

Tiina Soini & Outi Stüber



OSU - HANKKEEN LOPPURAPORTTI

OSU-HANKKEEN LOPPURAPORTTI

Johdanto

Tampereen yliopiston normaalikoulu on yliopistollinen harjoittelukoulu, joka toimii Kasvatustieteiden tiedekunnan (aiemmin kasvatustieteiden yksikkö) osana. Normaalikoulu muodostaa yhtenäisen koulun perusasteelta lukioon. Tavanomaisen opetustyön rinnalla koulussa järjestetään opettajankoulutukseen kuuluvaa opetusharjoittelua sekä tutkimus- ja kehitystyötä. Oppilaita ja opiskelijoita koulussa tällä hetkellä on yli 880, opettajia 79 ja muuta henkilökuntaa 17. Opetusharjoittelijoita on koulussa vuosittain noin 115. Tampereen yliopiston normaalikoulu on toiminnaltaan monipuolinen ja joustava koulu, jonka tavoitteena on reagoida nopeasti koulumaailman ja yhteiskunnan muutoksiin. Normaalikoulun toiminnassa keskiössä ovat opetuksen laatu sekä oppilaiden ja opiskelijoiden hyvinvointi. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimusyhteisöön kuuluminen mahdollistaa jatkuvan tutkimukseen perustuvan oppimisen, opetuksen sekä oppimisympäristön kehittämisen.



OSU-hanke sai alkunsa keväällä 2014 tehdystä päätöksestä normaalikoulun rakenteesta: lukio siirrettiisiin erilleen Nekalan koulutaloon ja koko perusaste (1-9 lk) saman katon alle Kuokkamaantien kiinteistöön. Tässä vaiheessa todettiin, että muutos edellyttää laajaa saneeraushanketta, jonka tarkempi suunnittelu toteutettaisiin vuosien 2014–2015 aikana. Muutamia vuosia aiemmin oli Hämeenlinnassa aiemmin sijainnut luokanopettajakoulutus ja normaalikoulun alakoulu siirtynyt Tampereelle ja siten uuden muutosprosessin aloittaminen koulussa oli merkittävä ponnistus. Samaan aikaan tilanne oli kuitenkin se, että tilat olivat etenkin alakoulun puolella auttamattomasti liian pienet. Muutoksessa nähtiin toisaalta myös mahdollisuus yhtenäiskoulun vahvistamiseen ja lukion opetuksen kehittämiseen sekä sen vetovoiman kasvattamiseen.

OSU-hankkeesta rakennettiin osallistava suunnitteluhanke, jonka tavoitteena oli tukea Tampereen yliopiston normaalikoulun toimintaympäristön ja -kulttuurin kestävästi kehittämistä. Hanke liittyi Nekalan normaalikoulun peruskorjaus- ja uudisrakentamishankkeeseen, mutta toimi osittain erillisenä. Vuosien 2014–2016 aikana on OSU-hankkeessa suunniteltu, rakennettu ja kokeiltu osallistavaa ja aktivoivaa koulun oppimisympäristöjen kehittämisprosessia. Hankkeen keskeisenä teemana on ollut tutkia kestävästi koulun kehittämisen ehtoja ja mahdollisuuksia yhdessä eri toimijoiden kanssa.

Koulun kehittämisen tutkimus osoittaa, että kestävän koulun kehittämisen kulmakivi on riittävän perusteellinen yhteisen ymmärryksen rakentaminen. OSU-hankkeessa suunnittelutyötä tuettiin kartoittamalla eri toimijoiden näkemyksiä ja tarpeita, esimerkiksi muutokseen liittyviä mahdollisuuksia ja jännitteitä toimijoiden kokemina, tutkimalla yhdessä käsitettyjä, elettyjä ja havaittuja tiloja. Samalla hankkeessa rakennettiin uudenlaista toimintatapaa; kokeilevaa ja systemaattista dialogia eri toimijaryhmien sisällä ja välillä.

Tässä raportissa kuvaamme hankkeen eri vaiheita sekä rakennamme mallia siitä, mitä osallistava kehittämistyö tarkoittaa koulun arjessa. Pyrimme avaamaan kestävän koulun kehittämisen käsitteitä. Kuvaamme myös lyhyesti hankkeessa kerätyt aineistot ja hankkeen seurauksena syntyneet tulokset.

OSU-hankkeen ohjausryhmässä ovat toimineet:

Tutkimusjohtaja Tiina Soini (pj.)

Professori Kirsti Karila

Professori Marita Mäkinen

Yliopistonlehtori Reijo Kupiainen

Johtava rehtori Vesa Toivonen

Lukion rehtori Arja Aalto-Laaksonen

Arkkitehti Saana Karala

Arkkitehti Janne Kangasvieri

Suunnittelija Outi Stüber (siht.)



Hankkeen ohjausryhmän neuvoo-antavina asiantuntijoina ovat toimineet professori Janne Pietarinen Itä-Suomen yliopistosta sekä apulaisprofessori Anneli Frelin Gävlen yliopistosta.

Hanketta on rahoittanut Opetushallitus.



Kestävä koulun kehittäminen

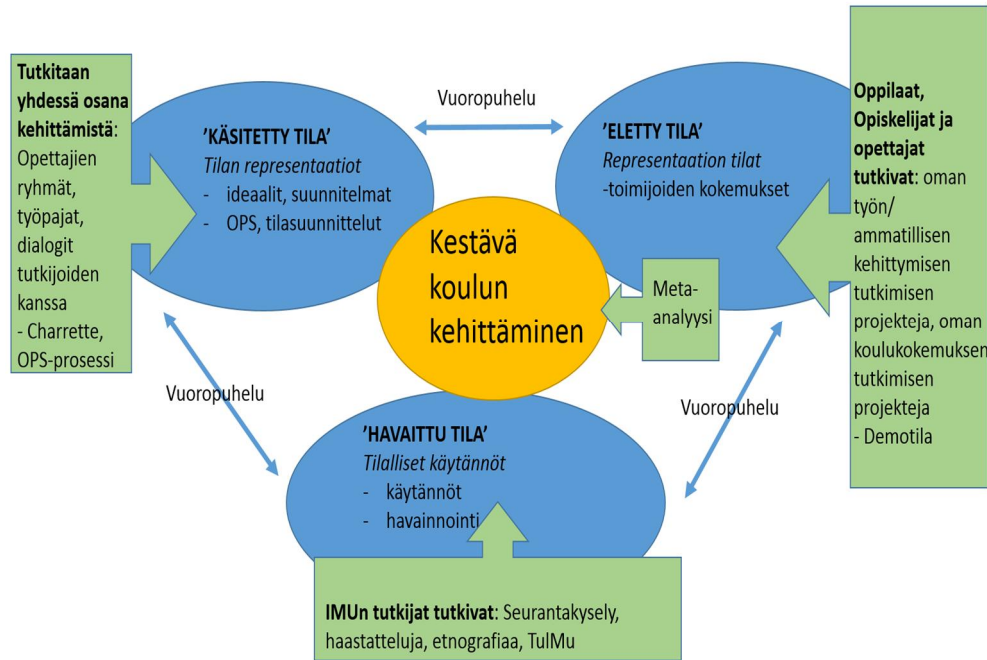
Koulu heijastelee yhteiskuntaa, toisaalta koulun kehittäminen on yksi keskeinen yhteiskunnan uudistumisen muoto. Koulun kehittämisen tutkijat puhuvat kestävästä koulu kehittämisestä (sustainable school development). Tällä tarkoitetaan ratkaisuja, jotka ovat sekä koulutilojen että pedagogiikan osalta joustavia ja sietävät hyvin muutosta. Pedagoginen kestävyys tarkoittaa esimerkiksi sitä, että riippumatta käytetyistä opetusmenetelmistä tai muuttuvista oppimiskäsityksistä, opettajat pystyvät tekemään arkista perustyötään eettisesti ja hyödyntämään joustavasti pedagogisia ratkaisuja sekä tukemaan erilaisia oppilaita muuttuvasta oppimisympäristöstä huolimatta; muutosprosessi ei saa tuhota koulun arkea vaan tukea jo olemassa olevaa mielekästä toimintaa. Muutosta kestävä kehittäminen tarkoittaa myös mahdollisimman laajan käyttäjäjoukon palvelemista, esimerkiksi koulurakennuksen hyödyntämistä koko asuinalueen yhteisenä tilana.

Viime aikojen vahva trendi koulun kehittämisessä on niin sanottujen uusien oppimisympäristöjen visiointi, kehittäminen ja kokeilu. Trendin takana on ajatus tulevaisuuden taitojen oppimisen edellyttämästä uudeltaisesta oppimisesta ja samaan aikaan uusien teknologioiden mahdollistamista uusista tiedon- ja yhteisöjen rakentelun toimintatavoista. Sosiokonstruktivistinen lähestymistapa oppimiseen on tässä tilanteessa johtanut pohdintoihin oppimisen tilallisuudesta. Koulutilojen tarkastelu sosiaalisina, kulttuurisina ja fyysisinä tiloina on tullut vahvasti osaksi koulun ja pedagogiikan kehittämistä. Lähtökohdana on tällöin se, että olemassa olevaa oppimisympäristöä hyödynnetään ja kehitetään osana oppimisen prosessia hakien kulloinkin oppimista tukevia ratkaisuja. Parhaimmillaan sosiokonstruktivistisen lähestymistavan avulla löydetään keinoja kehittää koulun toimintaa "tiloista huolimatta".

Edellä kuvattu kehityskulku on tuonut koulun kehittämiseen uusia toimijoita; tietotekniikan asiantuntijoita, tilasuunnittelijoita, arkkitehteja, sisällöntuottajia, joiden lähtökohdat eivät ole pedagogiikassa. Tämä synnyttää kiinnostavia uusia keskusteluyhteyksiä. Huomion kiinnittyessä myös fyysisiin tiloihin, koulun kehittämisestä ovat kiinnostuneet myös kiinteistöjen haltijat ja omistajat, ja tätä esimerkiksi rakennuttajan edustaja saattaa istua samassa pöydässä opettajien ja oppimisen tutkijoiden kanssa. Dialogin sujuminen ei aina ole itsestään selvää. Eri toimija tahot edustavat hyvin erilaisia toiminnan logiikoita ja arvioivat myös onnistumista eri kriteerein. Myös Nekalan normaalikoulun uudistusprosessissa toimijoita ja näkökulmia oli runsaasti. Tämän vuoksi prosessia tukemaan, dokumentoimaan ja arvioimaan haluttiin erillinen hanke, OSU.

OSU-hankkeen I ähtökohdat

Kolme perspektiiviä koulutilaan



Kuvio 1. OSU-hankkeen viitekehys

Koulun tarkastelu tilana tai tiloina jää helposti fyysisen tilan pohdinnoksi ja kehittämisprojekteiksi. Fyysinen, näkyvä tila on helpoin tapa mieltää tilallisuutta. OSU-hankkeessa pyrimme ymmärtämään koulutilaa myös muuna kuin fyysisinä järjestelyinä. Hankkeen alusta saakka kuljetimme eri keskusteluissa mukana Lefebvren (1991, 33) heuristista kolmijakoa: tilalliset käytännöt, tilan representaatiot ja representaation tilat. Tässä kuvaamme vain lyhyesti mihin näillä tässä yhteydessä viittasimme.

Tilan representaatiot (representations of space) ovat niitä tilan kuvia, määrittelyitä ja esityksiä, joita meille esitetään tilasta. Tilan representaatiot ovat ideaaleja, suunnitelmia, lakeja ja sopimuksia. Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet voidaan nähdä peruskoulun tilan representaationa, jonka virkamiehet ja asiantuntijat pääsääntöisesti laativat. Koulurakennukset ja niiden ympäristöt ovat insinöörien ja arkkitehtien representaatioita tilasta. Tähän tilan muotoon liittyy olennaisesti tieto ja valta. (Lefebvre 1991, 38–39, 50; Schmid 2008, 36–37; Soja 1996, 66–67.) Kysymys vallasta nostaa tämän tilan erityisen kiinnostavaksi osallisuuden lisäämisen ja mahdollistamisen näkökulmasta. Esimerkiksi koulurakennusten suunnittelussa käyttäjien osallistaminen suunnitteluvaiheeseen voidaan nähdä pyrkimyksenä demokratisoida prosessia. Haastavaa tässä on usein se, että tieto, jota täysivaltaiseen osallistamiseen tarvittaisiin, on edelleen asiantuntijoilla. Esimerkiksi opettajien ja lasten osallistuminen koulurakennuksen arkkitehtuurisiin ratkaisuihin jää usein kommentoinnin tasolle. OSU-hankkeessa tilan representaatioita edustavat selkeimmin opetussuunnitelman perusteiden lisäksi arkkitehtien laatimat piirrokset ja erilaisissa työskentelyissä syntyneet visualisoinnit ja suunnitelmat.

Tilalliset käytännöt (spatial practice) kuvaa sitä tasoa millä tilallisia suhteita tuotetaan ja uusinnetaan. Tilallisten käytäntöjen avulla luodaan sosiaalisen tilan muotoja ja toisaalta tilallisissa käytännöissä sosiaaliset suhteet materialisoituvat. Tilalliset käytännöt ovat materiaalisia, sosiaalisesti tuotettuja ja empiirisesti suoraan havaittavissa eli voidaan puhua havaitusta tilasta. (Lefebvre 1991, 38, 50; Schmid 2008, 36 Soja: 1996, 66.) OSU-hankkeessa tilallisia käytäntöjä kartoitettiin ja selvitettiin esimerkiksi kysymällä opettajilta, miten he kokivat osallisuuden muutosprosessin keskellä. Lisäksi oppilaat tuottivat kuvallista materiaalia unelmien luokkahuoneesta.

Representaation tilat (spaces of representation, representational spaces) ovat symbolista tilaa. Tämä tilan ulottuvuus on mielikuvien ja symbolien kautta elettyä tilaa, "tämä on meille tätä". Tilan materiaalisista elementeistä rakennetaan merkityksiä, jotka sitten viittaavat johonkin muuhun kuin itse materiaaliseen symboliin. (Lefebvre 1991, 39; Schmid 2008, 36–37; Soja 1996, 67–69.) Representaation tiloja OSU-hankkeessa edustavat kouluuyhteisön kokemukset ja merkitykset, joita näille kokemuksille on annettu. Merkityksen rakentelua ja kokemusten jakamista tapahtui useissa opettajien työpajoissa. Lasten tuottama kuvamateriaalia käsiteltiin oppitunneilla sekä kahdessa kandidaatin tutkielmassa.

Osalisuus

OSU-hankkeessa osallisuutta tarkasteltiin ammatillisessa toimintayhteisössä (communities of practice). Lähtökohtana oli, että osallisuuden kokemus rakentuu yksilön ja ympäristön vuorovaikutteisessa (person-working environment fit), dynaamisessa prosessissa, joka voi joko etäännyttää tai kiinnittää (engagement) yhteiseen toimintaan ja toiminnan kohteeseen (esim. kehittämistyöhön). Se muodostuu kuulumisen tunteesta (sense of belonging, relatedness) ja arvostuksen kokemuksesta ja ilmenee vaikutusmahdollisuuksina ja osallistumisena (toiminta). Oletuksena oli, että viime kädessä osallisuuden kokemus näytetään ammatillisen kehittymisen haluna. Kehittämistyö kutsuu yleensä luokseen myös kuormittumisen kysymykset ja ammatillinen kehittyminen, esimerkiksi opettajan oppiminen, on tutkitusti yhteydessä työssä jaksamiseen ja kuormittumisen kokemuksiin. Näistä lähtökohdasta suunniteltiin OSU-hankkeessa toteutettava tutkimusaineistonkeruu (TulMu, Hyvinvointi ja osallisuus -kysely).

Systemisyys

Koulujärjestelmä muodostaa sisäkkäisen rakenteen (nested system), jossa oppilaiden, opettajien, koulutason, koulutuksen järjestäjän (yleensä kunnan) ja lopulta valtionhallinnon tasot toimivat suhteessa toisiinsa. Oppilaat ja opettajat kohtaavat päivittäin koulun arjessa, opettajat muodostavat koulun muiden ammattilaisten kanssa koulutason, joka puolestaan linkittyy kunnan ja seudun alueellisiin koulutuksen kokonaisuuksiin, asuinympäristöihin ja palveluihin. Valtionhallinnossa koulujärjestelmä sijoittuu osaksi muuta valtiollista toimintaa ja toimii yhteistyössä esimerkiksi sosiaali- ja terveysministeriön kanssa. Koulun toiminnan tasot vaikuttavat toisiinsa ja muutos yhtäällä saa yleensä aikaan seurauksia myös muualla. Tasojen toimintalogiikka, esimerkiksi tavoitteiden asettelu ja aikataulut eroavat toisistaan ja joskus esimerkiksi ylätasolla tehtyjen tavoitteiden seuraukset voivat koulujen ruohonjuuritasolla olla yllättäviä. Järjestelmän toimijoiden oppiminen, hyvinvointi ja toimijuuden kokemukset näyttävät tarttuvan tasolta toiselle, esimerkiksi opettajien työhyvinvoinnilla on seurauksia oppilaiden hyvinvoinnille.

Koulujärjestelmässä asiat liikkuvat tasolta toiselle erilaisissa vuorovaikutusprosesseissa. Esimerkiksi valtakunnalliset perusopetuksen perusteet on normiohjaava dokumentti, jota opetuksen järjestäjätahoilla erilaiset työryhmät tulkitsevat paikallisiksi opetussuunnitelmiksi. Vuorovaikutuksen suuntaa kuvataan usein vastapareilla top-down bottom-up. Tällä viitataan siihen, mistä käsin toimintaa suunnitellaan ja ohjataan. Viimeaikainen tutkimus korostaa,

että molempien suuntien strategisesti viisas käyttö on suotuisinta uudistuksen menestyksen kannalta. Tässä vuorovaikutuksessa keskeistä on riittävä yhteinen merkityksen rakentelu esimerkiksi ajan ottaminen erilaisten tavoitteista tehtyjen tulkintojen pohdiskelulle yhdessä. Mikäli vuorovaikutus tasojen välillä ei toimi tai toimii vain toiseen suuntaan kehittämistyön osallisuus ja sitä kautta omistajuus kärsivät.

Koulun kehittämisen vaiheet

Ihmettely: Tämä, joskus kaoottisenakin koettu vaihe on olennainen, jotta muutosprosessi voisi käynnistyä. Tässä vaiheessa kysytään perusasioita: mistä tässä on kysymys? Mitä tämä merkitsee minulle ja meille? Ihmettelyn vaihe nostaa esiin asioita, jotka ovat ajankohtaisia ja vaativat prosessoimista vaikka eivät suoranaisesti liittyisikään käsillä olevaan kehittämistyöhön. Omakohtaisiin kysymyksiin perustuva kehittämistyö vaatii sitä, että osallistujilla on lupa yhdessä muiden kanssa ihmetellä ja pohtia toiminnan perusteita ja kyseenalaistaa jo olemassa olevia käytänteitä sekä ulkopuolelta määriteltyjä kehittämissuuntia. Muutosprosessin edellyttämä omatoiminnan perusteiden pohdinta ja kyseenalaistaminen aiheuttaa epävarmuutta, parhaimmillaan hedelmällistä kaaosta ja tuo mukanaan tunteita, kuten epävarmuuden herättämää ahdistusta ja uusien mahdollisuuksien aiheuttamaa innostusta. Tässä kehittämistyön johtajalla on keskeinen rooli. Prosessin ohjaajan on kyettävä hahmottamaan negatiiviset tunneilmaisut osana muutosprosessia, ei henkilökohtaisesti itsen kohdistuvina arvioina. Samalla on huolehdittava siitä, ettei muutoksen tuomaa epävarmuus muodostu liian kuormittavaksi.

Jäsentäminen: Prosessin etenemisessä olennaista on, että hämmennyksestä edetään jäsentämiseen. Tämä vaihe on keskeisesti merkitysneuvottelua; yhteisen kielen ja tavoitteiden rakentamista sekä eri tason tavoitteiden välisen yhteyksien ja hierarkioiden etsimistä. Tämä auttaa tavoitteiden jäsentämisessä ja avaa samalla käsitteiden itsestään selvinä pidettyjä merkityksiä. Arjessa pidämme helposti tavoitteiden takana olevia merkityksiä itsestään selvästi jaettuina. Yhteistyön alussa hämmästyttä ja ärtymystä voi herättää se, että arjen käytännöissä toimijoiden tavoitteet osoittautuvatkin varsin erilaisiksi. Riittävän yhteinen näkemys tavoitteista on tavoitteen suuntaisen toiminnan ehto. Samalla on kuitenkin hyvä ymmärtää, ettei täysin yhteistä tavoitetta tai "ongelmaa" lopulta ole löydettävissä. Asianosaisten tavoitteet ja kysymykset kytkeytyvät ja punoutuvat toisiinsa, mutta kullakin toimijalla on viimekädessä oma kysymyksensä ja siten hieman muista poikkeava tavoite.

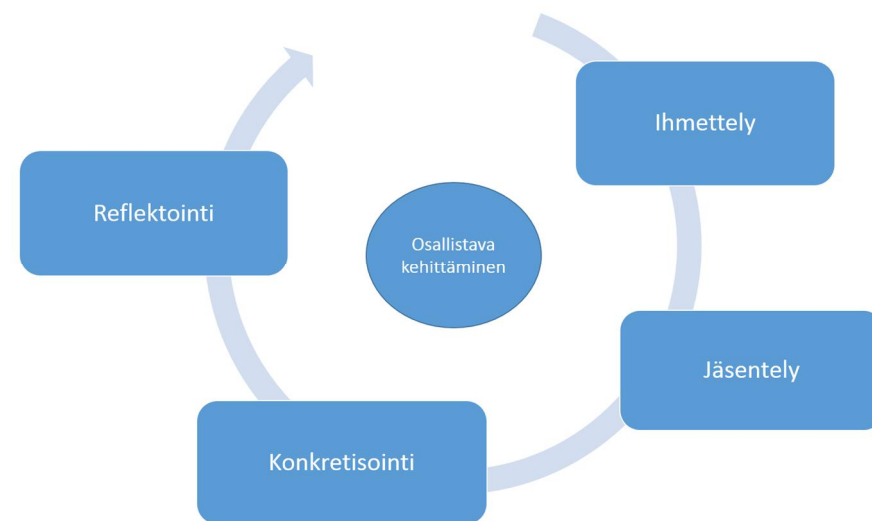
te toiminnalleen (Seikkula & Arnkil, 2005). Käytännössä 'riittävän yhteisen tavoitteen' rakentaminen voi tapahtua siten, että määritellään joitain avainkäsitteitä, joiden suhteen haetaan hyvä yhteisymmärrys ja neuvotellaan kehittämistyön tavoitteista.

Konkretisointi: Yhdessä rakennetut uudet ideat ja tavoitteet saavat yleensä muotonsa kokeiluina ja erilaisina sovelluksina. Nämä puolestaan edelleen rakentavat käytänteitä ja toimintakulttuuria. Kokeileminen edellyttää jälleen yhteistä neuvottelua ja vastuiden jakamista. Niin kauan kuin keskustelussa puhutaan siitä, mitä toisten pitäisi tehdä, ovat ehdotukset usein melko radikaaleja. Kehittämisen konkretisointi kokeiluiksi saattaa nostaa esiin myös ihmetyksen ja jäsentämisen vaiheissa prosessoimatta jääneitä jännitteitä ja uusia kysymyksiä. Konkretisoinnin esiin nostamien ongelmien ratkaiseminen saattaa vaatia palaamista, takaisin ihmetyksen ja jäsentämisen kysymyksiin. Tämä koetaan helposti etenkin opettajayhteisössä epäonnistumisena, jos sitä ei ymmärretä osana prosessia, ja sitä syvemmälle (kohti oppimaan oppimista) vievänä voimana. Vaarana tässä on ns. muutoskuoppaan joutuminen: uusien toimintojen edut eivät vielä näy, vaikka uudenlainen toiminta kuormittaakin jo yhteisöä. Esimerkiksi opettajien yhteistyön suunnittelu vie alussa paljon aikaa ja toteutunut toiminta voi suhteessa siihen tuntua vaatimattomalta. Kehittämisen näkökulmasta ongelmallista on jos turhautumisesta pyritään eroon palaamalla entisiin toimintatapoihin.

Huomattava on myös, että aktiivisuuden ja kehittämisen vetovastuun keskittyminen vain harvoille voi johtaa siihen että osallisuus ja omistajuus prosessiin siirtyvät yhteisöltä heille. Erityisen tärkeää on onnistumisen kriteerien luominen jäsentelyvaiheessa siten, että palautteen hakeminen kokeiluista ja niiden peilaaminen tavoitteisiin onnistuu. Tärkeää on kysyä yhdessä: johtavatko käyttämämme keinot tavoitteen suuntaiseen oppimiseen? Missä se näkyy tai ei näy? Miksi? Entä onko tavoitetta syytä tarkistaa? Pyrittäessä tavoitteiden realisoimiseen toiminnassa törmätään myös kontekstin asettamiin rajoituksiin, siihen mikä on käytännössä mahdollista. Useimmiten joudutaan hyväksymään joitakin käytännön rajoituksia, mutta samalla huomataan monien rajoitusten olevan ylitettävissä yhteisin päätöksin ja sopimuksin.

Samanaikaisesti ristiriitoja saattaa synnyttää omista ideoista kiinni pitäminen ja toisaalta niistä luopuminen.

Reflektio: Ajan myötä myös uudet toimintatavat rutinoituvat osaksi arkea. Mikäli kehityksen halutaan jatkuvan ja muokkautuvan yhtäältä uusien tarpeiden ja toisaalta kasvaneen ymmärryksen mukaan, on pidettävä huolta siitä, että toiminnasta ja tavoitteista keskustellaan ja niitä arvioidaan jatkuvasti. Korjaavaan suunnitteluun orientoituminen edellyttää, että jokaisen toimijan vastuulla ja oikeutena on palautteen saaminen omasta toiminnastaan ja sen antamisesta muille. Keskeisenä haasteena on pysyä sekä sisäiselle että ulkoiselle palautteelle avoimena. Yhteisön mielekkään oppimisen ratkaisee usein juuri reflektion vaihe. Usein huomataan, että uusi toimintamalli on tuonut mukanaan jotain, mihin tai minkä arvioimiseen ei olla vaurauduttu. Nämä odottamattomat vaikutukset voivat kuitenkin olla kehittämisprosessin keskeisiä tuloksia. (Huusko ym., 2007.)



Kuvio 2. Kehittämisen vaiheet

Tarina

Nekalan normaalikoulun kehittämisprosessi on yksi tarina, mutta se kuvaa hyvin yleisesti tunnistettuja koulun kehittämisen reunaehtoja. Seuraavassa käymme tarinan läpi hyödyntäen ajatusta yhteisön oppimisesta kehänä erilaisine vaiheineen ja haasteineen.

Tarinan ensimmäinen vaihe: ihmettel y

OSU syntyy: Keväällä 2014 tehtiin päätös normaalikoulun tulevasta rakenteesta: lukio siirrettiin erilleen Nekalan koulutaloon ja koko perusaste (1-9 lk) yhteen Kuokkamaantien kiinteistöön. Kesän aikana suunnitelmat etenivät ja hankkeeseen, erityisesti koulu yhteisön osallisuuden tukemiseksi eli OSU-hankkeelle päätettiin hakea rahoitusta Opetushallitukselta. OSUa oli suunnitelmassa koulun rehtoreista, yliopiston Kasvatustieteen tiedekunnan tutkijoista, arkkitehteista ja SYK:n edustajista koostuva ryhmä. Jo tämän ryhmän yhteinen ponnistelu OSU-hankkeen ideoimiseksi ja hakemuksen kirjoittamiseksi oli kiinnostava esimerkki siitä, miten eri tulokulmista koulua ja sen kehittämistä voidaan tarkastella. Hankkeessa tämä käynnisti ihmettelyn vaiheen, jossa erilaisia tilan representaatioita tarkasteltiin eri toimijoiden kesken.

Charrette: Vuoden 2014 syksyllä uuden koulun suunnittelutyö pääsi vauhtiin ja Opetushallituksen rahoituksen varmistuttua, tapoja opettajien ja oppilaiden osallisuuden vahvistamiseksi alettiin kehittää. Vuoden 2014 lopulla koululla toteutettiin SYK:jen ehdottamana niin sanottu Charrette-työskentely.



Charretten loppuraportissa prosessia ja sen kautta syntyneitä tulevaisuuden kuvia kuvataan seuraavasti:

"Norssin kampusalue muodostaa yhtenäisen kokonaisuuden sisältäen ala- ja yläkoulun sekä lukion että näiden piha- ja ulkoalueet. Tilojen, kuten toimintojen suunnittelussa on pyritty ratkaisuihin, jotka edistävät yhden yhtenäisen alueen muotoutumista. Alueelle rakennettavan päiväkodin sijoittuminen on myös otettu huomioon yleissuunnitelmassa. Charrette -työskentelyyn osallistui myös lähialueen yhdistyksiä ja muita toimijoita, kuten esimerkiksi Sorin Sirkus ja Eteläisen Seurakunnan työntekijöitä Viinikasta. Kampusen tavoitteena on paitsi kehittää omaa toimintaa, myös ottaa nämä ja muut lähiympäristön toimijat mukaan tiiviiseen yhteistyöhön."

Opettajat ja oppilaat: Opettajilta kerättiin tulevaisuuden muistelu (TuIMU) aineisto (n= 63), ja lisäksi opettajat työstivät oppilaiden kanssa piirroksia ja tekstejä unelmien koulusta.

TuIMu on menetelmä, joka nojaa ihmisten kykyyn leikkiä kuvitteellisessa asiassa (TuIMu asiakastyön dialogeissa, Arnkil ja työnohjauksessa, Alhanen ym.). TuIMu sopii tilanteisiin, joissa tarvitaan parempaa yhteistyötä ja uusia ideoita. TuIMu rakentuu kolmen kysymyksen ympärille. Kysymykset johdattavat pohtimaan kuvitteellista asiantilaa: tulevaisuudetta, jossa asiat ovat paremmin. Esitetyt kysymykset ovat: "Kuinka asiat ovat kohdallasi, ja mikä ilahduttaa sinua erityisesti? Mitä teit, ja kuka auttoi sinua ja miten? Mistä olit huolissasi, ja mikä vähensi huoliasi?"

Tulevaisuuden muistelu auttaa ihmisiä etäntymään senhetkisen tilanteen monimutkaisuudesta, vaateista ja jännitteistä ja tutkimaan kuviteltua parempaa tulevaisuutta. Tulevaisuuden muisteluaineistossa oli nähtävissä opettajien odotuksia ja huolia tulevan saneeraus- ja muutosprosessin kulusta ja tavoitteista. Valtaosa opettajista koki olevansa aktiivisia toimijoita muutoksessa, mutta joukossa oli myös niitä, jotka kokivat olevansa vain sivustaseuraajia. Luokanopettajilla oli pääsääntöisesti aineenopettajia kokonaisvaltaisempi lähestymistapa koulun kehittämiseen ja muutosprosessiin. Tämä voi selittyä työnkuvan eroista (aineenopettajan fokus oman aineryhmän kehittämisessä).

Tulevaisuudenkuivissa ilahduttaa:

- * Toimivat, nykyaikaiset ja viihtyisät tilat
- * Hyvä työilmapiiri, ennen kaikkea yhteistyö kollegoiden kanssa

Muutosprosessissa huolestuttaa:

- taloudellisten resurssien riittävyys, kompromissit, liian kapea ajattelu, väsyminen, ajankäyttö, kiire, tiedonkulku, klikkiytyminen, aineenopettajakoulutuksen hoitaminen

Avainkohtia muutosprosessin onnistumisessa:

- * Yhteinen suunnittelu, sitoutuminen prosessiin
- * Hyvä johtaminen ja tiedottaminen
- * Riittävät taloudelliset resurssit

Kuvio 3. Opettajien odotuksia ja huolia muutosprosessiin liittyen (TulMu1-aineisto)



Viidesluokkalaisen oppilaan näkemys unelmien luokkahuoneesta

Aino Malinen teki OSU-hankkeen aikana kandidaatin tutkielmansa oppilaiden unelmien luokkahuoneista. Tutkimuksen aineistonkeruuseen osallistui kaksi neljättä luokkaa. Lapset saivat kolmen tai neljän hengen pienryhmissä suunnitella ja piirtää unelmiensa luokkahuoneen pohjapiirustuksen. Piirtämistä varten annettiin valkoinen paperi, johon oli valmiiksi merkitty luokkahuoneen rajat. Lapset saivat samoissa pienryhmissä kirjoittaa myös lyhyet kuvaukset piirtämistään luokkahuonekuvista sekä esitellä työt muulle luokalle. Piirustus- ja kirjoitusvaiheiden jälkeen oppilaat haastateltiin.

Tutkielman johtopäätöksissä todetaan, että tuloksena syntynyt oppilaiden unelmien luokkahuone vaikuttaa hyvin realistiselta kokonaisuudelta sisältäen kuitenkin perinteisestä luokkahuonemallista poikkeavia elementtejä. Unelmien luokkahuone on oppilaiden mukaan aktiiviseen ja toiminnalliseen opiskeluun innostava tila, jossa noudatetaan opettajan selkeitä ohjeita ja säilytetään työrauha. Luokkahuone koostuu ergonomista kalusteista ja rentouttavista huoneen ominaisuuksista, joiden katsottiin olevan huoneen tärkeimpiä tekijöitä. Opettajan rooli osana oppimisympäristön toimintaa näyttäytyi merkittävänä, ja opettajalle annettiinkin paljon määräysvaltaa, jotta fyysisen oppimisympäristön houkutukset eivät heikentäisi oppimisen tavoitteita. Tutkielmassa unelmien luokkahuone nimetään oppimisen pelikentäksi, jossa tavoitteena on toiminnallisuuden kautta oppiminen. Pelikentällä on erilaisia oppimismenetelmiä, joiden käyttöä opettaja ohjaa. Kentän toimintaa ohjataan selkeillä säännöillä, jotta oppimisen tavoite ja luokkahuoneen järjestys säilyisivät.

”Luokkahuone ei ole vain paikka, jonne lapset tulevat oppimaan. Kun oppilaat osallistuvat oppimisympäristönsä suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin, he voivat tehdä myös fyysisestä ympäristöstä itselleen merkityksellisen (Opetushallitus 2014, 23). Luokkahuone tulisikin siis nähdä oppimisen tilana, jonka oppimisyhteisön jäsenet luovat yhdessä.” (Malinen 2015.)

Arkkitehdit: Saneerauksen ja uudisrakentamisen arkkitehdit olivat vahvasti mukana kaikessa uudistukseen liittyvässä koulun toiminnassa. Arkkitehdit viettivät paljon aikaa koululla tutustuen tiloihin ja koulun toimintaan sekä edistivät suunnitelmia vuoropuhelussa koulun toimijoiden kanssa.

Yhteenvetoa: Hankkeen ensimmäinen vaihe oli ihmettelyn ja hämmennyksen aikaa. Erilaiset näkemykset, epäselvyys lopputuloksesta ja saneeraus-

hankkeen laajuus aiheuttivat sekä innostusta että ahdistusta. Suunnitelmat kuitenkin etenivät ja uusi koulu ja sen uudenlainen pedagogiikka alkoivat hahmottua eräänlaisena luonnoksena. Suunnittelun tahti oli kuitenkin aika kiivas, eivätkä aikataulut aina sopeutuneet koulun arkeen; osa opettajista koki jäävänsä suunnittelun ulkopuolelle. Suunnittelua päätettiin jatkaa työpajoilla, joissa luonnosta voitaisiin kehittää edelleen ja kaikkien opettajien ääni tulisi kuultua.

Ihmettelyn vaiheen haasteet ja mahdollisuudet: aidon dialogin aikaansaamiseksi pitäisi olla riittävästi tulokseen pääsemisen paineesta vapaata aikaa, jotta näkökulmien eroja voitaisiin rauhassa tutkia sekä löytää täysin uusia näkökulmia pakotettujen kompromissien sijaan.

Tarinan toinen vaihe: jäsentely

Osu etenee: Suunnitelmien edetessä ja tilaluonnosten syntyessä oli mahdollista alkaa peilata suunnitelmia todellisuuteen. Luonnoksiksi konkretisoituaan osa ideoista ja ratkaisuista eivät enää tuntuneetkaan toimivilta, osaa kehitettiin eteenpäin ja joistain luovuttiin kokonaan. Näin havaittu tila tuki jäsentelyn vaihetta.

Työpajat: Alkuvuodesta 2015 toteutettiin 10 työpajaa, jotka veti Jussi Savolainen ja joissa oli edustettuina eri opettajaryhmiä sekä tutkijoita. Koulu oli pilkottu viiteen eri osaan, joista pidettiin omat työpajansa, kustakin osasta kaksi. Työpajojen ohjelma noudatti logiikkaa, jossa ensimmäinen tapaaminen oli suunnattu luovaan ideointiin sekä koulun ja opettamisen kehittämiseen liittyvien odotusten esiin tuomiseen. Näiden pohjalta arkkitehdit piirsivät luonnoksia tulevista tiloista. Näitä luonnoksia käytiin läpi toisella tapaamiskerralla, jolloin opettajilla oli mahdollisuus kommentoida tehtyjä ratkaisuja ja kehittää niitä eteenpäin.

Työpajojen kautta jaettujen yhteisten tilojen suunnittelu ja ideointi alkoi konkretisoitua ja sen kautta myös alettiin huomata tiettyjen reunaehtojen vaikutus, esimerkkinä eri-ikäisten koululaisten tarpeet ja toimintaedellytykset. Yhtenä havaintoja oli niin sanottujen rauhoittumisen tilojen tarve vastapainona avoimille oppimisympäristöille.

Osallisuuskysely: Opettajille ja muulle koulun henkilökunnalle toteutettiin kysely, jossa oli kysymyksiä koetusta työhyvinvoinnista ja osallisuudesta

suhteessa kehittämistyöhön (kysely muokattiin olemassa olevasta opettajille suunnatusta kyselystä, esim. Pietarinen ym., 2013; Pyhältö ym., 2014). Kyselystä saatua tietoa hyödynnettiin hankkeen eteenpäin viemisessä. Kysely toistettiin hankkeen loppuvaiheessa.

Rehtorihaastattelut: Kaikki Nekalan Normaalikoulun neljä rehtoria haastatettiin. Haastattelujen perusteella rakennettiin kuvaa koulun johdon näkemyksistä liittyen toimintakulttuurin kehittämiseen.

Arkkitehdit: Osallistuivat työpajoihin ja piirsivät suunnitelmia samassa tahdissa. Työskentelytapa ja työskentelyn aikataulu oli paikoin arkkitehdeille hyvin haastavaa.

Yhteenvetoa: Tässä vaiheessa hanketta jäsentelyä alkoi tapahtua ja sen seurauksena koettiin myös pettymyksiä, kun erilaisia visioita aletaan sovittaa yhteen. Kiivas tahti jatkui ja koulun toiminta sovitettiin tilasuunnittelun ja rakennushankkeen toimintalogiikkaan. Valta erityisesti suhteessa aikatauluihin ja toiminnan etenemiseen oli koulun ulkopuolisilla toimijoilla. Tämä heikensi opettajien osallisuuden kokemusta ja vaikutti heidän asenteisiinsa suhteessa kehittämistyöhön.



Tarinan kolmas vaihe: konkretisointi

OSU realisoituu: Konkretisoinnin vaiheessa koululla tehtiin kokeiluja, kerättiin niistä palautetta ja samalla tilasuunnitelmia tarkennettiin. Tavoitteena oli saada toteuttamiskelpoinen ja talousarviota myöden valmis rakennussuunnitelma. Tässä prosessissa eletty tila tuli kokeilujen kautta tietoiseen tarkasteluun.

Demotilat: Tilallisia ratkaisuja alettiin kokeilla käytännössä niin sanottujen demotilojen avulla. Arkkitehtipiskelija Tytti Turpeinen (osana diplomityötään) kokeili opettajien kanssa erilaisia kalusteita opetustiloihin. Opettajat ja oppilaat saivat antaa palautetta kalusteista. Koosteet palautteista toimitettiin kalustevalmistajille. Demotiloihin saatiin kalusteita muun muassa Martelalta, Kinnarpsilta, Iskulta, Fat-boylta, IS-VET Oy:ltä ja Kalusteprojektit Oy:ltä.

Arkkitehdit: tekivät yksityiskohtaisia piirustuksia rakennushanketta ja talousarvioita varten.



Oransit tuolit pöytätasolla ovat oikein mukavia ja hyviä istua, niissä on myös hyvä tehdä muistiinpanoja kirjallisesti ja pädillä

Demoluokassa kokeilussa olleita kalusteita sekä oppilaan palaute niistä

Yhteenvetona: Tässä vaiheessa konkreettiset kokeilut toisaalta toivat näkyvää toimintaa, joka kiinnittyi koulun arkeen, mutta samaan aikaan kehittämisen suunta ja "iso kuva" pirstaloitui. Kehittämistyön intensiteetti laski, joka koettiin osin hyväksi, mutta samalla se tarkoitti OSU-hankkeen kannalta sitä, että osallisuuden tukeminen oli haastavampaa.

Käännekohta – suunnitelmat menivät uusiksi

Koulun toiminta ja sen kehittäminen on kytköksissä ympäröivän todellisuuden muutoksiin. Tämä koettiin OSU-hankkeessa sekä normaalikoulun peruskorjaushankkeessa tuntuvasti, kun syksyn 2015 alussa taloustilanteen ja -ennusteiden muututtua jouduttiin peruskorjaushankkeesta luopumaan. Kaikki tähänastiset suunnitelmat ja niiden eteenpäin vieminen keskeytettiin. Vaikka peruskorjaushankkeen jäädyttäminen oli pettymys, vapautti se samalla opettajien aikaa ja voimavaroja samaan aikaan käynnissä olleeseen opetussuunnitelmatyöhön.

Tarinan neljäs vaihe: uuden ihmettely

Edelleen oli selvää, että tilat olivat ahtaat ja jotain oli tehtävä. Opettajille suunnatut kyselyt myös osoittivat, että kehittämisprosessi oli lisännyt kuormitusta ja riski kynnistymiseen suhteessa työyhteisöön oli kasvanut. Huomatavaa on, että tässä vaiheessa opetussuunnitelmatyö alkoi näkyä opettajien arjessa. Kuitenkaan osallisuuden kokemuksessa ei ollut havaittavissa huomattavaa laskua. OSU-hankkeen aikana kerääntynyt tiedon avulla kehittämistyölle ryhdyttiinkin nyt hakemaan uutta suuntaa. Näin ollen remontin suuruusluokan pienentyessä ja tilanteen uudelleen arvioinnin seurauksena syntyi lopulta kolme pienempää kehittämiskohdetta, joihin myös OSU-hankkeen panosta alettiin suunnata lukuvuoden 2015–2016 aikana. Nämä kohteet olivat: G-siiven remontin suunnittelu, sirkuspainotuksen synnyttäminen ja kehittäminen sekä lukion väistötilojen suunnittelu ja valmistelu.

Lopputiivistys

Olemme keränneet tähän lukuun OSU-hankkeen ”hyviä käytänteitä” – löytöjä, joiden kautta kestävä koulun oppimisympäristöjen kehittämistä voidaan tarkastella. Lopuksi teemme katsauksen normaalikoulun kolmen kehittämiskohteen nykytilaan ja peilaamme niitä hankkeen aikana opittuihin asioihin.

OSU-hankkeen hyvät käytänteet

Kokemuksemme mukaan koulujen kehittämishankkeissa osallisuuden tukeminen tarkoittaa ja edellyttää erilaisia asioita eri vaiheissa. Tämä tarkoittaa esimerkiksi kehittämistyön tahdin säätämistä ja kehittämistyön mallintamista ja peilaamista koulu yhteisölle kehittämistyön merkityksen pohtimisen tueksi. Osallisuutta haastavia ja tukevia tapoja tulee myös tutkia kontekstisidonnaisesti. Jokainen kehittäminen prosessi on omanlaisensa, vaikka erilaiset vaiheet tutkitusti ovat aina läsnä.

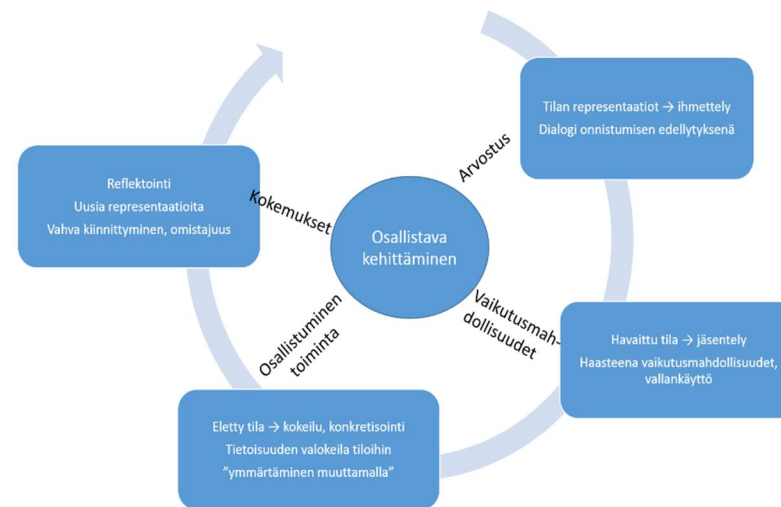
Ihmettelyn vaiheessa dialogin mahdollistaminen ja tukeminen on keskeistä, jotta kaikkien kokemukset ja näkemykset saadaan riittävästi esiin ja oppiminen voi käynnistyä nimenomaan näkemysten eroja tutkimalla. Tämä tarkoittaa esimerkiksi riittävän ajan varmistamista, jotta kiire ei pakota etsimään kompromisseja ja välttämään mahdollisesti esiin nousevia eriäviä näkemyksiä. Osallisuuden haasteet liittyvät tässä vaiheessa yleensä arvostuksen kokemukseen; kysymyksiin siitä ”kuullaanko minun näkemykseni ja onko minun kokemukseni arvokas?”.

Jäsentelyn vaiheessa tärkeää olisi pitää koulun perustehtävä keskiössä, eli kehittämistyölle rakentuvien tavoitteiden perustelut tulisi nousta lasten ja nuorten oppimisen ja hyvinvoinnin perusedellytyksistä. Viimeistään tässä vaiheessa keskusteluun tulisi nostaa kunkin toimijan ”luovuttamattomat” toimintaa ohjaavat periaatteet. Esimerkiksi rakennusten suunnittelussa on huomioitava kantavat seinät, kun taas pedagogiikassa oppimisen edellytykset tulee turvata (kuten mahdollisuus keskittymiseen ja mielekkääseen vuorovaikutukseen). Osallisuutta haastaa se tosiasia, että kehittämistyössä jotain on hiljalleen alettava valita ja valittava myös pois. Tämä nostaa esiin vaikuttamismahdollisuuksien ja vallan kysymyksiä.

Konkretisoinnin vaiheessa erillisten kokeilujen yhteinen analyysi tukee osallisuutta ja pitää kehittämisen tavoitteen jaettuna. Tässä vaiheessa osan kokeiluista voi myös toteuttaa ajatusleikkinä. Tällöin ei aina tarvita konkreettisia

muutoksia, vaan vaihtoehtoja voidaan punnita ja erilaisia seurauksia voidaan ennakoita. Yhdessä kuvittelu ja ennakointi edellyttää, että yhteisöllä on jo kokemusta kaikkien jäsenten osallisuutta tukevasta toiminnasta. Konkretisoinnin vaiheessa osallisuus alkaa konkretisoitua osallistumistoimintana ja tämä tuo esiin usein hyvin käytännöllisiä osallisuuden haasteita.

Reflektion vaiheessa analysoidaan ja arvioidaan toimintaa ja osallisuuden kysymykseksi nousevat kokemukset ja niiden tulokset. OSU-hankkeessa yhteisön reflektion vaihe ilmeni päätöksessä luopua rakennushankkeesta ja tämän päätöksen seurausten työstämisessä. Tämä raportti ja muokatut kehittämishankkeet ovat syntyneet koetun kehittäminen prosessin kokemusten reflektion seurauksena. Kehittämistyön aikana radikaalisti muuttuneet suunnitelmat vaikeuttavat reflektion vaihetta, mutta koettua olisi hyvä arvioida ja käsitellä, jotta yhteisö voi oppia ja sitä kautta osallisuus vahvistua.



Kuvio 4. Osallistava kehittäminen suhteessa tilan kolmijakoon

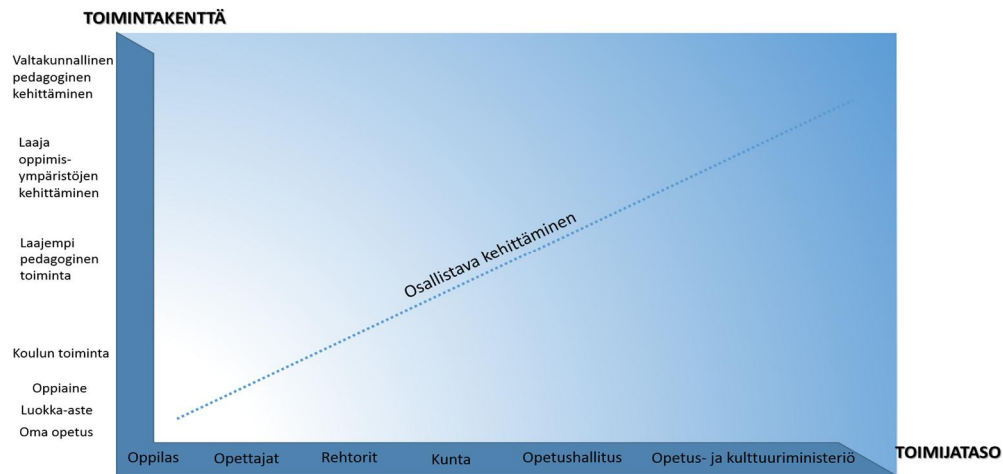
Tasot

OSU-hankkeen aikana tehdyt havainnot kertovat systeemisen kehittäminen keskeisyydestä. Konkreetilla tasolla tämä näkyy siinä kuinka erilaisista lähtökohdista eri toimijat asioita (koulun kehittämistä, tilojen suunnittelua) katsovat. Toimijoiden positiot suhteessa kehittämiseen ovat erilaisia ja myös kehittämistoiminnan kenttä, josta käsin he toimivat, vaihtelee. Tämä vaikuttaa osallisuuden asteeseen. Olemme kuvanneet tätä toimijatasojen ja toimintakenttien eroa kuviossa 5. Osallistavan kehittämisen näkökulmasta oleellista on, että kehittämistyöstä keskusteltaessa tiedostetaan millä tasol-

la ja keiden kesken asioista kulloinkin puhutaan.

Jos kehittämisestä keskustellaan esimerkiksi hyvin yleisellä tasolla, esimerkiksi uusien oppimisympäristöjen kehittämisen skaalalla ei yksittäisen opettajan kokemus omasta osallisuudestaan ja vaikuttamismahdollisuuksistaan ole useinkaan ole kovin vahva. Yleisen tason tavoitteet voivat tuntua hyvin ylimitoitetuilta ja todellisuudelle vierailta ja niihin sitoutumisen vaatimus kohtuuttomalta. Jos taas kehittämisen kohteena on vaikkapa yhden koulun toimintojen muutos, ei valtakunnan toimijatason näkökulma asioihin välttämättä ole relevantti eikä osallisuus ei välttämättä koskaan toteudu osallistumisena, toimintana.

OSU-hankkeen eräs keskeinen tavoite oli eri toimijatasojen välisen vuorovaikutuksen mahdollistaminen. Hankkeessa opittiin, että vuorovaikutuksen tueksi olisi kehiteltävä tapoja pohtia yhdessä toiminnan kenttiä ja eri tason toimijoiden osallisuuden astetta realistisesti. Jos oppimisympäristöjen kehittämisen dialogia käydään toimijalle vieraalla alueella ja kielellä, on vaarana, etteivät näkemykset kohtaa tai ettei keskustelulle löydy riittävän jaettua ydintä. Tällöin osallistava kehittäminen vaarantuu ja dialogi muuttuu eri näkemysten kilpailuksi merkitysneuvottelun sijaan. Kokemuksemme mukaan myös radikaali ideointi on myös helpompaa mitä kauempana liikutaan omasta toimijatasosta ja toimintakentästä. Tämä saattaa aiheuttaa turhautumista ja ärtymystä, jos ideointi ei saa vastakaikua keskustelukumppaneiden taholta tai jos villit ideat ovat merkittävästi ristiriidassa kuuntelijoiden näkemysten kanssa.



Kuvio 5. Toimijatasot ja toimintakentät

Pedagogiset innovaatiot – rytmisyys, prosessuaalisuus ja dialogisuus

Rytmisyys tuli esiin opettajien toiveissa suunnitella ja toteuttaa opetusta siten, että esimerkiksi ryhmän koko vaihtelee ja siten rytmittää opetuksen ja koulupäivän kulkua (koko ikäluokasta pienryhmiin ja yksilötyöskentelyyn). Esimerkkinä lukio-opettajilta noussut idea aloittaa päivä koko vuosiluokan kanssa isossa salissa, josta jakaannutaan tutkimaan teemaa tarkemmin pienryhmissä tai yksilötyöskentelynä ja lopuksi palataan jälleen jakamaan opittua isompiin ryhmiin. Koulujen uudenlaiset tilaratkaisut voivat kannustaa tämän kaltaiseen työskentelyyn, mutta siihen voi pyrkiä myös käyttämällä perinteisiä luokkatiloja uusilla tavoilla.

Prosessuaalisuus: keskeneräisyyden ja meneillään olevien prosessien näkyväksi tekeminen niin opettajien kuin oppilaiden osalta. Tämä tarkoitti opettajille sitä, että tilaratkaisut mahdollistavat keskeneräisten töiden jättämisen esille sekä sitä, että tila- ja välineratkaisut tukevat prosessin kannattelua. Esimerkiksi opetusmateriaalin ymmärtäminen opetuksen mukana rakentuvana joko konkreettisenä tuotoksena tai virtuaalisena ympäristönä.

Dialogisuus: Tämä edellyttää sitä, että opettajan työtä avataan ulospäin ja opettajan työn ytimen äärelle päästetään muitakin opettajia. Se edellyttää myös mielenkiinnon rakentavaa suuntaamista erilaisiin toimintatapoihin. Dialogi mahdollistuu esimerkiksi yhteisopettajuuden eri muodoissa ja sitä voidaan tukea tila- ja aikaratkaisulla.

Yhteistä näille pedagogisille innovaatioille on se, että niiden avulla voidaan tukea uuden opetussuunnitelman mukaista oppimista, esimerkiksi ilmiöpohjaisuus, jolloin opetus ei jää vain teemaprojektien ja -päivien toteuttamiseksi, vaan sitä rakennetaan pedagogiset ratkaisut edellä.

Epilogi – mitä sitten tapahtuikaan?

OSU-hankkeen alussa asetettiin tavoitteeksi, että hanke:

- 1) tukee normaalikoulun peruskorjaus- ja uudisrakennushanketta.
- 2) tukee normaalikoulun ja yliopiston toisiinsa kytkeytyvää opetussuunnitelmatyötä (perusopetus, lukio, opettajankoulutus).
- 3) osallistaa ja aktivoi harjoittelukoulun oppilaat, opettajaopiskelijat, opettajat ja koulun sidosryhmät mukaan kouluympäristön suunnitteluun tutkivaa ja dialogista toimintamallia hyödyntäen.
- 4) mallintaa moniammatillista kehittämistyön prosessia osana muutoksessa kestävästä koulun kehittämistä.

Hankkeen aikana nämä tavoitteet ovat toteutuneet pääasiassa hyvin ja osallisuutta on saatu tuettua erilaisissa koulun kehittämisprosesseissa.

Hankkeen aikana tapahtui kuitenkin iso muutos, kun hankkeeseen kytkeytynyt peruskorjaushanketta jouduttiin supistamaan merkittävästi taloustilanteen vuoksi. Näin ollen OSU-hankkeen toimintoja kohdennettiin uudestaan vastaamaan muuttunutta tilannetta. Kehittämiskohteiksi valikoituivat: sirkuspainotus, G-siiven remontti ja lukion väistötilojen valmistelu.

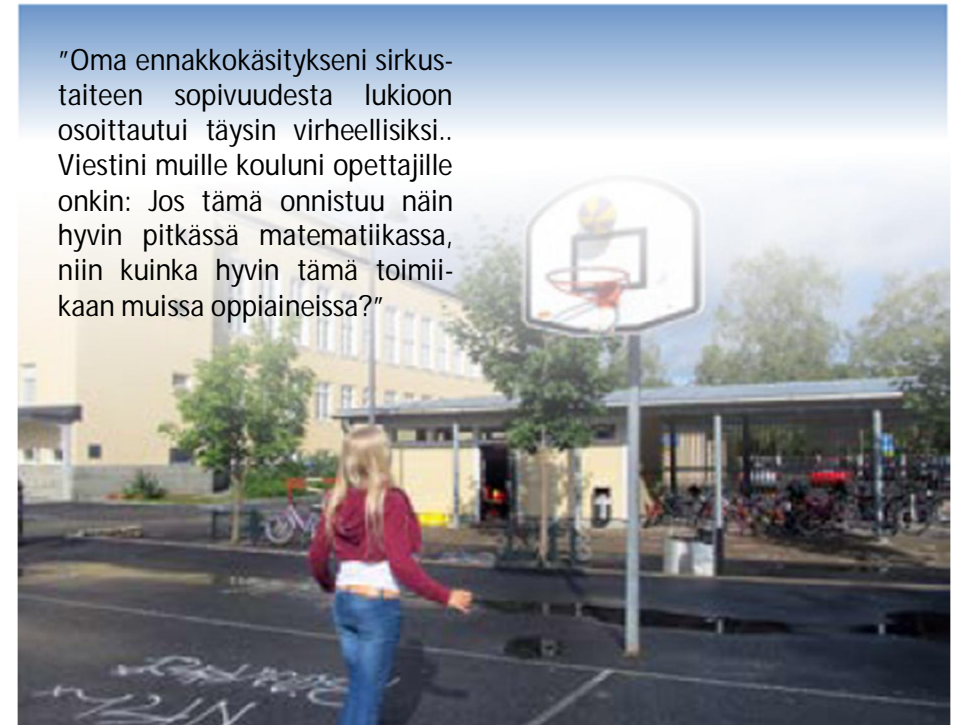
Suhteessa asetettuihin tavoitteisiin voitiin erilaisten työpajojen kautta tukea peruskorjaushankkeen tilasuunnittelua. Näissä työpajoissa mietittiin niin tiloja kuin toiminnan kehittämistäkin. Hankkeen myöhemmässä vaiheessa, remontoitavan kohteen rajauduttua on voitu kuitenkin hyödyntää OSU-hankkeen aikana syntyneitä kehittämissideoita. Koulun eri toimijoita onkin kuultu monella tapaa tiloihin, jaksamiseen ja osallisuuteen liittyen. Lähiympäristöyhteistyön tuloksena syntynyt sirkuspainotus on puolestaan synnyttänyt uuden painotuslinjan sekä yläkouluun että lukioon sekä avaa erilaisia mahdollisuuksia perusopetuksen opetussuunnitelman toteuttamiseen. Lukion väistötilojen ja siihen liittyvän valmistelun osalta yhteistyö kasvatustieteiden tiedekunnan opettajankouluttajien kanssa tiivistyi, ja se mahdollistaa erilaiset pedagogiset kokeilut niin lukio- kuin opettajankoulutuksessakin. Seuraavaksi avaan tarkemmin sirkuspainotuksen, G-siiven remontin ja lukion väistötilojen valmistelun tilannetta OSU-hankkeen loppusuoralla sekä näihin liittyviä tulevaisuudenkuvia.

Tiivistyvää yhteistyötä lähialueen kanssa – sirkuspainotus yläkoulussa ja lukiossa

Lukuvuonna 2016–2017 alkoi sekä normaalikoulun yläkoulussa että lukiossa sirkustaiteen painotus. Painotus on tulosta tiiviistä yhteistyöstä koulun lähellä sijaitsevan Sorin Sirkuksen kanssa, jonka opettajat opettavat sirkustekniikkaa painotuslinjalle opiskeleville. Lukion puolella sirkustaiteen opiskelijat voi valita opintoihinsa kansainvälisen tMBA-tutkinnon, joka suoritetaan englanniksi, verkossa, kansainvälisessä ympäristössä ja joka edellyttää ongelmanratkaisutaitoja ja sisältää pelillisiä elementtejä.

Sirkuspainotuksen toivotaan lisääntyvän myös muun opetuksen puolella. Kevään 2016 aikana sirkusta on hyödynnetty ainakin pitkän matematiikan opetuksessa, jossa opetusharjoittelija ja Sorin sirkuksessa akrobatiaa opettava Veera Hakala toteutti geometrian kurssin yhdistäen matematiikan oppimistavoitteet sirkustaiteen teemoihin. Hakalan opetusharjoittelun ohjaaja, Kari Nieminen kirjoittaa kokemuksistaan sirkuksen ja pitkän matematiikan opetuksen yhdistämisestä:

”Oma ennakkokäsitykseni sirkustaiteen sopivuudesta lukioon osoittautui täysin virheellisiksi.. Viestini muille kouluni opettajille onkin: Jos tämä onnistuu näin hyvin pitkässä matematiikassa, niin kuinka hyvin tämä toimii muissa oppiaineissa?”



”Hankkeen suurimmat muutostyöt suoritetaan G-siivessä, jossa kaikki tilat ja toiminnot järjestellään kokonaan uudestaan. Siipeen tulee kuusi opetustilaa, joita voidaan yhdistellä ja muokata käyttötarkoituksen mukaan. Lisäksi G-siipeen sijoitetaan oppilashuollon, terveydenhuollon, erityisopetuksen ja oppilaanohjauksen tilat. Tilasuunnittelua on viety eteenpäin vyöhykeajattelulla ja uuden oppimisympäristön asettamat vaatimukset huomioiden. Opetustiloja on myös mahdollista yhdistellä siirtoseinien avulla. Kuokkamaantien kiinteistön saneeraustyöt alkavat kesäkuun alussa, ja ne on tarkoitus saada valmiiksi kesällä 2017.”

(johtava rehtori Vesa Toivonen, Koulun vuosikertomus)

Opettajien ja oppilaiden terveyden huomioiden – G-siiven remontti

Normaalikoulun Kuokkamaantien kiinteistössä tehtyjen sisäilmatutkimusten pohjalta koulun G-siipi remontoidaan. Lisäksi hankkeeseen sisällytetään D-osassa sijaitsevan näyttämön ja sosiaalitilojen uusimiset sekä B-osaan rakennettavan tekstiilikäsityöluokan vaatimat muutostyöt. G-siiven uusien tilojen suunnittelussa on voitu hyödyntää työpajoissa syntyneitä ideoita, vaikkei koko koulua saneerata.

Opetustilojen muokattavuus on ollut esillä niin opettajien kuin oppilaiden toiveissa hankkeen alusta asti. Tilojen ja kalusteiden mahdollistama vyöhykeajattelu voi parhaimmillaan tukea opetuksen rytmisyyden, prosessuaalisuuden ja dialogisuuden toteutumista.

Remonttia pakoon uusien mahdollisuuksien äärelle – Lukio väistötiloihin yliopiston keskustakampuselle

Lukio siirtyi lukuvuodeksi 2016–2017 yliopiston keskustakampuselle. Ensin tavoitteena oli siirtyä vain yhdeksi lukuvuodeksi, jotta remontti saadaan tehtyä, mutta syksyn 2016 alussa yliopiston hallinto päätti lukion pysyvästä sijoittamisesta kampusalueelle. Siirtyminen on avannut monenlaisia mahdollisuuksia.

”Lukiolle se (muutto) merkitsee todellista seikkailua. Opiskelijoilla on mahdollisuus kokea, millaista on tehdä työtä vanhempien opiskelijoiden kanssa, sekä osallistua kursseille, jotka voivat avata ovia yliopistoon. Muuttuvat tilat ja erilaiset olosuhteet pakottavat meitä arvioimaan myös tapaamme toimia ja opettaa. Odotamme jännittävää, monia uusia ajatuksia ja kiinnostavia mahdollisuuksia avaavaa vuotta.”

(lukion rehtori Arja
Aalto-Laaksonen, Koulun vuosikertomus)

Lukiolaisilla on esimerkiksi mahdollisuus opiskella yliopiston tarjoamia kursseja ja puolestaan yliopiston opiskelijoilla on mahdollisuus kerrata vaikkapa ruotsin tai matematiikan kursseja. Lisäksi on suunnitteilla ainakin matematiikan opetukseen Learning Café -tyyppistä toimintaa, jossa voitaisiin tukea sekä lukiolaisien, opetusharjoittelijoiden sekä matematiikan yliopisto-opiskelijoiden oppimista.

Siirto aiheuttaa myös huolia ja haasteita: miten rakentaa yhteisöllisyyttä lukion sisällä opetuksen hajautuessa eri rakennuksiin kampuksella, miten järjestää ruokailut, ylioppilaskirjoitukset, pysäköinti tai työtilat opettajille? Tämä konkretisoi aiemmin esittämäämme jäsenystä toimijoiden tasoista: siinä missä yksittäinen opettaja on huolissaan koulupäivän kulusta ja siihen liittyvistä asioista, katselee yliopiston hallintoväki tilannetta tilojen käyttöasteen ja vuokra-kustannusten kautta. Tällaisessa tilanteessa ei ole itsestään selvää, että syntyy riittävän jaettu yhteinen näkemys siitä, mikä on lukion tai viime kädessä lukion yksittäisen oppilaan kannalta ”paras ratkaisu”.

Yhteenvetona voidaan todeta, että prosessuaalisuus, rytmisyys ja dialogisuus mahdollistuvat eri tavoin näissä kolmessa kehittämiskohteessa, mutta ne eivät synny itsestään. OSU-hankkeen päätyttyä kehittämistyö jatkuu.

Mitä syntyi?

Tämän loppuraportin lisäksi OSU-hankkeen aikana syntyi seuraavanlaisia tuotteita:

Tytti Turpeinen, diplomityö, Talouden ja rakentamisen tiedekunta / Tampereen teknillinen yliopisto

Aino Malinen, kandidaatin tutkielma, Kasvatustieteiden yksikkö / Tampereen yliopisto

Minnamari Piipponen, kandidaatin tutkielma, Kasvatustieteiden yksikkö / Tampereen yliopisto

Tiina Kallio, pro gradu -työ, Kasvatustieteiden yksikkö / Tampereen yliopisto

Aino Malinen, Outi Stüber & Anne Jyrkiäinen, puheenvuoro, Kasvatus-lehti 3/2016

Yhteistyöprojekti Tampereen yliopiston ja Federal University of Uberlândia:n kanssa. Tämä hanke sisältää neljä tutkimusprojektia ja tekeillä on useita tieteellisiä artikkeleita.

Lisäksi tehtiin vierailuja erilaisiin kouluihin sekä Tukholman sirkuslukioon.

Lähteet

Lefebvre, H. 1991. The Production of Space. Oxford: Blackwell.

Malinen, A. 2015. Malinen, A. 2015. Oppimisen pelikenttä. Oppilaiden näkemyksiä unelmien luokkahuoneesta. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Kandidaatintutkielma.

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

Schmid, C. 2008. Henri Lefebvre's Theory of the Production of Space. Towards a three-dimensional dialectic. Teoksessa K. Goonewardena, S. Kipfer, R. Milgrom & C. Schmid (toim.), Space, Difference, Everyday Life. Reading Henri Lefebvre. London: Routledge, 27–45.

Soja, E. W. 1996. Thirdspace. Journeys to Los Angeles and Other Real – and Imagined Places. Oxford: Blackwell.

Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. (2014). Comprehensive school teachers' professional agency in large-scale educational change. Journal of Educational Change, 15(3), 303–325. DOI 10.1007/s10833-013-9215-8.

Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T. & Salmela-Aro, K. (2013). Reducing teacher burnout: A socio-contextual approach. Teaching and Teacher Education, 35, 62–72.

Tampereen yliopiston normaalikoulu. 2016. Vuosikertomus 2015–2016. Luetavissa: <http://www.uta.fi/normaalikoulu/tiedostot/vuosikirja-2015-2016-web.pdf>

Kuvat: Aki Tulikari, Jonne Renvall, Kasvatustieteiden tiedekunnan kuva-arkisto

Taitto: Albert Hyrönen ja Outi Stüber

