



KAISA NUIKKINEN

Koulurakennus ja hyvinvointi

Teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston
kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston
ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksessa,
Korkeakoulunkatu 6, Hämeenlinna,
15. päivänä toukokuuta 2009 klo 12.

English abstract

TAMPEREEN YLIOPISTO

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden laitos

Myynti
Tiedekirjakauppa TAJU
PL 617
33014 Tampereen yliopisto

Puh. (03) 3551 6055
Fax (03) 3551 7685
taju@uta.fi
www.uta.fi/taju
<http://granum.uta.fi>

Kannen suunnittelu
Juha Siro

Acta Universitatis Tamperensis 1398
ISBN 978-951-44-7664-8 (nid.)
ISSN-L 1455-1616
ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 826
ISBN 978-951-44-7665-5 (pdf)
ISSN 1456-954X
<http://acta.uta.fi>

Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print
Tampere 2009

Esipuhe

Väitetään, että kouluissamme ei viihdytä. Itse viihdyin koulussa – enimmän aikaa. Vaikkakaan en esi-isäni esimerkistä ja sukuni kannustuksesta huolimatta hakeutunut opettajan ammattiin, olin kiinnostunut koulurakennuksista jo arkkitehtiopintojeni aikana. Olen myös työskennellyt koulurakennusten suunnittelun ohjauksen ja rakennuttamisen parissa suurimman osan työhistoriaani. Kuitenkin kysyn edelleen: Mitä pitäisi tehdä, jotta kouluissa tai koulurakennuksissa viihdyttäisiin? Kuuluuko käyttäjän ääni riittävästi? Eivätkö koulurakennuksemme ole jo nyt huippuluokkaa? Onhan koulumaailma muutenkin muuttunut oleellisesti niistä ajoista, jolloin isoisoisäni Matti Nuikkinen (1884) kirjeessään mielitietylleen Eva Emilia Rantalalle Kokemäen Kuoppalaan kuvaili Sortavalan Kymölän seminaaria kiirastuleksi ja ankaraksi oppilaitokseksi.

Tutkimusaiheeni oli jo valmiina, kun Helsingin kaupungin opetusvirastossa käynnistettiin Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tieteellisten jatko-opintojen tukiohjelma. Aiheen täsmentymiseen vaikuttivat kouluterveyskyselyjen pohjalta syntyneet omat pohdintani arkkitehtuurin ja fyysisen ympäristön huolellisen suunnittelun mahdollisuuksista edistää fyysisen terveyden lisäksi psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia.

Emeritusprofessori Reijo Raivola on ohjannut työtäni tukien ja luoden uskoa työni merkitykseen. Kiitos siitä. Filosofian tohtori dosentti Jarkko Hautamäki, filosofian tohtori arkkitehti Kimmo Lapintie ja kasvatustieteen tohtori rehtori Heikki Happonen ovat antaneet asiantuntevia ohjeita. Opetusvirastosta haluan kiittää ennen kaikkea opetustoimen johtaja, dosentti Rauno Jarnilaa tukiohjelman käynnistämisestä. Lisäksi olen saanut runsaasti tukea kehittämisjohtaja, kasvatustieteiden lisensiaatti Paula Sermilältä sekä opiskeluryhmäni jäseniltä ja kollegoiltani. Vapaa-ajan opiskeluharrastukseni ei olisi yltänyt opinnäytetyön tasolle ilman Kunnallisalan kehittämissäätiön taloudellista tukea.

Koulurakentaminen on yhteistyötä. Ilman hedelmällistä vuorovaikutusta pedagogisten asiantuntijoiden, eri alojen suunnittelijoiden, rakennuttajien ja rakentajien kanssa ei hienoinakaan idea olisi muuttunut todeksi. Haluan erityisesti kiittää rehtori Kaisu Kärkkäistä monivuotisesta kumppanuudesta ja löytöretkeilystä pedagogian ja arkkitehtuurin antoisilla poluilla. Käsikirjoituksen painokuntoon saattamisessa korvaamattomina avustajina ovat olleet johdon sihteeri Heli Kyröläinen, filosofian maisteri Riina Klemettinen sekä taiteen maisteri Jouko Vatanen. Tiivistelmän on kääntänyt filosofian maisteri Sirkka Talari. Kiitokset heille.

Ilman ystäväieni ja kotijoukkojeni, Eeron, Riston, Antin ja Henrikin, myötävaikutusta ja tukea tutkimustyöni ei olisi ollut mahdollinen.

Helsingissä Kaukon päivänä 3.3.2009

Kaisa Nuikkinen

Tiivistelmä

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää peruskoulurakennuksen ja sen käyttäjien hyvinvoinnin välisiä yhteyksiä ja siten löytää ohjeita hyvinvointia tukevan opiskeluympäristön suunnitteluun. Tutkittava ilmiö on opiskeluympäristön tuottama kokemuksellinen hyvinvointi. Empiirinen aineisto on kerätty Soinisen koulun henkilökunnalta ja oppilailta. Soinisen koulu on pedagogisista lähtökohdista ohjelmoidun yleisen arkkitehtuurikilpailun voittaneen ehdotuksen pohjalta suunniteltu rakennus. Sitä voi pitää suunnannäyttäjänä useille koulurakennuksille Helsingissä ja myös muualla. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus. Ilmiötä tutkitaan kahden pääongelman avulla:

1. Millainen on teoreettisesti hyvä peruskoulurakennus?
2. Millaisia kokemuksia Soinisen koulun rakennus tuottaa koulun oppilaille ja henkilökunnalle?

Pääongelmat yhdessä muodostavat jatkumon: tarkoituksena on esitellä nykyistä, ns. virallista käsitystä hyvästä peruskoulurakennuksesta ja kehittää sitä koskevaa teoriaa käyttäjien kokemusten avulla.

Tutkimus jakautuu neljään osaan: I osassa määritellään hyvinvointi koulussa ja kuvataan tutkimusasetelma. Tässä tutkimuksessa hyvinvoinnilla tarkoitetaan myönteisiä kokemuksia peruskoulurakennuksen toimintamahdollisuuksista, sosiaalisesta ympäristöstä ja psyykkisestä ympäristöstä.

Tutkijan ajattelun lähtökohtana on Lauri Rauhalan eksistentiaalis-fenomenologinen ihmiskäsitys, jonka mukaan ihmisen hyvinvointiin voidaan vaikuttaa olemassaolon eri kanavien kautta. Tutkijaa arkkitehtina askarruttavat koulun arkkitehtonisten ratkaisujen vaikutukset psyykkistä harmoniaa ja kehollista terveyttä ylläpitäviin tilaolosuhteiden komponentteihin. Suhteessa näihin mm. valoa, tilaa, vapautta, kauneutta, viihtyisyyttä ja

käytännöllisyyttä sääteleviin komponentteihin muutkin asiantilat voidaan kokea miellyttävänä tai epäviihtyisinä. Opiskeluympäristö voi pahentaa muita tilanteiden häiriötekijöitä tai suotuisassa tapauksessa poistaa niitä. Fyysisen ympäristön tuottamaa hyvinvointia tutkitaan soveltaen Erik Allardtin hyvinvoinnin kolmijaon subjektiivisia indikaattoreita.

Tutkimuksen II osa määrittelee teoreettisesti hyvän peruskoulurakennuksen, ideaalikoulun. Määritelmä perustuu yhteiskunnan odotuksiin, rakentamiseen kohdistuviin vaatimuksiin sekä pedagogisiin ja työympäristön asettamiin vaatimuksiin ja myös käytettävissä oleviin tutkimustuloksiin. Menetelmänä on sisällönanalyysi.

Tutkimuksen III osa kohdistuu koulurakennuksen käyttäjän rooliin. Tässä vastataan kysymykseen ”Millaisia kokemuksia Soinisen koulun rakennus tuottaa koulun oppilaille ja henkilökunnalle?” Taustaorientaationa on selvitetty käyttäjän roolia arkkitehtuuritutkimuksessa ja suunnittelussa, Soinisen koulun suunnittelu- ja rakentamisprosessin kulkua sekä rakennuksen ja rakennuksen käyttäjän välistä suhdetta. Tutkimusaineisto koostuu teemahaastatteluista, eläytymismenetelmällä kootusta aineistosta ja lasten ottamiin valokuviiin pohjautuvista haastatteluista. Vastauksena on saatu käyttäjien kokemuksia arkkitehtuurikilpailun voittaneen ehdotuksen pohjalta rakennetusta koulurakennuksesta, jonka suunnittelussa käyttäjä on ollut aktiivisesti mukana. Päättelyn menetelmänä on hermeneuttinen kehä, merkitysten ymmärtäminen ja tulkinta.

Tutkimuksen IV osa on synteesi teoreettisesti hyvästä peruskoulusta ja tapauksetutkimuksen tuloksista. Aineistoa tarkastellaan arkkitehdin silmin ja fyysisen opiskeluympäristön tuottamia hyvinvointiin liittyviä kokemuksia käännetään suunnittelun kielelle ja suunnitteluohjeiksi. Vertailemalla tuloksia analyttisesti hyvinvoinnin viitekehyksessä löytyy induktiivisesti päättelemällä aineksia käyttäjien hyvinvointia tukevan hyvän peruskoulurakennuksen suunnitteluteoriaan. Saadut tulokset viittaavat siihen, että käyttäjien aktiivinen panos suunnitteluvaiheessa tuottaa henkilökunnan hyvinvointia tukevia kouluympäristöjä. Lasten ottaminen

mukaan usean vuoden mittaiseen suunnittelu- ja rakentamisprosessiin on usein käytännössä mahdotonta, mutta Soinisen koulun oppilaiden kokemuksista voitaneen ottaa oppia tulevissa koulusuunnittelukohteissa.

Tutkimuksen tärkeimpinä esiin tulevina asioina voidaan pitää niitä kokemuksissa ilmeneviä seikkoja, joita teoreettisesti hyvän peruskoulurakennuksen määrittelyyn ei sisälly.

Toimintamahdollisuuksiin liittyvissä kokemuksissa korostuu arjen rutiinien sujumisen tärkeys. Johtamiseen liittyvät kokemukset ovat sidoksissa rakennuksen tilaratkaisuihin. Psykkiseen ympäristöön liittyvissä kokemuksissa vaikutusmahdollisuudet ja itsensä toteuttamismahdollisuudet kytkeytyvät tiiviisti fyysisen ympäristön suomiin mahdollisuuksiin. Koulun tilajärjestelyjen koetaan voimakkaasti vaikuttavan tasa-arvon ja yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamiseen. Turvallisuuden kokemisessa esiin nousevat myös ympäristön tarjoamat mahdollisuudet arjen hallintaan ja ajankulun jaksottamiseen. Esteettisyyden kokemiseen liittyy mahdollisuus itse vaikuttaa ympäristöönsä, mutta myös suunnitteluratkaisujen mahdollistama järjestyksen ja siisteyden ylläpidettävyys on tärkeä esteettinen näkökulma.

Fyysisen koulurakennuksen olemus, rakennettu todellisuus annettuna tekijänä lasten kokemuksessa haastaa koulujen suunnittelun parissa toimivat.

Peruskäsitteiksi muodostuvat hyvinvointi, käyttäjä, arkkitehtuuri, peruskoulurakennus, opiskeluympäristö, toimintamahdollisuudet, psyykkinen ympäristö ja sosiaalinen ympäristö.

Abstract

The aim of the study is to find out the connection between a school building and the well-being of the pupils and the staff and create instructions for designing learning environments supporting well-being. The phenomenon to be studied is the experienced well-being produced by the learning environment. The empirical data have been collected from the staff and pupils of the Soininen school (a comprehensive school in Helsinki, Finland, grades 1-6). The school building has been designed based on the winning entry in an architectural design competition with pedagogical aspects as the starting-point. The school can be regarded as a trendsetter for several school buildings in Helsinki and elsewhere.

The study is a quality case study. The phenomenon is studied through two main questions:

1. What is a theoretically good comprehensive school building like?
2. What kind of experiences does the Soininen school building give to its pupils and staff?

The two main questions form a continuum. The task is to present the contemporary so called official opinion about a good comprehensive school building and to develop its theory with the help of the experiences of the users.

The study is divided into four parts.

In the first part the well-being in a school building is defined and the study design described. In this study well-being means positive experiences about the possibilities for activities in a comprehensive school building and its social and psychological environment.

The starting point is the existential- phenomenological concept of man by Lauri Rauhala. According to it, it is possible to influence the human well-being through different channels of existence. As an architect the researcher is concerned with the influence of the architectural solutions of the school building on the situation components maintaining psychological harmony and physical health, such as light, space, freedom, beauty, pleasure, practicality and other important things in human life. Depending on the architectural solutions even other circumstances can be experienced as pleasant or unpleasant. The learning environment may make disturbing factors worse or, in positive circumstances, abolish them. The well-being supported by the experienced physical environment is studied by applying the subjective indicators of the well-being theory by Erik Allardt.

The second part of the study defines the theoretically good comprehensive school building, the ideal school. The definition is based on the expectations of the society, building regulations, labour legislation, pedagogical norms as well as research findings. The method is content analysis.

The third part deals with the role of the users. This part gives an answer to the question: What kind of experiences does the Soininen school building give to its pupils and the staff? As background orientation the role of the user in architectural study and the designing process, the designing and building process at the Soininen School, and the relationship between the building and the user have been studied.. The research data consist of theme interviews, data collected by the insight method and of the interviews of children based on the photos taken by them. The experiences of the users are from a school building built according to a first prize entry in an architectural competition, a school building in whose design the users have been actively involved. The method of reasoning is the hermeneutical circle, understanding the meanings, and interpretation.

The fourth part is a synthesis of the theoretically good comprehensive school building and the results of the case study. The data have been

interpreted through the eyes of an architect. The experiences of the physical learning environment are translated into the designing language and designing instructions. By comparing the results analytically we can find elements in the frame-work of well-being for the designing theory of a comprehensive school building supporting the well-being of its users. The findings indicate the fact that the teachers' active collaboration in the designing process produces school environments supporting the well-being of the staff. Cooperating with children, however, is often impossible in practice in projects lasting for many years, but it is possible to learn from the experiences of the pupils in the Soininen school.

The most significant findings in this study are the factors in the experiences which are not included in the definition of a theoretically good comprehensive school.

In the experiences related to possibilities for activities the importance of the daily routines are emphasized. The experiences related to management are linked to the floor plan solutions of the building. In the experiences related to the psychological environment the possibilities for influence and self-expression are closely linked with the possibilities given by the physical environment. The experiences of floor plan solutions in the school building have an effect on how equality and individual needs are taken into consideration. To experience safety in a school building is linked with the possibilities the building gives to everyday life control and scheduling the school year and day. Experiencing the aesthetics is linked to the possibility to influence one's own environment, but also the possibility given by the design solutions to maintain order and cleanliness is an important aesthetic point of view.

The character of the actual school building, the built reality, as part of the children's experience, challenges all the school architects and designers.

The key words are: well-being, user, architecture, comprehensive school building, learning environment, possibilities for activities, psychological environment and social environment.

Sisällys

| | |
|---|-----------|
| I HYVINVOINTI KOULURAKENNUKSESSA | 19 |
| 1. Tutkimuksen lähtökohtia | 20 |
| 1.1 Viihtyvätkö oppilaat koulussa huonosti? | 20 |
| 1.2 Tutkimusongelman hahmottuminen | 21 |
| 2. Tutkimuksen toteutustapa..... | 24 |
| 2.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat | 24 |
| 2.2 Menetelmät | 25 |
| 2.3 Peruskäsitteet | 30 |
| 3. Hyvinvointi koulussa | 32 |
| 3.1 Oppilaat, henkilökunta ja hyvinvointi | 33 |
| 3.2 Hyvinvointi tavoitteena | 39 |
| 3.3 Hyvinvoinnin määrittelyjä..... | 43 |
| II TEOREETTISESTI HYVÄ PERUSKOULURAKENNUS | 47 |
| 4. Yhteiskunnan odotukset | 48 |
| 4.1 Toimintaympäristön muutokset | 48 |
| 4.2 Koulutuksen tulevaisuuden kuvia | 54 |
| 4.3 Koulutuksen normatiiviset lähtökohdat | 57 |
| 4.4 Kansainvälisiä linjauksia ja tutkimuksia | 65 |
| 4.5 Yhteenveto yhteiskunnan odotuksista..... | 67 |
| 5. Pedagogiset ja työympäristön asettamat vaatimukset..... | 69 |
| 5.1 Lainsäädäntö ja normit..... | 69 |
| 5.2 Opetussuunnitelma, opetuksen aihekokonaisuudet ja oppiaineet | 73 |
| 5.3 Oppimiskäsitys | 75 |
| 5.4 Opiskeluympäristö..... | 78 |
| 5.5 Yhteenveto pedagogisista ja työympäristön asettamista vaatimuksista..... | 82 |

| | |
|--|------------|
| 6. Rakentamiseen kohdistuvat vaatimukset | 84 |
| 6.1 Rakentamista koskevat velvoitteet ja ohjeet | 84 |
| 6.2 Arkkitehtoninen lähestymistapa | 88 |
| 6.3 Yhteenveto rakentamiseen liittyvistä tavoitteista..... | 91 |
| | |
| 7. Teoreettisesti hyvä peruskoulurakennus | 93 |
| 7.1 Koulurakennuksen yleisratkaisu..... | 93 |
| 7.2 Funktionaalisesti ja sosiaalisesti joustava koulurakennus..... | 99 |
| 7.3 Monipuolinen toiminta- ja kulttuurikeskus..... | 102 |
| 7.4 Innostava ja houkutteleva oppimisen apuväline..... | 104 |
| 7.5 Kestävän kehityksen vaalija | 107 |
| 7.6 Tarkoituksenmukaisesti mitoitettu koulurakennus..... | 108 |
| 7.7 Esteettinen psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin vahvistaja | 111 |
| 7.8 Fyysisen terveyden ja turvallisuuden lisääjä | 118 |
| 7.9 Yhteenveto ja vertailu hyvinvoinnin osatekijöihin | 125 |
| 7.9.1 Funktionaalisesti ja sosiaalisesti joustava koulurakennus | 125 |
| 7.9.2 Monipuolinen toiminta- ja kulttuurikeskus | 126 |
| 7.9.3 Innostava ja houkutteleva oppimisen apuväline | 127 |
| 7.9.4 Kestävän kehityksen vaalija | 127 |
| 7.9.5 Tarkoituksenmukaisesti mitoitettu koulurakennus | 128 |
| 7.9.6 Esteettinen psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin vahvistaja | 129 |
| 7.9.7 Fyysisen terveyden ja turvallisuuden lisääjä..... | 130 |
| | |
| III KOKEMUKSET KOULURAKENNUKSESTA | 131 |
| | |
| 8. Käyttäjän rooli arkkitehtuuritutkimuksessa ja suunnittelussa | 132 |
| 8.1 Arkkitehtuuritutkimuksen suhde käyttäjiin | 133 |
| 8.2 Käyttäjän rooli suunnitteluteorioissa..... | 136 |
| 8.3 Arkkitehtuurin kieli..... | 145 |
| 8.4 Koulurakennusten suunnittelun erityispiirteitä..... | 148 |
| 8.5 Soinisen koulurakennuksen suunnittelu..... | 150 |

| | |
|--|------------|
| 9. Rakennuksen ja käyttäjän suhde..... | 168 |
| 9.1 Fenomenologinen näkökulma | 168 |
| 9.2 Fenomenologia ja arkkitehtuuri | 171 |
| 9.3 Rakennuksen kokeminen | 174 |
| | |
| 10. Henkilökunnan ja oppilaiden kokemukset koulurakennuksesta | 181 |
| 10.1 Empiirinen aineisto: Soinisen koulun henkilökunta ja oppilaat..... | 182 |
| 10.2 Tutkimusaineisto ja tiedonkeruu | 183 |
| 10.3 Käytetyt empiirisen aineiston analyysimenetelmät | 189 |
| 10.4 Soinisen koulurakennuksen vaikutukset toimintamahdollisuuksiin..... | 191 |
| 10.5 Soinisen koulurakennuksen vaikutukset sosiaaliseen ympäristöön | 201 |
| 10.6 Soinisen koulurakennuksen vaikutukset psyykkiseen ympäristöön | 210 |
| 10.7 Yhteenveto Soinisen koulun henkilökunnan ja oppilaiden kokemuksista..... | 241 |
| 10.7.1 Toimintamahdollisuuksiin liittyvät kokemukset | 241 |
| 10.7.2 Sosiaaliseen ympäristöön liittyvät kokemukset | 246 |
| 10.7.3 Psyykkiseen ympäristöön liittyvät kokemukset..... | 249 |
| 10.7.4 Yhteenveto kokemuksista hyvinvoinnin osa-alueittain | 257 |
| | |
| IV TOOREETTISESTI HYVÄN PERUSKOULUN JA SIITÄ SAATUJEN KOKEMUSTEN SYNTEESI | 261 |
| | |
| 11. Tuloksia..... | 262 |
| 11.1 Teoretisoinnista | 262 |
| 11.2 Tooreettisesti hyvän peruskoulurakennuksen ja empiirisen datan vertailu..... | 263 |
| 11.3 Kokemuksesta ja vertailusta teorian aineeksi | 264 |
| 11.3.1 Toimintamahdollisuudet | 265 |
| 11.3.2 Sosiaalinen ympäristö | 266 |
| 11.3.3 Psyykkinen ympäristö | 267 |
| 11.4 Arviointia..... | 270 |

| | |
|--|-----|
| 11.4.1 Uskottavuus | 271 |
| 11.4.2 Totuudellisuus..... | 272 |
| 11.4.3 Tutkimuksen subjektiivisuus ja luotettavuus | 272 |
| 11.4.4 Merkityksellisyys kontekstissa | 275 |
| 11.4.5 Saturaatio | 275 |
| 11.4.6 Siirrettävyys | 276 |
| | |
| 12. Pohdintaa..... | 277 |
| | |
| 13. Lähteet..... | 281 |
| | |
| 14. Liitteet | 297 |
| LIITE 1. Eri oppiaineiden fyysiseen ympäristöön kytkeytyviä sisältöjä. | 297 |
| LIITE 2. Soinisen koulurakennuksen tavoitellut laatutekijät hyvinvoinnin osa-alueittain | 300 |
| LIITE 3. Teemahaastattelurunko, hallinto | 302 |
| LIITE 4. Soinisen koulun henkilökunta, eläytymismenetelmä, mahdollisimman laajat tyypit A ja B | 307 |
| LIITE 5. Teoreettisesti hyvän peruskoulurakennuksen ja Soinisen koulun oppilaiden ja henkilökunnan kokemusten vertailu hyvinvoinnin viitekehyksessä. | 312 |

KUVIOT

| | |
|---|-----|
| <i>Kuvio 1.</i> Tutkimusasetelma. | 28 |
| <i>Kuvio 2.</i> Tutkimusprosessin kulku pääpiirteissään. | 30 |
| <i>Kuvio 3.</i> Koulun hyvinvointimalli Konun (2002) mukaan. | 38 |
| <i>Kuvio 4.</i> Koulurakennuksen rooli koulun hyvinvointimallissa tässä tutkimuksessa. | 45 |
| <i>Kuvio 5.</i> Erik Allardt:n hyvinvointiteoriaan sovelletut koulurakennukseen kohdistuvat indikaattorit Lauri Rauhalan situationaalisessa säätöpiirissä. | 46 |
| <i>Kuvio 6.</i> Koulujärjestelmä muuttuu yhteiskunnan muutosten mukaan. | 49 |
| <i>Kuvio 7.</i> Oppimisympäristön laajuus. | 52 |
| <i>Kuvio 8.</i> Yhteenveto yhteiskunnan odotuksista. | 68 |
| <i>Kuvio 9.</i> Opiskeluympäristön rakenteet. | 79 |
| <i>Kuvio 10.</i> Yhteenveto pedagogisista vaatimuksista ja työympäristön vaatimuksista. | 82 |
| <i>Kuvio 11.</i> Yhteenveto rakentamiseen liittyvistä vaatimuksista. | 91 |
| <i>Kuvio 12.</i> Koulurakennus vaikuttaa oppimiseen välillisesti. | 95 |
| <i>Kuvio 13.</i> Soinisen koulun rakennus. | 161 |
| <i>Kuvio 14.</i> Soinisen koulu, tila- ja hahmoanalyysiä (Altenmüller 2008, 115). | 165 |
| <i>Kuvio 15.</i> Soinisen koulu, toiminta-analyysi (Altenmüller 2008, 109). | 167 |
| <i>Kuvio 16.</i> Koulun piha. ”Kukaan ei käy täällä” (Oppilas 16). | 196 |
| <i>Kuvio 17.</i> Koulun sisäpiha (Oppilas 1). | 198 |
| <i>Kuvio 18.</i> Koulun sisäänkäyntiaula lippuineen ja oppilastöineen (Oppilas 4). | 214 |
| <i>Kuvio 19.</i> Oppilastöitä ikkunoissa (Oppilas 1). | 217 |
| <i>Kuvio 20.</i> Taideteos koulun pihassa (Oppilas 6). | 233 |
| <i>Kuvio 21.</i> Koulun kello (Oppilas 4). | 239 |
| <i>Kuvio 22.</i> Hyvinvoinnin osa-alueet koulurakennuksen tuottamissa kokemuksissa, henkilökunta. | 258 |
| <i>Kuvio 23.</i> Hyvinvoinnin osa-alueet koulurakennuksen tuottamissa kokemuksissa, oppilaat. | 258 |

| | |
|--|------------|
| <i>Kuvio 24. Hyvinvoinnin osa-alueet koulurakennuksen tuottamissa kokemuksissa, hallinto.</i> | <i>259</i> |
| <i>Kuvio 25. Kukkapenkki sisäpihalla (Oppilas 10).</i> | <i>275</i> |

TAULUKOT

| | |
|---|-----------|
| <i>Taulukko 1. Turvallisuuden moninaiset ilmentymät Piispasen (2008, 176) mukaan.</i> | <i>42</i> |
| <i>Taulukko 2. Allardtin hyvinvoinnin indikaattoreiden ilmeneminen koulurakennuksessa.</i> | <i>45</i> |
| <i>Taulukko 3. Koulu- ja työturvallisuusnormien lisäksi koulun toimintaan ja opiskeluympäristöön vaikuttavia normeja ja ohjeita.</i> | <i>72</i> |
| <i>Taulukko 4. Koulurakennus työympäristönä ja opiskeluympäristönä.</i> | <i>81</i> |
| <i>Taulukko 5. Tärkeimmät rakentamista ohjaavat asiakirjat.</i> | <i>85</i> |
| <i>Taulukko 6. Teoreettisesti hyvä peruskoulurakennus.</i> | <i>94</i> |

I
HYVINVOINTI
KOULURAKENNUKSESSA

1. Tutkimuksen lähtökohtia

1.1 Viihtyvätkö oppilaat koulussa huonosti?

Perusopetuslain (1998, 29 §) mukaan ”opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön”. Koulutuksen järjestäjien edellytetään huolehtivan oppilaiden hyvinvointia tukevista toimenpiteistä. Kuitenkin mm. Pisa-tutkimusten ja WHO:n tutkimusten mukaan suomalaiset lapset viihtyvät koulussa huonosti (Pisa-tiedote 2002; Ravens-Sieberer, Kökönyei & Thomas 2004). Oppilaiden poissaolot näyttävät olevan erityisesti suomalaisissa kouluissa vakavaksi koettu ongelma (Kupari & Välijärvi 2005, 187). Koska ei liene kysymys pelkästä myytistä, viihtymättömyyteen tulee löytyä syitä. Mikä on koulurakennuksen rooli oppilaiden hyvinvoinnin tukemisessa?

Ihmistä koskevassa tutkimuksessa fyysisen ympäristön merkitys on jäänyt taustalle, vaikka se on toimintaan ja sosiaalisiin ilmiöihin luonnostaan kuuluva ulottuvuus. Koulun fyysinen ympäristö otetaan usein annettuna; siihen ei paljon kohdisteta odotuksia ja usein ainoana vaikutusmahdollisuutena nähdään luokkahuoneen pulpettien sijoittelu (Kunnari 2008, 150). Rakennuksia on tarkasteltu vain fyysisinä muotoina, massoina, typologioina ja esteettisinä kokonaisuuksina. Arkkitehtuuritutkimus on yleensä keskittynyt rakennusten esteettisten merkitysten analyysiin erotettuna ihmisten arjesta. Käyttäjien roolin merkitys suunnitteluvaiheessa on jäänyt taustalle. Valmiiseen rakennukseen kohdistunut tutkimus on keskittynyt staattisiin faktoihin rakennetusta tilasta – ei tilaan aktiivisena merkitysten tuottajana. Suoritetuissa terveystutkimuksissa (Rimpelä, Luopa & Jokela 2001) näkökulma on ollut koettu terveys – ei fyysinen ympäristö ja sen vaikutukset terveystutkimuksiin. Fyysisten ympäristöjen tajuntaan vaikuttavien osatekijöiden merkitystä hyvinvoinnille ei juuri ole tutkittu. Koulujen suunnittelua ohjaavat rakennuslainsäädäntö ja -normit lämpötilaa, valaistusta, rakenteiden palonkestävyyttä, tarvittavaa ilmanvaihtoa jne. koskevina ohjeineen. Näiden

ohjeiden käytöllä pyritään turvaamaan fyysinen hyvinvointi. Lisäksi suunnittelua ohjaavat oppiaineiden erityisvaatimukset ja pedagogiset tavoitteet (Koskenniemi & Saarinen 1967; Nuikkinen 2005). Ainekohtaiset suunnitteluoppaat pitäytyvät opetettavan aineen omissa toiminnallisissa lähtökohdissa ja vaatimuksissa näkemättä rakennuksen mahdollisuuksia aineopetustilan ulkopuolella. Psykkistä ja sosiaalista hyvinvointia tukevien ratkaisujen tavoitetasoja ei ole määritelty.

Altenmüller (2008) on tutkinut väitöskirjassaan mm. uusimpien suomalaisten koulujen toiminta-, tila- ja suunnittelukonsepteja. Piispanen (2008, 3) puolestaan on tarkastellut kasvatustieteen väitöskirjassaan sitä, millaisena oppilaat, vanhemmat ja opettajat ymmärtävät oppimisympäristön hyvyden. Tämä tutkimus sijoittuu näiden kahden tutkimuksen välimaastoon.

Tätä tutkimusta on siivittänyt kysymys siitä, miten fyysinen kouluympäristö vaikuttaa hyvinvointiin. Mitkä laadulliset tekijät pedagogisista ja toiminnallisista lähtökohdista suunnitelluissa arkkitehtonisesti korkeatasoisissa opiskeluympäristöissä tukevat oppilaiden ja henkilökunnan psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia – miten opiskeluympäristö tukee hyvinvointia? Millainen on hyvä peruskoulurakennus; mitä kokemuksia se tuottaa käyttäjilleen? Kohtaavatko annetut ohjeet käyttäjien tarpeet?

1.2 Tutkimusongelman hahmottuminen

Peruskouluun siirtymisen myötä nousi esille tarve peruskoulurakennuksen suunnitteluohjeista. Teknillisen korkeakoulun arkkitehtiosaston rakennussuunnittelulaitoksella ilmestyi julkisesta rakentamisesta vastaavan professorin julkaisu ”Koulurakennuksen yleissuunnittelusta” (Lappo 1974). Samana vuonna ilmestyi ”Peruskoulurakennuksen tilojen suunnittelu” (Vuori & Yli-Lonttinen 1974). Olin toinen toimittajista. Voimistuva kiinnostukseni koulurakentamista kohtaan sai minut hakeutumaan kouluja suunnittelevaan arkkitehtitoimistoon työhön. Pehdyin korjausrakentamisen ongelmiin sekä Taideteollisen korkeakoulun koulutuskeskuksessa vuonna 1987 että TKK:n Täydennyskoulutuskeskuksen korjausrakentamisen jatkokoulutuskurssilla vuosina

1988–1989. Rakennuttamistehtäviini liittyen suoritin TKK:n täydennyskoulutuskeskuksessa vanhemman rakennuttajan pätevyyteen, RAPS, tarvittavan rakennuttajakurssin vuosina 1994–1995.

1990-luvulla Helsingin väestön määrä oli voimakkaassa kasvussa ja kouluja tarvittiin uusille asuntoalueille. Vuodesta 1991 olen ohjannut Helsingin kaupungin uusien koulujen suunnittelua. Koulujen suunnittelun pohjana käytetään voimassa olevien lakien, asetusten ja määräysten lisäksi mitoituspäätösten ja suunnitteluohjeina opetushallituksen suosituksia. Opetustoimessa on lisäksi määritelty visiot laatukoulurakentamisen yleisiksi periaatteiksi rakennuksen, toiminnan ja alueellisen merkityksen kannalta (Nuikkinen 1999). Yksittäiset koulurakennukset suunnitellaan yleispäteviksi, mutta ainutkertaisina hankkeen pedagogisen asiantuntijan näkemykseen ja ympäristöön räätälöityinä.

Helsingissä suoritetun kouluterveyskyselyn (Nummelin, Luopa, Rimpelä & Jokela 2001) tuloksista havaitsin sellaisia psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin ongelmia, joihin ajattelin löytyvän parannuskeinoja myös rakennussuunnittelun keinoin. Tampereella suoritetussa tutkimuksessa (Savolainen 2001, 82) puolestaan todettiin, että oppimistulosten lisäksi kouluissa tulisi seurata myös työoloja ja hyvinvointia.

Helsingiläisiä koulurakennuksia koskevaa tutkimustyötä on vähän, mutta muutamat opetustoimen osittain rahoittamat Helsingin koulurakennuksia käsittelevät pro gradu -tutkielmat osoittavat lähinnä pedagogisista lähtökohdista lähteneen suunnittelun ohjauksen johtaneen tilaratkaisuihin, jotka tukevat myös psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia. Koillishelsingiläisiä peruskoulutaloja koskevassa tutkimuksessa (Ylitalo 1999) tarkastellaan tilojen ja tyylin ohella, millaisia keinoja viihtyvyyttä edistävän kouluilmapiirin luomiseksi on käytetty sekä millaista pedagogista toimintaa silmälläpitäen koulutalot on suunniteltu ja miten rakennuksen monikäyttöisyysvaatimus on otettu huomioon suunnittelussa. Veijolan (2000) koulurakennuksen ja sen tilojen yhteyttä pedagogiseen toimintaan koskevan tutkimuksen tuloksista ilmenee, että arkkitehtonisesti moni-ilmeisen ja mielenkiintoisen rakennuksen koetaan vaikuttavan positiivisesti työskentelyyn. Lampisen (2000) tutkimukseen sisältyy tapaustutkimus 1997 valmistuneesta helsinkiläisestä Pikku Huopalahden koulusta. Hän on määritellyt koulurakennuksen

suunnittelun viitekehyksinä toimivat koulumallit teoreettisiksi hahmotelmiksi erilaisista kasvatuskäsitteistä ja niiden tilaideoista: traditionaalinen malli, oppilaskeskeinen koulu, oppimiskeskus ja maisemakonttori.

Valtioneuvoston arkkitehtuuripoliittisessa ohjelmassa (Opetusministeriö 1998) asetetaan tavoitteet arkkitehtuuria edistävälle julkisen vallan toimenpiteille. Jokaisella on oikeus nauttia hyvästä ympäristöstä, ja julkisten organisaatioiden velvollisuus on toimia tämän oikeuden toteutumisen puolesta. Arkkitehtuurin avulla luodaan parempaa elinympäristöä. Kauneus ja viihtyisyys ovat rakennusten ja rakennettujen ympäristöjen ominaisuuksia, joille mietinnön mukaan tulee antaa nykyistä paljon suurempi merkitys. Julkisen rakentamisen tulee olla esikuvana, kaiken julkisen rakentamisen tulee olla korkealaatuista. Arkkitehtuurin ymmärtämistä pidetään osana kansalaistaitoa. Myös opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004c, 18) annetaan fyysiselle ympäristölle entistä merkittävämpi rooli.

Aloin yhä enemmän kiinnostua koulurakennuksen roolista käyttäjien elämässä ja myös käyttäjien roolista suunnittelussa. Itse asiassa koko kiinnostukseni tutkia ilmiötä on saanut alkunsa halusta testata omia ennakkokäsityksiäni: Olenko ohjannut koulujen suunnittelua oikeaan suuntaan? Ovatko rakennuksen käyttäjien kokemukset ennakkokäsitysteni mukaisia? Lähtökohtani on ollut, että arkkitehtonisesti korkeatasoinen, pedagogisista lähtökohdista suunniteltu opiskeluympäristö tuottaa kokemuksia, jotka tukevat oppilaan ja henkilökunnan psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia. Halusin selvittää, onko asia todella näin ja jos on, miten voidaan edistää koulurakennuksen tuottamaa hyvinvointia. Vuonna 1998 valmistunut Soinisen koulu on pedagogisista lähtökohdista ohjelmoidun yleisen arkkitehtuurikilpailun voittaneen ehdotuksen pohjalta suunniteltu rakennus ja siten sopiva tutkimusympäristö. Tutkimukseni pääongelmiksi muodostuivat seuraava kysymykset:

1. Millainen on teoreettisesti hyvä peruskoulurakennus?
2. Millaisia kokemuksia Soinisen koulun rakennus tuottaa koulun oppilaille ja henkilökunnalle?

2. Tutkimuksen toteutustapa

2.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tutkimukseni nojaa Lauri Rauhalan eksistentiaalis-fenomenologiseen ihmiskäsitykseen, jonka mukaan ihminen on tilanteen, orgaanisen tapahtumisen ja tajunnallisuuden olomuodoissa toteutuva kokonaisuus. Kolmen olemisen muodon yhteen kietoutunutta ja vastavuoroisesti toimivaa kokonaisuutta, itsesäätelevää järjestelmää Rauhala kutsuu tilanteelliseksi säätöpiiriksi. Tämä tarkoittaa sitä, että ihmisen kokonaisuuteen voidaan vaikuttaa olemassaolon eri puolien tarjoamien kanavien kautta – sekä negatiivisesti että positiivisesti. Holistisessa ihmiskäsityksessä ympäristösuunnittelulla ja arkkitehtuurilla on merkittävämpi rooli kuin perinteisissä ihmiskäsityksissä, koska ilman suotuisaa tilanteita kehoon ja tajuntaan kohdistuu ylimääräistä rasitusta ihmisen kokonaisuuden harmonian ja hyvinvoinnin ylläpitämiseksi (Rauhala 1989, 115).

Ensimmäisen ongelman kohdalla selvitän koulun fyysiselle ympäristölle asetettuja teoreettisia vaatimuksia niitä erikseen problematisoimatta ja etsin ns. hyvän koulurakennuksen ideaali- tai viitetyyppiä (Koli 1961, 92). Toisen ongelman kohdalla empiirisessä osiossa tutkin koulun fyysisen ympäristön tuottamia kokemuksia tarkoituksena kyseenalaistaa yleisesti käytössä olevat ohjeet ja kehittää suunnitteluteoriaa edelleen.

Tutkimuksen metodologiset ongelmat liittyvät keskeisesti tilanteen fyysisen ympäristön komponenttien tuottamien tajunnallisten kokemusten merkitysten ymmärtämiseen ja tulkintaan. Lähtökohtana on, että todellisuus on aina sitä koskevien käsitysten tuottama eli tutkimus kertoo todellisuudesta sellaisena kuin tutkittavat sen konstruoivat. Todellisuuden ja sitä koskevan tiedon perusta on tiedostavassa subjektissa itsessään eikä todellisuudessa sellaisenaan (Raunio 1999, 77).

Päämääränä ei ole tutkittavien kohteiden selittäminen vaan ymmärtäminen. Metodi ei ole irrotettavissa kohteestaan, vaan tutkijana olen osa tutkimuskohdettani. (Heikkinen 1994; Hirsjärvi 1985, Raunio 1999, 235 mukaan.) Rauhala puolestaan määrittelee kontekstin eksistentiaalisessa fenomenologiassa siten, että ymmärtäminen on aina yhteyksissä ymmärtämistä. Lähtökohtana on ilmiöiden tarkastelu suhteessa kokonaistilanteeseen. (Raunio 1999, 265.)

2.2 Menetelmät

Laadullisessa tutkimuksessa on luonteenomaista tarkastella ilmiötä monelta kannalta ja problematisoida itsestään selvää näkökulmaa (Alasuutari 1999, 84). Käyttämällä erilaisia aineistonhankintamenetelmiä ja erilaisia informanteja pyrin saamaan monitahoisen ja laajan kuvan ilmiöstä (aineisto- ja menetelmätriangulaatio) ja rakentamaan siitä teoreettisesti kestäviä näkökulmia. Tapaustutkimuksen taustalla on ajatus siitä, että kaikessa yksityisyydessäänkin tapauksen mahdollisimman monipuolinen erittely sisältää aineksia yleistyksiin. Yleistyksen tehdään aineistosta tehdyistä tulkinnoista. Yleistettävyyttä parantavat mahdolliset vertailuasetelmat (Alasuutari 1999, 65). Tutkimuksessani eri informanteilta kerätty aineisto sisältää jo vertailuasetelman.

Sandelowsky (1994) yllyttää käyttämään epätieteellisiä lähteitä ja teoriaa mielikuvituksellisesti analyysin rikastuttamiseksi. Tiedonkeruumenetelminä voi käyttää haastattelua, havainnointia, kyselyä, kirjalliseen materiaaliin tutustumista jne. (Järvinen & Järvinen 1995, 97–98). Rayn (1994) mukaan aineiston hankinnassa tärkein on kuitenkin kokemuksen merkitys. Tiedostamiseen sisältyvät tietoisuuden eri tyypit kuten kuuleminen, näkeminen, koskeminen, maistaminen ja haistaminen, mutta myös uskomisen ja antipatian, arviointi ja intuitio, tunne ja välittäminen, kuvittelemisen ja tahtomisen. Aihepiiriäni sivuavia normeja, mietintöjä ja tutkimuksia löytyy sekä rakentamiseen ja arkkitehtuuriin että opetusalaan ja terveydenhoitoon liittyen.

Empiirisen aineiston keruun kohteeksi valitsin Soinisen koulun oppilaat ja henkilökunnan. Kohteen valintaan vaikutti se, että Soinisen koulu on koulusuunnittelijan urallani ensimmäinen kohde, jonka olen toteuttanut yhdessä tehtävään valitun pedagogin kanssa. Rakentamista edelsi huolellinen ohjelmointi ja yleinen arkkitehtuurikilpailu koulusuunnitteluseminaareineen. Parista sadasta ehdotuksesta valikoitunut voittajaehdotus noudatti asetettuja tavoitteita parhaiten ja oli siinä mielessä valmis jalostettavaksi opetustoimen ohjauksessa fyysiseksi koulurakennukseksi. Soinisen koulua voi myös pitää ”Helsingin laatukouluprojekti 2005:n” lähtölaukauksena ja suunnannäyttäjänä usean kymmenen koulun uudisrakennuksen tai laajennuksen arkkitehtuurille ja suunnitteluprosessille Helsingissä ja myös muualla. Soinisen koulurakennuksesta on ehtinyt näin ollen kerääntyä eniten kokemuksia. Soinisen koulun henkilökunnan valintaa tutkimuskohteeksi voidaan pitää tällä perusteella asianmukaisena.

Soinisen koulusta on runsaasti kirjallista aineistoa, sekundäärilähteitä, jotka on laadittu muuta tarkoitusta kuin tutkimusta varten: Soinisen koulun hankesuunnitelma, arkkitehtuurikilpailun ohjelma, palkintolautakunnan pöytäkirjat, artikkeleita arkkitehtuuri- ja opetusalan julkaisuissa sekä opetuslautakunnan, kaupunginhallituksen ja kaupunginvaltuuston päätöksiä. Tutkimuskohteeni on myös fyysinen luomus, joka sisältää kokonaisuuden ymmärtämiseksi tärkeitä merkityksiä.

Soinisen koulun piirustuksia en ole käyttänyt suoranaisena aineistona. Tässä käyttäjän kokemuksia luotaavassa tutkimuksessa olen suhtautunut piirustuksiin välineenä toteuttaa se suunnitteluohjeiden mukainen koulurakennus, josta saatuja kokemuksia tutkimus koskee. Osa kirjallisista dokumenteista kuitenkin perustuu piirustusaineiston tulkintaan. Koulun piirustukset ovat mukana Altenmüllerin (2008, 109) analysoimina. Alaluvussa 8.5 tuodaan esille koulusuunnittelun asiantuntijoiden kuvauksia Soinisen koulusta ja siitä, miten se sijoittuu suomalaisten koulujen typologiaan. Tutkimuksen kohteena on, miten käyttäjät kokevat ohjeiden mukaan suunnitellun ja erityisesti tässä tapauksessa asiantuntijoiden arvion mukaan onnistuneesti suunnitellun koulurakennuksen. On tarkoitus, että lukija pikemminkin kuuntelisi käyttäjän kokemuksia kuin itse arvioisi arkkitehtonisen suunnitelman onnistuneisuutta.

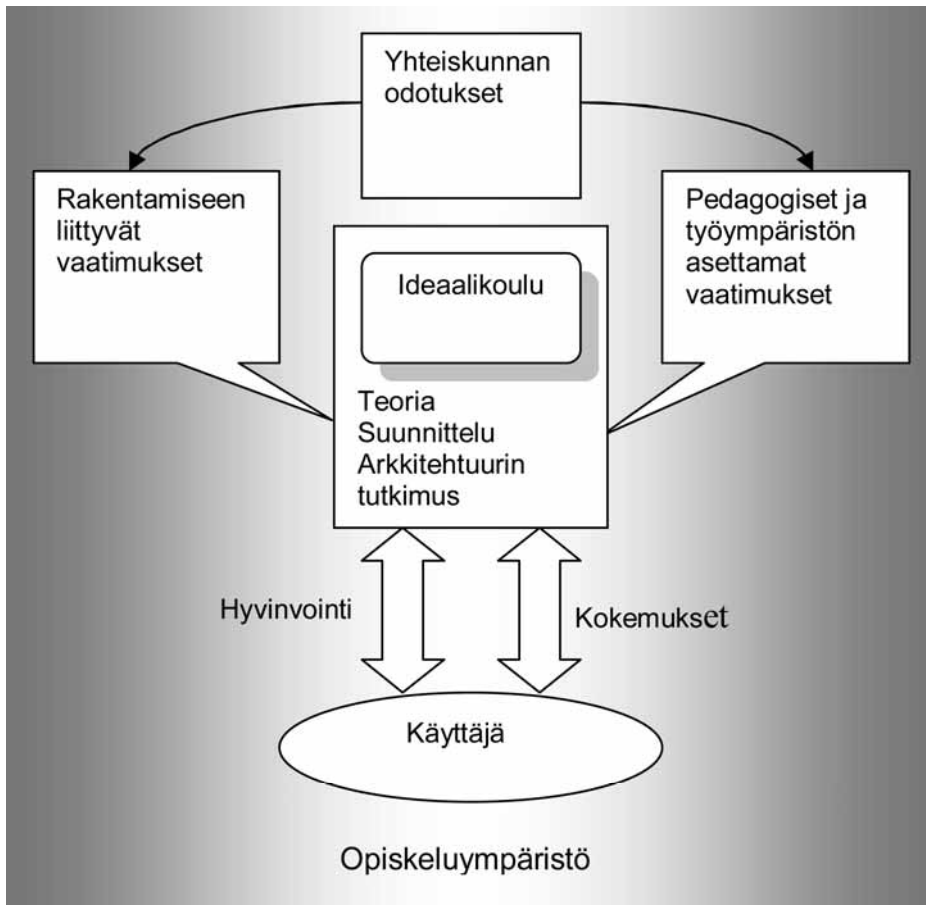
Tutkimukseni kahden toisistaan selvästi erottuvan osan aineistot ovat erilaiset. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen aineistona ovat olleet kirjalliset dokumentit. Toisen tutkimuskysymyksen ratkaisemiseksi olen lisäksi hankkinut empiiristä aineistoa, josta kerron tarkemmin luvussa 10. Myös metodit erottuvat toisistaan. Tutkimusmenetelmänä on 1. pääongelman tapauksessa sisällönanalyysi ja 2. pääongelman kohdalla merkityksen paradigma, tulkinta ja ymmärtäminen.

Morse (1994) toteaa kaikkien laadullisten metodien koostuvan ymmärtämisestä, synteisistä, teoretisoinnista ja uudelleenkontekstualisoinnista. Varton (1992, 57–64) mukaan merkityksen paradigmatutkimusasenteena on olennaista, että tutkimuskohde jäsentyy kokonaisvaltaisesti, tutkimus koskee merkityksiä ja menetelminä ovat tulkinta ja ymmärtäminen. Tulkinnalla tarkoitetaan empiirisesti tavoitettujen merkityssuhteiden avaamista, jota seuraa ymmärtäminen, tulkinnan eri tasojen yhdistäminen tulkintayhteydeksi, tutkimuskohteen luominen ”uudeksi kokonaisuudeksi”. (Myös Perttula 2000.) Rayn (1994) mukaan on myös tärkeätä määritellä ymmärtämisen lähtökohta: onko tutkimus husserliläisittäin kuvaileva, heideggeriläisittäin tulkitseva, salatut merkitykset paljastava, vai molempia yhdessä. Ymmärtämiseni on Dutch Schoolin tapaan yhdistelmä kuvailua ja tulkintaa (Cohen & Omery 1994).

Olen kvalitatiivisen tutkimuskäytännön mukaan pyrkinyt läheiseen vuorovaikutukseen tutkittavien kanssa. Tutkin ilmiötä luonnollisessa ympäristössään, Soinisen koulussa, koska ilmiö saa merkityksensä kontekstistaan. Olen pyrkinyt saamaan kokonaisvaltaisen, holistisen kuvan tutkimuskohteesta ja löytämään tutkittavasta ilmiöstä uusia aiemmin huonosti tunnettuja puolia. Tutkimusprosessi on aineistolähtöinen. Tutkimuskohde on jäsentynyt aineistosta nousevien piirteiden mukaan. Teoria rakentuu induktiivisesti kvalitatiivisen metodologian mukaan: empiirisestä aineistosta edetään teoreettisiin käsitteisiin. Tutkimuksen kohteena olevat yksilöt tai yhteisöt on valittu sisällöllisen kiinnostavuuden mukaan. Samoin tutkimusaineisto on harkinnanvarainen näyte eikä tilastollisesti edustava otos jostain perusjoukosta. Tutkimuksessa olen suosinut avoimia ja puolistrukturoituja tiedonhankintamenetelmiä. (Raunio 1999, 99, 278–279.)

Olen pitäytynyt vain laadullisen tutkimuksen metodityypeissä, vaikka Bottorfin (1997) mukaan kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen liittäminen toisiinsa jatkuvan triangulaation kautta käyttäisi hyväkseen molempien tutkimusmetodien vahvuutta. Dreherin (1994) näkemyksen mukaan tärkeintä tutkimuksen rakenteessa on tutkimusmetodin johdonmukaisuus, yhtenäisyys ja sopivuus tutkimusongelmaan. Tutkimuksessa tapahtuva tietämisen muodonmuutos syntyy Varton (1992, 73) mukaan tietoisesta käsitteellistämisestä, johon sisältyy tematisoiminen, laadun tunnistaminen, tulkinta oikeassa yhteydessä, ymmärtäminen, ja lopuksi kaiken tämän saattamisesta kielelliseen muotoon.

Tutkimusasetelmaani selventää seuraava kuvio (Kuvio 1). Toistan kuviota eri lukujen yhteydessä korostaen kulloinkin käsiteltävää aihetta ja samalla tuon esille teeman sijoittumisen kokonaisuuteen.



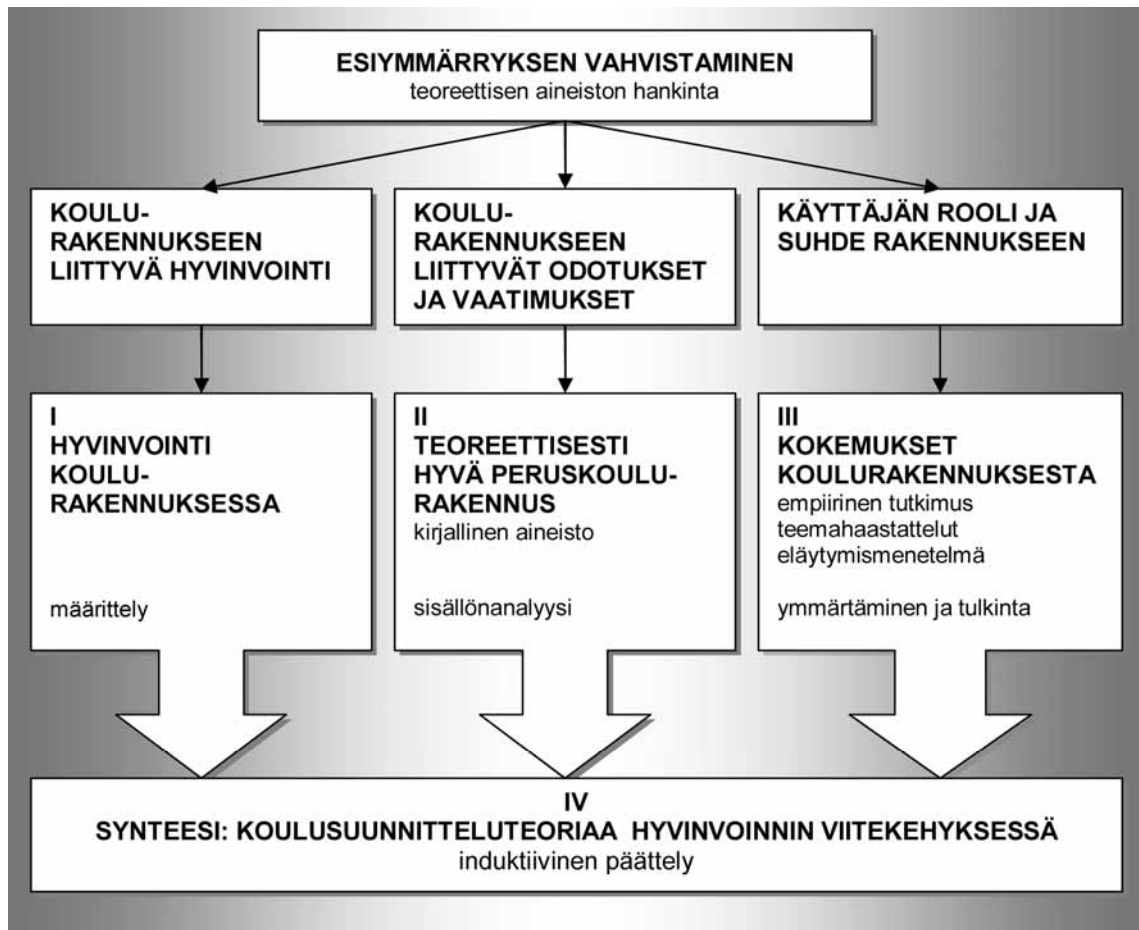
Kuvio 1. Tutkimusasetelma.

Tutkimukseni paikallistamiseksi halusin ensin selvittää, mitä hyvinvoinnilla ja etenkin koulurakennukseen liittyvällä hyvinvoinnilla tarkoitetaan. Tässä lähtökohtana ovat hyvinvointiin liittyvät tutkimukset. Olen noudattanut Morsen (1994) ohjetta, jonka mukaan tutkijan tulee opiskella kaikkea mahdollista aiheeseen, ympäristöön ja kulttuuriin liittyvää, jotta voisi tunnistaa uuden ja jännittävän ja myös jo aiemmin tiedetyn.

Löytääkseni vastauksen 1. pääongelmaan perehdyin siihen, miten peruskoulurakennus on määritelty viranomaistasolla ja miten käytettävissä olevat tutkimukset valaisevat asiaa. Hyvän peruskoulurakennuksen kuvaus, ideaalikoulu, perustuu kirjalliseen aineistoon, joka käsittelee yhteiskunnan odotuksia ja tavoitteita heijastavia toimintaympäristön muutoksia sekä opiskeluympäristön suunnittelun linjauksia. Aineistoon sisältyy myös opiskeluympäristöön, työympäristöön sekä rakentamiseen kohdistuvia vaatimuksia sekä tehtyjä tutkimuksia. Aineisto on kirjallinen. 1. pääongelman tutkimusmetodina olen käyttänyt sisällönanalyysiä.

2. pääongelmaa lähestyin perehtymällä käyttäjän rooliin arkkitehtuuritutkimuksessa ja suunnitteluteorioissa sekä rakennuksen ja sen käyttäjän välisen suhteen kokemisen ilmenemiseen. Koulun oppilaiden ja henkilökunnan Soinisen koulurakennuksesta saamien kokemusten selvittäminen edellytti empiiristä tutkimusta. Aineiston hankin sekä teemahaastatteluilla että käyttäen eläytymismenetelmää. Kysymyksessä on laadullinen tapaustutkimus menetelmänä hermeneuttinen kehä, merkitysten ymmärtäminen ja tulkinta.

Koulusuunnitteluteoria muotoutuu induktiivisesti päättelemällä, johtamalla pääongelmien tuloksista yleispätevää teoriaa. Tutkimusprosessini on kiteytettynä kuviossa 2.



Kuvio 2. Tutkimusprosessin kulku pääpiirteissään.

Luvut I–IV viittaavat tutkimuksen osajakoon. Osassa I määrittelen hyvinvoinnin koulurakennuksessa. Teoreettisesti hyvän peruskoulurakennuksen, ideaalikoulun määrittely osassa II perustuu sisällönanalyysiin. Osassa III seuraa käyttäjien kokemusten tutkiminen ja viimeisenä osassa IV synteesi, koulusuunnitteluteorian muodostaminen hyvinvoinnin viitekehyksessä. Esiymmärryksen vahvistaminen teoreettisen aineiston hankinnalla edeltää eri vaiheita.

2.3 Peruskäsitteet

Tässä tutkimuksessa hyvinvoinnilla tarkoitetaan peruskoulurakennuksen toimintamahdollisuuksiin, sosiaaliseen ympäristöön ja psyykkiseen ympäristöön liittyviä myönteisiä kokemuksia. Jako perustuu Allardtin (1998) hyvinvointiteoriaan. Hyvinvointia käsitellään tarkemmin osassa I Hyvinvointi koulurakennuksessa.

Teoreettisesti hyvällä peruskoulurakennuksella, ideaalikoululla, tarkoitetaan yhteiskunnan odotusten, pedagogisten vaatimusten ja rakentamiseen kohdistuvien vaatimusten mukaisesti rakennettua peruskoulurakennusta. Teoreettisesti hyvä peruskoulu määritellään tarkemmin osassa II Teoreettisesti hyvä peruskoulurakennus.

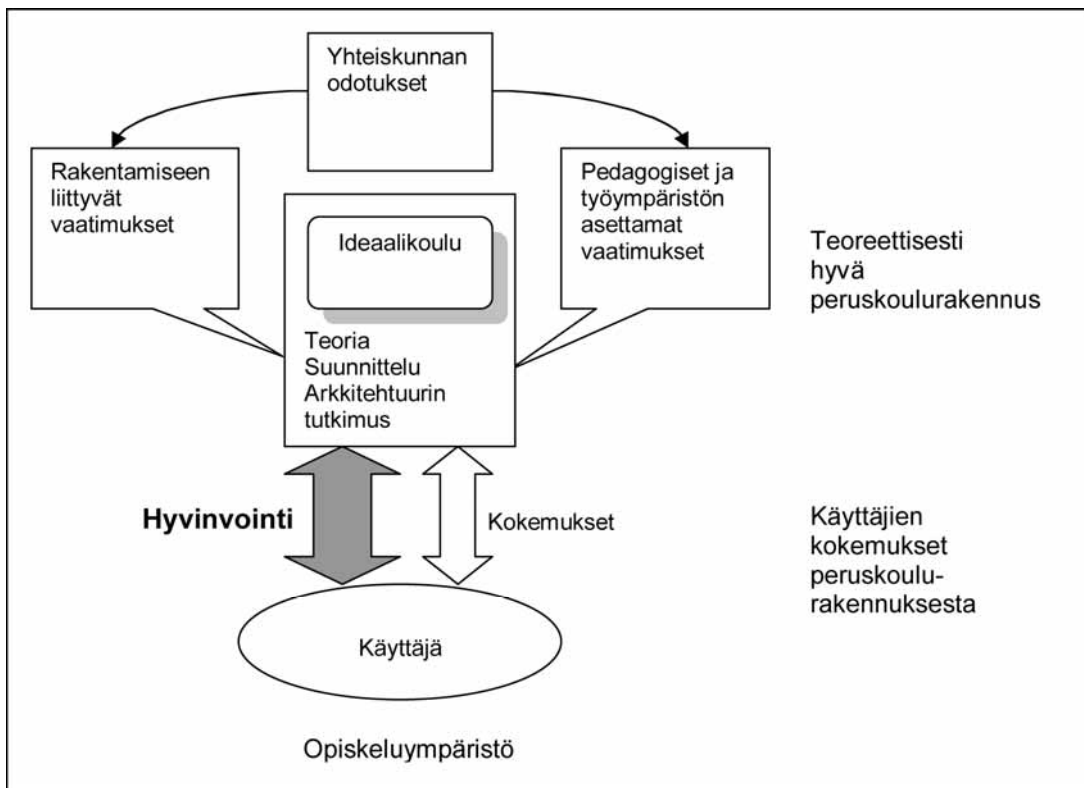
Käyttäjällä tarkoitetaan koulurakennuksen käyttäjää, ensi sijassa oppilaita ja henkilökuntaa. Käyttäjiin voidaan laskea myös koulussa asioivat henkilöt, kuten esimerkiksi vanhemmat ja asukkaat. Käyttäjien kokemuksilla tarkoitetaan vuorovaikutuksessa tutkijan kanssa pakottomasti esiin tulleita koulurakennukseen liittyviä oppilaiden ja henkilökunnan aistimuksia ja kokemuksia.

”Arkkitehtuuri eli rakennustaide on taiteen laji, joka hahmottaa tilaa. Sen muotokieltä määräävät rakennuksen käyttötarkoitus, konstruktio, kulloinkin käytössä olevat materiaalit ja menetelmät. Arkkitehtuuri ilmentää kunkin aikakauden esteettisiä ja aatteellisia virtauksia.” (Spectrum 1982.)

Ympäristö -sana esiintyy eri variaatioissa: Ropon (Opetusministeriö 2004, 11) mukaan oppimisympäristöllä tarkoitetaan oppiaineksesta ja fyysisestä, sosiaalisesta sekä kulttuurisesta toimintaympäristöstä koostuvaa kokonaisuutta, jonka vaikutuspiirissä opiskelu ja oppiminen tapahtuvat (myös Piispanen 2008, 3). Fyysisellä oppimisympäristöllä tarkoitetaan oppimisympäristön fyysistä ulottuvuutta. Opiskeluympäristö puolestaan merkitsee opiskeluun tarkoitettua ympäristöä, kouluympäristöä (Vahtivuori, Wager & Passi 1999). Opiskeluympäristö koostuu pedagogisista, psyykkisistä ja sosiaalisista rakenteista. Näkökulmasta riippuen voidaan puhua pedagogisesta, psyykkisestä tai sosiaalisesta ympäristöstä. Työympäristöllä tarkoitetaan työn tekemisen näkökulmasta tarkasteltua ympäristöä. Koulurakennuksessa yhdistyvät opiskelu- ja työympäristö; tällöin voidaan puhua koulutyöympäristöstä. Tutkimus kohdistuu peruskoulurakennukseen opiskelu- ja työympäristönä.

3. Hyvinvointi koulussa

Tässä luvussa referoidaan hyvinvointiin liittyviä tutkimuksia ja kehityshankkeita ja määritellään hyvinvointi koulussa. Luvussa tuodaan esille fyysisen ympäristön rooli koulun hyvinvointimallissa sekä selvennetään, miten Erik Allardtin hyvinvointiteoriaa ja Lauri Rauhalan situationaalista säätöpiiriä sovelletaan tässä tutkimuksessa.



3.1 Oppilaat, henkilökunta ja hyvinvointi

OECD:n jäsenmaiden yhdessä toteuttaman oppimistulosten arviointihankkeen ensimmäisen vaiheen, Pisa 2000:n, tuloksista (Pisa-tiedote 2002) on nähtävissä, että suomalaisten rehtorien arviot koulun oppimisilmastosta ovat silmiinpistävästi kielteisiä, kun arviot suhteutetaan muihin maihin ja osaamisen korkeaan tasoon suomalaisissa kouluissa. Myös oppilaat arvioivat oppimisilmastoa kielteisemmäksi, mutta heidän näkemyksensä on kuitenkin rehtoreiden näkemystä myönteisempi. Koulu näyttäytyy rehtoreille ja oppilaille laadullisesti erilaisena toimintaympäristönä. Suomalaisessa koulussa on oppilaiden omiin kokemuksiin perustuvien vastausten perusteella jotain, joka tekee koulunkäymisestä ikävemmän kuin muissa Euroopan maissa. Oppilaiden tunteisiin, asenteisiin ja koulukokemukseen tulee kuitenkin suhtautua vakavasti ja tarkastella niitä osana koulun laatuarviointia. Koulu on yksi tärkeimmistä sosiaalistajista, ja koulukokemuksilla on siksi tärkeä merkitys nuorten kokonaiskehitykselle. Kouluympäristössä saadut kokemukset työskentelystä ja yhteisön jäsenyydestä vaikuttavat pitkällä aikavälillä käsityksiin työstä ja yhteisön jäsenenä toimimisesta sekä asenteisiin niitä kohtaan. (Kannas, Välimaa, Liinamo & Tynjälä 1995; Liinamo & Kannas 1995; Välijärvi 2002.)

Maailmanlaajuinen koulun terveyttä tukeva hanke Euroopan terveet koulut (ETK) -ohjelma (The Health Promoting School) käynnistettiin v. 1991 yhteistyössä WHO:n Euroopan aluetoimiston, Euroopan neuvoston ja Euroopan komission kanssa. Tavoitteena on, että kaikista kouluista tulisi terveyttä edistäviä oppimis- ja työympäristöjä. Eräs ETK-projektin pitkän ajan tavoitteista on kouluyhteisön terveyden ja turvallisuuden edistäminen. Kokonaisvaltaiseen koulun terveyden edistämisen ohjelmaan kuuluu mm. koulun sosiaalinen ja fyysinen ympäristö. Terveyden edistäminen on koko yhteisön jäsenten hyvinvoinnin edistämistä. (Jakonen, Turunen, Tossavainen, Salomäki & Vertio 2000.)

Suomalaisen KiVa Koulu -osaprojektin tavoitteena oli lasten ja nuorten sekä koko kouluyhteisön fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen terveys ja hyvinvointi. Arviointitulosten mukaan koulun hyvinvointi-indikaattorit liittyivät yhtäältä kiinteästi koulun arkeen ja toisaalta kouluun osana yhteiskuntaa. Yhtenä koulun

arjen toimivuuteen liittyvänä indikaattorina oli fyysinen ympäristö. Hyvän oppimis- ja työympäristön eli terveen koulun indikaattoreita olivat mm. viihtyisyys ja turvallisuus. Edelleen tulosten mukaan Kiva Koulu -hankkeella arvioitiin olleen myönteistä vaikutusta mm. koulun ilmapiiriin, henkilökunnan työssä jaksamiseen ja kouluviihtyvyyteen. (Jakonen, Tervonen, Moilanen, Eskelinen, Kallinen, Kähkönen, Pekkonen, Hiltunen & Tossavainen 2001.)

WHO:n tutkimuskohteita 1980-luvun puolivälistä on ollut ”supportiivisten, sosiaalisten ja luonnollisten ympäristöjen” tarve, jota kutsutaan yleisesti terveellisten ympäristöjen malliksi, mikä puolestaan on johtanut ekoholistisen lähestymistavan kehittämiseen terveiden koulujen tutkimuksessa. Terveiden edistäminen kouluissa edellyttää koulu yhteisön tarkastelemista ja ymmärtämistä kokonaisuutena: opetussuunnitelman lisäksi tarkastellaan koulun ilmapiiriä, ihmissuhteita, hallintorakenteita ja fyysistä ympäristöä. Opettajien ja oppilaiden terveys on tärkeä osa kokonaisuutta. Monien Euroopan koulujen terveyden edistämisen arvioinnit ovat keskittyneet fyysiseen terveyteen; sosiaalisen ja henkisen hyvinvoinnin arviointimittarit puuttuvat. (Weare 2000.)

Terveyden edistämistä kokonaisvaltaiseksi ymmärrettyssä koulu yhteisössä tukee myös Korhosen (2000) esittelemä amerikkalainen koulun terveysohjelma, jossa osatekijöinä ovat kouluterveydenhuolto, liikunta, terveystiedon opetussuunnitelma, kouluruokailu, henkilökunnan työkyvyn edistäminen, yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa, sekä terveellinen ja turvallinen koulu ympäristö ja koulu yhteisö. Molemmista lähestymistavoista voidaan käyttää myös nimikettä koko koulu -lähestymistapa. Liinama ja Kangas (1995) pitävät tärkeänä, että jokainen lapsi tuntee kuuluvansa kouluunsa, saa äänensä siellä kuuluviin ja tulee oikeudenmukaisesti kohdelluksi. Koulu yhteisöä tulee tarkastella kokonaisuutena; henkilökunnan hyvinvointi heijastuu oppilaiden hyvinvointiin, viihtymiseen sekä oppimiseen. Vain hyvät rakenteelliset edellytykset mahdollistavat dynaamisen koulun kehittämisen. Ekologisen terveystieteiden mukaan myös koulu ympäristön fyysinen ja esteettinen olemus vaikuttavat mm. mielihyvähävinvoimien ja virikkeisyyden kautta lasten hyvinvointiin (Holopainen & Lehtonen 1994).

Terve kunta -verkoston Hyvinvointi koulussa -kehittämishankkeessa kartoitettiin kouluyhteisöjen hyvinvoinnin vahvuuksia ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Hyvinvointikartoituksissa korostuivat koulun rakenteelliset edellytykset vahvistaa hyvinvointia; yhteistoiminnan vahvuus verrattuna yksintyöskentelyyn, koulun fyysinen ympäristö olennaisena osana oppilaiden ja opettajien terveyttä ja viihtyvyyttä, kouluterveydenhuollon palvelujen riittävyys ja tuki opetustoiminnalle sekä huomion kiinnittäminen monella tavalla oppimisen olosuhteisiin. Loppupäätelmän mukaan näiden tekijöiden systemaattinen seuranta vahvistaa kouluyhteisön hyvinvointia. (Stakes 2003, 78.)

Helsingissä suoritetun Kouluterveyskysely 2000:n (Rimpelä ym. 2001) mukaan yläasteen oppilaiden koulutyötä haittasi koulurakennusten fyysisistä ominaisuuksista eniten huono ilmanvaihto tai huoneilma. Seuraavaksi tulivat lämpötila, epämukavat tuolit ja pöydät sekä huonot sosiaalilat. Likaisuus haittasi lähes kahta oppilasta viidestä ja melu lähes kolmasosaa. Huono valaistus ja ahtaus olivat haitaksi lähes joka viidennen koulutyölle. Lukiolaiset ja ammattikoululaiset eivät kokeneet haittaa yhtä suureksi kuin yläasteen oppilaat. Lähes 30 % yläasteen oppilaista oli havainnut vakavia turvattomuustekijöitä koulussaan. Turvattomuuteen oli tässä selvityksessä sisällytetty mm. koulukiusaaminen, tapaturmavaara ja väkivaltatilanteet. Koulunkäynnistä piti yläasteen oppilaista vajaa puolet ja lukion ja ammatillisten oppilaitosten oppilaista yli puolet. Koulun ilmapiirissä oli noin kolmasosan mielestä vakavia haittoja. Ilmapiirin käsitteeseen sisältyivät mm. työrauha ja vaikutusmahdollisuudet. Helsingissä tehdystä kouluterveyskyselystä 1995–2000 (Nummelin ym. 2001) ilmenee, että mitä enemmän oppilas kokee vaikeita ongelmia koulun fyysisissä työoloissa, työilmapiirissä tai turvallisuudessa, sitä yleisempää on pahoinvointiin viittaavien oireiden kokeminen. Perheolot ja vapaa-ajan elämä selittävät vain osaksi koulujen väliset erot pahoinvoinnissa.

Pääkaupunkiseudulla tehdyssä tutkimuksessa (Räsänen, Sinkkonen, Jokela & Luopa 2004) kouluolojen todettiin kehittyneen positiiviseen suuntaan mm. koulujen työolojen ja sisäilman suhteen vuosina 2002–2004, vaikka fyysisissä työoloissa ja sisäilmassa onkin vielä runsaasti kehittämisen varaa. Tampereella suoritetun koulutyöoloja koskevan kyselyn (Savolainen, Taskinen, Laippala & Huhtala 1998) mukaan yläasteen oppilaat arvioivat fyysisen työympäristön parhaaksi

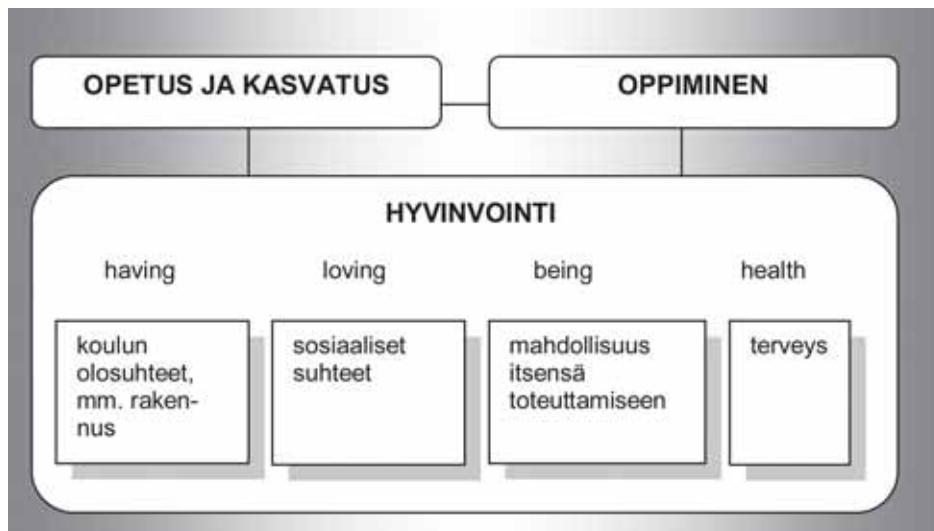
ominaisuudeksi valaistuksen. Myös tilojen siisteyden koettiin olevan kunnossa. Tilojen viihtyisyyden ja työskentelypaikkojen ergonomian sekä sisäilman laadun koki huonoksi lähes kolmannes oppilaista. Tavaroiden säilytystilat sekä WC- ja suihkutilat koki puutteellisiksi yli 40 % oppilaista. Heikoimman arvosanan oppilasarvostelussa sai koulupihan virikkeellisyys. Turvattomuuteen ja koulun ilmapiiriin liittyvät arviot olivat samansuuntaiset kuin Helsingissä saadut tulokset. Tamperelaisessa tutkimuksessa (Savolainen 2001, 69–70) tavoitteena oli selvittää koulun työoloja oppilaiden ja henkilöstön kannalta sekä tunnistaa terveyttä ja työtyytyväisyyttä tukevia ja haittaavia tekijöitä koulutyöolojen kehittämiseksi. Tutkimuksessa havaittiin, että tytöistä viihtyi koulussa hyvin 47 % ja pojista 34 %, mutta naisopettajista 71 % ja miesopettajista 64 %. Savolainen totesi kouluympäristössä olevan tavoitteellista työskentelyä haittaavia ja terveydelle tai turvallisuudelle uhaksi koettuja tekijöitä. Opettajien hankaluutena oli oman rauhallisen työtilan puute, minkä arveltiin haittaavan opettajien yhteistyötä ja palautumista vaativien luokkatilanteiden välillä. Ilmapiiri ja yhteistyö arvioitiin yleensä melko hyviksi, mutta kehittämistarpeet kohdistuivat useimmiten psykososiaalisiin tekijöihin ja niistä erityisesti työyhteisön ilmapiiriin, ihmissuhteisiin, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen. Savolaisen mukaan oppimistulosten lisäksi kouluissa tulisi seurata myös työoloja ja hyvinvointia.

Suomen johtamassa Connect fi -ohjelmassa on lähtökohtana kasvava huoli lasten ja nuorten väkivaltaisesta käytöksestä ja heihin kohdistuvasta väkivallasta. Ohjelma tähtää väkivallan vähentämiseen ja mielenterveyden lisäämiseen Euroopan eri maiden kouluissa. Connect fi 2006 -esityksessä (Salomäki 2002) toimenpideohjelmaksi kouluväkivallan vastustamiseen ja mielenterveyden lisäämiseen tarkastellaan ehkäiseviä toimenpiteitä myös fyysisen ympäristön näkökulmasta. Ensimmäiseksi kouluympäristössä tulee määritellä ne ympäristötekijät, joihin tulisi suunnata erityistoimenpiteitä, ja etsiä ympäristön niitä ominaispiirteitä, jotka ovat suotuisia väkivallan syntyyn. Näihin saattavat kuulua koulupihan rakennuksen piilossa olevat ja eristetyt alueet. Alueiden määrittelyn jälkeen voidaan aloittaa toimenpiteet väkivallan riskien vähentämiseksi: esimerkiksi oppilaiden kulkua käytävillä voidaan suunnata ja suunnitella sellaiseksi, ettei synny ruuhkia tai vastakkainasettelua, koulupihan rakennetta voidaan parantaa lisäämällä myönteisiä toimintamahdollisuuksia, samoin valaistuksen lisääminen pimeisiin

alueisiin vähentää riskiä väkivaltaiseen käytökseen. Leikkipaikkojen ominaispiirteisiin tulee kiinnittää huomiota, samoin rakennusten ja luokkahuoneiden kuntoon, lukumäärään ja sijaintiin sekä wc-tilojen järjestelyyn ja sijaintiin sekä syrjäisten alueiden valaistukseen. Myönteisinä hyvinvointia edistävinä toimintoina esitetään koulun ja luokkahuoneiden sisustamista viihtyisiksi, puhtauden ja siisteyden vaalimista, pieniä luokkia, oppilaiden luovuuden kunnioittamista, kestävän kehityksen huomioon ottamista sekä leikki- ja ulkoilupaikkojen kiinnostavuutta ja turvallisuutta sekä valvonnan tehostamista. Sosiaalisen ilmapiirin indikaattoreina voidaan esityksen mukaan pitää tauko- ja vapaa-ajanviettopaikkojen laatua ja turvallisuuden tasoa, syrjäisten alueiden käsittelyä, yleisiä tiloja liikkumista ja vuorovaikutusta varten, puhtautta sekä tilojen riittävyttä.

Ala-asteen opettajia ja opettajayhteisöä on tutkittu koulunsa omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä (Huusko 1999). Tutkimuksen tuloksista ilmenee opettajayhteisön yksimielinen ja jäsentyneet käsitykset koulunsa omaleimaisista vahvuuksista sekä niiden tarjoamista mahdollisuuksista. Yksi koulun omaleimainen vahvuusalue on koulun fyysisestä ympäristöstä ja ulkoisista yhteistyösuhteista nouseva vahvuusalue, jonka hyödyntämiseksi olisi opettajayhteisössä kuitenkin tiedostettava vallitsevat käytännöt ja niiden vaikutukset.

Konun (2002, 44) kehittämässä koulun hyvinvointimallissa (Kuvio 3) hyvinvointi koostuu neljästä lohkoksi: koulun olosuhteista (fyysiset olot koulussa, opetuksen organisointi ja oppilaille tarjottavat palvelut), sosiaalisista suhteista (kaverisuhteet koulussa, opettaja-oppilassuhteet, kiusaaminen), itsensä toteuttamisen mahdollisuuksista (mahdollisuus opiskella omien kykyjensä ja taitojensa mukaan niin sisällöllisesti kuin ajallisestikin saaden palautetta, kannustusta ja rohkaisua) ja terveydentilasta.



Kuvio 3. Koulun hyvinvointimalli Konun (2002) mukaan.

Konun hyvinvointimalliin palataan alaluvussa 3.3 kuviossa 4.

Piispasen (2008, 3-4) hyvää oppimisympäristöä koskevassa tutkimuksessa hyvyyskäsitteet varioivat yhteiskunnallisten tekijöiden lisäksi myös sen suhteen, kenen näkökulmasta oppimisympäristöä tarkastellaan. Oppilaat korostavat oppimisympäristön fyysisiä puitteita, vanhemmat nostavat esille hyvyyden psykologisina ja sosiaalisina ilmentyminä ja opettajat tarkastelevat oppimisympäristön hyvyttä pedagogisista lähtökohdista. Fyysistä oppimisympäristöä lähestytään kuudella erilaisella hyvyydenmäärittelytavalla: 1) hyvä oppimisympäristön lähtökohtana, 2) viihtyisyys, 3) tilojen monipuolisuus, 4) kouluvälineet, 5) koulurakennus oppimis- ja toimintakeskuksena 6) piha oppimis- ja toimintaympäristönä. Hyvän oppimisympäristön lähtökohtia ovat, että oppimisympäristössä toteutuu inhimillisiin perustarpeisiin liittyvät ja oppimisympäristön kannalta välttämättömät perusasiat ja että se vastaa nykyaikana ja tulevaisuudessa asetettuihin haasteisiin. (Piispanen 2008, 114–116.)

Koulukyselyissä (Savolainen ym. 1998; Rimpelä ym. 2001) esiin tulleet seikat, joiden kokemiseen fyysisen kouluympäristön ominaisuuksilla voidaan vaikuttaa, ovat jaettavissa kahteen ryhmään: selvästi rakennus- ja kiinteistötekniisiin tekijöihin ja muihin tekijöihin, kuten kouluilmapiiriin ja turvattomuuden kokemiseen vaikuttaviin. Kouluterveyskysely tuottaa suoraa tietoa sovellettavaksi fyysisen ympäristön suunnitteluun. Puutteita oli ergonomiassa, huoneilman laadussa,

koulupihojen virikkeellisyydessä, wc-tiloissa ja tavaroiden säilytystiloissa. Tällaisten konkreettisten puutteiden korjaamiseen on olemassa ohjeita ja välineitä. Mutta pystymmekö vaikuttamaan ilmapiiriin, turvattomuuden tunteeseen, työrauhaan ja vaikutusmahdollisuuksiin? PISA-tutkimus (Pisa-tiedote 2002) toi esille sekä rehtorien että oppilaiden kielteisen käsityksen oppimisilmastosta, mutta mitä sille on tehtävissä fyysisen ympäristön keinoin? Hyvinvointi koulussa -hankkeessa on mainittu hyvinvoinnin osatekijöinä fyysisen ympäristön lisäksi työolot, ilmapiiri, työprosessit, työkyky ja vuorovaikutus (Stakes 2003, 78). Toisaalta kuitenkin fyysinen ympäristö voi vaikuttaa näihin muihin tekijöihin. Tehdyissä tutkimuksissa kyselyaineiston näkökulma on ollut muu kuin fyysinen ympäristö. Myöskään fyysisen ympäristön vaikutuksia muihin hyvinvointia lisääviin tekijöihin ei ole nähty merkityksellisinä. Millaisten ohjeiden avulla siis voidaan luoda koulusta viihtyisä, innovatiivinen ja iloinen opiskeluympäristö käyttäjille?

3.2 Hyvinvointi tavoitteena

Lainsäädännössä edellytetään mm. koulujen ja oppilaitosten terveydellisten olojen valvontaa ja velvoitetaan koulutuksen järjestäjiä huolehtimaan siitä, että koulutukseen osallistuvilla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön (Kansanterveyslaki 1972, 14 §; Perusopetuslaki 1998, 29 §). Työturvallisuuslain (2002, 8 §) mukaan työympäristön on oltava tarkoituksenmukainen sekä turvallinen ja terveellinen.

Kouluterveydenhuollon tehtävänä on oppilaiden ja heidän kouluyhteisöjensä hyvinvoinnin edistäminen (Stakes 2002, 15). Toimintatapojen on tarkoitus myös turvata terveelliset ja turvalliset fyysiset työskentelyolosuhteet. Ohjeissa puututaan myös ilmanvaihtoon, meluun, ergonomiaan, kouluyhteisön ilmapiiriin, koulukiusaamiseen ja koulutyössä jaksamiseen.

Oppiaineena koulun terveystiedon tarkoituksena on edistää oppilaiden terveyttä, hyvinvointia ja turvallisuutta tukevaa osaamista. Tavoitteena on terveyden ymmärtäminen fyysisenä, psyykkisenä ja sosiaalisena toimintakykynä. Oppilaan tulee tietää fyysisen ja psyykkisen turvallisuuden perusteet ja ymmärtää ympäristön

ja terveyden välisiä yhteyksiä. Terveyskasvatuksessa on keskeisenä sisältönä ihmisen ja ympäristön väliset suhteet: mm. ekologia, ympäristö ja terveys, asuin- ja työympäristön ongelmat, ergonomia, ympäristön sekä kodin ja koulun turvallisuus ja terveellisyys. (Opetushallitus 2004c, 200–202.)

Positiivinen tunne hyvinvoinnista sisältyy positiiviseen mielenterveyden käsitteeseen (Salomäki 2002). Olkinuora (1983, 29) näkee kouluviihtyvyyden sen hetkisen koulunkäynnin koetun mielekkyyden affektiivisena aspektina. Tällä hän tarkoittaa koulun arjessa toteutuvien asioiden ja toimintojen ja muiden kokemusten tyydyttävyyden ja merkittävyyden kokemista suhteessa oppilaan omiin tarpeisiin, asenteisiin ja tunnetiloihin. Kouluviihtyvyyden kokemisessa on olennaista se, että se ei ole staattinen tila, vaan muutosherkkä mm. kokemuksellisten tilannetekijöiden vaikutuksille (Kannas ym.1995).

Käsite kouluelämän laatu on johdettu elämänlaatu-käsitteestä, jolla tarkoitetaan yhteiskunnan jäsenten sosiaalisen elämisen tasoa ja monipuolisuutta ennen kaikkea yksilöiden itsensä kokemana. Yksilön kannalta elämänlaatua tarkastellaan tavallisesti kokonaisvaltaisena hyvänä olona (hyvinvointina) tai viihtymisenä (Liinamo & Kannas 1995). Hyvän terveyden edellytyksenä on Peltosen (1994) mukaan suvaitseva, ihmiselle tilaa antava ympäristö, jossa fyysiset, psyykkiset, sosiaaliset ja esteettiset näkökohdat on otettu riittävästi huomioon. Myös sosiaalinen aktiivisuus ja yksilön vaikutus- ja hallintamahdollisuudet ovat osoittautuneet tärkeiksi psyykkistä hyvinvointia, toimintakykyä ja terveyttä suojaaviksi tekijöiksi.

Koulun kehittämisen yhteydessä käytetty termi oppilaskeskeisyys viittaa oppilaan subjektiuteen. Oppilas tulisi nähdä koulunsa päähenkilönä, subjektina, joka pystyy ja on oikeutettu vaikuttamaan opiskeluunsa ja koko koulunsa kehittämiseen. Koulussa olisi otettava huomioon oppilaiden lisääntyvä riippumattomuuden ja vastuullisuuden tarve. Vaikuttamisen mahdollistaminen on omiaan lisäämään kouluviihtyvyyttä ja omistajuuden tunnetta. (Nupponen 1994; Liinamo & Kannas 1995.)

Termi koulun ilmapiiri kuvaa osaltaan koulun toimintakulttuuria ja kaikkea koulussa tapahtuvaa toimintaa säätelevää koulun eetosta. Ilmapiiri vaikuttaa mm. siihen,

millaisia emotionaalisia kokemuksia lapset kouluaikaan saavat, millaiseksi heidän käsityksensä ihmisestä muodostuu sekä millaisia arvoja ja asenteita nuoret kouluaikaan omaksuvat (Liinamo & Kannas 1995; ks. myös Holopainen & Lehkonen 1994). Ahosen (2008) tutkimuksessa koulun ilmapiiri nousi tärkeimmäksi kouluviihtyvyyttä selittäväksi tekijäksi. Ahonen näkee hyvän ilmapiirin keskeisinä tekijöinä sen, että oppilas tuntee kuuluvansa yhteisöön, tuntee olonsa turvalliseksi ja pitää kouluansa mukavana paikkana. Elton Reportin (1989) mukaan oppimisolmuksen yhtenä tekijänä on viihtyvyys, ja se koostuu useasta tekijästä, joihin fyysisen ympäristön ominaisuudet vaikuttavat omalta osaltaan. Fyysinen ympäristö on olennainen tekijä oppilaiden käyttäytymisen sekä oppilaiden ja opettajien viihtyvyyden kannalta.

Tutkimusten mukaan oppimista parhaiten edistävä kouluympäristö ja ilmapiiri edistävät myös mielenterveyttä. Perinteisiin akateemisiin saavutuksiin tähtäävä koulu ja terveyden edistämiseen pyrkivä koulu eivät ole ristiriidassa keskenään: samat olosuhteet edistävät molempien tavoitteiden saavuttamista ja molemmat toiminnot tukevat toisiaan. (Moos 1991; Wubbels, Brekelmans & Hoodmayers 1991.)

Usein koulun hyvinvointikäsitettä lähestytään negatiivisesta suunnasta, kouluväkivallasta. Kouluväkivallalla tarkoitetaan Salomäen (2002) mukaan yksilöön, ryhmään tai yhteisöön kohdistuvaa uhkailevaa käytöstä tai fyysistä ja psyykkistä aggressiota tai voimankäyttöä, josta aiheutuu tai on todennäköistä aiheutua vammautuminen, kuolema, psyykkisiä häiriöitä sekä yksilön jättämistä sosiaalisen ryhmän tai yhteisön ulkopuolelle. Kouluväkivalta voi aiheuttaa vakavaa vahinkoa lapsen ja nuoren persoonan kehittymiselle. Se voi ilmetä mm. sanallisena uhkailuna, hylkäämisinä, pelotteluna, fyysisenä tappeluna ja seksuaalisena häirintänä tai hyväksikäyttönä. Se voi kohdistua oppilaisiin, opettajiin, virkamiehiin tai koko yhteisöön tai olla näiden aiheuttamaa. Kouluväkivalta vähentää positiivista mielenterveyttä kasvattamalla jännittyneisyyttä, pelkoja, puolustuskyvyttömyyttä ja toivottomuutta. Väkivalta on este oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseksi.

Koulukiusaamisongelman tiedostaminen ja sen ehkäisemiseen paneutuminen on lisännyt ymmärrystä fyysisen ympäristön merkittävydestä. Ympäristön

ominaisuudet voivat vähentää tai voimistaa ongelmaa. Kiusaaminen sekä kiusatuksi tai hyljättyksi tuleminen lisäävät psyykkisten ongelmien todennäköisyyttä myöhemmin. Häiriökäyttäytymisen, ilkeävallanteon tai kiusaamisen takana voi olla oppilaiden paha olo tai turvattomuus. Koulun aikuisten suorittama asiallinen ja tasapuolinen valvonta on tärkeää. Melkoinen joukko koululaisia joutuu toistuvan, kuukausia kestävä kiusaamisen kohteeksi koulussaan. Vaikka kiusattujen ja kiusaajien joukkoon kuuluukin vain pieni vähemmistö oppilaista, tulisi huomiota kiinnittää myös siihen hiljaiseen enemmistöön, joka omalla passiivisella suhtautumisellaan myötävaikuttaa kiusaamisen olemassaoloon. (Liinamo & Kannas 1995.)

Fyysistä ympäristöä voi myös havainnoida merkinä kiusaamisesta koulu yhteisössä; fyysisen ympäristön vahingoittaminen on vahvasti yhteydessä muiden oppilaiden kiusaamiseen. Luopan, Pietikäisen ja Jokelan (2008, 24) mukaan tahallaan koulun omaisuutta vahingoittaneista pojista runsas neljännes myös osallistui muiden kiusaamiseen.

Turvallisuus-käsitteen voidaan myös nähdä yhdistävän kaikki hyvän oppimisympäristön osa-alueet. (Piispanen 2008, 175–176.)

Taulukko 1. Turvallisuuden moninaiset ilmentymät Piispanen (2008, 176) mukaan.

| | TURVALLISUUS | |
|--|--|---|
| Fyysinen ilmentyminen | Sosiaalinen ja psykologinen ilmentyminen | Pedagoginen ilmentyminen |
| <ul style="list-style-type: none"> • vaarallisten paikkojen/tilanteiden minimointi • turvalliset tilat ja välineet • ruumiillinen koskemattomuus ja yksityisyys • liikenneturvallisuus • turvallinen kouluympäristö | <ul style="list-style-type: none"> • kiusaamattomuus • hyvä olo • kiireettömyys • hyväksytyksi tunteminen • persoonallisuuden tukeminen • riittävyys | <ul style="list-style-type: none"> • oppimisen tukeminen • koulun työntekijöiden jaksaminen • turvallisen aikuisen (oman opettajan) pysyvyys • odotusten ja vaatimusten realismi • opettajien ammattitaito |

3.3 Hyvinvoinnin määrittelyjä

Hyvinvointia on käytetty myös terveys-käsitteen synonyyminä (ks. Kärkkäinen & Rätty-Sarho 1994). Perinteisesti terveyden ulottuvuudet on jäsennetty kolmeen osaan: biologiseen, sosiaaliseen ja psyykkiseen. Holistisen terveystieteiden mukaan terveystietoa voidaan tarkastella myös viiden ulottuvuuden puitteissa, joita ovat biologinen, sosiaalinen, emotionaalinen, mentaalinen ja henkinen terveyden ulottuvuus (Kannas 1994, 51). Biologista terveyttä määrittävät elimistön biologiset ja fysiologiset ilmiöt. Sosiaalisen terveyden indikaattoreita ovat mm. vuorovaikutukseen ja sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyvät ilmiöt. Emotionaalista eli tunneterveyttä ilmentävät kyky ilmaista tunteita aidosti ja kyky tulkita ja ymmärtää omia ja muiden tunnetiloja. Mentaalisella terveydellä voidaan ymmärtää ihmisen psyykkiseen toimintakykyyn liittyviä ominaisuuksia, joita ovat mm. älylliset kyvyt ja minäkuvaan liittyvät tekijät, kuten itsetunto ja luottamus. Henkisen terveyden edellytyksenä on, että ihminen kokee elämänsä merkitykselliseksi, ymmärtää omaa elämäänsä ja tuntee pystyvänsä vaikuttamaan siihen. Tunneterveys, mentaalinen terveys ja henkinen terveys muodostavat yhdessä terveyden psyykkisen ulottuvuuden. Psyykinen ja sosiaalinen terveys vaikuttavat toisiinsa, biologinen terveys vaikuttaa psyykkiseen ja sosiaaliseen terveyteen ja päinvastoin.

Rauhala (1989, 78) kutsuu hyväksi, suotuisaksi tai onnistuneeksi olemassaoloksi tilannetta, jossa ihmisen reaalistuminen eli tuleminen olemassa olevaksi situationaalisuuden, kehollisuuden ja tajunnallisuuden puitteissa onnistuu kaikinpuolisesti. Päinvastaisesta tilanteesta voi käyttää nimitystä huono, epäsuotuisa tai epäonnistunut olemassaolo. Kuitenkin suotuisuus voi reaalistua esimerkiksi vain yhdessä kolmesta olemassaolon muodoista siten korostuneena, että kokonaisuus säilyttää sen johdosta positiivisemmaksi. Olemassaolon suotuisuus on yleensä suhteellista, koska jokin positiivinen tekijä voi lieventää tai kompensoida toista negatiivista tekijää siten, että kokonaisuus voi olla tyydyttävä tai jopa hyvä (Rauhala 1989, 100). Rauhalan (mts. 115) mukaan ilman suotuisaa situaatiota harmonian ja hyvinvoinnin ylläpito rasittaa liikaa kehoa ja tajuntaa. Holistisen ihmiskäsityksen mukaisesti ihmistä tarkastellaan ja häntä koetetaan ymmärtää situationaalisuuden, kehollisuuden ja tajunnallisuuden kokonaisuudessa. Osatekijät ovat samanaikaisesti läsnä, ja mikä tahansa eri olemispuolia edustava tapahtuma voidaan katsoa syyksi

tai vaikutukseksi (mts. 48). Voidaan myös käyttää Bertrand Russellin käsitettä funktionaalinen suhde (mts. 40).

Allardtin (1998) mukaan hyvinvointi lähtee ihmisen tarpeista ja niiden tyydyttämisestä. Hyvinvoinnin kolmijaon lähtökohtana on ihmisen tarpeiden tyydyttäminen elintason (Having), yhteisyyssuhteiden (Loving) ja ihmisenä olemisen (Being) alueilla. Allardt käyttää seuraavia indikaattoreita:

- elintason objektiiviset indikaattorit kuten tulotaso, asuntotila, terveys, työllisyys jne.
- elintason subjektiiviset indikaattorit kuten elintaso (tuloja, asuntoa, terveyttä, työllisyyttä jne.) koskeva tyytymättömyys ja tyytyväisyys
- yhteisyyssuhteiden objektiiviset indikaattorit kuten ystävien lukumäärä, kontaktit paikallisyhteisöissä, yhteydet järjestöissä jne.
- yhteisyyssuhteiden subjektiiviset indikaattorit kuten onnellisuuden ja onnettomuuden kokemukset
- ihmisenä olemisen objektiiviset indikaattorit kuten poliittinen aktiivisuus, korvaamattomuus työssä, aktiiviset harrastukset, toiminta luonnossa jne.
- ihmisenä olemisen subjektiiviset indikaattorit kuten omakohtaiset kokemukset vieraantumisen ja itsensä toteuttamisesta.

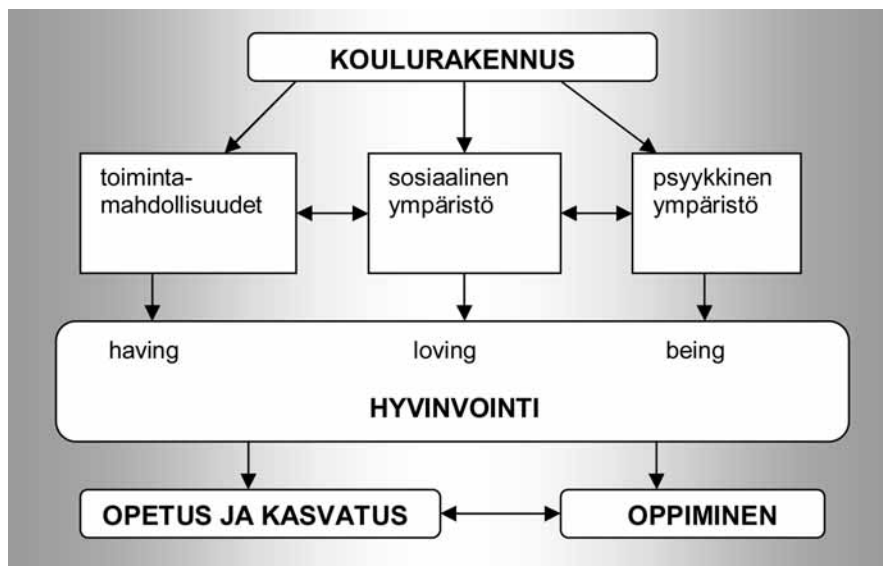
Allardt toteaa, että hyvinvoinnin analyysissä ei kuitenkaan riitä keskittyminen pelkästään itsensä toteuttamiseen, vaan ihmisessä on erittäin tärkeänä tarpeena identiteetin muodostaminen. Tällä hän viittaa moniin sosiaalipsykologian tutkimuksiin, joiden mukaan ihmisten kyvyttömyys muodostaa selkeä kuva itsestään, omista kyvyistään ja omista ryhmätunnuksistaan saattaa purkautua joko voimakkaina aggressioina tai äärimmäisenä passiivisuutena.

Koulumaailmassa Allardtin hyvinvoinnin indikaattorit muotoutuvat seuraavan taulukon mukaisiksi.

Taulukko 2. Allardtin hyvinvoinnin indikaattoreiden ilmeneminen koulurakennuksessa.

| Allardtin hyvinvoinnin indikaattorit | Ilmenevät koulurakennuksessa |
|--|--|
| Elintason objektiiviset indikaattorit (Having) | <ul style="list-style-type: none"> koulurakennuksen fyysisinä ominaisuuksina arkkitehtuurina toimintamahdollisuuksina sijaintina jne. |
| Elintason subjektiiviset indikaattorit (Having) | <ul style="list-style-type: none"> kokemuksina koulurakennuksen toimintamahdollisuuksista |
| Yhteisyyssuhteiden objektiiviset indikaattorit (Loving) | <ul style="list-style-type: none"> koulumaailman sosiaalisena ympäristönä kuten koulutovereiden määränä, kontakteina ja yhteyksinä |
| Yhteisyyssuhteiden subjektiiviset indikaattorit (Loving) | <ul style="list-style-type: none"> kokemuksina sosiaalisesta ympäristöstä |
| Ihmisenä olemisen objektiiviset indikaattorit (Being) | <ul style="list-style-type: none"> aktiivisena toimintana esimerkiksi luokassa tai oppilaskunnassa, työryhmissä tai ammattikunnissa |
| Ihmisenä olemisen subjektiiviset indikaattorit (Being) | <ul style="list-style-type: none"> kokemuksina psyykkisestä ympäristöstä omakohtaisina kokemuksina vieraantumisen ja itsensä toteuttamisen koulussa identiteettikokemuksina koulurakennuksen käyttäjänä |

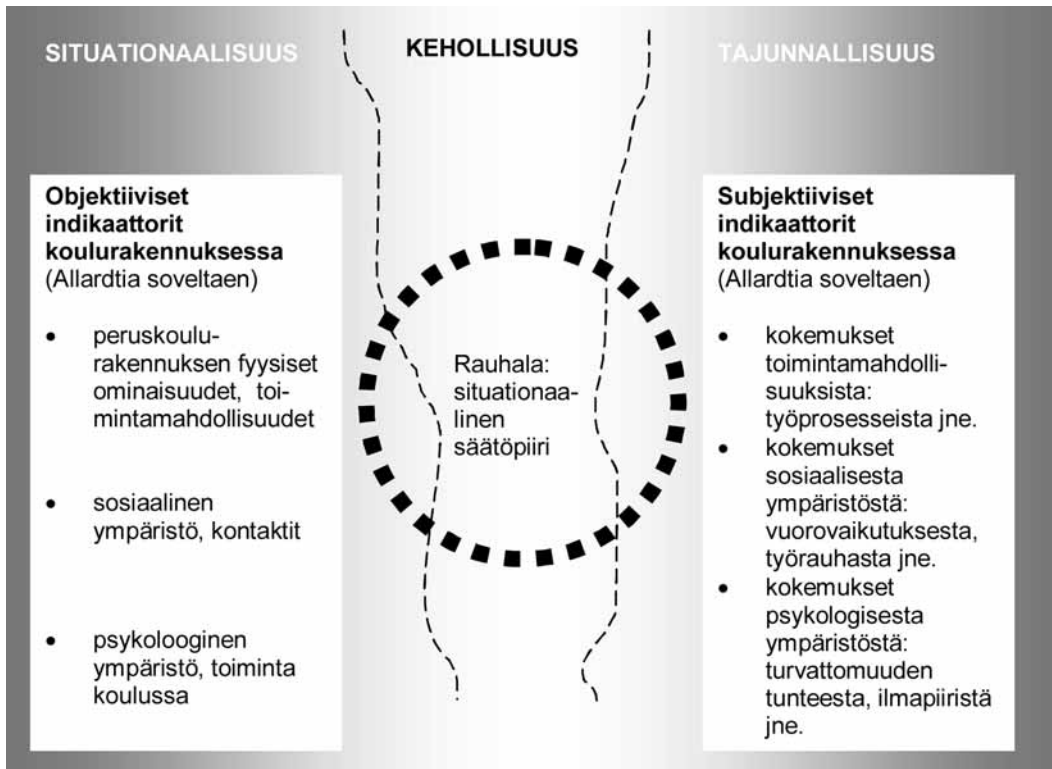
Kuvio 4 osoittaa, miten koulurakennuksen rooli hyvinvointimallissa muuttuu tarkastelukulmaa muutamalla [vrt. alaluku 3.1 Kuvio 3. Koulun hyvinvointimalli Konun (2002) mukaan].



Kuvio 4. Koulurakennuksen rooli koulun hyvinvointimallissa tässä tutkimuksessa.

Hyvinvoinnin osatekijöitä voidaan mitata ja arvioida objektiivisesti ulkoapäin ja toisaalta subjektiivisesti ihmisten itsensä kokemina. Ihmisen ymmärtäminen on yksi kvalitatiivisen tutkimuksen perusajatus, joka puolestaan tieteenfilosofialtaan pohjautuu hermeneutiikkaan ja fenomenologiaan (Eskola & Suoranta 1999, 25). Allardtin (1998) hyvinvoinnin kolmijaon subjektiivisia indikaattoreita hyväksikäyttäen voidaan määritellä hyvinvointi koulussa myönteisinä kokemuksina koulurakennuksen toimintamahdollisuuksista, sosiaalisesta ympäristöstä ja psyykkisestä ympäristöstä. Rauhalaa (1989) soveltaen tutkittava ilmiö voidaan määritellä psyykkistä harmoniaa ja hyvinvointia ylläpitävien tilanteiden rakennetekijöiden vaikutukseksi tajuntaan. Tutkittava ilmiö on fyysisen kouluympäristön tuottama kokemuksellinen hyvinvointi, millaisia kokemuksia peruskoulurakennus tuottaa koulun oppilaille ja henkilökunnalle.

Lauri Rauhalan situationaalisen säätöpiirin ja Erik Allardtin hyvinvointiteorian käsitteistöjen lomittuminen näkyvät seuraavassa kuviossa (Kuvio 5).



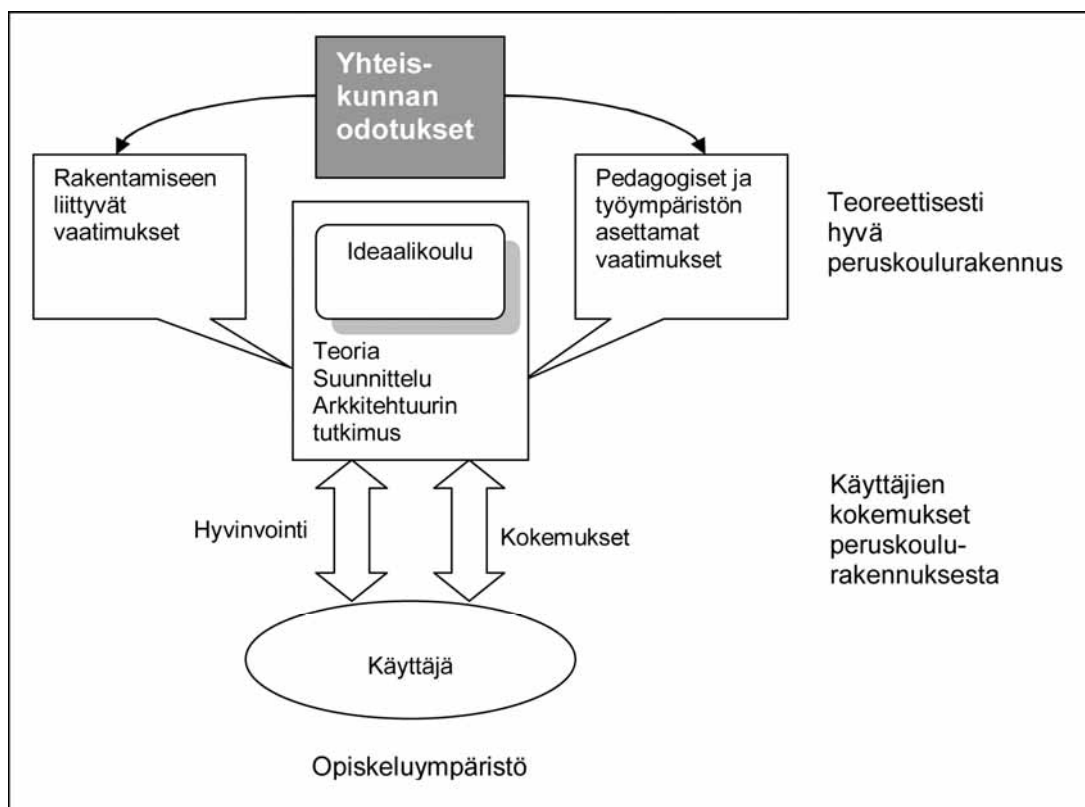
Kuvio 5. Erik Allardt:n hyvinvointiteoriaan sovelletut koulurakennukseen kohdistuvat indikaattorit Lauri Rauhalan situationaalisessa säätöpiirissä.

II

TEOREETTISESTI HYVÄ PERUSKOULURAKENNUS

4. Yhteiskunnan odotukset

Tässä luvussa kerrotaan, minkälaisia yhteiskunnallisia odotuksia kohdistuu teoreettisesti hyvään peruskoulurakennukseen. Luvussa käsitellään toimintaympäristön muutoksia, koulutuksen tulevaisuuden kuvia, koulutuksen normatiivisia lähtökohtia sekä kansainvälisiä linjauksia ja tutkimuksia.



4.1 Toimintaympäristön muutokset

Koulun toimintaympäristön muutokset, käsitykset opiskeluympäristön merkityksestä sekä valtakunnalliset linjaukset antavat suuntaa opiskeluympäristön ja toiminnan suunnittelulle. Koululainsäädäntöön, koulutoimintaan ja rakentamiseen kohdistuviin ohjeisiin ja suosituksiin vaikuttavat taustalla valtakunnalliseen

koulutus- ja kulttuuripolitiikkaan, rakennus-, arkkitehtuuri- ja rakennusperintöpolitiikkaan, rikosentorjuntaan jne. liittyvät ohjelmat, strategiat ja periaatepäätökset. Näihin heijastuvat myös kansainväliset suositukset ja tutkimustulokset. Vaikka oppiminen nähdään elinikäisenä, jatkuvana, ei välttämättä tiettyyn paikkaan sidottuna tapahtumana, on koululla sekä instituutiona että fyysisenä rakennuksena erityinen ja merkittävä tehtävä. Koulurakennus on alueen omaleimaisuutta ilmentävä esteettinen ja taloudellinen investointi, joka antaa tunteen pysyvyydestä ja jatkuvuudesta.

Yhteiskunnallisen turvallisuuden, ihmisten keskinäisen luottamuksen ja tasa-arvon lisääminen on kansallisen opetushallinnon, perusopetuksen ylläpitäjän ja myös yksittäisen koulun tehtävä. Koulu nähdään paikkana, jossa oppilaat, heidän vanhempansa ja koko alueen väestö voivat osallistua omien henkilökohtaisten tietojensa ja taitojensa kehittämisen lisäksi myös yhteisten asioiden hoitamiseen. (Opetusministeriö 2002d, 41.)

Kuvio 6 havainnollistaa koulujärjestelmän muutosta yhteiskunnan muutosten mukana ja muutoksen nopeutumista.



Kuvio 6. Koulujärjestelmä muuttuu yhteiskunnan muutosten mukaan.

Koulujärjestelmässä on muutamassa kymmenessä vuodessa siirrytty kansakoulu-kansalaiskoulu-oppikoulujärjestelmästä peruskouluun ala- ja yläasteineen. Nyt toteutetaan 9-vuotista yhtenäistä perusopetusta, johon sisältyy myös erilaisten oppilaiden tukeminen. Esiopetukseen osallistuu lähes koko kuusivuotiaiden ikäluokka. Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnasta säädettiin vuonna 2003 (Laki perusopetuslain muuttamisesta 2003, luku 8a), ja suuri osa tästä toiminnasta tapahtuu koulutiloissa. Eri-ikäiset lapset ja nuoret toimivat samoissa tiloissa. Erityisopetus on laajentunut, ja sen toimintatavat ovat monimuotoistuneet. Monipuolisen oppilashuollon tarve on kasvanut, ja koulussa työskentelee yhä moniammatillisempi työyhteisö. Moniin koulurakennuksiin liittyy päiväkotia ja nuorisotiloja. Kotien ja koulujen yhteistyötä pidetään tärkeänä, samoin koulun asemaa paikallisena toiminta- ja kulttuurikeskuksena. Koulurakennus halutaan aktiiviseen käyttöön aamusta iltaan.

Nykypäivän koulussa pidetään tärkeänä sellaisia tietoja ja taitoja, jotka ovat tarpeen globaalissa, moniarvoisessa ja monimuotoisessa yhteiskunnassa. Haasteina ovat mm. tiedon nopea uudistuminen ja lisääntyminen sekä uudenlaiset oppimiskäsitykset ja opetusmenetelmät. Perustaitojen lisäksi tarvitaan tiedon hankinnan taitoja, kommunikaatiotaitoja, yhteistyötaitoja ja aktiivista osallistumista. Koulun kohdistuvia odotuksia lisäävät kansainvälistymisen, monikulttuurisuuden ja syrjäytymisen lisääntyminen, muuttoliikkeen vaikutukset sekä kotikasvatuksessa ja kasvatusvastuussa tapahtuneet muutokset. Koululla on tehtävänä myös elämänhallinnan taitojen ja arjessa selviämisen taitojen opettaminen. Oppilashuolto koskee kaikkia, ja huolehtimisvastuu korostuu erityisesti aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä erityis- ja esiopetuksen järjestämisessä. (OECD 2001a, 13–57; Opetusministeriö 2002e, 9–11; Opetushallitus 2004a, 4; 2004c.)

Oppimisen konteksti

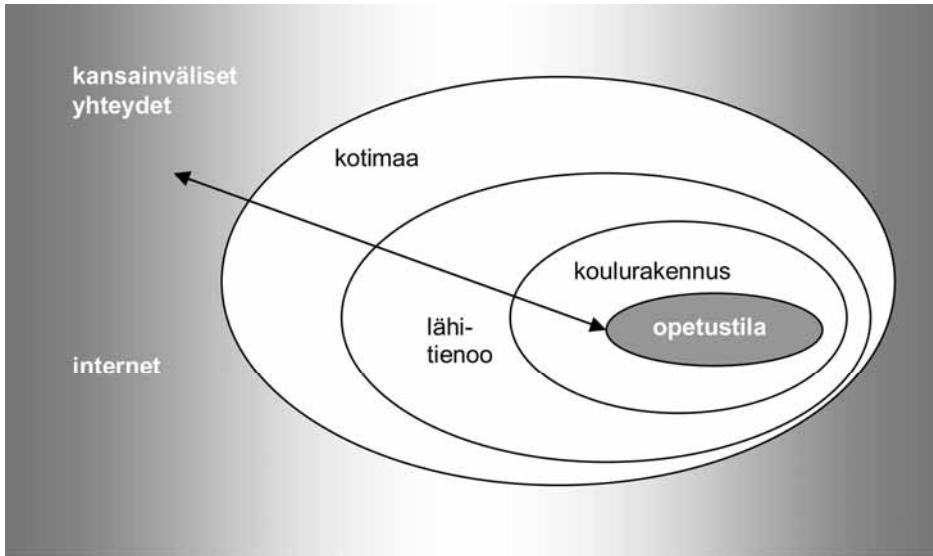
Aiemmin opetusalan asiantuntijoilla ja arkkitehteillä oli samanlainen kuva siitä, millainen koulun tulee olla (Antikainen ym. 2000, 240-241). Tiedettiin, mitä koulussa opetetaan ja miltä koulun tulee näyttää. Opetus oli opettajajohtoista, oppilas tiedon vastaanottaja, ja opetus rajoittui luokkahuoneisiin. Nykyisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on aktiivinen, toimintaan perustuva prosessi.

Opiskelussa korostuvat yhteistoiminnalliset ja kokeilevat sekä tutkivat opetusmenetelmät, joissa otetaan huomioon erilaiset oppijat ja oppimisen tavat. Perusopetuslaissa (1998) ja perusopetusasetuksessa (1998) sekä valtioneuvoston asetuksessa perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (2001) on luotu yhtenäisen perusopetuksen edellytykset ja määritelty opetuksen ja kasvatuksen tavoitteet sekä oppimisen tuen ja yhteistyön muodot. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004c, 35) on määritelty eri oppiaineiden, aihekokonaisuuksien ja oppilaanohjauksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt sekä oppimiskäsitys ja työtavat.

Oppiminen tapahtuu tavoitteellisena opiskeluna opettajan ohjauksessa ja vuorovaikutuksessa toisten oppijoiden, opettajan ja ympäristön kanssa. Oppiminen on aktiivinen ja päämääräsuuntautunut, ongelmanratkaisua sisältävä prosessi. Uuden oppiminen edellyttää tietojen ja taitojen liittämistä aikaisemmin opittuun. Oppimisen keskeisiä osa-alueita ovat omatoiminen ja kriittinen tiedonhankinta, opitun jäsentäminen ja hyödyntäminen sekä tiedon rakentaminen yhdessä toisten kanssa. Oppimisen kautta syntyy kulttuurinen osallisuus. Oppiminen on kokonaisvaltaista. Siihen vaikuttavat olennaisesti elämykset ja tunteet. Oppimisen ilo, kannustava palaute, myönteiset kokemukset ja vuorovaikutteisuus ovat tärkeitä oppilaan myönteisen minäkuvan kehittymiselle. Oppimisen taitoja kehittämällä luodaan pohja koko elämän kestäväälle oppimiselle. Oppiminen on tilannesidonnaista, ja opittaessa avautuu uusia mahdollisuuksia ymmärtää kulttuuria ja kulttuurin sisältämiä merkityksiä sekä osallistua yhteiskunnan toimintaan. (Opetushallitus 2004c, 16.) Oppimisympäristössä tulee Piispasen (2008, 3) mukaan myös ilmetä selkeästi koulun ja ympäröivän yhteiskunnan yhteys, koska koulun tehtävänä on kasvattaa lapsia ja nuoria yhteiskunnan tulevaisuuden toimijoiksi. Kontekstisidonnainen oppiminen asettaa omia haasteitaan ympäristön monipuolisuudelle (Rauste - von Wright & von Wright 1994, 127; Patrikainen 1999, 153–155).

Oppimisen konteksti on kulttuurinen ympäristö, rakennettu ympäristö ja luonnon ympäristö. Koulurakennus on osa kokonaisvaltaista oppimisympäristöä, millä tarkoitetaan koulua ympäristöineen – sekä rakennettua ympäristöä että luonnon ympäristöä. Siihen kuuluvat kirjastot, teatterit, museot, hautausmaat, myymälät,

teollisuuslaitokset ja työpaikat, mutta myös vierailijat, media ja yhteydet muiden maiden koululaisiin (Opetusministeriö 2002d, 53). Kuvio 7 havainnollistaa oppimisympäristön laajentumista yksittäisestä pulpetista globaaliin yhteyteen.



Kuvio 7. Oppimisympäristön laajuus.

Lehtisen mukaan (Opetusministeriö 2004, 11) oppimisympäristö ei enää rajoitu koulun tai koululuokan seinien sisälle, vaan siihen kuuluvat myös ne välineet ja informaatiolähteet, joita voidaan käyttää ja seurata eri medioiden kautta, sekä ne koulun ulkopuoliset tapahtumat, joihin opiskelijat voivat suoraan tai virtuaalisesti osallistua osana opiskeluprosessiaan. Termiä oppimisympäristö käytetään laajentaen oppiminen formaalin koulutusjärjestelmän ja oppilaitosten ulkopuolelle. Tällöin esimerkiksi työympäristöistä voidaan puhua oppimisympäristöinä ja oppimista katsotaan voivan tapahtua myös erilaisissa non-formaaleissa tilanteissa. (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007, 11.)

Vaikka koulujen toiminnassa on tapahtunut suuria muutoksia viime vuosikymmeninä, koulu on perusrakenteiltaan, organisaatioltaan ja toimintatavoiltaan muuttunut vain vähän. Kouluilla on Kivistön ja Vahervan (1979, 333) mukaan omina sosiaalisina järjestelminään ominaista oma kulttuuri, jota voidaan tulkita tarkkailemalla mm. sitä fyysistä ympäristöä, jossa se toimii. Antikaisen, Rinteen ja Kosken (2000, 240–241) mukaan kaikkia kouluja – yksilöllisistä eroista huolimatta – yhdistää samankaltainen, historiallisesti

muotoutunut arkkitehtoninen kehämäinen rakenne, jossa uloimman kehän muodostaa välituntikäyttöön tarkoitettu piha-alue, seuraavan kehän muodostaa koulurakennus käytävä- ja aulatiloineen ja viimeisen kehän luokkahuoneet, ruokasalit, wc:t, kirjastot, pukuhuoneet ja välinevarastot. Koulutoiminnan sydän on opettajainhuone ja sen vieressä johtajan huone.

Oppilaiden oma työpaikka on muista eristetty pulpetti, jonka yksityisyyteen kuuluvat yksityinen oppimateriaali, yksinään suoritettavat tehtävät sekä ehdottomasti yksin suoritettavat kokeet ja testit. Samalla luokkahuonemuotoisuus eristää kunkin ikäluokan osajoukon omaksi suljetuksi yksikökseen. Antikaisen ym. (2000, 241-242) mukaan koulun eristämällä ulkopuolisesta maailmasta aidalla ja luokkahuoneen oven sulkemisella on oma symbolinen merkityksensä, joka viestii ulkopuolisessa todellisuudessa opitun kieltämistä koulun sisällä. Suljettu luokan ovi myös yksityistää opettajan työn, ja vain hänelle yksin jää vastuu oppimisesta tässä eristetyssä tilassa. Suljetut ovet viestivät myös oppilaiden liikkumisen luvanvaraisuudesta. Oppilaiden sijoittaminen omiin pulpetteihinsa taas viestii oppimisen arvioimisesta yksilöllisenä suorituksena ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen kieltämisestä. (Ks. myös Jormakka 1991, 25.)

Goodladin (1984, 244) mukaan luokkahuone-elämälle on luonteenomaista oletamus, jonka mukaan ihmisen olemassaolon voi segmentoida ja jättää siitä osan luokkahuoneen ulkopuolelle. Tämän oletuksen mukaan ihminen eheytyy jälleen käytävillä, koulupihaissa ja koulun ulkopuolella. Siellä löytyvät ilon, vihan, toivon ja rohkeuden tunteet. Tämän tulisi haastaa pedagogien ohella myös koulusuunnittelijat.

Kouluilla on ollut tärkeä rooli siirryttäessä agraaritaloudesta teollisuusyhteiskuntaan; nyt niiden odotetaan tukevan oppilaita tilanteessa, jossa teknologia kehittyy jatkuvasti ja informaatio kasvaa eksponentiaalisesti. Ekologinen, sosiaalinen ja kulttuurinen kestävä kehitys, yhteiskunnan eriarvoistuminen ja yleisten yhteiskunnallisten riskien lisääntyminen asettavat myös omia vaatimuksiaan. Koulutyössä tarvitaan pysyvyyttä ja perinteitä, mutta oppimaan oppiminen luovassa, monimuotoisessa ja verkostoina työskentelevässä maailmassa edellyttää muutakin. Muutoksen nopeus haastaa tiedollisen perustan lisäksi myös taiteellisen, sosiaalisen ja emotionaalisen perustan, joiden avulla opiskelijat

selviävät tulevaisuudessa. Koulurakennuksissa tämä voi tarkoittaa muutosta tehokkaista, mutta staattisista teollisuusajan luokkahuoneista uusiin malleihin. Jos kouluista halutaan luoda nuorten sosiaalisia ankkureita, ei voida toistaa menneisyyden opiskeluympäristöjä. (OECD 2001a, 59–76.)

Koulujen pitää auttaa nuoria kohtaamaan muuttuva maailma. Koulun uudistunut tehtävä edellyttää myös opiskeluympäristöltä uusiutumista sekä mahdollisuuksia yhteistyöhön ja monipuolisten työtapojen käyttöön. Myös koulun henkilöstön toimiminen työpareina ja moniammatillisina tiiminä perinteisen yksin työskentelyn sijasta on ammatillisesti vaativampaa ja vaatii uudenlaisia taitoja ja osaamista sekä erilaisia tiloja. (Opetushallitus 2004c, 16.)

Koulu ei ole maailman korvike, ei ainoa oppimispaikka eikä itseriittoista, hyvin suunniteltua oppimisprosessia suojaava suljettu systeemi. Koulu ei voi olla eristäytynyt, vaan sen täytyy käyttää ympäröivää maailmaa oppimisresurssina ja olla itse oppimisresurssi maailmalle. Vuorovaikutus eri sukupolvien välillä on tärkeä. Myös opettajat, vanhemmat ja muut kasvattajat ovat oppimisresurssi paitsi pedagogisessa myös institutionaalisessa mielessä omien eri yhteisöihin liittymisensä kautta, koska oppilaat tarvitsevat omaa identiteettiään kehittäessään kontakteja erilaisiin aikuisiin. (Wenger 1999, 275.)

4.2 Koulutuksen tulevaisuuden kuvia

OECD:n koulutus- ja tutkimuskeskus (OECD 2001a, 77–98) on kehittänyt koulutuksen skenaarioita seuraaviksi 10–20 vuodeksi tarkoituksena yrittää ymmärtää koulutuksen mahdollisia tulevia kehityssuuntia ja löytää keinoja vaikuttaa niihin. Skenaarioiden taustateemana on elinikäinen oppiminen kaikille. Kehittelytyö suoritettiin sarjana seminaareja ja tapahtumia vuodesta 1997 alkaen. Tuloksena syntyneet skenaariot on jaettu kolmeen ryhmään: ”status quo” perustuu olemassa olevien koulutusjärjestelmien jatkuvaan kehittämiseen, ”re-schooling” sisältää koulun uutta dynaamista uudistumista ja vahvistumista ja ”de-schooling” kuvailee koulujen aseman laskusta todistavaa tulevaisuuden maailmaa. Skenaarioiden muuttujina toimivat koulujärjestelmän valinnalle kriittiset dimensiot: asenteet,

odotukset ja poliittinen tuki, koulutuksen tavoitteet ja toiminnot, organisaatio ja rakenteet, geopoliittinen ulottuvuus sekä opettajavoimat.

”Status quo” -skenaarioita voi kutsua vankaksi byrokraattiseksi muutoksia vastustavaksi koulujärjestelmäksi. Opettajakunta on selkeä, ammattiliitot ovat vahvoja ja ammattikuntamallit vakiintuneita, mutta ammatilliseen kehittymiseen tunnetaan mielenkiintoa. Koulun imagossa ja resursoinnissa on kuitenkin jatkuvia ongelmia. Tyytymättömyys johtaa julkisen rahoituksen ja koulujärjestelmän uudelleen muotoiluun. Eriarvoisuus kasvaa, samoin ero ammattilaisten ja huoltajien välillä. Opettajapula voi nopeuttaa markkinapohjaisten mallien luomista. Syntyy laaja joukko uusia ammattilaisia erilaisin profiilein. Lisäkoulutus kukoistaa ja eri alojen ammattilaisia valtuutetaan toimimaan koulutusmarkkinoilla. Syntyy yksityisiä kouluja, kouluja erilaisille etnisille ryhmille, uskonnoille ja kansalaisryhmille.

”Re-schooling”-skenaarioissa koulut ovat julkisella rahoituksella toimivia monitoimitaloja. Koulut toimivat syrjäytymistä ja arvojen kriisiytymistä vastaan. Koulutus nähdään yhteisenä hyvänä ja tukea suunnataan köyhille alueille. Valmistaudutaan elinikäiseen oppimiseen. Muiden ammattilaisten, yhteisön toimijoiden ja vanhempien rooli vahvistuu. Pidemmälle viedyssä ”re-schooling”-skenaariossa koulut toimivat oppivina organisaatioina. Koulut ovat verkostoituneita. Koulutus on laadukasta ja oikeudenmukaista. Tämä skenaario eroaa edellisestä voimakkaamman tieto-orientaation vuoksi. Opettajisto säilyy erillisenä ammattina, vaikkakin erikoisasiantuntijoita käytetään enemmän kuin edellisessä skenaariossa. Opettajistolla on hyvä palkka ja asema. Innovaatiot, ammatillinen kehittyminen ja tutkimus kukoistavat. Opettajat verkostoituvat keskenään ja muiden asiantuntijoiden kanssa.

”De-schooling”-skenaarioita hallitsee tyytymättömyys organisoituun koulujärjestelmään. Epämuodollinen tietotekniikan mahdollisuuksia käyttävä opiskelu heijastaa yhteiskunnan verkostoitumista. Verkostoituminen yhdistää erilaisia ryhmittymiä tarpeiden mukaan. Syntyy uusia opetuksen ammattilaisia ja toimintatapoja, etenkin verkko-opiskelun pariin: help-linjoja, kotikäyntejä ja vastaanottoja. ”De-schooling”-skenaariota voi kutsua koulujen alasajo-skenaarioksi.

Tähän vaikuttavat mm. säästötoimet, epätasa-arvoinen palkkaus, opettajien hakeutuminen muille aloille, opetuksen olosuhteiden heikkeneminen ja myös opetuksen laadun heikkeneminen.

Skenaariot eroavat toisistaan myös suhtautumisessaan fyysisiin opiskeluympäristöihin: ”Status Quo” -skenaarioissa nykytilannetta muuttaa vain yksityisten erikoiskoulujen lisääntyminen. ”Re-schooling”-skenaarioissa panostetaan joustaviin monitoimisiin paikalliskeskuksiin, joilla on uusia vastuualueita ja yhteistyökumppaneita. Koulurakennuksella nähdään olevan sosiaalista merkitystä; se saattaa yhteen lapset, perheet ja koko yhteisön vuorovaikutteiseen toimintaan. ”De-schooling”-skenaarioissa koulu koostuu verkkoyhteisöistä ja se on kouluinstituutiona hajallaan.

Skenaarioiden todennäköisyyttä ja haluttavuutta tutkittiin kehittytyöhön liittyvissä konferensseissa ja seminaareissa (Hutmacher 2001). Kyselytulokset yllättivät konsensuksen tasossa. Koulujen oletetaan toimivan vastakin julkisella sektorilla, laajan konsensuksen pohjalta ja talous turvattuna, mutta niin, että keskushallinto ja koulut toimivat erikseen. Nykytilanteeseen verrattuna silloin mahdollistuisi entistä parempi pääsy tiedon lähteille. Koulutustavoitteet asetetaan strategisten keskipitkän aikavälin tavoitteiden kautta sekä yleisen kehityksen ohjauksen ja suositusten pohjalta. Koulu tulee tarjoamaan paikallisella tasolla arenan sosiaaliseen vuorovaikutukseen, vaikka koulutus siirtyykin samanaikaisesti yksilöllisempään suuntaan. Tietojen ja taitojen saavuttaminen tulee olemaan keskeistä, mutta sosialisatio – joka on lähtöisin yhteiskunnan arvoista sekä demokratia- ja solidaarisuustavoitteista – tulee olemaan yhtä tärkeä. Sosiaalisen epätasa-arvon poistaminen koulutuksesta tulee olemaan sekä järjestelmän että yksittäisten koulujen pysyvä tavoite. Yksittäisten koulujen menettelytavat ja niiden rooli paikallisyhteisössä määritellään uudelleen: koulut tulevat autonomisemmiksi, tulosvastuullisemmiksi ja avoimemmiksi ja ne liittyvät ja sitoutuvat tiiviimmin lähiympäristöönsä. Koulujen toiminta perustuu kollektiiviseen toimintaan ja yhteisölliseen oppimiseen. Vaikka koulut tulevat selvästi erottumaan toisistaan, niitä yhdistää inklusiivinen lähestymistapa. Tietotekniikkaa käytetään säännöllisesti, ja kouluissa edistetään aktiivisesti elinikäistä oppimista. Koulut muuntavat

organisaationsa ja käytänteensä vastatakseen asetettuihin kunnianhimoisiin tavoitteisiin.

Kehityksen suurilla linjoilla, megatrendeillä, tarkoitetaan yleensä sellaisia ilmiöitä, joilla on yleinen, aiemman kehityksen perusteella tunnistettava suunta ja joiden uskotaan jatkuvan samansuuntaisesti myös tulevaisuudessa. Opetushallinnon (Opetusministeriö 2003b, Opetushallitus 2004b) näkemyksen mukaan tulevaisuuden keskeisiä megatrendejä ovat mm. globalisaatio ja EU:n rooli siinä sekä väestön ikääntyminen ja muuttoliike. Kehityksen suuriin linjoihin kuuluvat myös alueellinen keskittyminen ja työn laadun muuttuminen sekä osaamisen ja innovaatioiden merkityksen kasvaminen. Teknologia kehittyy jatkuvasti, yhteiskunta monimutkaistuu ja informaatio kasvaa eksponentiaalisesti. Lisäksi pitää ottaa huomioon ekologinen, sosiaalinen ja kulttuurinen kestävä kehitys sekä yhteiskunnan eriarvoistuminen ja yleisten yhteiskunnallisten riskien lisääntyminen.

4.3 Koulutuksen normatiiviset lähtökohdat

Suomessa koulutuspolitiikan tavoitteena on tarjota kaikille kansalaisille tasarvoiset mahdollisuudet saada koulutusta iästä, asuinpaikasta, varallisuudesta, sukupuolesta tai äidinkielestä riippumatta. Opetusministeriön rooli korkeimpana opetusviranomaisena on valvoa kaikkea valtion budjettiin sidottua koulutustarjontaa sekä valmistella koulutusta koskeva lainsäädäntö ja valtioneuvoston päätökset. Koulutuspolitiikan ja -lainsäädännön yleisistä periaatteista päättää eduskunta. Valtioneuvosto ja opetusministeriö sen osana vastaavat koulutuspolitiikan suunnittelusta ja toimeenpanosta. Keskeinen toimija koulutuspolitiikan toimeenpanossa ja kehittämisessä on Opetushallitus. Koulutuksen järjestäjät ja ylläpitäjät päättävät monista asioista kuitenkin itse, mutta heidän toimintaansa ohjataan mm. lainsäädännössä asetettujen tavoitteiden kautta. (Opetusministeriö 2007b.)

Opetushallitus laatii opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteet muokkaamalla ja uudistamalla opetuksen tavoitteita sekä menetelmiä. Pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen ohjelmassa (Valtioneuvosto 2007, 28) korostetaan suomalaisten korkean

sivistystason sekä laadukkaan ja maksuttoman koulutuksen olevan hyvinvointiyhteiskuntamme perusta. Hallitus turvaa tasapuoliset mahdollisuudet laadukkaaseen koulutukseen varhaiskasvatuksesta korkeakoulutukseen.

Hallitusohjelmaan perustuvan koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman 2007–2012 (Opetusministeriö 2007a, 10) erityisenä painopisteenä on varmistaa tasa-arvoinen koulutus, koulutuksen korkea laatu ja osaavan työvoiman saatavuus, korkeakoulujen kehittäminen sekä osaavat opettajavoimat muuttuvassa toimintaympäristössä. Suomalaisen sivistisyhteiskunnan nähdään rakentuvan osaamisen, korkean sivistystason, luovuuden ja innovatiivisuuden varaan. Koulutusjärjestelmää kehitetään kokonaisuutena siten, että se vastaa globaaliin haasteeseen ja väestö- ja ammattirakenteen muutokseen.

Yhtenäinen peruskoulu

Esi- ja perusopetus turvataan lähipalveluna. Erityistä tukea tarvitsevien lasten mahdollisuutta integroitua tavalliseen kouluopetukseen edistetään kaikilla varhaiskasvatuksen ja koulutuksen tasoilla. Oppimisvaikeuksien ja sosiaalisten ongelmien ratkaiseminen edellyttää oppilaiden henkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä. Syrjäytymistä ehkäistään toteuttamalla lasten ja nuorten oikeutta henkisesti ja fyysisesti turvalliseen kasvuympäristöön. Syrjäytymisen ehkäisyyn vaikuttaa myös sosiaalista hyvinvointia edistävä, väestörakenteeltaan monipuolinen ja viihtyisä ympäristö. Erityisopetuksen saatavuudella ja syrjäytymisvaarassa olevien lasten ja nuorten koulutukseen panostamalla vaikutetaan myös rikollisuuden ehkäisyyn. Kiinnittämällä huomiota fyysisen ympäristön lisäksi myös siihen, millä tavoin erilaisia ideoita toteutetaan ja millaisia toimintatapoja valitaan, varmistetaan palvelujen saavutettavuus kaikille. Palvelut on suunniteltava siltä pohjalta, että käyttäjät ovat heterogeeninen, koko yhteiskuntaa heijasteleva joukko erilaisia yksilöitä. (Oikeusministeriö 1998; 18 Ympäristöministeriö 1998; Opetusministeriö 2002b, 2007a; Valtioneuvosto 2007, 28, 32.)

Opetuksessa kehitetään joustavia ja luovia pedagogisia toimintatapoja ja toimintakulttuuria, joka tarkoittaa opetukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamisen ja opetuksen sisältöjen arviointia, opetusmenetelmien monipuolistamista, oppimaan

oppimisen taitojen ja opetuksen laadun kehittämistä sekä terveellisten ja turvallisten oppimisympäristöjen luomista. Luovuuden ja kulttuurikasvatuksen edistäminen ei ole vaihtoehto lukemiselle, kirjoittamiselle tai laskemiselle, vaan uudenlaisia toimintatapoja ja luovan opettamisen menetelmiä tulisi soveltaa monenlaisten tietojen ja taitojen opetuksessa. Luovuuden nähdään liittyvän arkielämään ja elämänhallintaan kaikilla elämän alueilla. Luovuuden, tasapainoisen ja myönteisen tunne-elämän sekä empatiakyvyn syntyminen on keskeistä kaikilla kasvatuksen ja koulutuksen alueilla. Tällöin vahvistuvat itsetunto, itseluottamus, motivaatio, joustavuus ja luovuus. Kansainvälistymisen edistämiseksi tarkoituksena on kehittää kielten osaamiseen ja opetukseen soveltuvia oppimisympäristöjä, opetusmenetelmiä, työtapoja ja oppimateriaaleja.

Kestävän kehityksen tavoitteet sisältyvät valtakunnallisiin opetussuunnitelmaperusteisiin. Tavoitteet tukevat sekä opiskelijan oppimisprosesseja että arkipäivää. Kasvatuksen, koulutuksen ja osallistumismahdollisuuksien avulla ihmiset oppivat ymmärtämään oman toimintansa merkityksen ja vaikutukset ekologiseen kestävyYTEEN. Tärkeää on myös rakennusperinnön monimuotoisuuden turvaaminen ja sitä koskevan tiedon ja osaamisen lisääminen. Oman ympäristön tuntemus ja paikallinen vuorovaikutus ovat olennainen osa koulujen ja oppilaitosten toimintaa, ja arkkitehtuurin ymmärtämistä pidetään yhtenä osana kansalaistaitoa. Liittämällä arkkitehtuurin opetus taideopetuksen osana ympäristö- ja luonnontiedon, maantiedon, historian ja yhteiskuntaopin opetukseen vahvistetaan kansalaisten valmiuksia osallistua omaa ympäristöään koskeviin päätöksiin. (Opetusministeriö 1998, 16; 2002a; 2007a; Ympäristöministeriö 2001, 21, 26.)

Perusopetuksen ensimmäisen ja toisen vuosiluokan oppilaille sekä muiden vuosiluokkien erityisopetuksessa oleville oppilaille on tarjottu aamu- ja iltapäivätoimintaa vuoden 2004 syksystä alkaen. Tällöin koulua voidaan kehittää toimintakeskukseksi, jossa aamu- ja iltapäivätoiminta kytkeytyy luontevasti lasten ja nuorten koulupäivään. Luovuuden ja kulttuurikasvatuksen edistäminen sisältyy myös lasten ja nuorten aamu- ja iltapäivätoimintaan. Myös taiteen perusopetusta voidaan järjestää aamu- ja iltapäivätoimintana. (Opetusministeriö 2002a, 2002c, 2007a.)

Yhteistoiminnallisuus: koti ja koulu ja kulttuuri

Kodin ja koulun yhteistyön vahvistaminen nousee esille useissa mietinnöissä (mm. Oikeusministeriö 1998, 20; Valtioneuvosto 2007, 29). Kouluyhteisön keskinäisen yhteistyön kehittämisen nähdään olevan erityisen tärkeää syrjäytymisen ennaltaehkäisyssä, oppilashuoltotyössä ja erityisopetuksessa (Opetusministeriö 2002e, 26–27, 2007a). Vähimmäisratkaisuksi nuorisoriikollisuuden sekä lasten ja nuorten muun norminvastaisen käyttäytymisen ehkäisemisessä kunnille suositellaan koulun, nuorisotoimen, sosiaalitoimen ja poliisin yhteistyötä. Myös yhteistyö vanhempien kanssa, kouluajan jälkeinen harrastustoiminta ja eri järjestöjen kanssa tehtävä yhteistyö ovat tärkeitä rikosentorjunnassa (Oikeusministeriö 1998, 18).

Koulun ja kulttuurin yhteistyöohjelman (Kivistö 2001) mukaan koulun ja kulttuurin lähentämisellä uskotaan yhtäältä voitavan tukea lasten ja nuorten itsetunnon kehittymistä ja toisaalta voitavan edistää kulttuurikeskustoimintoja. Luovuus ja kulttuuri -kärkihankkeen (Opetusministeriö 2002a) tavoitteena on mm. luovuuden ja kulttuurikasvatuksen edistäminen kasvatuksen, koulutuksen ja kulttuurin eri sektoreilla ja eri hallintokuntien ja tahojen yhteistyönä. Myös elinkeinoelämä otetaan huomioon vahvistamalla luovuutta, tiimityöskentelyä, vuorovaikutustaitoja ja sosiaalisia taitoja. Oppimisympäristöjä tarkastellaan laajasta näkökulmasta opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöjen toteutumista tukevana kokonaisuutena. Tarkoituksena on vakiinnuttaa koulun ja kulttuuri-, liikunta- ja nuorisotoimen yhteistyömuotoja luontevaksi osaksi koulutyötä. (Opetusministeriö 2007a, 45.)

Valtioneuvoston taide- ja taiteilijapolitiikkaa koskevassa periaatepäätöksessä (Opetusministeriö 2003c, 6) tavoitteeksi on asetettu luovan toiminnan edistäminen. Periaatepäätöksessä taidetta pidetään, kuten perustuslaissakin, sivistyksellisenä perusoikeutena, joka mahdollistaa paitsi itsensä kehittämisen, myös oman ja toisten elämän rikastuttamisen ja laadukkaasta ympäristöstä nauttimisen. Lastenkulttuuripolitiikan (Opetusministeriö 2003a) tehtävä on tukea koteja, päivähoitoa ja koulua onnellisen lapsuuden vaalimisessa. Tarkoituksena on olla apuna tasapainoisten, suvaitsevaisten ja kulttuuritietoisten kansalaisten kasvattamisessa. Päämääriin kuuluu lasten oman kulttuurin edistäminen kaikissa lapsen toimintaympäristöissä. Tavoitteena pidetään sitä, että lapset ja nuoret

pääsevät tasavertaisesti nauttimaan eri taiteenalojen taideteoksista, taidekasvatuksesta ja omakohtaisista kokemuksista taiteen parissa.

Yhteiskunnallisen innovatiivisuuden nähdään kasvavan kulttuurisesta monimuotoisuudesta. Myös suomenruotsalaisen kulttuurin rakenteiden tukemisen ja edelleen kehittämisen ajatellaan kuuluvan julkisen kulttuuripolitiikan perustehtäviin. Yhteisölle taide on luovaa, sosiaalista, kulttuurista ja taloudellista pääomaa. Taide avaa ihmiselle luovan itseilmaisun, tunne-elämän kehittämisen ja itseyttämyksen väylän, jonka kautta hän rakentaa myös identiteettiään ja jäsentää todellisuutta. Taiteen soveltavan käytön tulisi yhteiskunnassa ulottua taloudelliseen toimintaan, alueelliseen ja paikalliseen kehittämiseen, työelämän käytäntöihin, koululaitokseen sekä yhteiskunnan muihin palveluihin. (Opetusministeriö 2003c, 7.)

Oppilaan hyvinvointi ja terveys

Hyvin järjestetyn opetuksen ohella oppilashuolto pyrkii turvaamaan opiskelun onnistumisen ja tukee oppilaan terveyttä, kasvua ja myönteistä kehitystä. Se tuo mukanaan koulun perustehtävän kehittämiseen moniammatillista asiantuntemusta. Oppilashuollossa ja oppilaanohjauksessa kehitetään käytäntöjä, joilla voi puuttua koulukiusaamiseen ja pinnaamiseen. (Oikeusministeriö 1998, 18; Opetusministeriö 2002e, 47–48; Valtioneuvosto 2007, 29.) Oppilashuoltoa koskevat säädökset ovat perusopetuslaissa (1998, 31a §) ja 16.1.2004 vahvistetuissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 22).

Terveys 2015 -kansanterveysohjelmassa (Sosiaali- ja terveysministeriö 2001) pidetään kouluterveydenhuollon palveluita lasten terveyden edistämässä ja hyvinvoinnin tukemisessa erittäin tärkeinä. Ne ovat kunnan tarjoamia perusterveydenhuollon palveluita, jotka ovat samalla osa oppilashuoltoa ja helposti lasten ja nuorten tavoitettavissa. Koulu yhteisöllä ja kouluterveydenhuollolla on tärkeä merkitys lasten ja nuorten elämässä, koska koulu on paikka, jossa lapsi ja nuori viettää valtaosan ajastaan päivisin. Terveys 2015 -kansanterveysohjelmassa painotetaan terveyden edistämistä ja tukemista kaikilla yhteiskunnan sektoreilla. Jokapäiväisen elämän toimintakentät ja elämäntavat ovat ohjelmassa avainasemassa, koska väestön terveyteen vaikuttavat suurelta osin terveydenhuollon ulkopuolella olevat asiat, kuten elämäntavat, ympäristö, tuotteiden laatu sekä muut

terveyttä tukevat ja vaarantavat tekijät. Hallituksen kestävän kehityksen ohjelmalla (Ympäristöministeriö 1998) pyritään ekologiseen kestävyYTEEN ja sitä edistävien taloudellisten, sosiaalisten ja kulttuuristen edellytysten luomiseen ja siten elinympäristöjen laadun paranemisella tuottamaan myönteisiä vaikutuksia ihmisten terveyteen.

Opetusministeriön turvatyöryhmä (Opetusministeriö 2000, 43) on selvittänyt lainsäädännön mahdollisuuksia koulukiusaamisen ja väkivallan ehkäisyssä. Koulutuksen järjestäjälle on asetettu laaja kokonaisvastuu siitä, että oppilaat eivät joudu alttiiksi turvallisuutta vaarantaville tekijöille. Laki suojaa oppilaan sekä fyysistä että psyykkistä turvallisuutta. Koulutuksen järjestäjä vastaa turvallisuuteen ja kurinpitoon liittyvien menetelmien olemassaolosta ja toimivuudesta, koulun henkilöstö niiden toteuttamisesta. Opettajilla on oppilaiden erityinen valvonta- ja ohjausvelvollisuus sekä vastuu oppilaista, vaikka siitä ei lainsäädännössä säädetäkään. Opettajien asemaa ja palvelusuhteen perusteita säätelevät kuntalaki (1995), laki kunnallisten viranhaltijoiden palvelusuhdeturvasta (2003), kuntien virkasäännöt, valtion virkamieslaki (1994) ja -asetus (1994) sekä työsopimuslaki (2001). Kansallisessa rikosentorjuntaohjelmassa todetaan oppilaiden turvallisuutta ja onnistumisen kokemuksia tukevan työskentelyilmapiirin toimivan omalta osaltaan koulun negatiivisia lieveilmiöitä vastaan. Samoin vaikuttaa panostaminen ilmaisu- ja vuorovaikutustaitojen sekä väkivallattomien ongelmanratkaisutaitojen kehittämiseen. (Oikeusministeriö 1998, 18.)

Ympäristön merkitys oppimiselle ja hyvinvoinnille

Opetusta kehitettäessä otetaan entistä paremmin huomioon erilaiset oppimistavat ja opiskeluympäristö. Oppimisympäristöjä kehitetään vankaksi perustaksi elinikäiselle oppimiselle ja persoonallisuuden kasvulle. Opiskelussa hyödynnetään aiempaa enemmän myös virallisen koulutusjärjestelmän ulkopuolisia oppimisympäristöjä. (Opetushallitus 2004c, 36; Opetusministeriö 2002c, 6.)

Piispasen (2008, 3) mukaan oppimisympäristön, oppimiskäsityksen, koulun toimintakulttuurin ja käytettyjen työtapojen on kokonaisuutena vastattava hyvän opetuksen, kasvatuksen ja oppimisen sekä kasvun lähtökohtien asettamiin odotuksiin ja kasvatettava turvalliseen ja kestäväan tulevaisuuteen.

Kestävän kehityksen ohjelmassa (Ympäristöministeriö 1998) yhdyskunnat ihmisten jokapäiväisinä elinympäristöinä nähdään tärkeinä myös fyysisen ja psyykkisen terveyden ja sosiaalisen hyvinvoinnin kannalta. Myös paikallisten palvelujen kehittäminen on pitkällä aikavälillä tarpeen ekologisen kestävyuden kannalta, onhan kestävä talous yhteiskunnan keskeisten toimintojen edellytys. Sosiaalisessa ja kulttuurisessa kestävyudessa puolestaan on keskeisenä kysymyksenä se, voidaanko hyvinvoinnin edellytysten taata siirtyvän sukupolvelta toiselle. Kunnilla on tavaroiden ja palvelujen suurkuluttajana huomattava vaikutus; julkisten rakennushankkeiden yhteydessä tehdyt ratkaisut ovat mittakaavansa vuoksi tärkeitä kestävä kehityksen kannalta. Energian tehokas käyttö ja energian säästö ovat omalta osaltaan hidastamassa ilmastonmuutosta sekä ehkäisemässä ja vähentämässä ympäristöhaittoja. Elinkaariajattelun leviäminen rakennusalalle, hallintoon ja ennen kaikkea rakennusten käyttäjille ja asukkaille on avain energian ja raaka-aineiden käytön tehostamiseen, rakennusten ja rakennusosien kestävyuden, korjattavuuden ja muunneltavuuden parantamiseen sekä jätteiden vähentämiseen ottamalla huomioon kierrätys jo suunnitteluvaiheessa.

Korkeatasoisella rakentamisella ja olemassa olevan rakennuskannan kunnossapidolla vaikutetaan merkittävästi asuin ympäristöjen laatuun ja viihtyisyyteen. Samalla ehkäistään arkiympäristössä turvattomuutta aiheuttavia rikoksia (Oikeusministeriö 1998, 10-11). Kulttuuriseen kestävyteen vaikutetaan vaalimalla suomalaisen taiteen eri lajien elinvoimaisuutta sekä kulttuurin alueellisia ominaispiirteitä, kuten kansanperinnettä, maisemaa ja kulttuurihistoriallisesti arvokkaita rakennuksia ja asuin ympäristöjä (Ympäristöministeriö 1998). Arkkitehtuuripoliittinen ohjelma (Opetusministeriö 1998, 9) nostaa voimakkaasti esille, että julkisilla toimijoilla on velvollisuus edistää hyvää laatua ja elinkaariajattelua ja näyttää näissä asioissa myös mallia. Ohjelmassa edellytetään, että kun julkisia varoja käytetään rakentamis- ja korjaustoimintaan, niin arkkitehtuuriin ja ympäristön laatuun vaikuttaviin näkökohtiin, mm. suunnittelijan valintaan, pitää kiinnittää erityistä huomiota. Toimiva rakennettu ympäristö on nykyaikaisen yhteiskunnan hyvinvoinnin perusta. Korkeatasoiseen suunnitteluun perustuva, ympäristöystävällisesti ja kestävästi rakennettu, turvallinen ja viihtyisä ympäristö tuottaa elämänlaatua asukkaille ja kilpailuetua yritysille. Se houkuttelee

hyvine palveluineen osajia, yrityksiä ja sijoittajia. Rakentamisen vaikutukset ovat pitkäkestoisia, ja siksi arkkitehtuuri luo pysyviä arvoja. Arkkitehtuuriin liittyy myös vahvoja merkityssisältöjä, ja se muodostaa kansallista ja paikallista identiteettiä. Jokaisen perusoikeuksiin kuuluvat terveellinen ympäristö ja mahdollisuus vaikuttaa elinympäristöään koskevaan päätöksentekoon (mt. 5-6).

Kestävän kehityksen periaate on tuonut rakentamiseen ja yhdyskuntarakenteeseen aiempaa vahvemmin pitkäkestoisuuden vaatimuksen. Kestävyuden vaatimuksen ulottuminen koko rakennusalaan ja laajemminkin yhteiskunnalliseen toimintaan luo hyvät edellytykset tulevan rakennusperinnön synnylle ja säilymiselle. Vastaisuudessa tulee huomio kiinnittämään rakentamisen määrän sijasta laatuun ja rakennetun ympäristön laadun parantamiseen. Painopiste tulee siirtymään uudisrakentamisesta ylläpitokulttuuriin ja täydennys- ja korjausrakentamiseen. (Ympäristöministeriö 2007, 41–42.)

Kasvukeskusten ulkopuolella rakennuksia jää yhä enemmän tyhjilleen, ja kasvukeskuksissa rakennusperinnön säilyttäminen joutuu vastakkain purkamis- ja uudisrakentamispaineiden kanssa. Väestönkasvun hiipuminen ja väestörakenteen muutokset vaikuttavat voimakkaasti rakennusperinnön säilyttämisen mahdollisuuksiin. Rakennusperintöstrategian (Ympäristöministeriö 2001, 3) tavoitteena on rakennusperinnön säilyminen ja hyvä hoito. Vastuun nähdään kuuluvan kaikille, niin valtiolle, kunnille, kiinteistönomistajille kuin jokaiselle kansalaisellekin. Rakennusperintöstrategiassa huomio kohdistetaan historiansa, arkkitehtuurinsa tai taajamakuvan kannalta merkittäviin rakennuksiin, rakenteisiin ja niiden ympäristöön sekä muuhun rakennettuun kulttuuriympäristöön. Myös käyttötarkoitukseltaan, rakennustekniikaltaan ja yksityiskohdiltaan monentyyppisiä ja eri-ikäisiä historiallista kerroksellisuutta synnyttäviä rakennuksia, rakennelmia ja alueita arvostetaan osana rakennusperintöä.

Yhdyskuntia kehitettäessä huolehditaan luonnon monimuotoisuudesta sekä rakennetun ympäristön monipuolisuudesta. Rakennus- ja kiinteistöalalla kestävän kehityksen perusehtoihin kuuluu huomion kiinnittäminen rakentamisen ja rakennuskannan energiatalouteen, vesitalouteen ja jätehuoltoon, sisäilman terveellisyyteen sekä rakennuksen ja sen osien toiminnallisuuteen, kestävyuteen ja

käyttöikään. Ekologisen kestävyuden lisäksi puhutaan sosiaalisesta ja kulttuurisesta kestävyydestä. Rakennetun ympäristön laatu koostuu mm. ekologisesta, esteettisestä, sosiaalisesta, kulttuurisesta, toiminnallisesta ja teknisestä laadusta. Laadun lähtökohta on hyvä maankäytön suunnittelu ja kaavoitus. Seuraava vaihe on rakennusten ja muiden tilojen suunnittelu. Rakentamisella puolestaan pyritään toteuttamaan suunniteltu laatu. Ylläpidolla huolehditaan rakennusten ja tilojen laadun säilymisestä. Korjaustoiminnalla uudistetaan ja parannetaan rakennettua ympäristöä. (Ympäristöministeriö 1998.)

4.4 Kansainvälisiä linjauksia ja tutkimuksia

OECD:n koulurakennusohjelma The OECD Programme on Educational Building (PEB) edistää toimillaan kansainvälistä vaihtoa ja koulurakennuksiin liittyvien toimintatapojen, tutkimuksen ja kokemusten analysointia. Se auttaa OECD:n jäsenmaita käyttämään koulutusrakennusten resursseja mahdollisimman tehokkaasti. Tarkoituksena on vaikuttaa koulurakennusten laatuun ja käyttökelpoisuuteen ja täten lisätä koulutuksen laatua. Samalla halutaan varmistaa, että koulurakennusten suunnitteluun, rakentamiseen, käyttöön ja ylläpitoon tarvittava raha käytetään parhaalla mahdollisella tavalla. Lisäksi pyrkimyksenä on varoittaa ajoissa koulutuksen tulevien trendien ja yhteiskunnan muutosten aiheuttamista vaikutuksista koulurakennuksiin. Suositusten (OECD 2001b) mukaan koulujen tulee mukautua sekä nykypäivän vaatimukseen että tulevaisuuden tuntemattomiin tarpeisiin. Kouluympäristöjen tulee tukea oppimisprosessia, rohkaista innovaatioita ja olla opetuksen välineenä. Koulujen pitää tukea elinikäistä oppimista ja tarjota elämänlaatua kaikille. Koulujen pitää antaa hyvä vastine rahalle. Käyttö- ja ylläpitokustannukset tulee minimoida, jotta tehdyt ratkaisut eivät aiheuttaisi tarpeetonta taakkaa tuleville sukupolville. Lisäksi koulut on suunniteltava siten, että ne suojelevat sekä koko planeetan että yksittäisen ihmisen hyvinvointia. Näiden käytännöllisten suositusten lisäksi PEB uskoo hankkeisiin, jotka tuottavat tärkeitä ja vaikeasti tavoitettavaa mielihyvää, joka seuraa rakennusten suhteesta ympäristöönsä, materiaalivalinnoista, muodosta ja suhteista sekä värin, valon ja äänimaailman herkästä vaihtelusta. Tällainen mielihyvä nostattaa hengen ja vakuuttaa, vahvistaa ja todistaa sekä opiskelijoille että henkilökunnalle, että

koulutus on jotain enemmän kuin vain yksinkertaisesti tietojen ja taitojen omaksumista kilpailuyhteiskunnassa selviytymiseksi. Koulutuksen laadun nähdään lisääntyvän koulurakennusten laadun ja toimivuuden lisääntymisen kautta. Laatua arvioidaan seuraavin kriteerein:

- koulurakennusten esteettinen olemus
- toimivuus
- koulupihan ja ympäristön ominaisuudet
- käytettävissä olevien välineiden laatu ja määrä sekä
- tapa, jolla rakennus ja välineet on hyödynnetty tukemaan opetustapahtumaa.

Vaikkakin OECD:n PISA-tutkimukseen (Pisa-tiedote 2002) kuuluvassa kansainvälisessä lukutaitotutkimuksessa suomalaiset nuoret sijoittuivat huipulle, tutkimuksessa paljastui myös negatiivisia seikkoja: oppilaat kokivat koulun oppimisilmaston OECD:n keskiarvoa viileämmäksi ja suomalaiset rehtorit puolestaan arvioivat koulunsa ilmapiirin OECD-maiden joukossa toiseksi kielteisimmän. Rehtorit pitivät myös oppilaiden koulunkäynnin laiminlyöntejä, kuten myöhästelyä, poissaoloja, häiriökäyttäytymistä tunneilla ja opettajien puutteellista kunnioittamista, ongelmina. Rehtoreiden mielestä ongelma oli myös se, että opettajat eivät ota huomioon yksittäisen oppilaan tarpeita eivätkä rohkaise oppilaita yrittämään parastaan. Ensisijainen koulutuksen tulevaisuuden haaste on koulujen ilmapiirin parantaminen, koska koulun ilmapiiri ja koulussa viihtyminen ovat tärkeitä koulutyöskentelyn ja oppimisen kannalta. Kouluilmapiiriin tulisi luoda oppimishalua, opiskelun taitoja ja myönteisiä asenteita jatko-opintoihin ja elinikäiseen oppimiseen.

WHO:n Euroopan aluetoimiston Young people's health in context -tutkimus (Ravens-Sieberer, Kökönyei & Thomas 2004) osoitti, että kouluympäristön ja koetun terveyden välillä on voimakas yhteys. Tutkimukseen osallistui 162 000 iältään 11–15-vuotiasta koululaista 35 maasta. Tutkimuksen mukaan koulua ja sen sosiaalisia komponentteja kohtaan tunnettu tyytyväisyys voi lisätä yleistä tyytyväisyyttä ja koettua terveyden tasoa; toisaalta yleinen tyytyväisyys ja hyvä koettu terveys voivat puolestaan tehdä oppilaita tyytyväisemmiksi kouluympäristöön. Tutkimuksessa kuitenkin otettiin se kanta, että kouluympäristö

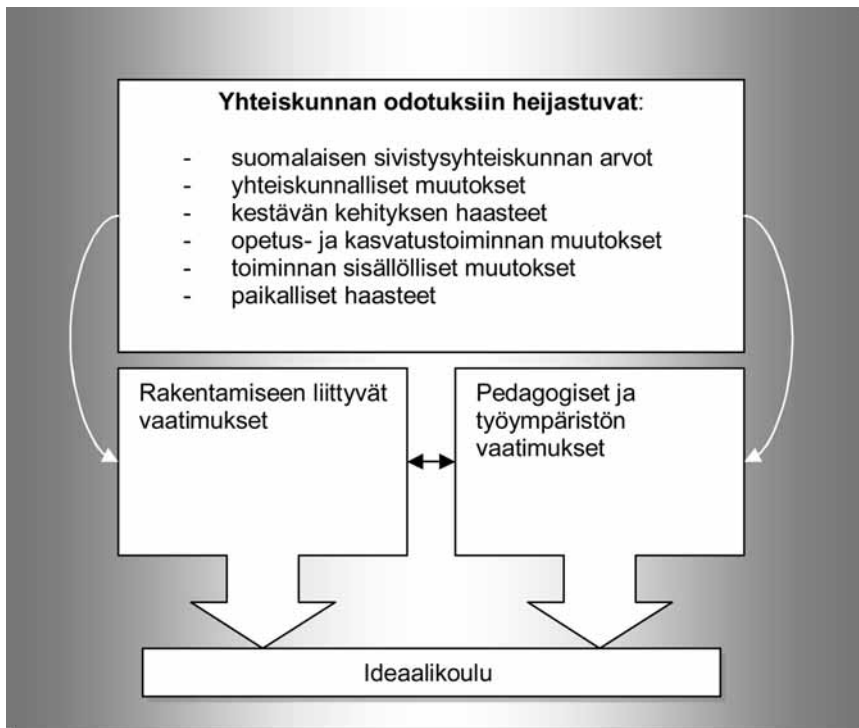
on aiheuttaja ja terveys tulosta, vaikka riippuvuudet ovat monimutkaisia. Oppilaat, joilla on paremmat terveystuntemukset kaikilla mittareilla mitattuna, pitävät koulusta, tuntevat menestyvänsä paremmin eivätkä tunne koulutyön aiheuttavan painetta. Kouluympäristö näyttää vaikuttavan itse arvioituun terveyteen, elämään tyytyväisyyteen ja subjektiivisiin terveystuntemuksiin enemmän tytöillä kuin pojilla. Lisäksi sosiaalinen tuki ja onnistuminen tehtävissä vaikuttavat nuorten ihmisten itsetunnon kehittymiseen ja terveystuntemuksiin, mikä puolestaan vaikuttaa heidän nykyiseen ja tulevaan terveyteensä ja elämäntyytyväisyyteensä. Sosiaalisia suhteita ja tukea voidaan pitää kriittisinä ihmiselämän komponentteina, jotka antavat tunteen kuulumisesta johonkin. Nuoret, jotka ilmoittivat pitävänsä koulusta, sanoivat kokevansa vähemmän koulusta johtuvaa painetta. He kertoivat myös, että he eivät ole tulleet kiusatuiksi. Heillä on parempi terveys, he ovat tyytyväisempiä, heillä on vähemmän fyysisiä vaivoja ja he tupakoivat vähemmän kuin toverinsa, joilla on negatiivisempia koulukokemuksia. Tutkimuksen mukaan terve kouluympäristö edistää yksilöiden terveyttä ja hyvinvointia. Kouluolojen parantamiseksi tulisi tehdä kaikki voitava ja samalla vaikuttaa nuorten ihmisten terveyteen – sukupuolesta ja iästä riippumatta.

4.5 Yhteenveto yhteiskunnan odotuksista

Opetuksen ja kasvatuksen tavoitteisiin kohdistuvat yhteiskunnan odotukset heijastuvat sekä koulujen rakentamiseen että toiminnan sisältöön. Odotukset perustuvat suomalaisen sivistisyhteiskunnan perinteisiin arvoihin kuten osaamiseen, tasa-arvoon jne., mutta odotuksiin vaikuttavat myös yhteiskunnassa tapahtumassa olevat muutokset kuten esimerkiksi monikulttuurisuuden lisääntyminen ja väestön ikääntyminen.

Kestävän kehityksen edellytysten huomioon ottaminen ja paikalliset haasteet vaikuttavat myös odotuksiin. Toiminnan laajuuden kasvaminen, toimintatapojen muutos ja sisällölliset muutokset ovat heijastumia yhteiskunnassa tapahtuvista muutoksista, mutta ne puolestaan vaikuttavat edelleen rakentamisen ja toiminnan tavoitteisiin.

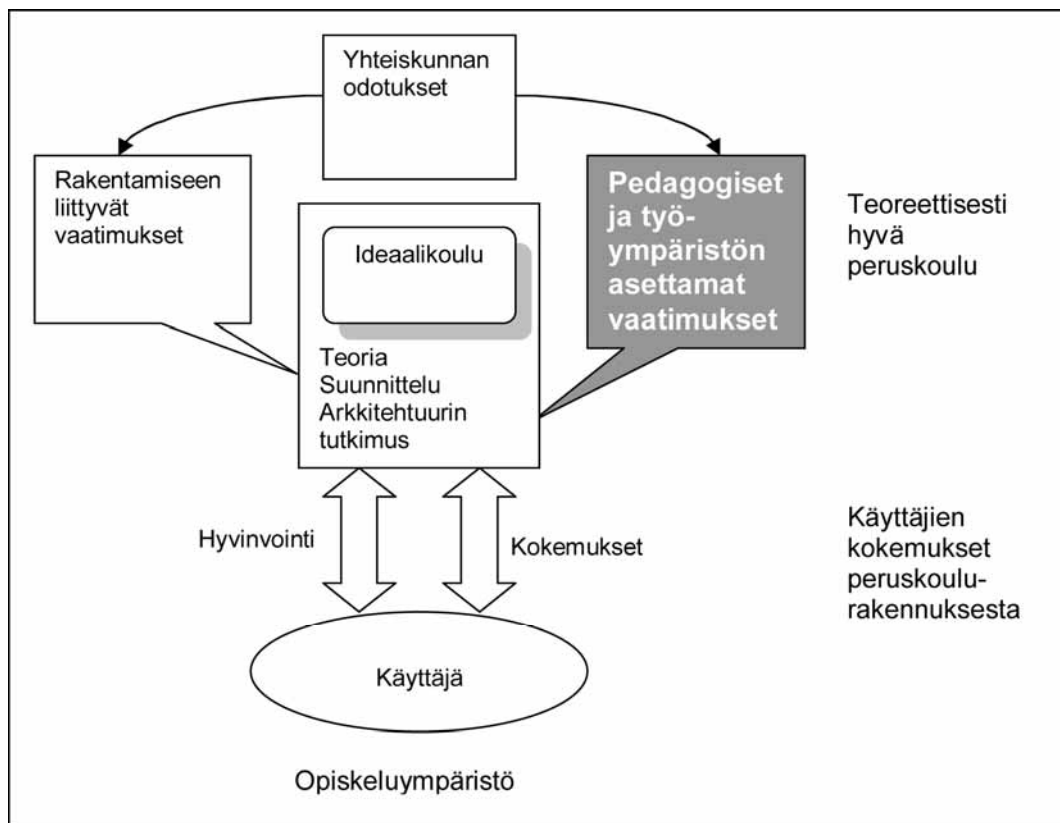
Yhteiskunnan odotukset koottuina näkyvät seuraavassa kuviossa (Kuvio 8).



Kuvio 8. Yhteenveto yhteiskunnan odotuksista.

5. Pedagogiset ja työympäristön asettamat vaatimukset

Tässä luvussa käsitellään opetustiloihin ja työympäristöön liittyvää lainsäädäntöä sekä opetussuunnitelmaa. Luvussa pohditaan myös oppimiskäsitystä ja opiskeluympäristöön kohdistuvia vaatimuksia - myös työympäristönä.



5.1 Lainsäädäntö ja normit

Opiskeluympäristöjen periaatteelliset suunnitteluohjeet löytyvät perusopetuslaista (1998), perusopetusasetuksesta (1998), valtioneuvoston asetuksesta perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja

perusopetuksen tuntijaosta (2001) sekä opetussuunnitelman perusteista (Opetushallitus 2004c). Normeista löytyy runsaasti suoria viittauksia fyysisiin tiloihin ja niistä voidaan tehdä päätelmiä tiloille asetettavista vaatimuksista.

Koulutuksen järjestäjä on velvoitettu huolehtimaan opiskeluympäristön turvallisuudesta ja seuraamaan koulutuksen toteutumista ja vaikutuksia. Opiskeluympäristön arviointi nähdään osana koulutuksen arviointia. Tilojen turvallisuuteen liittyy myös se, etteivät oppilaat joudu väkivallan tai muun kiusaamisen kohteeksi. Tavoitteena on fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen terveyden ja hyvinvoinnin vaaliminen. Oppilaiden matkojen on oltava asutuksen, koulujen ja muiden opetuksen järjestämispaikkojen sijainti sekä liikenneyhteydet huomioon ottaen mahdollisimman turvallisia ja lyhyitä. Esiopetukseen osallistuvilla lapsilla on oltava mahdollisuus käyttää päivähoitopalveluita. Opetus järjestetään oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti ja siten, että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä. Aamu- ja iltapäivätoiminnan tulee tarjota lapsille monipuoliset mahdollisuudet osallistua ohjattuun ja virkistävään toimintaan sekä mahdollistaa lepo rauhallisessa ympäristössä. Oppilaalla on oikeus saada maksutta opetukseen osallistumisen edellyttämä tarvittava oppilashuolto, jolla tarkoitetaan oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa. Opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana. Opiskeluympäristön on annettava oppilaalle mahdollisuuksia kasvuun ja oppimiseen yksilönä ja ryhmän jäsenenä. (Perusopetuslaki 1998.)

Opetuksen ja kasvatuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua kriittisesti ympäristöään arvioiviksi yhteiskunnan jäseniksi (Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 2001, 2 §). Lisäksi opetuksen on tarjottava esteettisiä kokemuksia ja elämyksiä kulttuurien eri aloilta sekä mahdollisuuksia kehittää käden taitoja ja luovuutta sekä liikunnan taitoja (mt, 3 §).

Työturvallisuuslain (2002) tarkoituksena on parantaa työympäristöä ja työoloja työntekijöiden työkyvyn turvaamiseksi ja ylläpitämiseksi sekä ehkäistä ennalta työntekijöiden fyysisen ja henkisen terveyden haittoja. Ensi sijassa tämä laki asettaa vaatimuksia koulun henkilökunnan työympäristönä olevalle kouluympäristölle (mt. 2 §). Tätä lakia sovelletaan myös oppilaan ja opiskelijan työhön koulutuksen yhteydessä (mt. 4 §). Työnantajan on otettava huomioon työhön, työoloihin ja muuhun työympäristöön sekä työntekijän henkilökohtaisiin edellytyksiin liittyvät seikat. Työturvallisuuslain vaatimukset voidaan kiteyttää kahteen perusvaatimukseen: työympäristön on oltava tarkoituksenmukainen sekä turvallinen ja terveellinen. Työpaikkojen turvallisuus- ja terveysvaatimuksia koskevassa asetuksessa (Valtioneuvoston asetus työpaikkojen turvallisuus- ja terveysvaatimuksista 2003) korostetaan työnantajan jatkuvaa velvollisuutta huolehtia siitä, että työpaikka täyttää asetuksen vaatimukset. Oppilaan näkökulmasta katsoen opiskeluympäristölle asettaa vaatimuksia koululainsäädäntö. Henkilökunnan näkökulmasta katsoen vaatimukset asettaa työturvallisuuslaki.

Koulu- ja työturvallisuusnormeja tarkastellaan myöhemmin taulukon muodossa (ks. Taulukko 4). Niiden lisäksi koulun toimintaan ja kouluympäristöön vaikuttaa koko joukko muita normeja ja ohjeita (ks. Taulukko 3).

Taulukko 3. Koulu- ja työturvallisuusnormien lisäksi koulun toimintaan ja opiskeluympäristöön vaikuttavia normeja ja ohjeita.

| ASIAKIRJA | ASIASISÄLTÖ |
|--|---|
| Kansanterveyslaki (1972) ja – asetus (1992) | <ul style="list-style-type: none"> • kouluterveydenhuolto • koulujen terveydellisten olojen valvonta |
| Terveydensuojelulaki (1994) ja – asetus (1994) | <ul style="list-style-type: none"> • terveyden ylläpitäminen ja edistäminen • terveyshaittojen estäminen |
| Laki kuntien kulttuuritoiminnasta (1992) | <ul style="list-style-type: none"> • kulttuuritoiminnan edistäminen |
| Lastensuojelulaki (2007) ja – asetus (1983) | <ul style="list-style-type: none"> • oikeus turvalliseen ja virikkeitä antavaan kasvuympäristö • määrää psykologi- ja kuraattoritoiminnasta |
| Laki yksityisyyden suojasta työelämässä (2004) | <ul style="list-style-type: none"> • yksityisyyden suojan perusoikeudet |

Kansanterveyslain (1972, 14 §) mukaan kunnan tulee ylläpitää kouluterveydenhuoltoa, johon sisältyy mm. kunnassa sijaitsevien perusopetusta antavien koulujen terveydellisten olojen valvonta. Terveydensuojelulain (1994) tarkoituksena on väestön ja yksilön terveyden ylläpitäminen ja edistäminen. Se ehkäisee, vähentää ja poistaa sellaisia elinympäristössä esiintyviä tekijöitä, jotka voivat aiheuttaa terveyshaittaa (mt. luku 7). Koulutoiminnan harjoittajalla on mm. vastuu tilojen hyväksyttämisestä koulukäyttöön (mt. 13 §). Terveydensuojeluviranomainen voi ilmoitusta koskevassa päätöksessään antaa terveyshaittojen ehkäisemiseksi tarpeellisia määräyksiä tai kieltää toiminnan kyseisessä paikassa mikäli terveyshaittaa ei voida estää (mt. 15 §).

Laki kuntien kulttuuritoiminnasta (1992, 1-2 §) edellyttää kulttuuritoiminnan edistämistä, tukemista ja järjestämistä. Hyvin usein kulttuuritoimintoja toteutetaan koulujen yhteydessä ja niille varataan joko erillisiä tai yhteiskäyttötiloja. Kunnan palvelujen kokonaissuunnitelmasta ja järjestämisestä riippuen koulun yhteydessä voi olla monia muitakin toimintoja. Koulurakennusten täytyy samanaikaisesti soveltua oppilaiden, henkilökunnan, koulujärjestelmän, vanhempien ja koko yhteisön käyttöön.

Lastensuojelulain (2007, 2 §, luku 2) mukaan lapsella on oikeus turvalliseen ja virikkeitä antavaan kasvuympäristöön. Kunnan viranomaisten on seurattava ja kehitettävä lasten ja nuorten kasvuoloja, poistettava epäkohtia ja ehkäistävä niiden syntymistä. Esimerkiksi koulutointa kehitettäessä on pidettävä huolta siitä, että näiden palvelujen avulla tuetaan huoltajia lasten kasvatuksessa. Erityistä huomiota on kiinnitettävä lasten ja nuorten tarpeisiin ja toivomuksiin. Kunnan tulee järjestää kunnan koululaitoksen piirissä oleville oppilaille riittävä tuki ja ohjaus sekä muut tarpeelliset toimet koulunkäyntiin ja oppilaiden kehitykseen liittyvien sosiaalisten ja psyykkisten vaikeuksien poistamiseksi sekä koulun ja kotien välisen yhteistyön kehittämiseksi. Tätä tehtävää varten kunnassa voi olla koulupsykologin ja koulukuraattorin virkoja. Lastensuojeluasetuksen (1983, 2a §) mukaan koulupsykologien ja koulukuraattorien toiminnan tulee tapahtua pääosin koulussa. Heidän tulee toimia yhteistyössä oppilaan, hänen vanhempiansa, häntä hoitavien ja kasvattavien henkilöiden, kouluyhteisön sekä koulutoimen ja muiden viranomaisten kanssa. Kodin ja koulun yhteisen kasvatustavoitteena on edistää lasten ja nuorten oppimisen edellytyksiä, turvallisuutta ja hyvinvointia koulussa (Perusopetuslaki 1998; Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 2001, 4 §; myös Opetushallitus 2004c, 20).

5.2 Opetussuunnitelma, opetuksen aihekokonaisuudet ja oppiaineet

Siljanderin (2002, 9-10) mukaan kasvatuksen kenttä on laajentunut ja muuttunut hajanaisemmaksi, koska kasvatuksen maailmaa koskevat perinteiset jäsenystavat ja tehtävät ovat hajonneet tai ne on kyseenalaistettu. Erillisten yhteiskunnallisten instituutioiden tehtävärajat ovat häipyneet, on tapahtunut tehtävien uusjako, kulttuuri on pedagogisoitunut. Sama koskee myös käsityksiä perheen ja koulun tehtävistä. Pedagogisoiva ajattelutapa läpäisee koko kulttuurin ja koko elämäntapaa leimaa eräänlainen pedagogisoituminen ja infantilisoituminen. Arkiset asiat pyritään organisoimaan ikään kuin lapsille soveltuviksi, helposti omaksuttaviksi, motivoiviksi ja palkitseviksi. Tähän liittyy se, että aiemmin kasvatuksesta huolehtineiden tahojen tehtäväkuva on hämärtynyt: kasvatustavoitteet kuuluivat aiemmin

ennen muuta ns. pedagogisille instituutioille, perheelle ja koululle, nyt se on kaikkien asia – eikä kenenkään erityisesti. (Ks. myös Giesecke 1996.)

Suomalainen koululainsäädäntö luottaa kuitenkin edelleen oppilaan, hänen vanhempiansa, häntä hoitavien ja kasvattavien henkilöiden, koulu yhteisön sekä koulutoimen ja muiden viranomaisten kanssa tehtävään yhteistyöhön. Opetussuunnitelmat nojautuvat historiallisiin, yhteiskunnallisiin, poliittisiin ja taloudellisiin realiteetteihin. Opetussuunnitelmiin kirjataan yhteiskunnan kulloisetkin tulevaisuudentavoitteet ja kasvattamisen ihanteet (Antikainen ym. 2000, 138). Koulutuksen yhteiskunnalliseen rooliin liittyen perusopetuksen tehtävänä on siirtää kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle, kehittää kykyä arvioida asioita kriittisesti, luoda uutta kulttuuriperintöä, uudistaa ajattelu- ja toimintatapoja sekä kehittää valmiuksia toimia yhteiskunnassa ja työelämässä. Perusopetuksen arvopohjaan nähdään kuuluvan mm. luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen. Oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista tuetaan suomalaisen kulttuurin ja paikallisten erityispiirteiden huomioon ottamisella. (Opetushallitus 2004c, 12.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004c, 36) opetuksen eheyttämisen ja aihekokonaisuuksien tavoitteena on mm. ohjata tarkastelemaan ilmiöitä kokonaisuuksina ja yhdistää eri tieteenalojen ajattelua. Koko opetuksen kattavan ”Ihmisenä kasvaminen” -aihekokonaisuuden päämääränä on luoda kasvu ympäristö, joka tukee toisaalta yksilöllisyyden ja terveen itsetunnon ja toisaalta yhteisöllisyyden kehitystä. ”Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys” -aihekokonaisuuden keskeiseen sisältöön kuuluu mm. osallistuminen ja vaikuttaminen omassa koulussa ja elinympäristössä. ”Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta” -aihekokonaisuuden päämääränä on lisätä oppilaan valmiuksia ja motivaatiota toimia ympäristön ja ihmisen hyvinvoinnin puolesta. Keskeiseen sisältöön kuuluu mm. ekologisesti, taloudellisesti, kulttuurisesti ja sosiaalisesti kestävä kehitys omassa koulussa ja elinympäristössä. ”Turvallisuus ja liikenne” -aihekokonaisuuden sisältöön kuuluu mm. työ- ja ympäristöturvallisuus sekä lähiympäristön vaaranpaikkojen kartoittaminen ja turvallisuuden parantaminen. ”Ihminen ja teknologia” -aihekokonaisuuden päämääränä on auttaa oppilasta ymmärtämään ihmisen

riippuvuus nykyaikaisesta teknologiasta ja näkemään teknologian merkitys arkielämässä.

Eri oppiaineiden tavoitteissa mainitaan työskentelytapoina mm. itsenäinen työ, parityöskentely, ryhmätyö, leikki ja draama, jotka kaikki asettavat erilaisia vaatimuksia fyysiselle ympäristölle. Oppilas oppii hankkimaan tietoa mm. tekemällä havaintoja ympäristöstään eri aisteja käyttäen sekä kuvaillen, jäsentäen ja vertaillen havaintojaan. Usean oppiaineen opiskelu on liitetty konkreettiseen ympäristön havainnointiin. Liitteessä (LIITE 1) on tarkemmin eritelty eri oppiaineiden sisältöjä, jotka kytkeytyvät fyysiseen ympäristöön (Opetushallitus 2004c, 35).

5.3 Oppimiskäsitys

Modernissa pedagogiikassa lähdetään siitä, että kasvattajalla on pedagoginen vastuu kasvatettavan identiteetin rakentumisesta, sosialisatiosta ja sivistysprosessista. Kasvatuksen näkökulmasta sivistys on pedagoginen tehtävä, joka edellyttää tarkoituksellista huolehtimista eli pedagogista ohjausta. Kasvatettavan sivistysprosessi ei toteudu omien kykyjen ja taipumusten pohjalta itsestään, eikä kasvatettava ole itse kykenevä toteuttamaan sivistysprosessiaan ilman ulkopuolista apua, pedagogista vaikuttamista. Kasvattajan pedagoginen vastuu edellyttää, että huomioidaan jatkuvasti kasvatettavan asema ei-tasavertaisena interaktion osapuolena. Pedagogisten instituutioiden perustehtävänä on huolehtia kasvatettavan oppimisprosesseista, kulttuurin siirtämisestä sekä sosiaalistumiselle tärkeiden toimintavalmiuksien kehittymisestä (Siljander 2002, 35–36, 201). Kasvatuksen ja koulutuksen sosialisatiotehtävät eroavat toisistaan siten, että kasvatuksella on yleinen sosialisatiotehtävä ja koulutuksella erityinen sosialisatiotehtävä, jonka avulla ohjataan koulutukseen osallistuvia erilaisiin sosiaalisiin asemiin ja toimiin (mts. 56). Moderni intentionaalinen kasvatusajattelu lähtee siitä, että kasvatuksella pyritään tietoisesti ylittämään olemassa oleva yhteiskunta- ja elämänmuoto, jossa kasvattaja ja kasvatettava toimivat (mts. 26).

Interaktionismissa pedagogisena aatesuuntauksena inhimillisen toiminnan jäsentämisessä on keskeistä vuorovaikutus ja yhteistoiminta, interaktio.

Pedagogisessa toiminnassa on tapahtumassa siirtymä subjektivistisestä ajattelumallista ihmistenväliseen intersubjektiiviseen ajattelumalliin, ja pedagogisen toiminnan perustana on kommunikatiivisuus, kielellinen kommunikaatio sekä pyrkimys yhteisymmärrykseen. (Siljander 2002, 201.)

Konstruktivistinen ajattelutapa edustaa kasvatustieteellisen tutkimuksen ja ajattelutapojen valtavirtaa. Konstruktivistinen ontologia korostaa, että ei ole olemassa ns. objektiivista todellisuutta, vaan subjektiivinen kokemus. Konstruktivistinen todellisuuskäsitys lähtee siitä, että todellista on kunkin oma kokemuksellinen maailma. Oppijan kannalta tieto ei ole ensi kädessä ulkoisen maailman representaatiota, vaan pikemminkin väline tai tapa, jonka avulla organisoidaan toimintaympäristöä oppijan ongelmatilanteen kannalta mielekkäällä tavalla. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppija on itse aktiivinen, tavoitteellinen, ulkomaailmaa ja itseään koskevaa tietoa etsivä subjekti, joka on itse viime kädessä vastuussa oppimisprosessistaan (von Wright 1994, 16). Siljanderin (2002, 208–211) mukaan oppiminen ei ole tiedon siirtymistä ulkoisesta kohteesta subjektiin, vaan mielen aktiivista toimintaa eli tiedonkonstruoimista ja luomista.

Konstruktivismin ydinteeseihin kuuluu, että ihminen on autopoieettinen systeemi. Kyseessä on itse itseään ohjaava autonominen järjestelmä, jonka kaikki toiminnot tähtäävät itsensä ylläpitämiseen ja kehittymiseen; tätä tarkoitusta varten ne käyttävät hyväksi ulkoista ympäristöään. Konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä seuraa mm. se, että oppimisen tilannesidonnaisuuden huomioon ottaminen on erityisen tärkeää, opiskeltava tieto kytketään monenmoisiin yhteyksiin ja käyttötilanteisiin ja oppimisessa painotetaan sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä.

Opettajan tehtävä on muuttunut opettamisesta oppimisen ohjaamiseksi ja toimintaympäristön organisoimiseksi oppilaan konstruointiprosessia tukevaksi. Rauste - von Wrightin ja von Wrightin (1994, 201) mukaan opettajan tehtävänä on mm. toimia oppimisprosessin ”fasilitaattorina”, uteliaisuutta herättävien ristiriitojen luojana ja emotionaalisen ilmapiirin säätelijänä. Oppija havaitsee, muokkaa, tulkitsee, työstää ja ymmärtää jo aiemmin konstruoitua, tekee tulkintojensa pohjalta valintoja, havainnoi ympäristöään tavoitteellisesti ja toimii intentionaalisesti (Siljander 2002, 219). Aktiivinen oppiminen edellyttää, että toiminta nähdään

mielekkääksi. Mielekkyys syntyy siitä, että oppilas näkee, miksi ja mihin tietoa tarvitaan. Se puolestaan edellyttää hyvin käytännönläheisiä toimintamuotoja. Niemen (2002) mukaan koulun tilojen tulisi sallia joustava ryhmänmuodostus ja ryhmien itsenäinen tiedonhankintaprosessi. Tärkeä merkitys tiedonhankinnassa on sillä, että saavutettua tietoa ja osaamista esitetään jollekin. Aktiivinen oppiminen edellyttää myös koulun toiminnallisilta rakenteilta joustavuutta mm. opettajien yhteistyön lisäämistä, tiimiorganisaation kaltaista toimintaa, ainerajat ja normaalin oppituntijakokäytännön ylittäviä projekteja ja mahdollisuutta luokka-asteet ylittävään työskentelyyn.

Ihmisen kehityksessä toiminta ja tieto liittyvät kiinteästi toisiinsa. Toiminnasta saatavan palautteen avulla ja ympäristöstä saatavan tiedon tulkinnan ja mielekkään käytön avulla voidaan soveltaa toimintaa uudenlaisiin tilanteisiin. Laajempien tiedollisten kokonaisuuksien ymmärtäminen ja kehittyneet suoritustaidot perustuvat asioiden ja ilmiöiden kytkentöjen ja edellytysuhteiden tajuamiseen. (Lehtinen, Kinnunen, Vauras, Salonen, Olkinuora & Poskiparta 1989, 36, 39.) Myös tieteellisten käsitteiden opettaminen perustuu oppilaiden aikaisemman tiedon ja uusien opettavien käsitteiden välisen suhteen tiedostamiseen. Vygotskyn mukaan ihmisen oppiminen on kulttuurissa muodostuneiden tietojen, taitojen ja ajattelutapojen omaksumista, jotka välittyvät yksilölle sosiaalisen vuorovaikutuksen sekä kulttuurille ominaisiin toimintoihin osallistumisen ja kulttuuriperinteeseen kuuluvien välineiden käytön avulla (van der Veer & Valsiner 1991; Lehtinen & Kuusinen 2001, 121). Vasta-alkajien tietämys uudesta tiedon alueesta on yleensä melko pitkään hajanaista sisältäen irrallisia määritelmiä ja pinnallista ymmärrystä keskeisistä termeistä ja käsitteistä (Lehtinen & Kuusinen 2001, 175). Oppimisen kohteena ovat merkit: sanat, kuviot, fyysiset merkit, ilmaisut jne. Ratkaistavia ongelmia lähestytään niiden välittömästi havaittavien ominaisuuksien perusteella.

Kun oppilas saavuttaa korkeatasoisemman hallinnan jollakin tiedon tai toiminnan alueella, se tarkoittaa tiedon soveltamista ja oppimisen kohdistumista siihen, mihin näillä merkeillä viitataan, eli taustalla oleviin merkityksiin (Marton & Booth 2000, 30; Lehtinen & Kuusinen 2001, 152). Tiedon elementit jäsenyvät tietorakenteen osiksi ja tällöin on mahdollista palauttaa mieleen muistiin varastoitunut tieto laajempina kokonaisuuksina. Tämä on keskeistä myös ongelmanratkaisutaidon

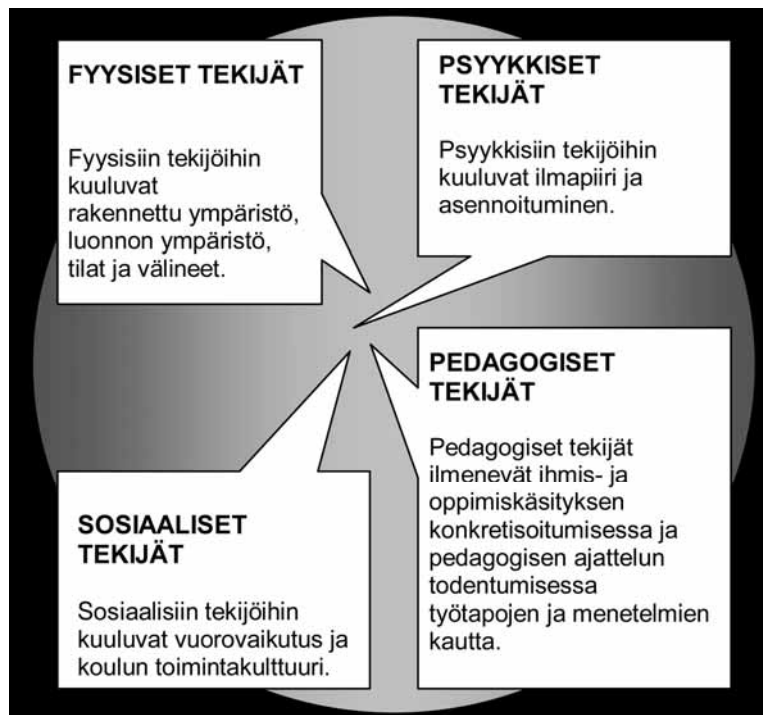
kehittymisessä. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 174–175.) Pelkkä kokeiden tekeminen johtaa helposti vain joukkoon irrallisia havaintoja ilmiöiden takana olevien teoreettisten ideoiden jäädessä tavoittamatta (mts. 155). Oppilaan luovuuden rohkaisemiseksi hänelle pitää antaa haasteita ja vapaus saavuttaa ratkaisu erilaisilla välineillä (Taylor 1989). Wengerin (1999, 5) sosiaalisen oppimisteorian komponentit koostuvat yhteisöstä (oppiminen kuulumisena johonkin), identiteetistä (oppiminen tulemisena joksikin), merkityksen annosta (oppiminen kokemuksena jostakin) ja käytännöstä (oppiminen tekemisenä). Wenger (mts. 226) toteaa, että oppiminen – missä muodossa se tapahtuukin – muuttaa meitä muuttamalla kykyämme osallistua johonkin, kuulua johonkin, antaa merkitystä jollekin. Tämä kyky todentuu sosiaalisesti niissä käytännöissä, yhteisöissä ja merkityksissä, joissa se vaikuttaa identiteettiimme.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2004c, 16) nojaavat oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus. Oppiminen on aktiivista ja tavoitteellista opiskelua erilaisissa tilanteissa itsenäisesti, opettajan ohjauksessa sekä vuorovaikutuksessa opettajan ja vertaisryhmän kanssa. Opittavana on uuden tiedon lisäksi oppimis- ja työskentelytavat elinikäisen oppimisen välineiksi. Oppiminen on tilannesidonnaista ja sen vuoksi opiskeluympäristön monipuolisuudella on suuri merkitys. Opittaessa avautuu uusia mahdollisuuksia ymmärtää kulttuuria ja kulttuurin sisältämiä merkityksiä sekä osallistua yhteiskunnan toimintaan.

5.4 Opiskeluympäristö

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004c, 16) oppimisympäristöllä tarkoitetaan oppimiseen liittyvää fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutta, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Fyysiseen oppimisympäristöön kuuluvat rakennettu ympäristö sekä luonto – erityisesti koulun tilat ja rakennukset sekä oppivälineet ja materiaalit. Psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön muodostumiseen vaikuttavat yksittäisen oppilaan kognitiiviset ja emotionaaliset tekijät ja myös

vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin liittyvät tekijät. Tässä tutkimuksessa opiskeluympäristöllä tarkoitetaan opiskelua varten rakennettua ympäristöä, koulurakennusta pihoineen. Seuraava kuvio selventää opiskeluympäristön koostumista pedagogisista, psyykkisistä ja sosiaalisista rakenteista (Kuvio 9).



Kuvio 9. Opiskeluympäristön rakenteet.

Koulu on työpaikka, jossa työnä on opettaminen, oppimaan ohjaaminen ja oppimisen tukeminen; tuloksena on oppilaiden oppiminen. Työturvallisuuslain (2002) mukaan työympäristön on oltava toimintaan nähden tarkoituksenmukainen – siis työympäristö on tarkoituksenmukainen opettamiseen, oppimisen ohjaamiseen ja tukemiseen nähden ja myös oppilaan oppimiseen nähden. Opetustyöpaikan, opiskeluympäristön tulee tukea oppimista täyttääkseen lain vaatimuksen tarkoituksenmukaisuudesta. Työnantajan on työturvallisuuslain mukaan huolehdittava jo suunnitteluvaiheessa, että työtilat ovat aiottuun tarkoitukseen soveltuvia. Työtilojen tilavuuden ja pinta-alan tulee olla riittäviä, samoin työtiloissa tulee olla riittävästi tilaa työn tekemistä ja työn vaatimaa liikkumista varten. Työturvallisuuslaki (2002) tähdentää lisäksi työnantajan velvollisuutta ottaa

huomioon työhön, työolosuhteisiin ja muuhun työympäristöön sekä työntekijän henkilökohtaisiin edellytyksiin liittyvät seikat.

Perusopetuslaki (1998, 3 §) puolestaan edellyttää opetuksen järjestämistä oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Valtioneuvoston asetuksessa perusopetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (2001) korostetaan lisäksi erityisesti tyttöjen ja poikien erilaisten tarpeiden ja kasvun ja kehityksen erojen huomioimista. Saman huomion ovat tehneet Juujärvi ja Hyvönen (2005) tutkiessaan esikouluikäisten tyttöjen ja poikien kuvauksia toiveiden leikkiympäristöistä. Monikulttuurisuuden vaatimukset on normeissa rajattu kieliopetuksen järjestämiseen ja puolen vuoden perusopetukseen valmistavaan opetukseen. Käytännössä monikulttuurisuuden vaikutukset ovat paljon laajemmat.

Perusopetuslaki ja työturvallisuuslaki täydentävät toisiaan, vaikka toinen lähestyy opiskeluympäristöä oppijan ja toinen työntekijän näkökulmasta. Samoin lait yhdessä kattavat koko ikäjakauman koulupolkuansa aloittavasta lapsesta kokeneimpaan työntekijään. Molemmat tähtäävät tarkoituksenmukaiseen, turvalliseen ja terveelliseen työympäristöön, jossa yksilön edellytykset otetaan huomioon.

Opiskeluympäristön on oltava sekä fyysisesti että psyykkisesti turvallinen ja viihtyisä, ja sen on tuettava oppilaan terveyttä. Opiskeluympäristö tulee toteuttaa siten, että se tukee oppilaan kasvua ja oppimista. Sen tulee olla esteettisesti miellyttävä. Opiskelutiloja ja -välineitä tulee voida käyttää joustavasti siten, että ne ohjaavat käyttämään monipuolisia opetusmenetelmiä ja työskentelytapoja. Opiskeluympäristön varustuksen tulee tukea oppilaan kehittymistä nykyaikaisen tietoyhteiskunnan jäseneksi ja antaa tilaisuuksia tietokoneiden ja muun mediatekniikan käyttämiseen. Työvälineiden ja materiaalien sekä kirjastopalvelujen tulee olla oppilaan käytettävissä niin, että hän voi opiskella aktiivisesti ja myös itsenäisesti. Opiskeluympäristön tulee tukea oppilaan oppimismotivaatiota ja uteliaisuutta sekä hänen aktiivisuuttaan, itseohjautuvuuttaan ja luovuuttaan. Sen tulee tukea myös sekä opettajan ja oppilaan välistä että oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Opiskeluympäristön tulee edistää myös oppilaan oman toiminnan arviointia. Tavoitteena on avoin, rohkaiseva, kiireetön ja myönteinen ilmapiiri.

Perusteissa korostetaan luovan toiminnan, leikin ja myönteisten elämysten merkitystä koululaiselle. (Opetushallitus 2004c, 16.)

Koulurakennuksessa yhdistyvät työympäristö ja opiskeluympäristö. Seuraavassa taulukossa (Taulukko 4) on verrattu työympäristölle ja opiskeluympäristölle asetettuja vaatimuksia ja osoitettu niiden yhtymäkohtia.

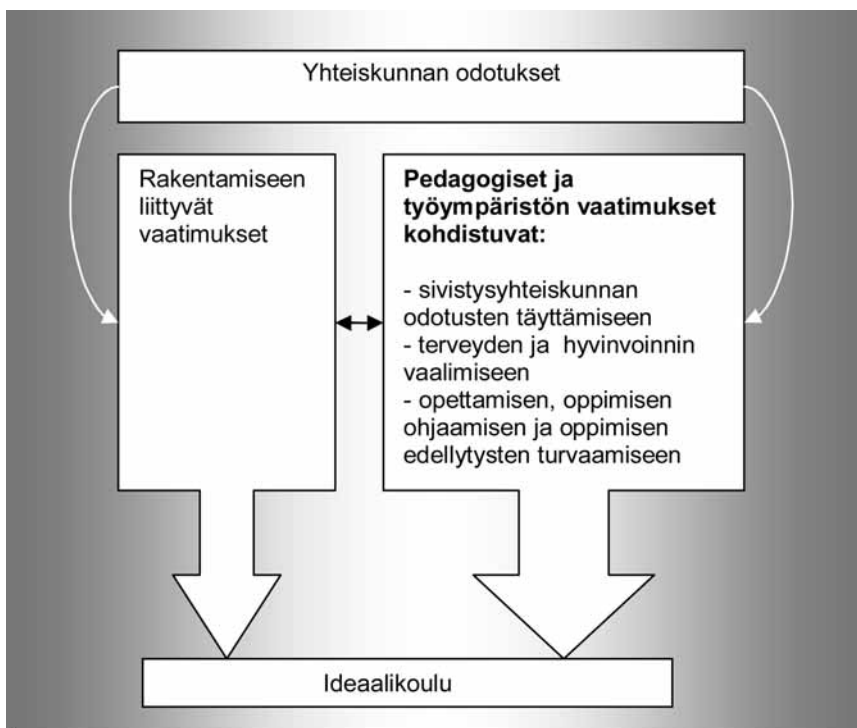
Taulukko 4. Koulurakennus työympäristönä ja opiskeluympäristönä.

| TYÖTURVALLISUUSLAINSÄÄDÄNTÖÖN PERUSTUVAT VAATIMUKSET | KOULULAINSÄÄDÄNTÖÖN JA – NORMEIHIN PERUSTUVAT VAATIMUKSET |
|---|--|
| <p>TYÖYMPÄRISTÖN on oltava tarkoituksenmukainen toimintaan nähden, siis</p> <ul style="list-style-type: none"> • opettamiseen • oppimaan ohjaamiseen • oppimisen tukemiseen • oppilaan oppimiseen nähden. | <p>OPISKELUYMPÄRISTÖN tulee tukea oppilaan kasvua ja oppimista ja tarjottava haasteita, siis sen tulee</p> <ul style="list-style-type: none"> • sallia aktiivinen ja itsenäinen opiskelu • innostaa ja kannustaa oppimiseen • tukea oppimismotivaatiota ja uteliaisuutta sekä aktiivisuutta, itseohjautuvuutta ja luovuutta • tukea myös sekä opettajan ja oppilaan välistä että oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta • mahdollistaa tilojen ja -välineiden joustava käyttö siten, että ne ohjaavat monipuolisiin opetusmenetelmiin ja työskentelytapoihin. |
| <p>TYÖYMPÄRISTÖN on otettava huomioon työhön, työolosuhteisiin ja muuhun työympäristöön liittyvät seikat.</p> | <p>OPISKELUYMPÄRISTÖN on oltava sekä fyysisesti että psyykkisesti turvallinen ja viihtyisä.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sen on tuettava oppilaan terveyttä • Sen tulee edistää koulun ja kodin yhteistyötä • Sen tulee edistää oppilaan osallisuutta ja hyvinvointia • Opiskeluympäristön tulee olla esteettisesti miellyttävä • Varustuksen tulee tukea oppilaan kehittymistä nykyaikaisen tietoyhteiskunnan jäseneksi ja antaa tilaisuuksia tietokoneiden ja muun mediatekniikan käyttämiseen |
| <p>TYÖYMPÄRISTÖSSÄ on otettava huomioon työntekijän henkilökohtaisiin edellytyksiin liittyvät seikat.</p> | <p>OPISKELUYMPÄRISTÖSSÄ opetus on järjestettävä oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti ja on otettava huomioon erilaiset oppijat ja oppimisen tavat.</p> |
| <p>Yhteenveto: TARKOITUKSEN MUKAINEN KOULUTYÖYMPÄRISTÖ ON SELLAINEN, JOSSA YKSILÖN EDELLYTYKSET OTETAAN HUOMIOON.</p> | |

Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteiden (Opetushallitus 2004a, 5) mukaan toimintaan voidaan käyttää koulun tiloja tai muita soveltuvia toimintaympäristöjä ja tiloja. Toimintaympäristöä suunniteltaessa tulee ottaa turvallisuuden lisäksi huomioon toiminnan luonne ja tarkoitus, lapsen kiinnostuksen kohteet ja toiminnan monipuolisuus. Lapsella tulee olla mahdollisuus sosiaaliseen vuorovaikutukseen, esteettisiin kokemuksiin sekä liikkumiseen ja ulkoiluun, mutta myös omaan toimintaan, rentoutumiseen ja lepoon.

5.5 Yhteenveto pedagogisista ja työympäristön asettamista vaatimuksista

Yhteenveto pedagogisista ja työympäristön asettamista vaatimuksista näkyy seuraavassa kuviossa (Kuvio 10).



Kuvio 10. Yhteenveto pedagogisista vaatimuksista ja työympäristön vaatimuksista.

Pedagogiset tavoitteet ja työympäristötavoitteet liittyvät osin koulun tehtävään sivistusyhteiskunnan tukipilarina ja sen yhteiskunnalliseen tehtävään: koulun tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta. Sen tulee ottaa huomioon eri käyttäjäryhmät sekä tyttöjen ja poikien erilaiset tarpeet ja kasvun ja kehityksen erot. Sen tulee antaa

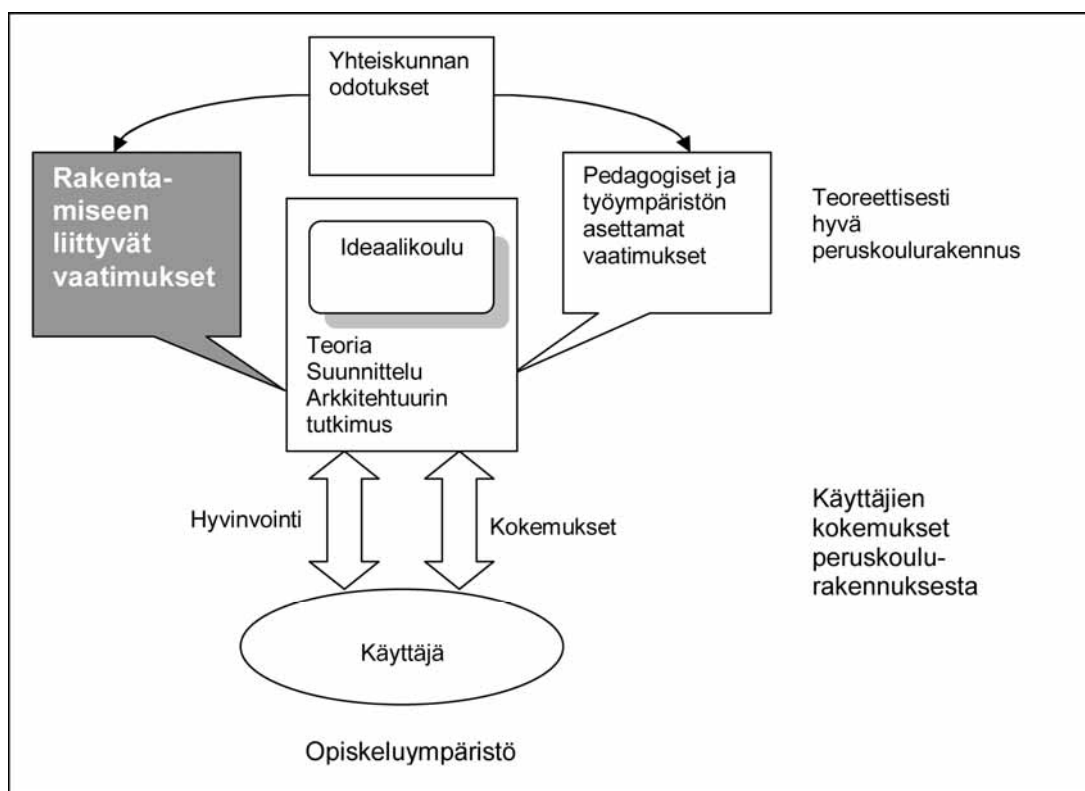
valmiuksia nykyaikaisessa tietoyhteiskunnassa ja työelämässä toimimiseen, osallistumiseen ja vaikuttamiseen. Koulun tehtävä liittyy myös vanhempien tukemiseen lasten kasvatuksessa.

Toiseksi koulun tavoitteisiin kuuluu fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen terveyden ja hyvinvoinnin edistämisen lisäksi tarjota virikkeinen kasvuympäristö ja työkykyä ylläpitävä työympäristö. Yhtenä päätavoitteista voidaan mainita terveen kasvun ja kehityksen edistäminen sekä terveen itsetunnon, mutta myös yhteisöllisyyden kehittyminen.

Kolmantena ryhmänä on opettamisen, oppimisen ohjaamisen ja oppimisen edellytysten edistäminen. Tähän sisältyvät ajattelu- ja toimintatapojen uudistaminen sekä monipuolisten opetusmenetelmien ja työtapojen käyttö. Tilannesidonnainen oppiminen, tietojen hankkiminen ympäristöstä ja ilmiöiden tarkasteleminen kokonaisuuksina ja eri tieteenalojen ajattelun yhdistäminen tavoitteina asettavat ympäristölle vaatimuksensa. Eri oppiaineiden sisällöt myös kytkeytyvät fyysiseen ympäristöön ja tuovat täten mukanaan uusia ulottuvuuksia koulurakennuksen tehtäviin (ks. kohta 5.2). Oppimismotivaation ja uteliaisuuden herättäminen sekä aktiivisuuden, itseohjautuvuuden ja luovuuden edistäminen ovat myös tavoitteina.

6. Rakentamiseen kohdistuvat vaatimukset

Tämä luku käsittelee rakentamiseen kohdistuvia velvoitteita ja ohjeita, mutta asiaa lähestytään myös arkkitehtonisten tavoitteiden kautta.



6.1 Rakentamista koskevat velvoitteet ja ohjeet

Ympäristöä koskeva lainsäädäntö on vuosituhanen vaihteessa käynyt läpi laajan muutosprosessin. Tärkeimmät rakentamista ohjaavat asiakirjat ovat maankäyttö- ja rakennuslaki (1999) ja maankäyttö- ja rakennusasetus (1999). Niitä täydentää Suomen rakentamismääräyskokoelma. Ympäristönsuojelulaki (2000), jätelaki

(1993), pelastuslaki (2003) ja -asetus (2003), rakennussuojelulaki (1985) sekä sähköturvallisuuslaki (1996) sisältävät myös rakentamiseen liittyviä määräyksiä. Sosiaali- ja terveysministeriöllä ja sisäasiainministeriöllä on lisäksi rakentamiseen liittyviä ohjeita. RT-, SIT-, LVI-, KH- ja Ratu-kortistot (Rakennustieto Oy) sekä SFS-standardit täydentävät muita määräyksiä ja ohjeita. Rakennusten teknisiin ominaisuuksiin kohdistuvat myös työturvallisuuslaki (2002), terveydensuojelulaki (1994) ja luonnonsuojelulaki (1996). Taulukossa 5 ovat tärkeimmät rakentamista ohjaavat asiakirjat asiasisältöineen.

Taulukko 5. Tärkeimmät rakentamista ohjaavat asiakirjat.

| NORMI | ASIASISÄLTÖ |
|--|---|
| Maankäyttö- ja rakennuslaki (1999) ja -asetus (1999) | <ul style="list-style-type: none"> rakentamista ja maankäyttöä koskevat määräykset |
| Suomen rakentamismääräyskokoelma | <ul style="list-style-type: none"> täydentää maankäyttö- ja rakennuslakia |
| Ympäristönsuojelulaki (2000) | <ul style="list-style-type: none"> jätteiden synnyn ehkäiseminen luonnonvarojen kestävä käytön edistäminen ympäristön pilaamisen ehkäiseminen |
| Jätelaki (1993) | <ul style="list-style-type: none"> jätteistä terveydelle ja ympäristölle aiheutuvan vaaran ja haitan torjuminen |
| Pelastuslaki (2003) ja -asetus (2003) | <ul style="list-style-type: none"> onnettomuuksien ehkäiseminen |
| Rakennussuojelulaki (1985) | <ul style="list-style-type: none"> kulttuuriperinnön säilyttäminen |
| Sähköturvallisuuslaki (1996) | <ul style="list-style-type: none"> sähkölaitteet ja -laitteistot |
| Sosiaali- ja terveysministeriön ohjeet | <ul style="list-style-type: none"> sisäilmaohje |
| Sisäasianministeriön ohjeet | <ul style="list-style-type: none"> palo- ja pelastustoimi |
| RT-, ST-, LVI-, KH- ja Ratu-kortistot | <ul style="list-style-type: none"> yksityiskohtaisia teknisiä fyysiseen ympäristöön kohdistuvia ohjeita |
| SFS-standardit | <ul style="list-style-type: none"> toistuviin tapauksiin tarkoitettuja yhdenmukaisia ratkaisuja, joita käytetään yhteensopivuuden, turvallisuuden ja laadun takaamiseen ja säästöjen aikaansaamiseen |

Maankäyttö- ja rakennuslain (1999, 1 §) tavoitteena on järjestää alueiden käyttö ja rakentaminen niin, että niillä luodaan edellytykset hyvälle elinympäristölle sekä edistetään ekologisesti, taloudellisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestävä kehitystä. Tavoitteena on myös turvata jokaisen osallistumismahdollisuus asioiden valmisteluun, suunnittelun laatu ja vuorovaikutteisuus, asiantuntemuksen monipuolisuus sekä avoin tiedottaminen käsiteltävinä olevista asioista. Alueiden käytön suunnittelun tavoitteena on luoda vuorovaikutteisen suunnittelun ja riittävän vaikutusten arvioinnin avulla turvallinen, terveellinen, viihtyisä ja sosiaalisesti

toimiva elin- ja toimintaympäristö, joka tyydyttää eri väestöryhmien, kuten lasten, vanhusten ja vammaisten, tarpeet. Lisäksi tavoitteena on edistää yhdyskuntien toimivuutta, hyvää rakentamista, alueiden käytön taloudellisuutta, rakennetun ympäristön kauneutta, kulttuuriarvojen vaalimista, luonnonarvojen säilymistä, ympäristönsuojelua ja luonnonvarojen säästeliästä käyttöä. Yhtenä tärkeänä asiana on palvelujen saatavuuden edistäminen ja liikenteen tarkoituksenmukainen järjestäminen. Rakennusjärjestyksessä annetaan paikallisiin oloihin sopivat määräykset, jotka ovat tarpeellisia suunnitelmallisen ja sopivan rakentamisen, kulttuuri- ja luonnonarvojen huomioon ottamisen sekä hyvän elinympäristön toteutumisen ja säilyttämisen kannalta. Rakennusjärjestyksen määräykset voivat koskea mm. rakennuspaikkaa, rakennuksen kokoa ja sen sijoittumista, rakennuksen sopeutumista ympäristöön sekä rakentamistapaa.

Maankäyttö- ja rakennusasetukseen (1999) sisältyy maankäyttö- ja rakennuslakia täydentäviä säännöksiä mm. kaavoituksesta, rakennuksen suunnittelusta ja rakentamisesta, kelpoisuusehdoista, rakentamisen ohjauksesta sekä rakennuksen käyttö- ja huolto-ohjeista.

Suomen rakentamismääräyskokoelma sisältää ympäristöministeriön antamia maankäyttö- ja rakennuslakia täydentäviä määräyksiä ja ohjeita ja myös muun lainsäädännön nojalla annettuja rakentamista koskevia määräyksiä. Rakentamismääräyskokoelmassa annetaan yksityiskohtaisia ohjeita rakennustyön valvonnasta, rakennuksen käyttöturvallisuudesta, sisäilmastosta ja ilmanvaihdosta, energiataloudesta, vesi- ja viemärlaitteistoista, kosteudesta, lämmöneristyksestä, rakenteista, äänieristyksestä ja meluntorjunnasta, suunnittelijoista ja suunnitelmista, paloturvallisuudesta, rakennustuotteista, liikkumisesteettömästä rakentamisesta sekä rakennuksen käytöstä ja huoltotoimista.

Rakennushankkeeseen ryhtyvän tulee täyttää huolehtimisvelvollisuus hankkimalla käyttöönsä riittävä asiantuntemus. Rakennushankkeeseen ryhtyvän käytettävissä tulee jo riittävän aikaisessa vaiheessa olla suunnittelijoita, jotka täyttävät suunnittelutehtävän vaativuuden mukaiset pätevyysvaatimukset. Suunnittelijan pätevyys koostuu hänen koulutuksestaan ja kokemuksestaan. Suunnittelutehtävän vaativuuden taas selvittää rakennusvalvontaviranomainen rakennushankkeen

ominaisuuksien ja ympäristön asettamien vaatimusten perusteella. (Suomen rakentamismääräyskokoelma, osa A2.)

Rakennushankkeeseen ryhtyvän erityisenä tehtävänä on huolehtia, että rakentamisen olennaiset tekniset vaatimukset täyttyvät. Huolehtimisvelvollisuuteen kuuluvat muun ohessa rakennustyön valvonta sekä työn tarkastaminen ja todentaminen samoin kuin käytettävien rakennustuotteiden kelpoisuuden toteaminen. Laissa ja asetuksessa ovat rakentamista koskevat vaatimukset, joiden tarkoitus on varmistaa talonrakentamisen vähimmäislaatu. Suomen rakentamismääräyskokoelmassa ovat näitä koskevat tarkemmat määräykset. Rakentamisen laatu varmistetaan korostamalla rakennushankkeessa mukana olevien vastuita, käyttämällä hyväksi rakennusalan kehittämiä laatu-, turvallisuus- ja ympäristöjärjestelmiä, edellyttämällä rakentamisen eri tehtävien hoitajilta ammattitaitoa ja kelpoisuuden osoittamista sekä valvomalla rakentamista ja sen hyvää laatua. Rakennustyön viranomaisvalvonnassa kiinnitetään erityistä huomiota ohjaus- ja neuvontatyöhön sekä rakennustyön tekniseen tarkastukseen, johon kuuluvat erityissuunnitelmat ja työn suorituksen valvonta. Sen lisäksi, että valvotaan rakentamisen eri osapuolille kuuluvaa velvoitetta huolehtia yleisen edun kannalta säädetyn vaatimustason saavuttamisesta rakentamisessa, tarkoituksena on myös ehkäistä rakennusvirheitä sekä tukea sellaisia käytäntöjä, joilla edistetään hyvää rakennustapaa. (Suomen rakentamismääräyskokoelma, osa A1.)

Ympäristönsuojelulain (2000) tavoitteena on mm. ehkäistä jätteiden syntyä ja haitallisia vaikutuksia ja edistää luonnonvarojen kestäväää käyttöä. Lisäksi tavoitteena on ehkäistä ympäristön pilaantumista, joka koulurakentamisen yhteydessä saattaa tarkoittaa haittaa luonnolle tai ympäristön yleisen viihtyisyyden tai erityisten kulttuuriarvojen vähentymistä. Jätelain (1993) tavoitteena on tukea kestäväää kehitystä edistämällä luonnonvarojen järkeväää käyttöä sekä ehkäisemällä ja torjumalla jätteistä terveydelle ja ympäristölle aiheutuvaa vaaraa ja haittaa. Pelastuslakia (2003, 1 §) sovelletaan mm. tulipalojen ja muiden onnettomuuksien ehkäisyyn, pelastustoimintaan ja väestönsuojeluun. Pelastusasetuksessa (2003) annetaan pelastuslakia täydentäviä määräyksiä. Rakennussuojelulaissa (1985, 2 §) säädetään, miten kansallisen kulttuuriperinnön säilyttämiseksi suojellaan kulttuurikehitykseen tai historiaan liittyviä rakennuksia, rakennusryhmiä ja

rakennettuja alueita. Sähköturvallisuuslakia (1996) sovelletaan laitteisiin ja laitteistoihin, joiden sähköisistä tai sähkömagneettisista ominaisuuksista voi aiheutua vahingon vaara tai häiriötä.

Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön (2003) on sisäilmaa koskevia ohjeita. Lisäksi RT-, ST-, LVI-, KH- ja Ratu-kortistoissa (Rakennustieto Oy) annetaan yksityiskohtaisia teknisiä fyysiseen ympäristöön kohdistuvia ohjeita. Suosituksenomaiset Standardisoimisliiton vahvistamat SFS-standardit ovat toistuvasti tapauksiin tarkoitettuja yhdenmukaisia ratkaisuja, joita käytetään yhteensopivuuden, turvallisuuden ja laadun takaamiseksi ja säästöjen aikaansaamiseksi.

6.2 Arkkitehtoninen lähestymistapa

Maankäyttö- ja rakennuslain (1999, 5 §) tavoitteena on edistää mm. hyvää rakentamista, rakennetun ympäristön kauneutta ja viihtyisää elin- ja toimintaympäristöä. Sen sanoma liittyy arkkitehtuurin klassiseen määrittelyyn käyttökelpoisuudesta, kestävydestä ja kauneudesta. Käyttökelpoisuuteen kuuluvat toimivuus, käytännöllisyys ja taloudellisuus. Kestävyyteen luetaan rakenteiden kestävyden ohella myös ekologinen kestävyys. Kauneus ja viihtyisyys taas ilmenevät katsojan ja käyttäjän kokemuksissa. Arkkitehtuuri liittyy myös aikaan ja paikkaan, kulttuuriperintöömme ja historiaamme. Rakennettu ympäristö muodostaa toimintojen fyysisen kehyksen, ja arkkitehtuurilla on olennainen osuus sen laadussa. Arkkitehtuuriin liittyy vahvoja merkityssisältöjä, myös kansallisen ja paikallisen identiteetin luojana.

Tietokirjamäärittelyn (Spectrum 1982) mukaan ”arkkitehtuuri eli rakennustaide on taiteen laji, joka hahmottaa tilaa. Sen muotokieltä määräävät rakennuksen käyttötarkoitus, konstruktiot, kulloinkin käytössä olevat materiaalit ja menetelmät. Arkkitehtuuri ilmentää kunkin aikakauden esteettisiä ja aatteellisia virtauksia.” Tässä määrittelyssä termit arkkitehtuuri ja rakennustaide ymmärretään synonyymeiksi. Toisinaan termejä käytetään myös siinä merkityksessä, että arkkitehtuuri on rakentamista yleensä ja rakennustaide arkkitehtuuria taiteena (esim. von Bonsdorff 1995).

Taiteen tarkoituksista on keskenään ristiriitaisia näkemyksiä. Taidehistorioitsijat määrittelevät taideteoksen esteettistä merkitystä omaavaksi teokseksi, joka on samanaikaisesti historiallinen ilmiö, ajan ja paikan dokumentti (Kleinbauer & Slavens 1982, 3). Monien modernien taiteilijoiden edustaman näkökulman mukaan taiteen tehtävä on terapeuttisesti vapauttaa sekä taiteilija että katsoja yhteiskunnan epäterveistä vaikutuksista, mutta Efland, Freedman ja Stuhr (1998, 87) sen sijaan määrittelevät taiteen kulttuurisen tuotannon muodoksi, jonka tärkein tarkoitus on rakentaa yhteisen todellisuutemme symboleja ja edistää sosiaalisen ja kulttuurisen alueen syvempää ymmärtämistä. Dufrenne (2000) puolestaan nimeää taideteoksen tärkeimmäksi tehtäväksi taiteilijalta peräisin olevan ilmaisevuuden kautta tapahtuvan maailman välittämisen, joka kuitenkin voi yhdistyä muihin tehtäviin kuten esimerkiksi rakennustaiteessa rakennuksen toiminnallisiin funktioihin. Arkkitehtuurilla on käytännöllinen funktio. Arkkitehtuuria on verrattu jopa mainoksiin; molemmat ovat taidetta, mutta niillä on myös käytännöllinen tehtävä. Vuorinen (1995, 32) rohkenee rinnastaa myös taitoluistelun ja arkkitehtuurin toisiinsa: luistelussa esteettinen arvo ei saa olla ristiriidassa fyysisen taituruuden kanssa, eikä arkkitehtuurissa sallita ristiriitaa käyttötarkoituksen kanssa.

Arkkitehtuuria voimme lähestyä eri suunnista. Voimme lähestyä sitä käyttämällä mittalukuja, tehokkuuslukuja ja normeja. Stenros ja Aura (1984, 12) kutsuvat tällaista lähestymistapaa tekniseksi arkkitehtuuriksi. Von Bonsdorff (1995) näkee kuitenkin tekniikan ja taiteen voivan hedelmällisesti yhtyä ja tukea toisiaan. Hän pitää arkkitehtuuria ”rajataiteena” tekniikan ja taiteen risteyskohdassa; sijoittuminen tähän solmukohtaan on ehtona arkkitehtuurin sisimmän olemuksen löytämiselle sen muista taiteista erottavien piirteiden avulla (”rakenteiden runous”, ”tilan poetiikka”). Puhtaan, modernin taideihanteen mukaisesti rakennustaiteen ilmaisukeinojen on oltava sille ominaisia ja siten erotettava se muista taiteista (Sedlmayr 1968, 18–24).

Itsenäisen, absoluuttisen ja fyysisen arkkitehtuurikäsitteen mukaan arkkitehtuurin voi ymmärtää tiettyjen visuaalisten piirteiden karakterisoimaksi tyyliksi, jolloin huomio kiinnitetään rakennukseen fyysisenä kappaleena, siinä käytettyihin muotoaiheisiin, osien välisiin harmonisiin suhteisiin jne. Arkkitehtuuria voi tarkastella myös perinteisesti arkkitehtuurin ulkopuolisiksi miellettyjen tekijöiden,

esimerkiksi suunnittelijan henkilöhistorian, valossa. Sitä voidaan tarkastella myös fyysis-visuaalisen sisällön ja kulttuuristen ympäristötekijöiden keskinäisen vuorovaikutussuhteen perusteella. Tällöin arkkitehtuurin tilannekohtaisista, relatiivisista ja yhteisöllisistä ominaisuuksista tulee ensisijaisia. (Nevanlinna 1996, 57.) Postmodernistit korostavat taiteen asemaa laajojen sosiaalisten, ideologisten ja psykologisten rakenteiden heijastajana sekä niiden muovaajana (Ferne 1995, 21). Immanuel Kantin mukaan ihmisen havaintokyky, mielenrakenne ja koko maailmassa olemisen tapa ovat aina olleet samanlaisia; ihmisluonnon muuttumattomuudesta johtuu, että visuaalinen ilmaisu on kaikkien aikakausien katsojien saavutettavissa aina samalla tavalla. Näin taiteen esteettinen arvo olisi riippumaton yhteiskunnallisesta ja historiallisesta kontekstista. Tämä on täydellisessä ristiriidassa kulttuuritutkimuksellisen näkemyksen kanssa, jonka mukaan esteettinen arvo perustuu siihen, mitä kulttuuri on tuonut tuohon teokseen (Bryson, Holly & Moxey 1994; Lukkarinen 1998; Levanto 1990).

Taiteen sosiaalishistoria puolestaan puhuu mieluummin taideteoksen ja kaiken visuaalisen materiaalin näkemisestä alkuperäisessä sosiaalisessa kontekstissa siten, että se hyvin laajasti käsittää yhteiskunnan rakenteet sekä kulttuurin käytännöt. Teos sijoittuu sosiaaliseen tilanteeseen sen sijaan, että se olisi yksilöllisen neron aivoitus (von Bonsdorff 1995; Lukkarinen 1998). Poliittisten, sosiaalisten ja kulttuuristen merkitysten heijastamisen lisäksi taide myös synnyttää ja siirtää merkityksiä aktiivisesti eteenpäin (Rossi 1966, 22). Hämmentävät muutokset visuaalisissa taiteissa ja taidemaailman yhteisen hyväksytyyn tyyliin puuttuminen ovat ulkoisia ilmauksia kulttuurin muutoksista, joita mm. arkkitehtuuri, elokuva, maalaustaide ja muut visuaaliset taiteet ilmaisevat (Efland ym. 1998, 15).

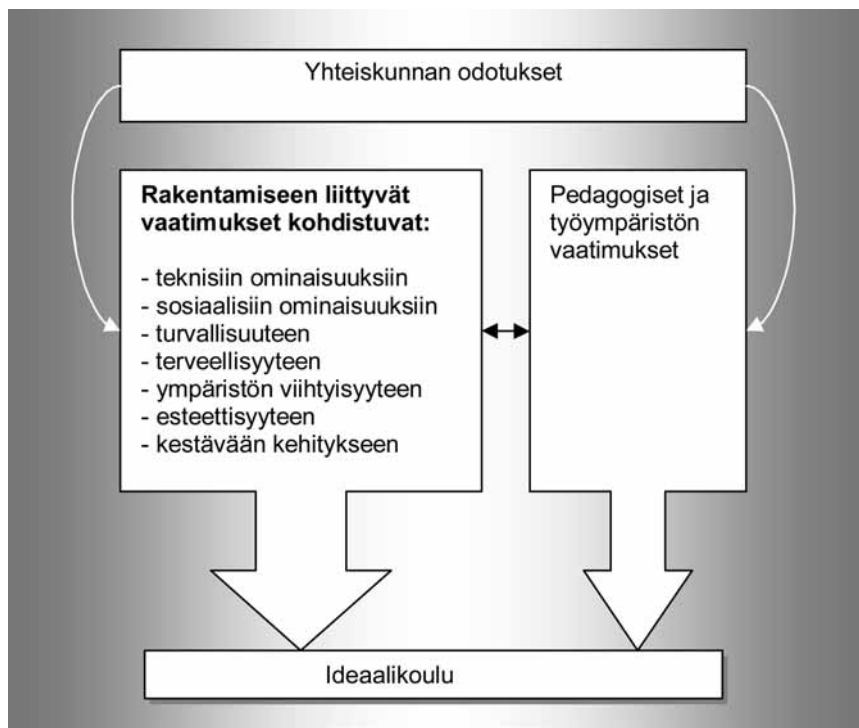
Pallasmaa (1995) näkee rakennustaiteen olevan – kärjistäen – jakautumassa kahdeksi eri taiteen lajiksi: muodon arkkitehtuuri kosiskelee katsojaa muodikkailla erikoisuuksilla, olemuksen arkkitehtuuri puolestaan tavoittelee rakennustaiteen ajatonta sanomaa, runollistaa tavanomaisen ja tuo ainutkertaisuutta arkipäiväisyyteen, kohdistaa huomion elämään ja pyrkii siten vahvistamaan jalansijaamme maailmassa. Von Bonsdorf (1995) toteaa, että rakennustaide on toimintaa, maailmaan puuttumista, ja se osoittaa, miten ihminen asettuu maailmaan. Nevanlinnan (1996, 57) mukaan arkkitehtuuria voidaan tarkastella fyysis-

visuaalisen sisällön ja sen katsojassa herättämän tunnelman keskinäisenä vuorovaikutussuhteena. Stenros ja Aura (1984, 12) toteavat samoin, että ympäristö koetaan myös immateriaalisesti, esteettisesti ja tunneperäisesti, jolloin katsoja voi kutsua näkemäänsä ja kokemaansa kauniiksi, viihtyisäksi tai miellyttäväksi. Tähän vaikuttavat ympäristön ei-mitattavat tekijät kuten ympäristön tilarakenne ja monipuolisuus, kokonaisuuden orgaanisuus, arkkitehtoninen muoto, luonnonvalon järjestely, materiaalien ja värien valinta, tilan muoto ja tilan suuntaus.

Tässä tutkimuksessa keskitytään käyttäjien kokemusten tutkimiseen. Käyttäjän ja kokijan kannalta oleellista on ympäristön kokeminen immateriaalisesti, esteettisesti ja tunneperäisesti. Kokemukseen vaikuttaa kuitenkin fyysinen ympäristö ja kohteen funktionaalisuus. Käyttäjien kokemus kumpuaa arkkitehtonisesti arvostetusta kohteesta.

6.3 Yhteenveto rakentamiseen liittyvistä tavoitteista

Rakentamiseen liittyvät tavoitteet ilmenevät seuraavasta kuvioista (Kuvio 11).

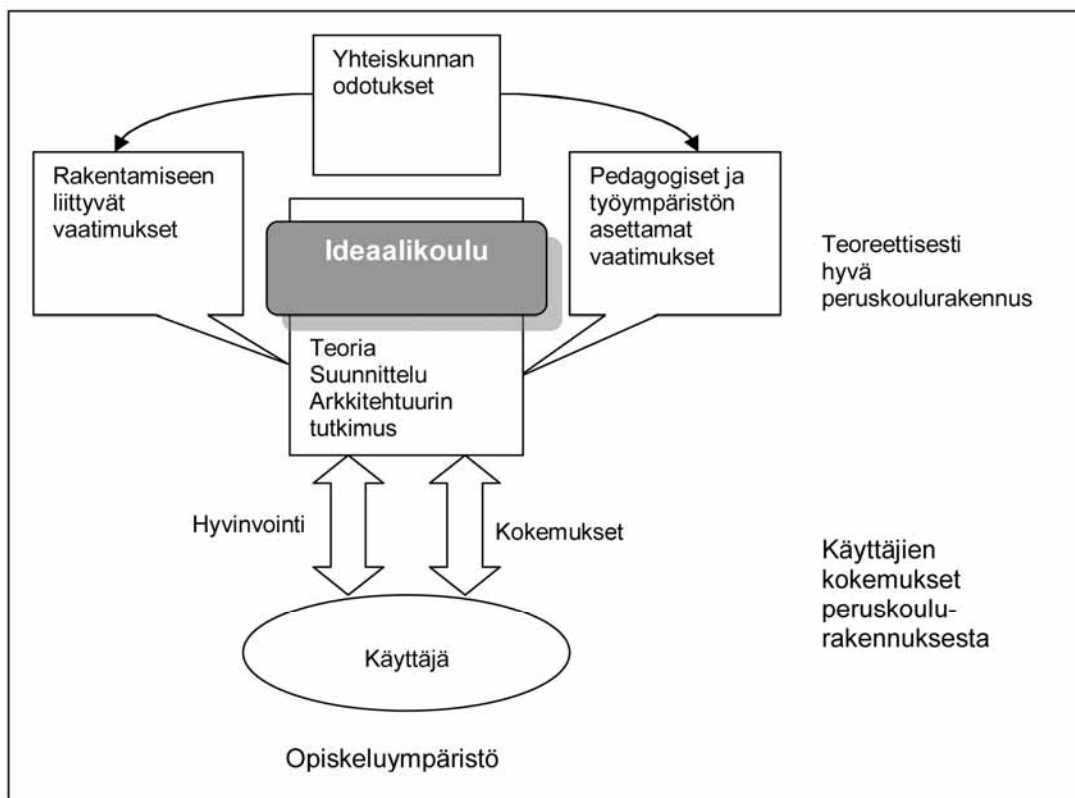


Kuvio 11. Yhteenveto rakentamiseen liittyvistä vaatimuksista.

Rakentamiseen liittyy teknisten ja yhteiskunnallisten tavoitteiden lisäksi turvallisuuteen ja terveellisyyteen kohdistuvia tavoitteita. Toiminnalliset tavoitteet liittyvät yhdyskuntien toimivuuteen, mutta myös yksittäisen rakennuskohteen käyttökelpoisuuteen. Tarkoituksena on edistää eri väestöryhmien tarpeita tyydyttävää turvallista, terveellistä, viihtyisää ja sosiaalisesti toimivaa elin- ja toimintaympäristöä, mutta myös rakennetun ympäristön kauneutta, kulttuuriarvojen vaalimista, luonnonarvojen säilymistä, ympäristönsuojelua ja luonnonvarojen säästeliästä käyttöä. Tavoitteena on ekologisesti, taloudellisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestävä kehityksen edistäminen.

7. Teoreettisesti hyvä peruskoulurakennus

Tässä luvussa kuvataan teoreettisesti hyvä peruskoulu eri laatukriteerien valossa. Laatukriteereitä verrataan hyvinvoinnin osatekijöihin.



7.1 Koulurakennuksen yleisratkaisu

Oppimista tukevan työtilan ideaalimalli, kuvaus hyvästä peruskoulurakennuksesta, perustuu fyysistä oppimisympäristöä, opiskeluympäristöä koskeviin tavoitteisiin. Seuraavassa on yhteenveto niistä yhteiskunnan odotuksista, rakentamiseen liittyvistä

vaatimuksista ja pedagogisen työympäristön vaatimuksista, jotka vaikuttavat teoreettisesti hyvän peruskoulurakennuksen määrittelyyn

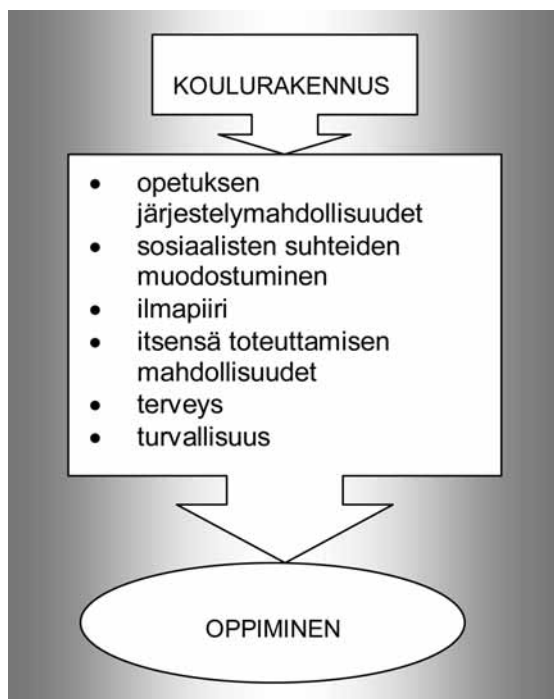
- suomalaisen sivistisyhteiskunnan arvot ja odotukset
- yhteiskunnalliset muutokset
- kestävän kehityksen haasteet
- paikalliset haasteet
- opetussisältöjen vaatimukset
- tekniset vaatimukset
- toiminnalliset ominaisuudet
- hyvinvoinnin tarpeet, esteettisyys.

Taulukossa 6 tuodaan esille teoreettisesti hyvän peruskoulurakennuksen laatukriteereiden ja hyvälle peruskoulurakennukselle asetettujen tavoitteiden välinen yhteys. Laatukriteereitä tarkastellaan lähemmin kohdissa 7.2–7.8. Yhteenvedo laatukriteereistä peilattuna hyvinvoinnin osa-alueisiin on kohdassa 7.9.

Taulukko 6. Teoreettisesti hyvä peruskoulurakennus.

| Teoreettisesti hyvässä peruskoulurakennuksessa opiskeluympäristö | Vastaa seuraaviin tavoitteisiin |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • toimii joustavasti ja monipuolisesti sekä mahdollistaa erilaisia työskentelytapoja ja vuorovaikutustilanteita | toiminnallisiin tarpeisiin opetussisältöjen vaatimuksiin sivistisyhteiskunnan arvoihin yhteiskunnallisiin muutoksiin |
| <ul style="list-style-type: none"> • toimii monipuolisena toiminta- ja kulttuurikeskuksena | yhteiskunnallisiin muutoksiin paikallisiin haasteisiin sivistisyhteiskunnan arvoihin |
| <ul style="list-style-type: none"> • on innostava, luovuuteen ja tutkivaan oppimiseen houkutteleva sekä tilannesidonnaista oppimista tukeva • konkreettinen oppimisen apuväline ja vaalii kestävää kehitystä | toiminnallisiin tarpeisiin opetussisältöjen vaatimuksiin kestävän kehityksen edellytyksiin |
| <ul style="list-style-type: none"> • on tarkoituksenmukaisesti mitoitettu | toiminnallisiin tarpeisiin paikallisiin haasteisiin kestävän kehityksen edellytyksiin |
| <ul style="list-style-type: none"> • vaalii kestävää kehitystä | kestävän kehityksen edellytyksiin |
| <ul style="list-style-type: none"> • on esteettinen ja vahvistaa psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia | hyvinvoinnin tarpeisiin sivistisyhteiskunnan arvoihin |
| <ul style="list-style-type: none"> • lisää fyysistä terveyttä ja turvallisuutta. | teknisiin vaatimuksiin sivistisyhteiskunnan arvoihin. |

Koulu rakennetaan oppimista varten (Kuvio 12). Parhaiten opitaan, kun opiskeluympäristö tukee opetuksen tavoitteita, sisältöä ja oppimisprosessia – siis myös opettamista, oppimaan ohjaamista ja oppimisen tukemista. Rakennus yksinään ei kuitenkaan suoraviivaisesti vaikuta oppimiseen, vaan se tekee sen pääasiassa muiden tekijöiden välityksellä. Se vaikuttaa opetuksen järjestelymahdollisuuksiin, se vaikuttaa sosiaalisten suhteiden muodostumiseen, se vaikuttaa ilmapiiriin ja itsensä toteuttamismahdollisuuksiin, mutta myös terveyteen ja turvallisuuteen ja edelleen oppimiseen.



Kuvio 12. Koulurakennus vaikuttaa oppimiseen välillisesti.

Preiser ja Taylor (1983, Taylorin 2001 mukaan) jakavat opiskeluympäristön laatuvaatimukset kolmeen kategoriaan: terveellisyden ja turvallisuuden perustarpeisiin, toiminnallisiin tarpeisiin sekä psykologisiin ja esteettisiin tarpeisiin. Tässä tutkimuksessa on päädytty seitsemään turvallisuutta, terveyttä ja kouluviihtyvyyttä edistävän, tarkoituksenmukaisen ja koulun toimintaa tukevan opiskeluympäristön laatukategoriaan. Toiminnallisten tarpeiden lähtökohtana on se, mitä opetetaan ja miten opitaan ja se, miten opiskeluympäristön odotetaan tukevan toiminnan sisältöä.

Hyvällä suunnittelulla pyritään mahdollisimman taloudelliseen ratkaisuun sekä rakentamisen että ylläpidon suhteen. Suunnittelulla varmistetaan pedagogisten, fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten tavoitteiden saavuttaminen. Siinä otetaan huomioon tontin olosuhteet, mahdollisuus laajentamiseen, infrastruktuuri, ympäristö ja ilmasto. Rakentamisessa pyritään toiminnallisesti tehokkaaseen ratkaisuun, jossa tilat ryhmitellään toimintojen mukaan, erotetaan hiljaiset ja äänekkäät tilat toisistaan ja huolehditaan helposta pääsystä tiloihin, joissa on myös ulkopuolista käyttöä. Tällaisia tiloja ovat mm. liikuntatilat, auditorio ja kahvila.

Hyvin suunniteltu koulurakennus edistää koulutuksen laatua. Bjurströmin (2004, 139) mukaan arkkitehtuuri täytyy nähdä osana kouluympäristön toiminnallista ratkaisua. Arkkitehtuuri mukautuu pedagogiaan ja nopeasti laajenevan informaatioteknologian vaatimuksiin. Arkkitehtonisesti hyvä rakennus sopeutuu myös paikallisiin olosuhteisiin ja alueelliseen kulttuuriin; rakenteet ovat järkevät, suunniteltu toiminta on mahdollista ja ylläpitokustannukset ovat kohtuulliset. Suunnittelussa pyritään varmistamaan, että työ valmistuu aikataulun ja budjetin puitteissa, sekä selvitetään mahdollisuus käyttää kansallisia ja paikallisia työ-, materiaali- ym. resursseja. Toiminnallisen tarkoituksen lisäksi fyysisellä kouluympäristöllä on useita funktioita: se on suoja säättä vastaan ja sillä on asema kokonaisympäristön hierarkkisessa rakenteessa sekä tehtävä ympäristön elinkelpoisuuden säilyttämisessä. Sillä on myös vaikutus sosiaaliseen hyvinvointiin, ja ennen kaikkea se vaikuttaa lapsen ja nuoren psyykeen. Samoin koulurakennus vaikuttaa henkilökunnan turvallisuuteen ja terveyteen – myös henkiseen terveyteen.

Vaikka koulujen toimintaa ja rakentamista ohjaavat yhteiset ohjeet, koulun käytännön toiminnassa on suuria eroja siinä, miten yksilöt ja ryhmät toimivat rakennuksessa. Rakennukset eroavat sen suhteen, miten ne tukevat vanhempien ja kouluväen tapaamisia tai mutkattomia työpalavereita, välitunnille menoa tai valvontaa. Toisin sanoen on suuria eroja siinä, miten eri koulurakennukset antavat mahdollisuuksia käytännön toiminnan järjestämiseen. (Ks. Goodlad 1984, 267; Piispanen 2008, 112.)

Hatchin (1997, 241–261) mukaan fyysisillä rakenteilla voi pyrkiä muovaamaan ja ylläpitämään tavoitteiden toteutumiseen tähtäävää toimintajärjestelmää ja tarjota

mahdollisuuksia ja pakkokeinoja informaation ja ideoiden viestintään ja toimintojen koordinointiin. Myös Foucault (2000, 199–200) väittää kurin erilaisten muotojen tuottavan moninaisia, samalla kertaa arkkitehtonisia, toiminnallisia ja hierarkkisia tiloja, jotta yksilöt saadaan pysymään paikoillaan tai liikkumaan toivotusti. (Ks. Varto 1989; Nevanlinna 1996, 60–63.) Tilajärjestelyillä erotetaan yksilöllisiä segmenttejä ja järjestetään toiminnallisia yhteyksiä. Tilat ilmaisevat kunkin paikan ja osoittavat eri yksilöjen arvon. Tilajärjestelyt takaavat yksilöiden tottelevaisuuden, mutta myös tehokkaamman ajan ja liikkeiden käytön. Tilajärjestelyjen mukana määräytyy rakennusten, huoneiden ja kalusteiden sijoitus, mutta samalla niiden järjestyksessä heijastuvat näkemykset, arviot ja tietyt hierarkiat. Tilan sosiaalisen luonteen vuoksi vallan suhteet ovat jatkuvasti läsnä tilassa. Tilanjäsentelyillä tuotetaan ja ylläpidetään käsityksiä käyttäjistä ja määritellään samalla se, mitä pidetään normaalina ja epänormaalina. Arkkitehtuurilla jäsennetään ja säädellään sekä tilaa että sitä, mitä tilassa tapahtuu (Saarikangas 1998).

Helénin (2000) mukaan Foucault pitää vankilaa – sitä ideaa, joka tiivistyy Benthamin Panopticonissa – nykyaikaisen vallankäytön puhtaana, esimerkillisenä muotona. Vankilan kaltaiset kurinpidon ja valvonnan yhdistelmät toimivat hänen mukaansa kaikkialla nyky-yhteiskunnassa – mukaan lukien toimistot, koulut ja sairaalat. Työpaikan rakenne, sen ilmiasu ja tilajärjestelyt viestivät vallankäytöstä. Myös Antikainen ym. (2000, 239) vertaavat koulua aikuisten laitoksiin kuten konttoreihin, tehtaisiin ja sairaaloihin, mutta myös kuri- ja pakkolaitoksiin kuten armeijaan, mielisairaloihin ja vankiloihin. He näkevät yhtymäkohtia jatkuvaa itsekuria edellyttävässä kärsivällisyyden vaatimuksessa ja vertaavat luokkahuonetyöskentelyä pakonomaiseen palkkatyöhön, joka johtaa oppilaat arvostamaan taukoja ja välituntien vapautta. Kaartisen, Virran ja Elorannan (2008) tutkimuksessa opettajat ja rehtorit näkivät työyhteisönsä koneina, organismeina ja poliittisina järjestelminä. He kuvasivat sitä myös kulttuurina ja psyykkisen vankilan termein sekä vallankäytön kenttänä. Jo Cygnaeus (Jormakan 1991, 10 mukaan) perusteli kansakoulun tarpeellisuutta epäsiiveellisyttä, paheita ja rikoksia vankiloitakin tehokkaammin estävänä laitoksena.

Jormakka (mts. 7, 15, 20) toteaa poleemisessa puheenvuorossaan koulun ja yhteiskunnan välisistä suhteista, että koulu liittyy arkkitehtuuriltaan keskiaikaisiin

luostarien kirjastoihin suorine pulpettiriveineen. Sen lisäksi koulurakennuksen malleina on käytetty asuntoja ja tehdassaleja. Lilius (1982, 7) on suomalaisen koulutalon arkkitehtuurihistorian tutkimuksessaan etsinyt erilaisten hallinnollisten ja pedagogisten näkemysten vaikutusta koulutalojen arkkitehtoniseen rakenteeseen. Jormakka (1991, 35, 46) väittää kouluhallituksen uusien koulujen mallipiirustusten keskittyneen ensi sijassa luokkahuoneiden kylmien seinien lukumäärään ja valaistusolosuhteiden optimointiin.

Ideologinen muutos työhön asennoitumisessa on muuttanut työpaikan tilankäyttöä. Mm. maisemakonttori, jossa työntekijät työskentelevät yhdessä ja toistensa kontrollin alaisina, on muuttanut työn tekemistä ja suhtautumista yhdenveroisuuden ja samankaltaisuuden suuntaan (Varto 1989). Samansuuntaisia muutoksia on nähtävissä koulurakentamisessa. 1970-luvulla, jolloin maisemakonttorijattelu rantautui Ruotsista, Tikkanen (1974) tutki ikkunoiden merkitystä opetustiloissa johtopäätöksensä, että ikkunattomia luokkatiloja ei tule käyttää jatkuvassa opetuksessa ja tilapäisestäkin vain silloin, kun opetukseen liittyy kohtalaisen runsas audiovisuaalisten opetusvälineiden käyttö. Myöskään pelkästään yläikkunallisten luokkahuoneiden käyttö ei ollut suositeltavaa.

Eräs mielenkiintoisimmista pedagogisista koulurakennussuunnitelmista oli Richard Neutran radikaali Ring Plan School 1920-luvulta. Luokat sijoittuvat keskeisen ovaalin muotoisen pihan ympärille katetun ulkokäytävän varrelle ympyrän kehälle avautuen suoraan ulos omille pikkupihoilleen korostaen sisätilan ja ulkotilan yhteyttä. 1930-luvulla toteutettiin ensimmäinen Ring Plan School -tyyppinen koulun laajennus tukemaan ”learning by doing” -metodia. Varsinainen Ring Plan School rakennettiin vasta 1961. Tällöin aikoinaan radikaali koulu oli jo valtavirran mukainen. (Hines 1982, 61, 163, 243.)

Toinen, edelleenkin ajankohtainen malli koulutilojen järjestämiseksi on Goodladin (1984, 328, 338) kehittelemä ehdotus kolmitasoisesta koulujärjestelmästä 4–16 -vuotiaille oppilaille, jossa aina 4 ikäluokkaa on omassa 300–400 oppilaan rakennuksessaan jaettuna 100 oppilaan luokattomiin yksikköihin. Olennaista tässä ratkaisussa on yksikön omat pysyvät opettajat ja se, että oppilaita tulee ja siirtyy seuraavalle tasolle pitkin vuotta omassa tahdissaan. Koulun aloittaminenkin

tapahtuu, kun lapsi täyttää neljä vuotta, ei nelivuotissyntymäpäivän vuoden syksyllä. Edellistä muistuttaa osin Uudessa Seelannissa vuonna 2004 valmistunut 1500 oppilaan Alfriston College (Locke 2005). Koulu on jaettu 300 oppilaan erillisiin rakennusyksiköihin, joita kutsutaan nimellä whanau (maorikielellä perhe). Oppilaat ja opettajat pysyvät koko koulun ajan samalla whanaulla, vaikkakaan kaikki oppitunnit eivät tapahdu siellä.

Erityisopetuksen lisääntyminen ja sen tarvitsemien tilojen järjestäminen on uusi tekijä vaikuttamassa koulun yleisratkaisuun. Happonen (1998, 189–199) on väitöskirjassaan tyypittänyt erityisopetustilat perinteisiksi, toiminnallisiksi, terapeuttisiksi, ryhmätyö-, kommunikaatio- ja kontrollityypeiksi. Osa-aikaiset erityisopetustilat hän tyypitti pienryhmätyypeiksi, toiminnallis-terapeuttisiksi tyypeiksi, kliinis-pedagogisiksi tyypeiksi sekä yhteiskäyttö- ja konsultaatiotilatyypeiksi. Erityisluokanopettajien ideaalityyppi oli terapeutin opetustila ja osa-aikaisen erityisopetuksen ideaalitulana pidettiin toiminnallis-terapeutista tyyppiä. Tutkimustulos osoitti, että erityisopettajat joutuivat osittain työskentelemään ideaalinsa vastaisissa työympäristöissä. Tilojen arvioitiin tällöin rajoittavan toimintaa ja ehkäisevän asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Happonen toteaa uusimpien koulurakennusten olevan ”kouluja kaikille”. Käytännössä tämä merkitsee, että hyvin olosuhteisiin sopeutuvan, fyysisiltä ja psyykkisiltä ominaisuuksiltaan lähes ihanteellisen normaalioppilaan mallista on luovuttu. Koulurakentamiselle säilytetään tätä kautta uusia haasteita, koska fyysisen ympäristön merkitys vammaiselle koululaiselle on erityisen suuri. Toimimaton ja suunnittelematon ympäristö voi kärjistä vammaan tuottamaa avuttomuutta. Ihmisen vammasta tulee haitta, kun ympäristön fyysiset tai sosiaaliset vaatimukset ovat ristiriidassa yksilön kykyjen kanssa.

7.2 Funktionaalisesti ja sosiaalisesti joustava koulurakennus

Joustavuus, avoimuus ja monipuolisuus

Joustava, avoin ja monipuolinen opiskeluympäristö luo parhaat olosuhteet eri oppiaineiden opetukselle, oppiaineiden väliselle yhteistyölle sekä

aihekokonaisuuksien syvälliselle käsittelylle. Tavoitteena on kokeilevien ja tutkivien työtapojen sekä yhteistyön lisääminen. Erilaisten oppimis- ja työskentelytapojen omaksumista tarvitaan elinikäisen oppimisen välineiksi (Opetushallitus 2004c, 15). Erilaiset työskentelytavat – ja myös eri oppiaineet – puolestaan edellyttävät erisuuruisia ja eri tavoin varusteltuja tiloja. Joustavassa työskentelyssä erikokoiset ryhmät voivat siirtyä erilaisista tiloista toisiin helposti ja mutkattomasti. Joustavuus ja mahdollisuus muodostaa erilaisia ryhmiä lisääntyvät myös liittämällä tiloja toisiinsa visuaalisesti. Joustavuuteen kuuluu myös hallittu äänimaailma – ovia avaamalla ja sulkemalla liitetään äänimaailmat yhteen tai rajataan häiritsevä ääni pois. Opetustilojen tulee tukea kädentaitoja ja olla pikemminkin työpajoja kuin perinteisiä luokkahuoneita. Tilojen tulee mahdollistaa erilaiset tiedolliset aihepiirit, käden taitojen harjoittaminen, kielellinen ja kuvallinen ilmaisu, musiikki ja arkiaskareet. Perinteisiä koti- ja aineluokkia voidaan korvata monitoimialueilla tai yhdistää eri oppiaineiden tiloja.

Kalusteiden monikäyttöisyys, siirrettävyys ja pinottavuus lisäävät opiskeluympäristön joustavuutta. Käytetään ryhmiteltäviä pöytiä ja sijoitetaan oppilaiden henkilökohtaiset tavarat kiinteisiin hyllyköihin tai pyörillä varustettuihin lokerikkoihin. AV-tekniikan laitteet ja tietokoneet ovat siirrettävissä vapaan tilan saamiseksi muille aktiviteeteille. Tiloja voidaan myös jakaa liikuteltavin kalustein eri käyttötarkoituksia varten. Suunnittelussa otetaan huomioon käytettävät työtavat. Hiljainen yksilöllinen tiedonhankinta edellyttää rauhaa ja hiljaisuutta ja useimmiten erillistä tilaa, mutta ryhmätyö puolestaan on mahdollista äänekkäässäkin avoimessa ympäristössä. Oppilaat voivat käyttää työvälineitä, materiaaleja ja kirjastopalveluita joustavasti, aktiivisesti ja itsenäisesti. Myös ajanmukaiset tietotekniset laitteet ja järjestelmät ovat oppilaiden saatavilla. Laitteistojen lähtökohtana ovat opetussuunnitelman vaatimukset, mutta myös käyttömukavuus ja pedagoginen näkökulma. Tietokoneita käytetään kaikkialla koulutiloissa; varaudutaan kiinteisiin ja langattomiin verkkoihin. Kuvaa, ääntä ja dataa siirretään tilasta toiseen ja myös koulutalon ulkopuolelle (Helsingin kaupungin opetusvirasto 1999, 2000).

Joustavuuteen kuuluu myös tulevaisuuden tarpeiden ennakoiminen: tilat joustavat tilatarpeiden ja käyttötarkoituksen muuttuessa. Varaudutaan myös tekniikan muutokseen suunnittelemalla laitteistot ja reitit siten, että myöhemmät lisäykset ovat

helppoja ja edullisia toteuttaa. Paikallista joustavuutta saavutetaan, jos koulutilat suunnitellaan siten, että niitä voidaan käyttää myös muuhun palvelutoimintaan. Vastavuoroisesti muiden palvelutoimintojen tiloja käytetään koulun tarpeisiin. Joustavuuteen sisältyy myös koulurakennusten mielikuvituksellinen ja luova käyttäminen. Koulut voidaan avata uusille opiskelijaryhmille ja uudelleen käyttöön – toisaalta perinteisten seinien sisälle voidaan luoda vaihtoehtoisia toimintatapoja ja käyttää aktiivisesti ja monipuolisesti koko koulurakennusta. Eri tavalla varustettuja erikokoisia tiloja sisältävän koulurakennuksen tarjoamien mahdollisuuksien tehokas käyttö edellyttää toiminnan etukäteissuunnittelua. Opiskelu ei rajoitu vain erillisiin opetustiloihin, opetusta ja yhteistoimintaa järjestetään myös ruokasalissa, liikuntasalissa ja auloissa. Kaupunkitiloissa portailla on jo antiikin ajoista saakka ollut tehtävä toimia ihmisten kokoontumisen, puheiden pitämisen ja oleskelun kiintopisteenä; miksi siis ei koulussa niin kuin espanjalaisilla portailla Roomassa (Stenros & Aura 1984, 40–45).

Erilaiset työskentelytavat ja vuorovaikutustilanteet

Erilaisia työskentelytapoja ja vuorovaikutustilanteita mahdollistavassa opiskeluympäristössä voi oppia monin eri tavoin: liikkumalla, kokeilemalla, tutkimalla, järjestelemällä ja vertailemalla, pohtimalla ja arvioimalla. Oppimiseen voi käyttää useita aisteja ja useita menetelmiä. Myös oppilaiden orientoitumisessa on eroja: toiset ovat verbaalisesti orientoituneita, toiset visuaalisesti, toiset loogis-matemaattisesti jne. Esimerkiksi vieraskielisten ja kaksikielisten lasten oppimisprosessia auttavat opiskeluympäristön monipuoliset mahdollisuudet lähestyä oppimisen aiheita (Taylor 1989). Konstruktiivisessa oppimisessa vuorovaikutuksella on keskeinen rooli. Härkösen (1999) mukaan merkitysten maailmassa on tärkeää, kuinka yhteinen merkitys saavutetaan. Tilat tukevat eri tavoin ja eri aistein tapahtuvaa oppimista ja myös oppilaiden mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa omassa koulussaan ja lähiympäristössään; ne mahdollistavat sosiaalisen vuorovaikutuksen ja valmiuksien kehittämisen yhteiskunnassa ja työelämässä toimimista varten.

Eri ammattiryhmien työpaikka

Opiskeluympäristö eri ammattiryhmien työpaikkana on perinteisesti perustunut yksin toimimisen malliin. Yhteistoiminnallisessa kulttuurissa työntekijä saa

enemmän tukea kollegoiltaan ja esimiehiltään. Tällöin tarvitaan myös tilallisia mahdollisuuksia vuorovaikutukseen. Pääosa työstä tapahtuu vuorovaikutustilanteissa oppilaiden kanssa, mutta opetuksen valmistelu edellyttää rauhallisia, yksilö- tai tiimityöhön sopivia paikkoja. Kokonaistyöaikaan siirtyminen tulee myös vaikuttamaan työ- ja neuvottelutilojen tarpeeseen. Samoin koko henkilökunnan ja eri ammattiryhmien on voitava pitää omia neuvottelujaan ja kokouksiaan. (Ks. Kohonen & Kaikkonen 2002.)

7.3 Monipuolinen toiminta- ja kulttuurikeskus

Koululla on merkittävä tehtävä alueensa sosiaalisten suhteiden luomisessa – myös eri-ikäisten asukkaiden kesken. Koulu ympäristöineen muodostaa toimintakeskuksen, jossa oppilailla on mahdollisuus aamu- ja iltapäivätoimintaan.

Toimintakeskus voidaan ymmärtää laajempaan kuin aiemmin käytössä ollut oppimiskeskus -termi. Hoikkala (1989, 1999) toteaa yhteiskuntamme muuttuneen yksilöllistyneeksi sosiaalisesti pirstoutuneeksi markkinayhteiskunnaksi, jossa kuitenkin elää vahva yhteisyyden ja yhteisöllisyyden kaipuu. Nuorten elämänmuoto on pirstoutunut toisistaan erossa oleviin palasiin: kotiin, kouluun, vertaisryhmään ja harrastusryhmiin. Hoikkalan mukaan yksilö ei ankkuroidu vahvasti ja pysyvästi oikein mihinkään näistä palasista ja siitä syystä eri yhteisöjen välille voi syntyä jännitteitä ja ristiriitoja. Alueensa oppimis-, kulttuuri- ja harrastuskeskukseksi rakennettu monitoimitalotyypinen ratkaisu yhdistää oivallisesti edellä mainitut palaset, eri yhteisöt sekä eri-ikäiset oppijat ja harrastajat. Parhaimmillaan monipuolinen toimintakeskus tukee kulttuuritietoisten kansalaisten kasvattamista sekä edistää lasten omaa kulttuuria. Se mahdollistaa taiteen perusopetuksen järjestämisen sekä harrastusta tukevan opetuksen taiteen eri aloilla.

Oman koulun näkeminen osana paikallista kulttuurielämää ja arkkitehtuuriperinnettä voi kasvattaa oppilaiden tietoisuutta kulttuurista, ympäristöstä ja yhteiskunnasta. Monipuolinen toimintakeskus tukee kielellistä ja kulttuurista identiteettiä ja auttaa siirtämään kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle ja luomaan uutta kulttuuria. Kunnan palvelujen kokonaissuunnitelmasta ja järjestämisestä riippuen koulun

yhteydessä voi olla useitakin toimintoja. Tämä edellyttää toiminnan ja tavoitteiden tarkkaa määrittelyä ennen koulurakennuksen suunnittelun aloittamista, jotta kaikkien käyttäjien – oppilaiden, henkilökunnan, koulujärjestelmän, vanhempien ja koko lähialueen – tarpeet tulevat tyydytettyä. Sujuva yhteistoiminta edellyttää ennakkoluulottomia ratkaisuja. Kunnan kirjaston sijoittaminen koulun yhteyteen voi kannustaa kuntalaisia käyttämään koulun tiloja iltaisin kulttuuri- ja harrastusaktiviteetteihinsa. Toisaalta myös kunnan kirjaston lastenosastoja voi hajauttaa toimimaan koulukirjastojen yhteydessä. Päiväkodin ja koulun sijaitseminen samassa rakennuksessa antaa mahdollisuuden alku- ja esiopetuksen saumattomaan yhteistyöhön ja hallintokuntien tilarajojen joustavaan siirtämiseen ikäluokkien tarpeen mukaan. Nuorisotilojen sijoittamisella koulun yhteyteen saadaan myös synergiaetuja: koulun tilat ovat iltaisin valvotusti nuorten käytössä.

Käytännössä hyvin usein monien hallintokuntien yhteiset hankkeet törmäävät reviiiriristiriitoihin, valtataisteluihin, kustannustenjakoperiaatteisiin ja toimintakulttuurien erilaisuuteen. On surullista nähdä, miten näennäisesti näkymättömät hallintokuntarajat muodostuvat toisinaan lähes ylipääsemättömiksi esteiksi.

Koulun sisääntuloaula voi olla ensimmäinen este vanhempien osallistumiselle kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Voivatko vanhemmat luontevasti istuskella aulassa odottamassa lasta tunneilta ja kohdata toisiaan ja koulun henkilökuntaa, vai joutuvatko vanhemmat sen sijaan hämillään harhailemaan pitkin käytäviä etsiessään lastaan tai hänen opettajaansa? Fyysisen ympäristön suunnittelun keinoin luodaan olosuhteet, jotka viestivät koulun ja kodin yhteistyön tärkeydestä myös epämuodollisissa arkipäivän tilanteissa. Aamu- ja iltapäivätoiminta voi tapahtua koulun tiloissa lukujärjestyksen mahdollistamissa rajoissa, kuitenkin omaan tukikohtaansa tukeutuen. Tyypillisiä ilta- ja vapaa-ajan harraste- ja työtiloja ovat musiikin, käsityön ja kuvaamataidon opetustilat. Koulun liikuntatilojen, näyttämön ja ilmaisutaitotilojen yhteiskäyttö on myös luontevaa. Aulatilat ja näyteikkunat voidaan suunnitella käytettäväksi oppilastöiden lisäksi myös muina näyttelytiloina. Koulukirjasto ja kouluravintola voivat toimia myös alueensa tietotupana ja Internet-kahvilana.

7.4 Innostava ja houkutteleva oppimisen apuväline

Kontekstisidonnainen toiminta

Koulun toiminta on kontekstisidonnaista. Koulun tehtävä työpaikkana on tuottaa oppimista. Opettajan velvollisuus on ottaa ympäristöstä irti kaikki, mikä tukee oppimista. Oppimisprosessia ja fyysistä ympäristöä ei voi erottaa toisistaan – ne kuuluvat yhteen ja täydentävät toisiaan. Oppiminen on aina kontekstisidonnaista (Rogoff 1990, 43; Rauste - von Wright & von Wright 1994, 127; Lehtinen & Kuusinen 2001, 128). Myös opettajan ajatteluun ja toimintaan vaikuttavat monet ympäristötekijät, kuten kouluarkkitehtuuri ja sen tarjoamat pedagogiset ratkaisut sekä koko opettajan toimintaympäristö laajasti ymmärrettynä (Patrikainen 1999, 40). Rauhalan (1989, 164) mukaan tärkein tilanteen komponentti koulussa on opettaja, jonka läsnäolo sävyttää kaikkea muuta. Myös toiset oppilaat ovat merkittäviä tilanteen rakennetekijöitä. Tilanteen merkittävyyttä oppimis- ja kasvatusmielessä voidaan lisätä oppimistilanteiden järjestelyillä, kuten opetusmateriaalien, työmuotojen sekä opiskeluympäristön vaihtelulla. Koulurakennuksessa on perinteisten luokkahuoneiden lisäksi paljon muitakin tiloja. Eri tilojen ominaisuuksia ja mahdollisuuksia voi hyödyntää. Oppimista tapahtuu kaikkialla ja eri tavoin. Fyysinen opiskeluympäristö on kokonaisuus.

Antikaisen ym. (2000, 225) mukaan keskeistä on, miten koulu toimii, ei se, miten sen pitäisi toimia. Koulussa opitaan paljon asioita, joilla ei ole yhtymäkohtia viralliseen opetussuunnitelmaan. Koska koulujen arkitodellisuus on myös yhteiskunnallista todellisuutta, koulun rutiineja, sääntöjä ja arkipäivän toimintoja voi ymmärtää vain ymmärtämällä koulu yhteiskunnan osaksi. 1960-luvun kasvatussociologisessa tutkimuksessa piilo-opetussuunnitelman käsitettä käytettiin lähinnä kasvattajien omien arvojen ja asenteiden yhteydessä, mutta myös ympäristö sisältää oman piilo-opetussuunnitelmansa. Goodlad (1984, 197) puolestaan tarkoittaa implisiittisellä opetussuunnitelmalla kaikkea sitä toimintaa ja niitä tapoja, joilla eksplisiittinen opetussuunnitelma tehdään näkyväksi sisältäen myös opetuksen fyysiset järjestelyt ja tiedolliselle ympäristölle ominaisten sosiaalisten suhteiden lähettämät viestit.

Opetussuunnitelman perusteiden vaikutus

Opetussuunnitelman perusteet asettavat omat haasteensa opiskeluympäristölle. Oppilaiden tehtävään motivoitumisen taustalla vaikuttavat osin oppilaan aiemmat tiedot, taidot ja kokemukset, mutta myös opiskeluympäristö voi kiihottaa uteliaisuutta ja oppimismotivaatiota sekä edistää aktiivisuutta, itseohjautuvuutta ja luovuutta tarjoamalla kiinnostavia haasteita ja ongelmia. Innostava opiskeluympäristö mahdollistaa havaintojen tekemisen eri oppiaineisiin liittyvistä arkielämän ilmiöistä, ympäristön asioista, ilmiöistä ja tapahtumista. Opiskeluympäristö tukee oppilaan oppimista ja kokonaisuuksien ja asioiden riippuvuussuhteiden ymmärtämistä, jos oppilailla on mahdollisuus tarkastella ilmiöitä kokonaisuuksina ja siten yhdistää eri tieteenalojen ajattelua. Opiskeluympäristö mahdollistaa tutkivan ja ongelmanakeskeisen lähestymistavan. Fyysinen kouluympäristö ja siihen liittyvät moninaiset toiminnot ja käytänteet vaikuttavat esimerkiksi käyttäjien käsityksiin erilaisten taitojen ja arvostuksien merkityksestä. Parhaimmillaan opiskeluympäristö on kuin kolmiulotteinen oppikirja (Taylor 2001; Cold 2004; Bunting 2005; Locke 2005; Nair 2005). Cassels (1992) toteaa, että suunnittelun kielen tulee heijastaa ja rikastaa koulutuksen kieltä. Tyhjässäkin koulurakennuksessa kävelyn tulee olla kokemus, joka lisää oppimisen ymmärtämistä ja innostusta.

Aktiivinen oppimisväline

Tila ohjaa ihmisten toimintaa (Syrjämaa & Tunturi 2002). Tilan merkitykset ja viime kädessä myös itse tila syntyy rakennetun, sosiaalisen ja eletyn vuorovaikutuksessa (Saarikangas 2002). Oppimisen kontekstin, sisällön ja oppimisprosessin keskinäisten suhteiden toimiessa opiskeluympäristöllä on mahdollisuus muodostua aktiiviseksi oppimisvälineeksi (Taylor 2001). Jos tietoisesti suunnittelun lähtökohdaksi otetaan se, että kouluympäristö itsessään on oppimisen väline ja kohde, opiskeluympäristöstä tulee oppimista tukeva innostava konkreettinen apuväline ja malli hyvästä ja ergonomisesti oikein suunnitellusta työympäristöstä. Rakennusten arkkitehtuuri tukee hyvin integroitua ja tieteidenvälistä oppimista, koska siihen luonnostaan sisältyy aineksia mm. matematiikasta, luonnontieteistä ja taiteista. Rakennuksen struktuuri itsessään voi opettaa fysiikan käsitteitä, vetoa, puristusta ja voimaa. Kaarimuodot voivat liittyä geometriaan, taideaineisiin tai historian opintoihin. Rakennukset ja rakennusosat

alkavat saada uusia merkityksiä ja yhtymäkohtia sen sijaan, että ne pysyisivät huomaamattomina, passiivisina tiloina ja rakenteina (Taylor 1991, 2001; myös Li 2005). Pallasmaan (1993, 11) mukaan visuaalinen ajattelu on nimenomaan ajattelemista, joka edellyttää hyvinkin laajaa perustietämystä ja päättelykykyä; näkemistä ei pidä jättää vain verbaalisten ja käsitteellisten merkitysten tukijan asemaan, vaan sen kognitiivinen voima on käytettävä hyödyksi.

Koulupihat voidaan nähdä paitsi liikuntaan aktivoivina tiloina myös akateemisia tietoja tukevin oppimaisemina. Lapin yliopiston Let's Play -projektissa on ansiokkaasti tutkittu leikillisen oppimisympäristön olemusta (Hyvönen, Kangas, Kultima & Latva 2006, 301–306). Juujärven ja Hyvösen (2005) mukaan tulevaisuuden oppimisympäristösuunnittelussa tulisi selvittää, minkälaisia leikillisiä oppimisympäristöjä tulisi tarjota tytöille ja pojille. Leikillisyyss-termi korostaa mm. ruumiillisuutta, yhteisöllisyyttä, toiminnallisuutta, narratiivisuutta, luovuutta ja oivallettavuutta.

Näkyviin jätetyistä rakennusten teknisistä järjestelmistä voi löytää analogioita kehon omiin järjestelmiin. Opetustilojen arkkitehtuuria, museon näyttelyitä ja ympäristön maisemaa voidaan käyttää esimerkkeinä siitä, kuinka eri aikoina on rakennettu. Luonnon ympäristö puolestaan demonstroi oikean elämän tavoin lakeja ja periaatteita, jotka pelkästään oppikirjoista luettuina jäävät etäisiksi. Aurinkoenergialla toimiva kasvihuone voi opettaa oppilaita ymmärtämään kasvitiedettä ja vaihtoehtoisia energianlähteitä. Kasvien systeemejä voidaan vertailla kehon systeemeihin. Kasvien kasvusta voidaan piirtää diagrammeja ja siten ymmärtää taimen kasvamista. Kasveja voidaan luokitella ja vertailla ja niistä voidaan korjata satoa. Kotitalousympäristö voi edistää ja avustaa matematiikan ja luonnontieteiden oppimisessa, mutta se voi myös opettaa ymmärtämään erilaisia ruokakulttuureita ja edistää ”syötävää taidetta”. (Taylor 1991.)

Härkösen (2002) mukaan oppia voi myös mielihyvää tuottavan toiminnan avulla. Mielihyvä synnyttää oppimisen kannalta välttämätöntä sisäistä motivaatiota, johon liittyvät oppimisen mielekkyyskokemukset. Asioiden viihteellistä ja asiallista esittämistä ei kannata asettaa vastakkain, koska elämänläheisyys, havainnollisuus ja ymmärrettävyys liittyvät toisiinsa.

Opiskeluympäristö on pedagoginen väline muotojensa, tilojensa, volyyminsa, väriensä, rakennusmateriaaliensa ja tekstuurinsa kautta. Samoin pedagogisia aineksia löytyy siitä, millaisia energianlähteitä, esimerkiksi uusiutuvia, rakennuksessa käytetään. Koulurakennusten korjaamisen yhteydessä huolehditaan, että rakennuksessa jo oleva oppimateriaali ei peity tai katoa. Eri aikoina rakennetuilla kouluilla on oma rakennusaikaansa sisältyvä sanoma – mm. liittyminen senhetkisiin yhteiskunnallisiin oloihin ja taidekäsitteeseen. Myös eksemplifikaatioiden avulla tapahtuu kokemuksellista oppimista (Rantala 1989). Usean oppiaineen opetus tukeutuu oppilaan ympäristöön. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilaalle voidaan antaa mahdollisuus osallistua opiskeluympäristönsä rakentamiseen ja kehittämiseen. ”Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys” -aihekokonaisuuden keskeiseen sisältöön kuuluvat mm. osallistuminen ja vaikuttaminen omassa koulussa ja elinympäristössä. Liittämällä arkkitehtuurin opetus taideopetuksen ohella ympäristö- ja luonnontiedon, maantiedon, historian ja yhteiskuntaopin opetukseen vahvistetaan kansalaisten valmiuksia tehdä omaa ympäristöään koskevia päätöksiä. Oman opiskeluympäristön suunnitteluun osallistuminen tarjoaa hyvän mahdollisuuden yhdistää opiskeltavat asiat käytäntöön.

7.5 Kestävän kehityksen vaalija

Koulurakennus on fyysinen malli kestävän kehityksen periaatteiden – ekologisuuden sekä taloudellisen, sosiaalisen ja kulttuurisen kestävyuden – mukaisesta rakentamisesta. Se on hyvä ja kestävä rakennus. Se myös edistää kestävän kehityksen vaalimista. Koulurakennus palvelee käyttäjien tarpeita ja on terveellinen, turvallinen ja viihtyisä. Sen elinkaari on pitkä ja taloudellinen. Se on sosiaalisesti toimiva ja esteettisesti tasapainoinen elinympäristö. Sosiaaliseen ja kulttuuriseen kestävyteen kuuluu hyvinvoinnin edellytyksien siirtyminen sukupolvelta toiselle. Kulttuuriin kuuluvat mm. arvot, erilaiset ympäristöt ja jokapäiväisen elämän käytännöt. Ihmisten päivittäiset elinympäristöt ovat tärkeitä fyysisen ja psyykkisen terveyden ja sosiaalisen hyvinvoinnin kannalta. Kestävän kehityksen edistämiseksi tehtävät ratkaisut ottavat huomioon kulttuurisen

toimintaympäristön antamat mahdollisuudet ja myös sen asettamat rajoitukset. Toimiva ympäristö on tärkeä tasa-arvoa edistävä seikka. Korkeatasoisella rakentamisella ja olemassa olevan rakennuskannan kunnossapidolla sekä rakennusperinnön hoidolla vaikutetaan merkittävästi ympäristöjen laatuun ja viihtyisyyteen. Sosiaalista hyvinvointia edistävä, väestörakenteeltaan monipuolinen ja viihtyisä ympäristö vaikuttaa myös turvallisuuteen ja ehkäisee osaltaan syrjäytymistä. Koulutusta pidetään keinona ratkaista maapallon säilymisen ongelmat (Ympäristöministeriö 1998).

Kestävän kehityksen tavoitteet on sisällytetty valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 2004c, 12) siten, että ne tukevat sekä opiskelijan oppimisprosesseja että arkipäivää. Ihmisen ja ympäristön vuorovaikutteinen suhde on rakennetun ympäristön jatkuvuuden perusta. Muistamalla ja oppimalla ihminen omaksuu perinteitä ja jatkaa niitä joko sellaisenaan tai tarkoituksellisesti muuntaen. Oman ympäristön tuntemus ja paikallinen vuorovaikutus ovat olennainen osa koulujen ja oppilaitosten toimintaa. Koulutiloja käytetään kymmeniä vuosia. Koska koulujen tulee voida vastata yhteiskunnan muutosvaatimukseen, tilaratkaisujen tulee olla yleispäteviä, joustavia ja muunneltavia. Koulurakennuksen elinkaari on opetussuunnitelmien elinkaarta pidempi. Opetusmenetelmät kehittyvät ja toimintakulttuurit muuttuvan ajan mukana. Rakenneteknisillä ratkaisuilla, kevyillä väliseinillä, kosteiden tilojen keskittämisellä sekä tilaryhmien ja ilmanvaihdon vyöhykejaoilla voidaan varautua toiminnallisiin muutostarpeisiin ja siten elinkaarikustannusten hallintaan.

7.6 Tarkoituksenmukaisesti mitoitettu koulurakennus

Koulutontin koossa otetaan huomioon rakennuksen vaatiman alan lisäksi tarvittava piha-alue opiskelua, leikkiä ja liikuntaa varten sekä istutettavat alueet sekä tilaa liikennettä, pysäköintiä ja huoltoa varten. Myös muiden toimintojen, kuten esim. päiväkodin, leikkipuistotoiminnan tms., vaatimat piha-alueet otetaan huomioon. Koulurakennuksen mitoitus määritellään koulutuksellisista lähtökohdista, ja se vaihtelee koulutustason ja koulujen kokonaisvolyymien mukaan. Mitoitukseen vaikuttaa ylläpitäjän ja koulun omat painotukset, viikkotuntimäärät ja ryhmäkoot.

Koulujen sijaintipaikkaa ja mitoitusta määrättäessä otetaan huomioon myös paikalliset olosuhteet, esimerkiksi liikenneyhteydet ja kunnallistekniikka. Koulun sijaintiin ja kokoon vaikuttavat myös muiden palvelutilojen verkostot, sekä etäisyydet liikunta- ja kirjastotiloihin. Tarkasteluun voi liittää myös terveystoimen, työväenopiston, musiikkiopiston ja kuvataidekoulun tilat sekä kaupallisten palvelujen tarjoamat mahdollisuudet. Monitoimitalotyypisissä ratkaisuisa tarkalla mitoituksella ja toiminnan analyysillä on saatavissa selvää taloudellista hyötyä. Koulu ja päiväkotit voivat mahdollisesti käyttää yhteistä salia, samoin keittiötä jne. Nuorisotalon disco voi korvata musiikkiluokan, käsityöluokat nuorison askartelutilan. Kunnankirjaston sijoittaminen koulun yhteyteen vähentää koulukirjaston tarvitsemaa tilaa.

Yksittäisiä tiloja mitoitetaan aiottu toiminta, toimintaan osallistuvien lukumäärä sekä toimintaan tarvittava kalustus. Oppilasmäärän tarvitsema ilmanvaihto mitoitetaan tilaa omalta osaltaan (ks. myös Jormakka 1991, 12). Mitoitus mahdollistaa hyvän sisäilman, työrauhan, liikkumisen opetustilassa sekä kalusteiden ryhmittelyn opetustilanteen ja -menetelmien mukaan. Opetustilojen mitoitamisessa ennakoitaan opetettavien ryhmien todellinen koko tai varataan riittävästi erikokoisia tiloja. Tilaohjelmaan vaikuttaa myös opetettavien aineiden viikkotuntimäärä: jos viikkotunteja on vähän, eri toimintoja yhdistetään samaan monitoimiseen ja yleispätevään tilaan. Aineopetustilojen kalustus ja varustus perustuvat opetettavien aineiden vaatimuksiin. Aineopetustiloja käytetään myös yleisopetukseen, milloin ne eivät ole varustelunsa mukaisessa käytössä.

Yleensä on järkevää ohjelmoida erikokoisia yleisiä opetustiloja erisuuruisia opetettavia ryhmiä varten – tilathan ovat perusvarustukseltaan identtisiä ja ainoastaan opetettavien ryhmien koko vaihtelee vuosiluokittain ja oppiaineittain. Osa opetustiloista voi olla vain yksilö- tai ryhmätyöhön tarkoitettuja. Ne voivat myös olla osana isompaa opetustilaa tai liittyä avoimesti liikennetiloihin. Yksittäisessäkin opetustilassa opiskellaan samanaikaisesti sekä yksin että ryhmittäin erilaisin oppimistyylein. Perinteinen suorakaiteen muotoinen tila ei itsessään tarjoa mahdollisuuksia opetuksen eriyttämiseen. Erilaisin ulkonemin ja sisäänvedoin muokattu opetustila, tilat tilassa, tarjoaa sopivia paikkoja monenlaiseen toimintaan. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen tilat sijoitetaan toistensa yhteyteen.

Erityisopetuksen ja yleisopetuksen tilojen käyttö on joustavaa, ja tilat ovat muunneltavissa kulloisenkin oppimistilanteen tarpeisiin.

Koulun keskeiseen tietopalveluyksikköön, kirjastoon, liittyy sekä yksilölliseen että ryhmätyöskentelyyn sopivia työpisteitä tietokoneineen ja Internet-yhteyksineen. Kirjasto voi sijaita myös ruokasalin yhteydessä niin, että ruokailupöytiä voi käyttää kirjaston toimintaan ruokailuaikojen ulkopuolella. Ruokasali mitoitetaan samanaikaisesti tilaa käyttävien lukumäärän mukaan. Tarjoilulinjasto tai itsepalvelutiski vaatii oman tilavarauksensa, samoin astiainpalautus. Jos koulun ruokasali toimii yleisenä lounasravintolana ja kahviona, se otetaan huomioon mitoituksessa. Ruokasalin akustiikkaan ja viihtyisyyteen kiinnitetään erityistä huomiota. Ruokasalin monikäyttöisyyttä lisää mahdollisuus jakaa se pienempiin osiin. Ruokasali voi myös sijaita aulassa ja muodostua koulun pääkokoonmistilaksi. Tarjoilutilan erottaminen ruokailusalista mahdollistaa ruokasalin käytön muuhun tarkoitukseen ruokailuaikojen ulkopuolella. Keittiön mitoitus perustuu ruoka-annosten määrään ja ruuanvalmistustapaan. Liikuntatilojen koko ja lukumäärä määräytyvät oppisisällön, varusteiden, oppilasmäärän, luokka-asteen ja viikkotuntien pohjalta.

Opetustyön ja oppilashuollon yhteistyön sujuvuus sekä luottamuksellinen yhteistyö kodin ja koulun muun ympäristön kanssa edistävät välittämisen ja myönteisen vuorovaikutuksen kulttuuria, joka parhaimmillaan ehkäisee lasten riskiä syrjäytyä. Oppilashuollon tiloihin on helppo ja sujuva käynti myös ulkoa. Koululaiselle ja huoltajalle järjestetään hyvä intimitteettisuoja tapaamisen aikana. Oppilashuollon tilojen mitoitus riippuu oppilaiden määrästä. Tilat mahdollistavat sekä huoltajien tapaamisen että ryhmätyöskentelyn. (Stakes 2002, 33–34.)

Säilytystilojen koko määräytyy oppilasmäärän, opettavien aineiden ja säilytettävien tarvikkeiden yms. perusteella. Yleisiä opetustiloja varten tarvittava opetusvälineistö sijoitetaan lähelle opetustiloja, mahdollisesti opettajien työhuoneiden yhteyteen seinähylllyille ja kaappeihin. Lisäksi tarvitaan erillisiä varastoja rakennuksen huoltoa ja muuta varastointia varten. Jokaisella oppilaalla tulisi koulussa olla oikeus omaan ja tuttuun tilaan ja erityisesti tuttuun ja turvalliseen paikkaan, jossa säilyttää henkilökohtaisia tavaroitaan. Nuorimmilla oppilailta

säilytystilat sijaitsevat kotialueella. Isompien oppilaiden vaate- ja reppukaapistoista voidaan muodostaa oppilaiden omia, koko koulujan pysyviä kotialueita.

Koulun hallinto edellyttää toimistotilaa ja neuvottelutilaa. Perinteinen opettajainhuone korvataan yhä useammin hajautetuilla opettajien työtiloilla ja erillisellä koko henkilökunnan käyttöön tarkoitettulla taukotilalla, kahviolla. Kahvion yhteyteen sijoitetut henkilökunnan vaate- ja toilettitilat, postilokerot ja henkilökohtaiset lukittavat säilytyslokerot edesauttavat henkilökunnan vuorovaikutusta.

Olemassa olevien koulurakennusten rutiininomaisen tilankäytön uudistamiseksi tarvitaan luovuutta ja rohkeutta ajatella asioita toisin. Vanha tuttu koulurakennus voi paljastaa itsestään uusia mahdollisuuksia. Voitaisiinko ajatella kuvaamataitoa opetettavan teknisen käsityön tiloissa, jos viikkotunnit antavat myöden? Sopisiko luonnontieteen laboratorio teknisen käsityön yhteyteen? Ovatko aineluokat käytössä tehokkaasti? Onko mahdotonta opettaa kieliä tai matematiikkaa opetustilassa, jossa sivupöydällä on ompelukoneita tai nurkassa piano ja rummut? Miksi kotialueen opetustilat ovat tyhjillään liikuntatuntien aikana? Miksi ruokailusali on tyhjillään suurimman osan päivästä? Voitaisiko oppilaat ottaa mukaan miettimään uusia ratkaisuja? Lehtosen (2000, 26) mukaan tuoreiden tarkastelutapojen löytäminen ja uusien merkitysten hahmottuminen, voi olla huikaiseva kokemus, joka samalla parantaa toimintakykyisyyttä ja elämän hallintaa.

7.7 Esteettinen psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin vahvistaja

Psyykkistä ja sosiaalista terveyttä ja hyvinvointia edistävä opiskeluympäristö on esteettisesti miellyttävä ja viihtyisä. Se vähentää omalta osaltaan poissaoloja. Se tukee mielenterveyttä ja estää kiusaamista, väkivaltaa sekä häirintää. Se mahdollistaa sellaisten työtapojen käytön, jotka kehittävät sosiaalisia taitoja ja tukevat osallistumis- ja vaikutusmahdollisuuksia omassa koulussa ja lähiympäristössä. Opiskeluympäristö tukee myös oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta ja lisää yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa. Se auttaa avoimen,

rohkaisevan, kiireettömän ja myönteisen ilmapiirin toteutumisessa. Opiskeluympäristö ottaa huomioon yksilöllisyyden vaatimukset ja mahdollistaa yksin työskentelyn rauhassa. Opiskeluympäristö edistää luovaa toimintaa. Se antaa mahdollisuuden saada esteettisiä kokemuksia, rikastuttaa taiteen avulla omaa ja toisten elämää sekä nauttia laadukkaasta ympäristöstä. Opiskeluympäristö on itsessään esteettinen.

Kouluviranomaisten, kaavoittajien, arkkitehtien, vanhempien ja käyttäjien keskuudessa vallitsee norjalaisen tutkimuksen (Cold, 2004) mukaan suuri yhteisymmärrys siitä, mitkä esteettiset ominaisuudet ovat tärkeitä opiskeluympäristössä. Näitä ominaisuuksia ovat avaruus, avoimuus, joustavuus, päivänvalo, helppohoitoisuus, vaihteleva ja harmoninen värityys, taiteen ja tai oppilastöiden esillepano sekä vehreys sisällä ja ulkona. Arkkitehtuuria arvioitaessa asiantuntijat usein pitävät kompleksisuudesta, epäsymmetrisyydestä sekä uusista ja mielenkiintoisista muodoista, mutta suurelle yleisölle on enemmän mieleen yksinkertaisuus, symmetria ja traditionaalisen arkkitehtuurin muodot (Cold, Kolstad & Larssaether, 1998, 23).

Esteettisyys

Vuorinen (1995, 15) käyttää esteettisesti arvokkaan synonyyminä sanaa kaunis. Arkikielessä sanaa kaunis käytetään yleensä aistimusten välittämästä mielihyvän tunteesta (Haapala 1990). Sokrates sanoo taloa kauniiksi, jos se on käytännöllinen (Ksenofon 1960, 100). Vuorisen (1996, 286) mukaan 1800-luvun lopulla vaikuttaneella von Hartmannilla kauniin lajeja olivat ylevä, suloinen, yksinkertainen eli puhtaan kaunis, koominen, traaginen, humoristinen, rähisevä, kauhea, pateettinen, idyllinen, rauhallinen, eleginen jne. Laajassa mielessä käsitteeseen esteettinen voidaan lukea myös rumuus, mutta myös sievä, sulokas, traaginen, koominen, hulvaton, vinkeä, groteski, komea, mahtava, upea, majesteettinen, hupaisa jne. (Vuorinen 1995, 15). Esteettisiin arvoihin kuuluu mm. seuraavia käsitteitä: ymmärrettävyys, harmonia, järjestys ja eleganssi, koherenssi ja täydellisyys, symmetria, unifikaatio tai ykseys, yksinkertaisuus, ekonomia ja syvällisyys (Sintonen 1990). Haapala (1990) liittää kauneuden ja esteettisyyden yksittäisen kokijan tuntemuksiin. Von Wright (2001, 131) sijoittaa esteettisen hedoniseen hyvinvointiin tai pitää sitä sen lähimuotona; muita hyvän muunnelmia

hänen mukaansa ovat välineellinen ja teknillinen hyvä sekä utilitaarinen ja terveydellinen hyvä.

Arkkitehtuuria luodaan mm. mittakaavan, muotojen, tilasuhteiden, jäsentelyn, materiaalivalintojen, yksityiskohtien viimeistelyn sekä huolitellun toteutuksen kautta. Koulurakennuksen arkkitehtoninen kokonaisuus syntyy eri elementtien ja niiden keskinäisen aseman, funktionaalisten vaatimusten, rakenteiden, valaistusolosuhteiden, ympäristön ym. summana, mutta rakennuksella on myös inhimillinen arvo. Lapintien (1989) mukaan tämä tilan käänöpuoli, koettu tila, on tärkeä osa ihmisen toimintaa ja tietoisuutta. Tämän tutkimuksen fokus on tässä koetussa tilassa.

Ympäristön tietoinen kokeminen ei johda automaattiseen ympäristön hyväksymiseen, vaan se myös herättää vastuun kehittää kriittistä arviointikykyä. Työntekijöiden suhtautuminen työpaikkaansa ja oppilaiden suhtautuminen opinahjoonsa perustuu myös esteettisiin arviointeihin (Strati 1999, 162, 175). Toimitilojen ilmiasuun kuuluvat sekä ulko- että sisätilat, mutta arkkitehtonisesti suunniteltujen piirteiden lisäksi ilmiasuun sisältyy suunnittelemattomia tekijöitä. Fyysiset rakenteet voivat ilmetä rumina, siedettävänä, tyydyttävänä, kauniina ja innostavina. Esteettisyys voi selittää esimerkiksi hakeutumista juuri tiettyyn koulurakennukseen, tietynlaisen johtamistyylin onnistumista, toimintojen suunnittelua tai tyytymättömyyttä tietynlaisiin tilajärjestelyihin (Strati 1999, 161–162).

Kouluympäristön fyysinen ja esteettinen olemus vaikuttaa mm. mielihyväkokemusten ja virikkeisyyden johdosta lasten hyvinvointiin. Rakennuksen ulkonäkö voi saada sisään tulevassa ihmisessä aikaan vastaanottavan ja ystävällisen kokemuksen tai päinvastoin passiivisen ja luotaantyöntävän kokemuksen. Työympäristöjen hyvä ja ihmislähtöinen suunnittelu ja taiteen käyttäminen työpaikkojen sisustuksessa ja varustuksessa on tärkeää työssä viihtymisen ja jaksamisen parantamiseksi. Taiteen, taidekäsityön, muotoilun ja arkkitehtuurin mahdollisuudet tulisi liittää laadukkaan, esteettömän ja esteettisesti korkealuokkaisen ympäristön rakentamiseen (Opetusministeriö 2003c, 7). Ihmisen ympäristön rajoittaminen ja pelkistäminen merkitsee myös toiminnan rajoittamista

ja ympäristöön tarttumisen mahdollisuuksien vähentämistä. Kalpea ja virikkeetön ympäristö voi ärsyttää vandalismiin. Viihtyisä ympäristö viestii välittämisestä. (Järvilehto 1994, 206; Liinamo & Kannas 1995.)

Yhteisöllisyys sekä osallistumis- ja vaikutusmahdollisuudet

Rajannin (1999,11) mukaan ihmisen yhteisöllinen oleminen sijaitsee aina jossain tietyssä tilassa ja yhteisöllisellä suhteella on aina tilallinen ilmauksensa konkreettisesti, fyysisessä muodossa, erityisesti rakennetussa ympäristössä. Tilallisella muodolla puolestaan on aina yhteisöllinen sisältönsä, joka viime kädessä määräytyy vasta tilan yhteisöllisen käytön mukana. (Lefebvre 1991, 233; Syrjämaa & Tunturi 2002). Sosiaaliset ja fyysiset rakenteet ovat vuorovaikutussuhteessa toisiinsa (Urry 1987; Hatch 1997, 241–261). Kivistön ja Vahervan (1979, 393) mukaan koulu yhteisöissä kommunikaatiolla on samanlainen olennainen merkitys sosiaalisen organisaation tavoitteiden saavuttamisessa kuin muissakin yhteisöissä.

Tilajärjestelyn pohjana on ihmisten, ryhmien ja erilaisten toimintojen sijoittelu. Tilahierarkiassa keskeisen yhteisen tilan korostaminen viestittää käyttäjälle pyrkimystä yhteisöllisyyteen ja vuorovaikutukseen. Näkö- ja myös kuuloyhteys luo tunteen liittymisestä ja yhteenkuuluvuudesta. (Pallasmaa 1994.)

Vuorovaikutuksen määrän ja tavan säätelymahdollisuus on myös tavoiteltavaa. Tämä ilmenee kokoontumisen ja eriytymisen mahdollisuutena, hyvänä näkyvyytenä sekä omina työsooppina, joista voi helposti ottaa kontaktia lähityötovereihin. Yhteisten tilojen määrällä ja sopivalla sijainnilla edistetään epävirallista kommunikaatiota. Hatchin (1997, 241–261) mukaan monet tutkimukset ovat osoittaneet negatiivisen korrelaation etäisyyden ja sen todennäköisyyden välillä, että ihmiset kommunikoisivat keskenään, etenkin kasvokkain. Huczynski ja Buchanan (2001, 294–295) ovat todenneet läheisen sijainnin edistävän normaalia spontaania vuorovaikutusta ja etäisyyden kasvaessa informaation jakamisen ja ystävystymisen todennäköisyyden vähenevän.

Kiinteiden seinien tai siirreltävien seinämien on nähty edistävän kokousten ja lyhyiden palaverien pitämistä, luottamuksellisten keskustelujen käymistä sekä yhdessä työskentelemistä. Kuitenkin monet uskovat, että työtilan jakaminen

stimuloi luovuutta ja tukee ryhmätyötä – tosin näillä ryhmillä on yleensä jonkinlainen keskeinen sidos, joka erottaa heidät muusta organisaatiosta. Toinen selitys avoimien fyysisten järjestelyjen ja avoimemman kommunikaation välillä on fyysisen järjestelyn avoimuuden liittyminen symbolisesti avoimeen kommunikaatioon. (Hatch 1997, 241–261.)

Koulun koosta ei ole yksiselitteisiä suosituksia tai tutkimustuloksia (vrt. Goodlad 1984; vrt. Nair 2005). Usean sadan oppilaan koulut voivat koostua pienemmistä tilaryhmistä. Tällöin opettajat tuntevat kaikki alueensa oppilaat ja nuorimpienkin oppilaiden on helppo hahmottaa yksikkönsä tilat ja koko koulurakennus. Omilla alueilla vuorovaikutus-, osallistumis- ja vaikutusmahdollisuudet ovat kaikille tarjolla. Samalla äänimaailmat jakaantuvat pienemmiksi ja paikasta toiseen siirtymisen tarve vähenee. Turha liikenne koulun sisällä minimoituu, mutta samalla luodaan edellytykset vuorovaikutteiselle kouluyhteisölle sijoittamalla yhteiset tilat keskeiselle paikalle kaikkien helposti saavutettaviksi.

Yksilöllisyyden huomioon ottaminen, koulu kaikille

Vuorovaikutteisen toiminnan ja osallistumisen lisäksi koulun tulee tarjota mahdollisuus keskittymiseen, mietiskelyyn, itsetutkiskeluun, rauhalliseen yksilötyöhön ja opitun pohdintaan. Tarvitaan myös paikkoja rentoutumiseen. Integraatio- ja inklusioperiaatteen mukaan jokaisella oppilaalla tulee olla oikeus henkilökohtaisista taustoista tai rajoitteista huolimatta osallisuuteen ja elinikäiseen oppimiseen yhdessä muiden lasten ja nuorten kanssa. Tätä oikeutta yhteisöjen tulee kaikin keinoin tukea. Kaikkien tulee voida osallistua koulun erilaisiin toimintoihin. Oppilaiden yksilölliset eroavaisuudet otetaan huomioon suunnittelussa. Koulu tehdään kaikille soveltuvaksi.

Identiteetin tukeminen

Ihmisen identiteetti ei perustu vain kehoon, vaan siihen vaikuttavat myös kokemusympäristöt esineineen ja ihmissuhteineen (Bloomer & Moore 1977, 45; Järvilehto 1994, 151). Rauhalan (1977) mukaan ihminen muodostaa identiteettinsä aina suhteessa tilanteeseensa, ja ihmisen identiteetti, itseys, persoonallisuus kantaa aina myös leimaa siitä, mistä se peilautuu. Fyysisen rakenteen elementit sisältävät vihjeitä ja viestejä, jotka muistuttavat ihmisiä paitsi siitä, missä he ovat ja kuinka

heidän tulee käyttäytyä, myös siitä, keitä he ovat yksilö-, ryhmä- ja organisaatioidentiteetissään. Ajan mittaan rakennukset alkavat edustaa käyttäjiään ja käyttäjäorganisaatioitaan ja vaikuttavat siihen, mitä ihmiset ajattelevat ja kuvittelevat kyseisestä organisaatiosta tai käyttäjistä (Sayer 1987; Hatch 1997, 241–261; Yanow & Marrewijk 2005).

Työpaikan fyysiset elementit tarjoavat tärkeitä johtolankoja työpaikan kulttuurin ja imagon tarkasteluun (Hatch 1997, 241–261). Koulurakennus tai pääsisäänkäynti antaa ensivaikutelman uskottavuudesta ja toiminnan luonteesta ja myös saattaa vahvistaa toiminta-ajatusta symbolisesti. Ulospäin annettu kuva vaikuttaa myös työpaikan omaan identiteettiin. Rähjäinen, ankea koulurakennus ei viesti korkeatasoisesta opetuksesta ja hyvistä kasvatusoloista. Se ei myöskään vahvista henkilökunnan identiteettiä hyvinä opettajina ja kasvattajina eikä oppilaiden identiteettiä aktiivisina oppijoina.

Toimintojen ryhmittelyllä on merkitystä töiden sujumiselle ja työssä viihtymiselle. Yksilöt voivat myötävaikuttaa alueiden rajojen merkitsemiseen henkilökohtaisten tavaroiden tai muiden identiteettiä tai omistajuutta ilmaisevien visuaalisten elementtien avulla. Ryhmän rajojen merkitseminen assosioi voimakkaaseen ryhmäidentiteettiin (Hatch 1997, 241–261). Homansin (1957, 81) ryhmämuodostumisteorian mukaan ryhmääntymistä edistää mm. fyysinen konteksti. Fyysisten objektien ja aktiviteettien tilalliset järjestelyt, esim. arkkitehtuurin ja kalusteiden laatu, ovat merkkejä työntekijöiden kuulumisesta tiettyyn joukkoon (Stenros & Aura 1984, 71–81; Huczynski & Buchanan 2001, 293–297).

Symbolit säätelevät jokapäiväistä kanssakäymistä. Esineelliset symbolit kuten liput, merkit ja rakennukset saattavat velvoittaa käyttäytymään yhdenmukaisesti. Ne ylläpitävät ja vahvistavat rutiininmukaista toimintaa, joka rakentuu sisäistettyjen arvojen ja normien periaatteille (Peltonen & Stenvall 1991).

Työpaikan identiteetti muuntaa jäsenten kokemukset ja odotukset organisaatiosta yhdeksi kokonaisuudeksi. Identiteetti kertoo, kuinka työpaikan jäsenet arvioivat itseään organisaationa. Huolella suunnitellut elementit antavat vaikutelman organisaation uskottavuudesta ja luonteesta ja symbolisesti vahvistavat strategista

visiota. Imago ja identiteetti kietoutuvat toisiinsa: Organisaation ulospäin antama imago vaikuttaa organisaation ylläpitämään identiteettiin. Imago heijastaa organisaation ulkopuoliselle yleisölle antamia vaikutelmia (Hatch 1997, 241–261).

Orientoitumisen edistäminen

Tiloilla ja tilasarjalla on vaikutusta myös orientoitumisen kannalta. Kun liikkujalle muodostuu voimakas tilatuntu ja mielikuva toisiaan seuraavista tiloista, porteista ja sisäänkäynneistä, hän pystyy hahmottamaan reittinsä tila- ja liikekokemuksensa varassa. Ympäristökokonaisuus, suurempi rakennus tai pienten rakennusten ryhmä, voidaan jäsentää niin, että henkilö etenee yleisemmästä tilasta yhä pienempään ja yksityisempään. (Chermayeff & Alexander 1965, 251; Stenros & Aura 1984, 92–94.) Jos kullakin jaksolla on riittävän omaleimainen tilatuntunsa, ne toimivat liikkujan mielikuvan aineksina. Chermayeffille ja Alexanderille on tärkeintä liikkumisen kuluessa tunnettu kokemusmaailma. Lynch (1960, 105–108) puolestaan näkee orientoitumisen helpottuvan maamerkkejä, kolmiulotteisia solmukohtia, eri alueita, rajapintoja ja väyliä korostamalla. Epäjohdonmukaisella byrokraattisella tilankäytöllä voidaan käyttäjä ja myös satunnainen vierailija saada avuttomasti harhailemaan ja tuntemaan itsensä nöyryytetyksi (Varto 1989).

Suojaaminen väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä

Sosiaalinen kanssakäyminen tuo tullessaan myös ongelmakäyttäytymistä (Cooper & Upton 1992). Olweusin (1992) mukaan muita nuoremmat ja heikommät oppilaat joutuvat eniten kiusaamisen kohteiksi ja kiusaamista tapahtuu koulussa kaksi kertaa enemmän kuin koulumatkalla. Luokan tai koulun koolla ei ole merkitystä kiusaamisongelmien suhteelliseen esiintymistiheyteen tai tasoon nähden. Tulokset osoittavat, että riittävän monen aikuisen läsnäolo välitunnilla vähentää kiusaamisongelmaa. Koulukiusaamisen poistamiseksi Olweus (1992) esittää monikohtaisen ohjelman, johon sisältyy mm. ehdotus koulupihan tekemisestä hyvin varustetuksi ja viihtyisämmäksi. On myös tärkeätä, että uhrille pystytään takaamaan riittävä suoja ahdisteluilta. Näin ollen kouluympäristössä ei saisi olla aikuisilta suljettuja alueita. Suunnittelussa tulisikin ottaa huomioon, että kaikissa osissa koulua liikennettä tapahtuu luonnollisesti. Tällöin ei tarvita erityistä järjestettyä valvontaa. Hyvän opiskeluympäristön olemukseen kuuluu fyysisen ympäristön joustava käyttö ja sellaisen ympäristön järjestäminen ja ylläpitäminen, joka auttaa

oppilaita käyttämään koko tiedollista potentiaaliaan (Cooper & Upton 1992; Smith 1992).

Fyysisen opiskeluympäristön ominaisuudet voivat vähentää tai voimistaa ongelmaa. Hatchin (1997, 315) mukaan henkilöiden eriyttäminen eri ryhmiin, joilla keskenään on erilaiset fyysiset olosuhteet, voi ruokkia ryhmien ylemmyyden tai alemmuuden tunnetta. Tällaiset olosuhteet voivat suoraan johtaa paikallisten ristiriitojen lisääntymiseen tai lisätä yleistä konfliktiherkkyyttä. Tekemällä ympäristö avoimeksi ja läpinäkyväksi lisätään samalla positiivista valvontaa. Ryhmäopiskelun on todettu vähentävän kiusaamista; järjestetään siis ryhmäopiskeluun soveltuvia tiloja ja nurkkauksia. Myös sellaisen oppimista tukevan monipuolisen ympäristön, joka auttaa oppilaita käyttämään koko tiedollista potentiaaliaan ja saamaan onnistumisen kokemuksia, voidaan ajatella vastustavan kouluväkivaltaa.

7.8 Fyysisen terveyden ja turvallisuuden lisääjä

Koulurakennuksen kunnon ja oppimistulosten välinen yhteys

Eräät amerikkalaiset tutkimukset (Edwards 1992, Cash 1993, Earthman, Cash & Van Berkum 1995, Hines 1996, Phillips 1997 Earthmanin 2000 mukaan) osoittavat, että koulurakennuksen kunnon ja oppilaiden tulosten ja käyttäytymisen välillä on vahva yhteys. Rakenteellisesti ja kosmeettisesti arvioidut kuntoluokitukset toivat suunnilleen saman tuloksen. Alle standarditasoisten koulujen ja standardin yläpuolella olevien koulujen oppilaiden tulokset erosivat tutkimuksen mukaan 5–17 prosenttia toisistaan. Eräissä osatutkimuksissa erikuntoisten rakennusten oppilaiden tulokset erosivat toisistaan siinä määrin, että kyse oli jo joko onnistumisesta tai epäonnistumisesta. Näiden tutkimusten mukaan joissakin tapauksissa oppilaiden tuloksiin voidaan vaikuttaa enemmän käyttämällä varoja rakennetun ympäristön parantamiseen kuin oppimateriaaleihin ja jopa opettajiin. Eräät tärkeimmistä oppimiseen vaikuttavista koulun ominaisuuksista liittyvät lämpötilan säätämiseen, kunnolliseen valaistukseen sekä riittävään tilaan, välineisiin ja kalusteisiin.

Von Ahlefeld (2007) on tutkinut PISA 2003 oppimistuloksia suhteessa koulunjohtajien käsityksiin fyysisestä opiskeluympäristöstä. Opiskeluympäristön

laatuindeksin hän koosti kolmesta muuttujasta: koulurakennuksesta koulupihoineen, lämmitys/jäähdytys- ja valaistusjärjestelmistä sekä opetustiloista. Keskimäärin opiskeluympäristön laatuindeksi selittää yhden prosentin menestymisestä matematiikassa, erot eivät kuitenkaan ole tilastollisesti merkittäviä. Sen sijaan merkittäviä eroja löytyy tarkastellessa koulutusresurssien vaikutusta koulumenestykseen. Tämä indeksi on johdettu seitsemästä koulunjohtajien arvioimasta mahdollisesta oppimista haittaavasta tekijästä: oppimateriaalit, tietokoneet, tietokoneohjelmistot, laskimet, kirjastomateriaalit, audiovisuaaliset resurssit ja tiedelaboratoriotarvikkeet ja – materiaalit. Tämä indeksi selittää 2,5 % vaihtelusta menestymisessä matematiikassa.

Nykyisellä tutkimuskäytännöllä ei PISA-tutkimuksista saa riittävää tietoa vetää johtopäätöksiä opiskeluympäristön ja oppimisen välisistä yhteyksistä. Von Ahlefeld (2007) toteaa, että tulokset nojaavat pelkästään koulujen rehtoreiden arviointeihin – ei ulkopuolisten arvioitsijoiden, opiskelijoiden tai opettajien näkemyksiin. Lisäksi rehtorien vastaukset perustuvat suhteelliseen pieneen havaintomäärään, keskimäärin 250 koulua/maa. Rehtoreilla ei ole objektiivisia mittareita fyysisen ympäristön kunnan mittaamiseen. Mm. Suomessa yli puolet rehtoreista väitti opetustilojen puutteiden haittaavan oppimista; Koreassa puolestaan alle 12 % rehtoreista väitti koulurakennusten ja pihojen tai opetustilojen puutteen haittaavan opetusta. Tuloksiin voi vaikuttaa myös kulttuurien väliset eroavaisuudet standardeissa. Lisäksi kansainvälisissä konteksteissa monikulttuurisuuden vaikutukset ja kielelliset ongelmat tulisi ottaa huomioon tutkimuksen suunnittelusta tulosten analysointiin asti. Vaikka tällaiset mittaamiset eivät juuri auta vertaamaan eri kouluja ja maita keskenään, tällaisella havainnoimisella voi olla tärkeä merkitys rehtorien työhön ja siksi siihen pitää kiinnittää huomiota.

Yleiset ratkaisut

Hyvä opiskeluympäristö tukee oppilaan ja henkilökunnan fyysistä terveyttä ja turvallisuutta ja edistää hyvinvointia (Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 2001, 4 §). Fyysinen ympäristö estää tapaturmia ja onnettomuuksia. Se on terveellinen ja turvallinen käytössä ja soveltuu kaikille käyttäjille. Käytännölliset, tarkoituksenmukaiset ja hyväkuntoiset tilat tukevat työn suorittamista. Kalustus ja

laitteet ovat ergonomisia ja tekniset järjestelmät toimivat asianmukaisesti ja hallitusti. Jo kaavoitusvaiheessa tehdään suurimmat päätökset koulun tontin terveellisyyteen ja turvallisuuteen liittyvistä asioista kuten liikenneolosuhteisiin, maaperään ja luonnonoloihin liittyvät päätökset. Koulutontti sijoitetaan mahdollisimman etäälle melu- ja saastelähteistä. Tontin maaperään liittyvät riskit kartoitetaan jo kaavoitusvaiheessa. Koululle johtaa turvallinen jalankulkuyhteys ja pyörätie. Pysäkeille voi kulkea koulupihaan ylittämättä tietä, koulukuljetukset ja saattoliikenne järjestetään siten, etteivät ne häiritse pihatoimintoja. Mikäli liikuntakenttä ei sijaitse koulun tontilla, kulku sinne on turvallinen ilman ajoteiden tai pyöräteiden ylityksiä.

Koulurakennuksen muodossa ja sijoituksessa tontille otetaan huomioon pienilmastoon vaikuttavat tekijät kuten ilmansuunnat, maastonmuodot ja vallitsevat tuulet. Toimintapiha sijoitetaan aurinkoiseen ilmansuuntaan ja tuulensuojaan. Henkilö- ja huoltosisäänkäynnit sijoitetaan erilleen ja koulun piha-alue jäsenellään selkeästi: ajoneuvo- ja huoltoliikenne ei risteidy oppilaiden käytössä olevan alueen ja jalankulun kanssa. Ajoneuvojen pysäköinti on selvästi merkitty omaksi alueekseen. Koulun piha on kotiympäristön ohella lasten tärkein liikuntapaikka ja hyvin suunniteltuna asuinyhteisön merkittävä vapaa-ajanviettopaikka. Myös varsinaisen kouluajan ulkopuolella tapahtuva toiminta otetaan pihasuunnittelussa huomioon. Hyvin suunniteltua pihaa voi turvallisesti käyttää myös iltaisin ja lomaaikoina. Pihasuunnittelussa vältetään eristettyjä alueita, joissa kiusaamista ja pahoinpitelyä voi tapahtua muiden näkemättä. Piha tukee positiivista arkiliikuntaa ja maaston muotoilu sekä välineet motivoivat liikkumaan raikkaassa ulkoilmassa. Koulun piha suunnitellaan myös tukemaan eri oppiaineiden opiskelua. Pihan suunnittelussa otetaan huomioon vuodenaikojen vaihtelut – myös kunnossapidon ja huollon kannalta. (Sassi 2003; Attwell, Huan, Olsson, Schutte & Tapaninen 2004; Helsingin kaupunki ympäristökeskus 2004; Norra, Ruokonen & Karvinen 2004.)

Koulurakennuksen turvallisuuden suunnittelu alkaa jo päätettäessä tilojen sijoittelusta, niiden keskinäisistä yhteyksistä, rakennuksen massoitteista ja piha-alueiden toiminnoista. Suunnitteluratkaisuilla voidaan vaikuttaa turvallisuuteen ja vähentää tarvittavan valvonnan tai valvontalaitteiden määrää. Turvallisuuteen voidaan vaikuttaa mm. rakennusten ja piha-alueiden sekä sisätilojen selkeydellä.

Turhan liikenteen minimoimisella, ulko-ovien lukumäärän rajoittamisella, kulkureittien ja sisäänkäyntien valaistuksella sekä asioimissisäänkäynnin helpolla löydettävyydellä ja asianmukaisilla opasteilla edistetään niin ikään turvallisuutta. Samaa tavoitetta palvelevat koulurakennuksen toiminnalliset osastoinnit, sisätilojen läpäisykyvyys sekä materiaalien ja yksityiskohtien kestävyys ja korjattavuus.

Tekniset ratkaisut

Rakennuksen käyttöön, huoltoon tai ylläpitoon ei liity tapaturman, onnettomuuden tai vahingoittumisen vaaraa. Kaatumisia, liukastumisia ja putoamisia tai palo-, sähkö- tai räjähdystapaturmia sen enempää kuin ajoneuvojen liikkumisesta johtuvia onnettomuuksia rakennuksissa ja rakennuspaikoilla ei saisi tapahtua. (Maankäyttö- ja rakennusasetus 1999, 50 §; Suomen rakentamismääräyskokoelma, osa F2.) Koulutilat soveltuvat myös niille henkilöille, joiden liikkumis- ja toimintakyky on rajoittunut (Suomen rakentamismääräyskokoelma, osa F1). Samalla koulussa helpottuu materiaalikuljetus ja siivoaminen. Rakennuksen pitää olla esteettömästi saavutettavissa. Hyvin hahmotettava ja havaittava kulkuväylä johtaa tontin tai rakennuspaikan rajalta ja autopaikoilta rakennuksen ulko-ovelle ja edelleen sisäänkäynnin kautta rakennuksen käyttötarkoituksen mukaisiin tiloihin. (Opetusministeriö 2002b; ks. Könkkölä 1994; Verhe 1996, 1997; Jokiniemi 1998; Rakennustieto Oy 1998; Nevala-Puranen, Innanen, Ekroos & Alaranta 2001.)

Rakennusta käytetään, hoidetaan, huolletaan ja pidetään kunnossa rakennuksen erityisominaisuuksiin perustuvan käyttö- ja huolto-ohjeen mukaan (Suomen rakentamismääräyskokoelma, osa A4). Rakennukseen rakentamisen ja käytön aikana kohdistuvat kuormitukset eivät aiheuta sortumista eivätkä lujutta tai vakautta haittaavia muodonmuutoksia (Maankäyttö- ja rakennusasetus 1999, 50 §; Suomen rakentamismääräyskokoelma, osa B1). Rakennuksen kantavat rakenteet kestävät palon sattuessa niille asetetun vähimmäisajan. Rakennuksessa olevat henkilöt voivat palon sattuessa päästä poistumaan rakennuksesta tai heidät voidaan pelastaa muulla tavoin. Rakennuksessa tai sen läheisyydessä on väestönsuoja, jonka arvioidaan riittävän rakennuksessa asuville tai muutoin oleskeleville henkilöille. (Maankäyttö- ja rakennusasetus 1999, 50 §; Suomen rakentamismääräyskokoelma, osa E1, E7.)

Turvajärjestelmät ehkäisevät ilkivaltaa, varkauksia ja väkivaltaa koulussa ja sen alueella, lisäävät oppilaiden ja henkilökunnan henkistä ja fyysistä turvallisuutta sekä ilmaisevat luvattoman tunkeutumisen koulurakennukseen. Toisaalta henkilökunta ja oppilaat pääsevät liikkumaan koulussa mahdollisimman esteettömästi, mutta toisaalta estetään tai rajoitetaan asiattomien pääsyä tiloihin. Rakennuksen rakenteellisella ja mekaanisella suojauksella on ennaltaehkäisevä merkitys. Turvajärjestelmien tehokkuus ja laajuus liittyy vartiointi- ja päivystysjärjestelyihin sekä sähkö-, vesi- ym. laitteiden tarpeen mukaiseen huoltotoimintaan. Koulun toiminnalliset tilat osastoidaan lukituksin tai kulunvalvontalaittein asiattomien liikkumisen rajoittamiseksi tiloissa. Kulunvalvontaa voi täydentää myös televisiovalvonnalla esimerkiksi vaikeasti valvottavien piha-alueiden, julkisivujen, sisäänkäyntien sekä pääaulatilojen kohdalla (Laki yksityisyyden suojasta työelämässä 2004, luku 5). Myös rikosilmaisimia tai tilailmaisimia voidaan käyttää luvattoman sisään tunkeutumisen ilmaisemiseen koulupäivän ulkopuolella. Turvajärjestelmiin voidaan lukea myös erikoisluokkien hätäkatkaisimet. Eräissä tapauksissa voi olla tarpeellista varustaa joitakin tiloja väkivaltatilanteiden varalta myös hälytyspainikkein. (Helsingin kaupungin opetusvirasto 2003.) Koulurakennuksesta ei aiheudu sen käyttäjille eikä naapureille hygienia- tai terveysriskiä kosteuden kertymisestä rakennuksen osiin tai sisäpinnoille (Suomen rakentamismääräyskokoelma, osa C2). Sadeveden poisto sekä vesi- ja viemäri-laitteisto eivät aiheuta hygienia- tai terveydellistä uhkaa tai vahingon tai tapaturman vaaraa, tulvimista tai muuta haittaa (Suomen rakentamismääräyskokoelma, osa D1).

Sisäilmassa ei esiinny terveydelle haitallisessa määrin kaasuja, hiukkasia tai mikrobeja eikä viihtyisyyttä alentavia hajuja. Sisäilman kosteus pysyy rakennuksen käyttötarkoituksen mukaisissa arvoissa, eikä kosteus tiivisty rakenteisiin eikä niiden pinnoille tai ilmanvaihtojärjestelmään siten, että se aiheuttaa kosteusvaurioita, mikrobien tai pieneliöiden kasvua tai muuta terveydellistä haittaa. (Maankäyttö- ja rakennusasetus 1999, 50 §; Suomen rakentamismääräyskokoelma, osa D2.) Rakennuksen lämmitys-, jäähdytys- ja ilmanvaihtolaitteet ovat ilmasto-olot ja rakennuksen käyttäjät huomioon ottaen sellaisia, että energiankulutustaso jää alhaiseksi (Maankäyttö- ja rakennusasetus 1999, 50 §). Viihtyisä huonelämpötila voidaan ylläpitää ilman tarpeetonta energian käyttöä, eivätkä ilman liike,

lämpösäteily ja pintalämpötilat aiheuta epäviihtyisyyttä. (Suomen rakentamismääräyskokoelma, osat C3, C4, D2, D3 ja D5.) Mm. suuria lasipintoja vältetään aurinkoisilla seinustoilla säteilylämmön vuoksi ja tarvittaessa estetään liian lämmön pääsy sisälle.

Ääniympäristö koostuu rakennuksen ulkopuolelta tulevasta ja rakennukseen kuuluvista järjestelmistä syntyvästä melusta sekä itse työn tekemiseen liittyvistä äänistä. Rakennuksessa on viihtyisät ääniolosuhteet (Suomen rakentamismääräyskokoelma, osa D2). Akustiikaltaan hyvässä oppimistilassa, jossa on myös riittävä ääneneristys, puhuminen ja kuuleminen on vaivatonta huonetilan kaikissa osissa. Melu, jolle rakennuksessa tai sen lähellä ovat altistuvat, pysyy niin alhaisena, ettei se vaaranna näiden henkilöiden terveyttä (Maankäyttö- ja rakennusasetus 1999, 50 §; Suomen rakentamismääräyskokoelma, osa C1). Melu ja hälinä rasittavat niin oppilaita kuin henkilökuntaakin. Koulurakennuksen ääneneristykseen ja meluun voidaan vaikuttaa tehokkaimmin ja taloudellisimmin tilojen sijoittelulla. Ääntä tuottavat ja hiljaisuutta tarvitsevat tilat sijaitsevat erillään toisistaan. Lisäksi voidaan käyttää erilaisia äänieristysrakenteita ja puskurivyöhykkeitä rajaamaan erilaisia äänimaailmoja. Lisäksi voidaan käyttää erilaisia äänieristysrakenteita ja puskurivyöhykkeitä rajaamaan erilaisia äänimaailmoja (Chermayeff & Alexander 1965, 75, 251–252). Visuaalisesti avoimessa koulurakennuksessa lasiseinät tai väliseinäikkunat vaikuttavat myönteisesti koulun ääniongelmiin: kun on mahdollista nähdä äänilähde ja saada siten selitys kuultavalle äänelle, ääni ei ärsytä. Avoimissa opiskeluympäristöissä mm. riittävän lyhyt jälkikaiunta-aika edistää miellyttävän äänimaailman muodostumista ja antaa viihtyvyyden ja hyvinvoinnin kokemuksia – ja edistää oppimista. Koulurakennuksen akustiikassa on kysymys kokonaisvaltaisesta äänimaailman hallinnasta.

Hyvän sisäilman yhtenä edellytyksenä on, että koulurakentamisessa käytetään helposti puhtaana pidettäviä, pölyä keräämättömiä materiaaleja ja rakenteita. Suunnitteluratkaisuissa otetaan huomioon siivottavuus ja lian kulkeutumisen estäminen. Sisääntulojen lattiamateriaali on kulutusta kestävä ja helppohoitoista. Ulko-ovien edustat on päällystetty lian kulkeutumisen estämiseksi.

Oppilaiden sisääntulon yhteydessä on asianmukaiset kenkähyllyt ja penkit kenkien vaihtoa varten. Sisäjalkineiden käyttö vähentää olennaisesti liian kulkeutumista koulun sisäalueille.

Rakennuksen tilat voidaan valaista riittävän tehokkaasti kuitenkin energiaa tuhlaamatta (Suomen rakentamismääräyskokoelma, osa D2). Valaistuksessa otetaan huomioon näkömukavuus ja näkötehokkuus (SFS-EN 12464-1). Valaistusympäristö käsittää sekä keinovalon että luonnonvalon. Työpaikalla on riittävä ja sopiva valaistus, varavalaistus tärkeillä poistumisteillä ja ikkunattomissa tiloissa sekä riittävä ulkovalaistus (Työturvallisuuskeskus 2005). Työhuoneen valoisuus saadaan järjestää myös toisen tilan kautta tulevalla välillisellä luonnonvalolla. Valaistus voidaan myös järjestää osaksi tai kokonaan keinovalolla, jos se toiminnan laatu huomioon ottaen on perusteltua. (Maankäyttö- ja rakennusasetus 1999, 52 §.) Hyvä valaistus auttaa työntekijöitä saamaan riittävästi tietoa ympäristöstään, jotta he voivat suoriutua tehtävistään ja liikkua työtilassa turvallisesti. Lisäksi hyvä valaistus vaikuttaa ihmisten vireystilaan ja parantaa työviihtyvyyttä. Koulussa kaikki tilat ovat aktiivikäytössä; myös auloissa ja käytävien levennyksissä opiskellaan ja valaistus suunnitellaan sen mukaiseksi. Opetustilojen valaistusta suunniteltaessa perustiedot tilan käytöstä ovat olennaisia.

Sähkölaitteet ja -laitteistot suunnitellaan, rakennetaan, huolletaan ja käytetään niin, ettei niistä aiheudu kenenkään hengelle, terveydelle tai omaisuudelle vaaraa. Ne eivät saa aiheuttaa kohtuutonta häiriötä eikä niiden toiminta saa helposti häiriintyä sähköisesti tai sähkömagneettisesti. (Sähtöturvallisuuslaki 1996.)

Kalusteet ovat toimivia, taloudellisia ja esteettisesti miellyttäviä. Ne kuuluvat olennaisesti opiskeluympäristöön, ja ne palvelevat rakennuksen toimintaa, oppimista. Työntekijöillä on käytettävissä tarkoituksenmukaisia istuimia silloin, kun työtä haitatta voidaan tehdä istualtaan, sekä muutoin käytettäväksi lepoa varten. Myös pukeutumistiloissa on istuimet. Työntekijöillä on mahdollisuus säilyttää vaatteensa lukitussa paikassa, likaavassa työssä on eri säilytystilat työvaatteille. Vaatteiden kuivattaminen on mahdollista. Pihan leikki- ja liikuntavälineet ja niiden asennukset täyttävät EU-direktiivit. Työpisteiden rakenteet ja käytettävät työvälineet valitaan, mitoitetaan ja sijoitetaan työn luonne ja työntekijän edellytykset huomioon

ottaen sekä ergonomisesti asianmukaisella tavalla. Myös oppilaiden yksilölliset – esimerkiksi vammasta johtuvat – tarpeet otetaan huomioon. Tarvittavat suojaetäisyydet otetaan huomioon esimerkiksi teknisen käsityön, fysiikka-kemian ja kotitalouden tiloissa. Uuden opetusteknologian varusteiden ja laitteiden valinnassa otetaan huomioon turvallisuus- ja terveellisyysnäkökohdat.

7.9 Yhteenveto ja vertailu hyvinvoinnin osatekijöihin

Tässä esittelen yhteenvetona teoreettisesti hyvän peruskoulun laatuksiteerit. Laatuksiteerit on kuvattu luvun 7 alakohdissa. Laatuksiteereihin olen päätenyt siten, että kirjallisessa muodossa oleva materiaali on analysoitu systemaattisesti ja objektiivisesti ja aineisto on järjestetty tiiviiseen ja selkeään muotoon säilyttäen aineiston informaatio. Tutkittavasta ilmiöstä on muodostettu tiivistetty kuvaus, joka kytkee tulokset ilmiön laajempaan kontekstiin. Analyysitapana on aineistolähtöinen sisällönanalyysi ilmissisällöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2004.)

Olen verrannut teoreettisesti hyvän peruskoulun laatuksiteereitä hyvinvoinnin jaottelun mukaisesti toimintamahdollisuuksiin, sosiaaliseen ympäristöön ja psyykkiseen ympäristöön.

7.9.1 Funktionaalisesti ja sosiaalisesti joustava koulurakennus

Toimintamahdollisuudet

Joustava, avoin ja monipuolinen opiskeluympäristö luo parhaat puitteet eri oppiaineiden opetukselle, oppiaineiden väliselle yhteistyölle sekä aihekokonaisuuksien syvälliselle käsittelylle. Tavoitteena on kokeilevien ja tutkivien työtapojen sekä yhteistyön lisääminen. Erilaisia työskentelytapoja ja vuorovaikutustilanteita mahdollistavassa opiskeluympäristössä voi oppia liikkumalla, kokeilemalla, tutkimalla, järjestelemällä ja vertailemalla, pohtimalla ja arvioimalla. Oppimiseen voi käyttää useita aisteja ja useita menetelmiä. Opetuksen valmistelu edellyttää rauhallisia, yksilö- tai tiimityöhön sopivia paikkoja. Koko henkilökunnan ja eri ammattiryhmien on voitava pitää omia neuvottelujaa ja kokouksiaan.

Sosiaalinen ympäristö

Konstruktiiivisessa oppimisessa vuorovaikutuksella on tärkeä rooli. Tilat mahdollistavat sosiaalisen vuorovaikutuksen ja valmiuksien kehittämisen yhteiskunnassa ja työelämässä toimimista varten. Yhteistoiminnallisessa työkuulttuurissa tarvitaan myös tilallisia mahdollisuuksia vuorovaikutukseen. Oleellisia ovat yhteistyö opetustyön ja oppilashuollon välillä sekä kodin ja koulun ja koulun ja muun ympäristön välillä.

Psyykinen ympäristö

Tilat tukevat oppilaiden mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa omassa koulussaan ja lähiympäristössään.

7.9.2 Monipuolinen toiminta- ja kulttuurikeskus

Toimintamahdollisuudet

Koulu ympäristöineen muodostaa toimintakeskuksen, jossa oppilailla on mahdollisuus aamu- ja iltapäivätoimintaan. Alueensa oppimis-, kulttuuri- ja harrastuskeskukseksi rakennettu toimintakeskus tukee kulttuuritietoisten kansalaisten kasvattamista.

Sosiaalinen ympäristö

Koululla on merkittävä tehtävä alueensa sosiaalisten suhteiden luomisessa – myös eri-ikäisten asukkaiden kesken. Monitoimitalotyypinen ratkaisu yhdistää eri yhteisöt sekä eri-ikäiset oppijat ja harrastajat.

Psyykinen ympäristö

Oman koulun näkeminen osana paikallista kulttuurielämää ja arkkitehtuuriperinnettä voi lisätä oppilaiden tietoisuutta kulttuurista, ympäristöstä ja yhteiskunnasta. Monipuolinen toimintakeskus tukee kielellistä ja kulttuurista identiteettiä ja auttaa siirtämään kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle ja luomaan uutta kulttuuria.

7.9.3 Innostava ja houkutteleva oppimisen apuväline

Toimintamahdollisuudet

Koulun toiminta on kontekstisidonnaista. Oppimisprosessia ja fyysistä ympäristöä ei voi erottaa toisistaan – ne kuuluvat yhteen ja täydentävät toisiaan. Opetussuunnitelman perusteet asettavat omat haasteensa opiskeluympäristölle. Opiskeluympäristö on aktiivinen oppimisväline.

Sosiaalinen ympäristö

Tärkein tilanteen komponentti koulussa on opettaja, jonka läsnäolo sävyttää kaikkia muita. Myös toiset oppilaat ovat merkittäviä tilanteen rakennetekijöitä.

Psyykinen ympäristö

Myös opettajan ajatteluun ja toimintaan vaikuttavat monet ympäristötekijät, kuten kouluarkkitehtuuri ja sen tarjoamat pedagogiset ratkaisut. Opiskeluympäristö voi kiihottaa uteliaisuutta ja oppimismotivaatiota sekä edistää aktiivisuutta, itseohjautuvuutta ja luovuutta tarjoamalla kiinnostavia haasteita ja ongelmia. Fyysinen kouluympäristö ja siihen liittyvät moninaiset toiminnot ja käytänteet vaikuttavat esimerkiksi käyttäjien käsityksiin erilaisten taitojen ja arvostuksien merkityksestä.

7.9.4 Kestävän kehityksen vaalija

Toimintamahdollisuudet

Koulurakennus on fyysinen malli kestävän kehityksen peruselementtien, ekologisen, taloudellisen sekä sosiaalisen ja kulttuurisen kestävyuden, periaatteiden mukaisesta rakentamisesta, hyvä ja kestävä rakennus. Se myös edistää kestävän kehityksen vaalimista. Koska koulujen tulee voida vastata yhteiskunnan muutosvaatimuksiin, tilaratkaisujen tulee olla yleispäteviä, joustavia ja muunneltavia.

Sosiaalinen ympäristö

Koulurakennus on sosiaalisesti toimiva elinympäristö. Sosiaaliseen ja kulttuuriseen kestävyyteen kuuluu hyvinvoinnin edellytyksien siirtyminen sukupolvelta toiselle.

Sosiaalista hyvinvointia edistävä, väestörakenteeltaan monipuolinen ja viihtyisä ympäristö vaikuttaa myös turvallisuuteen ja ehkäisee osaltaan syrjäytymistä.

Psyykinen ympäristö

Koulurakennus on esteettisesti tasapainoinen elinympäristö. Toimiva ympäristö on tärkeä tasa-arvoa edistävä seikka.

7.9.5 Tarkoituksenmukaisesti mitoitettu koulurakennus

Toimintamahdollisuudet

Koulutontin koossa otetaan huomioon myös tarvittava piha-alue opiskelua, leikkiä ja liikuntaa varten sekä istutettavat alueet sekä tilaa liikennettä, pysäköintiä ja huoltoa varten. Koulurakennuksen mitoitukseen vaikuttaa ylläpitäjän ja koulun omat painotukset, viikkotuntimäärät ja ryhmäkoot. Yksittäisiä tiloja mitoitetaan aiottu toiminta, toimintaan osallistuvien lukumäärä sekä toimintaan tarvittava kalustus. Mitoitus mahdollistaa hyvän sisäilman, työrauhan, liikkumisen opetustilassa sekä kalusteiden ryhmittelyn opetustilanteen ja -menetelmien mukaan. Opetustilojen mitoittamisessa ennakoidaan opetettavien ryhmien todellinen koko tai varataan riittävästi erikokoisia tiloja.

Sosiaalinen ympäristö

Yksittäisessäkin opetustilassa opiskellaan samanaikaisesti sekä yksin että ryhmittäin. Opetustyön ja oppilashuollon yhteistyön sujuvuus sekä luottamuksellinen yhteistyö kodin ja koulun muun ympäristön kanssa edistävät välittämisen ja myönteisen vuorovaikutuksen kulttuuria, joka parhaimmillaan ehkäisee lasten riskiä syrjäytyä.

Psyykinen ympäristö

Erityisopetuksen ja yleisopetuksen tilat sijoitetaan toistensa yhteyteen. Erilaiset oppimistyylit otetaan huomioon.

7.9.6 Esteettinen psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin vahvistaja

Toimintamahdollisuudet

Opiskeluympäristö edistää luovaa toimintaa. Se antaa mahdollisuuden saada esteettisiä kokemuksia, rikastuttaa taiteen avulla omaa ja toisten elämää sekä nauttia laadukkaasta ympäristöstä.

Sosiaalinen ympäristö

Opiskeluympäristö mahdollistaa sellaisten työtapojen käytön, jotka kehittävät sosiaalisia taitoja. Opiskeluympäristö tukee oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta ja lisää yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa. Vuorovaikutuksen määrän ja tavan säätelymahdollisuus on myös tavoiteltavaa. Tämä ilmenee kokoontumisen ja eriytymisen mahdollisuutena, hyvänä näkyvyytenä sekä omina työsoppina, joista voi helposti ottaa kontaktia lähityötovereihin. Yhteisten tilojen määrällä ja sopivalla sijainnilla edistetään epävirallista kommunikaatiota. Näkö- ja myös kuuloyhteys luo tunteen liittymisestä ja yhteenkuuluvuudesta. Ryhmän rajojen merkitseminen assosioi voimakkaaseen ryhmäidentiteettiin. Ryhmäntymistä edistää mm. fyysinen konteksti, jossa fyysisten objektien ja aktiviteettien tilalliset järjestelyt, esim. arkkitehtuurin ja kalusteiden laatu, ovat merkkejä työntekijöiden kuulumisesta tiettyyn joukkoon.

Psyykkinen ympäristö

Kouluympäristön fyysinen ja esteettinen olemus vaikuttaa mm. mielihyvähäkökemusten ja virikkeisyyden johdosta lasten hyvinvointiin. Se mahdollistaa sellaisten työtapojen käytön, jotka tukevat osallistumis- ja vaikutusmahdollisuuksia omassa koulussa ja lähiympäristössä. Se auttaa avoimen, rohkaisevan, kiireettömän ja myönteisen ilmapiirin toteutumisessa. Koulun tulee tarjota mahdollisuus keskittymiseen, mietiskelyyn, itsetutkiskeluun, rauhalliseen yksilötyöhön ja opitun pohdintaan. Tarvitaan myös paikkoja rentoutumiseen. Integraatio- ja inklusioperiaatteen mukaan jokaisella oppilaalla tulee olla oikeus henkilökohtaisista taustoista tai rajoitteista huolimatta osallisuuteen ja elinikäiseen oppimiseen yhdessä muiden lasten ja nuorten kanssa. Ihmisen identiteetti ei perustu vain kehoon, vaan siihen vaikuttavat myös kokemusympäristöt esineineen ja

ihmissuhteineen. Ihmisen identiteetti, itseys, kantaa aina myös leimaa siitä, mistä se peilautuu. Imago ja identiteetti kietoutuvat toisiinsa: organisaation ulospäin antama imago vaikuttaa organisaation ylläpitämään identiteettiin. Toimintojen ryhmittelyllä on merkitystä töiden sujumiselle ja työssä viihtymiselle. Tiloilla ja tilasarjalla on vaikutusta myös orientoitumisen kannalta. Varustamalla ja tekemällä koulupihaa viihtyisämmäksi voidaan mm. vähentää väkivaltaa, kiusaamista ja häirintää. Uhrille täytyy taata riittävä suoja ahdisteluilta. Kouluympäristössä ei saisi olla aikuisilta suljettuja alueita. Avoin ja läpinäkyvä ympäristö lisää positiivista valvontaa. Epätasa-arvoiset fyysiset olosuhteet voivat johtaa ristiriitojen lisääntymiseen.

7.9.7 Fyysisen terveyden ja turvallisuuden lisääjä

Toimintamahdollisuudet

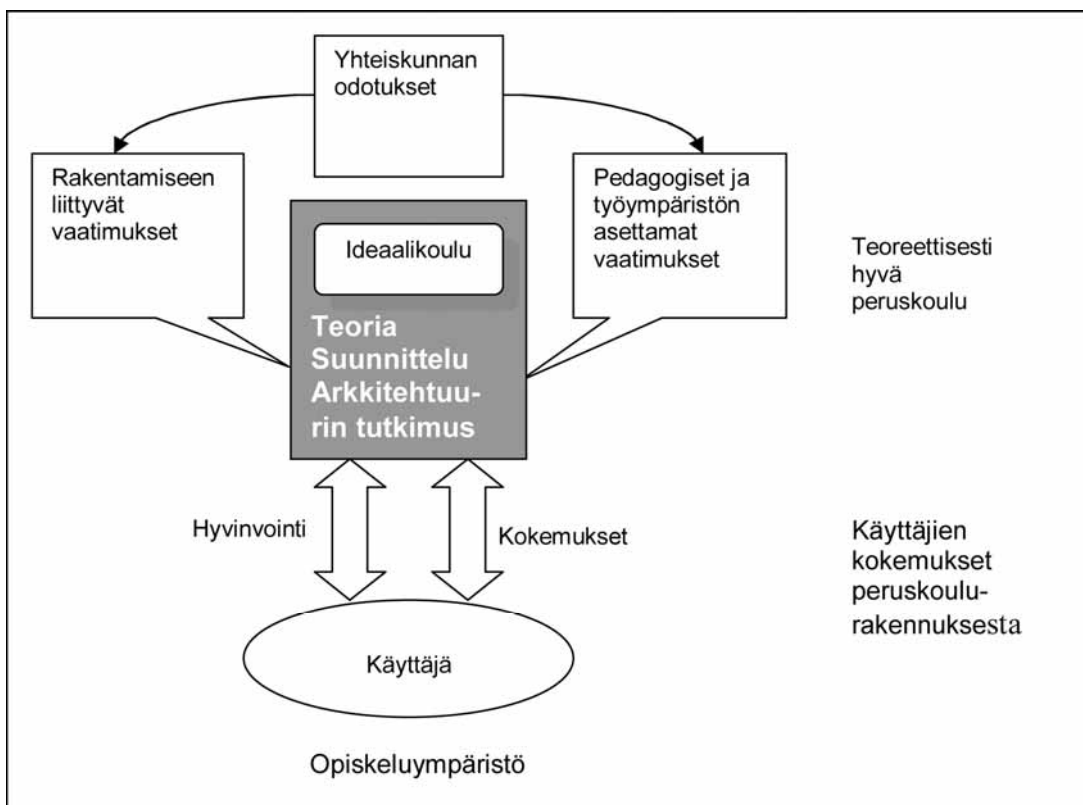
Koulurakennuksen kunnon ja oppilaiden tulosten ja käyttäytymisen välillä on vahva yhteys. Eräät tärkeimmistä oppimiseen vaikuttavista koulun ominaisuuksista liittyvät lämpötilan säätämiseen, kunnolliseen valaistukseen sekä riittävään tilaan, välineisiin ja kalusteisiin. Hyvä opiskeluympäristö tukee oppilaan ja henkilökunnan fyysistä terveyttä ja turvallisuutta ja edistää hyvinvointia. Fyysinen ympäristö estää tapaturmia ja onnettomuuksia. Se on käytössä terveellinen ja turvallinen ja soveltuu kaikille käyttäjille. Käytännölliset, tarkoituksenmukaiset ja hyväkuntoiset tilat tukevat työn suorittamista. Kalustus ja laitteet ovat ergonomisia ja tekniset järjestelmät toimivat asianmukaisesti ja hallitusti. Sisäilma on terveellinen. Rakennuksessa on viihtyisät ääniolosuhteet. Rakennuksen tilat voidaan valaista riittävän tehokkaasti kuitenkin energiaa tuhlaamatta

III KOKEMUKSET KOULURAKENNUKSESTA

8. Käyttäjän rooli arkkitehtuuritutkimuksessa ja suunnittelussa

Tämä luku sisältää historiallisen katsauksen rakennuksen käyttäjän roolin muotoutumisesta yhteiskunnallisessa kontekstissa, arkkitehtuuritutkimuksessa ja suunnitteluteorioissa. Tässä luvussa pohditaan myös arkkitehtuurin kielen merkitystä kommunikaatiovälineenä.

Luvussa käsitellään myös koulusuunnittelun erityispiirteitä sekä Soinisen koulun suunnitteluprosessia.



8.1 Arkkitehtuuritutkimuksen suhde käyttäjiin

Arkkitehtuuritutkimus on perinteisesti keskittynyt suunnittelija-tekijän rooliin ja rakennusten esteettisten merkitysten analyysiin irrallaan ihmisten arjesta. Rakennuksia on tarkasteltu fyysisinä muotoina, massoina ja esteettisinä kokonaisuuksina ja analysoitu suunnittelua ja toteutusta. Valmiiseen teokseen tai sen syntykontekstiin kohdistunut tutkimus on keskittynyt staattisiin faktoihin rakennetusta tilasta eikä tilaan aktiivisena merkitysten tuottajana ja osana kulttuurista merkitysten muodostumisen prosessia (Trachtenberg & Hyman 1986, 41; Saarikangas 1998; Markus & Cameron 2002, 1). Vielä 1960-luvulla arkkitehtuuritutkimuksen nähtiin jakautuvan kolmeen osaan: tehtävääorientoituneeseen tutkimukseen, muodon tutkimukseen ja tekniseen tutkimukseen. Näiden osien nähtiin kuitenkin liittyvän toisiinsa (Norberg-Schulz 1963). Heideggerin kirjoitukset 1950-luvulla ja Norberg-Schulzin tulkinnot Heideggerin teksteistä korostivat rakentamisen myyttisiä ulottuvuuksia. Kiinnostuksen kohteeksi tuli koettu ja eletty tila merkityksineen, ja arkkitehtuuritutkimus alkoi kiinnittää huomiotaan rakentamisen taustalla oleviin eksistentiaaliin ja elämyksellisiin tekijöihin (Pallasmaa 2003).

Saarikankaan (1998) mukaan käyttäjien ja rakennetun tilan välisten suhteiden sivuuttaminen tutkimuksessa on johtunut käyttäjien ihanteellistamisesta tai olettamuksesta käyttäjien samankaltaisuudesta. Pallasmaa (1993, 137) puolestaan väittää rakennustaidetta syntyvän ainoastaan, jos toimeksianto ja käyttäjä ihanteellistetaan ja rakennus suunnitellaan idealisoidulle tilaajalle ihanteelliseen maailmaan. Hundertwasser (1958/1970) taas väittää arkkitehtuuria syntyvän vain siinä tapauksessa, että arkkitehti, rakentaja ja käyttäjä ovat yksi ja sama henkilö. Kummankin väittämät ovat kyseenalaisia. Monet koulut edustavat aikakautensa arkkitehtuurin parhaimmistoa. Kuitenkin koulurakennuksen kohdalla käyttäjien ikä- ja kokohajonta on melkoinen ja käyttäjät edustavat ympäristönsä kaikkia sosiaaliluokkia, perhemuotoja ja tuloryhmiä. Ihanteellistaminen ei tässä tapauksessa voi johtaa tyydyttävään lopputulokseen.

Saarikankaan (1998) mukaan rakennuksen ymmärtäminen pelkästään suunnittelijansa luomana objektina korostaa rakennusten yksimerkityksisyyttä ja

staattisuutta. Jos rakennusta analysoidaan vain siltä pohjalta, minkä merkityksen suunnittelija on sille antanut, unohdetaan rakennusten luonne dynaamisina tiloina, joissa ihmiset liikkuvat ja toimivat ja joille tilaa eri aikoina käyttävät ihmiset antavat erilaisia merkityksiä ja osallistuen näin omalta osaltaan ”tilan rakentamiseen”. Sen sijaan, että rakennukset olisivat vain esteettisiä ja materiaalisia objekteja, ne ovat myös aistittavia ja eletäviä tiloja. Rakennettujen tilojen merkitysten muodostumiseen osallistuvat useat tekijät suunnittelijoiden lisäksi – viime kädessä oppilaat ja henkilökunta tekevät tilasta koulun. Lapintie (1989) korostaa, että termien objekti ja subjekti käyttäminen arkkitehtuurin yhteydessä ei ole samalla tavoin yksiselitteistä kuin muissa taidemuodoissa, joissa taiteilijan voi luokitella luovaksi subjektiksi, katsojan havaitsevaksi subjektiksi ja taideteoksen itsessään luotavaksi ja havaittavaksi objektiksi. Arkkitehtuurin käyttöympäristöluonteesta johtuen ihminen ei voi olla vain ulkopuolinen havainnoija. Ympäristön antamien mahdollisuuksien ja rajoitteiden kannalta tarkasteltuna ihmisestä tulee arkkitehtuurin objekti. Toiminnallaan ihminen puolestaan aiheuttaa muutoksia arkkitehtuurin merkityksiin, jolloin arkkitehtuurista tulee objekti, joka taas nousee saamiensa uusien merkitysrakenteiden kautta subjektiksi.

Urbaaniantropologi Rajanti (1999, 11) toteaa inhimillisten perusulottuvuuksien, yhteisöllisten, kielellisten (käsitteellinen ja symbolinen) sekä tilallisten perusulottuvuuksien olevan elimellisesti toisiinsa sidottuja. Yhteisöllisen suhteen kielellinen ilmaus ilmaisee myös tilallista suhdetta (ylempi-alempi) ja rakennetun ympäristön yhteisöllinen sisältö määräytyy yhteisöllisen käytön mukana. Rakentamista voidaan ajatella tilan ja paikan asettamisena tulevalle käyttäjälle. Arkkitehdit puhuvat ”paikan hengestä”; Rajannin (2003) mukaan ”paikalla ei henki pysy ilman ihmistä”. Rauhala (1989, 112) toteaa, että arkkitehtuurin pitäisi ilmentää sitä henkeä, jota se vaalii, ja antaa käyttäjälleen tunnelma, että tuo henki todella asuu, viihtyy ja kasvaa siellä.

Kulttuurisia merkityksiä painottavassa lähestymistavassa korostuu monitieteisyys ja fyysistä ympäristöä ajatellaan merkitysten kerrostumana ja merkityksiä tuottavana kokonaisuutena. Käyttäjän käsite saa uuden painoarvon, kun tarkastelun kohteeksi nousee merkitysten muotoutumistapa. Ihmisten rakennetulle ympäristölle antamat merkitykset ovat sen elimellisiä tekijöitä (Rajanti 1999, 11). Pallasmaan (2000)

mukaan arkkitehtuurin tehtävä on tehdä näkyväksi se, miten maailma koskettaa ihmistä. Hän pitää arkkitehdin työn päämääränä täydellisesti artikuloitua artefaktia, jossa kauneus ja ajattomuus ovat välttämättömyyksiä. Hyvä arkkitehtuuri ei taistele aikaa vastaan, vaan konkretisoi ajan suunnan ja tekee sen hyväksyttäväksi. Pallasmaa (2000) pitää hyvänä arkkitehtuurina haurasta arkkitehtuuria, jossa on heikkouden voimaa ja josta aggressiivisuus ja dominointi puuttuvat. Hän väittää vahvan arkkitehtuurin tuovan mieleen valvonnan ja hauraan arkkitehtuurin tuottavan haptista, intiimiä ja osallistuvaa kaupunkikuvaa.

Tilan ja käyttäjän vuorovaikutuksen analyysi on tilan käyttöä säätelevien mekanismien analyysiä, jossa tilojen järjestelyllä toisiinsa nähden on tärkeä rooli (Varto 1989; Saarikangas 1998). Tilan ja tilojen ylläpitämää ”hallintaa” ja ”erottelua” korostava tutkimus on saanut vaikutteita Foucaultin kirjoituksista. Analysoimalla tilallisia suhteita Foucault (2000, 196-200, 232-237, 274-277, 318-319) pyrki tunnistamaan ja paikantamaan erilaisia tiedon ja hallinnan mekanismeja ja tutkimaan niitä erilaisia tapoja, joiden kautta ihmisistä tehdään jonkun vallan alla olevia yksilöitä.

Pallasmaan (1993, 76) mukaan arkkitehdit eivät suunnittele ensisijaisesti fyysisiä rakennuksia, vaan pikemminkin käyttäjien mielikuvia ja tuntemuksia: ”Inhimillisten tilanteiden ymmärtämisen kyky on arkkitehdille yhtä tärkeää kuin tilallinen kuvittelu” (Aulis Blomstedt, Pallasmaan 1993, 18 mukaan). Jo suunnittelun tasolla arkkitehtuuriin sisältyy artikuloitu tai artikuloimaton ajatus käyttäjästä; rakennus ei milloinkaan ole tyhjä tai neutraali tila (Saarikangas 1998). Arkkitehtuurissa tilaajan ja rakennuttajan intentiot ovat aina olleet olennaisia, mutta käyttäjän huomioiminen tarkoittaa huomion kiinnittämistä tilan merkitysten rakentumiseen suhteessa käyttäjään. Saarikangas (1998) toteaa, että arkkitehtuurissa toteutuu harvinaisen selvästi jo suunnitteluvaiheessa ajatus ”tekstien” kollektiivisesta tuottamisesta. Sekä tilaajat, suunnittelijat että käyttäjät osallistuvat tilan merkitysten muodostumiseen. Arkkitehti on vain yksi rakennetun tilan merkitysten tekijä. Muiden merkitysten muodostumiseen osallistuvien tekijöiden korostamisella ei kielletä arkkitehdin roolia, mutta ei myöskään anneta ylivaltaa teoksen muodostamiin merkityksiin. Kukin yksittäinen toimija, suunnittelijasta tilan käyttäjään, toimii suhteessa omaan vallan ja kulttuuristen merkitysten verkostoonsa. Tällainen kulttuurinen näkökulma

suunnitteluun merkitsee perinteisten näkökulmien, esteettisen, teknisen, taloudellisen, sosiaalisen ja ympäristöllisen näkökulman, uudenlaista integrointia. Myös Harries (2000, 363) toteaa, että rakennuksilta ei pidä odottaa liian paljon, koska kaikki riippuu siitä, kuinka ne omaksutaan ja otetaan käyttöön. Suunnittelijat voivat vain toivoa valmistaneensa sopivan raamin ennakoiden rakennuksen tulevaa käyttöä, mutta he eivät voi sanella, miten sitä käytetään.

8.2 Käyttäjän rooli suunnitteluteorioissa

Nykyiseen suunnitteluteoriaan sisältyvät käsikirjat, normit ja ohjeet kuten RT-kortisto (Rakennustieto Oy) sekä Suomen rakentamismääräyskokoelma, mutta myös kaikki arkkitehdin työssään käyttämä tietous alkaen tontin valinnasta, hankkeen ohjelmoinnista, kaavamääräyksistä, rakennusmateriaaleista ja työn järjestelyistä aina käytön ja korjauksen helppouteen ja rakennusten terveellisyyteen asti pohjautuvat paljolti funktionaaliseen näkökulmaan. Suunnitteluteoriat voidaan myös jakaa teemallisiin teorioihin ja synteessin teorioihin (Routio 2002). Teemalliset, yhden näkökulman arkkitehtuuriteoriat tähtäävät oman päämääränsä toteuttamiseen, ja siksi tällaiset suunnitteluteoriat jättävät suunnittelijan tehtäväksi ristiriitaisten päämäärien yhteensovittamisen. Useiden suunnittelutavoitteiden samanaikaiseen huomioonottamiseen tähtäävät arkkitehtonisen synteessin teoriat eivät yleensä johda minkään erityisen arkkitehtuurityylin syntyymiseen tai suosimiseen kuten yhden tavoitteen teemalliset teoriat. Jo Vitruvius ennen ajanlaskumme alkua mainitsee tavoitteiden "utilitas - firmitas - venustas" yhteensovittamisen tarpeen.

Arkkitehtien ammattikulttuurissa on ollut korostetusti esillä vuoroin esteettinen ja vuoroin sosiaaliesteettinen näkökulma. Perinteisesti on ajateltu arkkitehdilla olevan ympäristön esteettisestä laadusta huolehtivan taiteilijan rooli. Muita roolimalleja ovat olleet yhteiskunnan palvelijan rooli sekä tuoreimpina rooleina tulkin ja välittäjän roolit (Puustinen 2001). Suunnitteluteoriat ovat myös kytkeytyneet yhteiskuntatieteisiin ja yhteiskunnassa käytyyn keskusteluun. Funktionalistisessa teoriassa ammattilaisia on pidetty neutraaleina, epäpoliittisina ja sosiaalisesti vastuuntuntoisina ja tästä syystä heidän on ajateltu pystyvän tavallisia käyttäjiä paremmin määrittämään yleisen edun (Puustinen 2001). Myös eettistä

lähestymistapaa on korostettu esteettisen sijaan (Harries 2000). Rauhalan (1977) mukaan arkkitehdin tulisi selvästi tiedostaa vastuunsa yhtenä ihmisen terveen identiteetin muodostumisen vaalijana siten, että hän mahdollisimman hienovaraisesti ja tervevaistoisesti säätelee sitä ympäristöä, jossa ihmiset minuuttaan muodostavat.

Esteettinen näkökulma

Esteettisen näkökulman puolestapuhuja Johnson (1954/1997) toteaa: ”Mitä muuta varten arkkitehtuuri on, kuin mukavuuden järjestämistä niille ihmisille, joille rakennetaan. Jos arkkitehti kuuntelee liiaksi käyttäjää, ympäristökontrolli korvaa arkkitehtuurin. Ei ole ihmeellistä, jos rakennus toimii. Mutta jos toimivuusnäkökohta ylittää taiteellisuuden, tulos ei ole arkkitehtuuria.” Viime vuosisadan kriittisten ja vallankumouksellisten lausuntojen joukossa Hundertwasser (1958/1970) nousee anarkismissaan ylitse muiden. Protestoiden funktionalismia vastaan hän tuomitsee edellisten vuosikymmenien rakennukset käyttökelvottomiksi. Arkkitehtuurille ei hänen mielestään kaivata toiminnallista tarkoitusta, koska kaikki rakentaminen löytää väistämättä hyötykäyttönsä. Muoto on suunnittelijan yksilöllinen ratkaisu eikä seurausta toiminnasta (Pichler & Hollein 1962/1970).

Sosiaalinen näkökulma

Sosiaalisen näkökulman mukaan suunnittelun kohderyhmänä ovat kaikki ihmiset, ihmiskunta ja elämä itse. Vastuunkantajana yhteisöjen hyvinvoinnista arkkitehtuurin pitää edistää sosiaalista muutosta (Mendelsohn 1919/1970; van der Rohe 1923/1970; 1927/1970; 1930/1970). Kokeilijaksi moitittu Wright (1945/1992) puolestaan vaati arkkitehdeilta nöyryyttä, koska rehellinen kokeilu ja kokeellisuus eroavat toisistaan siten, että rehellinen kokeilu tehdään sen ihmisen ehdoilla, jolle suunnitellaan – ja se sovitaan etukäteen. Arkkitehtuuria pitää tarkastella yhteiskunnan näkökulmasta, koska taitelijan työ saa arvonsa vain suhteessaan yhteisöön (Häring 1927/1970; Lissitzky 1929/1970).

Funktionalistinen oppisuunta

Funktionalistinen oppisuunta teki ensimmäiset tarkemmat selvitykset rakennusten käyttäjien todellisista tarpeista. Funktionaalinen arkkitehtuuri syntyi käytännön vaatimusten tarkasta määrittelystä: pitää ottaa huomioon sekä ympäristöolosuhteet

että toiminnalliset, taloudelliset, tekniset, sosiaaliset ja psykologiset vaatimukset. Suunnittelijoiden pitää tutkia käyttäjien päivittäisiä rutiineja, suhteita ulkopuoliseen maailmaan, lämpötilojen vaihteluita, valon määrää, perustusolosuhteita sekä visuaalisia ja akustisia olosuhteita (Meyer 1928/1970). Toimivuuden käsite pitää sisällään myös terveellisuuden ja viihtyisyyden näkökulmat. Mm. Neufertin (1936) kirja *Bauentwurfslehre* sisältää oman lukunsa koulutilojen suunnittelusta ja tarkasta mitoituksesta. Yksilöllisten tarpeiden määrittelyllä uskotaan päästävän maksimivaihteluväisyyteen, ja jo kouluissa tulee opettaa lapsille erilaisia kotitaloustieteitä kuten asumistaloutta, auringonvalon tärkeyttä, pimeyden haittoja, hygieniaa jne., jotta tulevat asiakkaat osaisivat tuoda esille asumisen ongelmat (CIAM-ryhmä 1928/1970, 1933/1970). Van Doesburgin (1924/1970) uuden täysin plastisen näkökulman mukaan rakennuksen kokonaisstrukturi muodostuu toiminnallisten vaatimusten mukaisesti jaetusta avoimesta tilasta, jossa liikuteltavilla seinillä saavutetaan tilan ja ajan yhteys.

Funktionalistisessa tyylisuunnassa rakennus ymmärretään itsetarkoitukseksi, jonka muodon kriteerit löytyvät sen sisältä eivätkä maisemasta tai paikallisesta tai kansallisesta kulttuurista. Toimintojen korostaminen ja sosiaalisten lähtökohtien unohtaminen ovat johtaneet rakennuksen symbolimerkityksen vähättelyyn tai suoranaiseen kieltämiseen niin suunnittelutekijänä kuin kulttuuri-ilmiönäkin. (Nevanlinna 1996, 50; vrt. Fillon 1954/1970; Muthesius 1911/1970; Muthesius & van de Velde 1914/1970.)

Espoolaisia koulurakennuksia tutkinut Jormakka (1991, 71) väittää koulun menettäneen symboliarvonsa 1960-luvun loppuun mennessä todeten koulun muuttuneen yhdeksi opetusvälineeksi piirtoheittimen ja kopiokoneen rinnalle.

Funktionalistisen ajattelun mukaan arkkitehdin rooli on lähempänä organisaation specialistia kuin taiteilijaa. Rakentaminen teknisenä prosessina on vain osa toiminnallisten ja taloudellisten periaatteiden määräämää rakennusprojektia. Kantaviin ja ei-kantaviin rakenteisiin perustuvat rakenneratkaisut mahdollistavat suunnitteluvapauden, jota rajoittaa vain rakennuksen ohjelma (Le Corbusier 1920/1970; Le Corbusier & Jeanneret 1926/1970). Yleispätevälle arkkitehtuurille kehitellään myös matemaattista kaavaa, jolloin käyttäjän osana on olla mukana

tieteellisessä tutkimuksessa (Fuller 1932/1970). Myöhemmin funktionalistinen suunnitteluteoria hajosi joukoksi erityisalvoja, jotka kytkeytyivät muihin jo aikaisemmin kehittyneisiin tieteisiin: toimivuus sosiologiaan, terveellisyys kansanterveystieteeseen, turvallisuus palotutkimukseen ja taloudellisuus taloustieteisiin. Vanhan, hygieenisen ja askeettisen funktionalismin tilalle tarjottiin myös arkkitehtien, kuvanveistäjien ja taidemaalareiden yhteistyöstä syntyvää maagista arkkitehtuuria, joka ei vastannut pelkästään aistien tarpeisiin, vaan ruokki myös psyykeä (Kiesler 1947/1970). Arkkitehtuurin, veistostaiteen, maalaustaiteen ja käsiteollisuuden orgaaninen yhdistäminen oli päämääränä jo 20-luvulla (De Stijl 1922/1970; Gropius 1926/1970). Uudelleen 1960-luvulla postmodernistit näkivät muodon riippuvan ohjelmassa annetusta funktiosta ja suunnittelun tavoitteena oli löytää keinot ongelmien ratkaisuun (Alexander 1964; 1965; Venturi 1966/1977; Stern 1976). Pallasmaan (2003) mukaan aina 1960-luvun lopulle asti arkkitehtuurin ajatusmaailmaa hallitsi modernismin positivistinen, rationaalinen ja esineellistävä ajattelutapa, jolloin korostettiin sekä teoriassa että suunnittelukäytännössä funktionaalisuutta ja nähtiin sekä tila että muoto formaalisina ja visuaalisina käsitteinä.

Humanismi

Humanismi johtavana suunnitteluperiaatteena nousi uudelleen esille 1900-luvun loppupuoliskolla, vaikka humaaneihin ratkaisuihin pyrittiin jo aiemminkin – myös teknologian avulla (Wright 1931/1970; van der Rohe 1950/1970; Wachsmann 1957/1970). Nyt edellytettiin uudenlaisia ohjelmia ja uudenlaisia käyttäjän ja suunnittelijan välisiä suhteita. Humanistisen arkkitehtuurin tuli pysytellä irti sekä uuden teknologian optimoinnista että tendenssistä palautua nostalgiseen historismiin. Ihmiselle tila on paikka ja aika on tapahtuma, ihminen on sekä arkkitehtuurin objekti että subjekti. Yhteiskunnan myyttien ja rituaalien sekä paikan perimän pitää tulla näkyviksi arkkitehtuurissa. Rakennukset nähdään myös luurankoina, jotka ihmiset voivat täyttää toiveidensa mukaan. (Lynch 1960, 1–13; Friedman 1962/1970.) Kahn (1991) tuo esille rakennusten perinteisen funktionaalisuuden lisäksi esille psykologisen merkityksen. Hänen puheenvuoronsa kuvaa hyvin arkkitehtuurin ja käyttäjän näkökulman yhteensovittamisen ulottuvuuksia. Arkkitehdin velvollisuus on tuottaa tilaajalle arvokkaita asioita annettujen rajojen puitteissa, mutta taloudellisuus ei saa olla ainoa tavoite.

Esimerkiksi erilaisten tilanimikkeiden käyttäminen johtaa ajattelemaan asioita eri tavoin ja edelleen erilaiseen suunnittelun lopputulokseen; esimerkiksi sanaparit sisääntulohalli–lobby tai käytävä–galleria antavat tiloista erilaiset mielikuvat ja johtavat erilaisiin ratkaisuihin. Virkaanastujaisesityksessään ”Tuntematon ihminen – suunnittelun ongelma” TTKK:n arkkitehtiosastolla Stenros (1971) toteaa suunnittelun ongelmien johtuvan siitä, että tiedämme liian vähän itse ihmisestä, jotta voisimme löytää vastauksia ihmisen ongelmien syihin. Hän esittää luotavaksi suunnittelun perusteiksi inhimillisen elämän arvojen arvo- ja mittajärjestelmän, joka perustuisi ihmisen tutkimiseen ja ihmisen todellisten perustarpeiden selvittelyyn. Vain tällä tavoin voitaisiin rakentaa jotain merkitsevällä tavalla uutta, kaikkien inhimillisten arvojen mukaista ympäristöä ihmistä itseään varten.

”Jos on tarkoitus rakentaa vain hyödyllisyys mielessä, ei tarvitse huolehtia kuin teknisistä vaatimuksista”, kirjoittaa Graves (1982/1983). Saman asian ilmaisee Frampton (1982/1983): ”Pelkkä hyödyllisyyden tavoittelu tarkoituksena muuttuu yleensä tarkoituksettomuudeksi.” Hyvässä arkkitehtuurissa pitää olla mukana paikan perimä, paikan muodon karakteri, kulttuuritraditiot, ilmasto, luonnon ympäristön piirteet, taustalla olevan kaupungin rakenne ja asukkaiden ikivanhat tavat (Ando 1991).

Yleispätevää ja kaikille ymmärrettävää tilajärjestelmää on kehitelty myös ihmiskehosta lähtöisin. Menneitten tapahtumien ja kehon muistojen on ajateltu vaikuttavan kehon avulla koettavaan tilantuntuun. Kehoa ja taloa on verrattu keskenään: talon tai kehon haltuunottotunteen koetaan puhuttelevan kaikkia aisteja kokonaisvaltaisesti. (Bloomer & Moore 1977, 46.) Vihreälle arkkitehtuurille on ominaista korostaa sitä, miten rakennus toimii ja miten se tarjoaa suojaa, mukavuutta ja tilaa käyttäjiensä toivomalla tavalla aikojen saatossa. Suunnittelija ymmärtää vastuunsa kaikkialla rakennetussa ympäristössä – suunnittelu harvoille vaikuttaa moniin. (Vale & Vale 1991.) Bloomerin ja Mooren (1977, 132) mukaan arkkitehdin perustoimintaa on yksilöistä välittäminen ja ihmisten rohkaiseminen kehittämään parempaa fyysistä ympäristöä – ei pelkkä toimintojen organisointi.

Rudofskyn (1965) mukaan menneisyyden nimettömien rakentajien arkkitehtuurin kauneus paljastuu käytännön ongelmien ratkaisuista. Luontoa ei yritetä voittaa, vaan

ilmastolliset oikut ja maastonmuodon haasteet otetaan vastaan. Monet rohkeat primitiiviset ratkaisut ennakoivat ns. uusia keksintöjämme: esivalmistusta, rakennusosien standardointia, ilmanvaihtoa jne. Nimettömien rakentajien saavutukset ovat yhteisön saavutuksia, yhteisestä perinnöstä lähteviä, yhteisön kokemuksen mukaan toimivia, kokonaisen ihmisjoukon spontaanin ja jatkuvan aktiivisuuden tulosta. Rudofsky (1965) väittää, että nimettömien rakentajien filosofia ja tieto-taito edustavat teollistuneen ajan arkkitehtonisen inspiraation suurinta käyttämätöntä lähdetä ja että sen sisältämä viisaus menee taloudellista ja esteettistä tarkastelua syvemmälle tasolle, joka antaa vastauksia kysymyksiin, kuinka elää ja antaa elää ja kuinka elää rauhassa naapuriensa kanssa sekä paikallisessa että universaalissa mielessä. Allsoppin (1977, 13–14; myös Nyman 1998, 160) mukaan humanin arkkitehtuurin olemukseen kuuluu inhimillisuus. Sen pahimpia esteitä ovat välinpitämättömyys, hienostelu ja tekninen pätemättömyys. Toisin sanoen humanin arkkitehtuurin olemukseen kuuluu kyky eläytyä ja kommunikoida tavallisten ihmisten kanssa ja antaa heille, mitä he tarvitsevat. ”Architecture is not an expression of personal emotions of the architect. It is the exercise of an artistic skill in the service of people.” (Allsopp 1977, 30.)

Muuttuva maailmankuva

Markkinatalous, lainsäädäntö, talousanalyysit, ruuhkakulttuuri, uusi elektroninen maailma, ”suuruus”, tieteellinen tutkimus, globaalisuus ja universon lait nähdään vuosituhanen vaihteessa suunnitteluun vaikuttavina tekijöinä käyttäjän ja toiminnan vaatimusten sijasta. Toisin sanoen pieni ihminen tarpeineen unohdetaan keskellä maailmankuvan muutosta ja jätetään sen armoille. Mihän hävisi yhteys käyttäjiin? Minne unohtui pyrkimys yhteiseen, hyvään ympäristöön? Lootsma (2001) kutsuu markkinademokratiaan tukeutuvaa yhteiskuntaa kuvaavasti Ja-Yhteiskunnaksi edeltävän Joko-Tai-Yhteiskunnan sijaan. Yhteiskunnan kehityksen suuntaa ohjaavat lainsäädännön ohella talousanalyysit ja ennusteet. Argumentit nojaavat tieteelliseen tutkimukseen ja tulokset esitetään numeroina ja tilastoina. Myös emotionaalisia asioita koskeva päätöksenteko perustuu määriin. Arkkitehdin rooli nähdään vain jonkinlaisen esteettisen asiantuntijan roolina. Metropolin esikuva on Manhattan, jossa arkkitehtuuri käyttää hyväkseen inspiraationa ja tukena ruuhkakulttuuriin liittyviä sosiaalisen kanssakäymisen muotoja. Metropolin tarkoituksena on luoda täysin keinotekoinen maailma, elämä fantasian sisälle

(Koolhaas 1977). ”Suuruudessa” kokonaisuus on tärkeämpää kuin yksilöllisyys. ”Suuruuteen” kuuluu integraatio ja keskittäminen. Rakennetaan systeemeitä ja unohdetaan vanhat periaatteet siitä, että muoto seuraisi toimintaa – toiminnat vain sijoitetaan paikalleen. Vaikutteita saadaan ja lainataan ympäri maailmaa. Arkkitehtuuri ei ole enää mitään henkilötasolla koettavaa tai arvosteltavaa. Globaalisuus on infrastruktuuriprojekti maailman muuttamiseksi ja tästä seuraa uusi arkkitehtuurivallankumous ilman ohjelmaa, teoriaa ja sankareita. (OMA, Koolhaas & Mau 1995.)

Jencks (1995, 167) väittää käsityksen universumin itseohjautuvuudesta ja epäennustettavuudesta muuttavan maailmankuvaamme ja näkemystämme luonnosta ja arkkitehtuurista. Arkkitehtuurin täytyy luottaa tieteisiin ja ottaa huomioon historia, urbaanisuus, ristiriitaiset tavoitteet, ekologiset vaatimukset ja poliittinen moniarvoisuus. Arkkitehtuurin kielen täytyy perustua sekä muotoon että sisältöön. Kosmisen arkkitehtuurin täytyy ruokkia mielikuvitusta ja dramatisoida universumin luovaa prosessia. Eisenman (1992) puolestaan näkee elektronisen maailman asettavan uusia haasteita arkkitehtuurille, koska se määrittelee todellisuuden uusin termein ja arvottaa sitä näkemistä, jota ei enää voi tulkita. Eisenman (1992) yrittää löytää ratkaisuja uudenlaiselle näkemiselle tarkoituksena muuttaa projektion ja todellisen tilan välinen suhde, jolloin mieli ja silmä eivät enää yhdistyisi tarkoituksen kautta. Tehokkaassa tilassa olemisen tilalle tulee tällöin läsnäolo. Tämä alkaa tuottaa takaisin katsovaa ympäristöä, jolla näyttää olevan tajuttava järjestys, vaikka se ei näytä merkitsevän mitään. Siihen sisältyy tunne jostain visiomme ulkopuolella olevasta näkemisen mahdollisuudesta. Hyvä arkkitehtuuri on tarkoituksenmukaista, esteettistä ja vetoaa tunteisiin. Lisäksi siinä on mukana jotain, joka on enemmän kuin tarkoitus ja toiminta. Näkemäänsä katsoja ei voi enää ymmärtää silmän ja mielen välisen yhteyden avulla. – Onko käyttäjä johdettu täydellisesti harhaan?

Vuorovaikutteisuus

Vuorovaikutteisuus nousi arkkitehtien, käyttäjien, päättäjien ja rakentamisen eri osapuolien kesken puheenaiheeksi 1970-luvulta lähtien. Kuitenkin jo 1900-luvun alussa ajateltiin arkkitehtuurin ongelmia ratkottavan taloudellisista syistä vuorovaikutteisesti objektiivisena ongelmanratkaisuna käyttäjien ja taiteilijoiden

kesken. Myös maallikoita ehdotettiin asiantuntijoiksi koerakentamisen yhteydessä. (Wright 1900/1993; Poelzig 1906/1970; Taut 1918/1970.) Vuorovaikutteisen suunnittelun on myös ajateltu estävän autoritäärisen suunnittelujärjestelmän tuottamaa militaristista arkkitehtuuria (Loos 1908/1970; Harries 2000, 287). Tärkeänä on myös pidetty arkkitehtuurin kommunikoimista käyttäjien kanssa (Coop Himmelblau, Hadid, Z., Holl, S., Mayne, T., Moss, E.O., Pinós, C. & Woods, L. 1992/1993).

Modernit välineet, kuten suunnittelumetodologia, teollinen rakentaminen ja tietokoneet, mahdollistavat vuorovaikutteisen työskentelyn käyttäjien kanssa ja samalla monimuotoisen ympäristön tuottamisen. Suunnitteluelementteinä käytetään jokapäiväisen elämän monimuotoisuuteen sisältyviä tekijöitä. Samalla voidaan etsiä strategioita, joiden avulla arkkitehtuuri enemmän vastaisi ja visualisoisi fyysistä, sosiaalista, kulttuurista ja poliittista kontekstiaan. Myös ekologisen suunnittelun käsite on laajennettu tarkoittamaan suunnittelun organisointia vuorovaikutuksellisesti, ei pelkästään energiaystävällisten rakennusten suunnittelua tai ympäristötietoisten asukkaiden saattamista yhteen. (Stern 1976; Kroll 1993.)

Osallistuva suunnittelu

Osallistuvan suunnittelun, yhteissuunnittelun, itsesuunnittelun, menetelmässä rakennusten tulevat käyttäjät osallistuvat prosessiin samanarvoisina tutkivan arkkitehdin kanssa. Yhteissuunnittelun uranuurtaja Friedman (Routio 2002 mukaan) lähtee liikkeelle suunnittelijan etukäteen valmistelemasta apuneuvosta, itsesuunnittelun valikosta, josta käyttäjä voi nähdä kaikki tarjolla olevat vaihtoehdot ja kunkin vaihtoehdon valitsemisesta koituvat seuraukset, niiden hyödyt, haitat ja kustannukset. Varsin laajaan tutkimukseen niin käytön kuin viihtyisyystekijöidenkin osalta pohjautuu Pattern Language (Alexander, Ishikawa & Silverstein 1977), jonka "muotokieli" sisältää 253 suunnitteluohjetta. Kirjoittajat kuitenkin toteavat, että kaikilla ihmisten yhteisöillä on oma muotokielensä ja toisaalta moni muoto on arkkityyppinen, yhteinen kaikille ihmisille. Teoreettisten mallien ja suunnitelmien ymmärtämiseksi on myös kehitetty tv-kuvaa käyttävää metodiikkaa tavoitteena kehittää eräänlainen suunnitteluautomaatti, arkkitehtuurikone (Routio 2002). Yhteissuunnittelu voi perustua yhteiskokouksiin, jolloin voidaan soveltaa kollektiiviseen oppimiseen perustuvan toimintatutkimuksen periaatteita. Tällöin

tarvitaan yhteinen "suunnittelukieli", jonka avulla teknisesti kouluttamattomat asukkaat voivat kuvailla suunnitelmilta odottamia asioita ja jossakin määrin itse suunnitellakin asuntoja. Tällaista kieltä on Suomessa kehitellyt Kukkonen (1984), jonka menetelmässä suunnittelukokousten yhteisenä kielenä on kaksi pienoismallijärjestelmää. Suunnittelukieltä täydentää sarja prosessia koskevia ohjeita, joissa kuvaillaan itsesuunnittelun jokainen vaihe lähtötietoineen sekä kyseiseltä vaiheelta odotettavat tulokset. Yhteissuunnittelun erityisenä etuna on se, että siinä voidaan hyödyntää kaikkia ihmistietämyksen lajeja, myös tietotaitoa, kokemustietoa, subjektiivisia arvostuksia ja uskomuksia.

Subjektiivinen yhteensovittaminen

Subjektiivisen yhteensovittamisen metodiikka lienee nykyisin yleisin käytössä oleva suunnitteluteoria (Routio 2002). Tässä suunnitteluteoriassa ei pyritäkään yleispätevyyteen, vaan näkökulmana on kunkin hankkeen tilaajan tai muun vastuuhenkilön subjektiivinen näkökulma. Rakennushankkeen tavoitteiden sovittelu tehdään jo ennen varsinaisen rakennussuunnittelun aloittamista, ns. hankesuunnitteluna. Hankesuunnitelmassa annetaan rakennushankkeen tärkeimmille päämäärille ja rakennukselta odotetuille ominaisuuksille tavoitteelliset ja objektiivisesti mitattavat arvot ja tavoitteet. Hankesuunnitelma sisältää usein ristiriitaisiakin päämääriä kuten mm. kuvauksen rakennukseen tulevista toiminnoista, niiden edellyttämistä tiloista, tilojen yhteyksistä, toimintojen edellyttämästä henkilökunnasta, varusteista ja laitteista, toteuttamisaikataulun, tontin käyttösuunnitelman, laatutasomäärietykset, jotka koskevat turvallisuutta, kulutuksenkestävyyttä, viihtyisyyttä, käyttöikää, viimeistely- ja varustelutasoa, sekä kustannusennusteen.

Kommunikatiivinen suunnittelu

Kommunikatiivisen suunnittelunäkemyksen mukaan on tarkoituksena keskustelun kautta päästä yhteisymmärryksen suunnittelun tavoitteista ja tällöin suunnittelijan tehtäväksi muodostuu suunnitelman laatiminen sovittujen tavoitteiden pohjalta. Näennäisesti neutraalista asiantuntijasta tulee koordinaattori, jonka tehtävänä on organisoida erilaisten ryhmien toimintaa ja osallistumista suunnitteluprosessissa. (Puustinen 2001.) Ongelmat liittyvät koko suunnitteluprosessin läpivientiin, suunnittelijan rooliin prosessissa ja osallistumisen käytännön järjestelyihin.

Argumentaatioanalyysin ja -arvioinnin avulla pyritään ratkaisukeskeisen yhteistoiminnan optimoimiseen (Lapintie 2001). Lapintien (2003) mukaan suunnittelijan asiantuntijavalta perustuu tiedon tuottamiseen ja hallintaan. Vuorela (1991) kuitenkin painottaa suunnittelijan roolia yleisen edun valvonnassa. Hänen mukaansa suunnittelijan on käytävä läpi paitsi etiikkaansa myös hyvän ympäristön arvoja ja tunnusmerkkejä.

Eettinen lähestymistapa

Eettistä lähestymistapaa edustava Harries (2000, 287) toteaa julkisen funktion sisältyvän arkkitehtuurin eetokseen, ja hän perää arkkitehtuurilta moraalista vastuuta, jotta ihmiset jälleen kerran kokisivat itsensä yhteisön jäseniksi. Teknologian aiheuttama juurettomuus ja paikan menetys synnyttää unelmia siitä, että arkkitehtuurin kautta ihmiset jälleen kerran kokisivat itsensä yhteisön jäseniksi. Rakennusten tulee auttaa elämään ja tulkitsemaan maailmaa siten, että ihmiset taas kokisivat kuuluvansa yhteen yhteiseen yhteisöön. Lisäksi hän edellyttää, että rakentamisella on oltava sekä poliittisesti että julkisesti myyttis-runollinen funktio, koska pelkät syyt eivät pysty selittämään ihmisen toiminnan todellisia tavoitteita (mts. 282). Merkityksellinen elämä edellyttää, että ihminen tunnistaa itsensä osana laajempaa elävää yhteisöä. Sellainen yhteisö puolestaan riippuu yhteiskunnan itse asettamista arvoista, jotka se muokkaa auktoriteeteiksi. Harries (mts. 364) vetää sen johtopäätöksen, että auktoriteetit ovat aina läsnä epävarmoina tulkintoina. Nämä epävarmat arvelut johtuvat yksilön ja yhteisön välisistä jännitteistä.

8.3 Arkkitehtuurin kieli

Kieltä sinänsä ei ole, vaan kieli on tuotettu tietyillä keinoilla, ja se on paitsi tietyissä materiaalisissa muodoissa myös erityisten merkkijärjestelmien muokkaamaa (Rajanti 1999, 11; Lehtonen 2000, 73). Kaikessa sosiaalisessa toiminnassa on aina kielellinen, merkityksiin liittyvä ulottuvuutensa, ja vastaavasti kaikilla merkitystä luovilla rakenteilla on myös käytännöllinen, materiaallinen puolensa (Rajanti 1999, 11; Lehtonen 2000, 33). Saarikankaan (1998) mukaan rakennettu tila laajasti ymmärrettyinä on analysoitavissa merkityksiä muodostavana järjestelmänä, joka

jäsentää inhimillistä todellisuutta sekä tuottaa ja ylläpitää käsityksiä, tapoja ja tottumuksia.

Varto (1989) toteaa, että rakennus ei ole käsitteellisesti yksiselitteinen, vaan sillä on tehtävänsä lisäksi useamman tasoisia merkityksiä, joista toiset viittaavat rakennuksen funktionaaliseen tai arkkitehtoniseen olemukseen, toiset taas puolestaan siihen, mihin rakennus viittaa. Taiteen kieli on elämään liittyvien vertauskuvien, metaforien, kieltä (Viitanen & Kaartinen 2002). Vuorisen (1996, 266) mukaan symbolinen taide toteutuu täydellisimmin juuri arkkitehtuurissa. Taideteoksen vastaanottaminen on myös aina luova tapahtuma: vastaanottaja on aktiivinen merkitysten tuottaja, joka viimeistelee teoksen oman taustansa ja kokemuksensa perusteella (Efland ym. 1998, 59). Myös Sartre (1940; Sepän 2000 mukaan) korostaa vastaanottajan merkitystä ja kytkee tällä tavoin esteettisen kiinteäksi osaksi elämän kokonaisuutta, ei erilliseksi kokemisen ja havainnoinnin muodoksi. Rantala (1989) toteaa, että rakennus voidaan luokitella ainakin seuraaviin symbolisysteemeihin: esteettiseen, taloudelliseen, poliittiseen, aatteelliseen, ideologiseen, funktionaaliseen, ympäristöön liittyvään, historialliseen ja tyylliseen.

Nyman (1998, 12) väittää, että todellisuus on kieltä ja sen ulkopuolella ei ole mitään, mistä voisimme tietää. Arkkitehtuuri on yksi yhteisistä kielistämme, joiden avulla omaksumme maailman. Verbaalin kielen tavoin talojen kieli syntyy uudestaan jokaisessa lapsessa. Lapsi tutustuu läsnäolon ja poissaolon käsitteisiin ensimmäisinä abstraktioina. Samalla kun lapsi oppii ymmärtämään tilallisia suhteita, hän oppii tajuamaan todellisuuden mahdollisuuksia ja rajoituksia. Harriesin (2000, 84) käsityksen mukaan tärkeintä ei ole merkkien havainnointi, vaan niiden yhdistäminen etukäteistietoon, koska merkitys syntyy kuulumalla kontekstiin. Puhuttaessa arkkitehtuurin kielestä oletetaan, että sen osaset on tarkoitettu kommunikoimaan ja tarkoittamaan jotain. Koska merkille ja merkittävälle voidaan antaa spesifejä merkityksiä, arkkitehtuuria voidaan pitää kielenä tyyliensä vuoksi ja tiettyjen tähän tyyliin liittyvien elementtien ja niiden suhteiden vuoksi ja metaforista puhetta voidaan myös selittää (mts. 89).

Symbolit toimivat arkkitehtuurissa samoin kuin runoudessa. Rakennus ja sen elementit puhuvat representoiden niitä muiden asioiden kuvina. Arkkitehtonisten

symbolien tarkoituksena ei ole kuvailla vaan ilmaista ja samalla auttaa kokemaan ympäristöä merkityksellisenä. (Harries mts. 130.) Peltosen (1991, 9) mukaan symbolit säätelevät jokapäiväistä kanssakäymistä ja ylläpitävät ja vahvistavat rutiinimukaista toimintaa, joka rakentuu symboliin sisäistyneiden arvojen ja normien periaatteille. Harries (2000, 255) toteaa, että tutkimalla ihmistä maailmassa löytyy selitys luonnollisille symboleille tai tilan äänelle. ”Suorien linjojen, ympyröiden ja tasojen solidien muotojen kieli” on osa tätä ymmärrystä, geometrisen kielen vetovoima ylittää ajan ja paikan yksilöllisyyden johtuen olemassaolon väliaikaisuudesta.

Nyman (1998, 87) puhuu arkkitehtuurin kielen koodistosta, joka liittyy ihmisen alkuperäisiin ympäristöön kohdistuviin tarpeisiin; tällöin arkkitehtuurin merkitykset syntyvät arkielämästä. Hän tekee eron arkkitehtien asiantuntijakielen ja käyttäjien ymmärtämän talojen kielen välillä: arkkitehtien kielen lähtökohtana ovat yhteiskunnalliset pyrkimykset, kun taas talojen kieli kunnioittaa ikivanhoja ympäristösuhteita ja koskettaa jokaista yksilöä. Jencks (1995, 168) puhuu kaksoiskoodauksesta, jonka avulla arkkitehtuuri voi kommunikoida yleisön ja kiinnostuneen vähemmistön, tavallisesti muiden arkkitehtien kanssa. Arkkitehtuuri on ymmärrettävä viesteinä käyttäjilleen samalla tavalla kuin muutkin koodit tai vuorovaikutuksen keinot. (Ks. myös Norberg-Schulz 1971, 11; Efland ym. 1998, 113.) Arkkitehtuuria kutsutaan myös tilan luonnolliseksi kieleksi, jolla on perustansa siinä, miten ihminen on maailmassa. Rakennukset puhuttelevat ihmistä, koska tilakokemukset on ladattu merkityksillä. (Harries 2000, 125.) Arkkitehtuuria kutsutaan myös ruumiin tai kehon kieleksi, koska keho välittää kokemuksia tiloista ja erilaisista tilanteista rakennetussa ympäristössä (Allsopp 1977, 28; Nyman 1998, 93). Arkkitehtuurin kielen ja koodiston vaikutusten ymmärtämiselle on tilausta. Wengerin (1999, 225) mukaan koko maailma on muuttumassa yhdeksi suureksi organisaatioksi, joka edellyttää oppimista edistävän sosiaalisen infrastruktuurin suunnittelua. Niistä, jotka ymmärtävät oppimisen vapaamuotoisen, vaikkakin strukturoidun, kokemuseräisen ja sosiaalisen luonteen, tulee huomisen arkkitehteja – jos he osaavat kääntää näkemyksensä oppimista palvelevaksi arkkitehtuuriksi.

8.4 Koulurakennusten suunnittelun erityispiirteitä

Koulurakennus panostuksena tulevaisuuteen

Harries (2000, 263) pohtii ihmisen ja ajan suhdetta. Useimmat ihmiset yrittävät elää sovussa ajan kanssa varmistamalla, että jokin ihmiselämässä pitää elävänä, esimerkiksi lapset, perhe, työura. Kuitenkin ihmisen on ymmärrettävä itsensä osana meneillään olevaa ajallista kontekstia. Rakentaminen tulkitsee tätä kontekstia. Koulurakennukset panostuksena tulevaisuuteen voisivat olla sellaista rakentamista. ”Muoto ei ole mitään muuta kuin konsentroidu tahto ikuiseen elämään maan päällä”, toteaa Alvar Aalto (Pallasmaan 1995 mukaan). Pelkästään silmin aistittavan arkkitehtuurin väitetään luovan vaikutelman tilapäisyydestä ja viittaavan yksinomaan nykyhetkeen sekä luovan mielikuvia ajattomasta nuoruudesta ja ikuisesta läsnäolosta – vain kaikin aistein havaittava kokemus herättää tunteen ajallisesta jatkumosta. (Bloomer & Moore 1977, 45; vrt. Pallasmaa 2000.)

Koulurakennus osana opetussuunnitelmaa

Koulurakennuksen ominaisuudet tulee kytkeä opetussuunnitelman tavoitteisiin (Taylor 1991; Bjurström 2004, 139). Suunnittelun yhteydessä on mahdollista samanaikaisesti kehittää opetustoimintaa, tutkia rakennuksen uudenlaisia mahdollisuuksia tukea oppimista ja toimia oppimisen kohteena sekä varautua muuttuvan ympäristön haasteisiin. Koulurakennuksen suunnittelun ohjelmointi voi lähteä esimerkiksi opetussuunnitelman eri oppiaineiden tavoitteista tai käsitteistä ja niiden ilmenemisestä rakennetussa ympäristössä. Erilaisten ilmiöiden ja käsitteiden näkyminen rakennuksessa voidaan asettaa suunnittelun tavoitteeksi. Suunnittelun ohjelmoinnissa voidaan myös kuvata eri rakennuselementteihin kohdistuvia oppimistavoitteita. Pedagogien ja arkkitehtien tulee osallistua ohjelmointiin yhdessä: käyttämällä samanaikaisesti rakentamisen ja oppimisen käsitteitä suunnitteluryhmä pystyy kommunikoimaan yhteisellä kielellä. Samalla tavoin kuin arkkitehdit oppivat tarkastelemaan tiloja koulutuksen tavoitteiden kautta, opettajat ja oppilaat oppivat katsomaan arkkitehtuuria tiedon lähteenä. (Taylor 2001.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2004c, 18) mukaan oppilaalle voidaan antaa mahdollisuus osallistua opiskeluympäristönsä rakentamiseen ja kehittämiseen. Useiden oppiaineiden opetus tukeutuu oppilaan

ympäristöön. ”Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys” -aihekokonaisuuden keskeiseen sisältöön kuuluvat mm. osallistuminen ja vaikuttaminen omassa koulussa ja elinympäristössä. Oppilaiden ottaminen mukaan ympäristön suunnitteluun yhdistää opiskeltavat asiat käytäntöön. Rakennetun ympäristön ymmärtäminen on osa kansalaisen taitoa. Liittämällä arkkitehtuurin opetus taideopetuksen ohella ympäristö- ja luonnontiedon, maantiedon, historian ja yhteiskuntaopin opetukseen vahvistetaan kansalaisten valmiuksia tehdä omaa ympäristöään koskevia päätöksiä. Oman opiskeluympäristön suunnitteluun osallistuminen tarjoaa hyvän mahdollisuuden yhdistää opiskeltavat asiat käytäntöön. Koulun suunnittelu- ja rakentamisprosessi – onpa sitten kysymys uuden koulun rakentamisesta tai vanhan laajentamisesta tai korjaamisesta – on koululle täysin uudenlainen mahdollisuus liittää opetus oikeaan elämään. Korjaustyömaa voi olla muutakin kuin koulun arkea häiritsevä melun ja pölyn lähde – se voi olla havaintoesimerkki monesta opittavasta asiasta ja oppilaille todellinen vaikuttamisen kohde. Mikäli oppilaat ovat mukana jo suunnittelun ohjelmointivaiheessa, he oppivat, miten ohjelmointi ja suunnittelu eroavat toisistaan. Ohjelmointi on abstraktia ja analyttistä erilaisten tavoitteiden asettelua, kun taas suunnittelun konkreettisilla, fyysisillä ja arkkitehtonisilla elementeillä vastataan terveellisyden ja turvallisuuden perustarpeisiin sekä toiminnallisiin, psyykkisiin ja esteettisiin tarpeisiin (Taylor 2001). Suunnittelijan ja käyttäjän tulisi osata toistensa kieltä, jotta he ymmärtäisivät toistensa kriteerejä ja voisivat lähestyä toisiaan (Kantola 1989).

Koulurakennus yhteisön muodostajana

Perinteisesti koulurakennuksella on ollut merkittävä rooli yhdyskuntansa keskeisenä rakennuksena, jolla on monta muuta tehtävää koulutoiminnan ohella. Harries (2000, 364) toteaa, että oikeata maailmassa olemista palvelevan rakennuksen täytyy tuoda esille jännitteitä yksityisen ja julkisen välillä; juhlapaikkojen ja työpaikkojen välillä; luonnon ja kaupungin välillä. Arkipäivän asumisen joukkoon tarvitaan paikkoja, joissa voi kokoontua ja tuntea itsensä yhteisön jäseneksi. Nämä paikat liittyvät elämän sellaisten keskeisten asioiden juhlistamiseen, jotka ylläpitävät ja antavat merkitystä olemassaololle. Harries (mts. 367) on pohtinut monumentteja ja teatteria mahdollisina vaihtoehtoina täyttämään sakraaliarkkitehtuurilta vapautuvaa paikkaa, ja yhdeksi varteenotettavaksi vaihtoehdoksi hän tarjoaa koulurakennusta, jonka arkkitehtoninen ilmaisu ilmentää yhteisön sitoutumista tuleviin sukupolviin.

Bjurström (2004, 139) toteaa, että koulurakennuksen layout-suunnitelman tulee myös heijastaa oppimisen ja opettamisen ideaa sosiaalisena prosessina.

8.5 Soinisen koulurakennuksen suunnittelu

Arvot ja käyttäjien rooli Helsingin kaupungin koulurakennuskohteissa

Toiminnan perimmäiset periaatteet ja reunaehdot, tiedostetut tai tiedostamattomat arvot, vaikuttavat toimintaan. Arkkitehtuurista puhuttaessa ei riitä, että puhutaan arkkitehtuurista vain muotoina ja massoina, neliömetreinä ja euroina, vaan on puhuttava myös arkkitehtien ja muiden suunnittelijoiden, rakentajien ja rakennuttajien, tilaajien ja ennen kaikkea kansalaisten arvoista. Suunnittelijan ja arkkitehtuurin käyttäjän väliseen vuoropuheluun liittyy ammatillisen moraalin käsite. Nevanlinnan (1996, 8, 54) mukaan ammatillisella moraalilla on oikeutuksensa vain humanismiin kytkettynä ilmiönä.

Helsingin kaupungin yhteisistä arvoista (Helsingin kaupunki 2002) mainitaan ensimmäisenä asiakaslähtöisyys. Sen voi tulkita myös käyttäjälähtöisyydeksi tai laajemmin veronmaksajalähtöisyydeksi. Asiakkaan tunnistaminen eri tilanteissa vaihtelee valitun näkökulman ja valitun aikaperspektiivin mukaan. Esimerkiksi koulurakentamisessa asiakkaan roolissa voi nähdä lapset, heidän vanhempansa, alueen asukkaat, tulevat sukupolvet, jatkokoulutusinstituutiot, elinkeinoelämän tai valtakunnallisen koulutuspolitiikan. Kuntalainen voidaan nähdä myös palveltavana asiakkaana (Björklund 2003).

Kestävän kehityksen arvo tähtää terveellisen, turvallisen ja viihtyisän Helsingin turvaamiseen myös tulevaisuudessa. Kestävän kehityksen edistäminen näkyy koulurakentamisessa ympäristön ja luonnon vaatimusten huomioon ottamisena ja pitkäikäisenä hyvin säilyvänä kaupunkiympäristön rakentamisena.

Oikeudenmukaisuus yhteiskunnan perusarvona edellyttää tasa-arvoista, oikeudenmukaista kohtelua. Koulurakentamisessa oikeudenmukaisuuden arvo edellyttää alueellista ja koulukohtaista tasapuolista laadullista ja määrällistä

kohtelua, mutta se voidaan nähdä myös tarpeen mukaisena tasapainottamisena, positiivisena diskriminaationa.

Taloudellisuuden arvo liittyy läheisesti kestävän kehityksen arvoon resurssien tarkoituksenmukaisena käyttämisenä. Turvallisuus tarkoittaa mm. turvallista ja viihtyisää identiteetin antavaa elinympäristöä. Yrittäjämielisyyden arvon ylläpitäminen koulurakennuksissa edellyttää työntekoa tukevia sekä kannustavia ja innostavia työ- ja opiskeluympäristöjä.

Opetustoimi on sitoutunut noudattamaan kaupungin arvoja, mutta sen lisäksi jatkuva oppiminen on nähty tärkeänä opetustoimen arvona. Innostusta elinikäiseen oppimiseen tukee, jos fyysinen opiskeluympäristö itsessään herättää tiedon janoa ja liittyy opetettavan sisällön käytäntöön ja jos koulurakennuksen ohjelmoinnissa ja suunnittelussa otetaan huomioon ympäröivän yhteisön toimintatarpeet. (Helsingin kaupungin opetusvirasto 2008.)

Helsingin kaupungin koulurakennusohjelmassa koulurakentamista peilataan kaupungin ja opetustoimen arvoihin ja asetetaan arvoista johdettuja tavoitteita. Yleisten kauneuden, käytettävyyden ja kestävyys tavoitteiden lisäksi määritellään muita tavoitteita kuten turvallisuus, terveellisyys, yleispätevyys, monikäyttöisyys, taloudellisuus ja alueellinen oikeudenmukaisuus. Käyttäjän – asukkaan – rooli suodattuu yhteisten arvojen kautta.

Yksittäisessä rakennushankkeessa tavoitteiden toteutumista edistää hankesuunnitelman huolellinen valmistelu ja kypsyttely tulevien käyttäjien kanssa. Tästä seuraa käyttäjien aktiivinen osallistuminen suunnitteluvaiheeseen ja sitoutuminen suunnitelmiin. Tehdyissä palautekyselyissä on käynyt ilmi, että suunnittelu- ja rakentamisaikaiselle pedagogille kehittyi uudenlainen tapa havainnoida ympäristöään ja sitä kautta kyky kriittisesti seurata myöhemminkin koulurakennuksen kuntoon vaikuttavia asioita.

Soinisen koulun rakennuksen suunnittelun taustaa

Soinisen koulun rakennuksen suunnittelu käynnistyi vuonna 1993 ohjelmoinnilla ja perustamissuunnitelman laadinnalla. Koulun toiminta määriteltiin ala-asteeksi,

johon kuuluu sekä yleis- että erityisopetusta. Koulun julkiseen luonteeseen kuuluu, että paikalliset järjestöt ja yhteisöt käyttävät koulutilojen kouluajan ulkopuolella. Koulu nähdään monipuolisena toimintakeskuksena, joka samaa aikaan on sekä oppimiskeskus, tutkimuskeskus, koulutuskeskus että kehittämiskeskus niin opettajille kuin oppilaillekin. Lisäksi tiloja tulee voida käyttää kouluajojen pidentämiseen ja eri-ikäisten ihmisten toimintojen lomittamiseen. Samoin pitää ottaa huomioon perheiden työ ja sen vaatima aika tarjoamalla mahdollisuuksia tulla kouluun aamulla ja viipyä aina työpäivän päättymiseen saakka. Koulun iltapäivä- ja iltakäyttö on osa alueen yleistä harrastustoimintaa. Tarkoituksena on jatkaa Mikael Soinisen aloitteesta vuonna 1913 perustetun kouluylihallituksen kokeilukoulun, Pukinmäen kokeilukansakoulun, viitoittamaa tietä. Kokeilukoulutoimintaa on jatkettu eräissä muodoissa Pukinmäen ala-asteen Säveltäjänpuiston sivukoulussa: Joustava koulu -kokeilun tarkoituksena on ollut seurata ja tutkia yhteistyössä Helsingin yliopiston kanssa, miten voidaan toteuttaa koulutyön joustoa lisääviä tilaratkaisuja.

Soinisen koulun rakennuksen suunnittelutavoitteet

Perustamissuunnitelmassa (Helsingin kaupunki kouluvirasto 1993), arkkitehtikilpailun ohjelmassa (Helsingin kaupungin opetusvirasto & Helsingin kaupungin rakennusvirasto 1994a) ja arkkitehtikilpailuun liittyvässä seminaariaineistossa (Dammert 1994; Halinen 1994; Hautamäki 1994, Kärkkäinen 1994) tuotiin esille tavoiteltavat laatutekijät.

Osallistumisella – partisipaatiolla – tarkoitetaan haastetta ja mahdollisuutta kaikkien lasten ottaa osaa kokeiluun, tutkimiseen, lukemiseen, vuorovaikutukseen ja oppimiseen. Tilaratkaisuissa periaate tarkoittaa erityisopetuksen tilojen sijoittamista integroidusti muiden opetustilojen joukkoon. Kasvatus- ja opetustoimintaa tukevilla tilaratkaisuilla on tarkoitus luoda avoin, yhteisöllisyyttä tukeva kodinomainen ilmapiiri, jossa lasten yksilöllisyys ja erityispiirteet otetaan huomioon. Tilojen edellytetään lokeroimisen sijasta yhdistävän oppilaita ja henkilökuntaa yhteistoiminnallisuuteen ja vuorovaikutteisuuteen. Tiloissa tapahtuu myös opettajien täydennyskoulutusta ja muiden oppilaitosten kanssa tehtävää yhteistyötä mm. rinnakkain työskentelyllä. Pedagogisen toiminnan avoimuuden tulee näkyä myös rakennuksen sisä- ja ulkotilojen suunnitteluratkaisuissa.

Joustavuudella tarkoitetaan erilaisia joustavia ja muunneltavia mahdollisuuksia järjestää lasten yhteistoiminta oppimiseksi sekä ottaa huomioon kooltaan ja ikäjakaumaltaan vaihtelevat ryhmät ja erilaiset tilanteet. Kotiluokat ryhmitellään kolmeksi soluksi, joissa on yleisopetus- ja erityisopetustiloja sekä opettajien työtilat. Opettajien työn nähdään olevan oppituntien pitämisen lisäksi erilaisia yhteistyötilanteita, suunnittelu-, neuvottelu-, opiskelu- ja arviointitilanteita. Tämä edellyttää kunnollisia kokous- ja ryhmätyötiloja ja työhuoneita yksilölliseen tai pienryhmätyöskentelyyn. Opettajien työtiloilta edellytetään, että sinne on helppo siirtyä oppilaiden ohjaamisen lomassa: opettaja voi samalla valvoa oppilaitaan ja olla tarvittaessa apuna, mutta myös työskennellä omassa rauhassaan. Luokkien välinen yhteistyö solun sisällä ja vuorovaikutus soluista ulos on tärkeä toimintaperiaate. Yhteistyömahdollisuuksia lisääviin kulkureitteihin kiinnitetään erityistä huomiota. Luokkatilan ominaisilmeen tulee olla staattisuutta korostavan suorakaiteen sijasta monimuotoinen. Luokkatiloja voidaan tarvittaessa avata toisiinsa ja aulaan. Hautamäki (1994) toteaa koulun olevan vaatimuksien osalta moniulotteinen ja toteutukseltaan kuitenkin kolmiulotteinen tila, jossa voidaan liikkua ajassa ja paikassa.

Tiedon perinteiden kunnioittamisella tarkoitetaan tärkeän sijan antamista kirjoille ja kirjojen lisäksi modernille tietotekniikalle mm. kirjasto- ja oppimiskeskuksen muodossa. Tiedolliseen perinteeseen sisällytetään ne muodot ja hahmot, joilla moderni ihminen on vuosisatojen tuloksena oppinut näkemään ympäristön myös esteettisenä ja kulttuurisena. Kirjastoon sijoitetaan myös Soinisen kokeilukansakoulun arkisto. Viestintä- ja tiedonkäsittelylaitteet ovat joustavasti saatavilla ja tietokone jokapäiväinen työkalu.

Tutkimisella tarkoitetaan ympäristön rakentamista tutkivaa uteliaisuutta kannustavaksi – ja myös suunnittelijoiden hallittua kokeilua uusilla tiloilla. Koulu on tukikohta, jossa tarkastetaan, kootaan ja työstitään ympäristöstä kerätyt havainnot ja materiaalit. Lapsi oppii aikuisten ohjauksessa tutkimalla ja kokeilemalla itse. Koulutilojen edellytetään olevan osa opetussuunnitelmaa ja ohjaavan oppimista ja kasvua; tilaratkaisujen odotetaan tukevan kasvatus- ja opetustoimintaa. Erilaiset aputilat voivat olla lasten oppimista tukeva tärkeä

periaatteellinen ratkaisu. Keittiö, siivous ja teknisen hallinnan tilat – niiden avautuminen osaksi koulua tarjoaa sellaisia mahdollisuuksia, joita useinkaan ei ole haluttu tai oivallettu ottaa käyttöön. Työkasvatukseen sisällytetään opetusta työ-, ruokailu- ja oleskelutilojen hoidosta.

Turvallisuudella tarkoitetaan sitä, että tilat ovat lapsia miellyttäviä ja rauhoittavia, mutta myös valvottavia. Opettajien autoritäärinen valvontavelvollisuuden on tarkoitus muuttua aikuisen turvalliseksi läsnäoloksi. Koulurakennuksen tulee saada oppilaat tuntemaan itsensä tärkeiksi – ei toisen luokan kansalaisiksi. Sisäisen liikenteen ja kommunikaation tulee sujua väljästi ja luonnollisesti. Lapset ovat täynnä elämää, liikettä ja energiaa. Tämä on otettava huomioon suunnittelussa. Tarvitaan sekä väljiä tiloja että pieniä soppia. Myös kiipeämisen, keinumisen, kokeilemisen ja ”tutkimusmatkailun” tarpeet on muistettava, samoin kehon hallinnan merkitys oppimiselle. Tilojen odotetaan olevan konstailemattomia ja jättävän tilaa lasten ja aikuisten persoonan ilmentymiselle. Tilojen odotetaan myös antavan mahdollisuuden vaikuttaa omaan ympäristöön ja ottavan huomioon melun ongelmat ja pikemminkin auttavan keskittymään ja rauhoittumaan kuin hajottamaan oppijan huomiota. Tilat tukevat fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista vapautta ja antavat mahdollisuuden myös yksityisyyteen. Yksityisyyden mahdollisuuksia tarvitaan kompensoimaan turvallisuuden edellyttämän periaatteellisen valvonnan vaikutuksia.

Ideaalikoulun ja Soinisen koulurakennuksen suunnittelutavoitteiden vertailu hyvinvoinnin viitekehyksessä

Kohdassa 7.9 on jo aiemmin verrattu teoreettisesti hyvän peruskoulun ominaisuuksia hyvinvoinnin osatekijöihin. Liitteessä (LIITE 2) verrataan Soinisen koulurakennuksen suunnitteluperiaatteita hyvinvoinnin osatekijöihin. Seuraavassa analysoidaan Soinisen koulun ja teoreettisesti hyvän peruskoulurakennuksen hyvinvointiin liittyviä tavoitteita. Analyysi osoittaa, että Soinisen koulun rakennukselle asetetut tavoitteet eivät oleellisesti eroa teoreettisesti hyvän peruskoulurakennuksen tavoitteista.

Toimintamahdollisuudet

Sekä teoreettisesti hyvän peruskoulurakennuksen ominaisuudet että Soinisen koulurakennukselle asetetut tavoitteet tukevat toimintamahdollisuuksia. Molemmissa korostuvat joustavuuden, yleispätevyyden ja muunneltavuuden vaatimukset sekä kokeilevien ja tutkivien työtapojen ja yhteistoiminnan lisääminen. Molemmissa otetaan huomioon se, että oppimiseen voi käyttää useita aisteja ja useita menetelmiä.

Molemmissa kiinnitetään huomiota kaikkien rakennusta käyttävien henkilöiden ja ammattiryhmien toimintamahdollisuuksiin, niin aikuisten kuin lastenkin. Teoreettisesti hyvän peruskoulun ominaisuuksiin kuuluu toimia alueensa toimintakeskuksena; tätä tavoitetta ei Soinisen koulurakennukselle ollut asetettu – ei myöskään tavoitetta koulutilojen toimimisesta opetussuunnitelmaa tukevana aktiivisena oppimisvälineenä.

Teoreettisesti hyvän peruskoulun ominaisuuksina tuodaan esille rakennuksen terveyttä ja turvallisuutta tukevat ominaisuudet, käytännöllisyys, tarkoituksenmukaisuus ja tilojen hyvä kunto. Tilojen on myös sovelluttava kaikille käyttäjille. Soinisen koulurakennuksen tavoitteissa muistutetaan, että sisäisen liikenteen tulee sujua väljästi ja että lasten olomuoto on täynnä elämää, liikettä ja energiaa. Soinisen koulurakennuksen tavoitteissa tulee edelleen esille se, että tiloissa otetaan huomioon lasten tutkimusmatkailun tarpeet ja oman kehon hallinnan merkitys oppimiselle.

Sosiaalinen ympäristö

Teoreettisesti hyvällä peruskoululla nähdään olevan merkittävä tehtävä alueensa sosiaalisten suhteiden luomisessa, myös eri-ikäisten asukkaiden kesken. Tätä tavoitetta ei ole kirjattu Soinisen koulun suunnittelutavoitteisiin. Molemmissa pidetään tärkeänä, että opiskeluympäristö tukee yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa lisäävää keskinäistä vuorovaikutusta ja yhteistoiminnallisuutta. Soinisen koulurakennuksen tavoitteissa korostetaan lisäksi lokeroitumista estävää avoimuutta.

Vuorovaikutuksen tavan ja määrän säätely nähdään molemmissa tavoiteltavana. Tämä ilmenee kokoontumisen ja eriytymisen mahdollisuuksina, hyvinä visuaalisina yhteyksinä, valvottavuutena ja luonnollisena kommunikaationa.

Psyykkinen ympäristö

Sekä teoreettisesti hyvän peruskoulurakennuksen että Soinisen koulurakennuksen suunnittelutavoitteisiin sisältyy vaatimus, että tilat mahdollistavat sellaisten työtapojen käytön, jotka tukevat osallistumista ja vaikuttamista omassa ympäristössä. Opiskeluympäristön nähdään vaikuttavan käyttäjiensä ajatteluun ja toimintaan. Sekä hyvän peruskoulun että Soinisen koulurakennuksen tavoitteina on ottaa huomioon käyttäjien erilaiset lähtökohdat, yksilöllisyys ja erityispiirteet. Molemmissa korostetaan avoimen ja läpinäkyvän ympäristön tuottamaa positiivista valvontaa ja opettajan näkyvissä olemisen tuottamaa turvallisuuden tunnetta.

Teoreettisesti hyvässä peruskoulurakennuksessa opiskeluympäristön edellytetään tukevan kulttuurista identiteettiä. Sen odotetaan myös olevan esteettisesti tasapainoinen ja mielihyvähakemuksia tuottava virikkeinen elinympäristö. Se tarjoaa mahdollisuuden keskittymiseen, yksityisyyteen ja rentoutumiseen. Soinisen koulurakennuksen toivotaan vaikuttavan lapsiin siten, että he tuntevat itsensä tärkeiksi. Tilojen toivotaan myös olevan konstailemattomia ja jättävän tilaa lasten ja aikuisten oman persoonan kehittymiselle. Tilojen odotetaan tukevan fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä vapautta.

Perustamissuunnitelma

Helsingin kaupungin käytännön mukaisesti rakennushanke aloitettiin perustamissuunnitelman laadinnalla (Helsingin kaupungin opetusvirasto 1999). Ennen työn aloittamista opetusvirastossa valittiin hankekohtainen opettajaedustaja suunnitteluryhmän pedagogiseksi asiantuntijaksi. Valinta tapahtui opettajien esittämien visioiden ja tulevan koulun toiminnan kehittämisehdotusten pohjalta. Perustamissuunnitelman lähtökohtina olivat opetustoimen asettamat tavoitteet, mitoitettu tarve, rakennuspaikka ja pedagogin visio. Perustamissuunnitelmassa kuvattiin rakennuksen tulevan toiminnan asettamat tavoitteet (ks. edellä Soinisen koulun rakennuksen suunnittelutavoitteet), ja pedagogin tärkeänä roolina oli kehittää tulevaa toimintaa ehdotuksensa pohjalta. Opetusviraston arkkitehdin

tehtävänä oli huolehtia siitä, että laadittava huonetilaohjelma ja muut suunnitteluohjeet mahdollistivat suunnitellun toiminnan. Myös terveellisuuden, turvallisuuden, yleispätevyyden, monikäyttöisyyden ja taloudellisuuden näkökulmat olivat mukana. Tällöin kuultiin myös muita asiantuntijoita, kuten kaavoittajaa, pohjatutkijaa sekä ruokahuollosta ja käyttötaloudesta vastaavia henkilöitä. Oppilaita ei yleensä kuulla, koska perustamissuunnitelman aloittamisesta rakennuksen valmistumishetkeen kestää noin 5–7 vuotta ja useimmiten tulevan koulun ympäristöä vasta rakennetaan. Perustamissuunnitelma laadintaan ja sisällön kypsyttelyyn varattiin aikaa noin yksi vuosi. Suunnitelma syntyi käytännössä siten, että yhteisissä kokouksissa pohdittiin toiminnan sisältöä ja tilavaatimuksia ja kukin asiantuntija valmisteli omaa tekstiosuuttaan. Asiakirjan toimittaja kokosi tekstit ja tarvittavat lähtötiedot. Kaikki osapuolet allekirjoittivat asiakirjan sitoutumisensa merkiksi.

Perustamissuunnitelman laadinnan kuluessa täsmentyi koulun toiminta-ajatus tilatarpeineen, ja tuloksena oli huonetilaohjelma suunnitteluohjeineen sekä täsmälliset hankkeen laajuus-, toimivuus-, kustannus-, laatu- ja ajoitustavoitteet. Pedagogisten näkemysten vaikutus rakennuksen muotoon ja tilaratkaisuihin tuotiin esille, samoin opetuksen painotusten vaikutus tilallisiin ja toiminnallisiin tarpeisiin. Iltakäyttö-, iltapäivähoito- ja erilliskäyttötilat ja -alueet nimettiin. Myös soluratkaisu päätettiin. Hankkeen erityiset, normaalista poikkeavat laatuvaatimukset mainittiin. Myös toiminnan käynnistämiskustannukset ja vuotuiset käyttökustannukset arvioitiin tässä yhteydessä. Hankkeelle asetettiin huonetilaohjelman ja olosuhdetekijöiden perusteella laskettu enimmäishinta. Perustamissuunnitelma käsiteltiin opetuslautakunnassa, kaupunginhallituksessa ja kaupunginvaltuustossa, joka teki perustamispäätöksen vuonna 1993. Opetusvirastossa ja rakennusvirastossa käynnistettiin arkkitehtuurikilpailun valmistelu. Edellisestä Helsingin kaupungin järjestämästä kouluarkkitehtuurikilpailusta ehti kulua 30 vuotta.

Soinisen koulun arkkitehtuurikilpailu

Soinisen koulun yleisen arkkitehtuurikilpailun tarkoituksena oli löytää koulun toimintaperiaatteita tukeva, ympäristöönsä soveltuva, arkkitehtonisesti korkeatasoinen, taloudellinen ja tarkoituksenmukainen ratkaisu. Palkintolautakunta koostui viidestä opetusviraston edustajasta, kolmesta rakennusviraston edustajasta

sekä kahdesta Suomen Arkkitehtiliiton edustajasta. Suunnitteluohjeissa (Helsingin kaupungin opetusvirasto & Helsingin kaupungin rakennusvirasto 1994a) korostui opetustilojen järjestely kolmeksi koulun sydämen, kirjaston, ympärille sijoittuvaksi kotisoluksi. Neljäntenä soluna olivat työpajatilat. Soluille tuli järjestää omat sisäänkäynnit ja keskeinen kokoava soluauula. Ruokasalille asetettiin tavoite toimia juhlatilaisuuksissa yleisökahviona ja mahdollisuuksien mukaan kirjaston lukusalina.

Kilpailuun jätettiin 182 ehdotusta. Yleisarvostelussaan palkintolautakunta (Arkkitehtuurikilpailuja 5 1994; Helsingin kaupungin opetusvirasto & Helsingin kaupungin rakennusvirasto 1994b) totesi kaupunkikuvallisten näkökohtien pohdiskelun jääneen monessa ehdotuksessa sivuasiaksi. Hajanainen ympäristö ei tarjonnut kovin vahvoja vihjeitä, mutta sitäkin tärkeämpänä pidettiin sitä, että luodaan paikkaan kuuluva, ympäristön arvoa kohottava kokonaisuus. Vain muutamassa ehdotuksessa oli luonnosteltu tulevaisuuden koululle uutta hahmoa. Palkintolautakunta totesi, ettei

”tulevaisuuden koululle tarvitsekaan etsiä kouristuksenomaisesti uutta ilmettä – – Koulurakennus voi olla sisäänpäinkääntynyt, syliinsä sulkeva ja turvallinen, mutta se voi olla myös ulospäin avautuva, aktiivinen ja kutsuva – – Monista ehdotuksista puuttui kuitenkin luonne, ei ole jännitettä eikä dynamiikkaa, juoni ja tekemisen idea puuttuvat – – Parhaissa ehdotuksissa on taitavalla muoto- ja materiaalivalikoimalla ja niiden kontrastilla luotu lasten lähipiiriin pienimittainen, tajuttava maailma ja toisaalta ulospäin aktiivisesta ja kutsuvasta julkisesta rakennuksesta viestivä hahmo.”

Rakennuksen toiminnasta palkintolautakunta totesi, että lasten sisäänkäynnit tapahtuvat luontevasti omien pikkukoulun reiviirien, lähipihojen, kautta soluauulaan, mutta lisäksi on otettava huomioon koulun luonne alueensa henkisenä keskuksena ja ulkopuolisten käyttäjien pääsy rakennukseen. Kilpailuehdotuksissa koulun sisäisen liikenteen ratkaiseminen oli monille ollut hankalaa. Matka kotisoluista yhteistiloihin kulkee valitettavan monissa ehdotuksissa kapean ja mutkaisen käytäväsarjan kautta ja kotisolut ovat eriarvoisessa asemassa. Kotisolujen suhdetta muihin tiloihin ei ollut tutkittu. Monesti kirjasto ja ruokasali ovat liikennetilaa, jolloin oppijalle kuuluva yksityisyyden vaatimus ei täyty. Radikaalimpi avotilakoulun malliin perustuva ote olisi palkintolautakunnan käsityksen mukaan voinut tuoda innovatiivisempia tuloksia. Parhaat ratkaisut perustuivatkin avotilakoulun ja solukoulun yhdistelmiin.

Arvostelussa paneuduttiin myös tutkimaan ehdotusten edellytyksiä tilakokonaisuuksien väliseen aitoon vuoropuheluun ja käyttäjien kommunikaatiomahdollisuuksiin. Hyvien toiminnallisten kokonaisuuksien luominen yleis- ja erityisopetuksen integraatioon oli myös ollut pulmallista. Kasvatusta ja opetusta kuvaavien käsitteiden muuntaminen arkkitehtuurin kielelle oli ollut koulusuunnittelijoille haastava pedagogis-arkkitehtoninen tehtävä. Arkkitehtonisten kokonaisratkaisujen toimivuus asetettiin kuitenkin toiminnallisten puutteiden edelle silloin, kun tilojen muokattavuus oli ilmeistä. Palkintolautakunta totesi, että ”koulurakennusten suunnittelu oppimiskeskuksiksi ei ole yksinkertainen tehtävä. Ilmeistä on, että kouluarkkitehtuuri tarvitsee uudistuakseen vielä alan tutkimusta ja pedagogista käyttövoimaa.”

Voittanutta ehdotusta, arkkitehti Ilmari Lahdelman suunnittelemaa Lasten kaupunkia, kuvattiin arvostelussa

”pehmeän kulmikkaaksi, salaperäiseksi saarekkeeksi”, jossa ”poimuileva kaupunginmuuri kiinnittyy paikkaansa kuin vapaasti maisemaan kasvanut metsänlämpäre, luontevasti, vaikkakin hivenen epämääräisesti. Kaupunginmuurin porteista ja aukoista avautuu taitavasti sommiteltuja näkymiä lasten kaupunkiin ja ruokasalina toimivalle torille. Tori kerää kaupungin keskeiset toiminnat ympärilleen ja luo vahvan perustunnelman.”

Kokonaisratkaisua pidettiin toiminnallisesti erittäin tehokkaana; olihan suunnitelman laajuus tavoitebruttoalaa pienempi. Etäisyydet torilta, ruokasalista, olivat joka suuntaan lyhyet, sisätilojen arkkitehtoninen käsittely ansiokasta, kotisolut tilallisesti hyvin järjestetyt ja yhteydet ulkotiloihin vaivattomat. Kirjasto sijoittui luontevasti torin varrelle ja sen yhteydet kotisoluihin olivat helpot. Iltakäyttömahdollisuuksia pidettiin erinomaisina. Ehdotuksen katsottiin tarjoavan korkeatasoisen lähtökohdan uusia ratkaisuja kokeilevan koulun jatkokehittelylle.

Soinisen koulurakennuksen suunnitteluprosessi

Arkkitehtuurikilpailun ratkettua käynnistettiin suunnittelu rakennusviraston projektinjohtajan johdolla. Luonnossuunnitteluvaiheessa normaalin virallisen rakennuttajakonsulttivetoisen suunnittelukokouskäytännön rinnalla toimi opetusviraston arkkitehdin vetämä käyttäjien työryhmä, jossa suunnittelevan

arkkitehdin kanssa arvioitiin suunnitteluratkaisuja ja keskusteltiin toiminnan vaatimuksista. Käyttäjäkokouksiin osallistuivat valittu pedagogi sekä toiminnan eri alojen asiantuntijat. Työryhmän työskentely oli vapaamuotoista, mutta työryhmän esitykset ja näkemykset tuotiin suunnittelukokouksiin. Pedagogin rooli tässä suunnitteluvaiheessa oli varmistaa, että perustamissuunnitelmassa esitetty toiminta oli mahdollista. Pedagogi keskusteli taustaryhmiensä ja verkostojensa kanssa suunnitelmista tarkoituksena saada eri näkökulmien toiveet ja tarpeet otettua huomioon hankkeessa. Opetusvirasto puolestaan huolehti muiden määriteltyjen tavoitteiden toteutumisesta. Luonnosten valmistumisen jälkeen tarkistettiin, että hankkeen laajuus- ja kustannustaso olivat pysyneet asetetuissa tavoitteissa. Opetuslautakunta hyväksyi luonnokset.

Toteutussuunnitteluvaiheessa edelleen jatkettiin kahdella rinnakkaisella kokouskäytännöllä. Nyt käyttäjien suurin mielenkiinto kohdistui kiintokalusteisiin ja varusteisiin. Tässä vaiheessa sisäistettiin aikaisemmissa suunnitteluvaiheissa sovittu laatutaso. Suunnitelmia ei muutettu, vaan tarkennettiin sellaisten asiakirjojen aikaansaamiseksi, joiden mukaan urakoitsijat pystyvät toteuttamaan luonnossuunnitelmien mukaisen rakennuksen. Irtokalustesuunnitelman laati sisustusarkkitehti yhdessä pedagogin kanssa opetusviraston sisustusarkkitehdin ohjauksella. Irtokalustesuunnittelu aloitettiin samaan aikaan rakentamisen aloittamisen kanssa.

Soinisen koulu toimi kahdessa siirtokelpoisessa viipalekoulurakennuksessa samalla tontilla rakennustyömaan kanssa. Oppilailla ja opettajilla oli mahdollisuus seurata uuden koulun valmistumista omalta koulupihaltaan. Pedagogilla oli mahdollisuus osallistua työmaakokouksiin ja työmaakerroksiin. Malliluokkatarkastuksiin osallistuminen oli velvollisuus. Pedagogi osallistui puutelistojen laatimiseen ennen vastaanottoa. Samoin jälkitarkastusten kohteena olevien korjauskohteiden tarkistaminen oli käyttäjäkunnan velvollisuus yhdessä paikallisvalvojan kanssa. Käyttäjät osallistuivat myös takuutarkastuksiin.



Kuvio 13. Soinisen koulun rakennus
(Soinisen koulu 2006).

Soinisen koulurakennuksen arviointia

Kuviossa 13 näkyvää Soinisen koulurakennusta (Soinisen koulu 2006) on arvioitu eri medioissa. Lapon (1997) mukaan Soinisen koulu poikkeaa pohjoismaiseenkin koulusuunnitteluun levinneestä englantilaisten koulusuunnittelijoiden 1970-luvun alkupuolella kehittämästä niin kutsutusta ikäryhmän solujärjestelmästä, jossa kotisolujen erikokoisia tiloja jakamalla ja yhdistelemällä toivottiin opetukseen saatavan uutta otetta ja ilmettä. Kotisolujen rakenne jäsensi koulurakennusta sisältä ja ulkoa. Soinisen koulussa sen sijaan kaikki koulun tilat on kietaitu vapaamuotoisen vaipan sisään ja kotisolut kääntyvät sisäänpäin kaksikerroksisten sisäpihojen ympärille. Lappo toteaa edelleen, että ”Sisätiloiltaan valoisa ja yksityiskohdiltaan huolellisesti suunniteltu koulurakennus – lasten kaupunki – tarjoaa kiinnostavia ja yllätyksellisiä sisänäkymiä.” Hän myös väittää koulutilojen alituisen muuntelun tarvetta liioiteltavan. Soinisen koulussa valittua linjaa hän kiittää realistiseksi: tiloja voidaan enimmäkseen yhdistää helpokäyttöisin saranaovin ja vain kaksi solun luokkahuoneista voidaan liittää toisiinsa ääntä eristävällä taittoseinällä.

Helsingin kaupungin rakennuslautakunta (Helsingin kaupungin rakennusvalvontavirasto 1988; Jääskeläinen, Uusitalo, Vahtera & Kuosma 2008, 58–61) antoi tunnustuspalkintonsa, Rakentamisen Ruusu 1997, Soinisen koululle. Soinisen koulua arvioitiin esimerkillisenä julkisena rakennuksena ja suunnitteluprosessina seuraavasti:

”Yksi kaupungin keskeisistä tehtävistä on segregaaation ja syrjäytymisen torjuminen, ja sen keinona positiivinen diskriminointi, myönteinen lisäpanostus uusiutuville alueille. Julkisten tilojen rakentaminen on aina selvä viesti, että jostakin paikasta kannetaan yhteisvastuuta. Koulurakennuksilla on usein ollut niiden omaa tehtävää vielä laajempi merkitys paikan identiteettiä vahvistavana alueellisena keskuksena. Soinisen koulua on suunniteltu ja rakennettu tietoisena tästä toiminnallisesta ja symbolisesta mahdollisuudesta. Soinisen koulun suunnittelua ei jätetty sattuman varaan, vaan vaihtoehdot tutkittiin 1994 järjestetyllä avoimella arkkitehtuurikilpailulla. – – Koulunjohtaja oli alusta alkaen mukana tuomassa esiin koulun monikulttuuriset ja moniarvoiset ulottuvuudet – – . Rakennuksen sisä- ja ulkotilat muodostavat moniin käyttöihin muuntuvan rikkaan kokonaisuuden. Huoneiden väliset näköyhteydet palvelevat monia tarkoituksia. Koulussa käytetyt materiaalit ovat kestäviä ja konstailemattomia. Paikalla muurattu tiilijulkisivu synnyttää monia myönteisiä mielikuvia.” (Helsingin kaupunki rakennusvalvontavirasto 1998.)

Soinisen koulu on valittu yhdeksi esimerkkikohteeksi OECD:n julkaisemassa teoksessa *Designs for learning*. Teoksen tarkoituksena oli osoittaa, miten korkealuokkaiset rakennukset voivat tukea koulutusprosessia. Kohteet valitsi kansainvälinen jury, joka koostui arkkitehtuurin, koulutuksen ja koulurakennusten resurssienjaon ammattilaista. Jury totesi, että nopeasti vaihtelevat sosiaaliset, taloudelliset ja tekniset muutokset ja niiden heijastukset koulutukseen vaikuttavat koulujen suunnitteluun eivätkä nykyiset koulurakennukset ja käytössä olevat suunnitteluohjeet enää tyydytä muuttuvia tarpeita. Uudet vaatimukset vaativat uusia ratkaisuja. Valitessaan kohteita julkaisuun, jury etsi omaperäisiä ja mielikuvitusrikkaita vastauksia uusille haasteille. PEB:n (The OECD Programme on Educational Building) tärkeimpänä kohteena viime vuosina on ollut koulukiinteistön vaikutusten arviointi opintosaavutuksiin. Koska vaikutuksen määrällinen mittaaminen on äärimmäisen vaikeata, kokonaisuutta arvioitiin laatukriteerien valossa. Näitä kriteereitä olivat esteettisyys, toimivuus ja opetustilojen sopivuus kierrättämiseen ja muihin opetussuunnitelman alueisiin, tontista ja rakennuksen

integroinnista lähtevä tontin mielikuvituksellinen käyttö, rakennuksen ja välineiden opetusta hyödyntävä käyttö sekä rakennuksen vastaanottava ja mukava luonne. Innovaatiot suunnittelussa ja rakenteissa eivät sinänsä olleet valinnan kriteeri, mutta menestyksekkäästi opetuksen tukena käytettyjä innovaatioita pidettiin etuna. (OECD, 2001b, vii.)

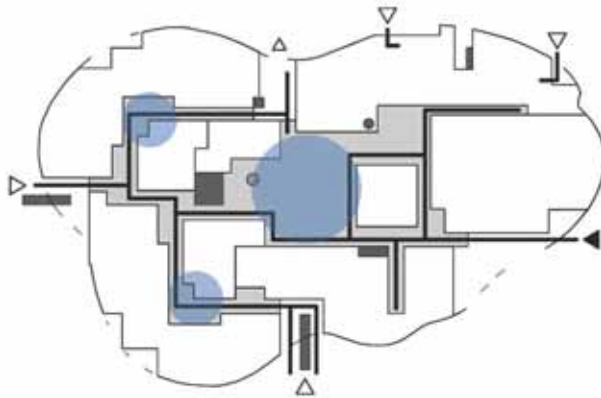
Soinisen koulurakennuksen kuvauksessa tuodaan esille toiminnallisten tavoitteiden toteutuminen. Rakennus on suunniteltu innostamaan lapsia oppimaan tutkimalla itsenäisesti ja kokeilemalla aikuisten ohjauksessa. Suunnittelun perustana olevan lasten kaupungin konseptin, jossa toisiinsa yhteydessä olevat korttelit (solut) sijoittuvat suojaisten sisäpihojen ympärille, nähdään mahdollistavan opettajien ja luukkaryhmien yhteistyön ja tarjoavan mahdollisuuden erityisoppilaiden integrointiin. Partisipaation idean todetaan toteutuvan tilojen joustavuuden avulla: luokkien välisiä taiteseiniä ja kalusteita siirtelemällä luokkia voidaan yhdistää. Solujen aulat soveltuvat ryhmätyöhön. Yhteisöllisyyttä lisää luokkahuoneiden ja solujen ryhmittely koulukirjaston ja muiden yhteisten tilojen ympärille. Koulukirjastoon, erikoisluokkiin, teatteriin ja liikuntatiloihin on muista opetustiloista erilliset käynnit, joten asukkaiden on helppo käyttää niitä koulupäivän jälkeen. Kompaktin plaanin, sisäpihojen ja materiaalien valinnan (tiili, teräs, puu) katsotaan soveltuvan ilmastollisiin olosuhteisiin ja alentavan energian kulutusta ja ylläpitokustannuksia. Sisädetaljit ja hyvin suunnitellut kalusteet luovat miellyttävän lapsille sopivan ympäristön. Rakennus on sijoitettu tontille taitavasti ja siten säilytetty alueen puistomainen tunnelma ja saatu aikaan avarat ulkovirkistysalueet. Juryyn arvioinnin mukaan tämän pienen ala-asteen koulun detaljoitu suunnittelu on pehmeästi juurtunut kohteen pedagogisiin tavoitteisiin. Koulun inklusiivinen luonne kuvastuu rakennuksen liittymisessä ympäröivään puistoon ja monissa sisäänkäynneissä, jotka on selvästi määritelty ulkoseinän virtaavien linjojen avulla. (OECD, 2001b, 6-9.)

Suomalaista uutta koulusuunnittelua käsittelevässä väitöskirjassaan saksalainen arkkitehti Ulrike Altenmüller (2008, 274–275) etsii koulurakennuksista ratkaisua hyvään Pisa-menestykseen. Hän näkee tarkoituksenmukaisten opiskeluympäristöjen olevan seurausta suorasta yhteistyöstä suunnittelu- ja rakennushankkeen eri osapuolien kesken ilman ylhäältä annettua detaljiohjausta sekä joustavuudesta

suunnitteluprosessissa. Myös avoimuus kokeiluille antaa paikallisella tasolla mahdollisuuden kehittää suunnittelua ja avoimen palautetiedon avulla toteutuneista kohteista kehittämistyötä voidaan jatkaa seuraavissa hankkeissa. Viranomaisten, pedagogien ja arkkitehtien intensiivisen vuoropuhelun tuloksena laaditut tilaohjelmat ja konseptit tukevat ja edistävät sosiaalista kompetenssia, tiimityöskentelyä ja ryhmätyötä. Pedagogiset päämäärät ilmenevät toiminta-, tila- ja suunnittelumalleissa. Tilajärjestelyissä näkyvät arkkitehtoniset strategiat tuottavat suojattuja opiskelutiloja, jotka tukevat erilaisten opetusmetodien käyttöä.

Altenmüller on visualisoinut eräitä oleellisimpia toiminta-, tila- ja suunnittelukonsepteja case-tutkimuksissa. Kokonaisvaltaiset rakenteelliset tilajärjestelyt, rakennuksen sisäisen liikenteen järjestäminen, erikoistilojen ja –alueiden järjestely sekä materiaalien ja läpinäkyvyyden käyttö lisäämässä toiminnan monipuolisuutta ja tilallisia yhteyksiä rakennuksen eri osien välillä ja tietyillä alueilla ovat eräitä Altenmüllerin tutkimuksen avainparametrejä.

Soinisen koulu on vanhin Altenmüllerin analysoimasta 14 uudesta koulurakennuksesta. Seuraavassa kuviossa tarkastellaan tila- ja liikennejärjestelyjä sekä läpinäkyvyyttä.



Liikenneväylät ja tilasarjat



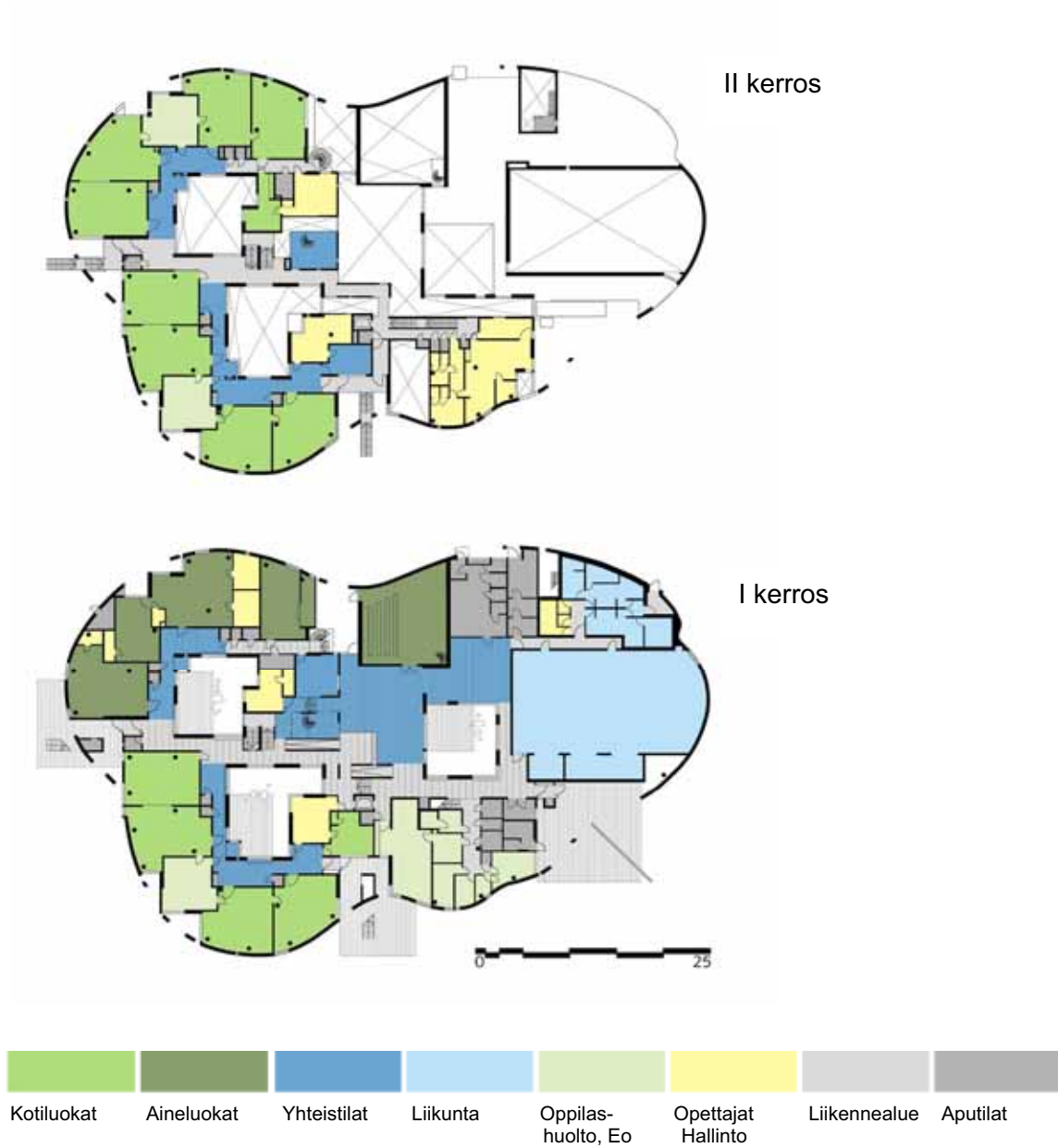
Tilallis-visuaalinen
kommunikaatio ja
läpinäkyvyys

Kuvio 14. Soinisen koulu, tila- ja hahmoanalyysiä (Altenmüller 2008, 115).

Suomalaisten koulurakennusten hahmoa Altenmüller (2008, 274-275) luonnehtii läpinäkyväksi ja joustavaksi. Koulurakennus on tällöin helposti muutettavissa tulevaisuuden tarpeiden mukaiseksi. Arkkitehtoninen monipuolisuus on yhdistetty toiminnallisuuteen ottamalla samanaikaisesti huomioon paikallinen todellisuus ja tarpeet. Leimaavia asioita suunnittelulle ovat rakennuksen massoittelu, toimintakonsepti ja tilasarjat rakennuksen sisällä, tilojen hyödyntäminen suunniteltuun käyttöön sekä tilallis-visuaalinen kommunikaatiomahdollisuus ja läpinäkyvyys - niin luokkaryhmän sisällä kuin eri toimintojen välilläkin.

Koulurakennus koostuu enimmäkseen pienemmistä kokonaisuuksista, jotka ryhmittyvät usein suurempimittakaavaisen keskeisen yhteisen tilan ympärille. Tämä muodostaa kirjaston, näyttämön, aulan ja cafeterian kanssa rakennuksen kommunikatiivisen keskipisteen, sydämen. Hajautetun ratkaisun ansiosta koulun liikennetilat eivät ole ruuhkaisia. Tämä tuo rauhallisuutta sisätiloihin ja mahdollistaa liikennetilojen käytön lisäopiskelutilana. Tällöin käytettävissä oleva hyötyala kasvaa. Oppiminen ja opettaminen tapahtuu luokkaryhmissä: 4-5 eri suuruista opetustilaa toimii yhdessä. Tiloilla on yhteinen keskeistila, yhteisiä aputiloja sekä oma sisäänkäynti ulkoa. Usein myös opettajien työtila sijoittuu soluun. Tällainen tilallinen organisaatio lisää identifikaatiota ja tukee oppilaskeskeisiä opetusmetodeja. Tilallis-visuaalinen kommunikaatio ja läpinäkyvyys rakennuksen sisällä helpottaa yhteistilan käyttöä erilaisiin opetustilanteisiin ja edistää samanaikaisesti turvallisuudentunnetta. Tilan monipuolinen käyttö on sekä optista että toiminnallista. (Altenmüller 2008, 274-275.)

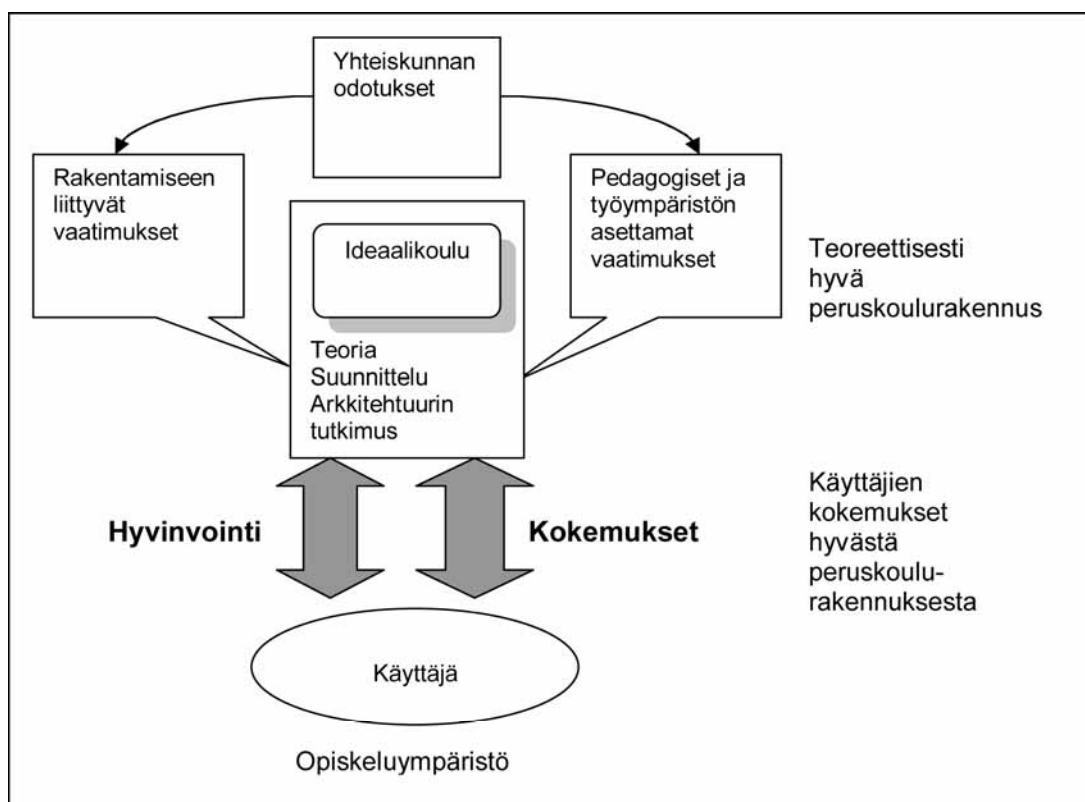
Seuraavassa kuviossa ovat Soinisen koulun pohjapiirustukset käytön mukaan analysoituina.



Kuvio 15. Soinisen koulu, toiminta-analyysi (Altenmüller 2008, 109).

9. Rakennuksen ja käyttäjän suhde

Tässä luvussa lähestytään rakennuksen ja käyttäjän suhdetta fenomenologisesta näkökulmasta. Luvussa pohditaan myös fenomenologian ja arkkitehtuurin suhdetta sekä sitä, miten rakennusta koetaan.



9.1 Fenomenologinen näkökulma

Vielä 1900-luvun alkupuolella ihmisestä puhuttiin Rauhalan (1977) mukaan ikään kuin maailmasta irrallisena olentona. Husserlin (1995, 36) ajattelun mukaan fenomenologia kuvaa psyykkisiä ilmiöitä sellaisina kuin kokija itse ne kokee, todellisuutta sellaisena kuin se näyttäytyy – esilläolevana. Fenomenologisen asenteen vallitessa huomio kiintyy esimerkiksi rakennusten näyttäytymistapoihin,

kun se luonnollisen asenteen vallitessa kohdistuu itse rakennuksiin. Vasta Husserlin ajatusten edelleen kehittäjä Martin Heidegger 1920–30-luvulla toi vakuuttavalla tavalla ihmisen maailmasidonnaisuuden mukaan keskusteluun ihmiskäsityksestä. Vaikka ympäristöstä on ennenkin puhuttu ihmiseen vaikuttavana ulkoisena tekijänä, sitä ei ole tarkasteltu Heideggerin (1927/2000, 241) ihmiskäsityksen edellyttämällä tavalla osana ihmistä. Heideggerin fenomenologiaa voi kutsua hermeneutiikaksi tai eksistentialismiksi, jonka tehtävänä on merkitysten selvittäminen. Fenomenologinen filosofia kyseenalaistaa subjektin suhteen maailmaan kahden objektin välisenä kausaalisuhteena (Reuter 1997, 137; Merleau-Ponty 2003, 283). Absoluuttista eroa subjektin ja objektin välillä ei ole, koska subjekti on jo aina maailmassa objektien keskellä. Ja koska kokija elää käytännön maailmassa, fenomenologian tärkein tehtävä on kuvata, selvittää ja tulkita elämässä ilmeneviä merkityksiä.

Fenomenologia on tajunnallisen ilmiön tarkastelua sen omassa tajunnallisessa ulottuvuudessa. Se on Husserlin (1995, 63) käsittein ilmiön ”puhdasta katselua” tai sen ”olemuksen katselua”. Fenomenologia tarkastelee ilmiöiden eli mielentilojen sisältöjen tai kohteiden ilmenemistä sellaisena kuin ne ilmenevät meille, ottamatta kantaa ilmiöiden todellisuuteen ja epätodellisuuteen. Se tutkii kokemuksia, havaintoja, uskomuksia, kuvitelmia ja muistoja mutta myös maailmaa havaittuna, uskottuna, kuviteltuna ja muistettuna. Pyrkimyksenä on tavoittaa mielentilan sisältö äärimmäisessä pelkistyneisyydessä. Fenomenologia pyrkii kuvaamaan välittömässä tajunnassa esiintyvät ilmiöt sellaisinaan, ilman kohteeseen liitettyjä teoreettisia oletuksia tai käytännöllisiä kytkentöjä. (Pallasmaa 1993, 76; Heinämaa 1996, 18; Vuorinen 1996, 333; Lehtinen 2000; Perttula 2000.)

Heideggerille (1927/2000, 106) maailman oliot ja objektit ovat käytännön välineitä, joiden olemisen muoto on käsillä-oleminen – vastakohtana Husserlin esillä-olemiselle. Suhteemme maailmassa oleviin asioihin on ensi sijassa praktinen; ne ovat välineitä johonkin tarkoitukseen ja niiden omin luonne tulee ilmi vain niiden tosiasiallisessa käytössä (Haapala 2000). Gibsonin (1966, 98) havaitsemisteorian mukaan havaitseminen on välitön kokemus, jonka avulla havaitsija suoraan vastaanottaa ympäristössä tarjolla olevan tiedon. Erilaisia havaintosysteemejä ovat suuntautumis-visuaalinen systeemi (liike), auditorinen systeemi, haptinen systeemi, haju-makusysteemi ja visuaalinen systeemi. Neisser (1982, 41) sen sijaan olettaa,

että havaintojen on tiettyjä kognitiivisia rakenteita, skeemoja, apunaan poimiessaan ympäristöstä tarjolla olevaa tietoa, jolloin havaitsemisella ja korkeammilla henkisillä toiminnoilla on yhteys. Heidegger (1927/2000, 206) puolestaan väittää havaintojen olevan aina tulkintaa ja että havainnoissa käytettävät käsitteet ovat kielellisiä. Heidegger on pohtinut erityisesti rakentamisen, asumisen ja ajattelun yhteyttä – jopa ykseyttä, ja hän korostaa tulkinnan ja ymmärtämisen kehämäisyyttä. Pallasmaa (1993, 107) kutsuukin Heideggeria ihmisen tila- ja ympäristösuhteen fenomenologisen tarkastelun oppi-isäksi.

Rauhalan (1977) mukaan ihminen on tila- ja tapahtumien, orgaanisen tapahtumisen ja tajunnallisuuden olemismuodoissa realisoituva kokonaisuus. Tilaa on se maailman osa, johon ihminen suhteutuu. Rauhala käyttää tilasta myös termiä elämäntilanne. Tilaan kuuluvat kaikki olemassaoloa perustavat tekijät. Rauhala (1989, 35) jakaa ne konkreettisiin komponentteihin, kuten ravinteisiin, maantieteellisiin ja ilmastollisiin oloihin, työpaikkojen ja kotien ulkoisiin puitteisiin, yhteiskunnan ja kulttuurin muodosteisiin, inhimillisen kanssakäymisen muotoihin, ja idealistisiin komponentteihin, kuten arvoihin ja normeihin, ihmissuhteisiin koettuina sisältöinä, taiteeseen yleensä sekä luontoon siinä mielessä kuin se koetaan. Rauhala (1977) viittaa Heideggeriin todetessaan, että me myös olemme tila- ja tapahtumien, toisin sanoen me realisoimme tila- ja tapahtumien komponenttien alaisuudessa ja myös tulemme olemassa oleviksi niiden ehdoilla. Saamme suhtautuessamme johonkin komponenttiin juuri sellaisen ominaisuuden kuin tämän komponentin erityislaatu edellyttää. Näin esimerkiksi olemme aina jonkin yhteiskunnan jäseniä, koska yhteiskuntarakenteet ovat välttämättömästi yksi komponentti tila- ja tapahtumien. Suomessa olemme suomalaisia. Koulussa olemme koululaisia tai koulun henkilökuntaa. (Rauhala 1989, 35.)

Rauhalan (1977) mukaan Heideggerin termi ”Vorverständnis”, esiymmärtäminen, viittaa tilaan, jonka komponentit merkitsevät tajunnallisuudelle ymmärtämisen esiasetta. Tajunnallisen ymmärtämisen sisältöaines on olemassa tila- ja tapahtumien tarjoamissa sisällöissä. Rauhala (1977) kutsuu situationaaliseksi säätöpiiriksi tajunnallisuuden, orgaanisen tapahtumisen ja tila- ja tapahtumien yhteenkietoutuneisuutta ja vastavuoroisuutta, joka merkitsee sitä, että ihmisen kokonaisuuteen voidaan vaikuttaa olemassaolon eri puolien tarjoamien kanavien kautta. Olemassaolon eri

muotojen toisensaläpäisevyys yhdentää vaikuttamisen, kohdistuupa se hänen tilanteeseensa, orgaaniseen tapahtumiseensa (kehollisuuteensa) tai tajunnallisuuteensa.

9.2 Fenomenologia ja arkkitehtuuri

Fenomenologia – sisältäen ajatuksen asumisesta maailmassa olemisen tapana – tarjoaa käsitteellisiä välineitä arkkitehtonisen tilan ja sen merkitysten pohtimiseen. Pallasmaa (1993, 76) määrittelee arkkitehtuurin fenomenologian arkkitehtuurin tarkasteluksi sitä koskevan tajunnan sisältä, arkkitehtuurielämyksestä lähtien – ja rakentamisen sisäisen kielen etsimiseksi.

Tiloja on olemassa yhtä monta kuin toisistaan erotettavissa olevia tilallisia elettyjä kokemuksiakin (Saarikangas 1998; Merleau-Ponty 2003, 336). Tilan merkitykset muodostuvat sosiaalisissa suhteissa, mutta sosiaaliset suhteet myös tuottavat tilan ja tila tuottaa sosiaalisia suhteita (Lefebvre 1974 Saarikankaan 1998 mukaan). Norberg-Schulz (1971, 11; myös Tuovinen 1972) pitää tilaa ihmisen olemisen ulottuvuutena. Hän erottaa viisi erilaista tilakäsitettä: 1. pragmaattinen tila integroi ihmisen luonnolliseen orgaaniseen ympäristöön, 2. havaittu tila on välttämätön ihmisen identiteetille, 3. eksistentiaalinen tila saa ihmisen kuulumaan sosiaaliseen ja kulttuuriseen kokonaisuuteen, 4. kognitiivinen tila tarkoittaa, että ihminen pystyy ajattelemaan tiloja ja 5. abstrakti tila antaa välineen kuvailla edellä olevia tiloja. Arkkitehtoninen tila on eksistentiaalisen tilan konkretisoituma ja se paljastaa yhteisön yhteisesti jakaman eksistentiaalisen tilan, joka sisältää monia yksilöllisiä eksistentiaalisia tiloja. Certeau (1988, 117) mukaan tila on liikkuvien kappaleiden risteytymä, paikka, jota käytetään ja joka on merkityksiltään monikerroksinen ja ristiriitainenkin. Certeau erottaa käsitteet tila ja paikka toisistaan; paikkaan sisältyy järjestys ja pysyvyys, mutta tilaan kuuluu aika ja liike.

Paikan voi näin ymmärtää sijaintina ja rajallisena tilana. Karjalainen (1995) väittää ihmisten kutovan jatkuvasti ympäristöään merkitysten monimutkaiseksi verkoksi inhimillisen tajunnan perusrakenteen, intentionaalisuuden, seurauksena. Eksistentiaalinen ympäristö on eksperientaalista ja koko ajan suhteessa kokijan

situaatioon, konkreettisesti elettyyn tilanteeseen, jota hän myös itselleen tulkitsee. Tämä fyysisen tilan kääntöpuoli, koettu tila, ei ole illuusio tai kuva fyysisestä tilasta, vaan osa ihmisen toiminnan ja tietoisuuden rakennetta (Lapintie 1989). Tila ei vain ympäröi meitä, me olemme tilassa sen kokevana osana (Certeau 1988, 117).

Rakennus koetaan pääasiassa emotionaalis-aistillisesti ja tiedostamattomasti (Pallasmaa 1995). Ranskalainen kirjailija Noël Arnaud (Pallasmaan 1993, 108 mukaan) kiteyttää ihmisen ja tilan yhteyden: ”Minä olen tila, jossa olen.”

Rauhala (1977) toteaa arkkitehdin tilanteeseen alaan kuuluvan osan niistä komponenteista, joita filosofi sisällyttää tilanteeseen käsitteen alaan. Koska orgaaninen elämä ja tajunnallisuus ovat mahdollisia vain tilanteessa, tilanteen modifioinnit merkitsevät puuttumista ihmisen orgaanis-tajunnallisen olemassaolon ehtoihin. Rauhala väittää arkkitehtien olevan vastuullisessa asemassa suunnitellessaan ja rakentaessaan omalta osaltaan ihmisen tilanteita ja puuttuessaan ihmisen olemassaolon muotoon, tapaan ja laatuun. Arkkitehti on vaikuttaessaan tilanteeseen myös ihmisen olemassaolon rakentaja lähinnä esiymmärryksen sääntelyn kautta. Rauhala (1989, 35) toteaa, että esiymmärrys on se välttämättömyyssuhde, jossa tilanteen komponentin faktisuus vaikuttaa tajunnan ja kehon kanavien kautta. Heideggerin mukaan tilanteo on myös kokonaisvaltainen suhdejärjestelmä, jossa yksi asiantila merkitsee aina ymmärtämissuhteita toiselle. Rauhala kutsuu tätä tilanteelliseksi tulkittuneisuudeksi. Holistisessa ihmiskäsityksessä korostuu ympäristösuunnittelun ja arkkitehtuurin merkitys, koska ihmisen olemassaolon muodot kietoutuvat yhteen (Rauhala 1989, 40).

Arkkitehti luo sellaisia tilanteen komponentteja ja sellaisia ympäristöllisiä suhdejärjestelmiä, jotka kuuluvat ihmisten elämään: ihmiset asuvat, tekevät työtä ja toimivat jossain ympäristössä. Arkkitehti rakentaa ihmisten elämän laatuun kuuluvia reaalisia puitteita. Yleensä ihmistyön tekijät toimivat yksilöiden kanssa, arkkitehdin työ koskettaa yleensä suuria ihmisryhmiä. Vaikutus kohdistuu psyykkistä harmoniaa ja kehollista terveyttä ylläpitäviin tilanteen komponentteihin, jotka säätelevät valoa, lämpöä, puhtautta, tilaa, vapautta, kauneutta, viihtyisyyttä, käytännöllisyyttä yms. ihmisen elämän kannalta keskeisiä asioita. Nämä ominaisuudet valikoituvat ihmisen tilanteeseen usein ilman hänen omaa mahdollisuuttaan vaikuttaa

tilanteeseen. Suhteessa näihin komponentteihin muutkin asiantilat voidaan kokea epäviihtyisinä, miellyttävinä jne. (Rauhala 1989, 111–112.)

Arkkitehdin muokkaamat esiyymmärryksen aspektit ovat tapahtumaehtoja myös kehollisuuden piirissä tapahtuville elintoiminnallisille prosesseille. Näiden aspektien osuus ei aina näy välittömästi ja dramaattisesti, eivätkä ne aina suoranaisesti luo elintoiminnoille häiriöihin johtavia olemassaolon ehtoja. Huonot ratkaisut voivat kuitenkin pahentaa tilanteen muita häiriötekijöitä. Rauhala (1977) korostaa edellä mainittujen tilanteen rakennetekijöiden merkitystä, koska ne ovat eriasteisina muunnelmina kaikkien ihmisten tilanteiden rakennetekijöitä ja siten kaikkien yksilöiden esiyymmärryksessä ja suhteessa niihin muutkin asiantilat koetaan kirjaimellisesti valottomina, kylminä, epäviihtyisinä, ahdistavina tai päinvastaisina. Olennaista ei ole se, minkä kanavan kautta ihmiseen vaikutetaan, koska tilanteellinen säätöpiiri yhdentää kaiken vaikuttamisen.

Arkkitehtuuri muissa taiteissa

Arkkitehtuurin esittäminen muissa taiteissa on Pallasmaan (1993, 79, 90) mukaan fenomenologisessa mielessä lapsen kokemistavan kaltaista ”puhdasta katselua” tai ”olemuksen katselua”, koska rakentamiseen liittyvät reunaehdot eivät vaikuta kokemukseen. Vuorisen (1996, 333) mukaan fenomenologia liittyy luontevasti esteetiikkaan, koska se on kiinnostunut inhimillisten kokemusten tarkasta kuvaamisesta kaikessa monimuotoisuudessaan. Esteettistä ja fenomenologista tarkastelua yhdistää juuri intressien tai pyyteiden puuttuminen (Husserl 1980, Lehtisen 2000 mukaan). Dufrenne (2000) väittää ihmisen luopuvan esteettisen kokemuksen yhteydessä käytännöllisistä ja älyllisistä intresseistä, koska todellinen ja epätodellinen ovat esteettisen havainnon kannalta samanarvoisia. Kartin (1790, Vuorisen 1996 mukaan) mukaan kokemustiedon hankkimiseksi tarvitaan mielikuvitusta ja ymmärrystä. Luovuuden avulla voi muodostaa arkihavainnoista riippumattomia, yllättäviä ja outojakin mielteitä, ja se ilmenee myös uusien näkökulmien löytämisessä (Viitanen & Kaartinen 2002). Taiteilijat käsittelevät arkkitehtuurikokemuksen mielellisiä ulottuvuuksia ja siten paljastavat rakennustaiteen fenomenologisen perustan (Sartre 1976, Pallasmaan 1993, 173 mukaan).

Bachelardin (1957/2003) kirjoitukset ovat mielenkiintoinen esimerkki rakennusten runollisten mielikuvien tarkastelusta sellaisenaan. Bachelardin fenomenologinen puhdas katselu tuo esille arkkitehtuurin kokemisen ytimen. Myös Heidegger (1935/1996, 75) on käyttänyt runoutta ympäristökokemusten analysoimisessa. Luoto (2000) toteaa olennaisen yhteyden Heideggerin fenomenologiakäsityksen ja taiteen välillä piilevän siinä, että taiteessa on kyse olevan tekemisestä ilmeneväksi. Ingardenin (2000) mukaan taideteoksia, niiden luoja ja kuluttajia sekä kytkentöjä näiden kahden välillä pitäisi tutkia fenomenologisesti.

9.3 Rakennuksen kokeminen

Kun tarkastellaan rakennusta käyttäjän näkökulmasta, huomio kiintyy tilajärjestelyihin, mutta myös sen tuottamiin aistimuksiin, kokemuksiin ja merkityksiin. Tilajäsentelyt ja huoneiden liittyminen toisiinsa säätelevät käyttäjiensä elämää. Miten liikutaan, miten tilat liittyvät toisiinsa, minkälaisia näkymiä niistä avautuu ulos tai toisiin huoneisiin, miten ääni ja valo ja tuoksut tai hajut kulkeutuvat? Ja minkälaisia kohtaamisia tilassa tapahtuu? (Hillier-Hanson 1984, Saarikankaan 1998 mukaan; Markus & Cameron 2002, 156.)

Rakennettu todellisuus on annettu tekijä kokemuksessa ja esiymmärryksessä. Se on olemassa ennen kaikkea kriittistä tai refleктоivaa tarkastelua. Varto (1989) on pohtinut tilan mahdollista olemusta maailmankatsomuksen manifestaationa ja sen mahdollisuuksia sellaisenaan predestinoida ihmisen tulevaa maailman jäsentämistä. Tämä herättää ajatuksia fyysisen koulurakennuksen olemuksen vastuusta ja arkkitehtuurin ymmärtämisestä liian kapea-alaisesti ja neutraalisti. Norberg-Schulz (1976) siteeraa Goethea: ”Silmä kouliintuu niiden asioiden kautta, mitä se näkee lapsena ja siksi Venetsian taiteilijoiden täytyy nähdä kaikki selkeämmin ja suuremmalla ilolla kuin muut ihmiset.”

Rauhala (1989, 46) toteaa, että keholla on kokemuksen synnyssä tärkeä funktio, koska se tarjoaa periaatteellisen koordinaatiston. Tilallisia suhteita koetaan, koska keho sijoittuu avaruuteen (myös Klemola 1998, 39). Aikaa ymmärretään, koska orgaanisilla prosesseilla on rytmi ja kesto. Aivot kehon osana toimivat

heijastuspintana, johon maailman ilmiöt kuvastuvat noemina, mielinä ja niiden välisinä suhteina. Aivoissa todellisuus heijastuu koetuiksi merkityssuhteiksi. Heideggerin (1935/1996, 403) mukaan rakennusten ymmärtäminen tapahtuu näköhavainnon lisäksi keholla ja sielulla ja edellyttää tietoa rakennuksen käyttötavoista – myös yhdessä muiden kanssa (myös Kahn 1991).

Arkkitehtuurin peruselementteinä pidetään yleisesti tilaa, massaa, pintaa ja kokonaisuutta; arkkitehtonisen tilan puolestaan muodostavat näkyvien muotojen väliset vuorovaikutteiset jännitteet (Stenros & Aura 1984, 13–36). Pallasmaa (1993, 132) kuitenkin epäilee, että arkkitehtuuriteoriassa ja -opetuksessa yleisesti esiin tuodut visuaaliset alkeiselementit eivät ehkä olekaan arkkitehtuurin vaikuttavuuden elementtejä vaan pelkästään älyllisesti eriteltyjä visuaalisen havainnon aineksia, jotka eivät ole arkkitehtonisen elämyksen aiheuttajia. Havaitseminen on aktiivista ja vastavuoroista sitoutumista ympäristöön, ja se riippuu aistiemme lisäksi tiedoistamme, oletuksistamme, aikaisemmista kokemuksistamme ja tunnetilastamme (Berleant 1995; Rantala 1995; Elovirta 1998). Rantalan mukaan näiden seikkojen merkitys korostuu erityisesti rakennuksia tarkasteltaessa, koska niiden käytännölliset ja funktionaaliset vaatimukset eivät voi olla vaikuttamatta siihen, miten me niitä arvioimme ja koemme esteettisessä mielessä. Scruton (1979, 71) korostaa mielihyvän lisäksi esteettisen kokemuksen tiedollista ja älyllistä luonnetta, kun taas Goodman (1976, 225) korostaa tunteiden osuutta kognition rinnalla ja kiinnittää huomiota rakennusten symboliluonteeseen sekä tulkinnan ja esteettisen kokemuksen suhteeseen. Piaget (1988, 56) toteaa, että ei ole olemassa puhtaasti älyllistä toimintaa eikä puhtaasti tunnepitoista toimintaa, vaan molemmat elementit ovat aina ja kaikkialla yhdessä mukana käyttäytymisessä, koska ne edellyttävät toisiaan.

Pallasmaan (1993, 132) mukaan arkkitehtonisesti vaikuttava rakennus ilmenee ensi sijassa fenomenologisesti aidoissa elämyksissä. Vaikuttava arkkitehtuurielämys herkistää koko ruumiillisen ja tajunnallisen vastaanottokykymme, ja elämyksen rakennetta on vaikea tavoittaa sen kokonaisvaltaisuuden ja keskinäisessä vuorovaikutuksessa toimivan aistijärjestelmän vuoksi (Pallasmaa 1993, 85; Berleant 1995; Viitanen & Kaartinen 2002). Kahn (1991) korostaa kaikkien aistien yhteyttä, äänen, tilan ja valon yhteyttä. Hän väittää rakennusten ja sen tilojen välisten

yhteyksien olevan sekä mentaalisia että fyysisiä. Hän kutsuu ikkunattomia kouluja epäarkkitehtuuriksi ja edellyttää koulurakennuksiin tehtävän erilaisia ja erisuuruisia opetustiloja.

Ruumiillisilla ja tiedostamattomilla vaikutuksilla on merkittävä osuus kokemuksessa, joka syntyy kehon ja kaikkien aistien välityksellä. Kehon liikkeet tiedämme epäsuorasti myös tasapainoainin avulla: nousut, laskut, kääntymiset, vääntymiset, esteet ja vapaan etenemisen. Me katsomme, kosketamme, kuuntelemme ja mittaamme maailmaa kehomme ja sen aistien avulla. Ympäristöä koetaan ja arvioidaan silmin, korvin, nenällä, iholla, kielellä, luustolla ja lihaksistolla, ja lisäksi aistimukset vaikuttavat toisiinsa. Olemme jatkuvassa vuoropuhelussa ympäristömme kanssa. Ovea avatessa kehon paino kohtaa oven painon, jalkamme mittaavat askelmia, käsi mittaa kaidetta ja kehomme liikkuu tilan läpi. Ääni mitoittaa tilaa ja tekee sen mittakaavan ymmärrettäväksi. Hajuaisti osallistuu kiinteästi paikan ja ajan hahmottamiseen, samoin makuaisti. Tuntoaisti puolestaan ulottuu pinnanmuotojen, paineen, lämmön ja kylmyyden, kosteuden sekä kivun tunnistamisesta aina sisäelinten tuntemuksiin. Aistiminen ei ole pelkkää aistien fysiologista toimintaa, vaan siihen sekoittuu kulttuurisia vaikutteita. (Holl, Pallasmaa & Pérez-Gómez 1994a, 1994b; Pallasmaa 1994; Berleant 1995; Saarikangas 2002.)

Heidegger (1927/2000, 206) väittää, että pääosin koemme asioita käsillä-olevina. Tämä tekninen termi korostaa käden tärkeyttä ja liikkuvan kehon – ei silmän – välittävää vaikutusta: yritän yltää – liian korkealla, yritän nostaa – liian painava, haluan mennä jonnekin – liian kaukana. Keho auttaa meitä ymmärtämään läheisyyden ja etäisyyden, mutta antaa meille myös matriisin ja koordinaatiston. Kehokeskeinen tila suosii kuitenkin maailmaan avautuvaa etupuolta (Harries 2000, 180). Telarannan (1989) mukaan tila itsessään manifestoi keskuksen, jonka suhteen se voidaan jäsentää ja määrittää. Bloomerin ja Mooren (1977, 45) mukaan kehon avulla kehittynyt tilan tuntu eroaa objektiivisesta tilasta siten, että objektiivinen tila ei edellytä keskusta. He toteavat edelleen, että rakennuksen sisällä tai suurkaupungissa orientoitumisen välillä ei ole periaatteellisia eroja; molemmat vaativat kokonaisvaltaista tunnetta paikan hallinnasta ja suhdetta keskeispaikkaan (mts. 54). Tässä on selvä yhtymäkohta Piagetin (1988, 72) kuvaamaan lapsen

tilakäsitykseen: tila ei ole yhtenäinen ja jatkuva ja tietyt ulottuvuudet ovat lapsen mielestä etuoikeutetussa asemassa ja lapsi on itse tilan keskipisteenä.

Tilan merkitykset

Rakennus kehystää, ilmaisee, organisoii, antaa merkityksiä, erottaa ja yhdistää, sallii ja estää. Tilan merkitykset muuttuvat sen mukaan, miten siinä liikutaan ja kuinka sitä käytetään. Tilaa käytettäessä ja siinä liikuttaessa muotoutuu toisenlaisia merkityksiä kuin katsottaessa sitä etäältä. Tilakokemus ei koostu rakennuksen julkisivusta, vaan rakennuksen lähestymisestä; se ei koostu oven karmeista, vaan saapumisesta; ei ikkunasta karmeineen ja puitteineen, vaan ikkunasta sisään tai ulos katsomisesta. Kokemus syntyy peräkkäisten tilojen läpi liikuttaessa, rakennusta monelta puolelta tarkasteltaessa ja katsetta käännettäessä tilan sisällä. Tilojen liittymisellä toisiinsa on toiminnallisen merkityksen lisäksi myös vaikutus tilasarjojen ja tilavaikutelmien kokemiseen: valon laatuun, näkymiin, liikkumisreitteihin sekä yhdistettävien tilojen keskinäiseen suhteeseen. (Stenros & Aura 1984; de Certeau 1988, 119; Holl 1994.)

Tilan merkitykset muodostuvat tietoisesti, mutta myös tiedostamattomasti ja huomaamatta. Merkityksiä tuottavat myös toisten ihmisten, kulkuneuvojen, hissien, eläinten, ilman ja tuulen liikkuminen ja tästä liikkumisesta syntyvät äänet. Siirryttäessä toisenlaiseen ympäristöön ja tilaan, esimerkiksi kotoa kouluun, voimakkain tilan aistimus ei välttämättä ole visuaalinen muutos, vaan uudet äänet, tuoksut ja ihmiset ja uusi tapa liikkua tilassa. Näitä Kristevan (Saarikankaan 1998 mukaan) ”ruumiin karttatieteeksi” kutsumia materiaalisia merkityksiä kuljetamme mukanaamme muistoina erilaisista tilan kokemuksista. Suurimmaksi osaksi liikkuva keho välittää tilakokemusta; katu on kävelemistä varten; vuori on kiipeämistä varten; silta on ylittämistä varten. Ymmärrämme läheisyyden ja etäisyyden harjoittamamme aktiviteetin kautta. Humanistisessa arkkitehtuurissa ihmiskeho toimii tilan luonnollisena mittarina. Tähän mittaamiseen liittyvät tilan suuntien laadulliset erot: ylös ja alas, eteen ja taakse sisältävät erilaisia merkityksiä. (Rajanti 1999, 11; Harries 2000, 157.) Bloomer ja Moore (1977, 48) toteavat kuitenkin, että vaikka kehon perusorientaatio on ylös–alas-suunnassa liittyen rakennuksen sijoittumiseen maisemaan, niin askelmien nouseminen ei ole ollenkaan niin

tietoinen toimenpide kuin esimerkiksi horisontaalasti liikkuminen ja oven avaaminen tai sulkeminen.

Harriesin (2000, 192) mukaan käsitteiden ylös ja alas merkitykset paljastuvat nousemisen ja laskeutumisen yhteydessä. Sisäänkäynnin askelmat nousevat ylös, kirkossa nousta edelleen alttarille yhä pyhempään paikkaan. Alaspäin mennään kellariin, helvettiin, maanalaiseen, kirkossa kryptaan. Käsitteet sisälle ja ulos liittyvät myös kehoon ja sen aukotuksiin, mutta myös rakennuksen oviin ja ikkunoihin. Voidaan astua ulos tai mennä sisälle, kulkea eteenpäin ja jäädä paikalleen, liittyä joukkoon ja vetäytyä yksinäisyyteen. Sisällä voi olla turvassa ja tuntea itsensä vapaaksi, mutta se voi merkitä myös pimeyttä. Sisätila voi olla vankila, jonka pienistä aukoista kajastaa vapaus, tai se voi liittyä aukkojen välityksellä muuhun maailmaan. Ulkona voi olla suojassa. Lasiarkkitehtuuri yhdistää sisä- ja ulkotilan ja palauttaa ihmisen paratiisilliseen tilaan (Scheerbart 1914/1970). Läpinäkyvyys tarjoaa illuusion asumisesta luonnossa, avoimen taivaan alla. Lasitalosta ei kuitenkaan löydy nurkkausta, joka tarjoaisi suojaa muualta maailmalta. Tarve suljettuihin tiloihin liittyy yksityisyyden tarpeeseen, esimerkiksi lapset omissa suljetuissa huoneissaankin haluavat rakentaa suojia ja majoja. (Myös Nyman 1998, 28.)

Käyttäjä jatkaa tilan merkitysten tuottamista tilan ehdoilla yksityisten, kulttuuristen ja yhteisöllisten merkityskerrostumien vuorovaikutuksessa. Saarikangas (1998) toteaa Kristevaan (1993) ja Bahtiniin (1963) viitaten, että rakennuksen voi ajatella olevan tilallinen leikkauspiste, jossa kulttuurinen konteksti, rakennus, käyttäjä ja aiemmat tilalliset kokemukset kohtaavat. Sama tila ei ole kaikille sama, vaan sen merkitykset voivat vaihdella erilaisiin kulttuurisiin tai ikäryhmiin kuuluvien ihmisten kesken. Ihminen lukee tilojen ominaisuuksia, esimerkiksi huonekorkeuksia, erilaisina viesteinä tilojen käyttötarkoituksesta ja sopeuttaa toimintansa sen mukaisesti (vrt. Norberg-Schulz 1976). Käyttäjä tuntee olonsa mukavaksi, kun viesti on selkeä ja toiminnot voivat toteutua niille luonteenomaisissa tiloissa.

Saarikangas (1998) väittää arkkitehtuurin merkityksien aktualisoituvan aina suhteessa johonkin kontekstiin ja arkkitehtuurin olevan olemassa vain ajallisessa ja

paikallisessa tapahtumisessa vuorovaikutuksessa tilan, ihmisten, erilaisten sosiaalisten käytäntöjen, ennakkokäsitysten ja tottumusten välillä. Heideggerin tavoin Gadamer (1975/2000) ymmärtää taideteoksen osallistumista vaativana tapahtumana, jolloin ymmärtäminen ja tulkinta tapahtuvat vuoropuheluna sen kanssa. Samoilla linjoilla on Rantala (1995), jonka mukaan esteettinen kokemus on pikemminkin toimintaa kuin pelkkä asenne. Harries (2000, 156) väittää, että tilan ymmärtäminen kolmiulotteiseksi moninaisuudeksi lähtee erilaisista tavoista kokea huonetta, rakennuksia, naapurustoa, kaupunkeja ja maaseutua. Tilakokemus hänen mielestään on ennen kaikkea kokemus tilasta tavaroiden ja niiden sijainnin välittämänä. Näin koettuna tila on alueellinen ja rajoineen se erottuu muista tiloista. Ihmisen ympäristösuhde ei ole pelkästään passiivinen; aktiivinen toiminta on yksi välttämätön tapa kokea ympäristöä (Berleant 1995). Esimerkillinen opiskeluympäristö sallii myös oppilaiden ja henkilökunnan muokata tilaa. Ympäristöön kohdistuvan itseilmaisun rajoittaminen voi johtaa välinpitämättömyyteen ja jopa ympäristöä tuhoavaan käyttäytymiseen.

Berleantin (mt.) mukaan aika ei ole objektiivisesti koettavissa. Suuria eroja on myös siinä, milloin tila koetaan ahtaaksi tai väljäksi tai lähellä tai kaukana olevana. Ajan ja tilan ymmärtäminen laajemmin tarkoittaa niiden ymmärtämistä sitoutuneina kulttuuriin tapoihin, kokijan ikään, mielialaan, ammattiin ja senhetkiseen toimintaan. Piaget (1988, 72) toteaa, että lapsen tilakäsitteen rakentumisen selvittäminen olisi tärkeätä myös pedagogisten sovellutusten vuoksi. Järjestyksen ja jatkuvuuden, välimatkan, pituuden ja mittojen käsitykset ovat varhaislapsuudessa varsin rajoittuneita ja vääristyneitä, ja aikakäsittekin alkaa kehittyä vasta noin kahdeksanvuotiaana.

Myös ajan kulku valoineen ja varjoineen, värit, materiaalit ja detaljit vaikuttavat ympäristön kokonaisvaltaiseen kokemiseen. Eri materiaalien tekninen, fysikaalinen ja pintarakenteellinen ominaisuus antavat tilalle oman leimansa. Myös kovuus, väri, haju ja akustiset ominaisuudet vaihtelevat materiaaleittain. Lähietäisyydellä materiaalit vaikuttavat tilan kokemiseen. Materiaalien struktuuri- ja tekstuuriominaisuudet voidaan kokea myös kosketusaistin välityksellä. Näköaisti ja kuuloaisti vahvistavat kokemusta. Väri auttaa tunnistamaan ja hahmottamaan kohteita tilassa ja se vaikuttaa tilan koon ja tunnelman kokemiseen. Väreihin

kytketään arvostuksia ja miellelyhtymiä, ja väri saatetaan kytkeä tiettyyn symboliikkaan. Myös värisävyllä, väripitoisuudella ja värin vaaleusasteella on merkitystä. (Stenros & Aura. 1984, 71–81; Holl 1994.)

Esteettisestä kokemuksesta

Haapalan (1995) mukaan arjen arkisuuteen kuuluvat huomaamattomuus ja luotettavuus eikä esteettisyydellä ei ole arjessa sijaa. Nevanlinna (1996, 71) toteaa, että rakennetut tilat ovat paitsi huomaamatonta arkipäivän tilaa myös materiaalista ja käsin kosketeltavaa, korvin kuultavaa ja nenällä haistettavaa tilaa. Berleant (1995) väittää esteettisen liittyvän erottamattomasti ympäristön kokonaisvaltaiseen kokemiseen. Myöskään aistimuksia ja kulttuurin antamia merkityksiä ei voida erottaa toisistaan. Berleantin mukaan ympäristön tietoinen kokeminen ei johda mihinkään automaattiseen hyväksymiseen, vaan se herättää vastuun kehittää kriittistä arviointikykyä määrittämällä ympäristön esteettinen arvo aina suhteessa ympäristökokemuksen toteutumiseen ja onnistuneisuuteen. Berleant toteaa esteettisen havaitsemisen olevan aina kontekstuaalista, kokemista muovaavien olosuhteiden ja vaikutteiden välittämää ja kulttuuriin sidottua. Sederholmin (2000) mukaan taide syntyy ja elää tekijän, teoksen ja vastaanottajan välillä.

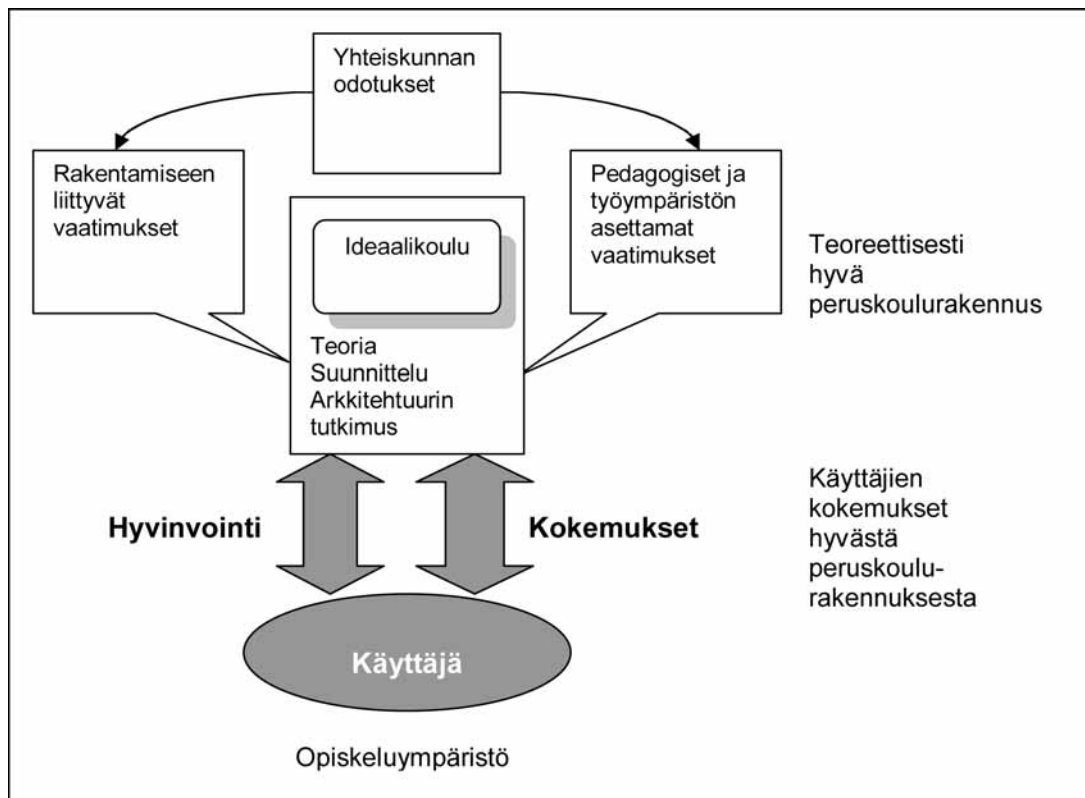
”Esteettinen elämys on sarja hetkiä, jotka koetaan välittömästi – tässä ja nyt – epämääräisessä järjestyksessä. Hetket eivät taivu sanojen ja kielioopin logiikkaan, selitettäväksi. Ne eivät pysy, vaan näyttävät katoavan, kunnes muisti palauttaa hetket ja mielikuvat, pätkittäin, ehkä eri järjestyksessä kuin ne koettiin, ei ainakaan yhtenäisenä kertomuksena. Päällimmäiset voimakkaat tunteet saattavat häipyä, ja muistin työskennellessä esiin nousee uusia vaikutelmia.” (Sederholm 2000, 86.)

Esteettisessä tarkastelussa pitäydytään ilmiöihin sellaisina kuin ne tarjoutuvat kokemuksen kohteeksi (Lehtinen 2000.) Rakennustaiteessa esteettisen objektin tärkein tehtävä, maailman välittäminen ilmaisevuuden kautta, voi yhdistyä rakennuksen toiminnallisiin funktioihin (Dufrenne 1953 von Bonsdorffin 2000 mukaan). Strati (1999, 7) väittää työpaikan estetiikan kuuluvan ihmisten jokapäiväiseen elämään. Esteettinen lähestymistapa on piilossa olevan informaation etsimistä ja samalla työpaikan jäsenten intentionaalisen toiminnan empaattista ymmärtämistä. Näkö-, kuulo-, maku-, tunto- ja hajuaisteilla sekä esteettisellä arvioinnilla kuudentena aistina työelämästä voidaan saada erilaista tietoa (Strati mts.

192). Kaikilla työpaikan jäsenillä on – asemasta riippumatta – kyky antaa esteettisiä lausuntoja. Yleensä vain tavoitteita tukevaa toimintaa pidetään merkittävänä, mutta voimakkaasti rationaaliset tulkinnat aliarvioivat eräitä tärkeimpiä ihmisten intentionaalisen toiminnan motivaatiotekijöistä. Jos unohdetaan aistihavaintojen tuottama tieto, poistuvat työpaikan päivittäistä todellisuutta rakentavien henkilöiden aisteihin vetoavat tekijät, mielihyvä ja lumous. Ihmisillä on hallussaan henkilökohtaista hiljaiseen tietoon ja aistihavaintoihin perustuvaa tietoa ja esteettisten arviointien kautta tuodaan usein esille asioita, joita ei muuten sanottaisi. (Strati mts. 111–113.) Strati (mts. 42) väittää estetiikan olevan työelämässä organisoinnin liikkeellepaneva voima. Työpaikan estetiikka ei ole pelkkää harmoniaa, se voi olla myös sosiaalisen konfliktin aihe. Estetiikan piiriin kuuluvat myös pahat hajut työpaikalla ja keskittymisvaikeudet muiden aiheuttaman melun johdosta. Rumuus, epämiellyttävyys ja tragedia ovat samalla tavoin esteettisen tiedon osia kuin kauneus, mielihyvä tai nautinto; esteettinen tieto tuo esiin työn ja työpaikan fyysisiä ja aistimuksellisia piirteitä. Rantalan (1995) mukaan Scrutonin (1979, 72) väitteet, että esteettiseen kokemukseen liittyy aina tietämisen ja ajattelun lisäksi mielihyvää ja että sen päämäärä on nautinto, ovat harhaanjohtavia. Kohde, joka ei tyydytä esteettisesti, voi pikemminkin tuottaa mielipahaa tai inhoa, ja siitä huolimatta sitä voidaan pitää esteettisenä.

9.4 Henkilökunnan ja oppilaiden kokemukset koulurakennuksesta

Tämä luku käsittää tutkimuksen empiirisen osion ja vastaa toiseen pääongelmaan: Millaisia kokemuksia Soinisen koulun rakennus tuottaa koulun oppilaille ja henkilökunnalle. Luvussa kuvataan Soinisen koulun oppilaita ja henkilöstöä. Luku käsittelee myös tutkimusaineiston hankintaa ja empiirisen aineiston analyysimenetelmiä. Kokemukset jaotellaan hyvinvoinnin osa-alueittain.



9.5 Empiirinen aineisto: Soinisen koulun henkilökunta ja oppilaat

Soinisen koulurakennus valmistui vuonna 1996. Koulu on suunniteltu 12 perusopetusryhmälle vuosiluokilla 1–6 ja kolmelle erityisopetusryhmälle. Koulurakennuksessa on myös terapiatilat lievästi ja keskiasteisesti kehitysvammaisia oppilaita varten. (Helsingin kaupunki kouluvirasto 1993.)

Lukuvuonna 2006–2007 koulussa on 169 yleisopetuksen oppilasta ja 70 erityisoppilasta ja kahdeksan oppilasta ulkomaalaisten valmistavassa opetuksessa. Opetusryhmiä on 15. Maahanmuuttajaoppilaiden lukumäärä on suuri ja heitä on kaikilla luokka-asteilla. Myös koulun työntekijät, niin opettajat, avustajat kuin muukin henkilökunta, muodostavat monikulttuurisen työyhteisön. Oppilaat edustavat 18:aa eri kansallisuutta: Afganistania, Bosnia-Hertsegovinaa, Bulgariaa, Egyptiä, Filippiinejä, Italiaa, Irakia, Kongo-Kinshasaa, Korean tasavaltaa, Somaliaa, Suomea, Thaimaata, Togoaa, Turkkiä, Ukrainaa, Venäjää, Vietnamia ja Viroa. Evankelis-luterilaisen uskonnon, islamin uskonnon ja ortodoksiuskonnon ohella

koulussa annetaan opetusta myös elämäkatsomustiedossa. Henkilökuntaa on 45 henkeä ja lisäksi Helsingin kaupungin omistaman catering- ja toimitilapalveluita tuottavan liikelaitoksen, Palmian, palveluksessa oleva henkilöstö. Henkilökuntaan kuuluvat rehtori, koulusihteeri, myös luokanopettajana toimiva vararehtori, 15 muuta luokanopettajaa, aine- ja tuntiopettajana toimiva erityisopettaja, 11 muuta aine- ja tuntiopettajaa, terveydenhoitaja, psykologi, kuraattori ja 12 kouluavustajaa. Terveydenhoitaja, psykologi ja kuraattori toimivat muutamana päivänä viikossa. Kouluisäntä ja kouluhuoltajat ovat Palmian palveluksessa. (Soinisen koulu 2006.)

Helsingin kaupungin opetusviraston koulurakennusten kapasiteetin määrittelyn mukaan Soinisen koulussa on 256 yleisopetuksen oppilaspaiikkaa. Kapasiteetilla tarkoitetaan tehokkaan koulukäytön yleisopetuspaikkojen minimimäärää. Kapasiteettimäärittelyn mukaan erityisoppilaan lasketaan tarvitsevan kaksi yleisopetuksen oppilaspaiikkaa. Ulkomaalaisten valmistavan opetuksen oppilaat lasketaan kuuluvan yleisopetuspaikoille. Käytettyjen oppilaspaiikkojen määrä ylittää koulun kapasiteetin 61 oppilaspaiikalla eli 25 %. Tämä tarkoittaa, että koulurakennusta käytetään tehokkaasti, Helsingin koulujen keskimääräinen kapasiteetin ylitys on noin 5 %.

9.6 Tutkimusaineisto ja tiedonkeruu

Tutkimukseni kahden toisistaan selvästi erottuvan osan aineistot ovat erilaiset. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen aineistona ovat olleet kirjalliset dokumentit. Toisen tutkimuskysymyksen ratkaisemiseksi olen lisäksi hankkinut empiiristä aineistoa. Puolistrukturoitua haastattelua, teemahaastattelua, olen käyttänyt kahdella tavalla. Haastateltavina ovat olleet suunnitteluvaiheen pedagogi, joka myös toimi koulun rehtorina, koulun nykyinen rehtori ja koulun kouluisäntä (teemahaastattelu 1). Toisena haastateltavana ryhmänä ovat olleet oppilaskunnan hallituksen jäsenet, joita haastattelin heidän itsensä ottamien, teeman mukaisten valokuvien pohjalta (teemahaastattelu 2). Lisäksi olen hankkinut aineistoa käyttämällä eläytymismenetelmää koulun henkilökunnan parissa.

Informantit ovat kaikki Soinisen koulurakennuksen käyttäjiä. Tällöin täyttyy Rayn (1994) edellytys siitä, että tutkimukseen osallistujilla on samanlaisia kokemuksia tai yhteisiä materiaalisia objekteja (myös Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001; Hirsjärvi & Hurme 2001;).

Laadullisen tutkimuksen pelisääntöjen mukaan olen rajannut aineiston teoreettista kattavuutta silmälläpitäen, en tilastollisin kriteerein. Kriteerinä olen käyttänyt aineiston – ihmisten, organisaation – teoreettista kiinnostavuutta valitun tutkimusongelman ratkaisussa. Teoreettisen edustavuuden perusideana on nähdä tutkittu tapaus esimerkkinä yleisestä (Eskola & Suoranta 1999, 65). Informantit olen valinnut heidän kiinnostavuutensa mukaan pyrkien mahdollisimman suureen kattavuuteen sekä ajallisesti että ammatillisesti. Tarkoituksena oli löytää henkilöitä, joilla on ilmiöstä mahdollisimman paljon tietoa tai kokemusta.

Suunnittelu-aikainen pedagogi, myöhemmin koulun johtaja, oli hankkeessa mukana neljä vuotta ennen koulun valmistumista ja toimi kuusi vuotta koulun johtajana. Nykyinen rehtori aloitti opettajana Soinisen koulussa, tontilla olleessa parakissa, heti koulun hallinnollisen perustamisen aikaan vuonna 1996 ja siirtyi uuteen rakennukseen sen valmistuttua 1997. Rehtorina hän aloitti vuonna 2002. Kouluisäntä on työskennellyt rakennuksessa koulutalon valmistumisesta asti. Molempia rehtoreita – ja myös kouluisäntää – olin tavannut Soinisen koulun suunnittelu- ja rakentamisaikana lukuisia kertoja. Eläytymismenetelmään osallistui koko paikalla ollut henkilökunta, mukaan lukien Palmian ruokahuolto- ja siivoushenkilöstö. Haastatellut oppilaat ovat oppilaskunnan hallituksen jäseniä, ja he edustavat koulun kaikkia yleis- ja erityisopetusryhmiä eri luokka-asteilta. Oppilaiden erilaiset etniset taustat olivat myös havaittavissa, samoin erilaiset valmiudet suomen kielen käyttämiseen. Oleellista ei kuitenkaan ollut näiden erojen esille nostaminen, koska ideaalikoulun on tarkoitus olla ”koulu kaikille”.

Morsen (1994) mukaan tutkijan tulee lähestyä tutkittavia vieraana ja ansaita osanottajien luottamus niin, että informantit pystyvät vapaasti jakamaan informaatiota tutkijalle. Tuttuus informanttien kanssa heikentää tutkijan kykyä nähdä tilanne yhtä herkästi kuin tavatessa ensimmäistä kertaa. Osanottajien täytyy olla halukkaita jakamaan maailmansa tutkijan kanssa, halukkaita olemaan

havaittavina, vastaamaan kysymyksiin ja antamaan aikaansa haastatteluihin. Yhteistyö haastateltavien kanssa oli luontevaa ja keskustelu vapautunutta. Pelkäsin, että aikaisempi tuttavuutemme tai virkani opetustoimen keskushallinnossa, opetusvirastossa, vaikuttaisi haastateltavieni mielipiteisiin. Subjektiviteetin poistamiseksi käytinkin eläytymismenetelmää kerätessäni aineistoa henkilökunnalta. Tällöin he saattoivat vastata anonyymisti. Haastattelutilanteessa pyrin katsomaan asioita haastateltavan näkökulmasta. Lasten haastattelujen pohjana käytin heidän ottamiaan valokuvia varmistaakseni, etteivät tulkintojen vaihtelu johdu tutkittavien kyvystä käyttää suomen kieltä tai puhetta yleensä (vrt. Dreher 1994; myös Lehtovaara 1992, 222). Tämä osoittautui tarpeelliseksi.

Olen informoinut tutkittaviani tutkimuksen tarkoituksesta ja haastattelussa käsiteltäviä teemoja olen käsitellyt kullekin haastateltavalle sopivalla tavalla ja tilanteen mukaan sopivassa järjestyksessä. Teemojen kohdentamisella olen varmistanut, että saan tutkimuksen ongelmanasettelun ja tavoitteiden kannalta merkittävää tietoa, mikä myös helpottaa aineiston keräämistä ja analysointia. Aikuiset haastateltavat ovat tutustuneet haastattelun pohjalta tehtyihin muistiinpanoihin ja heillä on ollut mahdollisuus kommentoida niitä.

Teemahaastattelu 1

Haastatteluteemat kehittelin ensin Soinisen koulun perustamissuunnitelman ja kilpailua edeltävän seminaarin sisällöistä. Teemoiksi muodostuivat (aakkosjärjestyksessä):

- erityisoppilaiden vaatimukset
- joustavuus
- keskittyminen
- koulukuljetukset
- koulun ja ympäristön välinen yhteys
- koulutilojen ja opetussuunnitelman välinen yhteys
- lasten olomuodon huomioonottaminen
- mielihyvä
- monikäyttöisyys
- nivelkohtien huomioonottaminen ja verkostoituminen
- osallistuminen
- pedagoginen avoimuus
- teknologian huomioonottaminen
- tiedon perinteinen kunnioittaminen
- tilan muoto
- tilaryhmittely ja tilojen väliset suhteet

- tilojen ja funktioiden läpinäkyvyys
- todellisuuden periaate
- toiminta työyhteisönä ja sen osana
- turvallisuus
- tutkiminen
- työkasvatus
- vapaus
- vuorovaikutus
- yhteisöllisyys
- ja viimeisenä yksityisyyden mahdollisuus.

Totesin kuitenkin tarkoituksenmukaiseksi teemojen kokoamisen muutamaksi keskeiseksi aihealueeksi tutkimuksen viitekehysten ohjaamana. Tavoitteena oli helpottaa konkreettista haastattelutilannetta ja välttää sirpalemaisuuksia. Lisäksi tarkoituksena oli normatiivisten haastattelukysymysten muokkaaminen elämyksellisiksi ja kokemukselliseksi haastattelukysymyksiksi.

Haastatteluteemat ja -kysymykset perustuvat Allardtin (1998) käyttämiin subjektiivisiin indikaattoreihin hyvinvoinnin kolmijaossa lähtökohtana ihmisen tarpeiden tyydyttäminen elintason (Having), yhteisyyssuhteiden (Loving) ja ihmisenä olemisen (Being) alueilla. Elintason subjektiivisilla indikaattoreilla tarkoitetaan toimintaympäristön tuottamaa tyytymättömyyttä ja tyytyväisyyttä. Yhteisyyssuhteiden subjektiivisilla indikaattoreilla tarkoitetaan sosiaalisen ympäristön tuottamia onnellisuuden ja onnettomuuden kokemuksia. Ihmisenä olemisen subjektiivisilla indikaattoreilla tarkoitetaan omakohtaisia psyykkisen ympäristön tuottamia kokemuksia, kokemuksia vieraantumisesta ja itsensä toteuttamisesta sekä henkilöiden identiteettikokemuksia koulussa.

Haastattelun pääteemoiksi muodostuivat:

- koulurakennuksen vaikutukset toimintamahdollisuuksiin
- koulurakennuksen vaikutukset sosiaaliseen ympäristöön
- koulurakennuksen vaikutukset psyykkiseen ympäristöön.

Haastattelun temaarunko on liitteenä (LIITE 3). Haastattelut suoritettiin yksilöhaastatteluina. Haastateltavana oli kolme henkilöä. Haastattelut nauhoitettiin ja ne litteroitiin. Haastateltavat ovat ”Rehtori 1”, ”Rehtori 2” ja ”Kouluisäntä”.

Teemahaastattelu 2, oppilaiden haastattelut

Lasten kokemuksia Soinisen koulusta hain valokuvauksen kautta. Valokuvaajina olivat oppilaskunnan hallituksen jäsenet luokka-asteilta 1–6; yhteensä informantteina oli 22 yleis- ja erityisopetuksen oppilasta. Kuvaus tapahtui aamulla 30.3.2005 oppilaskunnan hallituksen kokouksen jälkeen. Kertakäyttökameroita oli käytössä kahdeksan. Oppilaskunnan ohjaavat opettajat jakoivat oppilaat kahden tai kolmen oppilaan ryhmiin. Kamerat merkittiin tunnuksilla A-H ja valokuvaajat listattiin kuvanumeroitain. Opettajat myös ohjeistivat oppilaat kuvaamaan ”kivoja” ja ”ikäviä” paikkoja (Åström 2005). Lähestulkoon jokainen oppilas kävi erikseen kysymässä: ”Saako kavereita kuvata?” Oppilaille annettiin ohjeeksi, että kavereita saa näkyä, jos he ovat sivuasiana eli ovat paikalla jossain tilassa, jota oppilas haluaa kuvata. Muotokuvia ei saanut ottaa. Kuvaukseen kului lähes kaksi tuntia, ja kuvauksen aloittaminen oli jokaisella oppilaalla vaikeaa. Oppilaiden haastattelut suoritettiin oppilaiden omien valokuvien pohjalta 18. ja 19.4.2005 yksilöhaastatteluina puolistrukturoituna rakenteena. Kysyin lapsilta mm. mitä kuvassa on, onko kyseessä mukava vai ikävä asia ja mihin se liittyy (vrt. Laitinen 1998). Lapset olivat hyvin valmiita kertomaan kuvistaan kyselemättäkin. Nauhoitin haastattelut ja ne litteroitiin. Oppilaiden nimet on korvattu tunnuksilla ”Oppilas 1–22”.

Eläytymismenetelmä

Henkilöstön käsitykset viihtyisästä ja epäviihtyisästä koulurakennuksesta ilmenevät eläytymismenetelmällä hankitusta aineistosta. Eläytymismenetelmän käytön tarkoituksena on antaa henkilökunnalle mahdollisuus mielipiteensä ilmaisuun vapaasti ja anonymisti – ilman että mielipiteisiin vaikuttaisi esimerkiksi tutkijan tuttuus tai asema organisaation hallinnossa. Vaikka asiaa lähestytään varioidun kehyskertomuksen ja kuvitellun tilanteen kautta, henkilöstön ilmaisut peilaavat kokemuksia omasta koulurakennuksesta. Aineisto ei ole faktaa, vaan erilaisia yksilön ja kulttuurin maailmaa kuvaavia merkkejä ja vihjeitä. Se, mitä ihminen sanoo, on sidoksissa siihen kontekstiin, mihin sanominen kuuluu.

Eskolan ja Suorannan (1999, 141) mukaan eläytymismenetelmällä saavutettu kuva on rikkaampi ja todellisempi kuin perinteinen asennemittari, koska se mahdollistaa myös epävarmojen mielipiteiden ilmaisun. Vastaajat voivat käyttää ajatteluaan ja

mielikuvitustaan aktiivisesti. Menetelmä vastaa rakenteeltaan todellisen toiminnan rakennetta paremmin kuin kyselylomakkeet. Eskolan ja Suorannan (mts. 148) mukaan on tarkoituksenmukaista välillä unohtaa empiristinen, tiukasti aineistolähtöinen lähestymistapa ja yrittää vaeltaa mielikuvituksen maailmassa. Aina ei ole tarpeen kysyä aineiston ja todellisuuden välitöntä suhdetta. Sen sijaan on hyödyllistä luodata aineistoon sisältyviä merkityksiä, jotka kertovat jotain todellisuuden jäsentämisen tavoista ja mahdollisuuksista.

Tutkimusaineiston keräsin henkilökunnan kerran kuussa pidettävässä kokouksessa. Eläytymismenetelmässä keskeistä on variaatio. Tutkimusongelmaan perustuvaa kehyskertomusta varioidaan ja tutkitaan, miten tarinat muuttuvat. Ohjeet annoin suullisesti. Kehyskertomuksessa on kaksi variaatiota. Molemmissa pyydettiin henkilöstöä kuvittelemaan tilanne, jossa työkaveri on vaihtanut työpaikkaa ja kertoo kokemuksistaan toisessa koulussa. Variaatiossa A toiminta sujuu loistavasti, yhteistyö toimii ja henkilökunta tulee mielellään töihin. Variaatiossa B toiminta takkuilee, henkilökunta riitelee ja voi huonosti. Ei huvita mennä aamulla töihin. Lapset ja henkilökunta ovat ihan samanlaisia uudessa työpaikassa kuin muuallakin. Kehyskertomukseen liittyvä kysymys kuuluu: miten koulurakennus on voinut aiheuttaa tällaisen tilanteen.

Eskolan (1997) mukaan 15–20 vastausta kehyskertomusta kohden (siis 30–40 tutkittavaa) riittää; tämän jälkeen aineisto alkaa toistaa itseään. Verrattuna em. suosituksen henkilöstökokouksen osanottajamäärä (26) jäi alle suosituksen. Kertomukset laadittiin nimettöminä, vastausaikaa oli 25 minuuttia. Tutkimustilanne oli Eskolan ohjeiden mukaisesti sellainen, jossa tutkittavat olivat valmiiksi paikalla ja orientoituneita kirjoittamaan. Tutkimus täyttää hyvän tutkimuksen eettiset periaatteet: tutkittavalla on mahdollisuus aktiiviseen harkintaan ja pohdintaan, kielen valintaan ja vastaaminen on vapaaehtoista. Yksi tutkimukseen osallistunut ei vastannut ollenkaan, vaan perusteli sitä sillä, että on juuri aloittanut työpaikassa; vastauksia tuli 12+13. Järjestin tarinat kehyskertomuksen variaatioiden mukaan ja nimesin ne tunnuksilla ”A1–A12” (myönteinen variaatio) ja ”B1–B13” (negatiivinen variaatio). Ensimmäinen jäsenystapa oli teemoittelu. Molemmista variaatioista valitsin runsaimmat vastaukset, joiden pohjalta aloitin teemoittelun.

Täydensin teemoittelua muiden vastausten mukaan. Tein variaatioista yhteenvedon teemoittain.

Tyypittelyssä on kysymys aineiston ryhmittelystä tyypeiksi, selviksi ryhmiksi samankaltaisia tarinoita. Tyyppejä voidaan muodostaa kolmella tavalla: Voidaan muodostaa autenttinen yhden vastauksen sisältävä tyyppi esimerkkinä laajemmasta aineiston osasta tai yhdistetty, mahdollisimman yleinen tyyppi, johon on otettu vain sellaisia asioita, jotka esiintyvät suuressa osassa vastauksia. Tässä tutkimuksessa olen päätenyt muodostamaan mahdollisimman laajan tyypin molemmista variaatioista käyttäen pohjana teemoittain laadittuja yhteenvetoja. Tällöin jotkut mukaan otetut asiat ovat esiintyneet kenties vain yhdessä vastauksessa. Tällaisessa tyypissä on sisäinen loogisuus: tyyppi on mahdollinen, vaikkakaan ei sellaisenaan todennäköinen (Eskola & Suoranta 1999, 183). Liitteenä (LIITE 4) ovat mahdollisimman laajat tyypit A (myönteinen variaatio) ja B (negatiivinen variaatio). Analysoinnin pohjana olen käyttänyt eläytymismenetelmällä saatuja yksittäisten henkilöiden vastauksia, mutta myös kaikista vastauksista muodostettuja mahdollisimman laajoja tyyppejä.

9.7 Käytetyt empiirisen aineiston analyysimenetelmät

Tutkimuksen empiirisessä osassa analyysimenetelmänä on teemoittelu ja tyypittely tavoitteena tulkinta ja ymmärtäminen. Morse (1994) kuvaa sattuvasti aineiston analyysiprosessia: Se vaatii neuvokasta kyselyä, hetyntöntä vastausten etsintää, aktiivista observointia ja tarkkaa muistamista. Siinä aineisto sovitetaan yhteen, näkymätön tehdään ilmeiseksi, merkityksellinen erotetaan merkityksettömästä, toisistaan riippumattomilta näyttäviä faktoja linkitetään yhteen loogisesti, sovitetaan luokitteluja toisiinsa ja määritellään syitä ja seurauksia. Se on prosessi otaksumista ja todentamista, korjaamista ja modifiointia, ehdotuksia ja puolustamista. Aineiston organisoinnin luovan prosessin tarkoituksena on saada analyttinen skeema ilmenemään.

Varton (1992, 93) käsityksen mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei voida käyttää mitään valmista käsitejärjestelmää sellaisenaan ilman tulkintaa, koska tutkimuksen

kohteena ja välineenä ovat merkitykset ja keskeisenä tarkoituksena on luoda käsitteellisiä välineitä esillä olevan tutkimuskohteen ymmärtämiseksi. Kvalitatiivisen metodologian induktiivisen logiikan mukaan empiirisestä aineistosta edetään teoreettisiin käsitteisiin. Kategoriat ja käsitteelliset luokittelut nousevat tutkimusaineistosta ja ovat peräisin tutkittavilta. Ne eivät ole tutkijan etukäteen määrittelemiä ja ne muuntuvat ja kehittyvät jatkuvasti tutkimuksen edetessä.

Eksistentiaalisessa fenomenologiassa ymmärtäminen on aina yhteyksissä ymmärtämistä. Yksilön ja hänen toimiansa ainutkertaisuuden ohella otetaan huomioon ihmisille yhteinen merkityksellinen. Opiskeluympäristön oletan tässä tutkimuksessa muodostavan ihmisille yhteisen merkityksellisen. Tehtävänä on myös sen esiin pelkistäminen, mikä esiin paljastuneessa yksilön merkityksmaailmassa ja sen muodostumisprosessissa on yleistä, ilmiön struktuuriin kuuluvaa. Tutkijana pyrin tässä käsitteelliseen yleiseen, joka mahdollistaa myös muiden ilmiöiden tunnistamisen, selittämisen, ymmärtämisen ja jopa ennakoimisen. Analyysissä olen käyttänyt apuna tietokoneavusteiseen laadulliseen tutkimukseen soveltuvaa NVivo2-ohjelmistoa (Luomanen & Räsänen 2000).

Tässä tutkimuksessa empiirisen aineiston ensimmäinen luokittelu antoi tulokseksi 33 eri laatukategoriaa. Aineiston lukeminen ja tulkitseminen yhä uudestaan hyvinvoinnin viitekehyksessä johti laadun tunnistamiseen seuraavan jaon mukaisena.

Soinisen koulurakennuksen vaikutukset toimintamahdollisuuksiin luokittelin aluksi kahdeksaan alustavaan laatukategoriaan. Ne täsmentyivät kahdeksi kategoriaksi:

- toimintamahdollisuuksiin ja työtapoihin liittyvät kokemukset
- oppimiseen liittyvät kokemukset.

Soinisen koulurakennuksen vaikutukset sosiaaliseen ympäristöön luokittelin aluksi kuuteen alustavaan laatukategoriaan. Ne täsmentyivät kolmeksi kategoriaksi:

- vuorovaikutukseen liittyvät kokemukset
- yhteisöllisyyteen liittyvät kokemukset
- johtamiseen liittyvät kokemukset.

Soinisen koulurakennuksen vaikutukset psyykkiseen ympäristöön luokittelin aluksi 19:ta alustavaan laatukategoriaan. Ne täsmentyivät yhdeksäksi kategoriaksi:

- imagoon ja identiteettiin liittyvät kokemukset
- vaikutusmahdollisuuksiin ja itsensä toteuttamiseen liittyvät kokemukset
- työmotivaatioon liittyvät kokemukset
- turvallisuuden tunteeseen liittyvät kokemukset
- orientoitumiseen liittyvät kokemukset
- oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvoon liittyvät kokemukset
- yksilöllisyyden huomioonottamiseen liittyvät kokemukset
- esteettisyyteen liittyvät kokemukset
- ajankulkuun liittyvät kokemukset.

9.8 Soinisen koulurakennuksen vaikutukset toimintamahdollisuuksiin

Toimintamahdollisuuksiin ja työtapoihin liittyvät kokemukset

Soinisen koulun henkilökunnan mukaan työprosesseja tukee se, että koulun tilat on suunniteltu tarkoituksenmukaisesti ottaen huomioon sekä lasten että aikuisten arjen toiminnan. Koulussa voidaan käyttää erilaisia työtapoja ja oppijoiden erilaisuus voidaan ottaa huomioon. Koulussa on mahdollisuus opiskeluun ja työntekoon erisuuruisissa ryhmissä ja myös yksilötyöhön. Rakennus on muunneltava ja tilat yhdisteltävissä ja jaettavissa. Tilat ovat väljiä ja kalusteet ryhmiteltävissä tilanteen mukaan. Tiloja on erisuuruisille ryhmille ja eri tarkoituksiin. Säilytystilaa on riittävästi materiaaleille, oppilastoille ja henkilökohtaisille tavaroille. Tilat ovat monipuolisia ja riittävästi varusteltuja. Joustavuus rakenteissa saa oppilaat ja työntekijät tottumaan joustavaan tilankäyttöön, eivätkä tehtävät keskeydy henkilöiden vaihtuessa. Koulurakennus on jaettu soluihin, joiden keskellä sijaitsevat yhteiset kaikkien tarvitsemat tilat. Auloissa on tilaa ryhmätöiden tekoon ja riittävät tilat kenkien ja vaatteiden vaihtoon ja säilytykseen. Ulkotilojen varustelu tukee toimintaa.

”Akustiikka tukee muitakin kuin hiljaisia työtapoja ja antaa mahdollisuuden normaaliin kanssakäymiseen ääntä korottamatta” (A12).

”Hyvä koulurakennus on – – lapsille ja aikuisille tehty työskentely-ympäristö, EI ARKKITEHTIEN KILPAILULUOMUS. – – arkkitehtien näkemys mielekkäästä koulusta on monesti erilainen kuin meidän arjen toimijoiden.” (A9.)

”Tilat suunnitellaan ennen kaikkea lapsia ajatellen. Mahdollisimman vähän paikkoja, jonne lapset eivät saa mennä ja monipuolisia tiloja, joissa lapset saavat olla. Pitäisi poissulkea sellaiset paikat, jotka aiheuttavat riitatilanteita tai vaaroja, ettei aina tarvitsisi olla kieltämässä.” (A4.)

”Käytävät eivät ole pitkiä juoksuradoiksi muodostuvia, vaan osa arjentoimintoja tukevaa ympäristöä” (A12).

”Luokkahuoneet ovat suuria, niissä voi helposti muuttaa järjestystä eri tilanteiden tarpeiden mukaan. Luokissa on paljon säilytystilaa ja kaikki töissä tarvittavat tavarat ja materiaalit saa säilytettyä omassa luokassa fiksussa järjestyksessä, ettei tuntien alussa niitä tarvitse etsiä ja lähteä hakemaan muualta. – – Luokkahuoneissa on tilaa ja mahdollisuuksia järjestää irtaimisto niin, että on mahdollista luoda ns. eristettyjä työpisteitä oppilaille, joilla on esimerkiksi keskittymisvaikeuksia. Vastavuoroisesti esim. ryhmätyöskentelytilanteissa on mahdollista muuttaa pulpettien ym. järjestystä työskentelyä helpottavaksi helposti. Luokissa on myös parempi tila, jossa voi oppijat rentoutua.” (A10.)

Toimintamahdollisuuksia haittaa rakennuksen huono tekninen kunto ja epäkäytännöllisyys: tilat sijaitsevat toimintaan nähden väärissä paikoissa, niitä on liian vähän ja ne ovat ahtaita ja sokkeloisia, erikoistilat ja neuvottelutilat puuttuvat. Toimintamahdollisuuksia rajoittaa, jos ulkotiloissa ei ole toimintaan aktivoivia varusteita ja rakenteita. Toimintamahdollisuuksia haittaa myös, jos

” – – lopputulos on täynnä suunnittelu- että muita virheitä. – – Arkkitehdin kauniit ajatukset eivät toimi käytännössä: tilat ovat epäkäytännöllisiä – – .” (B12).

” – – ei ole tarpeeksi tiloja esim. yksilölliseen opetukseen tai neuvottelutiloja – – ” (B7).

”Tilan puute aiheuttaa varmasti suurimmat ongelmat” (B4).

”Portaita, kaiteita, seinien aukkoja ei ole suunniteltu silmällä pitäen sitä, että koulussa saattaa olla oppilaita, joita milloin mistäkin syystä on pidettävä silmällä” (B6).

”Piha on ankea ja asfalttipäällysteinen” (B8).

”Lapsilla on ikävää, jos välituntisin ei pihalla ole mitään tekemistä tai ulkona sataa kaatamalla ja suojaan ei pääse. Tämä aiheuttaa myös harmia työntekijöille, jotka tunnista toiseen selvittävät lasten riitoja ja tappelevat siitä, tulisiko lasten ulkoilla sadesäällä.” (B4.)

Rakennuksen valmistumisesta lähtien talossa toiminut kouluisäntä toteaa, että rakennus on tukenut työtä täydellisesti ja toimintamahdollisuudet ovat paremmat kuin hänen aikaisemmassa työpaikassaan, perinteisessä käytäväkoulussa. Kouluisännän käsityksen mukaan rakennus on helpottanut myös muun henkilökunnan työskentelyä. Rakennuksen väliseinien aukotukset, sisäiset näkymät, ovat niin ikään helpottaneet työtä.

Sen lisäksi, että Soinisen koulun suunnittelun lähtökohtana on ollut löytää kasvatus- ja opetustoimintaa, oppimista, oppimisen tukemista ja opettamista, tukevia tilaratkaisuja, pyrittiin myös parhaaseen mahdolliseen ympäristöön lapsen kehityksen kannalta. Käytössä havaitut vähäiset puutteet kuten esim. kaiteen korkeus korjattiin takuuajana. Soinisen koulun pedagoginen suunnittelija (Rehtori 1) on henkilökohtaisesti tyytyväinen talon antamiin toimintamahdollisuuksiin ja toteutuneeseen toimintaan ja näkee kuluneen kymmenvuotisen edelleen työhistoriansa tähtihetkenä. Rakennus tukee toimintaa. Koulun henkilökunnan kesken sovittiin, että koulun toimintaa ja koulua fyysisenä tilana tarkastellaan asetetuista lähtökohdista käsin heti rakennuksen valmistumisesta lähtien. Ensimmäisen toimintavuoden aikana koko henkilöstö paneutui tähän. Toiminnan aloittamisprosessissa ei koettu olevan vaikeuksia. Talon koettiin toimivan erinomaisesti: ”talo on ottanut lapset itselleen”, ”talo on ottanut henkilöstön hyvin vastaan”. Uudentyyppisten tilojen käyttömahdollisuuksien löytäminen edellytti kuitenkin opiskelua. Tilojen käytön opiskelun tarve tuli jälkeenpäin arvioiden pedagogiselle suunnittelijalle yllätyksenä. Aktiivisen tilojen käytön opiskelun seurauksena tilat ovat hyvin monimuotoisessa käytössä. Tilojen monikäyttöisyyttä osoittaa mm. se, että opettajat pitävät kokouksiaan luokkahuoneessa eikä erillisessä kokoustilassa. Monikäyttöisyyden edellytyksenä on, että suostutaan siirtämään ja pinoamaan pulpetteja. (Rehtori 1.)

Rakennuksen peruslähtökohta, joustavuus, on osoittautunut hyväksi (Rehtori 2). Koulussa on ollut mm. yksi hyvin toimiva inkluusiokokeilu ja yleisopetuksen yhdistelmä ja kolmen opettajan ja kahden ja puolen alkuopetusryhmän tiimiluokkakokeilu. Rehtorin kertoman mukaan tilat ovat uskomattoman hyvät tällaiseen toimintaan, koska luokkahuoneita voidaan yhdistellä. Myös EHA-luokka ja viereinen pieni luokka ovat tehneet yhteistyötä ja pitäneet yhteisillä tunneilla välioiva auki. Rehtori on kuitenkin pettynyt siihen, että rakennuksen suomia mahdollisuuksia avata tiloja ja ottaa tilat luovasti haltuun ei ole aktiivisesti käytetty; tilojen käytön opiskeluun ei ole paneuduttu toivotulla tavalla.

Rakennuksen sijoitus tontille julkinen puoli kadulle päin tukee vuorovaikutusta ympäristön kanssa. Suunniteltu matala kynnyksellä tulla koulukuraattorin, psykologin ja terveydenhoitajan vastaanotolle toteutui loistavasti – myös maahanmuuttajaperheiden parissa. Myös vanhemmat osallistuivat koululla annettaviin lasten terapiatoimintoihin. (Rehtori 1.)

Rakennuksen struktuuri, solujako, strukturoi myös toimintaa: fyysinen ympäristö tarjoaa valmiit pikkuyksiköt, jotka ovat vuorovaikutuksen ja yhteistyön kannalta paremmin hallittavissa. Se ylläpitää jaksamista ja hyvien yhteistyösuhteiden kehittymistä sekä tukee yhteistä kasvatusvastuuta. Viiden luokan solussa opettajilla on parempi mahdollisuus tutustua toisiinsa myös ammatillisesti. Koska rakennuksessa on paljon välioivia, niin niiden pitäisi olla auki, mutta se taas puolestaan vaatii henkilökuntaa katsomaan, että annettua vapautta ei käytetä väärin. Toisaalta rakennus stimuloi kehittämään erilaisia käytäntöjä ja toimintoja tarpeiden mukaan. (Rehtori 1, Rehtori 2.)

Rakennuksessa tapahtuu automaattisesti aikuisen tai lapsen turvallinen valvonta: lapsi voi turvallisesti ja vapaasti tehdä sovittua toiminnallista tehtävää ilman että aikuinen istuu vieressä. Esimerkiksi haastattelutilanteessa voisi olla mahdollista, että ryhmätyöntekijät toimisivat huoneen ulkopuolella aulassa ikkunan takana turvallisesti ja valvotusti. (Rehtori 2.)

Opetustilan struktuuri vaikuttaa siihen, miten lapset organisoidaan työskentelemään. Toisaalta opetustilan monimuotoisuus voi saada opettajan pohtimaan, miten tietty

toiminta onnistuu luokan lokeroisuudesta huolimatta. Rehtori sanoo itse käyttävänsä opetustilan suomat mahdollisuudet mahdollisimman luovasti hyväksi. Rakennuksessa on huomattu kuitenkin puutteita: ei ole tarpeeksi pienryhmätiloja ja ryhmittelymahdollisuuksia EHA-luokkien ryhmittelemiseksi ja erilaisten opijoiden huomioon ottamiseksi; pukeutumistilojen ahtaus aiheuttaa koko ajan konflikteja; eräät kalusteet ovat vähän liian innostavia keikkumiseen ja opettaja joutuu olemaan siitä syystä varuillaan. Avoimesta pihasta johtuen tarvittaisiin henkilökuntaresursssia valvomaan oppilaita joka puolelle taloa, joitta vapautta ei käytettäisi väärin. Koulutontin koosta johtuen pelikenttä sijaitsee puoliksi koulun tontilla ja puoliksi puistossa; tästä hallintokuntien rajasta johtuu erilaisia hoito-ongelmia (Kouluisäntä). Rakennus on vahvasti toteutettu tietynlaisen toimintamallin, partisipaation, mukaisesti toimivaksi kouluksi. Toiminta-ajatus on jo muuntunut, mutta sama ajatusilmasto ja toiminnan punainen lanka elää rakennuksen luomissa puitteissa ja sitoutuu kulloisenkin aikaan. (Rehtori 2.)

Oppilaiden haastatteluissa toimintaedellytyksiin kohdistuvina asioina korostuivat pihan monipuolisuus ja välineistö. Monimuotoinen luonnonmaasto ja lumi lisäävät toimintamahdollisuuksia, samoin riittävän suuri koulupiha ja urheilukentän läheisyys.

”Minusta tämä on kiva paikka, koska minä ja minun kaverit on keksitty yksi leikki noitten kivien kanssa tuossa. Ja se on kiva siellä leikkiä. Ja tuossa on muutenkin aina talvisin semmoinen jäämäki, ja se on kiva paikka.” (Oppilas 14.)

”Metsässä on hauska leikkiä” (Oppilas 15).

”Siellä on ainakin enemmän tekemistä” (Oppilas 14).



Kuvio 16. Koulun piha. "Kukaan ei käy täällä" (Oppilas 16).

Lapset toivovat lisää leikkivälineitä ja pelikenttiä ja että koulupihaa laitettaisiin enemmän. Kasveja ei heidän mielestään kannata laittaa, koska mopoilla ajelijat rikkovat ne. Koulun pihavälineiden käyttöä rajoittaa iltaisin tehty ilkivalta. Oppilaat itse käyttävät koulun pihaa kouluajan jälkeenkin, mutta omat oppilaat eivät syyllisty ilkivaltaan pihalla. Rikkinäiset välineet pihalla ja sovituista vuoroista lipeäminen heikentävät toimintamahdollisuuksia. Lapset kokevat rakennuksen ikkunoiden haittaavan pallon peluuta, mutta heillä on myös parannusehdotuksia.

"– kun tässä pelataan aina jalkapalloa, niin se olisi hyvä, että siihen tulisi jotain – kun siihen aina osuu pallo, niin siihen joku tuollainen, joku vaikka verkko tai joku tuollainen tuohon noitten väliin" (Oppilas 18).

"Enemmän – leikkivälineitä pihalle: polkuautoja ja hyppynaruja. Sitten vielä jos löydettäisiin jalkapallokenttä, niin kun isommille, että ne voisivat pelata. Sitten pitäisi olla joku kiipeilyseinä, missä voisi kiivetä." (Oppilas 13.)

Lapset kokevat ulkotoiminnan liittyvän oppitunteihin: ulkokelloja pitäisi olla näkössä enemmän.

”Kun tuossa on se kello, niin jos on tuolla puolella ja sitten ei tiedä, että monesko kello soittaa? Juosta tänne ja minulla ei ole edes kelloa, niin kun kaverin kello, niin täytyy juosta tänne ja katsoa, että onko se eka vai mikä kello se oli? Monesko se kerta oli?” (Oppilas 15.)

Sisäpihoja kuvasivat lähes kaikki lapset. Pihat ovat mukavia, koska siellä saa olla rauhassa ja erityisoppilaat voivat ulkoilla siellä. Siellä myös oppilaiden rakennelmat säilyvät ilkevallalta. Toisaalta sisäpihoja pidetään ankeina, koska siellä ei ole edes keinoja. Sinne voi mennä myös sateensuojaan. Koulupihalla koetaan ongelmaksi sateensuojan puuttuminen.

”Nuo sisäpihat ovat aika erikoisia, koska aika harvoissa kouluissa minun mielestä on, ei ole hirveästi tuollaisia. Ne ovat enimmäkseen niille, joilla on vähän häiriötä, niin niille, että ne saavat olla rauhassa siellä pihalla.” (Oppilas 20).

”Ja kanssa hyvä, että tuolla on tuollainen sisäpiha – – se on hyvä, että tuolla sisäpihalla on katto – – No kyllä tuosta tulee tietenkin vähäsen sisälle, mutta ei niin paljon kuin ulos. Siellä tulee vähän vähemmän sinne sisälle vettä, mitä sataakaan, niin paljon vähemmän. Ja rakeita ei tule niin sinne. Ja se on hyvä, että sitten tulee valoa, että se ei ole ihan niin kuin tällainen katto on – –.” (Oppilas 18.)

”Tämä on hyvä kun on ulkona ja sisällä. – – Ja siellä saa istua aina keväällä.” (Oppilas 1.)



Kuvio 17. Koulun sisäpiha (Oppilas 1).

Oma luokka mahdollistaa erilaisten yhteisten töiden tekemisen ja niiden säilyttämisen. Oman luokan pöytien ja tuolien järjestämistä pidetään mukavana. Musta teatteri antaa mm. mahdollisuuden tähtikisojen ja muiden isojen tapahtumien järjestämiseen. Opetusvälineiden monipuolisuus lisää samoin toimintamahdollisuuksia. Erilaiset yhteydet rakennuksessa lisäävät toimintamahdollisuuksia. Luokkien yhdisteleminen välioivea avaamalla monipuolistaa toimintaa.

”Ja sitten tuota meidän luokkaa pitäisi vähän suurentaa. Mutta kyllä se on nytkin hyvä, mutta se olis parempi, jos se olisi suurempi. – – Yhden kerran, minä olin tokalla luokalla täällä, niin meillä oli 50 oppilasta yhdessä luokassa. Kaksi luokkaa laitettiin yhteen. – – kolme opettajaa oli – –.” (Oppilas 13.)

”Niin kun nämä ovat niin kivat nämä portaat – – kun ne menevät tuolleen alaspäin. No kun joskus me mennään kirjastoon, jos me saadaan mennä alakautta, niin sitten me tullaan noista kierreportaista ylös.” (Oppilas 19.)

Haastatteluissa tuli esille myös järjestys ja epäjärjestys: keittiön ja ruuanjakelun järjestys tuotiin esille positiivisessa mielessä. Omille töille ja kirjoille toivottiin suurempia lokeroita. Kenkien järjestyksessä pysymiselle etsittiin parempia keinoja

ja todettiin, että ”nuo vessat eivät oikein haise hyvälle” (Oppilas 18). Toiveena esitettiin, että luokassa kahden pitäisi samanaikaisesti mahtua pesemään käsiään. Oppilaan 13 haastattelussa tuli kokonaisvaltaisesti esille toiveet koulun suhteen:

”No niin, että sitten tämä koulu pitäisi olla iso. Iso ruokailutila ja sitten pitäisi olla iso musiikkisali ja liikuntasali tietenkin. Sitten pitäisi olla semmoinen erityisluokka, missä erityisoppilaat voivat olla, ja muutenkin. Sitten pitäisi olla semmoinen lepohuone. Sellainen, mihin voi tulla aamulla ennen koulua. Vaikka jos sinulla on yheksään koulu ja sinä tulet kahdeksalta kouluun, niin sinä voit siellä vähän tehdä läksyjä ja lukea tai jotain tuollaista. Ja sitten siellä pitäisi olla – – opettajainhuone tietenkin, että siellä voi olla ihan rauhassa. Sitten pitäisi olla opettajille tuota tupakkahuone, ne voivat siellä polttaa tupakkaa, että ei tarvitse mennä sinne ulos aina. Ja tuota paljon luokkia. Ja sitten tuota, mitäs muuta voisi tehdä? Vaikka ryhmäpöydät. Värikäs koulu sieltä sisältä, maalattaisiin vaikka erivärisiä. Ruokalaan laittaisi erilaisia tauluja ja kaikkea tällaista niin kun olennaista. Laittais EHA-oppilaille erillisen luokan ja sitten kaikkea tällaista justiin. Ja sitten tarvitsisi penkkejä sinne käytäville ja sitten luokkiin sohvut jokaiselle yksi. Ja TV:t ja muut olennaiset jutut. Ja sitten laitettaisiin vähän verhoja sinne käytäville; vähän niin kun kodikkaan tapainen koulu, että siellä sitten jaksaisi olla ja muutenkin.”

Oppimiseen vaikuttavat kokemukset

Rakennuksen suunnittelunaikaisen opetussuunnitelman ja koulun yhteys oli saumaton. Nykyiseen opetussuunnitelmaan verrattuna talo tarjoaa mahdollisuuksia enemmän kuin opetussuunnitelma edellyttää. Rakennus tuottaa piilo-opetussuunnitelmaa siinä mielessä, että ”kun opettaja tekee työtä tuon tyyppisessä rakennuksessa, niin ehkä hän näkee myös ne opetussuunnitelman mahdollisuudet vielä avoimempina, kun mitä siellä on” (Rehtori 1). Rakennuksen suunnittelutavoitteissa ei ollut erityistä mainintaa rakennuksen käyttämisestä opetusvälineenä, mutta koulurakennus antaa mahdollisuuden hyödyntää sitä ja sen rakenneosia opetuksen havainnollistamisessa. Tilajärjestelyt tukevat ympäristökasvatukseen liittyvän kestävän kehityksen näkökulman edistämistä, vaikka rakennuksen suunnitteluaikaan ei vielä ollut ympäristökasvatusohjelmaa. Rakennuksen joustavuus vastaa kestävän kehityksen ideaan luoda vanhan pohjalta uutta. (Rehtori 1, Rehtori 2.)

Henkilökunta näkee monipuoliset tilat ja runsaan varustelun tärkeänä, mutta myös tiloilla itsessään on merkitystä.

”Innostava ja ’ajatuksille tilaa antava’ rakennus on huonekorkeudeltaan tavallista mittavampi – – matalat katot tukahduttavat ajatusta ja innovaatiota” (A9).

Oppilaiden haastatteluissa rakennuksen järjestelyjen oppimista tukeva luonne tuli ilmi mm. eri oppiaineiden ja opetusvälineiden kautta. Luokan kalustus ja varustetaso voivat houkutella oppimaan, vaikka kirjaston kirjat voivat muistuttaa olemassaolollaan ”kauhean tylsästä” oppiaineesta. Erikoisopetustila – tietokonealuokka, puutyöluokka – herättää uteliaisuutta, jos sinne on rajoitettu pääsy.

”Tämä on tietokonealuokasta, ulkopuolelta. Tietokonealuokasta, alakerrassa, ruokalan vieressä, vasemmalla. Täältä menee portaat siinä takana: upea. Sieltä näkee, jos siellä on jotain, jos ei ole lupaa sinne, täältä ulkoa. – – Opettajat vie sinne, siellä opetellaan tietokoneen kanssa.” (Oppilas 5.)

”Siinä on tietsikkahuone. Minä en ole ikinä käyttänyt tietsikkaa” [Ykkösistä ei vielä kukaan ollut päässyt sinne.] (Oppilas 11.)

”Minä halusin kuvata tuota työpaikkaa, koska – – minä tykkään eniten tuosta työstä puutyöstä. – – Nimittäin minä teen mökillä tosi paljon puutöitä. – – Minä olen vasta ekalla.” (Oppilas 11.)

”[tekstiili-] käsityöluokasta olisi voinut vielä ottaa [kuvan]” (Oppilas 8).

”Täällä on paljon kirjoja, ja täältä voi ottaa lukemista” (Oppilas 5).

”– – tämä on enkun luokasta. – – Täällä on hyvä sohva ja täällä on kaapit, joissa on värikyniä ja muita.” (Oppilas 5.)

”– – enkun luokka – – on minun lempiluokka täällä paikassa. Se on minun lempiaine! Minä olen siinä niin hyvä ja muutenkin. Minä sain kymppimiikan viime kokeista.” (Oppilas 13.)

Eräissä haastattelussa tuli esille ulkotilojen käyttö osana opetusta – kestävään kehitykseen liittyvä maatumiskokeiden tekeminen ja luonnon ilmiöiden seuraaminen. Mutta myös koulun ulkokello on opetusväline.

”Silloin ekalla, meille opetettiin kello, niin tuosta minä myös yritin itse opetella”
(Oppilas 2).

Osa-aikainen erityisopetus edellyttää omien tilojen järjestämistä.

”Katrín kamarin minä muistan: upea. – – Se on toka, äly kiusallinen ope. Se ottaa kovalla otteella sinne, ei sais – – Katri laittaa nimenkin, jos tekee vähänkin. Ja työt uusitaan.” (Oppilas 5.)

Kalustuksessa on otettu huomioon erilaiset oppimistyyliä.

”Tämä on meidän luokan sohva. Sitten tässä on tuollainen pylväs, tuossa on meidän ikkuna ja verhot. Tuolla meidän pöytä näkyy ihan pikkasen. Tämä on minun mielestä vähän niin kun levon paikka lepopaikka. Sitten kun on kovan työn tehnyt, niin sitten voi mennä lepäämään tähän vähäsen. Joo menee tähän näin, jos ei jaksa tehdä mitään, niin sitten saa mennä tuohon noin. Sitten tämä on minun mielestä rauhallinen paikka. Joo, siinä pistetään verhot kiinni, niin sitten on rauhallinen olo.” (Oppilas 13.)

Lasten töiden esillepano korostui otetuissa valokuvissa. Oppilastöiden esillepano innostaa myös muita oppilaita.

”Tässä on meidän, nuo tekevät käsitoissa nuo pipot – –. Minun ei oikein näy täältä. – – Se on jossakin alapuolella tai niin sitten tuo on minun.” (Oppilas 11.)

”Niin siinä on oppilaan tekemä piirros. Niin näyttää koulun oppilaiden tekemää taidetta. Ei minun tämä ole.” (Oppilas 8.)

9.9 Soinisen koulurakennuksen vaikutukset sosiaaliseen ympäristöön

Vuorovaikutusta koskevat kokemukset

Koulurakennuksessa ei ole salaisia tiloja, vaan kaikki voivat elää ja liikkua samalla tavalla. Liikennetiloissakin voi istahtaa vaihtamaan ajatuksia, ja soluauloissa on tilaa

ryhmätyöskentelyyn. Ryhmä- ja jakotiloja on riittävästi ja kalustus tukee ryhmätyötilanteita. Henkilökunta tarvitsee palaveritiloja kokoontumiseen, mutta myös rauhallisia työtiloja. Myös ilmoitustaulujen sijoituksella on merkitystä kommunikaation sujuvuudelle. Keskeisesti sijoitetut henkilökunnan tilat helpottavat vuorovaikutusta, koska matkat soluihin pysyvät lyhyinä ja tapaaminen on mutkatonta. Kaikille yhteiset, rauhalliset ja viihtyisät sosiaali- ja taukotilat tukevat myönteisen vuorovaikutuksen syntyä ja edelleen jaksamista.

”Kaikki tilat, niin luokat, opehuone kuin johtajien tilat ovat tavallaan yhteydessä toisiinsa, mahdollisesti kaikilla on niihin samanlainen pääsy” (A4).

”Henkilösuhteisiin vaikuttaa viihtyvyys, joka seuraa siitä, että kokee ympäristönsä esteettiseksi ja kauniiksi” (Rehtori 1).

Soinisen koulussa vuorovaikutukseen henkilöstön välillä on vaikuttanut eniten yhteinen sosiaalityö. Yhteisellä henkilökuntatilalla on suuri merkitys henkilöstösuhteiden muodostumisessa ja hoitamisessa. Tilassa tavataan päivittäin useasti ja annetaan ja saadaan palautetta. Talon oppilasaineksesta johtuen työ on sen verran vaativaa, ettei ole muuta mahdollisuutta kuin toimia yhteistyössä. Rakennus tukee eniten sosiaalista kanssakäymistä. (Kouluisäntä.)

Oppilaiden vaate- ja kenkätilat on järjestetty niin, että negatiivista vuorovaikutusta ei synny. Huonoista tilajärjestelyistä johtuva negatiivinen vuorovaikutus ilmenee pitkinä välimatkoina, ruuhkana ja törmäilynä. Epäkäytännölliset, hankalat tilajärjestelyt aiheuttavat myös lasten jatkuvien riitojen selvittelyä ja eripuraa henkilökunnan keskuudessa toiminnan järjestämisestä:

”Koulussa on paljon portaikkoja ja syvennyksiä, joiden tyhjentäminen välituntien ajaksi vaatii aina yhden aikuisen ajan” (B8).

Soinisen koulurakennus antaa paremmat mahdollisuudet vuorovaikutukseen kuin vanhanaikaisemmalla toimintavisiolla suunniteltu koulurakennus. Soinisen koulu on siitä harvinainen koulu, että rakennuksen suunnittelu perustuu jo aiemmin omaksuttuun toiminta-ajatukseseen. Toiminta-ajatuksena oli partisipaatio, jota nykyisin kutsutaan inklusioksi. Tämä tarkoittaa sitä, että erilaisten oppijoiden

mahdollisuudet ottaa osaa kaikkiin koulun toimintoihin otetaan huomioon. (Rehtori 2.)

Solu muodostaa koulun koulussa. Soluratkaisu omine sisäänkäynteineen ja piha-alueineen lisää solun kaikkien oppilaiden tuntemista. Vuorovaikutusta tapahtuu usealla tasolla. Vuorovaikutusta ilmenee myös ilmein ja elein lasipintojen ja aukotusten kautta; positiivinen valvottavuus toteutuu erinomaisesti (Rehtori 2, Rehtori 1). Vuorovaikutus solun sisällä olisi voinut olla vielä avoimempaa opetustilan ja käytävän välillä (Rehtori 1). Myös käytävät oli suunniteltu opiskelutiloiksi ja solu voitiin avata luokkien välisillä väliovilla kokonaan käyttöön. Se toimii erinomaisesti suunnitteluajankaisen ja nykyisenkin pedagogiikan mukaan ja on siten ”loistava esimerkki hyvästä suunnittelusta” (Rehtori 1). Väliovien antamia mahdollisuuksia ei kuitenkaan käytetä siinä määrin kuin olisi mahdollisuuksia: ”Minä ja mahdollisesti minun avustajani täällä luokan kanssa -mentaliteetti yllättävästi on vallalla”, kertoo Rehtori 2.

Solukohtainen työtila tarjoaa mahdollisuuksia ryhmittöihin, pikkukokouksiin, solukokouksiin ja vanhempien tapaamisiin sekä pienryhmäopetustilana toisen pienryhmäopetustilan lisäksi. Myös henkilöstö mahtuu kokoontumaan niissä solutiloissa. Toisaalta solujen ryhmätyötilat ovat osoittautuneet riittämättömiksi, niitä on liian vähän ja ne ovat liian pieniä. Opettajien työtilat soluissa on myös tarvittu terapia- ja neuvottelutiloiksi eivätkä ne enää ole opettajien käytössä tarvittaessa. Solut ovat toimineet lähiyhteistyön yksikköinä ja edistäneet hyvien yhteistyösuhteiden kehittymistä. Kussakin solussa oli oma johtaja, eri-ikäisiä erilaisia oppijoita, eri opettajia ja avustajia. Talon struktuuri on myös strukturoinut toimintaa, se on tarjonnut fyysisellä puolella valmiit pikkuyksiköt, jotka ovat vuorovaikutuksen ja yhteistyön kannalta paremmin hallittavissa. (Rehtori 2, Rehtori 1.)

Opettajan rooli on muuttunut; 1980-luvulla opettaja etsi itselleen vain työparia, Soinisessa jo haettiin työryhmää ja tiimiytymistä. Rehtori 1 näkee siinä myös ajan merkkejä, mutta toteaa rakennuksen struktuurin edistäneen sitä. Tilat mahdollistavat ryhmäpalaverit, työyhteisön kehittämisen, iltatoiminnot sekä tiimiluokkakokeilut esimerkiksi kolmen opettajan kesken. Talon erilaiset tilat mahdollistavat

pedagogisen yhteistyön ja integraation, mutta rehtorille koituu ylimääräistä työtä miettiä eri toimintojen sijoittumista optimaalisiin paikkoihin – vuosittain. (Rehtori 2.) Yhteistyömahdollisuuksia lisää Musta teatteri, joka antaa mahdollisuuden koota kolmannes oppilaista tai koko henkilökunta samaan tilaan (Rehtori 1).

Tilaratkaisut tukevat vuorovaikutuksen lisääntymistä lasten vanhempien ja koulun välillä, kun kynnyksellä olevien pääsisäänkäynnin vieressä oleviin oppilashuollon tiloihin on matala. Tämä toteutuu loistavasti maahanmuuttajaperheiden kohdalla. Sali- ja ravintolatilat ovat runsaasti alueen ihmisten käytössä, mutta kädentaitojen iltakäyttö ei ole käynnistynyt missään vaiheessa. Tilaratkaisut eivät sitä estä, tiloihin on mahdollisuus päästä myös ulkokautta. Syynä saattaa olla vapaa-ajan harrastustoiminnan vähäisyys alueella muutenkin tai Malmin keskustassa sijaitsevien harrastustilojen riittävyys (Rehtori 1). Vuorovaikutus ympäristön kanssa tapahtuu parhaiten iltatoiminnan ja avoimen iltapäivätoiminnan kautta. Sen resursointi ei ole pelkästään rehtorin ja opettajien vallassa. Rakennuksessa olisi paikka ja avoimuus yhteistyölle, mutta se tarvitsee myös aikaa ja sitä taas ei sisälly kaupungin palkkausjärjestelmään (Rehtori 2).

Oppilaiden puheissa tulevat esille vuorovaikutukseen liittyvinä asioina koulun juhlat ja tapahtumat. Ruokasali ja ruokailuun meno tulevat monesti esille haastatteluissa. Rakennuksen tilajärjestelyt edistävät vuorovaikutusta myös leikin muodossa:

”Siinäkin meillä on aina hauskaa, vaikka meille aina sanotaan, että me ei saada pelleillä jonossa, mutta kuitenkin hauskaa; meidän luokkalaisten kanssa aina vitsaillaan ja muuta” (Oppilas 2).

”Siinä on ilmoitustaulun tapainen. Siinä on ruokalista. Tai mitä meillä on ruokaa viikon aikana. Sitten siinä saattaa olla jotain muita ilmoituksia, esimerkiksi Malmin nuorisotalon tai jotain. – – jos on vähän jonoa, niin me mennään vaan ohi, mutta jos on paljon jonoa ja joutuu jäämään tuohon, niin sitten me luetaan.” (Oppilas 2.)

”Tuossa me monesti meidän kavereiden kanssa piilotellaan toisistamme ja kaikenlaista kivaa tuohon liittyä” (Oppilas 20).

Myös tilojen yhdistäminen lisää vuorovaikutusta ja kaveruussuhteita syntyy yhdessä tehden.

”Yhden kerran, minä olin tokalla luokalla täällä, niin meillä oli 50 oppilasta yhdessä luokassa. Kaksi luokkaa laitettiin yhteen. – – Se oli minun mielestä kivaa.” (Oppilas 13.)

”– – tässä on meidän luokkalaisten tekemä sellainen kaupunki. Me ollaan leikeltä kaikkia taloja ja päiväkoteja ja eskareita ja kaikkea tuollaista, niin se on tuommainen hienon näköinen, kun siellä on rautatie ja tuolleen.” (Oppilas 14.)

Kummiluokkien tekemien töiden esillepano muistuttaa vuorovaikutussuhteista kauemmaksikin. Eniten kuitenkin oppilaat puhuvat koulun pihasta, mutta vuorovaikutussuhteet näkyvät myös ulkoleikkittelien käytössä vuorokäytännössä.

”Minä otin [kuvan] sen takia, että siinä ei pidetä omia vuorojaan.” (Oppilas 18).

Yhteisöllisyyttä koskevat kokemukset

Koulukokonaisuuden yhteisöllisyyttä tukevaan rakenteeseen kuuluu mm. aikuisten tilojen sijainti keskellä helposti tavoitettavana. Tilojen yhdistäminen lisää yhteisöllisyyttä, samoin useamman ryhmän yhteisiin tilaisuuksiin tarkoitetut tilat tukevat sitä. Solujako yhteisine soluauloineen tukee solujen yhteisöllisyyttä. Koko henkilökunnan yhteiset tauko- ja sosiaalityilat lujittavat henkilökunnan yhteenkuuluvuutta. Päinvastaisessa, yhteisöllisyyden kokemusten syntyä ehkäisevässä koulurakennuksessa, tilajärjestelyssä korostuu hierarkia: opettajien tauko- ja sosiaalityilat eivät ole muiden käytössä. Järjestelyt tukevat tällöin kuppikuntien muodostumista.

”– – siellä edellisessä koulussa oli sellainen kahden kerroksen väki, mutta täällä ei ole” (Kouluisäntä).

Yhteinen henkilökuntatila tukee henkilöstön mieltämistä itsensä yhdeksi yhteiseksi Soinisen henkilökunnaksi, joilla kullakin on oma tehtävänsä työyhteisössä. Mm. henkilöstö on pyrkinyt yhdessä koulutuksiin, joihin perinteisesti ovat päässeet vain

opettajat. Työryhmät ja parit ovat halunneet lähteä yhdessä riippumatta ammatista. (Rehtori 1.)

Nykyiselle henkilökunnalle ei kuitenkaan ole riittävästi tilaa, vaikkakin infopalaverit pystytään pitämään henkilökunnan ”olokolossa”. Koko henkilökunnan kokoukset sopivat kuitenkin pidettäviksi kahdessa yhdistetyssä luokkahuoneessa, opettajien kokouksille riittää yksi luokkahuone.

”Yhdessä olemista pitää harjoitella ja siitä tehdä yhteisiä pelisääntöjä. Ja siihen pitää olla fyysiset puitteet kaikkien yhteisenä tilana.” (Rehtori 2.)

Soinisen koulurakennuksessa on mahdollisuus yhdessä olemisen opetteluun ja harjoitteluun: voidaan leikkiä piiriä koulun ympäri, salin lattialle voivat kaikki kokoontua istumaan. Tilaratkaisut tukevat yhteisöllisyyttä, mukana kasvamista ja integraatiota. Perinteisessä, puitteiltaan erilaisessa koulurakennuksessa toteuttaminen on paljon vaikeampaa, vaikka lähtökohdat, tavoitteet ja tarpeet olisivat muuten samankaltaiset. Yhteisöllisyyttä lisää eri toimijaryhmien yhdessä toimimisen mahdollisuus. Tilaratkaisujen ansiosta heti ensimmäisen toimintasyksyn aikana talosta tuli ”meidän talo”. Osaltaan tähän vaikutti myös se, että kehitysvammaisten tilat olivat muiden tilojen lomassa ja että oli tiloja, joissa sekä erityisoppilaat että yleisopetuksen oppilaat saattoivat toimia yhdessä. (Rehtori 1.)

”– varmaan aika iso asia se, että syvästi kehitysvammaiset oppilaatkin pääsevät mukaan yleisopetuksen oppilaiden kanssa. Sehän on jo niin huikea sitten se näky siinä, että kun heillä oli yhteisiä tunteja Mustassa teatterissa tai sitten Arvo-salissa, niin kyllä se on yhteisöllistä ja – – molemmin puolin tietysti mahtava kokemus.” (Rehtori 1.)

Pedagoginen avoimuus sekä tilojen ja funktioiden läpinäkyvyys toteutui solurakenteen ansiosta. Solun sisäinen avoimuus ja solukohtaiset henkilökunnan työhuoneet tukivat kumppanuuden löytämistä. Solujako edisti kasvattajien pedagogista vastuunkantoa sosialisatiossa hyvin vahvasti omassa solussa mm. oppilaiden tuntemisen johdosta. Vaikka talo tukee yhteisöllisyyttä, se edellyttää myös johdollisia toimenpiteitä. (Rehtori 2, Rehtori 1.)

Avoimuuden mahdollisuudet tuovat myös ristiriitoja lähikoulun roolissa. Yhteisöllisyys ja monikulttuurisuus eivät kelpaa kaikille vanhemmille arvoiksi etenäkään, kun yksilöllisyyden korostaminen on voimistunut koulun toiminta-aikana. Koulun inklusiivisuus, alkuperäinen suunnitteluajatus tukee myös etnistä moninaisuutta ja liittyy siten koko Suomen kestäväen kehityksen prosessiin. Rehtori (Rehtori 2) kuitenkin kokee koulunsa vahvoine yhteisöllisine pohjineen kuriositeetiksi koulujen joukossa. Avoimuus on toteutunut parhaiten maahanmuuttajalasten koulunkäyntiä tukevien projektien muodossa, esimerkiksi maahanmuuttajalasten kesäkoulu on toiminut jo useina kesinä.

Oppilaiden haastatteluissa yhteisöllisyys koostuu monista asioista: Koulun pääsisäänkäynti koulun logoineen ja nimineen, koulun selvä käyntikortti, lisää yhteisöllisyyden tunnetta. Ryhmien vapaamuotoinen toistuva kerääntyminen samaan paikkaan luo yhteisöllisyyttä, samoin ryhmien statusta osittavat kalusteratkaisut kuten esim. ruokasalin ylätason pöydät, jotka on tarkoitettu vain yläluokkalaisille. Oppilastöiden esillepano lisää yhteisöllisyyden tunnetta. Selvästikään ei ollut suurta merkitystä sillä, onko kyseessä oma työ, oman luokan työ vai oman koulun oppilaiden työ. Tärkeätä oli kuitenkin kertoa, että ”meidän luokkalaisten työ” oli henkilökunnan huoneessa. Oma luokka luokkayhteisöineen lisää yhteisöllisyyttä, samoin se, että on mahdollisuus kantaa omaa osuuttaan vastuusta talon toiminnassa.

”Minun kaverin kanssa me oltiin alivalvojina, meillä oli ihan sairaan hauskaa” (Oppilas 2).

”– – minä otin kuvan meidän luokasta, koska tämä on ollut kaikista parhain vuosi. – – Minun oli pakko ottaa siitä luokasta kuva. No siellä on parhaimmat kaverit samalla luokalla. Ja sitten ne ovat niin samanlaisia kuin minä, mutta kuitenkin erilaisia kuin minä, kuitenkin. Ja sitten ne vain lyö jotenkin yhteen, niin kun menee hyväksi.” (Oppilas 2.)

Yhteisöllisyyttä lisää, kun on mahdollisuus ripustaa yhteisiä toimintamuistoja tuovia esineitä esille. Yhteisöllisyyttä tukee koulun tilastrukturin hallinta: ”tuossa on meidän sisäpiha”, ”tuossa on minun kavereiden leikkipaikka”, ”tuossa on kaverin luokan ovi”, ”tuosta mennään sinne ja tuosta tuonne” ja ”ne kulkee tästä”. Yhteisöllisyyteen liittyy myös ristiriitoja. Johtuisiko tämä ahtaudesta, melusta? ”En

tiedä, mutta se on vaan ongelma, että kaikki eivät mene ulos ja sitten kaikki aina tappelee” (Oppilas 21). Toimintamahdollisuudet ulkona lisäävät yhteisöllisyyttä. Usean hengen pöytäryhmät lisäävät yhteisöllisyyttä.

”Sitten on vielä, minkä minä haluaisin, että olisi tuota isompia pöytiä tokalla – – olisi sellaisia niin kuin tällaisia, mutta siinä on vaan tähän vielä yksi pöytä lisää, eli kaksi neljä pöytää” (Oppilas 17).

Yhteisöllisyyttä lisää, kun näkee muiden liikkuvan ja toimivan samassa rakennuksessa. On paikkoja, joista voi seurata tapahtumia. Yhteisöllisyyttä lisää se, että erilaiset toimijat voivat toimia rauhassa näköyhteyden päässä ja kuulua kuitenkin joukkoon. Eri työntekijäryhmien tehtävät tuntuivat olevan tiedossa: Siivoojat ja koulun oma henkilökunta hoitaa viherkasveja. Opettajat ja koko henkilökunta hoitaa kaloja. Kouluisäntä istuu kopissa pääoven vieressä. ”Nimittäin täällä on aika paljon ihmisiä myös töissä” (Oppilas 20).

Johtamiseen liittyvät kokemukset

Henkilökunnan mukaan toimiva koulurakennus tukee esimiestyötä tarjoamalla konkreettisia mahdollisuuksia vastuunjakorajoiksi. Tilojen yhteisöllisyyttä tukeva luonne, sekä tasa-arvoa ja eri ammattikuntien työn tärkeyttä korostavat tilaratkaisut tukevat esimiestyötä. Esimiehen nähdään kuitenkin olevan avainasemassa ilmapiirin luojana ja rakentajana ympäristöstä riippumatta.

”Vastuita jaetaan ja tilat antavat joustavuudellaan siihen mahdollisuuden” (A12).

Talon struktuuri, soluratkaisu, on vaikuttanut kolmen johtajan hallintomallin muotoutumiseen (Rehtori 1, Rehtori 2). Tilaratkaisut ovat myös mahdollistaneet hallintotavan muuttuessa hallintotilojen uudelleen sijoittamisen. Aiemmin kolmen johtajan kautena koulun johto oli hyvin lähellä henkilökuntaa. Nyt rehtori yksin johtaessaan on huolissaan siitä, että henkilökunta on riippuvuussuhteessa yhteen johtajaan, jolla ei ole aikaa yhtä paljon kuin kolmella johtajalla, ja se ilmenee jonkinlaisena aloitekyvyttömyytenä. Talo tukee matalaportaista läpinäkyvää hallintoa ja kävelemällä johtamista. Asioiden hallinta perustuu toimintatapojen ja sopimusten struktuuriin; tilajärjestelyt eivät toimi vallan välineenä, koska alun perin

on lähdetty yhteisöllisyydestä. Johtajan valta on siinä, että hän pyrkii luomaan mahdollisimman hyvät edellytykset niille toiminnoille, mitä koulussa on: opettamiselle, oppimiselle ja kasvamiselle. (Rehtori 2.)

”Jos ajatellaan, että se on sellainen nykyrehtorin tapa, että hän ei istu kansliassa, ja ettei kaikki tule sinne, vaan voi kulkea ympäriinsä ja seurata mitä siellä tapahtuu? Sitähän se tukee sellainen avoin tila. Siinä mielessä se valta on läsnä, kun se rehtori siellä liikkuu.” (Rehtori 1.)

”Täällä on vieläkin tämä hajautettu valta ja vastuu sikiää tästä rakennuksesta” (Rehtori 2).

Tiimitymisen mahdollistama fyysinen ympäristö tukee johtamista. Henkilökunnan vahva sitoutuminen omaan soluun ja vastuunotto siellä toisaalta vaatii johdollisia toimenpiteitä koko koulun yhteisöllisyyden rakentamisessa. Johtamiseen vaikuttaa se, että itse rakennus on avoimempi kuin opetussuunnitelma. Vapaamuotoista vaeltelua solusta toiseen on täytynyt rajoittaa johdollisilla toimenpiteillä. Tilojen avoimuus mahdollistaa asioihin puuttumisen tässä ja nyt. (Rehtori 1.)

”Tässä minä just näen, että tuolla on semmoisia henkilöitä, joiden pitää olla ulkona” (Rehtori 2).

Tilojen erilaisuus mahdollistaa omien mieltymysten mukaisen tilan valinnan. Henkilökunnan tyytyväisyys tukee myös esimiestyötä. Yleensä opettajat sijoitetaan koulurakennukseen esimerkiksi oppilasryhmien tai luokkatasojen mukaan.

”Siinä opettajat sitten puhuivat ja arvottivat niitä paikkoja itselleen sopiviksi vähän eri tavoin – – esitettiin toivomuksia ja aika usein se onnistuikin: pääsi sellaiseen tilaan kuin halusi” (Rehtori 1).

”Ja sitten ne muutokset eivät ole kaikkien mieleisiä ainakaan siinä vaiheessa, kun niitä ehdotetaan. Mutta yleensä on sitten löytynyt jokaisesta tilasta niitä semmoisia positiivisia puolia.” (Rehtori 2.)

Sitoutuminen kouluun ja sen toiminta-ajatukseen luo selkärangan toiminnalle. Rehtori 2 toteaa, että ”en minä kuvittelekaan itseäni minnekään muualle johtajaksi

tai rehtoriksi, koska minä kuitenkin olen päässyt muotouttamaan ja luomaan näitä toimintoja niitten ajatusten perusteella, jotka ovat olleet olemassa ja jotka vastaavat minun omia arvojani”. Toimintakulttuurin ylläpitäminen edellyttää kuitenkin johdollisia toimia. Toimintakulttuuri perustuu Soinisen perinteeseen. Siihen kuuluu koulurakennus, lasten kaupunki, mutta siihen kuuluu myös vanha toiminta-ajatus, partisipaatio. Lasten kaupunkia ei voi olla ilman aikuisten huolenpitoa; siihen puolestaan liittyvät moniammatillisuus ja varhainen puuttuminen.

9.10 Soinisen koulurakennuksen vaikutukset psyykkiseen ympäristöön

Imagoon ja identiteettiin liittyvät kokemukset

Henkilökunnalle rakennuksen identiteetti, ulkonäkö, on suorassa yhteydessä ulospäin annettavaan imagoon – tai pikemminkin koulun ylläpitäjän yhteiskunnan ulospäin antamaan viestiin: miten koulutusta tai sivistystä ja sen henkilökuntaa arvostetaan. Tämä puolestaan välittyy henkilökunnan identiteettiin ja asenteisiin:

”Työstään kiinnostunut pätevä ja toisiaan ja työtään arvostava henkilökunta luo viihtyvyyttä työpaikalle” (B5).

”– – ihmisten asenne on tärkeä, pelkästään erinomainen koulurakennus ei auta ratkaisemaan ongelmaa” (B9).

Koulutusta ja sivistystä arvostavan yhteiskunnan koulurakennus ympäristöineen on kokonaistaideteos ja sillä on oma teemansa ja tarinansa historioineen. Se avautuu tulijalle jo sisääntuloaulasta ja viestii luovuuden ja innovaatioiden arvostamisesta. Se on moni-ilmeinen ja täynnä valoa. Se on avara, siisti ja siinä on tilaa ajatella. Päinvastaisessa tapauksessa ankea piha ja yksitoikkoinen, homeen peittämä sisääntulojulkisivu tylsine ovineen sekä sokkeloisine ja vaikeasti hahmotettavine sisätiloineen antaa kuvan, jonka mukaan:

”– – opettaja työskentelee millaisissa oloissa tahansa ja lapsista ei kukaan välitä” (B12).

Soinisen koulusta muodostui nopeasti maamerkki, koska alueella ei ollut omaa koulua. Suoritetuissa kyselyissä kävi ilmi ”meidän koulun” tärkeä rooli. Lasten puheet kertovat koulun imagosta: hyvä ja lämmin koulu, meidän koulu, tohvelieläin, jättiläisen jalanjälki (Rehtori 1). Rehtorin 2 mukaan koulurakennuksen vaikutus ulkoiseen ympäristöön ei ollut pelkästään toivotunlainen. Rakennus on koettu myös linnamaiseksi ja luotaan työntäväksi ja jotenkin mahtipontiseksi tai liian moderniksi. Eräät vanhemmat ovat suhtautuneet alusta pitäen defensiivisesti tai vihamielisesti. Samoihin aikoihin koulun valmistumisen kanssa naapurustoon muutti useaa eri kansallisuutta edustavia maahanmuuttajaperheitä. Koulun läheisyydessä asuu paljon asukkaita, jotka ovat joutuneet muuttamaan useaan kertaan. Rehtorin arvelun mukaan heitä olisi ehkä enemmän viehättänyt perinteinen kirkko-terveysasema-kotikyläkeskus ja he olisivat tunteneet olonsa turvallisemmaksi sellaisessa pysyvyyttä ilmaisevassa perinteisessä ympäristössä. Koulurakennuksen sijoittuminen alueen kahtia jakavan Pukinmäen kaaren varrelle ei ole paras mahdollinen. Näillä alueilla on erilaiset imagot: ”Se perinteinen Malmi kirkkoineen ja Kirkonkylänteineen on tuolla ja tämä on jo Pukinmäkeä tämä toinen” (Rehtori 2). Tilanne on kuitenkin muuttunut. Koulu on tehnyt paljon yhteistyötä vanhempien kanssa ja rakennuksesta ei enää tule kuvattua viestiä. Mm. maahanmuuttajaperheet ovat järjestäneet perhejuhlia koulun tiloissa. ”Se oli minusta aika hyvä osoitus siitä, että se koulu, joka perinteisesti saattaa olla jopa syrjivä tai ahdistava maahanmuuttajaperheille, niin se oli sellainen, johon oli helppo tulla” (Rehtori 1).

Koulun oppilasaines leimaa koulun imagoa tai siitä tulee outoja ennakkokäsityksiä koko koulua kohtaan. ”– – ne eivät halua lapsiansa tänne, ympäristön parempi väki. Se, että koulu olisi avoin syli ja ottaisi puoleensa, semmoista me ei ole pystytty viestittämään tälle rakennukselle.” (Rehtori 2.) Ongelmaksi muodostuu tällöin, että maahanmuuttajien osuus ja erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden osuus oppilasaineksessa prosentuaalisesti lisääntyy.

Koulurakennuksen perinteeseen pohjautuva moderni muotokieli perinteisine puu- ja punatiilimateriaaleineen on herättänyt koulussa vierailevien eri kansallisuuksien edustajissa kestävän kehityksen ajatteluun liittyvää palautetta. Ihmisten suhtautumiseen koulurakennukseen vaikuttavat heidän aiemmat elinympäristönsä.

”Meillä on nyt paimentolaisympäristöistä tulleita somaliperheitä – – tai vuorilta tulleita kurdiperheitä. Tai sitten meille tulee jostakin Ateenasta kouluun suunnittelijavieras, niin kyllä he varmaan kokevat hyvin eri tavalla tämän. – – Niin uskoisin, että se enempi ihmisen esteettisen tajunnan kautta sitoo – – säikeitä – – kestäväään kehitykseen.” (Rehtori 2.)

Soinisessa rakennus ja toiminta ovat yhtä. Rakennus on luonut yhteenkuuluvaisuutta, soinislaisuutta ja ylpeyttä työpaikasta. Vierailijoiden kehuminen kohentaa itsetuntoa soinislaisena.

”Mutta tosiaan kun tänne tulee vielä tänä päivänäkin vierailijoita, niin kyllä ne sanovat, että onpas tämä hieno” (Kouluisäntä).

Koulun toimijoiden oleminen vahvasti soinislaisia juontuu rakennuksesta, mutta rakennus on suunniteltu soinislaiten ajatusten varaan. Soinislaisuuden identiteettiin kuuluu toimintaperiaatteen mukaan suunniteltu rakennus, lasten kaupunki. ”Minusta Soinisen koulu on omanlainen koulu, ja täällä tehdään omanlaisella tavalla niitä yleisen koulujärjestelmän puitteisiin mahtuvia juttuja – – kyllä minä uskoisin, että vahvasti kun ollaan soinislaisia, niin se on se koulurakennus se juttu. Mutta Soinisessa toimitaan tämmöisellä tavalla.” (Rehtori 2.)

Rakennus on rakenteeltaan kuin kaupunki kortteleineen ja katuineen. Julkinen puoli on selkeä ja avara, ”privaattipuoli” vähän sokkeloinen.

”– – se on hyvä, että se on sokkeloinen, koska se privaattipuoli on sitten selkeästi meidän – – kun sinne eksyi, niin se oli oma. – – Se oli minusta hieno kahtiajako siinä, että on yksityinen puoli koulussa ja sitten on julkinen puoli.” (Rehtori 1.)

Rakennuksen toiminnan käynnistämässä ei ollut uudelle rakennukselle tyypillisiä vaikeuksia. Taloa personifioitiin sanomalla, että ”talo on ottanut lapset itselleen tai että talo on ottanut henkilöstön hyvin vastaan” (Rehtori 1). Rakennus tuki ryhmäidentiteetin syntyä: luokista syntyi ensin luokkapareja ja sitten solu. Solujakoa käytettiin uuden henkilöstön ryhmäyttämisen periaatteena. Soluilla oli omaa profiloitumista ja se koski sekä oppilaita että henkilökuntaa. Liiallisen omaan soluun kiintymisen estämiseksi käytettiin koulun johdollisia keinoja. Hyvin nopeasti, parin

kuukauden aikana syntyi Soinisen henki ja Soinisen koulusta tuli ”meidän koulu”. Henkilökunta koki olevansa yksi yhteinen henkilökunta. Vanhemmilta ja oppilailta tuli mahtavaa palautetta fyysisestä ympäristöstä (Rehtori 1). Solujen ryhmäidentiteetit eivät nykyisin ole kovin selviä. Rehtori 2 arvelee sen johtuvan lähiyhteistyöintegraation rakentamisen vaikeudesta, joka on seurannut hallinnollista muutosta kolmen johtajan mallista yhden johtajan malliin.

Rakennuksen ulkonäkö on houkutellut osaa henkilökuntaa hakeutumaan Soinisen kouluun (Kouluisäntä). Koulurakennuksen omintakeinen muoto luo edelleen uusia mielikuvia ja siitä löytyy yhtymäkohtia muuhun suomalaiseen designiin: ”Tämä on niin kuin kaksikerroksinen Aalto-maljakko” (Rehtori 2). Koulun nimikyltti logoineen pääoven vieressä symboloi koulua. Oppilaat vertailevat koulujaan. Soinisen koulun imagoon kuuluu se, että siellä on eläimiä, tässä tapauksessa akvaario. Koulun imagoon liittyvät myös rakennusvaiheessa hankitut taideteokset.

”Tästä näkyy, että tämä on meidän koulu, koska tuossa lukee Soinisen koulu” (Oppilas 4).

”Se on hieno, kun pääovi ja siitä tulee ihmisiä aika paljon sisälle –” (Oppilas 8).

”Minunkin mielestä aika harva, jos koulussa on laitettu tuollaisia eläimiä kanssa. Kun minun kaverit kävi tuolla Riihimäellä koulussa, niin ne sanoivat, että ei siellä ollut mitään eläimiä siellä koulussa. Että ne kalat ovat aika vanhoja minun mielestä. Ainakin ollut kaikki kalat silloin, kun minä olen ollut täällä niin kauan.” (Oppilas 20).

”Sitten tuossa on tuommoinen jalanjälki. Minä en muista, jotkut oli sanonut, että joku jättiläisen jalka. – – Tuolla on sen joku suu ja nenä. Sitten joskus tuolta noin tulee vettä tai silleen että siellä on vettä, täällä näin. – – Niin se on niin jännänlainen tai semmoinen kiva.” (Oppilas 21.)

Koulurakennuksen sisällä oman identiteetin muotoutumiseen vaikuttaa moni asia. Maahanmuuttajalapsen ja myös erityisoppilaan identiteetti vahvistuu, kun hänet tunnetaan ja häntä tuetaan hänen omassa kehityksessään. Minäkuva vahvistuu, kun huomaa kuuluvansa joukkoon (Rehtori 1). Identiteetin muotoutumiseen vaikuttavat koulun historia ja perinteet. Peileillä on vaikutusta minäkuvan kehittymiseen. Samoin oppilastöiden esillepano vahvistaa identiteettiä.



Kuvio 18. Koulun sisäänkäyntiaula lippuineen ja oppilastöineen (Oppilas 4).

” – tuo liikkasali, sitten tuo Musta teatteri ja sitten tämä Alina-sali, niin ne ovat kaikki koulun perustajien nimillä tehtyjä saleja. – Kun meillä on nuo tähtikisat joka vuosi – – .” (Oppilas 20.)

”Se on kiva siellä koulussa, iso peili, koska musiikkitunnilla esimerkiksi jos joutuu harjoitella tanssia tai tällaista vaan, niin mennään tuohon peilin eteen ja sitten harjoitellaan” (Oppilas 2).

”Minä kuvasin taideteoksia, ne ovat hienoja” (Oppilas 11).

Oppilaiden identiteetti ilmenee myös puheissa:

yläluokkalaisen identiteettinä: ”Tässä on se, missä me ollaan ennen aina istuttu. Me ei ennen saatu mennä tuonne, missä me nykyään istutaan – – tuolla on sitten aina hausempaa.” (Oppilas 2.)

alaluokkalaisen identiteettinä: ”Sitten siellä pitäisi olla kyllä oma, ainakin kaksi omaa tietsikkaa. – – Olisi ekaluokkalaisille vuoroja tietsikalle – –.” (Oppilas 17.)

yläkerran oppilaan identiteettinä: ”Mennään aina yläkertaan – – tuli mieleen, että niin kun melkein joka päivä on menty, koska minä en ole ollut kuin kerran alakerran luokassa. Minä olen ollut 5 vuotta yläkerran luokissa.” (Oppilas 2.)

oman luokan oppilaan ja oman pöytäkunnan oppilaan identiteettinä: ”Tämä on meidän luokan sohva. Sitten tässä on tuollainen pylväs, tuossa on meidän ikkuna ja verhot, tuolla meidän pöytä näkyy ihan pikkasen.” (Oppilas 13.)

oman solun oppilaan identiteettinä: ”Tästä me mennään sisään tänne näin, omaan soluun”(Oppilas 22).

maahanmuuttajan identiteettiä vahvistaa pääsisääkäynnin koristelu niiden maiden lipuilla, joista koulussa on oppilaita: ”Tuolla näkyy meidän maita, mitä meidän koulussa on: siellä on Irakia, Ghanaa, Ruotsia, Vietnamia, Viroa, Unkaria, Kambodjaa – – Ja sitten siellä on Keniaa, sitten siellä on Vietnam siellä on vaikka mitä kaikkea.” (Oppilas 13.)

erityisoppilaan identiteettinä: Oppilas 3 on ottanut kuvat kahdesta sisäpihasta ikkunan läpi käytävältä. Ikkunoissa on muiden lasten tekemiä lumitähtiä. Toisella pihalla he leikkivät. Sitä käytetään erityisoppilaiden ulkoiluun. Oman luokan ikkunat näkyvät kuvassa. Oppilas 3 ei halua mennä isolle pihalle. Pikkupiha on suojainen ja turvallinen.

Vaikutusmahdollisuuksiin ja itsensä toteuttamiseen liittyvät kokemukset

Henkilökunnan osallistuminen rakennuksen suunnitteluun ja tilojen sisustamiseen koetaan tärkeäksi. Tärkeänä pidetään myös sitä, että erilaiset tilat ja tilaryhmät mahdollistavat erilaisten tiimien muodostamisen antamalla mahdollisuuden valita eri tilanteisiin sopivia tiloja. Yhteisöllisyyttä tukevat tilaratkaisut viestivät toisten työn arvostamisesta ja edesauttavat kaikkien eri ammattikuntien työpanoksen hyödyntämiseen alan ja kokemuksen mukaan.

”Kaikilla on samanlaiset mahdollisuudet luoda omanlaistaan ympäristöä, joku haluaa luokastaan mahdollisimman yksinkertaisen, toinen ehkä kodinomaisen” (A4).

”– – mahdollisuuksia työskennellä itselleen sopivissa työtiloissa – – valitsemiensa yhteistyökumppanien kanssa” (A12).

Vaikutusmahdollisuuksien puuttumisen nähtäisiin johtavan apaattisuuteen ja luopumiseen sekä kiistely- ja riitatilanteisiin. Kun tilat tukevat kanssakäymistä, niin

pystyy tuomaan esille toiveitaan ja tarpeitaan (Kouluisäntä). Myös lasten kuunteleminen ja lasten töiden arvostaminen antamalla niille esittelytilaa nähdään tärkeänä.

Rakennus antaa henkilökunnalle vapauden, mahdollisuuden sooloiluun yhteisten sääntöjen ja toimintatapojen puitteissa. Rakennus myös stimuloi kehittämään tarpeita vastaavia toimintoja. Henkilökunta voi hakeutua kouluun omaa pedagogista ajattelua tukevien tilajärjestelyjen mukaan. Ryhmäoppiminen ja yhteistoiminnallinen oppiminen edellyttävät erilaisia ja erisuuruisia tiloja. Perinteinen koulutalo pitkin käytävien ja perinteisine luokkahuoneineen ei tarjoa tähän mahdollisuuksia; paloturvallisuus estää käytävien kalustamisen ryhmätyöhön. Tilojen monimuotoisuus ja erilaisuus antaa mahdollisuuksia uusien käyttömahdollisuuksien löytämiseen – ja tilankäyttöön vaikuttamiseen. Irtokalusteiden siirtely- ja pinoamismahdollisuus ja se, että samat kalusteet sopivat eri tiloihin, antavat mahdollisuuden muokata tiloja käyttötarkoitukseen sopiviksi. Etenkin pulmatilanteissa siitä on hyötyä. Henkilökunta on yrittänyt miettiä tilojen käyttöä ja löytänyt uusia ratkaisuja mm. ruokasalin järjestelyihin.

”– olen itse hakeutunut sellaiseen paikkaan, jossa se koulun tila vastaisi enempi minun opettajapedagogista ajattelua” (Rehtori 2).

”– sellainen, joka tuotti ongelmia, oli kaksikerroksinen kirjasto – portaiden valvonta oli ongelmallista. – Sehän muuttuikin sitten hyvin nopeasti niin päin, että alakerrasta tuli tietotekniikkatila ja yläkerrasta kirjasto, joka hajaantui sitten ympäri soluihin. Se purettiin tavallaan se keskuskirjastoajatus siitä.” (Rehtori 1.)

”– viime syksynä kouluisännän kanssa keksittiin: pantiin se tilaisuus ihan sinne toiseen päähän [juhlasalia päivänvalon vuoksi].” (Rehtori 2.)

”Täällä on nyt luokkatiloja siirretty ja kirjastotiloja ja atk-luokkaa muunneltu, mutta sehän johtuu ihan siitä, että miten se käyttö on lisääntynyt” (Kouluisäntä).

Opettajilla on mahdollisuus valita työtila erilaisten tilojen joukosta mieltymysten mukaan. Eräät opettajat valitsevat tilansa sen varusteiden ja mahdollisuuksien kautta, vaikka tilassa saattaa olla muita haittaavia tekijöitä. He sitoutuvat työhön tilojen kautta. Esimerkiksi Luma-asioihin erikoistunut opettaja haluaa toimia

luonnontieteeseen varustetuissa tiloissa, on hänen ryhmänsä mitä luokka-astetta tahansa. (Rehtori 2.)

Solurakenne edistää vahvasti kasvattajien vaikutusmahdollisuuksia ja siten pedagogisen vastuun kantoa. Vanhempien mahdollisuus vaikuttaa siihen, mihin kouluun lapset menevät, asettavat omat haasteensa koulun henkilökunnalle vastata oppilaiden mukanaan tuomiin haasteisiin. Erilaiset tilat mahdollistavat opettajan pedagogisen vapauden suunnitella toiminta juuri oman ryhmänsä lasten arkipäivän tarpeiden mukaan opetussuunnitelmaa toteuttaakseen. Vuoden kulkuun liittyvät erilaiset säännönmukaiset tehtävät ja tapahtumat voivat estää pedagogisen vapauden hyväksikäyttöä, mutta esteenä voi olla myös henkilökunnan omat asenteet. (Rehtori 1, Rehtori 2.)



Kuvio 19. Oppilastöitä ikkunoissa (Oppilas 1).

Oppilaat kuvasivat paljon oppilastöitä. Oppilaat voivat vaikuttaa ympäristöönsä töillään. Oppilastöiden esittelyllä osoitetaan arvostettavan lasten ajatuksia ja töitä.

”[Kuvasin tämän] Koska näissä on oppilaitten tekemiä, tällaisia kissoja, oppilaat ovat tehneet niitä” (Oppilas 4).

”Lasivitrinissä pidetään kaikkia koululaisten töitä. On ollut meidän luokan töitä, semmoinen historiallinen kylä.” (Oppilas 20.)

Lapset tuntevat ylpeyttä vaikuttaessaan ympäristön siisteyteen ja järjestykseen. Oppilaat voivat vaikuttaa ympäristöönsä järjestelemällä luokkaansa ja koristelemalla koko koulua juhlia varten. Oppilaat ovat saaneet tehdä taidetta ruokasaliin ja myös henkilökunnan kahvilaan.

”Me ollaan kengät järjestetty niin hyvin: kengät tässä” (Oppilas 5).

”– – kun me joskus laitetaan [pöytiä] – – pari istuu tässä edessä ja tehdään semmoinen neliö siihen, niin se on kivan näköistä” (Oppilas 19).

”Meillä oli minun mielestä tuossa yhdessä vaiheessa hanke, että meidän pitäisi tehdä tästä koulusta kotoisampi noilla tauluilla ja tuommoisilla” (Oppilas 20).

”No tuon minä kuvasin sen takia, koska tuossa on aika paljon työtä ollut, kun tuo on tehty. Tai se on tavallaan sellainen kukka-asetelma, tuossa tulee aina kesäisin yleensä kukkia. Tai tuohon istutetaan.” (Oppilas 20.)

Oppilaat ovat lisäksi Hesän Nuorten Ääni-projektin avulla hankkineet koulun pihalle leikkivälineitä. Hesän Nuorten Ääni -projektin tarkoituksena on oppia osallistumaan ja vaikuttamaan koulun omissa asioissa ja laajemminkin. Kaikkia toiveita ei projektin avulla vielä ole toteutettu.

Työmotivaatio

Henkilökunnan työmotivaatiota tukee se, että koulun tilat on suunniteltu sekä lasten että aikuisten arjen toimintaa tukevaksi tarkoituksenmukaiseksi työympäristöksi. Tilat tukevat myös henkilökunnan kokoontumista ja rentoutumista. Parhaimmillaan koulurakennus on innostava, myöskään korjaustoimenpiteitä ei ole laiminlyöty. Työmotivaatioon liittyy myös se, että kukin on voinut luoda omanlaistaan ympäristöä järjestämällä omat tilat mieleisikseen. Henkilökunnan työmotivaatiota lisää rakennuksen käyttömahdollisuuksien tunteminen. Opettelemalla käyttämään uutta rakennusta aukeaa uusia mahdollisuuksia toteuttaa työtään.

”Se on minusta aika jännä, näin jälkepäin havaittuna – – että niiden tilojen [käyttö], jotka olivat ihan uudentyypisiä, vaati sen opiskelun. Ja sitä tehtiin ihan aktiivisesti. Nythän ne ovat siellä hyvin monimuotoisessa käytössä – – kun opettaja tekee työtä tuon tyyppisessä rakennuksessa, niin ehkä hän näkee myös ne opetussuunnitelman mahdollisuudet vielä avoimempana, kun mitä siellä on. – – mitä se talo tarjoaa, miten voidaan toimia.” (Rehtori 1.)

Työmotivaatiota lisää sitoutuminen toiminta-ajatukseseen. Toiminnan ydinajatus on luotu rakennuksen suunnittelun kanssa samanaikaisesti. Rakennus ohjaa toimimaan tietyllä tavalla ja se toimintatapa on koulun toiminta-ajatuksen mukainen. Työntekijällä on mahdollisuus käyttää rakennuksen tarjoama suhteellinen vapaus toteuttaa toiminta-ajatus omalla tavallaan. Rehtorin työmotivaatiota lisää, että hän kokee koulurakennuksen antavan mahdollisuuksia omien näkemysten mukaiseen koulun kehittämiseen (Rehtori 2). ”– – harvoin onnistuu siinä, että saa työpaikakseen sellaisen, joka on läpikotaisin itselle sopiva; sehän on lottovoitto” (Rehtori 1). Rakennuksen struktuuri tukee oppilaiden tuntemusta. Työmotivaatio ilmenee myös yhteisenä kasvatusvastuuna.

”Kaikki olivat kaikkien oppilaita. – – Ja silloin kun opettaja tuntee oppilaat, tuntee enemmän kuin omat oppilaansa ja myös muu henkilökunta, avustajat ja siihen aikaan, kun ei ollut Palmiaa, kaikki kuuluivat samaan – niin kyllä semmoinen yhteinen kasvatusvastuu oli ihan selvästi läsnä. – – Siellä oli heti semmoinen ajatus, että työparit tai työryhmät lähtevät [koulutustilaisuuksiin], riippumatta siitä, mikä se ammatti on. Jos se kohderyhmä työskentelee lasten kanssa, ja se sisältö on sellainen, että se sopii molemmille, niin sinne mennään – – Ja siitähän se voima syntyi myös selviytyä sen alueen lasten kanssa.” (Rehtori 1.)

Motivaatioon vaikuttaa myös koulun kokeminen esteettiseksi; se lisää työviihtyvyyttä ja työn viihtyvyyden kautta se heijastuu henkilösuhteisiin ja voimavaroihin muutenkin tehdä työtä. Työmotivaatio ja kiinnostus omaan työhön ilmenee myös siinä, että koulurakennuksessa viihdytään pidempään kuin pakollisten työtuntien ajan. ”– – niin lapset kuin aikuisetkin.” (Rehtori 1.)

Kouluisännälle oli haaste päästä Soinisen kouluun, hänelle uusi tekniikka oli haaste. Vierailijoilta tullut positiivinen palaute on myös työmotivaatiota ylläpitävä tekijä. ”– – kun tänne tulee vielä tänä päivänäkin vierailijoita, niin kyllä ne sanovat, että onpas

tämä hieno” (Kouluisäntä). Työmotivaatio ilmenee haluna pitää rakennus kunnossa. Kouluisäntä kiittää opetustoimen rakennusmestareita töiden sujumisesta: ”On ollut ymmärrystä siinä, että kannattaa pitää tämä kunnossa. Ei saa päästää rappeutumaan tätä.” Vaikka rakennus sinänsä on vaikuttanut työmotivaatioon, ”suurin tekijä tässä on tuo sosiaalinen kanssakäyminen” (Kouluisäntä).

Lasten motivaatiota ulkona lisäisi se, että ”olisi jotain tekemistä” (Kouluisäntä). Lapset itse kokevat ongelmaksi sen, että kaikki eivät halua mennä ulos, vaan tappelevat.

Turvallisuuden tunteeseen liittyvät kokemukset

Henkilökunnan mielestä koulussa ei saa olla paikkoja, jotka aiheuttavat vaaraa tai kurinpidon ja valvonnan tarvetta. Portaat, kaiteet ja aukotukset eivät saa aiheuttaa turvattomuutta lapsissa eikä henkilökunta saa joutua olemaan jatkuvasti varuillaan ja pitämään lapsia silmällä. Ovet eivät saa avautua vaarallisesti ruuhkaisille kulkuväylille.

Tilaryhmät liikenneväylineen on suunniteltava siten, että suuret oppilasjoukot eivät liiku samanaikaisesti, joten ruuhkaa, törmäilyjä ja paniikkia ei synny. Juoksuratoja ei ole. Koulun sokkeloisuus on mukavaa, mutta se ei saa olla vaikeasti hahmotettavaa eikä se saa aiheuttaa turvattomuuden tunnetta; erilaisten oppijoiden yksilölliset eroavaisuudet ja tarpeet on otettu huomioon. Rakennuksen avoimuus ja joka puolella olevat ikkunat takaavat sen, ettei salaisia tiloja ole. Lapsilta kiellettyjä alueita ei ole.

”Vähemmän vaarallisia kohtia, parvekkeita, siltoja, erityisesti, jos koulussa on erityisoppilaita” (A11).

”Koulun ruokalassa jatkuvasti vaaratilanteita, sillä arkkitehti on halunnut pilareita saliin. Arkkitehti halusi kauniita kuvia alan lehtiin, muusta ei niin väliä.” (B6.)

Rehtorin 2 mukaan rakennuksen turvallisuus – pienet yksiköt, jotka muodostavat yhdessä suuren – on yksi tärkeimpiä toimintaa tukevia ominaisuuksia. Rehtori toteaa, että alueen lapset ovat vailla arkielämän struktuuria. Kouluun tullessaan

lapset eivät kaipaa fyysistä vapautta, vaan turvallista aikaa ja paikkaa, struktuuria omalle elämälleen.

”– vapaus ja turvallisuus, vapaus ja vastuuhan eivät oikeasti ole mitään vastakkaisia. Tässä koulun suunnittelussa on myös otettu huomioon se, että nämä ovat pieniä yksiköitä, joissa se tilan vapaus tulee tästä avoimuudesta ja näkyvyydestä. Lasten sosiaalinen vapaus ilmenee pikemminkin toimintojen monimuotoisuudessa eikä suinkaan vapaamuotoisena vaelteluna.” (Rehtori 2.)

Positiivinen valvottavuus – turvallisuutta lisäävänä – on toiminut erinomaisesti: ”Vaikka solut ovatkin omia, turvallisia yksiköitä, niin lapset liikkuvat vapaasti” (Rehtori 1). Koulun avoimuudesta johtuen lapsen on turvallista tehdä annettua tehtävää ilman, että aikuinen istuu vieressä. Lapset tietävät olevansa nähtävissä. ”Ei lasten kaupunki voi olla ilman aikuisia, koska lapset tarvitsevat turvallisuutta ja aikuisten ohjausta kasvaakseen sitten itsenäisiksi ihmisiksi. – ei lasten kaupunki voi olla ilman aikuisten huolenpitoa.” (Rehtori 2.) Rakennuksen sisäiset näkymät ja aukotukset toimivat kiusaamista estävästi. Kiusaamista ei pystytä välttämään. Asioihin ajoissa puuttuminen on tärkeää. ”Kyllä täällä aina jossakin joku silmäpari on kuitenkin. Kyllä sen oppilaatkin tietävät ja tiedostaa itselleen. – vähemmän sitä kiusaamista täällä sisällä tapahtuu, että enemmän se on tuolla ulkona sitten.” (Kouluisäntä.) Ongelmana on oppilaiden poistuminen pois välituntialueelta ja mahdollisen loukkaantumisen tapahtuminen siellä. Turvallisuuden tunteesta lasten keskuudessa viestittää tapa puhua koulusta kuten kodistaan. ”– lapsethan puhuvat koko ajan hyvästä ja lämpimästä koulusta ja meidän koulusta. Ja siitä, että kun koululle annettiin nimi, niin sehän oli tohvelieläin tai jättiläisen jalanjälki. Ne kuvastavat kaikki sellaisia turvallisuuden tunteita. Käytetään sellaisia käsitteitä, puhutaan sellaisella kielellä, että siellä on hyvä olla.” (Rehtori 1.)

Rehtorin 1 kokemuksen mukaan uusissa avoimissa kouluissa opettajat kokevat turvallisemmaksi järjestää esimerkiksi yökouluja tms. tapahtumia kuin perinteisissä käytäväkouluissa. Turvallisuuden tunnetta opettajien joukossa lisää myös se, että on erilaisia tiloja, joista voi valita opetustilansa mieltymyksensä mukaan. Pieniä käytännön muutoksia koulurakennuksessa on tehty turvallisuuden vuoksi: Kaidekorkeuksia tarkistettu ja toimintaa on sopeutettu tilojen mukaan. Esimerkiksi

kirjasto on siirretty yhteen tasoon. Kouluisäntä puolestaan tietää vastuunsa poistaa jäät solujen portailta, jotta ei tule ongelmia.

Rakennuksen avoimuus ja orientoitavuus ja näkymät sisällä tuttuihin paikkoihin lisäävät turvallisuuden tunnetta oppilaissa, samoin se, että opettajia ja muuta henkilökuntaa on aina näkyvissä, mm. kouluisäntä valvomassa pääsisäänkäyntiä. Lukittu ovi viestii turvallisuudesta, samoin luiska, jota voi käyttää, jos portaat ovat hankalia kulkea. Lapset kiinnittävät huomiota myös paloposteihin, jauhesammuttimiin ja poistumistievaloihin. Joskus auki unohtunut ranskalaisen parvekkeen ovi pelottaa edelleen. Kirjaston ja tietotekniikan väliset kierreportaat ovat vähän vaaralliset.

”Täältä näkee hyvin tuonne, jos joku riehuu tuolla ––” (Oppilas 5).

”Siellä joku, se on niin kun koulun opettaja ––” (Oppilas 1).

”– – jos näistä vaikka joku menee liian reunasta ja sitten niin kun, niin sitten niistä voi liukastua tai jotain” (Oppilas 19).

Sisäpihat ovat turvallisia lapsille, joita pelottaa isolla pihalla. ”En minä halua olla isolla pihalla” (Oppilas 3). ”Ne ovat enimmäkseen niille, joilla on vähän häiriöitä, niin niille, että ne saavat olla rauhassa siellä pihalla” (Oppilas 20). Pienet yksityiskohdat voivat aiheuttaa turvattomuuden tunnetta. Koulun koristeeksi rakennettu kivillä reunustettu ja talveksi havuilla peitetty kukkapenkki voi tuoda mieleen haudan ja nostaa turvattomuuden tunteen esille. Lapsia on eri maista erilaisine taustoineen ja kokemuksineen. ”Minä kuvasin sen takia, että se näyttää haudalta” (Oppilas 10). Mustan teatterin musta tila ei kuitenkaan pelota. ”Siellä kaikki on mustaa; siellä on mustat verhot, musta lattia, sitten siellä ovat kuutiot mustia; siellä on kaikki mustaa” (Oppilas 13).

Ulkokelloja pitäisi olla näkössä enemmän. Ne tuovat turvallisuuden tunnetta siitä, että ei myöhästy. Kello ohjaa toimintaa. Se luo puitteet ja jaksotuksen toiminnalle ja tuo järjestystä.

”Kun tuossa on se kello, niin jos on tuolla puolella ja sitten ei tiedä, että monesko kello soittaa? Juosta tänne ja minulla ei ole edes kelloa, niin kun kaverin kello, niin täytyy juosta tänne ja katsoa, että onko se eka vai mikä kello se oli? Monesko se kerta oli?” (Oppilas 15.)

”Minä halusin ottaa [kuvan] tuosta kellon ajasta – –” (Oppilas 6).

”Ne katsovat siitä joka aamu kellon. Elikkä se määrää periaatteessa niitten aikataulun – – koska jos ne joutuu tulemaan esim. vartin yli kahdeksan, niin ne näkevät sen tuosta. Tuo määrää sen, että milloin ne tulevat tänne ylös rappusia, koska se soi se kello siinä.” (Oppilas 4.)

Ilkivalta herättää turvattomuuden tunteita. Oppilaita ei kuitenkaan pelota, koska koulupäivän aikana pihalla on valvontaa. Oman koulun oppilaat eivät syyllisty ilkivaltaan.

”Tuossa iltaisin on aina kauheasti jengiä. Siksi tähän ei koskaan kannata jättää pyörääkään, sitä ei koskaan tiedä, että meneekö ne potkiin sitä vai mitä ne tekevät.” (Oppilas 14.)

”– – ne jotka eivät ole meidän koulussa, niin niitten mielestä on kauhean kiva rikkoa ja heitellä kiviä ikkunaan ja solmia sitä köysirataa ja kaikkea tuollaista” (Oppilas 14).

”Ei ne tavallaan tule koulupäivän aikana, kun on valvonta” (Oppilas 15).

Tilojen mahdollistamat säännönmukaisesti toistuvat tapahtumat luovat turvallisuuden ja jatkuvuuden tunnetta. Tuttu reitti omaan soluun alakerran yhteisistä tiloista tuo turvallisuutta. Ovesta kulkeminen merkitsee töiden alkamista tai loppumista, toistuvasti.

”Kun meillä on nuo tähtikisat joka vuosi, niin siellä ne tähtikisalaiset saavat harjoitella” (Oppilas 20).

”– – mennään aina yläkertaan – – niin kun melkein joka päivä on menty – – minä olen ollut 5 vuotta yläkerran luokissa” (Oppilas 2).

”Koulun pääovi, josta opettajat yleensä tulevat sisään aamulla, kun ne tulevat töihin. – – se on hieno, kun pääovi ja siitä tulee ihmisiä aika paljon sisälle ja ulos lähtee, kun työt loppuu” (Oppilas 8).

Mahdollisuus käyttää koulun tarjoamia palveluja tuo turvallisuutta ja vakautta olemiseen. Avoimesti näkyvissä oleva kouluravintola jakelulinjastoineen viestii päivittäisestä ruokailumahdollisuudesta. Ruuat ja tavarat ovat aina samassa järjestyksessä. Säännönmukaisuus tuo turvallisuutta.

”Ja sitten tälleen, kun nämä kirjat on hyvin järjestelty – – jos minä olen kerinnyt lukea jonkun kirjan, niin sitten minä kysyn opelta, että saanko minä käydä vaihtamassa kirjan – –” (Oppilas 19).

”Koulun ruokala, jossa käydään syömässä tiettyyn aikaan” (Oppilas 8).

”Tämä on meidän ruokalasta: tuossa on salaatit tuossa oikealla puolella, vasemmalla puolella on näkkärit, ja siinä pitää voidella, siinä on silleen Keijuja. – – ja sitten tuolla on ruokala, keittiö, siellä ruokaa tehdään. Ja sitten tässä meidän pitää mennä, täältä ottaa tarjotin. Jos me mennään tuohon noin, sitten pitää ottaa salaattia ja sitten tehdä leipä ja sitten lähdet. Ei saa voidella tuossa noin, pitää ottaa veitsi mukaan ja sitten ottaa voita siihen ja mennä eteenpäin. – – Tässä on meidän keittiöstä, tuolla on varasto. Siellä pidetään voit ja nämä maidot ja kaikki kylmät.” (Oppilas 13.)

Orientoitumiseen liittyvät kokemukset

Henkilökunnan mieleisessä koulurakennuksessa koko koulu avautuu sisään tullessa. Tilajärjestely on myös selkeä: henkilökunnan tilat ja yhteiset tilat sijaitsevat keskellä.

”Joka puolella olevat ikkunat antavat mahdollisuuden kiireettömään etsintään, voi säästää askeleita” (A3).

Epäviihtyisässä koulussa sen sijaan:

”Koulurakennuksen sisätilat ovat vaikeasti hahmotettavissa. Vieraat eksyvät sokkeloihin, jokainen heistä on lähestulkoon vietävä ovelle, minne hän haluaa.” (B6.)

Soinisen koulurakennuksessa on helppo orientoitua solujen ja sisäpihojen avulla. Talon väelle talo ei ole sokkeloinen, koska orientoitumissuuntia on kaksi: oma ulkovi omaan soluun ja yhteys julkiselle puolelle. Vieraille talo ei ole sokkeloinen, jos vieras liikkuu julkisella puolella (Rehtori 1). Uusille henkilöille talo vaikuttaa aluksi sokkeloiselta, mutta se ei ole mitenkään vaikuttanut kouluisännän työhön. Vastapainona on rakennuksen avoimuus joka suuntaan. Sokkeloisuuden, vaihtelevuuden ja moninaisuuden vastakohtana voidaan mainita helppo, heti nähty, tylsä. Koulurakennuksen monimuotoisuutta käytetään hyödyksi sisäsuunnistuksessa, orientaationa uusille oppilaille. ”Siellä oli se sisäsuunnistus tyypillinen syksyn toiminta” (Rehtori 1). ”Semmoisessa tämä on aivan ihana” (Rehtori 2).

Näkymät rakennuksen sisällä ja sisäpihojen läpi helpottavat orientoitumista.

”Joo ja täältä yläkerrasta näkyy ihan älyhyvin tänne” (Oppilas 5).

”Sieltä näkyy tuota sisäpihaa” (Oppilas 22).

”Eli tuosta näkee, kun siellä käytävässä liikkuu, niin tuon läpi näkee vielä sitten ulos” (Oppilas 5).

”Tässä on sieltä sillalta otettu –” (Oppilas 19).

”Tässä on tämä, se toinen ulkopiha” (Oppilas 17).

Kuvassa olevasta pääsisäänkäynnin käytävästä Oppilas 2 toteaa: ”– – melkein koko koulu – – näkyy melkein ihan kokonaan.”

Oppilaat orientoituvat suhteessa omaan luokkaan ja omaan soluun. Orientoitumista tapahtuu myös suhteessa maisemaan ja ympäröivään kaupunkirakenteeseen. Myös tärkeät paikat auttavat suunnistamaan koulun sisällä.

”Tämä on meidän luokan vastapäätä, se oli se yksi siitä vasemmalla” (Oppilas 5).

”Tästä me mennään sisään tänne näin, omaan soluun” (Oppilas 22).

”Ja täältä takaa menee tie, josta pääsee ohittaan sitä koulun pihaa – – minä pääsen nopeasti minun kaverin luo, joka on talon tuolla takana” (Oppilas 5).

”Tietokoneluokasta, alakerrassa, ruokalan vieressä, vasemmalla – –” (Oppilas 5).

”– – tämä on siinä meidän ruokalan seinässä, siellä vähän eteen, kun mennään ulospäin, niin sitten siellä näkyy tämä” (Oppilas 13).

”Tästä näkyy, että tämä on meidän koulu, koska tuossa lukee Soinisen koulu” (Oppilas 4).

”Koulun pääovi, josta opettajat yleensä tulevat sisään aamulla, kun ne tulevat töihin. Tuolla on liikuntasalin ovi ja siinä oli kouluisännän koppi. Siinä on noita taideputkia – jotain.” (Oppilas 8.)

Oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvoon liittyvät kokemukset

Henkilökunnan kuvauksessa hyvä koulurakennus on suunniteltu kaikkien ehdoilla: aikuisten, lasten, eri työntekijäryhmien ja erilaisten oppijoiden. Rakennuksessa ei ole salaisia tiloja, vaan kaikki voivat elää ja liikkua samalla tavalla, kaikki ovat yhtä joukkoa, eikä kuppikuntia muodostu (A4). Tilat tukevat kaikkien ammattikuntien työn tärkeyttä, demokratiaa ja vastuiden jakamista (A1, A3, A12). Sosiaali- ja taukotilat ovat koko henkilökunnalle yhteiset. Epäviihtyisän koulurakennuksen tilajärjestelyssä korostuu hierarkia: opettajien tauko- ja sosiaalitulat eivät ole muiden käytössä ja järjestelyt tukevat kuppikuntien muodostumista (B13).

Soinisen koulurakennuksessa tilajärjestelyt tukevat henkilökunnan tasa-arvoista kohtelua. Vaikka tilat ovat erilaisia, niillä ei ole statusarvoa. Rakennuksessa ei ole arvoasteikkoa näkyvissä. Tiloja voi vain valita mieltymysten mukaan. Tilaratkaisu osoittaa, että ei ole kahden kerroksen väkeä. Henkilökunnan tila kokoaa ihmiset tasa-arvoisesti. (Kouluisäntä.)

Rehtorin (rehtori 1) mukaan ”kaiken lähtökohta oli yhteinen henkilöstötila, – – jossa kohdataan riippumatta siitä, että missä muuten fyysisesti on. Ja se oli siinä mielessä hyvin tasa-arvoinen talo”. Tilat eivät tue hierarkiaa tai hierarkian säilyttämistä, vaan ”ihan toisin päin, että siellähän se tuki tällaista läpinäkyvää, matalaportaista hallintoa”. Suunnittelun lähtökohtana on ollut yhteisöllisyys, ei valta tai hierarkia: ”Täällä on vieläkin tämä hajautettu valta ja vastuu sikiää tästä rakennuksesta” (Rehtori 2). Soluissa kaikki ovat kaikkien oppilaita, kasvatusvastuu koetaan

yhteiseksi (Rehtori 1). Oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo toteutuvat ”siinä semmoisten toimintatapojen ja sopimusten struktuurissa, että täällä ei varsinaisesti sellaisia tilahallintakonsteja ole – ei ole korokkeita eikä niitä sillä tavalla tarvitse” (Rehtori 2).

Oppilaiden puheissa sivutaan vain ohi menneen oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa. Eräiden tilojen, esimerkiksi sisäpihojen, rajoitettu käyttö ei tunnu kivalta, mutta oppilaat pitävät kuitenkin hyvänä ratkaisuna, että siellä voivat ulkoilla ne oppilaat, jotka eivät viihdy isolla pihalla. Oppilaat pitävät yksilöllisten erojen mukanaan tuomia erityistarpeita luonnollisina. Oppilaat myös ymmärtävät, että ekaluokkalaisilla ei ole vielä pääsyä kaikkiin aineopetusluokkiin. On myös oikeudenmukaista, että opettajalla on erilainen tuoli kuin oppilailla: ”Jos olisi kaikilla pehmeä tuoli, niin eihän siinä olisi mitään järkeä” (Oppilas 17). Oppilaskunnan hallituksen kokouksessa on keskusteltu valvontakameroiden hankkimisesta ilkeiden estämiseksi. Lapset toteavat kuitenkin, että on tyhmää hankkia valvontakameroita, jos ilkeiden ei seuraa mitään rangaistuksia. Oppilaiden kertomuksista kuultaa se, että pihalla ei ole tarpeeksi välineitä. Mutta suurin ongelma on siinä, että ei pidetä kiinni sovituista vuoroista.

”Kymmenen välkällä ovat ekaluokkalaiset ja tokaluokkalaiset. Ja yhdentoista välkällä ovat kolmos ja nelos. Ja sitten vikalla ovat vitos ja kutos, mutta joskus ne eivät pidä kanssa vuorojaan, kun sinne menee muitakin kuin – noita toisia. Mutta minä otin [kuvan] sen takia, että siinä ei pidetä omia vuorojaan.” (Oppilas 18.)

Yksilöllisyyteen liittyvät kokemukset

Henkilökunnan hyvän koulun kuvauksessa hahmotushäiriöisten ja muiden erilaisten oppijoiden tarpeet on otettu huomioon (A9, A11, B5, B7). Myös työntekijöiden yksilölliset tarpeet otetaan huomioon (A12). Henkilökunnan tauko- ja sosiaalituloissa on mahdollisuus rentoutumiseen tai hiljaiseen olemiseen (A2, A9, A10, B10, B11). Lapsillakin on mahdollisuus rentoutumiseen (A10, B10). Oppilaat ovat erilaisia; konflikteja estävät tilat toimivat yhteisen työrauhan puolesta. Tilajärjestelyt antavat mahdollisuuden sopivien työtilojen valintaan ja työryhmien muodostumiseen (A12). Tilojen jakamisen avulla tuetaan yksityisyyttä (A2, A10, B5, B7, B10, B11). Soinisen koulurakennuksen jakaantuminen yksityiseen ja

julkiseen puoleen sallii sekä oppilaiden että henkilökunnan yksilöllisyyden huomioonottamisen.

”Jos ajatellaan sitä vanhamuotoista kouluperusyksikköä, jossa on juuri samankokoiset luokat samannäköisten ovien takana, niin kyllähän tämä vähemmän jäykkää ja määrättyä ja määriteltyä tämä oleminen on. Semmoinen sooloilu, niitten yhteisten sääntöjen ja toimintatapojen puitteissa, siihen on enemmän tilaa.” (Rehtori 2.)

Yksilölliset ja yhteisölliset tarpeet on otettava huomioon myös eri ammatteja edustavan henkilökunnan tiloissa; tarvitaan yhteisiä tiloja, mutta myös tiloja toimia oman ammattikunnan parissa. Rakennuksen alkuperäinen suunnitteluajatus inklusiivisuudesta tukee myös etnistä moninaisuutta, siis yksilöllisyyden huomioonottamista. Koulussa tarvitaan tiloja myös työnohjaajan kanssa keskusteluun monikulttuurisen aikuisyhteisön ongelmista. (Rehtori 2.)

Henkilökunnan yksilöllisiä toiveita voidaan toteuttaa tilan valinnassa, koska tilat ovat vähän erilaisia ja eri tavoin varusteltuja.

”Joku halusi olla kahden luokan välissä, että oli molemmin puolin ovia ja vielä käytävään. Ja joku halusi olla päädyssä, josta pääsi vain kahteen suuntaan ja vähän sivummalla. Niitä vaihtoehtoja oli riittävästi, koska soluja oli kolme.” (Rehtori 1.)

Yksilöllisyyden huomioonottaminen on parhaiten näkynyt harjaantumisoppilaiden vanhempien antamassa palautteessa, jonka mukaan koulutalo on kuntouttava. Koululla käyneet terapeutit ovat todenneet saman. Erityisoppilaiden yksilölliset tarpeet on otettu huomioon siten, että he voivat liikkua koko talossa ja toimia yhdessä yleisopetuksen oppilaiden kanssa.

”Heillä oli ensimmäistä kertaa sellainen talo käytettävissä, jossa he voivat liikkua; he olivat sen positiivisen valvonnan alaisina. Kokivat sellaista vapautta koulussa, että ei aina tarvinnut olla avustajan kanssa joka paikassa, sen henkilökohtaisen avustajan tai luokka-avustajan.” (Rehtori 1.)

Oppilasaineuksen moninaisuus on haaste rehtorille: miten hän pystyy luomaan mahdollisimman hyvät edellytykset erilaisille lapsille yksilöllisyys huomioonottaen

ja eri toiminnoille rakennuksen puitteissa? Arkipäivän toiminnan ja opetussuunnitelman toteuttamisen painopisteeseen vaikuttavat juuri ne lapset, joiden kanssa kulloinkin toimitaan. Tilatarpeet vaihtelevat oppilaiden yksilöllisten tarpeiden mukaan. EHA-luokka tarvitsee oman toimintansa tarpeiden mukaisen tilan ja myös sellaisen luokan läheisyyttä, josta löytyy työpari opettajalle. Tilaratkaisut ovat tukeneet oppilaiden yksilöllisyyden huomioon ottamista.

”Arvo-Sali – – on aivan fantastinen terapian ja erityisoppilasta tai yleensä tukea tarvitsevan oppilaan tukevan liikunnan tai erinäköisen toiminnan tilana, esimerkiksi köksän tilana. – – tämä sisäpiha on ollut pienten eha-luokkalaisten – – leikkipihana.”
(Rehtori 2.)

Suunnittelusta huolimatta yksilöllisten tarpeiden huomioon ottaminen ei aina suju ongelmitta. Pienryhmätiloja ja ryhmittelymahdollisuuksia ei ole tarpeeksi harjaantumisoppilaille. Myös keskittymisongelmallisille lapsille tulisi saada paikka työskentelyyn muiden mukana esimerkiksi sermein. Oppilaiden pukeutumistilassa, eteisessä, ei ole tilaa riittävästi ottaa huomioon yksilöllisiä tarpeita.

”Vuositöiminnan suunnittelussa pitää aina katsoa, että alkuopetus tai eha-luokka sijoitetaan semmoiseen paikkaan, että lapset mahtuvat pukemaan ilman että ovat toistensa jaloissa. – – tilaa lapsen olla lattialla pitkällään ja pukea itselleen pukua päälle – – omassa aikataulussa sen oman motorisen tai emotionaalisen vaikeuden, siis toimintaa hidastavan – – ongelman kanssa – – ei oikeasti ole suunniteltu, – – mutta se on kuitenkin sitten onnistunut.” (Rehtori 2.)

Oppilaat pitävät luonnollisena, että erilaisilla oppilailla on erilaisia tarpeita ja että ne otetaan huomioon. Liikuntavammaiset otetaan huomioon, allergiat otetaan huomioon ja erityisopettajalle varustetaan tilat:

”Hissillä pääsee yläkertaan nopeasti; ne, jotka eivät pysty kävelemään hyvin” (Oppilas 5).

”– – jos on jollekin allerginen, niin kaapista katsotaan vastineet” (Oppilas 5).

”Tämä on hyvin, meidän erityisopettajalla on kaikkea tämmöistä lelua – –” (Oppilas 15).

Kalusteet pitää valita yksilölliseltä pohjalta; oppilaiden mielestä on aivan oikein, että opettajalla on pehmustettu pyörillä varustettu tuoli. Toiveena nousee saada oppilaille suuremmat omien tavaroiden laatikot sekä jokaisen oppilaan töille esittelytilaa. Erilaiset oppimistyylit ja rentoutumisen tarve otetaan huomioon kalustuksessa:

”Tämä on meidän luokan sohva – – jos ei jaksakaan tehdä mitään, niin sitten saa mennä tuohon noin; siinä pistetään verhot kiinni, niin sitten on rauhallinen olo” (Oppilas 13).

Oppilaan 13 toiveissa kiteytyy yksilöllisyyden huomioon ottaminen: ”– – paljon leikkivälineitä pihalle – –: jalkapallokenttä, niin kun isommille, että ne voisivat pelata. – – Sitten pitäisi olla semmoinen erityisluokka, missä erityisoppilaat voivat olla, ja muutenkin. Sitten pitäisi olla semmoinen lepohuone. Sellainen, mihin voi tulla aamulla ennen koulua. Ja sitten siellä pitäisi olla opettajainhuone tietenkin, että siellä voi olla ihan rauhassa. Sitten pitäisi olla opettajille tuota tupakkahuone, ne voivat siellä polttaa tupakkaa, että ei tarvitse mennä sinne ulos aina. – – Laittaisi eha-oppilaille erillisen luokan ja sitten kaikkea tällaista justiin. Ja sitten tarvitsisi penkkejä sinne käytäville ja sitten luokkiin sohvat jokaiselle yksi – – vähän niin kun kodikkaan tapainen koulu, että siellä sitten jaksaisi olla ja muutenkin.”

Lasten haastatteluissa toistuvat sanat ”voi katsoa ja kuunnella, kun joku puhuu tai joku menee”. Valokuvia on otettu paikoista, joissa voi istua ja tarkkailla ympäristöä ja muiden tekemisiä. Lasien läpi voi seurata muiden toimintaa ja aukoista voi kuunnella muiden puhumista. Kalustuksella voidaan järjestää paikkoja, joista voi seurata sivusta. Rakennuksessa on paikkoja, joissa voi olla rauhassa. Monien oppilaiden valokuvissa näkyy erityisoppilaiden käytössä oleva sisäpiha.

”Täältä näkee hyvin tuonne, jos joku riehuu tuolla. – – Joo ja täältä yläkerrasta näkyy ihan älyhyvin tänne. – – tämä oli sen tähden, että siitä näkee alas, voi katsoa akka, että kuka siellä kulkee – – sillalta näkee tuon jälkeen.” (Oppilas 5.)

”Ei me hirveästi tehdä mitään, kun kehitysvammaiset lapset tekee siellä. Kun ne eivät välttämättä ole aina välitunneilla, niin sitten ne menevät tuonne, koska täällä on kaikkia leluja ja semmoisia. – – Joo koska ne kehitysvammaiset lapset, niin ne eivät välttämättä voi tulla tänne ulos, koska siellä on niin paljon muitakin.” (Oppilas 4.)

”Ja siellä saa istua aina keväällä” (Oppilas 1).

Esteettisyyteen liittyvät kokemukset

Henkilökunnan vastauksissa korostuu vaatimus ja oikeus kauniiseen ympäristöön, joka loisi iloa ja terveyttä; rumuuden koetaan lisäävän ahdistusta. Vastapainoksi henkiseen raskaalle työlle tarvittaisiin miellyttävä ympäristö. Ympäristön esteettisyys tukee työviihtyvyyttä ja rauhallista lähestymistä. Toimitiloja, joissa työ sujuu ja työntekijät viihtyvät, kuvataan harmoniseksi, moni-ilmeiseksi kokonaisteokseksi pihoineen, rakennusosineen ja taideteoksineen. Valoisat tilat, avaruus, taideteokset, tasokas arkkitehtuuri, materiaalit ja muotokieli sekä miellyttävä väriskaala ilahduttavat näköaistin välityksellä. Valaistusta voi säätää tunnelman mukaan.

”Avara, valoisa ja ’rauhallinen’ koulurakennus luo mahdollisuuden kokea ympäristönsä myönteisenä ja siinä on tilaa ajatella” (A9).

”Koulun luokat kauniin muotoiset” (A2).

Negatiivisessa tapauksessa näköaistiin vaikuttava koulu ympäristöineen kuvataan mielikuvituksettomaksi, sekavaksi, sotkuiseksi, mitänsanomattomaksi ja värimaailmaltaan ankeaksi; muotokieli ei tue toimintaa, valaistus on huono ja luonnonvaloa ei ole riittävästi. Hajuaisti lähettää signaaleita ilmanvaihdesta ja siisteydestä. Kuuloaisti rekisteröi rauhallisuuden, melun puuttumisen ja äänieristyksen tason. Kuuloaistiin vaikuttava melu saa ihmiset kireiksi. Tuntoaisti rekisteröi puolestaan vedon ja lämmön ja pintojen tekstuurin.

”Lapsilla ei ole mitään viihtyisää paikkaa rentoutua, ei edes luokassa” (B10).

”Koulun seinät harmaat, ei mitään iloisia värejä. Luokat ovat vain laatikkomaisia ja ainoastaan valkoisia, vain luokkien ovet ovat myrkyinvihreät.” (B10.)

”Henkilökunnan tilat epäviihtyisiä; eivät houkuttele istahtamaan ja juttelemaan” (B6).

Soinisen koulun rakennusmateriaalit, muoto ja sijoittelu tontille sekä tilakonsepti viehättävät käyttäjiä. Toimintoja ja tiloja järjestellessä optimaalisesti tapahtuu välillä

ikäviäkin kokemuksia. Terapiasalissa toiminut luokka joutuu siirtymään toisiin tiloihin, mikä ”tuottaa hirveän pettymyksen sille opettajalle ja niille lapsille, jotka ovat siitä avaruudesta ja estetiikasta saaneet nauttia” (Rehtori 2).

”Minä pidän punatiilestä. Se nyt on ensimmäinen, se on ihan minun mielipide näin suoraan. Sitten muutenkin sen rakennuksen muoto ja sijoittelu siihen tontille on ollut aivan erinomainen. Siinä on julkinen puoli kadulle päin. Sitten on näköyhteys metsään päin. Ja se on kaunis. Ja minua viehättää kyllä tällainen korkea tila, jossa vastaanotetaan ihmiset taloon sisälle. – – Ja tämä vertaus, että koulu on kuin kaupunki sieltä sisältä, niin se minun mielestä teki sen sellaiseksi paikaksi, että siellä viihtyi hyvin. Ja viihtyi pidempään kuin ihan vaan pakolliset työtunnit, niin lapset kuin aikuisetkin.” (Rehtori 1.)

”Ja sitten lapset: pienet oppilaat ja isotkin oppilaat rakastavat ilmiselvästi näitä erilaisia koloja, joita täällä on. Sitten myös se, että ylhäältä voi käydä työntämässä päänsä ulos ikkuna-aukosta, kun toiset syövät, niin se on äärimmäisen ihanaa.” (Rehtori 2.)

”Mutta sitten siinä se avaruus ja sitten se taidepiha ja ne taideteokset luovat sitten kuitenkin semmoisen oman atmosfääriin. Ja kyllä siinä sitten jo viestittyy se semmoinen tietty avoimuus näistä meidän vanhoista arvoista tilallisesti. – – Sitten se jättiläisen jalanjälki eli juhlatilaisuuksissa eri tavalla siellä on valoja tai kukkia tai koristeita – –. (Rehtori 2.)

Työpaikan kokeminen esteettiseksi, kauniiksi, lisää työviihtyvyyttä, ja työviihtyvyyden kautta työympäristön vaikutus heijastuu henkilösuhteisiin ja voimavaroihin tehdä työtä (Rehtori 1).

”Itse minä olen nyt ollut täällä iltoja ja hyvin pimeälläkin liikkunut täällä koulussa, että kaikki valot on sammutettu, kun olen lähdössä. Tai sitten minä olen tullut tänne talvisessa aamuauringossa – – kyllä tämä minua ainakin esteettisesti stimuloi – – aivan hyvin voisin sen punaisen tiiliseinän ääreen asettua, koska se vaikuttaa minuun positiivisesti.” (Rehtori 2.)

Rakennus herättää runsaasti esteettistä arviointia niiden henkilöiden keskuudessa, jotka tulevat esimerkiksi vierailemaan tai työhaastatteluun. Kouluisännän mukaan rakennusta pidetään erikoisena ja julkisivun tiilisaumaus [saumalaasti samassa

pinnassa tiilen kanssa] herättää ihmetystä. Mielenpitoet jakautuvat aika voimakkaasti kahtia. Tosin arviointi ei kohdistu pelkkään rakennukseen vaan koko toimintaan.

”Toinen puoli sanoi, että ihanaa, miten tänne voisi päästä töihin? Toiset sanovat, että hirveätä, miten te kestätte tätä? Ja sitten kuitenkin se väki, joka on täällä töissä syystä tai toisesta, niin viestittää viihtymistä.” (Rehtori 2.)

Omaan työympäristöönsä tottuu ja turtuu. Olisi hyvä käydä välillä jossain vanhassa koulurakennuksessa, että pystyisi arvostamaan sitä, mitä nyt on: valoa ja pintoja, näkymiä.

”No tänä aamuna esimerkiksi minä yhden opettajan kanssa juttelin – ja just puhui tästä rakennuksesta, että oli se kyllä loistavaa tulla tänne. – tuli aikamoista positiivista palautetta kyllä tästä rakennuksesta. Vaikeatahan se on verrata mihinkään, jos ei ole muualla sitten käynyt. Tietystihän täällä on paljon, mitkä ovat vain täällä olleet. Mutta kyllä minä olen sentään aika monessa koulussa käynyt.” (Kouluisäntä.)

Oppilaiden valokuvissa on enimmäkseen kuvattu näköaistiin vaikuttavia kokemuksia ja useimmiten myönteisessä mielessä. Taideteokset, sekä pienten että suurten taiteilijoiden tekemät, olivat aiheena useissa valokuvissa.



Kuvio 20. Taideteos koulun pihassa (Oppilas 6).

”Tuo [jättiläisen jalanjälki, taideteos sisäpihalla] on kiva, kun tuolla on tuommainen lattia, verrattuna niihin muihin, että siellä on tuollaisia kivenpaloja tai tuollaisia” (Oppilas 19).

”Tuo on sellainen taideteos. – – Ja sitten se on muutenkin minun mielestä, se näyttää vähän niin kuin mielikuvitusmaailmalta. Siellä on joku mielikuvitellut sinne tällaisia juttuja.” (Oppilas 13.)

”Se [taideteos] oli tosi hieno, kun siinä oli nenä ja huulet. Minä halusin ottaa pelkästään nenästä, mutta sitten nuo huulet tulivat.” (Oppilas 6.)

”Kun minä halusin ottaa näistä lipuista ja sitten näistä pipoista, koska ne ovat tosi hienoja” (Oppilas 6).

”Niin näyttää koulun oppilaiden tekemää taidetta. Ei minun tämä ole.” (Oppilas 8.)

”Siinä on noita taideputkia – jotain. Se on hieno – –.” (Oppilas 8.)

Koulurakennuksen yksityiskohdistakin löytyi kauneutta.

”Koska minä halusin ottaa [kuvan] siitä, koska se oli hieno” (Oppilas 6).

”– – Ja sitten tämä [puurimaseinä] on hieno tässä näin” (Oppilas 19).

”Niin kun nämä ovat niin kivat nämä [kierre-]portaat” (Oppilas 19).

Värit kiinnostavat oppilaita.

”– – täällä on jossain lilaa” (Oppilas 21).

” No meidän Mustaa teatteria pitäisi vähän enemmän, värikkäämmäksi laittaa. Se on minun mielestä vähän synkän tapainen sisältä. – – pitäisi olla enemmän ikkunoita, että sinne pääsisi enemmän valoa. Se olisi kivemman näköinen ja oloinen muutenkin.” (Oppilas 13.)

”Värikäs koulu sieltä sisältä, maalattaisiin vaikka eri värisiä” (Oppilas 13).

Koulun sisustusratkaisut saivat myönteisiä mainintoja mutta myös uusia ehdotuksia.

”Ja sitten laitettaisiin vähän verhoja sinne käytäville; vähän niin kun kodikkaan tapainen koulu, että siellä sitten jaksaisi olla ja muutenkin” (Oppilas 13).

”Sitten tämä on taas kiva asia, koristeltu hyvin luokka” (Oppilas 15).

”Niin, tämäkin on sisustettu hienosti” (Oppilas 16).

”– – siinä on taulut. Minun mielestä meidän koulu tarvitsisi lisää sisustusta seinille.” (Oppilas 2.)

”Siis tämä oli sitä, mitäs minä olinkaan nyt tästä kertomassa? Että siis se on hyvä puoli, että koulu tekee tänne koristeita seinille – hyvä puoli.” (Oppilas 18.)

”Koska niillä oli tuommainen [vihreä] sohva” (Oppilas 6).

Sisäpihat kasveineen ja sisätilojen viherkasvit olivat monen oppilaan kuvauksen kohteena.

”Ja siellä ulkona on kiviä, kukkia ja keppitalo. – – ja kuvaan laitettu ikkuna, kattoikkuna, jotta sieltä valo katsoo kukkia. Siellä on kukka.” (Oppilas 1.)

”Tämä on sisäpiha, mutta aika ankea, koska täällä ei ole paljon mitään. – – Ja tämä on aika siisti, vaikka täällä ei ole paljon mitään silleen.” (Oppilas 4.)

”No minä halusin kuvata kauhean kaunista. – – Minä kuvasin tämän sen takia, että minulla olisi jotain kukkia enemmän tai jotain muuta tai vastaavaa. Se on just kiva, kun se menee se runko tälleen. – – se oli minun mielestä hieno.” (Oppilas 17.)

”No tässä oli ideana enemmän kuvata tuota kukkaa. Ne ovat tuommoisia kukkia, jotka ovat aika kauankin olleet täällä.” (Oppilas 20.)

Erilaiset näkymät olivat usein kuvauskohteina.

”Talvimaisema, jossa on puita ja tuo teline tuolla. – Se on hieno!” (Oppilas 8.)

”Tässä on sieltä sillalta otettu tuosta, että jos se näkyisi paremmin tuo kukka. – Niin, kun se oli niin hieno sitten. Tämä on silleen aika aukinainen.” (Oppilas 19.)

Hajuaistiin vetoavia kokemuksia on ainoastaan negatiivisessa mielessä. Lapsia ärsyttää likaisuus.

”Nämä vessat, ne haisee” (Oppilas 16).

Kuuloaistiin vaikuttava kokemus on lasikatteisesta sisäpihasta:

”Mutta siellä tippuu: tip, tip...” (Oppilas 11).

Epämiellyttäviä kokemuksia tuli esille lähinnä ulkotiloista ja niiden monista käyttäjistä. Oppilaita ärsyttää ilkivalta ja roskaaminen ja se, että pihalle ei laiteta enemmän välineitä ja että pihalle ei voi laittaa kasveja, koska mopoilla ajelijat rikkovat ne. Oppilaita ärsyttää, kun metsään, jossa lapset leikkivät, haudataan lemmikkieläimiä. On myös ärsyttävää, kun oppilaat eivät halua mennä ulos, vaan tappelevat.

”Ja se on myös tyhmää, kun jotkut hautaa sinne lemmikkinsä, niin se on ärsyttävää, jos joku löytää sen sitten. Tai sitten kun sieltä löytyi siili, niin yksi poika oli alkanut tökkiä sitä, ja se oli kuollut sinne. Se on tyhmää, kun siellä on tuolleen niitä siilejä. Ja jotkut jos ne löytää jonkun kuolleen eläimen, niin ne laittaa sen johonkin muovipussiin ja kaivaa sinne jonkun kuopan. – mielummin hautaisi jonnekin muualle, kun moni tietää, että sinne kävelee aina lapsia..” (Oppilas 14.)

”Ei kannata panna niitä [kasveja]. Kaikki semmoiset nuoret, joilla ei ole vielä ajokorttia, niin ne tulee rikkomaan ne, ketkä ajaa mopolla.” (Oppilas 15.)

”En tiedä, mutta se on vaan ongelma, että kaikki eivät mene ulos ja sitten kaikki aina tappelee. – Tai sitten tuolla pihalla on tylsää tai jos siellä on vaikka kylmä, niin sitten.” (Oppilas 21.)

Ajankulkuun liittyvät kokemukset

Henkilökunta arvostaa sitä, että oppilaiden tehtävät eivät keskeydy henkilöiden vaihtuessa. Tämä puolestaan on seurausta siitä, että on totuttu joustavaan, rakennuksen sallimaan tilankäyttöön (A12). Henkilökunta arvostaa myös sitä, että välimatkat rakennuksessa ovat lyhyitä eivätkä vie aikaa. Tärkeätä on myös, se, että tilat on suunniteltu niin, etteivät suuret oppilasjoukot liiku samanaikaisesti, vaan liikkuminen paikasta toiseen tai ulos käy nopeasti.

”Sisään ryntää kellojen soitua märkä oppilasjoukko, joka huitaisee kenkensä ja vaatteensa sinne, minne helpoiten sen saa käsistään, sillä naulakot ja säilytystilat sijaitsevat kulkuväyliin nähden väärissä ja liian ahtaissa sokkeloissa” (B6).

Ajankäyttöön kuuluu myös rentoutuminen välillä ja siihen tarvitaan tilaa. Henkilökunta toivoo luonnonvaloa tulevan riittävästi; tämäkin liittyy ajankulkuun, päiväkiertoon ja vuodenaikojen vaihteluun. Hallinnossa ajankulku ilmenee pääasiassa lukuvuoden säännönmukaisten toimintojen suunnitteluna. Vuosien vaihtuminen on koulumaailmassa oleellinen asia. Oppilaat etenevät luokalta toiselle ja siitä on selviä merkkejä; on paikkoja, joihin pääsee vasta toisella luokalla, kolmannella tai kuudennella. Se tuo mukanaan odotuksia ja kouluajan jaksottumista.

”Tässä on se, missä me ollaan ennen aina istuttu; ei ennen saatu mennä tuonne, missä me nykyään istutaan. – – tämä on niin kun paras paikka, koska tämä vuosi on ollut kaikkein kivoin vuosi. – – me ollaan joka kerta syöty just näissä pöydissä, näissä kahdessa pöydässä – –.” (Oppilas 2.)

”Tämä on tietokoneluokasta, ulkopuolelta. – – näkee, jos siellä on jotain – – opettajat vie sinne, siellä opetellaan tietokoneen kanssa.” (Oppilas 5.)

”Minä en ole ikinä käyttänyt tietsikkaa – – ei ole kukaan vielä päässyt” (Oppilas 11).

”Minä halusin kuvata tuota työpaikkaa, koska – – minä tykkään eniten tuosta puutyöstä. – – minä olen vasta ekalla.” (Oppilas 17.)

”Minä kuvasin nämä rappuset, koska ensimmäisen kerran kun minä menin kouluun ekalle luokalle, niin näistä minä menin, eka vuoden kokonaan. Ensimmäisen kerran kun menin kouluun, että se on niin kun tärkeä paikka.” (Oppilas 2.)

Tietyt paikat ja kulkureitit liittyvät tiettyihin ajanjaksoihin, ne liittyvät muistoihin ja tuovat mieleen myös normaalista poikkeavia ajanjaksoja ja tapahtumia.

”– – mennään aina yläkertaan. – – melkein joka päivä on menty, koska minä en ole ollut kuin kerran alakerran luokassa. Minä olen ollut 5 vuotta yläkerran luokissa.” (Oppilas 2.)

”Sen takia minä otin tämän, kun minä en enää käy tuolla paikassa, kun minä olen siellä alakerrassa – – minun mielestä oli kivempaa siellä ylhäällä kuin alhaalla, mutta minä olen alhaalla” (Oppilas 9).

”– – minä otin kuvan meidän luokasta, koska tämä on ollut kaikista parhain vuosi, niin kun koulussa. Minun oli pakko ottaa siitä luokasta kuva.” (Oppilas 2.)

”– – tuolla on semmoinen, kun minä olin puheterapiassa eka luokalla, kun minulla oli puhevika – –” (Oppilas 22).

”Tuossa on meidän luokkalaisia alivalvojina – – melkein yksi minun parhaista päivistä” (Oppilas 2).

”Ja sitten tämä on meidän viime vuotinen juttu, mikä me saatiin kouluun. – – siinä äänestettiin, mitä saadaan [Hesan Nuorten Ääni -projektista]” (Oppilas 22).

”Ja sitten me oltiin kesällä tuohon noin haudattu semmoinen puujuttu, missä oli sukka, banaanin kuoria, omenan kuoria ja semmoista, mikä maatuu. Eikä niitä ole nostettu vielä sieltä.” (Oppilas 2.2)



Kuvio 21. Koulun kello (Oppilas 4).

Päivä jaksottuu tiettyjen toimintojen mukaan. Julkisten kellojen merkitys korostuu lasten puheissa.

”Täällä on niin kun, tuossa katsovat kaikki täältä, jotka tulevat tuolta ylös. Ne katsovat siitä joka aamu kellon. Elikkä se määrää periaatteessa niitten aikataulun. Koska jos ne joutuu tulemaan esim. vartin yli kahdeksan, niin ne näkevät sen tuosta. Tuo määrää sen, että milloin ne tulevat tänne ylös rappusia, koska se soi se kello siinä.” (Oppilas 4.)

”Minä halusin ottaa tuosta kellon ajasta ja näistä. Kun siinä oli aika.” (Oppilas 6.)

”No siinä vaan on semmoinen kiva aika” (Oppilas 12).

”Kun tuossa on se kello, niin jos on tuolla puolella ja sitten ei tiedä, että monesko kello soittaa? Juosta tänne ja minulla ei ole edes kelloa, niin kun kaverin kello, niin täytyy juosta tänne ja katsoa, että onko se eka vai mikä kello se oli? Monesko se kerta oli?” (Oppilas 15.)

”– – silloin ekalla, kun meille opetettiin kello – – niin tuosta minä myös yritin itse opetella” (Oppilas 2).

Koulupäivät jaksottuvat tiettyjen toimintojen mukaan. Aikajaksotus koskee myös välituntien järjestystä. Myös koulun pihan käyttö jaksottuu ajallisesti.

”Koulun ruokala, jossa käydään syömässä tiettyyn aikaan” (Oppilas 8).

”[Tässä on] koulun pääovi, josta opettajat yleensä tulevat sisään aamulla, kun ne tulevat töihin. Se on hieno, kun pääovi ja siitä tulee ihmisiä aika paljon sisälle ja ulos lähtee, kun työt loppuu.” (Oppilas 8.)

”Kymmenen välkällä ovat ekaluokkalaiset ja tokaluokkalaiset [kiipeilytelineessä]. Ja yhdentoista välkällä ovat kolmos ja nelos. Ja sitten vikalla ovat vitos ja kutos, mutta joskus ne eivät pidä kanssa vuorojaan, kun sinne menee muitakin kuin – noita toisia”. (Oppilas 18.)

”Ne [il kivallan tekijät] tulevat silloin ehkä joskus, kun viideltä aloittaa ja lähtee sitten kahdeksalta. – – Niin ne aina tulevat iltaisin tuohon prätkien kanssa.” (Oppilas 14.)

”Me kun ajellaan tuossa kavereitten kanssa joskus koulun jälkeen, niin kyllä siihen alkaa tulla porukkaa neljän aikoihinkin. Koulu menee vasta viideltä kiinni.” (Oppilas 15.)

Vuoden ajat, juhlapyhät ja säännöllisesti toistuvat tapahtumat tulevat selvästi esille oppilastöissä ja lasten kertomuksissa.

“Tässä on pääsiäiskuvia” (Oppilas 4).

”– – ja sitten tässä on näitä joulukuvia” (Oppilas 15).

”Siellä on tähtikisat ja muut, tämmöisiä isoja juttuja. – – Ne ovat vuosittain – – semmoinen niin kun kilpailu, joka vedetään aina, jokainen.” (Oppilas 5.)

”Ja tuossa on muutenkin aina talvisin semmoinen jäämäki, ja se on kiva paikka. Tästä tulee mieleen kauheasti talvi, kun tässä on meidän koulun pihalla eniten lunta aina. Tästä tulee mieleen talvi – – Tästä tulee mieleen syksy, kun tuossa on tuolleen, noissa puissa ei ole yhtään lehtiä – –.” (Oppilas 14.)

”Tuolla pihalla voisi olla ehkä vähän enemmän tekemistä. – – Tuo köysirata on muuten ihan hyvä juttu, mutta kun se on vain vähän aikaa, muutama kuukausi, sitten se poistetaan talveksi.” (Oppilas 20.)

”Tässä oli ennen talvella, kun me leikittiin, minä olin tässä” (Oppilas 5).

Myös menneisyys heijastuu lasten ympäristökokemuksissa.

”Tuossa on meidän luokkalaisia Viking-laivalla, mitä me ollaan käyty” (Oppilas 2).

”– liikkasali, sitten tuo Musta teatteri ja sitten tämä Alina-sali, niin ne ovat kaikki koulun perustajien nimillä tehtyjä saleja” (Oppilas 20).

”Olisin ottanut yhdestä paikasta kuvan, mutta kun se paikka on niin, että sitä ei enää ole. Tuolla päin, missä on tuo pieni kenttä tuossa. Siis ei tuo jalkapallokenttä, vaan siinä on semmoisia parakkeja. Niin minä olisin halunnut ottaa sen takia kuvan niistä, koska ne olivat sellaisia, että niihin liittyy kaikkia sellaisia muistoja. Kun siellä me oltiin ihan ensimmäisenä. – – Kaksi vuotta siitä ne tuhottiin – –.” (Oppilas 20.)

Oppilaiden talveksi havuilla suojaama kukkapenkki toi myös synkkiä muistoja. Ikäviä muistoja on myös koulun viereisestä metsästä.

”Minä kuvasin sen takia, että se näyttää haudalta” (Oppilas 10).

”Ja se on myös tyhmää, kun jotkut hautaa sinne lemmikkinsä, niin se on ärsyttävää, jos joku löytää sen sitten. Tai sitten kun sieltä löytyi siili, niin yksi poika oli alkanut tökkiä sitä, ja se oli kuollut sinne. Se on tyhmää, kun siellä on tuolleen niitä siilejä. Ja jotkut jos ne löytää jonkun kuolleen eläimen, niin ne laittaa sen johonkin muovipussiin ja kaivaa sinne jonkun kuopan. – – mieluummin hautaisi jonnekin muualle, kun moni tietää, että sinne kävelee aina lapsia.” (Oppilas 14.)

9.11 Yhteenveto Soinisen koulun henkilökunnan ja oppilaiden kokemuksista

9.11.1 Toimintamahdollisuuksiin liittyvät kokemukset

Toimintamahdollisuuksiin liittyviä kokemuksia Soinisen koulussa olen tarkastellut ensin yleisesti työtapoihin ja työprosesseihin liittyen ja sitten erikseen oppimiseen liittyen.

Työtavat ja työprosessit

Rakennus on toteutettu tietynlaisen toimintamallin mukaisesti toimivaksi kouluksi. Alkuperäinen toiminta-ajatus on partisipaatio, inkluusio, eli erilaisten oppijoiden mahdollisuus ottaa osaa kaikkiin koulun toimintoihin. Toiminta-ajatus on jo muuntunut, mutta sama ajatusilmasto ja toiminnan punainen lanka elää rakennuksen luomissa puitteissa.

Rakennuksen suunnittelu toiminta-ajatuksen pohjalta edistää toimintaa ja kantaa toiminta-ajatuksen suuria linjoja eteenpäin.

Rakennuksen struktuuri, solujako, jäsentää myös toimintaa. Uuden tyyppisten tilojen käyttömahdollisuuksien löytäminen on kuitenkin edellyttänyt opiskelua. Koulua fyysisenä tilana on tarkasteltu asetettujen lähtökohtien pohjalta heti rakennuksen valmistumisesta lähtien. Aktiivisen tilojen käytön opiskelun seurauksena tilat ovat hyvin monimuotoisessa käytössä, mm. opettajat pitävät kokouksiaan luokkahuoneessa eikä erillisessä kokoustilassa. Monikäyttöisyyden edellytyksenä on, että suostutaan siirtämään ja pinoamaan kalusteita. Rakennuksen suomia mahdollisuuksia avata tiloja ja ottaa tilat luovasti haltuun ei kuitenkaan ole maksimaalisesti käytetty; tilojen käytön opiskeluun olisi voitu paneutua vielä aktiivisemmin.

Tilojen käytön aktiivinen opiskelu ja vaihtoehtoisten käyttötapojen etsiminen edistää rakennuksen monipuolisuuden hyödyntämistä rakennuksen käyttöönottovaiheessa ja myös myöhemmin.

Rakennus on osoittautunut joustavaksi, mm. luokkahuoneiden yhdistämisellä on siihen osuutensa. Siitä ovat esimerkkeinä mm. hyvin toimiva inkluusiokokeilun ja yleisopetuksen yhdistelmä ja kolmen opettajan ja kahden ja puolen alkuopetusryhmän tiimiluokkakokeilu.

Rakennus on muunneltava ja tilat yhdisteltävissä ja jaettavissa. Solut voidaan avata luokkien välisillä väliovilla kokonaan käyttöön. Väliovien antamia mahdollisuuksia ei kuitenkaan käytetä siinä määrin kuin olisi mahdollisuuksia. Joustavuus

rakenteissa saa oppilaat ja työntekijät tottumaan joustavaan tilankäyttöön, eivätkä tehtävät keskeydy henkilöiden vaihtuessa.

Mahdollisuus jakaa tiloja ja liittää tiloja toisiinsa esimerkiksi välioivin mahdollistaa toimintojen joustavan järjestelyn.

Lasten ja aikuisten arjen toimintaa tukeva tarkoituksenmukainen työympäristö auttaa myös työprosessien sujumista. Rakennus on tukenut työtä täydellisesti ja toimintamahdollisuudet ovat paremmat kuin perinteisessä käytäväkoulussa. Rakennus on helpottanut henkilökunnan työskentelyä. Rakennuksen väliseinien aukotukset, sisäiset näkymät, ovat niin ikään helpottaneet työtä. Koulurakennus on jaettu soluihin, joiden keskellä sijaitsevat yhteiset kaikkien tarvitsemat tilat. Auloissa on tilaa ryhmätöiden tekoon ja riittävät tilat kenkien ja vaatteiden vaihtoon ja säilytykseen. Säilytystilaa on riittävästi materiaaleille, oppilastoille ja henkilökohtaisille tavaroille. Koulussa voidaan käyttää erilaisia työtapoja. Kalustuksessa on otettu huomioon erilaiset oppimistyyli. Oman luokan pöytien ja tuolien järjestämistä pidetään mukavana. Opetusvälineiden monipuolisuus lisää samoin toimintamahdollisuuksia.

Lasten ja aikuisten arjen käytännön toimintaa tukevat tilajärjestelyt, tilat ja erilaiset (myös visuaaliset) yhteydet tukevat työprosessien sujumista. Tilat mahdollistavat erilaisten työtapojen käytön ja erilaiset oppimistyyli.

Koulussa on mahdollisuus opiskeluun ja työntekoon erisuuruisissa ryhmissä ja myös yksilötyöhön. Tilat ovat väljiä ja kalusteet ryhmiteltävissä tilanteen mukaan. Tiloja on erisuuruisille ryhmille ja eri tarkoituksiin. Tilat ovat monipuolisia ja riittävästi varusteltuja. Tilat mahdollistavat juhlien ja tapahtumien järjestämisen. Yhteistyömahdollisuuksia lisää Musta teatteri, joka antaa mahdollisuuden koota kolmannes oppilaista tai koko henkilökunta samaan tilaan.

Eri tavalla varustetut erisuuruiset tilat ja erilaiset yhteydet rakennuksessa antavat erilaisia mahdollisuuksia toiminnan järjestämiseen ja

vuorovaikutukseen. Tiloja on eri suuruisille opiskelija- ja henkilöstöryhmille ja yksilötyöhön.

Lapset odottavat koulupihalta monipuolisuutta, kunnossa olevaa välineistöä, monimuotoista luonnonmaastoa, urheilukentän läheisyyttä, sateensuojaa, ja mahdollisuutta pelata palloa pelkäämättä ikkunoiden särkymistä.

Sisäpihat mahdollistavat erityisoppilaiden ulkoilun rauhassa ja oppilaiden rakennelmat säilyvät ilkvallalta.

Pihalla toimintaan aktivoivat monipuoliset ilkvallan kestävä varusteet ja rakenteet, luonnonmaasto ja sateensuoja innostavat lapsia ulkoilemaan. Erillinen suojattu pihan osa mahdollistaa arimpien tai eristystä tarvitsevien oppilaiden ulkoilun sekä ilkvallalle alttiiden rakenteiden tai rakennelmien tekemisen.

Oppimiseen liittyvät kokemukset

Rakennus on tukenut kasvatus- ja opetustoimintaa, oppimista, oppimisen tukemista ja opettamista. Rakennuksen suunnittelun aikaisen opetussuunnitelman ja koulun yhteys oli saumaton. Nykyiseen opetussuunnitelmaan verrattuna talo tarjoaa mahdollisuuksia enemmän kuin mitä opetussuunnitelma edellyttää.

Toiminta-ajatuksen mukaan suunniteltu rakennus tukee opetussuunnitelman vaatimuksia. Joustava, avoin ja monipuolinen koulurakennus tarjoaa mahdollisuuksia enemmän kuin mitä opetussuunnitelma edellyttää.

Rakennus stimuloi kehittämään erilaisia käytäntöjä ja toimintoja tarpeiden mukaan. Rakennus tuottaa piilo-opetussuunnitelmaa siinä mielessä, että ”kun opettaja tekee työtä tuon tyyppisessä rakennuksessa, niin ehkä hän näkee myös ne opetussuunnitelman mahdollisuudet vielä avoimempana, kun mitä siellä on” (Rehtori 1).

Yksittäisenkin opetustilan struktuuri vaikuttaa siihen, miten lapset organisoidaan työskentelemään. Opetustilan monimuotoisuus voi saada opettajan pohtimaan, miten

saada toiminta onnistumaan luokan lokeroisuudesta huolimatta. Luokan kalustus ja varustetaso voivat houkutella oppimaan. Erikoisopetustila – tietokoneluokka, puutyöluokka – herättää uteliaisuutta, jos sinne on rajoitettu pääsy. Oppilastöiden esillepano innostaa myös muita oppilaita. Koulurakennus antaa mahdollisuuden hyödyntää sitä ja sen rakenneosia opetuksen havainnollistamisessa.

- Koulurakennus tuottaa piilo-opetussuunnitelmaa, se stimuloi kehittämään erilaisia oppimista tukevia käytäntöjä ja toimintoja.
- Opetustilan kalustus ja varustus houkuttelevat oppimaan.
- Näköyhteys erikoisvarusteltuihin tiloihin herättää kiinnostusta.
- Mahdollisuus nähdä oppilastöitä esillä innostaa myös muita oppilaita.
- Opiskeluympäristö sisällä ja ulkona toimii aktiivisena opetusvälineenä.

Koulun inklusiivisuus, alkuperäinen suunnitteluajatus, tukee myös etnistä moninaisuutta ja liittyy siten koko Suomen kestävän kehityksen prosessiin. Rakennuksen joustavuus vastaa kestävän kehityksen ideaan luoda vanhan pohjalta uutta. Tilajärjestelyt tukevat ympäristökasvatukseen liittyvän kestävän kehityksen näkökulman edistämistä, vaikka rakennuksen suunnitteluajkaan ei vielä ollut ympäristökasvatusohjelmaa.

Kestävää kehitystä tukeva rakennus edistää kestävän kehityksen näkökulman mukaista ympäristökasvatusta.

Talon kulttuuri- ja iltatoiminnan resursointi ei ole pelkästään rehtorin ja opettajien vallassa. Rakennuksessa olisi paikka ja avoimuus yhteistyölle, mutta se tarvitsee myös aikaa ja sitä taas ei sisälly kaupungin palkkausjärjestelmään. Vuorovaikutus ympäristön kanssa tapahtuu parhaiten iltatoiminnan ja avoimen iltapäivätoiminnan kautta.

Toimiminen monipuolisena toimintakeskuksena koulun tilaohjelman puitteissa on mahdollista. Aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestäminen koulun tilaohjelman puitteissa on mahdollista.

9.11.2 Sosiaaliseen ympäristöön liittyvät kokemukset

Sosiaaliseen ympäristöön liittyviä kokemuksia Soinoisen koulussa olen tarkastellut erikseen vuorovaikutuksen, yhteisöllisyyden ja johtamisen kannalta.

Vuorovaikutukseen liittyvät kokemukset

Rakennuksen sijoitus tontille julkinen puoli kadulle päin tukee vuorovaikutusta ympäristön kanssa. Suunniteltu matala kynnyksellä tulla koulukuraattorin, psykologin ja terveydenhoitajan vastaanotolle toteutui loistavasti – myös maahanmuuttajaperheiden parissa.

Rakennuksen sisääntulon suhde ympäristöön ja vierailijoille tarkoitettujen tilojen sijainti vaikuttaa koulun ja yhteisön vuorovaikutuksen määrään.

Fyysinen ympäristö tarjoaa valmiit pikkuyksiköt, jotka ovat vuorovaikutuksen ja yhteistyön kannalta paremmin hallittavissa kuin perinteisen koulurakennuksen käytäväratkaisut. Solukohtainen työtila tarjoaa mahdollisuuksia ryhmiin, pikkukokouksiin, solukokouksiin ja vanhempien tapaamisiin sekä pienryhmäopetukseen. Myös henkilöstö mahtuu kokoontumaan näissä solutiloissa. Rakennuksen struktuuri on edistänyt opettajien tiimiytymistä ja työryhmien muodostamista. Vuorovaikutusta ilmenee myös ilmein ja elein lasipintojen ja aukotusten kautta; positiivinen valvottavuus toteutuu erinomaisesti.

Rakennuksen jakaminen pikkuyksiköihin edistää hallittua vuorovaikutusta, opettajien tiimiytymistä ja työryhmien muodostamista. Rakennuksen visuaalinen avoimuus saa aikaan myös sanatonta vuorovaikutusta.

Liikennetiloissakin voi istahtaa vaihtamaan ajatuksia ja soluauuloissa on tilaa ryhmätyöskentelyyn. Henkilökunta tarvitsee palaveritiloja kokoontumiseen, mutta myös rauhallisia työtiloja. Keskeisesti sijoitetut henkilökunnan tilat edesauttavat vuorovaikutusta, koska matkat soluihin pysyvät lyhyinä ja tapaaminen on mutkatonta. Rakennuksen tilajärjestelyt haastavat leikin muodossa

vuorovaikutukseen. Soinisen koulussa vuorovaikutukseen henkilöstön välillä on vaikuttanut eniten yhteinen sosiaalitala. Yhteisellä henkilökuntatilalla on suuri merkitys henkilöstösuhteiden muodostumisessa ja hoitamisessa.

Tilajärjestelyillä ja kalustuksella voidaan edistää vuorovaikutusta. Liikenne- ja aulatilojen suunnittelulla voidaan edistää myönteistä vuorovaikutusta. Rakennus toimii myös leikin välineenä. Tasa-arvoisella epähierarkkisella tilasuunnittelulla edistetään vuorovaikutusta.

Yhteisöllisyyteen liittyvät kokemukset

Soinisen koulurakennuksessa on mahdollisuus yhdessä olemisen opetteluun ja harjoitteluun: voidaan leikkiä piiriä koulun ympäri, salin lattialle voivat kaikki kokoontua istumaan. Tilaratkaisut tukevat yhteisöllisyyttä, mukana kasvamista ja integraatiota. Tilaratkaisujen ansiosta heti ensimmäisen toimintasyksyn aikana talosta tuli ”meidän talo”. Osaltaan tähän vaikutti myös se, että kehitysvammaisten tilat olivat muiden tilojen lomassa ja että käytössä oli tiloja, joissa sekä erityisoppilaat että yleisopetuksen oppilaat saattoivat toimia yhdessä.

Rakennus mahdollistaa yhdessä olemisen harjoittelun. Eri toimijaryhmien yhdessä toimimista edistävät ratkaisut lisäävät yhteisöllisyyttä.

Solun sisäinen avoimuus ja solukohtaiset henkilökunnan työhuoneet tukivat kumppanuuden löytämistä. Solujako edisti kasvattajien pedagogista vastuunkantoa sosialisatiossa hyvin vahvasti omassa solussa mm. oppilaiden tuntemisen johdosta. Solujako yhteisine soluauloineen tukee solujen yhteisöllisyyttä. Aikuisten tilojen sijainti keskellä helposti tavoitettavina tukee koulurakennuksen yhteisöllisyyttä. Koko henkilökunnan yhteiset tauko- ja sosiaalitalat lujittavat henkilökunnan yhteenkuuluvuutta. Yhteinen henkilökuntatala tukee henkilöstön mieltämistä itsensä yhdeksi yhteiseksi Soinisen henkilöstöksi, jossa kullakin on oma tehtävänsä työyhteisössä.

- Rakennuksen strukturointi pienempiin yksiköihin tuottaa kumppanuutta, lähiyhteisöjen yhteisöllisyyttä.

- Tasa-arvoa edistävä tilaratkaisu lisää yhteisöllisyyttä.
- Koulurakennus tunnuksineen lisää yhteisöllisyyttä
- Mahdollisuus vaikuttaa konkreettisesti ympäristöön yhdessä lisää yhteisöllisyyttä.

Koulussa on paikkoja, joista voi seurata tapahtumia ja nähdä muiden liikkuvan ja toimivan samassa rakennuksessa. Erilaiset toimijat voivat toimia rauhassa näköyhteyden päässä ja kuulua kuitenkin joukkoon.

Koulun tilastrukturin hallinta ja mahdollisuus seurata toimintaa joukkoon kuuluen lisää yhteisöllisyyttä.

Johtamiseen liittyvät kokemukset

Sitoutuminen kouluun ja sen toiminta-ajatuksen luo selkärangan toiminnalle. Toimintakulttuurin ylläpitäminen edellyttää kuitenkin johdollisia toimia. Toimintakulttuuri perustuu Soinisen perinteeseen. Rakennuksen avoimuus edellyttäisi väliovien pitämistä auki, mutta se taas puolestaan vaatii henkilökuntaa valvomaan, että annettua vapautta ei käytetä väärin. Vapaamuotoista vaeltelua solusta toiseen on täytynyt rajoittaa johdollisilla toimenpiteillä. Tilojen avoimuus mahdollistaa asioihin puuttumisen tässä ja nyt.

- Toiminta-ajatuksen pohjalta suunniteltu rakennus tukee johtamista.
- Rakennuksen tilajärjestelyjen avoimuus edistää avoimuuden toteutumista ympäristön suhteen, vaikka se edellyttääkin johtamiseen liittyviä toimia.
- Rakennuksen avoimuuden täysi hyödyntäminen edellyttäisi lisähenkilökuntaa.
- Rakennuksen avoimuus mahdollistaa asioihin puuttumisen välittömästi.

Talon erilaiset tilat mahdollistavat pedagogisen yhteistyön ja integraation, mutta rehtorille koituu ylimääräistä työtä miettiä eri toimintojen sijoittumista optimaalisiin paikkoihin – vuosittain. Oppilasaineuksen moninaisuus on haaste rehtorille: miten hän pystyy luomaan mahdollisimman hyvät edellytykset erilaisille lapsille ja eri toiminnoille huomioiden lasten yksilöllisyyden ja rakennuksen tarjoamat mahdollisuudet.

Tiimiytymisen mahdollistama fyysinen ympäristö tukee johtamista. Talo tukee matalaportaista läpinäkyvää hallintoa ja kävelemällä johtamista. Toimiva koulurakennus tukee esimiestyötä tarjoamalla konkreettisia mahdollisuuksia vastuunjakorajoiksi. Vaikka talo tukee yhteisöllisyyttä, se edellyttää myös johdollisia toimenpiteitä. Henkilökunnan vahva sitoutuminen omaan soluun ja vastuunotto siellä toisaalta vaatii johdollisia toimenpiteitä koko koulun yhteisöllisyyden rakentamisessa. Tilojen erilaisuus mahdollistaa omien mieltymysten mukaisen tilan valinnan. Henkilökunnan tyytyväisyys tukee myös esimiestyötä.

- Talon monipuolisuus erisuuruisine tiloineen mahdollistaa eri toimintojen sijoittamisen optimaaliseen paikkaan, vaikka se työllistääkin rehtoria.
- Talon struktuuri vaikuttaa hallintomallin muotoutumiseen.
- Tiimiytymisen mahdollistama rakenne tukee johtamista tarjoamalla konkreettisia mahdollisuuksia vastuunjakorajoiksi.
- Tilojen erilaisuuden mahdollistama työtilojen valinta tuo tyytyväisyyttä ja tukee johtamista.
- Tilojen yhteisöllisyyttä tukeva luonne, tasa-arvoa ja eri ammattikuntien työn tärkeyttä tukevat tilaratkaisut tukevat esimiestyötä.

9.11.3 Psykkiseen ympäristöön liittyvät kokemukset

Psyykkistä ympäristöä on tarkasteltu erikseen imagoon ja identiteettiin liittyvien kokemusten kannalta, vaikutusmahdollisuuksiin ja itsensä toteuttamiseen liittyvien kokemusten kannalta, turvallisuuden tunteeseen liittyvien kokemusten kannalta, oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvoon liittyvien kokemusten kannalta, esteettisyyteen liittyvien kokemusten kannalta sekä ajankulkuun liittyvien kokemusten kannalta.

Imagoon ja identiteettiin liittyvät kokemukset

Koulurakennuksen vaikutus ulkoiseen ympäristöön ei ole ollut pelkästään toivotunlainen: rakennus on koettu myös linnamaiseksi ja luotaan työntäväksi ja jotenkin mahtipontiseksi tai liian moderniksi. Ihmisten suhtautumiseen

koulurakennukseen vaikuttavat heidän aiemmat elinympäristönsä. Koulurakennuksen sijoittuminen kahden alueen välille ei ole paras mahdollinen: ”Se perinteinen Malmi kirkkoineen ja kirkonkylänteineen on tuolla ja tämä on jo Pukinmäkeä tämä toinen”, kertoo Rehtori 2. Koulu on tehnyt paljon yhteistyötä vanhempien kanssa ja rakennuksesta ei enää tule kuvattua negatiivista viestiä. Rakennuksen ulkonäkö on houkuttellut osan henkilökunnasta hakeutumaan Soinisen kouluun. Rakennuksen ilmiasu on suorassa yhteydessä ulospäin annettavaan imagoon – tai pikemminkin koulun ylläpitäjän, yhteiskunnan, ulospäin antamaan viestiin: miten koulutusta tai sivistystä sekä niitä tarjoavaa ammattiryhmää arvostetaan? Rakennuksen ulospäin välittämä viesti välittyy henkilökunnan identiteettiin ja asenteisiin. Identiteettiin kuuluu myös Soinisen perinne ja vanha toiminta-ajatus, partisipaatio. Lasten kaupunkia ei voi olla ilman aikuisten huolenpitoa, johon sisältyvät moniammatillisuus ja varhainen puuttuminen. Koulun nimikyltti logoineen pääoven vieressä symboloi koulua. Koulun imagoon liittyvät myös rakennusvaiheessa hankitut taideteokset, historia ja perinteet.

Koulun ilmiasu vaikuttaa imagoon ja edelleen identiteettiin.

Rakennus tukee ryhmäidentiteetin syntyä: luokista syntyi ensin luokkapareja ja sitten solu. Oppilaan identiteettiin vaikuttavat käytössä olevien omien tilojen merkitykset ja sijainnit, erivapaudet ja rajoitukset.

- Rakennuksen jakaantuminen pienempiin yksiköihin tukee ryhmäidentiteetin syntyä.
- Toimintojen järjestelyyn vaikuttavat tilajärjestelyt muokkaavat identiteettiä.
- Identiteetin vahvistamiseksi rakennuksessa on mahdollisuus ripustaa esille tunnuksia ja symboleja, oppilastöitä ja peilejä.

Vaikutusmahdollisuuksiin ja itsensä toteuttamiseen liittyvät kokemukset

Rakennus antaa henkilökunnalle vapauden, mahdollisuuden sooloiluun yhteisten sääntöjen ja toimintatapojen puitteissa. Opettajilla on mahdollisuus valita työtila erilaisten tilojen joukosta mieltymysten mukaan. Erilaiset tilat mahdollistavat opettajan pedagogisen vapauden suunnitella toiminta juuri oman ryhmänsä lasten

arkipäivän tarpeiden mukaan opetussuunnitelmaa toteuttaakseen. Rakennus stimuloi kehittämään tarpeita vastaavia toimintoja. Tilojen monimuotoisuus ja erilaisuus antaa mahdollisuuksia uusien käyttömahdollisuuksien löytämiseen – ja tilankäyttöön vaikuttamiseen. Yhteisöllisyyttä tukevat tilaratkaisut viestivät toisten työn arvostamisesta ja helpottavat kaikkien eri ammattikuntien työpanoksen hyödyntämistä alan ja kokemuksen mukaan.

- Koulurakennus antaa mahdollisuuden toteuttaa omaa pedagogista ajattelua.
- Rakennus stimuloi kehittämään tarpeita vastaavia toimintoja.
- Rakennuksen koostuminen pienemmistä yksiköistä edistää kasvattajien vaikutusmahdollisuuksia ja myös pedagogisen vastuun kantamista.
- Erilaiset työtilat mahdollistavat erilaisten työryhmien ja tiimien muodostumiseen vaikuttamisen.
- Toisten työn arvostamisesta viestivät yhteisöllisyyttä tukevat tilaratkaisut edistävät itsensä toteuttamista ammatillisesti.
- Kanssakäymistä tukevat tilat edistävät vaikutusmahdollisuuksia.

Henkilökunnan osallistuminen rakennuksen suunnitteluun ja tilojen sisustamiseen koetaan tärkeäksi. Työmotivaatioon liittyy myös se, että kukin on voinut luoda omanlaistaan ympäristöä järjestämällä omat tilat mieleisikseen. Lapset tuntevat ylpeyttä vaikuttaessaan ympäristön siisteyteen ja järjestykseen. Oppilaat voivat vaikuttaa ympäristöönsä järjestelemällä luokkaansa ja koristelemalla koko koulua. Oppilaat voivat vaikuttaa ympäristöönsä töillään. Lasten ajatusten ja töiden arvostaminen näkyy niille annetusta esittelytilasta.

Mahdollisuus muokata kouluympäristöä edistää työmotivaatiota.

Työmotivaatiota lisää sitoutuminen toiminta-ajatukseen. Rakennus ohjaa toimimaan tietyllä tavalla ja se toimintatapa on koulun toiminta-ajatuksen mukainen. Henkilökunnan työmotivaatiota lisää rakennuksen käyttömahdollisuuksien tunteminen. Opettelemalla käyttämään uutta rakennusta aukeaa uusia mahdollisuuksia toteuttaa työtään. Vierailijoilta tuleva positiivinen palaute on työmotivaatiota ylläpitävä tekijä. Lasten motivaatiota ulkona lisäisi se, että olisi

jotain tekemistä. Lapset itse kokevat ongelmaksi sen, että kaikki eivät halua mennä ulos, vaan tappelevat.

- Työmotivaatiota edistää toiminta-ajatusta tukeva koulurakennus.
- Työmotivaatiota edistää rakennuksen antamat mahdollisuudet kehittää koulua ja toteuttaa toiminta-ajatusta omalla tavallaan.
- Työmotivaatiota ja yhteistä kasvatusvastuuta edistää rakennuksen struktuurin tukema oppilaiden tunteminen.
- Työmotivaatiota tukee lasten ja aikuisten arjen toimintaa tukeva tarkoituksenmukainen monipuolinen toimintaympäristö.
- Rakennuksen suomat monipuoliset käyttömahdollisuudet edistävät työmotivaatiota.
- Rakennuksen arkkitehtuurin kirvoittama ulkopuolisilta tuleva positiivinen palaute edistää työmotivaatiota.
- Tilojen mahdollistama sosiaalinen kanssakäyminen edistää työmotivaatiota.
- Oppilaiden ulkoilumotivaatioon vaikuttaa pihan virikkeisyys.

Turvallisuuden tunteeseen liittyvät kokemukset

Rakennuksessa tapahtuu automaattisesti aikuisen tai lapsen turvallinen valvonta: lapsi voi turvallisesti ja vapaasti tehdä sovittua toiminnallista tehtävää ilman että aikuinen istuu vieressä. Rakennuksen avoimuus ja joka puolella olevat ikkunat takaavat sen, ettei salaisia tiloja ole. Lapsilta kiellettyjä alueita ei ole. Rakennuksen turvallisuus – pienet yksiköt, jotka muodostavat yhdessä suuren – on yksi tärkeimpiä toimintaa tukevia ominaisuuksia. Kouluun tullessaan lapset eivät kaipaa ei fyysistä vapautta, vaan turvallista aikaa ja paikkaa, struktuuria omalle elämälleen. Turvallisuuden tunnetta opettajien joukossa lisää myös se, että erilaisista tiloista voi valita opetustilansa mieltymyksensä mukaan. Henkilökunnan mielestä koulussa ei saa olla paikkoja, jotka aiheuttavat vaaraa tai kurinpidon ja valvonnan tarvetta.

- Rakennuksen sallima positiivinen valvonta lisää turvallisuuden tunnetta. Turvallisuuden tunnetta lisää, että kiellettyjä tiloja ei ole.
- Turvallisuuden tunnetta lisää rakennuksen jakaantuminen pienempiin yksiköihin.

- Turvallisuuden tunnetta lisää mahdollisuus vaikuttaa työtilan valintaan.
- Turvallisuuden tunnetta lisää, jos koulussa ei ole vaaraa aiheuttavia tai kurinpitoa ja valvontaa vaativia paikkoja.
- Turvallisuuden tunnetta lisää mahdollisuus liikkua rakennuksessa joutumatta ruuhkaan ja törmäilemään.

Rakennuksen avoimuus ja orientoitavuus ja näkymät sisällä tuttuihin paikkoihin lisäävät turvallisuuden tunnetta oppilaissa; samoin se, että opettajia ja muuta henkilökuntaa on aina näkyvissä, mm. kouluisäntä valvomassa pääsisäänkäyntiä. Ilkivalta herättää turvattomuuden tunteita, mutta oppilaita ei pelota, jos on valvontaa. Rajatut sisäpihat ovat turvallisia lapsille, joita pelottaa isolla pihalla. Lukittu ovi viestii turvallisuudesta, samoin luiska, jota voi käyttää, jos portaat ovat hankalia kulkea. Erilaisten oppijoiden yksilölliset eroavaisuudet ja tarpeet on otettu huomioon. Ulkokellot tuovat turvallisuuden tunnetta siitä, että ei myöhästy. Kello jaksottaa toimintaa ja tuo järjestystä.

Mahdollisuus käyttää koulun tarjoamia palveluja tuo turvallisuutta ja vakautta olemiseen. Kouluravintola jakelulinjastoineen viestii päivittäisestä ruokailumahdollisuudesta. Ruuat ja tavarat ovat aina samassa järjestyksessä. Säännönmukaisuus tuo turvallisuutta.

- Orientoitavuus ja aikuisten näkyvillä olo lisää oppilaiden turvallisuuden tunnetta.
- Tekniset turvallisuutta lisäävät laitteet vahvistavat turvallisuuden tunnetta.
- Turvallisuuden tunnetta lisää, jos erilaisten oppijoiden yksilölliset tarpeet on otettu huomioon.
- Rakennuksen suunnittelussa on otettava huomioon erilaisten kulttuuristen taustojen vaikutus turvattomuuden tunteeseen.
- Tilojen mahdollistamat säännönmukaisesti toistuvat toiminnot, tapahtumat ja tutut reitit luovat turvallisuuden ja jatkuvuuden tunnetta.

Oikeudenmukaisuuteen, tasa-arvoon ja yksilöllisyyden huomioon ottamiseen liittyvät kokemukset

Soinisen koulurakennuksessa tilajärjestelyt tukevat henkilökunnan tasa-arvoista kohtelua. Vaikka tilat ovat erilaisia, niillä ei ole statusarvoa. Rakennuksessa ei ole arvoasteikkoa näkyvissä. Henkilökunnan yksilöllisiä toiveita voidaan toteuttaa tilan valinnassa, koska tilat ovat vähän erilaisia ja eri tavoin varusteltuja. Rakennus solujakoineen tukee vastuiden jakamista ja solujen yhteistä kasvatusvastuuta. Tilajärjestelyt antavat mahdollisuuden sopivien työtilojen valintaan ja työryhmien muodostumiseen. Tilojen jakamisen avulla tuetaan yksityisyyttä. Hyvä koulurakennus on suunniteltu kaikkien ehdoilla: aikuisten, lasten, eri työntekijäryhmien ja erilaisten oppijoiden. Tilat tukevat kaikkien ammattikuntien työn tärkeyttä, demokratiaa ja vastuiden jakamista.

- Tilajärjestelyt tukevat henkilökunnan tasa-arvoista kohtelua.
- Rakennuksen jakaminen pienempiin yksiköihin mahdollistaa yksilöllisyyden huomioon ottamisen ja lisää oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa.
- Kaikkien käyttäjien huomioon ottaminen koulun suunnittelussa edistää tasa-arvoa.

Rakennuksessa ei ole salaisia tiloja, vaan kaikki voivat elää ja liikkua samalla tavalla. Sosiaali- ja taukotilat ovat koko henkilökunnalle yhteiset. Oppilaat pitävät yksilöllisten erojen mukanaan tuomia erityistarpeita luonnollisina ja myös sitä, että ne otetaan huomioon. Erityisoppilaiden tarpeet on otettu huomioon kaikessa suunnittelussa siten, että he voivat liikkua koko talossa ja toimia yhdessä yleisopetuksen oppilaiden kanssa.

- Koko henkilökunnan yhteiset sosiaali- ja taukotilat edistävät tasa-arvoa.
- Kaikille avoimet tilat edistävät tasa-arvoa.
- Yksilöllisistä tarpeista johtuvat erikoisjärjestelyt ovat oikeudenmukaisia ja tasa-arvoa edistäviä.
- Pelkät puitteet ja välineet eivät takaa oikeudenmukaisuuden toteutumista, mutta ne voivat edistää sitä.

Henkilökunnan tauko- ja sosiaalityötiloissa on mahdollisuus rentoutumiseen tai hiljaiseen olemiseen. Lapsillakin on mahdollisuus rentoutumiseen. Oppilaat ovat erilaisia; konflikteja estävät tilat toimivat yhteisen työrauhan puolesta.

- Yksilöllisyyttä tukee se, että rakennuksessa on paikkoja, joissa voi tarvittaessa hetken istua ja tarkkailla talon tapahtumia osallistumatta muuten aktiivisesti.
- Konflikteja estävät tilajärjestelyt ottavat huomioon yksilölliset eroavaisuudet.
- Tilajärjestelyillä varmistettu rakennuksen jakaantuminen julkiseen ja yksityiseen puoleen mahdollistaa sekä oppilaiden että henkilökunnan yksilöllisyyden huomioon ottamisen.
- Yksilöllisyyden tukeminen, tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus toteutuvat myös siinä, että jokaisen lapsen töille järjestetään esittelytilaa.

Esteettisyyteen liittyvät kokemukset

Koulun kokeminen esteettiseksi vaikuttaa motivaatioon, se lisää työviihtyvyyttä ja työn viihtyvyyden kautta se heijastuu henkilösuhteisiin ja voimavaroihin tehdä työtä. Ympäristön esteettisyys tukee työviihtyvyyttä ja rauhallista lähestymistä. Kauniin ympäristön koetaan luovan iloa ja terveyttä; rumuuden koetaan lisäävän ahdistusta. Vastapainoksi henkisellet raskaalle työlle tarvitaan miellyttävä ympäristö. Toimitiloja, joissa työ sujuu ja työntekijät viihtyvät, kuvataan harmonisena, moni-ilmeisenä kokonaisteoksena pihoineen, rakennusosineen ja taideteoksineen.

Valoisat tilat, avaruus, taideteokset, tasokas arkkitehtuuri, materiaalit ja muotokieli ja miellyttävä väriskaala ilahduttavat näköaistin välityksellä. Valaistusta voi säätää tunnelman mukaan. Hajuaisti lähettää signaaleita ilmanvaihdosta ja siisteydestä. Kuuloaisti rekisteröi rauhallisuuden, melun puuttumisen ja äänieristyksen tason. Kuuloaistiin vaikuttava melu saa ihmiset kireiksi. Tuntoaisti rekisteröi puolestaan vedon ja lämmön ja pintojen tekstuurin. Koulutusta ja sivistystä arvostavan yhteiskunnan koulurakennus ympäristöineen on kokonaistaideteos, ja sillä on oma teemansa ja tarinansa historioineen. Se on moni-ilmeinen ja täynnä valoa. Se on avara, siisti ja siinä on tilaa ajatella. Soinisen koulun rakennusmateriaalit, muoto ja

sijoittelu tontille sekä tilakonsepti viehättävät käyttäjiä. Koulu avautuu tulijalle jo sisääntuloaulasta ja viestii luovuuden ja innovaatioiden arvostamisesta.

- Koulun kokeminen esteettiseksi vaikuttaa työmotivaatioon ja lisää työviihtyvyyttä ja viihtyvyyden myötä se heijastuu henkilösuhteisiin ja voimavaroihin tehdä työtä.
- Esteettisyyden kokemiseen liittyvät valoisuus, avaruus, tasokas arkkitehtuuri, taideteokset, materiaalit, muotokieli ja väriskaala. Siihen kuuluvat myös tuoksut, rauhallisuus, meluttomuus ja siisteys. Esteettinen koulurakennus on harmoninen, moni-ilmeinen kokonaistaideteos.
- Koulurakennus viestii esteettisyydellään yhteiskunnan koulutuksen ja sivistyksen arvostuksesta.
- Vaihtelevat näkymät rakennuksen tiloista toisiin tiloihin ja ulos tuottavat esteettisiä kokemuksia.
- Sekä oppilaille että henkilökunnalle on tärkeätä saada vaikuttaa ympäristöönsä kalustamalla sekä koristamalla ja kaunistamalla koulurakennusta.
- Suunnitteluratkaisujen mahdollistama järjestyksen ja siisteyden ylläpidettävyys on oppilaille tärkeä esteettinen näkökulma.
- Tärkeä esteettinen näkökulma oppilaille on se, että piharakenteet kestävät ulkopuolelta tulevaa ilkeävaltaa.

Ajankulkuun liittyvät kokemukset

Oppilaat kokevat tiettyjen paikkojen saavutettavuuden merkitsevän luokalta toiselle siirtymistä ja tuovan mukanaan odotuksia ja kouluajan jaksottumista. Hallinnon käsitykseen ajankulusta liittyy lukuvuoden säännönmukaisten toimintojen suunnittelu. Riittävä luonnonvalo liittyy ajankulkuun, päiväkiertoon ja vuodenaikojen vaihteluun. Vuodenajat, juhlapyhät ja säännöllisesti toistuvat tapahtumat tulevat selvästi esille oppilastöissä ja lasten kertomuksissa. Tietyt paikat ja kulkureitit liittyvät tiettyihin ajanjaksoihin, ne liittyvät muistoihin ja tuovat mieleen myös normaalia poikkeavia ajanjaksoja ja tapahtumia. Oppilaiden tehtävät eivät keskeydy henkilöiden vaihtuessa. Tämä puolestaan on seurausta siitä, että on totuttu joustavaan rakennuksen sallimaan tilankäyttöön. Välimatkat rakennuksessa ovat lyhyitä eivätkä vie aikaa. Ajankäyttöön kuuluu myös rentoutuminen ja siihen

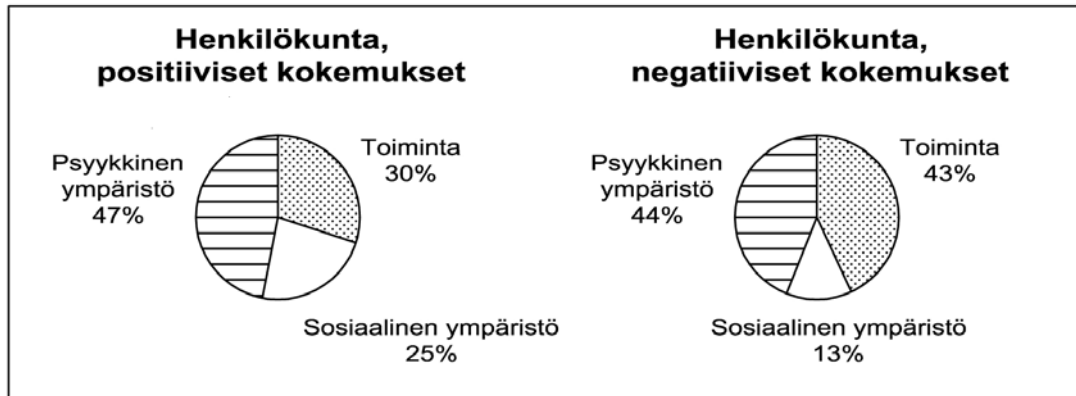
tarvitaan tilaa. Koulupäivä jaksottuu tiettyjen toimintojen mukaan. Julkiset kellot auttavat jaksottamaan päivää. Aikajaksotus koskee myös välituntitoimintojen järjestelyä ja pihan käyttöä.

- Eri oppiaineisiin liittyvät tilat viestittävät näkyvillä ollessaan opintojen edistymisestä ja jaksottavat koko kouluaikaa.
- Eri tilat ja kulkureitit liittyvät muistoissa erilaisiin tapahtumiin.
- Rakennuksen toiminnallinen joustavuus tukee joustavaa ajankäyttöä.
- Erilaiset tilat, toiminnot – myös rentoutuminen – ja varusteet auttavat jaksottamaan ja hahmottamaan koulupäivää.

9.11.4 Yhteenveto kokemuksista hyvinvoinnin osa-alueittain

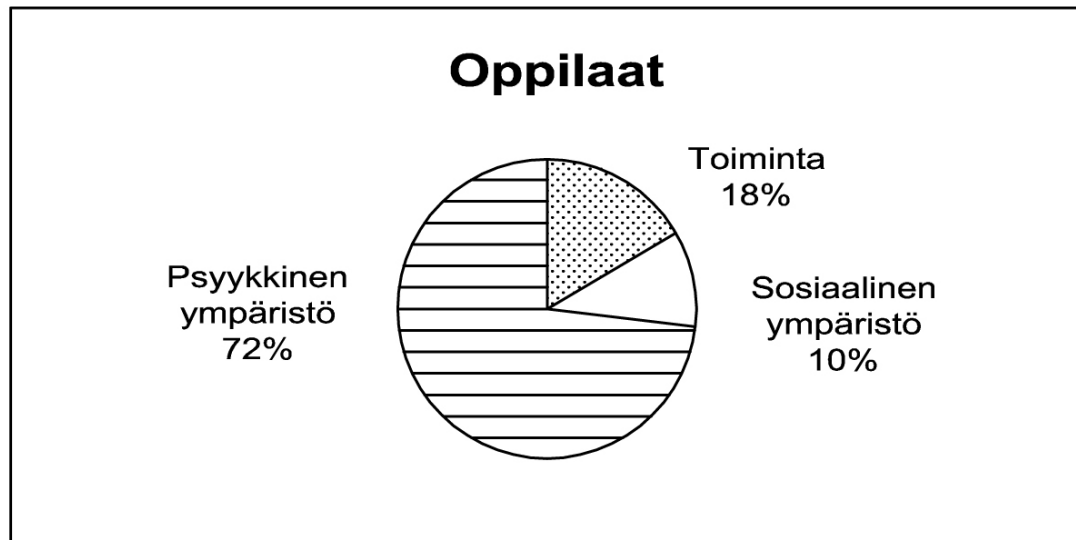
Seuraavassa on tarkasteltu erikseen henkilökunnan, oppilaiden ja hallinnon kokemuksia koulurakennuksesta hyvinvoinnin osa-alueittain. Aineiston hankintatapojen eroista johtuen henkilökunnan kokemuksia on mahdollista tarkastella sekä positiivisina että negatiivisina kokemuksina. Hallinnon ja oppilaiden kokemuksia ei ole tarkoituksenmukaista jakaa positiivisiin ja negatiivisiin kokemuksiin.

Henkilökunnan positiiviset kokemukset koulurakennuksesta (ks. Kuvio 22) osoittavat, että hyvinvointiin vaikuttavat eniten psyykkiseen ympäristöön liittyvät kokemukset. Myös toimintaympäristöön liittyvät kokemukset ovat merkittäviä, mutta sosiaaliseen ympäristöön liittyvillä kokemuksilla ei ole niin paljon merkitystä hyvinvoinnin kannalta. Negatiivisia kokemuksia koulurakennuksesta sen sijaan aiheuttavat toimintaedellytyksiin ja psyykkiseen ympäristöön vaikuttavat seikat lähes yhtä voimakkaasti; sosiaalisen ympäristön vaikutukset ovat vähäiset.



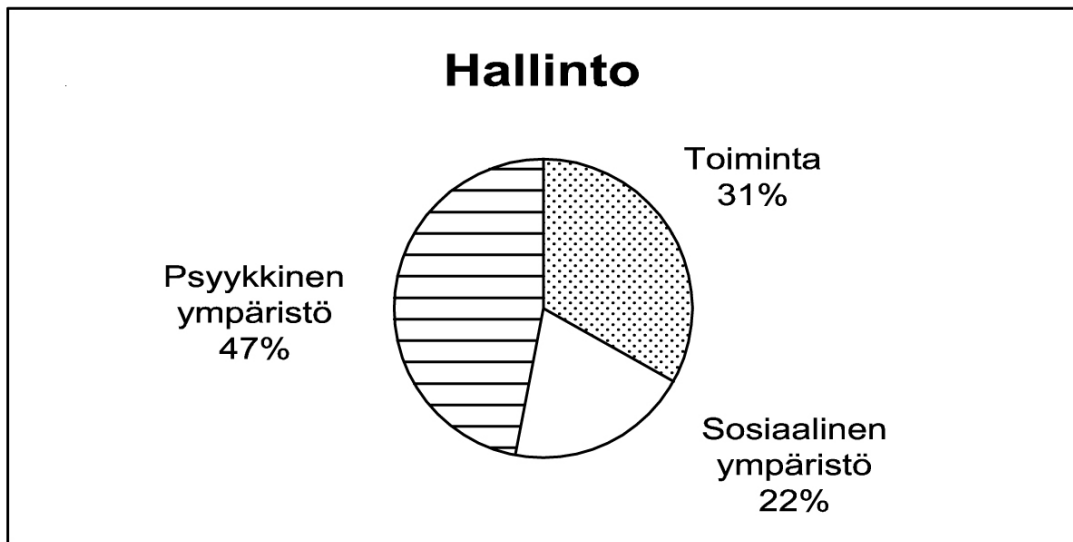
Kuvio 22. Hyvinvoinnin osa-alueet koulurakennuksen tuottamissa kokemuksissa, henkilökunta.

Soinisen koulun oppilaiden kokemuksissa (ks. Kuvio 23) psyykkisellä ympäristöllä on huomattavan merkittävä rooli.



Kuvio 23. Hyvinvoinnin osa-alueet koulurakennuksen tuottamissa kokemuksissa, oppilaat.

Hallinnon kokemukset koulurakennuksesta (ks. Kuvio 24) osoittavat henkilökunnan kokemusten tavoin, että hyvinvointiin vaikuttavat eniten psyykkiseen ympäristöön liittyvät kokemukset. Samoin toimintaympäristöön liittyvät kokemukset ovat merkittäviä, mutta sosiaaliseen ympäristöön liittyvillä kokemuksilla ei ole niin paljon merkitystä hyvinvoinnin kannalta.



Kuvio 24. Hyvinvoinnin osa-alueet koulurakennuksen tuottamissa kokemuksissa, hallinto.

IV
TEOREETTISESTI HYVÄN
PERUSKOULUN JA SIITÄ
SAATUJEN KOKEMUSTEN
SYNTEESI

10. Tuloksia

10.1 Teoretisoinnista

Laadullisen tutkimuksen teoria voi olla teesi, ohje tai maksiimi tai yleinen kuvaus niistä laaduista tai laatujen rakentumisista, joita tutkimuskohteena tematisoitiin (Varto1992, 101). Morse (1994) kutsuu teoriaa parhaaksi arvaukseksi. Laadullisessa tutkimuksessa teoria kehitetään ymmärrystä ja synteesisistä datasta. Morsen mukaan teoria syntyy aktiivisen, jatkuvan prosessin kautta, jossa dataa tarkastellaan elämän suuruisena palapelinä. Teoretisointi on spekulointia, otaksumien, virheellisyyksien, todentamisen, valinnan, tarkistamisen ja hylkäämisen prosessia. Lopullinen tulos on teoria, joka antaa parhaan ymmärrettävän, koherentin ja yksinkertaisimman mahdollisen mallin linkittää erilaisia ja toisistaan riippumattomia faktoja käyttökelpoisella tavalla. Se on tapa paljastaa ilmeinen, epäsuora, tunnistamaton ja se, mitä ei tiedetä. Se on tapa erottaa merkityksellinen merkityksettömästä.

Morsen (1997) mukaan teoria on aina kompromissi ideaalisuuden ja hyödyllisyyden välillä. Hänen mukaansa kaikkia teorioita pitäisi arvioida niiden kontekstista ja tarkoituksista lähtien, vaikka laadullisesti muodostetun teorian suhde käytäntöön on toissijainen ja se otetaan käyttöön vasta arvioinnin jälkeen. Morsen (1994) mukaan keino teorian luomiseen on edetä erityisestä yleiseen pienin askelin. Ensimmäinen askel teoretisoinnissa on kysyä dataalta kysymyksiä, jotka voivat luoda linkkejä teoriaan. Voidaan käyttää useita strategioita. Ensimmäinen metodi on identifioida datan uskomukset ja arvot. Toinen metodi on etsiä samankaltaisia konsepteja muista tilanteista tai etsiä muita datalähteitä muista konteksteista. Kolmas metodi on systemaattinen ja induktiivinen teorian kehittäminen datasta. Neljäs metodi voi käyttää arvelua ja virheellisyyksiä systemaattisesti hypotetisoiden syy-yhteyksiä tai karakterisoiden tiettyjä kokemuksia. Tämän metodin avain on teoreettisen lajittelun tekniikka.

Tässä tutkimuksessa olen osittain soveltanut kaikkia Morsen mainitsemia strategioita, mutta päästrategiana on ollut systemaattinen ja induktiivinen kehittäminen datasta. Tutkimuksen tavoitteena on olemassa olevan teorian kehittäminen edelleen. Teoretisointiprosessini on edennyt pienin askelin yksittäisistä havainnoista yleiseen. Ensin määrittelin hyvinvoinnin koulumaailmassa Allardtin (1998) kolmijaon (having, loving, being) indikaattoreiden pohjalta. Vastauksena tutkimukseni 1. pääongelmaan ”Millainen on teoreettisesti hyvä peruskoulurakennus” laadin normatiivisesti hyvän peruskoulurakennuksen, ideaalikoulun, kuvauksen käyttäen sisällönanalyysiä. Sen jälkeen peilasin hyvän peruskoulurakennuksen kriteereiden ominaisuuksia hyvinvoinnin jaottelun mukaisiin teemoihin: toimintamahdollisuuksiin, sosiaaliseen ympäristöön ja psyykkiseen ympäristöön. Tutkimukseni 2. pääongelmaan ”Millaisia kokemuksia Soinisen koulun rakennus tuottaa koulun oppilaille ja henkilökunnalle?” hain vastausta empiirisen tutkimuksen keinoin. Luokittelin ja analysoin keräämäni datan hyvinvoinnin jaottelun mukaisesti. Ehdotelmani suunnitteluteoriaksi perustuu induktiiviseen päättelyyn teoreettisesti hyvän peruskoulurakennuksen kuvauksen ja empiirisesti hankitun luokitellun aineiston vertailusta.

10.2 Teoreettisesti hyvän peruskoulurakennuksen ja empiirisen datan vertailu

Varton (1992, 64) sanoin ”tutkimuskohteen luominen uudeksi kokonaisuudeksi” tapahtuu teoreettisesti hyvän peruskoulurakennuksen kuvauksen ja empiirisen aineiston synteessissä hyvinvoinnin viitekehyksessä.

Oulasvirta (2007, 75–76) toteaa julkisten organisaatioiden toiminnan ohjautuvan viime kädessä yhteisöllisistä tavoitteista käsin. Ongelmana on kuitenkin se, että tavoitteet on ilmaistu väljästi ja toisaalta se, että palvelujen käyttäjät eivät välttämättä ole keskenään samaa mieltä tavoitteista. Tässä tutkimuksessa olen lähestynyt tutkimuskohdettani kahdesta suunnasta: teoreettisesti hyvä peruskoulurakennus edustaa yhteisöllistä näkökulmaa ja eri käyttäjäryhmien kokemukset yksilöllistä käyttäjänäkölmaa.

Olen vertaillut Soinisen koulun oppilaiden ja henkilökunnan kokemuksia ja teoreettisesti hyvän peruskoulurakennuksen ominaisuuksia hyvinvoinnin eri osa-alueilla, joita ovat peruskoulurakennuksen vaikutukset toimintamahdollisuuksiin, sosiaaliseen ympäristöön ja psyykkiseen ympäristöön. Toimintamahdollisuuksiin liittyviä kokemuksia olen tarkastellut erikseen työ- ja toimintaprosessien ja oppimisen kannalta. Sosiaaliseen ympäristöön liittyviä kokemuksia olen tarkastellut vuorovaikutuksen, yhteisöllisyyden ja johtamisen kannalta. Psyykkiseen ympäristöön liittyvät kokemukset jakaantuivat useimpaan lohkoon; olen tarkastellut niitä imagon ja identiteetin kannalta, vaikutusmahdollisuuksien ja itsensä toteuttamisen kannalta, oikeudenmukaisuuden, tasa-arvon ja yksilöllisyyden kannalta, turvallisuudentunteen kannalta, ajankulun kokemisen kannalta sekä esteettisyyden kannalta. Yksityiskohtainen vertailu on liitteessä (LIITE 5).

10.3 Kokemuksesta ja vertailusta teorian aineksiksi

Termillä teoria voidaan tarkoittaa joukkoa testattuja empiirisiä yleistyksiä. Se voidaan ymmärtää yhtenäisenä, systemaattisena ja kausaalisena selityksenä joukolle erilaisia ilmiöitä. Se voidaan ymmärtää perspektiivinä, jonka avulla tutkimusongelma kehystetään, ratkaistaan tutkimusongelma ja samalla ymmärretään ja selitetään todellisuutta. Teoria voidaan ymmärtää myös kriittisenä teoriana.

Ajatteluni nojaa Rauhalan situationaaliseksi säätöpiiriksi kutsumaan tajunnallisuuden, orgaanisen tapahtumisen ja tilanteen yhteenkietoutuneisuuteen. Olemassaolon eri muotojen toisensa läpäisevyys yhdentää vaikuttamisen, kohdistuupa se hänen tilanteeseensa, orgaaniseen tapahtumiseensa (kehollisuuteensa) tai tajunnallisuuteensa. Olen samaa mieltä Rauhalan kanssa arkkitehdin roolin merkityksestä vaikuttaa tilanteeseen kuuluvaan fyysisen ympäristön ominaisuuksiin. Nämä ominaisuudet valikoituvat ihmisen tilanteeseen usein ilman hänen omaa mahdollisuuttaan vaikuttaa tilanteeseen. Suhteessa näihin ominaisuuksiin muutkin asiantilat voidaan kokea epäviihtyisinä, miellyttävinä jne. Tässä tutkimuksessa olen selvittänyt opiskeluympäristön tavoitteellisia hyviä ominaisuuksia, jotka toteutuessaan lieventävät tilanteen tai muiden olomuotojen häiriötekijöiden vaikutusta.

Teoreettisesti hyvän peruskoulurakennuksen, ideaalikoulun, ominaisuudet perustuvat yhteiskunnan odotuksiin, rakentamiseen kohdistuviin vaatimuksiin sekä pedagogisiin ja työympäristön vaatimuksiin ja käytettävissä oleviin tutkimustuloksiin. Tajunnallisuutta koskevien kokemusten kautta olen selvittänyt lisää situaation toivottuja ominaisuuksia. Allardtin hyvinvointiteoriaa soveltavien subjektiivisten indikaattorien, koulukokemusten, kautta olen selvittänyt objektiivisten indikaattorien, koulurakennuksen ominaisuuksien toivottuja, hyvän opiskeluympäristön ominaisuuksia. Rauhalan situationaaliseen säätöpiiriin kuuluvaa kehollisuutta en ole sisällyttänyt empiiriseen tutkimukseeni.

Tutkimuksen tuloksena syntynyt teoria, perspektiivi tarjoaa aineksia koulusuunnitteluteorian muodostukselle. Hyvinvoinnin viitekehyksessä muodostettuihin teoreettisesti hyvän peruskoulurakennuksen määrittelyyn ja Soinisen koulun oppilaiden ja henkilökunnan kokemuksiin koulurakennuksesta perustuviin koulusuunnitteluteorian aineksiin sisältyy toimintamahdollisuuksiin, sosiaaliseen ympäristöön ja psyykkiseen ympäristöön vaikuttavia tekijöitä.

10.3.1 Toimintamahdollisuudet

Toimintamahdollisuuksiin liittyvät työ- ja toimintaprosesseihin sekä oppimiseen vaikuttavat tekijät.

Työ- ja toimintaprosessit

Tilajärjestelyt, tilat ja yhteydet - myös visuaaliset - tukevat lasten ja aikuisten arjen käytännön toimintoja. Rakennuksen struktuuri jäsentää toimintaa. Tilojen avoimuus, monipuolisuus, yleispätevyys ja muunneltavuus tukevat toiminnan järjestelyjä. Toiminta-ajatukseen pohjautuva tilojen suunnittelu edistää toimintaa. Myös rakennuksen hyvä kunto tukee toimintaa.

Monipuoliset ilkvallan kestävät varusteet ja rakenteet, luonnonmaasto ja sateensuoja aktivoivat ulkotoimintaa. Ulkopuolisilta suojattu ulkotila mahdollistaa arimpien tai eristystä tarvitsevien lasten ulkoilun, mutta myös ilkvallalle alttiiden oppilastöiden tai rakennelmien tekemisen ja säilyttämisen ulkona.

Koulurakennuksen ominaisuuksien hyödyntäminen edellyttää kuitenkin henkilökunnalta aktiivista tilojen käytön opiskelua ja uusien vaihtoehtoisten käyttötapojen etsimistä. Toimintaprosesseja tukee myös se, että tilat on suunniteltu siten, että aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestäminen on mahdollista ja rakennus voi toimia monipuolisena asukkaiden toimintakeskuksena.

Oppimisen tukeminen

Toiminta-ajatuksen pohjalta suunniteltu rakennus tukee opetussuunnitelman toteutumista. Monipuolinen, avoin, yleispätevä ja muunneltava koulurakennus tarjoaa mahdollisuuksia enemmän kuin mitä opetussuunnitelman vaatimukset edellyttävät; se myös tuottaa piilo-opetussuunnitelmaa ja stimuloi kehittämään erilaisia oppimista tukevia käytäntöjä ja toimintoja. Oppimista tukevassa koulurakennuksessa opetusta voidaan havainnollistaa rakennuksen ja sen rakenneosien avulla; opiskeluympäristö on aktiivinen oppimisväline ja se kytkeytyy eri oppiaineisiin. Koulun kalusteet, varusteet ja näköyhteys erikoisvarusteltuihin tiloihin houkuttelevat oppimaan, samoin mahdollisuus oppilastöiden esillepanoon innostaa oppilaita. Opiskeluympäristö on fyysinen malli kestävän kehityksen mukaisesta rakentamisesta ja edistää kestävän kehityksen vaalimista.

10.3.2 Sosiaalinen ympäristö

Sosiaalista ympäristöä olen tarkastellut erikseen vuorovaikutukseen, yhteisöllisyyteen ja johtamiseen vaikuttavien tekijöiden avulla.

Vuorovaikutuksen edistäminen

Vuorovaikutusta tukevaa koulurakennusta itsessään voidaan käyttää leikin välineenä. Sisäänkäynnin suhde ympäristöön ja vierailijoille tarkoitettujen tilojen sijainti rakennuksessa vaikuttavat koulun ja ympäröivän yhteisön vuorovaikutuksen määrään. Rakennuksen jakaantuminen pikkuyksiköihin edistää hallittua vuorovaikutusta, opettajien tiimiytymistä ja työryhmien muodostumista. Rakennuksen avoimuus edistää sanatonta vuorovaikutusta. Tilajärjestelyt, yhteydet ja kalusteet vaikuttavat vuorovaikutukseen. Jos tilajärjestelyt ovat tasa-arvoisia ja epähierarkkisia, ne edistävät vuorovaikutusta.

Yhteisöllisyyden tukeminen

Yhteisöllisyyttä tukevassa koulurakennuksessa tilat mahdollistavat yhdessä olemisen harjoittelua ja eri toimijaryhmät voivat toimia yhdessä. Koulun tilastrukturin hallinta ja mahdollisuus seurata toimintaa joukkoon kuuluen lisää yhteisöllisyyttä. Rakennuksen strukturointi pienempiin yksiköihin tuottaa kumppanuutta ja lähiyhteisöjen yhteisöllisyyttä. Tasa-arvoa edistävät tilaratkaisut lisäävät yhteisöllisyyttä. Rakennuksen tunnistettava ilmiasu lisää yhteisöllisyyttä. Yhteisöllisyyttä tukevassa koulurakennuksessa on mahdollista vaikuttaa konkreettisesti ympäristöön yhdessä. Siellä ei ole ristiriitoja aiheuttavaa ahtautta, melua ja toimintapuutteita.

Johtamisen tukeminen

Johtamista tukevassa koulurakennuksessa rakennuksen strukturi tukee johtamista ja vaikuttaa hallintomalliin. Tilajärjestelyjen avoimuus edistää avoimien suhteiden syntymistä ympäristön kanssa. Rakennuksen avoimuus mahdollistaa asioihin puuttumisen välittömästi. Tiimiytymisen mahdollistama strukturi tukee johtamista tarjoamalla konkreettisia mahdollisuuksia vastuunjakorajoiksi. Tilojen erilaisuuden mahdollistama työtilojen valinta luo tyytyväisyyttä. Tilojen yhteisöllisyyttä tukeva luonne, tasa-arvo ja eri ammattikuntien työn tärkeyttä tukevat tilaratkaisut tukevat esimiestyötä.

10.3.3 Psyykkinen ympäristö

Psyykkistä ympäristöä olen tarkastellut erikseen imagoon ja identiteettiin, vaikutusmahdollisuuksiin ja itsensä toteuttamismahdollisuuksiin, turvallisuuden tunteeseen, oikeudenmukaisuuteen, tasa-arvoon ja yksilöllisyyteen, esteettisyyteen sekä ajankulun kokemiseen vaikuttavien tekijöiden avulla.

Imago ja identiteetti

Imagoa ja identiteettiä tukevassa koulurakennuksessa rakennuksen jakaantuminen pienempiin yksiköihin tukee ryhmäidentiteetin syntyä. Koulun ilmiasu vaikuttaa imagoon ja edelleen identiteettiin. Rakennuksen tilajärjestelyt muokkaavat

identiteettiä. Mahdollisuus ripustaa esille tunnuksia, symboleja, oppilastöitä ja peilejä tukee identiteetin vahvistumista.

Vaikutusmahdollisuudet ja itsensä toteuttamismahdollisuudet

Vaikutusmahdollisuuksia ja itsensä toteuttamismahdollisuuksia tukevassa koulurakennuksessa toiminta-ajatusta tukeva ympäristö edistää työmotivaatiota. Rakennuksen joustavuus mahdollistaa opettajien oman pedagogisen ajattelun ja toiminta-ajatuksen toteuttamista. Rakennus stimuloi kehittämään tarpeita vastaavia toimintoja. Rakennuksen jakaantuminen pienempiin yksiköihin edistää kasvattajien vaikutusmahdollisuuksia ja pedagogisen vastuun kantamista. Erilaiset työtilat tukevat erilaisten työryhmien ja tiimien muodostumista. Toisten työn arvostamisesta viestivät yhteisölliset tilaratkaisut edistävät ammatillista itsensä toteuttamista. Mahdollisuus muokata kouluympäristöä lisää vaikutusmahdollisuuksia. Rakennuksen jakaantuminen pienempiin yksiköihin parantaa mahdollisuuksia oppia tuntemaan oppilaat; se edistää siten yhteistä kasvatusvastuuta ja työmotivaatiota. Arjen toimintaa tukeva tarkoituksenmukainen monipuolinen toimintaympäristö ja rakennuksen monipuoliset käyttömahdollisuudet lisäävät työmotivaatiota. Rakennuksen arkkitehtuurin kirvoittama positiivinen palaute lisää työmotivaatiota. Tilojen mahdollistama sosiaalinen kanssakäyminen lisää työmotivaatiota ja vaikutusmahdollisuuksia.

Oikeudenmukaisuus, tasa-arvo ja yksilöllisyys

Oikeudenmukaisuutta, tasa-arvoa ja yksilöllisyyttä tukevassa koulurakennuksessa rakennuksen jakaantuminen julkiseen ja yksityiseen puoleen mahdollistaa sekä henkilökunnan että oppilaiden yksilöllisyyden huomioon ottamisen. Rakennuksen jakaminen pienempiin yksiköihin helpottaa yksilöllisistä tarpeista johtuvia erikoisjärjestelyjä ja edistää siten oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa. Tilajärjestelyt tukevat henkilökunnan tasa-arvoista kohtelua ja tilat on suunniteltu kaikkien ehdoilla. Koko henkilökunnan yhteiset tauko- ja sosiaalityilat edistävät tasa-arvoa, samoin kaikille avoimet tilat. Tilajärjestelyt estävät konfliktien syntymistä. Tasa-arvoa tukee se, että kaikkien oppilaiden tölle on esittelytilaa. Yksilöllisyyttä tukee se, että löytyy paikkoja, joissa voi hetken istua ja tarkkailla talon tapahtumia osallistumatta muuten aktiivisesti.

Turvallisuuden tunne

Turvallisuuden tunnetta tukevassa koulurakennuksessa on mahdollisuus positiiviseen valvontaan. Rakennus on jaettu pienempiin yksiköihin. Siellä ei ole kiellettyjä tiloja. Siellä voi vaikuttaa työtilansa valintaan. Siellä ei ole vaaraa aiheuttavia tai kurinpitoa ja valvontaa vaativia paikkoja ja siellä voi liikkua joutumatta ruuhkaan ja törmäilemään. Turvallisuuden tunnetta tukevassa koulurakennuksessa on helppo orientoitua ja aikuisia on aina näkyvissä. Siellä erilaisten oppijoiden yksilölliset tarpeet ja erilaisten kulttuuristen taustojen vaikutukset on otettu huomioon. Siellä on mahdollista järjestää säännönmukaisesti toistuvia toimintoja, tapahtumia ja tuttuja kulkureittejä luomaan turvallisuuden ja jatkuvuuden tunnetta.

Ajankulku

Ajankulun kokemista tukevassa koulurakennuksessa eri oppiaineisiin liittyvät tilat viestittävät näkyvillä ollessaan opintojen edistymisestä ja kasvamisesta ja jaksottavat koko kouluajan. Tilat ja kulkureitit liittyvät erilaisiin tapahtumiin ja ajanjaksoihin. Erilaiset tilat, toiminnot ja varusteet auttavat jaksottamaan ja hahmottamaan koulupäivää. Toiminnallinen joustavuus tukee joustavaa ajankäyttöä.

Esteettisyys

Esteettisyyden kokemista tukevassa koulurakennuksessa on harmoniaa, avaruutta, valoisuutta, tasokasta arkkitehtuuria, taideteoksia, erilaisia materiaaleja, monipuolinen muotokieli ja väriskaala. Siellä on hyvä tuoksu, rauhallista, melutonta ja siistiä sekä vaihtelevia näkymiä tiloista toisiin ja ulkotiloihin. Siellä on mahdollista koristaa ja kaunistaa ympäristöä taideteoksilla, oppilastöillä ja kalusteilla. Koulun kokeminen esteettiseksi vaikuttaa työmotivaatioon ja lisää työviihtyvyyttä ja tämä puolestaan heijastuu henkilösuhteisiin ja voimavaroihin tehdä työtä. Ilkivallan kesto piharakenteissa ja mahdollisuus ylläpitää järjestystä ja siisteyttä on oppilaille tärkeä esteettinen näkökulma. Koulun ilmiasu viestittää ulospäin oppimisen ja sivistyksen arvostamisesta.

10.4 Arviointia

Varton (1992, 26) mukaan tutkimuksen kohdallisuuden ratkaisevat tutkijan ennako-oletukset ja tutkijan kyky saattaa tämä ennakoitu tutkimuksen osaksi. Hän (mts. 105) muistuttaa, että myös teorianmuodostuksessa on säilytettävä laadullisen tutkimuksen edellyttämä kokonaisvaltaisuus ja yleistyksien on tehtävä suhteessa osien merkitysyhteyksiin. Tutkimusaihe ja -kohde kietoutuvat siihen kaikkien merkitysten todellisuuteen, jossa se alun perin oli tutkijan esiyymmärryksenä. Teorianmuodostuksessa tutkija palaa takaisin lähtöasetelmaansa ja asettaa tutkimuksensa, sen tulokset ja mahdolliset seuraukset takaisin siihen maailmaan, josta ne rajattiin. Tässä merkitysyhteydessä tulee käydä keskustelu tutkimuksesta, sen kriteereistä, tutkimuksen onnistumisesta, kohdallisuudesta ja kestävyydestä.

Morse (1991, Leiningerin 1994 mukaan) mainitsee laadullisen tutkimuksen arvioinnin tärkeinä alueina tutkimuksen merkittävyyden, käytetyt metodit sekä laadullisen tutkimuksen eettiset standardit. Sandelowsky (1997) ottaa esille tutkimuksen ohjelmoinnin tärkeyden – ei perinteisenä ankarana etukäteisohjelmana vaan - laadullisen tutkijan kykyä havaita laajemmin ohjelmallisia piirteitä tutkimuskentässä kokonaisuutena.

Leininger (Leininger 1987, 1990, 1991; Leiningerin 1994 mukaan) suosittelee käytettäväksi seuraavia kriteerejä laadullisessa tutkimuksessa: uskottavuus, totuudellisuus, merkityksellisyys kontekstissa, toistettavuus, saturaatio ja siirrettävyys. Kaikki edellä mainitut kriteerit ovat yhdenmukaisia laadullisen tutkimuksen filosofisten tarkoitusten ja tarkoituserien kanssa. Leiningerin (1994) mukaan esimerkiksi fenomenologiassa saturaatio, kontekstimerkityksellisyys ja uskottavuus pitää ottaa vahvasti mukaan, kun taas toistettavuus- ja totuudellisuuskriteerit voi jättää vähemmälle. Absoluuttista totuutta tai uskottavuutta on vaikea määritellä tutkittavien kanssa ja kontekstissa. Tutkijan tulee yrittää löytää totuus sellaisena, kuin se on tutkittavilla. Kysymys on tutkittavien uskomuksissa ja arvotuksissa olevasta totuudesta. Tutkijan tulee luopua länsimaisesta tendenssistä dikotomisoida maailma subjekteihin ja objekteihin ja keskittyä sen sijaan näkökulmiin. Laadullista arviointikriteeriä on käytettävä laadullisten metodien vahvistamiseksi laadullisessa paradigmassa. Laadulliset tutkijat eivät saisi nojata

sellaisten kvantitatiivisten kriteerien käyttöön kuin validiteetti ja reabiliteetti selittäessään ja oikeuttaessaan tuloksiaan.

Heikkisen (1994) mukaan tutkimuksen ei pitäisi olla vain teknisiä toimenpiteitä, joilla tietty teoria-arsenaali suhteutetaan ns. empiiriseen todellisuuteen. Tutkimuksen tulisi olla ensisijaisesti tutkijan ymmärryksessä tapahtuvaa kehitystä ja muutosta. Fenomenologisessa ja hermeneuttisessa tieteessä tutkimustiedon varmuuden tai vakuuttavuuden osoittamiseksi ei pitäisi käyttää validiteetin ja reliabiliteetin kaltaisia, epäilyä poistavia, proseduureja, ts. metodista tiedettä. ”’Ymmärtäminen’ ontologisena kategoriana, pyrkimyksenä ja asenteena ei edellytä todistamista, ei tähtää hallitsemiseen, ei tavoittele epäilyn ja epävarmuuden kontrollointia. Siksi fenomenologinen ymmärtämisen lähtökohta on metodiseen sovittamaton”, toteaa Heikkinen (1994).

Varto (1992) edellyttää, että laadullisen tutkimuksen menetelmiä arvioidaan siltä pohjalta, miten hyvin ne pystyvät säilyttämään tutkimuskohteen tematisoinnissa määriteltynä. Toiseksi tutkimuksen on oltava pätevä eli tutkimuksen tuloksen on vastattava tutkimukselle asetettuja päämääriä ja tutkimuskohdetta. Kolmanneksi teorianmuodostuksen yhteydessä on esitettävä ne perusteet, joilla tutkimus katsotaan luotettavaksi eli vapaaksi satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä. Thorne (1997) sisällyttää laadullisen tutkimuksen arviointikriteeristöön epistemologisen puhtauden eli rehellisyyden, edustavan uskottavuuden eli tiedon paljastumisen yksittäisen näkökulman takaa, analyttisen logiikan (audit trail) sekä tulkinnan todistusvoiman, joka voidaan saavuttaa tarkistuttamalla tulkinta informanteilla.

Olen itse käyttänyt arvioinnin pohjana uskottavuutta ja totuudellisuutta, jota olen pohtinut myös luotettavuuden ja tutkimuksen subjektiivisuuden kannalta. Muina kriteereinä ovat merkityksellisyys kontekstissa, saturaatio ja siirrettävyys

10.4.1 Uskottavuus

Uskottavuus vaatii löydöksiltä totuutta, arvoa tai uskottavuutta, jonka tutkija on näyttänyt toteen jatkuvalla tarkkailulla tai osallistumisella, jossa kumulatiivinen

tieto on se uskottava, tai tutkittavien kokemusten mukana elämisellä. Perustaksi otetun Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen mukaan empiiristä tietoa voidaan pitää pätevänä sellaisenaan ja teoreettisen tiedon perustaksi, koska se on muodostumisensa ensi vaiheessa noussut pakottomasti esiin syvässä ja monipuolisessa dialogissa.

10.4.2 Totuudellisuus

Totuudellisuus tarkoittaa suoraan saatuja ja usein toistettuja vahvistuksia sille, mitä tutkija on kuullut, nähnyt tai kokenut tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Auditointi ja ajoittainen tutkittavilta saatu varmistus ja feedback-istunnot ovat tärkeitä tapoja varmistaa datan totuudellisuus (myös Dreher 1994). Laadullisessa tutkimuksessa on viime kädessä kyse tulkinnan ongelmasta. Kysymys on aineiston laadusta ja siis tutkijan omasta toiminnasta. Haastattelututkimuksessa laatu ja luotettavuus ovat riippuvaisia haastattelijan taidoista. Olen pyrkinyt saamaan monitahoisen ja laajan kuvan ilmiöstä aineisto- ja menetelmätriangulaation avulla, käyttämällä erilaisia aineistonhankintamenetelmiä ja erilaisia informantteja. olen käyttänyt kaikkea keräämääni aineistoa ja se on huolella litteroitu. Totuudellisuuden arviointia tukee myös fyysinen koulurakennus itsessään.

10.4.3 Tutkimuksen subjektiivisuus ja luotettavuus

Tutkijan ratkaisut ovat sidoksissa hänen oman ajattelunsa viitekehykseen. Raunion (1999, 293, 295–296) mukaan uusien asioiden esille saamiseksi tutkijan on oltava tietoinen ammatillisista ennakkokäsityksistään ja rikastaa tutkimuksensa perustana olevaa esiyymmärrystä huolellisella perehtymisellä aihepiiriin liittyviin tutkimuksiin. Varton (1992, 26) mukaan tutkija on osa tutkimaansa merkitysyhteyttä ja se tapa, jolla hän itse ymmärtää esittämänsä kysymykset, vaikuttaa ratkaisevasti koko tutkimukseen. Järvinen ja Järvinen (1995, 57) korostavat tutkijan ilmiön tuntemisen tärkeyttä, koska siihen perustuu tutkijan mahdollisuus joustavasti reagoida tutkittavien vastauksiin. Tulkinnan tavoitteena on esittää tulkittavan ilmiön merkityssisältö kokonaisuudessaan. Samanaikaisesti kokonaiskuvan kirkastuminen selventää osien ja niiden suhteiden välistä merkitystä. Bjurströmin (2004, 139)

tutkimuksen ”Att föstå skolbyggnader” yhtenä tuloksena on, että voidakseen ymmärtää käyttäjän kokemuksia rakennuksesta, tutkijalla täytyy olla kokemusta ja ymmärrystä arkkitehtuurista ja kyky reflektoida arkkitehtuurin merkitystä. Arkkitehdin observointi koulurakennuksen ja sen käytön tutkimuksessa perustuu aikaisemmalle kokemukselle. Olen pyrkinyt sulkeistamaan luonnollisen lähtökohtani asennoitumalla tietoisesti avoimesti tutkimaani ilmiöön. Omassa tutkimusprosessissani olen varsin hyvin selvillä omista ennakkokäsityksistäni sekä koulusuunnitteluun yleensä että valittuun koulurakennukseen liittyen. Tutkimuksen objektiivisuuden tärkein asia onkin tutkijan oman subjektiivisuuden tunnistaminen (Eskola & Suoranta 1999, 17).

Tutkimusmenetelmäni voidaan myös pitää osallistuvana havainnointina, jossa tutkijan roolini on julkinen. Haastattelutilanteissa kysymys oli myös keskusteleavasta havainnoinnista. Tutkijan subjektiiviteetin vaikutusta olen eliminoinut käyttämällä eläytymismenetelmää henkilökunnan käsitysten selville saamiseksi. Mahdollisesti tästä syystä henkilökunnan kuvaamisissa kokemuksissa on kriittisempi sävy kuin mitä hallintohenkilökunnan haastatteluista käy ilmi.

Hermeneuttisen tieteenfilosofian aksiomaattisen teesin mukaan tutkijan subjektiiviteetti ei ole milloinkaan eliminoitavissa tiedosta; siis oma toimintani tutkijana on sidoksissa omaan tilanteeseen ja olen itse komponentti tutkittavan tilanteessa. Etenkin kuvan tulkittamisessa kohtaavat kuvan ottajan ja katsojan elämäntilat. Kysymyksessä on aina jostain näkökulmasta tapahtuvasta todellisuuden rekonstruktiosta ja konstruomisesta, vaikkakin kuva voi avautua tulkitsijalle kokonaisuutena kontekstissa tarkasteltuna (vrt. Laitinen 1998).

Oma subjektiiviteettini tulee esille siinäkin, että tutkin lasten ottamia valokuvia myös irrallaan heidän haastatteluistaan. Sen lisäksi, mitä oppilaat kertoivat valokuvistaan, tai siitä, miksi he olivat valinneet juuri kyseisiä kuvauskohteita, tutkin valokuvien aiheita omista lähtökohdistani haluten nähdä, mitä oppilaat näkevät kouluympäristössään. Teknisesti onnistuneita ja vähintäänkin luettavia kuvia tuli 174 kpl. Eräistä kuvista oli luettavissa päällekkäisiä kuvausaiheita. Kuvausaiheita oli 220. Kuvausaiheet luokittelin seuraavasti: kaksi suurinta ryhmää olivat näkymät (76/220) ja ulkotilat (65/220). Erilaisia pitkiä monikerroksisia näkymiä sisältävät

kuvat koostuivat näkymistä sisältä ulos, ylhäältä alas ja alhaalta ylös, sisältä sisäpihoille sekä pääsisäänkäynnin aulan ja soluaulojen ja -käytävien näkymistä. Ulkotilakuvat koostuivat sisäpihoja esittävistä (36) sekä rakennusta ja sen ympäristöä varusteineen (29) esittävistä kuvista. Kolmantena suosittuna aiheena olivat koulun taideteokset, viralliset ja oppilastyöt (36/220). Yksittäiset tilat (25/220) ja yksityiskohdat (22/220) sekä kukat (19/220) – erilaiset viherkasvit ja kukkaistutukset sisäpihoilla – olivat lähes yhtä suosittuja aiheita.

Oppilaat kuvasivat enimmäkseen kivoja paikkoja ja mukavia asioita. Ikäviä, ärsyttäviä ja pelottavia paikkoja tai asioita olivat mm. ranskalaisen parvekkeen ovi, joka oli joskus jäänyt auki, rikkinäiset jalkapallomaalit, pihalla tehty ilkivalta sekä haisevat wc-tilat. Joitakin kohteita oli kuvattu sekä kivana että ikävänä paikkana. Erityisopettajan luokka nähtiin sekä kivana että ikävänä paikkana. Epäjärjestyksessä olevat kenkähyllyt olivat ikäviä, mutta järjestyksessä olevat kenkähyllyt esitettiin mukavina asioina. Pihan leikkivälineet olivat esimerkkejä mukavista asioista, mutta ne toivat mieleen myös sen, että vuoroja ei pidetä. Metsäalue nähtiin sekä mukavassa että ikävässä valossa: se on leikkipaikkana kiva, mutta oppilaita ärsyttää se, että sinne haudataan kuolleita lemmikkieläimiä. Sisäpihat istutuksineen olivat yleensä kivoja paikkoja, mutta Oppilas 20 oli kuvannut sitä negatiivisessa mielessä. Häntä harmitti, ettei sisäpihalla ollut keinoja ja ettei sinne ollut vapaa pääsy. Valokuvaajan ja kuvan tulkitsijan kohtaaminen merkitsee myös eettisten ilmiöiden kohtaamista, jossa katsoja assosioi ja luo uusia mielle yhtymiä kuvasta nousseille asioille. Kuvia tulkitessa joutuu kohtaamaan oman psyykkisen todellisuutensa, jonka kautta pystyy antamaan tulkitsemilleen kuville niiden merkityksen (vrt. Laitinen 1998). Kivin reunustettu ja havuin suojattu sisäpihan kukkapenkki esiintyi useassa positiivisessa mielessä kuvatussa kohteessa. Vain oppilas 10 kuvasi saman kukkapenkin ikävänä paikkana. Se, että en tiedä mitään oppilaiden aiemmista kokemuksista ja oma asenteeni turvallisiin oloihin tulivat tässä keskustelussa selvästi esille:

Oppilas 10: Tämä näyttää haudalta, sen takia. – – minä kuvasin sen takia, että se näyttää haudalta. – – Tutkija: Oliko tämä sinusta jotenkin pelottava juttu, että hauta koulun pihassa? Oppilas 10: Joo. Tutkija: Vai oliko se vitsi? Oppilas 10: Ei, kuvasin minä sen.



Kuvio 25. Kukkapenkki sisäpihalla (Oppilas 10).

Kuva on otettu sisäpihalta, jossa kivin reunustettua kukkapenkkiä oli kuvattu esimerkkinä sekä mukavasta että ikävästä kohteesta.

10.4.4 Merkityksellisyys kontekstissa

Merkityksellisyys kontekstissa perustuu dataan, joka on tullut esiin ymmärrettävänä holistisessa kontekstissa. Ihmisten ympäristössään tietämät kokemukset ovat tärkeitä indikaattoreita. Tämä kriteeri kohdistuu ideoiden ja tilanteiden tulkinnan ja ymmärtämisen merkityksellisyyteen sellaisena kuin tutkittavat ne itse ymmärtävät omassa elinkontekstissaan.

10.4.5 Saturaatio

Saturaatio tarkoittaa täydellistä uppoutumista ilmiöön tarkoituksena tuntea se niin täysin kuin mahdollista. Morsen (1994) mukaan, kun haastattelija on kuullut kaiken ja ikävystyy, saturaatio on saavutettu ja ymmärrys on täydellinen. Dreher (1994) näkee kuitenkin vaarana, että todella herkät ja tärkeät teemat voivat jäädä

huomaamatta, koska niistä ei ole voitu puhua. Saturaatio ei tässä tutkimuksessa sovellu arvioinnin pohjaksi, koska olen valinnut informantit heidän kiinnostavuutensa perusteella.

10.4.6 Siirrettävyys

Siirrettävyydellä tarkoitetaan laadullisen tutkimuksen tulosten siirrettävyyttä toiseen samanlaiseen kontekstiin tai tilanteeseen säilyttäen tutkimuksen erityiset merkitykset, tulkinnat ja johtopäätökset. Koska laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole tuottaa yleistyksiä, vaan tietyn ilmiön syvää ymmärtämistä ja tietoa siitä, siirrettävyyssriteeri kohdistuu tulosten yleisiin samankaltaisuuksiin samanlaisissa ympäristöissä, konteksteissa ja olosuhteissa. Samanlaisuudet toisiin samanlaisiin tilanteisiin voivat myötävaikuttaa tiedon laajempaan käyttöön. Varton (1992, 75) mukaan yksittäisten tutkimuskohteiden yleistäminen edellyttää, että kohteissa on jotain yleistä merkitystä omaavaa laatua, johon nähden tutkimuskohde tematisoidaan säilyttäen samalla tutkimuskohteen yksittäisyyden ja ainutkertaisuuden. Morsen (1994) mukaan uudelleenkontekstualisoinnin tulokset yhdistyvät olemassa olevaan tietoon ja täten tieteenala etenee.

Johnsonin (1997) mukaan yleistettävyyys ei seuraa tiettyjen sääntöjen noudattamisesta, vaan yleistettävyyden vaatimus ymmärrettynä soveltuvuutena on relevantti, kun ajatellaan tutkijan tarkoitusta luoda yhteyksiä tai auttaa lukijaa luomaan yhteyksiä eri tilanteiden välille, siirtää opittua toiseen tilanteeseen. Yleistettävyyttä voidaan verrata myös totuuteen ja sen klassisiin kriteereihin, miten hyvin tutkijana olen tavoittanut ilmiön luonteen, sopiiko teoria olemassa oleviin rakenteisiin ja teorioihin ja tarjoavatko tulokset ratkaisuja ongelmiin. Fenomenologinen tutkimus ei ole suunnattu kohti yleistä selitystä, vaan uniikkiin ja erityiseen ja se antaa lukijalle mahdollisuuden vetää johtopäätöksiä.

Kehittelemäni teorian ainekset tarjoavat mekanismin, jonka avulla voidaan demonstroida tulosten käyttökelpoisuutta ja seurauksia. Lukijalle jää velvollisuus arvioida väitteitani ja punnita tulosten käytettävyyttä omissa käytännöissään.

12. Pohdintaa

Tutkimuksen yhtenä tuloksena on syntynyt kirjalliseen aineistoon perustuva teoreettisesti hyvän peruskoulurakennuksen kuvaus, ideaali. Empiirisen tutkimuksen tuloksena on saatu hyvän peruskoulun kriteerein suunnitellun koulurakennuksen käyttäjien kokemuksia. Tuloksia on vertailtu analyytisesti hyvinvoinnin viitekehyksessä ja tältä pohjalta on löydetty käyttäjien hyvinvointia tukevan hyvän peruskoulurakennuksen teorian aineksia. Tutkimukseni osoittaa, että Lauri Rauhalan situationaalisen säätöpiirin ja Erik Allardtin hyvinvointiteorian käsitteistöt sopivat tutkimani ilmiön, opiskeluympäristön tuottaman kokemuksellisen hyvinvoinnin, hahmottamiseen ja havaintojeni teoretisointiin. Käsitteistö ja tutkimustapa ovat antaneet mahdollisuuden tarkastella koulu yhteisöä kokonaisuutena; henkilökunnan hyvinvointi heijastuu oppilaiden hyvinvointiin, viihtymiseen sekä oppimiseen. Holistisessa maailmassa käyttäjän kokemukset yhdentävät hyvinvoinnin eri osatekijät.

Tällä hetkellä käytävissä olevat ohjeet fyysiselle opiskeluympäristölle ovat jo varsin laajat ja kattavat, mutta ne jäävät jotenkin ulkokohtaisiksi, koska käyttäjän näkökulma tilan kokijana ja tilojen vaikutukset käyttäjään eivät ole olleet ohjeiden laatimisen taustalla. Koko rakennuksen ominaisuudet tulisikin laajemmin ottaa käyttöön oppimisprosessissa. Humaanin arkkitehtuurin olemukseen kuuluu kyky eläytyä ja kommunikoida tavallisten ihmisten kanssa ja vastata heidän tarpeisiinsa. On myös nähtävissä, että koulutiloille asetetut odotukset alkavat muistuttaa osin niitä ominaisuuksia, joita edellytettiin maaseudulla pienissä kyläkouluissa: tilojen tuli muuntua moneksi ja toimia monitoimisina.

Suunnitteluoppaisiin tulisi liittää toiminnallisuuden tavoittelun lisäksi myös sosiaalisen ja psyykkisen ympäristön merkitykseen liittyvä näkökulma. On lohdullista havaita, että olemassa olevat ohjeet ja saadut empiiriset tulokset eivät

kuitenkaan ole keskenään ristiriitaisia. Viihtyvyyttä ja viihtymättömyyttä työpaikalle ei suinkaan aina tuo tietyn saman asian sujuminen tai puuttuminen.

Koulutyöpaikan viihtyisyyteen vaikuttavat ensi sijassa kokemukset psyykkisestä ympäristöstä. Epäviihtyvyyttä koulurakennuksessa sen sijaan aiheuttavat kokemukset toimintaedellytyksistä ja psyykkisestä ympäristöstä lähes yhtä voimakkaasti. Toimintaedellytyksistä saadut kokemukset vaikuttavat enemmän viihtymättömyyteen kuin viihtyvyyteen. Sosiaalisesta ympäristöstä saadut kokemukset vaikuttavat taas enemmän viihtyvyyteen kuin viihtymättömyyteen. Soinisen koulun hallintohenkilökunnan teemahaastattelussa esille tulleet kokemukset ovat hyvinvoinnin osatekijöiden jakaumalta lähes yhteneväiset muun henkilökunnan kokemiin viihtyisyyttä lisääviin tekijöihin. Käyttäjien mukanaolo koulurakennushankkeessa on ohjannut suunnittelua oikeaan suuntaan. Lasten kokemuksissa korostuu selvästi ympäristön psyykkisten tekijöiden merkittävyys.

Tutkimuksen tärkeimpänä tuloksena voisin pitää sitä, että käyttäjien kokemuksissa painottuvat eräät seikat, joita teoreettisesti hyvän peruskoulurakennuksen määrittelyyn ei sisälly. Toimintamahdollisuuksiin liittyvissä kokemuksissa korostuu arjen rutiinien sujumisen tärkeys: vaatteiden pukemiset, ulosmenemiset, ruuhkattomuus ja siisteyden ja järjestyksen ylläpitäminen. Sosiaaliseen ympäristöön liittyvissä kokemuksissa tulee voimakkaasti esille tilajärjestelyjen vaikutus yhteisöllisyyden muodostumiseen ja eri henkilökuntaryhmien väliseen vuorovaikutukseen. Samoin johtamiseen liittyvät kokemukset ovat sidoksissa rakennuksen struktuuriin ja tilaratkaisuihin, mutta rakennuksen käyttömahdollisuuksien hyödyntäminen edellyttää opettelua. Psyykkiseen ympäristöön liittyvissä kokemuksissa vaikutusmahdollisuuksien ja itsensä toteuttamismahdollisuuksien nähdään kytkeytyvän tiiviisti fyysisen ympäristön suomiin mahdollisuuksiin. Koulun tilajärjestelyjen koetaan voimakkaasti vaikuttavan tasa-arvon ja yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamiseen. Turvallisuuden kokemisessa fyysisellä ympäristöllä on odotetusti merkittävä rooli, mutta esiin nousevat myös ympäristön suomat mahdollisuudet elämisen hallintaan: orientaatio, säännöllisesti toistuvat toiminnot ja tapahtumat. Oppilaiden kokemukset liittyvät myös ajankulun jaksottamiseen: erilaiset toiminnot, tilat ja varusteet auttavat jaksottamaan ja hahmottamaan koulupäivää, luokalta toiselle siirtymistä ja

koko kouluaikaa. Esteettisyyden kokemiseen liittyy mahdollisuus itse vaikuttaa ympäristön estetiikkaan kaunistamalla ympäristöään, mutta myös suunnitteluratkaisujen mahdollistama järjestyksen ja siisteyden ylläpidettävyys ja piharakenteiden kesto ilkeältä vastaan on tärkeä esteettinen näkökulma.

Tutkimuksen kohteena ollut koulurakennus edustaa kouluarkkitehtuurin huippua. Sen visuaaliset ja arkkitehtoniset arvot on tunnustettu. Tutkimus ei kuitenkaan kohdistu arkkitehtuuriin sinänsä, vaan sen tuottamiin aistimuksiin, kokemuksiin ja merkityksiin. Jo lasten kuvauskohteet kertovat paljon rakennuksen henkivoimasta ja kokonaisvaltaisesta paikan hallinnasta. Arkkitehtuurin voimaa todistaa myös se, että rakennus sallii henkilökunnan aktiivisen tilojen muuntelun sekä oppilaiden tilanmuokkauksen mm. oppilastöitä ja koristeita ripustamalla menettämättä mitään omasta voimastaan. Aktiivinen toiminta on välttämätön tapa kokea ympäristöä. Käyttäjien esteettiset kokemukset ilmenevät pikemminkin toimintana kuin havainnointina. Fyysisen koulurakennuksen olemus, rakennettu todellisuus annettuna tekijänä lasten kokemuksessa haastaa koulujen suunnittelun parissa toimivat.

Tässä tutkimuksessa esille tulleet tulokset tuovat uuden näkökulman tarkastella kasvavan lapsen kehitykselle kodin jälkeen merkityksellisimmän ympäristön ominaisuuksia. Löydettyjä tuloksia tulisi hyödyntää valtakunnallisella tasolla opetussuunnitelman perusteiden ja suunnitteluohjeiden valmistelussa sekä opettajankoulutuksessa. Tuloksia voitaisiin hyödyntää myös arkkitehtien, rehtorien ja opettajien ammatillisessa jatkokoulutuksessa. Tuloksista voisi olla hyötyä myös kuntien opetus-, nuoriso- ja kulttuuritoimen johdon ja virkamiesten sekä luottamushenkilöiden ja kuntayhtymien edustajien jatkokoulutuksen osana pohdittaessa opiskeluympäristöjen merkitystä hyvinvoinnin ja oppimisen edistäjänä. Muodostettua teoriaa voidaan käyttää myös arvioitaessa koulurakennusten käyttökelpoisuutta ja suunnitteluohjeena uusien ja korjattavien peruskoulurakennusten suunnittelussa.

Tutkimuksen kuluessa on tullut esiin seikkoja, jotka antavat vihjeitä siitä, mihin tutkimusta tulisi edelleen suunnata. Yhtenä tärkeänä tutkimuskohteena tulisi olla toimintamahdollisuuksiin liittyen arjen rutiineihin tarvittavien tilojen oikea mitoitus.

Niin ikään sosiaaliseen ympäristöön liittyen tulisi selvittää yhteisöllisyyden muodostumiseen ja eri henkilökuntaryhmien väliseen vuorovaikutukseen tarvittavia tiloja ja niiden mitoitus. Toisesta koulurakennuskohteesta toisessa kulttuurisessa ympäristössä esille tuleva empiirinen aineisto voi antaa lisävalaistusta koulurakennuksen hyvinvointiin vaikuttavista ominaisuuksista. Mielenkiintoisen lisän koulurakennuksen merkityksen tutkimiseen toisi tutkimus, jossa selvitettäisiin, vaikuttaako – ja jos, niin miten – arkkitehtonisesti korkeatasoinen kouluympäristö käyttäjiensä myöhempiin valintoihin elämässä.

13. Lähteet

- von Ahlefeld, H. 2007. What the OECD PISA Study reveals about the physical learning environment. Teoksessa E. Knapp, K. Noschis & C. Pasalar (toim.) *School Building Design and Learning Performance with a Focus on Schools in Developing Countries*. Lausanne: Comportements.
<<http://www.colloquia.ch/PDF/School%20Building%20Design.pdf>>, 35-40. Luettu 20.7.2008.
- Ahonen, A. 2008. Koulussa ei viihdytä, mutta miksi. Pohjoissuomalaisten oppilaiden kouluviihtyvyyttä selittävien tekijöiden tarkastelua. Teoksessa M. Lairio, H. L. T. Heikkinen & M. Penttilä (toim.) *Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 35, 195-209.
- Alasuutari, P. 1999. *Laadullinen tutkimus*. 3. uudistettu painos. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Alexander, C. 1964. Notes on the synthesis of form. Harvard University Press, 1–11.
- Alexander, C. 1965. A city is not a tree. Teoksessa C. Jencks & K. Kropf (toim.) *Theories and manifestoes of contemporary architecture*. Chichester: Academy Editions 1997, 30–33.
- Alexander, C., Ishikawa, S. & Silverstein, M. with Jacobson, M., Fiksdahl-King, I. & Angel, S. 1977. *A pattern language: towns, buildings, construction*. Oxford University Press.
- Allardt, E. 1998. Hyvinvointitutkimus ja elämänpolitiikka. Teoksessa J. P. Roos & T. Hoikkala (toim.) *Elämänpolitiikka*. Tampere: Gaudeamus, 34–53.
- Allsopp, B. 1977. *A modern theory of architecture*. London: Routledge & Kegan Paul
- Altenmüller, U. 2008. *Koulu - Schule auf Finnish. Funktions-, Raum- und Gestaltungskonzepte für neue Schulen in Finnland*. Dissertation. <http://e-pub.uni-weimar.de/volltexte/2008/1386/pdf/Altenmueller_Dissertation.pdf> Luettu 1.10.2008.
- Ando, T. 1991. Toward new horizons in architecture. Teoksessa Tadao Ando. New York: Museum of Modern Art, 458–461.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. *Kasvatussosiologia*. Porvoo: WSOY
- Arkkitehtuurikilpailuja 5. 1994. *Arkkitehti-lehden 5–6/1994 irtoliite*.
- Atwell, K., Hauan, A., Olsson, T., Schutte, B. & Tapaninen, R. 2004. *Gode udemiljoer ved nordiske skoler*. 16 eksempler fra Danmark, Finland, Norge og Sverige. By og Byg resultater 034. Hørsholm: By og Byg, Statens Byggeforskningsinstitut.
- Bachelard, G. 1957/2003. *Tilan poetiikka*. Suom. T. Roinila. Helsinki: Nemo.
- Berleant, A. 1995. Mitä on ympäristöestetiikka. Teoksessa A. Haapala, M. Honkanen, V. Rantala (toim.) *Ympäristö, arkkitehtuuri, estetiikka*. Suom. M. Honkanen. Helsinki: Yliopistopaino, 66–85.
- Bjurström, P. 2004. *Att förstå skolbyggnader*. Doktoral Thesis. KTH Arkitekturskolan. TRITA-ARK Akademisk avhandling 2004:2. Stockholm: Universitetsservice US AB.
- Björklund, I-C. 2003. *Arvoista [esitelmä]*. Helsingin kaupungin henkilöstökeskus.
- Bloomer, K. C. & Moore, C. 1977. *Body, memory and architecture*. Yale University.
- von Bonsdorff, P. 1995. *Arkkitehtuuri, tekniikka ja taidetta*. Teoksessa A. Haapala, M. Honkanen & V. Rantala (toim.) *Ympäristö, arkkitehtuuri, estetiikka*. Helsinki: Yliopistopaino, 163–176.
- von Bonsdorff, P. 2000. Mikel Dufrennen teoria tunteiden apriorisuudesta: Esteettinen kokemus maailman tuntemisena. Teoksessa A. Haapala & M. Lehtinen (toim.) *Elämys*,

- taide, totuus. Kirjoituksia fenomenologisesta estetiikasta. 2000. Helsinki: Yliopistopaino, 183–204.
- Bottorf, J. L. 1997. Linking qualitative and quantitative research. New avenues for programmatic research. Teoksessa J. M. Morse (toim.) *Completing a qualitative project*. Thousand Oaks: Sage. 227–249.
- Bryson, N., Holly, M. A. & Moxey, K. 1994. Introduction. Teoksessa N. Bryson, M. A. Holly & K. Moxey (toim.) *Visual culture: images and interpretations*. Hanover, NH: Wesleyan University Press, xv–xxix.
- Bunting, A. 2005. Secondary schooling purposes and design. *PEB EXCHANGE. The Journal of the OECD Programme on Educational Building 2* (55), 23–26.
- Cassels, S. 1992. The task of educational building designers. Teoksessa N. Willis (toim.) *New technology and its impact on educational buildings*. OECD Documents. Paris: OECD, 10–11.
- Chermayeff, S. & Alexander, C. 1965. *Community and privacy. Toward a new architecture of humanism*. Garden City: Anchor Books Edition.
- Certeau, M. de. 1988. *The practice of everyday life*. Berkeley: University of California.
- Ciam. 1928/1970. La Sarraz Declaration. Teoksessa U. Conrads (toim.) *Programs and manifestoes on 20th century architecture*. Cambridge: The MIT Press, 109–113.
- Ciam. 1933/1970. Charter of Athens: tenets. Teoksessa U. Conrads (toim.) *Programs and manifestoes on 20th century architecture*. Cambridge: The MIT Press, 137–145.
- Cohen, M. Z. & Omery, A. 1994. Schools of phenomenology. Implications for research. Teoksessa J. M. Morse (toim.) *Critical issues in qualitative research methods*. Thousand Oaks: Sage. 136–156.
- Cold, B. 2004. Estetik i skolan [esitelmä]. Morgondagens skola nordisk skolkonferens. 22.–23.2.2004. Helsinki.
- Cold, B., Kolstad, A. & Larssaether, S. 1998. Aesthetics, well-being and health – abstracts on theoretical and empirical research within environmental aesthetics. Oslo: Norsk Form.
- Coop Himmelblau, Hadid, Z., Holl, S., Mayne, T., Moss, E. O., Pinós, C. & Woods, L. 1992/1993. Artikkelissa Z. Freiman (toim.) Roundtable. Discussion at Vienna Architecture Conference June 15 1992. In *the End of architecture?* Teoksessa P. Noever (toim.) *Documents and manifestoes*. Munich: Prestel, 99–127.
- Cooper, P. & Upton, G. 1992. An ecosystemic approach to classroom behaviour problems. Teoksessa K. Wheldall (toim.) *Discipline in schools: psychological perspectives on the Elton Report*. London: Routledge. 68–79.
- Dammert, O. 1994. Mitä on erityisopetus [esitelmä]. Soinisen koulun yleinen arkkitehtuurikilpailu. Koulusuunnitteluseminaari 7.3.1994.
- De Stijl. 1922/1970. Creative demands. Teoksessa U. Conrads (toim.) *Programs and manifestoes on 20th century architecture*. Cambridge: The MIT Press, 64–65.
- Dreher, M. 1994. Qualitative research methods from the reviewers perspective. Teoksessa J. M. Morse (toim.) *Critical issues in qualitative research methods*. Thousand Oaks: Sage. 281–297.
- Dufrenne, M. 2000. Intentionaalisuus ja estetiikka. Suom. M. Heikkilä. Teoksessa A. Haapala & M. Lehtinen (toim.) *Elämys, taide, totuus. Kirjoituksia fenomenologisesta estetiikasta*. Helsinki: Yliopistopaino, 27–37.
- Earthman, G. I. 2000. The impact of school building conditions, student achievement, and behaviour. Teoksessa *the Appraisal of investments in educational facilities*. Paris: OECD, 181–193.
- Efland, A. D., Freedman, K. & Stuhr, P. 1998. Postmoderni taidekasvatus. Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan. Suom. V. Wuori. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto.
- Eisenman, P. 1992. Visions' unfolding – architecture in the age of electronic media. *Domus* no. 734, 20–24.

- Elovirta, A. 1998. Katseen kuviteltu viattomuus. Teoksessa A. Elovirta & V. Lukkarinen (toim.) Katseen rajat. Taidehistorian metodologiaa. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus; [julkaisu] 74, 77–94.
- Elton Report. 1989. Enquiry into discipline in schools. Chapter 4 schools. London: Her Majesty's Stationery Office, 88–132.
<www.dg.dial.pipex.com/documents/docs1/elton04.shtml>. Luettu 26.5.2007.
- Eskola, J. 1997. Eläytymismenetelmäopas. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Jyväskylä: Vastapaino.
- Fernie, E. 1995. Art history and its methods: a critical anthology/selection and commentary by Eric Fernie. London: Phaidon Press.
- Fillon, J. 1954/1970. New games. Teoksessa U. Conrads (toim.) Programs and manifestoes on 20th century architecture. Cambridge: The MIT Press, 155.
- Foucault, M. 2000. Tarkkailla ja rangaista. Suom. E. Nivanka. Helsinki: Otava.
- Frampton, K. 1982/1983. Towards a critical regionalism. Six points for an architecture of resistance. Teoksessa H. Foster (toim.) The anti-aesthetic: essays on postmodern culture. Seattle: Bay Press, 16–30.
- Friedman, Y. 1962/1970. The ten principles of space town planning. Teoksessa U. Conrads (toim.) Programs and manifestoes on 20th century architecture. Cambridge: The MIT Press, 183–184.
- Fuller, R. B. 1932/1970. Universal architecture. Teoksessa U. Conrads (toim.) Programs and manifestoes on 20th century architecture. Cambridge: The MIT Press, 128–136.
- Gadamer, H.-G. 1975/2000. Kuvataide ja sanataide. Suom. A.-K. Pitkänen. Teoksessa A. Haapala & M. Lehtinen (toim.) Elämys, taide, totuus. Kirjoituksia fenomenologisesta estetiikasta. Helsinki: Yliopistopaino, 39–54.
- Giesecke, H. 1996. Das ende der erziehung. Neue chancen für familie und schule. Stuttgart: Klett-Cotta-Verlag.
- Gibson, J. J. 1966. The senses considered as perceptual systems. Boston: Houghton Mifflin.
- Goodlad, J. I. 1984. A place called school. Prospects for the future. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Goodman, N. 1976. Languages of art. An approach to a theory of symbols. 2. painos. Indianapolis: Hackett Publishing Company, Inc.
- Graves, M. 1982/1983. A case for figurative architecture. Teoksessa K. Nesbitt (toim.) Theorizing a new agenda for architecture – An anthology of architectural theory 1965–1995. Princeton Architectural Press, 87–90.
- Gropius, W. 1926/1970. Principles of Bauhaus production. Teoksessa U. Conrads (toim.) Programs and manifestoes on 20th century architecture. Cambridge: The MIT Press, 95–97.
- Haapala, A. 1990. Esteettiset ja taiteelliset arvot. Teoksessa A. Haapala (toim.) Arvot tiede taide. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu b 23, 50–59.
- Haapala, A. 1995. Arjen arkisuus ja esteettisyys. Teoksessa A. Haapala, M. Honkanen & V. Rantala (toim.) Ympäristö, arkkitehtuuri, estetiikka. Helsinki: Yliopistopaino, 96–107.
- Haapala, A. 2000. Maailmassa-oleminen ja taiteilijan eksistenssi: askeleita eksistentiaaliseen estetiikkaan. Teoksessa A. Haapala ja M. Lehtinen (toim.) Elämys, taide, totuus. Kirjoituksia fenomenologisesta estetiikasta. Helsinki: Yliopistopaino, 121–150.
- Halinen, I. 1994. Uudistuvan opetussuunnitelman haasteet koulutiloille [esitelmä]. Soinisen koulun yleinen arkkitehtuurikilpailu. Koulusuunnitteluseminaari 7.3.1994.
- Happonen, H. 1998. Fyysisten erityisopetusympäristöjen historiallinen, typologinen ja arvioitu tila suomessa. Joensuu yliopisto. Kasvatustieteen väitöskirja.
- Harries, K. 2000. The ethical function of architecture. Kolmas painos. Cambridge (MA): The MIT Press.
- Hatch, M. J. 1997. Organization theory. Modern, symbolic and postmodern perspectives. Oxford University Press.

- Hautamäki, J. 1994. Hyvä koulu ja oppiminen tilassa [esitelmä]. Soinisen koulun yleinen arkkitehtuurikilpailu. Koulusuunnitteluseminaari 7.3.1994.
- Heidegger, M. 1927/2000. Oleminen ja aika. Suom. R. Kupiainen. Tampere: Vasta paino.
- Heidegger, M. 1935/1996. Taideteoksen alkuperä. Suom. H. Sivenius. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Taide.
- Heikkinen A. 1994. Laadullisen tutkimuksen validiteetti ja reliabiliteetti kasvatustieteessä. Teoksessa J. Varto (toim.) Kohti elämämaailman ja ihmisen laadullista tutkimista. Uudistettu ja laajennettu laitos. Suomen fenomenologinen Instituutti, 179–189.
- Heinämaa, S. 1996. Ele, tyyli ja sukupuoli. Merleau-Pontyn ja Beauvoirin ruumiinfenomenologia ja sen merkitys sukupuolikysymykselle. Helsinki: Gaudeamus.
- Helén, I. 2000. Yksilöivä kuri. Saatesanat teoksessa M. Foucault tarkkailla ja rangaista. Helsinki: Otava.
- Helsingin kaupungin opetusvirasto. 1999. Käsikirja uuden kouluhankkeen pedagogiselle suunnittelijalle. A1:1999.
- Helsingin kaupungin opetusvirasto. 2000. Käsikirja perusparannushankkeen pedagogiselle suunnittelijalle. A2:2000.
- Helsingin kaupungin opetusvirasto. 2003. Koulujen toimitilaturvallisuuden suunnitteluohje.
- Helsingin kaupungin opetusvirasto. 2008. Toiminta-ajatus. <http://www.hel.fi/wps/portal/Opetusvirasto/Artikkeli?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/opev/fi/Opetustoimen+esittely/Toiminta-ajatus>. Luettu 14.5.2008.
- Helsingin kaupungin opetusvirasto & Helsingin kaupungin rakennusvirasto. 1994a. Soinisen koulu. Yleinen arkkitehtuurikilpailu. Ohjelma.
- Helsingin kaupungin opetusvirasto & Helsingin kaupungin rakennusvirasto. 1994b. Soinisen koulun yleisen arkkitehtuurikilpailun arvostelupöytäkirja.
- Helsingin kaupunki. 2002. Kaupungin arvot. Arvokeskustelun työkirja työpaikoille. 3. Lisäpainos.
- Helsingin kaupunki kouluvirasto. 1993. Soinisen koulun perustamissuunnitelma 14.12.1993.
- Helsingin kaupunki rakennusvalvontavirasto. 1998. Helsingin kaupungin rakennuslautakunnan tunnustuspalkinto rakentamisen ruusu 1997.
- Helsingin kaupunki ympäristökeskus. 2004. Peruskoulujen hyväksymisperiaatteet.
- Hines, T. S. 1982. Richard Neutra and the search for modern architecture. A biography and history. New York: Oxford University Press.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. Tutki ja kirjoita. 6.–7. painos. Helsinki: Tammi.
- Hoikkala, T. 1989. Nuorisokulttuurista kulttuuriseen nuoruuteen. Helsinki: Gaudeamus.
- Hoikkala, T. 1999. Nuorten elämänsuuntautumiset. <http://www.alli.fi/nuorisotutkimus/hoikkala/arvot.htm> . Luettu 17.8.2005.
- Holl, S. 1994. Archetypal experiences of architecture. Teoksessa S. Holl, J. Pallasmaa & A. Pérez-Gómez Questions of perception. Phenomenology of architecture. Architecture and urbanism. July 1994 Special Issue, 121–135.
- Holl, S., Pallasmaa, J. & Pérez-Gómez, A. 1994a. Questions of perception. Phenomenology of architecture. Architecture and urbanism. July 1994 Special Issue. 40–43.
- Holl, S., Pallasmaa, J. & Pérez-Gómez, A. 1994b. Detail: The haptic realm. Teoksessa S. Holl, J. Pallasmaa & A. Pérez-Gómez: Questions of perception. Phenomenology of architecture. Architecture and urbanism. July 1994 Special Issue, 90–112.
- Holopainen, P. & Lehkonen, P. 1994. Kohti oppimista tukevaa kouluympäristöä. Teoksessa H. Peltonen (toim.) Koulu terveyden arvoitusta pohtimassa. Helsinki: Opetushallitus, 17–23.
- Homans, G. C. 1957. The human group. 2. painos. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Huczynski, A. & Buchanan, D. 2001. Organizational behaviour. An introductory text. 4. painos. Harlow: Pearson Education.

- Hundertwasser. 1958/1970. Mould manifesto against rationalism in architecture. Teoksessa U. Conrads (toim.) Programs and manifestoes on 20th century architecture. Cambridge: The MIT Press, 157–160.
- Husserl, E. 1995. Fenomenologian idea. Viisi luentoa. Suom. J. Himanka, J. Hämäläinen & H. Sivenius. Helsinki: Loki-Kirjat.
- Hutmacher, W. 2001. Visions of decision-makers and educators for the future of schools – reactions to the OECD scenarios. Teoksessa Schooling for tomorrow. What schools for the future. 2001. Centre for Educational Research and Innovation. Paris: OECD, 231–242.
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Väitöskirja. Joensuun yliopisto.
- Hyvönen, P., Kangas, M., Kultima, A. & Latva, S. 2006. Let's Play. Tutkimuksia leikkillisistä oppimisympäristöistä. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä raportteja 2.
- Häring, H. 1927/1970. Formulations towards a reorientation in the applied arts. Teoksessa U. Conrads (toim.) Programs and manifestoes on 20th century architecture. Cambridge: The MIT Press, 103–105.
- Härkönen, R.-S. 1999. Mediamaiseman muutoksia. Teoksessa L. Niinikangas (toim.) Kirjasto koulussa: opas uuteen koulu- ja oppilaitoskirjastoon. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 35–48.
- Ingarden, R. M. 2000. Johdanto. Suom. H. Koskenranta. Teoksessa A. Haapala ja M. Lehtinen (toim.) Elämys, taide, totuus. Kirjoituksia fenomenologisesta estetiikasta. Helsinki: Yliopistopaino, 1–26.
- Jakonen, S., Tervonen, E., Moilanen, A., Eskelinen, M., Kallinen, S., Kähkönen, E., Pekkonen, P., Hiltunen, T. & Tossavainen, K. 2001. Terveys ja hyvinvointi kouluyhteisössä – Kiva Koulu -kehittämishankkeen (1996–2000) toiminta ja arviointi. Itä-Suomen lääninhallituksen julkaisuja 4.
- Jakonen, S., Turunen, H., Tossavainen, K., Salomäki, U. & Vertio, H. 2000. Euroopan terveet koulut, yhteisöllinen koulun terveyden edistämishanke. Promo (12), 21–23. Terveiden edistämisen keskus ry.
- Jencks, C. 1995. The Architecture of the jumping universe. A polemic: how complexity science is changing architecture and culture. London: Academy Editions.
- Johnson, J. L. 1997. Generalizability in qualitative research, excavating the discourse. Teoksessa J. M. Morse (toim.) Completing a qualitative project. Thousand Oaks: Sage, 191–208.
- Johnson, P. 1954/1997. The seven crutches of modern architecture. Teoksessa C. Jencks & K. Kropf (toim.) Theories and manifestoes of contemporary architecture. London: Academy Editions, 208–210.
- Jokiniemi, J. 1998. Toimiva ympäristö jokaiselle. Heikkonäköiset ihmiset arvioimassa rakennettua ympäristöä. 1998/48. Sosiaali- ja terveydenhuollon tekniikan ja rakentamisen instituutti SOTERA.
- Jormakka, K. 1991. Sydämellistä yhteiselämää. Espoon koulutaloja. Helsinki: Miktör Oy.
- Juujärvi, M. & Hyvönen, P. 2005. Esikouluikäisten tyttöjen ja poikien kuvauksia toiveiden leikkiympäristöistä. Teoksessa J. Levonen, T. Järvinen & S. Kaupinmäki (toim.) Tuovi 2. Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2004 –konferenssin yhteydessä pidetyn tutkijatapaamisen artikkelit. Tampere University Press, Hypermedialaboratorion verkkojulkaisuja – Hypermedia Laboratory Net Series; 8, 165–172.
<<http://tampub.uta.fi/tup/951-44-6038-3.pdf>>. Luettu 2.3.2007.
- Järvilehto, T. 1994. Ihminen ja ihmisen ympäristö. Oulu: Pohjoinen.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 1995. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpaja Oy.
- Jätelaki 1993. 1072/3.12.1993. <<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1993/19931072>>. Luettu 3.3.2003.
- Jääskeläinen, L., Uusitalo, M., Vahtera, U. & Kuosma, K. (toim.). 2008. Rakentamisen Ruusu 1995–2006. Helsingin kaupungin rakennuslautakunta.
- Kaartinen, V., Virta, A. & Eloranta, V. 2008. Metaforat ja mielikuvat opettajakulttuuria ilmentämässä. Teoksessa M. Lairio, H. L. T. Heikkinen & M. Penttilä, M. (toim.)

- Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 35, 213–225.
- Kahn, L. I. 1991. Silence and light. Teoksessa A. Latour (toim.) Writings, lectures, interviews. New York: Rizzoli, 234–246.
- Kannas, L. 1994. Kolme arvoitusta – terveys, kasvatus, inhimillinen kasvu. Teoksessa H. Peltonen (toim.) Koulu terveyden arvoitusta pohtimassa. Helsinki: Opetushallitus, 49–65.
- Kannas, L., Välimaa, R., Liinamo, A. & Tynjälä, J. 1995. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisten kokemaa terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Helsinki: Opetushallitus, 131–149.
- Kansanterveysasetus 1992. 802/21.8.1992.
<<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1992/19920802>>. Luettu 26.4.2006.
- Kansanterveyslaki 1972. 66/28.1.1972.
<<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1972/19720066>>. Luettu 26.4.2006.
- Kantola, P. 1989. Koulu fyysisenä ympäristönä. Teoksessa P. Lahti & M. Keinonen (toim.) Minne koulu on menossa? Suomen mielenterveysseuran julkaisuja. Helsinki: Tammi, 110–115.
- Karjalainen, P. T. 1995. Eksistentiaalinen ympäristö. Teoksessa A. Haapala, M. Honkanen & V. Rantala (toim.) Ympäristö, arkkitehtuuri, estetiikka. Helsinki: Yliopistopaino, 86–95.
- Kiesler, F. 1947/1970. Magical architecture. Teoksessa U. Conrads (toim.) Programs and manifestoes on 20th century architecture. Cambridge: The MIT Press, 150–151.
- Kivistö, K. 2001. Kulttuuri on koulutyön perusta ja inspiraation lähde Teoksessa Koulun ja kulttuurin yhteistyöohjelma. Opetushallitus. Raportti 2001. >
<http://www.edu.fi/julkaisut/koku2001.pdf>>. Luettu 26.4.2007.
- Kivistö, K. & Vaherva, T. 1979. Kasvatussosiologia. Jyväskylä: Gummerus.
- Kleinbauer, W. E. & Slavens, T. P. 1982. Research guide to the history of western art. Sources of information in the humanities; no 2. Chicago: American Library Association.
- Klemola, T. 1998. Ruumis liikkuu, liikkuuko henki. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta Vol 66.
- Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 2002. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena, 130–143.
- Koli, P. 1961. Ideaalityyppi sosiologian tutkimusstrategiassa. Eripainos teoksesta Heikki Waris ja 15 tohtoria. Yhteiskunnallinen korkeakoulu. Sosiologian laitos. Porvoo: WSOY.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Acta Universitatis Tamperensis 887, Tampere University Press.
- Koolhaas, R. 1977. Life in metropolis or the culture of congestion. Teoksessa M. Hays (toim.) Architecture theory since 1968. Cambridge: The MIT Press 1998, 322–328.
- Korhonen, J. 2000. Koulun terveysohjelma ja sen toiminta-alueiden koordinointi. Promo (12), 26–28. Terveiden edistämisen keskus ry.
- Koskenniemi M. & Saarinen T. 1967. Koulu ja terveys. Kolmas painos. Helsinki: Otava.
- Kroll, L. 1993. Architecture in making – For ecology against the odds. Teoksessa B. Farmer & H. Louw (toim.) Companion to contemporary architectural thought. New York: Routledge, 424–430.
- Ksenofon. 1960. Sokrates. Muistelmia. Pidot. Puolustuspuhe. Helsinki: Otava.
- Kukkonen, H. 1984. A design language for a self-planning system. Espoo: Helsinki University of Technology.
- Kunnari, E. 2008. Kohti ulkorajoja. Lukion toimintakulttuurikuvaus ohjauksen ja johtamisen näkökulmasta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 289.
- Kuntalaki 1995. 365/17.3.1995. <<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1995/19950365>>. Luettu 26.4.2008.

- Kupari, P. & Välijärvi, J. (toim.). 2005. Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa. Koulutuksen tutkimuskeskus. Jyväskylän yliopisto.
<http://kti.jyu.fi/img/portal/8323/PISA_2003_PAARAPORTTI.pdf>. Luettu 18.4.2008.
- Kärkkäinen, K. 1994. Kokemuksia joustavan koulun kokeilusta [esitelmä]. Soinisen koulun yleinen arkkitehtuurikilpailu. Koulusuunnitteluseminaari 7.3.1994.
- Kärkkäinen, K. & Rätty-Sarho, P. 1994. Terveyskasvatus osana yhteistoiminnallista oppimista. Teoksessa H. Peltonen (toim.) Koulu terveyden arvoitusta pohtimassa. Helsinki: Opetushallitus, 87–95.
- Könkkölä, M. 1994. Ongelma vai haaste. Julkisten rakennusten liikkumisesteiden poistaminen. Invalidiliitto ry. Vammaisten yhdyskuntasuunnittelupalvelu VYP, Helsinki.
- Laitinen, S. 1998. Kuvan tulkintoja etsimässä, kuvataidekasvatuksen mahdollisuuksista eettisen kasvun tukena. Teoksessa M. Saarnivaara & I. Sava (toim.) Me tutkimme. Taidekasvatuksen jatko-opiskelijoiden menetelmällisiä puheenvuoroja. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto, 31–51.
- Laki kunnallisten viranhaltijoiden palvelusuhdeturvasta 2003. 304/11.4.2003.
<<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030304>>. Luettu 26.4.2008.
- Laki kuntien kulttuuritoiminnasta 1992. 728/3.8.1992.
<<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1992/19920728>>. Luettu 24.11.2006.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 2003. 1136/19.12.2003.
<<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20031136>>. Luettu 26.4.2008.
- Laki yksityisyyden suojasta 2004. 759/13.8.2004.
<<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2004/20040759>>. Luettu 26.4.2008.
- Lampinen, P. M. 2000. Miten ja miksi koulurakennus muuttuu? – Tapaustutkimus Pikku Huopalahden ala-asteen koulurakennuksesta. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Lapintie, K. 1989. Arkkitehtoniset modaliteetit. Teoksessa J. Varto & E. Marjomaa (toim.) Arkkitehtuuri ja filosofia. Filosofian tutkijaseminaari syksyllä 1987. Tampereen yliopisto. Matemaattisten tieteiden laitos, 3–11.
- Lapintie, K. 2001. Suunnitteluargumentaation analyysi ja arviointi. Yhdyskuntasuunnittelu-lehti 39 (1), 4–2. <http://virtuaali.tkk.fi/yhdyskuntasuunnittelu/ytk-eri/materia/lapintie_ys2001.pdf>. Luettu 3.5.2005.
- Lapintie, K. 2003. Asiantuntijuus ja suunnittelijan valta. Yhdyskuntasuunnittelu-lehti 2/2003, 9-25.
- Lappo, O. 1974. Koulurakennusten yleissuunnittelusta. Julkaisu A 10. Otaniemi: Rakennussuunnittelun laitos. Arkkitehtiosasto. Teknillinen korkeakoulu.
- Lappo, O. 1997. Muumimamman syleilyssä. Arkkitehti-lehti 5–6 1997, 27–29.
- Lastensuojeluasetus 1983. 1010/16.12.1983.
<<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1983/19831010>>. Luettu 26.4.2008.
- Lastensuojelulaki 2007. 417/13.4.2007.
<<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>>. Luettu 26.4.2008.
- Le Corbusier. 1920/1970. Towards a new architecture: guiding principles. Teoksessa U. Conrads (toim.) Programs and manifestoes on 20th century architecture. U. Conrads). Cambridge: The MIT Press, 59–62.
- Le Corbusier, Jeanneret, P. 1926/1970. Five points towards a new architecture. Teoksessa U. Conrads (toim.) Programs and manifestoes on 20th century architecture. Cambridge: The MIT Press, 99–101.
- Lefebvre, H. 1991. Critique of everyday life. Volume 1. Introduction. London: Verso.
- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1989. Oppimiskäsitys. Helsinki: Kouluhallitus.
- Lehtinen, E. & Kuusinen, J. 2001. Kasvatuspsykologia. Porvoo: WSOY.
- Lehtinen, M. 2000. Esteettinen reduktio? Kantin makuteoria fenomenologian valossa. Teoksessa A. Haapala & M. Lehtinen (toim.) Elämys, taide, totuus. Kirjoituksia fenomenologisesta estetiikasta. 2000. Helsinki: Yliopistopaino, 55–86.
- Lehtonen, M. 2000. Merkitysten maailma. Tampere: Vastapaino.

- Lehtovaara, M. 1992. Subjektiiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Tampereen yliopisto. Akateeminen väitöskirja. Kasvatustieteiden laitos.
- Leininger, M. 1994. Evaluation criteria and critique of qualitative research studies. Teoksessa J. M. Morse (toim.) *Critical issues in qualitative research methods*. Thousand Oaks: Sage, 95-116.
- Levanto, Y. 1990. Voiko taiteen tappa. Teoksessa A. Haapala (toim.) *Arvot tiede taide. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu b 23*, 60–70.
- Li, P. P. 2005. The school building as a learning tool. *PEB EXCHANGE. The Journal of the OECD Programme on Educational Building 2 (55)*, 15–17.
- Lilius, H. 1982. Suomalaisen koulutalon arkkitehtuurihistoria. Kehityslinjojen tarkastelua keskiajalta itsenäisyyden ajan alkuun. Suomen muinaismuistoyhdistyksen aikakauskirja 83. Helsinki: Suomen muinaismuistoyhdistys.
- Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti: koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa L. Kannas (toim.) *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyyys*. Helsinki: Opetushallitus, 109–130.
- Lissitzky, E. 1929/1970. Ideological superstructure. Teoksessa U. Conrads (toim.) *Programs and manifestoes on 20th century architecture*. Cambridge: The MIT Press, 121-122.
- Locke, J. 2005. Alfriston College for 21st century learners in New Zealand. *PEB EXCHANGE. The Journal of the OECD Programme on Educational Building 2 (55)*, 17–19.
- Loos, A. 1908/1970. Ornament and crime. Teoksessa U. Conrads (toim.) *Programs and manifestoes on 20th century architecture*. Cambridge: The MIT Press, 19–24.
- Lootsma, B. 2001. Architecture in the second modernity. Teoksessa F. Migayrou & M.A. Brayer (toim.) *Archilab – Radical experiments in global architecture*. London: Thames & Hudson 2001, 23–27.
- Lukkarinen, V. 1998. Taiteen tarina. Teoksessa A. Elovirta & V. Lukkarinen (toim.) *Katseen rajat. Taidehistorian metodologiaa*. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus; [julkaisu] 74, 17–56.
- Luomanen, J. & Räsänen, P. 2000. Tietokoneavusteinen laadullinen analyysi ja QSR NVivo -ohjelmisto. Turun yliopisto, sosiologian laitos. *Sosiologian tutkimuksia A 23*.
- Luonnonsuojelulaki 1996. 1096/20.12.1996.
<<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1996/19961096?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=luonnonsuojelulaki>>. Luettu 17.7.2008.
- Luopa, P., Pietikäinen, M. & Jokela, J. 2008. Koulukiusaaminen peruskoulun yläluokilla 2000–2007. Opetusministeriön julkaisuja 2008:7.
<<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm07.pdf?lang=fi>>. Luettu 7.4.2008.
- Luoto, M. 2000. Taide ja totuus Heideggerin ajattelussa. Teoksessa A. Haapala & M. Lehtinen (toim.) *Elämys, taide, totuus. Kirjoituksia fenomenologisesta estetiikasta*. 2000. Helsinki: Yliopistopaino, 93–119.
- Lynch, K. 1960. *The image of the city*. Cambridge: The MIT Press.
- Maankäyttö- ja rakennusasetus 1999. 895/10.9.1999.
<<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990895>>. Luettu 26.4.2008.
- Maankäyttö- ja rakennuslaki 1999. 132/5.2.1999.
<<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990132>>. Luettu 26.4.2008.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. *Oppimista tulevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Helsinki: Opetushallitus.
- Markus, T. A. & Cameron, D. 2002. *The words between the spaces. Buildings and language*. London: Routledge.
- Marton, F., Booth, S. 2000. *Om lärande*. Käänt. P. Wadensjö. Lund: Studentlitteratur. Alkuperäisjulkaisu 1997.
- Mendelsohn, E. 1919/1970. The problem of new architecture. Teoksessa U. Conrads (toim.) *Programs and manifestoes on 20th century architecture*. Cambridge: The MIT Press, 54–55.

- Merleau-Ponty, M. 2003. *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Meyer, H. 1928/1970. *Building*. Teoksessa U. Conrads (toim.) *Programs and manifestoes on 20th century architecture*. Cambridge: The MIT Press, 117–120.
- Moos, R. H. 1991. *Connections between school, work, and family settings*. Teoksessa B. J. Fraser & H. J. Walberg (toim.) 1991. *Educational environments. Evaluation, antecedents and consequences*. Oxford: Pergamon Press, 29–50.
- Morse, J. M. 1994. “Emerging from the data”: The cognitive process of analysis in qualitative inquiry. Teoksessa J. M. Morse (toim.) *Critical issues in qualitative research methods*. Thousand Oaks: Sage, 23–45.
- Morse, J. M. 1997. *Considering theory derived from qualitative research*. Teoksessa J. M. Morse (toim.) *Completing a qualitative project*. Thousand Oaks: Sage, 163–188.
- Muthesius, H. 1911/1970. *Aims of the Werkbund*. Teoksessa U. Conrads (toim.) *Programs and manifestoes on 20th century architecture*. Cambridge: The MIT Press, 26–27.
- Muthesius, H. & van de Velde, H. 1914/1970. *Werkbund theses and antitheses*. Teoksessa U. Conrads (toim.) *Programs and manifestoes on 20th century architecture*. Cambridge: The MIT Press, 28–31.
- Nair, P. 2005. *Developing effective facilities for tomorrow’s schools. The school building as a learning tool*. PEB EXCHANGE. The Journal of the OECD Programme on Educational Building 2 (55), 20–22.
- Neisser, U. 1982. *Kognitio ja todellisuus*. Suom. H. Jahnukainen. Espoo: Weilin+Göös.
- Neufert, E. 1936. *Bauelementarlehre*. 7. painos. Berlin: Bauwelt.
- Nevala-Puranen, N., Innanen, T., Ekroos, T. & Alaranta, H. 2001. *Esteetön työympäristö liikuntavammaisille*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Nevanlinna, A. 1996. *Illuusio arkkitehtuurista*. Porvoo: WSOY.
- Niemi, H. 2002. *Jos sulla on halu oppia...* Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena, 39–55.
- Norberg-Schulz, C. 1963. *Intentions in architecture*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norberg-Schulz, C. 1971. *Existence, space & architecture*. London: Studio Vista.
- Norberg-Schulz, C. 1976. *The phenomenon of place*. *Architectural Association Quarterly* 8 (4), 3–10.
- Norra, J., Ruokonen, R. & Karvinen, J. 2004. *Koulupihojen liikuntaolosuhteet*. Valtakunnallinen tutkimus 2003. Nuori Suomi ry:n julkaisusarja 2004:1.
- Nuikkinen, K. 1999. *Opetustoimen arvot ja koulurakentamisen visiot*. Pedagogisen suunnittelijan työnkuva. Koulurakentamishjelma Helsingissä. Suunnitteluprosessista yleisesti. Hankesuunnitteluvaihe. Luonnossuunnitteluvaihe. Teoksessa O. Korhonen (toim.) *Käsikirja uuden kouluhankkeen pedagogiselle suunnittelijalle*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Nuikkinen, K. 2005. *Terveellinen ja turvallinen koulurakennus*. Helsinki: Opetushallitus.
- Nuikkinen, M. 1884. *Kirje Eva Emilia Rantalalle 17.12.1884 Sortavalan Kymölän Seminaarista*.
- Nummelin, R., Luopa, P., Rimpelä, M. & Jokela, J. 2001. *Kouluterveyskysely Helsingissä vuosina 1995–2000*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Nupponen R. 1994 *Terveyspsykologian perusteet*. Jyväskylä: Gummerus.
- Nyman, K. 1998. *Talojen kieli*. Helsinki: Rakennusalan Kustantajat.
- OECD. 2001a. *Schooling for tomorrow. What schools for the future*. Paris: OECD.
- OECD. 2001b. *Designs for learning. 55 Exemplary educational facilities*. Paris: OECD.
- Oikeusministeriö. 1998. *Turvallisuustalkoot*. Kansallinen rikosentorjuntaohjelma. Rikosentorjunnan neuvottelukunta.
<<http://www.rikosentorjunta.fi/uploads/j59hm.RTF>>. Luettu 12.3.2002.
- Olkinuora, E. 1983. *Oppimisen ja opiskelun mielekkyydestä peruskoulun päättövaiheessa*. Empiirisiiä tuloksia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja a:91.
- Olweus, D. 1992. *Kiusaaminen koulussa*. Suom. M. Mäkelä. Keuruu: Otava.
- OMA, Koolhaas, R., Mau, B. 1995. *S, M, L, XL*. Cologne: Benedict Taschen Verlag 1997, 205–208, 363–369, 495–516.

- Opetushallitus. 2004a. Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet. <http://www.oph.fi/ops/apip/apip_perusteet.pdf>. Luettu 2.1.2005.
- Opetushallitus. 2004b. Megatrendianalyysi opetushallituksen strategiatyön pohjaksi. Muistio KN, JK. 4.10.2004.
- Opetushallitus. 2004c. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Oppivelvollisille tarkoitettun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet. Lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet. <http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf>. Luettu 2.1.2005.
- Opetusministeriö. 1998. Suomen arkkitehtuuripolitiikka. Valtioneuvoston arkkitehtuuripoliittinen ohjelma 17.12.1998. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/1999/liitteet/APOLI_SUOMI_xEDM_14_1479_1995x.pdf?lang=fi>. Luettu 5.2.2002.
- Opetusministeriö. 2000. Turvatyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2000:20. Verkkojulkaisu. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2000/liitteet/tr20_2000.pdf?lang=fi>. Luettu 2.1.2005.
- Opetusministeriö. 2002a. Luovuus ja kulttuuri -kärkihanke. Luonnos luovuus- ja kulttuurikasvatusstrategiaksi. Esitykset toimintaohjelmaksi, organisointijärjestykseksi ja aikatauluksi. 5.12.2002. Kulttuuri-, liikunta- ja nuorisopolitiikan osasto ja koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Opetusministeriö. 2002b. Kulttuuria kaikille. Esitys vammaiskulttuurin ja kulttuurin saavutettavuuden edistämiseksi. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2002:30.
- Opetusministeriö. 2002c. Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestäminen. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2002:29. Verkkojulkaisu. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2002/liitteet/opm_476_29_02_koulul_toiminta.pdf?lang=f>. Luettu 14.5.2005.
- Opetusministeriö. 2002d. Terveellisen ja turvallisen opiskelu ympäristön laadun arvioinnin perusteet perusopetusta varten. Taustamuistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2002:27.
- Opetusministeriö. 2002e. Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto. Opetusministeriön Työryhmien muistioita 2002:13. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2002/liitteet/opm_492_oppila_shuolto.pdf?lang=fi>. Luettu 14.5.2005.
- Opetusministeriö. 2003a. Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma. Opetusministeriön julkaisuja 2003:29. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2003/liitteet/opm_114_opm29.pdf?lang=fi>. Luettu 14.5.2005.
- Opetusministeriö. 2003b. Opetusministeriön strategia 2015. Opetusministeriön julkaisuja 2003:11. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2003/liitteet/opm_155_opm11.pdf?lang=fi>. Luettu 14.5.2005.
- Opetusministeriö. 2003c. Valtioneuvoston periaatepäätös taide- ja taiteilijapolitiikasta. Opetusministeriön julkaisuja 2003:20. Verkkojulkaisu. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2003/liitteet/opm_166_opm20.pdf?lang=fi>. Luettu 14.5.2005.
- Opetusministeriö. 2004. Oppimisympäristöjen tutkimus ja alan tutkimuksen edistäminen Suomessa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:38. Verkkojulkaisu. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2004/liitteet/opm_222_tr38.pdf?lang=fi>. Luettu 27.5.2007.
- Opetusministeriö. 2007a. Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012. Kehittämissuunnitelma. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/kesu_2012_fi.pdf>. Luettu 12.5.2008.

- Opetusministeriö. 2007b. Koulutuspolitiikka.
<<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/?lang=fi>>. Luettu 12.5.2008.
- Oulasvirta, L. 2007. Palvelun laadun arviointi moniportaisessa julkisessa organisaatiossa. Acta Universitatis Tamperensis 1239. Tampere University Press.
- Pallasmaa, J. 1993. Maailmassaolon taide. Kirjoituksia arkkitehtuurista ja kuvataiteista. Helsinki: Painatuskeskus.
- Pallasmaa, J. 1994. An Architecture of the seven senses. Teoksessa S. Holl, J. Pallasmaa & A. Pérez-Gómez: Questions of perception. Phenomenology of architecture. Architecture and urbanism. July 1994 Special Issue, 27–37.
- Pallasmaa, J. 1995. Ihmisen paikka – aika, muisti ja hiljaisuus arkkitehtuurikokemuksessa. Teoksessa A. Haapala, M. Honkanen & V. Rantala (toim.) Ympäristö, arkkitehtuuri, estetiikka. Helsinki: Yliopistopaino, 178–194.
- Pallasmaa, J. 2000. Hapticity and time. Notes on fragile architecture. The Architectural Review 1239, 78–84.
- Pallasmaa, J. 2003. Tilan poetiikka ja arkkitehtuurin teoria. Teoksessa G. Bachelard Tilan poetiikka. Helsinki: Nemo, 485–493.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: Gummerus.
- Pelastusasetus 2003. 787/4.9.2003. <<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030787>>. Luettu 26.4.2008.
- Pelastuslaki 2003. 468/13.6.2003. <<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030468>>. Luettu 26.4.2008.
- Perusopetusasetus 1998. 852/20.11.1998.
<<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>>. Luettu 26.4.2008.
- Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998.
<<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>>. Luettu 26.4.2008.
- Peltonen, H. 1994. Terveyttä ja turvallisuutta edistävä koulu. Teoksessa H. Peltonen (toim.) Koulu terveyden arvoitusta pohtimassa. Helsinki: Opetushallitus, 66–83.
- Peltonen, U-M. & Stenvall, K. 1991. Myyttien ja symbolien tulkinnoista. Teoksessa U-M. Peltonen & K. Stenvall (toim.) Myytit ja symbolit. Väki voimakas; 5. Tampere: Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura, 9–12.
- Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. Kasvatus 5, 428–442.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä. Suom. S. Palmgren. Porvoo: WSOY.
- Pichler, W. & Hollein, H. 1962/1970. Absolute architecture. Teoksessa U. Conrads (toim.) Programs and manifestoes on 20th century architecture. Cambridge: The MIT Press, 181–182.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyksikäsitusten kohtaaminen peruskoulussa. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Pisa-tiedote. 2002. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
<<http://www.jyu.fi/ktl/pisa/tied080502p.pdf>>. Luettu 13.7.2004.
- Poelzig, H. 1906/1970. Fermentation in architecture. Teoksessa U. Conrads (toim.) Programs and manifestoes on 20th century architecture. Cambridge: The MIT Press, 14–17.
- Puustinen, S. 2001. Suunnittelijaprofessio refleksiivisyyden puristuksessa. Yhteiskuntasuunnittelu 39(1), 26–45. <<http://virtuaali.tkk.fi/yhdyskuntasuunnittelu/ytk-eri/materia/puustinen.pdf>>. Luettu 21.2.2005.
- Rajanti, T. 1999. Kaupunki on ihmisen koti. Elämän kaupunkimuodon tarkastelua. Tutkijaliiton julkaisu 91. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Rajanti, T. 2003. Aika paikallaan virtuaaliyhteiskunnan muutoksessa [esitelmä]. Arkkitehtuurikasvatuksen rakennuspuita -seminaari. Valtion rakennustaidetoimikunta. 15.11.2003 Helsinki.
- Rakennussuojelulaki 1985. 60/18.1.1985.
<<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1985/19850060>>. Luettu 26.4.2008.

- Rakennustieto Oy. 1998. Esteetön rakennus ja ympäristö. Suunnitteluopas 1998. Kaikille soveltuva liikkumis- ja toimimisympäristö.
- Rakennustieto Oy. <<http://www.rakennustieto.fi/index/tuotteet.html>>. Luettu 11.4.2008.
- Rantala, V. 1989. Rakennus symbolina. Teoksessa J. Varto & E. Marjomaa (toim.) Arkkitehtuuri ja filosofia. Filosofian tutkijaseminaari syksyllä 1987. Tampereen yliopisto. Matemaattisten tieteiden laitos, 17–23.
- Rantala, V. 1995. Rakennusten estetiikka. Teoksessa A. Haapala, M. Honkanen & V. Rantala (toim.) Ympäristö, arkkitehtuuri, estetiikka. Helsinki: Yliopistopaino, 195–207.
- Rauhala, L. 1977. Ihmiskäsitys arkkitehtuurin kannalta. Arkkitehti 8/1977, 49.
- Rauhala, L. 1989. Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Helsinki: Sairaanhoidajien koulutussäätiö.
- Raunio K. 1999. Positivismi ja ihmistiede. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauste - von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Ravens-Sieberer, U., Kökönyei, G. & Thomas, C. 2004. School and health. Teoksessa Young people's health in context. Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey. Health Policy for Children and Adolescents, no. 4. WHO/Europe, 184–195.
<<http://www.euro.who.int/document/e82923.pdf>>. Luettu 27.12.2004.
- Ray, M. A. 1994. The richness of phenomenology: Philosophic, theoretic and methodologic concerns. Teoksessa J. M. Morse (toim.) Critical issues in qualitative research methods. Thousand Oaks: Sage, 117–133.
- Reuter, M. 1997. Anorektisen ruumiin fenomenologia. Teoksessa S. Heinämaa, M. Reuter & K. Saarikangas (toim.) Ruumiin kuvia. Subjektin ja sukupuolen ongelmia. Helsinki:Gaudeamus, 136–167.
- Rimpelä, M., Luopa, P. & Jokela, J. 2001. Kouluterveyskysely Helsingissä 2000: koulukokemukset, terveys ja päihteiden käyttö. Jyväskylän Yliopisto. Terveiden edistämisen tutkimuskeskus. Helsinki: Helsingin kaupunki.
- Rogoff, B. 1990. Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context. New York: Oxford University Press.
- Rossi, A. 1966. The architecture of the city. Cambridge: The MIT Press.
- Routio, P. 2002. Taitotieto.<<http://www.uiah.fi/projects/metodi>>. Luettu 26.5.2007.
- Rudofsky, B. 1965. Architecture without architects. The Museum of Modern Art, New York: Connecticut Printers.
- Räsänen, M., Sinkkonen, A., Jokela, J. & Luopa, P. 2004. Kouluterveys 2004: Pääkaupunkiseudun raportti. Helsinki: Stakes.
- Saarikangas, K. 1998. Tilan tekijät. Teoksessa A. Elovirta & V. Lukkarinen (toim.) Katseen rajat. Taidehistorian metodologiaa. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus; julkaisu 74, 183–204.
- Saarikangas, K. 2002. Merkityksellinen tila: lähiöasuminen arkkitehtuurin, asukkaiden, menneen ja nykyisyyden kohtaamisena. Teoksessa T. Syrjämaa & J. Tunturi (toim.) Eletty ja muistettu tila. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 48–75.
- Salomäki, U. (toim.) 2002. Connect fi 006. Esitys kouluväkivallan vastustamiseksi Euroopassa mielenterveyttä edistävin keinoin.
<<http://www.health.fi/connect/activities/esitys.html>>. Luettu 5.3.2004.
- Sandelowsky, M. 1994. The proof is in the pottery: Toward a poetic for qualitative inquiry. Teoksessa J. M. Morse (toim.) Critical issues in qualitative research methods. Thousand Oaks: Sage, 46–63.
- Sandelowsky, M. 1997. Programmatic qualitative research, or, appreciating the importance of gas station pumps. Teoksessa J. M. Morse (toim.) Completing a qualitative project. Thousand Oaks: Sage, 211–225.
- Sassi, P. 2003. Koulupihan mahdollisuudet -opas. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Tampereen yliopisto. Lääketieteen väitöskirja.
- Savolainen, A., Taskinen, H., Laippala, P. & Huhtala, H. 1998. Oppilaiden arviot peruskoulun yläasteen työoloista. Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti 35, 129–141.

- Sayer, A. 1987. The difference that space makes. Teoksessa D. Gregory & J. Urry (toim.) Social relations and spatial structures. Houndmills: Macmillan, 49–65.
- Scheerbart, P. 1914/1970. Glass architecture. Teoksessa U. Conrads (toim.) Programs and manifestoes on 20th century architecture. Cambridge: The MIT Press, 32–33.
- Scruton, R. 1979. The aesthetics of architecture. London: Methuen Co Ltd.
- Sederholm, H. 2000. Tämähkö taidetta? Porvoo: WSOY.
- Sedlmayr, H. 1968. Modernin taiteen vallankumous. Porvoo: WSOY.
- Seppä, A. 2000. Jean-Paul Sartren kuvitteluteoria ja varhainen estetiikka. Teoksessa A. Haapala & M. Lehtinen (toim.) Elämys, taide, totuus. Kirjoituksia fenomenologisesta estetiikasta. 2000. Helsinki: Yliopistopaino, 157–178.
- SFS-EN 12464-1. Valo ja valaistus. Työkohteiden valaistus. Osa 1: sisätilojen työkohteiden Valaistus. Suomen Standardisoimisliitto.
- Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.
- Sintonen, M. 1990. Tieteen arvot. Teoksessa A. Haapala (toim.) Arvot tiede taide. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu b 23, 34–47.
- Smith, C. J. 1992. Keeping them clever: Preventing learning difficulties from becoming behaviour problems. Teoksessa K. Wheldall (toim.) Discipline in schools: psychological perspectives on the Elton Report. London: Routledge, 28–35.
- Soinisen koulu. 2006. Syystiedote. <<http://www.soiko.edu.hel.fi/syystiedote.htm>>. Luettu 12.11.2006.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2001. Valtioneuvoston periaatepäätös Terveys 2015 – kansanterveysohjelmasta. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2001:4. Helsinki. <<http://pre20031103.stm.fi/suomi/eho/julkaisut/terveys/terveys2015.pdf>>. Luettu 17.3.2003.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2003. Asumisterveysohje. Asuntojen ja muiden oleskelutilojen fysikaaliset, kemialliset ja mikrobiologiset tekijät. Sosiaali- ja terveysministeriön oppaita 2003:1. <<http://www.stm.fi/Resource.phx/publishing/store/2003/05/pr1063357766490/passthru.pdf>>. Luettu 3.11.2003.
- Spectrum tietokeskus. 1. Osa. 1982. 3. PAINOS. Porvoo: WSOY.
- Stakes. 2002. Kouluterveydenhuolto 2002. Opas kouluterveydenhuollolle, peruskouluille ja kunnille. <http://www.stakes.fi/verkkojulkaisut/muut/Oppaita51_2002.pdf>. Luettu 12.5.2003.
- Stakes. 2003. Hyvinvointi koulu yhteisössä (hvk) - kehittämishankkeen loppuraportti. <http://info.stakes.fi/NR/rdonlyres/0794C0AB-36B7-4D43-884D-FEE272CD3C3F/0/aiheita25_2003.pdf>. Luettu 4.7.2004.
- Stenros, H. 1971. Tuntematon ihminen – suunnittelun ongelma. Arkkitehti 2/1972, 54.
- Stenros, H. & Aura, S. 1984. Arkkitehtuurin muoto ja sisältö. Johdatus arkkitehtuurin muoto-opin ja ihmistiedon yleistoriaan. Helsinki: Rakennuskirja.
- Stern, R. A. 1976. Gray architecture as post-modernism, or, up and down from orthodoxy. Teoksessa M. Hays (toim.) Architecture theory since 1968. Cambridge: The MIT Press 1998, 242–245.
- Strati, A. 1999. Organization and aesthetics. London: Sage Publications.
- Suomen rakentamismääräyskokoelma. Ympäristöministeriö. <<http://www.ymparisto.fi/default.asp?contentid=198063&lan=fi>>. Luettu 16.4.2008.
- Syrjämaa, T. & Tunturi, J. 2002. Johdanto. Teoksessa T. Syrjämaa & J. Tunturi (toim.) Eletty ja muistettu tila. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 7–29.
- Sähköturvallisuuslaki 1996. 410/14.6.1996. <<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1996/19960410>>. Luettu 26.4.2008.
- Taut, B. 1918/1970. A programme for architecture. Teoksessa U. Conrads (toim.) Programs and manifestoes on 20th century architecture. Cambridge: The MIT Press, 41–43.
- Taylor, A. 1989. Perspectives on architecture and children. <http://www.newhorizons.org/strategies/learning_environments/taylor1.htm>. Luettu 11.2.2006.

- Taylor, A. 1991. The ecology of the learning environment. Teoksessa D. Dickinson (toim.) *Creating the future: Perspectives on educational change*.
<http://www.newhorizons.org/future/creating_the_future/crfut_taylor.html>. Luettu 11.2.2006.
- Taylor, A. 2001. Programming and design of public schools within the context of community.
<http://www.newhorizons.org/strategies/learning_environments/taylor2.htm>. Luettu 11.2.2006.
- Telaranta, M. 1989. Maailmankuvan manifestaatio islamissa. Teoksessa J. Varto & E. Marjomaa (toim.) *Arkkitehtuuri ja filosofia. Filosofian tutkijaseminaari syksyllä 1987*. Tampereen yliopisto. Matemaattisten tieteiden laitos, 34–42.
- Terveystieteiseläkelaki 1994. 763/19.8.1994.
<<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1994/19940763>>. Luettu 26.4.2008.
- Thorne, S. 1997. The art (and science) of critiquing qualitative research. Teoksessa J. M. Morse (toim.) *Completing a qualitative project*. Thousand Oaks: Sage, 117–132.
- Tikkanen, K. 1974. Ikkunoiden merkitys opetustiloissa. Teknillinen korkeakoulu. Arkkitehtiosasto. Rakennussuunnittelun laitos. Julkaisu A;9.
- Trachtenberg, M. & Hyman, I. 1986. *Architecture: from prehistory to post-modernism / the western tradition*. New York: Abrams.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus.
- Tuovinen, P. 1972. Tila olemisen ulottuvuutena. Referaatti teoksesta C. Norberg-Schulz *Existence, Space & Architecture*. Arkkitehti-lehti 7/8 1972.
- Työsopimuslaki 2001. 55/26.1.2001.
<<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2001/20010055>>. Luettu 26.4.2008.
- Työturvallisuuskeskus. 2005. Valaistus.
<<http://www.tyoturva.fi/tyoturvallisuus/olosuhteet/valo/>>. Luettu 16.1.2005.
- Työturvallisuuslaki 2002. 738/23.8.2002.
<<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020738>>. Luettu 26.4.2008.
- Urry, J. 1987. Social relations, space and time. Teoksessa D. Gregory & J. Urry (toim.) *Social relations and spatial structures*. Houndmills: Macmillan, 20–48.
- Vahtivuori, S., Wager, P. & Passi, A. 1999. "Opettaja, opettaja, telettiimi "Tellus kutsuu..." kohti yhteisöllistä opiskelua virtuaalikoulussa. *Kasvatus* 30 (3), 265–278.
- Vale, B. & Vale, R. 1991. *Green architecture – Design for a sustainable future*. London: Thames and Hudson 1991, 7-14, 181–186.
- Valtion virkamiesasetus 1994. 971/14.11.1994.
<<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1994/19940971>>. Luettu 26.4.2008.
- Valtion virkamieslaki 1994. 750/19.8.1994.
<<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1994/19940750>>. Luettu 26.4.2008.
- Valtioneuvosto. 2007. Hallitusohjelma. Pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen ohjelma 19.4.2007. <<http://www.valtioneuvosto.fi/hallitus/hallitusohjelma/pdf/hallitusohjelma-painoversio-040507.pdf>>. Luettu 1.6.2007.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 2001. 1435/20.12.2001.
<<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2001/20011435>>. Luettu 26.4.2008.
- Valtioneuvoston asetus työpaikkojen turvallisuus- ja terveysvaatimuksista 2003. 577/18.6.2003. <<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030577>>. Luettu 12.8.2006.
- Van der Rohe, L. M. 1923/1970. Working theses. Teoksessa U. Conrads (toim.) *Programs and manifestoes on 20th century architecture*. Cambridge: The MIT Press, 74–75.
- Van der Rohe, L. M. 1927/1970. On form in architecture. Teoksessa U. Conrads (toim.) *Programs and manifestoes on 20th century architecture*. Cambridge: The MIT Press, 102.
- Van der Rohe, L. M. 1930/1970. The new era. Teoksessa U. Conrads (toim.) *Programs and manifestoes on 20th century architecture*. Cambridge: The MIT Press, 123.

- Van der Rohe, L. M. 1950/1970. Technology and architecture. Teoksessa U. Conrads (toim.) Programs and manifestoes on 20th century architecture. Cambridge: The MIT Press, 154.
- Van Doesburg, T. 1924/1970. Towards a plastic architecture. Teoksessa U. Conrads (toim.) Programs and manifestoes on 20th century architecture. Cambridge: The MIT Press, 78–80.
- Van der Veer, R. & Valsiner, J. 1991. Understanding Vygotsky: a quest for synthesis. Oxford: Blackwell.
- Varto, J. 1989. Rakennus tulevaisuuden järjestäjänä. Teoksessa J. Varto & E. Marjomaa (toim.) Arkkitehtuuri ja filosofia. Filosofian tutkijaseminaari syksyllä 1987. Tampereen yliopisto. Matemaattisten tieteiden laitos, 24–33.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Veijola, H. 2000. Oppimisen tila. Tutkimus koulurakennuksen ja sen tilojen yhteydestä pedagogiseen toimintaan. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Venturi, R. 1966/1977. Complexity and contradiction in architecture. 2. Painos. London: The Architectural Press Ltd.
- Verhe, I. 1996. Selkeä ympäristö. Näkövammaiselle soveltuvan toimintaympäristön suunnittelu. Helsinki: Näkövammaisten keskusliitto ry.
- Verhe, I. 1997. Esteettömät liikuntatilat. Liikuntapaikkajulkaisu no 63. Helsinki: Rakennustieto Oy.
- Viitanen, P. & Kaartinen, V. 2002. Taide kasvattaa. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.) Oppiminen ja opettajuus. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 71, 235–257.
- Vuorela, P. 1991. Rakennetun ympäristön suunnittelun johtavista periaatteista Suomessa toisen maailmansodan jälkeen. Teoksessa Rakennetun ympäristön kauneus ja laatu. Esteettisesti ja laadullisesti korkeatasoinen fyysinen ympäristö ja uudet suunnittelutekniikat. Osa I. Tiedotteita / Valtion teknillinen tutkimuskeskus: 1234. Espoo: VTT.
- Vuori, K. & Yli-Lontinen, L. 1974. Peruskoulurakennuksen tilojen suunnittelu. Julkaisu C 31. Otaniemi: Rakennussuunnittelun laitos. Arkkitehtiosasto. Teknillinen korkeakoulu.
- Vuorinen, J. 1995. Esteettinen taidemääritelmä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Vuorinen, J. 1996. Estetiikan klassikoita. 2. Painos. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Väljjarvi, J. 2002. Koulun oppimisympäristö ja opetusjärjestelyt. Teoksessa J. Väljjarvi & P. Linnakylä (toim.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylän Yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 181–201.
- Wachsmann, K. 1957/1970. Seven theses. Teoksessa U. Conrads (toim.) Programs and manifestoes on 20th century architecture. Cambridge: The MIT Press, 156.
- Weare, K. 2000. Mielenterveys ja terve koulu. Promo 12, 13–16. Terveystieteiden tutkimuskeskus ry.
- Wenger, E. 1999. Communities of practice. Learning, meaning and identity. Cambridge University Press.
- Wright, F. L. 1900/1993. The architect. Collected writings. New York: Rizzoli, 45–53.
- Wright, F. L. 1931/1970. Young architecture. Teoksessa U. Conrads (toim.) Programs and manifestoes on 20th century architecture. Cambridge: The MIT Press, 124–125.
- Wright, F. L. 1945/1992. Organic architecture. Teoksessa P. Meehan (toim.) Truth against the world. Washington: The Preservation Press, 49–65.
- von Wright, G. H. 2001. Hyvän muunnelmat. Suom. V. Oittinen. Helsinki: Otava.
- von Wright, J. 1994. Oppimiskäsitysten historiaa ja pedagogisia seurauksia. Helsinki: Painatuskeskus.
- Wubbels, T., Brekelmans, M. & Hooyman, H. 1991. Interpersonal teacher behavior in the classroom. Teoksessa B. J. Fraser & H. J. Walberg (toim.) Educational environments. Evaluation, antecedents and consequences. Oxford: Pergamon Press, 141–159.

- Yanow, D. & Marrewijk van, A. 2005. Spaces as settings & stages: Physical arrangements in the study of organizations
<<http://www.businessandlaw.vu.edu.au/apros/Streams.htm>>. Luettu 3.9.2006.
- Ylitalo, I. 1999. Koillishelsinkiläiset peruskoulutalot. Tutkimus vuosina 1978–1997 valmistuneiden ala-asteen koulurakennusten suunnittelusta. Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Painamaton lähde.
- Ympäristöministeriö. 1998. Valtioneuvoston periaatepäätös ekologisen kestävyuden edistämisestä. Hallituksen kestävä kehityksen ohjelma. Suomen ympäristö 254. Helsinki: Edita.
- Ympäristöministeriö. 2007. Kansallinen rakennuspoliittinen ohjelma. Loppuraportti.
<<http://www.ymparisto.fi/download.asp?contentid=77727&lan=fi>>. Luettu 4.8.2008.
- Ympäristöministeriö. 2001. Valtioneuvoston päätös 13.6.2001 rakennusperintöstrategiaksi. Ympäristöministeriö. <<http://www.ymparisto.fi/default.asp?contentid=43794&lan=fi>>. Luettu 13.8.2003.
- Ympäristönsuojelulaki 2000. 86/4.2.2000.
<<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2000/20000086>>. Luettu 26.4.2008.
- Åström, S. 2005. Muistio Soinisen koulun oppilaskunnan hallituksen jäsenten valokuvaustehtävästä.

14. Liitteet

LIITE 1. Eri oppiaineiden fyysiseen ympäristöön kytkeytyviä sisältöjä.

| Oppiaine | Oppiaineiden ympäristöön kytkeytyviä sisältöjä |
|---------------------------|--|
| Matematiikka | <ul style="list-style-type: none"> • Konkreettisuus toimii tärkeänä apuvälineenä yhdistettäessä oppilaan kokemuksia ja ajattelujärjestelmiä matematiikan abstraktiin järjestelmään. • Havainnoidaan tilan avaruudellisia suhteita ja geometrisia muotoja. • Tunnistetaan kaksi- ja kolmiulotteisia muotoja. • Suoritetaan mittauksia. • Vertaillaan, löydetään vastakohtia, asetetaan asioita järjestykseen. |
| Ympäristö ja luonnontieto | <ul style="list-style-type: none"> • Opetuksessa on hyödyllistä käyttää tutkivaa ja ongelmakeskeistä lähestymistapaa, jossa lähtökohtana ovat oppilaan ympäristöön ja oppilaaseen itseensä liittyvät asiat, ilmiöt ja tapahtumat. • Kokemuksellisen ja elämyksellisen opetuksen avulla oppilaalle kehittyy myönteinen ympäristö- ja luontosuhde. • Opetukseen sisältyy kestävän kehityksen näkökulma. • Tietoa hankitaan havainnoimalla eri aistein. • Opitaan kuvailemaan, vertailemaan ja luokittelemaan kappaleita, eliöitä ja ilmiöitä. • Käsitteitä jäsennetään kokonaisuuksiksi, joiden opiskelu voi auttaa ymmärtämään luontoa ja rakennettua ympäristöä sekä havaitsemaan omassa elinympäristössä tapahtuvia muutoksia sekä ihmisen ja ympäristön välistä vuorovaikutusta. • Tutkitaan erilaisia ilmiöitä: äänen ja valon etenemistä, heijastumista, varjon muodostumista, lämpöilmiöitä, ilman ja veden ominaisuuksia, arkielämään kuuluvia aineita ja esineitä. Oppisisältöön kuuluu myös palaminen ja paloturvallisuus. • Opitaan lajittelemaan jätteitä, säästämään vettä, sähköä ja lämpöä. • Opitaan tunnistamaan turvallisuutta uhkaavia tekijöitä lähiympäristössä ja liikenteessä. |
| Biologia | <ul style="list-style-type: none"> • Tutkitaan elämää, sen ilmiöitä ja edellytyksiä. • Biologian opetuksen tavoitteena on ohjata oppilasta tuntemaan itseään ihmisenä ja osana luontoa. • Opetus perustuu tutkivaan oppimiseen ja kehittää luonnontieteellistä ajattelua. • Opitaan tunnistamaan kotiseudun ympäristömuutoksia, pohtimaan niiden syitä ja esittämään ongelmiin ratkaisuehdotuksia. |
| Maantieto | <ul style="list-style-type: none"> • Kehitetään kykyä tarkastella luonnonympäristöä, rakennettua ympäristöä ja sosiaalista ympäristöä sekä ihmisen ja luonnon välistä vuorovaikutusta paikallistasolta globaalille tasolle saakka. • Opetuksen tavoitteena on ohjata oppilaita pohtimaan maapallolla esiintyvien luonnontieteellisten, kulttuuristen, sosiaalisten ja taloudellisten ilmiöiden syy- ja seuraussuhteita. • Opitaan tuntemaan ja arvostamaan Suomen luonnonympäristöä ja rakennettua ympäristöä sekä hahmottamaan oma alueellinen identiteetti. • Opitaan toimimaan itse kestävän kehityksen mukaisesti. <p style="text-align: right;">(LIITE 1 jatkuu)</p> |

| Oppiaine | Oppiaineiden ympäristöön kytkeytyviä sisältöjä |
|-------------------|--|
| Fysiikka ja kemia | <ul style="list-style-type: none"> • Opetuksen lähtökohtana ovat tiedot, taidot ja kokemukset sekä ympäristön kappaleista, aineista ja ilmiöistä tehdyt havainnot ja tutkimukset. • Tarkoituksena on innostaa oppilasta pohtimaan hyvän ja turvallisen ympäristön merkitystä ja kannustaa oppilasta huolehtimaan ympäristöstään ja toimimaan siinä vastuullisesti. • Opetukseen integroidaan terveystiedon opetus, jossa toimintaa tarkastellaan turvallisuuden ja terveyden näkökulmasta. • Tarkoitus on saada oppilas pohtimaan jokapäiväisiä valintoja ja keskustelemaan energian tuotantoon, ympäristöön ja teollisuuteen sekä tuotteiden elinkaareen liittyvistä asioista. |
| Terveystieto | <ul style="list-style-type: none"> • Tarkoituksena on edistää oppilaiden terveyttä, hyvinvointia ja turvallisuutta tukevaa osaamista. • Terveystieto on oppilaslähtöinen, toiminnallisuutta ja osallistumista tukeva oppiaine. • Lähtökohtana on oppilaan arki, kasvu ja kehitys sekä ihmisen elämäntilanne. • Opetuksessa otetaan huomioon koulu- ja paikkakuntakohtaiset ajankohtaiset terveyteen ja turvallisuuteen liittyvät kysymykset. • Oppilas oppii etsimään ympäristöstään terveyttä ja turvallisuutta edistäviä asioita. |
| Elämäntieto | <ul style="list-style-type: none"> • Pyritään siihen, että oppilas ymmärtää luonnon ja ympäristön tärkeyden ihmiselle, ymmärtää kestävä kehityksen periaatteita ja tuntee ympäristöetiikan lähtökohtia sekä osaa arvioida yksilön eettistä näkökulmaa suhteessa ympäristöön. |
| Historia | <ul style="list-style-type: none"> • Opetuksen tehtävänä on antaa oppilaalle aineksia identiteettinsä rakentamiseksi, omiin juuriinsa sekä ajan käsitteeseen perehtymiseen ja ihmisen toiminnan ja henkisen ja aineellisen työn arvon ymmärtämiseen. |
| Yhteiskuntaoppi | <ul style="list-style-type: none"> • Tarkoituksena on tukea oppilaan kasvua suvaitseväiseksi ja demokraattiseksi kansalaiseksi ja antaa kokemuksia yhteiskunnallisesta toimimisesta ja demokraattisesta vaikuttamisesta. • Opitaan yrittäjyyden perusteet ja ymmärretään yrittäjyyden merkitys yhteiskunnan hyvinvoinnin tekijänä. |
| Musiikki | <ul style="list-style-type: none"> • Autetaan oppilasta löytämään musiikin alueelta kiinnostuksen kohde ja rohkaistaan häntä musiikilliseen toimintaan. • Annetaan oppilaille kokemuksia monenlaisista äänimaailmoista ja musiikeista ja rohkaistaan häntä ilmaisemaan ja toteuttamaan omia mielikuviaan. |
| Kuvataide | <ul style="list-style-type: none"> • Tuetaan oppilaan kuvallisen ajattelun ja esteettisen ja eettisen tietoisuuden kehittymistä ja annetaan valmiuksia omaan kuvalliseen ilmaisuun. • Oppilas oppii käyttämään kuvallisessa ilmaisussa tarvittavia taitoja ja tietoja sekä tuntemaan oman kulttuurinsa ja omassa kokemuspöyrissään olevien vieraiden kulttuurien kuvallista perinnettä, nykytaidetta, suomalaista rakennusperinnettä, arkkitehtuuria ja muotoilua sekä oman kotipaikkakuntansa tärkeitä rakennuksia ja luonnonympäristöjä. • Oppilas oppii arvioimaan ympäristönsä esteettisiä arvoja, viihtyisyyttä ja toimivuutta ja ekologisia ominaisuuksia. • Lähtökohtana ovat aistihavainnot, elämykset ja mielikuvituksen käyttö. • Keskeisiä sisältöjä ovat myös tilan havainnointi, suunnittelu ja rakentaminen sekä luonnon ja rakennetun ympäristön vuorovaikutuksen tutkiminen. • Opitaan tarkastelemaan ympäristöä esteettisestä, ekologisesta ja suunnittelun näkökulmasta. • Opetuksessa käsitellään arkkitehtuurin ja muotoilun ilmaisukeinoja, tyylioppeja ja perinteitä sekä suomalaisen arkkitehtuurin ja muotoilun tärkeitä edustajia. |
| Käsityö | <ul style="list-style-type: none"> • Opetuksen tehtävänä on kehittää oppilaan käsityötaitoa niin, että hänen itsetuntonsa sen varassa kasvaa ja hän kokee iloa ja tyydytystä työstään. • Oppilas oppii arvostamaan työn ja materiaalin laatua ja suhtautumaan kriittisesti sekä omiin valintoihinsa että tarjolla oleviin virikkeisiin, tuotteisiin ja palveluihin. • Oppilas ymmärtää, että tuotteilla on elinkaari. <p style="text-align: right;">(LIITE 1 jatkuu)</p> |

| Oppiaine | Oppiaineiden ympäristöön kytkeytyviä sisältöjä |
|------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Oppilas oppii erilaisten materiaalien tuntemusta ja tarkoituksenmukaista käyttöä. • Oppilaat voivat perehtyä perinteiseen ja nykyaikaiseen teknologiaan liittyviin tietoihin ja taitoihin, joita voi soveltaa arkielämässä ja tulevaisuustyötehtävissä. • Oppilas oppii ymmärtämään rakennetun ympäristön ja erilaisten tuotteiden sisältämiä symbolisia merkityksiä. • Oppilas oppii avaruudellista hahmottamista ja kiinnittämään huomiota esteettisiin ominaisuuksiin, väreihin ja muotoihin. • Oppilas oppii ottamaan vastuuta omasta esineympäristöstä ja opiskeluympäristön viihtyisyydestä. • Oppilas oppii tuntemaan työtilaan liittyviä turvallisuustekijöitä sekä lähiympäristössä tapahtuvia ilmiöitä ja niiden teknologisia sovelluksia. |
| Kotitalous | <ul style="list-style-type: none"> • Tarkoituksena on kehittää arjen hallinnan edellyttämiä käytännön taitoja, yhteistyövalmiuksia ja niiden soveltamista arkielämän tilanteisiin. • Oppilas oppii ottamaan vastuuta terveydestään, ihmissuhteistaan sekä lähiympäristön viihtyisyydestä ja turvallisuudesta. |
| Liikunta | <ul style="list-style-type: none"> • Opetuksessa otetaan huomioon paikalliset ja luonnon olosuhteet sekä lähiympäristön ja koulun tarjoamat mahdollisuudet sekä korostetaan mm. turvallisuutta. |

LIITE 2. Soinisen koulurakennuksen tavoitellut laatutekijät hyvinvoinnin osa-alueittain

| | TOIMINTA-MAHDOLLISUUDET | SOSIAALINEN YMPÄRISTÖ | PSYKKINEN YMPÄRISTÖ |
|------------------------------------|---|--|---|
| Osallistuminen – partisipaatio | <p>Kaikilla lapsilla mahdollisuus ottaa osaa kokeiluun, tutkimiseen, vuorovaikutukseen ja oppimiseen.</p> <p>Erityisopetuksen tilat integroidaan muiden opetustilojen joukkoon.</p> <p>Tilaratkaisussa heijastuu pedagogisen toiminnan avoimuus.</p> | <p>Tilaratkaisulla luodaan avoin ja yhteisöllisyyttä tukeva ilmapiiri.</p> <p>Tilat eivät lokeroi, vaan yhdistävät oppilaat ja henkilökunnan yhteistoiminnallisuuteen ja vuorovaikutukseen.</p> | <p>Tilaratkaisulla luodaan kodinomainen ilmapiiri, jossa lasten yksilöllisyys ja erityispiirteet voidaan ottaa huomioon.</p> |
| Joustavuus | <p>Rakennus tarjoaa erilaisia muunneltavia ja joustavia mahdollisuuksia järjestää lasten yhteistoiminta oppimiseksi.</p> <p>Tilajärjestelyt ottavat huomioon kooltaan ja ikäjakaumaltaan vaihtelevat ryhmät ja tilanteet.</p> <p>Kotiluokat ryhmitellään kolmeksi soluksi yleis- ja erityisopetustiloihin ja opettajien työtiloihin.</p> <p>Luokkatiloja voidaan avata toisiinsa ja soluaulaan.</p> <p>Opettajien työtiloihin on helppo siirtyä ohjaamisen lomassa.</p> | <p>Opettajien työ on myös yhteistoiminnallista suunnittelu- ja neuvottelutyötä.</p> <p>Opettaja voi työskennellessään myös valvoa oppilaita.</p> <p>Luokkien välinen yhteistyö solun sisällä ja vuorovaikutus soluista ulos on keskeinen toimintaperiaate.</p> <p>Yhteistyömahdollisuuksiin lisäviiniin kulkureitteihin kiinnitetään huomiota.</p> | <p>Opettajien työ on myös yksilöllistä opiskelu- ja arviointityötä.</p> <p>Opettaja voi valvoessaan oppilaita myös työskennellä rauhassa.</p> <p>Luokkatilan ilme on staattisuutta korostavan suorakaiteen sijasta monimuotoinen.</p> |
| Tiedon perinteiden kunnioittaminen | <p>Kirjasto- ja oppimiskeskuksella on tärkeä sija.</p> | <p>Viestintä- ja tiedonkäsittelylaitteet ovat saatavilla.</p> | <p>Tiedolliseen perinteeseen sisällytetään myös ympäristön esteettinen ja kulttuurinen ilmentyminen.</p> |
| Tutkiminen | <p>Ympäristö rakennetaan tutkivaa uteliaisuutta kannustavaksi.</p> <p>Suunnittelijoille suodaan hallittu kokeilu uusilla tiloilla.</p> <p>Koulutilat ovat osa opetussuunnitelmaa ja ne ohjaavat oppimista ja kasvua.</p> <p>Tilaratkaisut tukevat</p> | <p>Lapsi oppii aikuisten ohjauksessa.</p> | <p>Lapsi oppii kokeilemalla itse.</p> <p>(LIITE 2 jatkuu)</p> |

| | TOIMINTA-MAHDOLLISUUDET | SOSIAALINEN YMPÄRISTÖ | PSYYKKINEN YMPÄRISTÖ |
|--------------|--|--|--|
| | kasvatus- ja opetustoimintaa, myös rakennuksen aputilat. | | |
| Turvallisuus | <p>Sisäinen liikenne sujuu väljästi.</p> <p>Tiloissa otetaan huomioon, että lasten olomuoto on täynnä elämää, liikettä ja energiaa.</p> <p>Tiloissa otetaan huomioon lasten "tutkimusmatkailun" (väljät tilat, pienet sopet) tarpeet sekä oman kehon hallinnan (kiipeäminen, keinuminen) merkitys oppimiselle.</p> | <p>Tilat ovat valvottavia.</p> <p>Kommunikaatio tapahtuu luonnollisesti.</p> | <p>Lapset kokevat opettajan valvonnan turvallisena läsnäolona.</p> <p>Tilat ovat lapsia miellyttäviä ja rauhoittavia. Tilat ottavat huomioon melun ongelmat ja auttavat lapsia keskittymään.</p> <p>Rakennus saa lapset tuntemaan itsensä tärkeiksi.</p> <p>Tilat ovat konstailemattomia ja jättävät tilaa lasten ja aikuisten oman persoonan ilmentymiselle.</p> <p>Tilat antavat mahdollisuuden vaikuttaa omaan ympäristöön.</p> <p>Tilat tukevat fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä vapautta.</p> <p>Tilat antavat mahdollisuuden yksityisyyteen</p> |

LIITE 3. Teemahaastattelurunko, hallinto

Tässä olen kuvannut polkuni haastatteluteemoihin ja -kysymyksiin:

Allardtin (1998) hyvinvoinnin kolmijaon lähtökohtana on ihmisen tarpeiden tyydyttäminen elintason (Having), yhteisyyssuhteiden (Loving) ja ihmisenä olemisen (Being) alueilla. Allardtin mukaan subjektiiviset indikaattorit ovat:

1. Elintason (Having) subjektiiviset indikaattorit kuten elintaso (tuloja, asuntoa, terveyttä, työllisyyttä jne.) koskeva tyytymättömyys ja tyytyväisyys – *koulumaailmassa tämä tarkoittaisi kokemuksia toimintamahdollisuuksista.*
2. Yhteisyyssuhteiden (Loving) subjektiiviset indikaattorit kuten onnellisuuden ja onnettomuuden kokemukset – *koulumaailmassa tämä tarkoittaisi kokemuksia sosiaalisesta ympäristöstä.*
3. Ihmisenä olemisen (Being) subjektiiviset indikaattorit kuten omakohtaiset kokemukset vieraantumisen ja itsensä toteuttamisesta. Allardtin mukaan hyvinvoinnin analyysissä ei kuitenkaan riitä keskittyminen pelkästään itsensä toteuttamiseen, vaan ihmisessä on erittäin tärkeänä tarpeena identiteetin muodostaminen. Tällä Allardt viittaa moniin sosiaalipsykologian tutkimuksiin, joiden mukaan ihmisten kyvyttömyys muodostaa selkeä kuva itsestään, omista kyvyistään ja omista ryhmätunnuksistaan saattaa purkautua joko voimakkaina aggressioina tai äärimmäisenä passiivisuutena. – *Koulumaailmassa tämä tarkoittaisi kokemuksia psyykkisestä ympäristöstä, omakohtaisia kokemuksia vieraantumisen ja itsensä toteuttamisesta koulussa sekä identiteettikokemuksia käyttäjänä.*

Allardtin (1998) hyvinvoinnin kolmijaon subjektiivisia indikaattoreita hyväksikäyttäen voidaan määritellä hyvinvointi koulussa myönteisinä kokemuksina

koulurakennuksen toimintamahdollisuuksista, sosiaalisesta ympäristöstä ja psyykkisestä ympäristöstä. Tästä seuraavat haastattelun pääteemat:

- koulurakennuksen vaikutukset toimintamahdollisuuksiin
- koulurakennuksen vaikutukset sosiaaliseen ympäristöön
- koulurakennuksen vaikutukset psyykkiseen ympäristöön.

| Pää- teema | Kysymys | Perustelut kysymykselle |
|---------------------------|---|--|
| 1. Toimintamahdollisuudet | Miten olet kokenut koulurakennuksen tukeneen toimintaa, oppimista? Myös henkilökunnan kannalta? Mikä olisi ollut parempi ratkaisu? | OPS: Laadukas koulu on innostava, luovuuteen ja tutkivaan oppimiseen houkutteleva sekä tilannesidonnaista oppimista tukeva konkreettinen oppimisen apuväline. Soinisen tav.: todellisuuden periaate, työkasvatus, tutkiminen, teknologian huomioiminen, tiedon perinteiden kunnioittaminen, koulutilojen ja opetussuunnitelman välinen yhteys |
| | Miten olet kokenut tilaratkaisujen tarjonnan mahdollisuuksia erilaisten työskentelytapojen käyttöön? Erilaisiin toimintoihin? Erilaisia yhteistyömahdollisuuksia? Entä oppilaat ja henkilökunta? Mikä olisi ollut parempi ratkaisu? | OPS: Laadukas koulu toimii joustavasti ja monipuolisesti sekä mahdollistaa erilaisia työskentelytapoja: monikäyttöisyys, joustavuus. |
| | Miten olet kokenut tilaratkaisujen vaikuttaneen fyysiseen vapauteen? Entä henkilökunta? Mikä olisi ollut parempi ratkaisu? | Soinisen tav.: vapaus, yksityisyyden mahdollisuus, keskittyminen |
| | Miten olet kokenut tilojen mitoituksen vaikuttaneen toimintaan? Mikä olisi ollut parempi ratkaisu? | OPS: Laadukas koulu on tarkoituksenmukaisesti mitoitettu. |
| | Miten olet kokenut tilojen välisten suhteiden (avoimuus) vaikuttaneen toimintaan? Miten olet kokenut tilojen muodon vaikuttaneen toimintaan? Mikä olisi ollut parempi ratkaisu? | Soinisen tav.: tilaryhmittely, tilojen väliset suhteet, tilan muoto, pedagoginen avoimuus, tilojen ja funktioiden läpinäkyvyys |
| | Miten olet kokenut oppilaiden ja henkilökunnan – sinä itse mukaan lukien – käyttäneen hyväksi koulurakennusta toiminnassa? | Siljander: ihminen on autopoieettinen systeemi, itse itseään ohjaava autonominen järjestelmä, jonka kaikki toiminnot tähtäävät itsensä |

(LIITE 3 jatkuu)

| Pää- teema | Kysymys | Perustelut kysymykselle |
|---------------------------------|---|---|
| | | ylläpitämiseen ja kehittymiseen; tätä tarkoitusta varten ihminen käyttää hyväksi ulkoista ympäristöään. |
| | Oletko kokenut koulurakennuksen ohjaavan toimintaa toisin kuin mitä esimerkiksi opetussuunnitelma edellyttää? Mikä on sen merkitys? | Antikainen ym.: piilo-opetussuunnitelma. Koulussa opitaan paljon asioita, joilla ei ole yhtymäkohtia viralliseen opetussuunnitelmaan. Toimintaympäristöä käytännön tekoineen ja rutiineineen on selkeästi tarkasteltava erillään esim. opetushallinnon toiveista ja odotuksista. Keskeistä on, miten koulu toimii, ei se, miten sen pitäisi toimia. |
| 2. Sosiaalinen ympäristö | Miten olet kokenut koulurakennuksen vaikuttaneen sosiaalisiin suhteisiin ja käyttäytymiseen? Oppilaat, henkilökunta? | Hatch: Sosiaaliset ja fyysiset rakenteet ovat riippuvaisia toisistaan. Hatch: Ihmisten käyttäytymiseen vaikuttaa fyysinen ympäristö. |
| | Miten olet kokenut tilaratkaisujen tarjonnan erilaisia vuorovaikutustilanteita? Oppilaat ja henkilökunta? Mikä olisi ollut parempi ratkaisu? | OPS: Laadukas koulu mahdollistaa erilaisia vuorovaikutustilanteita. |
| | Oletko kokenut koulurakennuksen tukeneen opettajia oppilaiden sosialisointiprosessissa? | Siljander: Kasvatuksella on kolme perustehtävää: sivistystehtävä, sosialisointitehtävä ja identiteetti-tehtävä. |
| | Miten olet kokenut arkkitehtonisten ratkaisujen vaikuttaneen ilmapiiriin ja sosiaaliseen hyvinvointiin? Miten olet kokenut tilaratkaisujen vaikuttaneen sosiaaliseen vapauteen? Miten olet kokenut tilaratkaisujen tukeneen yhteisöllisyyttä? Entä mukana kasvamista ja integraatiota? Entä henkilökunta? Mikä olisi ollut parempi ratkaisu? | OPS: Laadukas koulu vahvistaa sosiaalista hyvinvointia; yhteisöllisyys, vuorovaikutus, osallistuminen. |
| | Miten olet kokenut tilaratkaisujen tukeneen monipuolisen toiminta- ja harrastuskeskuksen syntymistä? Entä kodin ja koulun välistä yhteistyötä? Entä verkostoitumista? Mikä olisi ollut parempi ratkaisu? | OPS: Laadukas koulu toimii monipuolisena toiminta- ja kulttuurikeskuksena. Soinisen tav.: koulun ja ympäristön välinen yhteys, koulukuljetukset, nivelkohtien huomioonottaminen ja verkostoituminen |

(LIITE 3 jatkuu)

| Pää- teema | Kysymys | Perustelut kysymykselle |
|---------------|---|---|
| | Oletko kokenut koulurakennuksen vaikuttaneen sosiaalista kestäväää kehitystä edistävästi? Mikä olisi ollut parempi ratkaisu? | OPS: Laadukas koulu vaalii kestäväää kehitystä. |
| | Miten olet kokenut koulun tilajärjestelyjen toimineen kurin ja järjestyksen säätelijänä? Tai vallan välineenä? | Foucault: Esim. kurin erilaiset muodot tuottavat moninaisia toiminnallisia ja hierarkkisia tiloja. Vallan suhteet ovat jatkuvasti läsnä tilassa. |
| | Oletko kokenut koulurakennuksen tukeneen kasvattajia auttamaan oppilaiden sivistysprosessissa? | Siljander: Kasvatuksella on kolme perustehtävää: sivistystehtävä, socialisaatiotehtävä ja identiteetti-tehtävä. |
| | Miten olet kokenut tilaratkaisujen tukeneen turvallisuuden tunnetta (turvallinen läsnäolo vai valvonta)? Entä henkilökunta? Mikä olisi ollut parempi ratkaisu? | OPS: Laadukas koulu lisää turvallisuutta. |
| | Oletko kokenut koulurakennuksen vaikuttaneen kulttuurista kestäväää kehitystä edistävästi? Mikä olisi ollut parempi ratkaisu? | OPS: Laadukas koulu vaalii kestäväää kehitystä. |
| | Miten olet kokenut arkkitehtonisten ratkaisujen (myös tilaratkaisujen) vaikuttaneen ilmapiiriin, psyykkiseen hyvinvointiin? Entä henkilökunnan hyvinvointiin? Miten olet kokenut tilaratkaisujen vaikuttaneen psyykkiseen vapauteen? Entä henkilökunta? | OPS: Laadukas koulu on esteettinen ja vahvistaa psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia. Soinisen tav.: mielihyvä, lasten olomuodon huomioonottaminen, erityisoppilaiden vaatimukset, vapaus, yksityisyyden mahdollisuus, keskittyminen |
| | Miten olet kokenut koulun tilajärjestelyjen toimineen statuksen osoittajana? | Hatch: Etuoikeutettu sijainti yhdistetään korkeaan statukseen. |
| | Miten olet kokenut koulurakennuksen vaikuttaneen oppilaiden ja henkilökunnan identiteettiin? | Hatch: Organisaation ulospäin antama imago vaikuttaa organisaation ylläpitämään identiteettiin. |
| | Miten olet kokenut tilajärjestelyjen vaikuttaneen ryhmäidentiteetin syntyyn? Oppilaat, henkilökunta? | Hatch: Ryhmän rajojen merkitseminen vaikuttaa ryhmäidentiteetin syntyyn. |
| | Miten olet kokenut koulurakennuksen auttaneen kasvattajia tukemaan oppilaiden identiteetin rakentumista? | (LIITE 3 jatkuu) |

| Pää- teema | Kysymys | Perustelut kysymykselle |
|---------------|--|--|
| | <p>Koetko Soinisen koulun esteettiseksi? Miksi? Millä tavalla? Mitä merkitystä sillä on?</p> | <p>Strati: Organisaation esteettinen lähestymistapa on piilossa olevan informaation etsimistä ja samalla jäsenten intentionaalisen toiminnan empaattista ymmärtämistä. Esteettisten arvioiden kautta tuodaan usein esille asioita, joita ei muuten sanottaisi.</p> |

LIITE 4. Soinisen koulun henkilökunta, eläytymismenetelmä, mahdollisimman laajat tyypit A ja B

Mahdollisimman laaja tyyppi A (myönteinen variaatio)

Kehyskertomus A: Työkaverin uudessa työpaikassa toiminta sujuu loistavasti, yhteistyö toimii ja henkilökunta tulee mielellään töihin. Lapset ja henkilökunta ovat ihan samanlaisia kuin muuallakin. Työkaveri kertoo kokemuksistaan uudessa koulussaan:

Koko koulurakennus avautuu silmien eteen sisälle tullessa pitkän käytävän ja ikkunoiden kautta. Rakennuksella on oma selkeä ajatuksensa ja oma tarinansa historioineen. Rakennus on moni-ilmeinen ja täynnä valoa. Valaistus on säädettävissä tunnelman ja tilanteen mukaan. Avara, valoisa, siisti ja rauhallinen rakennus antaa mahdollisuuden kokea ympäristö myönteisenä. Siinä on tilaa ajatella. Korkeat tilat innostavat ja antavat tilaa ajatuksille; matalat tilat voisivat tukahduttaa ajattelua ja innovaatiota. Koulu on luovuuden ja inspiraation koulu, jossa ympäristön esteettisyys tukee työviihtyvyyttä ja rauhallista lähestymistä. Värit ovat harmonisia ja materiaalit elämänläheisiä. Rakennus on kokonaistaideteos teemoineen, pihoineen, seinineen ja taideteoksineen. Henkilökunta on osallistunut koulun suunnitteluun ja kukin on voinut luoda omanlaistaan ympäristöä järjestämällä omat tilansa mieleisikseen, yksinkertaisen tyylikkääksi tai kodinomaisiksi. Välituntisoittokin tukee koulun omaleimaisuutta: oppilaiden omaa musiikkia tai esimerkiksi Sibeliusta.

Koulurakennus on 1-kerroksinen – portaissa ei ravata eikä toisen kerroksen aukoissa roikuta. Rakennuksessa ei ole kurinpito- ja valvontaongelmia eikä ristiriitatilanteita tai vaaroja aiheuttavia paikkoja. Koulun sokkeloisuus on lapsista kivaa, mutta myös hahmotushäiriöisten ja muiden erilaisten oppijoiden tarpeet on otettu huomioon. Joka puolella olevat ikkunat antavat mahdollisuuden kiireettömään etsintään ja samalla voi säästää askeleita.

Tilat ovat tarkoituksenmukaiset ja suunniteltu lapsia ajatellen sekä lasten että aikuisten arjen toimintaa tukeviksi, eikä pelkästään arkkitehtuurin ehdoilla. Remontit eivät häiritse toimintaa. Koulurakennuksessa ei ole salaisia tiloja; kaikki voivat elää ja liikkua samalla tavalla; kaikki ovat yhtä joukkoa eikä kuppikuntia muodostu. Ei ole lapsilta kiellettyjä alueita. Akustiikka tukee muitakin kuin hiljaisia työtapoja ja antaa mahdollisuuden normaaliin kanssakäymiseen ääntä korottamatta.

Rakennus on muunneltava ja tilojen joustavuus mahdollistaa myös vastuiden jakamisen. Lapset ovat tottuneita joustavaan tilankäyttöön eivätkä opiskelutehtävät keskeydy opettajan vaihtuessa. Tilojen jakamisen avulla tuetaan sekä yksityisyyttä että yhteisöllisyyden syntymistä. Luokkatilat ovat väljiä, valoisia ja kauniin muotoisia ilman häiritseviä pilareita. Kalusteet ovat helposti ryhmiteltävissä tilanteen mukaan. Materiaaleille ja tarvikkeille sekä oppilaiden tavaroille on riittävästi järkevää säilytystilaa opetustilojen yhteydessä. On ryhmätyötiloja ja tiloja erityttämiseen, mutta myös tiloja rentoutumiseen. Samoin koulussa on tiloja useamman ryhmän yhteisiin tilaisuuksiin. Ilmoitustaulut ovat selkeissä paikoissa niin, että viestit kulkevat helposti. Koulussa on riittävästi ehjää seinäpintaa oppilastöille.

Liikennetilat ovat arjen toimintaa tukevia tiloja, joissa voi istahtaa vaihtamaan ajatuksia. Suuret oppilasjoukot eivät liiku samanaikaisesti, juoksuratoja ei ole, törmäilyjä ja paniikkia ei synny. Ulkona on leikkikenttä; sisäpihat on suunniteltu käytettäväksi eri käyttötarkoituksiin. Sadekatokset mahdollistavat ulkoilun myös huonolla säällä.

Koulurakennuksen keskellä sijaitsevat opettajien ja henkilökunnan tilat, samoin kirjasto, tietokoneluokka ja oppilashuollon tilat. Ympäri sijoittuvat solut, joita on 3–4 kappaletta ja lisäksi aineopetusluokkien solu. Soluaulassa on tietokoneita ja tilaa ryhmätöiden tekoon. Jokaisessa solussa on henkilö vastaamassa järjestyksen säilymisestä ja ulos-menoista. Kenkien säilytys on järjestetty siten, ettei ruuhkaa synny. Koulussa on talvipuutarha, kaksi liikuntasalia, kädentaidon tila, ATK-luokka, lumalabra ja kielistudio. Ruokasali, liikuntatilat ja saunaosasto palvelevat hyvin myös henkilökuntaa heidän omissa tilaisuuksissaan. Sosiaali- ja taukotilat ovat koko

henkilökunnalle yhteiset; sinne ovat tervetulleita niin kouluhuoltajat, avustajat kuin opettajatkin – toisinaan myös oppilaat. Tilat ovat kodikkaat, väljät ja viihtyisät. Siellä moikataan aamulla, siellä nauru raikaa ja tunteet räiskyvät. Siellä on myös mahdollisuus rentoutumiseen tai hiljaiseen olemiseen.

Ensi sijassa henkilökunta luo koulun hengen – ei koulurakennus, vaikka sillä onkin erittäin paljon merkitystä viihtyvyyteen. Rakennus tukee myös esimiestyötä: demokratia ja vastuunjako toteutuvat. Esimies voi antaa henkilökunnalle mahdollisuuden valita yhteistyökumppaninsa ja sopivat työtilansa; koko henkilökunta osallistuu, yhteisiä kokouksia voidaan järjestää. Kaikki aikuiset ovat lasten kasvattajia ja ohjaajia, kukin oman alansa ja kokemuksensa mukaan. Myös oppilaiden kehittämisideoita kuunnellaan ja työstä annetaan kiitosta.

Mahdollisimman laaja tyyppi B (negatiivinen variaatio)

Kehyskertomus B: Työkaverin uudessa työpaikassa toiminta takkuilee, henkilökunta riitelee ja voi huonosti. Ei huvita mennä aamulla töihin. Lapset ja henkilökunta ovat ihan samanlaisia kuin muuallakin. Työkaveri kertoo kokemuksistaan uudessa koulussaan:

Aamuisin kouluun tullessa näkee ympärillään väsyneitä, apaattisen näköisiä lapsia, jotka tuijottavat yksitoikkoista, mielikuvituksetonta homeen peittämää ulkoseinää ja ulko-ovia, jotka tylsän näköisinä eivät kehoita avaamaan itseään. Rakennus on huitaistu kasaan nopeasti ammattitaidottoman, ammattiyllpeyttä tuntemattoman porukan toimesta. Materiaalit ovat väärinä ja työt on tehty vähän sinne päin. Lopputulos on täynnä suunnittelu- ja rakennusvirheitä. Vaikuttaa siltä kuin arkkitehdin päätarkoituksena olisi ollut saada kuvia alan lehtiin; hänen kauniit ajatuksensa eivät toimi käytännössä. Tilat ovat epäkäytännöllisiä eikä korjaustoimia ole tehty. Ahtaus aiheuttaa levottomuutta; sekä lapsilla että henkilökunnalla on liian vähän tilaa. Paikoin liika väljyys aiheuttaa levottomuutta. Vaikuttaa siltä, että lapsista ei välitetä ja ajatellaan opettajan työskentelevän millaisissa oloissa tahansa.

Sisätilat ovat vaikeasti hahmotettavissa. Vieraat eksyvät sokkeloihin ja heidät on saatettava oikeaan osoitteeseen. Portaat, kaiteet ja aukotukset on suunniteltu siten, että henkilökunta joutuu olemaan jatkuvasti varuillaan ja lapset tuntevat olonsa

turvattomiksi. Vapaasti seisovat pilarit aiheuttavat jatkuvia vaaratilanteita. Kaikuvilla käytävillä ei ole istumapaikkoja ja toimintatilaa; spontaaneja keskusteluja ei synny. Vessojen ovet avautuvat vaarallisesti liikenneväylille. Vaate- ja kenkäsäilytys on ahtaissa ja sokkeloisissa tiloissa. Kuivauskaappi puuttuu.

Tilojen sijoittelua ei ole ajateltu. Wc-tilat sijaitsevat pihan toisella puolella sijaitsevan ruokalarakennuksen kellarissa. Koulusta puuttuu jakotiloja, terapiatiloja, henkilökunnan työtiloja, oppilastöiden ja materiaalien säilytystiloja, tilaa yksilölliseen opetukseen sekä neuvotteluihin. Siivouskomentoitakin joudutaan käyttämään pienryhmätyöskentelyyn. Salivuorot joudutaan jakamaan, koska liikuntasali on liian pieni. Ahtaissa luokissa kiintokalusteet on sijoitettu oudosti eikä kehoja epäergonomisia irtokalusteita pysty sijoittamaan toiminnan edellyttämällä tavalla. Ehjää seinää kuvien tms. kiinnittämiseen ei ole. Lapsilla ei ole mitään viihtyisää paikkaa rentoutua, ei edes luokassa. Myös henkilökunnan työtilojen kalusteet ovat epäergonomisia ja epäviihtyisiä. Ruokasali on ahdas; ryysistä syntyy sekä ruokaa hakiessa että asioita palautettaessa.

Jokaisella pitäisi olla oikeus kauniiseen ympäristöön. Henkisesti raskasta työtä tekevien pitäisi edes saada nauttia kauniista ympäristöstä. Kauneus lisäisi iloa ja terveyttä; tässä talossa rumuus lisää ahdistusta. Tilat ja rakennusosat ovat mitäänsanomattomia ja ankeita, värimaailma on ankean harmaa tai pelkkää valkoista ja myrkyinvihreää – ei käyttötarkoituksen mukaan suunniteltu. Viihtyvyyteen ei ole panostettu.

Koulussa on kylmä talvella ja kuuma kesällä, ilmastointi ei toimi. Rakennuksessa on vesivaurioita ja hometta: päänsärky vaivaa, astma oireilee ja ihmiset sairastavat jatkuvasti.

Äänieristyksestä ei ole huolehdittu. Ääni kuuluu luokasta toiseen. Äänenvaimennuslevyt on jätetty pois kustannussyistä: ruokasalissa ja muissa sisätiloissa kaikuu ja kova meteli saa ihmiset kireiksi kesken päivän. Kouluun ei tule tarpeeksi luonnonvaloa; tilat on valaistu vain kelmeillä loisteputkilla. Kohdevaloja ei ole.

Koulun pihalla ei ole mitään järkevää tekemistä oppilaille. Vuodenaikoja ja sääolosuhteita ei ole otettu huomioon joten sadekatoksia tai -suoja ei ole. Työntekijät joutuvat selvittämään lasten jatkuvia riitoja ja kiistelevät keskenään siitä, pitäisikö lasten mennä ulos sadesäällä.

Tauko- ja sosiaalityö on henkilökunnan määrään nähden liian vähän ja nekin ovat jakaantuneet kuppikunniksi; opettajien tauko- ja sosiaalityö ei ole muiden käytössä. Tupakkahuonetta ei ole. Huonot kalustejärjestelyt aiheuttavat tiskien kasaantumista ja katkeria riitoja tiskivuoroista. Arjen kiireistä rauhoittuminen hetkeksi tai kokemusten jakaminen kahvikupposen ääressä ymmärtävässä seurassa antaisi pontta työhön, mutta tilat ovat epäviihtyisiä eivätkä houkuttele istahtamaan ja juttelemaan työkavereiden kanssa.

Työstään kiinnostunut, pätevä ja toisiaan ja työtään arvostava henkilökunta luo viihtyvyyttä ja työpaikan ilmapiirin. Ihmisten asenne on tärkeä. Esimiehellä on avainasema. Rakennusta yksin ei voi syyttää ongelmista.

LIITE 5. Teoreettisesti hyvän peruskoulurakennuksen ja Soinisen koulun oppilaiden ja henkilökunnan kokemuksien vertailu hyvinvoinnin viitekehyksessä.

| Teoreettisesti hyvä peruskoulurakennus | Soinisen koulun oppilaiden ja henkilökunnan kokemukset |
|--|--|
| Toimintamahdollisuudet | |
| Työ- ja toimintaprosessit | |
| <p>Oppimista tukeva opiskeluympäristö on joustava, avoin ja monipuolinen.</p> <p>Tilaratkaisut ovat yleispäteviä ja muunneltavia.</p> <p>Se mahdollistaa erilaisia työskentelytapoja ja vuorovaikutustilanteita. Kokeilevat ja tutkivat työtavat ja yhteistyö mahdollistuvat..</p> <p>Toimintojen ryhmittelyllä vaikutetaan työn sujumiseen. Tiloja on eri tarkoituksiin ja erisuuruisille ryhmille sekä yksilötyöhön – sekä henkilöstölle että oppilaille. Käytännölliset, tarkoituksenmukaiset ja hyväkuntoiset tilat tukevat työn suorittamista.</p> <p>Koulurakennus tukee käyttäjiensä fyysistä terveyttä ja estää tapaturmia ja onnettomuuksia. Se on turvallinen käyttää ja soveltuu kaikille käyttäjäryhmille.</p> | <p>Rakennuksen suunnittelu toiminta-ajatuksen pohjalta edistää toimintaa ja kantaa toiminta-ajatuksen suuria linjoja eteenpäin.</p> <p>Rakennuksen struktuuri strukturoi myös toimintaa.</p> <p>Rakennuksen monipuolisuuden hyödyntämistä auttaa henkilökunnan aktiivinen tilojen käytön opiskelu ja uusien vaihtoehtoisten käyttötapojen etsiminen.</p> <p>Toimintojen joustavan järjestelyn takaaminen edellyttää mahdollisuutta jakaa tiloja ja liittää tiloja toisiinsa.</p> <p>Lasten ja aikuisten arjen käytännön toimintaa tukevat tilajärjestelyt, erilaiset tilat ja yhteydet (myös visuaaliset) tukevat työprosessien sujumista, erilaisten työtapojen käyttöä ja erilaisten oppimistyylien huomioon ottamista.</p> <p>Toimintamahdollisuuksia lisäävät erisuuruiset, eri suuruisille opiskelija- ja henkilöstöryhmille ja yksilötyöhön tarkoitetut tilat.</p> <p>Pihatoimintaa aktivoivat monipuoliset ilkeväkallat kestävä varusteet ja rakenteet, luonnonmaasto ja sateensuoja.</p> <p>Suojattu pihan osa mahdollistaa arimpien tai eristystä tarvitsevien oppilaiden ulkoilun sekä ilkeväkallalle alttiit rakenteet tai oppilastyöt.</p> |
| Oppiminen | |
| <p>Oppimista tukeva opiskeluympäristö edistää oppimista.</p> <p>Toiminta on kontekstisidonnaista ja koulurakennus ympäristöineen nähdään aktiivisena oppimisvälineenä.</p> <p>Opetussuunnitelman perusteissa esitetään fyysisen oppimisympäristön kytkeytyminen oppiaineisiin. Opiskeluympäristö edistää myös luovaa toimintaa.</p> | <p>Toiminta-ajatuksen mukaan suunniteltu rakennus tukee opetussuunnitelman vaatimuksia?</p> <p>Joustava, avoin ja monipuolinen koulurakennus tarjoaa mahdollisuuksia enemmän kuin mitä opetussuunnitelma edellyttää.</p> <p>Monipuolinen koulurakennus tuottaa piilo-opetussuunnitelmaa ja stimuloi kehittämään erilaisia oppimista tukevia käytäntöjä ja toimintoja.</p> <p style="text-align: right;">(LIITE 5 jatkuu)</p> |

| Teoreettisesti hyvä peruskoulurakennus | Soinisen koulun oppilaiden ja henkilökunnan kokemukset |
|---|---|
| <p>Koulurakennus on fyysinen malli kestävän kehityksen periaatteiden mukaisesta rakentamisesta, joka ottaa huomioon ekologisesti, taloudellisesti sekä sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestävän kehityksen vaatimukset. Se edistää kestävän kehityksen vaalimista.</p> <p>Koulurakennus mitoitetaan huomioon ottaen painotukset, viikkotuntimäärät ja ryhmäkoot, aiottu toiminta, henkilöiden lukumäärä sekä kalusteiden ryhmittely opetustilanteen ja menetelmien mukaan.</p> <p>Hyväkuntoisena rakennus edistää oppimista.</p> <p>Koulurakennus on alueensa oppimis-, kulttuuri- ja harrastuskeskus ja mahdollistaa aamu- ja iltapäivätoiminnan.</p> | <p>Luokan kalustus ja varustus houkuttelevat oppimaan.</p> <p>Näköyhteys erikoisvarusteltuihin tiloihin herättää kiinnostusta oppimiseen.</p> <p>Mahdollisuus nähdä oppilastoita esillä innostaa myös muita oppilaita.</p> <p>Opetusta voidaan havainnollistaa koulurakennuksen ja sen rakenneosien avulla.</p> <p>Opiskeluympäristöä, sisällä ja ulkona – voidaan käyttää aktiivisena opetusvälineenä.</p> <p>Kestävää kehitystä tukeva rakennus edistää kestävän kehityksen vaalimista.</p> <p>Varautuminen monipuolisena toimintakeskuksena toimimiseen koulun tilaohjelman puitteissa on mahdollista.</p> <p>Aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestäminen koulun tilaohjelman puitteissa on mahdollista.</p> |
| <p>Sosiaalinen ympäristö</p> <p>Vuorovaikutus</p> | |
| <p>Tavoitteena on sosiaalisen vuorovaikutuksen ja valmiuksien kehittäminen yhteiskunnassa ja työelämässä toimimista varten.</p> <p>Vuorovaikutukseen kuuluu myös kodin ja koulun ja muun ympäristön yhteistyön mahdollistaminen.</p> <p>Koulu monipuolisena toiminta- ja kulttuurikeskuksena luo sosiaalisia suhteita eri ikäisten asukkaiden kesken ja yhdistää eri yhteisöt sekä eri-ikäiset oppijat ja harrastajat.</p> <p>Koulu mahdollistaa sosiaalisia taitoja kehittävien työtapojen käytön ja tukee oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta.</p> <p>Koulu mahdollistaa vuorovaikutuksen määrän ja tavan säätelyn.</p> <p>Yhteistoiminnallinen työkalu edellyttää tiloja vuorovaikutukseen.</p> <p>Sosiaalista hyvinvointia edistävä ympäristö vaikuttaa turvallisuuteen.</p> <p>Koulussa otetaan huomioon työrauhan mahdollistuminen ja liikkumiseen tarvittavat tilat ja eriyttämismahdollisuus yksittäisissäkin tiloissa.</p> <p>Hyvin hoidettu hyväkuntoinen rakennus edistää hyvää käyttäytymistä.</p> | <p>Rakennuksen sisääntulon suhde ympäristöön ja vierailijoille tarkoitettujen tilojen sijainti vaikuttavat koulun ja yhteisön vuorovaikutuksen määrään.</p> <p>Rakennuksen jakaminen pikkuyksiköihin edistää hallittua vuorovaikutusta, opettajien tiimiytymistä ja työryhmien muodostamista.</p> <p>Rakennuksen visuaalinen avoimuus saa aikaan myös sanatonta vuorovaikutusta.</p> <p>Tilajärjestelyillä ja kalustuksella voidaan edistää vuorovaikutusta.</p> <p>Liikenne- ja aulatilojen suunnittelulla voidaan edistää myönteistä vuorovaikutusta.</p> <p>Rakennusta voi käyttää myös leikin välineenä.</p> <p>Tasa-arvoisella epähierarkisella tilasuunnittelulla edistetään vuorovaikutusta.</p> |

(LIITE 5 jatkuu)

| Teoreettisesti hyvä peruskoulurakennus | Soinisen koulun oppilaiden ja henkilökunnan kokemukset |
|--|--|
| <p>Yhteisöllisyys</p> <p>Oppimista tukevassa opiskeluympäristössä sosiaalisesti toimiva ympäristö lisää yhteisöllisyyttä</p> | <p>Tilalliset mahdollisuudet yhdessä olemisen harjoitteluun lisäävät yhteisöllisyyttä.</p> <p>Eri toimijaryhmien yhdessä toimimista edistävät ratkaisut lisäävät yhteisöllisyyttä.</p> <p>Rakennuksen strukturointi pienempiin yksiköihin tuottaa kumppanuutta, lähiyhteisöjen yhteisöllisyyttä.</p> <p>Tasa-arvoa edistävä tilaratkaisu lisää yhteisöllisyyttä.</p> <p>Koulurakennus tunnuksineen lisää yhteisöllisyyttä.</p> <p>Mahdollisuus vaikuttaa konkreettisesti ympäristöön yhdessä lisää yhteisöllisyyttä..</p> <p>Koulun tilastrukturin hallinta ja mahdollisuus seurata toimintaa joukkoon kuuluen lisää yhteisöllisyyttä.</p> <p>Ahtaus, melu ja toimintapuutteet aiheuttavat ristiriitoja ja vaikuttavat negatiivisesti yhteisöllisyyteen.</p> |
| <p>Johtaminen</p> <p>Oppimista tukevassa opiskeluympäristössä vältetään epätasa-arvoisia ristiriitoja aiheuttavia tilajärjestelyjä.</p> | <p>Partisipaatio-toiminta-ajatuksen pohjalta suunniteltu rakennus tukee johtamista.</p> <p>Rakennuksen tilajärjestelyjen avoimuus auttaa avoimien suhteiden syntymisessä ympäristöön.</p> <p>Rakennuksen avoimuuden täysi hyödyntäminen saattaa edellyttää lisähenkilökuntaa.</p> <p>Rakennuksen avoimuus mahdollistaa asioihin puuttumisen välittömästi.</p> <p>Talon monipuolisuus eri-suuruisine tiloineen mahdollistaa eri toimintojen sijoittamisen optimaaliseen paikkaan, vaikkakin se työllistää rehtoria.</p> <p>Talon strukturi vaikuttaa hallintomallin muotoutumiseen.</p> <p>Tiimiytymisen mahdollistama rakenne tukee johtamista tarjoamalla konkreettisia mahdollisuuksia vastuunjakorajoiksi.</p> <p>Tilojen erilaisuuden mahdollistama työtilojen valinta tuo tyytyväisyyttä ja tukee johtamista.</p> <p>Tilojen yhteisöllisyyttä tukeva luonne, tasa-arvoa ja eri ammattikuntien työn tärkeyttä tukevat tilaratkaisut tukevat esimiestyötä.</p> <p style="text-align: right;">(LIITE 5 jatkuu)</p> |

| Teoreettisesti hyvä peruskoulurakennus | Soinisen koulun oppilaiden ja henkilökunnan kokemukset |
|--|---|
| Psyykkinen ympäristö | |
| Imago ja identiteetti | |
| <p>Ihmisen identiteetti perustuu kehon lisäksi kokemuympäristöihin esineineen ja ihmissuhteineen. Ihmisen identiteetti, itseys, kantaa aina myös leimaa siitä, mistä se peilautuu.</p> <p>Imago ja identiteetti kietoutuvat toisiinsa: ulospäin annettu imago vaikuttaa identiteettiin.</p> <p>Monipuolinen toimintakeskus tukee kielellistä ja kulttuurista identiteettiä ja auttaa siirtämään kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle ja luomaan uutta kulttuuria.</p> | <p>Koulun ilmiasu vaikuttaa imagoon ja edelleen identiteettiin.</p> <p>Rakennuksen jakaantuminen pienempiin yksiköihin tukee ryhmäidentiteetin syntyä.</p> <p>Toimintojen järjestelyyn vaikuttavat tilajärjestelyt muokkaavat identiteettiä.</p> <p>Identiteetin vahvistamiseksi rakennuksessa on mahdollisuus ripustaa tunnuksia ja symboleja, oppilastöitä ja peilejä esille.</p> |
| Vaikutusmahdollisuudet ja itsensä toteuttamismahdollisuudet | |
| <p>Tilat tukevat oppilaiden mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa omassa koulussaan ja lähiympäristössään.</p> | <p>Joustava rakennus mahdollistaa oman pedagogisen ajattelun toteuttamista.</p> <p>Joustava monipuolinen rakennus stimuloi kehittämään tarpeita vastaavia toimintoja.</p> <p>Rakennuksen koostuminen pienemmistä yksiköistä edistää kasvattajien vaikutusmahdollisuuksia ja myös pedagogisen vastuun kantamista.</p> <p>Erilaiset työtilat tukevat erilaisten työryhmien ja tiimien muodostumista.</p> <p>Toisten työn arvostamisesta viestivät yhteisöllisyyttä tukevat tilaratkaisut edistävät itsensä toteuttamista ammatillisesti.</p> <p>Kanssakäymistä tukevat tilat edistävät vaikutusmahdollisuuksia.</p> <p>Mahdollisuus muokata kouluympäristöä lisää vaikuttamismahdollisuuksia.</p> <p>Työmotivaatiota edistää toiminta-ajatusta tukeva koulurakennus.</p> <p>Työmotivaatiota edistää rakennuksen antamat mahdollisuudet kehittää koulua ja toteuttaa toiminta-ajatusta omalla tavallaan.</p> <p>Työmotivaatiota ja yhteistä kasvatusvastuuta edistää rakennuksen struktuurin tukema oppilaiden tunteminen.</p> <p>Työmotivaatiota tukee lasten ja aikuisten arjen toimintaa tukeva tarkoituksenmukainen monipuolinen toimintaympäristö.</p> <p>Rakennuksen suomat monipuoliset käyttömahdollisuudet edistävät työmotivaatiota. Rakennuksen arkkitehtuurin kirvoittama ulkopuolisilta tuleva positiivinen palaute edistää työmotivaatiota.</p> <p style="text-align: right;">(LIITE 5 jatkuu)</p> |

| | |
|--|--|
| Teoreettisesti hyvä peruskoulurakennus | Soinisen koulun oppilaiden ja henkilökunnan kokemukset |
| | <p>Tilojen mahdollistama sosiaalinen kanssakäyminen edistää työmotivaatiota.</p> <p>Oppilaiden ulkoilumotivaatioon vaikuttaa pihan virikkeisyys.</p> |
| Oikeudenmukaisuus, tasa-arvo ja yksilöllisyys | |
| <p>Koulu edistää tasa-arvoa ja ehkäisee osaltaan syrjäytymistä.</p> <p>Inklusio- ja integraatioperiaate tukee tasa-arvoa.</p> <p>Erialaisten oppimistyilien ottaminen huomioon tukee tasa-arvoa.</p> <p>Koulu auttaa avoimen, rohkaisevan, kiireettömän ja myönteisen ilmapiirin toteutumisessa.</p> <p>Koulu tarjoaa mahdollisuuden mietiskelyyn, rauhalliseen yksilötyöhön ja opitun pohdintaan sekä rentoutumiseen.</p> | <p>Tilajärjestelyt tukevat henkilökunnan tasa-arvoista kohtelua.</p> <p>Rakennuksen jakaminen pienempiin yksiköihin mahdollistaa yksilöllisyyden huomioon ottamisen ja lisää oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa. Koulu suunnitellaan kaikkien ehdoilla.</p> <p>Koko henkilökunnan yhteiset sosiaali- ja taukotilat edistävät tasa-arvoa.</p> <p>Kaikille avoimet tilat edistävät tasa-arvoa.</p> <p>Yksilöllisistä tarpeista johtuvat erikoisjärjestelyt ovat oikeudenmukaisia ja tasa-arvoa edistäviä.</p> <p>Pelkät puitteet ja välineet eivät takaa oikeudenmukaisuuden toteutumista, mutta ne voivat edistää sitä.</p> <p>Käyttäjien yksilöllisyyden huomioonottaminen edellyttää paikkoja, joissa voi tarvittaessa hetken istua ja tarkkailla talon tapahtumia osallistumatta muuten aktiivisesti.</p> <p>Konflikteja estävät tilajärjestelyt tukevat myös yksilöllisyyden huomioonottamista.</p> <p>Tilajärjestelyillä varmistettu rakennuksen jakaantuminen julkiseen ja yksityiseen puoleen mahdollistaa sekä oppilaiden että henkilökunnan yksilöllisyyden huomioon ottamisen.</p> <p>Yksilöllisyyden tukeminen, tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus toteutuvat myös siinä, että jokaisen lapsen töille järjestetään esittelytilaa.</p> |
| Turvallisuuden tunne | |
| <p>Koulu lisää fyysistä terveyttä ja turvallisuutta. Hyväkuntoinen, turvallinen rakennus edistää viihtymistä. Tilat suojaavat väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä. Koulussa ei ole aikuisilta suljettuja alueita. Positiivinen valvonta mahdollistuu.</p> | <p>Rakennuksen sallima positiivinen valvonta lisää turvallisuuden tunnetta.</p> <p>Turvallisuuden tunnetta lisää kiellettyjen tilojen puute.</p> <p>Turvallisuuden tunnetta lisää rakennuksen jakaantuminen pienempiin yksiköihin.</p> <p>Turvallisuuden tunnetta lisää mahdollisuus vaikuttaa työtilan valintaan.</p> <p>Turvallisuuden tunnetta lisää, jos koulussa ei ole vaaraa aiheuttavia tai kurinpitoa ja valvontaa vaativia paikkoja.</p> |

LIITE 5 (jatkuu)

| Teoreettisesti hyvä peruskoulurakennus | Soinisen koulun oppilaiden ja henkilökunnan kokemukset |
|---|---|
| | <p>Turvallisuuden tunnetta lisää mahdollisuus liikkua rakennuksessa joutumatta ruuhkaan ja törmäilemään.</p> <p>Juoksuratojen puute lisää turvallisuuden tunnetta.</p> <p>Orientoitavuus ja aikuisten näkyvillä olo lisää oppilaiden turvallisuuden tunnetta.</p> <p>Tekniset turvallisuutta lisäävät laitteet lisäävät turvallisuuden tunnetta.</p> <p>Turvallisuuden tunnetta lisää, jos erilaisten oppijoiden yksilölliset tarpeet on otettu huomioon. Oppilaiden erilaisten kulttuuristen taustojen vaikutuksen huomioon ottaminen vaikuttaa turvallisuuden tunteeseen.</p> <p>Tilojen mahdollistamat säännönmukaisesti toistuvat toiminnot, tapahtumat ja tutut reitit luovat turvallisuuden ja jatkuvuuden tunnetta.</p> |
| Ajankulkuun liittyvät kokemukset | |
| | <p>Eri oppiaineisiin liittyvät tilat viestittävät näkyvillä ollessaan opintojen edistymisestä ja jaksottavat koko kouluaikaa.</p> <p>Eri tilat ja kulkureitit liittyvät muistoissa erilaisiin tapahtumiin.</p> <p>Rakennuksen toiminnallinen joustavuus tukee joustavaa ajankäyttöä.</p> <p>Rentoutumiselle tarvitaan aikaa ja paikkoja.</p> <p>Erilaiset tilat, toiminnot ja varusteet auttavat jaksottamaan ja hahmottamaan koulupäivää.</p> |
| Esteettisyys | |
| <p>Koulu antaa mahdollisuuden nauttia laadukkaasta ympäristöstä ja saada esteettisiä kokemuksia ja rikastuttaa taiteen avulla omaa ja toisten elämää. Se vaikuttaa mm. mielihyvähokemusten ja virikkeisyyden avulla lasten hyvinvointiin.</p> | <p>Koulun kokeminen esteettiseksi vaikuttaa työmotivaatioon ja lisää työviihtyvyyttä. Viihtyvyyden myötä se heijastuu henkilösuhteisiin ja voimavaroihin tehdä työtä.</p> <p>Esteettinen koulurakennus on harmoninen moni-ilmeinen kokonaistaideteos.</p> <p>Esteettisyyden kokemiseen liittyvät valoisuus, avaruus, tasokas arkkitehtuuri, taideteokset, materiaalit, muotokieli ja väriskaala. Siihen kuuluvat myös tuoksut, rauhallisuus, meluttomuus ja siisteys.</p> <p>Koulurakennus viestii esteettisyydellään yhteiskunnan koulutuksen ja sivistyksen arvostuksesta.</p> <p>Vaihtelevat näkymät rakennuksen tiloista toisiin ja ulos tuottavat esteettisiä kokemuksia.</p> <p style="text-align: right;">LIITE 5 (jatkuu)</p> |

| Teoreettisesti hyvä peruskoulurakennus | Soinisen koulun oppilaiden ja henkilökunnan kokemukset |
|--|---|
| | <p>Esteettisyyden kokemuksia vahvistava mahdollisuus koristaa ja kaunistaa koulurakennusta on tärkeä: taideteokset, oppilastyöt, kalustus.</p> <p>Suunnitteluratkaisujen mahdollistama järjestyksen ja siisteyden ylläpidettävyys on oppilaille tärkeä esteettinen näkökulma.</p> <p>Suunnitteluratkaisujen mahdollistama ilkvallan kesto piharakenteissa on oppilaille tärkeä esteettinen näkökulma.</p> |