

Raija Kattilakoski

Koulun toimintakulttuuri avautuvissa oppimistiloissa

Etnografinen tutkimus uuteen
koulurakennukseen muuttamisesta



Raija Kattilakoski

Koulun toimintakulttuuri avautuvissa
oppimistiloissa

Etnografinen tutkimus uuteen koulurakennukseen
muuttamisesta

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Ruusupuiston Helena-salissa
kesäkuun 8. päivänä 2018 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Education and Psychology of the University of Jyväskylä,
in building Ruusupuisto, hall Helena, on June 8, 2018 at 12 o'clock noon.



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2018

Koulun toimintakulttuuri avautuvissa oppimistiloissa

Etnografinen tutkimus uuteen koulurakennukseen
muuttamisesta

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH 616

Raija Kattilakoski

Koulun toimintakulttuuri avautuvissa
oppimistiloissa

Etnografinen tutkimus uuteen koulurakennukseen
muuttamisesta



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2018

Editors

Markku Leskinen

Department of Education, University of Jyväskylä

Sini Tuikka

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7440-4>

URN:ISBN:978-951-39-7440-4

ISBN 978-951-39-7440-4 (PDF)

ISBN 978-951-39-7439-8 (nid.)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2018, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2018

ABSTRACT

Kattilakoski, Raija

A school's operating culture in open learning spaces – An ethnographic study on moving to a new school building

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2018, 201 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research

ISSN 0075-4625; 616)

ISBN 978-951-39-7439-8 (print)

ISBN 978-951-39-7440-4 (PDF)

The purpose of this ethnographic study was to describe and understand processes related to the formation of an operating culture when moving to new, open learning spaces. In this context, an open learning space is a semi-open facility that serves as a home classroom but can also be combined into a larger, shared space. The study examined the formation of a school's operating culture through ideals around the use of facilities and furniture that arise from new, open learning spaces. I was particularly interested in users' tense relationships with open learning spaces and the opportunities to use them in day-to-day teaching. In previous studies, open learning spaces and their use have primarily been studied in terms of acoustic suitability, learning or the pedagogical approach applied. While operating culture is considered to be an important factor with regard to the use of open learning spaces, it has been studied only very little. This study meets that need. Its field of study is education, particularly research into schools' operating cultures and physical learning environments.

The study was carried out in a school where the personnel and pupils moved to new, open learning facilities at the beginning of the spring semester. The team participating in the study consisted of five special education teachers and six school assistants. In addition, two supervisors were interviewed. The material was collected by observing the team in learning facilities on ordinary school days over a period of five months. The team were interviewed five times as a group, and each supervisor was interviewed individually once. Material-based content analysis was used as the analysis method in this study. MAXQDA 12 software was used as an analysis aid.

Based on the results of this study, moving to new learning facilities, combined with changes in the operating culture, was stressful for both the personnel and the management. Certain ideals were set for the use of the facilities as part of the official objectives and by the management. In the light of this study, a new operating culture was created through tensions in relation to ideals, as well as through various experiments and the solutions arising from them. The new, open learning spaces challenged the personnel on both the individual and group levels. The personnel expected clearly expressed goals and their shared reflection from the management, as well as support with the adoption of the new facilities.

Keywords: learning landscape, learning environment, open learning space, operating culture, ethnography

Author's address Raija Kattilakoski
rkattila@gmail.com

Supervisors Docent Raija Pirttimaa
Department of Education
Faculty of Education and Psychology
University of Jyväskylä

Docent Tanja Vehkakoski
Department of Education
Faculty of Education and Psychology
University of Jyväskylä

Reviewers Professor Markku Jahnukainen
Faculty of Education and Society
University of Helsinki

Docent Reetta Mietola
Faculty of Social Sciences
University of Helsinki

Opponent Professor Markku Jahnukainen
Faculty of Education and Society
University of Helsinki

ESIPUHE

Kevään alkavassa lämmössä, sain neljä vuotta sitten tietää, että jatko-opiskelu oikeuteni oli hyväksytty. Se oli pitkäaikaisen haaveeni tulos, josta varsinainen työ vasta alkoi. Aiheeni lähti yhteisistä keskusteluista silloisen esimieheni Tuula Vähäkainu-Kujasen kanssa, jolle osoitan kiitokseni aiheen ideoinnista ja kannustuksesta.

Ohjaajikseni löytyi yliopiston vanhempi lehtori, dosentti Raija Pirttimaa sekä yliopiston vanhempi lehtori, dosentti Tanja Vehkakoski. Yhteistyömme on sujunut erinomaisesti. Olemme pohdiskelleet asioita yhdessä, olen saanut kannustusta ja konkreettisia eteenpäin vieviä kommentteja sekä he ovat jaksaneet kuunnella innostunutta puhettani aihepiirin ympäriltä. Suuret kiitokset ohjaajilleni siitä kaikesta. Kiitokset myös edunvalvojalleni yliopiston lehtori Aimo Naukkariselle kannustuksesta ja hyvistä käytännön ohjeista. Työni esitarkastajina ovat toimineet professori Markku Jahnukainen Helsingin yliopistosta sekä dosentti Reetta Mietola Helsingin yliopistosta. Suuret kiitokset tutkimusraporttiini paneutumisesta ja tarkkuudesta sekä hyvistä ja aiheellisista kommentteista.

Edelleen osoitan kiitokseni työkavereilleni ja ystävilleni, jotka ovat jaksaneet kuunnella pohdiskelujani työn eri vaiheissa ja iloinneet yhdessä kanssani työni edistymisestä. Erityiset kiitokset haluan antaa lähiesimiehelleni KT Marjatta Mikolalle, joka on antanut paitsi hyviä käytännön neuvoja, myös mahdollistanut opintojeni edistymisen työajan joustoilla ja opintovapailta. Suuret kiitokset myös tutkimukseeni osallistujille aikansa ja kokemustensa jakamisesta.

Edesmenneet vanhempani olisivat varmasti tänä päivänä iloisia ja ylpeitä. Isäni korosti aina sinniä ja selkärankaa ja äiti antoi elämänohjeita, jotka ovat varmasti vaikuttaneet omaan tapaani toimia. He ovat myös valaneet uskoani siihen, että omia unelmia kannattaa tavoitella. Myöskin edesmenneeltä vanhemmalta sisarelteni Sipeltä olen oppinut heittäytymistä ja innostuksen paloa, jota voi käyttää polttoaineena monille mielenkiintoisille projekteille.

Lopuksi haluan kiittää tytärtäni Ritaa, joka on kuunnellut äitinsä tuskailuja eri vaiheissa, kannustanut ja pitänyt toivoa ja iloa yllä yhteisillä skypetyksillä välillä maailman toiselta laidalta. Kiitän poikaani Ollia, jonka kanssa olemme pohtineet monia mielenkiintoisia asioita aiheesta ja aiheen vierestä. Kiitän nuorempaa sisartaani Manskia, joka on ainoa jäljellä oleva lapsuuden perheeni jäsen ja samalla elämänmittainen, kannustava ja rakas ystäväni. Erityisesti kiitän miestäni Ossia, joka on käytännön teoilla mahdollistanut opintojeni etenemisen, antanut tilaa ja aikaa työn tekemiseen ja jaksanut kuunnella välillä utopistisia ajatuksiani. Lopuksi muistelen lämmöllä rakasta Moona-koiraani, joka vei emäntänsä välillä metsään rentoutumaan sekä osoitti pyyteettömällä kiintymyksellä, että olen tärkeä ilman tutkimustakin.

Kevään alkavassa lämmössä omistan tämän väitöskirjan Ritalle, Ollille ja edesmenneelle lapsellemme Riinalle.

Jämsässä 15.4.2018

Raija Kattilakoski

KUVIOT

KUVIO 1	Oppimaiseman osa-alueet	22
KUVIO 2	Fyysisen oppimisympäristön ulottuvuudet	23
KUVIO 3	Organisaatiokulttuurin tasomalli	32
KUVIO 4	Koulukulttuurin malli	38
KUVIO 5	Kulttuurin oppimismekanismit liitettynä uuteen oppimisympäristöön	42
KUVIO 6	Henkilökohtainen oppimis- ja muutosprosessi	44
KUVIO 7	Toimintakulttuurin muutokseen vaikuttavia tekijöitä	46
KUVIO 8	Fyysisen oppimisympäristön muutosprosessiin liittyvät toimet	49
KUVIO 9	Kentälle pääsy ja tutkimuskohteen tapahtumat	57
KUVIO 10	Yhden kerroksen oppimistilasuunnitelma	98
KUVIO 11	Koulukulttuurin malli oppimisympäristön muutoksen kuvaajana	158
KUVIO 12	Aineiston analysoinnin vaiheet	195
KUVIO 13	Auvilan koulun toimintakulttuurin muotoutumisen vaiheet muutettaessa uusiin oppimistiloihin	195

KUVAT

KUVA 1	”Rinkula”	92
KUVA 2	Maja	92
KUVA 3	Lähde	93
KUVA 4	Opetushenkilöstön työ- ja taukotila	94
KUVA 5	Toisen kerroksen puisto, näkymä Torilta	95
KUVA 6	Kolmannen kerroksen puisto, näkymä puiston perältä	95
KUVA 7	Kerroksen pohjapiirros	96
KUVA 8	Tori	97
KUVA 9	Tarvikekärry	138

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Havainnointilomake	196
TAULUKKO 2	Teemoittelun vaiheet	196
TAULUKKO 3	Aineiston teemoittelu ja analyysin eteneminen	197
TAULUKKO 4	Uudisrakennushankkeen viralliset tavoitteet sekä johdon esittämät	197
TAULUKKO 5	Tilojen käyttöön liittyviä jännitteitä ja ratkaisuja	198
TAULUKKO 6	Tutkimusaineistot ja niiden käyttötapa	200
TAULUKKO 7	Koonti henkilöstön omaan työhön liittyvistä rutiineista	201

LIITTEET

LIITE 1	Tutkimuslupa	183
LIITE 2	Tutkimuslupa	186
LIITE 3	Tiedote tutkimuksesta oppilaiden huoltajille.....	189
LIITE 4	Ryhmähaastattelut.....	190
LIITE 5	Yksilöhaastattelujen kysymykset	194

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT, KUVAT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	10
2	TUTKIMUKSEN KONTEKSTI.....	16
	2.1. Oppiminen ja opettaminen murroksessa	16
	2.2. Oppimaisema vastaamassa tulevaisuuden tarpeisiin.....	20
	2.2.1. Oppimaisema, oppimisympäristö ja oppimistila.....	20
	2.2.2. Fyysinen oppimisympäristö ja -tila	23
	2.2.3. Avoimet fyysiset oppimisympäristöt ja -tilat	25
	2.3. Koulun toimintakulttuuri muutoksessa.....	30
	2.3.1. Organisaatiokulttuurin käsite	30
	2.3.2. Koulun toimintakulttuuri	34
	2.3.3. Toimintakulttuuri ja koulun fyysiset tilat	39
	2.3.4. Koulun toimintakulttuurin muutos	41
	2.3.5. Toimintakulttuurin muutoksen johtaminen	47
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	51
	3.1. Etnografinen tutkimusote.....	51
	3.2. Tutkijana tutkimuskohteessa	53
	3.2.1. Tutkimusympäristö ja tutkimukseen osallistujat.....	54
	3.2.2. Kentälle pääsy ja tutkijapositiot kentällä.....	55
	3.2.3. Havainnointiaineiston keruu	63
	3.2.4. Fokusryhmähaastattelut	67
	3.2.5. Johdon yksilöhaastattelut	74
	3.2.6. Dokumenttiaineisto	76
	3.3. Aineistojen analyysi	77
	3.4. Eettinen pohdinta	84
	3.5. Tutkimuksen luotettavuus	87
4	TULOKSET.....	91
	4.1. Oppimistilat ja ihanteet niiden käytölle	91
	4.1.1. Oppimistilat Auvilan koulussa	91
	4.1.2. Viralliset suunnitelmat opetustilojen ja kalusteiden käytöstä	97
	4.1.3. Johdon asettamat tavoitteet tilojen käytölle	99
	4.1.4. Viralliset tavoitteet ja henkilöstön omat mieltymykset	104
	4.2. Uusiin tiloihin ja toimintakulttuurin muutokseen valmistautuminen.....	107
	4.2.1. Osallisuus vai osallistaminen suunnitteluun?	107

4.2.2.	Valmentautumista vai "jälkihoitoa"?	110
4.3.	Arjen sujuminen muutoksessa	113
4.3.1	Uusien toimintatapojen luominen vai omien rutiinien kaipuu?	113
4.3.2.	Sovitut vastuuhenkilöt vai yhteisvastuullisuus?	116
4.3.3.	Vaatimukset ja riittämättömyyden tunne	117
4.4.	Uusien tilojen käytön ihanteet käytännössä – jännitteitä ja ratkaisuja	120
4.4.1.	Avautuvuus vai rauhallisuus?	120
4.4.2.	Avoimuus vai yksityisyys?	126
4.4.3.	Oppilaiden kontrollia vai valinnanmahdollisuuksien tarjoamista?	128
4.4.4.	Tilojen ja kalusteiden muunneltavuus vai pysyvyys?	136
4.4.5.	Kaikkien tilojen käyttö oppimistiloina vai oman tilan arvostaminen?	142
5	POHDINTA	153
5.1	Toimintakulttuurin muotoutumiseen sisältyvät jännitteet	153
5.2	Uudet tilat mutta vanhat tavat toimia	156
5.3	Ihannekoulu henkilöstön näkökulmasta	158
5.4	Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet	160
	SUMMARY	163
	LÄHTEET	167
	LIITTEET	183

1 JOHDANTO

Suomen kansallisen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilas on aktiivinen ja tavoitteita itselleen asettava toimija, joka ratkaisee ongelmia yhdessä toisten kanssa erilaisissa oppimisympäristöissä (OPS 2014). Hellström kumppaneinen (2015) toteaa, että vuonna 2016 toimeenpannussa opetussuunnitelmassa halutaan toteuttaa viimeinkin se muutos, johon on pyritty jo 1900-luvun alussa. Siinä oppilaasta tulee opetuksen subjekti ja opettajasta oppilaiden oppimisprosessin ohjaaja, mahdollistaja ja vauhdittaja (Hellström, Johnson, Leppilampi & Sahlberg 2015, 55). Sahlbergin (2015, 261) mukaan uudessa visiossa on vähemmän perinteistä luokkahuoneoppimista ja enemmän integroituihin teemoihin, ilmiölähtöiseen opiskeluun, yhteisiin projekteihin sekä työpajoihin perustuvaa työskentelyä.

Uudistuvat pedagogiset käytännöt asettavat kouluille paineen kehittää myös fyysisiä oppimisympäristöjä (Mononen-Aaltonen 1998, 163–212). Nähdään, että oppimisympäristöjen tulisi mahdollistaa ja tukea monipuolisten opiskelumenetelmien ja työtapojen käyttöä (Chism 2006, 13; Krokfors, Kangas, Vitikka & Mylläri 2010, 60). Oppimisympäristön tulee Longan (2015, 106) mukaan tukea sekä oppimista että opetuksellista vuorovaikutusta, jossa koko yhteisö ja toimintakulttuuri ovat muovaamassa toimintatapoja. Tällöin oppimisympäristörakentamisessa ei puhutakaan enää luokkahuoneista vaan erilaisista tiloista, jotka on tarkoitettu erilaiseen toimintaan (Pearlman 2010, 126; ks. myös Fisher 2005).

Kansainvälisissä tutkimuksissa on havaittu, että vaikka pedagogiset ihanteet painottaisivat oppilaiden luovuutta, kriittistä ajattelua, teknologian käyttämistä, ongelmanratkaisua ja vuorovaikutusta, oppimistiloihin on kiinnitetty vain vähän huomiota näiden ihanteiden saavuttamiseksi (Pearlman 2010, 119; Phillips, Laren & Dakin 2013). Myös Suomessa uusien koulujen ja oppimistilojen suunnittelussa on oltu Kuuskorven (2012, 17) mukaan varovaisia ottamaan käyttöön uudenlaisia oppimisympäristöjä, ja fyysisen oppimisympäristön merkitys opetus- ja oppimisprosessissa on jäänyt vähälle huomiolle. Luokkatilan perusrakenne ei ole muuttunut juuri mitenkään, vaan se saattaa tukea edelleen niin sanottua frontaalipedagogiikkaa, jossa opettaja opettaa luokan edessä ja

oppilaat istuvat paikoillaan siisteissä riveissä pulpeteissaan ja tekevät muistiinpanoja (Guldbaek, Vinkel & Guldbaek-Moens 2011, 2; Pearlman 2010, 117). Näin ollen opetus on pysynyt varsin muuttumattomana näihin aikoihin saakka, jolloin globalisaatio ja digitaalinen murros ovat pakottaneet muuttamaan suuntaa (Hellström ym. 2015, 49). Saarelainen (2016, 126) väittää, että *”perinteiset oppimisympäristön opetusmetodit perustuvat pääosin tiedonhankintametaforaan ja osallistumisnäkökulmaan. Tämä kuitenkin palvelee enimmäkseen opettajien opetustyötä eikä niinkään oppilaan yksilökeskeistä oppimista.”* Sen sijaan tulevaisuuden koulun ominaisuuksiksi määritetään usein joustavuus, muunneltavuus ja elämyksellisyys, jolloin myös Teräväisen (2010, 124) mielestä sisäpihat ja erilaiset ulkotilat voidaan valjastaa oppimisen paikoiksi. Koulurakennuksen tulee hänen mukaansa edistää hyvinvointia, ja siihen tarvitaan ergonomisesti mukavia kalusteita, värejä, taidetta sekä luonnonvaloa (Teräväinen 2010, 124). Muunneltavuudesta puhuttiin suomalaisessa koulurakentamisessa jo 1970-luvulla, jolloin muunneltavuudella tarkoitettiin mahdollisuutta jakaa oppimistiloja pienempiin osiin tai yhdistää isompaan tilaan (Lappo 1974, 69).

Useissa tutkimuksissa on todettu, että oppimisympäristöllä, kuten fyysisillä tiloilla, on merkitystä paitsi oppilaiden oppimiselle myös käytettävälle pedagogiikalle (Barret, Zhan, Moffat & Kobbacy 2013; Blackmore, Bateman, Cloonan, Dixon, Loughlin, O’Mara & Senior 2011; Oblinger 2006; Walker, Brooks & Baepler 2011). Uudenlainen oppimisympäristö ei välttämättä kuitenkaan suoraan vaikuta pedagogiikkaan ja koulun käytänteisiin, vaan se vaatii aktiivista työtä (Cleveland 2011, 241). Blackmore ja kumppanit (2011, 12) toteavatkin, ettei oppimistilojen ja oppimisen välillä ole lineaarista yhteyttä, vaan tilat vaikuttavat välillisesti olosuhteiden ja niiden synnyttämien merkitysten kautta. Myös Spearmanin (2013) tutkimus oppilaiden ja opettajien oppimisympäristön vaikutukseen liittyvistä kokemuksista tukee tätä välillistä merkitystä. Hän havaitsi, että tyttöjen motivaatioon opiskella luonnontieteitä vaikutti heidän tekemänsä havainnot ja käsitykset oppimisympäristöstä. Oppimistilat toimivat opettamisen ja oppimisen välisen suhteen ja sosiaalisten käytänteiden välittäjinä ja olivat vain yksi tekijä opettamisen ja oppimistulosten monimutkaisessa suhteessa.

Oppimistilojen olosuhdetekijöiden, kuten valaistuksen, ilman laadun, lämpötilan ja akustiikan, yhteyttä oppimiseen on ollut Fisherin (2001) mukaan vaikea osoittaa. Kuitenkin niillä on todettu olevan yhteyttä oppilaiden oppimiseen ja käyttäytymiseen; jos koulutila on hyvässä kunnossa, akateemiset saavutukset paranevat (Fisher 2001). Myös Whiteside ja Fitzgerald (2007, 1) huomasiivat, että käytettävillä kalusteilla on merkitystä pedagogiikassa. Kun tutkittavassa ryhmässä käytettiin pyöreitä pöytiä opetuksessa, oppilaat olivat enemmän vuorovaikutuksessa toistensa kanssa kasvatusten ja kertoivat sillä olleen positiivisia vaikutuksia projektityöskentelyyn. Kun taas tila oli suunniteltu aktiiviseksi (monenlaisia tiloja ja kalusteita käytössä) ja opetuksessa käytettiin teknologiaa, sekä opettajat että oppilaat kuvasivat väliensä lähentyneen. (Whiteside & Fitzgerald 2007, 1.)

Vaikka koulurakentamisessa oli avoimien oppimistilojen käyttökokeiluja jo 1960–1970-luvuilla, alkoi 2010-luvun alusta lähtien vahvistua uudelleen aja-

tus siitä, että tilojen tulisi olla joustavia sekä fyysisesti että pedagogisesti (Blackmore ym. 2011; Mäkelä & Helfenstein 2016; Teräväinen 2010, 124). Myös Kuuskorven (2012, 4–5) tutkimuksessa opetustilojen käyttäjät eli koulun opettajat ja oppilaat toivoivat muunneltavia ja joustavia opetustiloja sekä kalusteita. Joustavuus, liikuteltavuus, pöytien ryhmittely ja multimodaali pedagogiikka, joka tukee yksilöllisiä oppijan tarpeita ja tilan persoonallistamista, ovat nyky-suuntauksia koulurakentamisessa. Näiden tekijöiden vaikutuksesta oppimiseen on kuitenkin vain vähän tutkimusnäyttöä (Blackmore ym. 2011, 3). HEAT-projektin (Barrett, Zhang, Davies & Barrett 2015, 3) väitetään olleen ensimmäinen tutkimus, jossa on voitu osoittaa oppimistilan muotoilun vaikuttaneen oppimiseen. Projektissa koottiin 27 koulun ja 153 luokan tilastoja oppilaiden oppimisesta erilaisissa oppimistiloissa ja tutkimuksessa tultiin siihen tulokseen, että oppimistuloksia paransivat oppimistilatekijöistä eniten valo, lämpötila ja ilman laatu (selitti puolet oppimisvaikutuksista). Tilojen joustavuus ja käytön osallisuus vaikuttivat neljänneksen, samoin kuin ympäristön stimuloivuus (värit ja ympäristön selkeys) selitti neljänneksen oppimistulosten vaihtelusta (Barrett ym. 2015, 3).

Vaikka fyysinen oppimisympäristö ja tila olisikin suunniteltu ja rakennettu tukemaan 2000-luvun taitojen oppimista tai monipuolisen pedagogiikan toteuttamista, haasteena on edelleen uusien toimintatapojen suunnittelu ja uudenlaisen toimintakulttuurin käytäntöön vieminen (Blackmore ym. 2011, 53). Viime vuosikymmenellä oppimisympäristöön liittyviä tutkimusintressejä ovatkin leimanneet oppimiseen ja opettamiseen liittyvä tutkimus ja niissä erityisesti teknologian käyttöönottoon liittyvä tutkimus. Vähemmän löytyy tutkimusta siitä, miten uudenlaista oppimisympäristöä hyödynnetään tavoitellun pedagogiikan osalta ja millä tavalla koulun toimintakulttuuri muotoutuu. (Cleveland 2011, i; Blackmore ym. 2011, 54; Taylor 2009, 3.) Blackmoren ja kumppaneiden (2011, 16) tekemän kirjallisuuskatsauksen perusteella oppimistiloihin liittyvässä tutkimuksessa oli seuraavia aukkoja: mitä tapahtuu uusiin tiloihin muutettaessa ja mitä tunteita se herättää, miten opettajat ja oppilaat käyttävät tilaa ja muovaavat sitä pedagogisesti, miten osallisuus koulurakennuksen suunnittelusta jatkuu käytännön toteutukseen sekä miten opetussuunnitelma, organisatiokulttuuri ja tila keskustelevat keskenään.

Tutkimusten mukaan koulun käytänteet eivät välttämättä muutu organisaatiota ja tiloja muutettaessa, vaan muutos vaatisi systemaattista ammatillista tukea (Blackmore ym. 2011, 17). Ongelmana kouluun liittyvässä tilatutkimuksessa on ollut myös se, että tutkimusta on tehty eniten perinteisistä koulurakennuksista ja oppimisympäristöistä, joissa korostuu opettajan keskeinen rooli tiedonjakajana (Blackmore ym. 2011, 18; ks. myös Higgins, Hall, Wall, Woolner & McCaughey 2005, 47). Sen sijaan erityisesti laadullista tutkimustietoa tarvittaisiin lisää erilaisten tilojen käytettävyydestä yksilöiden, ryhmien ja organisaation näkökulmista (ks. Alexander, Blakstad, Hansen, Jensen, Lindahl & Nenonen 2013, 11; Sandström 2016, 444). Gislason (2011, 16) korostaa, että oppimistuloksia tutkittaessa pitäisi tutkia yhtä paljon johtajuutta, arvoja ja toimintaperiaatteita kuin käytäviä, luokkia ja muita tiloja. Samoin hänen mukaansa tulisi

kiinnittää huomiota pedagogiikkaan, opettajien uskomuksiin ja arjen käytänteisiin. Lin (2017, 218) mukaan on yhä epävarmaa, mitä tapahtuu koulun uudistuksen jälkeisenä aikana ja millaisten vaiheiden kautta uudistus etenee. Vaikka vuosikymmeniä on tutkittu koulun uudistamista, yllättävän vähän tiedetään muutosprosesseista ja dynamiikasta muutoksen aikana (Li 2017, 314). Myös Suomessa on herätty uuden oppimisympäristöihin liittyvän tutkimuksen puutteeseen. Ulkoasiainministeriön koulutuksen ja tutkimuksen sektoriohjelmassa (2016, 7) halutaan Pohjoismaiden välisessä tutkimusyhteistyössä vahvistaa tietopohjaa siitä, miten nopeasti muuttuvissa yhteiskunnissamme ja oppimisympäristöissä voidaan parhaiten tukea uuden pedagogiikan ja oppimisympäristöjen hyödyntämistä.

Tässä tutkimuksessa kuvaan yhden erityiskoulun toimintakulttuurin muotoutumista sen muuttaessa uusiin avautuviin oppimistiloihin. Avautuvilla oppimistiloilla tarkoitetaan luokkatiloja, jotka voidaan avata suurempaan avoimeen tilaan (Auvilan koulun hankesuunnitelma). Tutkimuksen aihepiiri on lähtenyt omasta kiinnostuksestani yhä lisääntyvään uudenlaisten avoimien oppimistilojen rakentamiseen Suomessa. Kun omalla työpaikallani, tutkimassani koulussa, oli tulossa muutto uusiin avautuviin oppimistiloihin, huomasin tilaisuuteni tulleen. Olen taustaltani erityisopettaja ja työnohjaaja ja olen toiminut pääsääntöisesti kunnallisella puolella perusopetuksessa ja toisella asteella opettajana. Tällä hetkellä teen opetus- ja kasvatushenkilöstön täydennyskoulutusta ja työnohjausta. Ehkä siksikin oma kiinnostukseni kohdentuu tässä tutkimuksessa nimenomaan aikuisten (henkilöstön ja johdon) toimintaan uusissa tiloissa. Työskentelen samalla työnantajalla mutta eri tehtävissä kuin tutkimukseen osallistujat.

Tämä tutkimus paikantuu kasvatustieteen tutkimusalaan ja siinä erityisesti koulun toimintakulttuurin ja fyysisten oppimisympäristöjen tutkimukseen. Vaikka tutkimuksen osallistujat työskentelevät erityiskoulussa, on tutkimuksen tavoitteena kuvailla ja ymmärtää yleisemmin niitä prosesseja, jotka liittyvät koulun toimintakulttuurin muotoutumiseen muutettaessa uusiin avautuviin oppimistiloihin. Siksi tutkimuksesta on jätetty erityispedagogiikka tarkastelun ulkopuolelle. Kirjallisuudesta ei löydy Gislasonin (2011, 54) mukaan tietoa käytännön kokemuksista tai organisationaalisista haasteista liittyen avoimen oppimistilan ratkaisuihin, avoimissa oppimistiloissa opettamiseen tai avoimiin oppimistiloihin mahdollisesti liittyvään stressin kokemiseen. Etnografinen tutkimukseni on toteutettu koulussa, jonka henkilöstön valmistautumista sekä uuden rakennuksen käyttöönottamista muuton jälkeen seurasin yhteensä yhden vuoden ajan. Olen kiinnostunut erityisesti johdon tuottamista tilojen käytön ihanteista sekä opettajien ja koulunkäynninohjaajien jännitteisistä suhteista avautuvaan oppimistilaan ja sen käyttömahdollisuuksiin opetuksen arjessa. Tutkimuskysymykseni muotoutuivat analyysiprosessin aikana seuraavasti:

1. Miten koulun toimintakulttuurin muutokseen valmistaudutaan muutettaessa uusiin avautuviin oppimistiloihin?

2. Miten koulun toimintakulttuuri muotoutuu uusissa avautuvissa oppimistiloissa?
 - a) Minkälaisia ihanteita tilojen ja kalusteiden käytölle tuotetaan uuden koulurakennuksen virallisten suunnitelmien ja johdon kautta?
 - b) Minkälaisia jännitteitä ja ratkaisuyrityksiä opettajat ja ohjaajat ilmentävät suhteessa tilojen käytön ihanteisiin?

2 TUTKIMUKSEN KONTEKSTI

2.1 Oppiminen ja opettaminen murroksessa

Globalisaatio, teknologian nopea kehitys sekä kasvava tiedon määrä ovat aiheuttaneet paineita muuttaa koulua ja opetusta (Oblinger 2006, 8; Perusopetus 2020). Toisaalta Hargreaves ja Shirley (2012, 1) toteavat, että eivät ainoastaan globaalit muutokset muuta koulua ja opetusta, vaan koulu itsessään on muutoksen kourissa ja sen avulla halutaan muuttaa maailmaa. Paremman opetuksen ja oppimisen sekä tasa-arvoisemman ja tehokkaamman koulutuksen tarve on Sahlbergin (2015, 13) mukaan yleismaailmallinen. On tarpeellista kehittää kouluja siten, että oppilaat oppivat tarpeellisia taitoja, joilla selvitä arvaamattomalla tavalla muuttuvassa tiedon maailmassa. Ananiadou ja Claro (2009, 5) tähdentävät, että yhteiskunnan ja talouden kehittyminen vaikuttaa myös koulutusjärjestelmän uusiutumistarpeeseen. Heidän mukaansa koulun tehtävänä on varustaa lapset ja nuoret uusilla tiedoilla ja taidoilla, joiden avulla he voivat osallistua taloudelliseen kehitykseen. Nämä taidot ovat kytköksissä talouteen ja sosiaaliseen kehitykseen enemmän kuin aiemmalla vuosisadalla, jolloin taitovaatimukset kytkeytyivät enemmänkin teollisuuden tuotannon tarpeisiin.

Näiden vaatimusten ja muutosten seurauksena alkoivat koulutuksen, tutkimuksen ja liike-elämän edustajat yhdessä muotoilla 2000-luvun ydintaitoja (21st century skills), jotka sittemmin määriteltiin muun muassa OECD-maissa, Amerikassa ja Australiassa varsin saman suuntaisina taitoalueina ja kompetensseina, joita oppilaiden olisi hyvä osata peruskoulutuksensa päättyessä. Nämä tiedot ja taidot perustuivat siihen, minkälaista osaamista oletettiin tulevaisuuden työntekijän ja kansalaisen tarvitsevan. Taitoluetteloissa toistuvat tiettyt taidot, joita ovat muun muassa ajattelun taidot (luovuus, kriittinen ajattelu, ongelmanratkaisu), työskentelytaidot (vuorovaikutus ja yhteistyötaidot), välineelliset taidot (tietotekniset taidot, monilukutaito) sekä kansalaistaidot (vaikuttaminen ja kulttuurinen tietoisuus). (Ananiadou & Claron 2009; Binkley ym. 2012; Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley & Rumble 2010; Linturi 2013, 60; Partnership for 21st century skills 2008.) Näiden lisäksi painottui amerikkalai-

sessä taitoluettelossa taloudellisuus, yrittäjyys ja liiketoiminta, koska taitoja muotoiltiin tutkijoiden ja koulutuksen edustajien lisäksi liike-elämän kanssa (Partnership for 21st century skills 2008).

Suomen kansallinen uudistettu opetussuunnitelman perusteet, joka tuli voimaan syksyllä 2016, noudattelee pitkälti näitä samoja taitoalueita kuin muissakin edellä mainituissa maissa (OPS 2014). Sahlbergin (2015, 257–258) mukaan Suomessa on seurattu muun muassa OECD:n ja Euroopan komission sekä YK:n eri järjestöjen suosituksia Suomen koulutuspolitiikan kehittämiseksi. Suomalaisessa opetussuunnitelmassa nämä 2000-luvun taidot näkyvät lähinnä laaja-alaisen osaamisen alueina, joita ovat: ajattelun ja oppimisen taidot, vuorovaikutus- ja ilmaisutaidot, monilukutaito, arjen taidot ja itsestä huolehtiminen. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin sisältyvät tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, työelämätaidot ja yrittäjyys sekä yhteiskunnallisen osallistumisen ja vaikuttamisen taidot (OPS 2014). Kansallisen opetussuunnitelman perusteiden mukaan näillä tavoitteilla *”oppilaita tuetaan rakentamaan perusopetuksen aikana hyöä tiedollinen ja taidollinen perusta sekä kestävä motivaatio jatko-opinnoille ja elinikäiselle oppimiselle”* (OPS 2014,21).

Hargreaves ja Shirley (2012, 6–10) kuvaavat opetuksellisia muutoksia globaaleina vaiheina eri vuosikymmenillä. Nämä vaiheet he jakavat 1960–1970-luvuilla alkaneeseen lapsikeskeisyyteen ja ryhmämuotoiseen oppimiseen, 1970-luvulta alkaen kansallisesti keskitettyihin opetussuunnitelmiin ja testauksen kulta-aikaan sekä 1990-luvulta lähtien vertaisoppimisen ja opettajien yhteistyön painotuksiksi. Samalla teknologia tuli yhä enemmän kouluihin ja opetukseen. 2000-luvulla on meneillään inklusiivinen ajattelu, jossa korostetaan kaikkien oppilaiden tasa-arvoa ja ihmisarvoa, oppilaiden osallisuutta ja yksilöllistä oppimista. Myös yhteisölliset verkostot ovat tulleet tärkeiksi.

2000-luvun ydintaitojen määrittely on pakottanut pohtimaan samalla tulevaisuuden koulua, johon liitetään sekä pedagogiikka että oppimisympäristöjen suunnittelu. Pearlman (2010, 123) esittää, että ennen kuin oppimisympäristöjä ja -tiloja päästään suunnittelemaan, on ensin mietittävä, mitä tietoja ja taitoja tavoitellaan. Sen jälkeen on päätettävä, minkälaisella pedagogiikalla nämä tiedot ja taidot saavutetaan ja miten niiden pohjalta kirjoitetaan opetussuunnitelma. Seuraavaksi pohditaan, millä arviointimenetelmillä oppimista voidaan tukea ja minkälaista teknologiaa opetus ja oppiminen vaativat. Lopuksi mietitään, minkälaiset oppimisympäristöt ja oppimistilat tukevat tätä prosessia. (ks. myös Fisher 2005; Harrison & Hutton 2014, 256.) Suomessa opettajan pedagogisina työkaluina on totuttu pitämään opetussuunnitelmaa ja oppimisen kohteena olevia tietosisältöjä (Smeds, Krokfors, Staffans & Ruokamo 2010, 15). Uusi opetussuunnitelma korostaa kuitenkin laaja-alaista osaamista, jolla tarkoitetaan *”tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta”* (OPS 2014, 20). Osaaminen määritellään myös kyvyksi käyttää tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla. Opetussuunnitelmassa korostetaan tiedon- ja taidonalat ylittävää osaamista, vaikka edelleen kuitenkin määritellään opiskelutavat oppiaineet ja niiden sisällöt. Sisällöt on määritelty osassa oppiaineita hy-

vin väljästi, osassa taas (kuten matematiikka) ne on määritelty tarkemmin. (OPS 2014, 20.)

Keskeinen haaste opettajalle on uusien oppimisympäristöjen, opetusmenetelmien ja välineiden tunnistaminen ja käyttöönotto (Smeds ym. 2010, 15). Opettajan työssä koulupedagogiikan ajatellaan toteutuvan opetussuunnitelman ohjaamana suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin prosessina, jossa oppimisympäristöt ja opiskelumenetelmät vaihtelevat tarkoituksenmukaisesti (Krokfors, Kangas, Vitikka & Mylläri 2010, 57). Opetussuunnitelman, pedagogiikan ja oppimisympäristön välistä yhteyttä korostavat myös Osborne (2013) ja Cleveland (2011). Oppimisympäristön vaikutukset oppimistuloksiin riippuvat siitä, miten hyvin ympäristö, käytettävä pedagogiikka ja opetussuunnitelma tukevat toisiinsa (Cleveland 2011, 146). Avoin oppimisympäristö, jossa toimitaan myös koulun ulkopuolisissa ympäristöissä ja yhteisöissä, vaatiikin opettajilta opetussuunnitelman, koulun kasvatustavoitteiden ja pedagogisen yhteistyön yhteensovittamista (Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö & Rajala 2011, 46).

Oppimisen tulevaisuus 2030-barometrissa pohdittiin muun muassa erilaisia oppimisympäristöjen mahdollisia tulevaisuustiloja vuonna 2030. Näitä erilaisia tulevaisuustiloja olivat pysyvät 6–8 hengen yhdessä työskentelevät ryhmät, kotikoulut, etäopetus ja oppimisen näytöt sekä opetuksen toteuttaminen virtuaalitodellisuudessa. (Linturi & Rubin 2011, 135.) Monitieteinen InnoSchool-hanke tarkastelee tulevaisuuden koulua neljän ulottuvuuden yhdistelmänä, joissa tila, paikka, muoto ja rakenne esitetään ominaisuuksiensa vastakohtina: fyysinen - virtuaalinen, lokaali - globaali, formaali - informaali ja keskitetty - hajautettu (Smeds, Krokfors, Staffans & Ruokamo 2010, 15). Näyttää siltä, että käsitys tulevaisuuden koulusta vaihtelee ääripäistä toiseen. Joko opiskellaan koulurakennuksessa pienemmissä ryhmissä fyysisesti paikalla ollen ja formaalin eli muodollisen oppimisen mukaan tai jossain muualla kuin koulurakennuksessa virtuaalisesti hyödyntäen koulun ulkopuolisia verkostoja ja osaamista. Informaalista oppimisesta alettiin puhua jo 1970-luvulla (Scribner & Cole 1973, 553), jolloin esitettiin käsitys siitä, miten oppilaan sosiaalinen ympäristö koulun ulkopuolella voi vaikuttaa myös oppimiseen. Huomattiin, että koulussa saadut kokemukset saattavat olla irrallisia arjen oppimistilanteista (Krokfors, Kangas, Vitikka & Mylläri 2010, 67). Informaaliin oppimiseen liitetään myös oppimisen ja tiedon kaikkiallisuus (Smeds, Staffans, Ruokamo & Krokfors 2010, 252), jossa tietoa syntyy kaikkialla ja kaiken aikaa useissa erilaisissa oppimisympäristöissä ja niiden yhdistelmissä (Staffans, Hyvärinen, Kangas & Turkkio 2010, 115; ks. myös Lonka 2015, 108). Informaalin oppimisen juuret ovat Krokforsin ym. (2010, 66) mukaan sosiokulttuurisessa oppimiskäsityksessä, jossa oppimista tapahtuu yhteisesti jaetun prosessin kautta. Siinä oppimisprosessit ovat keskeisessä osassa, eivät niinkään oppimissuoritukset.

Laajasti ajateltuna kaikki ympäristöt voivat olla oppimisympäristöjä, vaikka niissä ei tapahtuisikaan toivottua tai tavoitteen mukaista oppimista (Staffans ym. 2010, 108). Myös Oppimisen tulevaisuus 2030 -barometrin mukaan tulevaisuuden oppimisympäristöihin liittyy toiminta verkossa, työpaikoil-

la, järjestöissä ja julkisella sektorilla, mikä mahdollistaa luonnollisen ja toiminnallisen tavan oppia yhteydessä ympäröivään yhteiskuntaan (Linturi & Rubin 2011, 103). Koulu on määritelty formaalin oppimisen instituutioksi, jossa oppiminen perustuu individualistiseen oppimiskäsitykseen ja nähdään siten oppijan mielessä tapahtuvana prosessina. Formaalia oppimista määrittää opetussuunnitelma ja opettaja, siinä oppimistilanteet ovat organisoituja ja siihen liittyy ennalta-asetettuja tavoitteita. Keskeistä on, että tavoitteet on määritelty ulkoapäin eikä oppija- tai oppimisprosessilähtöisesti. (Krokkfors ym. 2010, 66–67.) Linturi ja Rubin (2011, 103–104) kuitenkin toteavat, että on tehokkaampaa tehdä arkielämän tilanteista oppimistilanteita. Perinteiset oppimis- ja opetuskäytännöt oppijasta pelkästään tiedon vastaanottajana eivät enää riitä selviytymiseen tämän päivän ja tulevaisuuden vaatimuksista, vaan oppijan on pystyttävä toimimaan tiedon rakentajana ja suunnittelijana sekä ongelmanratkaisijana (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 12).

Virtuaalinen oppiminen liitetään usein ajasta ja paikasta riippumattomaksi oppimiseksi, johon ei välttämättä tarvita fyysisiä koulun tiloja. Toisaalta kansallinen opetussuunnitelma edellyttää, että koulussa opiskellaan yhtenä laaja-alaisena taitona tieto- ja viestintäteknologiaa. Se on samalla sekä oppimisen kohde että väline vuorovaikutukseen, verkostoitumiseen, omien tuotosten tuottamiseen sekä yhteiskuntaan osallistumiseen. (OPS 2014.) Oppimisympäristöjen rakentamisessa tämä on huomioitu siten, että jo suunnitteluvaiheessa otetaan huomioon tieto- ja viestintäteknologian käytön vaatimukset ja mahdollisuudet. Oppimiseen liittyen puhutaan oppimisen ympäristöjen sulautumisesta, mikä liittyy sulautuvan oppimisen käsitteeseen. Sillä tarkoitetaan perinteisten oppimismenetelmien ja verkko-oppimisympäristöjen yhdistämistä opetuksessa. (Graham & Young 2004.) Ensisijaisesti sulautuva opetus on liitetty verkkopedagogiikan mahdollisuuksien käyttämiseen, mutta sillä painotetaan myös opettajan roolia opetusmenetelmien ja -teknologioiden yhdistämisessä (Joutsenvirta & Kuokkanen 2009, 21–22). Ideaalissa tilanteessa myös oppijalla tulee olla mahdollisuus valita oppimisympäristössään ne välineet tai materiaalit, joiden avulla hän parhaiten ymmärtää opiskelemiaan asioita (Meisalo ym. 2000, 66).

Innovatiivisiin oppimisympäristöihin liitetään kansainvälisessä tutkimuksessa konstruktivistinen oppimiskäsitys (Brown & Long 2006; Chism 2006; Cleveland 2011), jonka on katsottu vastaavan parhaiten tulevaisuuden oppimiseen liittyvien odotusten täyttämiseen (Leinonen 2008, 74–76). Konstruktivismin eri suuntauksia yhdistää näkemys, jonka mukaan oppiminen on aina yksilön ja yhteisöjen itsensä rakentamaa, oppijan aktiivista toimintaa, jossa hän tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aikaisemman tiedon ja kokemusten pohjalta (Tynjälä, 1999, 37–38). Enkenberg (2002, 164) ja Tynjälä (1999, 148–168) toteavat konstruktivismin näkyvän kouluissa muun muassa yhteistoiminnallisina työtapoina, tutkivana oppimisena ja kertomuksen käyttönä (narratiivisuutena), ongelmalähtöisyytenä, projektityöskentelynä sekä ryhmätyön ja vastavuoroisuuden oppimisena. Pedagogiikassa painottuu sosiaalinen vuorovaikutus, yhteistoiminnassa oppiminen, keskustelu ja merkitysten rakentaminen käytännöllisissä yhteyksissä (Cleveland 2011, xvii; Tynjälä 1999, 61; Tynjälä 2002, 61). Sosiokon-

struktivistinen oppimiskäsitys korostaa ihmisen oppivan parhaiten yhdessä toisten kanssa (Hellström ym. 2015, 26). Nämä samat toimintamallit näyttäytyvät vahvasti myös 2000-luvun taitojen painotuksissa ja uudessa kansallisessa opetussuunnitelmassa. Kansallisessa opetussuunnitelmassa korostetaan oppilaiden omaa aktiivisuutta, havaintojen tekemisen, tiedon hakemisen, arvioinnin, muokkaamisen, tuottamisen ja jakamisen taitoja. Oppilaita ohjataan tiedon rakentamiseen päättelemällä tai omaan kokemukseen perustuen. Opetussuunnitelmassa kannustetaan myös toimimaan tutkivalla ja luovalla työskentelyotteella, yksin ja yhdessä toisten kanssa. Opettajia kannustetaan rohkaisemaan oppilaita luottamaan itseensä ja näkemyksiinsä. (OPS 2014.) Näin ollen myös tilasuunnittelun tulisi tukea sosiaalista ja aktiivista oppimista (Brown & Long 2006, 9). Enkenbergin (2002, 164) mukaan konstruktivistinen oppimiskäsitys sopii toimintaan avoimissa oppimisympäristöissä, mutta konstruktionismiin perustuvat opetusmallit eivät pelkästään riitä avoimissa oppimisympäristöissä toimimiseen.

Piispanen (2008) käyttää käsitettä avautuva oppiminen, jolla hän tarkoittaa ongelmaperustaista, oppilaslähtöistä, joustavaa ja havainnollista oppimista. Sillä pyritään tukemaan oppijan sisäsyntyistä motivaatiota, uteliaisuutta ja toiminnan tarvetta. Tällainen näkökulma vaatii myös oppimistiloilta uutta ajattelumallia konstruktivisen ja kokonaisvaltaisen aktiivisen oppimisen järjestämiseksi. (Piispanen 2008, 72-73.) Avoimimmillaan uudenlaiset opetusratkaisut voivat tarjota opettajille ja oppilaille mahdollisuuden valita oppimisympäristönsä ja materiaalinsa, jotta he saavuttavat omat yksilölliset tavoitteensa. Tämä edellyttää kuitenkin oppilailta riittävää kypsyyttä sekä perustietoja ja -taitoja avoimessa ympäristössä työskentelyyn. (Meisalo ym. 2000, 66-67.) Avautuva oppimisympäristö ja oppiminen voivat tarjota uusia mahdollisuuksia jaettuun tiedonmuodostukseen, joka ei ole aiemmin ollut mahdollista. Se vaatii kuitenkin opettajilta pedagogista ja moniammatillista yhteistyötä. (Kumpulainen ym. 2011, 46.) Uusien fyysiseen oppimisympäristöön integroituneiden teknologioiden, sovellusten ja koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen hyödyntämisen katsotaan kuuluvan opettajan toimenkuvaan. Tämä edellyttää, että opettajan tulee sisällöllisen hallinnan lisäksi kyetä käyttämään erilaisia oppimisympäristöjä erilaisten oppilaiden kanssa. (Vitikka 2009, 28.) Opettajan rooli muuttuu yksintekemisestä avoimempaan yhteistyöhön, jossa myös oppilaiden vanhemmat mielletään yhteistyökumppaneiksi. Tämä voi antaa myös opettajalle enemmän välineitä selvitä arjen opetustyötä. (Väljärvi 2011, 30.)

2.2 Oppimaisema vastaamassa tulevaisuuden tarpeisiin

2.2.1 Oppimaisema, oppimisympäristö ja oppimistila

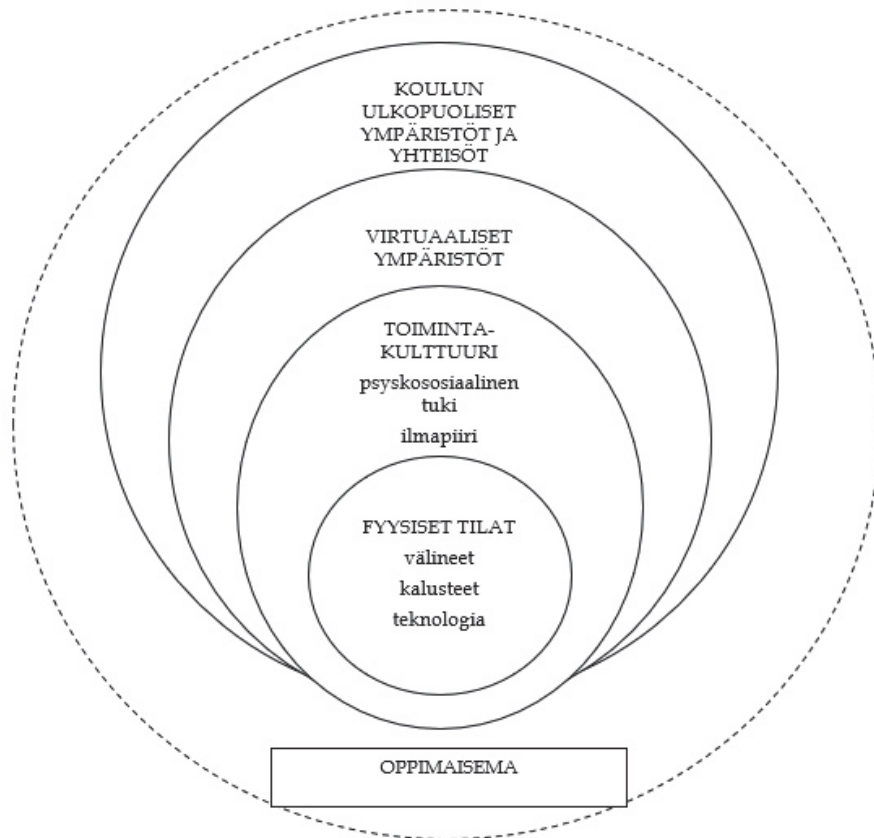
Oppimisympäristö-käsitteen rinnalle on tullut viime vuosina oppimaiseman käsite, joka näyttäisi sisältävän oppimisympäristöön liitettyjä ulottuvuuksia. Aiemmin oppimisympäristö käsitettiin luokkatilaksi, jossa on yksi opettaja,

pulpetteja on yhtä monta kuin oppilaita ja pulpetit ovat useimmiten riveissä pysyvillä paikoilla (Chism 2006, 10; Oblinger 2006, 8; Piispanen 2008, 71). Nykyinen käsitys oppimisympäristöstä on huomattavasti laajempi. Ajatellaan, että oppimista voi tapahtua koulurakennuksessa, koulun käytävillä, pihalla ja vapaa-ajalla eli missä tahansa ja milloin tahansa joko fyysisissä tai virtuaaliympäristöissä. (Oblinger 2006, 8; Kay, Greenhill & Saltrick 2014; Kumpulainen 2011, 46.) Lehtisen ja kumppaneiden (2007, 249) mukaan oppimisympäristö on avoin kokonaisuus, jonka tunnusomaisina piirteinä ovat prosessikeskeisyys, opetusmenetelmien monimuotoisuus, oppimisympäristöjen verkostomaisuus, itseohjautuvuus ja ohjauksellisuus. Oppimisympäristöllä voidaan tarkoittaa myös rakenteita, välineitä ja yhteisöjä, jotka auttavat oppilaita oppimaan (Happonen 2011, 3; Kay ym. 2014, 3; Piispanen 2008, 15). Oppisisällön ja teknologian lisäksi Kuuskorpi (2012, 70) nostaa oppimisympäristöajattelussa esille myös opettajan ja oppilaan osuuden.

Oppimisympäristöjä on määritelty myös Bronfenbrennerin kasvuympäristön määrittelyjen pohjalta fyysiseen, psyykkiseen, sosiaaliseen ja pedagogiseen ulottuvuuteen (Björklid 2005, 27, 30; ks myös Lievonen & Vesisenaho 2013). Tällöin oppimisympäristöä tarkastellaan persoonallisen kasvun, kehityksen ja oppimisen (pedagoginen ja psyykinen ympäristö), sosiaalisen vuorovaikutuksen (sosiaalinen ja psyykinen ympäristö) sekä toimintatilojen ja välineistön (fyysinen ympäristö) näkökulmista (Piispanen 2008, 16). Dorman, Aldridge ja Fraser (2006, 906, 908) määrittelevät luokkahuoneympäristön omaksi psykososiaaliseksi oppimisympäristökseen, jossa on oma ilmapiirinsä ja tunneilmastonsa. Tähän ilmapiiriin kuuluvat oppilaiden opettajalta saama tuki, sitoutuneisuus, yhteistyö, yhdenvertaisuus ja keskinäinen tuki. Oppimisilmapiiri syntyy siis opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksesta, jossa jokainen oppija on yksilöllinen ja reagoi oppimisympäristön vaatimukseen omalla tavallaan (Määttä & Uusiautti 2012, 23, 27). Oppimisympäristö voitaneen siis tiivistää käsittämään sekä fyysisiä koulun tiloja, kalusteita, tarvikkeita ja teknologiaa, koulun ulkopuolisia ympäristöjä, virtuaalisia ympäristöjä, erilaisia yhteisöjä sekä oppimiselle suotuisaa ilmapiiriä ja pedagogiikkaa.

Koska oppimisympäristön käsitteen sisältö on laajentunut ja monimutkaistunut, on syntynyt tarve sen muokkaamiseen (Happonen 2011, 3). Tähän tarpeeseen on vastattu kehittämällä oppimaiseman käsite (ks. kuvio 1). Kurttilan ja Langin (2014) mukaan oppimaisema koostuu erilaisista sulautuneista tai erillisistä oppimisympäristöistä koostuvista tarjoustista, joista opettajat ja oppilaat voivat valita erilaisia vaihtoehtoja opetuksen ja oppimisen tueksi. Harrisonin ja Huttonin (2014, 256) määritelmän mukaan oppimaisema koostuu seuraavasta neljästä osa-alueesta: 1) oppimista tukevat elementit (Learning setting elements) 2) oppimisen fyysinen ja virtuaalinen monimuotoisuus (Physical and virtual Learning setting) 3) oppimistilat (Learning Arena) ja 4) oppimisympäristöt (Learning Environment). Tässä määrittelyssä oppimisympäristöihin luetaan kuuluvaksi erilaiset julkiset tilat tai instituutiot, kuten koulut, yliopistot, kirjastot, museot, puistot, kadut ja kodit. Oppimistiloihin kuuluvat itse koulurakennukseen liittyvät fyysiset tilat, kuten

luokkahuoneet, käytävät, kirjastot, auditoriot, ruokalat tai kahvilat. Fyysistä monimuotoisuutta voisi nimittää myös kalusteiden muunneltavuudeksi, koska siinä on lueteltu erilaisia kalusteita ja niiden käyttömahdollisuuksia. Virtuaalinen monimuotoisuus taas liittyy erilaisiin ohjelmistoihin ja laitteistoihin, joita oppimisessa voi käyttää. Oppimista tukeviin elementteihin kuuluu koulussa käytettävät kalusteet, laitteet ja tarvikkeet, kuten taulut, videotykit, tuolit ja pöydät. Dugdalen (2009, 50-52) mukaan oppimaisema on koko opiskelijan oppimiskokemusten konteksti, joka mahdollistaa oppimisen erilaisissa ympäristöissä: erikoistuneista laajempiin, formaalista informaaliin ja fyysisestä virtuaaliseen. O'Donnell (2013, 52) toteaaakin, että koulut ovat nykyään monipuolisia oppimaisemia, jotka mahdollistavat laajat opetukselliset aktiviteetit ja vastaavat 2000-luvun ydintaitojen oppimisen ja opettamisen haasteeseen.

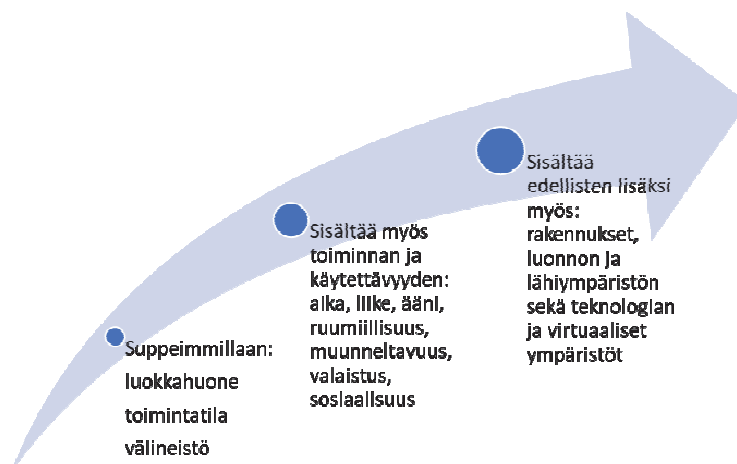


KUVIO 1 Oppimaiseman osa-alueet (Björklid 2005; Dorman, Aldridge & Fraser 2006; Kumpulainen ym. 2011; Lievonen & Vesisenaho 2013; Harrison & Hutton 2014)

2.2.2 Fyysinen oppimisympäristö ja -tila

Fyysistä oppimisympäristö on määritelty eri tavoin. Kapeimman määrittelyn mukaan fyysinen oppimisympäristö rajoittuu pelkästään toimintatilaan ja välineistöön (ks. Björklid 2005, 27, 30) tai koulurakennuksessa luokkahuoneeseen (Piispanen (2008, 71). Gordon (2003, 59) puolestaan sisällyttää fyysisten tilojen elementteihin myös tilan, ajan, liikkeen, äänen ja ruumiillisuuden ja sen, miten nämä toiminnot sisällytetään tiloihin. Myös Lievosen ja Vesisenahon (2013) mukaan fyysinen oppimisympäristö koostuu tilojen käytöstä ja käytettävyydestä kuten koosta ja muodosta, istumajärjestyksestä, kalusteiden muunneltavuudesta, teknologiasta sekä sijoittelusta ja valaistuksesta. Elmasry (2007,33) lisää fyysisen oppimisympäristön määrittelyyn erilaisia tilallisia, sosiaalisia ja ympäristöllisiä systeemejä, joilla viitataan enemmänkin toimintaan tilassa kuin pelkään fyysiseen tilaan.

Useissa oppimisympäristön määrittelyissä fyysinen oppimisympäristö liitetään virtuaalisen oppimisympäristön kanssa toisiinsa linkittyneiksi mahdollisuuksiksi toteuttaa opetusta (ks. Happonen 2011, 3; Harrison & Hutton 2014, 256; Kankaanranta, Mikkonen & Vähähyyppä 2012, 5; Smeds ym. 2010, 15). Fyysisen ympäristön tehtävänä on Mattilan (2013, 78) mukaan mahdollistaa haluttujen toimintojen toteuttaminen. Laajimmillaan fyysisillä oppimisympäristöillä voidaan tarkoittaa ihmisten, rakennettujen ympäristöjen ja luonnon sekä näihin elementteihin sisältyvien rakennuksien, tilojen ja opetusvälineiden sekä lähiympäristön kokonaisuutta (Kuuskorpi 2012, 69; ks. myös Manninen ym. 2007, 63–64). Kuviossa 2 on kuvattu fyysisen oppimisympäristön eri ulottuvuuksia.



KUVIO 2

Fyysisen oppimisympäristön ulottuvuudet (Björklid 2005, 27, 30; Dudek 2000, xvii; Elmasry 2007, 33; Gordon 2003, 59; Happonen 2011, 3; Harrison & Hutton 2014, 256; Kankaanranta, Mikkonen & Vähähyyppä 2012, 5; Kuuskorpi 2012,69; Lievonen & Vesisenaho 2013; Manninen ym. 2007, 63-64; Piispanen 2008, 71; Smeds ym. 2010, 15.)

Mikäli oppiminen ja opiskelu tapahtuvat enimmäkseen koulun fyysisissä tiloissa, voidaan fyysinen oppimisympäristö määritellä oppimistilaksi, jossa luokan laitteisto, kalusteet ja koko koulu ympäristöineen muodostavat oppilaan fyysisen oppimisympäristön (Dudek 2000, xvi). Fyysinen oppimisympäristö voi olla jokin tila (fyysinen tai virtuaalinen), jossa oppilaat voivat työskennellä yhdessä lisäten näin kommunikaatiota ja yhteistyötä (Wilson 1996, 5). Fyysinen tila voi tarjota myös havaintoja, aistimuksia, ärsykeitä ja kokemuksia, joiden kautta tila voi toimia kontekstuaalisen oppimisen tukena vaikuttamalla oppimisprosessiin (Staffans ym. 2010, 120). Sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön lisäksi fyysinen ympäristö voi vaikuttaa oppimiseen ja hyvinvointiin, mikäli kehittää ympäristöjä, jotka tukevat psykologisia perustarpeita, kuten autonomiaa, kompetenssia ja yhteisöön kuulumista tai kiinnittymistä (Sjöblom, Mälkki, Sandström & Lonka 2016, 34). Oppimisympäristörakentamisessa on korostettu muun muassa Englannissa pedagogiikan osalta projektioppimista ja oppiainerajojen ylittämistä, pidempiä oppitunteja, oppilaiden liikkumista ja tilojen tehokkaampaa käyttöä erilaisiin opettamisen ja oppimisen tapoihin. Tiloja on myös tarkoitus suunnitella jokapäiväiseen ja ympärivuorokautiseen käyttöön (Pearlman 2010, 124). Kuuskorpi ja Nevari (2018, 45) käyttävät nimitystä ”päivänkaariajattelu”, jolla tarkoitetaan koulun sijoittumista vaikkapa kunnan monitoimirakennukseen. Ideana on, että entistä enemmän koulut sijaitsisivat rakennuksessa, jossa on myös muuta toimintaa eikä siten, että muu toiminta sopeutetaan koulun toimintaan.

Mattilan (2013, 79) mukaan oppimistilat voidaan jakaa karkeasti seuraavaan neljään eri ryhmään sen mukaan, ovatko ne julkisia, puolijulkisia vai yksityisiä tiloja: 1) ulkotilat ja lähiympäristö, 2) aula- ja käytävätilat, 3) teemaluokatilat sekä 4) henkilökohtaiset tilat. Lähiympäristölle on luonteenomaista, että se on julkinen tila, johon kaikilla toimijoilla on vapaa pääsy. Sen toimintamahdollisuuksia ei ole rajattu, ja siinä on mahdollista toteuttaa non-formaalia ja autenttista oppimista ja opetusta. Aulatilat ovat julkisia tiloja, joihin käyttäjäryhmillä on vapaa pääsy. Niiden toimintamahdollisuuksia voidaan rajata, mutta niissä voi myös kohdata eri ikäisiä oppijoita. Aulatilat ovat myös usein yhteisön käyntikortti ulospäin. Teemaluokat ovat puolijulkisia tiloja, joita hyödynnetään oppimisessa ja opetuksessa. Ne voivat olla keskenään erilaisia ja suunniteltu erilaiseen toimintaan. Teemaluokat tukevat erilaista oppimista, ja niissä teknologia on läsnä ja helposti otettavissa käyttöön. Henkilökohtaiset tilat taas ovat yksityisiä tiloja, joissa voidaan tehdä yksilö-, pari- tai ryhmätöitä. Ne voivat olla niin sanottuja oppimispesiviä, majoja tai verhoilla rajattuja tiloja, joissa on erilaisia muunneltavia kalusteratkaisuja. Henkilökohtaisissa tiloissa korostuvat vuorovaikutus ja yhdessä tekeminen. Teknologian tehtävänä on tukea ryhmässä työskentelyä ja tiedon jakamista. (Mattila 2013, 80–82.)

Kansainvälisessä oppimisympäristötutkimuksessa käytetään fyysisistä oppimisympäristöistä muun muassa käsitteitä aktiivinen (Walker ym. 2011), moderni (Osborne 2013), innovatiivinen (Istance ym. 2013), avoin (mm. Gislason 2011; Istance ym. 2013; Osborne 2013) ja joustava oppimisympäristö (Osborne 2013; Kuuskorpi 2012; Lappo 1974,69). Oppimistilojen joustavuudella

Lappo (1974,69) tarkoittaa mahdollisuutta käyttää samoja tiloja erilaisiin tarkoituksiin. Innovatiivisilla oppimisympäristöillä tarkoitetaan kaikkia niitä tiloja, välineitä, resursseja ja toimintatapoja, joilla tuetaan oppilaiden aktiivisuutta, osallisuutta, yhteistyötä, motivaatiota ja yksilöllisiä tarpeita (Istance ym. 2013, 11). Imms kumppaneineen (2017, 25) tarkentaa, että innovatiiviset tilat ovat avoimia tiloja, joissa ei ole erillisiä luokkahuoneita. Aktiivisen oppimisen luokkatiloissa työskennellään ryhmissä ja hyödynnetään teknologiaa oppimisessa (mm. Walker ym. 2011). Mattila taas (2013, 82) käsittää aktiivisen luokkahuoneen paitsi toiminnan kautta, jossa oppiminen suuntautuu edessä olevan taulun sijasta vähintään kahdelle muulle seinälle, myös oppijan oman aktiivisuuden kautta, jossa oppija on omaan oppimiseensa vaikuttava toimija. Modernit oppimisympäristöt ovat fyysisiä oppimistiloja, joissa korostuu joustavuus, avoimuus ja teknologian hyödyntäminen opetuksessa. Joustavuudella tarkoitetaan luokkatilojen monipuolista käyttöä, kuten tilojen yhdistämistä suuremmiksi tiloiksi tai tilojen jakamista pienemmiksi käyttötarkoituksien mukaan. Koulu- ja opetustilojen muunneltavuuteen ja joustavuuteen liittyvien ominaisuuksien korostaminen on samalla lisännyt kiinnostusta avoimempaan opetustilajatteluun, joka hyödyntää erilaisten työmuotojen ja tilaratkaisujen tehokasta käyttöä (Miyamoto 2007, 20).

2.2.2. Avoimet fyysiset oppimisympäristöt ja -tilat

Kun puhutaan uudenlaisista tai tulevaisuuden oppimisympäristöistä, keskusteluihin nousevat nk. avoimet oppimisympäristöt, joilla viitataan oppimisen ja opetustoiminnan yhteisölliseen ja yhteiskunnalliseen laajentumiseen (Piispanen 2008, 71; ks. myös Kumpulainen ym. 2011, 46). Avoimilla oppimisympäristöillä tarkoitetaan ympäristöjä, jotka poikkeavat perinteisistä luokkahuoneen tai koulun sisällä tapahtuvista opetustilanteista (Piispanen 2008, 71) ja jotka on siirretty luokkahuoneista todellisiin tai todellisuutta jäljitteleviin ympäristöihin (Manninen ym. 2007, 33). Avautuminen tarkoittaa sekä konkreettista opetuksen ja oppimisen laajentumista koulun ulkopuolelle että oppimiskäsityksen ja opetus-suunnitelman avautumista yksilölle (Piispanen 2008, 71).

Avoimilla fyysisillä oppimisympäristöillä tarkoitetaan koulurakennuksen sisälle rakennettua yleensä suurehkoa tilaa, jota käyttävät useat opettajat oppilaineen. Avoimissa oppimistiloissa voi olla erilaisia tiloja erilaiseen käyttötarkoitukseen. (Osborne 2013, 4; Saarelainen 2016, 4.) Samassa tilassa toimivat opettajat ja opiskelijat voivat tukea toistensa oppimisprosessia helpottamalla tiedon ja ideoiden jakoa sekä toimimalla yhteistyössä. Esimerkiksi tiimille yhteisiä tiloja voidaan käyttää monipuolisesti erilaisiin aktiviteetteihin. (Saarelainen 2016, 4.) Näissä uudenlaisissa oppimistiloissa teknologia on yleensä sulautuneena ympäristöön, eli verkkoympäristöt ja niiden mahdollistama vuorovaikutus ovat käytössä kaikissa tiloissa (Joutsenvirta & Kuokkanen 2009, 17). Tässä tutkimuksessa avoimella ja joustavalla oppimistilalla tarkoitetaan oppimisympäristöä, joka on suurehko avoin tila koulurakennuksen sisällä, ja sitä käyttää useampi aikuinen (opettajat ja koulunkäynnin ohjaajat) oppilaineen. Oppimistilassa on erilaisiin työskentelymuotoihin soveltuvia tiloja sekä muunneltavia

kalusteratkaisuja. Kuuskorpi ja Gonzalez (2014, 74) käyttävät vastaavanlaisista tiloista puhuttaessa opetustila-käsitettä. Kansainvälisessä tutkimuksessa käytetään kuitenkin usein oppimistila-käsitettä (Learning Space), jolla halutaan korostaa oppimista opetuksen sijaan (Brown & Long 2006, 8; Chism 2006, 14).

Avoimista oppimisympäristöistä on alettu puhua jo vuosina 1930–1945 Italiassa Maria Montessorin ja Yhdysvalloissa John Deweyn vaikutuksesta (Gislason 2011, 38; Saarelainen 2016, 4). Heidän pedagogiikkansa tuki oppilaskeskeisyyttä, oppilaiden välistä vuorovaikutusta, autenttisuutta ja siirreltäviä kalusteita, mikä on noussut uudelleen pedagogiseksi painopisteeksi 2000-luvulla (Hellström ym. 2015, 15; Saarelainen 2016, 4; ks. myös Gislason 2011, 38). Jo vuonna 1935 arkkitehti Richard Neutra esitteli aktiivisen luokkahuoneen mallin, jossa on siirreltäviä pöytiä ja tuoleja moninaiseen työskentelyyn sekä suuri siirrettävä lasiseinä, joka avautuu projektityöskentelylle sopivaan luokkahuoneeseen (Gislason 2011, 43).

Avoimiin oppimisympäristöihin liitetään vaihtoehtopedagogiikan mahdollisuudet, kuten Steiner-, Freinet- ja Montessori-pedagogiikat, koska niissä painotetaan kokemuksellisuutta, lapsen aktivoimista ja erilaisia tilankäyttömahdollisuuksia (Istance ym. 2013, 20; Paalasmaa 2014, 106). Jo 1930-luvulla alettiin puhua oppilaskeskeisestä opetuksesta ja siitä, miten koulutilat vaikuttavat opetuksen käytännön järjestämiseen (Baker 2012, 9). Gislasonin (2011, 26) mukaan voidaan mennä vielä kauemmaksi, eli jo vuosina 1798–1921 moniluokkaiset huoneet muutettiin yksiluokkaisiksi, joissa opetettiin saman luokkasteen oppilaita. Tämän seurauksena heräsi kiinnostus ei-perinteisiin opetustiloihin käytänteisiin, mikä taas vaikutti kouluarkkitehtuuriin. Myös yleisesti leviävät sairaudet saattoivat vaikuttaa koulutiloihin. Muun muassa Britannian terveystieteiden antoivat vuonna 1880 suosituksia tuberkuloosin leviämisen estämiseksi, minkä seurauksena isoista luokkahuoneista haluttiin päästä eroon. (Gislason 2011, 35.) Vuosina 1928–1969 Rugg ja Shumaker kehittivät kouluympäristön nimellä ”Lapsikeskeinen koulu”, jossa epävirallisuus, joustavuus ja vapaus tilan käyttöön olivat keskeisiä. Lapsilla oli mahdollisuus työskennellä aktiivisesti käyttäen koulutilaa pankkina, kauppana tai kokonaisena kaupunkina. (Gislason 2011, 40.)

Avoimet oppimisympäristöt yleistyivät vuosina 1945–1960 etenkin Yhdysvalloissa (Saarelainen 2016, 4). Ensimmäisiä kouluja, joissa otettiin huomioon luokkahuoneiden avautuvuus ulkoilmaan ja luontoon luonnonvalon ja raikkaan ilman varmistamiseksi otettiin käyttöön Crow Islandilla vuonna 1940. Rakennuksen malli oli kampamainen, eli luokkatilat erottautuivat pääkäytävistä ulospäin. (Baker 2012, 11; Gislason 2011, 44.) Tätä vastaavaa mallia esiteltiin Suomessa 3.5.2017 Opetushallituksen järjestämällä Oppimaisema-festivaaleilla, joilla Ritaharjun koulu esitteli omaa neljään opetusmoduuliin ja kampamaiseen sakaraan rakennettua koulurakennustaan. Näin oli saatu myös paljon ikkunapinta-alaa sekä yhteys luontoon. Vuoden 1973 energiakriisi kuitenkin pakotti ainakin Yhdysvalloissa ajattelemaan myös koulurakennusten energiatehokkuutta, jolloin suuria ikkunapinta-aloja kritisoitiin eikä niiden rakentamista enää painotettu suunnittelussa (Baker 2012, 18). 1950-luvulle tultaessa oli esitel-

ty myös joustava tilasuunnittelu, muunneltavat luokkahuoneet sekä sisä- ja ulkotilojen yhdistäminen, joskin näitä periaatteita käytettiin hyvin harvoissa koulurakennuksissa (Gislason 2011, 48).

1960-luvulta alkaen pedagogiikassa alettiin painottaa luovuutta, luonnollista halua oppia sekä itsensä ilmaisua. Opetuksen muutoksen keskiössä oli oppilaskeskeinen oppiminen, ja siihen liittyen esitettiin myös niin sanottu aktiivinen luokkahuone, joka tarkoitti noin kolme kertaa suurempaa luokkatilaa kuin perinteinen luokkahuone. Suurehko tila sisälsi monia erilaisia tiloja, joita käytettiin itsenäiseen työskentelyyn, perinteiseen opetukseen sekä esityksiin. (Baker 2012, 18.) 1970-luvulla alettiin puolestaan pohtia fyysisten oppimisympäristöjen vaikutusta oppilaiden käyttäytymiseen ja opiskeluasenteisiin. Samaan aikaan ympäristöpsykologiassa ehdotettiin siihen aikaan kiistanalaisia opetussellisia muutoksia, joihin liitettiin opiskelu avoimissa luokkahuoneissa ja koulurakennuksissa. (Baker 2012, 18; Weinstein 1979, 577.) Kun perinteinen frontaaliopetus kohtasi kritiikkiä ja alettiin painottaa oppilaskeskeistä ja oppimisprosessia painottavaa oppimista, vaadittiin myös toisenlaisia tiloja näitä tavoitteita toteuttamaan (Shield, Greenland & Dockrell 2010). Avoimien oppimisympäristöjen vilkkain rakennusvaihe olikin vuosina 1960–1980, jolloin Englannissa ja Walesissa alakouluista oli avoimia oppimisympäristöjä 10 % ja Yhdysvalloissa jopa 50 %. Yhdysvaltojen prosenttilukuun kuuluvat sekä osittain että täysin avoimet oppimisympäristöt. Osittain avoimilla tarkoitettiin luokkatiloja, jotka voidaan avata suurempaan yhteiseen tilaan tai yhdistämällä luokkia keskenään suuremmaksi tilaksi. (Saarelainen 2016, 5; Shield, Greenland & Dockrell 2010.) Nämä osittain avoimet tilat ilmeisesti tarkoittavat samaa kuin se, mitä tässä tutkimuksessa tarkoitan avautuvalla oppimistilalla.

Täysin avoimet oppimistilat ja siirreltävät kalusteet tulivat keskusteluun mukaan 1960–1970-luvuilla. Arkkitehdit esittivät täysin avoimia tiloja, joissa voi työskennellä sekä suurissa että pienissä ryhmissä ja joissa voitaisiin toteuttaa sekä formaalia että informaalia pedagogiikkaa. (Gislason 2011, 50.) Myös Suomessa peruskouluun siirtymisen innoittamana vuonna 1971 perustettiin Sitran tutkimusryhmä, joka selvitti koulusuunnittelun kehittämistä. Uusien koulurakennusten haluttiin tukevan uuden peruskoulun opetusmenetelmiä, joten koulurakennuksille asetettiin vaatimuksina muun muassa opetustilojen joustavuus ja muunneltavuus. Samalla edellytettiin avoimia tilarakenteita. (Lappo 1974, 52–54.)

1970- ja 1980-luvuilla avoimiin oppimisympäristöihin kohdistui kuitenkin Saarelaisen (2016, 6) mukaan myös paljon tyytymättömyyttä ja kritiikkiä. Moisiin kouluihin rakennettiin oppimisalueiden välille väliseiniä ja palattiin takaisin perinteisten luokkahuoneiden tilamalleihin, kasvatuksellisiin periaatteisiin ja opetusmenetelmiin (ks. myös Mealings, Demuth, Buchholz & Dillon 2015). Pääsyytä avoimiin oppimisympäristöihin kohdistuneeseen kritiikkiin olivat tilankäyttö ja akustiikka. Suurehkoissa avoimissa tiloissa pienten lasten kanssa työskentely hankaloitti vuorovaikutusta ja aiheutti opettajille ääniongelmia. (Canning ym. 2015, 4; Mealings ym. 2015, 1.) Akustiikan kannalta suurimmat ongelmat olivat avoimien oppimisympäristöjen suurissa äänitasoissa ja siinä,

että ääni pääsi avoimessa tilassa leviämään esteettä (Saarelainen 2016, 6). Samoissa tiloissa toimivat useat oppilasryhmät voivat häiritä toisiaan, joten akustiikan tulisi silloin olla kontrolloitavissa sekä taustamelun sopivaa tilanteeseen (Pääkkönen, Vehviläinen, Jokitulppo, Niemi, Nenonen & Vinha 2015, 75). Gislasonin (2011, 23) mukaan myös liike voi aiheuttaa häiriöitä oppilaille, ellei visuaalisia suojia ole käytettävissä. Avoimien oppimistilojen suunnittelun suosio hiipui 1980-luvulla myös siksi, että avoimen tilan käyttö ja opetuksen käytännöt eivät vastanneet toisiaan (Gislason 2011, 51).

Melun vaikutuksista luokkahuoneissa tehdyssä tutkimuksessa on huomattu, että melulla on negatiivisia vaikutuksia muun muassa oppimistuloksiin, kognitiivisiin prosesseihin (mm. hidastuminen), keskittymiseen, muistiin ja lukitaitoihin (Canning ym. 2015, 4; Crandell & Smslino 2000; Shield ym. 2010; Siekman 1976, 58). Melua voi aiheuttaa paitsi oppilaiden ja opettajien puhe, myös muu taustamelu, kuten tilassa liikkumisesta aiheutuvat äänet, koneet ja laitteet tai tilojen ulkopuolelta tuleva melu (Shield ym. 2010). Sillä, minkä tyyppistä melu on, näyttäisi kuitenkin olevan enemmän merkitystä kuin sillä, miten kovaa se on. Tasainen taustamelu häiritsee vähemmän kuin ajoittainen taustalta kuuluva irrallinen puhe (Shield ym. 2010). Mealingsin, Dillonin, Buchholzin ja Demuthin (2015, 3) tutkimuksen mukaan avoimissa oppimistiloissa oppilaita häiritsi eniten toisten lasten ja opettajien puhe. Melu koettiin epämiellyttäväksi silloin, kun työskenneltiin ryhmissä ja siirryttiin pisteeltä toiselle, vaikkakaan luokkatoverien puheen kuulemisessa ei ollut ongelmia (Mealings ym. 2015, 3).

Keskeinen akustinen ilmiö avoimissa oppimisympäristöissä näyttäisi olevan Saarelaisen (2016, iii) mukaan myös opetusryhmien välisen yksityisyyden vähäisyys ja äänen leviäminen tilassa vapaasti eli vaatimaton leviämismuoto. Choudbury (1973, 11) ehdottaa tutkimusten perusteella, että oppilaan etäisyyden opettajasta ei tulisi ylittää seitsemää metriä eikä taustamelu saisi nousta yli 60 dB:n. Isossa-Britanniassa onkin vuonna 2015 julkaistu koulurakentamista koskeva akustiikka- ja melutaso-ohjeistus. Siinä on otettu erikseen esille avoimien oppimistilojen akustiikka ja todetaan, että oppimistiloissa on otettava huomioon oppilaiden erityistarpeet sekä meluun liittyvät ongelmat ja rakennettava myös rauhallisia ja hiljaisia tiloja. (Canning ym. 2015, 75.) Myös Australiassa ja Uudessa-Seelannissa on laadittu luokkahuoneakustiikan standardit, ja suosituksena on, että tyhjillään olevissa tiloissa melutaso ei saisi nousta yli 45 dBA:n. Ohjeita ei ole kylläkään siitä, mitä melutaso saisi olla silloin, kun luokkahuoneissa työskennellään. (Mealings, Dillon, Buchholz & Demuth 2015, 2.) Tanskassa on tehty rakentamissäädöksiin omat avoimien oppimisympäristöjen akustiikkaa koskevat standardit ja niissä ehdotetaan, että avoimia oppimistiloja ei tulisi käyttää alle 10-vuotiaille lapsille vielä kehittymättömän kuulon vuoksi (Petersen & Rasmussen 2012, 1; Saarelainen 2016, 7). Suomessa vastaavia määräyksiä tai vakiintuneita käytäntöjä avoimien oppimisympäristöjen suunnittelumiseksi ei toistaiseksi ole olemassa (Saarelainen 2016, iii). Gislasonin (2011, 23) mukaan useat tapaustutkimukset osoittavat, että suuret avoimet tilat sopivat huonosti oppilaille, jotka ovat alttiita häiriöille. Ne voivat toimia hyvin niille, joilla ei ole vaikeuksia keskittyä tehtäviin.

Vaikka melulla on ilmeisen merkittävä rooli avoimien oppimisympäristöjen ja tilojen käytettävyydessä, myös tottumisella ja toimintakulttuurilla näyttäisi olevan merkitystä. Barnett, Nichols ja Gould (1982) vertasivat kahta oppilasryhmää, joista toinen opiskeli avoimessa tilassa ja toinen suljetussa luokkahuoneessa. Vaikka molemmissa oli samanlainen melutaso oppitunnin aikana, avoimessa tilassa opiskelevat pystyivät paremmin valikoimaan havaintojaan. Tutkijat arvelevatkin, että avoimessa tilassa opiskelevat oppilaat ovat voineet tottua meluun, joten se todennäköisesti häiritsee heidän keskittymistään suljetuissa ympäristöissä opiskelevia vähemmän (Shield ym. 2010). Myös Choudbury (1973, 11) havaitsi, että oppilaiden tottumisella tietyntäsoiseen taustameluun oli vaikutusta häiriytyvyyteen. Shield kumppaneineen (2010) kuvaa Aireyn, MacKenzen ja Craikin (1998) tutkimusta, jossa avoimen oppimistilan melutaso oli jopa 5 dB pienempi kuin suljetuissa luokkahuoneissa. He perustelivat sitä sillä, että opettajat kontrolloivat avoimessa tilassa oppilaita enemmän ja ohjasivat hiljaisempiin aktiviteetteihin, jotta ei häirittäisi muita luokkia.

Avoimilla oppimistiloilla on havaittu olevan myös myönteisiä vaikutuksia oppimistuloksiin silloin, kun opettajan pedagogiikka soveltuu tilaan ja oppilasjoukossa on vain vähän käytöshäiriöitä (Blackmore 2011, 30). Pedagogisesti on huomattu, että konstruktivismi, oppilaslähtöinen oppiminen ja tiimityöskentely näyttävät sopivan hyvin avoimen tilan malliin (Gislason 2011, 54). Englannissa ja Walesissa tehdyt tutkimukset osoittavat, että avoin oppimistila ei vaikuttanut oppilaiden sitoutumiseen koulutyöhön, vaan opettajien kokemus ja osaaminen sekä oppilaiden sosioekonominen asema vaikuttavat ainakin yhtä paljon oppimiseen kuin koulun rakennettu ympäristö (Gislason 2011, 61–62). Immsin ja kumppaneiden (2017, 31) mukaan Australiassa ja Uudessa-Seelannissa opettajat käyttivät kehittyneempiä ja monipuolisempia opetuksen lähestymistapoja ja oppilaiden syväoppiminen parani silloin, kun koulurakennuksessa oli erillisten luokkahuoneiden lisäksi avointa yhteistä tilaa. Suomessa tehty tutkimus avoimien oppimistilojen käytöstä osoitti, että avoimiin oppimistiloihin sopii opettajien mielestä tietynlainen pedagogiikka, kuten yhdessä oppiminen ja toiminnallisuus, paremmin kuin perinteinen frontaaliopetus (Saarelainen 2016, 85). Avoimiin oppimisympäristöihin liitetäänkin nykyisin opiskelijakeskeisyys, prosessikeskeisyys, monimuotoiset opetusmenetelmät, erilaisten työtapojen ja vuorovaikutustilanteiden joustava käyttö, tutkiva oppiminen, luovuus ja innostavuus, ympäröivään yhteiskuntaan liittäminen sekä oppilaan itseohjautuvuus (Nuikkinen 2009, 49).

Vaikka avoimien oppimistilojen rakentaminen hiipui 1980-luvulla ja koulurakentamisessa palattiin osittain suljettuihin ratkaisuihin, on viime vuosikymmeninä avoimia oppimistiloja alettu rakentaa uudelleen eri puolilla maailmaa, kuten Uudessa-Seelannissa, Australiassa, Yhdysvalloissa, Tanskassa, Norjassa ja Ruotsissa (Gislason 2011, 53; Mealings ym. 2015, 1). Suomessa avoimia oppimistiloja sisältäviä koulurakennuksia on rakennettu ja otettu käyttöön yhä enemmän viime vuosina. Pääperiaatteena näyttäisi olevan koulujen omien verkkosivujen mukaan ensisijaisesti frontaalipedagogiikan murtaminen, mitä tukemaan on lähdetty rakentamaan joko täysin uusia avoimempia oppimistiloja

tai ”kaatamaan seiniä” vanhoista koulurakennuksista (esim. Tuomelan koulu Hämeenlinnassa, Ritaharjun koulu Oulussa sekä Lauttasaaren alakoulu Helsingissä). Myös Isossa-Britanniassa on viime vuosikymmenen aikana tapahtunut Shieldin (2000) mukaan suurin kansallinen koulurakentamisen aalto yli sataan vuoteen, johon liittyen koulutuksen ja opetuksen henkilöstö sekä suunnittelijat ovat alkaneet suunnitella joustavia oppimistiloja erilaisille opetusmenetelmille ja ryhmätyöskentelylle. Avoimen tilan suunnittelu on nähty edistyksellisenä ja esimerkkinä luokkahuonesuunnittelusta, ja se on levinnyt uusiin koulurakennuksiin. (Shield ym. 2000.)

Koulurakennusten arkkitehtuuri ja olosuhteet koulurakennusten sisällä ovat kehittyneet viimeisten vuosikymmenien aikana, mutta joissakin asioissa, kuten luonnonvalon ja ilmanvaihdon optimaaliseen suunnitteluun ja rakentamiseen liittyvän ammattitaidon suhteen, on palattu Bakerin (2012, 26) mukaan lähes lähtöpisteeseen. 43 % yhdysvaltalaisista kouluista raportoi vuonna 2000 olevansa tyytymätön johonkin seuraavista: valaistus, lämmitys ja lämpötila, ilmanvaihto, melun hallinta ja turvallisuus (Tanner 2008, 444, 446). Suomalaisia kouluja on puolestaan jouduttu yhä enemmän purkamaan ja uusimaan huonon sisäilman tai homevaurioiden vuoksi. Ilmeisesti osin näistä syistä on tultu tilanteeseen, että Suomessa rakennetaan tällä hetkellä uusia kouluja enemmän kuin aiempina vuosikymmeninä. Suomessa raportoitiin vuonna 2015, että noin 400 koululla oli jotakin sisäilmaongelmaa ja noin 200 koululla oli kosteus- ja homeongelmia (Yle-uutiset 2016). Jos koulurakennuksia joudutaan joka tapauksessa korjaamaan, on samalla mahdollisuus tehdä myös uudenlaisia ratkaisuja oppimistilojen suhteen. Ajankohta on mitä sopivin myös siksi, että uusi opetussuunnitelma on tullut voimaan vuoden 2016 syksyllä ja uuden opetussuunnitelman mukainen pedagogiikka edellyttää muutoksia myös tilojen käytölle. Silti toimintakulttuuri ei välttämättä muutu, vaikka koulun fyysisiä ympäristötekojita korjattaisiinkin (Higgins, Hall, Wall, Woolner & McCaughey 2005, 6).

2.3 Koulun toimintakulttuuri muutoksessa

2.3.1 Organisaatiokulttuurin käsite

Organisaatiokulttuurin ja toimintakulttuurin käsitteitä käytetään lähes synonyymeinä erilaisten organisaatioiden ja yhteisöjen kulttuureista puhuttaessa. Organisaatiokulttuuria pidetään monitieteisenä käsitteenä, joka sisältää antropologiaa, psykologiaa ja taloustieteellisiä näkökulmia. (Mauno & Ruokolainen 2005, 143.) Kulttuurilla voidaan tarkoittaa esimerkiksi 1) tiettyä sosiaalista ryhmää, joka tuottaa ja jolla on kulttuurisia luomuksia, 2) tietyssä historiallisessa ajassa ja ihmisryhmän piirissä syntyviä erilaisia rituaaleja, tapoja, tietoa, ajatuksia, ideoita, uskomuksia, arvoja ja käsitteitä, jotka välittyvät pääosin symboleina, tai 3) tietylle organisaatiolle ominaisia käyttäytymisnormeja, jotka ovat havaittavissa yhteisön jäsenten käyttäytymisessä. (Sackmann 1991, 17–22; Spradley 1980, 86–87.) Kulttuuria on kuvattu myös organisationaaliseksi tiedoksi eli jok-

sikin, mitä ihmiset oppivat ja mitä heillä on mielessään, eikä niinkään siksi, mitä he tekevät. Organisaatiossa tuotetaan kollektiivisesti standardeja, joiden mukaan päätetään, mitä ja miten asioita tehdään. (Sackmann 1991, 17–22.) Tällaisia standardeja voivat olla vaikkapa koulussa noudatettavat säännöt tai käyttäytymismallit. Geertz (1973, 13–17) määrittelee kulttuurin symboliseksi järjestelmäksi, joka rakentuu sosiaalisesti vakiintuneista merkitysrakenteista muodostaen toiminnan kontekstin. Kulttuuri on myös käyttäytymistä, joka on opittua ja siirtyä sukupolvelta toiselle (Shweder 1996, 19). Kulttuurin jäsenet taas ovat osa moraalista yhteisöä, joka työskentelee ja toimii jaetussa todellisuudessa ja käyttäytyy rationaalisesti jaetuissa realiteeteissa tullakseen hyväksytyksi (Shweder 1996, 20). Myös Schein (1987, 65) korostaa ryhmän sisäisten prosessien yhdenmäämistä, koska sillä on hänen mukaansa merkitystä organisaation ulkoisessa ympäristössä säilymiselle ja ympäristöön sopeutumiselle (Schein 1987, 65).

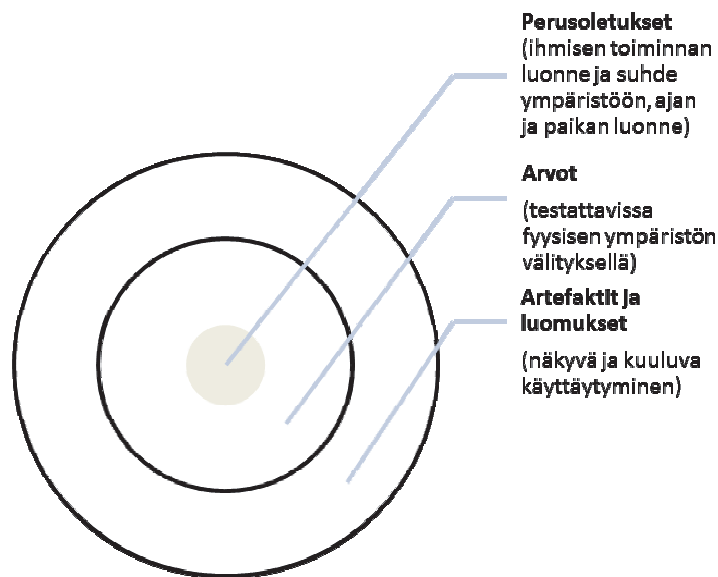
Tämä tutkimus pohjautuu etnografiseen ajattelutapaan, joka keskittyy kieleen perustuviin kulttuurisiin kuvauksiin. Tavoitteena on ymmärtää tutkittavien perspektiiviä sisältäpäin. (Sackmann 1991, 14.) Etnografiassa kulttuuriksi määritellään Spradley'n (1980, 6) mukaan *”kaikki se tieto, mitä ihmiset käyttävät tulkitessaan kokemuksiaan ja ilmentäessään käyttäytymistään”*. Etnografisen kulttuurintutkimuksen puutteena pidetään kuitenkin, että siinä tutkitaan jonkin tietyn yhteisön omaperäistä näkökulmaa tai sosiaalisen ryhmän kulttuuria, joten etnografialla ei tämän tulkinnan mukaan voisi vastata analyttisiin kysymyksiin yleisemmistä kulttuurin rakenteista (Sackmann 1991, 19). Tässä tutkimuksessa ei pyritäkään laajoihin yleistyksiin kulttuurisista rakenteista, vaan kuvaamaan tutkittavan yhteisön toimintakulttuurin muotoutumista uusissa oppimistiloissa.

Organisaation kulttuuri voidaan käsittää joko hankittuna ominaispiirteenä (has) tai sitten ilmiönä, jonka organisaatio ja siinä toimivat jäsenet muodostavat (is) (Mauno & Ruokolainen 2005, 142). Scheinin (1987, 142) mukaan ryhmät ja organisaatiot kuitenkin kehittävät myös omia kulttuurejaan, jotka taas vaikuttavat niiden jäsenten ajattelu- ja toimintatapaan sekä tunteisiin. Toisaalta organisaation rakenne ja henkilöstö muovaavat itse kulttuuria, toisaalta taas kulttuuri voi vaikuttaa organisaation rakenteisiin ja henkilöstöön (Mauno & Ruokolainen 2005, 143). Kulttuuri onkin organisaatiokulttuurin tutkimuksen ehkä tunnetuimman teoreetikon mielestä syvälinen, monitahoinen ja vaikeaselkoinen ilmiö (Schein 1987, 23).

Organisaatiokulttuurissa on käytännön tasolla usein kyse organisaatiossa yhteisesti jaetuista konkreettisista tai piiloisista ajattelu- ja toimintamalleista, jotka ovat muodostuneet itsestäänselvyyksiksi. Näiden skeemojen ja paradigmojen avulla tehdään olettamuksia todellisuudesta, kuten ajasta, tilasta, ihmisistä ja suhteista. Nämä ajattelu- ja toimintamallit ovat suhteellisen pysyviä ja saattavat ilmetä muun muassa arvoina, normeina, rituaaleina ja vuorovaikutustyyleinä. Ne näkyvät muun muassa ihmisten välisessä kanssakäymisessä käytettynä kielenä, hienotunteisuuden sääntöinä tai hyvän käytöksen rituaaleina. Ne ohjaavat organisaation toimintaa, ajattelua, tavoitteita ja jäsenten käyttäytymistä, ja ne opitaan organisaatiossa ja ryhmässä toimimisen kautta oppimalla.

(Mauno & Ruokolainen 2005, 144; Schein 1987, 23, 253; ks. myös Gislason 2011, 68.)

Edgar Scheinin (1987, 32) psykodynaamisessa mallissa (kuvio 3) organisaatiokulttuuri jakautuu kolmelle tasolle, joista on käytetty myös nimitystä ”sipulimalli” (ks. Mulder 2013). Siinä on erilaisia kerroksia sen mukaan, miten helppoa tai vaikeaa kunkin tason kulttuuriin on vaikuttaa tai kuinka syvälle niissä yleensä organisaatiokulttuurin tutkimisessa päästään. Näiden tasojen eri kerroksissa olevia tekijöitä on sitä vaikeampaa muuttaa, mitä sisemmälle kerrokseen mennään. Helpointa on muuttaa artefakteja eli näkyvää käyttäytymistä ja rakenteita, vaikeinta on muuttaa sisintä eli perusoletuksia.



KUVIO 3 Organisaatiokulttuurin tasomalli (Schein 1987, 32)

Uloin taso (artefaktit ja luomukset) tarkoittavat kaikkea sitä, mikä näkyy ulospäin, kuten toimintaa, käyttäytymistä, organisaation rakenteita, prosesseja ja arkkitehtuuria. Tämän tason kulttuurisia tekijöitä on helpoin tutkia ja muuttaa, koska ne ovat näkyvillä ja tunnistettavissa. Keskimmäisen tason (arvot) ovat vaikeammin nähtävillä ja tulkittavissa, mutta niitä voidaan tunnistaa fyysisen ympäristön ja ihmisten välisen toiminnan kautta. Organisaation arvoja ilmentävät muun muassa yhteiset säännöt, fyysinen ulkoasu ja tilaratkaisut tai tilojen käyttö. Ne voivat kertoa joko yhteisöllisyydestä, verkottumisesta tai laskelmoivasta ja hierarkisesta kulttuurista. (Mauno & Ruokolainen 2005, 149; Mulder 2013; Schein 1987, 32.) Esimerkiksi organisaatio, jossa on paljon avointa työtilaa ja yhteisöllistä tilankäyttöä, voi olla merkki kulttuurista, jossa arvostetaan sosiaalista kanssakäymistä (Mauno & Ruokolainen 2005, 149). Arvot ovat usein organisaation johdon luomia, joten niillä on merkitystä silloin, kun organisaatio

kohtaa uuden ongelman, jota varten ei ole vielä toimintatapaa. Arvot voivat olla myös ristiriidassa vallitsevien artefaktien kanssa. (Mauno & Ruokolainen 2005, 151.) Tämän tulkinnan mukaan arvoja synnytetään organisaatiolle uusissa tilanteissa, kuten silloin kun muutetaan uusiin oppimistiloihin tai tavoitellaan toimintakulttuurin muutosta. Vaikka puhutaan koulun yhteisistä arvoista, saateetaan tarkoittaa johdon painottamia ja sisäistämiä arvoja. Jos työpaikan arvot, normit ja odotukset oikeista ja väärästä toiminnasta ovat kovin erilaisia kuin työntekijän, se voi vaikuttaa työntekijöiden työhyvinvointiin ja sairaspöissa-oloihin (Huhtala 2013, 6).

Sisimmän tason oletukset (perusolelut) ovat itsestäänselviä, näkymätömiä ja alitajuisia. Niitä on vaikea ja joskus suorastaan mahdoton havaita, tunnistaa tai selvittää. Voidaan puhua kulttuurin ytimeä, joka muotoutuu ajan kuluessa uskomuksiksi ja oletuksiksi siitä, mikä on tehokasta, toivottavaa tai arvostettua sekä minkälainen on organisaation ihannetyöntekijä. Nämä perusolelut johtavat rutiininomaiseen toimintaan ja vakiintuneisiin ajattelutapoihin. (Mauno & Ruokolainen 2005, 151; Schein 1987, 26.) Schein (1987, 26–27) puhuu perusolelutusten malleista, jotka syntyvät ryhmän kehittäessä pitkän ajan kuluessa erilaisia selviytymiskeinoja, jotka on havaittu toimiviksi. Nämä mallit, joiden mukaan havaitaan, ajatellaan ja tunnetaan eri tilanteissa, siirtyvät ryhmän uusille jäsenille. Kulttuuri on siten ryhmäkokemuksen opittua tulosta (Schein 1987, 25). Hakkarainen ym. (2004, 137, 139) puhuvat myös kulttuurisesta oppimisesta, jossa yksilö voi käyttää yhteisön oppimisen prosesseja hyväkseen käymättä itse läpi vastaavaa kehitysprosessia muun muassa mallioppimisen kautta. Kaikki eivät kuitenkaan opi yhtä hyvin yhteisöllisistä osallistumisen prosesseista, vaan jotkut tarvitsevat lisäksi omiin taitoihinsa suhteutettua tukea ja rohkaisua. Sergiovanni (2006, 153) lisää Scheinin malliin artefaktien ja arvojen väliin vielä *näkökulmat*-käsitteen, jolla hän tarkoittaa yhteisten sääntöjen ja normien noudattamisen periaatteita sekä samankaltaisten ongelmien ratkaisun yleisyyttä (ks. myös Mäkelä 2007, 68–69).

Scheinin mallia on myös kritisoitu siitä, että ei ole olemassa mitään yksiselitteisiä ohjeita, miten kulttuurisia luomuksia, arvoja ja oletuksia voidaan käytännössä havaita ja todentaa. Sackmann (1991, 25) ehdottaakin, että voisi olla tarkoituksenmukaisempaa tarkastella yleisiä konstruktioita, joita ihmiset tuottavat refleктоimalla taustalla olevia rakenteita. Ajan mittaan organisaatioissa ja niiden kulttuurisissa realiteeteissa tapahtuu joka tapauksessa luonnollista vaihtelua ja erilaisia vaiheita. Johtamiskirjallisuudessa organisaatiokulttuureista on Sackmannin (1991, 26–27) mukaan tiettyjä laajasti jaettuina oletuksia, kuten homogeenisuus, eli koko organisaation jäsenillä olisi sama kulttuuri sekä johtajakeskeisyys eli kulttuuri muuttuu tai kietoutuu johtajansa ympärille. Schein (1987) puhuu erilaisista osakulttuureista, eli hän ei allekirjoita ainakaan ensimmäistä kohtaa, mutta korostaa johtajan merkitystä organisaatiokulttuurin muotoutumiselle.

Yhteenvetona voisi todeta, että organisaatiokulttuurin tutkijoilla ei näytä löytyvän konsensusta kulttuurisista osa-alueista, joskin ne muistuttavat toisiaan (ks. myös Puusa, Reijonen, Juuti & Laukkanen 2013, 25). Sackmann (1991, 25) ehdot-

taakin, että kulttuuriset vaihteluvälit tulisi etsiä empiirisesti esiin mieluummin kuin ennalta määrättyillä kriteereillä, koska organisaatiot eivät ole kulttuuriltaan homogeenisia ainakaan kompleksisissa organisaatioissa. Tässä tutkimuksessa kulttuurisia dimensioita (jännitteet) on etsitty empiirisesti ja aineistolähtöisesti käyttämättä mitään ennalta määrättyjä kulttuurisia osa-alueita. Jännitteiden luokitteluun ovat vaikuttaneet koulurakennuksen käytölle tuotetut tavoitteet ja ihanteet ja niille vastaavat vastinparit, jotka joko haittaavat tai estävät tavoitteen tai ihanteen saavuttamista. Ne eivät siis tarkoita joko-tai vaan sitä, että molempia vastinpareja löytyy aineistosta (vrt. Craig 2005).

Uudempaa organisaatiokulttuurin typologiaa esittelevät Büschgens, Bausch ja Balkin (2013, 768–770), joiden tutkimusten perusteella organisaatiokulttuuri ilmenee keskenään kilpailevien arvojen kenttänä. He jakavat organisaatiokulttuurin neljään erilaiseen kulttuuriin, joskin yksittäisen organisaation kulttuurissa voi olla painotuksia useammasta arvomaailmasta. *Hierarkisessa kulttuurissa* koordinointi, kontrolli ja tehokkuus korostuvat johtamisessa, ja prosessien parantamista, vakautta ja ennustettavuutta pidetään keskeisinä arvoina. *Yhteisöä ja ryhmää* korostava kulttuuri taas korostaa yhteistyötä, osallisuutta ja ihmisten kehittymistä. Organisaation jäsenten voimaantuminen, huolenpito ja yhteishenki ovat siinä tärkeitä arvoja. Myös sitoutumista ja osallisuutta arvostetaan. *Kehittyvän organisaation* kulttuurissa panostetaan innovatiivisuuteen ja uuden luomiseen, jossa ketteruus, luovuus, riskinotto ja kokeilukulttuuri korostuvat. *Rationaalinen kulttuuri* korostaa tuottavuutta, tehokkuutta, tavoitteiden asettamista ja tuloksia.

Vaikka Scheinin monikerroksinen malli alkaa olla jo vanha, sille ei näytä löytyneen varteenotettavaa kilpailijaa (Ghosh & Srivastava 2014, 585). Huolimatta erilaisista organisaatiokulttuurin määritelmistä yhteenvetona voidaankin todeta, että organisaatiokulttuuri koostuu perinteistä, jaetuista uskomuksista, olettamuksista, piiloisista arvoista, normeista, näkemyksistä, käyttäytymisestä ja käytännöistä. Näiden avulla ihmiset pyrkivät selviytymään ympäröivässä maailmassa vahvistamalla ryhmän kiinteyttä, antamalla merkityksiä ympäröivälle maailmalle ja omalle itselleen suhteessa siihen. (Ghosh & Srivastava 2014, 584; Puusa, Reijonen, Juuti & Laukkanen 2013, 26.) Organisaatiokulttuuri voi olla sekä asiaintila että kollektiivinen ja sosiaalinen merkityksenantoprosessi (Ghosh & Srivastava 2014, 584; ks. myös Sonenshein 2010, 479).

2.3.2 Koulun toimintakulttuuri

Toimintakulttuurilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa niitä käytänteitä ja toimintatapoja, jotka tukevat ammatillisen yhteisön selviytymistä uudessa oppimisympäristössä (Kay ym. 2014, 21). Koulun toimintakulttuurin tasoja ovat Nousiaisen ja Piekkarin (2007, 13) mukaan ulkoinen näkyvä toiminta, viralliset arvot, tavoitteet ja toimintatavat sekä sanomattomat arvot, normit ja myytit. Tämä määritelmä muistuttaa myös Scheinin (1987) edellä kerrottua organisaatiokulttuurin mallia. Päätelmiä koulun ulkoisesta toimintakulttuurista voi Nou-

siaisen ja Piekkarin (2007, 13) mukaan tehdä muun muassa siitä, miten koulussa ollaan vuorovaikutuksessa, miten vieraat otetaan vastaan, miten luokat on järjestetty, miten opettajanhuoneessa istutaan, osallistetaanko oppilaita tai pidetäänkö ympäristö ja koulurakennus siistinä (ks. myös Bates 2015, 2). Viralliset näkyvät tai näkymättömät arvot, tavoitteet ja toimintatavat tulevat esille muun muassa koulun omassa opetussuunnitelmassa ja toimintasuunnitelmassa. Esi-merkkinä arvoista voi kertoa se, miten vanhemmat ovat mukana muun muassa koulun virallisten kasvatustavoitteiden asettamisessa tai onko koulussa vallalla yhteisöllinen vai yksilökulttuuri. Myös tässä mallissa toimintakulttuurin sisin taso on hankalinta tiedostaa, ja se muodostuukin yhteisön ääneen sanomattomista normeista, arvoista, myyteistä ja säännöistä. Toimintakulttuuri tulee näkyville yleensä silloin, kun vaikkapa uusi työntekijä ihmettelee, miksi jossakin tilanteessa toimitaan tietyllä tavalla. Nämä osin tiedostamattomat tavat ajatella ja toimia voivat liittyä tarinoihin, myytteihin ja oletuksiin, jotka ovat syntyneet pitkän ajan kuluessa yhteisössä. (Huhtala 2013, 11; Nousiainen & Piekkari 2007, 13.)

Organisaatiolla voi olla oman kaiken kattavan historiansa lisäksi myös useita alakulttuureja (Schein 1987, 25). Koulun piiloiisiin arvoihin ja normeihin voi kuulua vallankäyttöä, jolloin tietyillä henkilöillä kouluyhteisössä on enemmän valtaa kuin toisilla. Se voi näkyä positiivisena työyhteisön innostamisena ja sitouttamisena tai negatiivisen asenteen levittämisenä. (Nousiainen & Piekkari 2007, 14.) Myös oppilaat ovat muodostamassa koulun kulttuuria (Prosser 1999, vii). Vaikka opetussuunnitelmassa olisi määriteltä oppilaille kuuluvia oikeuksia ja painotettaisiin osallisuutta, voi henkilöstö omalla toiminnallaan estää osallisuuden toteutumisen (Nousiainen & Piekkari 2007, 14).

Kouluun liitetään myös oma koulukulttuurin (school culture) käsitteensä. Koulukulttuuri koostuu Kayn ja kumppaneiden (2014, 21) mukaan opetuskyvyistä, opetuksen lähestymistavoista ja tehokkaasta johtamisesta, joilla vastataan oppimisen erilaisiin tarpeisiin. Aiemmin koulukulttuurista on käytetty myös nimityksiä ilmasto, eetos, ilmapiiri, tunnelma ja luonne tai tyyppi (Prosser 1999, xii; ks. myös Ronkainen 2012, 45). Koska nämä käsitteet kuvaavat vain osan todellisuudesta, on alettu käyttää kulttuurin määritelmää. Käytännössä kulttuuri nähdään osajärjestelmien kokonaisuutena. (Prosser 1999, xii; ks. myös Schein 1987.) Bell ja Kent (2010) sekä Fullan (2005, 57) tiivistävät koulukulttuurin olevan sitä, mitä ihmiset pitävät oikeana ja totena.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPS 2014) mukaan koulun toimintakulttuuri lähtee rakentumaan työtä ohjaavien normien ja toiminnan tavoitteiden tulkinnasta, jonka kautta koulun toimintaa johdetaan, organisoidaan ja toteutetaan käytännössä. Dongjiaon (2015, xciii) mukaan koulun odotetaan täyttävän kansallisen opetussuunnitelman ja opetuspolitiikan vaatimukset. Koulukulttuuri koostuu henkisestä kulttuurista (koulun johtamisen filosofia, kasvatukselliset käsitteet, arvot ja ajattelutavat, ilmapiiri, vuorovaikutus), systemisestä kulttuurista (rakenteet, aikataulut, logistiikka, koulun käytännön toiminta), koulun materiaaleista (välineet, fyysinen ympäristö) sekä oppilaiden ja opettajien osaamisesta ja toiminnasta. (Dongjiao 2015, xviii; OPS

2014.) Dongjiaon (2015, xviii) mukaan sama opetussuunnitelma ja ohjeistus eivät takaa kuitenkaan samanlaisia opettajan opetuksessaan tuottamia kulttuurisia sivumerkityksiä, arvoja, ajatuksia ja tunteita.

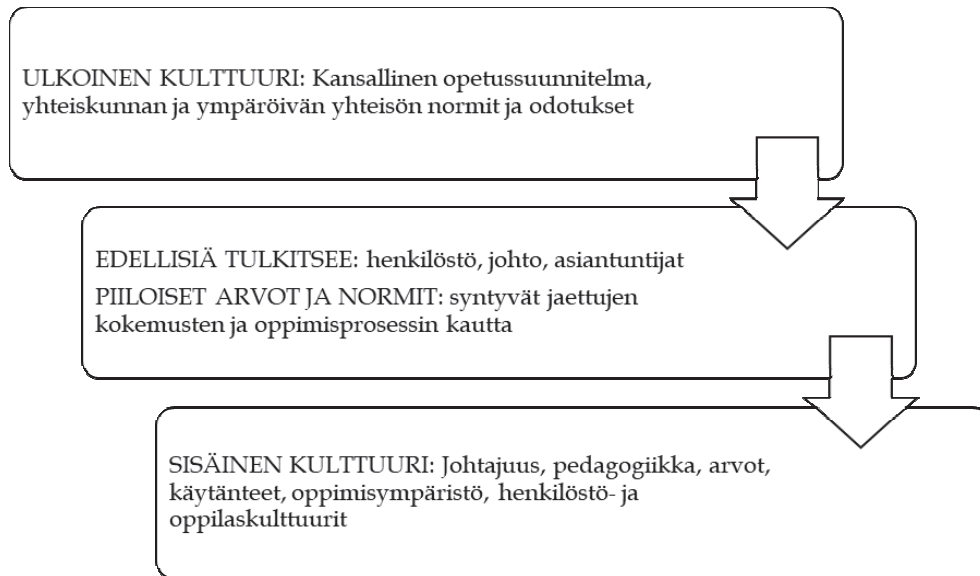
Koulukulttuuri ei ole ainoastaan tiettyjä rakenteita ja kytköksissä käyttäytymiseen vaan myös erilaisten systemien välisiä yhteyksiä (Prosser 1999, xii). Kulttuuria myös aktiivisesti tuotetaan opettajien ja oppilaiden toimesta koulun arjessa (Dongjiao 2015, xviii; Prosser 1999, vii). Vaikka koulukulttuurit vaihtelevat yksittäisten koulujen välillä, koulu instituutiona ja organisaationa on kuitenkin varsin yhteneväinen myös kansainvälisesti (Ronkainen 2012, 45). Koulukulttuuriin vaikuttavat sekä kansalliset että globaalit ilmiöt ja trendit, opetussuunnitelmat sekä poliittiset ja taloudelliset arvot (Prosser 1999, xiii). Tässä mielessä eri maiden koulukulttuureilla voi olla sekä yhtäläisyyksiä että eroja. Edellisten lisäksi koulun kulttuuriin vaikuttaa se, miten arvoja ja uskomuksia uusinnetaan (Bell & Kent 2010, 12–13). Oletuksena on, että kulttuuri muuttuu ja sitä on muutettava myös aika ajoin. Vaikka koulukulttuuriin usein liitetään yhteisesti jaetut oletukset arvoista ja normeista, Bell ja Kent (2010, 8) kysyvätkin aiheellisesti, kenen arvoista ja normeista silloin puhutaan.

Hargreaves (1997, 239–241) jaottelee koulukulttuurin niin sanottuun sisäiseen ja ulkoiseen näkökulmaan (ks. myös Mäkelä 2007, 69). Bell ja Kent (2010) taas puhuvat koulun sisäisistä ja ulkoisista tekijöistä. Koulun sisäisessä näkökulmassa korostuu Hargreavesin (1997, 239–241) mukaan koulun sosiaalinen elämä, joka rakentuu sosiaalisen kontrollin ja yhtenäisyyden välisessä vuorovaikutuksessa. Ideaalimallina pidetään kulttuuria, jossa on optimaalisesti kontrollia ja yhtenäisyyttä. Bell ja Kent (2010) taas korostavat koulun omia arvoja ja ihanteita ja niissä erityisesti oppilaiden kokemia. Koulussa on olemassa jokin keskeinen kulttuuri sekä osakulttuureita (ks. myös Schein 1987) ja johtajuuden, oppimisen ja kulttuurin välillä dynaamista vuorovaikutusta. Bellin ja Kentin (2010) mukaan ulkoiseen kulttuuriin kuuluvat tavat, joilla ympäröivän yhteiskunnan kulttuuri vaikuttaa koulun kulttuuriin (ks. myös Prosser 1999). Hargreaves (1997, 241–244) jakaa ulkopuolisen kulttuurin vielä tarkemmin poliittiseen, mikropoliittiseen, säilyttävään, kehittävään ja palvelemaan rakenteeseen. Näillä viitataan muodolliseen valtaan ja valtarakenteisiin, epämuodolliseen toimintaan ja suunnitteluun, koulun pysyvyyden ja muutoksen käsittelyyn sekä oikeuksiin ja velvollisuuksiin olla vuorovaikutuksessa koulun ulkopuolisten sidosryhmien kanssa.

Edellisiä malleja konkreettisemmin opettajan arkiseen koulutyöhön liittyvän koulukulttuurimallin on muotoillut 50 brittiläisestä koulusta tietoa koonnut Bates (2015). Hänen mallissaan koulukulttuuri muodostuu oppisisällöistä (tavoitteet, rakenne, oppiaineet, aktiviteetit), opetettavista taidoista (ajattelutaidot, keskustelutaidot jne.), oppijan tukemisesta (palautteenanto, ohjaaminen), resursseista (aika, koulunkäynnin ohjaajat, välineet, teknologia), arvioinnista (projektit, testit, e-portfoliot) sekä oppijan omista taidoista ja lähtökohdista (yksilölliset tuen tarpeet, tiedot ja taidot, oppijan tavoitteet). Batesin (2015) mallissa näyttäisi korostuvan oppilaan rooli ja merkitys koulukulttuurissa.

Hargreaves (1992, 219–240) taas lähestyy koulukulttuuria opettajien näkökulmasta, ja hän on jaotellut opettajakulttuureja niiden sisällön ja muodon mukaan (ks. myös Ronkainen 2012, 50–51). Sisältöön liittyvät opettajien asenteet, arvot, olettamukset, toimintatavat, uskomukset ja tottumukset. Muoto taas tarkoittaa sitä, miten niitä ilmennetään vuorovaikutussuhteissa ja yhteisessä toiminnassa. Hargreavesin (1992) mukaan muodon avulla on mahdollisuus vaikuttaa sisältöön, joten sen perusteella vuorovaikutusta ja yhteistä toimintaa kehittämällä voidaan vaikuttaa myös arvojen, asenteiden, tapojen ja uskomusten muuttumiseen. Hargreaves (1992) jakaa edelleen toimintakulttuurit yhteisölliseen, individualistiseen, järjestetyn kollegiaalisuuden, klikkiytyneen kulttuurin sekä liikkuvan mosaiikin kulttuuriin. Toisessa ääripäässä ovat opettajat, jotka työskentelevät pääasiassa yksin eivätkä saa tai anna juurikaan palautetta omasta työstään. Toisessa päässä taas on ideaalisena pidetty yhteisöllinen kulttuuri, jossa pyrkimyksenä on kehittää erilaisia ideoita ja aloitteita yhdessä. Yhteistoiminta on lähtöisin opettajista ja heidän tarpeistaan. Toimintaa määrittää yhdessä jaetut arvot ja pyrkimykset yhteistoimintaan sekä epävarmuuden ja epäonnistumisten sietäminen ja jakaminen yhteisössä. Yhteistyö ei perustu ylhäältä annettuihin määräyksiin, kuten järjestetyn kollegiaalisuuden kulttuurissa. (Hargreaves 1992; ks. myös Ronkainen 2012, 50–51.) Järjestetyn kollegiaalisuuden kulttuuri vaikuttaa olevan varsin yleinen ainakin suomalaisissa kouluissa. Kansallisen opetussuunnitelman täytäntöönpano, erilaiset hankkeet, joilla kehitetään pedagogiikkaa, ja yhteiset arviointiohjeistukset tulevat opetushenkilöstölle usein ylhäältä annettuina tehtävinä, joita pyritään sovittamaan koulun ja kunnan omiin käytänteisiin ja kulttuuriin. Koska yhteistyö tapahtuu sovituksessa paikassa sovittuun aikaan ja rajoittuu järjestettyihin tilanteisiin eikä perustu välttämättä opettajien omaan aktiivisuuteen, voidaan puhua järjestetystä kollegiaalisuuden kulttuurista (Ronkainen 2012, 50–51).

Yhteenvedona voitaneen todeta, että kun puhutaan koulujen toimintakulttuurista, tarkoitetaan pitkälti samaa kuin koulukulttuuri (school culture). Koulukulttuurissa puhutaan sekä ulkoisesta kulttuurista (kansallinen opetussuunnitelma, koulua koskevat normit, ympäröivä yhteiskunta jne.) että sisäisestä kulttuurista (johtaminen, osaaminen, pedagogiikka, arvot, vuorovaikutus, ilmapiiri, arkikäytänteet, oppimisympäristö, oppilas- ja opettajakulttuurit jne.). Ulkoinen kulttuuri vaikuttaa sisäiseen tulkintojen kautta, eli esimerkiksi kansallinen opetussuunnitelma ei vaikuta suoraan koulun toimintaan ja kulttuuriin vaan johdon, henkilöstön tai asiantuntijoiden tekemien tulkintojen ja arvojen muodostuksen välityksellä. Sisäiseen kulttuuriin vaikuttavat myös piiloiset arvot ja normit, jotka syntyvät aikojen kuluessa yhteisesti jaettujen kokemusten ja oppimisprosessin kautta. (Bell & Kent 2010; Dongjiao 2015; Hargreaves 1997; Prosser 1999.) Kuvio 4 kuvaa tiivistetysti koulukulttuurin eri tasoja.



KUVIO 4 Koulukulttuurin malli (Bell & Kent 2010; Dongjiao 2015; Hargreaves; 1997; Proser 1999)

Kyllönen (2011, 6) tutki tulevaisuuden koulua ja johtajuutta noin vuoden kestävässä skenaarioprosessina, johon osallistui rehtoreiden, Suomen Opetushallituksen, opetusalan täydennyskoulutuksen ja hallinnon edustajia. Siinä olennaiseksi koulun menestymisen kannalta osoittautui *"koulun kyky kehittyä oppivana organisaationa"*. Näiden periaatteiden toteutuminen edellytti *"siirtymistä koulun perinteisestä yksin tekemisen kulttuurista yhteisölliseen ja dialogiseen toimintakulttuuriin"* (ks. myös Harrison & Hutton 2014, 2). Myös ulkopuolinen tutkijaryhmä (Hargreaves ym. 2007) tuli samantapaisiin tuloksiin, joissa suomalaista koulukulttuuria, rehtoreiden ja opettajien arvostusta sekä nykytilaa arvioitiin. Suomalaiselle koulukulttuurille on heidän mukaansa leimallista opettajien suuri päätäntävalta omasta opetuksestaan ja opetushenkilöstön sitoutuneisuus ja vastuullisuus. Hierarkiaa ei korosteta ja johtajuutta jaetaan kouluissa käytännön tasolle. Heikkona kohtana pidetään opettajien keskinäisen yhteistyön ja yhteistoiminnallisen ongelmanratkaisun vähäisyyttä, kun taas vahvuutena pidetään luottamuksellista, aktiivista ja sitoutunutta ammatillista kulttuuria. (Hargreaves 2007, 18.) Opettajien näkemysten mukaan arjessa onkin tarvetta saada *"tilaa uuden etsimiselle"*, rutiinien kyseenalaistamiselle ja rajojen ylittämiseksi. Toiminnan kehittämiseksi halutaan mahdollisuuksia ammatilliselle keskustelulle ja yhteistoiminnalle sekä oman ja yhteisön toiminnan kriittiselle tarkastelulle. (Ronkainen 2012, v-vi.)

2.3.3 Toimintakulttuuri ja koulun fyysiset tilat

Oppimisympäristöjen suunnittelu kuvastaa aina jotakin tiettyä yhteiskunnallista, sosiaalista, poliittista, taloudellista tai muuta arvomaailmaa (Abdullah 2011, 27–28). Myös arkkitehdin omat visiot koulunkäynnistä vaikuttavat suunnitteluun (Gislason 2011, 22), ja jokaisella oppimistilalla voi olla oma piilopetussuunnitelmansa eli kouluarkkitehtuurilla tavoitellaan tietynlaista toimintaa ja pedagogiikkaa (Gordon 2003, 62). Koulusuunnittelulla voi vaikuttaa esimerkiksi tiedon valikointiin, organisointiin ja jakamiseen sekä koulun sosiaalisten suhteiden ja käytänteiden muotoihin (Abdullah 2011, 27–28). Vaikka tila muokkaa koulujen toimintoja, myös tilaa voidaan muokata tarpeen mukaan. Tilasuunnittelu ei siis mekaanisesti määrittele mahdollisia käyttötapoja, vaikka voi asettaakin toiminnalle rajoituksia. (Gordon 2003, 62.) Näin ollen fyysisen ympäristön lisäksi koulun toimintakulttuurilla on merkitystä kasvatukseen ja opetukseen ja siten myös oppilaiden oppimiseen (Nousiainen & Piekkari 2007, 15).

Maunon ja Ruokolaisen (2005, 149) mukaan suljetut tilat voivat viestiä siitä, että töitä halutaan tehdä keskittyneesti ja keskeytyksettä ja yhteisössä tavoitellaan tiettyjä tuloksia. Suljettujen tilojen käyttö voi kertoa myös, että toiminta, joka ei edistä tavoitteiden toteutumista, ei ole arvostettua ja suotavaa. Fyysisistä tilaa ei ole siten tarkoitus käyttää sosiaaliseen vuorovaikutukseen, ellei se hyödytä tavoitteiden saavuttamista. Myös Gordon (2003, 61) kuvaa sitä, miten esimerkiksi koulun hallintotilojen sijoittuminen omaan siipeensä voi viestiä oppilaille henkilökunnan ja oppilaiden välisistä eroista. Oppilaiden pääsyä hallintotiloihin voidaan lisäksi kontrolloida erilaisin säännöin. Myös tietynlainen tila saatetaan nähdä edellytyksenä tavoiteltavalle toimintakulttuurille. Esimerkiksi Ronkaisen (2012, v–vi) tutkimuksessa yhteinen opettajahuone nähtiin edellytyksenä yhteisöllisyyden, uudenlaisen oppimiskulttuurin ja rakentavan keskustelukulttuurin kehittämiseksi.

Koulurakentamisessa teknologian tuominen tilaan ja yleisten tilojen muuttuminen ovat muuttamassa perinteisiä tilakategorioita. Tiloista tulee vähemmän erikoistuneita, tieteenalojen rajat hämärtyvät ja tiloja käytetään 24/7 monenlaisiin tarkoituksiin myös koulun ulkopuoliseen käyttöön, joten se asettaa uudenlaisia vaatimuksia tilasuunnittelulle ja käytölle. Nykyisin koulutilat suunnitellaan myös yhä enemmän vuorovaikutukseen sopiviksi, ja mobiililaitteiden käyttö antaa valinnanvapautta valita tiloja missä työskennellä. (Abdullah 2011, 29.) Koulujen tilat muodostavat Gordonin (2003, 59) mukaan ikään kuin näyttämön, jossa formaali ja informaali koulu kohtaavat. Koulujen tilat ovat osa sosiaalisia ja kulttuurisia toimintoja. Tilojen käytölle annetaan mahdollisuuksia ja rajoituksia ja niitä muokataan vuorovaikutuksen kautta. Vaikka koulurakennusten arkkitehtuuri on tunnistettavaa ja muusta arkkitehtuurista erottuvaa, vasta opettajat ja oppilaat tekevät siitä koulun. (Paju 2011, 24.)

Koulun arkkitehtuuri on sisältänyt koulusuunnitteluun yleisesti liitettyjä kulttuurisia tekijöitä, kuten tietynlaiset suunnittelumallit, värit, itse rakennukset, kulkuväylät, luokkatilat, käytävät ja toimistot. Nämä ajattelumallit ovat oh-

janneet kouluarkkitehtuuria koko sen ajan, kun koulurakennuksia on suunniteltu. Nyt ollaan tilanteessa, jossa kouluarkkitehtuuri on irrottautumassa siihen liitetystä perinteisestä kulttuurisista suunnittelu- ja rakentamismalleista. Tulee aika, jolloin koulu ei enää näytä perinteiseltä koululta. (Dongjiao 2015, 29.)

Uudenlaiset avoimet oppimisympäristöt ja -tilat näyttävät vaikuttavan myös opettajien toimintakulttuuriin (Kay ym. 2014, 21). Avoimet ja joustavat oppimistilat luovat mahdollisuuksia yhteisopettajuudelle, koska niissä opettajilla on mahdollisuus mentoroida toinen toisiaan. Ne edistävät ja tukevat monenlaisia pedagogiikkaa, johon sisältyy tiedon ja taidon jakamista, etsimistä, luomista, kommunikointia ja ongelman ratkaisua. (Osborne 2013.) Clevelandin tutkimuksessa (2011, 242) opettajat alkoivat työskennellä ryhmissä kehittääkseen ja uudistaakseen pedagogista viitekehystä ja käytänteitä. Laajat tutkimukset Britanniassa ja Australiassa osoittavat, että parhaita oppimistuloksia saatiin silloin, kun opettajat työskentelivät ja suunnittelivat opetusta yhdessä. Haasteena nähtiin kuitenkin uusien toimintatapojen suunnittelu ja käytäntöön vieminen. (Barret ym. 2013; Blackmore ym. 2011.) Avoimet oppimistilat lisäsivät opettajien ja oppilaiden välille uusia demokraattisempia työskentelytapoja, koska oppilaat saivat valita itselleen sopivat oppimistilat tarpeen mukaan. Toisaalta lisääntynyt oppilaiden valinnanvapaus toi tarpeen määrittellä avoimissa tiloissa työskentelyn pelisäännöt. (Cleveland 2011, 242.)

Kansainvälisten tutkimusten mukaan uudenlaisten oppimisympäristöjen ja -tilojen käyttöönotto ei ole sujunut ongelmitta. Clevelandin (2011) tutkimuksessa opettajien siirtyminen uudenlaisiin tiloihin, joissa pitäisi toimia konstruktivistisen pedagogiikan mukaan, aiheutti aluksi jännitteitä ja vastarintaa. Uuden pedagogiikan haltuunotto tapahtui kokeilun ja reflektion kautta, ja siihen kaitvattiin myös ammatillista tukea. (ks. myös Gislason 2011, 51.) Walker kumppaneineen (2011) huomasi tutkimuksessaan, että opettajien oli hankalaa käyttää perinteisiä opetusmenetelmiä aktiivisen oppimisen luokissa. Perinteisillä opetusmenetelmillä tarkoitetaan tässä opettajakeskeisiä menetelmiä, joissa opettaja jakaa tietoa ja oppilaat ottavat tiedon passiivisesti vastaan, usein ilman keskustelua (Cleveland 2011, xvii). Perinteisiin käsityksiin oppimisesta liitetään myös ajatus siitä, että oppimista tapahtuu vain luokassa ja tietyssä aikana (Chism 2006, 10). Aimee, Whiteside, Brooks ja Walker (2010, 1) toteavat, että uudenlaiset oppimisympäristöt vaikuttavat väistämättä opetusmenetelmiin, vaikka niitä pyrittäisiin pitämään perinteisinä. Opettajat pyrkivät sopeuttamaan opetusmenetelmiään uusiin aktiivisiin oppimistiloihin sopiviksi. Clevelandin (2011, 242) mukaan opettajat käyttivät sekä konstruktivistista että perinteistä suoran opettamisen pedagogiikkaa opettaessaan avoimissa oppimistiloissa. Uudenlaisiin tiloihin muuttaminen ei ilmeisesti suoraan muuta pedagogiikkaa, vaan se muuttuu vähitellen käyttäen sekä uusia että entisiä toimintamalleja.

Näyttää myös siltä, että koulun tiloihin liitetty tietynlainen toiminta ja toimintakulttuuri ovat nyt murtumassa. Paju (2011, 44–46) seurasi lukuvuoden ajan yläkoulun yhdeksättä luokkaa ja koulun yleistä toimintakulttuuria. Hän huomasi, että erilaisille tiloille ja niiden käytölle annetaan erilaisia merkityksiä. Pajun mukaan koulun arkkitehtuuri perustuu siihen, että jokaisella työntekijällä

tai oppilaalla on oma paikkansa tiettyyn aikaan koulun tiloissa. Esimerkiksi oppilaan tapaaminen käytävällä kesken oppitunnin on ollut ihmettelyä aiheuttava asia, kun taas välitunnilla sitä pidetään luonnollisena (Paju 2011, 22). Lahelma ja Gordon (1997) tutkivat yläasteiden aika-tila-polkuja (missä tiloissa kukin voi olla ja mihin aikaan) ja totesivat, että ne ovat jäykkiä ja rutiininomaisia. Kun uudet oppilaat saapuivat kouluun, ajan ja tilan opettamiseen ja ohjeistukseen käytettiin paljon aikaa. Jokaiselle paikalle oli oma aikansa, jolloin niissä sai olla. (Gordon 2003, 59.) Paju (2011, 22) puhuukin siitä, miten fyysinen koulu muodostuu kaikille avoimista tai joillekin suljetuista tiloista, ovista ja avaimien haltijoista ja aikajärjestyksistä. Koulun tiloissa liikkuminen, vessakäynnit ja ruokailu ovat säädeltyjä. Oppilaan ammattitaitoa on sisäistää oppimisen kautta koulun aika- ja tilapolut. (Lahelma & Gordon 2003, 12–15; Paju 2011, 25.)

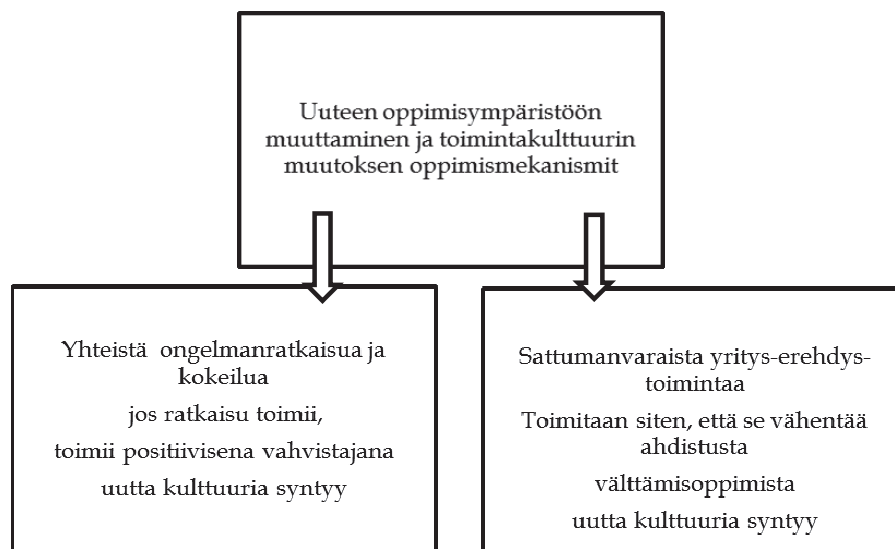
Nyt ollaan kuitenkin tultu kouluarkkitehtuurissa tilanteeseen, jossa on siirrytty opetuskeskeisestä suunnittelusta oppimis- ja ihmiskeskeiseen koulu-suunnitteluun, jossa on avoimia ja monikäyttöisiä tiloja. Kouluarkkitehtuurissa otetaan tänä päivänä huomioon myös oppilaiden psyykkiset ja fyysiset tekijät ja niiden tukeminen tiloilla, väreillä ja muodoilla. Kouluihin on alettu rakentaa myös luonnollista ympäristöä rakennetun ympäristön lisäksi, mikä tarkoittaa esimerkiksi puutarhan, luonnon kasvien, puiden ja kivien läsnäoloa oppimisympäristössä. Uudet kasvatustajattelijat ja oppimisen sekä pedagogiikan ideologiat ovat muuttaneet myös kouluympäristöjä, jotka avautuvat enemmän yhteiskuntaan kuin aiemmin. (Dongjiao 2015, 29–30.) Ehkä näillä tekijöillä on pyritty murtamaan myös koulun perinteistä toimintakulttuuria. Enää oppilaan oleskelu tietyssä tilassa tiettyyn aikaan ei ehkä aiheutakaan ihmettelyä. Toisaalta voi olla, että uudenlaisiin koulutiloihin luodaan ajan kanssa uusia aika-tila-polkuja ja piiloisia sääntöjä erilaisille toiminnolle.

2.3.4 Koulun toimintakulttuurin muutos

Käsitys toimintakulttuurista vaikuttaa siihen, nähdäänkö sen muuttaminen mahdollisena. Jos kulttuuria pidetään hankittuna, sitä voitaneen muuttaa ja hallita, mutta jos sitä pidetään sisäsyntyisenä ominaisuutena, sitä voi olla vaikea tai jopa mahdotonta muuttaa. (Mauno & Ruokolainen 2005, 142.) Mitä syvemmälle kulttuuriin pyritään vaikuttamaan, sitä pitempi on myös sopeutumisen vaatima aika (Adler 1990, 195). Uuteen teknologiaan, taitoihin ja menettelytapoihin sopeutumisen vaatima aika on Forss-Pennasen (2006, 90) mukaan päiviä. Pyrittäessä muuttamaan rakennetta ja strategiaa sopeutumisen vaatima aika kasvaa. Kun kyseessä ovat kulttuuriset muutokset, on kyse suuremmasta tuloksen lisäyksestä, jolloin sopeutumiseen voi mennä vuosia. Mattilan ja Mieltusen (2010, 28) mukaan toimintakulttuuri ei muutu, ellei koko yhteisö ole sitoutunut muutokseen tai jos muutosta ei tueta tai siihen ei kannusteta.

Uuteen kulttuurin sopeutuminen on sopeutumista muutokseen: uuteen tilanteeseen, uuteen ympäristöön tai ihmisiin (Aro 2007, 150). Linturi (2013, 20) nimittää muun muassa uutta teknologiaa, ilmiöpohjaisuutta tai muita koulun uudistuksia ”häiriöiksi”, jotka käynnistävät uutta toimintakulttuuria. Tässä tutkimuksessa fyysinen oppimisympäristö muuttui, minkä voisi ajatella olevan

tietynlainen toimintakulttuurin ”häiriö”, joka käynnistää toimintakulttuurin muutoksen. Scheinin (1987, 320) mukaan ihmisten kohdatessa samanaikaisesti ongelmatilanteen, jonka ratkaisemiseksi heidän on työskenneltävä yhdessä, syntyy kulttuurin muodostumisen perustilanne. Siinä yhteisesti jaettu ongelma määrittää ensin uudelleen, sille keksitään ratkaisu, jota sitten testataan. Jos ratkaisu toimii, tämä uusi jaettu kokemus aloittaa uuden kulttuurin muodostumisen. Schein (1987, 34) jatkaa, että samalla muutoksen aiheuttama ahdistus vähenee. Myöhemmin nämä yhteiset ongelmanratkaisun kokemukset alkavat määrittää ryhmän jäsenten tapaa havainnoida, ajatella ja tuntea ympäröivää maailmaa. Seuraavana kuvaan kuviolla (kuvio 5), miten kulttuurin oppimismekanismit voi liittää fyysisen ympäristön muutoksiin mukailien Scheinia (1987, 185–188).



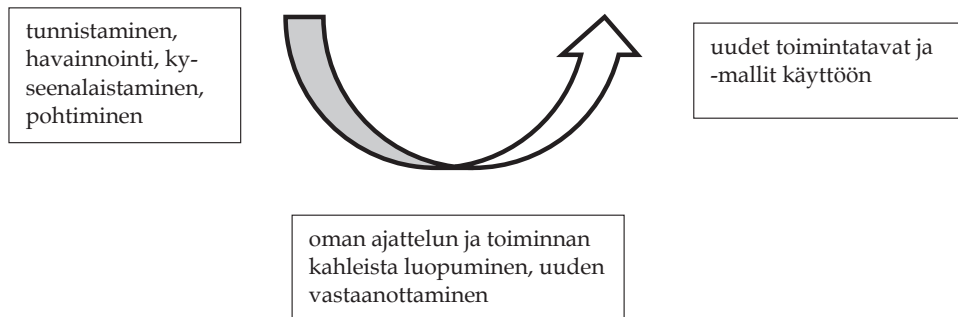
KUVIO 5 Kulttuurin oppimismekanismit liitettynä uuteen oppimisympäristöön (Schein 1987, 185–188)

Tämän mallin mukaan, jos muutetaan uusiin oppimistiloihin, voi kulttuurin muutosta tapahtua kahta kautta: joko ratkaisemalla eteen tulevia ongelmia yhdessä kokeilemalla, ja jos ratkaisut, kuten ulkoinen käyttäytyminen, tapa ongelman havaitsemiseen tai sen mieltämiseen, tunteet, uskomukset tai uudet oletukset ympäristön luonteesta näyttävät toimivan, ne toimivat samalla positiivisena vahvistajana uuden kulttuurin luomiselle. Toisaalta ryhmä voi myös puolustautua passiivisesti esimerkiksi siten, että he eivät kiinnitä huomiota mahdollisiin ympäristön aiheuttamiin ongelmiin. (Schein 1987, 186–187.) Toinen keino on vältellä ahdistusta, josta myös seuraa oppimisen positiivista vahvistamista. Jos uuden edessä koetaan epävarmuutta tai kognitiivista ylikuormitus-

ta, voidaan oppia havaitsemaan, ajattelemaan, tuntemaan ja käyttäytymään tavalla, joka ehkäisee kipua tai ahdistusta. (Schein 1987, 185–188.)

Muutos voi olla henkilöstölle kriisi, joka noudattaa tiettyjä vaiheita. Aluksi voi tulla emotionaalinen sokki, josta ajatellaan, että ei koske minua tai työyhteisöä, sen jälkeen puolustaudutaan ja saatetaan kokea vihaa, pettymystä, masennusta tai uhatuksi tulemisen tunnetta. Halutaan lisää tietoa ja perusteluja muutokselle. Tämän jälkeen tehdään surutyötä, joudutaan kohtaamaan todellisuus ja löydetään ehkä muutoksen tuomia uusia mahdollisuuksia. Lopulta arvioidaan tilannetta ja haetaan uusia rooleja ja vastuita. Kokemukset prosessin eri vaiheista vaihtelevat eri ihmisillä, mutta kaikki tarvitsisivat silti tukea prosessin läpikäymiseen. (Forss-Pennanen 2006, 123; Leppänen 1997, 61–62; Saarelmä-Thiel 2009, 22–23.) Ihmisten toiminta on Lappalaisen (2015, 244) mukaan tunnepohjaista. Siihen ei voi vaikuttaa pelkillä asiaperusteluilla, vaan tarvitaan myös aikaa rutiinien ymmärtämiseen ja kokeiluun. Metsänen (2007, 148) käyttää apuna vanhaa sanontaa, jossa muuttoa tehtäessä keho saapuu ensin perille, kun taas sielu ja mieli tekevät matkaa pidemmän aikaa. Sonenshein (2010, 496–498, 503) korostaa, että muutosvastarinnan taustalla voivat olla myös huolet omasta osaamisesta, oman työpaikan säilymisestä, työtehtävien muuttumisesta tai siitä, että muutokset menevät liian pitkälle tai ne eivät mene riittävän pitkälle. Collinson ja Cook (2007,77) toteavat, että muutosta voidaan vastustaa myös siksi, että siihen nähdään liittyvän huonoja seurauksia muun muassa oppilaan kannalta tai ne uhkaavat työntekijän hyvinvointia.

Senge kumppaneineen (2004) on laatinut henkilökohtaisen oppimis- ja muutosprosessin U-mallin (kuvio 6), jossa henkilö käy läpi tiettyjä vaiheita. Näissä vaiheissa henkilö ensin tunnistaa ja havainnoi, mistä on kyse, pohtii omia ajatusmallejaan, kyseenalaistaa niitä ja pyrkii katsomaan niitä etäältä. Seuraava muutosprosessin vaikein ja työläin vaihe on U-mallin pohjalla: nähdään uuden toimintamallin oleelliset asiat, luovutaan oman ajattelun ja toiminnan kahleista ja otetaan vastaan uusia mahdollisuuksia. Lopuksi muutokseen liittyvä visio kristallisoituu ja muuttuu uusiksi toimintatavoiksi ja -malleiksi. Samalla kun yksilö oppii jotain uutta, oppii myös organisaatio. (Jaworski, Kahane & Scharmer 2004, 2; ks. myös Lappalainen 2015, 246 ja Linturi 2013, 22.) Senge (2004) käyttää käsitettä ”presencing” eli läsnä olemista ja tietoisuutta nykyhetkestä. Se vaatii taitoa nähdä vallitsevien ennakko-oletusten taakse ja ottaa uutta vastaan. Kun uusien toimintatapojen annetaan tulla, muuttuu myös yhteisön identiteetti ja samalla nousee U:n pohjalta ylöspäin. (Lappalainen 2015, 246.) Yksittäisen opettajan toimesta on kuitenkin vaikea saada aikaan muutoksia, jotka koskevat koko koulun toimintakulttuuria ja siihen liittyviä käsityksiä. Toimintakulttuuriin sidoksissa olevien vahvojen olettamusten tunnistaminen ja muuttaminen on hidasta. (Rasku-Puttonen 2008, 159.)



KUVIO 6 Henkilökohtainen oppimis- ja muutosprosessi Senge ym. (2004)

Scheinin (1987) edellä mainitut kulttuurin oppimismekanismit painottavat enemmänkin ryhmässä oppimista kuin yksilön oppimista. Uusiin oppimistiloihin ja niihin liittyvän kulttuurin muutoksiin voi löytyä myös yksilöllisiä tekijöitä (Saarelma-Thiel 2009, 25). Erilaiset persoonallisuudet voivat kohdata muutoksen eri tavoin: toiset etsivät seikkailua ja toiset taas turvallisuutta (Lappalainen 2015, 244). Keltikangas-Järvinen (2008, 96–97) puhuu erilaisten persoonallisuuksien sopeutumiskyvystä, jolla hän tarkoittaa ihmisten erilaista suhtautumista muutoksiin: miten nopeasti henkilö hyväksyy muutoksen, miten joustavasti hän toimii muutostilanteissa tai miten pitkälle joustamiskyky venyy. Metsänen (2007, 153) edelleen toteaa, että sosiokulttuurinen sopeutuminen on yksilön kykyä sovittaa itsensä uuteen ympäristöön, kommunikoida, tehdä työtä ja luoda sosiaalisia suhteita. Psykologinen sopeutuminen taas tarkoittaa yksilön kokemaa psyykkistä hyvinvointia ja tunne-elämän tasapainoisuutta muutostilanteessa.

Erämetsä (2003, 23) korostaa, että jos organisaatiossa halutaan jotakin muuttaa, on lähdettävä yksilön muutoksesta liikkeelle. Ilman yksilöiden muutosta ja uuden oppimista työssä ja työstä ei tapahdu yhteisöllistä muutosta (ks. myös Forss-Pennanen 2006, 124). Forss-Pennanen (2006, 91) toteaa, että todellinen muutos on mahdollista vain ihmisten ajattelun muutoksen kautta silloin, kun ihmiset haluavat itse muutosta. Yksilöiden on rakennettava asioille uusia merkityksiä, koska he ovat osa kompleksista sosiaalista systeemiä (Fullan & Stiegelbauer 1991, 92). Yksilöllisellä tasolla muutoksessa on kysymys tietojen lisäämisestä, taitojen oppimisesta ja ihmisenä kehittämisestä (Aro 2007, 103; Petäjä & Koponen 2002, 9–15). Metsänen (2007, 166) painottaakin oman minän ja identiteetin reflektointia tilanteissa, joissa aiemmat ennako-olettamukset ja käsitykset asioista ja ilmiöistä eivät pädekään. Jotta ihminen selviytyy uusista tilanteista ja ympäristöistä, tarvitaan kykyä oppia kriittisen reflektion (uudistava oppiminen) avulla.

Kun opettajien sopeutumista muutosprosessiin tutkittiin Wolcottin analyysin avulla (ks. Miettinen 1990, 117), löytyi kaksi sopeutumistapaa. Muutokseen joko mukauduttiin menemällä innostuneesti mukaan, odoteltiin ja katsel-

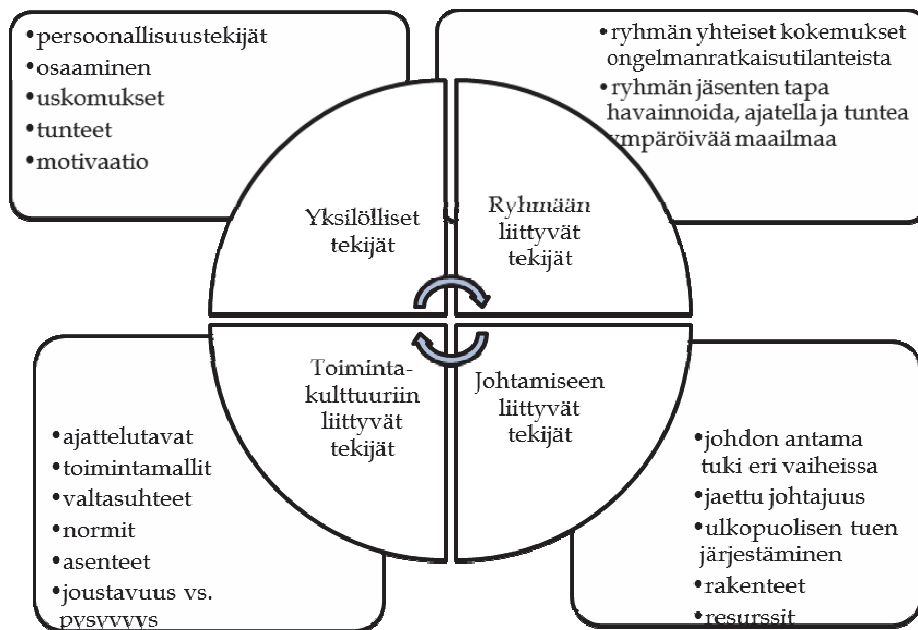
tiin, hyväksyttiin pakon edessä tai hakeuduttiin muihin tehtäviin tai oltiin vastarinnassa joko passiivisesti, tehtiin pilkkaa, mobilisoitiin oppositiota tai ylistettiin aiempia käytänteitä. Jarvis (1994, 154–155) on koonnut kolme opettajien tapaa suhtautua muutokseen. Yksi on ”perinteistä kiinnipitäjät”, jotka eivät mielellään muuttaisi toimintaansa. Toinen on ”sopeutujat”, jotka yrittävät palauttaa sopusoinnun oman elämänhistoriansa ja sosiokulttuurisen ympäristön välille muuttamalla omaa käyttäytymistään. He oppivat tiedostamattomalla tasolla, joten heidän oppimisensa uuden ympäristön vaatimuksiin ei välttämättä näy ulospäin. Kolmas ryhmä on ”tiedostavat oppijat”, jotka ottavat vastaan haasteita ja vastaavat uusiin tilanteisiin luovilla tavoilla. (ks. myös Forss-Pennanen 2006, 96.)

Kun uusi kulttuuri on muodostunut, se vaikuttaa tapaan, jolla ympäristö nähdään ja miten siihen suhtaudutaan (Schein 1987, 67). Toimintakulttuurista voi löytyä sekä pysyvyyttä korostavia että muutoksia vieroksuvia arvoja (Forss-Pennanen 2006, 91). Jotta muutosta voisi tapahtua koulun toimintakulttuurin tasolla, on palattava Scheinin mallin mukaan arvoihin ja pinnan alla oleviin tiedostamattomiin rakenteisiin, normeihin ja asenteisiin. (Forss-Pennanen 2006, 73; ks. myös Sahlberg 1997.) Myös Li (2017, 284) korostaa, että muutos tyypillisesti muuttaa olemassaolevia valtasuhteita ja kohdentaa resursseja eri tavoin, mikä saattaa pelottaa joidenkin yksilöiden ja ryhmien intressejä. Lisäksi yksi näkökulma kulttuurisen muutoksen vaikeuteen persoonakohtaisten erojen ja syvällä olevien kulttuuristen arvojen lisäksi voi olla johdon odotusten ja annettujen mahdollisuuksien välinen ristiriita. Vaikka työntekijät haluttaisiin johdon taholta nähdä aktiivisina uuden kokeilijoina ja kehittäjinä, käytännössä heidän roolinsa saattaa kapeutua passiiviseksi sopeutujaksi ja määräysten toteuttajaksi jos toimintakulttuuri ei tue työntekijän aktiivisuutta. (ks. Tikkamäki 2006, 13.)

Lopuksi kokoan yhteen oppimisympäristön muutoksen ja toimintakulttuurin muutoksen yhteydet Mattilan (2013, 75–76) mukaan (ks. myös kuvio 8). Hänen mukaansa oppimisympäristöjen muutosta tapahtuu eri tasoilla, joihin kuuluvat opettajuus, johtajuus, oppiminen, teknologiat ja tilat. Paras vaikuttavuus saadaan silloin, jos jokaista osa-aluetta kehitetään samaan suuntaan. Jos pyritään muuttamaan vain joitakin osa-alueita pysyvän toimintakulttuurin aikaansaamiseksi, se ei useinkaan riitä, vaan tarvitaan kokonaisvaltaista kehittämistä. Muutos edellyttää kuitenkin rohkeutta ja kykyä katsoa kehitystyössä eteenpäin ainakin kolmesta viiteen vuotta eli lähitulevaisuuteen. Tämä on Mattilan mukaan aika, joka pystytään ymmärtämään ja laatimaan tuolle ajalle konkreettisia ratkaisuja sekä viedä niitä käytäntöön. Scheinin (1987, 299) mukaan muutos kestää vieläkin pidemmän ajan eli yleensä 5–10 vuotta. Edelleen Schein korostaa, että jos organisaatiossa on jatkuvaa muutosta meneillään, ei kannata tavoitella vahvoja vaan joustavia kulttuureja, jolloin joustavuus on kulttuurin moninaisuuden varassa, ei yhtenäisyyden. Viime kädessä opettajat ovat Hargreavesin ja Shirleyyn (2012, 199) mukaan muutoksen dynamoja tai ainakin heidän kauttaan muutosta kannattaa viedä eteenpäin.

Viimeaikaiset tutkimukset koulukulttuurin muuttamisesta inklusiiviseen suuntaan ovat osoittaneet, että muutos vaatii henkilöstön henkilökohtaista ref-

lektiota, syvällä olevien uskomusten tutkimista ja niiden ilmentämistä käytännössä ja koulun käytänteissä (McMaster 2015, 18; ks. myös Agbenyega & Klibthong 2014). Onnistunutta koulun muutosta tukee muun muassa opettajien vahva keskinäinen yhteistyö, toimintakulttuurin organisaation uudelleen suunnittelu, laadukas ulkoinen tuki ja koulun sisäiset verkostot (Li 2017, 280). Ulkoisella tuella Li tarkoittaa ulkopuolisten asiantuntijoiden käyttöä koulun uudistamisessa, muun muassa opetushenkilöstön kouluttamisessa ja ohjauksessa. Lin tutkimuksessa koulun johtajuus (hajautettu johtaminen), ulkopuolinen ohjaus ja organisaation uudistaminen vaikuttivat eri painoarvoilla eri vaiheissa muutosta. (Li 2017, 314–315.) Toisiaan tukeva opettajayhteisö ja koulun sisäiset verkostot ja yhteistoiminnallinen työskentely olivat keskeisiä tekijöitä uudistuksen onnistumisessa, mutta ne olivat tärkeitä vasta uudistuksen myöhemmässä vaiheessa (Li 2017, 315, 317). Seuraavaan kuvioon (kuvio 7) olen koontanut toimintakulttuurin muutokseen vaikuttavia tekijöitä eri näkökulmista.



KUVIO 7

Toimintakulttuurin muutokseen vaikuttavia tekijöitä (Agbenyega & Klibthong 2014; Aro 2007; Erämetsä 2003; Forss-Pennanen 2006; Keltikangas-Järvinen 2008; Li 2017; Mattila 2013; McMaster 2015; Schein 1987; Tikkamäki 2006)

2.3.5 Toimintakulttuurin muutoksen johtaminen

Koulun johtaminen sisältää Nousiaisen ja Piekkarin (2007, 17) mukaan sekä pedagogisen että hallinnollisen johtajuuden. Pedagogisella johtajuudella tarkoitetaan yhteisön pedagogisen perustehtävän toteutumisen varmistamista, johon liittyy olennaisesti opetussuunnitelman toteuttamisen syvällinen ymmärtäminen. Siihen liittyy myös koulun toimintakulttuuri ja sen kehittäminen, yhteisön kehitysvaiheiden ja -edellytysten tunteminen sekä vuorovaikutuskulttuurin ohjaaminen. Käytännössä pedagoginen johtajuus on konkreettista toimintaa, jolla yhteisöä pyritään ohjaamaan sisällöllisesti ja menetelmällisesti kohti tavoiteltua kasvatus- ja opetustyötä. Tässä tutkimuksessa mukana olevan koulun henkilöstö ja johto muuttivat paitsi uusiin tiloihin, heillä oli muuttumassa myös opetussuunnitelma. Tiloja oli tarkoitus käyttää uudistuneen opetussuunnitelman tavoitteiden ja uusien oppimistilojen antamien mahdollisuuksien puitteissa. Muutokseen oli valmistauduttu jo ennen tiloihin muuttamista, ja toiminnan ja tilojen käytön kehittäminen jatkui tiloihin muuttamisen jälkeen. Muutoksen johtaminen tuli esille ryhmähaastatteluissa ja esimiesten haastatteluissa.

Muutosjohtaminen on sitä, että johto luo mahdollisuudet onnistuneelle muutokselle motivoimalla ihmisiä luomalla visioita tulevasta, ottamalla alaiset mukaan ja antamalla valtaa ja vastuuta sekä tukemalla alaisia muutoksessa (Fullan & Stiegelbauer 1991, 168; Mauno & Ruokolainen 2005, 316). Guilottin (2017, 165) mukaan yksi ihminen ei kuitenkaan voi muuttaa kulttuuria, joten johtajan on tiedettävä, mikä on koulun arjessa oikeasti tärkeää, ja kaikki on otettava muutoksen tekoon mukaan. Johdon on hyvä olla tietoinen työntekijöiden arkityöstä, uskomuksista, arvoista ja asenteista. Johtaja voi konkreettisesti kävellä luokissa ja havainnoida opettajien ja ohjaajien työtä. Näillä kootaan tietoa tehokkaasta opettamisesta, merkityksellisestä oppimisesta ja mahdollisuudesta toteuttaa yhteistoiminnallista oppimista. (Mauno & Ruokolainen 2005, 316.) Nousiainen ja Piekkari (2007, 31) esittävät muutosta tekeväälle johtajalle tiettyjä ominaispiirteitä, kuten valmiutta jatkuvasti kehittää muun yhteisön johtamistaitoja (jaettu johtajuus). Johtaminen on tehokasta vasta silloin, kun se kattaa koko organisaation ja johtajalla on muutostietoisuutta. Heidän mukaansa karismaattinen ja innovaatioita jatkuvasti keksivä johtaja ei ole välttämättä hyvä viemään muutoksia eteenpäin, koska muutoksissa tarvitaan myös tiettyä vakautta. Reeves (2006, 92) korostaa, että johtajan tulisi myös omalla toiminnallaan tukea muutosta, eli johtajan toiminta ei saisi olla ristiriidassa muutoksen sanoman kanssa. Johtajan on myös tunnettava oman yhteisönsä kulttuuria eli asenne-, tunne- ja ajatteluilmastoa sekä henkistä tilaa (Erämetsä 2003, 36).

Myös työntekijöiden valtuuttaminen lisää kokemusta omasta pätevyydestä, itsemääräämisestä ja vaikuttavuudesta omaan työhön (Mauno & Ruokolainen 2005, 316). Hellströmin (2004) mukaan kehittämishankkeeseen osallistuvien henkilöiden innostus, innovatiivisuus ja asiantuntijuus vaikuttavat merkittävästi hankkeen onnistumiseen. Muutosidean on oltava selkeä ja toteuttamiskelpoinen ja henkilöstön on koettava tavoiteltava muutos aidosti tarpeelliseksi ja hyödylliseksi (ks. myös Fullan & Stiegelbauer 1991, 91). Hellström (2004) pai-

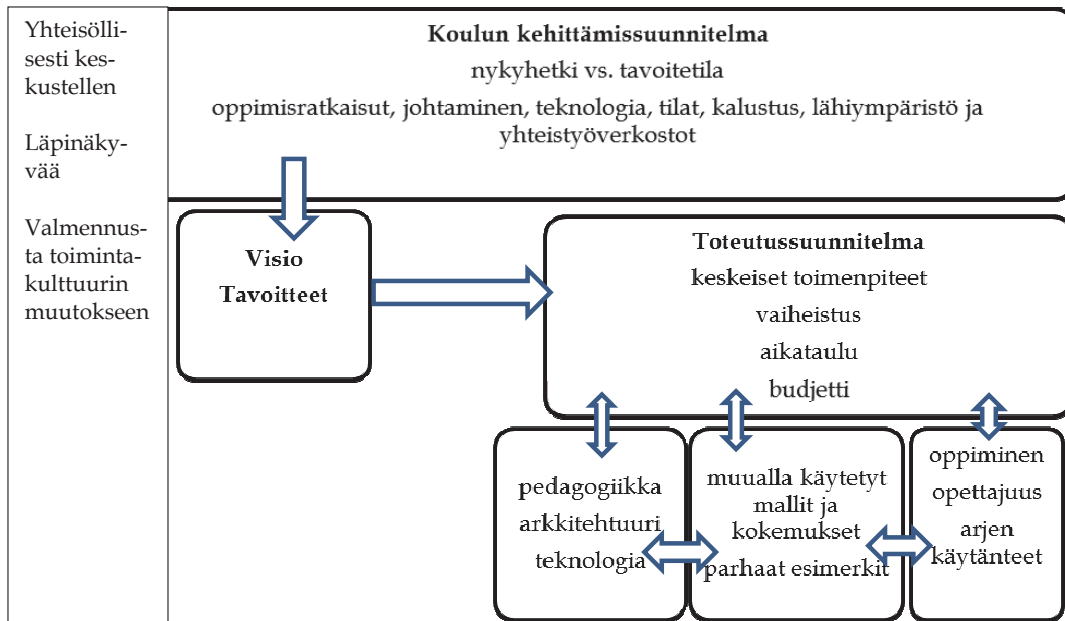
nottaa, että muutoshankkeen toimeenpanon kommunikatiivisista piirteistä tärkeimpiä ovat osallistaminen, kuuleminen, yhteinen päätös, tuki ja me-henkeen panostaminen. Muutostilanteissa kannattaakin panostaa ihmisten johtamiseen, koska muutos tapahtuu vain, jos ihmiset kokevat muutoksen myönteiseksi mahdollisuudeksi omalle kasvulleen (Aro 2007, 112). Lisäksi pitäisi edetä vähitellen eikä odottaa liian nopeita muutoksia (Aro 2007, 110). Jos muutokseen liittyvät ongelmat koetaan itsen ulkopuolelta tuleviksi, saatetaan yrittää ratkaista ongelmia ymmärtämättä, että ollaankin itse osa ongelmaa. Ihmiset saattavat vastustaa enemmänkin sitä, että heitä yritetään muuttaa, kuin itse muutosta. Silloin johdon energiaa voi kulua muutoksen sijasta vastarinnan taltuttamiseen. Kun muutosta lähdetään viemään eteenpäin, on muistettava, että lopulta kyse on yksilöiden henkilökohtaisesta oppimisesta, joka yhdistyy organisaation oppimiseen. (Hargreaves, Hala'sz & Pont 2007, 7.)

Johtajuutta ei voi erottaa kulttuurin rakentamisen prosessista, vaan johtajuuden tehtävänä on kulttuurin luominen ja johtaminen (Schein 1987, 182). Aron (2007, 112) mukaan muutoksia ei kuitenkaan voi ankkuroida ainoastaan organisaation kulttuuriin vaan myös yhteisön sosiaalisiin normeihin ja yhteisiin arvoihin, joskin viimeksimainittu Schein (1987) sisällyttää myös organisaatiokulttuurin käsitteeseen. Yleisesti ottaen muutos voi onnistua, jos henkilöstö hyväksyy muutoksen ja sitoutuu siihen. Se edellyttää kuitenkin, että henkilöstöllä on mahdollisuus kommunikoida muutoksesta. Pelkkä yksipuolinen informaation jakaminen ei luo omaa suhdetta muutokseen. (Aro 2007, 106–109.) Psykologisesti ihminen kokee omaksi sellaisen, johon on voinut itse vaikuttaa ja osallistua. Siksi muutossuunnitelmien ei tulisi olla liian valmiita henkilöstölle, vaan niihin tulisi olla vaikutus- ja työstämismahdollisuus. Tärkeintä muutoksen johtamisessa on se, että johto on saatavilla ja käytettävissä. Välttämätöntä on kuitenkin luopua vanhasta ja haluta uudistua; muutos edellyttää ihmisen siirtymistä pois mukavuusalueeltaan. Uusi ja tuleva toiminta on koettava riittävän ymmärrettävänä, konkreettisenä ja houkuttelevana. (Aro 2007, 106–109.)

Fullan (2001, 4, 11) esittää oman mallinsa kulttuurin muutoksen johtamiselle, jossa onnistuneeseen muutokseen vaaditaan johdolta innostusta, energiaa ja uskoa siihen, että tapahtuu enemmän hyviä asioita kuin huonoja. Muutokselle on oltava moraaliset perusteet kunnossa, eli on tarkoitus saada aikaan positiivisia asioita työntekijöille, sidosryhmille tai yhteiskunnalle. Johtajan on ymmärrettävä muutosprosesseja ja tuettava henkilöstöä. Erityisesti Fullan korostaa vuorovaikutussuhteiden tukemista, jotta tietoa aletaan luoda ja jakaa yhdessä. Kun edellä mainitut asiat ovat johdon osalta kunnossa, henkilöstöltä voi odottaa sekä ulkoista (näkyvä käytännön toiminnassa) että sisäistä (asenteellista) sitoutumista kulttuurin muutokseen.

Lappalainen (2015, 249, 256) korostaa selkeän vision merkitystä. Sen tulisi perustua sekä johdon että henkilöstön yhteiseen näkemykseen todellisuudesta. Mikäli sitä ei ole, ei synny myöskään yhteistä vastuuta vision toteuttamisesta. Aro (2007, 111) konkretisoi asiaa ehdottamalla, että visiota tulisi toistaa vähintään kymmenen kertaa se määrä, mitä sitä on alun perin ajateltu viestiä, ja viedä se sisään kaikkiin organisaation rutiineihin. Vision merkitystä korostaa myös

Green (2015, 679), jonka tutkimusten mukaan koulun muutosta tukee, jos johdolla on visio, joka huomioi koko kouluyhteisön ja antaa koko yhteisölle valtaa vaikuttaa uuden toimintakulttuurin muuttamiseen.



KUVIO 8 Fyysisen oppimisympäristön muutosprosessiin liittyvät toimet Mattilan (2013, 76–78)

Mattila (2013) esittää kuvion 8 mukaista etenemistä silloin, kun lähdetään muuttamaan oppimisympäristöä. Mattilan mukaan kaiken taustalla on koko koulun kehittämissuunnitelma, jossa todetaan ensin oppimisympäristön nykyhetki (perinteinen koulu, kehittäjäkoulu, innovatiivinen koulu vai tulevaisuuden koulu) ja sen jälkeen tavoitetilä. On hyvä määritellä konkreettisesti, minkälaista pedagogiikkaa, arkkitehtuuria ja käytännön arkea minkä oppimisympäristö tarkoittaa. Maunon ja Ruokolaisen (2005, 329) mukaan sen jälkeen, kun tiedetään, minkätyyppistä oppimisympäristöä ollaan kehittämässä ja mistä lähtötilanteesta lähdetään, tehdään visio, tavoitteet ja tarkempi toteutussuunnitelma. Johdon tehtävänä on myös koota tietoa ja tehdä tilannearviota keskeisten ja realististen tavoitteiden asettamista varten. Johto vastaa siitä, että vastuista ja aikatauluista sovitaan ja kehittämishanketta arvioidaan jatkuvasti. Lin (2017, 309) mukaan johtajuudella on johtava rooli asettaessa koulu-uudistukselle tavoitteita, kommunikoitaessa uudistuksen visioista ja johdattaessa uudistuksen vastustusta. Silti ulkopuolisella tuella ja organisaation uudelleen järjestelyillä on

keskeinen rooli. Jos joku näistä tekijöistä on pääroolissa, muut ovat tukevassa roolissa prosessin ajan.

Kun fyysinen oppimisympäristö muuttuu, se antaa mahdollisuuksia muuttaa myös pedagogiikkaa ja toimintakulttuuria yhteisöllisempään suuntaan. Toimintakulttuurin muutos tulisikin ottaa huomioon jo suunnitteluvaiheessa osallistamalla koko henkilöstö, oppilaat ja vanhemmat. Suunnittelun pitäisi olla läpinäkyvää ja keskustelevaa ja tavoitteet ja visiot tuoda keskustelun kautta konkretiaan. Muutokselle on varattava aikaa, resursseja, ohjausta ja tukea. (Mattila 2013, 86–87.) Reeves (2006, 92) kehottaa pohtimaan yhdessä koulun henkilöstön kanssa niitä asioita, joita ei haluta muuttaa: mikä toimii tai mitkä ovat yhteisön vahvuuksia. Johtajan tulisi valita myös oikeat välineet muutoksen tukemiseen, kuten esimerkiksi koulutus, menettelytavat, arviointisysteemit, visiointi ja roolimallit.

Tyypillisiä haasteita tai esteitä muutosprosessin läpiviemisessä voi olla perusteluiden puute, liian valmiina annetut mallit tai se, että mistään ei luovuta tai yritetään väkisin. Ongelmia voi tulla myös, jos johto ei seiso muutoksen takana, kommunikointi on heikkoa tai yksisuuntaista ja muutostunteet jätetään käsittelemättä. (Erämetsä 2003, 38–39.) On tärkeää sallia muutokseen liittyvät mielikuvat sekä mahdolliset uhat ja huolet eikä leimata niitä muutosvastarinnaksi. Pikemminkin pitäisi kysyä muutokseen liittyviä huolia ja ottaa ne keskustelun ja toimenpiteiden kohteeksi. (Aro 2007, 106–109.) Muutoksen läpivientiä voi haitata myös liiallinen kiire, meneillään olevien asioiden liiallinen määrä tai se, että mukana on vain osa henkilöstöstä (Erämetsä 2003, 38–39). Kehittämisprosessin hallinta vaatii johdon tukea ja sitoutumista, osallistavaa otetta kehittämisessä, huolellista tiedon kokoamista ja tilanearviota. On asetettava keskeisiä ja realistisia tavoitteita, sovittava vastuista ja aikatauluista sekä arvioitava kehittämishankkeen etenemistä. Ilman sitoutumista ihmiset eivät hyväksy ja omaksu uusia toimintatapoja. Siksi osallistava kehittäminen ja valtuuttava johtaminen ovat tärkeitä. (Mauno & Ruokolainen 2005, 329.) Volante ja Earl (2012, 256) korostavat, että koulun toimintakulttuurin muutoksen johtaminen on samalla oppijoiden johtamista. Heidän mukaansa koulun uudistamisessa on pyrittävä ymmärtämään laajemmin, mitä on uudistuksen takana, eikä noudattamaan sitä kirjaimellisesti ilman reflektointia. Li (2017, 280) tiivistää keskeiset prosessit onnistuneelle muutoksen johtamiselle seuraavasti: keskity johonkin, johda vastustusta, siirrä taitoja koulun sisällä, laajenna, syvennä ja levennä uudistusta ja osoita sen jälkeen uudet haasteet.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Etnografinen tutkimusote

Etnografia on laadullinen tutkimusote, joka tarkoittaa ”*paitsi tutkimuserinnettä myös sen pohjalta toteutettujen tutkimushankkeiden tuloksia kuten etnografisia kuvauksia jostakin yhteisöstä, kulttuurista tai ilmiöstä*” (Rastas 2010, 64). Etnografia on kulttuurin tutkimusta, jonka tausta on kulttuuriantropologiassa ja sosiologiassa (Allard & Anderson 2005, 839–840). Suomessa etnografiaa on käytetty Paloniemen ja Collinin (2010, 204) mukaan yleisimmin yhteiskuntatieteissä mutta yhä enenevässä määrin myös kasvatustieteissä. Se soveltuu niin erilaisten yhteisöjen toiminnan, sosiaalisen vuorovaikutuksen kuin toimintakulttuurien tutkimiseen. Etnografisen viitekehyksen sisällä tutkimus voi kohdistua erilaisiin kulttuureihin ja ihmisiin näiden kulttuurien osana. (Paloniemi & Collin 2010, 204.) Tämän tyyppiseen tutkimukseen kuuluu myös sosiaalisen ja kulttuurisen kontekstin vahva mukaan ottaminen erilaisten ilmiöiden tutkimisessa (Myers 1999).

Etnografia on tyypillinen empiirinen tutkimusote, jota käytetään silloin, kun halutaan tuoda esille tavallinen ja arkiselta tuntuva toiminta ja jäsentää sitä (Paloniemi & Collin 2010, 205). Siihen liittyy kulttuurin kuvaamisen lisäksi ihmisiltä oppimista, jolloin ollaan kiinnostuneita siitä, mitä ihmiset tekevät, mitä he tietävät tai mitä he käyttävät (Spradley 1980, 3–5). Etnografiassa on keskeistä ymmärtää ihmisten tekojen ja sanojen merkityksiä eli sitä, miten he tulkitsevat ja arvioivat tilanteita joita kohtaavat tai kuvaavat maailmaa jossa elävät (Bogdan & Biklen 1982, 37; Hammersley & Atkinson 2007, 168). Etnografit pyrkivät aina ymmärtämään ihmisten toimintaa ja sosiaalisia instituutioita (Hammersley & Atkinson 2007, 231; ks. myös Rastas 2010, 66).

Etnografiaan kuuluu tyypillisesti kuvata tarkasti mikrotasolla muun muassa keskusteluita ja kielenkäyttöä sekä laajemmalla tasolla toiminnan ja ymmärtämisen yksityiskohtien esittelyä (Bogdan & Biklen 1982, 37). Geertz (1973, 6) liittyy etnografiaan niin sanotun ”*tiheän kuvauksen*”, jonka tavoitteena on tuottaa kuvausta kulttuurista tai yhteisöstä. Siinä tutkittavasta kohteesta ja tutkimusprosessista kerrotaan mahdollisimman monipuolisesti ja yksityiskohtaisesti.

Tiheässä kuvauksessa ”*pyrkimyksenä on kulttuurin muodostavien merkitysverkostojen analyysi, jolla tavoitellaan tulkintaa tutkijan kiinnostuksen kohteena olevasta kulttuurista*” (Lappalainen ym. 2007, 6). 1980-luvun loppupuolella antropologian piirissä korostui etnografian tekstuaalinen käänne (Lappalainen 2006, 5), jonka mukaan tutkija kirjoittaa itsensä osaksi tutkimusprosessia, mikä vaatii tutkijalta refleksiivisyyttä ja oman osuuden pohtimista tiedon tuottamisessa (Honkasalo 2008, 6). Etnografisella kirjoittamisella ei ajatella olevan suoraa yhteyttä todellisuuteen, vaan tarinaa tuotetaan tutkijan läsnäolon ja tulkintojen kautta kielellisesti tuotettuna (Van Maanen 1988, 8). Oma osallisuuttani tutkimusprosessiin ja sen merkitystä tuotettuun tietoon pohdin tarkemmin alaluvuissa 3.2 ja 3.3.

Valitsin tutkimusotteekseni etnografian, koska etnografiset kenttätutkimusmenetelmät (havainnointi ja haastattelu) sekä periaatteet (joustavuus ja osallistuminen tutkittavien arkielämään) antavat mahdollisuuden saada suoraan tietoa tutkittavilta itseltään luonnollisissa olosuhteissa (Deegan 1996, 11; Eder & Corsaro 1999, 521). Lisäksi etnografialla on mahdollista saada laaja ja monipuolinen kuva tutkimuskohteesta (Rastas 2010, 65) sekä päästä lähelle tutkittavia (Eskola & Suoranta 2014, 16). Koska tutkimuksen kysymyksenasettelut liittyvät koulun toimintakulttuurin muotoutumiseen uusissa oppimistiloissa sekä tilojen ja kalusteiden käyttöön liittyviin ihanteisiin ja jännitteisiin, voidaan puhua yhteisön kulttuurin tutkimisesta, johon etnografinen tutkimusote soveltuu hyvin (Hammersley & Atkinson 1995). Etnografisella lähestymistavalla on mahdollista tuottaa yhteiskunnallisesti merkityksellistä tutkimusta ”*tekemällä näkyväksi erilaisia eroja tuottavia, poissulkevia ja ihmisten toimijuutta rajoittavia käytäntöjä*” (Lappalainen ym. 2007, 14). Etnografeja kiinnostavat epäoikeudenmukaisuudet, valtasuhteet ja ihmisten toimijuus sekä toimijuuden jännitteiset suhteet rakenteellisiin rajoitteisiin (Lappalainen ym. 2007, 32; ks. myös Beach, Gordon & Lahelma 2003).

Oma tutkimukseni sijoittuu kouluetnografian kenttään, koska sitä tehdään koulutusinstituutiossa ja -instituutioista (Atkinson & Delamont 1995). Tutkimuksessani seuraan, mitä koulussa on meneillään ja mitä siellä tehdään (Paju 2011, 31; ks. myös Jackson 1990, xvi). Asiat ja ilmiöt pyritään näkemään siten kuin ne kohteessa nähdään ja eletään (Paju 2011, 31). Kouluetnografialla on tarkoitus tarjota rikasta ja kuvailevaa aineistoa konteksteista, toiminnoista ja uskomuksista koulukontekstiin liittyvissä tilanteissa (Goetz & LeCompte 1984, 17). Koska koulujen toimintaa ohjaavat erilaiset säädökset ja opetussuunnitelmat, on kouluetnografia kontekstualisoitavissa yleisempiin koulutuspoliittisiin linjauksiin ja yhteiskunnallisiin odotuksiin (Lahelma & Gordon 2007, 27). Oma tutkimukseni liittyy myös edellä mainittuihin tekijöihin, koska myös tutkittavalta koululta odotetaan uuden opetussuunnitelman (OPS 2014) mukaisia muutoksia mm. toimintakulttuurin ja pedagogiikan osalta.

Paul Willisin (1984/1979) ”*Koulun penkiltä palkkatyöhön*” kuuluu etnografian klassikoihin, jossa kulttuuri käsitetään osin kollektiivisena ja inhimillisenä käytännön luomuksena. Kouluyhteisössä voitaneen siis ajatella, että koulun henkilöstö luo itse omaa kulttuuriaan. Suomalainen kouluetnografia syntyi 1990-luvun alussa, ja se on ollut monitieteistä. 2000-luvulla sen puitteissa on

tutkittu muun muassa sukupuolta, koulupolitiikkaa ja eriarvoisuutta. (Lahelma & Gordon 2007.) Ensimmäisiä suomalaisia kouluetnografeja on muun muassa Eija Syrjäläinen, jonka mukaan "*kiinnostuksen kohde on luokan sisäisissä prosesseissa ja yhteisön jäsenten omissa ajatuksissa ja kokemuksissa*" (Syrjäläinen 1990, 68). Uudempaa suomalaista kouluetnografiaa on tehnyt Mietola (2014), jonka mielenkiinnon kohteina ovat olleet erityisopetuksen käytännöt ja erityisyyden muotoutuminen yläkoulun arjessa. Paju (2011) on tutkinut koululuokkaa sosiaalisenä tilana ja toimintana sekä Mikola (2011, 15) oppilaiden moninaisuuden kohtaamista koulun arjessa.

Etnografiseen tutkimukseen ja aineiston tuottamiseen kuuluu tyypillisesti pitkähkö aika kentällä (Tolonen & Palmu 2007, 89) sekä pitkäkestoinen aineiston kerääminen, jolloin tutkija viettää aikaa tutkittavassa yhteisössä (Eder & Corsaro 1999, 521; Syrjäläinen 1990, 68). Tavoitteena on oppia yhteisön kulttuuri ja sen ajattelu- ja toimintatavat elämällä yhteisössä sen arkipäivää (Atkinson & Hammersley 1994, 248; Hammersley 1990, 1-2). Kentällä ei välttämättä tarkoiteta pelkästään fyysisistä aineiston hankinnan paikkaa (esim. koulurakennus) vaan myös sosiaalisista suhteista muodostuvaa tilaa, kuten epäviralliset ja viralliset haastattelut tai koulun arki (Huttunen 2010, 40). Usein hyödynnetään erilaisia tutkimusaineiston keruumenetelmiä, joista tyypillisimpiä ovat havainnointi, haastattelut, kenttäpäiväkirjat, epäviralliset keskustelut ja erilaiset dokumentit (Paloniemi & Collin 2010, 205). Yleisesti havaintoja tehdään yhteisön arjesta ja jokapäiväisestä toiminnasta (Hammersley & Atkinson 2007, 3; Paloniemi & Collin 2010, 206). Viettämänsä ajan tutkija käyttää tutustumalla tutkimuskohteeseensa ja toimii sen sosiaalisissa ja kulttuurisissa järjestyksissä ja on samalla sekä ruumiillisesti että emotionaalisesti läsnä (Lappalainen ym. 2007, 10; ks. myös Paju 2011, 31). Erilaisten aineistojen tuottamisen kautta pyritään tavoittamaan yhteisön moninaisuutta ja erilaisia näkökulmia organisaatiossa, jossa he toimivat (Rastas 2014, 67). Tarkoitus on tutkia tutkimustehtävän määrittämiä asioita ihmisten elämään liittyen ja samalla pyritään löytämään ihmisten näkemyksiä omasta toiminnastaan tilanteissa, joita he kohtaavat (Hammersley & Atkinson 2007, 3).

3.2 Tutkijana tutkimuskohteessa

Tutkimuskohteeni oli "Auvilan" koulu, jonka oppilaat ja henkilöstö muuttivat uusiin oppimistiloihin tammikuussa 2016. Aloitin aineistonkeruun heti heidän aloitettuaan uusissa oppimistiloissa kestäen viisi kuukautta eli tammikuusta toukokuun loppuun vuonna 2016. Tutkimukseen osallistui tiimi, johon kuului viisi erityisopettajaa ja kuusi koulunkäynninohjaajaa sekä kaksi esimiestä. Tein havaintoja tiimin työskentelystä tavallisina koulupäivinä kerran viikossa ja haastattelin heitä ryhmähaastatteluna kerran kuukaudessa yhteensä viisi kertaa. Esimiehet haastattelin kertaalleen toukokuussa.

3.2.1 Tutkimusympäristö ja tutkimukseen osallistujat

Auvilan erityiskoulu (nimi keksitty) on noin 120 oppilaan koulu, jossa on perusopetusikäisiä oppilaita. Auvilan koulu on yhdistynyt vuonna 2013 kahdesta muusta koulusta, ja se ehti toimia hallinnollisesti yhdistettynä mutta eri toimipisteissä noin kolme vuotta ennen yhteisiin koulutiloihin muuttamista. Uuden koulurakennuksen suunnittelu oli aloitettu vuonna 2011 eli noin viisi vuotta ennen kuin uudisrakennus saatiin käyttöön vuoden 2016 alussa. Koulun oppimistiloista ei haluttu tehdä perinteisiä, vaan tarkoituksena oli suunnitella mahdollisimman muuntuvat, esteettömät ja tulevaisuuden oppimiseen soveltuvat tilat. Suunnitelma tilattiin opinnäytetyönä sisustusarkkitehtiopiskelijalta ja siinä huomioitiin myös oppilaiden erityistarpeet ja henkilökunnan toiveet.

Koulurakennuksen suunnittelua varten tehtiin työympäristövisio, jossa korostettiin oppimisen kokonaisvaltaistamista. Vision mukaan hallittua oppimista tapahtuisi varsinaisissa opetustiloissa, mutta spontaania, oma-aloitteista oppimista tapahtuisi kaikissa arjen tilanteissa. Oppimisympäristöjä tuli kehittää oppilaslähtöisiksi laajentamalla ne koskemaan tilaa luokkahuoneen ulkopuolella, kuten koulun käytävillä, ruokasalissa, pihalla, oppilaskodissa ja harrastuspaikoissa. Uuden teknologian integroinnin ja läsnäolon koulun arjessa ajateltiin tukevan oppilaiden verkottumista vertaisryhmien kanssa sekä tietoverkkojen hyödyntämistä opetuksessa. Opettajien työtilat sijoittuisivat keskeiselle paikalle mutta ei luokkiin. Tämä lisäisi luokkien monikäyttöisyyttä sekä tukisi opettajien mahdollisuutta tehdä keskittymistä vaativaa työtä. Työtilat voisivat sijaita yhteisessä tilassa, jossa olisi yksityisempiä työpisteitä ja tiimityötilaa. Seuraavassa vaiheessa henkilökuntaa osallistettiin pienemmissä ryhmissä työstämään ideaalia oppimis- ja kuntoutusympäristöä oppilaslähtöisesti sekä työstettiin ideaalia tilaohjelmaa henkilöstöä osallistavana prosessina. (Auvilan koulun työympäristövisio 2010.)

Erilaisissa henkilöstön työpajoissa (My work place -projekti) henkilökunta pohti, mitä tulisi säilyttää entisistä tilamalleista ja mitä tulisi muuttaa. Opettajat toivoivat opetustiloilta mahdollisimman suurta muuntojoustavuutta. Kaksi luokkaa voisivat muodostaa niin sanotun tiimiluokan siten, että luokkien välinen seinä olisi avattava. Lisäksi siirrettävien väliseinien avulla kahdesta luokasta voisi saada kolme tilakokonaisuutta. Oppiminen luokissa tapahtuisi myös toiminnallisen oppimisen kautta. Tämä edellyttäisi sitä, että luokassa olisi myös tilaa liikkua. Luokkatilojen tulisi tukea oppilaita kehittymään itsenäisiksi ja omatoimisiksi. Rauhallisen työtilan luomista oppilaille pidettiin erityisen tärkeänä. (Auvilan koulun työympäristövisio 2010.)

Työympäristövision (2010) mukaan käytävien merkitystä pedagogiikkaa tukevin tiloina korostettiin. Käytävä voisi olla arkkitehtonisesti kiinnostava ja virikkeitä tarjoava tila, jossa voisi sijaita pienempiä oleskelutiloja, niin sanottuja keitaita. Nämä tilat voisivat toimia opetustilojen jatkona joko pienryhmille tai eriyttämistiloina. Käytävän oleskelutilojen ajateltiin tukevan oppilaiden kanssakäymistä ja kohtaamista. Pedagogisesti tavoiteltiin oppilaan toiminnallisuuden lisäämistä murtamalla frontaalipedagogiikka, lisäämällä oppilaiden aktiivi-

suutta ja vuorovaikutusta sekä vahvistamalla kokemuksellisuutta ja osallisuutta. Lisäksi tiloissa pyrittiin ottamaan mahdollisimman pitkälle huomioon esteettömyys ja moniaistisuus. (Auvilan koulun hankesuunnitelma 2011; rakentamispäällikön haastattelu 29.1.2014.) Koulun pedagogiset käytänteet ja toimintakulttuuri haluttiin sitoa myös tulevaan opetussuunnitelmatyöhön (OPS 2014). Koululle tehtiin uutta opetussuunnitelmaa, joka oli tulossa voimaan 1.8.2016. Uusi opetussuunnitelma ei ollut voimassa vielä aineiston keruun aikana, mutta sitä oli jo alettu työstää erilaisissa työryhmissä.

Toiminnallisena tavoitteena oli, että henkilökunta tulisi työskentelemään tiimeittäin yhteisissä tiloissa, minkä toivottiin tuovan uudenlaista tiiviimpään yhteistyöhön liittyvää toimintakulttuuria. Jokaisessa kerroksessa olisi useita luokkia ja monia aikuisia, joilla on käytettävissään yhteisiä tiloja. Tutkimukseen osallistuvassa koulussa opettajat ja ohjaajat työskentelivät tiimeissä jo ennen muuttoa, ja heillä oli omat tiimivastaavansa. Tiimin sisäisissä palavereissa kehitettiin mm. opetusta ja keskusteltiin yhteisistä käytännön asioista sekä suunniteltiin tiimin yhteistyötä.

Tässä tutkimuksessa oli mukana tiimi, johon kuului viisi erityisluokanopettajaa sekä kuusi ohjaajaa tai henkilökohtaista avustajaa. Tiimi valikoitui tutkimukseen sillä perusteella, että olin ollut haastattelemassa heitä vuotta ennen tutkimuksen alkua, koska halusin harjoitella ryhmähaastattelun tekemistä. Lisäksi tiimin jäsenet olivat halukkaita osallistumaan tutkimukseen. Lisäksi haastattelin kahta esimiestä, jotka ovat olleet mukana rakentamisen suunnittelussa ja toimintakulttuurin kehittämisessä. Osallistujien anonymiteetin suojaamiseksi voin kertoa tutkimuskohteesta tai tutkimukseen osallistujista vain sen verran kuin tutkimuksen luotettavuuden ja tutkimuskysymysten kannalta on tarpeellista. Jatkossa käytän osallistujista seuraavia nimityksiä: henkilöstö, jolla tarkoitan pääasiassa tutkimukseen osallistuvan tiimin opettajia ja ohjaajia, sekä johto, jolla tarkoitan haastattelemani esimiehiä. Lähdeviitteistä on poistettu rakentamispäällikön sekä arkkitehtiopiskelijan nimet, koska heidän nimensä voisivat johdattaa osallistujien tunnistamiseen.

3.2.2 Kentälle pääsy ja tutkijapositiont kentällä

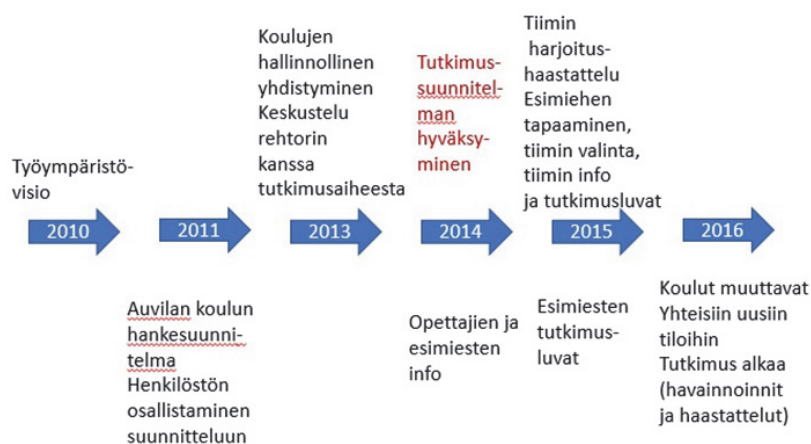
Työskentelen tutkittavan koulun tiloissa saman työnantajan palveluksessa kuin tutkimuksessa mukanaolijat mutta eri tehtävissä. Kentälle pääsyä lienee helpottanut se, että pohdimme tutkimukseen osallistuvan koulun rehtorin eli silloisen esimieheni kanssa minulle sopivaa tutkimusaihetta jo vuonna 2013 eräällä yhteisellä työmatkalla. Keskustelumme päätteeksi aihe alkoi kehkeytyä mielessäni ja kerroin alustavasta ideastani seuraavaksi koulun muille esimiehille. He suhtautuivat hyvin kannustavasti ja lupasivat järjestää kaiken mahdollisen tuen, jotta tutkimus voidaan toteuttaa. Keskustelin aiheesta vielä tarkemmin erään rakentamisesta vastanneen esimiehen kanssa ja aloin tehdä alustavaa tutkimussuunnitelmaa keväällä 2014. Koko koulun opettajille kävin kertomassa tulevas-ta tutkimuksestani elokuussa 2014 opettajien yhteisessä palaverissa. Aiheeni saama vastaanotto oli positiivisen kiinnostunutta, eikä yhtään kriittistä kannanottoa sanottu ainakaan ääneen. Siinä vaiheessa tutkimusaiheeseeni liittyi vielä

toimintakulttuurin muotoutumisen lisäksi pedagogiikan muotoutuminen uusissa tiloissa. Kerroin myös, mitä tiimiä olin alustavasti ajatellut informanteiksi tutkimukseen. Tiimien lopulliset kokoonpanot eivät vielä tuolloin olleet tiedossa, joten tutkimukseen lienee ollut helpompi suhtautua suopeasti, koska mahdolliset osallistujat eivät vielä tienneet, koskettaako tutkimus juuri heitä itseään. Keväällä 2015 lähetin koko opetushenkilöstölle sähköpostia ja kyselin, mikä tiimi olisi halukas osallistumaan harjoitushaastatteluun omaa tutkimustani varten. Tavoitteena oli haastatella jotakin tiimiä tilojen ja kalusteiden käytöstä sekä yhteistyöstä silloisissa oppimistiloissa. Kaksi tiimiä ilmoittautui, joten valitsin sen, joka ilmoittautui ensimmäisenä. Kerroin kyseiselle tiimille, että vielä ei tiedetty, mikä tiimi tutkimukseen osallistuisi, mutta kyselin alustavasti heidän osallistumishalukkuuttaan. He näyttivät vihreää valoa hankkeelle mutta pohtivat sitä, etteivät vielä tienneet tiimin lopullista kokoonpanoa siinä vaiheessa, kun uusiin tiloihin muutettaisiin.

Seuraavaksi sovin tapaamisen tiimien esimiehen kanssa elokuussa 2015, jolloin pohdimme, mikä tiimi sopisi tutkimukseen mukaan. Esimies kertoi, että aiemmin haastattelemani tiimi toimiikin kahdessa eri kerroksessa tulevassa uudisrakennuksessa, joten jäin miettimään sen ja toisen tiimin välillä, kumman valitsisin. Lopulta päädyin alkuperäiseen tiimiin, koska olin heitä jo haastatellut keväällä 2015 ja he olivat halukkaita osallistumaan. Kentälle pääsyyn todennäköisesti vaikutti positiivisesti se, että pohdimme yhdessä tiimien esimiehen kanssa käytännön järjestelyjä ja muun muassa mahdollisia tuntikorvauksia opettajille haastattelujen osalta sekä ohjaajien työajan soveltumista haastatteluihin. Samoin pohdimme sitä, miten usein haastatteluja kannattaisi järjestää henkilöstön jaksamisen ja ehtimisen kannalta. Informoin esimiestäni siitä, missä vaiheessa tutkimus on meneillään ja miten paljon olin koulun arjessa mukana. Koska sain vahvaa tukea esimieheltä, minun oli helpompi mennä esittämään asiaani myös tutkimukseen osallistuvalla tiimillä.

Tiimin kokoonpanossa tapahtui syksyn 2015 aikana muutoksia, joten tavatessani osallistujat marraskuun lopussa 2015 kerroin heille vielä uudelleen ja tarkemmin tutkimuksesta, joka alkaisi heti uusiin tiloihin muuttamisen jälkeen vuoden 2016 alussa. Kävimme läpi tutkimuslupaan (Liite 1) liittyvät asiat sekä vastailin heidän kysymyksiinsä, minkä jälkeen he allekirjoittivat suostumuksensa tutkimukseen. Samalla kerralla sovimme myös, että teen heille listan havainnointipäivistä ja että sopisimme etukäteen, mihin luokkaan tulen milloinkin havainnoimaan. Haastattelupäiviksi sovimme kerran kuussa maanantai-aamun klo. 8.00–9.30, koska silloin koulupäivä ei ollut vielä alkanut. Ohjaajat saivat olla haastattelussa työajallaan, ja opettajille korvattiin osallistumisesta erikseen, mikä oli sovittu heidän esimiehensä kanssa. Pyysin lupaa olla mukana myös heidän tiimipalavereissaan perjantai-aamuisin silloin, kun se sopisi omiin työpäiviini. Oman työnantajani ja esimieheni kanssa sovimme, että tekisin keväällä 2016 kerran viikossa havainnoja yhden päivän kerrallaan omalla ajallani. Haastattelut tehtiin käyttäen joustavaa työaika. Haastattelutiloina sain käyttää koulun tiloja. Pyysin ja sain tutkimusluvat myös neljältä esimieheltä, koska arvelin voivani haastatella joitakin heistä sekä halusin käyttää mahdollisesti hei-

dän infotilaisuuksissa pitämiään esityksiä aineistona. Muotoilin esimiehille suunnatun tutkimusluvan tekstiä hieman eri tavalla kuin opettajille ja ohjaajille lähinnä menettelyjen osalta, joiden kohteeksi he joutuisivat, sekä tutkimuksen hyötyjen ja haittojen osalta (Liite 2). Oppilaiden huoltajilta ei pyydetty tutkimuslupaa, koska oppilaat eivät olleet tutkimuksen kohteena vaan henkilöstö. Huoltajille lähetettiin kuitenkin tiedote, jossa kerrottiin, mistä tutkimuksessa oli kyse, ja annettiin tutkijan yhteystiedot mahdollisia kysymyksiä varten (Liite 3). Kentälle pääsyn vaiheita ja tutkimuskohteen tapahtumia tutkimuksen edetessä on kuvattu kuviossa 9.



KUVIO 9 Kentälle pääsy ja tutkimuskohteen tapahtumat

Oma asemani kentällä tutkimuksen kuluessa

Työskentelen saman työnantajan palveluksessa kuin tutkimuksessa mukana olevat opettajat ja ohjaajat mutta eri tehtävissä ja olen toiminut eri toimipisteessä ennen samaan rakennukseen muuttamista. Meillä ei ole myöskään esimiesalaissuhdetta. Henkilöstö todennäköisesti tunsu tai ainakin tiesi kuka olen, mutta itse en tuntenut informantteja enkä heidän työtään kovinkaan hyvin. Huomasin sen tehdessäni harjoitushaastattelua huhtikuussa 2015. Myöhemmin aineistonkeruuvaiheessa kävi kuitenkin ilmi, että osallistujat eivät tarkkaan ottaen tienneet, mitä tein työkseni. Eräs opettaja esitteli minut oppilaille siten, että *"käyn eri kouluilla neuvomassa opettajia (mitä en itse asiassa ole tehnyt enää vuosiin)"* (L2). Vielä huhtikuussakin minulta kysyi eräs ohjaaja, että *"mikäs se minun koulutus olikaan että olenko luokanopettaja. Kertasin omaa taustaani."* (L4).

¹ Aineistosta lainatut kohdat on nimetty tästä eteenpäin siten, että kirjain kertoo, minäkalaisesta aineistosta on kyse (L = luokkahavainnot, P = puistohavainnot, T = tutkimuspäiväkirja, R = ryhmähaastattelut ja E = esimiesten haastattelut). Kirjaimen pe-

rässä oleva numero tarkoittaa kuukauden järjestysnumeroa, jolloin havainnot tai haastattelut on tehty.

Aloittaessani havaintojen teon uudessa luokassa esittelin ensin itseni oppilaille. Kerroin etunimeni ja sen, missä olen töissä. Kerroin tekeväni tutkimusta ja sen, etten tutki yksittäisiä oppilaita vaan seuraan aikuisten toimintaa siltä osin, mitä he tekevät ja mitä he joutuvat sopimaan arjessa uusissa tiloissa. Sanoin, että istun ja kirjoittelen, mutta minulle voi myös puhua ja minulta voi kysyä asioita sekä pyytää apua. Kysyin, onko heillä kysyttävää. Jos kysyttävää ei ollut, sanoin, että myöhemminkin voi kysyä. Kerroin myös, että olisin päivän kerrallaan eri ryhmissä emmekä välttämättä näkisi moneen viikkoon, mutta silloin kun olin tulossa, opettaja voi kertoa sen heille. Oppilaat eivät kuitenkaan ainakaan alussa välttämättä muistaneet, kuka olin, joten esittelin itseni silloin toistamiseen. Yhdessä luokassa oppilaita oli valmisteltu hyvin minun tuloani varten, joten hämmästykseni oli suuri, kun he tiesivät nimeni ja jopa sen, että tein väitöskirjaa, joka lienee sanana jo aika vaikea muistaa. Eräs opettaja selvensi vielä läsnäoloani oppilaille sanomalla, *”että minusta ei tarvitse välittää ja että kirjoittelen vaan”* (L2). Myös ohjaaja esitteli minut melkein samoilla sanoilla omalle luokalleen, kun opettaja ei ollut paikalla. *”Ohjaaja sanoi että meillä on täällä tänään pari vierasta ja minä kerroin jälleen kuka olen ja mitä teen. Yksi oppilas halusi tietää tarkemmin mitä tutkimusta minä teen ja kertosin sen lyhyesti. Ohjaaja sanoi oppilaille että seurailen enemmänkin mitä aikuiset tekee kuin oppilaita.”* (L2)

Havainnointipäivän päätteeksi kiitin luokan aikuisia ja oppilaita ja sanoin palaavani taas jonain päivänä. Ensimmäisen havainnointipäivän jälkeen luokan *”ohjaaja sanoi etteihän tämä (havainnointi) nyt niin paha ollutkaan”* (L1). Istumapaikkani oli yleensä luokan perällä tai takaosassa sivulla. Alussa istuin tuoleilla tai kuutioilla, joita oli luokan perällä. Myöhemmin, kun sohvia alkoi tulla luokkiin, istuin usein sohvalla, koska se oli yleensä tyhjänä luokkaan tullessani. Myös istumamukavuus taisi voittaa. Mietin jossain vaiheessa, että estikö oma istumiseni jollakin luokan kalusteella sen normaalin käytön. Toisaalta välillä opettaja, ohjaaja tai joku oppilaistakin saattoi luvan saatuaan tulla viereeni sohvalla. Jos luokan tuolit tai paikat uhkasivat loppua kesken, siirryin sille tuolille tai paikkaan, jossa olisin vähiten tiellä ja esillä. Usein opettaja tai ohjaaja kuitenkin sanoi, että minun ei tarvitse siirtyä. Yritin kuitenkin maastoutua luokkatilaan lähes näkymättömäksi ja huomaamattomaksi ehkä siksi, että oppilaat ja aikuiset eivät kiinnittäisi minun läsnäolooni niin paljon huomiota. *”Otin puupalin itselleni ja istuin oven pieleen.”* (L2) Tutkijat kuvaavat kentälle pääsyä oven-suihin tai välitiloihin päätymisenä (Tolonen & Palmu 2007, 89). Samalta se tuntui myös omassa tutkimuksessani osin siitä syystä, että en halunnut viedä tilaa tai huomiota, vaan halusin olla kuin *”kärpäsenä katossa”* tilanteita seuraamassa. Silti olin tietoinen siitä, että paikallaoloni väistämättä muutti ryhmädynamiikkaa, ja välillä minulla oli tunne, että opettajat ehkä toimivat osittain eri tavalla kuin tavallisesti. Tämä tunne tuli siitä, että muutaman kerran opettajat sanoivat kokeilevansa jotakin uutta tilaa tai toimintatapaa ensimmäistä kertaa silloin, kun tulin tekemään havaintoja.

Tutkijaposition näkökulmasta keskeistä on toimintaan osallistumisen asteen määrittely ja neuvottelut, joita voi olla erilaisia tutkimusprosessin eri vaiheissa ja konteksteissa (Paloniemi & Collin 2010, 214–215). Lappalaisen ym. (2007, 83) mukaan tutkijan toimijuus kentällä on rajallinen, mikä tarkoittaa sitä, että paikasta ja liikkumavarasta on käytävä jatkuvaa neuvottelua. Huomasin ajan mittaan, että minulle joko tarjoihtiin, otin itse tai yksinkertaisesti jouduin erilaisiin rooleihin suhteessa tiimin aikuisiin tai lapsiin. Olen koonnut seuraavaksi näitä kokemiani rooleja kenttätyössä.

Kontrolloijan rooli. Muistiinpanojeni ja havaintojeni tekeminen aiheutti välillä epäluuloa, mikä tuli muutamissa tilanteissa ilmi.

*Ope sanoi myös että "en tiedä mitä kaikkea nyt tästä kirjoitat sinne mitä minä ker-
ron.." (Hän tuntui olevan epävarma jotenkin siitä mitä hän voi minulle kertoa ja mikä
päätyy tutkimukseen. Olen huomannut aiemminkin pientä epävarmuutta ja epätietoi-
suutta siitä, mitä käytetään tutkimuksessa ja miten). (L1)*

*Klo. 10.13 Opettaja tuli takaisin ja sanoi että täällä on jätetty oppilaat yksin niin Raija
saa merkintöjä.. (Jotenkin opettajan kommentteista, eleistä ja puheen sävystä päätellen hän
jotenkin jännittää tai on epäluuloinen siitä mitä kirjaan, täytynee sanoa iltapäivällä hä-
nelle jos hän haluaa jotain kommentteja). (L2)*

Pyrin hälventämään näitä epäluuloja kertomalla yhä uudelleen, minkälaisia asioita seuraan ja kirjaan. Vaikka tutkija viettää paljon aikaa kentällä ja pyrkii toimimaan vähemmän muodollisesti rakentaakseen luottamusta, tällaista ideaalitulannetta ei kuitenkaan yleensä saavuteta (Bogdan & Biklen 1982, 119–120).

Joskus opettajilla tuntui olevan tarve selitellä toimintaansa. Heillä oli ehkä oletuksia siitä, mitä olin tullut seuraamaan. Voi olla, että kyse oli myös huonos-
ta omastatunnosta tai ristiriidasta siihen, mitä he olettivat, että heiltä odotetaan oman toimintansa ja tilankäytön suhteen.

*Opettaja kertoi vielä ennen tunnin alkua että jos ihmettelen miksi yhden oppilaan pulpet-
ti on ihan edessä niin syy on siinä että hänen näkönsä on huonontunut. Sanoin että en
ehtinyt vielä ihmetellä mitään. Hän sanoi myös että jos ihmettelet miksi ei olla avoimessa
ympäristössä (seinäke ja ovi on kiinni) niin muilla tämän kerroksen oppilailla on eri aika-
taulut ja he ovat pieniä oppilaita, joten se hankaloittaa koska tulee meteliä ja tämän luo-
kan oppilaat on valittaneet siitä. (L2)*

Koin oloni välillä "vakoojaksi", joka oli tarkkailemassa "oikeanlaista" opetusta ja tilankäyttöä.

*Yksi oppilas halusi että kuunnellaan uskonnollisia tarinoita. Opettaja haki materiaalia
luokan perältä ja sanoi hiljaa ohimennessään että arvaa vaan olenko valmistautunu. (L2)*

Päätelin joistakin tilanteista, että opettaja oli suunnitellut varta vasten minun tuloani varten oppitunnin ehkä vähän eri tavalla kuin muutoin olisi toiminut. Kun tulin havainnoimaan, opettaja saattoi kommentoida, että he kokeilevat täl-
lä kertaa jotakin uutta tapaa opiskella tai käyttävät jotakin muuta tilaa, jota ei

ole aiemmin käytetty. Jos opettaja ei ollut jostakin syystä ehtinytkään suunnitella mitään erityistä tai havainnointipäivä oli vaihtunut viime tingassa, tuli opettajalla tarve selittää. *"Hän kertoi myös ettei ole ehtinyt tänään suunnitella kunnolla kun kotona oli tullut muutoksia aamuun ja hän ei ehtinytkään tulemaan aiemmin töihin."* (L4)

Joistakin lauseenaluista saattoi päätellä, että asemani ei ollut tasavertainen opettajien ja ohjaajien kanssa. Ehkä osallistujat kokivat olonsa "tutkittavina" jotenkin alempiarvoisiksi ja arkailivat esittää asioita "tutkijalle", vaikka pyrin tuomaan esille, että olin yhtä lailla ihmettelemässä näitä tapahtumia ja tilanteita kuin hekin. *"Sää kyllä varmaan pidät tätä tyhmänä mutta se on vaikeempaa sopia asioita kun ollaan eri kerroksissa" sanoi opettaja."* (L3) Minulta saatettiin myös kysyä lupaa siihen, että ohjaaja kävi puhumassa yksityispuhelun puistossa. Vähän hämmentyneenä vastasin että *"joo ilman muuta"*.

Ymmärtäjän ja uskotun roolit. Välillä koin, että minua houkuteltiin mukaan ikään kuin tukemaan jotakin käsitystä. Tämä ilmeni niissä tilanteissa, joissa joku opettajista tuli keskustelemaan kanssani vaikkapa tiimin sisäisistä asioista ja ryhmadynamiikasta. Lause alkoi yleensä: *"niin kuin olet huomannut, niin..."*. Tilanteet tulivat yleensä jonkin palaverin jälkeen, ja toisaalta olinhan huomannut ihan samoja asioita. Jossain vaiheessa minun olikin mietittävä sitä, etten lähde liikaa mukaan näihin osallistujien omiin tulkintoihin, jotta havaintoni eivät alkaisi värittyä sen tiedon kautta. Näitä asioita pohdiskelen enemmän etiikan osiossa.

Ymmärtäjän rooliin jouduin myös tilanteissa, joissa kaikki ei mennytkään suunnitellusti. Hiukan epäonnistuneen matematiikan tunnin jälkeen päädyin lohduttamaan onnetonta opettajaa.

Tunti loppuu ja vaihdetaan vielä muutama sana opettajan kanssa. Hän harmitteli että päivä oli ollut vähän sekalainen ja matikkaaportaatkaan ei oikein onnistunut. Sanoin että nytpäähän tuli tehtyä kokeilukulttuuria kun siitä juuri oli puhetta.. tapaamisessa että lähdetään vaan kokeilemaan ja nähdään miten homma toimii. (L4)

Huomasin, että aikaa myöten minulle alettiin uskoutua ja luottamus alkoi kasvaa joidenkin osallistujien kohdalla. *"Kun istuin edelleen luokassa kirjoittelemassa, väliovesta tuli (opettaja) joka alkoi kysellä, että olenko saanut jotain omaa tutkimustani varten ja sanoin että tapahtuuhan tässä paljonkin. Hän sitten avautui siitä aamullisesta haastattelusta liittyen yhteisopettajuuteen ja ryhmien yhdistelemisiin ja aloitti usein sanomalla: kuten aamullakin jo sanoin niin..."* (L1) Kirjasin jo tammikuussa muistiinpanoihini: *"...alkaa tuntua siltä että olen saamassa luottamusta opettajien joukossa koska he kertovat omia asioitaan ja myös tähän aiheeseen liittyen avautuvat. Hieno juttu! Nyt pitää olla sen luottamuksen arvoinen."* (L1)

Sisäpiiriläisen rooli. Minut liitettiin osaksi henkilökuntaa esimerkiksi siten, että oltuani tekemässä havaintoja opettajien palaverissa opettaja kysyi, mitä siellä oli käsitelty. Kerroin sen, mitä kuulin ja muistin. Tutkijan rooli luokassa voi aiheuttaa ajan mittaan myös ystävyyssuhteita. Vaarana onkin, että tutkijasta tulee liikaa yhteisön jäsen, mikä saattaa värittää havaintoja. Yritys olla sekä ystävällinen että vieras yhtä aikaa voi olla hankalaa. (Goetz & LeCompte 1984, 96–100.)

Emme varsinaisesti ystäväystyneet tiimiläisten kanssa, mutta huomasin maaliskuussa, että olin alkanut mennä opettajien ja ohjaajien puolelle ehkä siksi, että he olivat kertoneet toimintakulttuuriin ja omaan työhönsä liittyviä pulmiaan. On kuitenkin tärkeää pitää yllä puolueetonta suhtautumista tapahtumiin, jotta se ei värittäisi havaintojen lisäksi johtopäätöksiä. Huomasin tullessi taitekohdaksi, kun koululla vietettiin avajaisia ja paikalle oli saapunut paljon kutsuvieraita ja juhlapuhujia. Henkilökuntaa oli kielletty kulkemasta aulatilaa poikki, joten havainnointipäiväni kului siten, että yritimme keksiä, miten liikkua talon osasta toiseen menemättä juhla-alueelle. Kirjasin samana iltana tutkimuspäiväkirjaani seuraavaa:

Kun laitoin takkia päälleni pääaulan naulakoilla, jäin hetkeksi kuuntelemaan juhlapuheita, joissa ylistettiin uutta rakennusta ja oppimisympäristöä, miten se on jotakin enemmän kuin oppimisympäristö. Nyt huomaan että olen alkanut samaistaa itseni opetushenkilöstöön ja heidän kommentteihinsa siitä, miten heidät on unohdettu ja vieraille esitellään hienoa rakennusta. Työnohjaustermein alkaa olla aika vaihtaa ryhmää, jos alkaa tulla liian läheiseksi ja kokea olevansa sisäpiiriä, koska silloin ei pysty enää välttämättä katsomaan asioita ulkopuolisen silmin ja objektiivisesti. (T4)

Oppilaat tuntuivat ottavan minut luontevasti vastaan. En ainakaan huomannut, että he olisivat olleet epäluuloisia minua kohtaan, ja päättelin sen johtuvan siitä, että oppilaat ovat tottuneet luokissa oleviin lukuisiin aikuisiin (opettaja ja koulunkäynninohjaaja tai henkilökohtainen ohjaaja) ja he käyvät monenlaisissa terapioissa ja tapaavat myös muita opettajia. Helmikuussa aloin kysellä myös oppilailta heidän kokemuksiaan uusista tiloista. He vastailivat vähän ujostellen aluksi, mutta kevään mittaan osa otti reippaastikin kontaktia. Ilmeisesti joillekin oppilaille oli tullut käsitys siitä, miksi olen joskus heidän luokassaan, koska he saattoivat esitellä uusia kalusteita tai laitteita, kun tulin tekemään havaintoja.

Taulua kohti istuva oppilas sanoi että tv on tullut luokkaan. Sanoin että niinpä on sitten viime kerran... Ohjaaja kysyi oppilailta "mitä muuta on tullut uutta?" Vihjeitä annettuaan takana istuva lapsi keksii että tabletti. Tämä oppilas alkoi kertoa minulle pitkätkä tarinat erilaisista peleistä joita hän on pelannut tabletilla. (L4)

Aktiivisen osallistujan rooli. Aloin kokea olevani osa kulloistakin ryhmää, joissakin luokissa enemmän ja joissakin vähemmän. Jo helmikuussa eräs opettaja otti minut mukaan osallistumaan luokan toimintaan. "Opettaja kysyi tiedätkö miten G-kirjain tehdään koska hän on nähnyt siitä kaksi eri mallia. Etsin netistä uudet ohjeet ja näytin sen." (L2) Minuun otettiin kontaktia oppituntien aikana myös eleillä ja ilmeillä, joiden perusteella huomasin, että läsnäoloani ei ollut unohdettu. "Ohjaaja jututti vielä yhtä oppilasta ja hymyili minulle samalla." (L2) "Ohjaajaa välillä naurattaa oppilaiden kysymykset ja hän katsoi samalla minua. Myös minua hymyilytti. Myös vieras ohjaaja hymyili ja näytti empaattiselta ja katsoi samalla minua. Vastasin katseeseen." (L3)

Oma osallisuuteni luokan toimintaan ja tunnelmiin tuotti joskus vaikeuksia sen vuoksi, etten tiennyt, mikä asemani ja roolini ryhmässä oli. Musiikin tunnilla teki mieli laulaa mukana ja mielenkiintoisiin keskusteluihin teki mieli

ottaa osaa. *"Miksi sait nimeksesi (oma nimi) on yksi kotitehtävä ja aloin miettiä miksi minä sain oman nimeni. Tekisi mieli kertoa ääneen kuten sekin että minulla oli kaste-mekossa siniset nauhat."* (L2) Joskus otinkin osaa keskusteluun tai minulle esitetiin kysymys. *"Ope ehdotti että jos he kirjoittaisivat nyt 4 lausetta. Yksi oppilas sanoi että et oo tosissas. Sanoin ääneen että niitä on sitten hauska lukea aikuisena vaikka ne olisi ihan arkipäivän asioita.. Jatkoin siihen, että ne on mukavia myös jälkipolville."* (L2) Näin jälkeen päin ajateltuna ehkä halusin tukea opettajaa ja ohjaajaa heidän opetustyössään ja kannustaa oppilaita kirjoittamaan tai sitten oma opettajuuteni vain tuli yllättäen esiin. Oppilaiden henkilökohtaisista asioista oli kuitenkin vaikeampi päättää, miten suhtautua ja osallistua.

Kun oppilaat esittelivät kuviaan, en tiennyt pitäisikö mennä mukaan vai ei. Toisaalta mietin että on noloa vaan istua mutta toisaalta ajattelin että kuvat ovat heille niin henkilökohtaisia että en halua tunkeutua heidän reviirilleen. Siispä vain istuin paikallani, no- jauduin eteen päin ja hymyilin tarinoille. (L2)

Minut otettiin osaksi oppituntia myös liittämällä minut käsillä olevaan tehtävään, vaikkakin vain nimeni mainitsemalla. Istuin oppilaiden ja opettajan kanssa saman pöytäryhmän ääressä puistossa, kun *"oppilaat tekivät keskittyneesti koetta, jossa pohditaan miten kirjaa saisi liikuteltua helpoiten pöydän pintaa pitkin. Opettaja sanoi että yrittäkää liikuttaa Raijaa kohti."* (L2) Toimin myös tietopankkina tarvittaessa. *"Ohjaaja kysyi että tiedätkö roomalaisia numeroita. Sanoin että joo. Esi- merkki oli kuitenkin XIX niin aloin pohtia ääneen mitä se voisi olla. Sanoin että katso- taan googlesta (kun on tämä tabletti sylissä). Katsoin googlesta muuntimella ja kävin näyttämässä oppilaalle ja ohjaajalle. Oikein oli päätelty että se olisi 19. Palasin sohvalle istumaan."* (L4)

Ulkopuolisen rooli. Enimmäkseen istuin sivullisena mahdollisimman huomaamattomasti ja kirjoittelin muistiinpanoja. En voinut kuitenkaan välttyä siltä, että tulin osalliseksi hyvinkin henkilökohtaisia asioita, joita muun muassa opettajat, ohjaajat tai lapset kertoivat koko ryhmälle. Hyvin harvoin koin, että läsnäoloni olisi ollut häiriöksi luokan aikuisille tai lapsille, mutta ainakin kerran se sanottiin selvästi. En tiedä, oliko läsnäoloni niinkään jännittävää lapsille kuin aikuisille.

Ope kertoi ennen tunnin alkua että he aloittavat aamun hieronnalla ja rauhoittavalla musiikilla sekä nalle- korteilla koska tänään on oppilaille jännittävää tapahtumaa mm. kon- serttiin lähtö sekä se että minä olen täällä on heille jännittävää. (L3)

Joissakin tilanteissa huomasin, että minua ei haluttu tiimin kaikkiin keskuste- luihin mukaan. Kunnioitin tätä ja lähdinkin yleensä pois tilasta, jos näin, että opettajat kuiskittelivat keskenään asioita oppitunnin alussa. Toisaalta olisi ollut mielenkiintoista tietää, mistä asioista he keskustelivat muulloin kuin varsinais- sissa tiimipalaverissa, joissa taas olin välillä mukana.

Kolme opea pitää siis jotain palaveria majassa. Minua ei kutsuttu sinne. Jatkan istumista luokassa. (L2)

Toisinaan olin väsynyt ja ärtynyt pitkästä istumisesta ja keskittyminenkin tuotti vaikeuksia. Ärsyynnyin myös oppilaiden puolesta, koska heidän täytyi istua pitkään paikoillaan eikä tiloja tai kalusteita käytetty monipuolisesti. Opettajana olen tottunut liikkumaan ja toimimaan, joten hiljaa paikoillaan istuminen useita tunteja alkoi ottaa voimille. *"Itselläni alkaa häntäluu puutua vaikka istun pehmeällä pallilla. Alan jo kyllästyä paikallaan istumiseen ja harmistua siitä että tiloja ei hyödynnetä!"* (L2)

Yhteenvetona erilaisista rooleista voisi todeta omana kokemuksena, että aluksi korostui kontrolloijan rooli ja ajan mittaan yhä enemmän myös sisäpiiriläisen tai osallistujan rooli. Toisaalta lienee inhimillistä, että tutkijalla voi olla toive kuulua johonkin joukkoon ja niin sanottuun sisäpiiriin. Näiden kahden välillä on tasapainoiltava ja vähintäänkin tiedostettava oma asemansa suhteessa osallistujiin sekä yksilöinä että ryhmänä.

Toukokuussa 2016 tein viimeisiä havainnoiteja luokkiin. Viimeisillä kerroilla kiitin oppilaita ja aikuisia sekä toivotin hyvää kevättä. Kerroin, että en todennäköisesti enää tekisi havaintoja koulun ryhmissä. Tällä tein selväksi oppilaille, etten enää tulisi näissä merkeissä paikalle. Ehkä olisin voinut kysyä heiltä vielä kokemuksia, miten he olivat läsnäoloni kokeneet, vaikka en sitä tutkimuksessani käyttäisikään. Näitä eettisiä pohdintoja jatkan omassa luvussa.

3.2.3 Havainnointiaineiston keruu

Koska monet käytännöt ja säännöt muotoutuvat koulun alkaessa ja niitä voi olla vaikea havaita myöhemmin (Lappalainen ym. 2007, 58; ks. myös Delamont & Galton 1986, 43), aloitin tutkimusaineiston tuottamisen mahdollisimman pian uuteen koulurakennukseen muuttamisen jälkeen. Uuteen rakennukseen muutettiin osin jo joululomalla 2015, mutta varsinaisesti koulu alkoi 11.1.2016. Aloitin havainnot toisena päivänä koulun alkamisesta eli 12.1.2016, ja viimeinen havainnointipäiväni oli 26.5.2016. Seurasin koko kevään ajan viittä opetusryhmää opettajineen ja ohjaajineen ja yhtä opetusryhmää kerrallaan. Kaikkiaan havainnointipäiviä oli 15, kolme kertaa jokaisessa opetusryhmässä 4–6 tuntia kerrallaan. Lisäksi havainnoin jokaisen kolmen kerroksen Puisto-tilaa yhden koulupäivän (yhteensä 3 päivää) 3–5 tuntia kerrallaan. Lisäksi osallistuin tiimin sisäisiin palavereihin (6 kertaa) sekä opetushenkilöstön välituntipalavereihin (4 kertaa). Palaverissa tein havaintoja siitä, mitä ja miten puhutaan koulun arjesta ja tilojen ja kalusteiden käytöstä.

Sovimme yleensä muutamaa päivää aikaisemmin sähköpostilla opettajien kanssa, mihin luokkaan tulisin milloinkin. Jos jollekin tuli este tai koulupäivän ohjelma oli hyvin hajanainen, tehtiin vaihtoja nopeasti tarvittaessa puhelimitse tai kävin paikan päällä sopimassa opettajan ja ohjaajan kanssa. Kirjoitin havainnot tablet-laitteelle, josta tallensin ne omiin tiedostoihini ja muokkasin luetavaan muotoon yleensä saman päivän tai ainakin saman viikon aikana.

Kiinnitin havaintojen teossa huomiota erityisesti tilojen ja kalusteiden käyttöön ja siihen, mitä luokissa tai puistotiloissa päivän aikana tapahtui: mitä tehtiin tai mitä sanottiin. Kirjoitin havaintoja aikuisten toiminnasta (opettaja ja ohjaajat), mutta koska heidän eivät toimi tyhjiössä, kirjasin myös oppilaiden

roolista tapahtumien kulussa. Oppilaat eivät olleet kuitenkaan havainnoinnin kohde vaan aikuisten toiminta oppimistiloissa. Pyrin menemään tilanteisiin mahdollisimman ”tyhjällä päällä” kirjoittaen sen, mitä näin ja havaitsin. Välillä tein vääriäkin johtopäätöksiä, joita korjasin ja kommentoin myöhemmin muistiinpanoihini. Sulkeisiin kirjoitin ajatuksia, ihmettelyjä ja alustavia johtopäätöksiä, joita päivän aikana tuli mieleen. Kirjoitin myös mahdollisia kiinnostavia haastatteluaiheita ja kysymyksiä seuraavia haastatteluja varten. Tein havaintoja myös tiimin omissa palaverissa sekä koko opetushenkilöstön palaverissa, joihin pääsin oman työpäiväni puitteissa.

Tein kenttämuistiinpanoja varten jokaiselle kerralle taulukon (Taulukko 1), jossa oli kohdat aikuisille (peitenimillä), oppituntien ja välituntien alkamis- ja päättymisajankohdat, oppilaiden lukumäärä sekä oppiaineet kullakin tunnilla. Kuvasin tilaa, kalusteita, sijaintia missä istuin ja kirjasin tapahtumia sitä mukaa kuin ne etenivät. Kirjasin mitä tapahtui, kuka teki tai sanoi jotakin ja missä tilassa. Seurasin paitsi opettajien ja ohjaajien tilan- ja kalusteiden käyttöä myös erilaisia aikuisten asentoja tilassa. Muun muassa Gordon (2003, 59) on käyttänyt aika-tila-polkujen jäsenystä koulun arjen havainnoinnissa. Kirjasin omiin kenttämuistiinpanoihini, mitä, missä ja mihin kellonaikaan informantit eli tutkimukseen osallistuvat opettajat ja ohjaajat tekivät jotakin. Kellonajat merkitsin, kun toiminta muuttui esimerkiksi läksyn kuulustelusta tehtävien tekemiseen tai muuhun toimintaan tai luokassa tapahtui jotakin yllättävää. Kirjasin keskustelut mahdollisimman tarkasti sanasta sanaan heti paikan päällä, sellaisena kuin ne muistin. Kirjasin myös, jos en ollut aivan varma sanamuodosta tai käytetystä käsitteestä. Kuvasin muistiinpanoihin omaa toimintaani ja osallistumisen astetani eri tilanteissa sekä aikuisten ja lasten kanssa käymiäni keskusteluja tai muuta vuorovaikutusta eleillä ja ilmeillä. Fyysisestä oppimistilasta ja kalusteista otin kuvia silloin, kun oppilaat eivät olleet paikalla. Osallistujien ulkonäköä en kuvannut kovin tarkkaan suojellakseni osallistujien anonymiteettiä. Lisäksi tässä tutkimuksessa havainnoinnin kohde oli toiminnassa, ei toimijoissa. Myös Bogdan ja Biklen (1982, 85–86) esittävät, että kenttämuistiinpanoihin olisi tärkeää kuvailla paitsi henkilöitä myös heidän keskusteluitaan heidän omin sanoin. Olisi hyvä kirjata myös ilmaisut siitä, miten varma on kuulemastaan. Lisäksi on hyvä kuvata fyysinen havainnoitava tila ja ympäristö sekä erityiset tilanteet. Havainnoitsijan oman käyttäytymisen kuvaaminen on tärkeää, koska se voi vaikuttaa havainnointiin ja aineiston analyysiin. Kirjasin havainnointitilanteissa mahdollisimman tarkkaan oman fyysisen sijaintini tiloissa ja suhteessa muihin osallistujiin sekä omaa toimintaani ja osallistumistani oppituntien kulkuun.

Spradleyn (1980, 76–79) mukaan kannattaa tehdä kuvailevaa havainnointia ensimmäisinä päivinä. Yleiseen kuvailuun kuuluu hänen mukaansa muun muassa tilat, ihmiset, toiminta, esineet, yksittäiset tapahtumat, aihe (esim. oppitunti), se, mihin pyritään, sekä tunteet ja niiden ilmeneminen. Tässä tutkimuksessa erityisen tärkeää tutkimustehtävän kannalta on ollut tilojen ja toiminnan kirjaaminen. Kun olin ensimmäistä kertaa uudessa luokassa, kirjasin tilan ja kalusteet mahdollisimman tarkkaan. Luokkatilojen kalustus muuntui kevään kuluessa sitä mukaa kuin tuli uusia kalusteita. Myös kalusteiden asettelu luo-

kassa saattoi muuttua. Jatkossa kirjasin näitä asioita aina, jos muutoksia oli tapahtunut edellisestä kerrasta. Tunteisiin liittyviä asioita kirjasin silloin, jos opettaja tai ohjaaja kommentoi jotakin asiaa, jonka saattoi tulkita sisältävän tunteita, esimerkiksi jos aikuinen sanoi harmittelevansa jotakin tai olevansa iloinen jostakin. Myös kommenttien sävystä saattoi joskus päätellä, että jokin asia harmitti tai tuotti iloa.

Havaintomuistiinpanoissa kiinnitin huomiota siihen, että pyrin kirjoittamaan mahdollisimman konkreettista kieltä ja vähemmän abstrakteja sanoja. Tämä näkyi omista muistiinpanoissani muun muassa siten, että kun kuvasin puistosta kuuluneen ”älämölöö”, oli tärkeää erottaa käyttämäni sananmuoto opettajien tai ohjaajien käyttämistä sanoista, joilla he kuvasivat *meteliä*. *Älämölöön* liitän omassa mielessäni äänen lisäksi liikkeen, mutta jos opettajat käyttivät pelkkää *meteli*-sanaa, se kuvasi ääntä ja sen häiritsevyyttä. Kenttämuistiinpanojen tekemisestä Spradley (1980, 66–69) ohjeistaa, että kannattaa erottaa oma kielenkäyttö tutkittavien kielenkäytöstä, kuten erilaiset termit, slangi ja käsitteet.

Edellisten lisäksi kirjasin ehtiessäni erilaisia ajatuksia liittyen tutkimusongelman muotoiluun ja asioita, joita aikoisin kysyä seuraavassa haastattelussa, tai ajatuksia asioiden keskinäisistä yhteyksistä. Syvällisempi reflektointi tapahtui vasta sitten, kun kirjoitin laajennetut kenttämuistiinpanot päivän päätteeksi. Havainnot siitä, kuka teki mitäkin ja missä tilassa, erotin tekstissä omista pohdinnoistani siten, että kirjasin pohdinnat sulkeisiin. Varsinainen reflektiivinen osuus ja syvällisempi pohdinta sekä asioiden yhdistely tapahtuivat tutkimuspäiväkirjan kirjoitusvaiheessa. Kirjoitin tutkimuspäiväkirjaan mahdollisimman pian, yleensä saman viikon aikana kunkin viikon pohdinnat, jotta ne eivät unohtuisi. Myös Spradley (1980, 69–70) suosittelee, että heti tilanteen jälkeen kannattaa tehdä tiivistelmä ja myöhemmin laajennetut muistiinpanot. Kenttämuistiinpanojen reflektiiviseen osaan kannattaa Bogdan ja Biklenin (1982, 87–88) mukaan kirjata muun muassa analyysin reflektointia (mitä opin teemoista, ajankohtaisia asioita, yhteydet dataan, ideat ja ajatukset), metodin reflektointia (miten data vaikuttaa tutkimusmetodiin, onnistumiset ja ongelmat, miten ongelmia voi ratkaista ja mitä pitää vielä tehdä), eettisten asioiden ja konfliktien reflektointi (omat arvot ja vastuu), tutkijan oman maailmankuvan reflektointi (kehykset/linssit) sekä selventää yksityiskohtia, kuten mahdollisia virheitä aineistossa. Kirjasin näitä kaikkia joko jo kenttämuistiinpanojen teon lomassa, laajennetuissa muistiinpanoissa tai tutkimuspäiväkirjassa sen mukaan, minkälaiset asiat painottuivat missäkin vaiheessa. Kirjasin myös omia tunteitani, kuten ärtymystä, innostusta, turhautumista tai hämmennystä kuvaavia asioita, kenttämuistiinpanoihin. Lappalaisen ym. (2007, 127) mukaan puhtaaksikirjoitusvaiheessa voi kirjata jo analyysin ituja ja tunteita omiin kenttämuistiinpanoihin.

Observoinnin ja kirjoittamisen välinen suhde tarkoitti kohdallani sitä, että kirjoitin oikeastaan koko ajan. Tabletilla on helppoa ja nopeaa kirjoittaa, joten tekstiä tuli paljon päivän aikana. Välillä observointi saattoi jopa kärsiä siitä, että pyrin kirjoittamaan mahdollisimman paljon (ks. myös Bogdan & Biklenin 1982, 94). Alussa tuli kirjattua kaikkea mahdollista myös siksi, etten ollut vielä tietoi-

nen siitä, mikä on tutkimuksen kannalta tärkeää. Goetz ja LeCompte (1984, 112) toteavatkin, että useimmat etnografeista tyytyvät kirjaamaan ilmiöistä suurimman osan ja relevantteimman aineiston. Spradleyn (1980, 105–106) mukaan laajempien kuvailujen jälkeen tehdään fokuoituja havaintoja sen mukaan, mikä alkaa kiinnostaa tutkimuskysymysten kannalta. On parempi tutkia yksittäistä aluetta intensiivisesti kuin monia yleisesti (Spradley 1980, 101). Tutkimuskysymykset hioutuivat koko havainnointien teon ajan, joskin ne tarkentuivat ajan kuluessa koskemaan enemmänkin tilojen ja kalusteiden käyttöä kuin pedagogiikkaa ja yhteistyötä. Samalla observointi tarkentui koskemaan toimintaa tiloissa. Kirjasin mahdollisimman tarkkaan sen, mitä aikuiset tiloissa tekevät, ja vertasin sitä siihen, mitä he haastatteluissa sanoivat tekevänsä. Jos olisin ollut pelkän haastatteluaineiston varassa, olisin saanut tilojen käytöstä toisenlaisen kuvan. Goetz ja LeCompte (1984, 96) toteavatkin, että tärkeää on se, mitä ihmiset tekevät, ei se, mitä he sanovat tekevänsä.

Tehdessäni havaintoja toimin niin sanottuna osallistuvana havainnoitsijana, jossa tutkija ottaa osaa päivittäisiin toimintoihin ja on vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa. Samalla tulee kuitenkin uusintaneeksi tutkittavien vuorovaikutusta ja toimintaa tekemällä havainnoistaan muistiinpanoja. (Goetz & LeCompte 1984, 109.) Enimmäkseen tein kuitenkin vain muistiinpanoja ja osallistuin aktiivisesti ryhmän toimintaan suhteellisen vähän. Oma osallistumiseni luokkien oppitunnin kulkuun rajoittui lyhyisiin keskusteluihin käsiteltävistä aiheista tai katseitten vaihtoon luokan aikuisten kanssa silloin, kun tapahtui jotakin tunteita herättävää, kuten hauskaa tai liikuttavaa. Yleensä keskustelin opettajien ja ohjaajien kanssa oppituntien jälkeen tai päivän päätteeksi. Oma osallistumistani olen kuvannut tarkemmin luvussa 2.3.2. jossa kuvasin kentälle pääsyä ja omia roolejani kentällä. Tutkijalla voi olla havaintoja tehdessään erilaisia osallistumisen asteita, kuten havainnointi ilman osallistumista, osallistuva havainnointi, osallistava havainnointi (toimintatutkimus) tai piilohavainnointi (Grönfors 1982, 87–88; ks. myös Eskola & Suoranta 2014, 101). Käytännössä kuitenkin täytyy ratkaista, kuinka paljon kannattaa käyttää aikaa osallistumiseen ja kuinka paljon pelkästään havainnoimiseen. Oli ratkaisu mikä tahansa, sen olisi vietävä tutkimusta eteenpäin (Bogdan & Biklen 1982, 134). Oma ratkaisuni oli toimia pääosin niin, että havainnoin ilman varsinaista osallistumista: toimia tapahtumien tarkkailijana ja koota sitä kautta aineistoa, jotta havainnointiaikani ja huomioni ei keskittyisi siihen, että osallistun oppitunnin kulkuun tai vetämiseen.

Havainnointi tarkentui koko ajan sitä mukaa, kun tutkimusaiheeni ja tutkimuskysymykseni alkoivat kirkastua ja kohdentua koskemaan tilojen ja kalusteiden käyttöön liittyvää toimintakulttuuria ja sen muotoutumista. Haastattelukysymykset tein havainnointien ja tarkentuvien tutkimuskysymysten pohjalta keskittyen yhä enemmän tilojen ja kalusteiden käyttöön ja tarkentaen niitä huomioita, joita olin tehnyt havainnointivaiheessa. Halusin tietää myös, miten he ymmärtävät ja määrittelevät tiettyjä keskeisiä käsitteitä, kuten avautuvuus tai muunneltavuus, ja minkälaisia merkityksiä haastateltavat antavat kertomilleen arjen asioille. Haastattelujen jälkeen kirjoitin tutkimuspäiväkirjaa ajatuksis-

ta ja tunnelmista, joita haastattelu oli herättänyt. Lisäksi vertailin sekä tekemiäni havaintojen että haastattelujen välillä löytämiäni ristiriitaisuuksia tai yhteneväisyyksiä. Myös Hammersleyn ja Atkinsonin (2007, 158) mukaan analyysi alkaa esi- ja kenttätöillä, tutkimuskysymysten muotoilulla ja kirkastamisella sekä jatkuu läpi prosessin kirjoittamalla raportteja, artikkeleita, kuvauksia ja selityksiä.

3.2.4 Fokusrhythmahaastattelut

Toteutin kevään 2016 aikana viisi tiimin jäsenten ryhmähaastattelua. Haastattelut olivat luonteeltaan työnohjauksellisia, eli samalla tutkimukseen osallistuville tarjottiin mahdollisuutta hengähtää työn lomassa sekä purkaa omia tuntojaan liittyen omaan työhön ja muuttoon liittyvissä asioissa vastapalveluksena heidän tutkimukselle uhraamastaan ajasta. Sovimme, että haastatteluja järjestettäisiin kerran kuussa (yhteensä 5 kertaa tammikuusta toukokuuhun) ja 1,5 tuntia kerrallaan. Haastattelujen määrä ja pituus olivat yhteinen kompromissi. Tutkimukseen osallistuville tämä järjestely oli mahdollista ajallisesti, ja siihen he saattoivat sitoutua. Maanantaiaamut sopivat heille parhaiten, joten sovimme haastattelut kerran kuussa maanantaiksi. Päivämäärät ja kellonajat sovittiin koko kevääksi 2016 jo joulukuussa 2015 ja niissä pitäydyttiin. Keskustelimme etukäteen tiimin kanssa siitä, miten haastatteluja dokumentoidaan. Päädyimme haastattelujen äänittämiseen nauhurin avulla, koska osallistujia tuntui ahdistavan ajatus videoinnista. Halusin, että tuolit asetellaan ympyrän muotoon, joten videointi olisi ollut haastavaa. Pelkäsin myös, että videokamera jäykistäisi entisestään heidän osallistumisestaan keskusteluun.

Haastattelut toteutettiin ryhmähaastatteluina, ja nimesin ne työnohjaukselliseksi ryhmähaastatteluiksi. Haastattelu voi toimia Birch ja Millerin (2000, 190) mukaan myös terapeutisesti, joskin nyt oli tarkoitus keskustella omaan työhön liittyvistä asioista. Karvinen-Niinikosken ja kumppaneiden (2007, 25) mukaan työnohjaus on työtapa, jonka avulla yksittäiset työntekijät, tiimit ja kokonaiset työyhteisöt voivat kehittää ammatillista osaamistaan ja lisätä luovuutta suhteessa omaan tehtäväänsä. Työnohjaus on oppimis- ja kehitysprosessi, jota rakennetaan vuorovaikutuksessa työnohjaajan ja työnohjausryhmän kanssa. Olen kouluttautunut työnohjaajaksi vuonna 2014 ja tehnyt työnohjausta pari vuotta ennen tutkimuksen toteutusta, joten saatoin hyödyntää ryhmäilmiöiden tuntemusta myös näissä ryhmähaastatteluissa. Tämän tutkimuksen osalta ei voida kuitenkaan puhua puhtaasta työnohjauksesta, koska varsinainen työnohjaus vaatisi pitemmän ajan ja useampia kokoontumiskertoja sekä pääosin osallistujien itsensä esille tuomia asioita ja keskustelunaiheita.

Työnohjauksellisuus oli ryhmähaastatteluissa ja -keskusteluissa läsnä siten, että tapaamisten alussa käytettiin erilaisia kuvia ja metaforia, joilla pyrittiin irtottautumaan omasta arkityöstä, pääsemään sujuvasti keskustelun alkuun ja keskittymään käsillä olevaan asiaan. Myös Kitzinger ja Barbour (1999, 12) ehdottavat, että haastatteluissa voisi käyttää erilaista virikemateriaalia keskustelun virittäjänä. Tein henkilöstölle kerran kuussa viiden kuukauden ajan saman tyyppisen kysymyksen hieman eri variaatioina, mutta jonka sisältönä oli ”miltä

arki tuntuu nyt näissä tiloissa”. Kysymykseen vastattiin joko erilaisten tunnekorttien, kuvakorttien tai metaforien avulla, ja kysymys saattoi olla esimerkiksi: ”Mikä juoma kuvaa arkeasi tällä hetkellä näissä tiloissa?” Tällä kysymyksellä ja kuvilla pyrittiin saamaan esille osin piilolaisia ajatuksia ja kokemuksia mutta myös tavallisia arjen kokemuksia. Kaartisen, Virran ja Elorannan (2008, 213) mukaan ihmisten käsitteellinen järjestelmä sekä tapa toimia ja ajatella on luonteeltaan metaforista. Metaforan kautta jokin kokemuksen alue voidaan ymmärtää jonkin toisen kokemusalueen käsittein (Kaartinen ym. 2008, 214).

Etnografiassa pyydetään haastateltavaa usein kuvailemaan jotakin arkielämän tilannetta (Bogdan & Biklen 1982, 37; Westby 1990, 101–111). Kun käyimme kortteja, annoin ohjeeksi valita kortin hyvin intuitiivisesti ja sen kummemmin ajattelematta. Ajatus tulisi sitten myöhemmin. Tällä pyrin siihen, että jokaiselle tulisi mieleen päällimmäisenä oleva asia, joka arjessa oli pinnalla kullakin hetkellä. Vaikka vastausten aihepiirit olisivat voineet olla näin avoimella kysymyksellä mitä tahansa, tuli vastaukseksi usein monilta osallistujilta samaan aihepiiriin liittyviä asioita. Esimerkiksi juomaksi useimmat valitsivat maaliskuun haastattelussa *kuplivan* ja *kuohuvan* juoman. Tammikuussa painottuivat käsitteet: *hämmennys*, *toiveikkuus* ja *stressi*. Helmikuussa keskustelua tuli *aikatauluista* ja *oman työn rytmittämisestä*, *säännöistä* ja *kontrollista* sekä siitä, miten *hyvin lapset ovat ottaneet tilat omikseen*. Maaliskuussa *kupli* ja *poreili*. Edelleen puhuttiin arjen liian nopeasta *rytmistä*, oman *perustyön* arvottamisesta ja *arjen puhumattomuudesta*. Huhtikuun tuolikuvista otettiin eniten *käsinojattomia tuoleja* keskusteluun. Apatia ja passiivinen odottelu olivat ottaneet vallan, ja se liittyi lähinnä huoleen oman työn jatkumisesta. *Kohtaamista* tai pikemminkin sen puutetta pohdittiin myös. Toukokuussa painottuivat *kiitollisuus*, *helpotus*, *myönteisyys* ja *selkiytyminen*. Henkilöstöllä oli *rauhallinen* ja *tyytyväinen* olo siitä, että oltiin lukuvuoden osalta ”*melkein maalissa*”. Henkilöstö kertoi *työympäristön selkiytymisestä*, mutta mainittiin myös *lähteiden ovia pidettävän edelleen kiinni*. *Aikataulut ja ohjaket* tuntuivat olevan haastateltavilla omien sanojensa mukaan käsissä.

Työnohjauksellista oli myös tapa, jolla jokainen ryhmän jäsen pyrittiin saamaan keskusteluun mukaan ainakin ensimmäisellä kysymyskierröksellä. Sen jälkeen jokainen sai halutessaan kertoa vapaasti ajatuksiaan kustakin teemasta tai kysymyksistä, joita tutkijana esitin. Myös haastattelun aikana tai lopussa saatoin tehdä kaikille kohdentuvan kysymyksen, kuten: ”*Meille tulee vierailijoita kunnista, joissa suunnitellaan uusia koulutiloja. Minkälaisia neuvoja antaisit heille?*” Kitzinger ja Barbour (1999, 13) korostavat, että ryhmäkeskustelussa tutkijan tulee aktiivisesti rohkaista osallistujia keskinäiseen vuorovaikutukseen. Tutkija onkin Pietilän (2010, 213) mukaan keskustelun rakentaja, ohjailija ja moderaattori. Helmikuun haastattelussa pyysin osallistujia antamaan omalle työparille (opettaja tai ohjaaja) myönteistä palautetta vahvuuskorttien avulla. Siitä sukeutui liikuttava hetki, kun tunnustuksen saajat olivat silminnähden iloisia saamastaan palautteesta. Tämän tyyppinen osallistujien keskinäisen vuorovaikutuksen tukeminen kuuluu myös työnohjauksellisiin menetelmiin.

Varsinaisen haastattelun sijaan tässä tutkimuksessa voisi puhua enemmän keskustelusta, jossa ennalta kirjaamani teemat ja kysymykset etenivät

varsin vapaassa järjestyksessä sen mukaan, mihin keskustelu eteni. Perinteisestä kysymys-vastaus-tyyppisestä haastattelusta on yhä enemmän siirrytty keskustelunomaisempiin haastatteluihin (Eskola & Suoranta 2014, 86). Myös Bogdan ja Biklen (1982, 135) korostavat, että tavoitteena olisi saada haastattelutilanne mahdollisimman leppoisaksi jutusteluksi. Usein kävi niin, että joihinkin kysymyksiin osallistujat olivat jo vastanneet samalla, kun keskusteltiin toisesta aiheesta. Välillä oli pitkäköjä hiljaisia hetkiä, välillä taas keskustelu ryöpsähti yhteen ääneen puhumiseksi ja naurun hyrskeeksi. Joistakin aihepiireistä jutun juurta ei tahtonut syntyä juuri ollenkaan, ja välillä osallistujat lähtivät sivuraitteille koko aiheesta. Silloin osallistujat yleensä pohtivat jotakin arjessa kokeensa yhteistä asiaa, joka herätti tunteita. Siitä saatettiin puhua naureskellen tai pilkallisesti (kuten sähkölukkojen toimivuus). Sallin nämä varsinaisesta aiheesta erkaantumiset, koska ne toisaalta kertovat omaa tarinaansa vallitsevasta kulttuurista mutta samalla saattavat lujittaa ryhmän kiinteyttä (Jauhiainen & Eskola 1994, 99).

Tein jokaiselle ryhmähaastattelukerralle uudet kysymykset sen mukaan, mitkä seikat olivat herättäneet mielenkiintoni edeltävällä havainnointijaksolla. Käytin teema-haastattelua, jossa teema-alueet oli etukäteen määrätty. Teema-haastattelusta voi kuitenkin puuttua tarkka muoto ja järjestys (Eskola & Suoranta, 2014). Olin tehnyt valmiit kysymykset, joita oli vähimmillään 11 ja enimmillään 16 (liite 4). Yleensä en kuitenkaan ehtinyt kysyä kaikkia kysymyksiä (pienin määrä oli kuusi kysymystä) ja huomasin haastattelunauhoitteita kuunnelllessani, että kysymykset eivät yleensä olleet suoraan paperista luettuja. Joskus alustin pitkään kysyttävää asiaa tai mietin haastattelun loppupuolella, mitä tärkeää ehtisin vielä kysyä niistä kysymyksistä, joita oli jäljellä. Jos jokin tärkeänä pitämäni kysymys jäi kysymättä, siirsin sen seuraavaan haastattelukertaan. Jokaisella kerralla oli kysymyksiä koulun arjesta sekä tilan ja kalusteiden käytöstä. Goetz ja LeCompte (1984, 127) esittävät, että haastattelurungon olisi hyvä olla ainakin osittain strukturoitu, koska se helpottaa kysymysten muistamista ja samalla tulee selvittäneeksi sitä mitä oli tarkoituskin selvittää. Tilanteissa olisi silti hyvä toimia joustavasti. Etnografin tulisi kysyä kokemuksista, mielipiteistä ja tunteista ja pyrkiä saamaan selville, minkälaiset asiat ovat tärkeitä ryhmälle (Goetz & LeCompte 1984, 122, 141).

Kysymykset tarkentuivat kevään loppua kohden sitä mukaa kuin tutkimuksen kysymyksenasettelutkin tarkentuivat. Haastattelukysymykset voivat olla etnografilla epäsuoria (ns. avoimet kysymykset), eli niillä ei haeta suoraa vastausta johonkin kysymykseen, vaan katsotaan, mitä haastateltava asiasta ajattelee (Hammersley & Atkinson 2007, 117–118). Omat kysymykseni eivät kaikki olleet täysin avoimia. Kun huomasin havaintoja tehdessäni, että kalusteita ei juurikaan muunnella päivän aikana ja enimmäkseen oltiin omassa luokassa, saatoin seuraavalla haastattelukerralla kysyä: *”Miten olet hyödyntänyt uusia tiloja tai kalusteita koulupäivän aikana?”* Vastaajalle voi tulla tällaisesta kysymyksestä oletus, että niitä olisi pitänyt jotenkin hyödyntää. Kysymysten suhteen oli tehtävä kompromisseja, jotta sain aineistoa vähitellen tarkentuneita tutkimuskysymyksiäni varten. Gee ja Ullman (1998, 6–7) ovat tehneet jaottelun erilaisista

kysymystyypeistä, joita voi käyttää etnografisessa työpaikkahaastattelussa. Heidän mukaansa kysymystyyppit voivat olla yleistä kuvailua (*"Miten kuvailisit tyypillistä koulupäivääsi tällä hetkellä?"*), koskea erityistä tilannetta (*"Mitä silloin toivoitte kun teiltä pyydettiin kommentteja siihen mitä halutaan säilyttää ja mihin halutaan muutosta?"*), liittyä tiettyyn työtehtävään (*"Miten olet hyödyntänyt koulun eri tiloja opetuksessa?"*), liittyä esimerkkiin (*"Meille tulee vierailijoita kunnasta, jossa suunnitellaan uusia koulutiloja. Minkälaisia neuvoja antaisit heille koulutilojen suunnitteluun?"*) tai liittyä tutkimuksessa mukana olevien omiin kokemuksiin (*"Onko kotiluokkien kalustus toiveittesi mukainen? Millainen haluaisit sen olevan?"*). Näitä kysymystyyppisiä löytyy myös omista haastattelukysymyksistäni, joista edellä olevat esimerkit ovat kursivoituina.

Yhdelläkään haastattelukerralla kaikki eivät olleet paikalla. Yleensä puuttui yksi tai kaksi tiimiläistä. He olivat useimmiten eri henkilöitä ja yleensä he olivat ilmoittaneet minulle joko etukäteen tai toisen ryhmäläisen kautta poissaolonsa ja syyn siihen. Aina ei kuitenkaan tiedetty, miksi joku oli jäänyt pois. Jonkin verran haastattelujen alkua häiritsivät osallistujien myöhästely ja saapuminen yksitellen paikalle. Jouduin kertomaan aloitustehtävän joskus useaan kertaan. Ryhmähaastattelutilanteiden ongelmat saattavatkin liittyä haastatteluiden aloittamiseen ja dominoivien yksilöiden kontrollointiin (Bogdan & Biglen 1992). Haastatteluissa pyrin siihen, että kaikki uskaltaisivat kertoa mielipiteensä asioihin, ja siksi pyysin sekä alussa että toisinaan myös haastattelun aikana kaikkia vastaamaan samaan kysymykseen. Silti jotkut tiimiläisistä puhuivat sekä puhekertoina että ajallisesti enemmän kuin muut. Tutkimuskysymysten kannalta sain vastauksia varsin kattavasti. Aiheet, jotka olivat läheisiä tutkittaville (koulun arki tai osallistamisen kokemukset), saivat aikaan runsasta keskustelua. Jotkin abstraktimmat aiheet jäivät yksittäisten kommenttien tasolle, ja tällaisia olivat esimerkiksi pohdinnat siitä, ovatko uudet tilat muuttaneet omaa tapaa toimia tai ajatella tilojen käytöstä tai miten oppilaiden valinnan vapaus toteutuu kalusteiden ja tilojen käytön suhteen.

Haastattelut toteutettiin pääosin (neljä kertaa viidestä) samassa koulutus-tilassa, joka ei ollut opettajille ja ohjaajille tuttu tila. Ryhmähaastattelutilan pitäisi olla riittävän rauhallinen ja suuri sekä mielellään kaikille neutraali (Eskola & Suoranta 2014, 93). Väliseinällä jaettunakin tila oli suurehko. Olin asetellut tilan keskelle 3–4 pientä pöytää, jotta sain laitettua niille tallentimen, omat kysymyspaperini ja alussa käytettävät tunne- tai muut aloituskortit. Asettelin tuoleja pöytien ympärille ympyrän muotoon. Neljännellä kerralla olimme pienemmässä tilassa (palaveritila), johon mahduimme juuri ja juuri pitkänmallisen pöydän ääreen. Tilat oli varattu ainoastaan meidän käyttöömme haastattelujen ajaksi, eikä siellä ollut ulkopuolisia häiriöitä haastattelujen aikana.

Minulla oli alun perin tarkoitus kirjata myös eleitä ja ilmeitä, mutta huomasin varsin pian, että se ei onnistu. Keskityin täysin siihen, mitä haastateltavat sanovat, ja samalla mietin jatkokysymystä, jolloin muu havainnointi jäi vähiin. Seurasin sitä, jos jonkun kommentille nyökkäiltiin tai jos joku vaikutti poissaolevalta eikä kommentoinut juuri mitään. *"Halusin myös kiinnittää koko huomioni aina kuhunkin puhujaan, jotta heillä tulisi tunne että heitä aidosti kuullaan. Ajattelin*

myös, että haluan tällä tavalla myös rakentaa luottamusta tulevia haastatteluja varten, että olen tässä tilanteessa heitä varten ja pelkkänä koroana.” (T1)

Kirjasin muistiin heidät, jotka tulivat myöhässä tai lähtivät aiemmin pois, sekä poissaolijat. Kirjasin myös istumajärjestyksen. Huomasin, että jokaisella haastattelukerralla vieressäni olevat tuolit täyttyivät viimeiseksi. Ehkä se kertoo tietynlaisesta etäisyydestä tutkijan ja tutkittavien välillä. Toisaalta usein on hankalaa nähdä vieressä olevan istujan eleitä ja ilmeitä, mutta se lienee harvoin kovin tietoinen syy istua etämmälle haastattelijasta. Voi olla, että tuttuus ja vieraus painivat paitsi omassa myös haastateltavien mielessä. Minulla oli tietty rooli tutkijana, haastattelijana ja havainnoijana, ja heillä oli oma roolinsa tutkittavana, havainnoitavana kohteina ja haastateltavana.

Ryhmähaastattelut toteutettiin noin kerran kuukaudessa (viisi kertaa) ja kysymykset löytyvät liitteestä (Liite 4). Haastatteluissa oli paikalla vähimmillään 8/11 ja enimmilläänkin 10/11. Ensimmäisellä haastattelukerralla olin kirjannut tutkimuspäiväkirjaani huomion, että vaikka kaikki puhuivat, opettajat olivat enimmäkseen äänessä. Pientä kitkeryyttä vaikutti olevan pinnan alla näitä haastatteluja kohtaan ainakin yhdellä opettajalla, koska hän harmitteli haastattelun aikaista ajankohtaa. Toinen opettaja tokaisi siihen, että *”eihän näitä ole kuin muutaman kerran”*. Keskustelun aiheina oli koulun arki: mikä on sujunut hyvin ja missä on ollut haasteita. Kysyin muun muassa, minkälaisia arjen asioita he ovat joutuneet ratkomaan.

Toisella ryhmähaastattelukerralla *”olin tehnyt kysymykset osin edellisten kysymysten pohjalta mutta muuntelin niitä sen mukaan, mitä olin havainnut viimeisten viikkojen aikana.” (T2)* Tällä kertaa olin jaotellut kysymykset kolmeen ryhmään: **arki, tilat ja yhteistyö**. Tähän olin päätenyt, jotta saisin jotain struktuuria helpottamaan tutkimuskysymysten miettimistä ja muistaisin kysyä havainnointien perusteella esille nousseita kiinnostavia asioita. Arjen asioista pohdittiin muun muassa, mikä toimii arjessa tai minkälaisille asioille täytyy vielä löytää toimivia ratkaisuja. Tilojen käytön osalta halusin selvittää, miten he ymmärsivät avautuvan oppimisympäristön käytännössä; mitä sillä tavoitellaan ja miten se heidän mielestään toimii arjessa. Kysyin myös, miten he ovat hyödyntäneet uusia tiloja ja kalusteita koulupäivän aikana sekä oppilaiden kanssa että itse työntekijänä.

Kolmannella kerralla olin jo päättänyt jättää yhteistyön tutkimuksen aiheena pois, koska näytti siltä että tutkimusaihetta on hyvä rajata toimintakulttuurin muutokseen ja tilojen käyttöön. Keskustelimme jälleen koulun arjen sujumisesta ja osallistujat kuvailivat tyypillistä koulu-/työpäivää. *”Tähän osa vastasi kohtuullisen tarkastikin mutta suurin osa purki vain omaa työkuormaansa noin yleisellä tasolla. Tiloja ei välttämättä kerrottu tai ylimalkaisesti. Annoin kuitenkin suhteellisen vapaasti tuottaa nyt puhetta ja purkaa tunteja koska minusta alkoi tuntua siltä, että ollaan vihdoinkin päästy siihen tilaan että heillä on halu puhua ja juuri näistä asioista.” (T3)* Tällä haastattelukerralla toistin saman kysymyksen kuin aiemminkin haastatteluissa eli *”Mitä tiloja ja miten käytät koulu-/työpäivän aikana joko itse tai oppilaat käyttävät?”* Haastattelukerran tunnelmia olin kirjannut seuraavasti: *”Kaiken kaikkiaan olen tämän päiväiseen haastatteluun/keskusteluun tyytyväinen koska he tuntuivat aidosti haluavan puhua ja avautua, eikä pelkästään tutkimuksen takia.”(T3)*

Neljännellä kerralla jouduimme siirtymään eri tilaan, koska koulutustila oli varattu muuhun käyttöön. Paikan vaihtumisella arvelin olleen merkitystä siihen, että *"keskustelu tuntui lähtevän vähän kankeasti alkuun"*. *"Voi olla että myös ensimmäisen kysymyksen tuolikortit (Minkälaisella tuolilla koet istuvasi tällä hetkellä koulun arjessa?) oli vaikutusta koko tilaisuuden fiilikseen, koska aika paljon tuli sitä miten ollaan epävarmoja työpaikoista, työstä mitä tehdään, luokista, tiimeistä ja monesta muustakin käytännön asiasta."* (T4) Olin jaotellut kysymykset tällä kertaa kahteen osaan eli **tilat** ja **kalusteet**. Halusin paneutua erityisesti tilojen ja kalusteiden käyttöön, koska kyseessä oli toiseksi viimeinen haastattelukerta ja näiden käyttöä pidin pääaiheenani. Kysyin myös, miten oppilaiden osallisuus ja mahdollisuus liikkumiseen toteutuivat oppimistiloissa, koska olin huomannut, että oppilaiden liikkumista toisaalta rajoitettiin ja toisaalta tehtiin uusia kokeiluja sen suhteen. Oppilaiden valinnan vapautta koskeviin kysymyksiin vastatessaan muutama jäi mietteliköksi ja osallistujat saattoivat palata johonkin aiemmin keskusteltuun asiaan uudelleen haastattelun kuluessa. *"Tästä jäin miettimään, että kyllähän näillä haastatteluilla on todennäköisesti merkitystä sille, miten opettajat ja ohjaajat "hoksaavat" käyttää tiloja tai kalusteita, koska niistä kysellään ja he joutuvat asiaa pohtimaan. Tuntuu että arjessa ei ole aikaa eikä väljyyttä tällaisille ajatuksille."* (T4) Kalusteiden käytön osalta keskusteltiin kotiluokkien kalustuksesta, miten siihen on päädytty ja minkälaista toivotaan. Kysyin myös, miten he ovat hyödyntäneet erilaisia kalusteita opetuksessa ja keskusteltiin kalusteiden muunneltavuudesta: mitä se tarkoittaa heidän mielestään ja miten sitä käytännössä toteutetaan.

Viidennellä haastattelukerralla olimme sopineet tutkimuksen päätöskahveista tämän haastattelun jälkeen, ja tavoitteena oli lopettaa hieman aiemmin. Keskustelu venyi kuitenkin melkein puolitoistatuntiseksi kuten aiemminkin kerroilla. Tutkimuskysymyksiä pohdin edellisenä päivänä: *"Nyt pitäisi kasata ajatukset siitä, mitä olen selvittämässä ja mitä aion kysyä huomenna haastattelussa. Ehkä jonkinlaista kevään yhteenvettoa voisi tehdä. Pyytää heitä pohtimaan plussat ja miinukset liittyen oppimistiloihin ja mitä he suosittelisivat muille jotka ovat suunnitelmassa uusia oppimistiloja."* (T5) Ensimmäisenä he saivat valita tunnekortin sen mukaan, millä mielellä he olivat, kun he ajattelivat koulun arkea sillä hetkellä. Pyysin heitä palaamaan siihen hetkeen, kun heiltä oli pyydetty toivomuksia siitä, mitä he haluaisivat säilyttää tai mihin he haluaisivat muutosta; mitä he silloin toivoivat. Miten nämä toiveet toteutuivat käytännössä? Pohdimme myös henkilökunnan osallistamista uudisrakennuksen suunnitteluun ja sitä, miten he olivat sen kokeneet. Lisäksi halusin kuulla, mitä asioita tai käytänteitä uusilla tiloilla heidän mielestään tavoiteltiin, eli tilan tai kalusteiden käytön niin sanottuja ihanteita. Kysyin myös, oliko heillä ollut erilaisia vaiheita sopeutuessaan uusiin tiloihin ja toimintakulttuuriin ja minkälaista tukea he olisivat toivoneet. Kysyin lopuksi, oliko koulun arki muuttunut ja jos oli, niin miten. Keskustelimme myös siitä, olivatko tilat muuttaneet heidän omaa toimintaansa tai ajattelutapaansa jollakin tavalla ja jos oli, niin miten. Päätimme haastattelun klo 9.25 ja lähdimme lupaamilleni kakkukahveille koulun kahvilaan, jossa *"...ilmapiiri oli iloinen ja keskustelua ja naurua oli ilmassa"* (T5).

Fokusryhmähaastattelujen arviointi. Ryhmähaastatteluilla on sekä hyviä että huonoja puolia aineiston keruun kannalta. Pari tiimiin kuuluvaa ohjaajaa kysyikin alussa muutaman kerran koulun tiloissa vastaan tullessaan, milloin heitä haastatellaan erikseen, tai he ihmettelivät, eikö heitä haastatellakaan erikseen. Sanoin, että yksilöhaastatteluja ei tehtäisi, koska halusin saada heidät ryhmänä pohtimaan uusiin oppimistiloihin liittyviä asioita. Yhtäältä arvelin, että yksilöhaastatteluissa olisi saattanut tulla enemmän ja vapaammin tietoa yksittäisten osallistujien ajatuksista ja kokemuksista. Toisaalta en halunnut saattaa heitä tilanteeseen, jossa he ehkä miettivät, mitä toiset ovat mahdollisesti kertoneet heistä itsestään tai arjen tapahtumista. Toivoin, että tiimin keskustelu olisi mahdollisimman avointa ja tiimin toimintaa eteenpäin vievää yhteistä pohdiskelua ja asioitten jakamista.

Ryhmähaastattelun hyvänä puolena voi parhaimmillaan olla se, että osallistujat saavat toisiltaan tietoa ja tukea samalla, kun muistellaan yhdessä arjen kommelluksia tai tapahtumia, jaetaan kokemuksia ja rohkaistaan toisia (Eskola & Suoranta 2014, 95). Tämä näkyi monessa kohdassa haastatteluaineistoa. Samalla kun opettajat tai ohjaajat kertoivat arjen tilanteesta, toiset kyselivät siitä lisää ja totesivat usein, että *”hyvä kun tämäkin tuli puheeksi”* tai *”en tätäkään tiennyt”*. Ryhmähaastatteluita voidaan käyttää myös ryhmän sisäisen vuorovaikutuksen sekä yhteisten normien ja ihanteiden tutkimiseen (Sulkunen 1990, 264–265). Ryhmän normit tulevat yleensä esiin ryhmähaastattelussa, kun puhutaan ryhmälle yhteisistä ja tutuista asioista (Sulkunen 1990, 265). Ryhmän yksin tai yhdessä tuottamia normeja tulikin esille joko esille nostettavissa asioissa tai tavassa, jolla niitä esitettiin. Kuvaan näitä tarkemmin aineiston analyysiluvussa.

Huomasin, että kentällä viettämäni aika toi eteeni arjen asioita ja huomioita sekä käytettyä kieltä ja käsitteitä, joita saatoin hyödyntää haastatteluissa. Yksi konkreettinen havainto tästä ilmeni siinä vaiheessa, kun kuuntelin haastattelu-tallenteita jälkikäteen ja totesin, että ulkopuolinen ei olisi todennäköisesti tiennyt, mistä puhutaan tai mitä tarkoitan kysymyksilläni. Joskus hyvinkin vaillinaiset tai monimutkaiset kysymykset tunnuttiin ymmärtävän. Harvoin tuli tilanteita, jossa kysymystä ei ymmärretty tai siihen ei ollut kenelläkään mitään sanottavaa. Saman kulttuurin jäsenet voivat käyttää ryhmähaastatteluissa *”sisäpiirin”* termejä. Samalla tutkija voi jakaa etnografian kautta tiettyyn ryhmään tai kulttuuriin kuulumisen kokemukset haastateltavien kanssa ja hallita käyetyt termit. (Alasuutari 1994, 131–132.)

Aluksi tunnelmat ensimmäisessä haastattelussa olivat puolin ja toisin hiukan vaivaantuneita, koska emme oikein tunteneet toisiamme ja ehkä osallistujat eivät tienneet, mitä heiltä odotettiin. Kirjoitin tammikuussa tutkimuspäiväkirjaani, että joidenkin osallistujien vastaukset ovat kuin suoraan oppikirjasta tai tuntui siltä, että kerrottiin asioita, joita osallistujat ehkä olettivat minun tutkijana odottavan. *”Käytettiin sanamuotoja uudesta OPS:ista, siitä miten heiltä nyt odotetaan muutosta ja että esimieskin sitä haluaa. Toisaalta vakuuteltiin halukkuutta oman opetuksen ja käytänteitten uudistamiseen.”* (T1) Toisaalta Pietilän (2010, 227) mukaan ryhmähaastatteluissa yksittäistä osallistujaa koskeva paine esittää tutkijalle *”oikeita vastauksia”* on pienempi, mikä tuottaa moniäänisyyttä vuorovaiku-

tukseen. Ryhmässä voi olla jopa helpompaa esittää kriittisiä näkemyksiä erilaisista yhteiskunnallisista ilmiöistä ja instituutioista (Pietilä 2010, 218). Kevään kuluessa ilmapiiri rentoutui, saatoimme nauraa samoille asioille ja tiimiläisten ääneen sanotut mielipiteet tulivat yhä rohkeammiksi. *"Aika kovaa kritiikkiä saivat mm. esimiehet, jotka eivät kuuntele työntekijöitä."* (T3) Osallistujat avautuivat minulle myös tehdessäni havaintoja kenttäjaksolla. He kritisoiivat joitakin arjen asioita myös minulle suoraan. Jossakin vaiheessa huomasin, että kohta on aika irtaantua, koska aloin tulla heille jo liiankin tutuksi.

Voisi kaiken kaikkiaan todeta, että elin tiimin mukana vahvasti koko kevään sekä arjen väsymyksen, kireyden ja pettymykset että monenlaiset ilon ja onnistumisen hetket. Tolonen ja Palmu (2007, 110) korostavat, että etnografinen haastattelu on kiinteässä yhteydessä etnografiseen kenttätööhön ja perustuu tuttuuteen, läsnäoloon ja tutkimussuhteen laatuun. Haastattelusuhte on vuorovaikutteinen prosessi, jota voi kuvata myös yhteisenä matkana ja oppimiskokemuksena (Lappalainen ym. 2007, 104). Siltä se myös tuntui omalta osaltani.

3.2.5 Johdon yksilöhaastattelut

Mietin kevään 2016 kuluessa, keitä minun olisi tutkimustehtävän kannalta järkevää haastatella tiimin lisäksi, joten valikoin haastateltaviksi kaksi vapaaehtoista esimiestä, jotka olivat olleet mukana uudisrakennuksen suunnittelussa ja arjen koulutyön käytännön järjestelyissä. Haastattelin kumpaakin yksitellen toukokuussa 2016 noin yhden tunnin ajan. Olin tehnyt kysymykset heille etukäteen (Liite 5) ja lähettänyt ne sähköpostissa, jotta he voisivat varautua keskustelutaviin aiheisiin. Lisäksi perusteluna kysymysten lähettämiseksi oli se, että esimiehet olivat kovin kiireisiä ja haastattelu-aika oli rajallinen. Haastattelu oli rakennettu niin, että nähtävillä oli uudisrakennushankkeen tavoitteet opetuksen osalta eli luettelo siitä, mitä tiloilla tavoiteltiin, sekä haastattelukysymykset, jotka liittyivät näihin tavoitteisiin. Etnografiseen haastatteluperinteeseen verrattuna tekemäni kysymykset eivät olleet täysin avoimia kysymyksiä, vaan ne liitettiin suhteessa rakennushankkeen tavoitteisiin. Kysymykset liittyivät kuitenkin tiiviisti koulun arkeen ja haastateltavien omiin kokemuksiin ja ajatuksiin oppimistilojen toimivuudesta ja toimintakulttuurin kehittämisestä. Käytin niin sanottuja puoliavoimia etnografisia kysymyksiä, kuten *"Miten nämä tavoitteet ovat mielestäsi toteutuneet?"* tai *"Miten tavoitteiden mukaista tilojen käyttöä tai toimintakulttuuria on viety eteenpäin?"*.

Molemmat haastattelut pidettiin pienehkössä palaveri-instituutiossa tiilissa, jossa oli säädettäviä pikkupöytiä, selkänöjälliset tavallista mukavammat pyörillä liikkuvat tuolit ja kaksi isoa näyttöä seinällä. *"Istuimme vierekkäin pöytä välissä ja katsoimme joko toisiimme tai näytölle, sen mukaan pitikö sieltä ottaa seuraava kysymys."* Tutkimuspäiväkirja 22.5.2016. Näytin näytöltä haastateltavalle tekemäni kysymykset sekä kyseiselle koulurakennukselle asetetut viralliset tavoitteet. Vaikka teemat oli etukäteen suunniteltu, tein joustavasti jatkokysymyksiä silloin, kun ilmeni kiinnostavia kommentteja tai aiheita liittyen tilojen ja kalusteiden käyttöön, toimintakulttuuriin tai henkilöstön osallistamiseen suunnitteluvaiheessa. Muotoilin kysymyksiä uudelleen haastattelutilanteessa tai tein lisä-

kysymyksiä. Joskus olisin voinut olla napakampi ja vain lukea kysymyksen ruudulta suoraan. *”He saattoivat myös oma-aloitteisesti ottaa jonkun kysymyksen näytöltä. Juttua tuli molemmilta aika paljon varsinkin aluksi että tuli tunne, että heillä oli tarvetta jollekin avautua näistä asioista. Loppua kohti kumpikin näytti väsyvän ja käyvän harvoasanaisemmaksi, joten en turhaan pitkittänyt loppupäästä haastattelua ja pyrin pitämään muutenkin sovituista aikatauluista kiinni.”* Tutkimuspäiväkirja 22.5.2016.

Kortteinen (1982, 296) jakaa haastattelun kolmeen vaiheeseen, joista ensimmäisessä vaiheessa haastateltava saattaa tunnustella tai kertoa etäisiä asioita. Toisessa vaiheessa kerrotaan avoimemmin ja vilpittömämmin, ja kolmannessa vaiheessa haastateltava alkaa selittää ja jäsentää kertomaansa. Haastattelut vaikuttivat ennemminkin siltä, että he halusivat purkaa omia kokemuksiaan ja ajatuksiaan. Osansa saattoi olla myös sillä, että olin antanut kysymykset etukäteen, joten he olivat ehkä jo orientoituneet aiheeseen. Yksi syy runsaaseen puheeseen saattoi olla myös haastattelun ajankohta kevään loppuvaiheessa (toukokuussa), jolloin kokemuksia uusista tiloista oli kertynyt kevään ajalta. Haastattelupuhe hyppäsi nopeasti suoraan avoimeen keskusteluun ja purkautumiseen. Loppupuolella keskustelu alkoi hiipua ja taukoja tuli enemmän, joskin vaikutti siltä, että haastateltavat jäivät pikemminkin pohtimaan asioita kuin peittelemään niitä.

Jäimme joskus yhdessä pohtimaan jotakin mielenkiintoista kysymystä tai yksityiskohtaa, joten haastattelut olivat enemmänkin keskustelunomaisia. Jos haastateltava sanoi jotakin mielenkiintoista, mitä en ollut aiemmin huomannut kerätessäni aineistoa, toistin sen usein ääneen ja pysähdyimme pohtimaan kyseistä asiaa. Pohdimme muun muassa avautuvuuden ja muunneltavuuden käsitettä, ja pystyin siten vertaamaan pohdintoja tiimin haastatteluissa esiin tulleisiin asioihin samasta aiheesta. Eräs haastateltavista oli selkeästi tullut haastatteluun ”purkautumaan”. Hän puhui lähes tauotta ensimmäisen puolen tunnin ajan ja niin paljon, että hädin tuskin ehdin tehdä kysymyksiä väliin. Vähitellen ohjailin häntä varsinaisiin kysymyksiin. Bogdan ja Biklenin (1982, 135) mukaan haastattelulla saadaan henkilöltä kuvailevaa aineistoa henkilön omin sanoin. Näillä tiedoilla tutkija voi rakentaa tutkittavien maailmankuvaa. Haastattelukysymykset oli tehty sen pohjalta, minkä asioiden olin huomannut aiheuttavan jännitteitä tilojen ja kalusteiden käytössä havaintojen ja ryhmähaastattelujen pohjalta. Käytännössä kävi niin, että esille tuli myös yllätyksiä ja yllättäviä näkökulmia, joita en ollut aiemmin pohtinut. Näistä kerron lisää tutkimustuloksissa.

Yksilö- ja ryhmähaastatteluiden erona oli se, että ryhmähaastattelujen kysymykset muotoutuivat havainnointien pohjalta ja haastatteluja oli viisi eri kertaa. Esimiesten toimintaa en ollut havainnoinut muuten kuin opetuksen palaverien aikana ja haastattelin heitä vain kerran. Haastateltavat esimiehet olivat itselleni hieman tutumpia oman työni kautta kuin tiimin jäsenet. Olimme tehneet aiemmin yhteistyötä muun muassa keskustelemalla rakentamiseen ja toimintakulttuuriin liittyvistä asioista, kun tapasimme koulun arjessa. Näissä esimieshaastatteluissa tuntui olevan myös luottamuksellinen ilmapiiri. Sen huomasi paitsi muutamista toimintakulttuuria arvostelevista kommentteista myös

siitä, että haastateltavat kertoivat omista henkilökohtaisista luonteenpiirteistään. Haastattelijalla voi olla suuri merkitys erityisesti silloin, kun tutkitaan haastateltavien mielipiteitä ja kulttuurisia jäsennyksiä erityisesti yksilöhaastatteluisissa (Eskola & Suoranta 2014, 97; Sulkunen 1990, 264). Paitsi tuttuus myös ajallinen konteksti tulisi ottaa etnografiassa huomioon, koska suhteet haastateltaviin voivat olla erilaisia silloin, kun heidän kanssaan on oltu muutoinkin tekemisissä (Huttunen 2010, 46). Ajallisesti oltiin jo lukuvuoden päätösvaiheessa, joten kevään muistelu jäi siltä osin haastateltavien muistikuvien varaan.

Vaikka haastateltavat eivät vaikuttaneet jännittyneiltä haastattelutilanteessa, toinen esimiehistä tuntui olevan jännittynyt, kun kysyin häntä haastateltavaksi. Hän pohtikin ääneen, mitähän tulisin häneltä kysymään. Kyse on kuitenkin tutkijan ja tutkimukseen osallistuvien välisestä suhteesta, joka voi aiheuttaa jännitteitä ja vaikuttaa haastateltavien vastauksiin monellakin tavalla. Ensinnäkin haastateltavilla on pelissä oma osaamisensa ja ammattitaitonsa, jota he ilmentävät omilla vastauksillaan. Heille saattaa tulla tarve puolustella omaa toimintatapaansa. Toinen jännite voi aiheutua siitä, että olemme olleet ja tulemme olemaan jatkossakin työtovereita. Vaikka he ovat esimiehiä, he eivät ole omia esimiehiäni. Meidän on pystyttävä puolin ja toisin tekemään yhteistyötä, olipa tutkimuksen tulos mitä hyvänsä. Myös itse haastattelijana ja tutkijana joutuu miettimään, mitä paljastaa ja millä tavalla tuo asiat esille niin neutraalisti, että ne eivät loukkaisi tarpeettomasti ketään. Haastattelijaan henkilönä voi myös liittyä sellaisia sosiaalisia tekijöitä, jotka saattavat estää tai suunnata kommunikaatioprosessia tiettyyn suuntaan (Eskola & Suoranta 2014, 95). Myös tutkimukseen osallistuvia tulee suojella, koska olen luvannut, että heitä ei voi tutkimuksesta tunnistaa. Tässä on oltava erityisen tarkkana raportointivaiheessa. On tehtävä valintaa sen suhteen, mitä asioita otan tarkempaan tarkasteluun vai jätänkö vähemmälle siksi, että sen myötä myös tutkittavan henkilöllisyys ja henkilökohtaiset mielipiteet paljastuisivat. Kolmas jännite voi liittyä siihen, minkälaiset odotukset haastateltavilla on tutkimuksen tulosten suhteen. Onko heidän ikään kuin puolustettava uuden koulurakennuksen hyviä puolia jo tehtävän kuvansakin puolesta? He ovat olleet kuitenkin johtamassa rakentamista, henkilöstön osallistamista ja muuttoa uusiin tiloihin sekä uuden toimintakulttuurin rakentamista. Haastattelijaksi toimii ikään kuin ”salapoliisina tai etsivänä”, joka sovittaa yhteen henkilökohtaista historiaa ja kokemuksia ja pyrkii henkilöiden perspektiivien ymmärtämiseen (Bogdan & Biklen 1982, 139). Tätä salapoliisin työtä jatkoin analysoimalla haastatteluaineistoa paitsi omana aineistonaan myös suhteessa muuhun aineistoon.

3.2.6 Dokumenttiaineisto

Dokumenttiaineisto koostuu tässä tutkimuksessa teksteistä ja digitaalisista kuvista. Tekstit ovat suunnitelmia ja asiakirjoja, jotka liittyvät uudisrakentamiseen, henkilöstön osallistamiseen tai uudisrakentamisesta tiedottamiseen. Sekä virallisia asiakirjoja ja suunnitelmia että erilaisia esityksiä on käytetty tässä tutkimuksessa lähinnä kontekstin luomiseen liittyen siihen, mitä uudisrakennuksella tavoiteltiin ja minkä tahojen toimesta. Näitä asiakirjoja on aineiston analyysissä

käytetty myös kuvaamaan tilan ja kalusteiden käytön ihanteita ja peilaamaan niitä henkilöstön ja johdon kuvaamiin kokemuksiin. Henkilöstöä ja mediaa varten tehtyjä esityksiä on käytetty tutkimuksen taustamateriaalina kuvaamaan sitä, miten uudisrakentamisesta ja sen tavoitteista on tiedotettu henkilöstölle, vierailijoille ja medialle. Henkilöstön osallistamiseen liittyviä asiakirjoja ja verkkolomakkeita on käytetty peilaamaan ja konkretisoimaan tutkimukseen osallistuvan tiimin sekä johdon ajatuksia henkilöstön osallistamisesta.

Lisäksi otin digitaalikuvia sekä havainnoimistani luokista eri aikoina että kerrosten puistoista. Tavoitteena oli paitsi seurata kalustuksen muutoksia luokissa lukukauden aikana myös hahmottaa tiloja ja muistaa ne paremmin muutakin aineistoa analysoitaessa (Gee & Ullman 1998, 4–5). Kuvissa ei näy henkilöitä, vaan tiloja ja kalusteita eri kuvakulmista sekä erilaisista toimintakulttuurista kuvaavista aiheista, kuten post-it-varauslapuista tilojen ovilla tai kerroksen yhteiskeittiön seinällä olevista käyttöohjeista.

Yhtenä aineistolähteenä olen käyttänyt myös tutkimuspäiväkirjaani, jota olen kirjoittanut aktiivisesti koko aineiston tuottamisen ajan sekä aineiston analyysivaiheessa. Etnografialle onkin tyypillistä liittää kokemuksellisia asioita analyysin tueksi (Paju 2011, 195). Myös Spradley'n (1980, 72) mukaan aineiston analyysiä ja yleistyksiä voi tukea kirjoittamalla tutkimuspäiväkirjaa. Siihen voi kirjata, mitä aineiston tuottamisen tai analyysin aikana tulee mieleen. Samalla voi koota omaa teoriataustaa ja pohtia tapahtumia sen perusteella. Aineiston tuottamisen aikaan kirjoitin pohdintoja ja yhteenvetoja havainnointipäivien aikana kokemistani asioista sekä käymiäni epävirallisten keskustelujen tunnelmia ja merkityksiä. Ryhmä- ja yksilöhaastatteluista kirjoitin päällimmäisiä ajatuksia ja yhteenvetoja siitä, minkälaiset asiat tuntuivat painottuvan haastattelussa, missä tiloissa haastattelut oli tehty tai oliko sattunut jotakin erityistä haastattelun aikana. Kirjoitin tutkimuspäiväkirjaa intuitiolla miettimättä sen tarkemmin, mistä on kysymys, ja kirjoitin mieleeni tulevia asioita ja tuntemuksia vetämättä vielä liian pitkälle meneviä johtopäätöksiä. Lähinnä esitin itselleni kysymyksiä. Aineiston analyysin aikana kirjoitin siitä, mitä olin kunakin päivänä saanut aikaan, minkälaiset kysymykset tai ongelmat nousivat esiin ja miten aion jatkaa seuraavana päivänä aineiston analyysiä. Aineistokeskeisessä tutkimuksessa kaikki, mitä tutkimuksen aikana tapahtuu, voi hyödyttää tutkijaa, ja sitä voi sisällyttää myös tutkimusraporttiin (Denzin & Lincoln 2000, 23; vrt. Patton 1990, 44–46, 380).

3.3 Aineistojen analyysi

Etnografisen tutkimuksen aineiston analysointia tapahtuu koko tutkimuksen ajan. Siinä lähdetään liikkeelle yleisestä ongelmasta eli tässä tutkimuksessa siitä, mitä tapahtuu, kun muutetaan uusiin avautuviin oppimistiloihin. Sen jälkeen lähdetään seuraamaan tutkimuksen kannalta kiinnostavaa aluetta, kuten tässä tutkimuksessa tilojen ja kalusteiden käyttöä ja toimintakulttuurin muotoutumista. Näistä alueista voi syntyä myöhemmin teemoja, joita voidaan testata.

Tässä tutkimuksessa alustaviksi teemoiksi nousivat havainnointiaineiston perusteella muun muassa ärsykkeet, kontrolli ja aikataulut. Näiden alateemojen löytymisen jälkeen haastatteluaineisto ja ristiinluenta nostivat esille ylempään tason teemoja, kuten tilankäytön ihanteet, tilojen ja kalusteiden käyttöön liittyvät jännitteet sekä toimintakulttuurin muotoutumisen. Näistä syntyi myöhemmin tutkimuskysymykset, joihin aineistolla pystytään vastaamaan. (Kiviniemi 2001, 77; Spradley 1980, 26.) Aineiston teemoittelu ja analyysin eteneminen on kuvattu taulukoissa 2 ja 3.

Alussa omat tutkimuskysymykseni koskettivat sekä toimintakulttuuria, yhteistyötä että pedagogiikkaa ja niiden muotoutumista uusissa oppimistiloissa. Aluksi keräsinkin havaintoja arjen toiminnan ja tilojen käytön lisäksi tiimin sisäisestä yhteistyöstä. Pedagogiikan jätin kuitenkin jo alkuvaiheessa pois, koska tutkimuksen fokus olisi ollut liian laaja. Kun alkoi vaikuttaa siltä, että myös yhteistyön ottaminen tutkimusaiheeksi tilan ja kalusteiden käytön sekä toimintakulttuurin muotoutumisen lisäksi olisi liian laaja aihe, jäi myös yhteistyö pois niiltä osin kuin se ei koskettanut tilojen käyttöä. Spradley (1980, 26) kuvaakin etnografista tutkimusta ympyränä, jossa lähdetään liikkeelle yleisestä ongelmasta ja kuvataan aluksi kulttuuria ja lähdetään sen jälkeen seuraamaan jotakin aluetta tarkemmin. Myös lähtökohtia saatetaan vaihtaa matkan varrella. Tutkimuskysymysten hioutuminen ja muuttuminen tutkimusprosessin aikana on Huttusen (2010, 42) mukaan lähes väistämätöntä.

Kun koko aineisto oli kerätty toukokuussa 2016, aloin teemoitella havainnointiaineistoa saman vuoden elokuussa tässä tekstissä myöhemmin esiteltävällä laadullisen aineiston Maxqda-analyysiohjelmalla. Kirjoitin samalla analyysipäiväkirjaa ja piirsin erilaisia käsittekarttoja tekemistäni yhteenvedoista ja yleisemmistä teemoista. Haastattelut litteroitiin tammikuussa 2017 ja aineiston analyysissä käytin sekä äänitteitä että litterointeja. Litteroinnin jälkeen tutkimuskysymykset tarkentuivat entistä enemmän ja muotoilin ne etnografiaan paremmin soveltuviksi. Haastattelujen litterointien aikana kirjoitin samalla muistiinpanoja tekemistäni huomioista, jotka liittyivät yhteneväisyyksiin tai ristiriitaisuuksiin muun muassa johdon ja henkilöstön ajatusten, kerrottujen kokemusten ja määritelmien välillä. Piirsin käsittekarttoja tilojen ja kalusteiden käyttöön liittyvistä tutkittavien antamista selityksistä ja mahdollisista tilojen käytön ihanteista. Käsittekartat ylittivät eri teemoja, ja niiden avulla tulkinta syveni (ks. Moilanen & Rähä 2010, 56). Laadullisessa tutkimuksessa tutkimustehtävät ja aineistonkeruu voivatkin muotoutua vähitellen tutkimuksen edetessä. Tutkijan tavoitteena on selvittää tutkittavien näkemys tutkittavana olevasta ilmiöstä tai ymmärtää ihmisen toimintaa tietyssä ympäristössä (Janesick 2000, 382; Moilanen & Rähä 2010, 70). Aineiston analyysin prosessia on kuvattu kuviossa (kuvio 12).

3.3.1 Havaintomuistiinpanojen ja muistioiden aineistolähtöinen järjestely ja analyysi

Tässä tutkimuksessa on edetty aineistolähtöisesti, eli havainnointia tai haastattelukysymyksiä ei ole ohjannut niinkään aiempi tutkimus tai teoriat vaan asiat ja ilmiöt, joita aineistosta on matkan varrella nousut esille. Näitä ilmiöitä on tarkennettu kohdistamalla havainnointia yhä tarkempiin kysymyksiin sekä muotoilemalla haastattelukysymyksiä havainnoista nousseiden teemojen ja mielenkiintoisten huomioiden pohjalta. Moilasen ja Räihän (2010, 55) mukaan aineistolähtöisessä lähestymistavassa tutkija etsii aineistosta teemoja, joista informantit puhuvat. Kun teemoja alkaa löytyä, huomiota kiinnitetään siihen, mitä he teeman kohdalla puhuvat tai mitä merkityksiä he tuottavat. Samalla kun kirjoitin tutkimuspäiväkirjaa havainnointien aikana, tein alustavaa analyysiä siitä, minkälaiset asiat nousevat usein esille (ks. Huttunen 2010, 48). Tässä tutkimuksessa on käytetty analyysimenetelmänä teemoittelua sekä sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysi on Tuomen ja Sarajärven (2002, 107) mukaan pyrkimys kuvata tutkimusaineiston sisältöä sanallisesti ja järjestämällä aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon (ks. myös Chi 1997). Sisällön analyysi on näin ollen tässä tutkimuksessa tekstianalyysiä, koska analysoitava aineisto on kokonaisuudessaan litteroitu. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä edetään aineiston pelkistämisen ja ryhmittelyn kautta teoreettisten käsitteiden luomiseen (Chi 1997; Tuomi & Sarajärvi 2002, 110–111).

Aloitin havaintoaineiston analyysin elokuussa 2016. Tutustuin muutamiin laadullisten aineistojen analyysiohjelmiin ja päädyin lopulta käyttämään Maxqda 12 -ohjelmaa sen monipuolisuuden ja helppokäyttöisyyden vuoksi. Maxqda pohjautuu Max Weberin ja Alfred Schutzin metodisiin kehitelmiin, joiden tavoitteena on metodisesti kontrolloitu tyyppien muodostaminen, ja tällä ohjelmalla on mahdollista luokitella, tyyppitellä ja määrällistää aineistoa. Analyysiohjelman tavoitteena on saavuttaa tietoa sosiaalisesta todellisuudesta. Vaikka omassa tutkimuksessani ei käytetä määrällistä aineistoa eikä tyyppittelyä, ohjelma mahdollistaa laadullisen aineiston erilaisten teemojen tarkastelua yhdessä ja erikseen sekä erilaisten teemojen esiintyvyyttä kronologisesti. (Rantala 2010, 117.) Ohjelmalla voi järjestellä aineistoa alateemoihin ja yläteemoihin, muuttaa teemojen otsikoita tarpeen mukaan, tulostaa koosteita teemoittain tai etsiä hakusanalla tiettyyn aihepiiriin liittyviä aineistokohtia.

Tallensin ohjelmaan aluksi luokkahavainnot kuukausittain, sen jälkeen puistohavainnot ja havaintomuistiinpanot tiimipalavereista sekä muistiot henkilöstön palavereista. Olin lukenut havaintoaineiston jo monta kertaa ennen ohjelmaan tuomista sekä tehnyt alustavaa analyysiä tutkimuspäiväkirjassani, joten minulla oli mielessäni jo joitakin teemoja, joita voisin käyttää analyysissä. Teemoittelin asioita aineistolähtöisesti pitäen mielessä tutkimuksen päätavoitteen eli sen, että tutkin uuden oppimistilan käyttöä ja toimintakulttuurin muotoutumista. Tutkimuskysymykset olivat vielä tuossa vaiheessa muutoksessa. Aineistosta alkoi nousta teemoina muun muassa koulun arkeen ja toimintakulttuuriin liittyviä asioita, tilojen ja kalusteiden käyttöä ja niille annettuja merkityksiä sekä erilaisia sopimuksia ja kokemuksia tilojen ja kalusteiden käytöstä.

Eniten aineistokohtia löytyi kuitenkin hieman yllättäen ympäristön ärsykkeistä ja oppilaiden kontrolloimisesta liittyen uuteen tilaan. Samoin aika ja aikataulut etenkin havainnointien alkuvaiheessa nousivat esille. Näistä teemoista käytän alateema-nimitystä. Näitä teemoja pilkoin edelleen pienempiin osiin pyrkien etsimään syvempiä merkityksiä niiden esille nousemiseen. Kirjoitin samalla analyysipäiväkirjaa, johon kirjasin huomioitani, tekemiäni johtopäätöksiä tai vielä selvitettäviä asioita. Kirjoitin myös tapahtumia ja seikkoja, joita jäin ihmettelemään.

Seuraavaksi kokosin ohjelmalla tiettyyn alateemaan liittyviä aineistokohtia, luin ne läpi ja tein muistiinpanoja siitä, minkälaisia asioita sieltä nousee enimmäkseen esille, ja pohdin niiden merkityksiä. Kun olin käynyt kaikki tutkimuskysymysten kannalta mielenkiintoiset alateemojen yhteenvedot läpi, aloin kirjoittaa niiden pohjalta kuvauksia, joihin valikoin perusteluiksi ja tekstin elävöittämiseksi mahdollisimman kuvaavia aineistokohtia. Moilasan ja Räihän (2010, 56) mukaan teemojen etsimisen jälkeen täsmennetään teemojen merkitysisältö ja muotoillaan se sanallisesti. Kokosin samalla aineistokohtia, joiden avulla voin kertoa omasta asemastani tutkittavassa yhteisössä, kuvata aikuisten vuorovaikutussuhteita yhteisössä sekä kuvailla tiloja ja kalusteita varsinaisessa tutkimusraportissa.

Kun teemoittelin aineistoa alateemoihin, huomasin, että tilojen ideaalille ja alun perin tavoitellulle käytölle ilmeni erilaisia ihanteita ja jännitteitä. Moilasan ja Räihän (2010, 57) mukaan on tärkeää etsiä aineistosta ristiriitaisuuksia. Seuraava vaihe oli lähteä etsimään näitä ihanteita, ja niihin liittyviä jännitteitä tai osallistujien käyttämiä ratkaisuja yli alateemojen. Käytän näistä uusista syntyvistä teemoista nimitystä ylateemat. Sisällöllisesti teemoittelussa on Rantalan (2010, 115) mukaan kyse aineiston tulkinnasta, jossa tulkinta syntyy aineiston lukemisen, teoreettisen viitekehyksen, muun aiemman lukeneisuuden ja kokemusten sekä mieleen välähtävien ideoiden pohjalta. Samalla kun teemoittelin aineistokohtia, kirjoitin koodausohjelman memoihin yhteenvedoja, yhteneväisyyksiä ja eroavuuksia muiden aineistokohtien kanssa. Pyrkimyksenä oli rakentaa mahdollisimman johdonmukainen merkityksenantojen verkosto (Moilanen & Räihä 2010, 57).

Ehkä vaikeinta oli tehdä rajausta paitsi aineiston osalta myös aineistosta nousevien mielenkiintoisten uusien aihepiirien osalta. Kaikkea mielenkiintoista ei voi mahdollistaa samaan tutkimukseen, jotta jonkinlainen punainen lanka pitää kasassa tutkimusta ja päästään riittävän syvälle niissä aiheissa, jotka lopulta valitaan. Tutkimusongelmani muuntui matkan varrella yleisemmästä toimintakulttuurin muotoutumisesta tilojen ja kalusteiden käytölle tuotettuihin ihanteisiin sekä erilaisiin jännitteisiin ja ratkaisuihin suhteessa ihanteisiin. Myös tutkimuskysymyksiä on muotoiltu etnografisempaan suuntaan ja laadullisen tutkimuksen ohjeiden mukaan. Kiviniemen (2010, 71) mukaan tutkimusongelma täsmentyykin koko tutkimuksen ajan ja tutkimusasetelmia koskeva rajaaminen on välttämätöntä. Kaikkea kerättyä ei kannata yrittää sisällyttää varsinaiseen tutkimusraporttiin (Kiviniemi 2010, 73). Tutkimusaineistoa ja tutkimuskysymyksiä rajattaessa on otettava kantaa siihen, mikä on aineistosta esiin nouseva

ydinsanoma (Kiviniemi 2010, 73). Kun olin koodannut havainnointiaineiston sekä palaverimuistiot, luin erilaisia vastaavista aiheista tehtyjä tutkimuksia, joiden avulla pystyin löytämään myös uusia tarkastelunäkökulmia aineistoon. Myös Kiviniemi (2010, 74) korostaa, että tutkijan teoreettiset näkökulmat ja vähitellen käsitteellistyvät näkemykset ilmiön luonteesta suuntaavat tutkimuksen kulkua.

3.3.2 Ryhmä- ja yksilöhaastatteluaineistojen järjestely ja analyysi

Sain haastattelujen litteroinnit valmiiksi tammikuussa 2017 eli noin puoli vuotta sen jälkeen, kun viimeisinkin haastattelu oli tehty. Havainnointiaineisto oli jo alustavasti teemoiteltu, joten jatkoin aineiston analyysiä siitä, minkälaiset seikat alkoivat nousta merkityksellisiksi myös haastatteluaineistojen valossa. Havainnointi- ja haastatteluaineiston perusteella uusia ylempiä teemoja olivat 1) arki ja arjen sujuminen, 2) jännitteet ja ratkaisut, 3) tilojen haltuunotto sekä 4) tilojen käyttö. Näiden ylempien teemojen eli ”ydinkategorioiden” alle aloin koota aineistokohtia haastatteluaineistosta. Aineiston analysoinnin tavoitteena on Kiviniemen (2010, 80) mukaan löytää keskeiset ydinkategoriat, jotka kuvaavat tutkittavaa kohdetta ja joiden varaan tutkimustulosten analysointia voidaan rakentaa. Tutkijan tehtävänä on löytää keskeiset käsitteet ja karsia pois epäolennaista aineistoa (Strauss & Corbin 1990, 22). Kun omat keskeiset yläteemat alkoivat muodostua, jätin vähemmälle huomiolle aineistossa ne kohdat, jotka eivät liittyneet näihin teemoihin. Analyysin edetessä tutkimusaineiston tarkastelu muuttui koko ajan valikoivammaksi ja kohdennetummaksi (Kiviniemi 2010, 75; ks. myös Strauss & Corbin 1990). Edellä mainittujen ylempien teemojen lisäksi alkoi haastatteluaineiston myötä huomioni kiinnittyä erilaisiin annettuihin merkityksiin ja selityksiin tilojen ja kalusteiden käytön osalta, joten aloin koota niitä kohtaan ”selityksiä ja annettuja merkityksiä tilojen ja kalusteiden käytölle”. Hyödynsin näitä selityksiä myöhemmin kootessani henkilöstön ja johdon ihan-teita tilojen ja kaluston käytölle.

Analyysin edetessä ja haastatteluaineistoa läpikäydessäni alkoi hahmottua, minkälaiset tekijät olivat merkityksellisiä tutkittaville heidän sopeutuessaan uuteen työympäristöön, joka oli oppilaille oppimisympäristö. Samalla kun luokittelin Maxqda-ohjelmalla aineistokohtia eri teemojen alle, kirjoitin tutkimuspäiväkirjaan huomaamiani yhteneväisyyksiä tai ristiriitaisuuksia johdon ja henkilöstön haastatteluaineiston välillä silloin, kun puhuttiin samoista aiheista. Haastattelussa se, miten kerrotaan, on vähintään yhtä merkityksellistä kuin se, mitä kerrotaan ja mistä positiosta (Mietola 2007, 176). Kiinnitin huomiota toistuviin teemoihin, joista syntyi aluksi uusia alateemoja, joita lähdin tarkemmin tarkastelemaan. Rastaa (2010, 79) mukaan kannattaa kiinnittää huomiota siihen, mitkä asiat nousevat esiin tiettyjen työntekijöitten keskuudessa. Jos jokin teema tai yksittäinen sana toistuu haastatteluissa, voi erotella kaiken siihen kiinnittyvän puheen omaksi aineistokseen, jota voi myöhemmin tarkastella (Rastas 2010, 83). Piirsin samalla käsittekarttoja siitä, miten erilaiset tapahtumat tai teemat näyttivät liittyvän toisiinsa. Myös Spradley (1980, 156–157) kehottaa tekemään listan kulttuurisista aihealueista ja analysoitavista aiheista sekä teke-

mään käsittekarttoja aineiston analyysin tueksi. Kun koko aineisto oli käyty läpi, alkoi hahmottua kokonaiskuvaa siitä, minkälaiset asiat olivat olleet merkityksellisiä henkilöstölle ja johdolle uusien tilojen käytössä ja haltuunotossa sekä toimintakulttuurin muotoutumisessa aloitettaessa toimintaa uusissa tiloissa. Tämän kokonaiskuvan alle tein vielä kertaalleen uudet yläteemat: tilat ja niiden käytön tavoitteet, toimintakulttuurin muotoutuminen uusissa tiloissa ja tilojen ja kalusteiden käytölle tuotettuja selityksiä ja merkityksiä. Näiden teemojen alle kokosin aiheita, joista oli muodostunut haastattelujen perusteella erilaisia variaatioita, ja lähdin tutkimaan erilaisia puhe- ja kuvaustapoja tämän variaation kuvaamiseen sekä etsimään vastauksia sille, miksi näitä asioita otettiin esille (vrt. Pietilä 2010, 224).

Ryhmäkeskustelujen analyysissä kiinnitin erityistä huomiota vuorovaikutusprosessiin: kenelle haastateltavat puhuivat, kun he kertoivat asioita, jatkoivatko samassa hengessä kuin edellinen puhuja (esim. negatiivisessa sävyssä) tai minkälaista käsitystä he edustivat suhteessa muuhun henkilöstöön. Mielipide-erojen tarkastelussa kannattaa huomioida, ovatko jotkin puhettavat ja näkemykset dominoivassa asemassa, kun taas toisista aiheista tai tulkintatavoista saatetaan vaieta tai niitä kierrellään (Pietilä 2010, 222). Kiinnitin kaikissa haastatteluissa huomiota äänensävyihin, taukojen pituuksiin, painotuksiin tai siihen, tuotettiin jostain aiheesta niukasti vai paljon puhetta tai mistä ei puhuttu (vrt. Pietilä 2010, 220). Ryhmäkeskustelussa osallistujat muodostavat kollektiivisesti jaettua ymmärrystä yksilöllisistä kokemuksista, käsityksistä ja uskomuksista, mikä edellyttää erilaisten mielipiteiden ja ajattelutapojen vertailua (Pietilä 2010, 215; Wilkinson 1998, 338). Näissä ryhmäkeskusteluissa osallistujat jakoivat sekä omaa että yhteistä käsitystä muun muassa toimintakulttuurista, tilojen käytöstä ja siitä, mitä heidän mielestään on opettajan tai ohjaajan työ. Kokosin erikseen ne kohdat aineistosta, joissa henkilöstö tuotti yhteistä tietoa tilojen käytöstä tai toimintakulttuurista vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Kitzingerin (1995, 301) mukaan ryhmäkeskustelujen keskeisin anti tutkijoille onkin osallistujien välinen vuorovaikutus ja yhteistyönä tapahtuva tiedon tuottamisen prosessi (ks. myös Wilkinson 1998, 338). Otin analyysissäni huomioon myös tavan, jolla esitin oman kysymykseni, ja analysoin, millä tavalla kysymystapa on saattanut vaikuttaa haastateltavien puheeseen. Ryhmäkeskustelua tulee kiinnittää (Pietilä 2010, 216) mukaan analysoida ensisijaisesti ryhmän toimintana, koska puheenvuorot ovat kiinni siinä kontekstissa, jossa ne on esitetty. Pietilä (2010, 217) kuitenkin huomauttaa, että ryhmäkeskustelussa puhetta ei useinkaan osoiteta vain tutkijalle vaan muille osallistujille. Kiinnitin huomiota sekä ryhmähaastatteluissa että yksilöhaastatteluissa myös kriittisiin kommentteihin ja siihen, kenelle kritiikki osoitettiin, mitä se vuorovaikutuksessa palveli ja minkälaisia merkityksiä sillä viestittiin, koska kriittisten näkemysten esittäminen voi palvella paitsi kollektiivista identiteettityötä myös rakentaa yhteisyyttä (vrt. Pietilä 2010, 218). Haastatteluaineiston analyysissä tavoitteena oli tehdä tulkintaa haastateltavien puheesta ja etsiä pinnan alla olevia kulttuurisia jäsennyksiä (Moilanen & Rähkä 2010, 58).

3.3.3 Erilaisten aineistojen ristiinluenta

Etnografisessa tutkimuksessa pyritään tiheään kuvaukseen eli tutkittavan ilmiön monipuoliseen tarkasteluun erilaisia aineistoja yhdistämällä (Geertz 1973, 6; Huttunen 2010, 43). Eri aineistoilla voidaan täydentää, kyseenalaistaa tai selittää toisiaan (Huttunen 2010, 43). Tässä mielessä eri aineistot valaisevat toisiaan ja tuottavat lisää ymmärrystä kulloisestakin tutkimuskysymyksestä (Huttunen 2010, 43). Aineiston analyysi tarkoittaa käytännössä aineiston lukemista yhä uudelleen, tekstien pohtimista, luokittelua, vertailua, tulkitsemista ja niihin liittyvää teoretisointia (Rantala 2010, 113). Keskeistä on ”*aineistojen ristiinvalointus*” (Gordon, Holland & Lahelma 2004, 189) tai ristiinluenta, jolla tarkoitetaan aineiston rikastamista ja tiheyden tuottamista (Huttunen 2010, 59) tai haastatteluissa puhutun peilaamista muihin aineistoihin, jännitteisten ristiriitojen paikantamista ja analysoimista aineistojen välillä ja ajallisesti (Huttunen 2010, 32–36). Keskeistä analyysissä on koodien, aineistokategorioiden ja käsitteiden suhde toisiinsa sekä näiden välisten linkkien luominen ja tarkastelu (Lappalainen ym. 2007, 145; ks. myös Coffey & Atkinson 1996, 27).

Aineistoon voi lukeutua havainnointia, haastattelua tai jokapäiväisen vuorovaikutuksen yhteydessä kerättyä aineistoa (Kiviniemi 2010, 78). Tässä tutkimuksessa on tuotettu monenlaista aineistoa, kuten kenttäpäiväkirjat, havainnointiaineisto, palaverimuistiot, uudisrakennuksen viralliset suunnitelmat, haastatteluaineistot (äänitteet ja litteroinnit), valokuvat tiloista ja tutkimuspäiväkirjat. Tässä tutkimuksessa käytetty aineisto ja niiden käyttötavat on lueteltu taulukossa (taulukko 6).

Kävin aineistot aluksi läpi yksi kerrallaan ja yhdistin esille tulevia asioita siihen tietoon, jota kentällä ollessani olin kokenut ja havainnut. Analysoin ja luokittelin aineistoa joka vaiheessa (ks. vaiheet taulukko 2 ja kuvio 12) teemoittelun ja käsitekarttojen avulla. Tässä tutkimuksessa havainnoinnit luokiteltiin ensin ja niiden pohjalta lähdettiin etsimään vastaavia teemoja haastatteluista. Käytännössä haastatteluista löytyi myös uusia alateemoja, kuten uudisrakennuksen suunnitteluun osallistaminen tai huoli oppilaista, jotka eivät olleet painottuneet havainnoissa tai muissa aineistoissa. Kiinnitin huomiota myös mahdollisiin ristiriitaisuuksiin asioissa, joita haastateltavat kertoivat tehneensä ja toteuttaneensa mutta joita ei käytännössä kuitenkaan näkynyt tai toimittiin eri tavalla kuin puhuttiin. Esimerkiksi haastattelun perusteella saattoi saada jonkun osallistujan puheista kuvan, että muita tiloja kuin omaa luokkaa käytetään useinkin. Kuitenkaan havainnoissa tätä ei näkynyt. Näistä jäin pohtimaan vaikkapa sitä, minkälaista ihannetta tilojen käytölle luotiin ja haluttiinko antaa tutkijalle tai muulle yhteisölle kuva, että tiloja käytettiin toivotusti. Toimintakulttuurin muotoutumisen vaiheet taas näyttivät noudattavan haastatteluiden analyysin jälkeenkin samaa kaavaa kuin se, jota olin hahmotellut jo havaintoaineiston analyysin jälkeen. Myös tilojen jännitteiselle käytölle sain tukea haastatteluista niille teemoille, joita nousi esiin jo havainnointivaiheessa.

Lopulta kun koko aineisto oli käyty läpi, oli päätettävä, mistä laajemmasta ilmiöstä voi olla kysymys silloin, kun muutetaan uusiin avautuviin oppimisti-

loihin. Tilojen käytölle oli määritelty niin sanotut viralliset tavoitteet. Huomasin kuitenkin sekä tiimin että esimiesten haastatteluissa, että tavoitteet olivat henkilöstölle osin epäselviä ja johdollakin vaikutti olevan erilaisia painotuksia. Molemmat tuottivat joko puheessa tai toimimalla tietyllä tavalla tiloissa myös omia tilankäytön ihanteita. Siksi lopulliseen tutkimusraporttiin olen ottanut yhdeksi pääteemaksi *1) oppimistilat ja niiden käytön tavoitteet ja ihanteet*. Huomasin haastattelu- ja haastatteluaineistoa lukiessani, että tilojen ja kalusteiden käytössä esiintyi jännitteitä suhteessa tavoitteisiin. Näitä jännitteitä pyrittiin kuitenkin osin ratkaisemaan, joten toiseksi pääteemaksi valikoitui *2) tilojen käyttöön liittyviä jännitteitä ja ratkaisuja*. Jännitteet ryhmittelin sen mukaan, minkälainen toiminta tai toimintakulttuuriin liittyvä ilmiö aiheuttaa jännitteitä suhteessa virallisiin tilankäytön tavoitteisiin tai johdon tuottamiin ihanteisiin. Koska päätutkimuskysymyksenä on ollut tutkimuksen alkuvaiheista lähtien toimintakulttuurin muotoutuminen uusissa oppimistiloissa, olen pyrkinyt vastaamaan näiden edellä mainittujen pääteemojen kautta tähän kysymykseen. Olen pyrkinyt pelkistämään ja tiivistämään sekä nostamaan esiin säännönmukaisuuksia mutta toisaalta pyrkinyt pitämään mukana aineiston tuoma monimuotoisuus ja rikkaus sekä kontekstin erityisyys ja omalaatuisuus (Huttunen 2010, 48). Vaikka tutkitaan paikallista elämää ja olosuhteita niin kuin tässä yhden koulun tilanetta, voidaan kuitenkin miettiä, mitä se tarkoittaisi suuremmassa mittakaavassa, paikallisissa kulttuureissa tai laajemmissa perspektiiveissä (Hammersley & Atkinson 2007, 189). Analyysin tavoitteena on ollutkin nostaa esille yleisemminkin koulujen toimintakulttuuriin liittyviä ilmiöitä eikä keskittyä pelkästään tutkimuksessa mukana olleen erityiskoulun näkökulmaan.

Mäkelän ja Apon (1990, 59) mukaan on tärkeää, että tulkinna kulku kirjoitetaan näkyviin siten, että se voidaan asettaa paitsi tutkijan itsensä myös muiden nähtäväksi ja arvioitavaksi. Erityisesti etnografiassa se voi olla haasteellista, koska siinä analysoidaan useita aineistoja tutkimusprosessin eri vaiheissa ja käytetään usein monia metodisia lähestymistapoja (Rastas 2010, 59). Etnografisessa tutkimuksessa kaikkia aineistojen analyysin vaiheita ei Rastaa (2010, 59) mukaan ole yleensä mahdollista kirjoittaa näkyviin. On kuitenkin pystyttävä selvittämään, mitä aineistot sisältävät ja millä tarkkuudella metodeja on sovellettu analyysissä. Tämän tutkimuksen teemoittelun vaiheet on esitetty taulukoissa (taulukko 2 ja taulukko 3).

3.4 Eettinen pohdinta

Hammersley ja Atkinson (2007, 209) jaottelevat eettiset kysymykset koskemaan 1) tutkittavien informointia, 2) yksityisyyttä, 3) haitan aiheuttamista, 4) hyväksikäyttämistä ja 5) vahingon aiheuttamista muulle tutkimukselle. Näiden lisäksi pohdin tässä tutkimusaineiston keräämiseen liittyviä eettisiä ongelmia sekä osallistumiseen liittyviä ongelmia (miten tutkija vaikuttaa tutkittavaan yhteisöön) (Eskola & Suoranta 2014, 52–56).

Tutkimukseen osallistuvia opettajia informoitiin noin puoli vuotta ennen tutkimuksen alkua opettajienkokouksessa kertomalla, mistä oli kyse ja mitä tutkimukseen osallistuminen käytännössä vaatisi. Ohjaajille tieto tuli vasta siinä vaiheessa, kun kysyin tiimin halukkuutta osallistua tutkimukseen. Kerroin asiasta ensin sähköpostilla, ja sovimme yhteisen tapaamisen, jossa kävimme yhdessä läpi tutkimuslupaan liittyvät asiat sekä sovimme käytännön asioista, kuten haastattelujen ja havainnointien määristä sekä alustavista ajankohdista. Sekä tiimin jäseniltä että esimiehiltä pyydettiin kirjallinen suostumus tutkimuslupamuodossa. Tutkimuslupa ja informoitu suostumus (Liitteet 1 ja 2) on muotoiltu Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan (eettiset ohjeet) tutkimuslupamallin mukaan. Se on ollut hyvänä ohjenuorana tutkimuksen eri vaiheissa, ja siitä on voinut tarkistaa, mitä lupasinkaan tutkimuksessa mukana olevien tunnistamisesta tai mitä tietoja tutkittavilla on oikeus saada. Loppuvaiheessa lupasin myös käydä tutkimuksen tuloksia läpi tutkimuksessa mukana olleiden kanssa ennen tutkimuksen tarkastukseen menoa. Tämä tilaisuus pidettiin syyskuussa 2017. Tutkittavilla oli myös mahdollisuus aina kysyä tutkimukseen liittyviä asioita, joita he kyselivätkin muun muassa ryhmähaastatteluisia. Oppilaiden huoltajia informoitiin tutkimuksesta, mutta varsinaista lupaa ei pyydetty, koska lapset eivät olleet tutkimuksen kohteena. Väistämättä kuitenkin tehdessäni havaintomuistiinpanoja tulin kirjanneeksi myös oppilaita koskevia asioita muun muassa kalusteiden ja tilojen käytön kontrolliin liittyen. Pyrin väistämään tätä ristiriitaa esittelemällä tuloksia siten, että ketään yksittäistä oppilasta ei voida tunnistaa, ja keskittymällä aikuisten toiminnan kuvaamiseen.

Tutkimuksessa mukana olleiden yksityisyys on tullut esille silloin, kun opettajat tai ohjaajat ovat kertoneet havainnointitilanteissa henkilökohtaisia asioita luokalle ja olen sattunut kuulemaan ne, tai tilanteissa, joissa jotkut henkilöstöstä ovat avautuneet minulle epävirallisissa tilanteissa koulun käytävillä esimerkiksi omasta työ- tai opiskelustaustastaan. Olen jättänyt nämä kohdat tietoisesti pois tuloksien kirjoittamisvaiheessa, joskin olen pohtinut niitä ”Kentälle pääsy ja tutkijapositiont kentällä” - luvussa. Joskus oli myös tilanteita, jolloin havainnointitilanteissa informantit olivat selvästi epäluuloisia siitä, mitä havainnoin ja minkälaisia asioita kirjoitin. Jos huomasin tällaista epävarmuutta asiasta tai he kysyivät suoraan, kerroin, että seurasin toimintaa tilassa ja kirjasin sen mahdollisimman tarkkaan.

Oletan tämän tutkimuksen aiheuttaneen tutkittaville häiriötä, että he joutuivat kaiken muun muuttoon liittyvän lisätyön lisäksi osallistumaan tutkimukseen. Häiriötä oletetusti aiheutui siitä, että he ehkä ottivat paineita oppituntien suunnittelusta silloin, kun olin tullut havainnoimaan. Vieras ihminen tarkkailemassa oppituntia voi aiheuttaa tutkittaville tunteen siitä, että heitä on tultu arvioimaan ja tarkkailemaan. Lisäksi joskus, kun jouduin tekemään nopeita vaihtoja havainnointikohteissa, opettajat saattoivat valitella, etteivät olleet valmisteelleet oppituntia erityisemmin. Häiriötä koko yhteisölle voi puolestaan syntyä esimerkiksi siitä, että tutkimustuloksissa ilmeni joiltakin osin eriäviä näkemyksiä henkilöstön ja johdon välillä. Tutkimus voi vaikuttaa myös koulun maineeseen, jos huolellisesti suunnitellut tilat eivät vastaakaan käytännössä sitä,

mitä tavoiteltiin. Siksi anonymiteetistä on huolehdittava erityisen hyvin. Hyödynä taas voivat olla tutkimuksen myötä esiin tulevat kehittämiskohteet sekä piilossa olevat asiat, jotka saadaan päivänvaloon ja edelleen kehitettäväksi.

Haastattelut toteutettiin työnohjauksellisina, eli osallistujien oli samalla mahdollista pohtia omaa työtään uusissa tiloissa. Tutkimusluvan tekstin mukaan: "Tutkimukseen osallistuvia voidaan haastatella tai heidän kanssaan käymää keskustelua voidaan hyödyntää tutkimusaineistona." Nämä haastattelut olivat osa tutkimusta, josta keskustelimme ja sovimme osallistujien kanssa yhteisesti. Vaikka tutkimusluvassa on kohta, jonka mukaan osallistujilla on mahdollisuus keskeyttää osallistumisensa missä vaiheessa tahansa, oletan heillä olleen kuitenkin saman työyhteisön jäsenenä korkea kynnys keskeyttämiseen. Toisaalta sosiaaliset paineet ovat voineet vaikuttaa siihen, että halutaan ehkä miellyttää tutkijaa tai esimiehiä osallistumalla haastatteluihin. Osallistujilla oli mahdollisuus vastata tai olla vastaamatta kysymyksiin ja keskustelunaiheisiin. Positiivisina puolina työnohjauksellisuuden käyttämisessä oli se, että kaikkia tutkimukseen osallistuneita käytettiin informantteina ja tapaamiset olivat säännöllisiä. Toisaalta työnohjauksellisuutta käytettiin myös houkuttimena osallistua tutkimukseen. Kysyessäni loppukevään haastattelussa siitä, miten he olivat tutkimuksessa mukana olon kokeneet, he kertoivat, että siitä ei ollut erityisemmin haittaa. Mukana olo mainittiin hyödyksi, koska heillä oli ollut mahdollisuus pohtia työhön ja tiloihin liittyviä asioita ryhmähaastatteluissa.

Tutkimuksen osallistujien anonymiteetistä on huolehdittu siten, että yhteisön sisällä ei ole julkisesti puhuttu, keitä tutkimukseen osallistuu. Toisaalta todennäköisesti osa henkilöstöstä on kiinnittänyt huomiota siihen, missä opetusryhmissä olen ollut mukana. Tutkimusraportissa käytän tutkimuksessa mukana olevista nimitystä tiimi tai henkilöstö ja joissakin yksittäistilanteissa opettaja tai koulunkäynninohjaaja. Haastattelemistani esimiehistä käytän nimitystä johto (yhteisössä on useita esimiehiä). Tutkimukseen osallistuneita henkilöitä ei ole koodattu eikä aineistoesimerkeissä ole merkitty, kuka kulloinkin puhuu. Joissakin esimerkeissä kerrotaan, onko kyseessä opettaja vai ohjaaja. Yhteisön ulkopuolella anonymiteetin suojelemiseksi on koulun nimi muutettu, ja muissa tiedoissa olen pyrkinyt kertomaan vain sen, mikä on tarpeellista tutkimuksen luotettavuuden ja tutkimuskysymysten kannalta.

Pajun (2011, 34) mukaan etnografinen tutkimus hyödyntää ihmisiä, joten siitä voi olla lyhyt matka heidän hyväksikäyttöönsä. Tutkimukseen osallistuvien hyväksi käyttäminen on hankala asia hahmottaa ainakaan konkreettisesti, mutta siitä on kyse aina silloin, kun ihmisten aikaa ja kokemuksia hyödynnetään. Tässä tutkimuksessa opettajat ja ohjaajat ovat päästäneet minut omiin luokkiinsa ja omille oppitunneilleen seuraamaan, mitä he tekevät. Olen käyttänyt heidän työaikaansa haastatteluihin ja hyödyntänyt heidän kokemuksiaan uusissa tiloissa. Myös opettajan tai ohjaajan mielestä epäonnistuneet tilakokeilut ovat päätyneet tutkimusaineistoksi, joten voidaan ajatella, että henkilöstö on ollut tässä tutkimuksessa "koekaniinina" yrityksen ja erehdyksen kautta.

Vahinkoa voi aiheutua muulle samantapaiselle tutkimukselle esimerkiksi silloin, jos tutkimus on toteutettu huonosti, osallistujat kokisivat suurta kuormi-

tusta tutkimuksesta tai haitat olisivat hyötyjä suuremmat tutkittavien näkökulmasta. Huonosti toteutettu tutkimus voi vaarantaa jatkossa myös muiden koulujen lähtemisen tutkimuksiin mukaan. Tässä tutkimuksessa pyrin yhteistyössä sekä tiimin että esimiesten kanssa neuvottelemaan heille kohtuullisen määrän haastattelukertoja sekä jakamaan ryhmien kesken tasan havainnointikerrat, jotta tutkimus aiheuttaisi mahdollisimman vähän ylimääräistä kuormitusta. Myös esimiehet tekivät järjestelyjä sen suhteen, että ohjaajat pystyivät osallistumaan haastatteluihin työajallaan ja opettajat saivat korvausta ylimääräiseltä työajalta.

Tutkimusaineiston keräämiseen liittyi ongelmia muun muassa niissä tilanteissa, kun muu henkilöstö kuin tutkimukseen osallistuvan tiimin jäsenet kertoivat kokemuksiaan tiloista ja niiden käytöstä. Niissä tapauksissa jäin aina miettimään, pitäisikö heiltäkin ottaa kirjallinen lupa. Toisaalta kirjallista lupaa ei aina välttämättä tarvita, enkä tiennyt, käyttäisinkö näitä keskusteluja tutkimuksessa, joten päädyin kysymään heiltä suullisen luvan, jonka kirjasin omiin kenttämuistiinpanoihini. Näitä keskusteluja käytin hyvin vähän aineistoesimerkkeinä mutta jonkin verran yleisissä kuvauksissa taustamateriaalina.

Sitä, miten tutkija vaikuttaa tutkittavaan yhteisöön, olen pohtinut luvussa 3.1.2 ”Kentälle pääsy ja tutkijapositiont kentällä”. Yhteenvetona voisi todeta, että oletan oman läsnäolon vaikuttaneen siihen, millä tavalla oppitunnit suunniteltiin silloin, kun tulin paikalle havainnoimaan. Silloin yleensä opettajat sanoivat kokeilevansa jotakin uutta. Näin ei kuitenkaan tapahtunut aina, ja joskus jouduin vaihtamaan jonkun osallistujan sairastumisen takia havainnointiryhmää nopeastikin, joten oletan, että ainakin silloin pidettiin tavallisia oppitunteja. Tutkijalla on oletettavasti ollut vaikutusta myös siihen, että tiimin jäsenet ovat reflektoineet tilojen käyttöä eri tavalla kuin muu henkilöstö. Tiimillä oli mahdollisuus osallistua viiteen ryhmähaastatteluun ja pohtia uusien tilojen käyttöön liittyviä asioita. He totesivat itse, että heidän oli tullut pohdittua monenlaisia asioita juuri siksi, että minä olin tutkijana kysynyt niitä. Näitä seikkoja olen pohtinut luvussa 3.1.4. ”Fokusryhmähaastattelut”. Lisäksi oma asemani johdon ja henkilöstön välissä työntekijänä ja saman työnantajan palveluksessa on voinut aiheuttaa osallistujille paineita esimerkiksi vastata kysymyksiin tietyllä tavalla tai suunnitella oppitunnit siten, kuin heidän oletettiin niitä toteuttavan. Myös se, että työskentelen vielä tutkimusten tulosten julkistamisen jälkeen samassa työyhteisössä, voi aiheuttaa jännitteitä.

3.5 Tutkimuksen luotettavuus

Yksi tärkeimmistä ehdoista etnografisen tutkimuksen toteuttamiselle on refleksiivisyyden vaatimus tutkimuksen kaikissa vaiheissa (Hammersley & Atkinson 2007, 235; Paloniemi & Collin 2010, 218). Aina se, mitä kentällä nähdään ja miten sitä tulkitaan, suodattuu tutkijan ja hänen kulttuurisen taustansa kautta (Hammersley & Atkinson 2007, 235). Etnografinen tutkimusraportti on siis yksi mahdollinen versio tutkijan kiinnostuksen kohteena olleesta sosiaalisesta todel-

lisuudesta (Atkinson, Coffey, Delamont, Lofland, J. & Lofland, L. 1992, 2-5), joten tutkijan on tarpeellista kertoa itsestään ja omasta taustastaan asioita, jotka ovat saattaneet vaikuttaa aineiston keruuseen tai johtopäätöksien tekemiseen. Edellisten lisäksi on huomattava, että silloin kun tehdään tämän tyyppistä tutkimusta, tutkimistuloksia ei voida pitää ajattomina ja paikattomina vaan historiallisesti muuttuvina ja paikallisina (Eskola & Suoranta 2014, 16; ks. myös Goetz & LeCompte 1984, 222-231).

Omat "silmälasini" koulukulttuuriin tulevat enemmänkin yläkoulun puolelta, koska olen toiminut siellä opettajana 15 vuotta. Nyt tutkimuksessa mukana olevien ryhmien oppilaat ovat alakouluikäisiä ja heidän opettamisestaan minulla ei ole juurikaan kokemusta. Alakoulun arki ja erityisesti erityisluokkien arki ei ole minulle kovinkaan tuttua, vaikka minulla on erityisopettajan ja luokanopettajan koulutus. Olen koulutautunut myös opetushallintoon ja työnohjaukseen, joten olen kiinnittänyt huomiota myös johtamiseen ja johtamiskulttuuriin sekä hyödyntänyt työnohjaukskoulutusta ryhmähaastatteluissa.

Huomasin omista kommentteistani kenttäpäiväkirjassa, että opetuksen kehittämistyötä pitkään tehneenä minulla oli odotuksia tilojen monipuolisen käytön suhteen ja olin ärsyyntynyt, jos niitä ei käytetty. Sen tyyppinen kommentti paljastaa oman näkökulmani ja pistää miettimään, mitä muita odotuksia tai itsestäänselvyyksiä itselläni oli ja olivatko ne mahdollisesti vaikuttaneet havainnointiini. Näitä pohdin myös kenttämuistiinpanoissa silloin, kun sain itseni "kiinni" erilaisista ennako-odotuksista tai tulkinnallisista virheistä. Lappalaisen ym. (2007, 114) mukaan kenttämuistiinpanot voidaankin ymmärtää kirjoitettuun muotoon saatettuna representaationa tutkijan havainnoista. Ihmisen havaintotoiminta on myös rajallista, joten havainnoitsija joutuu tekemään päätöksiä siitä, mihin kiinnittää ympäristössä huomiota ja mikä on kirjaamisen arvoista. Tässä auttavat tutkimuskysymykset, jotka ohjaavat havaintojen tekoa. On tärkeää huomioida myös konteksti, jotta pystytään tulkitsemaan käyttäytymisen ja havainnoinnin välistä merkitystä (Shweder 1996, 29).

Edellisten seikkojen lisäksi tutkimukseeni on oletettavasti vaikuttanut se, että työskentelen saman työnantajan palveluksessa kuin tutkimukseen osallistujat. Se on aiheuttanut jonkin verran ajattelemisen aihetta ja jopa paineita itselleni, jotta pystyn työskentelemään tutkimukseen osallistuneitten kanssa tutkimuksen julkistamisen jälkeenkin, vaikka tulokset eivät olisi kaikilta osin organisaation tavoitteiden mukaisia. Samalla työpaikalla toimiminen voi vaikuttaa myös haastateltavan tiimin ja johdon vastauksiin, koska heille voi tulla tarve kertoa asioita "kaunistellummin" kuin mitä ne todellisuudessa ovat. Esimerkiksi tilojen ja kalusteiden monipuolista käyttöä voidaan liioitella suhteessa todelliseen käyttöön. Haastattelujen luotettavuudesta olen kertonut luvuissa 3.1.4. ja 3.1.5.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen tuotosta värittävät tutkijan omat tulkinnat ja aineiston analysointi, ja raportointi on tutkijan henkilökohtaista konstruktioita (Kiviniemi 2010, 80-81; ks. myös Goetz & LeCompte 1984, 6). Silti etnografisessa tutkimuksessa tutkijaa voitaneen pitää Sulkusen (1990, 277) mukaan kielellisesti ja kulttuurisesti kompetenttina aineiston lukijana, jolla on

taustalla pitkä kenttätö ja kulttuuriin perehtyminen. Oletan, että aineiston analyysi ja siitä tehdyt tulkinnat voisivat olla erilaisia, jos olisin saanut käsiini pelkästään aineiston. Koska on kyse etnografisesta tutkimuksesta ja työskentelen samalla työpaikalla, olen ollut fyysisesti ja emotionaalisesti läsnä tutkittavien elämässä ympäristössä. Tässä tutkimuksessa se tarkoittaa sitä, että käytän samoja tiloja, kuulen samat kuulutukset ja infot sekä tunnen samat esimiehet. (ks. Paju 2011, 31.) Aineiston analyysiin ja tulosten tulkintaan on vaikuttanut todennäköisesti sellaisiakin seikkoja ja oletuksia, jotka ovat jääneet tiedostamattomalle tasolle. Toisaalta samassa ympäristössä eläminen voi syventää aineiston keruuta ja tulkintaa, toisaalta tehdä sokeaksi joillekin asioille. On myös muistettava, mitä merkitsee se, että olen ollut itsekkin joskus koululainen ja oppilas ja toiminut myös opettajana. Näistä rooleista käsin olen voinut tehdä havaintoja ja johtopäätöksiä ja pitänyt joitakin asioita itsestäänselvyyksinä. (ks. Paju 2011, 31.) Siinä mielessä voi olla hankalaa "toiseuden" tavoite, jossa ulkopuolisena voisi kuvitella, mitä tai minkälaista on olla "he" eli tässä tapauksessa informantit toimiessaan uusissa tiloissa (ks. Shweder 1996, 18). Toisaalta en ole itse joutunut aiemmin vastaavaan tilanteeseen eli muuttanut uusiin avautuviin koulutiloihin. Lisäksi oma vahva pyrkimykseni oli katsella ulkopuolisen silmin toimintaa tiloissa. Kirjasin myös etukäteisoletuksiani ja reflektiota tutkimus- ja analyysipäiväkirjaan sekä tähän raporttiin niihin kohtiin, joissa sitä on ilmennyt (ks. myös Goetz & LeCompte 1984, 911).

Etnografian etuina voidaan pitää sitä, että tutkija elää tutkittavien keskellä ja kerää aineistoa pitkän ajan (tässä tutkimuksessa 5 kk) kuluessa. Myös tutkittavien haastattelut tulevat lähemmäksi empiirisiä kategorioita ja ovat vähemmän abstrakteja kuin monissa muissa tutkimusmenetelmissä, ja osallistuva havainnointi tulee lähelle tutkittavien luonnollisia olosuhteita. Toisaalta tutkijan itsevalvonta, kriittisyys ja refleksiivisyys haastavat tutkimuksen luotettavuutta. Kun tutkija viettää paljon aikaa samassa yhteisössä tutkittavien kanssa, ajan myötä kriittisyys ja riittävä etäisyys havaintojen ja tulkintojen teossa saattaa vähentyä. (Goetz & LeCompte 1984, 221.) Tässä tutkimuksessa on pidetty yllä refleksiivistä otetta kirjoittamalla tutkimus- ja analyysipäiväkirjaa sekä kriittisyyttä keskustelemalla tutkimuksen ohjaajien ja muiden tutkimusta tekevien henkilöiden kanssa. Tutkimuksen tulokset on esitelty ja niistä on keskusteltu tutkittavien kanssa 11.9.2017 ennen tutkimuksen tarkastukseen lähettämistä. Osallistujilta saamani palautteen mukaan tulokset kuulostivat pääosin tutuilta. Jotain tuli heille myös yllätyksenä, muun muassa oppilaiden kontrollointi tilan ja asennon suhteen, mikä tunnistettiin omaksi toimintatavaksi. Myös tutkimuksen loppuvaiheen helpotuksen tunteita tilojen käytön ja hallittavuuden suhteen osa ei tunnistanut omalla kohdallaan.

Aineiston analyysia on toteutettu aineistolähtöisesti, ja sitä on kuvattu taulukoissa 2 ja 3 sekä kuviossa 12 mahdollisimman tarkasti. Tulososuuteen on liitetty aineistoesimerkkejä runsaasti todentamaan tulkintojen luotettavuutta. Tulosaasia on kirjoitettu mahdollisimman tarkasti kuvaillen ja selittäen. Van Maanenin (1995, 3) mukaan etnografinen kirjoittaminen on tarinan kerrontaa, jossa henkilöistä ei puhuta vain yleisinä tapauksina vaan erityisinä (Spradley

1980, 162). Hyvä etnografi kuvailee ja selittää tapahtumia, ei ainoastaan kerro, mitä tapahtuu tai mitä sanotaan (Spradley 1980, 166; Van Maanen 1995, 7). Omia muistiinpanoja tehdessäni ja havaintoja kirjatessani olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman tarkasti, mitä ihmiset tekevät ja missä tiloissa toimitaan. Pyrkimyksenä on ollut tehdä mahdollisimman objektiivisia havaintoja ymmärtäen kuitenkin, että oma havaintokyky on rajallinen. Kun tapahtumia on paljon, on pakko rajata, mihin huomionsa kiinnittää. Kirjoittaessani tabletilla havaintoja en pystynyt keskittymään siihen, mitä muuta tilassa samaan aikaan tapahtui, joten oli tehtävä jatkuvasti valintaa kirjattavista asioista. Muistiinpanojen tekeminen voikin olla merkityksenantoprosessi, koska tutkijalla on yleensä jonkinlainen tausta-ajatus siitä, mikä ilmiö tai tapahtuma on merkityksellinen (Wolfinger 2002, 88).

Yhteenvetona voisin arvioida, että tutkimukseni vahvuuksia aineiston suhteen on sen luonnollisuus ja monipuolisuus (ks. Goetz & LeCompte 1984, 9–11). Aineistoa hankittiin havainnoimalla, haastattelemalla, kuvaamalla sekä käyttämällä valmista kirjallista aineistoa. Lisäksi tutkimustilannetta ei manipuloitu, vaan havainnointitettiin tavallisten koulupäivien aikana, joskin opettajat ja ohjaajat tiesivät, milloin olin tulossa, ja he olivat voineet suunnitella päivän ohjelman vähän eri tavalla kuin yleensä. Muutoin tilanteet liittyivät koulun arkeen, eikä tutkija ollut etukäteen suunnitellut niiden kulkua. Haastatteluissa oli alustavat teemat ja kysymykset, joita muokattiin tilanteen mukaan. Tutkimuksen käännettävyyden näkökulmasta (Goetz & LeCompte 1984, 9–11) kuvaan käyttämäni tutkimusmenetelmät mahdollisimman tarkasti. Tutkittava ryhmä (tiimi ja esimiehet) on myös rajattu selvästi, jotta saamiani tutkimustuloksia voidaan vertailla vastaaviin ryhmiin. Lisäksi tässä tutkimuksessa on käytetty taustateorioina oppimisympäristöteorioita sekä organisaatiokulttuurin ja toimintakulttuurin teorioita, joihin tuloksiani voidaan peilata.

4 TULOKSET

4.1 Oppimistilat ja ihanteet niiden käytölle

4.1.1 Oppimistilat Auvilan koulussa

Auvilan koulun oppimistilat ovat kolmessa eri kerroksessa. Jokaisen kerroksen keskellä sijaitsee ns. puisto, jota nimitetään myös avoimen työskentelyn tilaksi. Puiston ympärillä on lähteitä eli luokkahuoneita, ja joissakin kerroksissa sijaitsee lisäksi terapeuttien tiloja. Puistosta lähtee kulkuväylät sekä ulos ja eri kerrokseen johtaviin portaisiin että yhteisiin tiloihin, kuten torille (suurehko tila ensimmäisessä kerroksessa, jossa on myös katsomo ja näyttämö). Puiston kalustus riippuu siitä, minkä ikäisiä lapsia kerroksissa työskentelee pääsääntöisesti; esimerkiksi pienimpien kerroksessa on liukumäki. Kaikkien kerrosten puistoissa on kuitenkin tiskipöytä ja hella sekä isohko pöytäryhmä. Puistoissa on myös yksi tai kaksi sohvaa, pehmeitä kuutioita tai korkeita istuimia sekä puolipyöreä sohvaryhmä, jossa on seinäke. Tämä ns. ”Rinkula” (ks. kuva 1) sijaitsee tiskipöydän lähellä. Puistoista löytyy myös kokoon laitettavat katsomot, joista yksi siirrettiin yhdessä kerroksessa musiikin luokkaan. Puistotilaa on mahdollista jakaa kattoon kiinnitetyillä verhoilla.



KUVA 1 "Rinkula". Kuva: Raija Kattilakoski

Jokaisessa puistossa on myös majoja (ks. kuva 2), jotka ovat pienehköjä, muutamalle henkilölle tarkoitettuja hiljaisen työn tiloja. Niissä on seinät, katto ja suljettava ovi. Majoja on kaksi tai kolme jokaisessa puistossa. Majoihin tuli kevään mittaan erilaisia kalusteita, kuten pieni pöytä, taitettavia patjoja, pehmeitä isohkoja tyynyjä tai pieniä pehmokuutioita. Majoissa on joko tavalliset ovet tai paljeovet, jotka ovat lukittavia.



KUVA 2 Maja. Kuva: Raija Kattilakoski

Lähteet eli kotiluokat (ks. kuva 3) ovat puiston reunoilla sijaitsevia avautuvia tiloja, jotka on tarkoitettu intensiivisen työn alueiksi. Avautuvuus tarkoittaa tässä rakennusratkaisussa sitä, että suurimmassa osassa lähteistä on puistoon päin oleva lasinen seinäke, joka koostuu liikuteltavista liukuovista. Tämä lasiseinä voidaan siis avata kokonaan, jolloin lähde avautuu puistoon päin avoimeksi oppimistilaksi. Lasiseinään sisältyy myös korkeahko puupintainen ovi, jonka vieressä luokan sisäpuolella on kello. Lähteissä on pääsääntöisesti pöytiä, säädettäviä ja osin rullilla liikkuvia tuoleja, tarvikevaunuja oppilaille, valkotauluja yhdellä seinällä sekä liikuteltava tv-näyttö. Osassa lähteitä on myös älytaulu ja/tai videotykki. Lähteen seinämällä on kiinteitä, korkeita tai matalia kaappeja. Lähteissä saattaa olla myös liikuteltava harmaa tai vihreä noin metrin korkea seinäke. Myöhemmin aineiston keruun aikana lähteisiin tuli myös joko kaarevia tai suorakaiteen mallisia kolmen istuttavia sohvia.



KUVA 3 Lähde. Kuva: Raija Kattilakoski

Lähteiden lisäksi oppimistiloihin kuuluvat aineluokat, joista osa sijaitsee samassa kerroksessa kuin lähteetkin (musiikki, kuvataide, fysiikka-kemia, kotitalous) ja osa eri puolella rakennusta (tekninen ja tekstiilityö). Lisäksi yksi musiikin luokista on sijoitettu erilleen Torilla sijaitsevan näyttämön taakse. Osa kerrosten aineluokista oli keväällä 2016 yleisessä opetuskäytössä, koska luokista oli tuona lukuvuonna tilapäisesti pulaa.

Aineluokat on sisustettu kunkin oppiaineiden tarpeiden mukaisesti. Esimerkiksi fysiikan ja kemian opiskeluun tarkoitettussa tilassa on lasikaappeja, yksi pitkä pöytä ja neljä tuolia, tiskialtaita, älytaulu, hätäsuihku, tarvikerullakoita, hella sekä erilaisia tarvikkeita muovilaatikoissa. Musiikin luokista puolestaan löytyy soittimia ja tuoleja, mutta ei varsinaisesti pöytiä (ainoastaan mata-

limpien kiintokaappien päällystöjä voidaan käyttää myös pöytätasona). Kuva-taiteen luokissa on pöytiä ja liikuteltavia tuoleja sekä muihin lähteisiin verrat-tuna enemmän tarvikelaatikostoja. Varsinainen kotitalousluokka löytyy yhdestä kerroksesta, ja siellä on paitsi astiakaappeja myös helloja, tiskikoneita, pöytiä ja tuoleja. Yhdessä kerroksessa on lisäksi ”pikkukeittiö”, jossa on tiskipöytä ja taso, pieni pöytä sekä hella.

Jokaisen puiston keskellä on suurehko henkilökunnalle tarkoitettu Paussi-tila (ks. kuva 4). Paussin sisällä on lokerikkoja opettajien, ohjaajien ja muun henkilöstön henkilökohtaisia tavaroita varten, wc-tilat, työpisteitä tietokonei-neen, pöytiä ja sohvia sekä Paussin seinistä kaksi vastakkaista on lasia, joista näkyy läpi. Kaksi seinää on umpinaisia; toisen takana ovat oppilaiden naulakot sekä toisella seinämällä henkilöstön wc-tilat ja lokerikot.



KUVA 4 Opetushenkilöstön työ- ja taukotila. Kuva: Raija Kattilakoski

Eri kerrosten puistot (ks. kuvat 5 ja 6) ja lähteet on pääosin kalustettu samalla tavalla, joskin aineluokkien sijoittuminen johonkin kerrokseen tai liukumäen viemä tila saattoi muuttaa kalusteiden määrää puistossa. Lähteissä käytetään samanlaisia pöytiä, mutta tuoleissa on eroja: osassa tuoleista on pyörät, osassa ei, vaikka niilläkin pystyy pyörimään ympäri vaakasuunnassa. Pääasiallinen ero kerrosten välillä on väritys; joka kerroksella on oma päävärinsä (sininen, punainen tai vihreä), jota käytetään myös kiintokalusteissa. Sohvakalusteet ovat pääosin punaisia ja lattiamateriaali harmaata mattoa. Seinissä käytetään valkoisen lisäksi materiaalina puuta, jolla haettiin esimiehen kertoman mukaan ko-dinomaisuutta.



KUVA 5 Toisen kerroksen puisto, näkymä Torilta. Kuva: Raija Kattilakoski



KUVA 6 Kolmannen kerroksen puisto, näkymä puiston perältä. Kuva: Raija Kattilakoski

Kiertelin kerrosten puistotiloissa yhden koulupäivän aikana ottaen valokuvia ja kirjoittaen samalla havaintojani tilasta. Seuraavassa kuvausta puistotilasta kerroksessa, jossa pääsääntöisesti tein havaintoja. Aloitin kierroksen myötöpäivään Torilta päin katsoen ja päädyin samaan oviaukkoon, josta lähdin alun perin liikkeelle.

Lähdin kierrokselle tässä kerroksessa. Torilta päin tullessa on vastapäätä tiskipöytä, allas ja kaappeja. Niiden edessä on pöytäryhmä ja puutuoleja sekä punainen rinkula (pyöreä katoton maja, jonka sisällä on sohva), jonka takana on kulmasohva ja sohvon takana henkilökunnan paussitila eli lasikoppi. Pausstitilassa istuu kolme työntekijää tietokoneilla ja he näkyvät lasin lävitse puistoon. Vasemmalle kääntyessä on ovi, jossa lukee siivous, sen jälkeen kaksi luokkatilaa joista ensimmäisessä on lasiset siirtoseinät ja jälkimmäisessä ei. Jatkan käyttävää eteenpäin. Käännös oikeaan ja vasemmalle jää luokkatila lasisilla siirtoseinillä. Ovi on nyt kiinni. Luokan jälkeen on naulakoita vasemmalla ja oikealla. Vasemmalla on myös uloskäynti sekä ovi sisäpuolen portaikkoon. Sen jälkeen on hissi vasemmalla ja toinen uloskäynti syvennyksessä. Sen jälkeen on kaksi luokkatilaa, joista ensimmäisessä on siirtoseinät. Molempien ovet ovat kiinni. Oikealla on paussitila (henkilöstötila), jonka käytävänpuoleinen seinä ei ole lasia vaan jotain levyä. Oikealle jää myös kaksi majaa, punainen ja valkoinen sekä kasaan pakattu kelta-musta katsomo ja punainen tarvikelaatikosto. Käännös oikeaan ja vasemmalla on kolme luokkatilaa, joista kahdessa on siirtoseinät. Yhden luokan ovi on auki mutta siellä ei ole oppilaita. Kahden muun luokan ovet ovat kiinni. Oikealla on puiston avoin tila jossa on oranssi maja, pöytäryhmä ja isoja pinkkejä tyynyjä lattialla. Käännös oikealle ja vasemmalla on luokkatila siirtoseinällä, ovi jossa lukee varasto, puheterapiahuone sekä luokka jossa on lasiseinät mutta sitä ei ei voi siirtää. Ovi on auki ja se on Mirvan luokka. Oikealla on viisi vessaa sekä sähkökaappi.
(P3)



KUVA 7

Kerroksen pohjapiirros Kuva: Auvilan koulun hankesuunnitelma

Vaikka näistä kolmesta kerroksesta käytetään nimitystä ”opetuksen tilat”, myös koulurakennuksen muita tiloja on tarkoitus käyttää oppimistiloina. Yksi näistä on tila, jossa on monenlaisia motoriikkaa harjoittavia kalusteita ja välineitä ja jossa on mahdollisuus muun muassa kiipeillä. Toinen mahdollinen opetuksen tila on alun perin kotiin lähdön odotustilaksi suunniteltu lasiseinäinen, erilaisia pelejä (esim. biljardipeli) sisältävä tila ala-aulessa pääoven vieressä. Lisäksi muita mahdollisia oppimistiloja ovat erilaiset tiimitilat sekä kaksi koulutustilaa, jotka voidaan yhdistää suuremmaksi tilaksi. Tilakonseptin periaatteena on, että kaikkia rakennuksen tiloja voi käyttää opetuskäyttöön. Siten yhtenä oppimistilana, joskin harvemmin, käytetään myös ns. Toria (ks. kuva 8). Torin katsomo näyttää suurelta portaikolta, jossa on puupintaista istumatilaa portaittain alhaalta ylöspäin ja kahden puolen tavalliset portaat kaiteineen. Portaita pitkin pääsee toisen kerroksen opetustiloihin. Torin vieressä alatasolla on koulun ruokala, jota myös ravintolaksi kutsutaan.



KUVA 8 Tori Kuva: Raija Kattilakoski

4.1.2 Viralliset suunnitelmat opetustilojen ja kalusteiden käytöstä

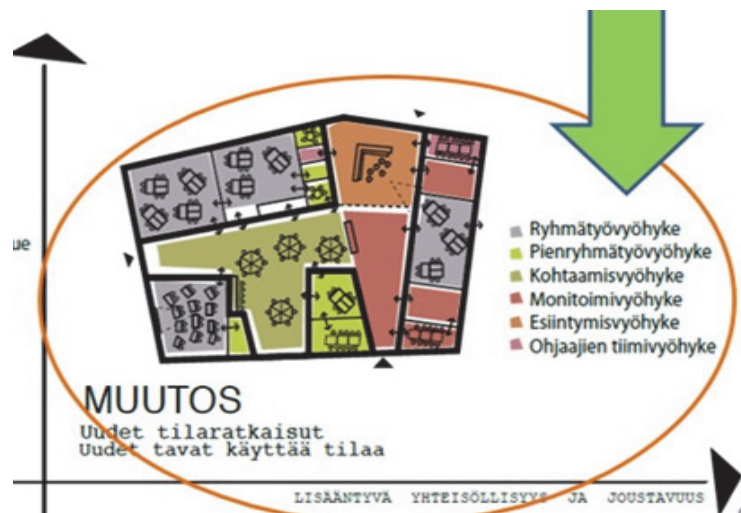
Auvilan koulun suunnittelu oli selkeästi tiettyjen arvojen ohjaamaa. Suunnittelun tavoitteena oli luoda uudenlainen työ- ja oppimisympäristö, jossa korostuvat motivaation tukeminen, uuden teknologian käyttö, oppijälähtöisyys, aktiivisuus ja vuorovaikutus sekä esteettömyys. Nämä tavoitteet tulivat paitsi käyttäjiltä ja johdolta, myös suunnittelijalta, opetussuunnitelmasta ja rakennuttajalta. Tilankäytön ja toiminnan tehostamisen kannalta haluttiin muuntojoustavuutta ja tilojen yhteiskäyttömahdollisuuksia. Uudisrakennuksella tavoiteltiin siis Marko Kuuskorven tutkimuksen (2012) mukaisesti uudenlaista opetustilan

käyttöä, joka perustuu dynaamisuuteen, muunneltaviin kalusteratkaisuihin, tilannesidonnaiseen työskentelyyn sekä yksilötyöskentelyn lisäksi ryhmätyöpainotteiseen työskentelyyn. (Auvilan koulun hankesuunnitelma 5.9.2014.)

Rakennushankkeessa käyttäjän arviointiperusteena olivat Perusopetuksen laatukriteerit koskien osuutta "Fyysinen oppimisympäristö" (Perusopetuksen laatukriteerit 2013:29). Näiden kriteerien mukaan

- koulun tilat mahdollistavat erilaisten työskentelytapojen ja opetusvälineiden käytön
- erikokoiset tilat, niiden yhdistely sekä kaluste- ja välineratkaisut tukevat tilojen muunneltavuutta ja joustavuutta mahdollistaen erikokoisten ryhmien työskentelyn ja vuorovaikutustilanteiden käytön
- koulutilojen suunnittelu sekä yksilö- että ryhmätyöskentelyä varten edistää oppilaan aktiivista toimintaa, tutkimista ja kokeilua sekä oppilaskeskeisten työmuotojen ja tiedonhankintatapojen käyttöä.

Edelleen hankesuunnitelman mukaan tavoitteena oli hakea edelläkävijyyttä erityisesti pedagogisissa ratkaisuissa ja käytännön toiminnassa. Tähän tavoitteeseen liittyi olennaisesti myös toive muutoksesta henkilöstön toimintakulttuurissa: *"Muutosta voisi luonnehtia radikaaliksi innovaatioksi, mikä mahdollistaa parhaimmillaan yhteisöllisyyden ja joustavuuden lisääntymisen. Tilojen käytössä haemme sitä, että niin työntekijöillä kuin oppilailla on mahdollisuus työskennellä yhdessä muiden kanssa avoimen työn alueella tai esim. pareittain intensiivisen työn alueella tai yksin hiljaisen työn alueella. Nimitämme näitä eri työskentely alueita puistoksi, lähteeksi ja majaksi"* (Auvilan koulun hankesuunnitelma 5.9.2014). Oppimistiloille esitettiin neljänlaisia vaihtoehtoja, joista lopulta päädyttiin muutoksen kannalle (kuvio 10).



KUVIO 10

Yhden kerroksen oppimistilas suunnitelma (hankesuunnitelma)

Rakennuksen erilaisille työskentelyalueille asetettiin myös toisistaan poikkeavia ihanteita ja tavoitteita. Työskentelyalueista puiston toivottiin olevan avoimen työn alueena luova, kannustava, joustava ja innostava. Alue suunniteltiin voitavan muuntaa nopeasti niin esitys-, ryhmätyö-, läpikulku-, odotus- tai välituntialueeksi. Sama muuntautumisen toive asetettiin myös lähteelle, jonka oli tarkoitus olla intensiivisen työn alueena toimiva, luova, inspiroiva, monipuolinen ja joustava. Sen ajateltiin voivan muuntua luento-, monitoimi- ja ryhmätyötilaksi. Majat taas suunniteltiin hiljaisen työn alueina rauhoittaviksi, elvyttäviksi, eriyttäviksi ja pysäyttäviksi. Niiden tarkoitus oli toimia niin yksilötyö-, pienryhmä-, puhelu- kuin hitaan oppimisen tiloina. Ennen kaikkea virallisten suunnitelmien mukaan oli tärkeää, että uudet tilat mahdollistavat toiminnallisen, havainnollisen ja moniaistisen oppimisen. (Tilakonseptin seinäesite oppimistiloista 27.9.2016.)

Sisustusarkkitehdin laatiman, uudisrakennuksen 1. kerroksen käytävän seinällä olevan esitetekstin mukaan: *”Oppiminen on ennen kaikkia kiinni motivaatiosta ja sitä ruokkivasta ympäristöstä. Tilalla voidaan vaikuttaa miten opettaminen on mahdollista toteuttaa ja miten se lopulta toteutuu. Tila pakottaa aina johonkin toimintaan.”* Vaikka tämä esite on ollut paikallaan uudisrakennuksessa vuoden 2016 alusta saakka, kukaan haastattelemistani tiimiläisistä ei ollut huomannut sitä. Tämä kertonee osaltaan kuulusta, mikä saattaa vallita tiloille asetettujen ihanteiden ja tiloissa toimimisen välillä.

4.1.3 Johdon asettamat tavoitteet tilojen käytölle

Johdon asettamat tavoitteet ja ihanteet oppimistilojen käytölle voidaan jakaa esimiesten haastattelujen perusteella kolmeen ryhmään: **ulkopuolelta tulleisiin tavoitteisiin, yhdessä päätettyihin tavoitteisiin ja henkilökohtaisiin ihanteisiin.** Tavoitteilla tarkoitetaan Auvilan koulun uudisrakennuksen virallisia oppimistilojen suunnittelulle ja käytölle asetettuja tavoitteita. Ihanteilla taas tarkoitetaan ihmisten itselleen luomia mielikuvia tavoiteltavasta päämäärästä tai ideaalitalanteesta (MOT 2017). Ihanteet voivat olla myös *”eettis-inhimillisiä hyveitä, jotka säätelevät ihmisten välisiä suhteita ja käytännön vuorovaikutusta”* (Lauonen 2002). Tässä tutkimuksessa painotan kuitenkin enemmän käytännönläheisiä tilojen käytölle tuotettuja ihanteita osallistujien puheissa ja teoissa.

Ulkopuolelta tulleet tavoitteet pohjautuvat joko rakennuttajan eli kiinteistön omistajan toiveisiin tai opetussuunnitelman asettamiin raameihin. Lisäksi itsen tai käyttäjien ulkopuoliseksi tavoitteeksi tulkitsin myös kommentit, joissa esimies kertoo jostakin tavoitteesta ikään kuin ulkopuolisena: *”Sitä siis tavoiteltiin ja sehän siellä oli että joka paikka olis oppimistila (joo) ja soon ollu tavoitteena ja tota.. jaja.. sinne suuntaan ollaan menossa..”* (E5) Esimiehetkään eivät siis olleet välttämättä sisäistäneet kaikkia virallisia tavoitteita, tai he saattoivat kokea ulkopuolisuutta tai ottaa etäisyyttä joihinkin tavoitteisiin.

Rakennuttajan uudisrakennusta koskevissa tavoitteissa korostui esimiehen kertoman mukaan edelläkävijyys, muuntojoustavuus ja teknologia. Kahden viimeksi mainitun tavoitteen merkityksestä esimiehen mukaan tilojen käyttäjillä oli erilainen käsitys kuin rakennuttajalla. Rakennuttajalle muuntojoustavuus

liittyi avautuvaan oppimistilaan, ja muuntojoustavuuden ilmiasuksi muodostui lasinen siirtoseinä, joka tuli useimpiin lähdetiloihin yhdeksi seinäelementiksi puistoon päin. Siirtoseinästä oli käyty useita keskusteluja rakennuttajan ja käyttäjien kesken, käytettäisiinkö niitä jokaisessa lähdetilassa. Lopulta päädyttiin siihen, että niitä käytetään, vaikka käytännössä ihan joka lähteessä niitä ei kuitenkaan havaintojeni mukaan ollut (esim. puiston kulmissa olevissa lähteissä). Avautuvuus mainittiin myös johdon haastattelussa yhdeksi keskeiseksi tavoitteeksi. Lähteet oli esimiehen mukaan rakennettu tietoisesti pieniksi, jotta henkilöstö *"hoksaisi"* käyttää myös yhteisiä tiloja itselle nimetyn luokkatilan lisäksi. Johdon mukaan siirtoseinää ei kuitenkaan pidetä juurikaan yhtä opetusryhmää lukuun ottamatta auki, mitä pidettiin ihanteen vastaisena toimintana: *"..sehän on kuitenkin tavoitteenahan olis se että ne ois mahdollisimman paljon auki et ne ois oikeesti avautuvia. Kyllähän ne on nytki avautuvia mutta jos seinä on koko ajan kiinni nii sehän jää vaan sitte sanaks koko avautuva."* (E5) Kun aiheesta keskusteltiin myös toisen esimiehen kanssa, jäimme pohtimaan muunneltavuuden käsitettä. Jos lasiseinä on koko ajan joko auki tai kiinni, se ei ollut muunneltavaa käyttöä. Johdon tavoitteena ja ihanteena tuntui kuitenkin olevan, että lasiseinää pidettäisiin auki.

Joidenkin tilojen käyttöä tai oikeammin käyttämättömyyttä johto ihmetteli haastatteluissa. Yksi näistä tiloista oli kirjasto, jonka henkilöstön toivottiin löytävän myös opetuskäyttöön, koska se on *"helposti löydettävissä ja käytettävissä"*. Eniten ihmetystä kuitenkin aiheutti henkilökunnan tiimitilojen käyttämättömyys. Vaikka tilassa on työpisteitä ja tietokoneita, sohvia, pöytiä ja tuoleja ja sellaista, jota johdon mukaan henkilöstö myös oli toivonut, niitä ei silti käytetty. Toisaalta ymmärrettiin, että osin lasiseinäistä tilaa ei koettu kovin viihtyisäksi. Esimies siteerasi erään työntekijän kommentoineen, että *"..kuka haluaa olla akvaariossa. En minä ainakaan"*. Esimies myös kertoi harmistuneena, miten tiloja ei käytetä, vaikka *"siinon niinku ne hiljaisen työn alueet nii eihän sielä opettajat istu siellä on viis konetta joka joka kerroksessa viistoista yhteensä.. niin tota ei siellä opettajat tee niinku konehommia ku nehän tekee sen siellä omassa lähteessään"*.

Johtoa näytti myös harmittavan erityisesti se, että jos jotakin oli tietoisesti suunniteltu ja siihen oli käytetty paljon rahaa, silti joitakin tiloja ei otettu käyttöön. Rahan menosta johto kommentoi, että jokainen siirtoseinä oli *pienen henkilöauton hintainen*. Esimies ihmettelikin, että jos niitä ei käytetä, kannattiko niitä ylipäättään asentaa. *"Mut mulle on tullu sellanen niinku vähä harmitusolo siitä että jos ton ois tienny siinä vaiheessa että tota niitä ei käytetäkään. Nii siihen olis kannattanu tehdä ihan niinkun lasiseinä (ymmm, y-ymmm) Sois ollu niinku.. kolme kertaa halvempikin.."* (E5) Johto oli pohtinut jälkikäteen myös sitä, että jos jossain lähteessä siirtoseinä oli koko ajan auki, olisiko tarvinnut rakentaa seinää ollenkaan. Toisen selitys harmitukselle lienee käytön ihanne: auki olevat lasiset siirtoseinät olisivat merkki arvostettavana pidetystä muuntojoustavuudesta ja edelläkävijyydestä, samoin kuin henkilökunnan yhteisen tilan käyttö työskentelypisteenä omiksi katsottujen tilojen sijaan viestisi yhteisöllisyyden ja vuorovaikutuksen ihanteiden toteutumisesta.

Itsen tai käyttäjien ulkopuolelta tulleita tavoitteita esimiehet kertoivat tulleen myös uudesta opetussuunnitelmasta (OPS 2016), joka koettiin hyvin vah-

vaksi normilähtöiseksi asiakirjaksi myös tilan käytön suhteen: *"Niin.. se niinku ikään kun määrittelee meillä nyt se opetussuunnitelma sen että tietyt jutut on oltava vaan näin."* (E5) Johto siis odotti, että siinä vaiheessa, kun uutta opetussuunnitelmaa lähdetään jalkauttamaan käytäntöön, syntyisi uusia pohdintoja myös tilojen käytölle ja oman toimintakulttuurin muutokselle. Uuden opetussuunnitelman arvoista esimiehet mainitsivat muun muassa oppilaan aktiivisuuden ja motivaation. Oppilaiden aktiivisuus käsitettiin tilalähtöiseksi, eli jos tilassa on *"semmosta mihin tarttua mikä kiinnostaa, mikä on siis semmosta houkuttelevaa"* (E5), sen katsottiin edesauttavan oppilaiden aktiivisuutta.

Esimiehet pohtivat opetussuunnitelmasta johdettuja tavoitteita myös oppimiskäsityksen ja työn tekemisen kulttuurin kautta. Vaikka niiden ajateltiin muuttuneen, oppimisen tilat eivät olleet kuitenkaan heidän mielestään muuttuneet. Tässä johto siis ajatteli niin, että koska ajattelu oli muuttunut, tuli oppimistilojenkin muuttua tukemaan nykyistä ajattelua. Erityisesti käytäntö, josta haastateltavien mukaan oli pyritty pääsemään eroon, oli frontaaliopetus. Käytänteistä, joissa opettaja opettaa luokan edestä ja oppilaat istuvat hiljaa paikoillaan, on pyritty tilojen aktiivisempaan käyttöön. Tavoitteeseen on pyritty kalustuksella, esimerkiksi valitsemalla yksittäispöytien koko sellaiseksi, että niistä on helppo tehdä erilaisia muodostelmia pari- ja ryhmätyöskentelyyn. Vaikka kalusteiden jatkuvaa muuntelua ei pidetty itseisarvona, kertoi esimiehen *"surullisuus"* tämän aiheen tiimoilta siitä, että frontaaliopetuksen murtaminen oli *"vahva toive"*, jota kalusteilla ja tiloilla oli pyritty tukemaan. *"..oon mää niinku joittenki ryhmien kohdalla ajatellu että totaa () eikö tää murru koskaan.."* (E5) Ihmetystä esimiehissä aiheutti se, että toimintatapoja ei oltu valmiita kyseenalaistamaan. Ihanteena vaikutti siis olevan kalusteiden muunneltava käyttö, frontaaliopetuksen murtaminen ja tilojen yhteiskäyttö myös avautuvaa siirtoseinää hyödyntäen.

Yhdessä päätetyillä tavoitteilla tarkoitan tässä henkilöstön tai muiden osapuolten, kuten tilasuunnitelman laatineen arkkitehtiopiskelijan ja hänen ohjaajansa, kanssa keskustelun kautta tuotettuja tavoitteita uudisrakennukselle. Tässä suhteessa esimiesten kertomukset olivat erilaisia sen mukaan, millainen suhde heillä oli työnsä puolesta rakentamisprosessiin. Esimies, jonka työssä painottui henkilöstöjohtaminen ja arjen toimintakulttuuri, oli pohtinut oppilaiden jakamista eri kerroksiin ja muita käytännöllisiä asioita. Oppilaita oli jaettu paitsi ikäryhmittäin myös vammaryhmittäin eri kerroksiin. Toisen esimiehen työssä oli painottunut rakentamisprosessi enemmän, ja hän korosti yhteistä tavoitteiden suunnittelua: *"Eli se on niinku hirveen tärkeätä että tää on niinku meän yhteinen juttu ollu.. mitä mollaan niinku lähetty luomaan ja nää on ollu ne hankkeen tavoitteet."* (E5)

Henkilöstön kanssa yhteisenä valintana johto piti sitä, että oppilailla on oma luokkatila. Tämä oli tullut esille henkilöstön ja johdon yhteisissä keskusteluissa. Omaa luokkatilaa pidettiin tärkeänä esimiehen mukaan siksi, että oppilaille on tärkeää, että on oma *"..naulakkopaikka. Ja se liittyy jollain tavalla niinku siis tämmöseen pysyvyyteen ja siihen arjen hahmottamiseen. Et meillä on varsin suuri osa oppilaista sellasia jolla ka jos sellanen niinku muuttuu niin se arki arki lähtee ikään kun vinksalleen (kuiskaa). Eli siinä pitää niinku jäsentyä joka aamu uudelleen niin se helpottaa se et ku sinne (ymm) tuodaan aina naulakkoon tiettyyn paikkaan ne*

kampeet se pysyvyys on siinä (ymm) Muistia ei varmaan tarvi sit niin rasittaa sit sillä että (ymm, ymm) mistä ne löytyy ne omat kampeet ja omat tavarat viedään aina tiettyyn paikkaan sitte luokassa ja niin edellee (ymmm) ja on se koti-luokka tai se kotilähde..” (E5)

Esimies piti merkittävänä yhteistyötä henkilöstön lisäksi arkkitehtiopiskelijan ja hänen ohjaajiansa kanssa ja etenkin heidän kanssaan käytyä vuoropuhelua ja suunnittelua. Heiltä tulivat lopulta ne vaihtoehdot, joista henkilöstö valitsi yhdessä johdon kanssa lopullisen oppimistilamallin. Esimies kertoi, miten hänellä *”koko ajan on ollu tarve tai siis niinku tehtävää etsiä se käyttäjän tarve ja käydä se sellasen prässin kautta ja sitten tehdä niitä puntarointeja ja sitte esittää suunnittelijoille ja sit kiinteistön omistajalle tää on meän tahtotila.”* (E5) Esimies korosti omaa välittäjän ja sillanrakentajan rooliaan yhteisessä suunnittelussa ja päätöksenteossa. Yhteisesti sovitut tavoitteet, joita voitiin kutsua ”meän” eli koko yhteisön *”tahtotilaksi”*, olivat hänelle rakennusprojektin aikana tärkeä johtamisen tuki.

Henkilökohtaiset ihanteet. Johdolla vaikuttaisi olevan myös omia ihanteita tilojen käytön suhteen. *”Henkilökohtaisena ykkösjuuttuna”* mainittiin edelläkävijyys, jonka painoarvoa korostettiin erilaisilla esimerkeillä konkreettisista innovaatioista. Tällaisia innovaatioita olivat esimerkiksi historiaportaikon maalaukset, joissa on kuvattu historiaa eri aikakausina seinämaalauksissa, sekä koskeltavat eläinten jäljet kipsivalussa. Näitä ideoita oli kehitetty yhdessä kaupungin, yliopiston ja muotoiluinstituutin kanssa. Toinen henkilökohtaisesti merkittävä tavoite oli johdolle ollut esteettömyyden huomioiminen ja siinä erityisesti muunkin kuin liikkumisen esteettömyys. Lisäksi keskeisinä tavoitteina rakennushankkeessa mainittiin oppilaan motivaatio sekä vapaus valita työskentelyasentonsa. Esimies oli sitä mieltä, että vieläkin ajatellaan oppimisen tapahtuvan pitkälti istuen, vaikka tavoitteena ja ihanteena oli hänen mukaansa se, että *”.. oppilas voi niinkun hakee sen.. oman työskentely.. asentonsa esimerkiks että voi tehdä töitä lattialla tai me leikillisesti sanotaan että voi olla tehdä töitä maaten, istuen tai seisten. Et sei oo se pakotettu muotti..”*. (E5) Kuitenkin aiheesta puhuttiin vielä *”leikillisesti”*, eli heräsi kysymys, eikö perinteiden vastaisista työskentelyasunnoista uskallettu puhua vielä normina tai tavoitteena suoraan.

Edellisten lisäksi johto nosti esille vuorovaikutteisuuden, jolla tarkoitettiin eri ryhmien ja oppilaiden keskenään tekemää yhteistyötä ja sen lisäämistä. Johto halusi lisätä uusissa oppimistiloissa erityisesti tiimiopettajuutta ja tilojen yhteiskäyttöä sekä murtaa *”reviirinmerkkausta”*. Johto kuitenkin oletti, että tässä asiassa johdon ja henkilöstön näkemykset olivat osin jännitteiset ja että tilojen yhteiskäyttö on vielä *”pitkissä kantimissa”*. Henkilöstön oletettiin haluavan omia tiloja, joista nyt oli pyritty pääsemään eroon muun muassa jättämällä lukot pois lähdetiloista: *”Sehä on ollu niinku hyvin piintynyt tapa että että tämä on minun luokka tänne ei kukaan muu saa tulla ja sen takia esimerkiks luokista puuttuu ne lukot et sitä ei niinku sellasella pystyttyä hallitsemaan.”* (E5) Johdon ajatus oppilaiden ja henkilöstön oman tilan tarpeesta oli siis erilainen. Oppilaiden ajateltiin sekä kaipaavan että tarvitsevan omaa paikkaa ja tilaa, kun taas henkilöstön ei ajateltu sitä mahdollisista toiveistaan huolimatta tarvitsevan.

Johto tuotti haastattelujen aikana myös omaan tai toisten työntekijöiden persoonaan viittaavia tekijöitä, joilla he arvelivat olevan merkitystä oppimistiloihin sopeutumisessa. Esimies ihmetteli sitä, miten jotkut edelleen haikailivat entistä aikaa ja tiloja, ja harmitteli muutoksen vaikeutta joillekin henkilöstöstä. Syyksi arveltiin persoonaan liittyviä tekijöitä: *"Mutta että ihmisethän on hirveen erilaisia ku toisille tää on niinku iha iha että noni mitäs nyt tapahtuu nyt muuttuu tämmöne (naurua äänessä) ja toisia ahistaa ihan kauheesti (ymm).."* *"Että siis se on, se on kans semmonen persoonakysymys.."* *"toiset sopeutuu ja niinku löytää sen oman asemansa.."* *"onneksi itse kuulun niihin jotka on tosi sopeutuvalaisia (naurahtaa)."* (E5) Asian vakuudeksi esimies oli löytänyt myös kirjallisuutta, jolla tulkintaa tuettiin. Ihanteena pidetään työntekijää, joka sopeutuu suhteellisen nopeasti uuteen, hänen parhaakseen ajateltuun tilanteeseen, ettei se olisi *"ihan hirvee, hirvee stressitekijä"* (E5). Persoonallisuustekijöitä johto piti suhteellisen pysyvinä piirteinä. Esimies pohti, jatkuiko järjestyksen kaipuu jollakin läpi elämän. Järjestyksen kaipuu liitettiin turvallisuuden tunteeseen, eli työntekijän oletettiin kaipaavan ympäristön struktuuria oman turvallisuuden tunteensa vuoksi. Työntekijän persoonaan viittaavia piirteitä pohdittiin haastattelussa myös ärsykkeiden sietämisen näkökulmasta. Mietintää aiheutti työntekijä, joka ei pystynyt tekemään töitä, jos ympärillä oli ääntä tai liikettä. Esimies puolestaan kertoi itse viihtyvänsä paremmin seurassa kuin yksin työskennellen eli olevansa tässä suhteessa avoimiin oppimistiloihin hyvin mukautuva työntekijä.

Johto otti esiin omia persoonallisuuden piirteitään myös puhuessaan johtajuudesta; siitä miten uutta toimintakulttuuria tilojen käytön osalta pitäisi viedä eteenpäin. Esimies pohti, miten hän itse halusi asioiden käyvän nopeasti, inhosi pakkopuhetta ja odotti henkilöstön omia innovaatioita ja innostusta. Toisaalta hän ymmärsi sen, että kaikki eivät olleet samanlaisia. Tähän henkilöstöstä itsestään lähtevään innokkuuteen kehittää yhteistyötä liittyi myös esimiehen kertomus, jossa kerrosten sisäistä yhteistyötä oli yritetty tukea järjestämällä henkilöstölle mahdollisuuksia suunnitella sitä yhdessä. Esimies ihmetteli, miksi jossakin kerroksessa järjestettiin spontaania yhteistyötä ja jossakin taas ei.

Johdon aseman korostaminen työtilalla mietitytti esimiestä, joka halusi, ettei hänellä olisi uudessa koulurakennuksessa omaa työhuonetta. Esimiehen mukaan nykysuuntaus oli sellainen, jossa *"kaikista trendikkäin ja kaikista herkkimmillä käy se toimitusjohtaja tai rehtori tai mikä ylilääkäri se onkaa joka sanoo että emmä tarvii työhuonetta."* *".. johtajalla sillä ei oo omaa työhuonetta ja soon jotenki niinku kunnia asia (ymm, ymm) et herää niinku siihen muitten niinku () arjessa läsnä tai.."* *".. et se ei oo enään niinkun kiinni semmosista ulkosista releistä."* (E5) Haastattelussa esimies kertoi ihmetelleensä aikoinaan, miten hänen oman työhuoneensa ja ylemmän johdon huoneiden kalustuksella haluttiin osoittaa eroja sekä johdon välillä että johdon ja työntekijöiden välillä. Vastakkaisena tälle tavalle esimiehen henkilökohtaisena ihanteena tuli esille se, että johdon tiloilla ei korostettaisi omaa asemaa tai valtaa ja samalla oltaisiin ajassa mukana.

Yhtenä henkilökohtaisena tilojen käytön ihanteena pidettiin leikin ja pelin läsnäoloa oppimisessa. Sitä varten oli suunniteltu myös tiloja ja tarvikkeita. Esimiestä harmitti, että tiloja ei ollut käytetty hyödyksi riittävästi leikkiin, vaan niitä oli saatettu ottaa muuhun käyttöön kuin se, mihin hän oli itse niitä suunnit-

tellut. Kun esimies oli ottanut esille jotakin ihmettelyn aiheita tilojen käytön osalta, tunteita nostatti esimiehessä erityisesti se, jos työntekijät perustelivat tilojen käyttöä tai käyttämättömyyttä oppilaan vamman tai erityisyyden vuoksi. Johdon käsityksen mukaan oman toiminnan perustelemissa saattoi olla kyse enemmänkin työntekijän omasta tahtotilasta.

Yhteenveto. Yhteenvetona voidaan sanoa, että johto tuotti tilojen käytön tavoitteita ja ihanteita sekä ulkopuolelta (rakennuttaja ja opetussuunnitelma), yhteisen pohdinnan tuloksena henkilöstön ja asiantuntijoiden kanssa sekä omien intressien ja persoonallisten tekijöiden tuloksena. Tunneilmauksia näytti liittyvän erityisesti niihin tavoitteisiin, jotka liittyivät joko henkilöiden omiin arvostuksiin tai taloudellisiin kustannuksiin. Johdon omia henkilökohtaisia intressejä saatettiin viedä eteenpäin vähintään yhtä voimakkaasti kuin virallisia tavoitteita. Lisäksi vaikuttaa siltä, että itsen ulkopuolelta tulevia tavoitteita joutuu pohtimaan ja sisäistämään joko oman ajattelun kautta tai ryhmässä keskustelemalla, jotta niiden takana voidaan seistä ja ne koetaan tärkeiksi tavoitteiksi. Jos ei ole tavoitteita ja ihanteita, voi olla vaikea johtaa sekä rakentamisprosessia että toimintakulttuuria.

Rakennushankkeen tavoitteet eivät olleet johdolle itsestään selviä johtotähtiä. Haastattelussa esimiehet poimivat tavoitteiden joukosta tiettyjä keskeisiä tavoitteita, kun taas joistakin tavoitteista kommentoitiin, että ne ovat tulleet muualta kuin käyttäjiltä eli henkilöstöltä ja johdolta. Johto pohti tavoitteita myös omien persoonallisuuspiirteidensä kautta, ja yleensä itselleen vierasta piirrettä ihmeteltiin ja omia piirteitä pidettiin toivottavina. Tilojen ihannekäytönä pidettiin johdon taholta avautuvaa, reviirivapaata ja mahdollisimman muunneltavaa käyttöä. Ihannekulttuurina pidettiin sekä aikuisten että oppilaiden yhteistyötä ja vuorovaikutusta sekä tiimiopeuttajuutta. Ihannetyöntekijänä pidettiin sellaista, joka sietää ympäristön ärsykeitä, on innostunut ja innovatiivinen sekä sopeutuu nopeasti muutoksiin. Ihannetyöntekijän ei katsottu tarvitsevan omaa paikkaa ja reviiriä, vaan hän toimii yhdessä toisten kanssa yhteisissä tiloissa sekä antaa oppilaalle mahdollisuuden valita oman työskentelytilansa ja -asentonsa. Tästä voitaneen päätellä, että kun asetetaan tiettyjä tavoitteita tilojen suunnittelulle ja rakentamiselle, samalla tavoitellaan tietynlaista toimintaa. Toimintaa toteuttavat tiloissa kuitenkin henkilöstö, ja se, miten he toimivat, voi johtua monesta tekijästä. Suunnittelijoilla ja johdolla voi olla mielessään tietynlainen ihannetyöntekijän ja -oppilaan kuva, jonka mukaan tiloja pystytään hyödyntämään koko potentiaalilla. Olen koonnut yhteenvetoa virallisista tavoitteista sekä johdon tavoitteista ja ihanteista taulukkoon 4.

4.1.4 Viralliset tavoitteet ja henkilöstön omat mieltymykset

Henkilöstö viestitti haastatteluissa ulkopuolisuutta suhteessa tilojen ja kalusteiden käytön virallisiin tai johdon kautta tuleviin tavoitteisiin. Ulkopuolisuuden tunne oli tullut esiin jo aiemmin uudisrakennuksen suunnitteluvaiheessa, ja se tuntui jatkuvan edelleen käyttöönotossa. Oppimistilojen tavoitteita kysyttäessä haastattelussa oli pitkiä taukoja, ja vastauksia tuli harvakseltaan apukysymysten tai toistojen kautta. Vastaukset kuvastivat opettajien ja ohjaajien itsensä ul-

kopuolelta tulleita arvoja, joita ei ollut sisäistetty. Niitä muisteltiin muodollisina sanoina ja käsitteinä, joista oltiin epävarmoja. Tavoitteet tuntuivat jääneen ulkoisiksi korulauseiksi vielä toukokuussa, vaikka tiloissa oli eletty jo viitisen kuukautta.

*..No ainaki paljo on puhuttu just sitä että..
 ..tämähän se avautuva oppimisympäristö on tullu meille tutuks että.. sitä täällä koulussa esitellää..
 Nii ois kiva tietää itekki että mitä täällä on tavoteltu (naurua taustalla)
 Sehän näis kaikis julisteissa lukee.. (R5)*

Uudisrakennuksen toimintaa ohjaavina käsitteinä ryhmähaastatteluissa tuli esille muun muassa puhdas koulu, ekologisuus, kestävä kehitys, arkkitehtuurisuus, monikäyttöisyys, muunneltavuus ja avautuvuus. Arkkitehtuurisuus käsitettiin Suomi-kuvan kirkastamisena, jotta rakennuksen arkkitehtuuria voitaisiin esitellä ulospäin. Monikäyttöisyyden ja muunneltavuuden merkityksestä käytännössä ei syntynyt syvempää keskustelua. Sen sijaan ekologisuuteen otettiin kantaa käytännön tasolla ihmettelemällä sitä, miksi koululla on iltaisinkin valot päällä ja kaappien sähkölukoissa on satoja pattereita. Koko koulun valjastaminen oppimisympäristöksi kirvoitti yhden väsyneen kommentin.

*No kyllähän noi kaikki valjastettii noi käytävät niinku oppimisympäristöksi
 kyllä kai se koko koulu on yhtä oppimisympäristöä (huokaisu taustalla) haluttu niinku
 tuoda se.. pois sieltä luokkatiloista että (hiljaisella äänellä) se on joka paikassa.. (R5)*

Vaatimuksia yhteistyön lisäämiseksi henkilöstö perustelee uudella kansallisella opetussuunnitelmalla, jota pidetään normina omankin työn tekemiselle samalla tavalla kuin johto esitti aiemmin.

*..eikä se oo enää opettajan päätettävissä vaan sitä pitää tehdä lain mukaan
 että et se ei oo enää semmonen valinta että teetkö sä yhteistyötä vai et vaan se on kirjattu opsiin että pitää tehdä.. (R1)*

Siinä vaiheessa kun henkilöstöä oli pyydetty suunnittelemaan uusia oppimistiloja, oli ohjeistuksena ollut mieltä, miten luokkatilaa voisi jakaa. Toiveet ja tavoitteet olivat suunnitteluvaiheessa hyvin konkreettisia omaan päivittäiseen koulutyöhön ja omaan luokkaan sekä silloisiin oppimistiloihin ja henkilöstön kohtaamiseen liittyviä toiveita. Yksi haastateltava työparinsa kanssa piti tärkeänä lepotilaa, aktiivisen työskentelyn tilaa sekä käsienpesuallasta luokassa. Muita henkilöstön toiveita oli ollut eriyttämistilojen saaminen: *"..tosi rauhallisia tosi lähellä siinä sitä niinku yksikköä olevia () hiljentymistiloja.. eriyttämistiloja."* (R5) Luokan sisälle toivottiin sermejä, joilla tilaa voisi eristää. Edellisten lisäksi toivottiin kohtaamistilaa henkilöstölle. Näissä toiveissa ei näy avautuvuus, yhteisten tilojen käyttö tai kalusteiden ja tilojen muunneltavuus.

Oppimistiloista oli tarkoitus tulla virallisen suunnitelman mukaan avautuvia, mutta vielä toukokuussakaan henkilöstölle ei avautuvuuden idea ollut

selvinnyt. Se tuntui tavoitteena kaukaiselta. Heille kerrotut esimerkit olivat olleet muunlaisista organisaatioista kuin kouluista.

Haastattelija: Mikä siinä oli ajatuksena että on paljo lasia. Selviskö teille?

Opettaja: [Ei]

Opettaja: No

H: Mikä se tavote oli?

Opettaja: [Osin päällekkäin: Aika paljon puhuttiin] siitä avautuvasta..avoimesta oppimisympäristöstä että mä en tiä että onko siinä sitten se että (taustalla rykimistä) että..et et meillähän oli se joku muistatte varmaan siellä siellä (paikan nimi) meillä oliko se joku Veso siinä sitte se yks mies kerto siitä että minkä takia ääh (huokaisee) niinku siinä missä hän on nyt töissä niin ei oo mitään niinku koppeja taikka huoneita sillä tavalla jos on seinät että

H: [Joo]

Opettaja: Mutta ilmeisesti se on nyt nykykäsitystä ja nykyajatusta että

H: [Joo]

Opettaja: Eikö perusteltukki tehokkuudella sillon .. että työteho on parantunu tämmösissä avokonttoreissa (pilkallinen tai hymyilevä äänensävy) () tutkimusten mukaan

Opettaja: Ai että naapuri vahtii vai

Opettaja: Ee en tiä (yhteistä naurua) se oli (rakennuttajan nimi) projekti tai tää tämmönen.. Helsingissä on tehty joku avokonttori tai toimisto ja ne on tehokkaampia kuin omat huo tai työhuoneet

H: [Joo]

Opettaja: Ei siinä oo varmaan mitään vahtimista mutta siellä on sitte se yhteisö.. yhteishenki ehkä semmonen.. tehokkuutta suosiva

Henkilöstö näytti kiinnostavan huomiota myös oppimistilojen esteettisyyteen, kuten väritykseen ja viihtyisyyteen sekä mukavuuteen. Tilojen väritystä ei kovin paljon pohdittu haastatteluissa, mutta tehdessäni havaintoja tuli asia puheeksi opettajien kanssa. Kerrosten omat teemavärit eivät olleet kaikkien mieleen, vaikka henkilöstö arveli kuitenkin tottuvansa niihin ajan mittaan. Yhden opettajan kanssa pohdimme, voisiko joku väri jopa aiheuttaa sen, että tiloissa ei voi työskennellä.

Et sitä mää toivoisin. Sillon ku me tänne tultiin niin nää oli mun mielestä aivan älyttömän räikeet että apua sentään miten silmä tottuu näähi. Nyt ku mää kävin (koulun nimi) koululla ku sinne tehtiin lisäksi siillon valkoharmaata nii kylläpä on ankeen näköstä.

Et et väriä vaan rohkeesti et lapset tykkää väreistä ihan hirveesti ja ja kyllä niihin silmäki aikuisen silmäki tottuu.. (R5)

Jollekin sama väri voi olla kauhistus eikä, voisi kuvitella työskentelevänsä sellaisessa (P5)

Myös kalusteiden ulkonäköön liitettiin esteettisiä arvoja. Muun muassa tarvikkeiden malli aiheutti paljonkin keskustelua ja kommentointia. Eräs opettaja pohti sitä, miten sekavalta kärry näytti, kun siinä oli niin suuri välikko, että tavaroita oli vaikea laittaa järjestykseen. Kalusteen rakenne voi aiheuttaa sen, että se ei käytössä näytäkään hyvältä, kun siihen laitetaan tavaroita. Kalusteiden mukavuus oli toinen asia, joka puhututti erityisesti Tiimi-tilan osalta. Koulun yhteisessä suunnittelupäivässä oli pohdittu sitä, miksi Tiimi-tilaa ei käyty.

Syyksi henkilöstö oli kertonut, että siellä on kovat pöydät ja sohvut, joilla ei ollut mukava istua. Esimies arveli lisäksi syynä olleen ajoittainen sotkuisuus, josta oli ollut puhetta myös henkilöstön yhteisessä palaverissa. Esimies pohti, miksi johonkin tilaan tulee sellainen ”fiilis”, että sitä ei käytetä. Yhtenä syynä hän arveli olevan sen, että ”kun siellä ei kukaan juuri koskaan ole”. Henkilöstön mukaan syy Tiimi-tilan käyttämättömyyteen oli läpinäkyvyydessä ulospäin sekä siinä, että tilassa ei ollut kahvinkeitto mahdollisuutta eikä jääkaappia. Ilmeisesti viihtyisyyteen vaikutti se, millaiseksi tilan käyttöä oli ajateltu, eli jos käsitys tauosta liittyi kahvitteluun ja välipalan syömiseen, tilassa olisi pitänyt olla sitä varten varustus ja välineet.

4.2 Uusiin tiloihin ja toimintakulttuurin muutokseen valmistautuminen

Kuten luvussa 4.1.3 esitin, oppimistilojen käytölle on olemassa sekä viralliset tavoitteet että johdon tuottamat tavoitteet ja ihanteet. Sekä tekemieni havaintojen että haastattelujen pohjalta huomasi, että uusien tilojen käytössä ja käyttöönotossa ilmeni erilaisia jännitteitä suhteessa virallisiin tavoitteisiin ja johdon tuottamiin tavoitteisiin ja ihanteisiin. Myös uusiin tiloihin ja tavoiteltavaan toimintakulttuuriin liittyvään valmistautumiseen ja arjen sujumiseen näyttää liittyvän jännitteitä, joihin henkilöstö ja johto pyrkivät etsimään myös ratkaisuja. Näitä jännitteitä ja ratkaisuja avaan seuraavissa alaluvuissa tarkemmin. Kuviossa 13 on tiivistetty Auvilan koulun toimintakulttuurin muotoutumiseen liittyviä vaiheita uusissa oppimistiloissa ja niitä avataan luvuissa 4.2. ja 4.3. Taulukossa 5 on tiivistetty uusien tilojen käytölle esitettyjen tavoitteiden ja ihanteiden ilmentymistä käytännössä sekä niihin liittyviä jännitteitä ja ratkaisuja. Taulukon tiedot on avattu luvussa 4.4.

4.2.1 Osallisuus vai osallistaminen suunnitteluun?

Uusien tilojen suunnittelu näyttäytyi Auvilan koulun henkilöstölle yhtäältä myönteisenä osallisuuden kokemuksena ja toisaalta ylhäältä päin tulevana pakko-osallistamisena. Johdon mukaan henkilöstön osallistaminen tilojen suunnitteluun ja valmistautumiseen tiloissa toimimiseen oli ollut kuin ”oppikirjasta”. Esimies ei keksinyt mitään, mitä olisi voinut tehdä toisin. Johdon haastattelussa ilmeni, että henkilöstöä oli kuultu jo vuonna 2011 eli noin viisi vuotta ennen uudisrakennukseen muuttoa. Silloin heille oli järjestetty tilaisuus, jossa henkilöstö pohti tarinatuvisia kahta kysymystä: mitä halutaan säilyttää ja mitä halutaan uudistaa tai poistaa? Henkilöstö keskusteli siitä, minkä tulee muuttua, ja arkkitehti kirjasi keskustelun kautta tulleita tavoitteita, jotka tulivat myös osaksi uudisrakennushankkeen tavoitteita. Sekä johto että henkilöstö olivat rakennuksen valmistumisen jälkeen kuitenkin sitä mieltä, että suunnitelmat olivat päässeet unohtumaan.

*..ku on menny niin monta vuotta niin ihmiset ja ylipäättään **hämärtyny** että mistä ne hankkeen tavoitteet tuli. (E5)*

Haastattelija: Muistaaks muut mitä ois sillon toivonu tai onko ollu siinä vaiheessa mukana? [kuiskuttelua: ei muista mittää].. (R5)

Henkilöstöön kuuluu myös työntekijöitä, jotka eivät olleet talossa töissä silloin, kun tiloja suunniteltiin. Johto korosti haastattelussa, että heille on ollut tärkeää käyttäjien ja nimenomaan pedagogisen henkilökunnan mukana olo suunnittelussa. Kun hankkeen lopulliset tavoitteet kirjattiin hankesuunnitelmaan, oli käyttäjiä osallistettu muun muassa johdon tekemillä valmiilla kysymyksillä, jotka taas oli johdettu hankkeen tavoitteista. Esimies oli korostanut, että kaikkea haluamaansa ei voinut saada, mutta kysymyksiin vastaamalla oli voinut asioihin vaikuttaa. Uudisrakennushankkeen rakentamisen ollessa kuumimmillaan henkilöstö jaettiin eri tilojen vastuualueiden vastaaviksi. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että verkossa oli suunnitelmia ja piirroksia sekä taulukko, johon jokainen kävi kirjaamassa, että oli tutustunut oman vastuualueensa suunnitelmiin tai kommentoinut niitä. Asia hoidettiin yleensä omilla nimikirjaimilla. Vastuuhenkilöt vastasivat sekä käytettävien materiaalien että kalusteiden suunnitteluun tutustumisesta ja kommentoinnista omasta vastuutilastaan.

Henkilöstö piti vastuualuejärjestelmää ja taulukkoon kuittaamista turhauttavana ja aikaa vievänä. Turhautumista tuli muun muassa siitä, etteivät kaikki ehdotukset toteutuneet ja osallistaminen jäi vain näennäiseksi. Jos osallistujat olivat olleet esimerkiksi suunnittelemassa jotakin tilaa, arkkitehti olikin ”*torpannut*” ajatuksen, tai jos oli ehdotettu jotakin kalustusta ja nähty vaivaa sen suunnittelemiseen, sitä ei lopulta tullutkaan. Lisäksi turhautumista aiheuttivat myös tilanteet, joissa henkilöstö luuli suunnittelevansa tilaa tai kalusteita omaan käyttöönsä, mutta ne kuuluivatkin johonkin muuhun tilaan tai lopulta kaikkiin lähteisiin tuli hyvin samanlaiset kalusteet. Turhauttavana ja näennäisenä osallistamisena henkilöstö kertoi kokeneensa myös allekirjoitusten lisäämisen verkkolomakkeeseen. Se aiheutti joillekin itsensä hyvin tunnollisiksi kokeville työntekijöille paineita, koska he katsoivat, ettei heillä ollut tarvittavaa osaamista kommentoitaviin ja seurattaviin asioihin. Verkkolomakkeen oli tehnyt johdon edustaja. Henkilöstön mukaan allekirjoituksin hoidettava kommentointi oli merkki näennäisestä ja muodollisesta osallistamisesta, koska ”*..ei ainaakaan vois sanoa etteikö meitä olisi (ymm taustalta) haluttu kuunnella eikä osallistaa osallistuttaa..*” (R5)

Tilojen ja kalusteiden suunnittelua ei mielletty myöskään omaan työhön eikä ammattitaitoon kuuluvaksi: ”*..ku lähet pläräämään jotain (kalustefirman nimi) juttuja mutta että (niiskaus) mikä nyt ois toimiva ja.. kestävää kehitystä ettei menis heti rikki ja olis kymmenen vuoden päästä vielä nii.. noli kauheen vaikeita kysymyksiä.*” (R5) Osaamispaineen lisäksi henkilöstölle tuli aikapaineita suunnittelun suhteen. Kommentointi ja allekirjoitusten kirjaaminen saattoivat tulla hyvin nopealla aikataululla, eikä omassa arjessa siihen ollut välttämättä varattu aikaa. Suunnitteluun osallistuminen olisi vaatinut jonkin motivaatiotekijän, esimerkiksi sen, että tulisi itse käyttämään suunniteltua tilaa, jotta siihen olisi haluttu käyt-

tää ylimääräistä aikaa. Ajan käyttöä verrattiin siihen, kuinka paljon on ajatellut käyttäen aikaa "omaan työhön". Erityisesti määräaikaisen työntekijän suunnittelumotivaatioon vaikuttivat pohdinnat siitä, tulisiko itse käyttämään koko tiloja.

Osallistamisen kohteeksi joutumisen kritisoinnista huolimatta henkilöstö halusi kuitenkin olla mukana suunnittelussa. Hyödyllisenä pidettiin muun muassa sitä, että oppilaat ja henkilöstö saivat kokeilla erilaisia kalusteita ja kommentoida niitä. He halusivat kuitenkin keskittää työntekijöiden työaikaa tilan ja kalusteiden tarkan suunnittelun sijasta yleisempään suunnitteluun toiminnan kannalta. Henkilöstö oli sitä mieltä, että arkkitehdeillä ja muilla asiantuntijoilla olisi enemmän kokemusta ja näkemystä tehdä ehdotuksia, joita henkilöstö voisi sitten kommentoida.

..ois ollu parempi kun nois esitetty niin päin ois voitu ideoida että minkälainen ois hyviä ja toimivia (ääni nousee) vaikka luokka että mitä siellä pitäis olla ja sitte ne suunnittelijat olis sen pohjalta niinku hakenu niitä ratkasuja ku nythän me katottiin ihan konkreettisesti erilaisia kalusteita että vaikka mikä näistä olis hyviä ja otettiin kantaa ehkä semmoseen asioihin mistä ei tiedetty että lähettäs niinku visioimaan sitä että minkälaisia ominaisuuksia jossain on oltava ja sitte taas joku suunnittelija (krhöm taustalta) veis sitä pidemmälle sitte.. (R5)

..mää ainaki toivon että niiltä koulun työntekijöiltä kysyttäs kyllä vinkkejä mutta et niitä ei vastuutettas tai niinku liikaa niinku.. osallistettas siihe työskentelyy.. mutta kuultas kyllä ja nähä ja muuta (ymm) että kommentoijaan mutta että () .. Mullon sama mielipide (opettajan nimi) käyttää asiantuntijoita siihen suunnitteluun (4 s).. (R5)

Henkilöstö toivoi myös, että tilojen ja kalusteiden suunnittelun lisäksi aikaa olisi käytetty enemmän tulevan toiminnan miettimiseen. Esimerkkinä mainitaan arkiset ja käytännön koulupäivän sujumiseen liittyvät tarvikkeet, joiden yhteishankintoja ei ollut ilmeisesti suunniteltu. Kun koulu oli alkanut uusissa tiloissa, hankittiin jokaiselle ryhmälle erikseen välineitä sitä mukaa kun huomattiin, mitä puuttui. Henkilöstö toivoi myös, että eri tilojen yhteiskäyttöä olisi mietitty etukäteen, kuten Tiimi-tilan käyttöä kohtaamiseen. Yhden työntekijän mukaan olisi ollut "*..tehokkaampi käyttää sitä aikaa semmoseen suunnitteluun että mitä sitten kun ne puitteet on valmiit ku me alotetaan täällä oikeesti..että ois etukäteen mietitty vähä niitä tilauksia ja toimintakulttuureita ja muita..*" (R5)

Henkilöstön osallistaminen näyttäytyi monitahoisena asiana ja osalle henkilöstöstä hyvinkin paineistettuna. Johto halusi ottaa mukaan henkilöstön nimenomaan pedagogisena resurssina ja antaa heille mahdollisuuden vaikuttaa tilojen ja kalusteiden suunnitteluun. Henkilöstö taas ajatteli suunnittelua oman "perustyönsä" kautta: mikä kuuluu "omaan" työhön ja mikä taas on ylimääräistä työtä. Suunnittelutyölle haettiin myös omaa motivaatiota: miksi siihen kannattaisi paneutua etenkin, kun jotkut siihen liittyvät asiat tuntuivat itselle vierailta ja vaikeilta. Uusia tiloja haluttiin kyllä suunnitella mutta tietyissä rajoissa ja miettimällä niitä arjen toiminnan kautta. Näennäisenä osallistamisena pidettiin puolestaan jonkin tilan suunnitelmien seuraamista ja "puumerkin" lisäämistä verkkolomakkeelle.

4.2.2 Valmentautumista vai ”jälkihoitoa”?

Uusiin tiloihin valmistautuminen sujui Auvilan koulussa sekä ennen muuttoa tapahtuvana valmentautumisena että jälkihoidon kaltaisena reagoitina muuton jälkeen vastaan tullessiin haasteisiin. Uusiin tiloihin valmistautumiseksi työntekijät olivat käyneet ryhmittäin tutustumassa tekeillä oleviin tiloihin jo ennen muuttoa, minkä jälkeen myös oppilaita oli kierrätetty uusissa tiloissa. Näiden toimien perusteella johdon oletuksena oli, että ”*nämä niinku tilat oli tutut jo ennen kuin tänne tultiin konkreettisesti muutettiin*” (E5). Myös tilojen ja kalusteiden suunnitteluun henkilöstön osallistamisen kautta johdon oletus oli, että tilat olivat tuttuja.

Ja niinku näitä kalusteita oltii mietitty pohjapiirustuksen kanssa niinku nii tavallaan kaikilla oli se sillai.. talo hallussa tai on siihen siihen tota noinni.. tai oli niinku se.. tiesi mihiin on tulossa ja mitä sieltä niinku löytyy. Se oli niinku se lähtökohta. (E5)

*Mollaan mietitty ihan hirveesti siis sitä niinku koko tätä muuttoa ja sitte että miten se olis helppoa niinku totaa henkilöstölle ja siinä oli niinku ne valmennukset ja niinku osallistamista niinku tän matkan varrella on ollu ihan tosi paljo sitä et se on niinku **oppikirjasta** suomeks sanottuna et miten tähän niinku ollaan osallistutettu ja miten tähän ollaan niinku valmennettu. Et siihen nii mää en ainakaa keksi yhtään että mitä voisi tehdä toisin (yymm) mun mielestä et siinä ollaan tehty **tosi** hyvää työtä ja **enemmänkin**. (E5)*

Uutta toimintakulttuurin muutosta valmisteltiin järjestämällä henkilöstölle ja johdolle valmennuksia pienemmissä ryhmissä muuttoa edeltävänä syksynä kolme kertaa 3–4 tunnin mittaisina luento- ja ryhmätyöskentelytilaisuuksina. Niiden vetäjänä oli työterveyshuollon henkilöstöä. Näistä valmennuksista heräsi keskustelua myös tiimin haastattelussa toukokuussa. Aihe herätti sikäli hilpeyttä, että henkilöstö ihmetteli, miten heille oli ollut vaikeaa sopeutua uusiin tiloihin ja toimintakulttuuriin ja oppilaille se tuntui olleen helppoa.

Tää on ihan jännä mitä tää tässä niinku kuuntelee että mitä mitä me puhutaan niin nää on ollu meille aikuisille paljo isompia juttuja ku oppilaille (taustalta naurua, ymm ja kylä) (R5)

Meitäkihän lähettiin niinku valmistelemaan tähän ihan hyvin (naurahtaa) meillähän oli ne (naurua taustalla) kerroksittain psykologi oli ohjaamassa niitä että mää mietin että tavallaa että ne oli huolehdittu aika hyvin (nauraa hervoittomasti) että me pystytään sopeutumaan tähän muutokseen mut silti varmaan moni koki sen aika.. raskaana.. (R5)

Tulkintani mukaan henkilöstö on ollut pääosin tyytyväisiä etukäteisvalmennukseen, mutta ns. jälkihoitoon eli tilojen muuttovaiheen jälkeiseen aikaan olisi toivottu panostusta lisää. Maaliskuun ryhmähaastattelussa tutkimani tiimi keskusteli eri tilojen käytöstä ja ilmeni, että kaikki eivät tienneet, mitä ja minkälaisia tiloja taloon oli valmistunut kevään aikana. Osin tästä saattoi aiheutua se, että vaikka tiloihin oli tutustuttu ennen muuttoa, muuton jälkeen ei välttämättä tiedetty, mitä kaikkea talosta löytyy ja miten tiloja voisi käyttää. Samalla seu-

raavan kommentin kertoja viestitti myös omaa ulkopuolisuuden tunnettaan suhteessa omiin työtiloihinsa.

No ainaki mitä tuolla ulkopuolisia kierrätetään niin niille kerrotaan kaikki tästä talosta ja viedään joka paikkaan. Niin itse en tiedä läheskään kaikkea siitä informaatiosta mitä annetaan ulkopuolisille. Esitellään taideteokset ja historia-käytävät ja kaikki niin. Nyt vasta tulee tipotellen itelle tietoon mitä kaikkee täällä on, niinku vois olla ja mitä vois hyödyntää siinä arjessa. (R3)

Samantapaisia kommentteja tuli kevään aikana muiltakin. Kun kysyin, mitä tiloja tiimiläiset olivat käyttäneet, tuli esille, että kaikista tiloista ei tiedetty tai vaikka tiedettiin, niitä ei ollut käytetty. Ryhmähaastattelun aikana tiimiläiset vaihtoivatkin kokemuksia erilaisten tilojen käytöstä. Vaikuttaa siltä, että tämän tyyppiselle keskustelulle ja kokemusten vaihdolle tarvittaisiin aikaa ja tilaisuuksia. Esimiehen mukaan hiihtoloman tienoilla oli ollut palaveri, jossa opetuksen henkilöstöä oli jaettu ryhmiin miettimään eri tilojen käyttöä kerroksittain. Tällä tavoiteltiin toimintakulttuurin ja tilojen käytön muutosta. Tämä ei tullut kuitenkaan esille henkilöstön haastatteluisissa, vaikkakin henkilöstö viestitti alusta alkaen toivetta siitä, että asiat ratkeaisivat ja muutaman kuukauden tai vuoden päästä päästäisiin sinuiksi tilojen kanssa.

Semmonen vaihe siinä oli ollu ku oli hetken käytetty että sitte oikeesti niinku mietitään että miten.. nää toimii. Miten toimii ja miten näitä sitten ruvetaan käyttään koska vaikka sitä puhetta oli ollu nii sitte tavallaan et se muuttuu käytäntöön niin sitten se on myös eri asia. (E5)

..mä otin tämmösen kun kiinnostunut että (...) ihan mielenkiintoo on kiinnostaa öö odotan että millä tavalla tää systeemi rupee toimimaan kun tosiaan meitä on niin monen monenlaista ja monen olost oppilasta ja jaja (...)ja tota meillä ois kaikilla semmonen hyvä hyvä fiilis ja mukava olla täällä niin oppilailla kun aikuisilla et (...) todella kiinnostuneena odottelen mitä tulevaisuus tuo tässä arjessa..(R2)

Tilat eivät olleet täysin valmiita muuton jälkeen. Vaikka monia asioita oli pyritty ennakoimaan valmennuksen muodossa, näyttäisivät uuteen rakennukseen liittyvät haasteet ja ongelmat tulevan esille vasta arjen toiminnassa. Esimerkkinä kerrottiin sähkölukkojen toimimattomuus, jolloin oppilaiden ja henkilöstön tavarat jäivät lukkojen taakse tai ulko-ovien sulkeuduttua oppilas ei enää pääsytäkään hakemaan reppuaan sisältä, jos se oli päivän päätteeksi sinne unohtunut. Lisäksi lähdetiloista puuttui aluksi kalusteita, joten osa oppilaista ja henkilöstöstä istui luokassa pehmeillä kuutioilla, pöytiä ei ollut kaikissa tiloissa tai ne olivat tilapäisiä kalusteita. Eräs työntekijä kertoi, miten hän odotti "kauhulla" sitä, että kalusteet tulisivat "tipottain" ja "niinku ku ei oo vielä kaikki kalusteet tullu ja sillä lailla että tuntuu että varmaan me aikuiset niinku ressataan" (R1). Myös välineitä puuttui, ja esimerkiksi kuvataiteeseen liittyviä vesivärejä haki kukin erikseen kaupoista tai välineet olivat muuten hukassa: "..ei ei ku vaa vähitellen oppii muistaan mitä missäkin on alkuunhan se oli että etti liimaa ja etti saksia ja mut kyl niitä nyt jo.." (R4). TVT-laitteet tulivat vähitellen kevään aikana; tv-monitorit ja

älytaulut helmi- maaliskuun aikana ja tabletit huhtikuussa. Niiden odottelu ja sen pohtiminen, mitä olisi tulossa, aiheuttivat epävarmuutta opettajille ja ohjaajille.

Nii ja se ehkä ku odotti sitä ku oli puhuttu tulee käyttöön tämmönen teknologia tulee videotykkit voit heijastaa se ku oli totuttu jo siihen että käytetään dokumenttikameraa niinku (open nimi) käyttää (taustalta: Joo, nii) niin paljo sillon niin sitte et eeei ei tämmönen tuukkaan meille tulee nää älytaulut voiks ne käyttää ee se toimi sillee Aha noo okei ei sitte muutetaan sitten tämä homma ja kun odotti taas se et se tulee ehkä kuukauden päästä (joku ähkäisee) no okei tulee ehkä kahen kuukauden päästä ai sei tuu ollenkaa selvä (naurua taustalla).. (R5)

..mä luulen että tässä alussa vaaditaan vielä aika paljon meiltä kaikilta joustavuutta ja sitte semmosta sopeutumiskykyä siihe että kaikki ei välttämättä oo niin valmista että ollaan vasta luomassa niitä uusia asioita tänne ja jotain kalusteita puuttuu ja muuta että se vaatii semmosta niinku jokaiselta meiltä semmosta joustavuutta tämä arki tässä vaiheessa.. (R1)

*..ja onko se keskeneräisyys ollu just monelle kans vaikee ku ei ollukaan valmista (ymm) nii etenki sen hyväksyminen että joutuu oottelemaan ja kaikki ei lähe rullaamaan heti (naurahtaa) ja muuta että.. ja me oppilaita muistutetaan siitä että pitää oppia **odot-tamaan** (naurua taustalla) ja muuta niin sitte on ehkä ollu täällä vähän kärsimätön. (R5)*

Sekä opettajilla että ohjaajilla tuntui olevan suuri huoli oppilaista jo etukäteen, ennen kuin tiloihin oli muutettu. Eniten huolettivat avautuvat tilat, joissa on paljon lasipintaa. Pelättiin, että erityisesti häiriöherkät oppilaat häiriintyisivät liikaa avoimista tiloista ja ärsykkeistä. Lisäksi yhtenä huolen aiheena oli tiloissa liikkuminen ja turvallisuus. Pohdittiin, mihin oppilaita uskaltaa yksin päästää ja miten he osaavat mennä paikasta toiseen ilman valvontaa. Henkilöstö huomasi kuitenkin jo tammikuusta alkaen, että oppilaat pärjäsivät paremmin kuin luultiin. Opettajat ja ohjaajat yllättyivät siitä, miten nopeasti oppilaat oppivat liikkumaan tiloissa omatoimisesti ja itsenäisesti.

..oppilaat on aika hyvin loppujen lopuks sillä tavalla niinku osanneet paikasta toiseen.. (R1)

..mää otin nyt oppilaiden kannalta et mää oon ihan tyytyväinen et mitenkä ne on, eli tyytyväinen oli tää kortti nii että mitenkä ne on handlannu tän arjen sujumisen.. (R2)

Oppimistiloihin tutustuminen oli siis järjestetty Auvilan koulussa sekä vierailulla tiloihin ennen varsinaista muuttoa että osallistamalla tilojen ja kalusteiden suunnitteluun. Uusien oppimistilojen käyttöönottoon toimintakulttuurin osalta oli järjestetty valmennuksia ryhmittäin. Sekä johto että henkilöstö olivat sitä mieltä, että valmennusta oli ollut riittävästi, mutta tiloihin muuttamisen jälkeen huomattiin, että tilojen vaihteellinen valmistuminen olikin jättänyt aukon joidenkin tilojen tuntemukseen. Rakennus on suhteellisen suurikokoinen, ja siellä on paljon erilaisia tiloja, joten niitä kaikkia ei ollut hahmotettu. Myöskään kaikkien tilojen olemassaolosta ei tuntunut olevan kaikilla tietoa. Henkilöstöä olisi

voinut auttaa heidän kierrättämisensä talossa samaan tapaan kuin ulkopuolisia vieraita senkin jälkeen, kun tiloihin oli muutettu, koska tilat valmistuivat eri tahtiin ja välineistöä tuli vaihteittain. Näin ollen kokonaisuuden hahmottaminen vei aikansa ja vaati paneutumista muuton jälkeenkin.

4.3 Arjen sujuminen muutoksessa

4.3.1 Uusien toimintatapojen luominen vai omien rutiinien kaipuu?

Ensimmäisinä viikkoina oppimistiloihin muuttamisen jälkeen henkilöstö puhui haastatteluissa usein rutiineihin liittyvistä hankaluuksista. Vaikka jokaisella opettajalla ryhmineen oli oma lähdetila ja ohjaajilla tiedossa se, missä ryhmässä he toimivat, heille tuli tunne työn sekavuudesta. Sekavuus kulminoitui ensiksi-kin siihen, mitä eri tiloissa tehdään ja miten tilojen antamia mahdollisuuksia olisi hyvä hyödyntää.

Alkuhan (rykii) oli tota monenlaista käynnistä tuota käynnistymisvaikeutta tietenkin kun on uus rakennus, uusii ihmisiä ja missä mitäkin on että vähän semmonen sekava, sekava olo oli silloin alussa.. (R5)

..tässä alussa että vähä haetaan niitä uria että mitä tehdä missä tehdä millonki tehdä ja millä tehään (R1)

.. ja sitä pitää lähteä niinku uudestaan pitää miettiä, miettimään ja rakentaa arkea sillä tavalla että se ois paremmin.. (R2)

..että siinäki on selkeesti sellasta () (huokaisee) nyt sen tilan haltuunottoa (ymm) ja ryh ja ryhmän myös niinku oppilaista että ku ne on tullu uusiin tiloihin niintota.. niinnii () sitä oppimista niihin niitten uusien tilojen käyttöön (E5)

Toiseksi keskustelua aiheutti uusien sääntöjen miettiminen tilojen käyttöön ja liikkumiseen, jotta oppilaille saataisiin turvallinen arki ja rutiinit. Myös oppilaiden jaksamisesta oltiin huolissaan; oli huomattu, että oppilaat olivat väsyneitä ainakin alkuun. Väsymystä selitettiin uusilla aikatauluilla sekä uudella ympäristöllä ja ihmisillä. Lisäksi väsymyksen oletettiin johtuvan aikataulujen muutoksista sekä siitä, että lounaan jälkeen oli pitkä iltapäivä ilman välipalaa. Henkilöstön mukaan oppilaat tuntuivat kuitenkin nauttivan tiloista ja sopeutuneen niihin oletettua paremmin ja nopeammin kuin henkilöstö.

..lapset ei välttämättä stressaa mut me aikuiset vähän stressataan sillä tavalla että miten me saadaan niinku nää palaset lokahtamaan ja kuinka tää arki toimii ja näin niin niin tota mutta onhan se ilman muuta selvää että ku heti alko tavallaan sataprosenttisesti tää nii nii vie vähä aikaa ennen ku saadaan.. (R1)

*..on meijän luokassa kans oppilaita jotka on ollu väsyneempiä et vanhemmat on ihan ker-
tonut et kun he menee kotiin niin nukkuu (...) et on niin väsyneitä (...) et kyllä uuskin
uudet tilat uuvuttaa, että joutuu tsemppaamaan päivän ajan. (R2)*

Kolmanneksi sekä opettajat että ohjaajat kuvasivat vaihtuviin kalusteisiin sekä erilaisiin laitteisiin liittyvän epävarmuutta. Vanhoja välineitä kaivattiin, koska niitä oli opittu käyttämään tai ne tuntuivat luontevilta ja oman tyyllisiltä käyttä: *"..ja just se että tussitaulu on ollu karhea ja mä tykkään hirveästi kirjottaa taululle nii ne valkotaulutussit kulu viikossa ja ihan semmosta ahdistavaa (nauraa) ku ei ollu sitä älytaulua.."(R5)* Kullekin näytti tulleen omat toimintatavat hoitaa opetusta edellisissä oppimistiloissa. Näihin opettamisen rutiineihin vaikuttaisi liittyvän sekä tietynlaiset kalusteet ja niiden sijoittelu että erilaisten laitteiden ja apuvälineiden käyttäminen. Lisäksi arjen päivittäisiin rutiineihin näyttäisi kuuluvan myös erilaisten tarvikkeiden ja omien ulkovaatteiden ja kenkien sijoittelu: mitä alettiin säilyttää missäkin ja mistä ne olisi luontevaa ja helpointa hakea eri tar-koituksiin.

*[joo tota vaateen] siirtelemistä on kyllä ((usea nauraa)) tulee polkupyörällä töihin ja tuolla on kaappi tuolla toisessa päässä heittää sinne mutta ku pitäs täälläki päässä uluko-
na joskus käyvä niin tuot ne tuolta ja siirret sitten illalla taas takasin tuonne ja sitte et muista että missä ne (mis) sisäkengät oli ja ((usea nauraa)) oliko ne tuolla päässä vai [tuolla] (R1)*

Neljäs koulun päivittäisiin rutiineihin liittyvä isoksi koettu muutos liittyi erilai-seen aikatauluun ja päivärytmiin kuin ennen. Päivään oli tullut kaksi kaksois-tuntia eri kohtiin kuin aiemmin. Samoin lounastauon paikka oli muuttunut. Tämä aiheutti sen, että opettajilla ja ohjaajilla vaikutti olevan hankaluutta muis-taa rytmittää päivää uudelleen.

Opettaja kävi jälleen luokassa selvittämässä jotain asiaa ja sanoi että onkin hyvä että olen näin toisena päivänä täällä, koska kaikki on ihan sekaisin (aikataulut, kuka valvoo mitäkin jne.) (L1)

Kun on 12 vuotta ollut samat aikataulut niin on vaikeaa kun nyt kaikki muuttuu. (L1)

Oppilaiden siirtyminen eri puolelle rakennusta oppitunniksi piti ottaa huomi-oon ennakoimalla ja muistuttamalla oppilasta tunnin aikana siirtymisestä. Vaikka aiemmissakin oppimistiloissa oppilailla oli siirtymiä, uusissa tiloissa ei osattu aluksi varata sille aikaa. Siirtymiin jäi henkilöstön mukaan hyvin vähän aikaa jos ollenkaan. Myös johdon huoli kevään aikana keskittyi aikataulujen miettimiseen uusissa tiloissa. Aikataulujen laadinta oli aloitettu ensimmäisenä tiloihin muuttamisen jälkeen ja sitä oli tarkisteltu aika ajoin. Esimies hämmäste-li, miksi uusi aikataulutusta lähinnä kaksoistuntien osalta ja oppituntien aloitus- ja päättymisaikojen osalta aiheutti ainakin aluksi paljon arvostelua henkilöstön puolelta. Kun aiheeseen oli palattu loppukeväästä, oli noin puolet henkilöstöstä ollut esimiehen mukaan sitä mieltä, että uusi aikataulutusta olikin ihan hyvä. Esimies arveli mielen muutoksen johtuvan tottumisesta.

Taukojen pitämisestä kaksoistuntien välissä näytti olevan kirjavaa käytäntöä. Jotkut työntekijät korostivat useaan kertaan, että jos on tottunut jo vuosia tiettyyn rytmiin, on vaikea muuttaa omaa rytmiään. Muutenkin päivän rytmityksestä oli puhetta usein ryhmähaastatteluisissa etenkin muuton alkuvaiheessa. Rytmillä he näyttivät tarkoittavan omaan työhön liittyviä päivittäisiä aikatauluja ja lukujärjestystä sekä omaa henkilökohtaista tyyliä ajan rytmittämiseksi. Kysyessäni yhteistyöstä uusissa tiloissa sain vastaukseksi, että *”me ei ainakaan olla tehty kenenkään niinku luokan kanssa yhteistyötä vielä me ollaan ihan tossa keski-tytty tohon omaan omaan paikkaan ja ja omaan omaan rytmiin..”* (R1) Jos oma ”rytmi” oli hyvin erilainen kuin toisten ja etenkin johdon edellyttämän aikataulutuksen mukainen, sen kerrottiin vaikuttavan myös omaan jaksamiseen.

..tässä varmaan kaikkien on pitäny sopeutua semmoseen jonku visioon siitä, että missä rytmissä asiat tehdään että jos mietin vaikka niinku jokaisella on varmaan omia henkilökohtasia muuttoja elämänvarrella ollu niin jokainen perhehän varmaan niinku sovitaa siihen elämäntilanteeseen sopivaksi sen rytmin että voi olla että laitetaan ne perus arkeen liittyvät asiat äkkiä kuntoon ja sitte pikkuhiljaa oman jaksamisen mukaan sitte niinku tehhään siitä kodista omannäköstä ja laitetaan tavaroita paikoilleen mutta sillä lailla kuitenkin, että ainaki itte ajattelee että se perheen niinku semmonen harmoninen arki pysyis semmonsena mukavana eikä kukaan ois liian väsyny. Niin nyt tässä on varmaan käyny niin, että kaikki on joutunu niinku mukautumaan siihen samaan rytmiin vaikkei se ehkä oo ittestä tuntunu kauheen hyöältä ja sitten sen lisäksihän on se perus työ, josta on pitäny huolehtia.. (R3)

Kun henkilöstö puhui haastatteluisissa tiloihin muuttamiseen liittyvistä muutoksista, he korostivat usein ns. perustyötä. Perustyö haluttiin hoitaa hyvin, mutta se olisi vaatinut vähintään *”kaks Tarjaa, että ett ku ei riitä”* (R3). Opettajat ja ohjaajat liittivät itselleen ylimääräisen työn taloon ja rakennukseen. He harmittelivat arjen ja oppilaiden jääneen toiselle sijalle, koska uuden ympäristön suunnitteluun ja haltuunottoon meni paljon aikaa. Uusiin oppimistiloihin muuttamisen jälkeen tapahtuneet muutokset työhön liittyvissä rutiineissa (ks. taulukko 7) aiheuttivat henkilöstölle heidän omien sanojensa mukaan stressiä, ahdistusta ja väsymistä.

Alusta alkaen henkilöstön ryhmähaastatteluisissa kuului kuitenkin toivo ja toiveikkuus siitä, että asiat ratkeavat ajan kanssa. Vaikka arjen rutiinit tuntuivat olevan aluksi hukassa, hämmentävään tilanteeseen pyrittiin löytämään myös selviytymiskeinoja. Henkilöstö huomasi, että joustavuutta, sopeutumiskykyä ja kärsivällisyyttä tarvittiin, vaikka kaikki ei ollutkaan heti alussa valmista. Näytti siltä, että kun kalusteet, välineet ja laitteet olivat saapuneet, uusia rutiineja päästiin jälleen rakentamaan, aikatauluihin totuttiin ja löydettiin uusi oma rytmi tehdä työtä. Kiireen ja stressin tunteiden alkaessa helpottaa uusista oppimistiloista löydettiin myönteisiä asioita ja niiden suomia erilaisia mahdollisuuksia pystyttiin jonkin verran hyödyntämään. Vaikka tilojen yhteiskäyttö ja avautuvuus eivät olleet vielä toukokuussakaan kovin paljon lisääntyneet, pahimmat paineet tai oletukset niiden ”oikeasta” käytöstä olivat hellittäneet. Seuraava esimerkki tiivistää hyvin henkilöstön kokemuksia keväästä uusissa tiloissa.

..kun alotettiin tässä talossa niin must tuntu että se oli välillä vähän niinku sellasta hallittua ja välillä ei niin hallittua kaaosta se työskentely että ku uuet paikat ja uuet työt että mitä tehdään missä tehdään ja millon tehdään () mutta nyt tässon alkanu muovautumaan tässä kevään aikana että nyt tuntu että päivän päätteeks ei oo enää semmonen olo että missä mennään ja kuka mää oon vaan päivä ku päättyy niin se on niinku no nii se oli sit siinä ja sitte eiku seuraavaa päivää kohti ja luovuus .. että jää miettimään se että joskus se kaaos on saanu vähä niinku selätettyä nii sitte on löytäny niitä niinku uusia toimintatapoja että näin me voijaan tehdä tää tässä ja käyttää näitä asioita hyödykseen taas sitte.. (R5)

4.3.2 Sovitut vastuuhenkilöt vai yhteisvastuullisuus?

Kevätlukukauden mittaan työskentely uusissa tiloissa toi esiin tarpeen sopia yhteisiä vastuita ja käytänteitä niin tilojen käytölle, yhteisten välineiden hankinnalle, yleiselle siisteydelle kuin laitteiden ohjeistuksellekin. Kerroksittain tunnistettiin tarve yhteiselle keskustelulle oman kerroksen yhteisistä pelisäännöistä, kuten äänenkäytöstä ja liikkumisesta tiloissa. Lisäksi samassa kerroksessa työskentelevät toivoivat, että pelisäännöt olisi tehty myös ulkopuolisia vierailijoita varten (esimerkiksi miten heidän haluttiin toimivan tiloissa silloin, kun oppitunnit olivat menossa). Yhteisten sääntöjen laatimiselle ei tuntunut löytyvän aikaa.

..toivoo että aikuisille ois semmonen että puhuttas näistä arjen käytänteistä ja sitten näistä tarpeista mitkä kummallaki puolella on ja kuinka me sitä mietittäis sitä mahdollisimman sujuvaksi sitä arkea mutta nyt toistaseks on varmaan ollu niin kiire näitten käytännön asioiden hoitamisten kanssa että se on vielä jääny mutta varmaan kohta on tulossa.. (R1)

..mutta myös yhteisiä pelisääntöjä ihan arjessa huomannu sen että tonne tulee tonne lähteisiin tai puistoon porukkaan ne puhuu hirveen kovalla äänellä et jotenki semmonen yhteinen pelisäännöt nyt ollaan opetustilan puolella tää koulun puolella et se ääni niinku pienuis heti siinä et varsinki jos (-) ovia auki ja muuta että et miten siellä minkälaista se äänenkäyttö esimerkiksi on niissä tiloissa sitte.. (R1)

..tai nyt ku rupee kiertämään just näitä vierailijoita täällä että sinne lähteisiin ei vaan tulla vaan ehkä opettaja voi pyytää että että saa tulla tai muuta että et se kuitenkin et miten se rauhotettas se tilanne niinku siellä joka kerroksessa oppilaathan ite liikkuvat joka kerroksessa nii semmoset tietyt jutut ois kaikissa ehkä sitte.. (R1)

Siisteyteen ja siitä huolehtimiseen yhteisissä tiloissa kiinnitettiin huomiota sekä henkilöstön että johdon taholta. Erona heidän välillään oli kuitenkin se, että henkilöstö painotti vastuuhenkilöiden valintaa ja selkeästi sovittuja vastuita, kun taas johto painotti yhdessä sovittuja sääntöjä ja yhteisvastuuta tilojen käytössä. Johdon mukaan yhteisvastuu ja yhteinen sopiminen tilojen käytöstä vähentäisivät ihmettelyä siitä, "että nää toi nää patjat tähän. Miten nää patjat voi olla tässä? (vähän ironinen äänensävy..)"(E5). Johto pohti, pitäisikö tiloihin laittaa seinille ohjeistusta siitä, mihin kuntoon tilat pitäisi käytön jälkeen jättää. Tilojen

siistiksi jättämistä pidettiin johdon taholta itsestään selvytenä ja siitä muistuttamista "tätimäisenä".

Et et meillon siinä toimintakulttuurissa ihan siis tulee sellanen tätimäinen olo että (vetää henkeä) tekis mieli sanoa että " ei jätetä näin sekaiseksi" (narisevalla äänellä). (E5)

Aineluokkiin kaivataan vastuuhenkilöitä, jotka huolehtisivat tilojen yleisestä siisteydestä ja tarkistaisivat tarvikkeet ja tilaisivat niitä lisää tarvittaessa. Vastuuhenkilöiksi ehdotetaan aineenopettajia, joilla olisi enemmän tietoa erilaisista tarvittavista välineistä. Myös muihin yhteisiin tiloihin kuten monistamoon tai kirjastoon kaivataan vastuuhenkilöitä, koska "... tommosia pitää ostaa noita välineitä ja kirjastoon pitää ostaa tavaraa niin kyllä mä uskon et niitä mut just että kuka ja millon ni niitä en tiiä mut et siks sielä ei ole niitä.." (R4)

4.3.3 Vaatimukset ja riittämättömyyden tunne

Henkilöstön mukaan heille tuli paineita liian suuresta määrästä vaatimuksia johdon taholta. He yrittivät tutustua tiloihin ja miettiä samalla, miten niitä käytetään: "...meijän uutta toimintakulttuuria nii sitähän tässä lähetään hakemaan ja tää toiminta jos koko ajan miettii että miten rupee tässä ympäristössä toimimaan.." (R1) Henkilöstö oli huolissaan siitä, että "me ei osata vielä käyttää näitä tiloja tarpeeksi, se on hirmu pientä mitä me liikutaan tosta luokasta" (R2). Oletettuna ihanteena ilmeisesti pidettiin sitä, että luokasta pitäisi liikkua johonkin, mutta oltiin toiveikkaita sen suhteen, että jos ei vielä osata käyttää, tulevaisuudessa ehkä osataan. Moni haastateltavista tiimiläisistä harmitteli sitä, että vaikka tilat olivat "mahtavat" ja heillä oli käytössään "mahdollisuuksien talo", tiloja ei osattu silti hyödyntää. He pohtivat omaa toimintaansa ja opetustaan ja sitä, miten sitä pitäisi muuttaa. Tähän muutokseen odotettiin myös työtovereiden tukea ja mukaan lähtemistä.

..kun ei vaan riitä ja on niin paljo kaikenlaista, ett mihin pitäis tarttua.. (R3)

No mulle se tammikuu oli ihan kaaos soli mulle tosi raskas, että ku toinen varmaan..sen jälkeen mut soli mulle niinku semmonen erittäin, erittäin raskas kun mä luulin että kaikki se uus pitää tapahtua heti.. et et pitää lähteä niinku pois sieltä luokasta ja pitää lähteä niinku kokeilemaan ja kerta sitä oli niin paljo puhuttu ja sitte kuitenkin niinku se (naurahtaa) muut niinku pysyy luokissaan ja oikeen kukaan ei lähe mukkaan ja mä en oikeen itekkään tienny miten tää tehään ja mikä tää homma on että au että pyysinki siihen apua et miten mikä tää homma on et miten tätä niinku käytännössä toteutetaan et mikä se juttu on mitä tällä haetaan ja sitte hiihtoloman jälkeen tai hiihtoloma oli mulle sit sellanen pysähtymisen paikka mä et nyt loppu et nyt mä en yhtään purista mihinkään suuntaan ja sitte mä kans tulin sinne omaan luokkaan ja rauhoituin siihen.. ja nyt on ollu ihan hyöä olla. Nyt ollaan tehty siis sitä ihan normaalia eriyttämistä mitä tehdään myös yleisopetuksen puolella ja muuta et siinä ei oo niinku mitään uutta et soon vaan sitä perustyötä nytte. (R5)

Esimerkin opettajan normatiivisena ensioletuksena näytti olevan, että luokasta pitäisi lähteä ulos ja tehdä jotakin eri tavalla kuin ennen, vaikka ei oikein tiedet-

tykään mitä ja miten. Tilanne kuitenkin helpotti opettajan huomattessa, etteivät muutkaan toimineet eri tavalla. Samalla hän teki tietoisien päätöksen vähentää omia paineitaan tekemällä asiat itselleen luontevilla ja tutuilla tavoilla.

Samaan aikaan, kun henkilöstö yritti saada omaan työhön liittyvät rutiinit kuntoon, tutustua taloon ja tiloihin sekä sietää epävarmuutta kalusteista, laitteista ja uusista aikatauluista, olisi pitänyt myös kehittää pedagogiikkaa. Uusi opetus suunnitelma oli tekeillä, ja siihen liittyen aloitettiin erilaisia kokeiluja pian muuton jälkeen. Näissä erilaisissa kokeiluissa mukana olevat kertoivat vielä muita useammin stressaantuvansa ja kuvasivat itsellään olleen kevään aikana väsymystä, sairastelua, kontrollintunteen menettämistä ja univaikeuksia. Jo pelkästään uusiin tiloihin muuttaminen tuntui henkilöstöstä kuormittavalta, saati että siihen lisättiin pedagogiikan kehittäminen.

..mutta onko kukaan sanonu ääneen että uu- uusiin tiloihin muuttaminen on aika väsyttävää et kyllä se kuormittaa.. (R1)

..nyt mää huomaan että mullon tänä lukuvuonna ollu semmosia että mulle tulee yhtäkkiä yöllä semmonen olo sängyssä että onko mää muistanu kaikki että kauheeta onko mää unohtanu jotaki.. että mmm niinku semmonen pelko siitä kontrollintunteen menettämisestä että ei ookkaan muistanu kaikkee eikä pystykään pitämään tätä kasassa tätä koko pakettia.. (R5)

Useat haastateltavat kertoivat olevansa väsyneitä vielä maaliskuussakin. Maaliskuuhun liittyi uudisrakennuksen virallisia avajaisia ja vierailijoita, joten paikkoja laitettiin esiteltävään kuntoon. Samaan aikaan tuli uusia digitaalisia välineitä, joiden opettelusta koettiin paineita: *"..että paljon uutta ainaki nyt on just niinku oppimisympäristö on uusi ja sitte on tätä tot-välineitä tulee paljo uusia ja mihin pitäis tutustua ja ja paljon paljon uutta.."* (R3) Avajaisien aikaan henkilöstö kertoi väsyneensä siihen, että tiloja patisteltiin laittamaan kiireellä kuntoon liian nopealla aikataululla, ja ihmeteltiin, miksi kaiken piti olla heti valmista. Kysyessäni tiimiltä, mikä juoma kuvasi arkea tiloissa tuona aikana, tuli vastaukseksi paljon kuplivia juomia sekä yksi pahanmakuinen *"maito johon on pantu sellanen kolmasosa olutta sekaan. Vähä semmosta pahanmakusta ja kuplivaa se olut"* (R3). Henkilöstö otti paineita myös koululla käyvistä vierailijoista, joille oli henkilöstön mukaan näytettävä *"mallia"*, miten avoimissa oppimistiloissa työskennellään. Ulkopuolisuuden tunne korostui avajaisien alla, ja henkilöstö kuvasi, miten heidän mielestään talo on tehty näytettäväksi ulkopuolisille, kun taas he itse mielsivät talon ennemminkin omaksi ja oppilaiden työtilaksi.

Mun mielestä niinku tuntuu, että halutaan näyttää, että täällä on kaikkee hirveen hienoa ja ihanaa (toinen henkilö komppaa: mm, kyllä) mutta sitte meijät unohetaan me henkilökunta ja oppilaat että tästä halutaan vaan näyttää, että tää on super hieno juttu. (R3)

*Et me ollaan Auvilan koulu meitä tullaan kattomaan ylhäältä niinku meitä tullaan kattoomaan ja mollaan esimerkki tässä näin ja miten me nyt toimitaan ja mitä mää sanon niille kun ne kysyy multa ja et mulle ainaki tuli paljon semmosia niinku.. et mitkä sitte **kuormitti** mua ihan liikaa.. (R5)*

Henkilöstö oletti, että olisi lähdeettävä heti alkuvaiheessa muuttamaan omaa opetusta uuden opetussuunnitelman mukaiseksi ja käytettävä tiloja monipuolisesti. He toivoivatkin, että joku olisi sanonut selkeästi ääneen, että tiloihin sai tutustua omaan tahtiin eikä ollut paineita ottaa heti kaikkea uutta käyttöön. Henkilöstöllä oli oletuksia siitä, mitä johto oletti heiltä tilan käytön suhteen. Asioista ei keskusteltu ilmeisesti riittävästi myöskään työntekijöiden kesken. Eräs haastateltava kuvaili arjen puhumattomuutta: *"..että et niitä ei niinku puhuta auki.. Niin se se vaivaa aika, ainaki mää oon ymmärtäny, että vaivaa aika monia nyt meistä että jokainen tekee vähän niinku hyöältä tuntuu ittestään.."* (R3). Monet henkilöstön jäsenet puhuivat siitä, miten he toivoivat tiloihin tutustumiseen aikaa ja yhteistä keskustelua. Myös muutokseen kaivattiin tukea paitsi johdolta myös työtovereilta; yhteisöllistä asioitten jakamista ja kokemusten vaihtoa tilojen käyttöön sekä pedagogiikkaan liittyen.

..just se että kuinka äkkiä toivotaan että tää lähtee pyörimään (krhöm) toimivasti tää arki että pitkö se tapahtua heti (ymm, ymm) ku me muutetaan vai saahaanko me ihan rauhasa ihmetellä ja tutkia näitä asioita ja ottaa pikku hiljaa niitä käyttöön nii se ois ollu (jooh) iso helpotus varmaan kyllä että ku joku ois sanonu että ei mitään hätää (ymm) että omaan tahtiin jokainen tutustuu näihin tiloihin ja (kyllä) ja näihin uusiin asioihin. (R5)

Yhteistä henkilöstön ja johdon kokemuksissa oli se, että molemmat olivat kokeneet kevään raskaana. Esimies ymmärsi henkilöstön väsymyksen, ehkä siksi että kertoi itsekin olevansa väsynyt. Kevätlukukauden lopulla viimeisessä haastattelussa henkilöstöllä painottui kuitenkin enemmän helpotus ja tyytyväisyys. *"Aikataulut ja ohjokset"* alkoivat olla käsissä. Helpotuksen tunne tuli siitä, että työskentely uusissa tiloissa oli alkanut tuntua jo paremmalta. Koettiin, että selkiytymistä oli tapahtunut, joskin hiottavaakin vielä löytyi. Etukäteen koetut pelot olivat osoittautuneet osin turhiksi. Osa asioista oli ratkennut ajan kanssa, ja osa etukäteispeloista ei ollut toteutunut.

..kyllä mää niinku oon haistavinani myöski semmosta niinku () (maiskauttaa) vähän niinku () peliväsymystä tai semmosta niinku (3 s) Varmasti ihan suotavaaki että (ymm) Kyllä mää itekki oon siis niinku () Johh (huokaisee kovalla äänellä) aika väsyny niinku nyt kaipais kyllä jo.. (R5)

..kyllä ne aikataulutkin että ruokailuun meno niin yllättävän sujuva.. (R2)

..et siitä on ite niinku hämmästynyt et kaikki on sit lähtenyt ihan rullaamaan sujuvammin ku mitä oli odottanut.. (R2)

4.4 Uusien tilojen käytön ihanteet käytännössä - jännitteitä ja ratkaisuja

4.4.1 Avautuvuus vai rauhallisuus?

Oppimistiloja oli tarkoitus käyttää virallisten suunnitelmien mukaan siten, että osassa lähteitä (luokkatiloista) oleva suurehko lasinen siirtoseinä avattaisiin puistoon ja oppilaat voisivat käyttää sekä puistotiloja että majoja valintansa mukaan. Johdon mukaan ihanteena oli, että siirtoseiniä pidettäisiin mahdollisimman paljon auki. Tavoitteena oli, että opetus ja oppiminen voisivat avautua luokasta ulospäin eikä sulkeuduttaisi omiin luokkatiloihin. Havaintojeni mukaan luokkien ovet ja siirtoseinät olivat kuitenkin enimmäkseen kiinni oppituntien aikana. Jos luokan väliovi oli auki viereiseen luokkaan, se laitettiin kiinni viimeistään siinä vaiheessa, kun sieltä alkoi kuulua ääntä. Vielä maaliskuussa eräs opettaja kommentoi, että *"taitaa olla aika paljon omissa luokissaan täällä ihmiset.."* (P3). Jos luokan ovi oli auki puistoon tai viereiseen luokkaan, niissä tiloissa ei joko ollut ketään tai puistossa oli muutoin rauhallista (P3). Ainoa paikka, jossa kolmen luokan siirtoseiniä pidettiin enimmäkseen auki, oli rakennuksen kolmas kerros, jossa opiskelee viittomakielisiä oppilaita. Kyseinen kerros oli havaintojeni mukaan ääniärsykkeiltään rauhallisin, sillä kerroksen pääovea pidettiin kiinni eikä kerros ollut yhteydessä mihinkään suurempaan tilaan toisin kuin ensimmäinen kerros ravintolaan ja Torille päin sekä toinen kerros Torin katsomoon päin. Kolmannen kerroksen siirtoseinien aukipitämistä henkilöstö perusteli oppilaiden iällä, rauhallisemmalla tilalla ja oppilaiden kommunikatiokeinoilla, vaikka toisaalta myös kolmannessa kerroksessa äänet aiheuttivat henkilöstölle häiriötä.

..siellä sitten taas ei ole sitä niinku hälinää ja meteliä niin sano että siinä se sopii oikein hyvin et siinä on niinku myös vähän silleen että mihinkä se (sillä kulmalla) kunnolla sopii että et siellä on isoja oppilaita jotka käyttäytyy eri tavalla ku esimerkiksi eskarilaiset ja ja ja viittovat joilla ei silleen tietenkään sitä ääntä tuu mutta mutta tuota siellä kuulemma on tää avoin oppimisympäristö otettu oikeestaan heti.. (R1)

..kertoi että heillä on enimmäkseen luokan lasiovet (siirtoseinät) auki, mutta silloin häiritsee jos käytävällä puhutaan tai keittiötä käytetään. (kerroksen keittiö on luokkaa vastapäätä) (P5)

Syyt lasiseinien kiinnipitämiselle liittyivät henkilöstön puheissa useimmiten ääniärsykkeisiin. Suurin huolen aihe tuntui olevan se, että ei haluttu häiritä toisia tai vastaavasti tulla häirityiksi muiden taholta. Myös aikuisen oma häiriintyvyys ääniärsykkeisiin otettiin puheeksi. Lisäksi opettajat selittivät siirtoseinien auki tai kiinni pitämistä oppilaiden toiveilla ja häiriintyvyydellä, metelillä, oppilaiden iällä ja erilaisilla aikatauluilla: *"Kati ja toinen ope jakoivat kokemuksia metelistä muun muassa liittyen eriaikaiseen välituntiin luokkien välillä. Puistosta kuuluu silloin heidän mielestään melua."* (L1) Opettajat ja ohjaajat arvosti-

vat omaa rauhaa, joka liitettiin myös turvallisuuden tunteeseen. Oman luokan oven kiinni laittamisella voitiin hallita ympäristön ärsykyitä. Vaikka henkilöstö totesi oppilaiden olevan joustavampia kuin aikuisten, myös oppilaiden oli havaittu laittavan luokan oven kiinni.

Klo. 11.33 kuuluu kuin jostain alakerrasta kovaa kolinaa ja meteliä. Taitaa kuulua pihalta koska välituntipiha on ihan luokan ikkunan takana. Opettaja kysyi että "Huomasitko kun kuuluu meteliä kun oppilaat tulevat sisälle?" (L2)

*..että jos ihmettelet miksi ei olla avoimessa ympäristössä (seinäke ja ovi on kiinni) niin muilla tämän kerroksen oppilailla on eri aikataulut ja he ovat pieniä oppilaita, joten se hankaloittaa koska **tulee meteliä** ja tämän luokan oppilaat on valittaneet siitä. (L2)*

*Ja vaikka kuinka on mahdollisuus avautua (naurahtaa samalla) ja mennä eri paikkoihin niin kyllä soon kuitenkin ihana sit se saa sen oven välillä kiinni.. ja halua olla ihan rauhasaki omalla porukalla ettei kuulu möykkä käytävältä () myös se vanha tuttu **turvallinen** niin sille on paikkansa.. (R5)*

Eräs opettaja ja ohjaaja kertoivat tehneensä kokeilun ensimmäisinä päivinä ja ruuvanneet seinän auki. Se oli kuitenkin opettajan mukaan pitänyt ruuvata kiinni jo toisena päivänä, koska oppilaat olivat valitelleet, että he eivät voineet keskittyä, koska heitä ärsytti, "ko noi pienet tossa metelöi ja ja põlisee" (L3). Vaikutti siltä, että lasiseinien kiinnipitämisestä kannettiin huonoa omaatuntoa, kun ajateltiin, että pitäisi avautua. Jos siirtoseinää ei pidetty auki, siitä puhuttiin ikään kuin se olisi kovin vanhanaikaista. Lasiseinien avaaminen saattoi tuntua myös vaivalloiselta, koska henkilöstö puhui niiden auki "ruuvaamisesta". Käytännössä niitä ei tarvitse ruuvata, vaan avaimella avataan laitimmainen ovi, minkä jälkeen ovet siirrellään kiskoja pitkin päällekkäin pystysuunnassa. Lasiseinien kiinni pitämistä perustellaan seuraavassa esimerkissä myös opetussuunnitelmalla ja työrauhalla.

.. ja näin ja ku mä nyt oon koko ajan sitä toistanu ja toistan taas itteeni, et ku niillä on se erilainen se rytmi niin tota me sitte ruuvaattiin kiinni ja se oli kaik- vaikka se ehkä tuntuu nyt, ku koko ajan puhutaan siitä, että pitäis avautua niin niin sanotusti vanhanaikaselta mutta ainaki meidän porukassa toimii, että et ohan niillä pienillä varmaan kaikilla ne ovet, ovet silleen auki mut se niinku heidän systeemiin toimii mutta sitte taas ku meillä mennään niin sanotusti opetussuunnitelman mukaan monissakin asioissa ja aineissa ja aiheissa niin niin pitää olla semmosta omaa rauhaa tehdä niitä niitä hommia.. (L3)

Lasiseinän kiinni pitämiseen päätyneet kokeilijat saivat hyväksynnän toiminnalleen esimieheltä, joka oli käynyt paikalla katsomassa opettajan ja ohjaajan kokeilua. Heidän kerrottuaan kokeilusta esimiehelle ja perusteltuaan seinän kiinni pitämisen syitä esimies oli todennut, että maalaisjärkeä pitää käyttää. Ärsykkeiden (äänet ja liike) sekä seinäkkeen avaamisen vaivalloisuuden lisäksi eräs opettaja kommentoi, että edelleen heillä oli paljon luokkien ovet kiinni, koska "ei olla oikein vielä totuttu pitämään niitä auki" (L3). Vielä toukokuussakin

eräs opettaja pohti, että *"..eipä näitä ovia juurikaan pidetä auki käytävälle. Pitääköhän kukaan.."* (L5).

Henkilöstö moitti luokkatiloissa olevia siirtoseiniä aluksi liian avonaisiksi, ja niihin vaadittiin Tiimi-tilojen lisäksi jotakin peittävää. Ei oikein tiedetty, pitäisikö Puiston puolella kulkevia oppilaita, henkilökuntaa tai vierailijoita tervehtiä vai ei. Oppilaita ohjeistettiin olemaan välittämättä lasiseinän takana olevasta liikkeestä. Joillakin oppilailla käytettiin harmaata liikuteltavaa näköestettä pulpetin vieressä suojaamassa puiston puolelta tulevilta ärsykkeiltä. Huomasin, että jotkut oppilaat halusivat olla sen suojassa silloinkin, kun Puistossa ei ollut liikettä. Oppilaat ilmeisesti tottuivat kuitenkin liikkeeseen aika nopeasti. Jo helmikuussa havainnoin, että luokan ulkopuolelta tuleviin ääniin ja liikkeeseen ei enää näkyvästi reagoitu.

Oppilaita kävelee lasin takana käytävällä mutta kukaan ei huomioi heitä. Vain minä! (L2)

..mulla on kans sama tunne että hiroesti jännitettiin etukäteen että kuinka nyt se että oppilasta ja on tarkkaavaisuuden pulmaa ja muuta ni mutta yllättävän hyvin oppilaat kyllä keskittyi siellä toki sieltä puistosta tulee äänet vielä lähteeseen ja siellä on yks rako ylhäällä ja tota mutta ei oo häirinyt niin paljo ku ois olettanu.. (R1)

Myös ohjaaja oli huomannut, että oppilaita ei näyttänyt häiritsevän työskentely avoimessa tilassa: *".. niin tosiaan oppilaita ei näytä häiritsevän muuta kuin silloin aluksi se, että luokan ikkunoitten ohi meni väkeä. Nyt he eivät taida kiinnittää siihen enää huomiota."* (L2) Vaikka oppilaita ei näyttänyt enimmäkseen häiritsevän liike tai äänet puistossa, saattoi tulla tilanteita, joissa läpinäkyvyys kuitenkin häiritsti. Oppilaille oli mindfulness-harjoitus menossa, jossa heidän piti liikkua ohjeen mukaan luokassa, mutta *"meni hirinäksi eikä onnistu. Liisa kysyi että hermostuttako nyt joku teitä. Onko se se että Raija on täällä vai että joku näkee ikkunasta että mitä hullua täällä tehdään. Yksi sanoi että jos joku näkee ikkunasta."* (L4)

Tehdessäni havaintoja luokissa myös luokkatilan ovi puistoon päin sekä viereiseen luokkaan oli enimmäkseen kiinni. Joskus ovi saattoi olla auki jonkin aikaa tunnin alusta mutta harvoin koko tuntia. Oppituntien pito perustui pitkälti omassa luokassa työskentelyyn. Luokassa tapahtuva työskentely oli havaintojeni mukaan useimmiten hiljaista omaan työhön keskittymistä tai vaimeaa keskustelua, jota tapahtui enimmäkseen opettajan ja ohjaajien välillä tai opettajan ja yksittäisen oppilaan välillä. Tällaisessa ärsykeympäristössä kiinnittää ehkä helpommin huomiota luokan ulkopuolelta tuleviin ärsykkeisiin. Pari opettajaa pohdiskeli luokkatilojen äänieristettä: *"He olivat huomanneet, että lähteitten liukuovet eivät eristä ääntä riittävästi puistosta, koska valkotaulun asennuksen vuoksi yksi liukuovien osista on ilman ylätiviivistettä. (Tämä oli tilanne kaikissa lähdeiloissa)." (L1)* Jos luokan ovi oli auki puistoon, puistosta kuuluikin monenlaista ääniärsykettä: *"oppilaiden tai aikuisten puhetta tai pulinaa, tömistelyä, juoksemista, kenkien kopinaa, yleistä älämölöä, ... kolinaa tai raahaavaa ääntä, oppilaiden naurun hiritystä ja kälkätystä, nujakointia, karjuntaa tai huutoa. Siellä leikitään piilosta, vedetään köyttä ja kieriskellään lattialla."* (L3 ja P3) Koska aikataulut olivat erilaisia samassakin ker-

roksessa, saattoi toisella luokalla olla oppitunti menossa ja toisella taas välitunti alkamassa tai päättymässä, mikä aiheutti ääntä ja liikettä puiston puolella.

Jos puistotilaa oli käytetty, sen käyttöä pohdittiin oppilaiden häiriintyvyyden tai muiden häiritsemisen näkökulmasta: *"..ja puistossa on pöytä niin sitä jonku verran käyttää niin on sitte mutta siinä ei oo niin rauhallinen se ääniympäristö mutta ollaan kyllä myös itse meuhkattu siellä.."* (R3) Henkilöstö ei halunnut tulla itse häirityiksi, mutta he eivät halunneet häiritä myöskään muita. Myös oppilaita varoiteltiin pitämästä liikaa ääntä yhteisissä tiloissa.

Tunnin päätteeksi ope tuli sanomaan että tilassa kaikuu niin että joutuu hyssyttelemään oppilaita koko ajan ja ettei häiritse muita. Hän kysyi kaikuuko minun mielestä ja sanoin että ei. Hän..(sanoi) että hän varoo häiritsemästä naapuriluokkaa. (L1)

..mut sit mä oon varannu tota hautomoo tässä, tossa kulmassa, niin siihen.. ja mä aina mietin sitte ku meillä on aina ekana sitä keskustelua ja sitte on aina joku leikki ja sitte ne monesti innostuu ja sit sieltä kuuluu kauheeta nauruu ja huutoo, mä aina mietin et onko tää oikee paikka tämmöselle että vai mik- oisko täällä jotain parempaa paikkaa kerhoo viettä.. (R3)

Yksi oppilas halusi liukumäkeen ja ope sanoi että "ei sitten mitään hirveetä juoksua ettei häiritse muita. (L3)

Tehdessäni oppituntien aikana havaintoja puistoissa kirjasin 1. ja 2. kerroksen ääniärsykeiksi Torilta tai keittiöltä kuuluvaa astioiden kolinaa, ruokailijoiden puheen sorinaa tai äänilaitteiden testausta jotakin tapahtumaa varten. Kerrosten yhdyskäytävillä oli asennettu heikkonäköisiä varten äänimajakat, jotka muistuttavat lentokoneen pörinää tai junan jyskytystä muutaman minuutin välein. Jos joku oli tullut lukemaan kirjaa puiston sohvalle, ympärillä saattoi olla ääntä, liikettä, äänimajakkan pörinää tai siivoojan imurin hurinaa. Tyypillistä puistotilan käyttöä saattaakin vastata seuraava kuvaus: *"lapsia vilistää liukumäen ohi käytävää pitkin. Ope käy kyselemässä post it -lappuja luokasta, jonka ovi oli kiinni. Hän koputti ensin. Lapsia meni yhteen luokista ja ohjaaja mukana. Tiimi-tilaan meni yksi opettaja."* (P3)

Havainnoidessani puistotiloja huomasin, että puiston pääkäyttöä leimasi aikuisten ja lasten liikkuminen paikasta toiseen. Puistotilan kautta oppilaat tulivat välituntien jälkeen luokkiin ja lähtivät välitunnille sekä ruokailuun tai liikunnan ja käsitöiden tunneille. Puistossa oli oppilaille omat naulakot, joihin he riisuiivat vaatteensa. Oppilaat tulivat aamuisin oman sisäänkäynnin kautta suoraan omaan kerrokseensa ja naulakoille. Vaatteiden riisumisen jälkeen oppilaat viettivät joko hetken puistotilassa tai siirtyivät suoraan omiin luokkiinsa.

Puistossa oli liikettä myös muuna aikana, ja oppituntien aikana aikuisia saattoi kävellä puiston läpi joko omaan luokkaansa tai piipahtaa toisten luokkiin. Myös terveydenhoitaja ja opinto-ohjaaja kävivät hakemassa oppilaita luokan ovilta omiin tiloihinsa, tai he kävivät keskustelemassa luokkien opettajien tai ohjaajien kanssa. Opettajat ja ohjaajat piipahtelivat toistensa luokissa kysymässä jotain tai keskustelemassa jostakin, yleensä oppilasasioista tai käytännön arkeen liittyvistä asioista. Yhteisistä asioista keskusteltiin myös puistotilassa.

Varsinkin ensimmäisinä viikkoina näkövammaisia oppilaita opetettiin liikku- maan kepin kanssa tiloissa, joten heitä näkyi usein puiston käytävillä aikuisen kanssa. Oppituntien aikana luokkien ovet oli yleensä suljettu, ja luokan ovi oli- kin usein auki vain silloin, kun siellä ei ollut ketään sisällä. Puistossa oli yleensä oppituntien aikana hiljaista ja rauhallista. Liikettä tuli jonkin verran siitä, että opettajat tai ohjaajat kävivät Tiimi-tilassa viemässä tai hakemassa jotakin sekä käyttämässä kopiokonetta. Opettajat ja ohjaajat käyttivät puistoa joskus myös puheluihin. Alun perin majoja oli tarkoitus käyttää puheluihin, mutta opettajat ja ohjaajat kertoivat, että majoista kuului joka tapauksessa puhetta ulkopuolelle ja puhe kuului myös ilmastointikanavan kautta majasta toiseen. Puheluita soi- tettiin myös Paussissa. Oppituntien päätyttyä luokkien ovet aukenivat ja oppi- laat menivät joko jonossa käsien pesulle lounasta varten, aineenopetukseen toi- selle puolelle taloa tai suoraan naulakoille puokeakseen välitunnille. Yleiskuvak- si puiston käytöstä muodostui se, että se oli pääasiassa läpikulkupaikka.

Pari oppilasta ohjaajineen tuli kerrokseen. Toinen ottaa vaatteita pois ja laittaa naulak- koon. Toinen kävelee kepin kanssa ja ohjaaja antaa ohjeita liikkumiseen käytävällä. (P3)

Luokkien ovet ovat raollaan ja oppilaat sekä opettajat ja ohjaajat ovat luokissa. Ohjaaja kävelee käytävällä. It-ohjaaja toi yhden oppilaan luokkaan ja haki toisen mukaansa. Joku aikuinen koputti toisen luokan oveen ja kysyi saako häiritä, meni sisälle ja laittoi oven kiinni. (P3)

Oppilaita alkaa tulla reppuineen ulos luokista. Ovia avautuu muistakin luokista ja oppi- laat ja aikuiset purkautuvat puiston käytäville ja naulakoille. Aikuisia ja lapsia kävelee, joku ohjaaja juoksee ja lapsia menee pesemään käsiään. (P3)

Vaikka puisto vaikutti olevan pääasiassa läpikulkupaikka, sitä käytettiin myös jonkin verran opetuksessa ja kuntoutuksessa. Kuntoutuksessa näin käytettävän lähinnä ensimmäisen kerroksen liukumäkeä, jossa oppilas laski mäkeä opetta- jan kanssa oppituntien aikana. Oppilaita tuli välillä istumaan kirjan kanssa puis- ton sohvalle tai ”Rinkulaan”, jolle oppilaat olivat antaneet nimen ilmeisesti sen hevosenkengänmuotoisen sohvan ja sitä kiertävän seinämän ansiosta. Rinkulas- sa ei ole kuitenkaan kattoa, joten siellä käytävä keskustelu kuului ympäristöön. Puistoon tuli välillä myös oppilaita ohjaajan kanssa tekemään tehtäviä esimer- kiksi suurehkon pöytäryhmän ääreen. Pöytäryhmää käytettiin myös pistetyös- kentelyyn oman luokan lisäksi tai sillä tehtiin harjoituksia tietokoneilla tai table- teilla. Eräs opettaja kommentoi, että ”käytävän pöytäryhmät ovat jääneet vähälle käytölle kun ei ole oikein keksitty mihin niitä käyttäisi. Jos lähellä olisi jotain materiaa- lia ja hyllykkö tai pöytä niitä varten niin oppilaiden kanssa voisi ehkä niitä käyttää.” (P3)

Kun puistoa käytettiin varsinaisena opetustilana vaikkapa pistetyöskente- lyyn, saattoi puistossa olla samaan aikaan monenlaista muutakin toimintaa, josta tuli ääntä ja liikettä.

Klo. 12.20 oppilaat lähetetään Kirstin ryhmään tekemään koe kolmosta (2. kerrok- sen puistoon). Menen perässä seuraamaan. Kaksi oppilasta tekee vesihöyrykoetta

kylmällä ja kuumalla vedellä jota laitetaan lasiin sekä kelmua ja teippiä. He tekevät koetta tiimitilan (2. kerroksen puisto) keittiössä (avoin tila), jonka vieressä on maja ja majassa juuri jotain oppilaita opettajineen. Tilan kautta kulkee oppilaita, opettajia ja ohjaajia. Oppilaita työntää tuoleja luokasta keittiön vierestä johonkin muuhun tilaan. Tilassa käy aika vilskke ja toinen oppilaista lähtee välillä katsomaan keitä on majassa tai lähtee jonkun kulkijan perään. (L1)

Samaisen oppitunnin aikana joku aikuinen kävi täyttämässä vesipulloa tiskipöydällä, jossa koetta tehtiin ja kyseli samalla, että ”ei kai häiritse”. Osan oppilaista huomio karkaili, ja he lähtivätkin harhailemaan ja kävivät välillä katsomassa, mitä Rinkulassa tapahtuu. Se puoli puistosta, joka on koulun Torille päin, vaikutti levottomammalta kuin perällä oleva rauhallisempi ja hiljaisempi osa.

Kati-ope on puistossa kolmen oppilaan kanssa. He puhaltelivat majan ikkunaan ja tekevät vesihöyryä. Ope istuu lattialla majan vieressä. Yksi oppilas istuu lattialla ja pari istuu kasattujen pehmo-tyynyjen päällä. (L1)

Yksi oppilas istuu enimmäkseen paikoillaan. Yksi käy majassa ja narisuttaa ovea ja yksi istuu nyt puoliksi kontallaan tyynykasen päällä. Ope istuu edelleen lattialla. Yksi oppilas kirjoittaa lähes makuullaan lattialla. Oppilaat ovat hyvin rauhallisia ja hiljaa tekevät tehtävää eli kirjoittavat selityksiä vesihöyrylle. (L1)

Virallisena uudisrakennushankkeen tavoitteena ja johdon vahvana toiveena oli, että opettajat, ohjaajat ja oppilaat eivät jäisi pelkästään luokkatiloihin vaan avautuisivat omasta luokastaan siten, että luokan siirtoseinä olisi mahdollisimman paljon auki. Henkilöstö oli tästä tavoitteesta hyvin tietoinen, ja heillä oli ainakin aluksi pyrkimys lähteä kokeilemaan sitä. Kokeilujen jäämistä kokeilun asteelle suurimmassa osassa ryhmiä selitettiin ääniärsykkeillä. Vaikka siirtoseinän avaisi, ajateltiin ilmeisesti, että opiskelu jatkuisi edelleen omassa luokassa eikä välttämättä avauduta muihin tiloihin. Henkilöstö ei nähnyt järkevänä ”päästää” luokkatilaan hallitsemattomasti ääntä ja liikettä, joiden arveltiin häiritsevän oppilaiden tarkkaavuutta ja oppimista. Toisaalta henkilöstö kertoi, että myös heitä itseään häiritsivät ääniärsykkeet. Siirtoseinän avaamattomuutta selitettiin myös erilaisilla aikatauluilla, eli oma ryhmä oli eri vaiheessa kuin mahdollisesti muut samassa kerroksessa toimivat ryhmät. Jos omalla ryhmällä oli oppitunti ja muilla oppilailta alkamassa tai päättymässä välitunti, tuli puistoon erilaista ääntä ja liikettä kuin mitä oppitunteihin mielletään kuuluviksi.

Tämän aineiston perusteella koulun toimintakulttuurista saa sen kuvan, että oppiminen ja opetus liitetään hiljaiseen ja rauhalliseen ympäristöön. Jos ärsykeitä on ympäristössä liikaa, niitä pyritään kontrolloimaan. Oma luokkaa pidetään keskuspaikkana opetukselle ja keskittymiselle, joten ulkopuolelta tulevat ärsykkeet pyritään minimoimaan. Koska suurin osa ääni- ja liikeärsykeistä tuli puistosta, ainoa keino säädellä ärsykeitä oli pitää luokkatilan ovi ja siirtoseinä kiinni. Puistoa käytettiin lähinnä pistetyöskentelytilana mutta myös oppilaiden vapaasti valittavana itsenäisen työn tilana. Näissä tilanteissa puisto näyttäytyi aika ajoin hyvin levottomana ja äänekkäänä tilana, jos tavoitteena oli

pystyä keskittymään. Vaikuttaa siltä, että ainakin henkilöstö kaipasi hiljaisuutta ja rauhallisuutta ympärilleen sekä mahdollisuutta ärsykkeiden säätelyyn. Työyhteisössä näytettiin arvostavan toisten työntekijöiden ja oppilaiden huomioimista siten, että heitä ei haluttu häiritä metelöimällä ja oppilaita myös varoiteltiin siitä. Avautuvan oppimistilan ideaa ei oikein ymmärretty eikä keksitty, miten sitä voisi järkevästi käyttää. Avautuva tila ei ollut avautunut henkilöstölle vielä toukokuussakaan. Esimiehen mukaan ”..se avautuva nii, avautuva vielä asia mikä, mikä on selkeesti niinku vielä (3 s) mitä tota pitää ö työstää vielä lisää. (puhe hyvin miettelystä ja paljon taukoja.” (E5)

4.4.2 Avoimuus vai yksityisyys?

Tilojen avoimuutta on tavoiteltu suurehkoilla avoimilla työ- ja kokoontumistiloilla sekä lasiseinillä. Koko uudisrakennuksen tiloissa on käytetty lasipintaa oppimistilojen lisäksi ala-aulan kirjastossa, pelitilassa sekä muun kuin opetuksen henkilökunnan tiloissa. Muun henkilökunnan työtilojen seinistä osa on lasia ja työtiloissa on avointa tilaa, jossa työskentelee useita henkilöitä. Avoimeen oppimistilaan on pyritty rakentamaan suurehkoja avoimia tiloja jokaiseen opetuksen kerrokseen (Puistot) sekä käyttämään lasiseiniä luokkatilojen puiston puoleisissa seinissä ja opettajien ja ohjaajien yhteisissä tiimitiloissa.

Avoimuuden vastapuolina henkilöstöllä näytti olevan yksityisyyden tarve ja kaipuu. Lasiseinät aiheuttivat voimakasta arvostelua, ja opetushenkilöstön tiimitilan (Paussin) nimitykseksi tulikin ”lasikoppi” ja ”akvaario”. Kritiikki kohdistui siihen, että oppilasasioista tai henkilökohtaisista asioista ei voitu keskustella etenkin viittomilla, koska ne näkyivät lasiseinien läpi. Lisäksi ainakin osa henkilöstöstä säilyttää päällysvaatteita ja ulkokenkiä Paussissa, jolloin vaatteiden riisuminen ja pukeminen läpinäkyvässä tilassa koettiin hankalaksi ja yksityisyyttä loukkaavaksi. Opettajat myös kommentoivat, ettei Paussissa voinut työpäivän aikana olla rennosti, koska muut työntekijät ja etenkin oppilaat näkivät tilaan. Ilmeisesti ei pidetä soveliaana, että oppilaat näkevät opettajan makoillevan työpäivän aikana tai ainakin se tuntui olevan kiusallista. Näin kuitenkin muutaman kerran, että joku ohjaajista oli uskaltanut tiimitilan sohvalle rököttämään.

..kun se tiimitilaki kun se on lasikoppi, niin meppä sinne sohvalle sitte huilaamaan.. (R2)

..että ku siinä ei tavallaan pysty olemaan sillai rennommin ku siinon niinku seinät lasia.. (E5)

..mut kyllä se on vähän sillee et naulakolle ku tulee nii joo tervehdys sinne suuntaan ja sinne suuntaan että tässä nyt laitan kengät tähän ja pyllistelen et se on aika akvaario, et ei siinä niinku hiuksia harjaa siinä niinku naulakolla vaan sit pitää mennä sinne vessan puolelle.. (R2)

Vielä maaliskuussakin tiimitila oli vähällä käytöllä. Siellä ei juurikaan oleskeltu vaan toimitettiin vain välttämättömät asiat. Parille työntekijälle oli osoitettu työtilat vakituisesti tiimitilaan, joten oletuksena henkilöstö kertoi ryhmähaastat-

telussa, että tilat olivat hiljaisia tiloja. Tila oli kuitenkin tarkoitettu samalla henkilöstön taukotilaksi, jossa olisi tarkoitus kohdata toisten työntekijöiden kanssa. Tässä tulikin ristiriitaa tilan käytettävyyden suhteen.

- *kuinka moni on istunu paussissa?*
- *määkään en oo istunu yhtään kertaa.*
- *Mää oon käyny kopioimassa siellä*
- *kopioimassa ja vessassa*
- *kopioimassa ja vessassa.. (R3)*

Yksityisyyttä saatettiin hakea myös muista tiloista kuin varsinaisesta tiimitilasta. Seuraavassa esimerkissä opettaja kertoi tavanneensa ohjaajan viettämässä taukoa koulun varastossa, kun taas toisessa esimerkissä hiljainen oma tila oli löytynyt puhelimesta puhumiseen tarkoitettusta tuolista.

..mut mää taukutiloista niin mää menin kerran ootas nytte oliko se alakerran vai kakkoskerroksen en muista varastosta hakemaan jotain tavaraa, niin siellä yksi ohjaaja oli säkkituolissa nukkumassa, hän sano että hän tuli tähän pitää taukoo kun ei oo mitää paikkaa oikee missä olla (...) niin se että kuitenkin niin sitte kuitenkin kun se tiimitilaki kun se on lasikoppi.. tai kun hän sano et halua olla pimeessä ja rauhassa niin se sai sit olla siinä, hän että hae joo ilman muuta tavarat että (...) sillan mää taas ajattelin et niin.. (R2)

..joku aikuinen tuli istumaan ns. puhelintuoliin ja huokaisi. Sanoi että haluaa olla jossain hiljaisuudessa.. Sanoi että täällä ei ole oikein sellaisia rauhoittumisen paikkoja kun kaikki on niin avointa ja ärsykeitä joka puolella.. (L2)

Kun haastattelussa tuli keskustelua siitä, miksi kerrosten keittiöitä ei käytetty henkilöstön kohtaamiseen, ilmeni yhtenä syynä tilan avoimuus. Kaksi kolmesta kerrosten keittiöistä sijaitsevat Torin puoleisessa päässä Puiston etuosassa. Koska avoimen tilan läpi voi kulkea ketä tahansa, oli henkilöstön mielestä hankalaa rajata, kenelle tarjoilut oli tarkoitettu. Esimerkiksi keittiön emäntä kertoi, että oli lähes mahdotonta estää muutakin henkilöstöä ottamasta tarjoiluja silloin, kun koulun kahvilassa oli tarjoilut vain tietyille ryhmälle tai vierailijoille. Tarjoilujen ajateltiin olevan kaikille yhteisiä ehkä siksi, että ne olivat yhteisissä ja avoimissa tiloissa tarjolla. Avoin tila ei tuntunut myöskään riittävän yksityiseltä, jotta siinä olisi voinut keskustella kovin henkilökohtaisista asioista.

Mut se miks me ei käytetä sitä keittiöä siinä kerroksessa niin mää en tiää mikä se muitten mielestä se syy on mutta mää luulen, että se syy on se, että se on niin avoin tila, että ei siinä tuu omia asioita niinku kerrottua kauheesti tai puhuttua, koska siitä sen verran paljon ramppaa sitä porukkaa ja sit jos siihen tuo jotain tarjoomista niin siinä on kohta jo sitte kaikki opettajatki eiku oppilaatki. Että että "mitäs täällä on, onko nää meille" vai muuta et siitä puuttuu ehkä semmonen niinku oma rauha.. (R3)

Jos keittiö sijaittisi esimerkiksi tiimitilassa tai muussa suljetummassa tilassa, tilaisuuteen osallistuva ryhmä on helpommin rajattavissa. Avoimessa tilassa sitä oli hankala määrittää. Tarjoaja joutui tilanteeseen, jossa oli joko tarjoiltava kaikille tai rajattava osanottajia. Kumpikin oli uusi tilanne verrattuna aikaisem-

paan, jolloin entisen koulurakennuksen opettajainhuoneessa kävi vain tietty ryhmä henkilöstöä. Esimies kertoi, miten opettajat haikailivat entisiä aikoja opettajankokouksessa: *".. oli se nii mukavaa (entisessä koulussa) ku oli se opettajan huone ja sinne saatto mennä ja juua sen kahvin ja naurukin raikui siellä välillä. Tiiäkö tota (naurahtaa).. ja että tämmösiä siis niinku ihmiset sitten muistelee.."* (E5)

Yksityisyydestä puhuttaessa henkilöstö otti esiin siirtoseinien käytön. Vaikka kolmannessa kerroksessa kolmen luokan siirtoseinät olivatkin enimmäkseen avoinna ja kerros oli rauhallisempi kuin kaksi muuta kerrosta, kaipasi eräs opettaja fyysistä rajanvetoa ja yksityisyyttä oppilaille ja opetukselle. Tämä koski tilanteita, jolloin tiloissa kierteli vieraita tutustumassa tiloihin.

Kun luokka on täysin avoin puistoon päin, vierailta voi hämärtyä se että luokan opettaja ja oppilaat voivat kuitenkin haluta yksityisyyttä. Opettaja sanoo että luokkaan voi tulla jos kysyy luvan tai hän kutsuu sisäpuolelle. Rajana hän piti käytävään puulattiaa ja luokan pehmeää tekstiilimattoa. (P3)

Henkilöstö alkoi kuitenkin tottua vähitellen lasiseiniin omassa luokassaan: *".. se on vähän tuonu semmosta avaruutta ja tilantuntua siihen lähteeseen että mä jopa nyten tällä hetkellä tykkään niistä ikkunoista.."* (R1) Lasiseiniä alettiin käyttää myös keskinäiseen kommunikointiin. Huomasin, että henkilöstö toimitti asioita lasiseinän lävitse luokkaan.

Kati kurkisti siirtoikkunasta puiston puolelta luokkaan sisään ja koputti oveen. Hän kysyi tarvitsevatko he vielä tuota multaa ja näytti multasäkkiä taroikekärryn päällä. Liisa sanoi että ei tarvita ja antoi multasäkin Katille. Kati sanoi että hän näki sen tuosta ikkunasta. (L4)

Tiina tuli siirtoseinän ikkunan taakse ja sormella vinkkasi Tarjaa käytävälle. Tarja lähti sinne. (L5)

Uudisrakennuksen avoimilla tiloilla oli tarkoitus tukea ihmisten kohtaamista ja henkilöstön ja oppilaiden yhdessä työskentelyä. Avoimuuden lisääntyessä edellisiin oppimistiloihin verrattuna alkoi kuitenkin ilmetä tarvetta yksityisyydelle. Henkilöstö kaipasi välillä suojaisaa tilaa, jossa ottaa rennosti, istua tai makoilla, keskustella lähimpien työtovereiden kanssa ja määritellä sen, mitä haluttiin kenellekin tarjoilla. Välillä haluttiin omaa rauhaa ja etenkin oppilailta näkymättömissä olevaa tilaa. Jatkuva näkyvillä olo näyttäisi aiheuttavan vähintäänkin ärtymystä mutta myös sen, että avoimia tiloja ei käytetty tai ne korvattiin muilla suojatummilla tiloilla, esimerkiksi varastotilan käytöllä taukotilana.

4.4.3 Oppilaiden kontrollia vai valinnanmahdollisuuksien tarjoamista?

Oppilaiden tilankäytön ja työskentelyasennon kontrollointi

Uudisrakennukselle asetettujen tavoitteiden mukaan oppilaat voisivat valintansa mukaan käyttää paitsi oman kerroksen myös muita talon tiloja. Lisäksi yhtenä virallisena ja myös johdon mainitsemana tavoitteena oli oppilaiden vapaus

valita kulloisenkin työskentelytilansa ja -asentonsa. Ainakin aluksi vaikutti kuitenkin siltä, että oppilaita ei uskallettu päästää muihin tiloihin yksinään. Opettajilla ja ohjaajilla oli ensimmäisinä viikkoina vaikeuksia päättää, mihin oppilaat saisivat mennä tai missä olla ilman valvontaa ja kuinka pitkiä aikoja. Myös se, kuka valvoo, herätti aluksi keskustelua sekä tiimipalaverissa että opetuksen yhteisissä palavereissa. Uusia käytänteitä haettiin muun muassa siihen, voivatko oppilaat tulla omaan luokkaan heti ruokailun loputtua tai aamulla ennen oppituntien alkamista. Oppilaat tutustuivat aluksi henkilöstön opastuksella tiloihin, ja heille kerrottiin, mihin tiloihin he saivat milloinkin itsekseen mennä. Nämä ”luvalliset” tilat lisääntyivät ajan mittaan. Henkilöstön mukaan oppilaiden liikkumista tiloissa ja tilojen käyttöä kontrolloitiin, koska haluttiin huolehtia oppilaiden turvallisuudesta ja tunnettiin vastuuta oppilaista.

Tehdessäni havaintoja huomasin, että oppilaiden tilan ja kalusteiden käyttöä näytti määrittelevän paljolti opettajien ja ohjaajien käyttämä kontrolli. Kontrolli liittyi yleensä joko puhumiseen tai liikkumiseen. Puhumisen vastakohtana pidettiin kuuntelua, jota korostettiin oppitunneilla. Kuuntelemisesta kiitettiin ja normina pidettiin rauhallista ja hiljaista oppilasta.

Opettaja kiitti oppilaita että jaksoivat hyvin ja säheltämättä kuunnella. (L3)

Luokkaan jäi siis vain yksi tyttö josta opettaja sanoi että meillä on täällä tämä rettelöitsijä ja kiirehti selittämään oppilaalle että se oli vitsi, ”kun olet niin rauhallinen ja hiljainen ettei sinusta ole kyllä mitään häiriötä”. Oppilas hymyili ujosti. (L4)

Oppilaiden puhumiseen puuttuivat sekä opettajat että ohjaajat. Hiljaa oleminen liitettiin paitsi uuden asian opettamiseen ja ohjeiden kuunteluun myös tilaan. Oppilaiden puhumisesta ja häiriön aiheuttamisesta muille oltiin huolissaan lähinnä silloin, kun oppilaat työskentelivät puistossa tai majoissa. Omissa luokkatiloissa jokaisella opettajalla ja ohjaajalla oli omat sääntönsä ja toimintakulttuurinsa oppilaiden puhumisen suhteen. Jonkun opettajan oppitunneilla oli tehty selväksi, että viittaamatta ei puhuta eikä silloin, kun joku toinen puhuu. Normina pidettiin ilmeisesti sitä, että oppilas on hiljaa paikoillaan ja rauhallisesti silloin, kun opettaja opettaa, jolloin pienikin puhe tai liike voi olla jonkun opettajan mielestä ”hässäkkä”. Myös ohjaajilla oli omat roolinsa puheen vaimentajina ja työhön komentajina. Jollekin ohjaajalle oli tullut vakiintunut rooli toimia ”hyssyttelijänä” ja huolehtia siitä, että oppilaat tai joku tietty oppilas ei puhu silloin, kun siihen ei ollut lupaa. Jonkun toisen opettajan tunneilla oppilaat taas saattoivat puhua ja keskustella vapaammin ja viittaamatta. Myöskään ohjaaja ei tällöin puuttanut oppilaiden ääneen puhumiseen.

Toinen seikka, johon oppilaiden toiminnan ja käyttäytymisen kontrolli kohdistui, oli liike. Vaikka tavoitteena uusissa oppimistiloissa oli erilaisten tilojen ja kalusteiden monipuolinen käyttö, näytti siltä, että edelleen useimmiten korostettiin oppilaan oman paikan tärkeyttä oppimisessa. Omalla paikalla tarkoitetaan tässä oppilaalle nimettyä pöytää ja tuolia luokkatilassa. Oppilas palautettiin omalle paikalleen, jos hän lähti liikkeelle ilman lupaa tai oli liian pit-

kään muualla kuin omalla paikallaan. Oma paikka näyttäytyi myös opetuksen ja ohjeiden annon paikkana.

Ohjaaja sanoo oppilaalle että istu omalle paikalle. (L1)

Seuratessani oppitunteja huomasin, että opettaja saattoi sanoa jonkin kirjan nimen ja sivun, jolloin oppilaat nousivat paikaltaan ja tarvittavat välineet haettuun palasivat omille paikoilleen istumaan. Tämän jälkeen oppilaat istuivat enimmäkseen paikoillaan ja aikuiset kiersivät luokassa tarkistamassa tehtäviä tai auttamassa oppilaita: *”Oppilaat eivät juuri liiku esim. hakemalla itse värikyniä vaan pysyvät paikoillaan ja aikuiset liikkuu.” (L5)* Ryhmähaastattelussa eräs tiimiläinen kertoi, että jos oppilaat lähtevät liikkeelle, siitä aiheutuu levottomuutta.

..sit taroittiinki saksia tai liimaa ja taas lähettiin ja se tuo siihen semmosta levottomuutta on tärkeetä että oppilaat liikkuu tunnin aikana sehän nyt on ihan näin mut tää aiheuttaa vähän nyt liikaa semmosta levottomuutta että lähetään hakemaan ja se ääneen hohhailu unohtu joku ja muuta.. (R4)

Oppilaat näyttivät myös oppineen saamansa palautteen perusteella, milloin heillä oli lupa lähteä liikkeelle omalta paikaltaan. Luvallisia syitä näytti olevan veden juominen luokkatilassa, tehtävien näyttäminen opettajalle, työn esittelemine muille oppilaille sekä omien kirjojen tai välineiden hakeminen tai palauttaminen tarvikkekärryyn. Tällöin kuitenkin lopuksi palattiin omille paikoilleen, ja ylimääräinen liike saatettiin tulkita ”riehumiseksi”. Liikkuminen ohjeistettiin usein siten, että tavaroita haettiin tai vietiin paikoilleen vuorotellen. Kun luokissa tehtiin vapaampaa työtä (esim. askartelua), oppilaat saivat liikkua ja puhua vapaammin.

Ope ja ohjaajat sekä oppilaat puuhailevat kaikki kuka missäkin. Ollaan kuitenkin lähteessä. Oppilaita seisoo, kävelee, lauleskelee, juttelee, istuu ja tekee touhukkaasti maipurkkihommaa. (L1)

Klo.12.14 oppilas takana rullaa tuolillaan luokan perällä olevan tiskipöydän ääreen noin metrin matkan ja kommentoi jotain ääneen sekä teroitti kynää samalla. Ohjaaja sanoi että en nyt tykkää että alat heti riehumään. Oppilas sanoi että joo joo ja palasi omalle paikalleen tuolilla rullaten. (L4)

Uusien tilojen ja kalusteiden käyttämiseen luotiin uusia sääntöjä sitä mukaa, kun tilanteita tuli esille. Osa luokkien tuoleista on sellaisia, että niillä on mahdollista pyöriä tai rullata pitkin lattiaa. Tuolilla pyöräminen tai paikoiltaan lähteminen koettiin kuitenkin häiriöksi, jota pyrittiin kontrolloimaan. Sitä selitettiin oppilaalle sillä, että paikallaan ollessaan hän pystyisi paremmin kuuntelemaan tai näkemään, mitä oltiin tekemässä. Muutamisiin luokkiin tuli kevään aikana tuolit, joissa ei ollut pyöriä, mutta niissä oli pyörivä nivel jalkaosassa. Myös tällaisten tuolien pyörittämistä akselinsa ympäri tai heiluttelua puolelta toiselle oppilaat harrastivat ahkerasti (L1, L2 ja L4). Siihen ei niinkään paljon puututtu, mutta se riippui opettajasta ja ohjaajasta.

Ope kuiskutti yhdelle oppilaalle että äläpä pyöri siinä tuolilla. Opettajan puhe on kestänyt kohta 20 min. (L1)

Ohjaaja sanoo oppilaalle että äläpä pyöri siinä tuolilla että näet mitä ollaan tekemässä. (L1)

Opettaja sanoi yhdelle oppilaalle että "pysyppä paikallaan tuolilla, on kivempi kuunnella". Oppilas pyöritti tuolia edestakaisin samalla kun kertoi viikostaan. (L4)

Tuolilla pyöriminen tai liikkuminen otettiin puheeksi myös tutkittavan tiimin ryhmähaastattelussa: *"meillä se on varmaan nyt uutuudenviehätystäki mut tietyt oppilaat pyörii koko ajan että nii se on niinku ihan hurjaa se pyöriminen vielä ollut mutta ehkä se siitä tasaantuu."* (R4) Tuolilla pyöriminen tai liikkuminen katsottiin ei-sopivaksi käyttäytymiseksi ja alkuinnostukseksi, josta oli päästävä eroon ja jonka toivottiin ajan mittaan laantuvan. Henkilöstö kertoi oppilaiden liikkumisen häiritsevän myös heitä itseään, koska se aiheutti levottomuutta luokassa: *"..ihan kauheet tämmöset pyörivät noille pienille et sano et hän ei tykkää yhtää niistä että et ne ei hänen mielestä niinku..ne luo levottomuutta..nii nimenomaa luo luo sitä levottomuutta.."* (R4) Levottomuuden tunteen lisäksi tuoleilla liikkumista haluttiin rajoittaa myös siksi, ettei mitään menisi rikki: *"mut kuinka monella on luokis pulmana et oppilaat hajottaa kalusteita onko teil menny viel mitkää rikki..ehkä se pyörimisliike varmaan mikä.. niinku vei- veivaa tuolia sillee selkänoja kops ja kops ja kops ja kops ni siel on jo ihan kolhuilla osalla tuolin reunat nii koteihin laskua.."* (R4)

Osa opettajista antoi oppilaille vapauksia valita oma tila tai paikka sen jälkeen, kun varsinainen asia oli opetettu omalla paikalla hiljaa istuen. Opettajat joutuivat kuitenkin tilanteisiin, joissa he ensin antoivat vapauksia tilan ja kalusteiden käytön suhteen, mutta joutuivat myöhemmin asettamaan rajoja ja kontrolloimaan tilan käyttöä.

Nyt opettaja sanoo oppilaille että silloin kun opetetaan jotain niin silloin hän tykkää että istutaan hiljaa paikallaan ja kuunnellaan mutta muina aikoina kun tehdään omaa hiljaista työtä saatte liikkua tässä tilassa, oikoa selkää ja tehdä omaa hommaanne missä haluatte. (L2)

Opettaja alkoi lukea tarinoita. 4 istui säkkituoleilla. Yksi istuu lähellä opea pöydän ääressä ja yksi nuohooa lattialla eri asennoissa. Heillä tulee open kanssa sanaharkkaa siitä missä asennossa tulee olla. Opettaja sanoi että kun oppilas on koko päivän vängännyt hänen kanssaan niin nyt hän määrää että pitää istua. (L2)

Vaikutti siltä, että opettajat ja ohjaajat myös määrittivät, mihin tarkoitukseen mitäkin tiloja tai kalusteita voi käyttää. Kun kuunneltiin opettajan antamia ohjeita tai opetusta, luokassa istuttiin omilla paikoillaan. Näin ollen "tärkeä opetettava asia" liitettiin omaan paikkaan ja opettajan kontrolloimaan tilaan. Vapaa työskentely taas liitettiin muihin tiloihin ja kalusteisiin. Tällöin oppilaille ei annettu useinkaan mahdollisuutta valita, missä osassa luokkaa he voisivat vaikapa lukea, vaan lähtökohta oli, että kaikki toiminnot tehtiin pääosin oman

pöydän ääressä. Esimerkiksi ensimmäisten viikkojen jälkeen luokkiin tulleita sohvia näin käytettävän pari kertaa ainoastaan silloin, kun oppitunti ei ollut vielä alkanut.

Luokassa on vieras ohjaaja joka istuu luokan edessä tuolilla. Pöydät ovat lähes ympyrässä. Yksi oppilas istuu sermi sivullaan luokan etuosassa lähellä lasista siirtoseinää. Yksi oppilas istuu sohvalla luokan perällä, lukee ja on kuulokkeet korvilla. (L4)

Oppilaita myös ”vaklattiin”, tekevätkö he oikeasti töitä silloin, kun he olivat ilman valvontaa vaikkapa majoissa. Myös opiskeluasennolla näyttäisi olevan merkitystä: ”...sitä mä en oo käyny vakoilemas kyllä että että kuka sielä makoilee että kyllähän ihminen on perusluonteeltaan laiska että lukukirjaaki luetaan siin sohvassa maaten sitte siihen ei montaa mahdukkaan ja sitte ehkä vähä potkitaan naapurია siinä..” (R4) Oppilaan makuulla opiskelu liitettiin tässä laiskuuteen, joskin opettaja jälkikäteen alkoi ääneen pohtia, että heitähän oli ohjattu siihen, että oppilaat voivat työskennellä eri asennoissa.

Kun opetuksen käyttöön saatiin tabletteja oppilaille, tuli henkilöstöllä tarve määritellä niiden rooli opetuksessa. Tablettien käytön tavoitteena uuden opetussuunnitelman mukaan on se, että ne olisivat luonteva osa opetusta; ikään kuin työväline siinä kuin vihko tai kynä. Tabletteja käytettiin kuitenkin Auvilan koulussa osin muussa merkityksessä. Osalla opettajista ja ohjaajista oppilaiden tablettien käyttö edellytti hyvää käyttäytymistä, eli laitteen saaminen ja käytöksen kontrolli olivat kytköksissä toisiinsa. Puhuttiin ”tablettiajasta” tai ”palkkiosta”.

Opettaja istuu oppilasta vastapäätä ja kysyy että ”onko se innostanut nyt tekemään kun on saanut käyttää tablettia” (ilmeisesti palkkioksi). Oppilas sanoi että joo. (L4)

(Ohjaaja) R sanoi luokassa että voisiko hän nyt kertoa tämän oman systeemin. Hän alkoi selosta taulua hyväksi käyttäen että jos on mennyt 2 tuntia hyvin niin sitten saa kaksi hymynaamaa ja jos saa kolmannen niin sitten saa tablettiaikaa. (L4)

Koska opettajien ja ohjaajien hallinnassa oli vahvasti se, kuka liikkuu, milloin ja minne, oppilaat liikkuivat vapaammin silloin, kun opettaja tai ohjaaja ei ollut paikalla. Keskustelimme yhden opettajan kanssa siitä, miten huomasin oppilaiden lähtevän heti liikkeelle, kun opettaja poistui paikalta.

Tulin Tiinan luokkaan klo.8.20. Luokassa oli 2 oppilasta. Toinen piirteli taululle ja toinen luki kirjaa pöydän ääressä. (L4)

Pari oppilasta seisoo ja pari istuu. Liikettä on tullut enemmän ainakin parin oppilaan osalta. Nyt kaikki istuvat pöydän ääressä ja kävin kiertelemässä ja jututtamassa oppilaita. (L2)

Vaikuttaa siltä, että luokan aikuisilla eli opettajilla ja ohjaajilla on vapaus päättää fyysisestä tilankäytöstään ja liikkumisestaan, mutta oppilaille ei tätä vapautta oppituntien aikana juurikaan ole. Oppilaille on olemassa oma keskuspaikka (oma paikka), josta lähdetään tilapäisesti johonkin toimintoon ja johon palataan

toiminnon jälkeen takaisin. Opettajat tai ohjaajat voivat rullailla tuolin kanssa (L1, L2 ja L4), mutta oppilaan tehdessä saman joku opettaja voi nimittää sitä "riehumiseksi". Opettajilla ja ohjaajilla näyttää siten olevan käsitys siitä, mikä on oikeaa koulunkäyntiä ja miten kalusteet ja tilat siihen liittyvät. Koulun oppituntien toimintakulttuurissa näyttäisi olevan syvällä ajatus siitä, että aikuiset puhuvat ja lapset kuuntelevat. Silloin kun opetetaan tärkeää asiaa tai annetaan ohjeita, oppilas kuuntelee hiljaa oman pöydän ääressä, mielellään liikkumatta. Varsinainen oppiminen liitetään pulpettiin ja tuoliin sekä opettajan tai ohjaajan silmien alle. Jos oppilaat ja aikuiset toimivat muissa tiloissa kuin omassa luokassa, kontrolloidaan sekä ääntä että liikettä ja varotaan häiritsemästä muita. Omissa luokissaan taas oppilaat ovat oppineet saamansa palautteen kautta, milloin saa puhua ja liikkua ja milloin taas ei. Nämä säännöt ovat opettajien ja ohjaajien kontrollissa.

Oppilaan päätösvalta tilan ja kalusteiden käytössä

Oppilaiden mahdollisuudet muokata tilaa tai kalusteita omien tarpeidensa tai mieltymystensä mukaan jäivät tässä havainnointiaineistossa hyvin vähäisiksi. Majoja käytettiin kuitenkin monipuolisesti, ja niistä näyttivät myös oppilaat pitävän. Niiden käyttö lisäsi sekä oppilaiden autonomiaa oman tilan ja asennon valinnan suhteen että mahdollisti työskentelyn pienessä ryhmässä. Kun oppilaita oli opettajan tai ohjaajan kanssa majassa, he istuivat siellä yleensä hyvin vapaasti erilaisilla säkkituoleilla tai patjoilla. Aikuinen istui ikään kuin samalla tasolla oppilaiden kanssa usein lattian rajassa. Majan pyöreähkö muoto pakotti myös yhteiseen piiriin. Näin monia luku- ja keskusteluhetkiä sekä pelien pelaamista joko lasten kesken tai yhdessä aikuisten kanssa. Oppilaille annettiin välillä mahdollisuus mennä johonkin majoista tekemään tehtäviä tai lukemaan, ja opettaja tai ohjaaja kierteli näiden paikkojen välillä. Majojen ikkunoista oli myös kätevää kurkistaa, jos ei haluttu mennä majaan sisälle. Jos oppilaat saivat valita jonkin muun tilan kuin oman luokan, saattoi aluksi tulla tilanteita, joissa opettaja ei ollut huomannut sopia, miten toimitaan tunnin päättyessä. Uusia käytänteitä tuli miettineeksi vasta, kun kukin tilanne tuli kohdalle. Kun kevätlukukauden aikana opettajat alkoivat antaa yhä enemmän oppilaille vapauksia valita aika ajoin oman opiskelutilansa, oli vahingosta viisastuttu ja opettaja kirjoitti tällä kertaa myös paluuhjeen taululle.

Yhtäkkiä oppilaat kysyivät missä yksi oppilas on. Opettaja hätäntyi ja ohjaaja alkoi ihmetellä myös että eikö hän ollut välitunnilla. Toiset sanoivat että ei ollut. Sanoin että ihmettelinkin kun häntä ei näkynyt viime tunnilla kun kiertelin. Sanoin että en käynyt kyläkään yhdessä majassa. Menimme opettajan kanssa katsomaan niin siellähän oppilas oli istumassa säkkituolilla ja luki kirjaa ja hymyili opettajan taivastelulle. Opettaja pahoitteli ettei ollut muistanut käydä oppilaalle sanomassa että on tauko. Tultiin kaikki luokkaan ja opettaja pohti ääneen miten saisi oppilaalle jonkin tauon ja mahdollisuuden mennä ulos ja pahoitteli taas asiaa. (L4)

Opettaja sanoi että "yleensä käydään yhdessä asia läpi ja sitten tehdään tehtäviä mutta nyt tehdäänkin niin että jokainen saa valita oman paikan joka on kiva... Opettaja kirjoitti

taululle ohjeet: 1. Etsi mukava paikka 2. Lue tähtitaivas kappale 3. Tee tehtävät 4. Palaa luokkaan. (L4)

"Nyt kun on tällaiset uudet tilat meillä on lupa kokeilla vähän uusia tapoja työskennellä. Se vaatii kuitenkin sitä mistä, olen teitä kehunutkin että teihin luotetaan. Miltä kuulostaa?" sanoi opettaja. Oppilaat sanoivat että kivalta ja yksi taputti. (L2)

Jos tavoitteena oli, että oppilailla ei olisi omia paikkoja luokassa, syntyi väistämättä ristiriita sellaisten käytänteiden kanssa, joilla oppilaan omalla paikallaan pysymistä pyrittiin kontrolloimaan. Tästä kehkeytyikin opettajalle päänvaivaa eräällä luokalla, jossa käytettiin käyttäytymislomaketta. Sen yhtenä kohtana oli "Pysyn omalla paikallani". Kun opettaja ohjeisti oppilaita, hän joutui muokkaamaan käyttäytymissääntöä uudelleen: *"..mikä se oma paikka sitten kulloinkin on?" "Riippuu siitä mitä ollaan tekemässä."* (L1) Tästä syntyy käsitys, että paikallaan on pysyttävä, oli se sitten missä hyvänsä. Eräs opettaja kehitti myös mallin, jossa he olivat oppilaiden kanssa sopineet, että lounaalta tultuaan oppilaat voivat ottaa jonkun pelin tai kirjan ja mennä valitsemaansa tilaan, mutta he kirjoittivat nimikirjaimensa ja tilan nimen luokan taululle. Siten opettaja tiesi, missä kukin oli, ja voi etsiä, jos jotakuta ei kuulunutkaan oppitunnin alkaessa paikalle. Hän laajensi tätä käytäntöä myös oppitunneille.

..mulla on nykyään niinku semmoset oman työn tunnit kolme kertaa viikossa pyrin pitämään kaks kolme kertaa eli vähä niinku koritöitä. Että mää oon laittanu niille semmosia tehtäviä, mitä ne osaa itsenäisesti tehdä. Nii sit ne välitunnin jälkeen on häippässy jonnekin tehtäviensä kanssa ja ne laittaa vaan taululle mulle viestiä, että olen xxx-huoneessa tai olen majassa tai olen jossain ja sitte ne tulee kysymään luokasta neuvoo, jos ne joskus tarvivat ja tottakai (ohjaajan nimi) kans vähä kierrellään niitä paikkoja ja katotaan miten kaikki menee ookoo. (R3)

Aina eivät oppilaat kuitenkaan olleet halukkaita lähtemään omasta luokastaan. Eräs opettaja kertoi ryhmähaastattelussa, että ensi alkuun oppilaat eivät olisi halunneet lähteä luokasta, vaikka hän antoi luvan.

Hän sanoi oppilaille että "voi hakea tietoa kirjastosta tai mennä tekemään vaikka keittiön pöydän ääreen puistoon". Kukaan ei kuitenkaan lähtenyt mihinkään. (L5)

Hän on antanut oppilaille mahdollisuuden lähteä kauemmaksikin oppitunnin aikana omasta luokasta mutta oppilaat eivät ole halunneet. (P5)

Oppilaille annettiin myös mahdollisuus muokata luokan kalusteiden asettelua. Jotkut opettajat olivat kysyneet oppilailta, millä tavalla he haluaisivat pöytiä aseteltavan luokissa. Tullessani pitkästä aikaa erääseen luokkaan havainnoimaan huomasin, että pöydät olivat eri tavalla. Oppilaille oli annettu erilaisia malleja, joista he olivat saaneet valita. Lisäksi kerran eräs yksittäinen oppilas sääteli omaa tilaansa ja kalusteita aamupiirissä. Vaikka opettaja yritti saada yleensä sermin vieressä ja taulun edessä yksin istuvan oppilaan mukaan piiriin,

oppilas halusi itse päättää omasta tilastaan. Tällöin kyseessä oli yhden oppilaan autonominen päätös omasta pöydästään ja istumapaikastaan.

Kysyin että "halusiko oppilaat vai miksi pöydät on nyt eri tavalla?" Opettaja kertoi että oppilaat oli halunneet jo pari viikkoa muutosta ja ope piirsi eri vaihtoehtoja taululle. Nämä ryhmäpöydät (rykelmät) sitten haluttiin. Välillä pöydät on olleet myös hevosenkengän muodossa kertoi opettaja. Oppilaat halusivat että tarvikelaatikostot olisivat olleet pöydän vieressä kun eivät jaksa kuulemma siirtyä. (L4)

Opettaja kehottaa sermin takana istuvaa oppilasta katsomaan muita oppilaita päin ja kääntymään jotta näkisi muut oppilaat nyt kun kerrotaan viikosta. Ope kääntää lopulta itse oppilaan pöydän ja sanoi että "nyt kun on aamupiiri niin ollaan kaikki piirissä". Oppilas vetää pöytää takaisin entiselle paikalleen ja sanoo näkevänsä kyllä muut. (L4)

Kalusteiden käyttöä voidaan arvioida myös vuorovaikutteisuuden näkökulmasta. Esimerkiksi haittapuolena voi olla, "että sermin kanssa istuva jää vähän ulkopuolelle tästä muusta porukasta" (L4). Kaluste voi olla siten myös toisista erotettava tekijä, vaikka uusien oppimistilojen suunnittelussa yhtenä periaatteena olikin paitsi henkilöstön myös oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus. Periaatteessa kalusteilla oli mahdollista edistää oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta järjestämällä pöydät ja tuolit pareittain tai ryhmittäin. Myös oppilaat halusivat välillä ryhmä- tai paripöytiä. Tällä ei vielä havaintojeni mukaan taattu sitä, että toimintakulttuuri tukisi vuorovaikutusta. Vaikka oppilaat istuivat samassa pöydässä, he eivät välttämättä kommunikoineet keskenään, vaan tekivät yksin tehtäviä ja keskustelivat kiertävän opettajan tai ohjaajan kanssa. Vielä toukokuussa olin kirjannut muistiinpanoihini seuraavaa: "*..vuorovaikutusta enimmäkseen oppilaan ja aikuisen välillä vaikka istuvat ympyrässä ja näkevät toisensa! Onko sittenkin kiinni siitä mitä annetaan tehdä kuin kalusteiden asennosta?*"(L5)

Mietin että vaikka oppilaat ovat istuneet samassa pöydässä, he eivät välttämättä pohdi asioita keskenään jos siihen ei erikseen kehoteta tai teetetä yhteistä tehtävää. Nyt vuorovaikutusta tapahtuu lähinnä open ja oppilaan välillä. (L4)

Puhuttiin että tuleeko oppilaiden kesken vuorovaikutusta kun he istuvat ringissä mutta opettaja arveli että joskus ja jonkin verran. Ainakin he auttavat joskus toisiaan matikan tehtävissä. (L5)

Sekä virallisena johdon tavoitteena että uudessa opetussuunnitelmassa kannustetaan tukemaan oppilaan valinnanvapautta omaan tilankäyttöön ja asentoon sekä liikkumiseen. Näiden tavoitteiden toteutumisen voisi tämän aineiston perusteella sanoa olevan vielä kokeiluasteella. Näitä vapauksia ei kovin paljon huomattu antaa eivätkä niitä myöskään oppilaat osanneet aluksi käyttää. Vapauksia annettiin vähitellen, ja aikuiset huomasivat myös, että niille oli luotava uusia sääntöjä. Opettajien ja ohjaajien on tiedettävä, missä oppilaat kulloinkin ovat jo turvallisuussyistä, mutta myös osin koulun kontrolliin pyrkivästä toimintakulttuurista johtuen. Vaikka tiloilla ja kalusteilla voidaan tukea haluttua toimintaa, esimerkiksi vuorovaikutusta, se ei yksistään riitä, jos toimintakult-

tuuri ei tue sitä. Henkilöstö joutuu kohtaamaan omat ennakkokäsityksensä oppilaan fyysisen autonomian ja kontrollin suhteen sekä pohtimaan avoimesti omia käytänteitään ja toimintakulttuuriaan, jos halutaan, että oppilaille on mahdollisuus valita oma tilansa ja säädellä paitsi liikettä myös fyysisistä asentoa oppimistiloissa.

4.4.4 Tilojen ja kalusteiden muunneltavuus vai pysyvyys?

Yksi keskeisiä tavoitteita uudisrakennuksen käytössä oli tilojen ja kalusteiden muunneltavuus. Sillä tarkoitetaan tilojen ja kalusteiden monipuolista käyttöä ja käyttömahdollisuuksia. Tiloja voidaan jakaa eri osiin tai kalusteita on helppo siirrellä ja käyttää siten, että ne mahdollistavat erilaisia työtapoja ja vuorovaikutustilanteita. Muunneltavuuden käsite tuntui kuitenkin olevan henkilöstölle epäselvä, ja he pohtivat ryhmähaastattelussa, mistä siinä oli kysymys. Lopulta he päätyivät siihen, että se tarkoittaisi kalusteiden erilaisia asentoja ja käyttötapoja.

kaluston muunneltavuus mä jotenki nään sillä mitä puhuttiin sillan et se voi olla pöytä-nä vaikka ..tiimillä ja sitku sen kaataa se voi olla leluna leikkiserminä tai muuta mä aatelen et se muunneltavuus on niinku sitä mutta että..tai pyöreän pöydän tason nostaminen näin että onko se oppilaille lukupöytä ku siinon muutama korkee jakkara vai onko se sen luokan edes semmonen matalampi.. (R4)

Oppilaiden pöytien oli tarkoitus olla yksi muunneltava kaluste, ja ne oli suunniteltu Kuuskorven (2012) väitöstutkimuksen pohjalta tietyn kokoisiksi ja mallisiksi, jotta niitä olisi helppo muunnella. Huomasin kuitenkin, että kun pöydät oli aseteltu johonkin järjestykseen luokkaan, ne olivat yleensä samassa järjestyksessä koko päivän. Vaikka opetustilanne muuttui oppilaan itsekseen suoritettavista tehtävistä yhteiseen keskusteluun, pöydät pidettiin samassa järjestyksessä, vaikka olisi ollut luontevampaa kääntää ne rivimuodostelmasta ympyränmuotoon siten, että nähtäisiin kaikkien kasvot.

Mietin miksi oppilaat istuvat omilla paikoillaan, osa hankalastikin sivuttain opettajaan ja nythän ei tarvitsisi yhden oppilaankaan olla ihan edessä kun jokainen katsoo omaa kirjaansa ja keskustele. (L2)

Eräs opettaja pohti, mitä muunneltavuus arjessa tarkoittaa erityisesti oppilaiden vuorovaikutukselle. Hän pohti myös, onko muunneltavuutta se, että jokin kaluste otetaan esille ja käytetään tarpeen mukaan. Kyseisessä luokassa oli oppilaan pöytien ja tuolien lisäksi pehmokuutioita istuimina.

..ehkä jotai pari viikkoa ollu noin et on pareittain tai sit yhdessä on kolme nii emmä tiä tulisko niillä vähä enemmän siinä kommunikaatioo sit ku ne on vastakkain jalkapeliä haha mut en osaa vielä sanoa sitte meillon ne ihan kunnon korkuset ne värikkäät pallit niin niitä sit käytetään välillä pannaan rinkiin ku on joku tämmöne keskustelu ni mennään ihan lähelle ja laitetaan siihen että onkse sitä muunneltavuutta et me otetaan seinältä ja laitetaan ne siihe en tiiä.. (R4)

Yhdessä luokassa pöytiä käytettiin myös rentoutumiseen. Tässä luokassa oli tapana aloittaa aamut mindfulness-harjoituksilla, joihin opettaja oli saanut koulutusta. Rauhallisen musiikin soidessa taustalla oppilaat saivat halutessaan laittaa silmät kiinni ja nojata päätään käsien päällä pöytää vasten. Samalla opettaja ja ohjaaja kiersivät luokassa ja hieroivat vapaaehtoisten oppilaiden niskaa. Tunnelma oli hyvin rauhallinen ja rentouttava myös havainnoitsijalle. Luokassa käytettiin samalla himmeää valaistusta. Toisaalta rentoutumiseen olisi ollut käytettävissä muitakin asentoja ja kalusteita maaten tai istuen lattialla, patjoilla tai säkkituoleissa. Niitä en kuitenkaan nähnyt käytettävän.

Toinen muunneltava kaluste oli oppilaiden tuolit, joiden pyörivää niveltä käytettiin hyväksi, kun jotakin toimintoja tapahtui eri puolilla luokkaa. Tällöin tuolia ei tarvinnut siirtää vaan ainoastaan pyöräyttää akselinsa ympäri toiseen suuntaan. Osassa tuoleista oli rullat, joilla pystyi liikkumaan luokassa. Näistä tuntui tulevan ongelma lähinnä joillekin opettajille, koska he eivät halunneet oppilaiden rullailevan ympäri luokkaa. Luokkiin tuli kevään aikana myös korkeita jakkaroita. Toisessa luokassa oli pehmeitä kuutioita ja toisessa luokassa pari säkkituolia. Näitä käytettiin lähinnä poikkeustapauksissa vaikkapa silloin, kun katsottiin jotakin TV-näytöltä. Pehmeitä kuutioita käytettiin pari viikkoa yhdessä luokassa jatkuvasti, koska luokan kalusteet viivästyivät.

Nyt oppilaat, ope, ohjaaja ja harjuri istuvat tuoleilla, säkkituoleilla ja palleilla katsoen animaatiota tv-ruudulta. (L4)

Ehkä eniten muunneltavaan käyttöön tarkoitettuja kalusteita olivat oppilaiden tarvikekärryt (ks. kuva 9). Ne puhuttivat opettajia aluksi paljon, koska niihin ei oltu kaikilta osin tyytyväisiä. Niitä oli opettajien kertoman mukaan tarkoitus työntää sinne, missä oppilas kulloinkin työskenteli, esimerkiksi puistoon. Kärryjä pidettiin kuitenkin turhan kömpelöinä ja raskaina liikutella paikasta toiseen. Havaintojeni mukaan kärryt olivatkin aina luokassa.



KUVA 9 Tarvikekärry. Kuva: Raija Kattilakoski

Tarvikekärryä pystyi liikuttelemaan pyörien varassa. Jokainen kärry oli tarkoitettu kahdelle oppilaalle, ja yläosassa oli yksi iso tai kaksi pienempää laatikkoa sekä alaosassa yksi matalampi ja toinen korkeampi avoin hyllykkö sekä koukku esimerkiksi reppulle. Kun kerroin eräälle opettajalle, että jossain luokassa reppuja säilytettiin siirrettävissä kärryissä, hän piti sitä epäsiistinä. Kärryjen puhtaanapito mietitytti häntä. Samainen opettaja halusi selkänöjälliset tuolit, koska siihen voi laittaa reppun. Edelleen hän totesi, että niitä oli ajateltu laitettavaksi vastakkain, mutta he olivat ohjaajan kanssa päätyneet laittamaan ne vierekkäin. Kärryjä käytettiin myös muuhun kuin oppilaiden tarvikevarastona: ryhmätyöpöytinä, seisomatyöskentelyyn, materiaalin säilyttämiseen ja materiaalin jakamiseen tai kuvataiteen töiden katseluun. Joskus niiden päällä myös piirrettiin. Yleisimmin oli yhdistetty kaksi tarvikekärryä vierekkäin, jolloin ne muodostivat yhden neliön mallisen pöytätason. Ne olivat kuitenkin sen verran korkeita, että niillä työskenneltiin lähinnä seisaaltaan tai käyttäen korkeita jakkaroita. Yhden opettajan luokkatilassa kaksi kärryä oli yhdistettynä pöydäksi luokan keskiosassa. Hän antoi myös vinkkiä oppilaille, miten yhdistettyjä kärryjä voisi käyttää pöytänä.

Ope näytti että myös tässä (siirrettävää nelikulmainen laatikostopöytä on keskellä avointa tilaa) on kiva tehdä töitä. Hän sanoi ainakin itse pitävänsä siitä. Yksi oppilaista alkoi piirtää ko. pöydän äärellä. Muut menivät ison pöydän ääreen, jossa on ilmeisesti heidän omat paikkansa. (L2)

Muilla luokilla kärryt olivat enimmäkseen rivissä luokan takaseinää vasten, ja niitä yhdisteltiin tarpeen mukaan. Haastattelussa kerrottiin tarvikekärryjä käy-

tettävän siten, että *"se on saarekkeena siinä ni sehän on mun työpöytä.. aikuisilla las-
kuttilana.. opekirjansa saa siihen.. siin on niinku meiän aikuisten kamoja.."* (R4) Vai-
kuttaa siltä, että vaikka alun perin jonkin kalusteen käyttötapa oli ajateltu tie-
tynlaiseksi ja se oli hankittu tietyn perusteiden (esimerkiksi tarviketekniikan siir-
reltävyys), käytännössä kalusteiden käyttöä ohjasivat joko arjen tarpeet tai es-
teettiset perustelut.

Vaikka havaintojeni perusteella oppilaat istuivat enimmäkseen omilla
paikoillaan pöydän ja tuolin ääressä, käytettiin luokkatilaa välillä myös moni-
puolisesti. Siellä seisottiin ryhmänä taulun edessä, istuttiin lattialla tai pehmo-
kuutioilla ringissä, kierreltiin eri pisteillä tai siirreltiin kalusteita jonkin toimin-
non tieltä.

*Klo. 13.38 laitettiin valot pois. Huone on hämärä. Pulpetit työnnettiin luokan reunoille.
Keskelle jäi tilaa. Oppilaat ja aikuiset kävelivät silmät raollaan ympäriinsä ja sanovat lu-
kuja järjestyksessä. Jos joku sanoo yhtä aikaa saman luvun aloitetaan alusta. (L4)*

Erään opettajan mielestä oma lähde oli monipuolinen tila käyttää, koska siellä
voi katsoa etu- ja takaosaan ja käyttää sohvia. *"..et siillon useita eri toimintoja voi
käyttää ja katsotaan etutaululle tai takaseinällä olevalle televisioruudulle ja on sohvia ja
(kuiskaa) kyllä se on semmonen, monipuolinen.."* (R5) Tiloja ja kalusteita käytettiin
eri tavalla silloin, kun tapahtui jotakin rutiineja rikkovaa, kuten vietettiin syn-
tymäpäiviä, näyteltiin tai kuunneltiin kertomuksia.

*Klo. 11.16 tulit tilaan jossa muut jo olivat. Nyt juhlistaan yhden oppilaan syntymäpäivää,
jolle lauletaan ja oppilaat halaavat sekä jonottavat hakemaan luokan perältä pillimehun ja
vaahtokarkin, jotka ope aamulla toi. (L1)*

*Harjuri tuli siirtämään keskellä olevia tarvikelaatikoita. (Niistä saa kätevästi tavoittaessa
yhtenäisen pöydän ja taas erilleen tavoittaessa kun niissä on pyörät). Oppilaita meni
sermin taakse luokan takaosaan. 2 oppilasta tuli sermin takaa ja esitti pantomiimina höl-
möläistarinan ja kaksi oppilasta katsoivat ja yrittivät arvata mitä tarinassa tapahtui. (L4)*

*Opettaja istuu samalle sohvalle jossa minäkin istun ja lukee ääneen Risto Rämpääjää.
Oppilaat makoilevat luokan edessä olevilla patjoilla. (L3)*

Havaintojeni mukaan oppilaat osallistuivat tilojen ja kalusteiden muunteluun
hyvin vähän, eikä siitä tullut juuri esimerkkejä haastatteluissakaan. Muuntelu
näyttäisi vaativan myös sitä, että henkilöstö antaisi sille luvan. Yhden luokan
oppilaat keksivät heti oman luokan saatuaan, että he halusivat olla etenkin aa-
muisin vain himmeässä valaistuksessa. Joka luokasta löytyy yksi tai useampia
ikkunalaudalla tai lattialla olevia valaisimia, joissa on pehmeä valo. Tämän luok-
kan oppilaat saivat säädellä valoa tarpeensa mukaan, ja opettaja sekä ohjaaja
sallivat sen.

*Mirva kertoi että oppilaat halusivat laittaa hämärän valaistuksen sillä aikaa kun hän oli
palaverissa Tiinan ja Liisan kanssa. Vieras ope kommentoi että heilläkin on välillä hämä-
rä valaistus että ei tule häikäisyongelmia. (L2)*

Oppilas kävi sammuttamassa ikkunalla olevan lampun. Sanoi että sattuu silmiin. (L1)

Toisessa luokassa oppilaat saivat valita opettajan ehdottamista pöytien asettelun vaihtoehtoista itselleen mieluisimman vaihtoehdon. "Opettaja kertoi että oppilaat oli halunneet jo pari viikkoa muutosta ja ope piirsi eri vaihtoehtoja taululle. Nämä ryhmäpöydät (rykelmät) sitten haluttiin. Välillä pöydät on olleet myös hevosenkengän muodossa kertoi opettaja. Oppilaat halusivat että tarvikelaatikostot olisivat olleet pöydän vieressä kun eivät jaksaa kuulemma siirtyä." (L4) Kun kävin havainnoimassa tässä ryhmässä, huomasin, että pöydät saattoivat olla eri tavalla ryhmiteltyinä eri kuukausina, mutta koulupäivän aikana niitä ei muunneltu.

Mielenkiintoista oli huomata, että ensimmäisillä viikoilla, kun varsinaiset kalusteet eivät olleet vielä tulleet kaikkiin luokkiin, saattoivat tilankäyttö ja opetus olla hyvinkin erilaisia. Eräs luokka aloitti työskentelynsä aineluokassa, jossa oppilailla oli istuimina pelkästään pehmeät matalat kuutiot. Vaikka "opettaja piti hankalana sitä, että älytaulu ei vielä toimi ja pöytiä ei ole joten paperitöitä ei voi teettää (oppilailla)" (L1), oppilaat liikkuiivat enemmän luokkatilassa verrattuna siihen, kun luokkaan saatiin varsinaiset koulupöydät ja tuolit. Sen jälkeen jokaisella oppilaalla oli oma paikkansa ja kärryt riveittäin järjestyksessä. Tilankäyttö jähmettyi paikoilleen.

Oppilaita kehotetaan tulemaan lähemmäs taulua. Opettaja sanoi: " onpa tää hyvää tää meidän tila kun voitte noin vaan hyökätä tähän taulun eteen." Oppilaat ottivat kuutiot mukaan ja istuvat nyt puolikkaassa taulun edessä. Ohjaaja istuu vähän oppilaiden takana tuolilla. (L1)

Nyt käydään matikan tehtäviä läpi älytaululla. Ope siis käyttää taulua ja oppilaat istuvat. 3 oppilasta istuu paikoillaan ja ope opettaa matikkaa älytaulun avulla. Oppilas kävi näyttämässä reitin älytaululla johonkin tehtävään. Klo. 13.40 on hiljaista työtä. Oppilaat laskevat tehtäviä. Ope istuu ikkunan vieressä luokan etuosassa ja katselee tietokonetta. (L2)

Johdon mukaan tilojen muunneltavuutta ei vielä toukokuussakaan osattu riittävästi käyttää. Esimiehen mukaan henkilöstö oletti, että vain niitä kalusteita, jotka oli tiettyyn tilaan tuotu, voitiin kyseisessä tilassa käyttää. Kalusteita sai kuitenkin johdon mukaan siirtää eri paikkoihin sen mukaan, miten järkevimmältä tuntui.

Että totaa (Jooh) hepulin on meinannu saaha.. totaa.. siis jotenki sitä sitä pitää niinkun () ohjata () see se totaa () huomaan että ihmiset ajattelee niinkun hyvin hyvin kankeesti tietyllä tavalla. Ei kaikki mutta osa lukittuu niinku siihen ikään kun mä törmään siihen ku se sisustussuunnittelija on suunnitellu nää näin () onko nää nyt varmasti oikein (). Vielä edelleenki sielä tilassa. Nii se ei oo tarkottanukkaan se sisustussuunnittelija sitä että ne pysyy niissä asemissaan for ever (ymm) ei, vaa se on niinku tarkoitettu että se ei, siinä vaiheessa ku ne kaikki kalustaminen niinku tulee tänne taloon ja näin, et se sit ku noon paikoillaan tai niin päin pois niitä voi ihan hyvin si siirrellä ja etsiä eri paikkoihin. (yy-ym) sopivia kalusteita ja näähän on niinku nimenomaan nää kalusteetkin samoja kalusteita koko talo täys. (Ymmm) Et näitä voi yhdistellä. (E5)

Henkilöstön kalusteiden muuntelua ja käyttöä voivat rajoittaa paitsi asenteet ja uskomukset myös puhtauden ylläpito.

..emmä ainakaa kek- ke- keksimällä keksi haluu niinku keksimällä keksiä et mite eri tavalla mä voisin käyttää kalusteita pöytä on pöytä ja tuoli on tuoli että voiks niitä jollai muulla tavalla sitte.. (R4)

Tiina kertoi myös että heille oli tullut kehoitus pitää pöytien pinnat puhtaina (että ne pystyy siivoamaan ja pöly ei keräänny) eli ilman tavaraa. Tiina kysyi, että "huomasinko että täällä on nyt siistimpää?" Sanoin että "en niin tarkkaan ole katsonut. (L4)

Jos henkilöstölle koulunkäynti ja oppiminen liittyivät paikoillaan pysyviin kalusteisiin ja jonkinlaiseen pysyvyyteen sitä kautta, myös osalle oppilaista tuntui olevan tärkeää tietynlainen pysyvyys muutoksien keskellä. Yhden luokan oppilaat halusivat ottaa entisen koulun luokasta kuvan, joka laitettiin laminoituna uuden luokkatilan seinälle. Oppilaiden pöydät oli ainakin aluksi järjestetty tilaan hyvin samaan tapaan kuin entisessä koulussa.

..ja sitte ku vaan (entisen koulun nimi) muutettiin ni meillä otettiin valokuvia vanhasta ja laminoitiin ja tuotiin mukana et tos on meidän oma luokka toki he ei oo sitä enää kaivannu mutta se oli silloin lähdön hetkellä niinku se luokan kuva oli tärke.. (R4)

Tilassa oli valkoisia suorakaiteen muotoisia pöytiä riveissä ja pöydän vieressä aina oppilaan oma tarvikkeärry. Pöytärivit olivat kohti valkotaulua. Opettaja sanoi että oppilaat halusivat ne näin perinteisesti. (T2)

Erilaisiin kalusteisiin näytettiin liitettävän tiettyjä merkityksiä, kuten se että oppimista suoritetaan omalla paikalla, pöydän ja tuolin ääressä (ks. alaluku Kontrolli vs. vapaus valita). Sohvat, säkkituolit ja jakkarat näyttivät olevan vapaita tilanteita varten silloin, kun varsinainen oppitunti ei ollut vielä alkanut, tai ns. erikoistilanteita varten, kuten oppilaan syntymäpäivä, lukutuokio tai videoitten katselu. Omalta paikalta liikkuminen oli tehty luvanvaraiseksi, ja oppilaat oppivat todennäköisesti palautteen perusteella, milloin muulloin sai paikaltaan poistua tai milloin ja miten eri kalusteita oli lupa käyttää. Itselleni jäi epäselväksi, olivatko opettajat, ohjaajat ja oppilaat keskenään selkeästi sopineet, mitä kalusteita voitiin käyttää missäkin tilanteissa vai olivatko ne osa heille itselleenkin piiloista toimintakulttuuria. Jonkinlaista pysyvyyttä ilmeisesti kaivattiin ympäristön muutoksien keskellä, ja yksi pysyvyyttä ilmentävä asia lienee se, että luokkatila järjestettiin tuttuun järjestykseen, josta voitiin tehdä kokeiluja ja muunnella tiloja ja kalusteita.

4.4.5 Kaikkien tilojen käyttö oppimistiloina vai oman tilan arvostaminen?

Oman tilan kaipuu. Jokaisella opettajalla oli oma luokkatila (kotiluokka) käytössä, vaikka monissa infotilaisuuksissa ja hankesuunnitelmassa annettiin ymmärtää, että kenelläkään ei olisi omia tiloja, vaan jokainen sai käyttää kaikkia tiloja. Käytännössä kotiluokkien katsottiin kuitenkin olevan jonkun opettajan ja oppilaiden vakituksessa käytössä. Johto antoi ymmärtää, että asiasta oli päätetty yhdes- sä henkilöstön kanssa, ja perusteluna oli se, että erityistä tukea tarvitsevat oppi- laat hyötyvät omasta tilasta, joka ei vaihdu jatkuvasti. Luokkatilaa pidet- tiin ”omana tilana”, jota hallinnoi pääasiassa opettaja. Tilojen omistajuutta il- mensi esimerkiksi tilanne, jossa eräs opettaja lähetti oppilaat ottamaan kuvia taideteoksista ympäri koulua, ja tultuamme erääseen luokkaan tämän luokan opettajalla oli hyvin ihmettelevä ilme hänen kysyessään, voiko auttaa. Kuva- misesta ei ollut sovittu etukäteen, joten olimme tunkeutuneet toisen opettajan reviirille ilman lupaa. Jotkut aineluokat oli jouduttu ottamaan luokkaopetus- käyttöön tilanpuutteen vuoksi, joten niidenkin käyttö mietitytti henkilöstöä, voisivatko muut niitä käyttää: *”..mä pidin viime viikolla siä kolmannen kerroksen kuviluokassa tunnin mut seki taitaa olla.. oma luokka jonkun oma luokka.”* (R4)

Koska jokaisella opetusryhmällä oli oma nimetty ja osoitettu oppimistilan- sa, opettajat alkoivat sisustaa ja ”tuunata” omaa tilaansa oman mielensä mu- kaan. Tämä näkyi muun muassa muuntelemalla kalusteiden asentoa, laittamal- la seinille oman opetusryhmän lukujärjestykset, aikataulut ja tiedotteet sekä miettimällä tarvikkeille omat paikat kaapeissa. Opettajat alkoivat puhua myös *”omasta lähteestään”* tai *”kotiluokastaan”*. Yksi opettaja pohti, miksi hän ha- luaisi lähteä johonkin muuhun tilaan, jos on omakin tila käytössä.

”..esimerkiks tätä tilaa vois käyttää näitä koulutustiloja vois käyttää mut sitte ruvettiin sit mä rupestin miettimään että miksi mä tulisin sieltä omasta lähteestäni (yhteistä myöntelyä) miks mä lähtisin tänne tilaan että..että mut sit mulle tuli mieleen että tää tässä vois niinku tiiminä tai muuta niinku omalla porukalla ottaa draamaa ja semmosia harjotteita että (yskintää taustalla) tästä sais äkkiä ison tilan kyllä rauhallisen tilan ja semmoseen käyttöön että (hiljenee) (taustalta: ymm) pitää vaan miettiä just mitä..” (R5)

Koulussa lienee syvällä oletus, että jokaisella luokanopettajalla on oma luokka- tilansa, jonka muusta käytöstä täytyy sopia erikseen. Koulunkäynnin ohjaajat työskentelivät pääasiassa samoissa ryhmissä, vaikka vaihtuvuuttakin oli välillä. Koulunkäynnin ohjaajien omistajuutta tiettyyn luokkatilaan en kuitenkaan ha- vainnut siinä määrin kuin opettajien. Jos ohjaaja toimi enimmäkseen saman ryhmän kanssa, hän saattoi järjestää luokan käytössä olevia välineitä tiettyihin kaappeihin, mutta muuta tilan ”merkkaamista” omaan käyttöön en havainnut. Omaan tilaan liittyi myös tiettyjen kalusteiden omistajuus. Ne kalusteet, jotka oli johonkin luokkatilaan hankittu, haluttiin myös säilyttää vain kyseessä ole- vassa luokassa. Tämä ilmeni eräässä opettajien palaverissa, jossa tiukkaan sä- vyyän kyseltiin tuolien perään, jotka olivat hävinneet luokasta. Opettajat kaipa- sivat numerointia kalusteisiin, ja niihin olikin tulossa jonkinlaiset tunnisteet. Oppilaille hankituista kalusteista haluttiin pitää erityisesti kiinni, jotta ne eivät

eksyisi muuhun käyttöön. Opetushenkilöstön palaverissa käytiin näitä pelisääntöjä välillä läpi.

Esimies sanoi: "Justiin tuo tuoli joka on Tiinan (opettaja) alla ja jossa on pyörät ei kuulu kenellekään muulle kuin oppilaille. " Tiina pomppasi heti ylös. Muut nauroivat. (P5)

Henkilöstö viittasi omaan lähde-/luokkatilaansa "kotipesänä" ja "omana pikku pesänä", jota kuvattiin viihtyisäksi ja mukavaksi. Kysyessäni tiimiltä ryhmähaastattelussa, olivatko he tehneet yhteistyötä keskenään, sain vastaukseksi, että kunhan "tässä ensin päästään tähän arjen rytmiin ja jokainen saa sitä omaa pesänsä siinä vähän niinku katottua ja laitettua.." (R1) Oma lähde- ja luokkatila kuvattiin myös kotoisaksi ja hiljaiseksi koloksi, johon oli mukava vetäytyä. Myös esimies oli huomannut, että henkilöstö meni mieluiten omaan luokkaansa kahvittelemaan kuin tiimitiloihin.

..niin tosi kiva siellä omassa lähteessä istua ja rauhallista ja semmosta kotosaa ja illallaki ku jää nii hiljenee se meidän siipi ja sitte () tosi kiva olla siellä omassa kolossa [naurahtaa].. (R5)

..jos siitä otetaan se joku kahvi tai tee mikä siinä on.. nii sitte sen kupin kanssa ku siinähän ei oo niinku mitään tilaa niin siitä ei mennä sinne Pausiin juomaan sitä (ymm) vaan sitä mennään sitten sinne omaan lähteeseen. (ymm) Et soon niinku muodos se on rakentanu vähän sellasta kulttuuria nyt ku se keittiö on siinä seinällä. (ymm) Et siitä otetaan ja lähdetään.. (E5)

Mut sitte niinku aikuisissa mää oon huomannu niinkus sen että totaa työntekijöissä, työntekijöille on.. tietty oma paikka pitää olla (ääni kohoa) mutta mikä se on. Onko se se mobiilivaunu, onko se riittävä. Mut sit mää oon huomannu myös sellasia niinku työntekijöissä (huudahtaa).. (E5)

Haastatteluissa ilmeni, että omaa tilaa pidettiin yleisesti tärkeänä nimenomaan turvallisuuden tunteen kannalta. Oman tutun paikan tarvetta selitettiin vertaamalla sitä muihin elämäntilanteisiin, joissa helposti mennään aina samoille tutuille paikoille. Myös oppilailta oli turvataitotunneilla kysytty, mikä heille on tärkeää koulussa, jolloin jokainen oli sanonut, että oma luokka ja oma paikka. Henkilöstö arveli, että myös oppilaat kaipasivat omaa luokkatilaa turvallisuuden tunteen vuoksi.

..kyllä se tuo- tuo niin aikuisille kun lapsillekki semmosta tietynlaista turvallisuutta että ei tartte aatella ku yleensä et jos bussilla kulkee töihin niin melkein aina sitte ihmiset menee just niille samoille paikoille istumaan että se on jotenki semmosta luo semmosta turvallisuutta.. (R4)

..parkkipaikka ku aamulla ni mä aina ajan tiettyyn parkkipaikkaan.. (R4)

..että just et jos ei oo mitään niin joku semmonen arempi oppilas tai ujompi oppilas niin miten se sit semmosessa paikassa jos kaikki on avointa kellään ei oo semmosta niinku

omaa, ku se on tosiaan tullu niin monta kertaa selkeesti että mikä on turvallisin paikka niin oma luokka ja oma paikka.. (R2)

Oman tilan arvostamiseen liittyi myös oman paikan arvostaminen. Tehdessäni havaintoja luokissa huomasin, että sekä opettajilla että ohjaajilla oli omat tietyt paikkansa luokassa. Opettajilla oli yleensä oma paikkansa luokan edessä. He joko seisoivat tai istuivat taulun edessä. Luokan etuosa näytti olevan varattu oppitunnin vetäjälle, oli se sitten opettaja tai ohjaaja. Ohjaaja ei yleensä mennyt luokan etuosaan, jos opettaja oli paikalla. Oppilaiden pöydät ja tuolit oli aseteltu joko suoraan taululle päin tai hevosenkengän muotoon. Pöytiä oli aseteltu myös ryhmittäin lukukauden aikana, ja yhdessä luokassa pöydistä oli tehty yksi iso pöytäryhmä ja yhdessä luokassa oli kokeiltu erilaisia vaihtoehtoja.

Ohjaajilla oli omat tehtävänsä ja paikkansa luokassa. He olivat fyysisesti yleensä joko luokan sivulla tai perällä. Luokan etuosalla tarkoitan seinää, jolla valkotaulu ja joissakin luokissa myös älytaulu sijaitsevat. Opettajat, ohjaajat ja oppilaat viettivät oppituntinsa pääosin luokkatilojen sisällä silloin, kun heillä ei ollut aineenopetusta muissa tiloissa (esim. musiikki, liikunta ja käsityöt).

Opettajilla ja ohjaajilla vaikutti olevan omat päivittäiset rutiinit siitä, miten päivä aloitetaan ja miten sen kulku jatkuu. Yhteistä melkein kaikille kuitenkin oli se, että oppilailla oli omat paikat (oma tuoli ja pöytä), jonka ääreen oppilaat istuivat, kun oppitunnit alkoivat. Yhden luokan oppilaiden tuolien selkämyksissä oli myös nimet. Muissa luokissa paikkoja ei ollut nimikoitu. Yksi opettajista pyrki kuitenkin siihen, että omia paikkoja ei olisi, vaan oppilaat voisivat työskennellä eri paikoilla tarpeen mukaan. Tämän luokan oppilaat olivat aloittaneet koulunkäynnin kirjastotilan nurkassa, koska luokkatiloja ei ollut tarpeeksi. Istuimina oppilailla ja opettajalla oli ensi alkuun lähinnä säkkituoleja, ja oppitunteja pidettiin lattian rajassa. Tila oli hyvin avoin ja yhteydessä Toriin. Se oli kahviota vastapäätä, ja päivittäin suuren lasiseinän ohi kulki lähes jatkuvasti ihmisiä. Lisäksi kahvilla kävijät kävivät lukemassa lehtiä kirjastossa. Myöhemmin kun he saivat uuden tilan toisen kerroksen luokasta, sekä oppilaat että opettaja tuntuivat olevan hyvin iloisia asiasta.

Jäätiin opettajan kanssa pohtimaan.. ylipäätään onko meille tärkeitä omat paikat. Hän sanoi että hänen mielestään on ja oppilaat ovat kommentoineet myös että on tärkeää olla oma tila mutta lähinnä luokka riittää. Siitä voidaan sitten pistäytyä muissa tiloissa. Luokan sisällä taas voi vaihdella paikkoja. Oppilaat ovat kommentoineet että se tuntuu turvalliselta että on oma luokka. (L4)

Erään opettajan oppilaat olivat kertoneet, että omalla paikalla ei ollut niinkään paljon merkitystä kuin omalla tilalla. Silti opettaja oli havainnut, että oppilaat saattoivat kuitenkin merkitä oman paikkansa kirjoitusalueella. Myös toinen opettaja oli tehnyt vastaavan havainnon oppilaidensa kanssa.

Puhuttiin kirjoittamattomista säännöistä, niin ope sanoi että "siihen liittyen".. Hän haki mustat muoviset aluset ja laittoi ne pöydälle. Opettaja sanoi, että "ensin he pyysivät niitä (alustoja) ettei pöydät sotkeennu, mutta kun ne sitten laitettiin pöydälle, oppilaat pitivät, että siinä on heidän oma paikkansa eivätkä liikkuneet siitä mihinkään". Kun alustat pois-

tettiin niin pöytätila on yhtenäinen valkoinen, kävikin niin että oppilaat saattoivat vaihtaa paikkoja. (L4)

..yl- niinku mä yllätyin siitä mä en ollu ikinä ajatellu sitä et se on niin semmonen konkreettinen tää on nyt mun paikka.. (R4)

..et sen mää oon todennu et oppilaat viihtyy mejänkin luokassa nii parhaiten kun on ne yksilölliset paikat et ei oookaa sitä et heti ryhmätyö pöytä ja kaikki yhden pöydän ääressä, vaan ne nauttii siitä omasta rauhasta ja että on semmoset perus, perusturvahetket.. (R2)

Oman paikan merkityksestä oppilaille oli tehty muitakin havaintoja. Yhdellä ryhmällä lukukausi oli alkanut siten, että heillä ei ollut alkuun pöytiä ollenkaan, vaan he istuivat pehmopalleilla pari viikkoa. Kun kalusteet viimein tulivat, oppilaat olivat ohjaajan mukaan innoissaan järjestämässä omia paikkojaan: *"..sit kun me saatiin pöydät niin ne suunnitteli heti että oma paikka ja sit se laatikosto siihen väliin ja ne oli tosi tyytyväisiä, reppu tonne ja tässä on mun kamat.."* (R2) Vaikuttaa siltä, että myös oppilaille on tärkeää oma paikka ja sen merkitseminen. Samalla tilan ja reviirin merkitseminen antoi oppilaille myös jotakin omaa tai omaksi miellettyä. Tällainen reviirijattelu oli kuitenkin hankesuunnitelman ja johdon mukaan ei-toivottu tapa, josta piti päästä eroon.

Joo ei sit sitä ei hahmoteta ja se on siis toisaalta niinku ymmärrettävää aa aivan todellakin kun se perinne on se että on hyöin tarkkaa reviirimerkintää () ja nyt ollaan niinkun pois-tettu sitä reviirimerkintää. Kaikki on kaikille niinkun () mutta se vie (ymm ymm) aikansa. Mutta se se siinä pitää vaan olla niinku väsymätön.. että sitä niinku jaksaa.. jaksaa niinku mainostaa ja () hoksata noita et miten käytetään.. (E5)

Koulun infotilaisuuksissa puhuttiin siitä, että pitäisi päästä pois reviirin merkitsemisestä ja että kenelläkään ei olisi omia tiloja. Henkilöstö suhtautui tähän ristiriitaisesti. He kertoivat, että heillä oli vaikeuksia muuttaa omaa ajatteluaan sen suhteen, että jokaisella oppilaalla ei välttämättä olisikaan omaa paikkaa. Sitä kuvattiin ristiriitaisena ajatuksena suhteessa omaan opettajuuteen, koska ei tiedetty, miten pitäisi toimia. Toisaalta he uskoivat, että oppilaat tarvitsivat omaa paikkaa perusturvallisuuden kannalta, ja toisaalta taas johto odotti tilojen avointa käyttöä ja oppilaiden valinnanvapautta. Eräs opettaja pohti, onko oikeasti niin, että oppilaat tarvitsevat omaa paikkaa vai *"..minkäverran me niinku aikuiset niinku tietämättämme niinku teetetään sitä semmosta omaa paikkaa.."* (R4). Onko lopulta oman paikan tarve ihmiselle myötäsyttyistä vai opittua?

Tämän aineiston mukaan näytti siltä, että niin aikuisilla kuin lapsillakin oli koulussa oman tilan ja paikan tarve. Tarvetta perusteltiin pääasiassa turvallisuuden tunteella. Koulurakennuksen tavoitteissa oli yhteisesti sovittu, että oppilailla tulee olla oma tila (luokka) ja paikka (esim. naulakot). Vaikka oppilaiden oman tilan tarvetta ei kyseenalaistettu, aikuisten oman tilan ja paikan tarvetta ei johdon taholta kuitenkaan ymmärretty (ks. 3.1.3. alaluku). Väistämättä näyttää käyvän niin, että jos oppilaille määritellään jokin tila omaksi oppimistilaksi, myös heidän oma opettajansa ja ohjaajansa käyttävät samaa tilaa ja mieltävät sen omakseen. Henkilöstöllä näytti olevan tarve myös omalle "pesän-

rakennukselle” ja tehdä omasta tilasta kotoisa, turvallinen ja rauhallinen. Henkilöstön kertoman mukaan myös oppilailta oli tarve kiinnittyä johonkin paikkaan ja tilaan merkitsemällä se jollain esineellä tai kalusteella, kuten kirjoitus-alustalla tai omilla tarvikkeillä. Tämän tyyppistä oman paikan merkkäämistä tarvitaan ehkä siksi, että oppilaiden pöydät eivät ole enää pulpetteja, joiden sisälle voisi laittaa omat tavaransa. Oman tilan ja paikan tarve näyttää suhteellisen voimakkaalta tarpeelta, jota ei estänyt johdon esittämä lukkojen pois jättäminen luokkien ovista.

Vaivattomuuden tavoitteleminen. Kootessani tilojen käyttöön liittyviä aineistokohdita huomasin, että eniten niitä löytyi liittyen vaivattomaan arkeen ja sitä kautta tilojen käyttöön. Tilojen käytön helppouden arvostusta tuotiin esille muun muassa kommentteissa, jotka liittyivät **lähitilojen** käyttöön. Niitä löytyi jo suunniteluvaiheessa sekä arjessa toimittaessa.

..me käytetään jonku verran meidän luokan vieressä se tuota se musiikkitala..
.. semmosta niin ku se on ihan siinä vieressä se on niin kätevä.. (R4)
..Meillä on niinku siinä suht lähellä ne paikat mitä käytetään.. (R5)

Yhdeksi perusteeksi lähellä olevien tilojen käyttöön kerrottiin oppilaiden tuen tarpeen: *”joten sit ei voi laittaa jalkautumaan kauheen kauas ku pitää pystyä menemään sinne kattomaan että..” (R2)* Osa opetusvälineistä ja materiaaleista sijaitsi ensimmäisessä kerroksessa, kuten matematiikkaan, fysiikkaan ja kemiaan liittyvät tarvikkeet ja erilaiset pelit. Kun niiden käytöstä tuli puhetta, kommentoi opettaja, *”et lähetkö kolmannesta kerroksesta hakemaan niin niitä että..” (R2)*. Muutoinkin havainnot tilojen käytöstä viittaavat siihen, että opettajat ja ohjaajat käyttivät eniten lähitiloja eli oman kerroksensa tiloja. Muihin kerroksiin lähteminen kuvattiin vaivalloiseksi ja aikaa vieväksi. Lähitiloiksi saatettiin mieltää myös omasta kerroksesta vain osa, kuten eräs opettaja totesi: *”..että ainakin hänellä tulee käytettyä yleensä vain sitä osaa, jossa hänen luokkansa sijaitsee (puiston perällä).” (P3)*

Tilojen käytön vaivattomuuteen ja helppouteen liitettiin myös tilavarauksen käytettävyys. Sähköisen tilavarauksen toimimattomuus harmitti niin työntekijöitä kuin johtoakin. Kun tilavaraus ei vielä toiminut, oli helpompaa mennä katsomaan lähitiloja, olivatko ne tyhjiä, ja laittaa varaus liimalapulla oven pieleen. Lisäksi arvostettiin tiloja, joita ei tarvinnut varata. Henkilöstölle oli tärkeää, että niihin voi vaan *”tupsahtaa”*. *”.. just majoihin jos se on tyhjä ni voi mennä ja soh-varykelmä jos on tyhjä ni voi mennä” (R2)*. Samaan johtopäätökseen oli tullut myös esimies, joka haastattelussa pohti, että niitä tiloja käytettiin enemmän, joihin voi vaan mennä ilman varausta.

Ohjaaja: ..voi tulla puhelimeenki, et sieltä vaan niinku näki suoraan sen mikä huone on varattu ja sit painat vaan sieltä niin voit sen varata

Opettaja: no se pitäis olla joku valokuvajärjestelmä et sen vois, tai siis sanoit et on semmonen missä on jotakin säkkituoleja tai jotakin semmosia niin jos siellä on vaikka joku e3042 niin mistä mä en tiä minkälainen se on.. (R2)

Tilavaruuden helppouden lisäksi tilan koosta, välineistä ja kalusteista haluttiin tietoa ennen kuin tiloja lähdettiin varaamaan. Myös tarvittavien välineiden löytäminen tilasta oli yksi syy tilavalinnalle. Niissä kerroksissa, joissa ei ollut kotitalousluokkaa, oli pikku keittiö, mutta eräs opettaja kertoi mieluummin käyttävänsä kotitalousluokkaa.

..sen mä oon huomannu, että jos leivotaan jotain niin kyllä mä mieluummin varaan sen kotitalousluokan kun että mä rupeen käyttämään sitä keittiötilaa siinä siinä kerroksessa omassa kerroksessa ..et sitte ku ne kuitenkin keittiö on aika hyvin tai se kotitalousluokka on varattavissa ni niin sitte me jotenki kun että mä rupeisin siinä ja kaikki tuoksut leviää siihen kakkoskerrokseen ja.. - ja tuo kaikki välineet - kaikki välineet ja kaikki raahaat sinne ni sineet ja muut niin se on jotenki helpompi mun mielestä mennä sinne kotitalousluokan.. (R3)

Jotta jotakin muuta tilaa kuin omaa lähdeä olisi käytetty, tilaan olisi pitänyt tutustua etukäteen, ja tämä koski esimerkiksi tilan välineistöä ja hellaa tai sähkölaitteiden toimintaa. Henkilöstö kaipasi selkeitä ohjeita jokaisessa kerroksessa sijaitseville tiimin yhteiskäytössä oleville helloille ja aineluokkien helloille. Tämä tarve ja toive kilpistyivät sähköhelloihin, koska juuri niitä ei ollut saatu toimimaan ja käyttöohjeetkin selvisivät joillekin vasta toukokuun ryhmähaastattelussa. Henkilöstön mukaan jokin laite saattoi jäädä kokonaan käyttämättä, jos sitä ei osattu käyttää. Sisäisessä verkossa olleet ohjeet ja ohjekirjat jäivät henkilöstöltä helposti lukematta.

Opettaja: [Sit ne jää käyttämättä]

Ohjaaja: Kaks ekaa viikkoo meni siihen että keksittiin miten me saatiin ne laitteet päälle (ymm, nii ja naurua taustalla, just)

Ohjaaja: Et miten me saadaan kahvia keitettyä (yhteistä naurua) (R5)

Sähköpostissa on tullu meille ohjeet että käykää vintrassa kattomassa sieltä löytyy kaikki (naurahuksia taustalla) talossa oleviin laitteisiin niin käyttöohjeet mutta ei ei oo riittänyt mulla ainakaan niinku voimat.. (R5)

Henkilöstö ehdottikin, että käyttöohjeet olisivat lähellä laitetta, ja jos mahdollista, kaikille olisi näytetty, miten laitteet toimivat. Myös kansiota, jossa ohjeet olisivat olleet paperilla vaikkapa henkilöstön tiimitilassa, pidettiin helpommin käyttöön otettavana kuin verkossa olevia sähköisiä ohjeita.

Myös tilojen sijainnilla näytti olevan merkitystä tilojen käytölle. Tämä tuli esille historia-portaikossa, jota harva ainakaan fokusryhmästä oli käyttänyt. Sen sijaintia harmiteltiin, ”..koska ne on kyllä ihan hienot mutta en mäkkään ollu tienny. Mää, että aa missä semmonen, että eihän, missä se voi olla mutta sitte mä ai se on toi porraskäytävä. kyllä se aika siellä tosiaan jää historiaan, ku se on siellä usea: hehe, jää historiaan” (R3). Historia-portaikko oli samalla hätäpoistumistie ja sellaisessa osassa rakennusta, johon ei ainakaan vahingossa eksytty, vaan täytyi tietää,

mistä sinne päästiin. Muiden kuin omaksi kokemansa lähdeluokan tiloista lähteminen muihin tiloihin vaati henkilöstön mielestä ”lisääarvoa”. Vaikuttaa siltä, että pitäisi olla hyvä syy sille, miksi henkilöstö lähtisi käyttämään itselleen vierasta tilaa, johon pitäisi ensin tutustua, jonne on vaikea löytää, jonka välineitä ja laitteita ei osata käyttää ja joka pitäisi vielä varata etukäteen.

Valmistautumisen vaiva. Muiden tilojen kuin luokka- ja puistotilojen sekä majojen käytöstä opetustilana tuli itselleni kevään aikana hyvin vähän havaintoja ja kokemuksia. Muutamaa oppituntia pääsin kuitenkin seuraamaan, jolloin tutustuttiin matikkaportaisiin, kotitalousluokan käyttöön ja fysiikka-kemialuokkaan. Näissä tiloissa oppilaat työskentelivät opettajan ja ohjaajan johdolla ja valvonnassa.

Auvilan kouluun on suunniteltu erilaisia oppimisen portaikkoja, jotka saivat alkunsa ideasta, että myös talon lukuisia portaikkoja voisi käyttää opetuskäyttöön. Opettajat suunnittelivat pienemmissä ryhmissä ideoita historia-, matikka- ja äidinkielen portaikkoon. Historiaportaikkoon oli tehty maalauksia eri historian ajanjaksoilta ja tapahtumista. Maalauksiin oli liitetty asiatietoa myös tageilla, joita voi lukea puhelimella tai tablet-laitteella. Historiaportaikkoja en nähnyt kenenkään tutkimuskohteena olevan tiimin jäsenistä käyttävän. Ryhmähaastatteluissa yksi ohjaaja kertoi kerran käyneensä siellä. Osa tiimiläisistä ei tiennyt, missä se sijaitsee. Myöskään äidinkielen portaikkoa ei ollut käytetty. Portaikkoon lisättiin magneeteilla varustetut kirjaimet myöhemmin kevään aikana. Kirjaimet jouduttiin kuitenkin poistamaan seinältä, koska kuulemani mukaan oppilaat olivat kirjoitelleet niillä epäasiallisia sanoja kiusatakseen toisia oppilaita. Matikkaportaikosta tuli kuitenkin yksi kokemus. Tapahtuma lähti käyntiin siitä, kun ”..opettaja sanoi että oli huomannut että matikkaportaisiin oli tullut tehtävöpussukoita” (L4).

Klo.11.29 lähdetään matikkaportaisiin. Matikkaportaat on tehty toisesta kerroksesta kolmanteen meneviin portaisiin siten, että portaiden etusivuilla ja seinän vieressä on kohonumeroita. Oikealla puolella rappusia on numeroita alkaen 1-12 ja vasemmalla viiden välein alkaen viidestä 55:een. Numeroita on vaikea tulkita kun ei tiedä kumpaa porrasta numero tarkoittaa; sitä jolla seisoo vai sitä jossa numero näkyy. Opettaja jakoi oppilaille matikantehävä lappuja pussista, joka roikkui kaiteella. Lapuissa oli laskuja, joiden tuloksien mukaan oppilaiden piti laittaa laput oikealle numeroportaalalle. Ohjeena oli laittaa laskulaput rappusten oikealle puolelle koska sokot käyttää vasenta reunaa. Tuotti hankaluutta koska kymmenet oli vasemmalla puolella. Laput olivat siis oikealla puolella rappuja vaikka vastaus saattoi löytyä vasemmalta puolelta. Opettaja tarkisti tehtäviä ja oppilaat kiipeilivät portaissa.

Siinä välissä tuli toinen opettaja tuli kysymään kauanko ollaan näissä portaissa. Opettaja sanoi että 10 minuuttia. Toinen ope tuli puhumaan miten oppilaiden kanssa he olivat miettineet missä nolla on. Sanoin että nämä numerot meneekin näköjään siten että rappusen sivussa oleva numero tarkoittaa sen askelman numeroa eikä edellistä. Opettaja sanoi oppilaille jos joku lappu oli väärällä rapulla. Oppilas hermostui kun he olivat tulkinneet rappusen numerot eri tavalla kuin ope. Rappusissa kulkee väkeä jatkuvaasti. Opettaja käski oppilasta keräämään laput. Hän kysyi ”onko pakko”.. Opettaja kysyi että, ”eikös tämä ollutkin kivaa?” Oppilas sanoi että ei ollut. (L4)

Tämän kokemuksen jälkeen voisi päätellä, että matikkarappuset olisi huonosti suunniteltu tai että niitä ei voisi järkevästi käyttää. Toisaalta rappusiin ei ollut tutustuttu etukäteen, ja ehkä siksi niiden opetuskäyttö ei ollut ongelmatonta. Rapuissa liikkui lisäksi väkeä, joten oppilaiden ja opettajan oli hankalaa keskittyä tehtävään. Ehkä oppitunti olisi ollut erilainen, jos rappusiin olisi käyty etukäteen tutustumassa ja opettaja olisi tiennyt, minkälaisella logiikalla numerointi oli rappusiin tehty. Rappusten käytettävyyteen voi vaikuttaa myös se, minkä verran niissä liikkuu väkeä oppitunnin aikana.

Toinen vastaavanlainen tapahtuma oli episodi ”jääpalan sulatus”, joka ei tahtonut ottaa onnistuakseen. Tehtävää lähdettiin ilmeisesti tekemään valmistelematta sitä etukäteen, ja sähköhellan pääkytkin aiheutti hankaluuksia. Tavoitteena oli sulattaa jääpala ja tehdä siitä havaintoja. Opettaja totesi jälkikäteen haastattelussa, että ”ku ajatteli että se on sillon sinne mennään ja ni ei mikää menny putkeen” (R4).

Osa I

Klo.12.07 opettaja sanoi että lähetään Fy-ke-luokkaan. (.. joka on 1. kerroksessa.) Opettaja sanoi että ”tämä on eka kerta kun ollaan täällä”. xxx on fyke- tila jossa on lasikaappeja, yksi pitkä pöytä ja 4 tuolia, tiskialtaita, älytaulu, hätäsuihku, tarvoikerullakoita ja erilaisia tarvikkeita muovilaatikoissa sekä lasipipettejä tms.

Klo.12.12 Opettaja on tiskialtaan edessä ja esittelee tarvikkeita. Anu ja oppilaat seisovat hänen ympärillään. Pari oppilasta on pukeutunut valkoisiin suojatakkeihin. ”Ne joilla on takit ovat tutkijoita”, sanoi opettaja. Kaikki on kokoontuneet seisomaan hellapöydän ympärille. Hellaa ei saada kuitenkaan toimimaan. Aikamme pähkäilyämme asiaa opettaja sanoi että lähdetään keittiöön ja niin lähdettiin takaisin 2. kerrokseen keittiöön. Opettaja sanoi että kun ei ole ennen tätä kokeillut.

Osa II

Menin 2. Kerroksen keittiöön jossa opettaja, ohjaaja ja oppilaat olivat mutta myöskään siihen hellaan ei saatu virtoja. Naapuriluokan ope käveli ohi niin opettaja kysyi onko hän käyttänyt näitä helloja. Hän sanoi että ”nolla kertaa”.

Osa III

Klo. 13.09 lähdetään kotitalousluokkaan. Opettaja sanoo että yksi oppilas hakee (jääpalan) ja muut menee suoraan alakertaan. Mennään 1.kerrokseen ja selviää aineluokassa että kaikkien kerrosten hellojen virrat laitetaan päälle kotitalousluokan takahuoneesta!! Päivitellään sitä opettajan ja ohjaajien kanssa. Ohjaaja toteaa että ei ole kovin järkevää. (Aika monta yritystä ja paljon aikaa on mennyt yhden jääpalan sulattamiseen). Mennään fyke-luokkaan.

Osa IV

Nyt huomattiin että täytyy olla myös induktioliedelle sopiva kattila. Ohjaaja kävi hakemassa eri kattilan. Oppilaat, ohjaaja ja opettaja seisovat lieden ympärillä. Vierias ohjaaja seisoo ja nojailee vähän matkan päässä olevaan pöytään.

Klo.13.16 viimein jää alkaa sulaa ja kattila lämmitä. (L4)

Molemmissa edellä kerrotuissa esimerkeissä opettajat harmittelivat, että kokeilu ei onnistunut. Ehkä koulun toimintakulttuuriin kuuluu, että oppitunteihin valmistaudutaan, ja jos tunti ei menekään niin kuin oli suunniteltu, sitä pidetään

epäonnistumisena. Toinen näkökulma voisi olla kokeilukulttuuri, jossa uusiin tiloihin lähdetään tutustumaan ja heittäytyään kokeilemaan asioita valmistelematta niitä etukäteen.

Edellä kerrotut esimerkit liittyvät oppimistilanteisiin, joissa opettajat ja ohjaajat olivat vetovastuussa. Sellaiset tilat, joihin oppilaat saattoivat mennä itseksensä tai ryhmissä opiskelemaan, olikin helpompi ottaa käyttöön. Ne eivät vaatineet suurempia ennakkovalmisteluja tai tiloihin tutustumista. Näihin helposti käyttöön otettaviin näyttäisivät kuuluvan majat, joihin olivat olleet erityisen tyytyväisiä sekä henkilöstö, oppilaat että johto. Ne tuntuivat täyttäneen ne odotukset, joita eriyttämistiloilta oli toivottukin. Niitä käytettiin oppilaan rauhoittamiseen ja rauhoittamiseen, hiljaiseen työhön, pari- ja ryhmätöihin ja itsenäiseen työskentelyyn.

..parityötä menty tekemään niihin majoihin ja jos joku oppilas on tarvinnu muutenki semmosta aivan täysin rauhallista tilaa ettei kuulu mitään ylimääräisiä ääniä niin sinne on hyvä mennä tekemään hommia, että ne on ollu kyllä tosi kovassa käytössä.. (R3)

*.. ne on kyllä toimivia ne majat ja huomaa, että muutki siinä meidän kerroksessa kyllä niitä käyttää, että se on ollu kyllä iso plussa mun mielestä nytte..
Ohjaaja: Ei oo turhaa tehty sitä. – Opettaja: Ei oo turhaan tehty majoja - (R3)*

..oppilaat kysyyki välillä matikan tunnilla, että saako majaan tekemään.. ne haluau rauhahan.. (R3)

Myös esimiehen mukaan majat olivat olleet toimivia ja niille oli ollut tarvetta. ”Ne on ollu paljon käytössä. Että sekä siinä että sinne mennään niinku työskentelemään, työskentelemään joku yksittäinen, yksittäinen ku ei pysty olemaan ryhmässä että siis että siis ihan rauhottamistarkoituksessa. Että tota ne on ollu ne on ollu ihan ensiarvoisia ne majat. Et se on toiminu tosi, tosi hyvin.” (E5) Oppilaat etsivät ilmeisesti omaa rauhaa, ja aikuiset taas käyttivät majoja oppilaan rauhoittamiseen. Majat saattoivat olla välillä niin kovassa käytössä, että niihin ei mahtunut silloin, kun olisi tarvetta ollut. Ryhmähaastattelussa yhdelle henkilöstön jäsenelle tuli mieleen, että muittenkin kerrosten majoja voisi käyttää eikä vain oman kerroksen majoja. Jostain syystä käytettiin lähitiloja ensisijaisesti ja miellettiin ne jotenkin omiksi tai omaan käyttöön tarkoitetuiksi. Jos omasta kerroksesta lähdettiin muualle, se olisi vaatinut ikään kuin lupaa joltakin tai vähintään tilan varaamista.

..et tavallaan vois mahollistaa senkin et käyttää vielä eri kerrosten välillä niitä tiloja mutta sekii sitte et millon tulee se että pitääkö niitä ruveta erikseen varailemaan.. (R2)

Hankesuunnitelmassa korostettiin, että kaikki tilat ovat oppimistiloja, joten käytävän mieltäminen sellaiseksi vaatisi entisten olettamusten haastamista ja toisenlaista ajattelua.

Nii ihan jos aattelee niinku täältä täl tälle kun aattelee käytäntöä ni aikasemmissa taloissa missä ollaa oltu nii ku joku on siinä jossai käytävällä tehmy nii sitähä ollaa aina katottu

että aijaa toi ei oo ollu luokassa että on tullu sinne mutta nyt vaikka niinku missä vaikka tos Torilla portailta tehään tehtäviä ja muualla nii sei enää nii ihmetytät et on se sillee niinku et just mo mo monta paikkaa missä voidaan olla ja opiskella (R5)

Toukokuun haastattelussa henkilöstö oli sitä mieltä, että *”..puistotilat ja Tori on otettu kuitenkin nopeasti käyttöön. Siellä puistossa on kanssa tosi usein (taustalta yminää) oppilaita opiskelemassa ja [taustalta Jaah] ja samoten tuolla portaikossa on ja tota () tuntuu että ne aika nopeesti kuitenkin sitte otettiin käyttöön” (R5)*. Kysyessäni esimieheltä, oliko hän nähnyt tai kuullut muiden kuin lähdetilojen käytöstä opetuksessa, hän vastasi hiukan huvittuneesti:

E: Joo, oon nähny. Olen nähnyt (alkaa nauraa)

H: havaintoja on (naurahtaa)

E: Nii havaintoja on. Just näissä tota noinnii laskemis laskemista nii on noissa portaikoissa ollu.. ja totaa.. a.. siinä on ollu ihan.. seurasinki kerran sitä iha iha hauskaa. Ja sitte tota sit myös siinä.. lukemisportaikossa tai siis itse asiassa ei ja se osaltaan oli lukemisportaikossa ja osaltaan siinä niinku siinä puistotilassa opetuksen puistotilassa oli niinku sitte sitä.. sitä tota lukemisen lukemiseen liittyvää oppimista mitä haettiin sen tilan kautta. (3s) (E5)

..jotkut on hakeutunu tekemään töitä välillä tohon auditorio-portaikkoon.. Ja seki on niinku soon kiva.. (E5)

Ulospäin oli ehkä vaikuttanut siltä, että portaikot ja muut tilat olivat käytössä, mutta eivät ilmeisesti kovin usein. Esimies oli havainnut, että niitä oli jonkin verran käytetty ja käyttö oli näyttänyt hauskalta tai kivalta. Sitä ei ehkä ollut mietitty, miten niitä käytettiin pedagogisesti, vastasivatko ne tarkoitustaan tai olisiko niiden käyttöä voinut vielä tehostaa. Johdon mukaan oli kuitenkin yksi tila (odotustila/pelitila), joka oli toiminut jopa paremmin kuin osattiin odottaa. Sen käytöstä ja kalustuksesta oli ollut keskustelua ja paineita oli otettu jopa siinä mielessä, mitä muut talon ulkopuoliset henkilöt tilasta ajattelisivat. Johdon mukaan tilassa paitsi pelailtiin myös pidettiin joskus oppitunteja. Hyvänä puolena pidettiin sitä, että pelailu oli myös toiminnallista. Odotustila nähtiin monikäyttöisenä ja paljon käytettynä.

*Sitte taas se odotustila misson se biljardipöytä nii sehän.. sehän on hyvin toiminnassa (Joo) Must tuntuu et siinä on koko ajan jotain (Joo) toimintaa. Että se on se on ihan selkeesti. Ja hirveen hyvin ku siitä oli.. todella paljon niinku sitä puhetta että voiko siinä olla siis siinä tilassa niinku se **biljardipöytä**. (Ymm) Et minkälaisen kuvan se antaa niinku meistä et siinon se biljardipöytä ja siinon niitä keppejä ja turvallisuusasiat ja miten sitä osaa oppilaat käyttää ja näin. (paheksuvalla äänellä) No siinähan on aina ohjaajat tai aikuiset (Joo) pelaamassa ku oppilaatki mutta että sehän on toiminu ihan hirveen hyvin (innostuneesti) (joo) siitä ei ole tullut mitään että ei toimis tai (joo) tai että onpas hankala tai niinku aiheuttaapa jotain häiriötä tai niinku (joo). Se on **todella** sujuvasti niinku käy. (E5)*

Mikäli tavoitellaan kaikkien tilojen käyttöä oppimistiloina, joutuu kyseenalaiseen omaan ajattelunsa sen suhteen, mikä on oppimistilaa. Voivatko oppimis-

tilaa olla käytävä ja portaikot, jos niitä on aiemmin pidetty vain kulkuväylinä. Toiseksi näyttäisi siltä, että silloin kun opettaja- tai ohjaajajohtoista oppituntia lähdetään pitämään vetäjälle uudessa tilassa, täytyy tehdä valintaa sen suhteen, mitä on tarkoitus oppia. Jos on tarkoitus opiskella vaikkapa fysiikkaa, ehkä ajan säästämiseksi kannattaa tutustua tiloihin ja laitteisiin sekä niiden käyttöoppaisiin etukäteen. Jos on tavoitteena oppia käytännön ongelmanratkaisua, voi heittäytyä uuteen tilaan ja katsoa, mitä siellä voi tehdä. Jos henkilöstöllä on kovat vaatimukset ennakkovalmistautumisen suhteen, voivat itselleen tuntemattomat tilat jäädä käyttämättä silloin, kun valmistautumiseen ei tunnu löytyvän aikaa. Jos taas heittäydytään kokeilemaan, on oltava valmis siihen, että kaikki ei mene niin kuin oli ajatellut eikä oppimistavoitteita välttämättä saavuteta. Helposti käyttöön otettavat ei-opettajajohtoiset tilat, kuten majat, näyttäisivät olevan suosittuja. Toisaalta osa tiloista jää helposti käyttämättä siksi, että niistä ei joko tiedetä tai niiden laitteita ei osata käyttää.

5 POHDINTA

Tämän etnografisen tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla ja ymmärtää yhden koulun (Auvilan koulun) toimintakulttuurin muotoutumista muutettaessa uusiin avautuviin oppimistiloihin. Tilojen käytölle tuotettiin tiettyjä ihanteita niin hankesuunnitelmissa, koulun yhteisissä tiedotustilaisuuksissa, henkilöstöpala-vereissa kuin johdon vieraillessa oppimistiloissa ja kommentoidessa niiden käyttöä. Nämä ihanteet aiheuttivat henkilöstölle paineita muuttaa omaa toimintaansa tiloissa ihanteiden mukaiseksi. Kun jännitteet tilojen varsinaisen käytön ja odotetun toiminnan suhteen kävivät liian suuriksi, pyrki henkilöstö vähentämään jännitteitä erilaisin keinoin. Esiin tulleet jännitteet liittyivät paitsi ryhmään kuulumiseen liittyviin paineisiin myös yksilöllisiin tekijöihin, kuten omiin rutiineihin ja tapoihin tehdä omaa työtään. Henkilöstö odotti myös johdon tukea uusien tilojen ja toimintakulttuurin käyttöönottoon. Jännitteitä ilmeni myös henkilöstön osallisuuden ja johdon osallistamisen välillä. Keskityn seuraavassa tarkastelussa näihin tekijöihin.

5.1 Toimintakulttuurin muotoutumiseen sisältyvät jännitteet

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että uudenlaisen toimintakulttuurin muotoutuminen avautuvissa oppimistiloissa eteni jännitteiden ja erilaisten kekeilujen ja niistä saatujen ratkaisujen kautta. Jännitteitä syntyi jo ennen uusiin tiloihin muuttamista. Tulevaan valmistauduttiin useita vuosia osallistamalla henkilöstöä tilojen ja kalusteiden suunnitteluun ja valmentamalla yhdessä toimimiseen. Tavoitteena oli tuoda pedagogista näkemystä tilojen suunnitteluun. Henkilöstön osallistaminen näyttäytyi kuitenkin johdon ja henkilöstön näkökulmasta hyvin erilaisena. Henkilöstö halusi olla mukana suunnittelussa siltä osin, kuin heillä oli omasta mielestään osaamista ja aikaa perustyön lisäksi. Oman nimen kirjaamista suunnitelmiin pidettiin näennäisosallistamisena, mikä ei tuonut kokemusta osallisuudesta (ks. myös Fullan & Stiegelbauer 1991, 91;

Mauno & Ruokolainen 2005, 316). Henkilöstön motivaatioon suunnitella uusia tiloja vaikutti keskeisesti myös se, tulisivatko kyseiset tilat omaan käyttöön tai olisiko omalla suunnittelulla merkitystä lopputulokseen (ks. myös Fullan & Stiegelbauer 1991, 91; Hellström 2004). Johto taas oli mielestään osallistanut ja valmentanut henkilöstöä uusiin tiloihin parhaalla mahdollisella tavalla. Henkilöstö olikin valmennukseen tyytyväinen, mutta myöhemmin huomattiin, että etukäteisvalmennus ei riittänyt uusissa tiloissa toimimiseen ja toimintakulttuurin muuttamiseen.

Uuteen koulurakennukseen muuton jälkeen tilojen käytössä ilmeni jännitteitä. Näitä jännitteitä olivat: 1) avautuvuus vai rauhallisuus, 2) avoimuus vai yksityisyys, 3) oppilaiden kontrollointi vai valinnanmahdollisuuksien tarjoaminen, 4) tilojen ja kalusteiden muunneltavuus vai pysyvyys ja 5) kaikkien tilojen käyttö oppimistiloina vai oman tilan arvostaminen. Jännitteisiin reagoitiin Scheinin (1987, 185–188) esittämän mallin mukaisesti kahdella tavalla. Ensiksi eteen tulevia ongelmia pyrittiin ratkaisemaan yhdessä kokeilemalla, ja jos nämä ratkaisut näyttivät toimivan, ne vahvistivat uuden kulttuurin luomista. Ratkaisuja etsittiin esimerkiksi kokeilemalla oman luokkatilan lisäksi muitakin tiloja opetuksessa sekä antamalla oppilaille vähitellen valinnanvapautta itse valita kalusteensa ja tilansa.

Toinen keino reagoida jännitteisiin oli vältellä muutoksen aiheuttamaa ahdistusta esimerkiksi puolustautumalla passiivisesti siten, että mahdollisiin ympäristön tuottamiin vaatimuksiin ei kiinnitetty huomiota. Scheinin (1987, 96–97) mukaan tällainen tuttuun toimintakulttuuriin nojautuminen auttaa lajittelemaan ärsyketulvasta olennaisen ja keskittymään arjen hallintaan tutuilla keinoilla. Myös Collinson ja Cook (2007, 77) korostavat, että kun muutoksia tulee, kontrollin tunne voi hävitä ja jotkut voivat pysäyttää muutoksen kulun palauttaakseen kontrollin ympäristöön. Tässä tutkimuksessa ahdistuksen välttelyyn tai oman toimijuuden säilyttämiseen liittyi vanhojen rutiinien kaipuu, ärsykeympäristön säätely sekä perinteisen luokkahuonetyöskentelyn ylläpitäminen opettamalla suljetussa luokkatilassa ja pitämällä luokan sisäiset rutiinit mahdollisimman tuttuina. Yhtenä ahdistuksen vähentämiskeinona voitaneen pitää myös oman luokkatilan ”tuunausta”. Vaikka omia oppimistiloja ei virallisesti ollut, jokaisella oppilasryhmällä ja siten myös heidän opettajillaan oli omat luokkatilansa. Niitä sisustettiin oman maun mukaan ja kuvailtiin omaksi kotipesäksi. (ks. myös Mattila & Miettunen 2010, 31.) Myös Sjöblomin (2016, 30) tutkimuksessa tilojen vastaaminen opiskelijan tarpeisiin ja odotuksiin liittyi siihen, miten tilaa pystyy itse muuntelemaan itselleen sopivaksi.

Scheinin (1987) malli toimintakulttuurin muutostilanteesta perustuu oletukseen ryhmän oppimisesta. Sen sijaan mallista puuttuu yksilöllinen näkökulma, joka tuli esiin tämän tutkimuksen tuloksissa. Opettajien omat tavat ja mieltymykset ilmenivät sekä heidän toisistaan poikkeavissa tavoissa käyttää samoja tiloja, kalusteita ja välineitä omassa opetuksessaan että eri värien ja erilaisen käyttömukavuuden arvostuksessa. Barrett kumppaneineen (2015, 30) onkin havainnut, että tilojen personalisaatio eli muokkaaminen omanlaiseksi näyttäisi tukevan yksilön identiteettiä ja itsearvostusta uudessa ympäristössä.

Toimintakulttuurin muotoutumiseen uusissa oppimistiloissa näyttäisi vaikuttavan tämän tutkimuksen perusteella myös yksilön tarpeet ryhmään kuulumisesta. Scheinin (1978) mukaan kulttuuria muodostetaan juuri ryhmässä ja ryhmän jäsenenä, jolloin ryhmä voi oppia tiettyjen arvojen olevan sen säilymisen välttämätön edellytys (Argyris & Schön 1978, 34; Keating 2005, 26). Ryhmän yhteishengen säilyttämisen kannalta olennaista tässä tutkimuksessa oli henkilöstön huoli siitä, että toisia ei saa häiritä. Tämä yhteinen ja osin piiloinen normi vaikutti myös tilojen käyttöön. Yhteisiä tiloja käytettiin hyvin vähän, ja jos niitä käytettiin, oppilaita opetettiin työskentelemään niissä mahdollisimman hiljaa ja häiritsemättä muita. Myös omien luokkahuoneiden ovia pidettiin osittain tästä syystä kiinni. Luokkien erilaiset aikataulut aiheuttivat sen, että toisen luokan lähtiessä välitunnille siitä aiheutui häiriötä niille, joilla oli oppitunti. Tällainen erilaisten aikataulujen yhteensovittamisen haaste tuli esiin myös Blackmoren ja kumppaneiden (2011, 17) tutkimuksessa yhtenä yhteisten avoimien tilojen käytön esteenä.

Yhteiset normit tilojen käytöstä näyttävät siirtyvän uusiin tiloihin, ennen kuin uudet tilat haastavat uusien normien synnyttämiseen. Koska entisissä tiloissa ei ollut yhteisiä oppimistiloja, henkilöstö kaipasikin uusia yhteisiä pelisääntöjä tilojen käytölle sekä tiloista ja välineistä vastaavien henkilöiden määrittelyä. Samalla tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat Alexanderin ja kumppaneiden (2013) ajatusta siitä, että rakennetun ympäristön käytettävyyden on riippuvainen käyttäjien sosiaalisista suhteista ja vuorovaikutuksesta käyttäjien ja tilojen välillä (Alexander ym. 2013, 2). Tilojen käytettävyyden ei ole heidän mukaansa yksipuolista sopeutumista, vaan ihmisten ja rakennuksen välinen suhde. Näin ollen jos avoimia yhteisiä tiloja on tarkoitus käyttää, tulisi henkilöstön työskennellä entistäkin tiiviimmin koordinoitakseen opetussuunnitelman toteuttamista, tiloja ja aikaa (Gislason 2011, 62) sekä muuttaakseen struktuureja, määritelläkseen uusia rooleja, uudenlaisia aikatauluja ja rutiineja (Li 2017, 286).

Ylipäätään tämän tutkimuksen tulosten perusteella henkilöstö näytti viestittävän oppimistiloihin liittyviä ulkopuolisuuden tunteita ja sitä, että he eivät olleet sisäistäneet, mitä heiltä ja heidän toiminnaltaan konkreettisesti odotettiin. Uusiin tiloihin liittyvät ulkopäin tulevat odotukset toiminnan suhteen aiheuttivat henkilöstölle paineita. He toivoivat, että odotukset toivottavalle toiminnalle olisi sanoitettu selkeästi, niistä keskusteltaisiin yhteisesti ja uusiin tiloihin sopeutumiselle annettaisiin aikaa. Lisäksi tutkittavan koulun organisaatiokulttuurin arvot näyttivät eriyvän henkilöstön ja johdon kesken. Henkilöstö korosti yhtäältä omaa ja oppilaiden viihtyvyyttä, kuten yksityisyyttä, oman tilan tarvetta ja ärsykeympäristön säätelyn tärkeyttä sekä toisaalta yhteisöä korostavaa kulttuuria, jossa koko yhteisön viihtyvyyttä pyrittiin huomioimaan välttämällä heidän häiritsemistään. Johto taas korosti kehittyvän organisaation arvoja, joihin liittyi henkilöstön innostuneisuus, innovatiivisuus ja oma-aloitteisuus. Lisäksi toivottiin, että henkilöstö sietäisi ympäristönsä ärsykeitä. (ks. Büschgens, Bausch & Balkin 2013, 768–770.) Henkilöstön ja johdon arvojen ja toiveiden erillaisuus sekä tavoitteiden epäselvyys aiheuttivat noidankehän, jossa henkilöstö toimi pääosin kuten ennenkin, mistä taas podettiin huonoa omaatuntoa. Henki-

löstön voikin olla vaikea sitoutua työskentelemään ympäristössä, jonka merkitystä ei ymmärretä tai josta ei ole tullut riittävän omakohtaista (Mattila & Miettinen 2010, 30). Schein (1987, 46) kuvaakin vaatimuksia uudessa kulttuuritilanteessa siten, että ihmisillä on usein tarve tehdä ”oikeita asioita” ja toimia oletettujen odotusten suhteen, mikä aiheuttaa painetta omaan arkityöhön. Tämä tarve voi muuttua myös suuttumukseksi, jos tuntee painetta tietynlaiseen toimintaan tietämättä tarkalleen, mitä pitäisi tehdä (Schein 1987, 45).

5.2 Uudet tilat mutta vanhat tavat toimia

Kun henkilöstö aloitti koulunpidon uusissa tiloissa, lähdettiin koulupäiviä toteuttamaan pitkälti entisillä, aiemmissa tiloissa käytetyillä tavoilla. Vaikka tilojen suunnittelussa tavoitteena oli avautua yhteisiin tiloihin, käyttää kaikkia tiloja oppimistiloina tai käyttää tiloja muunneltavasti, näitä periaatteita ei omaksuttu heti koulun arjessa. Luokkahuonekäytännöt jatkuivat muuton jälkeen perinteisinä, ja luokkien avautuvat lasiovet pysyivät enimmäkseen kiinni ensimmäisten kuukausien aikana. Avautuvuus ei kuitenkaan soveltunut parhaalla mahdollisella tavalla perinteiseen luokkahuoneopetukseen ja frontaalipedagogiikkaan, joten vanhat arvot ja uskomukset sekä uuden ympäristön ihanteet eivät kohdanneet. (ks. myös Argyris & Schön 1978, 49.) Smylie ja Perry (2005, 325) toteavat, että vaikka henkilöstö olisi mukana tilojen tai opetuksen ja toimintakulttuurin suunnittelussa, se ei välttämättä muuta luokkahuonekäytänteitä. Käytännöt muuttuvat vasta itsearviointin ja yhteisöllisen luottamuksellisuuden kautta. Tämän tutkimuksen aineiston keruun aikana tutkimukseen osallistuvalla tiimillä oli mahdollisuus pohtia tilankäyttöään ja siihen liittyviä merkityksiä yhteisissä ryhmähaastatteluissa. Sen sijaan vaikutti siltä, että omien tilan käyttöön liittyvien tunteiden ja kokemusten pohdinnalle ei ollut muutoin aikaa eikä niistä keskustelemiseen ehditty panostaa yhteisissä henkilöstön tai opetuksen palaverissa.

Avautuvat oppimistilat synnyttivät paineita myös lisätä oppilaiden valinnan vapautta tilojen käytössä. Kun ilmeisesti aiemmin oppilaille ei ollut annettu juurikaan vapauksia valita omaa asentoaan, tilaansa tai kalusteita, aiheutti uusi tilanne sen, että sekä opettajien että oppilaiden oli muutettava omaa ajatteluaan. Tämä edellytti Rasku-Puttosen (2008, 159) mainitsemaa opettajan ja oppilaiden rooleihin liittyvien kysymysten uudelleen pohtimista. Opettajien oli aluksi vaikea luottaa, että oppilaat tekevät heille annettuja tehtäviä muualla kuin opettajan tai ohjaajan valvonnassa. Oppilaat taas arastelivat aluksi muihin tiloihin lähtemistä omasta luokastaan. Oppilaat olivat oppineet tietyn roolin koululaisena, johon kuului oma paikka luokassa sekä liikkumiseen, omaan asentoon ja tilaan liittyvät piiloiset säännöstönsä. Gordon (2003, 70) kuvaa Nancy Leskon (1988) kehittämää käsitettä ”ruumiin opetussuunnitelma”, jolla viitataan kehollisuuden järjestämiseen ja kontrolloimiseen eli siihen, miten tila järjestetään ja miten oppilaat asettuvat siihen. Toisaalta on huomattu, että oppilaille oma paikka voi olla hyvinkin tärkeä eikä siltä haluttaisi poistua (Gordon 2003, 61–

62). Myös tässä tutkimuksessa kaikki oppilaat eivät osanneet tai halunneet aluksi lähteä luokkahuoneesta, mutta ajan kuluessa he oppivat käyttämään erilaisia tiloja ja kalusteita, kun heille annettiin siihen mahdollisuus.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat myös, miten kalusteille ja tiloille tuotettiin piilomerkityksiä, esimerkiksi missä tilassa ja miten tapahtuu ”oikeaa oppimista”. Formaali oppiminen liitettiin istumiseen omalla paikallaan (työpöytä ja tuoli) sekä tekemällä annettuja tehtäviä opettajan tai ohjaajan valvonnassa. Vastaavaa havaitsi myös Sjöblom (2016, 29) tutkimuksessaan, jossa opiskelijat arvottivat erilaisia tiloja eri tavalla ja pitivät joitakin tiloja toisia enemmän ”oikean oppimisen” tiloina. Näitä formaalin oppimisen tiloja hallitsivat usein opettajat. Myös Chism (2006, 23) toteaa, että kouluissa usein ajatellaan, että oppimista tapahtuu ainoastaan luokkatilassa. Näin ollen, jos halutaan muuttaa koulun toimintakulttuuria, tarvitaan muutosta sekä uskomuksissa että toiminnassa, joista toiminta tulee usein ensin (Fullan & Stiegelbauer 1991, 91). Jos pedagogiikka ei muutu eli edelleen vaaditaan hiljaisuutta, paikoillaan pysymistä ja kuuntelemista, kuten tässä tutkimuksessa ilmeni, voi tulla ajatus siitä, että avoimet tilat eivät sovellu opetukseen. Pedagogiikan tulisi siis muuttua tilojen mukaan (ks. Cleveland 2011, 146; Kumpulainen ym. 2011, 46; Osborne 2013).

Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat Gislasonin (2011, 21) ajatusta siitä, että arkkitehtuuriin sopivaa koulukulttuuria tulisi tukea. Hänen mukaansa ei auta, jos kouluarkkitehtuurilla tavoitellaan ei-perinteisiä opetusmenetelmiä, mutta niiden käyttöä ei tueta tai kiinnitetä huomiota henkilöstön uskomuksiin ja tavoitteiden hyväksymiseen. Esimerkiksi vaikka johto odotti tässä tutkimuksessa tietynlaista pedagogiikkaa ja toimintakulttuuria tilojen käytön osalta (kaikki tilat ovat yhteisiä, oppilas on aktiivinen ja voi valita tilansa ja asentonsa jne.), opettajilla ja ohjaajilla oli kuitenkin voimakkaampi vaikutus kuin rakennuksilla opettamisen toteuttamiseen. Siten opetus ei muutu helposti vain arkkitehtuuria muuttamalla. (Cleveland 2011; ks. myös Gislason 2011, 51.)

Oppimisympäristön muuttumisen vaiheita voidaan tarkastella myös suhteessa koulun toimintakulttuurin eri tasoihin (Bell & Kent 2010; Dongjiao 2015; Hargreaves 1997; Prosser 1999). Kuviossa 11 esitettyä ulkoista kulttuuria kuvastaa tässä tutkimuksessa kansallisen opetussuunnitelman (2014) edellyttämät muutokset koulujen toimintakulttuurissa. Näitä muutoksia ovat ohjeet viedä opetusta oppilaita aktivoivampaan suuntaan, lisätä opettajien yhteistyötä ja hyödyntää erilaisia oppimisympäristöjä opetuksessa. Myös arkkitehtien ja suunnittelijoiden henkilökohtaiset näkemykset ja heidän alallaan vallitsevat suuntaukset tuovat oman lisänsä koulurakentamiseen (mm. Abdullah 2011; Gislason 2011). Henkilöstö, johto ja koulun rakentamisesta vastaavat tahot tulkitsevat näitä tavoitteita ja lisäävät niihin omat näkemyksensä ja toiveensa. Heidän tulkintojensa taustalla on erilaisia osin piiloisia arvoja ja normeja siitä, minkälainen on hyvä ja toimiva koulurakennus ja miten siellä tulisi toimia (esim. tilojen yksityisyys, muunneltavuus tai kestävyys). Kunkin tahon omien arvojen ja normien välityksellä syntyy koulun sisäinen kulttuuri, jossa johdon ja henkilöstön arvot, tavoitteet ja ihanteet voivat olla osin yhteisiä, osin erilaisia.

Mitä yhteneväisemmät ne ovat, sitä todennäköisemmin ne siirtyvät käytäntöön. Jos ne puolestaan ovat hyvin erilaisia tai henkilöstö ei hyväksy tai sisäistä niitä, ne eivät välttämättä toteudu käytännössä, kuten tässä tutkimuksessa jännitteet ihanteiden ja todellisen tilan käytön välillä osoittivat.



KUVIO 11

Koulukulttuurin malli oppimisympäristön muutoksen kuvaajana (Bell & Kent 2010; Dongjiao 2015; Hargreaves; 1997; Prosser 1999).

5.3 Ihannekoulu henkilöstön näkökulmasta

Sekä henkilöstön toiminta avautuvissa oppimistiloissa että tilojen kritisointi tai kehuminen ryhmähaastatteluissa loivat kuvaa ihannekoulun ominaisuuksista henkilöstön näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa ilmeni, että henkilöstön toiveet hyvästä oppimistilasta olivat hyvin konkreettisia ja liittyivät arjen sujuvuuteen. Jos henkilöstö käytti muita tiloja kuin omaa luokkatilaansa, niiden tuli sijaita lähellä omaa tilaa, olla helposti varattavissa ja siirryttävissä sekä niissä tuli olla tarvittavat välineet ja selkeät ohjeet laitteiden käyttöön. (Ks. myös Phillips ym. 2013.) Lisäksi kalusteiden toivottiin Kuuskorven (2012) tutkimuksen tavoin olevan helposti siirreltäviä ja tilojen mukautuvan monenlaiseen työskentelyyn. Ylipäätään kalusteiden muunneltavuudesta pidettiin, mutta muunneltavuutta ei nähty itsetarkoituksellisena ihanteena, ellei sen koettu tukevan oppilaiden oppimista. Myös Piispasen (2008) tutkimuksessa opettajat kiinnittivät huomiota

oppimisympäristön hyvyyttä arvioidessaan sen pedagogisiin lähtökohtiin. Barrett ja Zhang (2009, 4) korostavatkin, että vain silloin, kun tilat tukevat opetusta ja ne koetaan muutenkin positiiviseksi ympäristöksi, on tilojen suunnittelu ollut onnistunutta.

Tämän tutkimuksen henkilöstö kuvasi ihannekoulun tiloja rauhallisiksi, mukaviksi ja viihtyisiksi. Tiloja toivottiin voitavan käyttää monella tavalla, mutta erityisesti oppilaan eriyttämiseen ja rauhoittumiseen. Jokaiselle oppilasryhmälle ja siten myös opettajalle katsottiin tarpeelliseksi oma tila, jonka ärsykeitä voi tarvittaessa rajoittaa ja yksityisyyttä suojata. Myös Happosen (1998) väitöstutkimuksessa erityisluokanopettajat arvioivat oppimistilan tärkeimmiksi ominaisuuksiksi emotionaalisen ympäristön turvallisuuden, rauhallisuuden ja viihtyisyyden. Mattila ja Miettunen (2010, 30) puolestaan toteavat, että rento ja viihtyisä oppimisympäristö vaikuttaa myönteisesti opettajien viihtyvyyteen ja työhyvinvointiin.

Henkilöstön tilankäytön ihanteissa näkyi tarve hallita päivittäistä ympäristöä ja tavoitella riippumattomuutta (ks. myös Schein 1987, 163). Myös Barrett ja kumppanit (2015, 24) korostavat, että akustiikka ja ääniärsykkeiden säätelyn mahdollisuus ovat merkittäviä seikkoja lasten akateemisten ja psykososiaalisten tavoitteiden saavuttamisessa. Tämän tutkimuskohteen avautuvissa tiloissa käytettiin paljon lasipintaa ja avointa tilaa. Se aiheutti keskustelua, ja henkilöstö viestitti yksityisyyden kaipuustaan. Turvallisuuden tunnetta haettiin myös sitä kautta, että haluttiin peittää isoja lasipintoja tiloissa. Longan (2015) haastattelema Niclas Sandström toteaaakin, että tilan tarjoamat tuttuuden ja turvallisuuden kokemukset ovat sekä toimimisen että oppimisen kannalta olennaisia (Lonka 2015, 121). Vastaavia toiveita tilojen suhteen oli myös oppilailta, jotka toivoivat mukavuutta, yksityisyyttä ja rauhallisuutta (Mäkelä & Helfenstein 2016, 430).

Henkilöstön ja etenkin opettajien oman tilan ja paikan tarve ja toive saattavat liittyä suomalaiseen opetus- ja opettajakulttuuriin, jonka on väitetty edelleen olevan varsin individualistinen, yksinpuurtajien autonominen kulttuuri (Hellström ym. 2015, 83). Opettajien autonomian on usein ajateltu tarkoittavan opettajan valtaa opettaa omaa opetusryhmäänsä parhaaksi katsomallaan tavalla pitkälti yksin oman luokkansa kanssa omassa tilassaan (Hargreaves 2007, 18; Hellström ym. 2015, 83; Lapinoja 2006, 28; Savonmäki 2007, 110). Opettajan työtä kuvataan yksinäiseksi, mutta samalla yksin selviytymistä saatetaan pitää merkinä asiantuntijuudesta ja sen tuomasta sananvallasta koulukasvatuksen tavoitteisiin, työn suunnitteluun ja toteuttamiseen (Lapinoja 2006, 28; Savonmäki 2007, 110). Opettajan autonomiaa saattaa ilmentää myös yksityinen oma luokkatila, jossa opettaja toimii ”omien” oppilaidensa kanssa mutta erillään kollegoista (Savonmäki 2007, 110). Juuri suomalaisen opettajan vapauden toteuttaa omaa työtään suhteellisen yksin on katsottu olevan yksi syy opettajakoulutuksen kestoosuusioon (Säntti 2008, 7). Voidaankin pohtia, onko oman paikan tai tilan tarve pelkästään opettajien ominaisuus ja koulukulttuuriin liitetyvä ilmiö vai onko takana myös yleisinhimillistä tarvetta yksityisyyteen.

Ajat näyttävät kuitenkin muuttuneen viimeisimmän kymmenen vuoden aikana. Välijärven (2015, 207) mukaan PISA-tutkimusten valossa vielä 2005 oli

suomalaisilla opettajilla erittäin vahva rooli opetuksen sisällön, toimintapolitiikan ja taloudellisten voimavarojen jakamista koskevissa päätöksissä. Vuoteen 2012 mennessä opettajat kuitenkin arvioivat, että heidän valtansa säädellä opetuksen sisältöä on kaventunut huomattavasti, ja tämä koskee mm. kurssitarjonnan, sisältöjen ja oppikirjojen päättäntävaltaa. Samoin on kaventunut oppilasarviointiin ja kurinpitomenettelyihin liittyvä valta. (Väljærvi 2015, 208). Tähän liittynevät myös vaatimukset yhteisopettajuudesta ja yhteisöllisestä toimintakulttuurista, joita korostetaan kansallisessa opetussuunnitelmassa (OPS 2014). Opettajien toimintakulttuuria ollaan vahvasti muuttamassa yksin puurtajien kulttuurista yhdessä tekemiseen ja osaamisen jakamiseen, jota tuetaan myös yhteisellä tilankäytöllä (OPS 2014; Väljærvi 2015, 207).

5.4 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Toimintakulttuurin muutoksen läpiviemiseen ei ole oikotietä, vaan siihen on varattava aikaa. Lisäksi se edellyttää konkreettisia tavoitteita ja etenemisen strategian, jonka tulisi olla myös henkilöstön tiedossa (ks. myös Blackmore ym. 2011, 3; Luomala 2008, 23-24). Toimintakulttuurin muutos ja etenkin sen taustalla olevat arvot, normit ja asenteet ovat vaikeasti löydettäviä ja siten vaikeita muuttaa. Henkilöstö näytti kaipaavan johdon tukea erityisesti siinä vaiheessa, kun tilat oli otettu käyttöön. Vaikka tiloihin oli aiemmin tutustuttu ja tilojen käyttöönottoon oli valmennettu, vasta arkinen toiminta niissä toi esille yhteistä sopimista tai työstämistä vaativia asioita. Henkilöstö olisi kaivannut tilojen esittelyä heille samaan tapaan kuin talossa kierrätettäville vieraille, koska tiloja valmistui vielä käyttöönoton jälkeenkin. Näitä kokemuksia ja tietoja tulisikin hyödyntää tilojen käytön ohjeistuksessa ja johtamisessa (Alexander ym. 2013, 10).

Kun puhutaan toimintakulttuurin muutoksen johtamisesta, on puhuttava myös ihmisten johtamisesta ja tunnettava erilaisten persoonallisuuksien tapaa suhtautua muutoksiin. On tunnettava myös ryhmäilmiöitä, koska toimintakulttuuri on ryhmälle aikojen kuluessa yhteisesti muodostunut käsitys ja havainnointitapa ympäröivästä maailmasta (ks. Schein 1987). Toimintakulttuurin muuttaminen ja sen johtaminen on vaativa ja monisyinen prosessi, jossa johtajalta vaaditaan runsaasti osaamista, itsereflektiota ja halua viedä prosessi yhdessä henkilöstön kanssa käytäntöön. Opetustoimen johdolta vaaditaankin monenlaisia taitoja ja osaamista silloin, kun ollaan suunnittelemassa muuttoa uusiin oppimistiloihin. Usein siihen kuuluu fyysisten tilojen ja teknologian suunnittelun lisäksi koko oppimis- ja opetusprosessien tarkastelua uudelleen (Kuuskorpi & Nevari 2018, 9).

Avautuviin oppimistiloihin siirtyminen näyttää vaativan henkilöstöltä joustavuutta, heittäytymistä ja virheiden sietokykyä (Blackmore ym. 2011, 15). Sama tilaratkaisu ei välttämättä sovi kaikille käyttäjäryhmille (ks. myös Lahtinen ym. 2016, 76). Erytystä huomiota kannattaisi kiinnittää työrauhaan, äänieristykseen, vetäytymistilojen määrään ja akustiseen suunnitteluun. Uusissa

tiloissa on hyvä sopia yhteisistä toimintatavoista ja pelisäännöistä, koska tilamuutos merkitsee usein myös uudenlaisia työtapoja ja työkulttuuria. Uusiin oppimistiloihin liittyy yleensä tietynlaiset tilankäyttöodotukset. Odotukset ja oletukset voivat tulla arkkitehdeiltä, rakennuttajalta, johdolta tai yhteiskunnasta (opetussuunnitelma). Yhä enemmän tiloja rakennetaan myös muuta kuin koulun omaa käyttöä silmällä pitäen (Mattila & Miettunen 2010, 30). Tilojen suunnittelussa tulisi huomioida ennen kaikkea henkilökunnan arjen toiminta (Mattila & Miettunen 2010, 30), opettamisen käytänteet, opetussuunnitelma sekä oppilaiden ja henkilökunnan tarpeet ja toiveet (Gislason 2011, 64).

Muutoksen käsittelyssä auttaa puhuminen ja kokemusten jakaminen. Jokainen näkee muutoksessa erilaisia asioita ja kokee ne omalla tavallaan aiempien kokemustensa mukaan (Collinson & Cook 2007, 78). Vaaran ja Longan (2014, 1630) mielestä innovatiivisen ja edistyksellisen koulun organisaatiokulttuuriin kuuluu yhteisöllistä tiedon luomista ja jaettua johtajuutta. Li (2017, 310) kuvaa onnistuneen koulun muutosprosessin mallia siten, että siinä tarvitaan uusia struktuureita (ryhmät tai tiimit), uudistusta eteenpäin vieviä pilottiopettajia ja heidän työskentelylleen sopivia rakenteita sekä ulkopuolisia valmentajia tai kouluttajia. Piloteille kannattaa antaa mahdollisuuksia kokeilla uusia menetelmiä ja tiloja. Vertaisobservoinnilla osaamista voidaan levittää opettajien keskuuteen ja samalla henkilöstöä voi rohkaista menemään epämukavuusalueelle. Yhdessä suunnitteluun kannattaa hänen mukaansa panostaa. Opettajien osallisuus koulun päätöksentekoon näyttäisi olevan avaintekijä koulun uudelleen organisoitumiselle tai muutokselle (Smylie & Perry 2005, 324). Osallistuminen päätöksentekoon koulussa on positiivisessa yhteydessä opettajien asenteisiin liittyen työhön (Smylie & Perry 2005, 325). Myös Phillips ym. (2013) korostavat koulutuksen merkitystä henkilöstölle silloin, kun otetaan uusia tiloja käyttöön. Osallisuuden laatuun tulisi kuitenkin kiinnittää huomiota siten, että opetushenkilöstön osaaminen ja toiveet osallistumisen tavoista otettaisiin huomioon. Osallistamiselle tulisi varata myös riittävästi aikaa, opettajien ja ohjaajien perustyö huomioiden.

Käytänteiden muuttamiseksi Florian ja Rouse (2010) ovat muotoilleet mallin, jonka mukaan muutokseen tarvitaan kolme tekijää: 1) tietoa ja osaamista, 2) taitoa ja käytännön kokeiluja sekä 3) uskoa ja oikeaa asennetta. Heidän mukaansa kaikkia kolmea on oltava, jotta käytänteet muuttuvat, ja kahta tarvitaan, jotta kolmas toteutuu. Pelkkä tieto ei riitä, jos uskoa puuttuu tai ei ole taitoja. (Florian & Rouse 2010, 192–193.) Tämä malli sopinee myös uuden toimintakulttuurin tukemiseen uusissa oppimistiloissa. Tietoa ja osaamista tarvitaan erilaisista pedagogisista malleista sekä yhteisopettajuudesta, jotta yhteisiä tiloja voidaan tehokkaasti käyttää. Uskoa ja asennetta tarvitaan itsereflektoinnin kautta, osallistumalla suunnitteluun ja keskustelemalla auki, mistä muutoksessa on kysymys ja mitä tavoitellaan. Taitoa tulee kokemuksen ja kokeilujen kautta mm. yhteistyöstä, erilaisten tilojen käytettävyydestä ja uudenlaisista pedagogisista toimintamalleista heittäytymällä kokeilemaan. Onkin tärkeää selvittää, mitä taitoja henkilöstöllä jo on ja mitä tarvitaan uudessa tilanteessa (Luomala 2008, 24; ks. myös Manka 2006). Fullanin (2007, 129) mukaan koulun muutos vaatii

muutosta opettajien toiminnassa ja ajattelussa. Kun on käytettävissä opetukseen sopivia tiloja ja on intoa ja osaamista, voidaan myös opetusta muuttaa.

Toimintakulttuurin muotoutumisesta löytyy tutkimusta koulumaailman ulkopuolelta, mutta koulumaailmasta varsin vähän liittyen oppimistilojen käyttöön. Inklusiivisen koulun toimintakulttuurin muutoksesta on tehty viime vuosina enemmänkin tutkimuksia, mutta ne käsittelevät usein juuri inklusiivista ajattelutapaa eivätkä niinkään tilojen käyttöä. Tällä hetkellä on Suomessa varsin paljon tekeillä uusia oppimistiloja osin johtuen koulurakennusten sisäilmaongelmista. Koulurakentamisen trendiksi on tullut uudelleen avoimien oppimistilojen käyttö. Niiden käytöstä tällä vuosituhannella ja nykyisillä rakentamisratkaisuilla ei ole juurikaan tutkimusta. Aiemmat tutkimukset avoimista oppimistiloista ovat liittyneet pitkälti akustiikkaan tai oppilaiden oppimiseen, eivätkä kokemukset avoimista oppimistiloista ole olleet kovinkaan hyviä (mm. Gislason 2011; Mealings ym. 2015). Toimintakulttuurilla ja käytettävällä pedagogiikalla on kuitenkin huomattu olevan merkitystä sille, miten hyvin avoimet tilat toimivat käytännössä (mm. Blackmore 2011; Imms ym. 2017). Jatkotutkimusta kaivataan erityisesti siitä, miten uusissa tiloissa toimitaan ja miten ne otetaan käyttöön. Tämä tutkimus vastaa omalta osaltaan tähän tarpeeseen, joskin etnografisen tutkimuksen rajoituksena on, että tutkimustuloksia ei voida pitää ajattomina ja paikattomina vaan historiallisesti muuttuvina ja paikallisina (Eskola & Suoranta 2014, 16; ks. myös Goetz & LeCompte 1984, 222–231). Tuloksia voitaneen hyödyntää tilanteessa, jossa henkilöstö on muuttamassa tai on jo muuttanut uusiin oppimistiloihin. Kuuskorpi ja Nevari (2018, 40) ovat kuvanneet uuden koulurakennuksen suunnittelua aikajanalla, jossa alun analyysi- ja suunnitteluvaiheiden sotkuinen lankakerä alkaa avautua kohti toteutusvaihetta ja uusien tilojen käyttöönottoa. Tämän tutkimuksen perusteella sotkuinen lankakerä ei oikene vielä käyttöönottovaiheessakaan, vaan tavoitteiden selkiyttämistä, kokeilua ja reflektointia tarvitaan edelleen, jotta tavoiteltu toiminta tiloissa lähtisi käyntiin.

Lisätutkimus voisi tuoda uusia puolia tilojen käyttöönottoon ja toimintakulttuurin muutoksen läpiviemiseen erityisesti avoimissa tai puoliavoimissa oppimistiloissa. Myös oppilaiden osuutta olisi hyvä tutkia uusien oppimistilojen käyttöönotossa: millä tavalla heitä voidaan osallistaa tilojen suunnitteluun ja käytön ideointiin sekä miten oppilaiden erityiset tarpeet voidaan ottaa huomioon erilaisilla tiloilla, kalusteilla ja toimintakulttuurilla. Lisäksi kiinnostavaa olisi tutkia sitä, onko meillä myötäsytynäinen tarve omaan tilaan ja paikkaan ja miten se vaikuttaa kaikille yhteisten oppimistilojen käyttöön sekä siellä viihtymiseen, toimimiseen ja oppimiseen.

SUMMARY

According to Finland's national core curriculum, pupils should be seen as active players who set goals for themselves and interact with other pupils and adults at school and with external communities (National Core Curriculum 2014). In other words, pupils become the subjects of teaching, and teachers enable and steer their learning processes (Hellström, Johnson, Leppilampi & Sahlberg 2015, 55). According to Sahlberg (2015, 261), this new approach involves less traditional learning in a classroom setting and more work based on integrated themes, phenomenon-based learning, joint projects and workshops. Pedagogical practices are undergoing renewal, which also creates pressures for schools to further develop their physical learning environments (Mononen-Aaltonen 1998, 163–212). Learning environments should enable and support multifaceted study methods and ways of working (Kroffors, Kangas, Vitikka & Mylläri 2010, 60; Chism 2006, 13). According to Lonka (2015, 106), learning environments should support both learning and educational interaction, with the entire community and operating culture shaping the operating methods. In such cases, the creation of learning environments is not about classrooms, but about varied spaces intended for different activities (Pearlman 2010, 126; see also Fisher 2005).

International studies show that even if pedagogical approaches focus on pupils' creativity, critical thinking, use of technology, problem solving and interaction, little attention has been paid to achieving these ideals in learning spaces (Pearlman 2010, 119; Phillips, Laren & Dakin 2013). According to Kuuskorpi (2012, 17), designers of new schools and learning spaces in Finland have also been slow to adopt new types of learning environments, and they have paid little attention to the significance of the physical learning environment for the teaching and learning processes. Teaching has remained largely unchanged until recent times, when globalisation and the digital transformation have forced a change of direction (Hellström et al. 2015, 49). Flexibility, adaptability and experiences are often identified as the essential properties of the school of the future (Teräväinen 2010, 214).

According to several studies, learning environments, such as physical environments, are significant in terms of both the pupils' learning results and the pedagogical methods used (Barret, Zhan, Moffat & Kobbacy 2013; Blackmore, Bateman, Cloonan, Dixon, Loughlin, O'Mara & Senior 2011; Walker, Brooks & Baepler 2011; Oblinger 2006). However, a new type of learning environment may not necessarily have a direct effect on pedagogical methods and the school's practices. Changing these requires active work (Cleveland 2011, 241). Rather than there being a linear connection between learning spaces and learning results, facilities have an indirect effect through the conditions and the meanings arising from them (Blackmore et al. 2011, 12). Learning spaces serve as conveyors of the relationship between teaching and learning, as well as social practices; they are just one factor affecting the complex relationship between teaching and the learning that results.

This study focuses on examining physical learning environments and on learning spaces in particular. Its topic arises from the increasing construction of new types of open learning spaces and desired changes in operating culture. The purpose of this ethnographic study was to describe and understand processes related to the formation of an operating culture when moving to new, open learning spaces. In this context, an open learning space is a semi-open facility that serves as a home classroom but can also be combined into a larger, shared space. The study examined the formation of a school's operating culture through ideals around the use of facilities and furniture that arise from new, open learning spaces. I was particularly interested in users' tense relationships with open learning spaces and the opportunities to use them in day-to-day teaching. In previous studies, open learning spaces and their use have primarily been studied in terms of acoustic suitability, learning or the pedagogical approach applied. While operating culture is considered to be an important factor with regard to the use of open learning spaces, it has been studied only very little. This study meets that need. Its field of study is education, particularly research into schools' operating cultures and physical learning environments.

The study was carried out in a school where the personnel and pupils moved to new, open learning facilities at the beginning of the spring semester. The team participating in the study consisted of five special education teachers and six school assistants. In addition, two supervisors were interviewed. The material was collected by observing the team in learning facilities on ordinary school days over a period of five months. The team were interviewed five times as a group, and each supervisor was interviewed individually once. Material-based content analysis was used as the analysis method in this study. MAXQDA 12 software was used as an analysis aid. The following research questions arose during the analysis process:

- 1. What measures are taken to prepare for a change in the school's operating culture when moving to new, open learning facilities?**
- 2. How is the school's operating culture formed in the new, open learning spaces?**
 - a) What types of ideals for how facilities and furniture will be used are generated through the official plans for the new school building and by the management?
 - b) What types of tensions and potential solutions are expressed by teachers and school assistants concerning the ideals for the use of the facilities?

Based on the results of this study, moving to new learning facilities, combined with changes in the operating culture, was stressful for both the personnel and the management. Certain ideals were set for the use of the facilities as part of the official objectives and by the management. However, these ideals were not communicated to the employees, and only some of them were put into practice.

In the light of this study, a new operating culture was created through tensions in relation to ideals, as well as through various experiments and the solutions arising from them. Tensions related to the use of facilities included whether to ensure 1) flexible or peaceful spaces, 2) openness or privacy, 3) control of pupils or the provision of options, 4) adaptability or stability of spaces and furniture, and 5) the use of all facilities as learning spaces or the appreciation of designated spaces. The new, open learning spaces challenged the personnel on both the individual and group levels. The personnel expected clearly expressed goals and their shared reflection from the management, as well as support with the adoption of the new facilities. Personnel involvement was perceived differently by employees and management. The employees wanted to participate in the planning to the extent that they felt competent and could spare time alongside their ongoing work. Some involvement practices, such as signing off on the facility designs, were seen as superficial. The management, on the other hand, thought they had involved the employees and helped them prepare for the new facilities in the best possible way. For the most part, the employees were satisfied with the advance coaching, but it was inadequate for successfully adjusting to the new facilities and changing the operating culture.

From employees, transferring to open learning facilities seems to require flexibility, open-mindedness and a tolerance of mistakes (Blackmore et al. 2011, 15). The same learning space solution is not necessarily suitable for all user groups (see also Lahtinen et al. 2016, 76). Special attention should be paid to the need to work undisturbed and adequate space for work that requires peace and concentration, as well as sound insulation and acoustic planning. With regard to new facilities, it is a good idea to jointly agree on rules and practices, as change often also means new ways of working and a new work culture. New learning spaces usually involve certain expectations for the use of the facilities. Such expectations and assumptions may come from the architects, the developer, the management or society (national curriculum). When designing spaces, attention should primarily be paid to the employees' day-to-day activities (Matti & Miettunen 2010, 30) and to teaching practices and the national curriculum, as well as the pupils' and employees' needs and wishes (Gislason 2011, 64). Changes in operating culture – as well as the underlying values, norms and attitudes in particular – are difficult to identify and therefore difficult to implement. Even if advance coaching is available, reflection and training, as well as support from the management, will also be needed after the move to the new facilities. Joint agreements or issues that need to be addressed do not seem to arise until day-to-day activities have started.

According to Florian and Rouse (2010, 192–193), changes in practices require 1) information and expertise, 2) skills and practical experiments, and 3) trust and the right attitude. This model is probably also suitable for supporting a new operating culture in new learning spaces. To ensure the efficient use of shared facilities, there must be adequate information and expertise regarding pedagogical models and co-teaching. Trust and the right attitude are needed through self-reflection, participation in the planning process and discussions

about the nature and goals of the change. Skills develop from open-mindedly experimenting and gaining experience through cooperation and the use of various facilities and new pedagogical operating models. Moving to new learning facilities and managing changes in operating culture are demanding, complex processes that require of management not only multifaceted skills, self-reflection and the design of physical facilities, but also the re-examination of learning and teaching processes as a whole (see also Kuuskorpi & Nevari 2018, 9).

LÄHTEET

- Abdullah, N. 2011. Architecture design studio culture and learning spaces: A holistic approach to the design and planning of learning facilities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 15, 27-32.
- Adler, P. 1990. Managing high tech processes: The challenge of CAD/CAM. Teoksessa Glinov, M.A. & Mohrman, S.A. (toim.) *Managing complexity in high technology organisations*. NewYork-Oxford, 188-211.
- Agbenyega, J. S. & Klibthong, S. 2014. Assessing thai early childhood teachers. Knowledge of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (12), 1247-1261.
- Aimee, L., Whiteside, D., Brooks, C. & Walker, J.D. 2010. Making the case for space: Three years of empirical research on learning environments. http://www.oit.umn.edu/prod/groups/oit/@pub/@oit/@web/@evaluationresearch/documents/article/oit_article_248302.pdf (Luettu 20.2.2014.)
- Alasuutari, P. 1994. *Laadullinen tutkimus. 2. painos*. Tampere: Vastapaino.
- Alexander, K., Blakstad, S., Hansen, G., Jensen, P.A., Lindahl, G. & Nenonen, S. 2013. Usability: managing facilities for social outcomes. Teoksessa Kajewski, S., Manley, K. & Hampson, K. (toim.) *Proceedings of the 19th CIB world building congress 2013: Construction and society, international council for research and innovation in building and construction (CIB)*. Brisbane, Australia, 5-9 may.
- Allard, F. & Anderson, E. 2005. Ethnography. *Encyclopedia of social measurement*, vol. 1, 833-843.
- Ananiadou, K. & Claro, M. 2009. 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers*, (41), 1-33.
- Argyris, C. & Schön, D. 1978. *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison Wesley publishing co.
- Aro, A. 2007. Teoksessa Aro, A., Feldt, T. & Ruohomäki, V. (toim.) *Puheenvuoroja työ- ja organisaatiopsykologiasta. Työ- ja organisaatiopsykologian vuosikirja*. Helsinki: Edita.
- Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofnad, J. & Lofland L. (toim.) 1992. *Handbook of ethnography*. London: Sage, 1-8.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. 1994. Ethnography and participant observation. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 248-261.
- Baker, L. 2012. *A history of school design and its indoor environmental standards, 1900 to today*, national institute of building sciences, national clearinghouse for educational facilities. Berkeley.
- Barnett, D. L., Nichols, A. C. & Gould, D. G. 1982. The effects of open-space versus traditional, self-contained classrooms on the auditory selective attending skills of elementary school children. *Language, Speech and Hearing Services in Schools* 13 (3), 138-43.

- Barret, P. & Zhang, Y. 2009. Optimal learning spaces. Design implications for primary schools. SCRI research report. Salford, England.
<http://www.oecd.org/education/innovation-education/centreforeffectivelearningenvironmentscele/43834191.pdf>
 (Luettu 16.4.2018.)
- Barrett, P., Zhang, Y., Davies, F. & Barrett, L. 2015. Clever classroom, light, air quality, temperature, sound, link to nature, flexibility. Summary report of the HEAD project clever classrooms (Holistic Evidence and Design). Manchester: University of Salford.
<http://www.salford.ac.uk/cleverclassrooms/1503-Salford-Uni-Report-DIGITAL.pdf> (Luettu 25.4.2017.)
- Bates, A. W. 2015. Teaching in a digital age. BC Open Textbooks.
<https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/chapter/a-9-culture-and-learning-environments/> (Luettu 17.5.2017.)
- Beach, D., Gordon, T. & Lahelma, E. 2003. Marketising democratic education. Ethnographic insights. Teoksessa Beach, D., Gordon, T. & Lahelma, E. (toim.) Democratic education. London: Tufnell Press, 1–9.
- Bell, L. & Kent, P. 2010. The cultural jigsaw. Educational Management Administration & Leadership 38 (1), 8–32.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M. & Rumble, M. 2010. Assessment and teaching of 21st century skills. Defining 21st century skills. The University of Melbourne 2010. Draft White Paper 1.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. 2012. Defining twenty-first century skills. Teoksessa Griffin, P. (toim.) Assessment and teaching of 21st century skills. Springer Science+Business Media B.V.
- Birch, M. & Miller, T. 2000. Inviting intimacy. The interview as therapeutic opportunity. International Journal of Social Research Methodology 3:3, 189–202.
- Björklid, P. 2005. Lärande och fysisk miljö. En kunskapöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola. Stockholm. Forskning i fokus, (25).
- Blackmore, J., Bateman, D., Cloonan, A., Dixon, M., Loughlin, J., O'Mara, J. & Senior, K. 2011. Innovative learning environments research study, centre for research in educational futures and innovation. Melbourne: Deakin University.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. 1982. Qualitative research for education. An introduction to theory and methods. USA.
- Brown, M. & Long, P. 2006. Trends in Learning Space Design. Teoksessa Oblinger, D.G. (toim.) Learning spaces. Boulder: EDUCAUSE.
- Büschgens, T., Bausch, A. & Balkin, D.B. 2013. Organizational culture and innovation: A meta-analytic review. Journal of product innovation management 30(4), 763–781.
- Canning, C., Cogger, N., Greenland, E., Harvie-Clark, J., James, A., Oeters, D., Orłowski, R., Parkin, A., Richardson, R. & Shield, B. 2015. Acoustics of

- Schools: a design guide. Institute of acoustics & association of noise consultants. London.
- Chi, M. 1997. Quantifying qualitative analyses of verbal data: A practical Guide. *The Journal of the Learning Sciences* 6 (3), 271-313.
- Chism, N.V.N. 2006. Challenging traditional assumptions and rethinking learning spaces. Teoksessa Oblinger, D.G. (toim.) *Learning Spaces*. Boulder, CO: EDUCAUSE.
- Choudhury, N.K. 1973. Sound diffraction around moveable partitions in teaching spaces. Educational Building Report 1, Unesco Regional office for education in Asia, Bangkok.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000066/006631eb.pdf> (Luettu 12.5.2017.)
- Cleveland, B.W. 2011. Engaging spaces: Innovative learning environments, pedagogies and student engagement in the middle years of school. Faculty of architecture, building and planning. The University of Melbourne.
- Coffey, A. & Atkinson, P. 1996. Making sense of qualitative data. Complementary research strategies. Thousands Oaks. Sage.
- Collinson, V. & Cook, T. F. 2007. Organizational learning: Improving learning, teaching, and leading in school systems. Thousand Oaks, California: Sage.
- Craig, C. 2005. The epistemic role of novel metaphors in teacher's knowledge constructions of school reform. *Teachers & Teaching* 11 (2), 195-208.
- Crandell, C. & Smslino, J. 2000. Classroom Acoustics for children with normal hearing and with hearing impairment, language, speech, and hearing services in schools, October 2000 (31), 362-370.
- Deegan, J.G. 1996. Children's friendships in culturally diverse classrooms. Washington, D.C: The Falmer Press.
- Delamont, S. & Galton, M. 1986. Inside the secondary classroom. London: Routledge.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. 2000. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa *Handbook of qualitative research*. 2.painos. SAGE. 1-29.
- Dongjiao, Z. 2015. School culture improvement. Aalborg, Denmark; Delft, Netherlands: River Publishers.
- Dorman, J. P., Aldridge, J. M. & Fraser, B.J. 2006. Using students' assessment of classroom environment to develop a typology of secondary school classrooms. *International Education Journal* 7(7), 906-915.
- Dudek, M. 2000. Architecture of schools. The new learning environments. Oxford: Architectural Press.
- Dugdale, S. 2009. Space strategies for the new learning landscape. *Educause Review* 44 (2), 50-52.
- Eder, D. & Corsaro, W. 1999. Ethnographic studies of children and youth. Theoretical and ethical issues. *Journal of Contemporary Ethnography*, Vol. 28 (5), October, 520-531.
- Elmasry, S. K. 2007. Integration patterns of learning technology. Dissertation submitted to the faculty of Virginia Polytechnic Institute and State

- University in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy in architecture design and research integration patterns of learning technologies (dissertation) 2007, 31–33.
<http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-09232007220306/unrestricted/SElmasryETDbodytext.pdf> (Luettu 25.4.2017.)
- Enkenberg, J. 2002. Uuden pedagogiikan perusta. Teoksessa Julkunen, M., L. (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Helsinki: WSOY, 158–178.
- Erämetsä, T. 2003. Myönteinen muutos. 2. painos. Helsinki: Tammi.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fisher, K. 2001. Building better outcomes: The impact of school infrastructure on student outcomes and behaviour. The commonwealth department of education, training and youth affairs.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED455672.pdf> (Luettu 21.4.2017.)
- Fisher, K. 2005. Linking pedagogy and space. Melbourne, Victoria, Australia: Department of Education and Training. January 3, 2009.
<http://www.education.vic.gov.au/documents/school/principals/infrastructure/pedagogyspace.pdf>. (Luettu 21.4.2017.)
- Florian, L. & Rouse, M. 2010. Teacher's professional learning and inclusive practice. Teoksessa Rose, R. (toim.) Confronting obstacles to inclusion. International responses to developing inclusive education. New York: Routledge.
- Fullan, M. 2001. Leading in a culture of change. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Fullan, M. 2005. Leadership & sustainability: System thinkers in action. Thousand Oaks (Calif.): Corwin Press.
- Fullan, M. 2007. The new meaning of educational change. Routledge.
- Fullan, M. & Stiegelbauer, S. 1991. The new meaning of educational change. 2. painos. Toronto: OISE Press.
- Gee, M. K. & Ullman, C. 1998. Teacher/Ethnographer in the Workplace: Approaches to staff development. ERIC ED423721.
- Geertz, C. 1973. The interpretation of cultures: selected essays. NY: Basic Books.
- Ghosh, S. & Srivastava, B. K. 2014. Construction of a reliable and valid scale for measuring organizational culture. Global Business Review 15(3), 583–596.
- Gislason, N. 2011. Building innovation: History, cases, and perspectives on school design. Kanada: Backalong Books, ResearchGate.
<https://www.researchgate.net/publication/282780158> (Luettu 24.9.2017.)
- Goetz, J.P. & LeCompte, M.P. 1984. Ethnography and qualitative design in educational research. USA: Academic Press.
- Gordon, T. 2003. Aika-tila-polut fyysisessä koulussa. Teoksessa Gordon, T. & Lahelma, E. Koulun arkea tutkimassa: Yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto, 59–73.
- Gordon, T., Holland, J. T. & Lahelma, E. 2004. Ystäviä vai vihollisia? Tulkintoja tyttöjen vuorovaikutussuhteista koulussa. Teoksessa Liljeström, M. (toim.)

- Feministinen tietäminen: Keskustelua metodologiasta. Tampere: Vastapaino, 169–190.
- Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. 2007. Koulun arkea tutkimassa. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 41–64.
- Graham, C. R. & Young, B. 2004. Blended learning systems: definition, current trends and future directions. Teoksessa Bonk, C. J. & Graham, C. R. (toim.). *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Green, T. L. 2015. Leading for urban school reform and community development. *Educational Administration Quarterly* 51(5), 679–711.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Juva: WSOY.
- Guilott, M. 2017. Tools to Change School Culture. Learning about learning together. Teoksessa Styron, Jr. R.A. & Styron, J.L. *Comprehensive problem-solving and skill development for next-generation leaders*. IGI Global Disseminator of Knowledge, 165–186.
- Guldbaek, J., Vinkel, H.M. & Guldbaek-Moens, M. 2011. Transforming pedagogical ethos into an effective learning environment. *CELE Exchange OECD* (3) 2011.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. *Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Helsinki: WSOY.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 1995. *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 2007. *Ethnography. Principles in practice*. 3. painos. Routledge.
- Happonen, H. 1998. *Fyysisten erityisopetusympäristöjen historiallinen, typologinen ja arvioitu tila Suomessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Happonen, H. 2011. *Oppimisympäristöt kiinnostavat*. *Aducate* (4) 2011.
- Hargreaves, A. 1992. Cultures of teaching: A focus for change. Teoksessa Hargreaves, A. & Fullan, M. (toim.) *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press, 216–240.
- Hargreaves, A., Hala'asz, G. & Pont, B. 2007. School leadership for systematic improvement in Finland. A case study report for the OECD activity improving school leadership.
<http://www.oecd.org/dataoecd/43/17/39928629.pdf> (Luettu 17.5.2017.)
- Hargreaves, A. & Shirley, D. 2012. *The global fourth way: The quest for educational excellence*. Thousand Oaks (Calif.): Corwin Press.
- Hargreaves, D. H. 1997. School culture, school effectiveness and school improvement. Teoksessa Harris, A., Bennet, N. & Preedy, M. (toim.) *Organizational effectiveness and improvement in education*. Buckingham: Open University Press, 239–250.
- Harrison, A. & Hutton, L. 2014. *Design for the changing educational landscape: Space, place and the future of learning*. New York: Routledge.

- Hellström, M. 2004. Muutosote: Akvaarioprojektin pedagogisten kehittämishankkeiden toteutustapa ja onnistuminen. Helsinki: Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Hellström, M., Johnson, P., Leppilampi, A. & Sahlberg, P. 2015. Yhdessä oppiminen: Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet. Helsinki: Into.
- Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P. & McCaughey, C. 2005. The Impact of school environments: A literature review. The Centre for Learning and Teaching, School of Education, Communication and Language Science. University of Newcastle.
- Honkasalo, M-L. 2008. Etnografia terveyden, sairauden ja terveydenhuollon tutkimuksessa. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* (45), 4-17.
- Huhtala, M. 2013. Virtues that work: Ethical organisational culture as a context for occupational well-being and personal work goals. (Toimivat hyveet: Eettinen organisaatiokulttuuri työhyvinvoinnin ja henkilökohtaisten työtavoitteiden kontekstina). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. *Studies in Education, Psychology and Social Research* 479.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5360-7> (Luettu: 7.9.2017.)
- Huttunen, L. 2010. Tiheä kontekstointi: Haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa: Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 31-50.
- Imms, W., Mahat, M., Byers, T. & Murphy, D. 2017. Type and use of innovative learning environment in Australasian schools. ILETC Survey 1. Melbourne: University of Melbourne, LEARN.
<http://www.iletc.com.au/publications/reports/> (Luettu 17.9.2017.)
- Istance, D., Kools, M. & Martinez-Salgado, M. 2013. OECD. Innovative Learning Environments. Centre for Educational Research and Innovation.
http://www.oecd-ilibrary.org/education/innovative-learning-environments_9789264203488-en (Luettu 15.2.2014.)
- Jackson, P. W. 1990. *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Janesick, V. J. 2000. The choreography of qualitative research design. Teoksessa: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. *Handbook of qualitative research*. 2.painos. SAGE, 379-399.
- Jarvis, P. 1994. Elinikäinen oppiminen ja kokemus. Teoksessa Kajanto, A. & Tuomisto, J. (toim.) *Elinikäinen oppiminen*. Vapaan sivistystyön 35. Vuosikirja, 13-157.
- Jauhiainen, J. & Eskola, M. 1994. *Ryhmäilmiö*. WSOY, Juva.
- Jaworski, J., Kahane, A. C. & Scharmer, O. 2004. *The presence workbook*. SoL (The Society for Organizational Learning). Cambridge.
<http://www.allegrosite.be/artikels/PresenceWorkbook.pdf>
(Luettu 29.5.2017.)
- Joutsenvirta, T. & Kuokkanen, A. 2009. (toim.) *Sulautuva opetus - uusi tapa opiskella ja opettaa*. *Palmenia-sarja* 55. Tampere: Juvenes Print.
- Kaartinen, V., Virta, A. & Eloranta, V. 2008. Metaforat ja mielikuvat opettajakulttuuria ilmentämässä. Teoksessa Lairio, M., Heikkinen, H. L. T.,

- Penttilä, M. Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 213–227.
- Kankaanranta, M. , Mikkonen, I. & Vähähyppä, K. 2012. (toim.) Tutkittua tietoa oppimisympäristöistä. Oppaat ja käsikirjat 2012:13. Opetushallitus.
- Karvinen-Niinikoski, S., Rantalaiho, U.-M. & Salonen, J. 2007. Työnohjaus sosiaalityössä. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Kay, K., Greenhill, V. T. & Saltrick, S. 2014. 21st century learning environments. http://www.p21.org/storage/documents/le_white_paper-1.pdf (Luettu 28.2.2014.)
- Keating, D. P. 2005. Human development in the learning society. Teoksessa: Fullan, M. (toim.) *Fundamental Change. International Handbook of Educational Change*. Netherlands: Springer.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2008. Temperamentti, stressi ja elämänhallinta. Helsinki: WSOY.
- Kitzinger, K. 1995. Qualitative research: Introducing focus groups. *BMJ*, 311(7000), 299–302.
- Kitzinger, J. & Barbour, R. 1999. Introduction: The challenge and promise of focus groups. SAGE. Research Methods Online.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 68–84.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 70–85.
- Kortteinen, M. 1982. Lähiö. Tutkimus elämäntapojen muutoksesta. Helsinki: Otava.
- Krokkfors, L., Kangas, M., Vitikka, E. & Mylläri, J. 2010. Näkökulmia koulupedagogiikkaan. Teoksessa Smeds, R., Krokkfors, L., Ruokamo, H. & Stans, A. (toim.) *InnoSchool - välittävä koulu. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka. SimLab Report Series 31*, 51–86. http://innoschool.tkk.fi/framet/InnoSchool_kirja.pdf (Luettu 26.4.2017.)
- Kumpulainen, K., Krokkfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2011. Oppimisen sillat vievät koulun kaikkialle. Teoksessa Pohjola, K. (toim.) *Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 33–50.
- Kurtti, P. & Lang, M. 2014. Oppimaisema-ajattelua oppimisympäristöihin. Tilat ja kalusteratkaisut koordinoitihanke, Oulun yliopisto / Oulun normaalikoulu <http://konnevedenlukio.onedu.fi/verkkojulkaisut/zine/43/article-1164> (Luettu 26.4.2017.)
- Kuuskorpi, M. 2012. Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen, muunneltava ja joustava opetustila. Turku: Painosalama Oy.

- Kuuskorpi, M. & Gonzalez, N. C. 2014. Physical Learning Environments. Teoksessa: Kuuskorpi, M. (toim.) Perspectives from Finland: Towards new learning environments. Helsinki: Finnish National Board of Education, 63–77.
- Kuuskorpi, M. & Nevari, J. 2018. Koulusta oppimisen ympäristöksi. Työkaluja oppimisympäristöjen muutokseen. Opetushallitus. Helsinki: Suomen yliopistopaino Oy.
- Kyllönen, M. 2011. Tulevaisuuden koulu ja johtaminen: Skenaariot 2020-luvulla. Tampere: Tampere University Press.
- Lahelma, E. & Gordon, T. 2003. Opetus ja oppiminen virallisessa koulussa. Teoksessa Lahelma, E. & Gordon, T. (toim.) Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisuja, 12–40.
- Lahelma, E. & Gordon, T. 2007. Etnografia kasvatustieteissä – kasvatustieteiden ja kouluetnografia. Teoksessa: Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E., Tolonen, T., Gordon, T., . . . Salo, U. Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 17–38.
- Lahtinen, M., Lappalainen, S., Leikas, M., Ruohomäki, V., Sainio, M., Salmi, K., Sirola, P., Stengård, J., Tähtinen, K., Laitinen, S., Remes, J., Vendelin, J., Tillander, S. & Pääkkönen, T. 2016. Monitilatoimistojen sisäympäristö, käytettävyys ja tilan käyttäjien hyvinvointi (MOSI). Tutkimushankkeen loppuraportti. <http://www.julkari.fi/handle/10024/131769> (Luettu 1.8.2017.)
- Lapinoja, K. P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18016/951-39-2541-2.pdf?sequence=1> (Luettu 2.4.2018.)
- Lappalainen, M. 2015. Miksi aivot sanovat ei. Opi uusi tapa ajatella. Helsinki: Minerva-kustannus Oy.
- Lappalainen, S. 2006. Kansallisuus, etnisuus ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia.
- Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E., Tolonen, T., Gordon, T., . . . Salo, U. (toim.) 2007. Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Lappo, O. 1974. Koulurakennusten monikäyttöisyydestä. Teoksessa Mikkonen, W. (toim.) Koulurakennuksen suunnittelu. Sitran koulurakennustutkimuksen loppuraportti. Helsinki: Sitra, 51-108.
- Launonen, L. 2002. Minä kasvattajana – arki, arvot ja media. http://www.yhdessaelamaan.fi/?page_id=104 (Luettu 25.7.2017.)
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatustieteiden psykologia. Helsinki: WSOY.

- Leinonen, A. 2008. Ammatillinen opettajuus kansallisessa verkko-opetuksen kehittämishankkeessa. *Acta Electronica Universitatis Tampereensis* 736. Kasvatustieteiden laitos.
- Leppänen, A. 1997. Työn muutos ja työntekijä - stressi, kriisi vai oppimismahdollisuus. Teoksessa Sallila, P. & Tuomisto, J. (toim.) *Työn muutos ja oppiminen*. Jyväskylä: Aikuiskasvatuksen 38. vuosikirja, 56-73.
- Li, Y. Y. 2017. Processes and dynamics behind whole-school reform. *American Educational Research Journal*, 54(2), 279-324.
- Lievonen, M. & Vesisenaho, M. 2013. Translating User Perspective into Spatial Design. *eLearning Papers*.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/42922> (Luettu: 15.10.2017.)
- Linturi, H. 2013. Työkaluja tulevaisuusjohtamiseen. Teoksessa Silander, P. (toim.) *Johtajuudella toimintakulttuurin muutokseen - tietoyhteiskuntakehitykseen kouluissa ja opetustoimessa*. Tomut-hanke, OPH, 15-54.
- Linturi, H. & Rubin, A. 2011. Toinen koulu, toinen maailma. Oppimisen tulevaisuus 2030. Tulevaisuuden tutkimuskeskus TUTU-julkaisu 1/2011.
https://www.utu.fi/fi/yksikot/ffrc/julkaisut/tutu-julkaisut/Documents/Tutu_2011-1.pdf (Luettu 9.5.2017.)
- Lonka, K. 2015. Oivaltava oppiminen. 1. painos. Helsinki: Otava.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.
- Manka, Marja-Liisa 2006. Tiikerinloikka työniloon ja menestykseen. Helsinki: Talentum.
- Mattila, P. 2013. Oppimisympäristön kehittäminen on pedagogisen toimintakulttuurin muutosprosessi. Teoksessa Silander, P. (toim.) *Johtajuudella toimintakulttuurin muutokseen - tietoyhteiskuntakehitykseen kouluissa ja opetustoimessa*. Tomut-hanke, OPH, 75-90.
- Mattila, P. & Miettunen, J. 2010. Luokkahuoneen evoluutio tulevaisuuden oppimisympäristöksi. Teoksessa Vähähyppä, K. & Mikama, A. *Koulu 3.0*. Helsinki: Opetushallitus, 27-39.
- Mauno, S. & Ruokolainen, M. 2005. Organisaatiokulttuurin yhteys henkilöstön työhyvinvointiin ja työasenteisiin. Teoksessa Kinnunen, U., Feldt, T. & Mauno, S. *Työ leipälajina: Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Maxqda12. http://www.maxqda.com/qualitative-analysis-software?gclid=EAIaIQobChMI2fmUs5yi1wIVJSjTCh2IBwarEAAYASAAEgI_vfD_BwE. (Luettu 3.11.2017.)
- McMaster, C. 2015. "Where is _____?": Culture and the process of change. *International Journal of Whole Schooling*, 11(1), 16-34.
- Mealings, K., Demuth, K., Buchholz, J. & Dillon, H. 2015. An assessment of open plan and enclosed classroom listening environments for young

- children: Part 2, 1. Journal of Educational, Pediatric & (Re)Habilitative Audiology Vol. 1.
- Mealings, K.T., Dillon, H., Buchholz, J.M. & Demuth, K. 2015. An assessment of open plan and enclosed classroom listening environments for young children: Part 1 – Children's Questionnaires.
- Meisalo, V., Sutinen, E. & Tarhio, J. 2000. Modernit oppimisympäristöt. Helsinki: Tietosanoma.
- Metsänen, R. 2007. Työntekijöiden sopeutuminen uuteen kulttuuriin ja sopeutumisen tukeminen ohjauksellisin keinoin. Teoksessa Aro, A., Feldt, T. & Ruohomäki, V. (toim.) Puheenvuoroja työ- ja organisaatiopsykologiasta. Työ- ja organisaatiopsykologian vuosikirja. Helsinki: Edita, 148-175.
- Mietola, R. 2007. Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa: Lappalainen, Hynninen, Kankkunen, Lahelma & Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 151-176.
- Mietola, R. 2014. Hankala erityisyys: Etnografisen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa. Helsinki: University of Helsinki.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttumisen mahdollisuudesta. Helsinki: Painokaari Oy.
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylä studies in Education, Psychology and social research 412.
- Miyamoto, F. 2007. Flexibility in elementary schools in Japan. Educational Facility Planer 42 (1), 19-25.
- Moilanen, P. & Rähä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 46-69.
- Mononen-Aaltonen, M. 1998. A learning environment - An euphemism for Instruction or a Potential for Dialogue? Media Education Publication 8, 163-212.
- MOT Gummerus Uusi suomen kielen sanakirja. 2017. Gummerus Kustannus Oy. <https://mot-kielikone.fi.ezproxy.jyu.fi/mot/jyu/netmot.exe?motportal=80> (Luettu 25.7.2017.)
- Mulder, P. 2013. Organizational culture model by Edgar Schein. <https://www.toolshero.com/leadership/organizational-culture-model-schein/> (Luettu 30.5.2017.)
- Myers, M.D. 1999. Qualitative Research in Information Systems. AISWorld Section on Qualitative Research. www.qual.auckland.ac.nz (Luettu: 12.2.2014.)

- Mäkelä, A. 2007. Mitä rehtorit todella tekevät. Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Education, Psychology and Social Research* 316.
- Mäkelä, K. & Apo, S. 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Mäkelä, T. & Helfenstein, S. 2016. Developing a conceptual framework for participatory design of psychosocial and physical learning environments. *Learning Environments Research*, 19(3), 411–440.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. 2012. Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus – Yhdessä vai vastakkain? *International Journal Of Whole Schooling*. Vol 8(1), 2012.
- Nousiainen, L. & Piekkari, U. 2007. Osallistuva oppilas-yhteisöllinen koulu. Koulun kehittämisen kansio. Opetusministeriö.
- Nuikkinen, K. 2009. Terveellinen ja turvallinen koulurakennus. Helsinki: Opetushallitus.
- Oblinger, D.G. 2006. Space as a change agent. Teoksessa Oblinger, D.G. (toim.) *Learning Spaces*. Boulder, CO: EDUCAUSE.
http://classmod.unm.edu/external/educause/Educause_Chapter01_SpaceAsChangeAgent.pdf
(Luettu 26.2.2014.)
- O'Donnell, S. 2013. The Learning Landscape. *School planning & management*, 52(11), 52.
- OPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
http://www.oph.fi/saadokset_ ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ ja_ tutkint_ ojen_ perusteet/ perusopetus (Luettu 8.10.2017.)
- Osborne, M. 2013. Modern learning environments. Core education white paper.
- Paalasmaa, J. 2014. Aktivoi oppilaasi. Juva: Bookwell Oy.
- Paju, P. 2011. Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki: Hakapaino.
- Palmu, T. 2007. Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteenkietoutumia. Teoksessa Lappalainen, Hynninen, Kankkunen, Lahelma & Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana*. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 137–150.
- Paloniemi, S. & Collin, K. 2010. Mitä ihmettä on kollektiivinen etnografia? Kokemuksia organisaatiotutkimuksesta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 204–221.
- Partnership for 21st century skills. 2008. 21st Century Skills, Education & Competitiveness A Resource and Policy Guide. www.21stcenturyskills.org
(Luettu 20.4.2017.)
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2. painos. SAGE.
- Pearlman, B. 2010. Designing new learning environments to support 21st century skills. Teoksessa Bellanka, J.A. & Brandt, R. (toim.) *21st century*

- skills: Rethinking how students learn. Solution Tree, 117–147.
http://www.designshare.com/images/chap6_designing_new_learning_environments.pdf
 (Luettu 21.4.2017.)
- Perusopetus 2020 -raportti
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmtr01.pdf?lang=fi> (Luettu 21.2.2014.)
- Petersen, C.M. & Rasmussen, B. 2012. Acoustic design of open plan schools and comparison of requirements. Joint Baltic-Nordic Acoustics Meeting, Odense, June 18–20.
- Petäjä, M. & Koponen, E. 2002. Muutosprosessin ohjaaminen. Helsinki: Dialogia.
- Phillips, R., McLaren, C. & Dakin, J. 2013. Principles and standards for modern learning space design. Teoksessa Teaching and learning forum 2013: Design, develop, evaluate - The core of the learning environment, 7–8. february 2013, Murdoch University, Murdoch, W.A.
<http://researchrepository.murdoch.edu.au/13606/> (Luettu 21.4.2017.)
- Pietilä, I. 2010. Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö: Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Prosser, J. 1999. School culture. London: Paul Chapman Pub.
- Puusa, A., Reijonen, H., Juuti, P. & Laukkanen, T. 2013. Akatemiasta markkinapaikalle. Helsinki: Talentum.
- Pääkkönen, R., Vehviläinen, T., Jokitulppo, T., Niemi, O., Nenonen, S. & Vinha, J. 2015. Acoustics and new learning environment – A case study. Applied Acoustics, 100, 74–78.
- Rakentamispäällikön haastattelu 29.1.2014.
- Rantala, I. 2010. Laadullisen aineiston analyysi tietokoneella. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 106–126.
- Rasku-Puttonen, H. 2008. Oppilaiden osallisuus kouluyhteisössä. Teoksessa Lairio, M., Heikkinen, H. L. T. & Penttilä, M. 2008. Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. 155–172.
- Rastas, A. 2010. Haastatteluaineistojen monet tehtävät etnografisessa tutkimuksessa. Teoksessa Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Reeves, D. 2006. How do you change school culture? Educational Leadership, 64(4), 92.
- Ronkainen, P. 2012. Yhteinen tehtävä: Muutoksen avaama kehittämissyönteys opettajayhteisössä. Joensuu: University of Eastern Finland.

- Saarelainen, J. 2016. Avointen oppimisympäristöjen ääniolosuhteet. Diplomityö. Rakennustekniikan diplomi-insinöörin tutkinto-ohjelma. Tampereen teknillinen yliopisto.
<https://dspace.cc.tut.fi/dpub/handle/123456789/24519>
 (Luettu 26.4.2017.)
- Saarelma-Thiel, T. 2009. Eteenpäin kriisistä. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Sackmann, S.A. 1991. Cultural knowledge in organizations. Exploring the collective mind. USA: Sage Publications, Inc.
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Jyväskylä: WSOY.
- Sahlberg, P. 2015. Suomalaisen koulun menestystarina ja mitä muut voivat siitä oppia. Helsinki: Into-kustannus Oy.
- Sandstrom, N. 2016. Usability and affordances for inquiry-based learning in a blended learning environment. *Facilities*, 34(7-8), 433-449.
- Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa: Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Koulutuksen tutkimuslaitos.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37746/T023.pdf?sequen> (Luettu 2.4.2018.)
- Scribner, S. & Cole, M. 1973. Cognitive consequences of formal and informal education: New accommodations are needed between school-based learning and learning experiences of everyday life. *Science* (New York, N.Y.), 182(4112), 553-559.
- Sergiovanni, T. J. 2006. The principalship: A reflective practice perspective. 5. painos. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Shield, B., Greenland, E. & Dockrell, J. 2010. Noise in open plan classrooms in primary schools: A review, *Noise & Health*, Vol. 12(49), 225-234.
- Shweder, R. A. 1996. True ethnography: The lore, the law and the lure. Teoksessa Jessor, R., Colby, A. & Shweder, R. A. *Ethnography and human development. Context and meaning in social inquiry*. Chicago & London: The University of Chicago press, 15-52.
- Siekman, B. 1976. Guide for users and designers of open-plan classrooms. *The Journal of the acoustical Society of America*, Vol. 60(1).
- Sjöblom, K., Mälkki, K., Sandström, N. & Lonka, K. 2016. Does physical environment contribute to basic psychological needs? A self-determination theory perspective on learning in the chemistry laboratory. *Frontline Learning Research* Vol.4 No.1 (2016) 17-39. ISSN 2295-3159. University of Helsinki, Finland.
- Smeds, R., Krokfors, L., Staffans, A. & Ruokamo, H. 2010. Tulevaisuuden koulun ulottuvuudet. Teoksessa Smeds, R., Krokfors, L., Ruokamo, H. & Stans, A. 2010. (toim.) *InnoSchool - välittävä koulu. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka*. SimLab Report Series 31, 15-16.
http://innoschool.tkk.fi/framet/InnoSchool_kirja.pdf (Luettu 26.4.2017.)
- Smylie, M.A. & Perry, G. S. Jr. 2005. Restructuring schools for improving teaching. Teoksessa Fullan, M. (toim.) *Fundamental change. International handbook of educational change*. Netherlands: Springer, 306-335.

- Sonenshein, S. 2010. We're changing--Or are we? Untangling the role of progressive, regressive, and stability narratives during strategic change implementation. *Academy of Management Journal*, 53(3), 477-512.
- Spearman, J. 2013. Perception shapes experience: The influence of actual and perceived classroom environment dimensions on girls' motivations for science. *Learning Environments Research*, 16(2), 217-238.
- Spradley, J. P. 1980. Participant observation. USA, Orlando, Florida: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Staffans, A., Hyvärinen, R., Kangas, M. & Turkko, A. 2010. Koulut oppimisen ympäristöinä. Teoksessa Smeds, R., Krokfors, L., Ruokamo, H. & Stans, A. (toim.) *InnoSchool - välittävä koulu. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka. SimLab Report Series 31*, 107-130. http://innoschool.tkk.fi/framet/InnoSchool_kirja.pdf (Luettu 26.4.2017.)
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. 1990. Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park (Calif.): SAGE.
- Sulkunen, P. 1990. Tulkintojen keksiminen ja perustelu. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Hki: Painokaari Oy. 264-285.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, Tutkimuksia 78. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Säntti, J. 2008. Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. *Kasvatus & Aika* 2 (1), 7-22.
- Tanner, C.K. 2008. Explaining relationships among student outcomes and the school's physical environment. *The University of Georgia. Journal of Advanced Academics* 2008 19: 444-471.
- Taylor, A. 2009. Linking architecture and education: Sustainable design of learning environments. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Teräväinen, H. 2010. Suomalaisen koulun arkkitehtuuri. Teoksessa Smeds, R., Krokfors, L., Ruokamo, H. & Stans, A. (toim.) *InnoSchool - välittävä koulu. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka. SimLab Report Series 31*, 51-86, 124-129. http://innoschool.tkk.fi/framet/InnoSchool_kirja.pdf (Luettu 26.4.2017.)
- Tikkamäki, K. 2006. Työn ja organisaation muutoksissa oppiminen: Etnografinen löytöretki työssä oppimiseen. Tampere: Tampere University Press: Taju.
- Tolonen, T. & Palmu, T. 2007. Etnografia, haastattelu ja (valta) positiot. Teoksessa Lappalainen, Hynninen, Kankkunen, Lahelma & Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 89-112.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä. 1.-4. painos.

- Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Vaara, L. & Lonka, K. 2014. What kind of leadership fosters pedagogically innovative school culture? *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 11(4), 1626-1637.
- Van Maanen, J. 1988. *Tales of the field: On writing ethnography*. Chicago & Lontoo: The University of Chicago Press.
- Van Maanen, J. 1995. An end to innocence. *The ethnography of ethnography*. Teoksessa Maanen, J., V. (toim.) *Representation in ethnography*. London: Sage Publications, 1-35.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenyys. Sisältö ja pedagogiikkakokonaisuuden rakentajina. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 44.
- Volante, L. & Earl, L. (toim.) 2012. Thoughts on school leadership policy, practice, and future inquiry. Teoksessa Volante, L. (toim.) *School leadership in the context of standards-based reform: International perspectives*, 249-259.
- Väljjarvi, J. 2011. Tulevaisuuden koulu vai kouluton tulevaisuus? Teoksessa Pohjola, K. (toim.) *Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Väljjarvi, J. 2015. Peruskoulun rakenteet ja toiminta. Teoksessa Väljjarvi, J. 2015. *Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun?: Pisa 2012 tutkimustuloksia*. Helsinki, Jyväskylä: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 178 - 231.
https://www.academia.edu/30683123/Mill%C3%A4_ev%C3%A4ill%C3%A4_osaaminen_uuteen_nousuun_PISA_2012_tutkimustuloksia (Luettu 2.4.2018.)
- Walker, J.D., Brooks, D.C. & Baepler, P. 2011. *Pedagogy and space: Empirical research on new learning environments*. EDUCAUSE.
<http://www.educause.edu/ero/article/pedagogy-and-space-empirical-research-new-learning-environments> (Luettu 26.2.2014.)
- Weinstein, C. S. 1979. The physical environment of the school: A review of the research. *Review of Educational Research*, 49, 577-610.
- Westby, C. E. 1990. Ethnographic interviewing: Asking the right questions to the right people in the right ways. *Journal of childhood communication disorders* 13 (1), 101-111.
- Whiteside, A. & Fitzgerald, S. 2007. *Designing spaces for active learning*. A newsletter by Informe Design. A Web site for design and human behavior research. Implications VOL. 07 ISSUE 01.
http://www.informedesign.org/news/jan_v07r-pr.2.pdf (Luettu 24.4.2017.)
- Wilkinson, S. 1998. Focus groups in health research: Exploring the meanings of health and illness. *Journal of Health Psychology* 3(3), 329-348.
- Willis, P. 1984/1979. Koulun penkiltä palkkatyöhön. Kuinka työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt. Suomentanut Mäki-Kulmala, A. Tampere: Vastapaino.

- Wilson, B.G. 1996. (toim.) Constructivist learning environments: Case studies in instructional design. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Wolfinger, N. 2002. On writing fieldnotes: collection strategies and background expectancies qualitative research. vol. 2, 85-95.
- Yle-uutiset 16.5.2016. <https://yle.fi/uutiset/3-8879339> (Luettu 17.9.2017.)

LIITE 1

TUTKIMUSLUPA

**Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta
Erityispedagogiikan väitöstutkimus**

Tutkimuksen nimi:

Avoin oppimistila opettajien ja ohjaajien toimintakulttuurin määrittäjänä

TIEDOTE TUTKITTAVILLE JA SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA

Tutkijan yhteystiedot

Vastuullinen tutkija:

Raija Kattilakoski, KM, eo, ohjaava opettaja
XXX
rkattila@gmail.com

Tutkimuksen taustatiedot

Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta/ Erityispedagogiikan väitöstutkimus
Kyseessä on yksittäinen tutkimus
Tutkimuksen aineisto kerätään v. 2016 aikana, painottuen kevääseen 2016.
Tutkimus rahoitetaan pääosin tutkijan työtuloilla ja mahdollisesti saatavilla apurahoilla.

Tutkimuksen tarkoitus, tavoite ja merkitys

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten opettajien ja ohjaajien toimintakulttuuri syntyy ja muotoutuu uudessa avoimessa oppimistilassa. Tarkoituksena on saada lisää tietoa niistä prosesseista, jotka liittyvät opetus- ja kasvatushenkilöstön aloittamiseen toimintansa uusissa avoimissa oppimistiloissa. Tässä tutkimuksessa kiinnitetään huomiota mm. tiimin sisäiseen ja ulkoiseen verkostoyhteistyöhön, arjen käytänteisiin ja oppimistilojen hyödyntämiseen.

Suomessa ja muualla maailmassa on viime vuosina rakennettu yhä enemmän tulevaisuuden taitojen kehittämiseen sopivia oppimistiloja, joissa toimimisesta on vielä varsin vähän tietoa. Tästä tutkimuksesta saatua tietoa voidaan hyödyntää muiden vastaavassa tilanteessa olevien koulujen ja henkilöstön toimintakulttuurin kehittämiseen uusissa avoimissa oppimistiloissa toimimiseen.

Tutkimusaineiston käyttötarkoitus, käsittely ja säilyttäminen

Aineistoa käytetään tutkimuskäyttöön ainoastaan tässä tutkimuksessa. Manuaalista ja digitaalista aineistoa säilytetään tutkimuksen aikana kahdella ulkoisella kovalevyllä salasanan takana.

Aineistoa käytetään ja säilytetään 1 vuosi sen jälkeen kun väitöstutkimus on hyväksytty, jonka jälkeen tutkija tuhoaa aineiston.

Menettelyt, joiden kohteeksi tutkimuksen osallistujat joutuvat

Tutkimukseen osallistuva tiimi on valittu useiden tiimien joukosta ja valinnan perusteena on ollut aineiston saatavuus ja kiinnostus osallistua tutkimukseen. Tutkittavien yhteystiedot on saatu heidän esimieheltään.

Aineistoa kerätään tekemällä havaintoja tiimin käyttämissä opetustiloissa n.1 pv/vk ja vapaissa tiloissa sekä tilanteissa myös muina koulupäivinä ja haastattelemalla tiimin työntekijöitä työnohjauksellisesti 1-2 krt/kk. Aineiston keruun pääpaino ajoittuu kevääseen 2016 (tammi-toukokuu).

Tutkimuksen hyödyt ja haitat tutkimukseen osallistuville (tiimi)

Tiimin jäsenet voivat hyödyntää mm. työnohjauksellisia haastatteluja oman työnsä ja toimintakulttuurin kehittämiseen. Tutkittavat saavat halutessaan tietoa myös tutkijan tekemistä havainnoista ja johtopäätöksistä. Tutkijan tekemiä johtopäätöksiä varmistetaan aika ajoin myös tutkimukseen osallistuvilta.

Tutkimuksessa käytettävät menetelmät ovat turvallisia. Tutkija tekee havaintoja oppimistiloissa ja tarvittaessa osallistuu arkipäivän toimintaan. Haittana tiimi voi kokea ylimääräisen henkilön (tutkija) läsnäolon omissa työtilanteissaan tai ajankäytön työnohjauksellisiin haastatteluihin.

Miten ja mihin tutkimustuloksia aiotaan käyttää

Julkaistaan väitöskirja ja artikkeleita. Lisäksi tuloksia on tarkoitus julkaista, esittää tai hyödyntää mm. kansallisissa ja mahdollisesti kansainvälisissä tieteellisissä julkaisuissa, kongresseissa ja seminaariesityksissä sekä opetus- ja kasvatushenkilöstön koulutuksissa. Tutkimustulosten perusteella voidaan tehdä myös jokin käytännön julkaisu, joka tukee kouluja omien toimintakulttuurien kehittämistä.

Tutkittaville tiedotetaan tutkimuksen tuloksista tekstimuotoisesti ja henkilökohtaisella tutkijan tapaamisella ennen väitöskirjan julkaisemista.

Tutkittavien oikeudet

Osallistuminen tutkimukseen on täysin vapaaehtoista. Tutkittavilla on tutkimuksen aikana oikeus kieltäytyä tutkimuksesta ja keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä vaiheessa tahansa ilman, että siitä aiheutuu heille mitään seuraamuksia. Tutkimuksen järjestelyt ja tulosten raportointi ovat luottamuksellisia. Tutkimuksesta saatavat tutkittavien henkilökohtaiset tiedot tulevat ainoastaan tutkittavan ja tutkijan käyttöön ja tulokset julkaistaan tutkimusraporteissa siten, ettei yksittäistä tutkittavaa voi tunnistaa. Tutkittavilla on oikeus saada lisätietoa tutkimuksesta tutkijalta missä vaiheessa tahansa.

Vakuutukset

Jyväskylän yliopiston henkilökunta ja toiminta on vakuutettu. Vakuutus sisältää potilasvakuutuksen, toiminnanvastuuvakuutuksen ja vapaaehtoisen tapaturmavakuutuksen.

Tutkimukseen osallistuminen on tutkimukseen osallistuvilla osa normaalia työtä, joka on sovittu esimiehen kanssa ja siten heidät on vakuutettu oman työn puolesta (keskustelu esimiehen kanssa 27.8.2015.)

Tutkittavan suostumus tutkimukseen osallistumisesta

Olen perehtynyt tämän tutkimuksen tarkoitukseen ja sisältöön, kerättävän tutkimusaineiston käyttöön, tutkittaville aiheutuviin mahdollisiin haittoihin sekä tutkittavien oikeuksiin ja vakuutusturvaan. Suostun osallistumaan tutkimukseen annettujen ohjeiden mukaisesti. Voin halutessani peruuttaa tai keskeyttää osallistumiseni tai kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta missä vaiheessa tahansa. Tutkimustuloksiani ja kerättyä aineistoa saa käyttää ja hyödyntää sellaisessa muodossa, jossa yksittäistä tutkittavaa ei voi tunnistaa.

Päiväys

Tutkittavan allekirjoitus

Päiväys

Tutkijan allekirjoitus

LIITE 2

TUTKIMUSLUPA

Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta
Erityispedagogiikan väitöstutkimus

Tutkimuksen alustava työnimi:

Avoin oppimistila opettajien ja ohjaajien toimintakulttuurin määrittäjänä

TIEDOTE TUTKITTAVILLE JA SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA

Tutkijan yhteystiedot

Vastuullinen tutkija:

Raija Kattilakoski, KM, eo, ohjaava opettaja

XXX

rkattila@gmail.com

Tutkimuksen taustatiedot

Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta/ Erityispedagogiikan
väitöstutkimus

Kyseessä on yksittäinen tutkimus

Tutkimuksen aineisto kerätään v. 2016 aikana, painottuen kevääseen 2016.

Tutkimus rahoitetaan pääosin tutkijan työtuloilla ja mahdollisesti saatavilla
apurahoilla.

Tutkimuksen tarkoitus, tavoite ja merkitys

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten opettajien ja ohjaajien
toimintakulttuuri syntyy ja muotoutuu uudessa avoimessa oppimistilassa.
Tarkoituksena on saada lisää tietoa niistä prosesseista, jotka liittyvät opetus- ja
kasvatushenkilöstön aloittamiseen toimintansa uusissa avoimissa
oppimistiloissa. Tässä tutkimuksessa kiinnitetään huomiota mm. tiimin
sisäiseen ja ulkoiseen verkostoyhteistyöhön, arjen käytänteisiin ja
oppimistilojen hyödyntämiseen.

Suomessa ja muualla maailmassa on viime vuosina rakennettu yhä enemmän
tulevaisuuden taitojen kehittämiseen sopivia oppimistiloja, joissa toimimisesta
on vielä varsin vähän tietoa. Tästä tutkimuksesta saatua tietoa voidaan
hyödyntää muiden vastaavassa tilanteessa olevien koulujen ja henkilöstön

toimintakulttuurin kehittämiseen uusissa avoimissa oppimistiloissa toimimiseen.

Tutkimusaineiston käyttötarkoitus, käsittely ja säilyttäminen

Aineistoa käytetään tutkimuskäyttöön ainoastaan tässä tutkimuksessa. Manuaalista ja digitaalista aineistoa säilytetään tutkimuksen aikana kahdella ulkoisella kovalevyllä salasanan takana.

Aineistoa käytetään ja säilytetään 1 vuosi sen jälkeen kun väitöstutkimus on hyväksytty, jonka jälkeen tutkija tuhoaa aineiston.

Menettelyt, joiden kohteeksi tutkimuksen osallistujat joutuvat

Tutkimukseen osallistuvia voidaan haastatella tai heidän kanssaan käymä keskusteluja voidaan hyödyntää tutkimusaineistona. Lisäksi tutkimuksen osallistujien pitämien koulun omien info-tilaisuuksien sisältöä sekä muistioita voidaan käyttää tässä tutkimuksessa aineistona. Aineistoa kerätään vuoden 2016 aikana painottuen kevääseen 2016 (tammi-toukokuu).

Tutkimuksen hyödyt ja haitat tutkimukseen osallistuville

Tutkittavat saavat halutessaan tietoa tutkijan tekemistä alustavista havainnoista ja johtopäätöksistä. Tutkijan tekemiä johtopäätöksiä varmistetaan aika ajoin myös tutkimukseen osallistuvilta.

Tutkimuksessa käytettävät menetelmät ovat turvallisia. Haittana osallistuja voi kokea ylimääräisen henkilön (tutkija) läsnäolon omissa työtilanteissaan tai ajankäytön mahdollisiin haastatteluihin.

Miten ja mihin tutkimustuloksia aiotaan käyttää

Tutkimustulosten pohjalta julkaistaan väitöskirja ja artikkeleita. Lisäksi tuloksia on tarkoitus julkaista, esittää tai hyödyntää mm. kansallisissa ja mahdollisesti kansainvälisissä tieteellisissä julkaisuissa, kongresseissa ja seminaariesityksissä sekä opetus- ja kasvatushenkilöstön koulutuksissa. Tutkimustulosten perusteella voidaan tehdä myös jokin käytännön julkaisu, joka tukee koulujen omien toimintakulttuurien kehittämistä.

Tutkittaville tiedotetaan tutkimuksen tuloksista tekstimuotoisesti ja henkilökohtaisella tutkijan tapaamisella ennen väitöskirjan julkaisemista.

Tutkittavien oikeudet

Osallistuminen tutkimukseen on täysin vapaaehtoista. Tutkittavilla on tutkimuksen aikana oikeus kieltäytyä tutkimuksesta ja keskeyttää tutkimukseen

osallistuminen missä vaiheessa tahansa ilman, että siitä aiheutuu heille mitään seuraamuksia. Tutkimuksen järjestelyt ja tulosten raportointi ovat luottamuksellisia. Tutkimuksesta saatavat tutkittavien henkilökohtaiset tiedot tulevat ainoastaan tutkittavan ja tutkijan käyttöön ja tulokset julkaistaan tutkimusraporteissa siten, ettei yksittäistä tutkittavaa voi tunnistaa. Tutkittavilla on oikeus saada lisätietoa tutkimuksesta tutkijalta missä vaiheessa tahansa.

Vakuutukset

Jyväskylän yliopiston henkilökunta ja toiminta on vakuutettu. Vakuutus sisältää potilasvakuutuksen, toiminnanvastuuvakuutuksen ja vapaaehtoisen tapaturmavakuutuksen.

Tutkimukseen osallistuminen on tutkimukseen osallistuvilla osa normaalia työtä, joka on sovittu esimiehen kanssa ja siten heidät on vakuutettu oman työn puolesta.

Tutkittavan suostumus tutkimukseen osallistumisesta

Olen perehtynyt tämän tutkimuksen tarkoitukseen ja sisältöön, kerättävän tutkimusaineiston käyttöön, tutkittaville aiheutuviin mahdollisiin haittoihin sekä tutkittavien oikeuksiin ja vakuutusturvaan. Suostun osallistumaan tutkimukseen annettujen ohjeiden mukaisesti. Voin halutessani peruuttaa tai keskeyttää osallistumiseni tai kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta missä vaiheessa tahansa. Tutkimustuloksiani ja kerättyä aineistoa saa käyttää ja hyödyntää sellaisessa muodossa, jossa yksittäistä tutkittavaa ei voi tunnistaa.

Päiväys

Tutkittavan allekirjoitus

Päiväys

Tutkijan allekirjoitus

LIITE 3

Tiedote tutkimuksesta oppilaiden huoltajille

Hei!

Toimin ohjaavana opettajana ... ja tarkoitukseni on tehdä vuoden 2016 aikana väitöstutkimusta opettajien ja ohjaajien toimintakulttuurin muotoutumisesta liittyen uusiin avoimiin oppimistiloihin. Huollettavanne kuuluu luokkaan, jonka aikuiset työntekijät (opettajat ja ohjaajat) ovat tutkimuksessa mukana. Käytännössä tutkimus etenee niin, että teen havaintoja valituissa luokissa/ryhmissä kerran viikossa tammikuusta toukokuuhun 2016 ja tarvittaessa syksyllä 2016. Teen havaintoja mm. aikuisten välisestä yhteistyöstä ja toimimisesta uusissa oppimistiloissa sekä tilojen käytöstä. Kirjoitan havaintoja tabletilla tai kannettavalla tietokoneella. Oppilaita ei videoida, äänitetä eikä kuvata. Yksittäisistä oppilaista ei myöskään kirjata havaintoja eikä koota muita tietoja. Tutkimuksen tekemisestä on sovittu opettajien ja ohjaajien esimiehen (Nimi) kanssa.

Tutkimusluvut kerätään ainoastaan luokan/ryhmän aikuisilta.

Mikäli tulee mitä tahansa kysyttävää, kerron mielellisesti lisätietoja.

Ystävällisin terveisin: Raija Kattilakoski

raija.kattilakoski@...

puh.

Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta

Erityispedagogiikan väitöstutkimus

LIITE 4

RYHMÄHAASTATTELUT 1,5 h klo. 8.00-9.30

Työnohjauksellinen haastattelu

Periaatteet:

Haastattelun alussa puretaan sen hetkisiä tunnelmia ja ajatuksia liittyen omaan työhön mm. kuvien tai metafoorien avulla, kaikkia kuullaan ja kuunnellaan (jotkut kysymykset osoitetaan kaikille), myös vapaata keskustelua sen mukaan kuka haluaa puhua, lopetuksessa kuullaan kaikkia esim. Mitä opit? Mitä viet mukana työhön? Mihin kiinnität huomiota seuraavien viikkojen aikana työssäsi? Minkälaisia asioita nousi esille tämän keskustelun aikana?)

Äänitetään: MP3-soitin + ipad Explain Everything

Muistiinpanot ipadilla

HAASTATTELURUNKO

Teema-haastattelun runko 1.kerta 25.1.2016

1. Miten työskentely uusissa oppimistiloissa on lähtenyt käyntiin?
(tunnekortit apuna?)
2. Mikä on sujunut hyvin ja missä on ollut haasteita?
3. Minkälaisia asioita olette joutuneet ratkomaan?
4. (Tyypillinen koulupäivä?)
5. Oletteko tehneet keskenänne yhteistyötä ja jos olette, niin minkälaista?
6. Miten yhteistyö on sujunut? (Mikä sujuu tai missä on kehitettävää?)
7. Miten yhteistyö on muuttunut?
8. Minkälaisia mahdollisuuksia tai esteitä tilat luovat yhteistyölle?
9. Miten uusia oppimistiloja on hyödynnetty opetuksessa ja arjen toiminnassa?
10. Minkälaista tukea/apua toivoisit? Mitä toivot toisilta tiimin jäseniltä?
Entä muulta henkilökunnalta tai esimiehiltä?
11. Mihin kiinnität huomiota seuraavien viikkojen aikana työssäsi?

Teema-haastattelun runko 2.kerta 22.2.2016

ARKI

1. Minkälaiset fiilikset päällimmäisenä tässä vaiheessa toimimisesta uusissa tiloissa? (tunnekortit apuna) KAIKKI VASTAA
2. Mikä toimii arjessa?
3. Minkälaisille asioille täytyy vielä löytää toimivia ratkaisuja
4. Mikä on muuttunut verrattuna aiempaan (syksy 2016)?
5. Miten kuvailisit tyypillistä koulupäivää tällä hetkellä? KAIKKI VASTAA

TILAT

6. Miten ymmärrät avautuvan oppimisympäristön käsitteen? Mitä sillä tavoitellaan?
7. Miten avautuva oppimisympäristö mielestäsi toimii arjessa?
8. Miten olet hyödyntänyt uusia tiloja ja kalusteita koulupäivän aikana? (oppilaiden kanssa tai itse?)
9. Mikä on ollut mieluisin tila/kaluste ja miksi?

YHTEISTYÖ

10. Mikä on mielestäsi tiimityöskentelyn tavoite?
11. Miten näet tiimin hyödyn oman työsi kannalta?
12. Askarruttaako sinua jokin asia tiimityöskentelyssä?
13. Mitä muuta yhteistyötä olette tehneet toisten aikuisten kanssa?
14. Minkälaisia mahdollisuuksia tai esteitä tilat luovat yhteistyölle?
15. Mistä haluaisit antaa myönteistä palautetta omalle työparillesi tai tiimille?

Teemahaastattelun runko 3.kerta 21.3.2016

1. Aloitus: Mikä juoma kuvaa koulun arkea omasta näkökulmastasi tällä hetkellä? (KAIKKI)
2. Miten kuvailisit tyypillistä koulu-/työpäivää omalla kohdallasi näissä uusissa tiloissa? Mitä teet ja missä? (KAIKKI)
3. Mitä tiloja ja miten, käytät koulu-/työpäivän aikana? Entä oppilaat?
4. Miten tiloista toiseen siirtymiset sujuvat tällä hetkellä? Onko niiden suhteen ollut ongelmia tai sovittavia asioita?
5. Oletteko joutuneet miettimään koulussa toimimisen sääntöjä oppilaiden kannalta uusiksi näissä tiloissa?
6. Miten oppilaiden osallisuus (valinnan vapaus) ja mahdollisuus liikkumiseen toteutuu näissä oppimistiloissa? Entä kotiluokassa?
7. Onko kotiluokkien kalustus toiveittesi mukainen? Millainen haluaisit sen olevan?
8. Miten olet hyödyntänyt erilaisia tiloja ja kalusteita opetuksessa?
9. Oletko käyttänyt mm. matikka-, äidinkieli- tai historiaportaikkoja opetuksessa? Jos olet, niin miten?
10. Oletko pettynyt johonkin tällä hetkellä tilojen suunnittelun tai käytön suhteen?
11. Miten mielestäsi koulun eri tiloja tulisi käyttää?
12. Mitä arvelet esimiesten odottavan tilankäytöltä?
13. Minkälaisia asioita tulisi ottaa huomioon koulun toimintakulttuurissa, jotta se tukisi eri tilojen monipuolista käyttöä?
14. Sinua pyydetään antamaan vinkkejä uusien koulutilojen suunnitteluun Hämeenlinnaan (johon on tulossa avoin oppimistilaratkaisu). Minkälaisia neuvoja antaisit?
15. Mikä olisi hyvä kysymys liittyen avautuvaan oppimistilaan?
16. Minkälaisia mahdollisuuksia tai esteitä tilat luovat aikuisten väliselle yhteistyölle?

Teemahaastattelun runko 4.kerta 25.4.2016

1. Minkälaiset asiat vaativat tällä hetkellä koulun arjessa aikaa ja ajatuksia omassa työssäsi? (kuvakortit?) Tuolit: minkälaisella tuolilla koet istuvasi tällä hetkellä koulun arjessa?

Tilat:

2. Miten olet hyödyntänyt koulun eri tiloja opetuksessa?
3. Oletko pettynyt johonkin tilojen suunnittelun tai käytön suhteen?
4. Miten mielestäsi koulun eri tiloja tulisi käyttää?
5. Mitä arvelet esimiesten odottavan tilankäytöltä?
6. Minkälaisia asioita tulisi ottaa huomioon koulun toimintakulttuurissa, jotta se tukisi eri tilojen monipuolista käyttöä? (Mistä pitäisi vielä sopia ja miten?)

7. Minkälaisia mahdollisuuksia tai esteitä tilat luovat aikuisten väliselle yhteistyölle?
8. Miten toteutuu kohtaaminen ja yhteisöllisyys näissä tiloissa?
9. Miten oppilaiden osallisuus (valinnan vapaus) ja mahdollisuus liikkumiseen toteutuu näissä oppimistiloissa? Entä kotiluokassa?

Kalusteet:

10. Onko kotiluokkien kalustus toiveittesi mukainen? Millainen haluaisit sen olevan?
11. Miten olet hyödyntänyt erilaisia kalusteita opetuksessa? (kotiluokassa, puistossa tms.)
12. Toteutuuko mielestäsi kalusteiden muunneltavuus eli erilaiset käyttömahdollisuudet?
13. Kuka/ketkä määrittelevät kalusteiden muunneltavasta käytöstä? (oppilaat, opettaja, ohjaaja, joku muu?) ja millä perusteella?
14. Miten oppilaiden valinnan vapaus toteutuu eri kalusteiden käytössä esim. oppitunnin aikana? (Voivatko valita itse missä istuvat, seisovat, liikkuvat jne. ja miten kalusteita käytetään?)
15. Mitä haluaisit muuttaa omassa tavassasi käyttää erilaisia kalusteita?

Teema-haastattelun runko 23.5.2016

klo. 8.00-9.15

Yhteenvetoa keväästä ja yhteinen kahvitus klo. 9.15

1. (Tunnekortit) Millä mielellä olet nyt kun ajattelet omaa työtäsi ja koulun arkea.
2. Jos palataan taaksepäin siihen hetkeen kun teiltä pyydettiin toivomuksia siitä mitä haluaisitte säilyttää ja mihin halutaan muutosta, niin mitä silloin toivoit?
3. Miten toiveesi toteutuivat käytännössä?
4. Henkilökuntaa on osallistettu uudisrakennuksen suunnitteluun. Miten koet oman osallisuutesi toteutuneen? Saitko vaikuttaa riittävästi ja jos niin miten?
5. Mitä asioita tai käytänteitä uusilla tiloilla tavoiteltiin?
6. Miten tavoitteet ovat toteutuneet?
7. Miten nykyiset tilat tukevat tai eivät tue tavoitteita?
8. Minkälaisia asioita tulisi ottaa huomioon koulun toimintakulttuurissa, jotta se tukisi asetettuja tavoitteita?
9. Minkälaisia vaiheita itselläsi on ollut sopeutuessa uusiin tiloihin ja toimintakulttuuriin?
10. Minkälaista tukea tai muita käytännön järjestelyjä olisit toivonut esimiehiltä, entä kollegoilta?
11. Onko koulun arki muuttunut verrattuna viime syksyyn? Miten?

12. Ovatko nämä tilat muuttaneet omaa toimintaasi tai ajattelutapaasi jollain tavalla? Jos on, niin miten?
13. Meille tulee vierailijoita kunnista, joissa suunnitellaan uusia koulutiloja. Sinulta pyydetään kokemuksia ja neuvoja heille. Minkälaisia neuvoja antaisit?
14. Miten olette kokeneet tämän tutkimusprosessin?

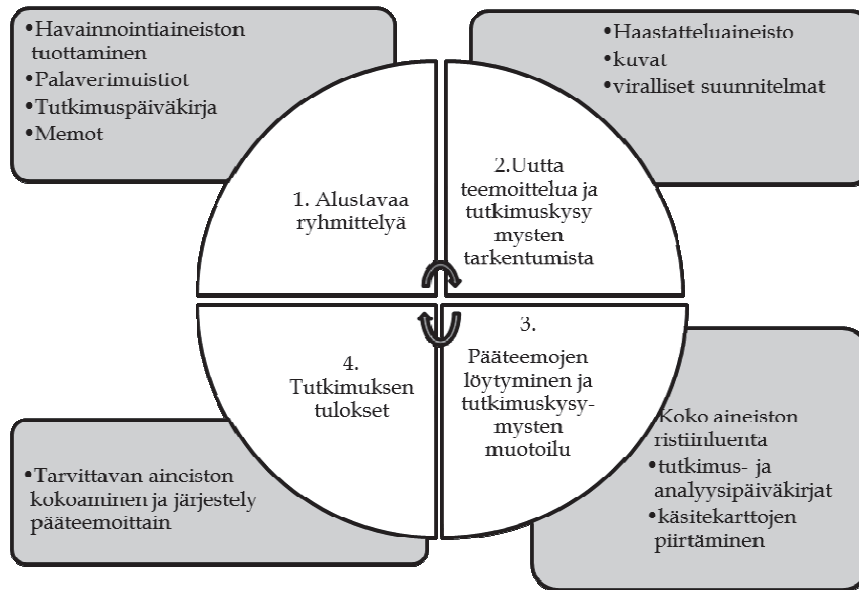
LIITE 5

Yksilöhaastattelujen kysymykset

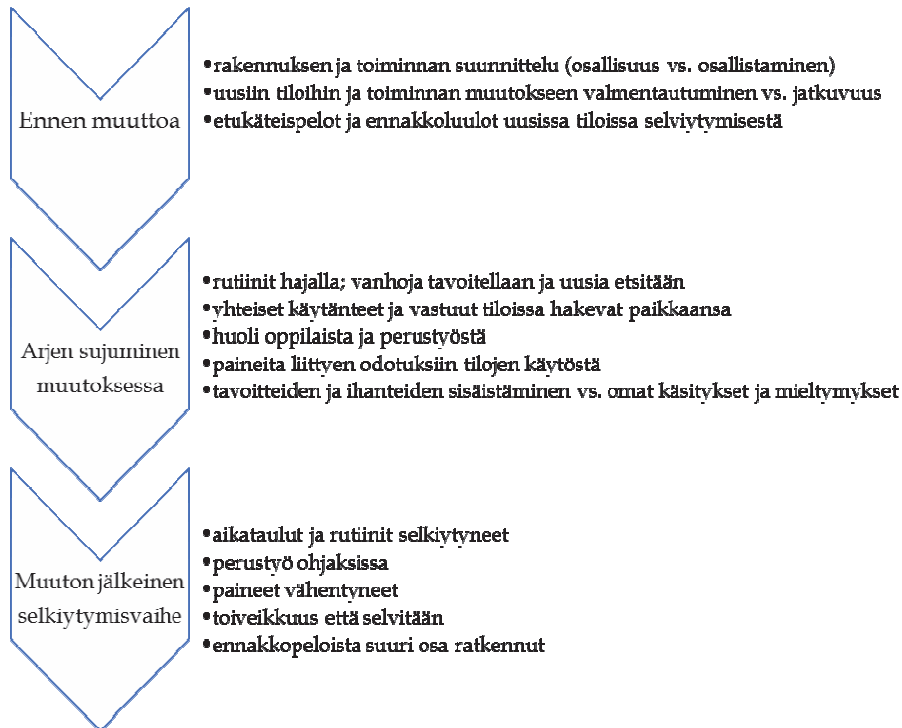
Uudisrakennuksen tavoitteena oli (opetus)

- a) työ- ja oppimisympäristön näkökulmasta: motivaatio, uusi teknologia, oppijalähtöinen, aktiivinen, vuorovaikutteinen, esteetön ja hahmottamista tukeva
- b) tilankäytön ja toiminnanohjauksen tehostamisen näkökulmasta: muuntojoustava, mahdollistaa tilojen yhteiskäytön
- c) pedagogisesti: oppilas on aktiivinen toimija; frontaaliopetuksen murtaminen, vuorovaikutus ja kohtaaminen, leikin läsnäolo

1. Miten nämä tavoitteet ovat mielestäsi toteutuneet?
2. Miten tilat ovat käytännössä mahdollistaneet tai estäneet tavoitteiden toteutumista?
3. Entä toimintakulttuurin osalta?
4. Onko jotakin tullut yllätyksenä tilojen käytön tai toimintakulttuurin suhteen?
5. Miten tavoitteiden mukaista tilojen käyttöä ja toimintakulttuuria on viety eteen päin?
6. Minkälaisia evästyksiä antaisit nyt muille opetustiloja suunnitteleville? Mitä kannattaisi huomioida?



KUVIO 12 Aineiston analysoinnin vaiheet



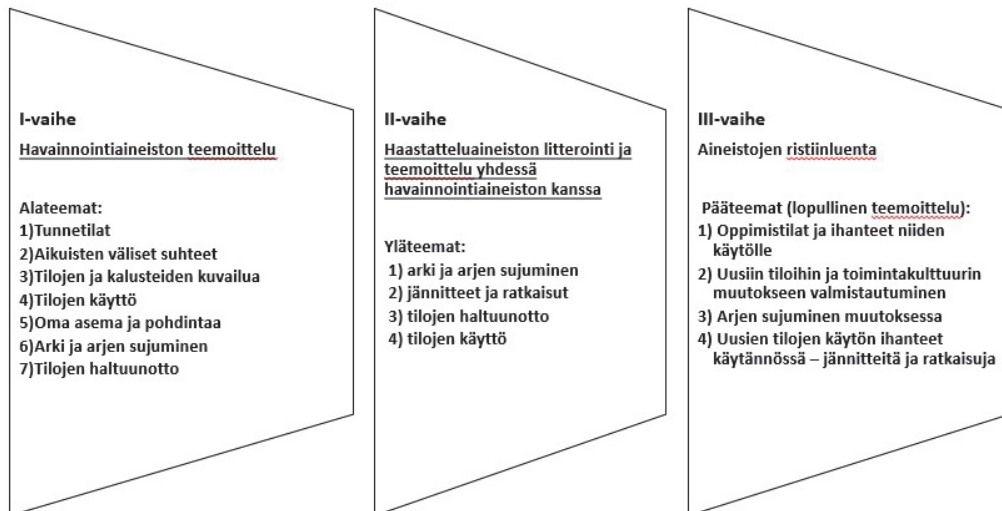
KUVIO 13 Auvilan koulun toimintakulttuurin muotoutumisen vaiheet muutettaessa uusiin oppimistiloihin

TAULUKKO 1 Havainnointilomake

Perustiedot

Pvm	klo	tila	oppiaine	ryhmä	opettaja/ ohjaajat	oppilaita	opetusta	opetuksen aika

TAULUKKO 2 Teemoittelun vaiheet



TAULUKKO 3 Aineiston teemoittelu ja analyysin eteneminen

VAIHE I (havainnot) Ala- teemat	VAIHE II (haastattelut) Ylä- teemat	VAIHE III (koko aineisto) Pääteemat
Tilojen ja kalusteiden ku- vailua Tilojen käyttö Tunnetilat	Jännitteitä ja ratkaisu- ja/Mitä tavoiteltiin? Tilojen käyttö	Oppimistilat ja niiden käy- tön tavoitteet ja ihanteet
Arki ja arjen sujuminen Tilojen käyttö Tilojen haltuunotto Tunnetilat	Jännitteitä ja ratkaisuja Tilojen käyttö	Jännitteitä ja ratkaisuja (tiloihin ja toimintakulttuu- rin muutoksiin valmistau- tuminen, arjen sujuminen, tavoitteiden sisäistäminen, tilojen käyttö)
Oma asema ja pohdintaa Aikuisten väliset suhteet Tunnetilat	Oma asema ja pohdintaa	Tutkijana tutkimuskohtees-

TAULUKKO 4 Uudisrakennushankkeen viralliset tavoitteet sekä johdon esittämät ta-
voitteet ja ihanteet

**ihanteet = (johdon omat painotukset tavoitteille)*

VIRALLISET TAVOITTEET	JOHDON TAVOITTEET/IHANTEET *
Työ- ja oppimisympäristö: motivaatio uusi teknologia oppijalähtöinen aktiivinen vuorovaikutteinen esteetön hahmottamista tukeva	<i>edelläkäviisyys ajanmukainen teknologia motivaatio esteettömyys vapaus valita työtilansa ja asentonsa aktiivinen avautuva (lasiseinä mahdollisimman paljon auki) pysyvyys arjen hahmottaminen (oppilailla oma paikka)</i>
Tilankäyttö ja toiminnanoh- jaus: muuntojoustava mahdollistaa tilojen yhteiskäy- tön	<i>kalusteiden muunneltavuus tilojen yhteiskäyttö ja tasavertaisuus (ei omia työtiloja aikuisilla)</i>
Pedagogiikka: oppilas on aktiivinen toimija	<i>oppilaan aktiivisuus (vapaus valita työskentelyasenton-</i>

frontaaliopetuksen murtaminen vuorovaikutus ja kohtaaminen leikin läsnäolo	sa) frontaaliopetuksen murtaminen yhteistyö ja tiimiopettajuus vuorovaikutteisuus leikki
Työntekijä tilojen käyttäjänä ei virallisia tavoitteita	sopeutuvaainen muutoksiin sietää ympäristön ärsykeitä innostunut innovatiivinen oma-aloitteinen

TAULUKKO 5 Tilojen käyttöön liittyviä jännitteitä ja ratkaisuja

1) avautuvuus vai rauhallisuus 2) avoimuus vai yksityisyys 3) oppilaiden kontrollia vai valinnanmahdollisuuksien tarjoamista 4) tilojen ja kalusteiden muunneltavuus vai pysyvyys ja 5) Kaikkien tilojen käyttö oppimistiloina vai oman tilan arvostaminen

Tavoite	Tavoitteeseen liittyvät jännitteet ja ratkaisut
Avautuvuus <ul style="list-style-type: none"> lasiseinän avaaminen yhteisiin tiloihin (Puisto) 	Rauhallisuus <ul style="list-style-type: none"> ärsykkeiden (ääni ja liike) säätelyn tarve erilaiset aikataulut aiheuttavat ääntä ja liikettä ei haluta häiritä muita koulukulttuuriin kuuluu hiljaisuus ja rauhallisuus Ratkaisu: lasiseinät ja ovet luokissa pidetään kiinni. Yksittäisiä kokeiluja joissa pidetään auki.
Avoimuus <ul style="list-style-type: none"> lasiseiniä läpinäkyvyyttä avointa tilaa 	Yksityisyys <ul style="list-style-type: none"> näkymättömissä oppilailta tarve rajata vuorovaikutusta tarve rajata mitä muut näkevät työntekijän tekemän Ratkaisu: suojaosat varastotilat käyttöön, lasipintojen peittäminen
Valinnanmahdollisuudet (oppilaiden tilan ja kalusteiden käyttö sekä oma asento) <ul style="list-style-type: none"> oppilaan mahdollisuus valita oppimistila tai asento ja kalusteet luodaan uusia sääntöjä turvallisuus näkökohta mukana vaatii harjoittelua ja kokeilua 	Kontrolli (oppilaiden tilan ja kalusteiden käyttö) <ul style="list-style-type: none"> rajoitetaan ja säännellään omalta paikalta liikkumista oppiminen liitetään kalusteisiin (pöytä ja tuoli) vältetään yleistä rauhattomuutta Ratkaisu: Tehdään kokeiluja ja laaditaan uusia sääntöjä
Tilojen ja kalusteiden muunneltavuus <ul style="list-style-type: none"> tiloja voi muunnella mm. jakamalla 	Pysyvyys <ul style="list-style-type: none"> tuoleja ja pöytiä odotettiin luokkiin

<p>tilaa tai avaamalla väliseiniä suu-remmiksi tiloiksi</p> <ul style="list-style-type: none"> kalusteita voi käyttää erilaiseen käyttöön: töiden esittelyyn, työpöytänä, materiaalin jakopisteenä, varastona, näyttämönä, yksin-, pari- tai ryhmätyöskentelyyn jne. 	<p>tulevaksi</p> <ul style="list-style-type: none"> tuolit ja pöydät on järjestetty osalla samoin kuin aiemmissa tiloissa ei haluta "keksimällä keksiä" muunneltavaa käyttöä kalusteet ovat koko koulupäivän samoilla paikoilla vaikka toiminta muuttuisi <p>Ratkaisu: Kokeiluja myös kalusteiden muunneltavasta käytöstä (esim. tarvikekärret)</p>
<p>Kaikkien tilojen käyttö oppimistiloina</p> <ul style="list-style-type: none"> oppimistiloina voivat olla luokkatilojen, puiston ja majojen lisäksi käytävät, portaikot, peli- ja leikkihuoneet sekä rakennuksen muut tilat ei omia nimettyjä tiloja lukot poistettu luokista pois reviirijattelusta 	<p>Oman tilan ja paikan arvostaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> perustellaan turvallisuuden tunteella henkilöstö muokkaa luokkatilaa oman näköisekseen "kotipesäksi". oppilaat merkitsevät oman paikkansa jollain esineellä tai omilla tavaroilla <p>Ratkaisu: Ryhmillä ja siten myös opettajilla on omiksi mielletyt luokkatilat</p> <p>Valmistautumisen vaiva</p> <ul style="list-style-type: none"> tiloihin tutustuminen etukäteen koneiden ja laitteiden käyttöohjeisiin tutustuminen ajankäyttö ja ohjeitten helppo käytettävyys tilanvaraus <p>Ratkaisu: Heittäytyminen eli lähdetään kokeilemaan tilaa ilman valmistautumista tai käytetään tiloja, joita ei tarvitse varata tai niiden käyttöön ei tarvitse valmistautua</p> <p>Vaivattomuuden tavoittelemisen</p> <ul style="list-style-type: none"> lähitilojen käyttö tilanvarauksen hankaluus laitteiden käytön ohjeistus vaikeasti löydettävissä vaikeasti saavutettavia, vieraita tiloja <p>Ratkaisu:</p> <ul style="list-style-type: none"> huomataan käyttää myös muiden kerrosten tiloja toimiva tilavaraus (sähköinen) käytetään tiloja, joita ei tarvitse varata laitteiden käyttöohjeet lähelle laitetta tilat esitellään koko henkilöstölle kun ne ovat valmiita

TAULUKKO 6 Tutkimusaineistot ja niiden käyttötapa

Aineisto	määrä	laajuus teksti Book Antiqua 12, rv 1,15
Ryhmähaastattelujen litteroinnit	5 kertaa 1,5 h yht. 7,5 h	175 sivua
Esimiesten haastattelujen litteroinnit	2 haastattelua yht. 2 h 15 min	44 sivua
Luokkahavainnot	15 kertaa 2-6 h kerrallaan yht. 59 h	74 sivua
Puisto-havainnot	3 kertaa 1 krt/puisto yht. 13 h	17 sivua
Havainnot opetuksen palavereista	4 kertaa 30-40 min/kerta yht. 2 h 10 min	7 sivua
Havainnot tiimipalavereista	6 kertaa 30-50 min/kerta yht. 3 h 50 min	11 sivua
Havainnot henkilöstölle pidetyistä info-tilaisuuksista	2 kertaa n. 2h yht.	3 sivua
Muistiot opetuksen välituntipalavereista	12 palaverin muistiot	33 sivua
Viralliset suunnitelmat uudisrakennuksesta <ul style="list-style-type: none"> • työympäristövisio • arkkitehtiopiskelijan suunnitelma tilakonseptiksi 		35 sivua + 138 sivua
Kuvia tiloista		197 kpl
Kenttäpäiväkirjat		27 sivua
Analyysipäiväkirjat		8 sivua
Käsinkirjoitetut yhteenvedot, ryhmittelyt ja käsittekartat		119 A4-sivua

TAULUKKO 7 Koonti henkilöstön omaan työhön liittyvistä rutineista

Arjen aikataulut ja siinä erityisesti lukujärjestyksen rakenteet
Henkilöstön oma rytmitys; mitä tehdään missäkin järjestyksessä ja kuinka kauan, oppilaiden siirtymiin varattava aika, myös henkilöstön omat siirtymät
Tietynlaiset kalusteet ja niiden käyttö omiksi mielletyissä luokkatiloissa
Tietynlaiset välineet, joita on totuttu käyttämään
Työvälineiden ja tarvikkeiden sekä henkilökohtaisten varusteiden (vaatteet ja kengät) sijoittelu koulurakennuksessa