



OPETUSHALLITUS
UTBILDNINGSTYRELSEN

Antti Rajala
Jaakko Hilppö
Kristiina Kumpulainen
Varpu Tissari
Leena Krokfors
Lasse Lipponen

MERKKEJÄ TULEVAISUUDEN OPPIMISYMPÄRISTÖISTÄ

Raportit ja selvitykset 2010:3

© Opetushallitus ja tekijät

Raportit ja selvitykset 2010:3

ISBN 978-952-13-4416-9 (nid.)

ISBN 978-952-13-4417-6 (pdf)

ISSN-L 1798-8918

ISSN 1798-8918 (painettu)

ISSN 1798-8926 (verkkajulkaisu)

Kuvitus ja taitto: Anniina Mikama

www.oph.fi/julkaisut

Painopaikka: Vammalan Kirjapaino Oy 2010

**Antti Rajala
Jaakko Hilppö
Kristiina Kumpulainen
Varpu Tissari
Leena Krokfors
Lasse Lipponen**

MERKKEJÄ TULEVAISUUDEN OPPIMISYMPÄRISTÖISTÄ



OPETUSHALLITUS
UTBILDNINGSSTYRELSEN

Sisällysluettelo

Tiivistelmä	6
Johdanto	10
Oppimisen Sillat -tutkimushanke	11
1. Lähtökohtia selvitystyölle	13
1.1 Oppimisympäristöistä oppimisen kaikkiallisuuteen	13
1.2 Sosiokulttuurinen oppimiskäsitys viitekehyksenä	14
Mitä on toimijuus?	15
Mitä ovat tietovarannot?	16
Selvitystä ohjanneet kysymykset	17
2. Selvitystyön toteutus	18
2.1 Aineiston kerääminen ja analysointi	18
2.2 Selvitykseen osallistuneet hankkeet	19
Elo	19
Koulukylä	19
Liikkeelle!	20
Metakka	21
Osallisuuspedagogiikka	21
Petra	22
Vinkkiverkko	22
Virta	22
3. Koettuja haasteita ja suosituksia hyvistä käytännöistä oppimisympäristöjen kehittämisessä	24
3.1 Oppimisympäristöhankkeiden alkutaival	24
Ajatuksesta suunnitelmaksi	25
Suunnitelmasta toteutukseksi	27
3.2 Haasteita ja onnistumisia	28
Organisaatioiden erilaiset toimintakulttuurit	28
Toimijoiden innostaminen mukaan toimintaan	29
Hankkeiden keskinäinen verkostoituminen avainasemassa	30
Hankkeet osana laajempia toimintaympäristöjä	32

3.3 Katse hankkeiden tulevaisuuteen	34
Jatkuvuutta turvaavat rakenteet	34
Hankkeissa kehitetään uusia toimintamalleja ja työvälineitä	35
Ajatusten leviäminen	37
4. Oppimisympäristöjen kehittäminen	38
4.1 Koulunkäynti oppimisympäristöjen solmukohtassa	38
Koulun sisäinen eheytyminen	39
Koulun kytkeytyminen pedagogisoituvaan yhteiskuntaan	42
Koulun kytkeytyminen oppilaiden moniin maailmoihin	46
4.2 Osallistuminen ja toimijuus	51
Oppilaiden ja opettajan roolit murroksessa	51
Oppilaiden toimijuuden tukeminen ja uudenlainen vastuunotto opiskelussa	53
Osattomasta rakentavaksi yhteisön jäseneksi	55
4.3 Opettajien kollegiaalisuus ja moniammatillisuus	58
Moniammatillinen yhteistyö avaa tien ympäröivään yhteiskuntaan ...	58
Ammatillinen yhteistyö koulun sisällä	59
Yhteistyö tukee ammatillista kehittymistä	61
5. Tulevaisuuden oppimisympäristöjä	63
5.1 Merkkejä tulevaisuuden oppimisympäristöistä	63
Kohti verkostoituvaa koulua	63
Kohti toimijuutta tukevaa koulua	65
Suuntana tasa-arvoisemmat oppimisympäristöt	66
Teknologia rikastaa sosiaalisia käytäntöjä	66
5.2 Miten tulevaisuuden oppimisympäristöihin päästään?	67
5.3 Lopuksi	68
Haastatteluihin osallistuneet asiantuntijat	70
Lähdeluettelo	72

Tiivistelmä

Tässä selvityksessä tarkastellaan kahdeksaa Opetushallituksen rahoittamaa oppimisympäristöjen kehittämishanketta. Selvityksessä keskitytään siihen, miten hankkeet kehittävät koulua oppimisympäristönä ja etsivät ratkaisuja sen nykyisessä toiminnassa nähdylle haasteille. Selvityksessä nostetaan myös esiin projektityössä koettuja haasteita ja hyviä käytäntöjä. Tarkoituksena on tarjota muille oppimisympäristöjen kehittämishankkeille näkökulmia, käsitteitä ja ajatuksia oman työn jäsentämiseen.

Selvityksen keskeisenä viitekehysenä on sosiokulttuurinen näkökulma oppimiseen. Näkökulman mukaan ihmiset oppivat muodollisten oppimisympäristöjen lisäksi myös epävirallisissa ympäristöissä, konteksteissa ja tilanteissa, joita ei mielletä perinteisesti opiskeluksi. Näissä eri ympäristöissä ja yhteisöissä rakennetut tietovarannot ovat pitkälti ihmisen yleisen tietämyksen pohja. Näkökulman mukaan ihmiset eivät vain passiivisesti reagoi heitä ympäröivän maailman odotuksiin, vaan ovat aktiivisia toimijoita ja esimerkiksi luovat itselleen uusia oppimistilanteita, joissa he voivat kehittää omaa osaamistaan.

Selvitystyö toteutettiin vuoden 2009 aikana. Ensisijaisena aineistona on hankkeiden vetäjien, koordinaattoreiden sekä mukana olleiden opettajien, muiden hanketyöntekijöiden sekä yhteistyötahojen haastattelut. Lisäksi hyödynnettiin hankkeista saatua kirjallista materiaalia, kuten hakemuksia, väliraportteja ja verkkomateriaalia.

Selvitykseen osallistuneissa hankkeissa huomio kohdistui siihen, että koulua käydään monenlaisten oppimisympäristöjen ja opintopolkujen risteyksessä. Risteysasemana toimimisen mukanaan tuomiin haasteisiin oli tartuttu ja mahdollisuuksia oli hyödynnetty kehittämistyössä eri tavoin.

Hankkeissa rakennettiin yhteyksiä yhteiskunnan monenlaisiin pedagogisiin toimiin. Oppilaiden ja opettajien tietovarantoja hyödynnettiin opiskelussa käyttämällä apuna virtuaalisia ympäristöjä sekä tieto- ja viestintäteknologiaa.

Hankkeet onnistuivat luomaan toimijuutta tukevia ympäristöjä ja osaltaan eheyttämään moninaisten oppimisympäristöjen verkostoa. Voidaankin sanoa, että hankkeissa oli nähtävissä merkkejä tulevaisuuden oppimisympäristöistä.

Selvityksen aikana tuli esiin tarve uudentylaiselle oppimisympäristöjen väliselle koordinaatiolle niin organisaatio- kuin kansallisellakin tasolla. Organisaatiotasolla oppilaitoksiin voidaan perustaa moniammatillisia tiimejä, joiden tehtävänä on oppimisen ja opetuksen yhteissuunnittelu ja yhteyksien muodostaminen oppilaitoksen ja muiden oppimisympäristöjen välille. Kansallisella tasolla puolestaan olemassa olevaa koordinaatiota olisi mahdollista kehittää edelleen esimerkiksi luomalla kasvokkaisia ja virtuaalisia foorumeja, joissa kehittäjät voivat jakaa kokemuksia ja kehitellä ajatuksia yhdessä.

Avainsanat: oppimisympäristö, sosiokulttuurinen näkökulma, toimijuus, tietovarannot

Abstrakt

I den här utredningen granskas åtta av Utbildningsstyrelsen finansierade utvecklingsprojekt som har studerat utvecklandet av inlärningsmiljöer. Fokusen på utredningen ligger på hur projekten utvecklar skolan som inlärningsmiljö och söker svar på de utmaningar man sett i skolans nuvarande verksamhet. I utredningen lyfter man också fram utmaningar och god praxis som erfarits under projektarbetet. Avsikten är att kunna erbjuda synvinklar, begrepp och tankar åt andra utvecklingsprojekt rörande inlärningsmiljöer, vilket kan hjälpa dem att strukturera det egna arbetet.

Den centrala referensramen för utredningen är ett sociokulturellt synsätt på vad lärande är. Enligt det här synsättet lär sig människor inte bara i formella inlärningsmiljöer utan även i informella miljöer, kontexter och situationer som inte i normala fall betraktas som studier. De kunskapsreserver som byggs upp i de här olika miljöerna och gemenskaperna utgör i hög grad grunden för människans allmänna kunnande. Enligt det aktuella synsättet reagerar människan inte enbart passivt på omgivningens förväntningar, utan hon agerar också aktivt och skapar t.ex. nya inlärningssituationer åt sig själv, i vilka hon kan utveckla sitt eget kunnande.

Utredningsarbetet utfördes under år 2009. Materialet utgjordes främst av intervjuer med projektledare och koordinatörer samt lärare, och andra projektarbetare och samarbetspartners som har medverkat i projekten. Dessutom användes skriftligt material som projekten genererat, t.ex. ansökningar, mellanrapporter och material på Internet.

I de projekt som var med i utredningen uppmärksammade man att skolgången sker i en korsning av många olika typer av inlärningsmiljöer och lärostigar. Man hade tagit sig an de utmaningar som det här faktumet innebär, och möjligheterna hade utnyttjats på olika sätt i utvecklingsarbetet. Inom ramen för projekten etablerades kontakter till många olika pedagogiska aktörer i samhället. I undervisningen utnyttjades elevernas och lärarnas kunskapsreserver genom att ta hjälp av virtuella miljöer samt data- och kommunikationsteknologi. I projekten lyckades man både skapa miljöer som stöder aktiva roller och stöjda bildandet av ett sammanhållet nätverk

av olika inlärningsmiljöer. Man kan därför säga att projekten innehåller märken av framtida inlärningsmiljöer.

Under utredningens gång kom det fram att det finns behov av en ny typ av koordinering av olika inlärningsmiljöer, både på organisations- och på nationell nivå. På organisationsnivå kan det innebära att man på läroanstalterna startar mångprofessionella team som har till uppgift att samplanera lärande och undervisning samt att etablera kontakter mellan läroanstalten och andra inlärningsmiljöer. På en nationell nivå är det möjligt att utveckla den nuvarande koordineringen genom att t.ex. skapa mötesplatser och virtuella forum där utvecklarna kan dela erfarenheter och tillsammans vidareutveckla sina idéer.

Nyckelord: inlärningsmiljö, sociokulturellt synsätt, aktörsroll, kunskapsreserver

Johdanto

Viime vuosien aikana kiinnostus erilaisten oppimisympäristöjen kehittämistä kohtaan on lisääntynyt ja monipuolistunut huomattavasti. Opetushallitus on jakanut avustusta vuosina 2007, 2008 ja 2009 yli viidellesadalle oppimisympäristöhankkeelle. Koulutuksen järjestäjille on myönnetty rahaa näiden hankkeiden toteuttamiseen kolmen viime vuoden aikana yhteensä yli 10 miljoonaa euroa.

Samaan aikaan, kun on tehty paljon perusteellista kehittämistyötä, on pyritty keräämään, mallintamaan ja levittämään niitä hyviä käytäntöjä, joita hankkeissa on kehitetty. Tämä selvitys on osa tätä koontityötä. Olemme tutustuneet kahdeksan Opetushallituksen rahoittaman kehittämishankkeen työhön ja haastatelleet hankkeiden keskeisiä toimijoita. Opetushallitus valitsi tämän selvitystyön kohteeksi seuraavat hankkeet: Elo, Koulukylä, Liikkeelle!, Metakka, Osallisuuspedagogiikka, Petra, Vinkkiverkko ja Virta. Haluamme kiittää kaikkia selvityksen tekemiseen osallistuneita.

Tarkoituksenamme ei ollut niinkään arvioida hankkeita, vaan pikemminkin oppia heidän työstään. Olemme myös itse oppimisympäristöjen tutkijoita ja kehittäjiä. Toivomme, että tämän selvityksen kautta voimme välittää oppimaamme myös muille.

Helsingissä tammikuussa 2010

*Antti Rajala¹, Jaakko Hilppö, Kristiina Kumpulainen, Varpu Tissari,
Leena Krokfors ja Lasse Lipponen*

¹ Kahden ensimmäisen kirjoittajan panos selvitystyön tekemiseen on ollut yhtä suuri.

Oppimisen Sillat -tutkimushanke

Tämä Opetushallituksen tilaama selvitysraportti on syntynyt Oppiminen ja opetus formaalien ja informaalien oppimisympäristöjen rajapinnoilla -tutkimushankkeen yhtenä tuloksena. Hanke on opetusministeriön rahoittama, ja se toteutetaan Helsingin yliopistossa CICERO Learning -verkoston ja opettajankoulutuslaitoksen yhteistyönä. Hankkeen lyhenteinä käytetään: Oppimisen Sillat -tutkimushanke ja Learning Bridges Research Project.

Oppimisen Sillat -hankkeen päätavoitteena on oppimisympäristöjen laadun parantaminen kehittämällä uudenlaisia toiminnallisia ja oppimista tukevia siltoja formaalien, non-formaalien ja informaalien oppimisympäristöjen välille. Erityisen tarkastelun kohteena ovat peruskoulut, museot ja kirjastot sekä näiden luomat oppimisympäristöt ja niiden kehittäminen.

Hankkeen tavoitteena on

- 1) tutkia, arvioida ja kehittää pedagogisia lähestymistapoja ja malleja koulujen, museoiden, tiedekeskusten ja kirjastojen yhteistyölle oppimisen ja opetuksen edistämiseksi,
- 2) luoda siltoja formaalien, non-formaalien ja informaalien kontekstien välille, jotta eri oppimisympäristöjen tietovarannot ja sosiaaliset käytännöt voivat toimia resursseina toisissa konteksteissa,
- 3) tutkia ja kehittää moniammatillista yhteistyötä ja työssä oppimista sekä
- 4) selvittää sosiaalisen median roolia ja mahdollisuuksia tukea osallistujien siirymiä ja tiedon luomista eri kontekstien välillä.

Hankkeen tutkimusteemoja ovat

- 1) oppijoiden toimijuus, identiteetit ja oppimissiirtymät erilaisissa oppimisympäristöissä,
- 2) vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan rakentuminen oppilaiden, opettajien ja muiden toimijoiden sekä oppimisympäristöjen välillä,
- 3) teknologian rooli vuorovaikutuksen, yhteistoiminnan ja oppimisen rakentumisessa toimijoiden ja oppimisympäristöjen välillä,

- 4) pedagogiset mallit ja opetussuunnitelmasuosituksiset oppimisympäristöjen ja niissä tapahtuvan opetuksen ja oppimisen integrointiin ja
- 5) moniammatillinen yhteistyö ja työssä oppiminen.

Tutkimushankkeen teoreettinen tausta tukeutuu sosiokulttuuriseen viitekehykseen. Metodologisesti projektissa noudatetaan etnografista lähestymistapaa, ja tutkimuksessa sovelletaan monenlaisia tutkimusmetodeja sekä aineistonkeruu- ja analysointimenetelmiä. Aineiston analysoinnissa yhdistetään mikro- ja makrotason analyyseja, jotta voidaan kuvailla kompleksisia ja kehittyviä yksilöllisiä, yhteisöllisiä ja organisationaalisia muutoksia oppimisympäristöjen sisällä ja välillä.

Hankkeen tuloksilla ja vaikutuksilla on teoreettista, metodologista ja käytännön arvoa. Hankkeessa toteutetaan systemaattista kasvatustieteellistä tutkimusta oppijoista ja heidän olosuhteistaan tilanteissa, joissa oppijat rakentavat tietovarantoja eri kontekstien välillä. Samalla kehitetään metodologioita, joiden avulla voidaan tutkia oppimisen siirtymiä yksilöllisellä, kollektiivisella ja organisaatioiden välisillä tasoilla. Lisäksi hankkeessa kehitetään pedagogiikkaa, jossa otetaan vakavasti oppijoiden omat kokemukset ja omaehtoinen toiminta.

Hankkeen kahden ensimmäisen toimintavuoden aikana tehdyn työn tuloksena on julkaistu tammikuussa 2010 kirja:

Kristiina Kumpulainen, Leena Krokfors, Lasse Lipponen, Varpu Tissari, Jaakko Hilppö & Antti Rajala (2010) Oppimisen Sillat – Kohti osallistavia oppimisympäristöjä. Helsinki: CICERO Learning, Helsingin yliopisto.

Kirja on julkaistu suomeksi, ruotsiksi ja englanniksi, ja se on julkaistu myös verkkojulkaisuina.

Lisätietoja: www.oppimisensillat.fi

1. Lähtökohtia selvitystyölle

Tiivistys luvusta 1

- Selvityksen teoreettisena lähtökohtana on sosiokulttuurinen käsitys oppimisesta.
- Oppiminen ei yleensä rajoitu vain yhteen ympäristöön, vaan sitä tapahtuu kaikkialla ja erityisesti ympäristöjen välillä.
- Ihmiset eivät ole pelkästään passiivisia tai ulkoa ohjattavia, vaan he pyrkivät tarkoituksellisesti muokkaamaan toimintaympäristöään. Tätä kutsutaan toimijuudeksi.
- Ihmiset käyttävät ongelmanratkaisun tukena tietovarantojaan, jotka ovat paikallisia kulttuuristen tietotaitojen verkostoja.

1.1 Oppimisympäristöistä oppimisen kaikkiallisuuteen

Tämän selvityksen keskeinen käsite on oppimisympäristö². Oppimisympäristöistä puhutaan tutkimuksessa monenlaisilla tavoilla. Tutkijat saattavat esimerkiksi kertoa tutkivansa avoimia (Hannafin ym. 1999), sulautuneita (Bonk & Graham 2005), hybridejä (Pappas ym. 2003; Yamazumi 2008), tehokkaita (de Corte ym. 2003) tai yhteenkuuluvuuden tunnetta tukevia (Gee 2004) oppimisympäristöjä. Monissa selvitykseen osallistuneissa hankkeissa oli käytetty kehittämistyön apuna suomalaisten oppimisympäristötutkijoiden ajatuksia (Manninen ym. 2007). Jyri Manninen ja hänen tutkimusryhmänsä ovat esittäneet erilaisia näkökulmia oppimisympäristöihin. Näitä ovat fyysinen, paikallinen, sosiaalinen, virtuaalinen ja didaktinen näkökulma.

²Tämän luvun ajatukset perustuvat kirjaamme Oppimisen Sillat – Kohti osallistavia oppimisympäristöjä (Kumpulainen ym. 2010).

Usein tutkijoiden ja käytännön toimijoiden huomio on keskittynyt vain yhden ympäristön tutkimiseen ja kehittämiseen. Kuitenkin kokemuksemme, tietomme, taitomme ja asenteemme rakentuvat monissa eri ympäristöissä kuten kotona, harrastusten parissa, kerhoissa ja kaveripiireissä.

Lisäksi tiedekeskukset, kirjastot ja museot sekä taidenäyttelyt ja konsertit tarjoavat ihmisille monipuolisia mahdollisuuksia opiskeluun ja oppimiseen – tietojen, taitojen ja asenteiden kehittämiseen. Eri ympäristöissä ja yhteisöissä rakennetut tietovarannot ovatkin pitkälti ihmisen yleisen tietämyksen pohja.

Ihmiset oppivat muodollisten oppimisympäristöjen lisäksi myös epävirallisissa ympäristöissä, konteksteissa ja tilanteissa, joita ei mielletä perinteisesti opiskeluksi. Oppimista koskevasta tutkimuskirjallisuudesta on tunnistettavissa tätä lähtökohtaa tukevia tutkimuslinjoja, jotka ulottuvat aina 1900-luvun alkuun (Bransford 2006; Hull & Schultz 2001; Vadeboncoeur 2006). Näiden tutkimuslinjojen tulokset osoittavat, että oppimisessa on kyse rajoja ylittävästä toiminnasta, ja se jakautuu monen eri oppimisympäristön välille. Nykyään voidaankin puhua oppimisen kaikkiallisuudesta ja siitä, miten erilaiset oppimisympäristöt muodostavat kokonaisuutena oppimisen ekologian (Barron 2006).

Barronin (2006) tutkimus nuorten teknologiaan liittyvien tietojen ja taitojen kehittymisestä on hyvä esimerkki siitä, miten oppimisen ekologiaan kuuluvia ympäristöjä ja niiden resursseja osataan hyödyntää joustavasti. Tutkimuksen mukaan on yleistä, että ihmiset luovat itselleen aktiivisesti oppimistilanteita, joissa he voivat kehittää omaa osaamistaan. Barronin tutkimuksessa tutkittu oppimisen ekologia koostuu erilaisista yhteisöistä, joiden sisältämiä sosiaalisia suhteita ja resursseja ihmiset hyödyntävät laajalti tavoitteidensa edistämiseksi. Tutkimus on hyvä esimerkki oppimisen tutkijoiden huomion siirtymisestä yhden ympäristön näkökulmasta oppijan elämänpituisen, -laajuisen ja -syvyisen oppimisen näkökulmaan (ks. tarkemmin esim. Banks ym. 2007; National Research Council 2009).

1.2 Sosiokulttuurinen oppimiskäsitys viitekehyksenä

Selvityksemme teoreettisena lähtökohtana toimii sosiokulttuurinen oppimisen tutkimuksen viitekehys. Tästä viitekehyksestä katsoen oppimista ei voi pitää pelkästään tiedonhankintana tai yksittäisen ihmisen osaamisena ja asiantuntijuutena. Tutkimuskohteena eivät ole vain yksilöt ja heidän ajattelunsa, vaan pikemminkin yksilöt ryhmän tai yhteisön jäseninä ja niiden toimintaan osallistuvina toimijoina.

Oppimista tarkastellaan asteittain syvenevänä osallistumisen prosessina, jonka aikana yksilö saavuttaa yhteisössä keskeisen aseman ja oppii käyttämään yhteisön materiaalisia (kynät, kompassit, tietokoneet) ja psykologisia työkaluja (käsitteet, symbolit, erilaiset kielet) toiminnassaan (Vygotski 1978; Lave & Wenger 1991; Säljö 2001; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004).

Oppimisessa on tällöin kyse sekä ajattelun kehittymisestä että yksilön aseman ja maailmassa olemisen tavan muuttumisesta (Packer & Goicoechea 2000). Sopiva esimerkki tästä on koulun aloittava oppilas. Ensimmäisen vuoden aikana oppilas oppii tiedollisesti paljon uusia asioita kuten lukemista ja laskemista. Samalla hän kuitenkin oppii, miten koulua käydään ja mitä tarkoittaa koululaisena oleminen. Hänen asemansa osana luokan ja koulun yhteisöä muuttuu ensimmäisen vuoden aikana, ainakin verrattuna esikoululaiseen. Yksilön lisäksi oppijana voi olla myös yhteisö tai toimintajärjestelmä, jolloin oppiminen näkyy yhteisön toiminnan laajentumisena tai muuttumisena (Engeström 1987).

Sosiokulttuurinen näkökulma tarjoaa kaksi olennaista käsitettä, toimijuus ja tietovarannot, joiden kautta tarkastelemme selvitykseen osallistuneita hankkeita.

Mitä on toimijuus?

Toimijuuteen liitetään usein ajatuksia aktiivisuudesta, osallisuudesta, intentionaalisuudesta, motivaatiosta ja valinnan mahdollisuudesta. Nämä ohjaavat kiinnittämään huomiota siihen, että ihmiset eivät ole pelkästään passiivisia tai ulkoa ohjattavia, vaan he pyrkivät tarkoituksellisesti muokkaamaan toimintaympäristöään. Tätä tahtoa toimia aktiivisesti, kokea ja olla olemassa kutsutaan toimijuudeksi (Emirbayer & Mische 1998).

Toimijuus tarkoittaa osallistumisen kautta muodostunutta identiteettiä: sitä, että on oppinut toimimaan aloitteellisesti ja vastuullisesti (Engle & Conant 2002; Greeno 2006). Siihen liittyy olennaisesti myös ymmärrys käytettävissä olevista resursseista ja niiden käytöstä. Kun esimerkiksi heräämme aamulla lähteäksemme töihin, käytämme usein apuna herätyskelloa, tai kun haluamme muistaa meille tärkeän asian, kirjoitamme itsellemme siitä muistilapun tai kalenterimerkinnän. Vastaavasti aiemmin kuvattu ensimmäisen luokan oppilas oppii hyödyntämään luokassa olevia välineitä tehdessään aloitteita ja ollessaan vastuullinen omasta toiminnastaan.

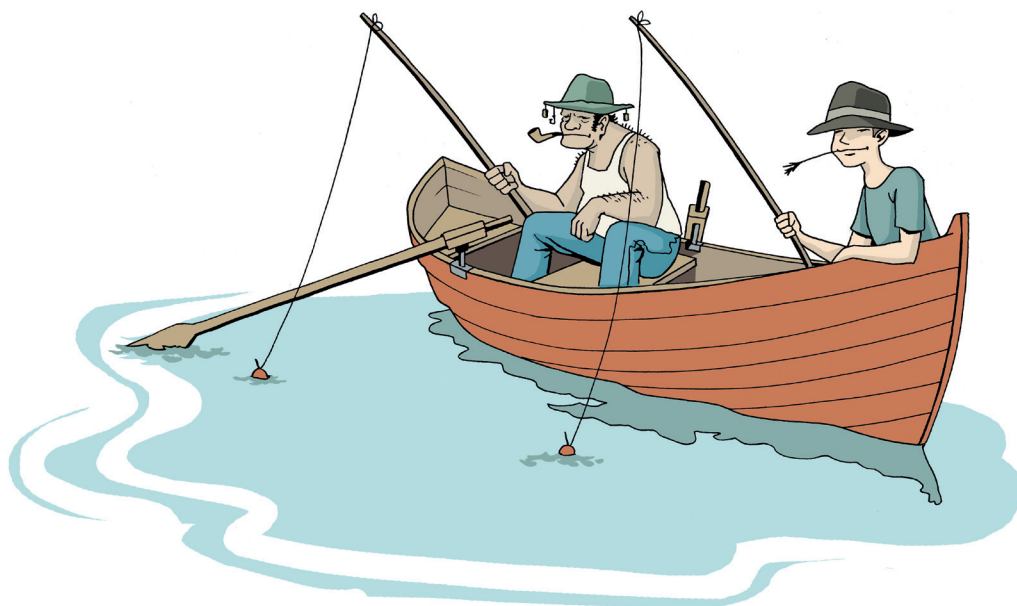
Toimijuus ei ole myötäsyttyistä, vaan toiminnan ja vuorovaikutuksen tulos. Jotta ihminen voisi kasvaa toimijuuteen, tulisi yhteisön todennäköisesti kohdella häntä aktiivisena oman toimintansa subjektina, ei vain kasvatuksen tai koulutuksen

kohteena. Tämä edellyttää hänen (on hän sitten lapsi tai aikuinen) ajatustensa ja ehdotustensa kuulemista ja niiden ottamista vakavasti.

Mitä ovat tietovarannot?

Mollin ja kollegojen (1992) mukaan tietovarannot ovat paikallisia kulttuuristen tietotaitojen verkostoja, joita esimerkiksi perheet ovat muodostaneet ratkaistessaan arkeensa liittyviä haasteita. Nämä verkostot ovat joustavia, dynaamisia ja vastavuo-
roisia – ne tukevat perheiden elämää muuttuvissa tilanteissa. Monesti juuri on-
gelmatilanteet tai laajemmat elämänmuutokset – kuten perheenlisäys, työpaikan
vaihtuminen tai menettäminen – tuovat esiin tietovarantojen “näkyttömän inf-
rastruktuurin”, johon arjessa nojaamme. Ajatusta tietovarannoista on helppo laa-
jentaa perheiden ulkopuolelle, kouluihin, työpaikkoihin, ystäväpiireihin tai har-
rastustoimintaan.

Puhuminen tietovarannoista ohjaa helposti huomion tiedolliseen ulottuvuuteen. Käsitteellä voidaan kuvata myös taitoja, asenteita ja tapoja. Tietovarannot ovat merkittäviä kognitiivisia ja kulttuurisia sisältöjä ja välineitä, jotka mahdollistavat yhteisön ja siinä toimivien yksilöiden osallistumisen ja oppimisen. Tietovarannot säätelevät yksilön ja yhteisön toimintaa, tarjoavat viitekehyksiä ilmiöiden hah-
mottamiseen ja uuden luomiseen. Tietovarannoissa ei ole kyse pelkästään yhtei-
sön formaalista tiedosta, jota on saatettu muokata kirjan, prosessin tai tietopankin
muotoon, vaan elävistä, toiminnassa esiin nousevista verkostomaisista resursseis-
ta, joiden varassa yhteisö, ajoittain tietämättään, toimii.



Tietovarantojen näkökulmasta luokkahuoneyhteisön voidaan ajatella olevan kuin solmukohta tiedon verkossa, joka sisältää monia erilaisia tietovarantoja. Thompson ja Hall (2008) kirjoittavat, kuinka oppilaiden tietovarannot ”läikkyvät” tai ”vuotavat” koulun toimintaan. He antavat esimerkin taideprojektista, jossa lukuvouden aikana oppilaiden oli tarkoitus kerätä omakuvia luonnosvihkoon. Projektin edetessä luonnosvihkoihin tallentui myös kuvia erilaisista esineistä ja kodin tapahtumista. Osa oppilaista antoi muidenkin henkilöiden piirtää luonnosvihkoihinsa. Koulun opettajat eivät pitäneet näitä projektiin liittyvinä asioina eivätkä nähneet niitä merkittävinä. Thompsonin ja Hallin näkökulmasta kuitenkin juuri näiden lisäysten kautta lasten omakuvista tuli hyvin eläviä, yksilöllisiä ja yksityiskohdiltaan rikkaita. Tämän kaltaiset henkilökohtaiset tavat tehdä asioita ovat tapoja, joilla oppilaat vievät toimintaa omaan suuntaansa ja rakentavat omistajuutta toimintaa kohtaan (Nasir & Hand 2008).

Selvitystä ohjanneet kysymykset

Edellä kuvattu sosiokulttuurinen oppimiskäsitys ja teoreettiset käsitteet olivat tausta-ajatuksina lähtiessämme tekemään selvitystyötä.

Selvityksen tekemistä ohjasivat seuraavat kysymykset:

- Minkälaisia haasteita ja onnistumisia hankkeissa on toiminnan aikana koettu?
- Minkälaisia vaiheita hankkeiden kehityksessä on ollut?
- Miten hankkeet ovat kehittäneet oppimisympäristöjä?

2. Selvitystyön toteutus

Tiivistys luvusta 2

- Selvitys toteutettiin vuoden 2009 aikana.
- Pääaineistona ovat hankkeiden vetäjien, koordinaattoreiden sekä mukana olleiden opettajien, muiden hanketyöntekijöiden sekä yhteistyötahojen haastattelut. Haastattelukysymykset pohjautuivat hankkeista saatuun kirjalliseen materiaaliin.
- Analyysimenetelmänä hyödynnettiin löyhää teemoittelua. Teemat valittiin haastattelukysymysten ja haastatteluissa esiin tulleiden merkittävien ilmiöiden perusteella.
- Selvityksessä olivat mukana seuraavat hankkeet: Elo, Koulukylä, Liikkeelle!, Metakka, Osallisuuspedagogiikka, Petra, Vinkkiverkko ja Virta.

2.1 Aineiston kerääminen ja analysointi

Selvitystyö käynnistyi helmikuussa 2009. Työ aloitettiin analysoimalla hankkeiden tekijöiden Opetushallitukselle lähettämät hakemukset ja alkukartoitukset sekä hankkeiden oma verkkomateriaali. Tämän perusteella laadittiin haastattelukysymykset.

Hankkeiden tekijöiden kanssa sovittiin haastatteluajoista ja haastateltavista henkilöistä. Haastattelut toteutettiin huhti-toukokuun aikana yhtä elo- ja yhtä syyskuussa toteutettua haastattelua lukuun ottamatta. Haastattelimme kaikkien hankkeiden vetäjiä tai koordinaattoreita. Heidän lisäksi haastattelimme hankekohtaisesti mukana olleita opettajia, muita hanketyöntekijöitä sekä yhteistyötahoja.

Haastattelimme yhteensä 34 henkilöä, ja haastatteluaineistoa kertyi noin 25 tuntia. Vierailimme kolmessa hankkeessa, joita olivat Liikkeelle!, Koulukylä ja Petra. Muiden hankkeiden toimijoita haastattelimme joko puhelimitse tai etänevotte-

luna. Kaikki haastattelut litteroitiin karkeasti, ja raporttiin valitut aineistolainaukset tarkemmin. Analysoimme haastattelumateriaalin käyttämällä apuna Atlas.ti -ohjelmaa, ja analyysimenetelmänä käytimme löyhää teemoittelua. Teemat valittiin haastattelukysymysten ja haastatteluissa esiin tulleiden merkittävien ilmiöiden perusteella.

2.2. Selvitykseen osallistuneet hankkeet

Elo

Bovallius-ammattiopiston rehtorin Kaija Miettisen aloitteesta liikkeelle lähteneen Elo-hankkeen tavoitteena on kehittää työhön ja itsenäiseen elämään valmentavassa opetuksessa ja ohjauksessa (valmentava II) olevien opiskelijoiden opetusta heidän omalla kotipaikkakunnallaan. Opetuksen kehittämisessä pyritään liittämään nuoren kanssa läheisesti toimivat ihmiset mukaan opetukseen, ja nivomaan nuoren HOJKS:sta (henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma) yhtenäinen dokumentti hänen palvelu- ja kuntoutussuunnitelmien kanssa.

Hankkeessa luodaan malli opiskelijan omalla kotipaikkakunnalla alueen muiden toimijoiden kanssa toteutettavasta koulutuksesta, jossa hyödynnetään erilaisia tieto- ja viestintätekniiikan työkaluja. Keskeisenä ajatuksena mallin kehittämisessä on luoda ratkaisu tilanteeseen, jossa haja-asutusalueella asuvien vaikeasti vammaisten matkat koulutukseen ovat kohtuuttoman pitkiä ja opetus jää helposti irralliseksi opiskelijan todellisesta elämänpiristä. Tästä syystä opiskelijat jäävät usein pois koulutuksesta. Mallin tarkoituksena on juuri tasata maantieteellisestä epätasavasta johtuvaa koulutustilannetta.

Hankeen toiminnan ja kehitettävän koulutusmallin avulla pyritään myös tuomaan yhtenevyyttä vaikeasti vammaisten ammatillisen koulutuksen koulutusmateriaaleihin ja -periaatteisiin.

Lisätietoa hankkeesta löytyy osoitteesta www.bovallius.fi/elo-hanke

Koulukylä

Koulukylä-hanke sai alkunsa Turun Ilpoisten koulun pihalle hylätyksi jääneestä terveyskeskuksesta, joka kunnostettiin pieneksi sivukouluksi. Ilpoisten koulun rehtori Matti Hannus ja Koulukylän ideoinut erityisopettaja Leena Kulmala

olivat tiiviisti mukana rakennuksen suunnittelussa, minkä ansiosta Koulukylään saatiin tarkoitukseen sopivat ja joustavat tilat. Tilojen suunnittelussa painotettiin joustavuutta.

Hankkeen keskeisiä teemoja ovat joustavat erityisopetusjärjestelyt, opettajien välinen yhteistyö ja jatkettu koulupäivä. Koulukylässä pyritään toteuttamaan lähikouluperiaatetta, ja siellä toimii kaksi erityisopettajan luotsaamaa yleisopetuksen pienluokkaa. Erityistä tukea tarvitsevia oppilaita tuetaan joustavin opetusjärjestelyin ilman hallinnollisia päätöksiä. Opettajien keskinäiseen yhteistyöhön on panostettu, ja esikoulukin toimii aktiivisesti yhteisössä. Hankkeen avulla on toteutettu henkilökunnan moniammatillista opetuksen yhteissuunnittelua.

Jatketulla koulupäivällä pyritään lievittämään oppilaiden yksinoloa koulupäivän päätyttyä. Kerhoja pitävät pääsääntöisesti koulun opettajat, ja kerhoissa kiinnitetään erityishuomiota lasten sosiaalisten taitojen tukemiseen.

Hankkeesta löytyy lisätietoa osoitteesta www.koulukyla.fi.

Liikkeelle!

Liikkeelle! on Kalajoen lukion ja Tiedekeskus Heurekan yhteistyöhanke, jossa on tehty tiivistä yhteistyötä PaikkaOppi-hankkeen kanssa. Hankkeessa tuotetaan tutkivan ja yhteistoiminnallisen oppimisprojektin malli ja verkkopalvelu yläkoulujen ja lukioiden käyttöön. Verkkopalvelu avataan hankkeen verkkosivujen mukaan lukuvuoden 2010–2011 alussa.

Liikkeelle! -hankkeessa on pilottilukioiden ja -yläkoulujen kanssa yhteistyössä kehitetty pedagogisia malleja ja virtuaalisia oppimisympäristöjä. Hankkeen lähtökohtia ovat tutkiva oppiminen autenttisessa ympäristössä, yhteistoiminnallisuus ja jaettu asiantuntemus.

Keskeisiä teemoja on kolme. Ympäristötutkimuksessa tarkastellaan oppijoiden ympäristöä luonnontieteiden näkökulmasta. Tähän liittyen on tehty esimerkiksi ilmanlaatututkimusta ja melumittauksia yhteistyössä YTV:n ja Uudenmaan ympäristökeskuksen kanssa. Sukellus arkeen -teema tekee näkyväksi arjen ympäristöjä, jotka ovat näkymättömiä, mutta vaikuttavat elämäämme ja hyvinvointiimme. Yhteiskunta, me -teemassa ympäristöstä etsitään vaikuttamispyrkimyksiä, historiaa ja yhteiskunnallista toimintaa.

Teemojen hyödyntämistä kouluissa tuetaan erilaisten työkalujen avulla. Näitä ovat menetelmät ja toimintaideat, sosiaalista mediaa ja paikkatietoa hyödyntävä

Liikkeelle! -oppimisympäristö sekä projektimalli.

Hankkeesta löytyy lisätietoa osoitteesta www.liikkeelleymparisto.fi.

Metakka

Saimaan mediakeskuksen toteuttamassa Metakka-hankkeessa koululaiset pääsevät tekemään ammattitoimittajien kanssa oman luokkansa uutiset. Yhteistyössä Ylen Etelä-Karjalan radion ja Etelä-Saimaa -sanomalehden kanssa mediakeskus järjestää luokalle kahden päivän mediaprojektin. Projektin tuloksena syntyy joko tv-uutislähetys tai verkkolehti. Uutisten aiheet syntyvät koululaisten ja media-ammattilaisten yhteistyönä.

Hankkeen tavoitteena on, että tekemällä oppimisen kautta koululaisten media-aidot kehittyvät mahdollisimman monipuolisesti. Samalla tarjoutuu mahdollisuus myös luokan opettajalle astua oppijan asemaan omien mediataitojensa osalta sekä oppia vetämään omia mediaprojektejaan myöhemmin. Samalla opettajalla on mahdollisuus luoda yhteistyökontakteja media-ammattilaisiin. Koulun kanalta projekti antaa mahdollisuuden lisätä mediakasvatusta sekä saada tukimateriaaleja vastaavien projektien toteuttamiseen.

Hankkeen tarkoituksena on myös tuottaa koulujen ja opettajien käyttöön koulu-
tismalli mediaprojektista sekä tätä koskeva tukimateriaali.

Hankkeen verkkosivut ovat osoitteessa www.saimaanmediakeskus.fi/hankkeet

Osallisuuspedagogiikka

Osallisuuspedagogiikka on Hämeenlinnan kaupungin Lasten ja nuorten palveluiden koordinoima useista osahankkeista koostuva yhteistyöhanke.

Siinä on koottu yhteisen pedagogisen ajatuksen alle lukuisia oppimisympäristöjä, kuten Luontokoulu Ilves, Lasten ja nuorten kulttuurikeskus ARX, Urheiluakatemia, Lasten ja nuorten sähköinen vaikuttamispaikka Vaikuttamo sekä useiden kulttuurilaitosten ja museoiden yhteistyönä muodostettu Kulttuuripolku. Pedagogisena ajatuksena on pyrkimys osallistaa oppijoita ja hyödyntää opetuksessa monipuolisesti kokemuksellista oppimista ja oppimisympäristöjä.

Petra

Anttolan koulun rehtorin Kimmo Tantun aloitteesta liikkeelle lähteneessä Petra-hankkeessa kehitetään hankkeessa mukana olevien koulujen toimintakulttuuria siten, että yhtenäispedagogiikka, didaktiikka ja ajatus yhtenäisestä koulupolusta ovat opetuksen ja oppimisen lähtökohtina eri asteilla. Erityisesti oppilaiden ja heidän vanhempiansa aktiivista osallistumista tuetaan erilaisin toimintatavoin. Tavoitteena on luoda kouluille tätä koskeva yhteistoimintamalli, jossa opettajat, opilaat ja heidän vanhempansa pystyvät toteuttamaan yhtenäisen perusopetuksen ideaa konkreettisen projektin kautta.

Hankkeessa koulukohtaiset Petra-tiimit ovat laatineet kouluille kattavat oppimisympäristösuunnitelmat, joissa ympäristöä on tarkasteltu niin sosiaalisesta, teknisestä kuin pedagogis-didaktisesta näkökulmasta. Suunnitelmien laatimisessa on hyödynnetty järjestettyjä asiantuntijaluentoja sekä vierailukäyntejä muille kouluille. Lisäksi hankkeessa on pyritty luomaan yhteistyöverkosto lasten ja nuoren parissa toimivien kesken.

Lisätietoa hankkeesta löytyy osoitteesta <http://petra.mikkeli.fi/blogi/>

Vinkkiverkko

Anne Rongaksen koordinoiman Vinkkiverkko-hankkeen tavoitteena on luoda verkostomaisesti toimiva virtuaalinen mediakeskus. Vinkkiverkko jakaa käytännön neuvoja verkkopedagogiikan, mediakasvatuksen ja opetusteknologian alueilla, levittää hyviä ideoita, välittää muissa verkostoissa kehiteltyjä toimintatapoja ja tarjoaa julkaisupaikan alueen kouluväen omille tuotoksille.

Vinkkiverkko toimii sekä opettajien että oppilaiden mediakeskuksena. Opettajien taitoja ja pedagogista asiantuntemusta vahvistetaan tvt-neuvolassa, joka tuottaa sekä teknisiä opastuksia että pedagogisia vinkkejä. Tukiaineistoa tuotetaan ongelmalähtöisesti. Oppijoitten ja yhteistyökumppaneiden suuntaan Vinkkiverkko toteutetaan monimediaisen verkkolehden avulla.

Hankkeeseen ja virtuaaliseen mediakeskukseen voit tutustua osoitteessa: <http://vinkkiverkko.ning.com/>

Virta

Virta-hanke on Tampereen perusopetuksen ja Turun perusopetuksen yhteishanke, jonka tavoitteena on luoda alueellinen video-opetuksen malli oppilaiden oman

äidinkielen ja uskonnon tasavertaisten oppimismahdollisuuksien turvaamiseksi. Malli kehitetään sovellettavaksi myös muuhun opetukseen (esim. valinnaisaineet, valmistava opetus). Hankkeessa hyödynnetään tieto- ja viestintäteknikkaa, jolla pystytään tarjoamaan laadukasta oppimista pienillekin ryhmille.

Video-opetuksen malli auttaa kuntia ylittämään pirstoutuneiden oppilasryhmien tuottamat haasteet harvinaisempien kielten ja uskontojen osalta. Kun opetus voidaan järjestää etänä, voidaan luopua oppilaiden kuljettamisesta koululta toiselle. Samalla yhä useammille opiskelijoille voidaan turvata laadukas opetus omassa uskonnossa tai äidinkielessä. Mallia voidaan hyödyntää myös A2-kielten opiskelussa.

Hankkeista löytyy lisätietoa osoitteista:

<http://koulut.tampere.fi/hankkeet/virta/> sekä

www.turku.fi -> Opetus ja koulutus -> Perusopetus -> Kehittäminen

3. Koettuja haasteita ja suosituksia hyvistä käytännöistä oppimisympäristöjen kehittämisessä

Tiivistys luvusta 3

- Kehittämishankkeet syntyivät kahdella tavalla. Ne kehittyivät aiempien hankkeiden työn pohjalta tai sopivan mahdollisuuden ilmaantuessa.
- Organisaatioiden toimintakulttuurien erot voivat haitata yhteistyötä. Ongelmia voidaan ratkaista ennalta esimerkiksi sopimalla selkeästä työn- ja vastuunjaosta eri toimijatahojen kesken ja varaamalla riittävästi aikaa suunnittelulle.
- On syytä kiinnittää huomiota myös hankkeiden laajempaan toimintaympäristöön. Uudenlaiset pedagogiset ratkaisut voivat edellyttää muutoksia valtakunnallisiin säädöksiin ja sopimuksiin esimerkiksi palkkaus- ja vastuukysymyksissä.
- Samankaltaisten hankkeiden työntekijät tapasivat toisiaan henkilökohtaisten verkostojen kautta sekä seminaareissa ja konferensseissa. Hankkeissa kaivattiin kuitenkin ulkopuolisen tahon tukea verkostoitumiseen.
- Hankkeissa tehdyn kehittämistyön jatkuvuutta voidaan turvata esimerkiksi integroimalla hankkeen toimintoja organisaatioiden pysyviin rakenteisiin, kehittämällä toimintamalleja ja työvälineitä tai tiedottamalla kehittämisen tuloksista jo hankkeen aikana.

3.1 Oppimisympäristöhankkeiden alkutaival

Kun selvitystyön haastattelut toteutettiin keväällä 2009, hankkeet olivat toimintakautensa puolivälissä. Vaikka monilla hankkeiden työntekijöillä oli kokemusta hanke-elinkaaren loppupuolelta muiden hankkeiden kautta, haastattelussa keskiyttiin kuitenkin nykyisen hankkeen alkuvaiheisiin.

Ajatuksesta suunnitelmaksi

Jokaisen hankkeen syntyprosessi oli yksilöllinen, mutta niistä oli tunnistettavissa myös yhteneviä piirteitä. Seuraavassa esittelemme kaksi erilaista tapaa sille, miten ajatukset hankkeesta saivat alkunsa ja miten ne muotoutuivat hankehakemuksiksi.

Hankkeet osana hankejatkumoa

Suurin osa selvitystyöhön kuuluvien hankkeiden alkuperäisistä kehitysajatuksista oli syntynyt aiempien, vastaavaa teemaa tai ilmiötä koskevien hankkeiden aikana. Tällöin uusi hanke jatkoi aiempien hankkeiden jalanjäljissä, vaikkakin toi mukanaan uuden elementin jatkumoon. Vinkkiverkko on tästä hyvä esimerkki. Etelä-Kymenlaakson alueella oli aiemmin toteutettu useita, kuntarajat ylittäviä, tieto- ja viestintätekniikan opetuskäyttöä edistäviä hankkeita. Vinkkiverkko-hankkeen yhtenä tavoitteena oli jatkaa ja täydentää aiempien hankkeiden työtä. Uutena elementtinä Vinkkiverkko keskittyi aiempaa enemmän koulutyön arkeen ja oppijoihin.

Virta-hankkeessa hankkeen idea oli ollut valmiina tai suunnitteilla paljon ennen hakemuksen tekemistä. Tampereen koordinaattori Minna Haasio kuvasi Virta-hankkeen tilannetta osuvasti:

”Mä olen koordinaattorina ja päällikkönä seurannut 20 vuotta sitä, minne ollaan menossa, ja kun käy seminaareissa katselemassa ja keskustelemassa, niin näkee, milloin aika on kypsä ottaa tiettyjä teemoja käsittelyyn. Työjonoissa on ajatuksia, ja sitä tietää, että nyt on oikea aika. Siihen vaikuttaa koulujen paineet, mitä heidän kanssaan nousee esiin tarpeena. Ei pidä ajaa sisään jotain, mihin koulujen väki ei ole valmis.”

Lisäksi haastattelussa tuotiin esiin, että Virta-hankkeessa kehitysajatusten juurien tunnistettiin ulottuvan aina vuosituhaten vaihteen virtuaalikoulu-hankkeisiin. Liikkeelle! -hankkeessa puolestaan oli käytetty yhtenä mallina Vihreä lippu -hanketta, johon hankkeen suunnittelija oli aiemmin osallistunut. Osallisuuspedagogiikka-hankkeessa itse hanketta oli vaikea erottaa muusta opetustoimen kehittämisestä. Hankkeessa oli myös niputettu yhteen useita pienempiä osahankkeita.

Pitkän syntyhistorian myötä kehitysajatusten alkuperää ei ollut aina helppo paikallistaa, sillä kentällä toimivien opettajien sekä muiden kehittäjien käymien keskustelujen kautta erilaiset kehitysajatuksiset sekoittuivat ajan myötä keskenään. Virta-hankkeen Turun koordinaattori Päivi Luoma kuvasi haastattelussa tilannetta seuraavasti:

“Joo mä näkisin, et täs on koko ajan kehittämispaine tullut sieltä kentältä. Siel on semmosia innovatiisia ihmisiä, ja myös näiltä opettajilta nousee kehitysajatuksia. Sieltä on tullut hirveen hienoja juttuja. Monta vuotta on kulunut, joten ei voi sanoa, mikä on omasta päästä ja mikä on lähtenyt opettajilta liikkeelle. Tässä on tehty tiivistä yhteistyötä silloin video-opetuksen aikana. Niin paljon rehtoreita, opettajia, eri toimijoita yhteistyössä sillä tavalla, että pikkuhiljaa ajatukset on kehittynyt.”

Tilaisuuteen tarttuminen

Ystävän antama vihje tai sopivan mahdollisuuden ilmaantuminen saattoivat käynnistää hankesuunnitelman laatimisen:

“Tietenkin se, että mun harrastuksena on ollut tää kouluihin tutustuminen, satoja kouluja ja kymmeniä ulkomaalaisia kouluja. Sieltä tuli tämä idea alunperin, mutta itse asiassa koulutuspäällikkö ystäväni Kari Karvonen kysyi: ‘Tiesitkö, että OPH jakaa hankkeille rahaa?’, johon minä, että ‘se on mun harrastus!’ Sitten mä keräsin täällä Mikkelissä ympärilleni osajia, joita mä koin tarvitsevani.”

Yllä olevassa lainauksessa Petra-hankkeen koordinaattori Kimmo Tanttu kuvaa, kuinka Opetushallituksen hankehaku antoi virikkeen Petra-hankkeen käynnistämiseen. Myös Elo-hankkeen hakemus syntyi hankehaun myötävaikutuksesta. Näiden lisäksi tilaisuuteen tartuttiin myös Koulukylässä, jonka idea syntyi Ilpoisten koulun pihalle hylätyksi jääneestä vanhasta terveystakeskusrakennuksesta.

Vaikka kehittämisajatukset olivat näissäkin tapauksissa pidemmän prosessin tulosta, ajatus hankkeen käynnistämisestä syntyi vasta tilaisuuden koittaessa. Esimerkiksi yllä olevan lainauksen alussa Tanttu viittaa pitkäaikaiseen harrastukseensa, koulubongailuun, jonka keskeisenä ideana on ollut tutustua muiden koulujen toimintaan ja sitä kautta hakea uusia kehitysajatuksia omaan työhön. Vastaavaa ideaa Tanttu on hyödyntänyt Petra-hankkeen toiminnassa ja rakentanut hankkeen osittain sen varaan.

Tilaisuuteen tarttumisen lisäksi Petra-, Koulukylä- ja Elo-hankkeita yhdisti se, että hankkeet lähtivät liikkeelle yhden toimijan ajatusten pohjalta. Elo-hankkeen kehittämisajatukset perustuivat rehtori Kaija Miettisen ajatuksiin ja käytännön työssä tehtyihin havaintoihin valmentavan opetuksen peruskoulun jälkeisestä ajasta. Petra-hankkeen osalta puolestaan yllä oleva lainaus on kuvaava. Hankesuunnitelmaa tehtäessä Tanttu hyödynsi laajasti oman henkilökohtaisen verkostonsa piirissä olevien asiantuntijoiden ideoita ja kokemusta. Kuitenkin hankkeen keskeinen

kehitysajatus nousi Tantun harrastuksesta. Koulukylän idean alullepanija oli erityisopettaja Leena Kulmala.

Suunnitelmasta toteutukseksi

Hankkeiden välillä oli eroja myös siinä, kuinka ne lähtivät toteuttamaan hanketta rahoituspäätöksen jälkeen. Koulukylä, Vinkkiverkko ja Petra lähtivät liikkeelle suunnitelman ydinajatuksesta ja kehittivät toimintaansa eteenpäin vähitellen omista lähtökohdistaan. Esimerkiksi suurimmassa osassa Petra-hankkeeseen kuuluneista kouluista kehitettiin ensin fyysistä oppimisympäristöä. Ajatuksena oli, että fyysinen ympäristö tulee saada kuntoon ensin, jotta muihin oppimisympäristön ulottuvuuksiin olisi helpompi vaikuttaa. Vinkkiverkossa puolestaan verkkomateriaalin kertyminen sivuille ja käyttäjämäärän vähittäinen nousu mahdollistivat toiminnan kehittämisen.

Osassa hankkeita toteutusvaiheeseen eteneminen merkitsi hankkeen ajatusten testaamista käytännön kokeiluissa. Suunnitelmien jalkauttaminen luokkahuoneisiin, verkkoon tai lähiympäristöön antoi hankkeen toteuttajille tärkeää palautetta ajatusten toimivuudesta ja siten mahdollisuuden täsmentää kehitysajatuksia. Palautetta saatiin tietyn rytmin mukaisesti. Esimerkiksi Metakka-hankkeessa intensiivinen työskentely muutaman päivän ajan aina tietyn luokan kanssa toi selvän jaksotuksen käytännön kautta saatavaan palautteeseen. Vaikka käytännön toiminnan kautta saatua palautetta hyödynnettiin luonnollisesti kaikissa hankkeissa, vähittäin etenevissä hankkeissa palautteen saaminen ja hyödyntäminen oli muita hankkeita useammin osa toiminnan jatkuvaa kehittämistä.

Hankkeiden edetessä suunnitelmiin piti tehdä muutoksia, jotta hankkeet pystyivät reagoimaan välillä yllättäviinkin tilanteisiin. Petra-hankkeen koordinaattorin Kimmo Tantun tilannekuvaus havainnollistaa asiaa.

“Matkan varrella tein nopeita muutoksia, esimerkiksi vanhempainillat piti siirtää seuraavalle vuodelle. Sitten tuli kouluverkoston muutos kaupungin tasolla, kolme koulua lakkautetaan ja yhdistetään yhdeksi kouluksi. Ja näistä yksi oli Petrassa mukana. Mie näin heidän tuskansa ja jouduin muuttamaan koulutussuunnitelmaa, että pystyin heitä auttamaan. Tehtiin surutyötä ja käytiin katsomassa samanlaiselta pohjalta lähteneitä kouluja muualla.”

Vastaavasta hankkeen kehittymisestä ja muuttumisesta puhuttiin Virta-hankkeessa. Molemmat koordinaattorit toivat esiin, että hankkeissa tulee helpos- ti sivujuonteita ja yllättäviä käännteitä. Tampereen etäopetuksen osalta tällai-

nen sivujuonne oli viittomakielinen opetus, johon ei hakemuksen tekemisen aikoihin nähty mahdollisena perustaa opetusryhmää. Vastaavasti yllätyksenä oli tullut muiden lähikuntien kiinnostus hanketta ja sen toteutusta kohtaan. Myöhemmin Virta-hankkeen koordinaattori Päivi Luoma kuvasi hankkeen elämää toteamalla, että todellinen kehittämistyö vaatii aikaa erehtyä ja etsiä uusia luovia ratkaisuja, kun vanhat ajatukset eivät toimi: *“[N]äitä tulee aina eteen, ja sit joudutaan tekemään luovia ratkaisuja lennossa. Mahdollisuus näihin on hanketoiminnan etu. Vakituinen toiminta ei voi joustaa samalla tavalla.”*

3.2 Haasteita ja onnistumisia

Organisaatioiden erilaiset toimintakulttuurit

Hankkeissa oli mukana toimijoita monista organisaatioista. Organisaatioiden erilaiset toimintatavat ja aikataulut synnyttivät haasteita ja ristiriitoja melkein kaikissa hankkeissa. Esimerkiksi Virta-hankkeessa koulun ja kunnan toimintarytmien ajoittuminen joko lukuvuoden tai kalenterivuoden mukaan vaikeutti opettajien sitouttamista ja pidempikestoisen kehittämistyön aikaansaantia. Koordinaattori Minna Haasio kertoi, ettei Tampereella pääsääntöisesti laadita hankkeisiin liittyviä koulutuksia opettajille enää kevätlukukausille. Syy tähän oli, että opettajien ruuhkaisen kevään takia he eivät aina pysty hyödyntämään oppimaansa tehokkaasti käytännössä.

Elo-hankkeessa erilaiset rytmit näyttäytyivät kokousten ja opetuksen yhtensovittamisen ongelmana, koska opetusjärjestelyjen suunnittelu jouduttiin tekemään paljon ennen hankkeen alkamista. Myös Liikkeelle! -hankkeessa hankkeen toimintaa oli välillä vaikea sovittaa lukion arkeen hankkeen liian tiukkojen aikataulujen vuoksi. Virta-hankkeessa yhteisten etäopetusten toteuttamista hankaloittavat muun muassa opettajien sairastumiset sekä oppilaiden valvontaan liittyvä vastuu.

Esimerkit heijastavat laajempaa ristiriitaa, joka syntyy, kun monesti lyhytjännitteistä hanketyötä yritetään sovittaa osaksi kuntaorganisaation tai yksittäisen koulun pidempää toimintalinjaa.

“Jaksottaminen voi olla vaikeaa. Ongelmana on, että eri ihminen tekee tuntuu suunnitelmat kuin mitä on hankkeessa. Opetuspäivät ja nämä hanketut sullotaan sinne sekaan. Tämä ongelma on tuskin vain meidän hankkeessa. [Hankihakemuksen] eteneminen ei välttämättä mene niin selvästi,

jotta lukkareidenrakentaja voisi ottaa hankkeen huomioon.” (Elo-hankkeen koordinaattori Anne Ruotsalainen)

Hankkeissa oli kuitenkin löydetty erilaisia ratkaisuja organisaatioiden toimintakulttuurien yhteensovittamiseksi. Esimerkiksi Metakka-hankkeessa yhteistyö yksittäisen koulun, Saimaan Mediakeskuksen ja eri medioiden edustajien kesken saatiin koordinaattori Pia Lempisen mukaan toimimaan pitämällä perusasiat kunnossa. Metakan osalta tämä tarkoitti koordinaatiotyön ennakointia ja ajan varaimista suunnittelulle. Töistä myös sovittiin oman organisaation sisällä ennalta ja niitä jaettiin pidemmälle ajalle. Kaiken kaikkiaan kyse on yleisemmin suunnitelmallisuudesta. Samoin selkeän työn- ja vastuujaon laatiminen eri toimijatahojen kesken on vähentänyt ristiriitoja. Kun ongelmia tai epäselvyyksiä esimerkiksi aikaluuista tai vastuualueista nousi esille, ne hoidettiin saman tien eikä asioiden annettu kasautua. Mukana olleille opettajille yhteistyö näyttäytyi selkeänä ja asioiden tietäminen etukäteen helpotti oman luokan kanssa toimimista.

Toimijoiden innostaminen mukaan toimintaan

Joissain hankkeissa koettiin ongelmalliseksi sopivien henkilöiden rekrytointi mukaan hankkeeseen. Esimerkiksi Koulukylässä oli aluksi vaikea saada opettajia innostumaan uudenlaisen oppimisympäristön kehittämisestä. Halukkaiden opettajien löytäminen pääkoulun opettajien joukosta jäi aivan viime hetkeen. Pitkän uran pääkoulussa tehnyt opettaja Lasse Gustafsson tuli mukaan viimeiseksi. Hän kuvaa päätöksentekoaan seuraavasti:

“Mä sit sanoin heti, et en varmasti tuu. Et ei, mä olen tossa talossa ollu niin pitkään, et en mä haluu lähteä minnekään, et en mä osaa sopeutua. Sit mä kuitenkin rupesin miettiin, no miks ei. Et minkä takia mun pitäis olla jumiutuneena. Ja sit mä tulin kattomaan näit uusii tiloja tänne ja ihastuin saman tien ja kävelin täältä takas tonne koululle, tapasin Leenan ja sanoin Leenalle, että mä tulen. Siinä mä jouduin omia luutuneita asenteitani vähän tarkkailemaan, et minkä takia mä en voisi mitään uutta kokeilla. Ja se on ollu ehkä paras, yks parhaista päätöksistä mun urallani. Sit kuttää idea selvis mulle, mitä tässä ollaan tekemässä. Mä en silloin tästä hankkeesta edes tiennyt mitään, vaan että pääsis uusiin tiloihin. Leena kertoi hankkeesta, ja mä en ymmärtäny alkuun siitä oikeen mitään vielä, et mitä se on. Sit kun mä pääsin tähän sisälle, mä oon ollut ihan hirveen ihastunut, ja nauttinut ehkä enemmän näistä vuosista kuin mistään työvuosista.”

Gustafsson korostaa fyysisen toimintaympäristön merkitystä kehittämistyöhön motivoivana tekijänä. Vaikka pyrkimyksenä on pedagogiikan ja toimintatapojen

kehittäminen, varta vasten luotu fyysinen ympäristö luo sille puitteet. Petra-hankkeen toimijat korostivat sitä, että fyysisen oppimisympäristön muutoksen kautta muutos tulee näkyväksi. Fyysisen toimintaympäristön muokkaamiseen ei aina tarvita rahaa. Koulukylän alullepanijan Leena Kulmalan mukaan Koulukylän torin salaisuus oli siinä, että oppilaiden ulkovaatteet viedään liikuntasalin pukuhuoneeseen. Näin luokkien edusta vapautui kokoontumis- ja opiskelutilaksi, johon likaiset ulkovaatteet eivät tuo siirtymätilan tuntua.

Liikkeelle! -hankkeen suunnittelija Heli-Maija Nevala uskoi, että koulujen ja opettajien sitouttamisessa toimintaan oli auttanut se, että hankkeessa painotettiin pedagogiikkaa ja sisältöä teknologisten välineiden sijaan. Hankkeessa oli panostettu myös siihen, että ideat sopivat koulujen todellisuuteen. Ideoita oli muokattu sen mukaan, mitä opetussuunnitelmissa edellytettiin. Metakka-hankkeessa rekrytoinnissa hyödynnettiin onnistuneesti kollegaverkostoja, joiden kautta tavoitettiin kiinnostuneita opettajia.

Hankkeiden keskinäinen verkostoituminen avainasemassa

Osa haastateltavista nosti esille tarpeen jakaa ajatuksia yhdessä vastaavanlaista kehittämistyötä tekevien kanssa. Monet toivat esiin tarvetta jonkinlaiselle valtakunnallisesti toimivalle oppimisympäristöhankkeita koordinoivalle taholle, joka tukisi hankkeiden keskinäistä verkostoitumista.

Oppimisympäristöhankkeita rahoittanut Opetushallitus on auttanut samanlaista kehittämistyötä tekeviä hankkeita löytämään toisensa. Opetushallitus on järjestänyt esimerkiksi seminaareja ja koulutuksia, joissa hankkeiden edustajat ovat voineet tavata toisiaan ja kuulla toistensa toiminnasta. Tämän lisäksi Liikkeelle! -hankkeeseen on Opetushallituksen vihjeen ansiosta otettu mukaan koulujen paikkatieto-opetusta tukeva virtuaalista oppimisympäristöä kehittävä PaikkaOppi-hanke.

Eräät haastateltavista kaipasivat kuitenkin laajempaa valtakunnallista koordinaatiota. Esimerkiksi muiden hankkeiden yhteystietoja toivottiin paremmin esille. Vinkkiverkko-hankkeen koordinaattori Anne Rongas pohti myös seminaarien merkitystä hankkeiden verkostoitumisen edistämisessä. Hänen mukaansa monet tapaamiset hoituisivat paremmin etäneuvotteluna. Rongas näkee kasvokkaisten tapaamisten arvon siinä, että tutustuu ihmisiin, mutta ideoiden jatkokehittely onnistuu hänen mukaansa paremmin virtuaalisesti. Hänen mukaansa tarvittaisiin yhteinen virtuaalifoorumi, jossa voitaisiin jatkaa keskustelua.

Vastaavasti Virta-hankkeen Minna Haasio ja Päivi Luoma toivat haastattelussa esille, että valtakunnalliselle koordinaatiolle on tarvetta. Haastattelussa pohdittiin,

onko mahdollista tuoda saman teeman ympärillä olevia hankkeita yhteen tukemaan toisiaan ja kehittämään toistensa hankkeita. Haasio ja Luoma kuitenkin toivat esiin, että tällöin on tärkeää ottaa huomioon hankkeiden lähtökohdat ja kokoluokat: eri mittakaavan (esimerkiksi erikokoisten kuntien) hankkeilla on omat haasteensa, vaikka kehitystyön kohde olisikin samanlainen. Virta-hankkeessa Turun ja Tampereen yhteistyön hedelmällisyys on perustunut heidän mukaansa osittain juuri siihen, että haasteet ja tarpeet ovat olleet samankaltaisia, mutta myös riittävän erilaisia.

Samaan aikaan hankkeiden työntekijät ovat verkostoituneet myös itsenäisesti. Esimerkiksi Vinkkiverkko-hanke on tehnyt onnistunutta yhteistyötä monien samaan aihepiiriin kuuluvien hankkeiden kanssa. Yhteistyötä ovat mahdollistaneet erityisesti hankeorganisaatioiden aikaisemmat kontaktit sekä työntekijöiden henkilökohtaiset verkostot. Myös hankkeiden aihepiiriin liittyvät konferenssit ja seminaarit ovat olleet paikkoja, joissa eri hankkeiden edustajat ovat tavanneet toisiaan ja luoneet yhteistyösuhteita. Yksittäisinä konferensseina on mainittu esimerkiksi Virtuaaliopetuksen päivät sekä ITK-päivät. Näiden lisäksi moniin hankkeisiin on koottu ohjausryhmä, jonka asiantuntijat tukevat hankkeiden toimintaa.

Heurekan oppimisjohtaja Matti Rossin mukaan Liikkeelle! -hankkeen ohjausryhmää on käytetty tietoisesti verkostojen luomiseksi. Rossi kertoi myös innovatiivisista keinoista, joilla Heurekassa on luotu verkostoja koulumaailman ja tiedekeskuksen välille. Heureka on tarjonnut peruskoulujen opettajille mahdollisuutta tulla vuodeksi työskentelemään tiedekeskukseen. Heureka-opettajan työnkuvaan kuuluu sisältöjen ja ohjelmien suunnitteleminen tiedekeskukseen sekä myös verkostojen rakentaminen, missä ajatuksena on ollut, että opettajat hyödyntäisivät koulutyöhönsä liittyviä suhteita. Olennainen vaihe mallissa on opettajan palaaminen entisiin työtehtäviinsä, jonne hän vie mukanaan uusia tiedekeskuksessa oppimään ajatuksia. Tätä kautta vahvistetaan uutta koulumaailmakytköstä.

Kaksi hankkeista oli syntynyt eri kaupungeissa toimivien kehittäjien yhteenliittymänä. Virta-hanke toimi sekä Turussa että Tampereella, ja Liikkeelle! -hankkeessa oli mukana toimijoita Kalajoelta ja Vantaalta. Vaikka eri kaupungeissa toimivat hankkeet kokivat yhteistyön antoisana, etäisyydet hankaloittivat kokemusten jakamista ja ideoiden yhteiskehittelyä. Ratkaisuna hyödynnettiin verkon etänevottelutyökaluja. Liikkeelle! -hankkeessa haastatellut korostivat kuitenkin kasvokaisten tapaamisten tärkeyttä. Esimerkiksi yhteiset junamatkat Helsinkiin koettiin hyvänä mahdollisuutena keskustella hankkeen asioista:

“Sitten kun on aikaa istua ja miettiä, ni jonkun toisen sanaan ja pikkuideaan, pikku huulenheimoon tartutaan, ja siitä lähtee yhtäkkiä viriämään oikee isojakin juttuja. Ni kyllähän tossa matkustamisessa on se hyvä puoli, että

varsinkin jos meitä on useampi tänne tulossa, ni monesti siinä junamatkalla syntyy hyviä ideoita, koska siinä on monta tuntia aikaa istua, eikä oo muuta mitä pitäis tehdä.”

Valtakunnallisen koordinaation ohella hankkeita koordinoitiin myös kuntien tasolla. Osallisuuspedagogiikka-hanke koostuu monista osahankkeista, joille on järjestetty yhteisiä koulutuksia ja palavereja. Myös Turussa kehityksen suunta on ollut kohti monia osahankkeita yhdistäviä isoja hankkeita. Rehtori Matti Hannus näkee tässä koulun kannalta sekä mahdollisuuksia että uhkia. Toisaalta isolla hankkeella on paremmat mahdollisuudet mennä läpi, ja kaupunki saa tietoa siitä, mitä hankkeita on menossa. Toisaalta uhkana on, että hankkeessa ei rahoiteta kaikkia osahankkeita tai suositaan joitakin hankkeita toisten kustannuksella.

Hankkeet osana laajempia toimintaympäristöjä

Monet käytännön toiminnan haasteista ulottuvat hankkeen vaikutuspiirin ulkopuolelle ja sisältävät yhteiskunnallista ulottuvuutta. Esimerkiksi Virta-hankkeen haastattelussa tuli esiin, että etäopetusjärjestelyistä käydään ajoittain opettajien palkkaa koskevia keskusteluja. Tähän kaivattiin selkeää valtakunnallista linjaa, mikä käy ilmi alla olevasta lainauksesta:

“Tässä nyt kun puhutaan ammattiliitoista ja sitten Opetushallituksen kannasta, niin tarttis selkeyttää ihan lainsäädännöllisesti sekä sopimalla ja ohjeistamalla näitä palkkaus- ja maksatusasioita. Että mitä kustantaa, miten korvataan, miten menee valtionavut, kuka on oikeutettu valvomaan. Kun kysyy OAJ:lta ja koulutuksen järjestäjältä, niin saadaan vähän erilaisia vastauksia.” (Koordinaattori Minna Haasio)

Lainauksessa nostetaan esiin myös perusopetuksen oppilaiden valvontaa koskeva kysymys, joka koettiin haasteellisenä myös Liikkeelle!- ja Vinkkiverkko-hankkeissa. Kun opetusta ja opiskelua halutaan viedä perinteisten oppimisympäristöjen ulkopuolelle, esimerkiksi lähiympäristöön tai virtuaalisiin oppimisympäristöihin, koetellaan nykyisten opettajan valvontavastuuta säätelevän lainsäädännön ja käytännön toiminnan rajoja. Kysymykseen kaivattiin laajempia valtakunnallisia linjauksia.

Virta-hankkeen toimijat toivat myös esiin tarpeen selvemmille kansallisen tason “tiekartoille” uuden teknologian käyttöönoton osalta, jotta kunnissa osattaisiin ennakoida tulevaisuutta paremmin:

“...pitkän linjan roadmappeja kaivataan, ohjenuoria. Esimerkiks Gardner tekee hyviä ennusteita vuosien päähän. Joku vois meillä peilata näitä,

ketkä lähtee edelläkävijöinä liikkeelle, ketä rahoitettais jne. Nyt se lähtee tällä kunnissa tehtävillä hankkeilla ja sitten katsotaan onko ajatukset valtakunnallisesti skaalautuvia.”

Haasteiden yhteiskunnallinen ulottuvuus tuli esiin myös puhuttaessa hankkeiden toimintaympäristössä tapahtuneista muutoksista. Laajat kouluverkostossa tapahtuvat muutokset, kunnan toimintaa koskevat leikkaukset sekä hankkeiden taloudelliset edellytykset nousivat haastatteluissa esiin tekijöiksi, jotka vaikuttivat hankkeiden toimintaan.

Osallisuuspedagogiikka-hankkeessa Hämeenlinnan kuntaliitoksen tuomiin muutoksiin sopeutuminen vei aikaa ja energiaa hanketyöltä. Hallinnon henkilöstön vaihtuminen toi katkoja kehittämiseen. Hyvin toimivia toimintoja lakkautettiin, kuten kymmenen vuotta toiminut Luontokoulu Ilves. Vaikka syynä lakkautuksiin esitettiin kaupungin rahavaikeudet, opetuspalveluiden palvelusuunnittelija Tapani Räikkä uskoo, että hyvää kehittämistyötä on mennyt hukkaan myös siksi, että uudet päättäjät eivät ole osa hankkeen historiaa. Kuntaliitoksen myötä oli siirrytty uuteen organisaatiomalliin, jossa hallinnon sisällä tilaaja-organisaatio tilaa palveluita tuottaja-organisaatiolta. Räikän mukaan viestintää tuottajien ja tilaajien välillä tulisi kehittää, jotta päättäjien käytössä olisi riittävästi tietoa päätösten tueksi.

Petra-hankkeessa puolestaan Mikkelin kaupungin kouluverkossa tehdyt muutokset aiheuttivat haasteita. Yhden hankkeessa mukana olevan koulun toiminta päätettiin, hankkeen jo alettua, siirtää uuteen perustettavaan Raviradan yhtenäiskouluun. Haastattelussa mukana olleet, siirrettävän Siekkilän koulun edustajat kertoivat, kuinka päätöksen seurauksena heidän oppimisympäristönsä kehittämissuunnitelman kohde muuttui käsittelemään vahvemmin oppilaiden ja henkilökunnan henkistä hyvinvointia. Myöhemmin haastattelun aikana tuli esille, että Mikkelin kouluverkon uudistaminen on ollut tekeillä jo pitkään, mutta uudistamis- ja yhtenäistämispäätökset on tehty nopeasti.

Haastattelujen perusteella vaikuttaa siltä, että hankkeiden hallinnossa tarvittaisiin jatkossa parempaa koordinaatiota eri kuntahallinnon tasojen välillä. Useissa hankkeissa korostettiin tarvetta saada apua taloushallinnossa, ja sitä olikin saatu kaupungin hallinnossa työskenteleviltä. Esimerkiksi Petra-hankkeessa tämä oli järjestynyt hankkeen koordinaattorin rehtori Kimmo Tantun henkilökohtaisten suhteiden avulla. Tutun talousihmisen muuttaessa toiseen kuntaan hankkeen taloushallinto jäi kuitenkin Tantun itsensä vastuulle, mikä kuormitti häntä liikaa. Myös Vinkkiverkko-hankkeen koordinaattori Anne Rongas korosti, ettei hankkeen taloushallintoa kerkeä tekemään opettajan työn ohessa. Kotkan kaupungin taloustilanteen vuoksi tukea taloushallintoon ei ollut enää jatkossa tarjolla, kun

Lasten ja nuorten palveluiden hallintotyöntekijät olivat muutenkin ylityöllistettyjä. Tämä johti siihen, että Vinkkiverkko ei hakenut enää hankkeelle jatkoa.

Tampereella Virta-hankkeen Minna Haaskion mukaan on juuri näitä tilanteita varten kehitetty selvälinjainen ohjeistus hanketyöstä kiinnostuneille:

“Tampereen osalta meillä on selkeä sisäinen ohjeistus hankkeen käsittelystä, siitä minkä käsittelyn läpi hakemuksen pitää käydä ennen kuin sitä voi edes jättää. Ja sitten myös projektin hallinnan osalta. Uusi työntekijä koulutetaan heti tähän hallintaan. [...] Siihen on selkeä kuvio, sellainen, mikä on vuosien varrella hyvänä käytäntönä havaittu. Hankkeeseen pitää hakea kunnolla rahaa, sillä otona [oman toimen ohella] tehty parin vuoden kehittäminen ei tuota tehokkaasti. Opettajan pitää voida kunnolla irrottautua siitä työtehtävästään kehittämään.”

Myös hankerahoituksen hakeminen mietitytti haastateltavia. Osa näki ongelmallisena, että hankkeiden läpimenoon vaikutti liikaa hyvien hankehakemusten kirjoittamisen taito. Vinkkiverkko-hankkeen koordinaattori Anne Rongas kertoo nähneensä monia hanketehtailuja, joissa muotoillaan oikeita lauseita ja pyöritellään hankeapparaattia, mutta toiminnalla ei ole mitään varsinaista sisältöä. Erään toisen hankekoordinaattorin mielestä hankerahoituksen hakemiseen ja jatkuvaan raportointiin meni liikaa aikaa.

3.3 Katse hankkeiden tulevaisuuteen

Haastattelussa puhuttiin myös hankkeiden tulevaisuudesta, jatkuvuudesta ja ajatusten leviämisestä laajemmin. Yleisemmin voidaan todeta, ettei ajatusten jatkuvuudesta tai leviämisestä huolehtiminen näyttäytynyt erillisenä, selkeästi erotettavana vaiheena hankkeen toiminnassa. Pikemminkin tulevaisuuteen suuntautuminen tuli esiin konkreettisina tekoina ja toimina, joita haastateltavat tekivät muun toiminnan lomassa.

Jatkuvuutta turvaavat rakenteet

Osassa hankkeita jatkuvuuden turvaamiseen pyrittiin integroimalla hankkeen toimintaorganisaatio olemassa oleviin rakenteisiin. Esimerkki Petra-hankkeessa oppimisympäristöajattelun jatkaminen pyrittiin varmistamaan kouluissa toimivien Petra-tiimien kautta. Opettajista koostuvien tiimien tehtävänä oli jatkaa suunnitelmien toteuttamista seuraavina lukuvuosina. Koordinaattori Kimmo Tanttu ko-

rosti, että juuri tällä on merkitystä, sillä muuten asiat unohtuvat: ”[S]illoin se jää sinne elämään, rehtorikin unohtaa, meillä jos ei ois laitettu rakenteeseen, niin mäkin unohtaisin”.

Vastaavasti Virta-hankkeessa perustettiin uusia opetusryhmiä, mikä tuki etäopetustyökalujen hyödyntämistä tulevaisuudessa. Kun etäopetukseen nojautuen opetusryhmä esimerkiksi harvinaisemmissa kielissä perustettiin hankkeen aikana, koulut sitoutuivat etäopetuskäytäntöön, joka pysyy, vaikka itse hanke päättyy.

Rakenteita luotiin myös organisaatioiden välille. Osallisuuspedagogiikka-hankkeessa luotiin kaupungin eri toimijoiden yhteistyönä Kulttuuripolku, jonka istuttaminen osaksi perusopetusta on esimerkki jatkuvuuden turvaamisesta.

Haasteltavien lausunnot rahoituksen merkityksestä kehittämistyössä erosivat jonkin verran toisistaan. Vinkkiverkko-hankkeessa hankerahoitus käytettiin puitteiden luomiseen, kuten verkkoalustaan ja koulutuksiin, ja opettajien odotettiin tuottavan alustalle sisältöä ja kehittämisideoita ilman rahallista korvausta. Vastavuoroisen kokemusten jakamisen ja ammatillisen kehittymisen arveltiin olevan riittävä palkinto. Tästä johtuen hankkeen loputtua toiminnan pyörittäminen ei välttämättä vaatisi enempää kuin luodun verkkoalustan toimittamista ja hallintointia. Olennainen tekijä verkkoalustan toiminnan jatkumisessa on koordinaattori Anne Rongaksen mukaan kuitenkin kriittisen massan saaminen kehitetyn verkkoalustan taakse. Tällöin palvelun käyttäjämäärä pitää itseään yllä ja palveluun tuotetaan riittävästi uutta sisältöä.

Sen sijaan Koulukylä-hankkeessa korostettiin, että yhteissuunnittelusta saatu erillinen korvaus motivoi tekijöitä kehittämään työtään, ja työn korvaamista pidettiin oikeudenmukaisena. Kehittämisen arveltiin kuitenkin jatkuvan luoduissa puitteissa hankerahoituksen jälkeenkin, tosin pienimuotoisempana.

Hankkeissa kehitetään uusia toimintamalleja ja työvälineitä

Hankkeissa luotiin uusia työvälineitä, joiden kautta ideoilla ja ajatuksilla on mahdollisuus jäädä eloon hankkeen toiminnan päätyttyä.

Petra-hankkeessa laadittuihin oppimisympäristösuunnitelmiin oli kirjattu hankkeen aikana kehitettyjä hyviä ajatuksia, ja ne toimivat organisaation kollektiivisen muistin tukena. Näin ajatukset on helpompi muistaa, kun koulun taloustilanne antaa mahdollisuuden tarttua ajatuksiin tai jotain tiettyä osa-aluetta halutaan kehittää. Vastaavasti Koulukylän opettajat dokumentoivat toimintaa hankkeen verkosivuille Rehtori Matti Hannuksen ehdotuksen mukaisesti. Näin saatiin kirjattua

ylös hyvät käytännöt, jotta niitä voidaan jatkossa analysoida teoreettisesti ja käyttää tulevan toiminnan suunnittelussa.

Liikkeelle! -hankkeessa on tehty yhteistyötä PaikkaOppi-hankkeen kanssa virtuaalisen kartta-alustan monen eri aineen opetuksen kehittämiseksi. Hankkeen toiminta aloitettiin ja koulut otettiin mukaan testaamaan vielä työn alla olevaa sovellusta. Vaikka keskeneräisyys jonkin verran turhautti hankeosapuolia, yhteistyön tuloksena syntyi uusi työväline, jota voidaan hankkeen loputtuakin hyödyntää moneen tarkoitukseen.

Muutamassa hankkeessa yhtenä auki kirjoitettuna tavoitteena on ollut kehittää hankkeen aikana toimintamalleja muiden käyttöön. Ajatuksena on ollut, että näihin sisällytettäisiin hankkeen aikana työstetyt ajatukset ja hyvät käytännöt. Esimerkiksi Elo-hankkeessa kehitettävän vaikeasti vammaisten koulutusmallin on tarkoitus valmistuttuaan palvella valtakunnallisesti eri erityisopetuksen toimijoita. Koulukylässä puolestaan on luotu toimintamalleja erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden sijoittamiseksi lähikouluihin. Tämä oli uutta Turussa, jossa on ollut tapana, että erityisopetusluokat on sijoitettu erityiskouluihin.

Liikkeelle! -hankkeen tarkoitus oli jalostaa pilotoinnista saaduista kokemuksista projektiaihioita, joiden avulla koulujen opettajat voivat toteuttaa tutkivaa ja yhteistoiminnallista oppimista ottaen huomioon koulun perinteiset rakenteet. Samoin Metakka-hankkeen mediakasvatuksen materiaalipankki on suunnattu opettajille, jotka haluavat toteuttaa mediaprojektin luokkansa kanssa.

Vastaavanlainen ajatus toimintamallin kehittämistä oli myös Koulukylä- ja Virta-hankkeissa. Virta-hankkeen Minna Haasio ja Päivi Luoma luonnehtivat hanketta keihäänkärjeksi, jonka tehtävänä on selvittää muiden puolesta esimerkiksi erilaisia palkkaus- ja sopimusasioita sekä teknologian soveltuvuuteen ja käytännön toteutukseen liittyviä muita kysymyksiä. Kehitetyn mallin ansiosta etäopetuksen käyttöönotto on muille opettajille helpompaa. Koulutuksen järjestäjän näkökulmasta sitä voidaan helpommin kopioida muuhun käyttöön, kun peruslähtökohdat ovat selvillä.

Hankkeen ajatusten jatkuvuuden turvaaminen voi tapahtua myös uuden, hankkeessa kehitetyn innovaation kautta. Metakka-hankkeen koordinaattori Pia Lempinen toi esiin, että Saimaan Mediakeskuksessa on kehitelty ajatusta koulujournalismista, joka soveltuisi paremmin kouluissa kirjoitettaviin uutisiin, sillä uutiskriteerit koettiin erilaisiksi koulujen ja ammattilaisten medioiden välillä. Hankkeen aikana kehitettyjen uusien ajatusten varaan on mahdollista rakentaa uusi hanke, ja uusi hankehakemus olikin vireillä ainakin Koulukylä-, Petra- ja Elo-hankkeilla.

Ajatusten leviäminen

Hankkeet pyrkivät eri tavoin levittämään kehitettyjä ideoita jo hanketyön aikana. Vinkkiverkko-hankkeen Anne Rongaksen mielestä tämä oli edellytys ajatusten leviämiseksi. Hankkeiden kehittämiskohteiden teemoihin liittyvät seminaarit ja konferenssit olivat hyviä foorumeita ajatusten saattamiseksi muiden toimijoiden tietoon. Myös hankkeen toiminnasta tiedottamista ja hyvien käytäntöjen jakamista verkkosivujen kautta jo hankkeen aikana pidettiin tärkeänä. Kuitenkin Rongaksen mielestä näiden tueksi tarvittaisiin jonkinlaista virtuaalista foorumia, jossa kehittämistä voitaisiin tehdä yhdessä ja keskustelua voitaisiin jatkaa.

Hanketoiminnan jääminen organisaation muusta toiminnasta erilleen koettiin uhkana ajatusten leviämiseksi. Esimerkiksi Petra-hankkeessa muiden opettajien jääminen tiimien oppimisympäristö-pohdintojen ulkopuolelle huoletti osaa haastatelluista. Samaa teemaa oli pohdittu Metakka-hankkeessa. Pia Lempinen toi esiin, että mukana oleville opettajille tulisi suoda riittävästi aikaa paneutua hankkeeseen. Jos opettajan huomiosta kilpailee samanaikaisesti monta muuta työtehtävää, ei hänellä ole mahdollisuutta keskittyä mediaprojektin toteuttamiseen. Kun aikaa on enemmän, hän voi oppia mediaprojektista ja sen vetämisestä. Tällöin mediaprojektista on myöhemmin helpompi kertoa muille opettajille ja tukea heitä toteuttamaan oma projektinsa, ja mediaprojektista voi muodostua koko koulun yhteistä omaisuutta.

Virta-hankkeen edustajat nostivat esiin, että opettajien vertaisverkoston rakentaminen on etäopetuskäytäntöjen jatkuvuuden ja leviämisen kannalta tärkeää. Päivi Luoma kertoi, että mikäli opettajakunnasta ei löydy toista opettajaa, jonka kanssa voi jakaa ja keskustella kokemuksistaan, kehitetyt käytännöt eivät tavoita uusia opettajia. Jotta vertaisverkosto pääsisi syntymään, etäopetuksessa mukana olevien opettajien keskinäistä vuorovaikutusta tuettiin yhteisellä wikialustalla. Haastattelujen aikaan tästä oli saatu hyviä kokemuksia.

4. Oppimisympäristöjen kehittäminen

Tiivistys luvusta 4

- Oppilaitokset toimivat monenlaisten oppimisympäristöjen solmukohdassa. Hankkeissa pyrittiin eheyttämään koulua sisäisesti sekä rakentamaan yhteyksiä koulun, pedagogisoituvan yhteiskunnan ja oppilaiden monien maailmojen välille.
- Oppilaiden ja opiskelijoiden toimijuutta tuettiin kehittämällä uudenlaisia vastuunoton ja kansalaisvaikuttamisen muotoja.
- Yhteistoiminnallisen oppimisen taitojen harjoittelu on hyvä keino osallistaa syrjäytymisvaarassa olevia oppilaita.
- Moniammatillisen ja kollegiaalisen yhteistyön avulla voidaan tukea oppimisympäristöjen rajat ylittävää oppimista. Opettajat ja muut pedagogiset toimijat tarvitsevat kuitenkin tukea yhteistyökäytäntöjen kehittämiseksi ja ammattikuntarajat ylittävien verkostojen luomiseksi.

4.1 Koulunkäynti oppimisympäristöjen solmukohdassa

Koulua on kritisoitu jo pitkään siitä, että se eristyy muusta yhteiskunnasta (Resnick 1987; Engeström 1991; Pugh & Bergin 2005). On esitetty, etteivät koulussa opitut tiedot ja valmiudet ole helposti sovellettavissa sen ulkopuolella ja vastaavasti, että muualla opitusta ei ole hyötyä koulunkäynnissä. Tutkijat ovat myös valottaneet, miten oppilaan todellisuus jäsentyy koulussa usein jäykiksi ja rutiinomaisiksi aikatilapoluiksi, joita pitkin oppilaat vaeltavat toisistaan irrallisilta oppitunneilta tai kursseilta toisille (ks. esim. Gordon 2003; Vadeboncoeur 2005).

Kuitenkin oppilaiden ajan ja tilan järjestäminen myös toisella tavalla on mahdollista. Monet tutkimukset osoittavat, että ajan ja tilan suhteen joustavat opetusjärjestelyt voivat edistää oppimista ja oppilaiden halua sitoutua opiskeluun (Brown &

Renshaw 2006; Vadeboncoeur 2005). Selvitykseemme osallistuneita kehittämishankkeita yhdisti se, että niissä pyrittiin kehittämään koulua oppimisympäristönä ja ymmärtämään koulunkäyntiä uudella tavalla. Haastateltavat toivat kuitenkin esiin monia koulujärjestelmän asettamia rajoitteita haasteina kehittämistyölleen.

Alla olemme kuvanneet erilaisia haastateltavien esille nostamia yrityksiä rakentaa eheyttä ja yhtenäisyyttä koulunkäyntiin. Olemme jäsentäneet ne kolmen alaotsikon alle seuraavasti:

- 1. koulun sisäinen eheytyminen**
- 2. koulun kytkeytyminen pedagogisoituvaan yhteiskuntaan**
- 3. koulun kytkeytyminen oppilaiden moniin maailmoihin**

Koulun sisäinen eheytyminen

Koulun sisäisen eheytyksen teeman alle olemme koonneet hankkeissa syntyneitä keinoja, joilla koulun toiminnassa havaittuja puutteita, esteitä tai ongelmia pyrittiin ratkaisemaan koulun toimintatapoja muuttamalla.

Sisältöjen eheytyminen oppiainerajoja ylittämällä

Peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmat kannustavat opettajia lapsilähtöiseen sekä eri oppiaineita ja oppimisympäristöjä integroivaan pedagogiikkaan. Peruskoulun opetussuunnitelmia tutkinut Erja Vitikka (2009) kuitenkin esittää, etteivät tiukat ainekohtaiset tavoitteet ja arviointikriteerit yhdessä oppisisältöjen suuren määrän kanssa anna tähän käytännössä mahdollisuutta.

Myös monet haastattelemistamme opettajista kokivat opetussuunnitelman tiukan ainejakoisuuden ja sisältöjen määrän pedagogista kehittämistä rajoittavana tekijänä. Lukion maantiedon lehtori Liisa Rantamäki kuvaa tätä seuraavasti:

“Koulun infrastruktuuri, käytettävissä oleva aikaresurssi, ja sitten kauheen monet muut tekijät rajaa sitä, kuinka hyvin sitä opetussuunnitelman ideaa loppuviimeksi pääsee toteuttamaan. No ainakin luonnontieteissä on se, et se opetussuunnitelma on ihan hirmusen täynnä, siinä on tosi paljon asioita. [...] Mul on maksimissaan kaheksantoista tapaamiskertaa. Jos siel on vaik opetussuunnitelmassa kaksikkyys erilaista teemaa. Niin senku survoo siihen kaheksaantoista tai seitsemääntoista tai kuuteentoista tapaamiskertaa, niin siinä on aikamoinen ähky.”

Hankkeissa oppiainerajoja pyrittiin ylittämään monella eri tavalla. Esimerkiksi Koulukylässä pidettiin joka perjantai koulukylä-päivä, jolloin kaikki esikoululaiset ja oppilaat kokoontuivat yhteen opiskelemaan peruskoulun opetussuunnitelman aihekokonaisuuksien mukaisesti. Vastaavasti Liikkeelle! -hankkeessa hyödynnettiin autenttisisissa oppimisympäristöissä opiskelua. Esimerkiksi Kalajoen lukion Majakka-saaren kuvataideleiriä varten opiskelijat olivat ennakkotehtävänä keränneet tietoa saaren luonnosta ja historiasta.

Vinkkiverkko-hankkeessa oppiainerajoja ylitettiin ilmiökeskeisen lähestymistavan avulla (ks. myös Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003). Hankkeen koordinaattori Anne Rongas kuvaa lähestymistapaa seuraavasti:

“Yks iso asia mitä meillä sekä sitten muuallakin on viime aikoina viety eteenpäin on ilmiöpohjainen lähestyminen. [...] Se tarkoittaa sitä, että oppimisen kohteeksi ei otetakaan englanti, matematiikka ja maantiede, vaan me voidaan ottaakin vaikka nyt maanjäritykset. [...] Ilmiöt on todellisesta maailmasta ja niissä yhdistyy usean erillisen oppiaineen tietoja ja taitoja. Kun todellisessa elämässä ei ole oppiaineita, eikä siellä ole aukkotehtäviä, vaan siellä on ilmiöitä. Tässä pyritään monitieteellisyuden opastamiseen ja sit tutkivaan oppimiseen.”

Rongaksen mukaan ilmiökeskeisyyden toteuttaminen esimerkiksi lukiossa on ongelmallista. Tietoverkkojen avulla voidaan kuitenkin jossain määrin ylittää lukion toimintajärjestelmään sisältyviä esteitä.

“Varsinkin lukiossa se on tosi hankalaa toteuttaa ilman verkkoa. Ihan sen takia, että lukion opetussuunnitelma on ihan hillittömän täynnä. Sitten on lukion työn suunnittelu. Jos sinne laitettais joku montaa oppiainetta yhdistävä asia ihan fyysisesti toteutettavaksi, se on lukujärjestysteknisesti äärimmäisen vaikeaa. Se pitäisi tehdä jo edellisenä vuonna. Verkko mahdollistaa kevyen toiminnan. [...] Siellä voidaan ideoida, miten tätä toteutetaan vaikka osana jotakin kuviksen kurssia. [...] [Materiaaleja] kootaan samaan paikkaan, ja siellä on myöskin aineistoa siihen.”

Rongas kertoi myös, että verkon välityksellä eri koulujen opettajat voivat tehdä keskenään yhteistyötä ja tuottaa sisältöjä opiskeltaviin ilmiöihin. Samoin erilaiset yhteisölliset verkkoalustat ja esimerkiksi verkkolehdet voivat hyvin tukea ilmiökeskeistä työskentelytapaa.

Eheiden koulupolkujen rakentaminen

Haastateltavat mainitsivat myös muita esteitä oppilaan opintopolkua eheyttävälle pedagogiikalle. Lukiossa jakso- ja kurssimuotoisuus pirstaloi opiskelun pieniin ajallisesti rajattuihin osiin. Koko lukuvuoden kestänyt osallistuminen Liikkeelle!-hankkeeseen mahdollisti kuitenkin saman teeman työstämisen pitkäkestoisesti. Myös autenttiset kenttätutkimukset rakensivat yhteyksiä muutoin irrallisten kursien välille, sillä tuloksia saatettiin hyödyntää toisella kurssilla.

Vastaavasti opintopolkujen eheyttä luotiin hälventämällä kouluasteiden välistä rajaa. Petra-hankkeessa tämä tapahtui esimerkiksi kummitoiminnan avulla. Anttolan koulun yläkoulun oppilaita oli rauhoittanut käytäntö, jossa he saivat pieniä koulunaloittajia kummioppilaiskseen. Erityisenä onnistumisena mainittiin, että isojen ja pienten oppilaiden luokat oli sijoitettu vierekkäin. Myös siirtyminen yläkoulun aineenopettajajärjestelmään aloitettiin vähittäisesti jo viidenneltä luokalta.

Koulukylässä puolestaan rakennettiin eheää opintopolkua esiopetuksesta alakouluun. Esikoululaiset osallistuivat jonkin verran normaaliin opetukseen yhdessä pienempien koululaisten kanssa. Vastavuoroisesti pienet koululaiset saivat kokea päiväkodin leikinomaisuutta osallistumalla esikoululaisten pelitunneille. Tärkeimpänä asiana mainittiin kuitenkin koko Koulukylän osallistuminen yhteisiin koulukylä-päiviin, mikä synnytti yhteisöllisyyttä. Rehtori Matti Hannus kuvaa onnistunutta yhteiseloa näin:

“Eskarilaiset kokevat olevansa selkeästi osa koulukyläyhteisöä. Tervehtivät rehtoria ja tietävät kuka kukin on. Tekevät oppilaiden kanssa yhteistyötä, isompien ja pienempien. Ei tunnu olevan minkäänlaista kynnystä koulun puolelle. Kynnyksen poistaminen ja madaltaminen on suuri voitto. Pienten ja isojen yhteistyö auttaa kumpaakin. Isojen luontainen auttamisen halu saa vastakaiun, kun he pääsevät auttamaan [...] Lapset pitävät tilasta huolta, ei sekoiteta paikkoja.”

Esikoulun opettaja Tuuli Rökkäkin oli tyytyväinen tilanteeseen:

“Lapsiryhmän kannalta se on hirveen tärkeää. Heillä on paljon helpompi aloittaa koulu, koska he näkee näit opettajia, ja ollaan yhteistyössä koulun kanssa [...] Ja sit tää sosiaalisuus, et ollaan koululaisten kanssa. Mekin ollaan välitunnilla tossa, et harjoitellaan välituntia, niit sosiaalisii suhteita. Ja sitten se koulun tapa. Et me ollaan kuitenkin pieniä eskarilaisii tässä. Sit ku me mennään tosta ovesta ulos, ni laps tietää, et nyt ollaan koulussa ja osataan käyttäytyä [...] Kun mennään tosta ovesta ulos, niin suu napsauteaan kiinni, ettei me häiritä.”

Opintopolun eheytymistä haettiin myös siirtämällä opetusta virtuaalisiin oppimisympäristöihin. Tämä nähtiin yhtenä mahdollisena tapana etsiä uusia ratkaisuja pirstoutuneiden oppilasryhmien opetukseen. Kehittämällä verkossa olevia etäopetustyökaluja ja niitä koskevia käytäntöjä Virta-hankkeessa pyrittiin ratkaisemaan kielten ja harvinaisempien uskontojen opetuksen järjestämiseen liittyviä haasteita. Toiminnan kautta yhä useammalle oppilaalle oli mahdollista aloittaa toivomansa A1-kieli, vaikka minimiryhmäkoko ei toteutunutkaan oppilaan koulussa, tai saada pätevää opetusta omassa uskonnossaan. Samalla välttyttiin kuljettamasta oppilaita koulupäivän aikana koululta toiselle.

Koulun kytkeytyminen pedagogisoituvaan yhteiskuntaan

“Se yhteiskunta, joka on siellä läsnä meidän arjessa joka päivä. Sitä voidaan tehdä näkyväksi, miten se ympäristö, miten se on muotoutunut sellaiseksi kuin se on. Miten me ihmiset muokataan sitä tai ei muokata. Siellä ei ole asioita sattumalta.” (Suunnittelija Heli-Maija Nevala ja koordinaattori Tiina Hyttinen)

Koulun sisäisen eheytyksen lisäksi hankkeissa pyrittiin ratkaisemaan havaittuja koulun toimintajärjestelmää koskevia ongelmia rakentamalla yhteyksiä koulun ulkopuolelle yhteiskunnan erilaisiin pedagogisiin toimijoihin ja yhteiskuntaan laajemmin. Pedagogisella toimijalla tarkoitamme tässä yhteisöjä tai instituutioita,



jotka tekevät oppilaitosten kanssa yhteistyötä, mutta joiden perustehtävä ei rajaudu opetussuunnitelman toteuttamiseen. Näitä voivat olla esimerkiksi luontokoulu, kirjastot, kulttuurilaitokset, kansalaisjärjestöt, seurakunnat, urheiluseurat tai museot. Myös viranomaistaho voi olla pedagoginen toimija, esimerkiksi silloin, kun koululle on määritelty oma lähipoliisinsa. Koulun toiminnan laajentumisessa sen nykyisten rajojen ulkopuolelle ja osaksi näitä yhteisöjä voidaan ajatella olevan kyse laajemmasta ilmiöstä, yhteiskunnan pedagogisoitumisesta.

Ammattiyhteisöt mukana toiminnassa

Hankkeissa tehtiin yhteistyötä erilaisten ammattilaisten kanssa. Esimerkiksi Metakka-hankkeessa oli mukana Yleisradion ja Etelä-Saimaan toimittajia. Liikkeelle! -hankkeeseen antoivat panoksensa YTV:n ilmanlaadun mittaamisen ja Ympäristökeskuksen melumittaamisen asiantuntijat. Tätä kautta hankkeisiin osallistuneet oppilaat pääsivät osallistumaan ammattilaisten toimintaan.

Erytisesti Liikkeelle! -hankkeen edustajat toivat esiin, että on olennainen ero, toteutetaanko ammattiyhteisöjen todellisia käytänteitä vai simuloidaanko niitä yksinkertaistetusti kouluolosuhteissa. Engeströmin (1991) mukaan oppikirjojen ja koulutehtävien yksinkertaistettu esitystapa voi antaa harhaanjohtavan kuvan monimutkaisesta ja moniäänisestä todellisuudesta ja sitä kautta jopa rajoittaa oppimista.

Myös yllättävät häiriötekijät ja ongelmanratkaisutilanteet, joita tehtävän suunnittelija ei ole osannut ottaa huomioon, ovat olennainen osa ammattilaisten toimintaa (Buty & Plantin 2009). Liikkeelle! -hankkeeseen osallistunut lehtori Liisa Rantamäki kuvaa luokkansa tekemiä kenttäkokeita seuraavasti:

“Se toi sen oppilaillekin [ymmärrettäväksi], et hei, tätä se on. Jos ei ne siitä melumittauksesta mitään muuta kostunu, ni ainakin sen, että kuinka huolella pitää tällanen kenttätutkimus suunnitella. Et se ei oo vaan sitä, et mennään ja isketään se mittari ja sit ne lukemat on siinä, vaan että sitä tietoo pitää myös käsitellä aika paljon. Sit on monta asiaa mitkä voi mennä pieleen tai et tulee erilaisia häiriötekijöitä. [...] vietiin ne keräimet sen kemian ryhmän kanssa niihin kolmeen mittauspisteeseen. Yhden pisteen kanssa tuli semmonen tilanne, että en mä ollut miettiny etukäteen, et me tarvittais tääl yhdes paikassa vielä pidemmät tikkaat, et pitäis kiivetä sinne puun oksalle asti. Sitten me mietittiin siel yhdessä, et mihis me nyt se pistetään täällä, et ei löydy oikein sopivaa paikkaa. Sitte huomattiin, et tos kioskin kulmalla on nyt semmonen paikka, mut meil ei oo lupaa. Sovittiin, että otetaan riski. Me pistetään se siihen sillee et mä otan yhteyttä sinne kioskin pitäjään.”

Useimmissa hankkeissa opettaja toimi ammattikäytäntöjä oppilaille välittävänä henkilönä, kuten yllä mainitussa esimerkissä. Kuitenkin esimerkiksi Metakka-hankkeessa myös toimittajat ohjasivat oppilaiden uutisten tekemistä ja Liikkeelle! -hankkeessa ympäristökeskuksen asiantuntijat osallistuivat melumittauksiin yhdessä lukio-opiskelijoiden kanssa.

Sen sijaan oppilaat voivat harvoin liikkua koulun ja ammatinharjoittajien yhteisöjen välillä. Lemken (1997) mukaan tämä auttaisi oppilaita tekemään opetussuunnitelman sisällöistä merkityksellisempiä itselleen. Oppilaiden liikkumista säätelevät kuitenkin koulun toimintajärjestelmän reunaehdot, kuten turvallisuus- ja vastuukysymykset, rahalliset resurssit ja opetussuunnitelman vaatimukset.

Kulttuuripolun varrelta museoihin ja kulttuurilaitoksiin

Osallisuuspedagogiikka-hankkeessa Hämeenlinnan kaupungin opetustoimi on pyrkinyt järjestämään oppilaille mahdollisuuksia oppia koulun ulkopuolella. Hankkeessa on kerätty yhteen kaupungin eri palveluntuottajia, jotka järjestävät toimintaa koululuokille. Näiden pohjalta on muodostettu esimerkiksi Kulttuuripolku. Kulttuuripolku sisältää kullekin luokka-asteelle vuosittain kahdesta kolmeen vierailukäyntiä alueen eri museoihin ja kulttuurilaitoksiin. Kulttuuripolkua hallinnoi Hämeenlinnan kaupungin Lasten ja nuorten palvelut, ja sen suunnittelussa on hyödynnetty kahdelta opettajalta tilattua selvitystyötä.

Hankkeessa veloitettiin opettajat ja koulut toteuttamaan vierailukäynnit, jotka opetustoimi oli etukäteen suunnitellut opetussuunnitelman pohjalta kutakin luokkatasoa vastaavaksi. Taustalla oli ajatus oppilaan oikeudesta osallistua, vaikka opettaja ei jaksaisi tai viitsisi järjestää vierailuja. Hämeenlinnan opetuspalveluiden suunnittelija Tapani Räikkä esittää, että vierailukäyntien esteenä voivat olla perinteiset opetuskäytännöt:

“On hirveen turvallista, kun tehdään sillä tavalla, kun on totuttu tekemään. Pidetään perinteistä luento-opetusta tai sitten voihan se olla perinteistä ryhmätyöopetusta. Mutta vaatii rohkeutta lähteä sieltä luokkatilasta pois. Ja sitten pelätään, että järjestys ei säily.”

Museo- ja kulttuuripalveluiden käyttämisestä koituu paljon matka- ja muita kustannuksia, ja Hämeenlinnassa Kulttuuripolku on toteutunut vain osittain kaupungin rahavaikeuksien takia. Räikän mukaan Hämeenlinnan Kulttuuripolku-malli kaipaa myös jatkokehittelyä. Jokaisen oppilaan osallistumisen varmistaminen on johtanut siihen, että rakenne vaikuttaa määrävältä ja jäykältä.

Joustavuuden lisäämiseksi on hankkeessa suunniteltu Kulttuuripolun suunnittelun ja organisoinnin siirtämistä Lasten ja nuorten kulttuurikeskus ARX:ille. Räikkä uskoo, että ARX:issa voisi olla asiantuntevuutta toteuttaa Kulttuuripolkua luovasti, koska heillä on kokemusta kouluvierailujen järjestämisestä ja he toteuttavat myös itse osan Kulttuuripolun palveluista. Kulttuuripolkuja on myös monissa muissa kaupungeissa kuten Turussa, Espoossa, Kuopiossa ja Mikkelissä.

Kolmas sektori koulun kerhoja pitämässä?

Koulukylä oli saanut hankerahoitusta niin sanottua jatkettua koulupäivää varten, mikä tarkoitti käytännössä sitä, että koulu tarjosi kerhotoimintaa halukkaille oppilaille koulupäivän jälkeen. Rehtori Matti Hannuksen mukaan kerhot olivat suosittuja, ja niistä hyötyivät erityisesti oppilaat, jotka muuten joutuisivat viettämään aikaa yksin kotona. Alunperin oli suunniteltu kolmannen sektorin toimijoiden pyytämistä kerhotoiminnan vetäjiksi. Koulukylässä päädyttiin kuitenkin siihen, että kerhoja vetivät koulun opettajat. Opettajien pitämien kerhojen lisäksi koulus- sa toimi vain seurakunnan nuoriso-ohjaajan pitämä kokkikerho.

Hannus piti yleisesti parempana, että opettajat pitivät kerhoja. Hänen mukaansa kolmannen sektorin kerhoissa laatu on hyvin epätasaista, ja ilman pedagogista koulutusta toimivat kerhon vetäjät eivät välttämättä jaksaa kovin pitkään. Lisäksi kolmannen sektorin kerhoissa on liikunnasta ylitarjontaa, jolloin esimerkiksi musiikki-, kuvataide- ja askartelukerhoihin on vaikeaa löytää vetäjiä. Rehtorin mukaan opettajien vetämille kerhoille olisi tarvetta ja hän toivoi, että niille löytyisi rahoitusta. Edellä esitetyistä rajoituksista huolimatta Koulukylässä oli suunnitteilla tiiviimpi yhteistyö kolmannen sektorin toimijoiden kanssa, kun kerhotoimintaan suunnattu hankeraha loppuu.

Kansalaisyhteiskuntaan osallistuminen

Hankkeissa rakennettiin monenlaisia yhteyksiä myös yhteiskunnan muihin instituutioihin, kuten seurakuntaan, kaupunkisuunnitteluvirastoon, ympäristökeskukseen ja poliisiin. Yhteistyö sai hankkeissa erilaisia muotoja. Esimerkiksi luokanopettaja Merja Uljas kertoi, että Koulukylässä oppilaiden kanssa oli tutustuttu paikalliseen poliisiin. Kalajoen lukion opiskelijat olivat puolestaan vierailleet Liikkeelle! -hankkeen yhteydessä kaupunkisuunnitteluvirastossa tutustumassa alue-suunnitteluun. Opiskelijat saivat tämän jälkeen itse suunnitella kaupunginosan tyhjiille karttapohjille ja pohtia, miksi tiettyjä asioita laitetaan tiettyihin paikkoihin.

Liikkeelle- ja Osallisuuspedagogiikka-hankkeissa oli auki kirjoitettuna tavoitteena pyrkimys lisätä koulun ja yhteiskunnan välistä vuoropuhelua. Suomalaista peruskoulua onkin kritisoitu siitä, että se ei kasvata yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta kiinnostuneita kansalaisia (Suutarinen, 2006). Myös Merja Uljas piti tärkeänä koulun avautumista yhteiskuntaan:

”Näen, että opettajan työn merkitys on juuri sitä, että koulussa kasvetaan kansalaisyhteiskunnan jäseniksi. Ja jos ne ovet eivät ole auki sinne yhteiskuntaan, niin miten voi tulla sellainen asia kuin kansalaisyhteiskunta?”

Liikkeelle! -hankkeeseen kuuluvassa Laanilan lukiossa koulun sisäympäristön ja lähialueen yhteiskunnallista ulottuvuutta oltiin tarkasteltu esimerkiksi sosiaalipsykologian näkökulmasta. Opiskelijat olivat tutkineet, miten ympäristö vaikuttaa ihmisten sosiaaliseen kanssakäymiseen. Hankkeessa kehitetyn virtuaalisen karttapalvelun kautta oppilaat voivat esittää tiettyihin paikkoihin liittyviä mielipiteitä ja kehittämisehdotuksia suoraan viranomaisille ja päättäjille. Vuoropuhelua tapahtui myös, kun EU:n tiedotustoimisto tilasi Kallion lukiolaisilta valokuvia osaksi kansainvälistä Autoton päivä -kampanjaa. Tämän kautta lukiolaisille rakentui mahdollisuus valokuvauksen keinoin kommentoida omaa ympäristöään (vrt. Wenger 1998). Lehtori Liisa Rantamäen mukaan yhteiskunnallinen ulottuvuus oli tässä eri tavalla läsnä kuin silloin, kun “kirjasto tilaa koululaisilta kivoja kevätkuvia”.

Osallisuuspedagogiikka-hankkeessa oli mukana Hämeenlinnan alueella toimiva poikkihallinnollinen kansalaisvaikuttamisen työryhmä “Hinku ja Vinku”, jonka tehtävänä on oppilaiden osallisuutta lisäävien menetelmien kehittäminen, kansalaisvaikuttamiseen liittyvän koulutuksen järjestäminen sekä siltojen rakentaminen eri toimijoiden välille. Näiden lisäksi työryhmä koordinoi Vaikuttamo-internetsivustoa, jossa nuoret voivat ottaa kantaa kaupungin päättämiin asioihin, tehdä aloitteita ja keskustella keskenään. Vaikuttamon päätoimittajina oli toiminut kaksi peruskoulun opettajaa, mutta säästöjen ja kuntaliitoksen vuoksi päätoimittajista oli jouduttu luopumaan.

Koulun kytkeytyminen oppilaiden moniin maailmoihin

Osassa hankkeista on pyritty rakentamaan yhteyksiä koulun ja oppilaiden arjen välille. Tämä on kolmas tapa ylittää peruskoulun toimintajärjestelmän esteitä ja vastata sille esitettyihin haasteisiin. Tällöin luodaan joko uudenlaisia koulun ja kodin yhteistyömuotoja tai punotaan hankkeen toimintaan mukaan oppilaiden arjessaan kehittämisiä tietovarantoja.

Moll ja kollegat (1992) esittävät, että oppilaiden sosiaalisten verkostojen sisältämät kulttuuriset ja kognitiiviset tietovarannot ovat valtava potentiaali, jota hyödyntämällä kouluopetusta voidaan kehittää merkittäväällä tavalla. Kun koulu antaa oppilaalle mahdollisuuden tuoda opiskelussa esiin tietovarantojaan ja rakentaa yhteyksiä monenlaisissa ympäristöissä oppimiensa asioiden välille, tuetaan samalla jatkuvuutta oppilaan identiteetin eri osien välillä (Kumpulainen ym. 2010). Tällöin oppilas ei miellä muissa tilanteissa oppimaansa erilliseksi koulussa oppimastaan, kuten Mari Aron tuore väitöskirja osoittaa tällä hetkellä tapahtuvan (Aro 2009).

Vanhempien tavoittaminen

Yhteys koulun ja oppilaiden arjen välillä toteutui esimerkiksi yhteistyönä oppilaiden vanhempien kanssa. Useat haastateltavat korostivat tiiviin yhteistyön merkitystä. Rehtori Matti Hannus kuvaa yhteistyötä Koulukylän osalta seuraavasti:

“Jutellaan vanhempien kanssa. Vanhemmat tottavat, että pienistäkin asioista kannattaa jutella. Ei ole suuri tapahtuma tulla koululle puhumaan. Pyydetään jo päiväkodissa vanhemmat kouluun keskustelemaan. Näin lapsi ja vanhemmat kokevat, että koulu ja lapsen menestyminen siellä kiinnostaa vanhempia ja se on yhteinen asia. Yhdessä lapsen parasta ajatellaan, vaikka vanhemmilla on monta kertaa vaikeuksia.”

Koulukylässä ja Petra-hankkeeseen osallistuneessa Anttolan koulussa panostettiin erityisesti siihen, että opettajat tutustuvat vanhempiin. Koulukylässä järjestettiin vanhempainvarttien ja -iltojen lisäksi kuukausittain askarteluiltoja tai vanhempien toreja, joissa vanhempiin voitiin tutustua epämuodollisissa merkeissä. Yhteystö koteihin pyrittiin Koulukylässä ja Petrassa rakentamaan myös luokkakohtaisella blogilla tai koulun omalla päiväkirjalla.

Oppilaat välittäjinä

Oppilaiden arkea pyrittiin kytkemään koulunkäyntiin myös oppilaiden itsensä kautta. Haastatteluissa tuotiin esiin tilanteita, joissa oppilaat olivat voineet hyödyntää omia arjen tietovarantojaan kouluopiskelussa. Esimerkiksi Metakka-hankkeessa tämä tapahtui uutisaiheiden valinnan kautta. Luokan uutisten tekeminen antoi oppilaille tilaa tuoda esiin omaa tietämystään lähiympäristönsä ja elämänpäiriinsä tapahtumista ja nostaa näitä yhteisen tarkastelun kohteeksi. Koulua koskevien aiheiden lisäksi uutisina käsiteltiin esimerkiksi antikvariaatteja, pelejä, paikallisen seurakunnan leirikeskukseen lakkauttamista sekä paikallista pizzeriaa. Merkittävää on huomata, että juuri tämänkaltaisten valintojen ja henkilökohtais-

tamisen kautta oppilaat voivat saada omistajuutta hankkeen toimintaan tai laajemmin koulunkäyntiin (Nasir & Hand 2008).

Oppilaiden arkea ja elinympäristöjen kytkeytymistä pyrittiin tavoittamaan myös Elo-hankkeessa, jossa uuden koulutusmallin luomisen yhtenä tavoitteena oli tuoda erityisryhmien opiskelu lähelle heidän normaalia elinympäristöään. Uuden mallin tavoitteena oli tukea toimimista opiskelupaikan ulkopuolella aiempaa itsenäisemmin. Hyödyntämällä erilaisia tieto- ja viestintäteknologian tarjoamia ratkaisuja pyrittiin saamaan toimintaan mukaan oppilaiden vanhempia ja muita heitä tukevia tahoja. Vaikka välineiden hyödyntämisen osalta haastattelujen toteuttamisen ajankohtana oltiin vielä alussa, kehittämispäällikkö Anne Ruotsalaisen ja opettaja Pia Luostarisen antama kuvaus kertoo hyvin, minkälainen merkitys etäneuvottelutyökaluilla on myös vaikeasti vammaisten elämässä:

“Ainakin Skype on ollut aktiivisessa käytössä ryhmien välillä Iisalmessa. Oppilaat ovat olleet innostuneita keskustelusta, vaikka ei osattaisi puhua. Johtuu varmaan siitä syystä, että siinä näkyy kuva. Kontakti on erilainen kuin puhelimessa, sillä ilmeet ja eleet ovat näkyvillä. Ihminen nähdään kokonaisuutena ja puhumattomat voivat nostaa peukkua, tai hymyillä. Kun välimatkat on pitkiä, niin Skype tuo todellisemmaksi muualla olevat ryhmät, näkee ketä siellä on ja pystyy kommunikoimaan.”

Teknologia läpäisee rajoja

Myös erilaiset teknologiset välineet voivat auttaa rakentamaan yhteyttä koulun ja oppilaiden muun arjen välillä. Esimerkiksi Liikkeelle! -hankkeessa käytettiin mobiililaitteita, joiden avulla oppilaat pääsivät suunnittelemaan lähiympäristöön sijoittuvaa peliä. Vastaavasti Petra-hankkeesta ala- ja yläkoulun yhteistyönä toteutettu blogikerho mahdollisti oppilaille koulun ja kodin välisen kynnyksen mataltumisesta ”niin ettei blogin tekemistä koeta koulujuttuna, vaan oma-aloitteisesti tehdään eikä ajatella, onko tää kodin vai koulun homma” (luokanopettaja Suvi Asikainen). Esimerkit valottavat hyvin teknologisten välineiden sekä tieto- ja viestintätekniiikan roolia yleisemmin oppimisympäristöjen rajat ylittävänä osaamisalueena (ks. Walker & Nocon 2007; Kumpulainen ym. 2010).

Metakka-hankkeessa puolestaan uutisten tekemisessä hyödynnetty teknologia antoi oppilaille mahdollisuuden tuoda esiin osaamista, joka ei muuten koulun arjessa päässyt esiin ja saada näin onnistumisen kokemuksia.

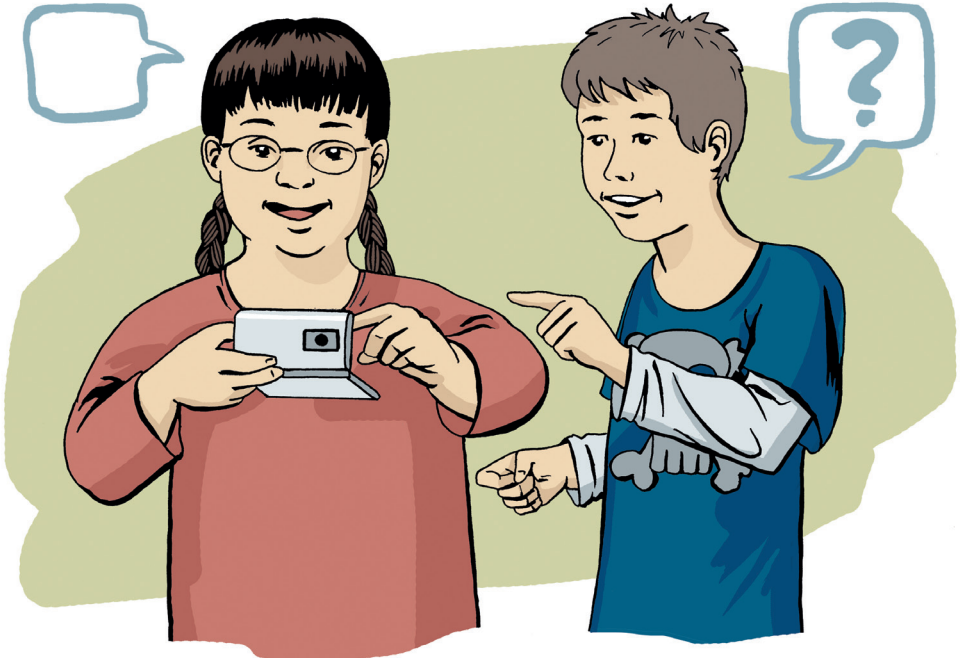
“Siin on myös se, että kun heillä on näitä tällaisia taitoja, jotka ei siin normaalissa koulun arjessa ehkä tuu esiin, esimerkiksi tietokoneen tai ohjelmis-

tojen käyttötaidot tai [digi]kuvaus tai joku tällöinen. Ni siin he saakin sit voimia niiden asioiden parissa.” (koordinaattori Pia Lempinen)

Liikkeelle- ja Vinkkiverkko-hankkeissa oli kehitelty sosiaalisen median avulla oppimisympäristöjä, jotka muistuttivat avoimia virtuaaliympäristöjä, joita nuoret käyttävät koulun ulkopuolella. Molempien hankkeiden koordinaattorit korostivat, että käytettäessä virtuaalisia oppimisympäristöjä on vaara, että oppilaiden toimintamahdollisuudet oppimisympäristössä ovat vielä kapeammat kuin perinteisessä opetuksessa:

“Se, joka on luonut ympäristön, joka on perustanut sinne sen projektin taikka työtilan tai muuta, sillä on kaikki avaimet käteen. Se pystyy suvereenisti liikkumaan siin ympäristössä. Mut kaikki muut on vieraita siellä. Jos ajatellaan luokkaa ja luokassa olevaa valta-asemaa, niin verkon oppimisympäristöissä kateederi on paljon korkeammalla kuin luokassa.[...] Yks on luonut sen ja toiset tulee sinne ja sitte ne asetetuissa raameissa siellä sit työskentelee, keskustelee laittaa tiedostoja jonnekin ynnä muuta tällaista. Se ympäristö ei luontaisesti aktivoi osallistujia tekemään aloitteita.” (Koordinaattori Anne Rongas)

Periaatteessa oikeuksien lisääminen on mahdollista yleisissä suljetuissakin ympäristöissä, kuten Moodlessa tai Fronterissa, mutta tämä ei ole Vinkkiverkon Anne



Rongaksen mukaan perinteinen toimintatapa näissä ympäristöissä. Rongaksen käyttämä avoin ning-ympäristö on erilainen:

“Koska siinä jokainen pystyy tekemään aloitteita. Kuka tahansa pystyy luomaan siel uuden ryhmän. Kuka tahansa pystyy aloittamaan keskustelun ihan mistä vaan haluaa. Kuka tahansa voi kirjoittaa blogia. Kaikki näkee ne. [...] [Ningiä käyttäneet opettajat] on muun muassa huomanneet sen, miten iso vaikutus on sillä, että et siellä on semmonen oma sivu, profiilisivu, minkä opiskelijat voi muokata oman näköisekseen. Mut kyl se tapahtuu näitten aikuistenkin kanssa. Ku selailee niit omia sivuja, niin aika moni on siellä vaihtanut layoutia ja laittanu kaikenlaisia omia juttuja omalle sivulle. Siel voi olla yksilönä ryhmässä.”

Samoin Liikkeelle! -hankkeen käyttämällä Elgg-alustalla pyrittiin oppilaiden ja opettajien samanarvoisuuteen. Oppilaille pyrittiin antamaan tilaa tehdä alustasta oman näköisensä sekä kutsua esimerkiksi ystäviään ja muita ihmisiä alustalle.

Tältä osin itse alustaa voidaan luonnehtia muokkautuvaksi ja hybridimäiseksi oppimisympäristöksi (Yamazumi 2008), jonka muovaaminen on mahdollista tasa-puolisesti kaikille osapuolille. Antamalla tilaa toimijoille ja heidän mahdollisuuksilleen vaikuttaa toimintaympäristöön osallistujien omat kiinnostuksen kohteet pääsevät nousemaan esiin:

“Elggissä kaikki perustuu joko minuun [oppilaaseen] henkilönä. Eli mulla on oma profiili, missä mulla on mun omat oppimistavoitteet, mun omat oppimisprojektit, joista osa voi olla opettajan antamia ja kaikkien yhteisiä, mut osa voi olla sellasta, et mä teenkin niitä huvikseni. Et mä vaikka vapaa-aikana kuvaan mun arkiympäristöä yllättävistä näkökulmista tai pidän blogia omasta ympäristökokemuksestani. Et se kaikki ei oookkaan sitten enää sitä, että opiskellaan vain koulua varten ja tehään, mitä ope sanoo. Vaan se on mun juttu siellä. Ja sitten toinen tapa tuottaa ja löytää tietoa Elggissä on ryhmät. Eli ryhmiä perustetaan intressien mukaan, vaikkapa tehtävien projektien mukaan. Ja sitten me tullaan perustamaan myöskin kouluille omat ryhmät.” (Suunnittelija Heli-Maija Nevala)

Avoimiin virtuaaliympäristöihin liittyy kuitenkin myös haasteita. Yhdeksi keskeiseksi haasteeksi nousevat turvallisuuskysymykset. Vinkkiverkko-hankkeessa avoimia ympäristöjä oli käytetty toistaiseksi lähinnä opettajien keskinäiseen ajatustenvaihtoon ja jonkin verran lukiolaisten kanssa. Rongas toteaa, että peruskouluisten kohdalla se, että ympäristö on suljettu, tekee siitä turvallisen. Liikkeelle! -hankkeessa Elgg-alustalle olivat osallistuneet lukiolaiset ja yläkoululaiset. Siellä virtuaaliympäristön avoimuutta rajoitettiin rekisteröitymisen kautta.

“Oppilaiden tietoturvan ja identiteettiturvan vuoksi [meidän pitää] myös tietää ketä siellä on. Se tulee olemaan avoin oppimisympäristö, mihin voi rekisteröityä. Mut samaan aikaan meidän täytyy tietää, et ketä siellä on ja millä asioilla he on siellä. Eli Liikkeelle! -hankkeessahan me pyritään siihen, että tehdään yhteistyötä sen ympäröivän yhteiskunnan asiantuntijoiden, päättäjien kanssa tai vaikka paikallisten yhdistysten kanssa. Niin nää kaikki on tervetulleita sinne Elggiin tutkimaan mitä oppilaat on saaneet selville ja mitä oppilaat ajattelevat, kommentoimaan, auttamaan vaikkapa tulosten tulkinnassa. Mutta kun siellä ollaan, siellä ollaan yhteistyökumppanin roolissa. Ja jokainen käyttäjä kuuluu johonkin, jonkun koulun ryhmään. Eli sitä pystytään sitä käyttäjäkuntaa sit koulutasolla seuraamaan.” (Suunnittelija Heli-Maija Nevala)

4.2 Osallistuminen ja toimijuus

Oppilaiden ja opettajan roolit murroksessa

Yksi keskeinen haastattelussa esiin nouseva teema oli opettajien ja oppilaiden roolien muuttuminen. Tästä puhuttiin melkein kaikissa hankkeissa. Monet haastateltavat kertoivat roolien muuttumisesta myös niissä hankkeissa, joissa roolien muuttaminen ei ollut suoraan kehittämistyön kohteena. Esimerkiksi Vinkkiverkko-hankkeen koordinaattori Anne Rongas näki, että verkkomaailman dynaamisuus ja muutoksen nopeus asettavat opettajan ja oppilaan aiempaa tasavertaisempaan asemaan suhteessa uusien asioiden opetteluun.

”Täähän on ihan tuttu juttu silleen niinku verkko-opetukseen liittyen muuttenkin, että kaikki on jollakin lailla oppijan roolissa. Mut kyl se vaatii tiettyä asennoitumista. Ehkä niinku kaikki ei oo siihen valmiita... [Opettajan roolin on muuttanut oppijaksi] se, että mikään ei koskaan pysähdy verkkomaailmassa. Aina kaikki muuttuu ja tulee uutta. Ja sitte se valtava informaatiotulva, minkä kanssa me joudutaan elämään. Ei voi enää sanoa, että hallitsen oppiaineeni kaikki asiat.” (Koordinaattori Anne Rongas)

Joissain hankkeissa tietoisesti pyrittiin asettamaan sekä oppilaat että opettajat oppijan rooliin. Esimerkiksi Metakka-hankkeen yhtenä keskeisenä tavoitteena oli, että sekä oppilaat että opettaja oppivat medialukutaitoja ja -tietoja uutisten tekemisen kautta.

Roolien muuttumisesta kertoi sekin, että joidenkin hankkeiden toiminnassa pystyttiin nojaamaan oppilaiden sosiaalisen median ja tieto- ja viestintäteknologiaan. Opetuksen rakentaminen tämän varaan antoi mahdollisuuksia oppilaiden toimijuuden tukemiselle. Esimerkiksi Liikkeelle! -hankkeessa oppilaiden peliosaaminen sekä sosiaalisen median taidot olivat keskeisellä sijalla. Vinkkiverkko hankkeessa puolestaan tieto- ja viestintäteknikan taitojen hyödyntäminen antoi opiskelijoille mahdollisuuden käyttää omaa osaamistaan muiden hyväksi. Lukio-opiskelijat muun muassa perustivat huoltopisteen koneille. Tämän lisäksi Anne Rongas sai opiskelijoiltaan apua irc-kanavan perustamiseen opetusta varten.

Esimerkkien voidaan tulkita kertovan niin kutsutusta hajautetusta asiantuntijudesta (ks. esim. Hutchins 1995), sillä toiminnan toteutumiseen tai ohjaamiseen vaadittavat tiedot ja taidot eivät olleet vain yhdellä henkilöllä tai ryhmällä, vaan pikemminkin jakautuneena eri toimijoiden välillä. Oppilailla oli tietoa ja taitoa sosiaalisen median tai tv-tekniikan viihdekäytöstä. Opettajilla, ammattilaisilla ja hankkeen työntekijöillä puolestaan oli tietoa ja taitoa näiden resurssien pedagogisista mahdollisuuksista.

Roolien muuttuminen ei aina edellyttänyt uuden teknologian hyödyntämistä. Esimerkiksi Koulukylä-hankkeessa opettajien ja oppilaiden välisen hierarkian purkamiseen pyrittiin sillä, että opettajien huoneen ovi oli aina auki, ja siellä järjestettiin



myös opetusta. Koulukylän opettajat toivat esiin erityisesti sitä, että he pyrkivät sekä ratkaisemaan ongelmia keskustelemalla että kunnioittamaan oppilaita kokonaisvaltaisina persoonina. Fyysisenä oppimisympäristönä toimi luokkatilan lisäksi Koulukylän tori, jossa sai liikkua ja puhua vapaammin kuin yleensä opetuksen aikana. Vastaavasti Metakka-hankkeessa oppilaiden arjesta tehtiin uutisten aiheiden muodossa resurssi, jonka kautta oppilaat asemoitiin vuorovaikutuksessa asiantuntijoiksi ja samalla tuettiin heidän toimijuuttaan (vrt. Kumpulainen ym. 2010; Engle 2006). Liikkeelle! -hankkeessa tähän pyrittiin käsittelemällä opetuksessa oppilaiden tuntemaa lähiympäristöä.

Roolien muuttuminen näyttytyi kuitenkin ristiriitaisena ilmiönä. Eräs haastattelemistamme lukio-opettajista koki ongelmallisena, ettei ollut ehtinyt harjoitella etukäteen hankkeelta saamiensa GPS-laitteiden käyttöä:

”Sinänsä hieno mahdollisuus, että hankittiin niit GPS-laitteita. Ja mäkin ajattelin, et mul olis ollu enemmän hyötyä. Mut sitten ku mä en osaa käyttää sitä ja sit siihen opetteluun on menny aikaa. Nii sit se, et en mä voi viedä oppilaille semmosta, et hei, et osaaks joku käyttää tämmöstä.”

Opettajan asiantuntija-aseman hämärtymisellä oli merkitystä myös aikuisten ja lapsien välisiin suhteisiin sekä lasten turvallisuuden tunteeseen. Koulukylän opettajat korostivat lapsen oikeutta olla lapsi, mihin tarvitaan opettajan auktoriteettia. Virta-hankkeessa nousi esiin oppilaiden valvomista koskeva ristiriita etäopetuskäytännöistä; vaikka opetusta on mahdollista järjestää etäyhteyden avulla, oppilaita ei voi jättää yksin valvomattomaan tilaan. Vinkkiverkko-hankkeen koordinaattori Anne Rongas korosti tarvetta erityisesti peruskoulun oppilaiden suojelemiseksi virtuaaliympäristöissä.

Oppilaiden toimijuuden tukeminen ja uudenlainen vastuunotto opiskelussa

Roolien muuttumisen lisäksi haastatteluissa tuotiin esiin havaintoja siitä, miten oppilaisissa näkyi uudenlaista vastuunottamista ja toimijuutta omasta opiskelustaan.

”Heillä on tässä joko se verkkolehti tai ne tv-uutiset, jotka näkyy periaatteessa koko maailmalle, niin se tuottaa halua tehdä hyvin. Se jotenkin tuli viime keväänä erityisesti esille yhdessä koulussa, kun oppilaat teki verkkolehtiä, tää oikeenkirjoitus. Siitä muuten opettajatkin sano, että tämmöset asiat kun yhdyssanat ja välimerkit ja jotakin muuta oli heille [oppilaille] tärkeitä. Se, että näyttää oikealta ja oikeen tehty, ihan eri tavalla kun he tekee jonkun jutun vihkoon.” (Koordinaattori Pia Lempinen)

Yllä olevassa lainauksessa hankekoordinaattori Pia Lempinen kuvaa, kuinka uutisten tekeminen verkkoon, koko maailman luettavaksi, muutti oppilaiden kiinnostusta aiemmin vähemmän tärkeäksi koettua oikeinkirjoitusta kohtaan. Tässä tapauksessa oikeinkirjoitus ei ollut vain vihkoon tehtävä harjoitus, vaan oikeakielisyydellä oli laajempi merkitys. Lainaus kertoo hyvin myös siitä, miten hankkeen kautta oppilaiden uusi asema uutistenkirjoittajina tuki heidän vastuullista toimintaansa.

Esimerkin oppilaat eivät olleet enää vastuullisia vain opettajalle ja itselleen, vaan verkon kautta myös uudelle (kuvitellulle) yleisölle. Tämä muutos on tärkeä oppilaiden toimijuuden tukemisen kannalta, sillä se kenelle kokee toiminnastaan olevan vastuussa muuttaa olennaisesti (oppimis)toiminnan luonnetta, toimijan motivaatiota ja toiminnan merkitystä hänen elämässään (Gresalfi ym. 2009).

Vastaavalla tavalla Liikkeelle! -hankkeessa uudenlaista vastuullisuutta toi oppilaiden osallistuminen Heurekassa yleisölle tarkoitetun pelin suunnitteluun sekä oppilaiden tuotosten julkaiseminen ammattilaisten julkaisufoorumissa, YTV:n me-lumittausjulkaisussa.

Uudenlaiset vastuullisuuden muodot opiskelussa eivät liittyneet vain aiempaa laajemman yleisön tavoittamiseen. Esimerkiksi saman luokan sisällä pienryhmissä toimiminen Metakka-hankkeessa tai pelin suunnitteleminen naapurikoulun oppilaille Liikkeelle! -hankkeessa toivat uudenlaista vastuunottoa opiskeluun. On olennaista havaita, etteivät hankkeiden onnistumiset tässä ole kiinni hankkeen koosta tai tavoitettavasta yleisöstä. Uudenlaisen vastuunoton tukeminen on mahdollista myös pienemmässä mittakaavassa. Metakka-hankkeessa työtehtävien, kuten kirjoittamisen tai videokuvaamisen, jakaminen pienryhmien sisällä uutisten teossa toi mukanaan uuden vastuullisen aseman. Oppilas oli suoraan vastuussa omalle ryhmälleen oman osuutensa tekemisestä.

Uudet vastuullisuuden muodot kantoivat hankkeessa hedelmää myös luokkayhteisön tasolla. Tästä kertoo hyvin alla oleva toinen lainaus koordinaattori Pia Lempisen haastattelusta.

”Ammattilaiset sano välillä hyvin suoraankin oppilaille jostain asioista. Tästäkin he saatto sanoa: ‘Aika paljon kirjoitusvirheitä, kato vielä noin yhdysanat ja pilkut’. Ja sit, jos oli semmonen oppilas, jolla ei ollut kapasiteettia korjata ite niitä virheitä, niin hän kävi ettimässä sieltä luokasta jonkun, josta tiesi, että tää kirjoittaa hyvin, voitko auttaa mua tässä, ja tää [apua saanut] oppilas kävi neuvomassa sit puolestaan muita sen jälkeen. Tää kirjoitetaan isolla ja muuta.” (Koordinaattori Pia Lempinen)

Lempisen kuvaama tilanne on esimerkki relationaalisesta toimijuudesta (Edwards & D'Arcy 2004), jolla tarkoitetaan taitoa hakea muiden tukea ongelmien ratkaisemiseksi. Lisäksi se pitää sisällään ajatuksen, että avunpyytjä osaa tarjota apuaan myös muille.

Osattomasta rakentavaksi yhteisön jäseneksi

Yhteisöllisyys ja yhteistoiminnallisuus tulivat haastatteluissa esiin eri muodoissa. Koulukylässä niihin oli panostettu lähtien tilojen suunnittelusta. Yhteisen toritilan ajateltiin luovan puitteet yhteisöllisyydelle ja samalla tukevan toisten kunnioittamista ja kuuntelemista. Petra-hankkeen kouluissa oli hankkeen puitteissa kehitetty fyysistä oppimisympäristöä paremmin yhteistoiminnallisen oppimisen vaatimusten mukaiseksi. Samoin oli panostettu laajemmin tilojen viihtyisyyteen ja estetiikkaan. Opettajat kokivat, että vasta tämän jälkeen oli mahdollista kehittää oppimisympäristön muita puolia kuten sosiaalista, teknistä tai paikallista oppimisympäristöä (ks. Manninen ym. 2007).

Yhteisöllisyyden korostamisella voi olla keskeinen merkitys erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tulevan koulumenestyksen kannalta. On tutkittu, että kouluun sitoutuminen on tärkein ennustava tekijä lievistä oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden koulussa pysymisen ja viihtymisen kannalta (Holopainen & Savolainen 2008). Koulukylässä koko hankkeen keskeinen päämäärä oli tukea erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita.

Koulukylässä toimi kaksi erityisopetuksen pienryhmää, ensimmäinen ja toinen luokka. Oppilaita ei luokiteltu erityisopetuspäätöksellä, vaan pyrittiin päiväkodin kanssa yhteistyössä tunnistamaan tehostettua tukea tarvitsevat oppilaat ja sijoittamaan heidät joustavasti sopivaan opetusryhmään ilman hallinnollisia päätöksiä. Oppilaat siirtyivät tarpeen vaatiessa pienryhmästä yleisopetukseen ja toisinpäin. Järjestely oli Turussa harvinainen, sillä siellä erityisluokkaopetusta on järjestetty hyvin harvoin lähikoulussa. Koulukylän tavoitteena on ollut antaa oppilaille ja heidän vanhemmilleen aikaa kehittyä ja pyrkiä vaikeuksien systemaattiseen korjaamiseen jo varhaisessa vaiheessa. Tässä onkin saavutettu hyviä tuloksia: Koulukylän ensimmäisenä aloittaneen pienryhmän kymmenestä oppilaasta yhdeksän oli toisen luokan keväällä jatkamassa kolmannelle luokalle yleisopetuksessa. Ilman Koulukylää kaikki olisivat rehtorin mukaan menneet erityisluokalle.

Yhteisöllisyys ymmärrettiin Koulukylässä opittavana taitona, ja sitä pyrittiin edistämään erityisesti joka viikkoisina koulukylä-päivinä, jolloin opiskeltiin samalla opetussuunnitelman aihekokonaisuuksien mukaisesti. Rehtori Matti Hannuksen mukaan erityisen tuen tarpeessa olevilla oppilailla on usein nimenomaan puutteita



yhteistoiminnallisissa taidoissa. Näiden taitojen harjoittamisessa on ollut vahvasti mukana kuntouttava näkökulma. Monet tutkimukset tukevat väitettä, että yhteistoiminnallisia taitoja voidaan opettaa (Wegerif, Mercer & Dawes 1999; Rajala, Hilppö & Lipponen 2009). Lisäksi on hyvin yleistä, että koululaisilla on näissä taidoissa vakavia puutteita (esim. Arvaja 2005).

Muissa hankkeissa yhteistoiminnallista oppimista kuvattiin haasteelliseksi opetusmenetelmäksi. Metakka-hankkeen koordinaattori Pia Lempinen toi esiin, ettei intensiivinen ryhmätyöskentely uutisten parissa välttämättä sopinut luokkaan, jonka työskentelyilmapiiri ei ollut kannustava ja rakentava. Ajoittain oppilaita on uutispäivien aikana pitänyt myös siirtää toiseen ryhmään, jotta yhteistä työskentelyä on pystytty jatkamaan. Tämän voi tulkita myös kertovan siitä, että yhteistoiminnallisten taitojen harjoittaminen edellyttää pitkäkestoista kontaktia oppilaiden kanssa. Myös Vinkkiverkon Anne Rongas raportoi, että opiskelijat tarvitsevat opastusta ryhmätyötaidoissa.

Yhteistoiminnallisuutta voidaan tukea myös suunnittelemalla sopivia tehtäviä. Esimerkiksi Metakka-hankkeessa pienryhmätyöskentelynä tehty uutinen itsessään edellytti yhteistoiminnallisuutta, samoin pelien suunnittelu Liikkeelle! -hankkeessa ja verkkolehden tekeminen Vinkkiverkko-hankkeessa. Tavallisesta poikkeavissa rooleissa työskenteleminen voi tuoda oppilaista esiin uusia, yllättäviä puolia. Tämä tulee hyvin esiin Metakka-hankkeen koordinaattorin Pia Lempisen haastattelussa. Lempinen kuvaa alla tilannetta, jossa yleensä häiritsevästi käyttäytyvä oppilas haastatteli sujuvasti paikallisen pizzerian omistajaa:

”Häntä ei siinä kohtaa jännittänyt. Hän meni juttelemaan sinne kuin vertaiselleen: ‘Miten lähtenyt käyntiin? Ootte kuulema paras.’ Tuntui hullulta katsoa yksitoistavuotiaasta poikaa. Hän heitti läppää omistajan kanssa. [...] Sellanen ominaisuus, mikä näytti koulutyössä pulmana, oli tässä haastattelussa kuitenkin etu [...] opettajan ja mun havainto.”

(Koordinaattori Pia Lempinen)

Vastaavanlaisia kokemuksia oli Koulukylän opettajalla Merja Uljaalla, jonka mukaan oppilaiden kohtaaminen kerhon ohjaajan roolissa antoi sekä opettajalle että oppilaille luvan nähdä toisensa hieman eri silmin kuin yleensä:

“[Lapsella voi olla] joku asia, joka pistää koko ajan läpi opiskelussa, esimerkiksi keskittymishäiriö. Sitten jossain musiikissa tai liikunnassa, joka on sen lapsen intohimo, hän saa olla toisessa roolissa. Opettaja saa mahdollisuuden nähdä hänet omalla vahvuusalueellaan, mikä on näille meidän pienluokkalaisille hirveän tärkeää. Se on kuitenkin opettajan työssä se ikävä velvollisuus myös ojentaa kaikista niistä ikävistä asioista. Kerhossa ei ole läsnä se tehtäväkuva.”

Kiinnostavaa Uljaan kertomuksessa oli, että myös opettajille kerhon ohjaaminen voi mahdollistaa oman persoonan esiin tuomisen. Tämä herättää kysymyksen, miksi näin ei voisi olla myös kouluajalla.

4.3 Opettajien kollegiaalisuus ja moniammatillisuus

Moniammatillinen yhteistyö avaa tien ympäröivään yhteiskuntaan

Moniammatillisen yhteistyön avulla hankkeissa rakennettiin koulun yhteyksiä ammattiyhteisöihin ja erilaisiin koulutuksellisten palveluiden tarjoajiin. Opettajien ja muiden toimijoiden välinen yhteistyö sai hankkeissa erilaisia muotoja.

Haastatteluissa tuli esille, että opettajat tarvitsevat tukea yhteistyön käynnistämiseen. Lehtori Liisa Rantamäki toivoo, että ulkopuoliset tahot lähestyisivät koulua ja ehdottaisivat yhteistyötä:

“Kenelle mä soitan? Miten esittelen tän asian, et mä teen itseni ymmärrettäväksi? Mitä sitte, jos se ei oo yhtään innostunut, tai että sitä pitää jotenkin pehmitellä? Tai jos ei oo ketään semmosta, joka osaa vastata tähän kysymykseen? Tietysti jos on hyvin verkostoitunut ihminen, ja tietää paljon asioista, niin voi olla, että se on helppooki se yhteydenotto.”

Metakka- ja Liikkeelle! -hankkeissa opettajia tuki välittävä toimija, joka antoi verkostonsa koulujen käyttöön ja tuki koulun ja ammattilaisten välistä vuorovaikutusta (vrt. Kumpulainen ym. 2010). Metakka-hankkeessa Saimaan mediakeskus järjesti yhteydet paikallisen lehden ja Yleisradion kanssa. Liikkeelle! -hankkeessa tiedekeskus Heureka koordinoi puolestaan lukioiden ja ammatinharjoittajien välistä yhteistyötä.

Välittävä taho voi auttaa myös luomaan rakenteita, joiden avulla sekä koulu että ammattiyhteisöt hyötyvät yhteistyöstä. Rantamäen mukaan molemminpuolisen hyödyn varmistaminen vaatii valmistelua ja rakenteita.

“Jotenkin niinku vaik sen ympäristölaboratorion ja koulun välillä olis joku semmonen linkki, että me voitais tehdä teille tällöisiä mittauksia, ihan oikeita mittauksia, jos te annatte meille sitte tulokset. Koska mä oon joskus yrittäny tohon ympäristökeskuksen labraan päästä tutustumiskäynnille, ni

mä ymmärrän ihan hyvin, ne sanoo, että ei me oteta tänne koululaisryhmiä, koska se häiritsee niitä sitä normaalia työtä sitte taas.”

Metakka-hankkeessa haastatellun YLE:n vastaavan tuottajan Sari Lehtisen mukaan toimittajat kokivat koulujen kanssa tehdyn yhteistyön ammatillisesti erittäin antoisaksi. Lehtinen kertoi, kuinka he olivat saaneet oppilailta hyviä vinkkejä uutisiksi, jotka he olivat myös itse uutisoineet. Yhteistyö oli myös ”tarjonnut toimittajille mainion tavan oman ammattitaidon kehittämiseksi uuteen suuntaan. Samalla on voinut välittää ja punnita omaa osaamistaan. Vastaavana tuottajana on ollut silmiä avaavaa nähdä, miten nykypäivän lapset käyttää mediaa”.

Osallisuuspedagogiikka-hankkeessa pedagogisten toimijoiden välistä moniammatillista yhteistyötä koordinoi Hämeenlinnan kaupungin Lasten ja nuorten palvelut. Kaikkia osapuolia on yhdistänyt sitoutuminen yhteiseen pedagogiseen näkemykseen, jossa painotetaan kokemuksellista oppimista ja oppilaiden saamista mukaan. Hankkeen väliraportin mukaan oppimisympäristön käsite oli yhteistyön myötä saanut aikaisempaa syvemmän ja laajemman merkityksen, ja eri osapuolten yhteistyö ja verkostoituminen oli lisääntynyt.

Ammatillinen yhteistyö koulun sisällä

Hankkeisiin osallistuneissa kouluissa edistettiin opettajien välistä kollegiaalista yhteistyötä sekä moniammatillista yhteistyötä koulun eri toimijoiden välillä. Yksin tekemisellä on opettajantyössä pitkät perinteet, ja monet haastateltavat korostivat, että yhteistyön onnistuminen oli jo saavutus sinänsä. Hankkeissa toimineet kehittäjäopettajat kokivat yhteistyön tärkeänä, mitä kuvaa Koulukylän opettajan Lasse Gustafssonin puheenvuoro:

”Se on ollu mulle uutta, kuin paljon täällä on tehty yhteistyötä. Ja mä oon nauttinut siitä ja oon huomannu, et se pelaa hyvin, ja tulokset on ollu mukavia. Ja erityisesti tää yhteistyö on ollu sen takia tärkeätä, että meil on hyvinkin vaikeita oppilaita aika paljon. Ilmeisesti ei kukaan yksin omin voimin selvi. Siinä mielessä oon kokenut, että tämmönen yhteisöllinen tuki on hyvä.”

Kollegiaalisuutta tuettiin hankkeissa erilaisten välineiden ja rakenteiden kautta. Koulukylä oli saanut Opetushallitukselta rahaa kahteen viikoittaiseen suunnittelupalaveriin, joten opettajien ei tarvinnut kehittää työtään ilmaiseksi. Palaverissa suunniteltiin yhteistä toimintaa ja keskusteltiin oppilaiden asioista. Palaverihin osallistuivat opettajien ja rehtorin lisäksi esikoulun opettaja, koulupsykologi ja koulunkäyntiavustaja. Tarvittaessa paikalle kutsuttiin myös muita henkilöitä aiheeseen sopivasti.

Huomionarvoista Koulukylän moniammatillisessa yhteissuunnittelussa oli, että kyse ei ollut vain oppilashuollollisista asioista, vaan tapaamisissa suunniteltiin yhteistä opetusta. Haastatellut toivat esiin, että yhteissuunnittelun avulla voitiin toteuttaa asioita, joita olisi yksin hankala toteuttaa. Osanottajat toivat tilanteeseen esimerkiksi henkilökohtaiset verkostonsa ja tietovarantonsa, joiden kautta voitiin järjestää vierailijoita koululle sekä opintokäyntejä. Toisin sanoen yhteissuunnittelu edisti koulun kytkeytymistä ympäröivään yhteiskuntaan. Vastaavasti Petra-hankkeen opettajat olivat kehittämässä opetustaan moniammatillisesti, sillä eri tiimit koostuivat esimerkiksi yläkoulujen ja alakoulujen opettajista tai eri aineen aineenopettajista.

Elo-hankkeessa koulutusmallin rakentamiseen kuului yhteisten viikkoteemojen suunnitteleminen. Opettaja Pia Luostarisen mukaan viikkoteemojen kautta eri opettajien on ollut helpompaa tehdä yhteistyötä keskenään. Petra-hankkeessa puolestaan koulujen oppimisympäristön suunnittelu on luonut opettajien välistä kollegiaalisuutta. Esimerkiksi Rantakylän koulussa suunnitelmaan oli kerätty koulun opettajien omia kehittämishankkeita. Suunnitelman kautta koko kouluyhteisön osaaminen tulee paremmin näkyviin kaikille ja näin myös laajemmin hyödynnetyksi. Haastattelujen toteuttamisen ajankohtana tästä oli jo alustavia kokemuksia.

Virta-hankkeessa kollegiaalisuus näyttäytyi omassa valossaan. Koska hankkeen kohteena oli harvinaisten kielten sekä uskontojen opetus, hankkeeseen osallistuvat opettajat eivät aina kuuluneet osaksi opettajayhteisöä, vaan kulkivat opetuksen mukana koululta koululle. He ovat hankkeeseen osallistumisen seurauksena kokeneet, että heidän työstään ollaan kiinnostuneita ja heitä arvostetaan. Samoin hanke on onnistunut nostamaan heidän statustaan heidän omissa kouluissaan, joissa he ovat päässeet mukaan yhteiseen toimintaan. Näillä opettajilla oli koordinaattorien mukaan usein myös avoin suhtautuminen oman työnsä kehittämiseen.

Yksi Koulukylän kehittämisen kohde oli esikoulun ja alakoulun välinen yhteistyö. Turussa koulu ja päiväkotikiin kuuluivat eri virastoihin, ja organisaatiokulttuurien erot vaikeuttivat muun muassa esikoulunopettajan Tuulikki Rokan osallistumista yhteisiin suunnittelupalavereihin. Rokalla oli työtehtäviä myös päiväkodin puolella eikä työvuoroista sopiminen aina onnistunut. Erot organisaatiokulttuurissa asettivat haasteita myös yhteisen toiminnan toteuttamiselle. Rehtori Matti Hannus kuvaa tilannetta seuraavasti:

”Päiväkodin toimintafilosofia on melko erilainen kuin koulun. Siellä on esimerkiksi tiukempi hierarkia kuin koulussa. [...] Ennen kuin päästään ydinpedagogiikasta keskustelemaan, täytyy nämä asiat ylittää. Kuka mitään tekee ja mikä kuuluu kenellekin.”

Samanaikainen toimiminen sekä koulussa että päiväkodissa aiheutti myös sen, että informaation kulku edellytti esikoulunopettajalta erityistä aktiivisuutta. Rokka oli kuitenkin hyvin tyytyväinen asemaansa Koulukylässä, jossa oli panostettu moniammatilliseen yhteistyöhön. Hän vertasi tilannettaan kollegansa tilanteeseen toisessa koulussa. Koulukylässä työyhteisöön oli helppo liittyä täysivaltaiseksi jäseneksi, kun taas toisessa koulussa esikoulunopettajan odotettiin olevan näkymättömän, hajuton ja mauton.

Yhteistyö tukee ammatillista kehittymistä

”Me ollaan kaikki hyviä perusopettajia tässä maassa. Me osataan se, että laitetaan ovi kiinni ja tehdään sillä perinteisellä tavalla. Jos tekee vain sillä tavalla, niin sitten oma kehitys todennäköisesti tyssää.”

Haastattelemamme opettajat kokivat ajatusten ja kokemusten jakamisen kollegoiden kesken merkittävänä ammatillisen kehittymisen kannalta, mikä tulee esille yllä olevasta Koulukylän opettajan Merja Uljaan kommentista. Vinkkiverkon koordinaattori Anne Rongas korosti, että erityisesti tieto- ja viestintäteknologian opetus-ikäytön opiskelussa vertaisoppiminen oli jopa välttämätöntä.

Vinkkiverkko-hankkeessa oli luotu virtuaalisia oppimisympäristöjä, joissa opettajat saattoivat käydä pedagogisia keskusteluja ja jakaa keskenään hyviä ideoita ja toimintatapoja verkkopedagogiikasta, mediakasvatuksesta ja opetusteknologiasta. Rongas näki tietoverkoissa mahdollisuuden ylittää syvään juurtunut yksintekemisen perinne. Amerikkalainen virtuaalisten oppimisympäristöjen tutkija Gerhard Fisher (2009) on esittänyt, että avoimiin Web 2.0 -ympäristöihin liittyy uudenlainen osallistuva kulttuuri, joka tulee mullistamaan koko tiedon tuottamisen tavan. Avoimiin virtuaaliympäristöihin liittyvä toisenlainen kulttuuri olikin vaatinut monilta opettajilta totuttelua.

”Kaikki näkee kaiken. Niin siin herää monilla just se, että no vitsi nyt ne nappaa mun hienon idean. Sitten oon kertonut siellä, että tää on just tarkoitus. Niin tässä ympäristössä on tarkoituskin toimia.”

Avoimiin ympäristöihin liittyy keskeneräisten ajatusten yhteiskehittely. Osalle opettajista keskeneräisen työn julkaiseminen verkossa oli vierasta. Rongaksen mukaan monet opettajat ovat arkoja ja pelkäävät, että heidän työtään arvioidaan negatiivisesti.

Vinkkiverkko-hankkeessa oli käytetty taitavasti hyödyksi sekä avoimia että suljettuja virtuaaliympäristöjä. Molempiin liittyivät omat etunsa ja rajoitteensa. Suljetut

kaupalliset ympäristöt toimivat virallisena kanavana, jonka kautta voitiin tavoittaa laajat joukot. Niiden ongelmana oli kuitenkin, että osallistuminen vaatii kuulumista palvelun ostaneeseen organisaatioon. Pedanet-palvelimelle saattoi laittaa isoja audio- ja videotiedostoja. Keskeinen oivallus oli ollut linkittää eri ympäristöjä keskenään, jolloin voitiin saavuttaa erilaisten ympäristöjen hyvät puolet.

Myös Petra-hankkeen toimijat kokivat kehittyneensä ammatillisesti. Hankkeen koulutukset päätettiin kustannussyistä järjestää osallistuvilla kouluilla. Tämä tarjosi opettajille mahdollisuuden tutustua toistensa kouluihin ja nähdä erilaisia koulunpitämisen tapoja. Eräs haastatelluista opettajista toi esiin, että pienessä kyläkoulussa toimivalle opettajalle oli silmiä avaavaa nähdä monen sadan oppilaan koulu ja tutustua koulun toimintaan. Hankkeessa vierailtiin myös muissa kuin Mikkelin alueen kouluissa, jolloin matkojen aikana syntyi hyviä mahdollisuuksia käydä muiden opettajien kanssa keskusteluja nähdystä ja koetusta. Haastateltavien mukaan nämä tilanteet ovat olleet tärkeitä uuden opettajuuden hahmottamisen kannalta hankkeessa järjestettyjen koulutusten lisäksi.

5. Tulevaisuuden oppimisympäristöjä

Tiivistys luvusta 5

- Kehittämishankkeista löytyi merkkejä tulevaisuuden oppimisympäristöistä, joissa koulu hyödyntää asemaansa oppimisympäristöjen risteysasemana.
- Uudet toimintamallit tuovat mukanaan myös uusia haasteita, esimerkiksi eri tietolähteiden tarjoaman ristiriitaisen tiedon, uusien roolien, vastuukysymysten ja tasa-arvon osalta.
- Organisaatiokohtaiset työryhmät, joiden tehtävänä on rakentaa yhteyksiä eri toimijoiden välille ja koordinoida yhteistyötä, edustavat askelta, jolla voidaan tukea tulevaisuuden oppimisympäristöjä. Lisäksi tarvitaan kansallisen tason koordinaatiota.
- Tavoitteena ei tulisi olla vain yhteistyön tekeminen, vaan yhteistyö tulisi kytkeä osaksi oppilaiden koulunkäynnin ja opiskelijoiden opiskelun kokonaisuutta. Kouluilla ja oppilaitoksilla on mahdollisuus toimia keskeisenä tilana, jossa luodaan eheyttä oppimiseen.

5.1 Merkkejä tulevaisuuden oppimisympäristöistä

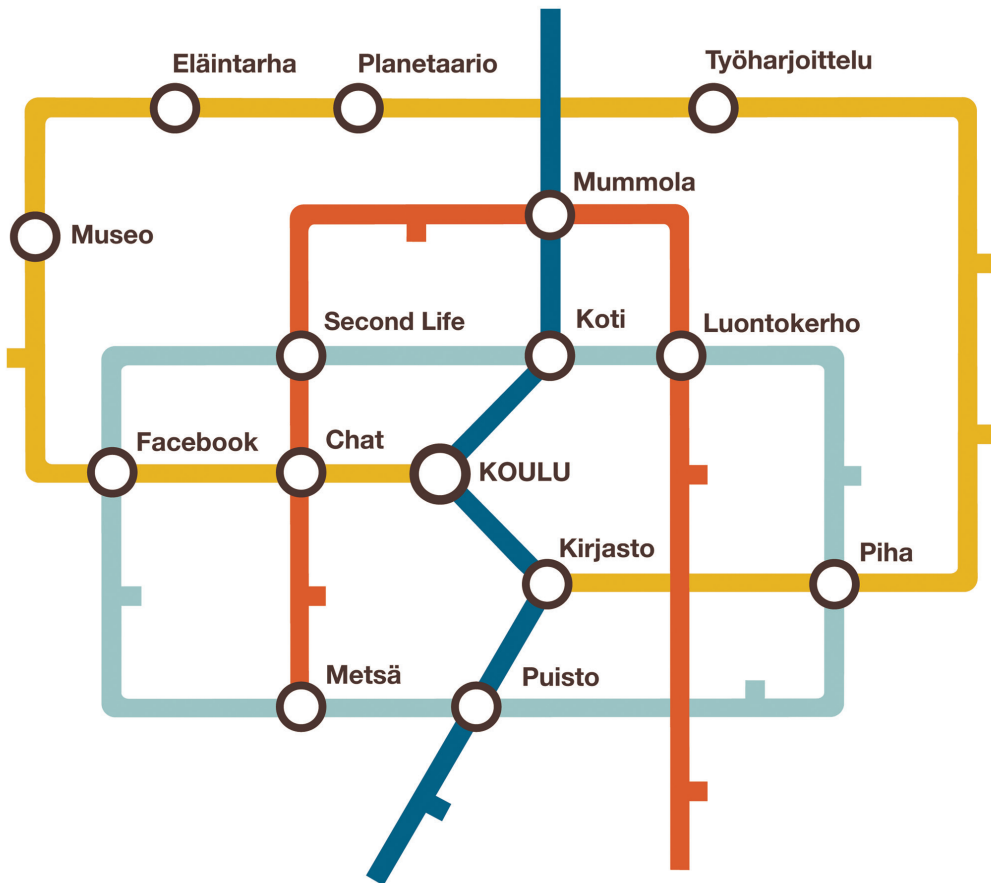
Kaikista selvitykseen osallistuneista hankkeista löytyi merkkejä siitä, että koulua käydään monenlaisten oppimisympäristöjen ja opintopolkujen risteyksessä. Risteysasemana toimimisen mukanaan tuomia haasteita ja mahdollisuuksia olikin hyödynnetty kehittämistyössä eri tavoin. Hankkeissa oli nähtävissä merkkejä tulevaisuuden oppimisympäristöistä.

Kohti verkostoituvaa koulua

Hankkeissa rakennettiin onnistuneita yhteyksiä koulun ja muiden oppimisympäristöjen välille ja eheyttiin opintopolkua madaltamalla kouluasteiden välisten siirtymien kynnyksiä. Nykyisessä, pedagogisoituvassa yhteiskunnassa yhä useammat

tahot ottavat toiminnassaan huomioon koulutuksellisia näkökohtia ja ovat valmiita tarjoamaan asiantuntemustaan koulujen ja oppilaitosten käyttöön. Opettajien ei tarvitse enää itse tietää kaikkea, vaan opetuksessa voidaan hyödyntää laajasti koulun ulkopuolisia oppimisympäristöjä ja ammattilaisten yhteisöjä. Eri tietämisen tapojen ja tietovarantojen suhteuttaminen keskenään onnistuu luontevasti oppiaineita integroivan pedagogiikan avulla (Vitikka 2009; Kumpulainen ym. 2010).

Koulun avautuessa ympäröivään maailmaan tulee opettajien ratkaistavaksi uudenlaisia arvonäkökohtia. Opettaja tai oppikirja ei ole enää ainoa tiedon auktoriteetti, vaan oppilaat joutuvat tekemisiin monenlaisen hämmentävän ja koulutiedon kanssa ristiriitaisen tiedon kanssa. Opettajat voivat esimerkiksi joutua oikeuttamaan oppiainekohtaista tietoa ja suhteuttamaan sitä yhdessä oppilaiden kanssa oppilaiden tietoverkoista löytämään tietoon (Lilja & Mäkitalo 2009). Tämä edellyttää aiempaa enemmän pohdintoja tiedon luotettavuudesta ja arvosta sekä keskustelua poliittisistakin aiheista. Opettajilta vaaditaan kiinnostusta oppilaiden koko elämänpiiriä kohtaan sekä kykyä ymmärtää asioiden välisiä yhteyksiä. Tämä asettaa suomalaisen arvoneutraalin ja tietopainotteisen koululaitoksen uusiin haasteiden eteen (ks. Suutarinen 2006).



Kohti toimijuutta tukevaa koulua

Oppimisympäristöjä kehitetään usein pitkälti aikuistoimijoiden näkökulmasta, eikä lapsia ja nuoria ole otettu riittävästi mukaan niiden suunnitteluun. Syynä tähän on esimerkiksi se, että näiden tietovarantojen tavoittaminen ja niiden sovitaminen kehittämistyöhön on haasteellista. Kuitenkin juuri oppilaat ovat monien oppimisympäristöjen keskeisiä toimijoita. Kun oppilaiden toimijuudelle annetaan tilaa ja heidän tietoaan ja osaamistaan arvostetaan, he voivat itse sovittaa tietovarantojaan osaksi opiskelua (Kumpulainen & Lipponen 2010). Näin voidaan tukea heidän kasvuaan luoviksi ja vastuullisiksi toimijoiksi.

Lasten ja nuorten toimijuutta oli hankkeissa onnistuttu tukemaan monilla eri tavoilla. Kansalaisvaikuttamista käsiteltiin useissa selvitykseen osallistuneissa hankkeissa. Tuettiin esimerkiksi oppilaskuntatoimintaa ja kehiteltiin keinoja oppilaiden ja päättäjien välisen vuoropuhelun edistämiseksi. Toisaalta oppilaiden arjen ja lähiympäristön yhteiskunnallisia ulottuvuuksia otettiin opetuksessa tietoiseen käsittelyyn.

Yhteistoiminnallinen oppiminen tarjosi oppilaille mahdollisuuden työn jakamiseen ja sitä kautta vastuullisuuteen toisia oppilaita kohtaan. Yhteistoiminnallisuutta ei nähty ongelmattomana, vaan sen kuvattiin toteutuakseen edellyttävän osallistujilta perusvalmiuksia. Yhteistoiminnallisuutta kuvattiin myös opittavana taitona, ja rehtori Matti Hannus toikin painokkaasti esille, että näiden valmiuksien opettaminen on oppilaitosten keskeinen tehtävä (Mercer & Littleton 2007; Rajala, Hilppö & Lipponen 2009).

Oppilaat pääsivät myös käyttämään tietovarantojaan esimerkiksi mediakasvatuksen keinoin. Lisäksi Liikkeelle! -hankkeessa kehiteltiin kouluopiskeluun soveltuvaa sosiaalisen median ympäristöä, joka muistuttaa oppilaiden arjessa käyttämiä verkkopalveluita. Vinkkiverkko-hankkeessa tehtiin kokeiluja jopa opiskelijoiden saamiseksi mukaan itse hanketyöhön, ja koordinaattori Anne Rongaksen mukaan siihen suuntaan ollaan tulevaisuudessa yhä enemmän menossa.

Oppilaiden toimijuuden painottamisella on vaikutusta opettajan ja oppilaiden rooleihin. Asiantuntijuus ei enää aina yhdisty vain opettajaan, vaan se voi hajautua useamman toimijan välille, myös oppilaille. Tiedon määrän lisääntyessä myös opettajista tulee oppijoita. Opettajan roolin murros koetaan toisaalta mahdollisuutena kehittää opetusta, toisaalta osa opettajista kokee epävarmuutta asiantuntijaroolin menettämisestä. Haastatellut opettajat ja muut toimijat pohtivat toisaalta oppilaiden turvallisuuden sekä iän ja kehitysvaiheen asettamia rajoitteita toimijuudelle.

Suuntana tasa-arvoisemmat oppimisympäristöt

Oppimisympäristöjä suunniteltaessa ja hankerahaa myönnettäessä on otettava huomioon tasa-arvonäkökohdat. Hanketyötä voidaan kohdistaa resurssien puitteissa vain rajattuun määrään osallistujia. Tärkeäksi kysymykseksi nouseekin, miten hankkeiden hyötyä voidaan jakaa mahdollisimman laajalle joukolle. Haasteseen on vastattu kehittämällä pilotoinnin avulla toimintamalleja ja työvälineitä laajan käyttäjäkunnan tarpeisiin. Hyötyä voidaan myös kohdentaa eniten tarvitseville, jolloin yksi keino on kanavoida hankkeiden kautta tulevaa positiivista huomiota ja ylimääräisiä resursseja sosiaalisesti haastaville alueille.

Tasa-arvoista koulua edistettiin Koulu kylässä kehittämällä inklusioon perustuvaa toimintamallia, joka toimi hyvänä esimerkkinä koko Turun seudun erityisopetukselle. Yhteisöllisyyden ja yhteistoiminnallisten taitojen opettamisen avulla oli onnistuttu kuntouttamaan oppilaita ja tekemään monille mahdolliseksi siirtyminen erityisopetuksesta yleisopetukseen.

Teknologia rikastaa sosiaalisia käytäntöjä

Uusia oppimisympäristöjä koskevat visiot keskittyvät usein uusien teknologioiden ympärille. Vaikka teknologian avulla voidaan edistää oppilaiden keskinäistä sekä oppilaiden ja opettajien välistä vuorovaikutusta, teknologian käyttö ei automaattisesti takaa oppimista (esim. Kumpulainen ym. 2005; 2006).

Selvitykseen osallistuneissa hankkeissa kehiteltiin uutta teknologiaa ja vietiin olemassa olevaa teknologiaa uusille alueille. On kuitenkin olennaista huomata, että hankkeiden toiminta rikasti myös teknologian ympärillä olevia sosiaalisia käytäntöjä. Esimerkiksi avoimiin Web 2.0 -ympäristöihin liittyvä osallistuva kulttuuri (ks. myös Fischer 2009) nähtiin mahdollisuutena murtaa opettajantyöhön liittyvää yksin tekemisen perinnettä. Virta-hankkeessa perinteisiin opetuskäyttöihin onnistuttiin tuomaan etäopetustyökalujen avulla uusia tapoja oppimisen tukemiseen, ja Elo-hankkeessa puolestaan teknologia yhdisti opiskelijoiden eri elämän alueita. Myös oppilaiden teknologiaa koskevat tietovarannot mahdollistivat opetus- ja opiskelukäytäntöjen muuttamisen monissa hankkeissa.

5.2 Miten tulevaisuuden oppimisympäristöihin päästään?

Oppiminen ei rajaudu vain yhteen oppimisympäristöön, vaan sitä tapahtuu kaikkialla ja erityisesti ympäristöjen välillä (Kumpulainen ym. 2010). Tulevaisuuden oppimisympäristöjen suunnittelussa ja toteuttamisessa on kyse erityisesti yhteyksien solmimisesta eri toimijoiden ja organisaatioiden välille. Näitä yhteyksiä voidaan muodostaa eri tasoilla.

Organisaatiotasolla oppilaitoksiin voidaan perustaa moniammatillisia tiimejä, joiden tehtävänä on oppimisen ja opetuksen yhteissuunnittelu. Tällaisia tiimejä oli perustettu sekä Koulukylä- että Petra-hankkeissa. Kummassakin tapauksessa huomio kohdistui kuitenkin paljolti koulun sisäisiin asioihin ja opetussuunnitelman toteuttamiseen. Vastaavia tiimejä voitaisiin käyttää myös yhteyksien muodostamiseen oppilaitoksen ja muiden oppimisympäristöjen välille, mihin niitä jonkin verran käytettiin hankkeissa.

Monissa hankkeissa oli muodostettu erilaisten organisaatioiden välisiä kumppanuuksia. Opettajat ja erilaisten kulttuuriorganisaatioiden toimijat tarvitsevat kuitenkin sekä tukea että resursseja yhteistyökäytäntöjen kehittämiseksi ja ammattikuntarajat ylittävien verkostojen luomiseksi (ks. myös Kumpulainen ym. 2010). Osallisuuspedagogiikka-hankkeessa näitä siteitä koordinoitiin koko kunnan tasolla. Kunnan työntekijöiden apu hankkeiden taloushallinnossa nähtiin monissa hankkeissa välttämättömäksi, mutta siihen ei kaikkialla riittävästi panostettu. Kuntatason koordinaation avulla voidaan myös käydä pedagogista keskustelua ja luoda yhteistyösuhteita organisaatioiden välille. Uhkana voi kuitenkin olla jäykkien rakenteiden muodostuminen ja keskittyminen vain isoihin osahankkeisiin pienempien kustannuksella.

Hankkeissa toivottiin koordinaatiota myös valtakunnan tasolla. Oppimisympäristöjen kehittämistyötä on tehty valtavasti eri puolilla Suomea, ja hankkeiden toimijat ovat tavanneet toisiaan oma-aloitteisesti henkilökohtaisten verkostojen kautta sekä hankkeiden aihepiiriin liittyvissä seminaareissa ja konferensseissa. Myös Opetushallitus on tukenut jonkin verran hankkeiden keskinäistä verkostoitumista. Tätä koordinaatiota on mahdollista kuitenkin kehittää edelleen esimerkiksi luomalla sekä kasvokkaisia että virtuaalisia foorumeja, joissa kehittäjät voivat jakaa kokemuksia ja kehitellä ajatuksia yhdessä. Kansainvälisesti oppimisympäristöjen kehittäjien välistä koordinaatiota on tehty esimerkiksi OECD:n Innovative Learning Environments -ohjelmassa.

Valtakunnan tason linjauksia kaivattiin myös opetusjärjestely-, toimijoiden vastuualue- ja palkkakysymyksiin. Ilman oppimisympäristöjen kehittämistä koskevia "tiekarttoja" ja tähän liittyviä toimia hankkeissa tehty hyvä työ uhkaa valua hiekkään. Monissa hankkeissa koettiin, että vastuuseen liittyvät säädökset vaikeuttavat kehittämistä. Samaa todettiin erityisesti opetussuunnitelmasta. Monet toivat esille, että opetussuunnitelman oppiainekohtaisten sisältöjen suuri määrä on este sisältöjen syvälliselle käsittelylle ja kokemuksellisille työtavoille sekä monipuoliselle oppimisympäristöjen käytölle (ks. myös Vitikka 2009).

Laman tuomat talousvaikeudet ja kuntaliitokset ovat vaikeuttaneet monien hankkeiden työtä. Hyvän kehittämistyön tulokset menetetään, kun hyvin toimivia toimintoja lakkautetaan. Tämä vähentää myös toimijoiden kehittämistyömotivaatiota. Olisi pyrittävä löytämään keinoja hankkeissa kehitettyjen hyvien käytäntöjen jatkuvuuden turvaamiseksi. Näitä voisivat olla toimintojen integroiminen pysyviin rakenteisiin ja ajatusten levittäminen jo toiminnan aikana.

5.3 Lopuksi

Koulun tehdessä yhteistyötä yhteiskunnan muiden pedagogisten toimijoiden kanssa keskeiseksi kysymykseksi nousee vastuu pedagogisesta kokonaisuudesta. Erilaisten pedagogisten palveluiden hyödyntäminen osana koulunkäyntiä voi helposti johtaa sekavaan ja hajanaiseen opiskeluun. Tavoitteena ei tulisi olla vain yhteistyön tekeminen, vaan yhteistyö tulisi kytkeä osaksi oppilaiden koulunkäynnin ja opiskelijoiden opiskelun kokonaisuutta.

Koulu ei voi kääntää selkäänsä ympäröivälle yhteiskunnalle, jonka on sanottu jo tunkeutuneen kouluun (ks. Lapinoja 2006). Selän kääntämisen sijaan olisi olennaista huolehtia, että toimijat ottavat vastuuta siitä, että opiskelu muodostaa järkeviä pedagogisia kokonaisuuksia. Tilanteen mukaan vastuuta ottava toimija tai taho voi olla esimerkiksi opettaja, museolehtori tai kunnan opetustoimi. On myös muistettava, että koulutus on viime kädessä oppijaa itseänsä varten. Myös oppilaille itselleen tulee antaa mahdollisuus päättää omasta opiskelustaan.

Elämme tilanteessa, jossa oppimisen ekologiat sisältävät jatkuvasti monipuolistuvan joukon erilaisia oppimisen ympäristöjä, jotka tarjoavat ajoittain keskenään ristiriitaista tietoa ja olemisen mahdollisuuksia. Kouluilla ja oppilaitoksilla on mahdollisuus toimia keskeisenä tilana, jossa luodaan eheyttä oppimiseen. Tällöin koulunkäynti tukee sekä oppilaan että opettajan elinikäistä, elämänlaajuista ja elämänsyvyistä oppimista.

Haastatteluihin osallistuneet asiantuntijat

Elo

Kehittämispäällikkö Anne Ruotsalainen, Bovallius-ammattiopisto, Pieksämäki
Opettaja Pia Luostarinen, Bovallius-ammattiopisto, Varkaus

Koulukylä

Luokanopettaja Merja Uljas, Ilpoisten koulu, Turku
Luokanopettaja Lasse Gustafsson, Ilpoisten koulu, Turku
Erityisopettaja Leena Kulmala, Ilpoisten koulu, Turku
Erityisopettaja Kirsi Vaskelainen, Ilpoisten koulu, Turku
Luokanopettaja Emmi Katajamäki, Ilpoisten koulu, Turku
Lastentarhanopettaja Tuulikki Rokka, Ilpoisten koulu, Turku
Rehtori Matti Hannus, Ilpoisten koulu, Turku

Liikkeelle

Apulaisrehtori Päivi Ojala, Kalajoen lukio
Projektisuunnittelija Heli-Maija Nevala, Heureka
Projektikoordinaattori Tiina Hyttinen, Kalajoen kaupunki
Rehtori Riku Saksholm, Kalajoen lukio
Lehtori Liisa Rantamäki, Kallion lukio
Oppimisjohtaja Matti Rossi, Heureka

Metakka

Kouluttaja Pia Lempinen, Saimaan mediakeskus, Lappeenranta
Maakuntaradion päällikkö/vastaava tuottaja Sari Lehtinen, Yleisradio,
Lappeenranta
Luokanopettaja Mirkka Kuosmanen, Kanavansuun koulu, Lappeenranta

Osallisuuspedagogiikka

Palvelusuunnittelija Tapani Räikkä, Hämeenlinnan kaupunki

Petra

Rehtori Kimmo Tantt, Anttolan koulu, Anttola
Aineenopettaja Eeva Koponen, Yöveden koulu, Ristiina
Luokanopettaja Marita Hokkanen, Siekkilän koulu, Mikkeli
Luokanopettaja Jari Jalkanen, Siekkilän koulu, Mikkeli
Aineenopettaja Sari Noponen, Mikkeli lyseon koulu, Mikkeli
Rehtori Eija Tynkkynen, Rantakylän yhtenäiskoulu Mikkeli
Luokanopettaja Petri Pulkkinen, Rantakylän yhtenäiskoulu Mikkeli
Vararehtori Sirpa Rossi, Anttolan koulu, Anttola
Esiopettaja Tiina Turpeinen, Anttolan koulu, Anttola
Luokanopettaja Suvi Asikainen, Sininen koulu, Puumala
Luokanopettaja Minna Laiho, Anttolan koulu, Anttola

Virta

Turku

Opetusteknologiapäällikkö Minna Haasio, Tampereen kaupunki
Projektisuunnittelija Riitta Metsä-Mäkelä, Tampereen kaupunki

Tampere

Projektipäällikkö Päivi Luoma, Turun opetuspalvelukeskus
Projektiavustaja Antti Huttunen, Turun opetuspalvelukeskus

Vinkkiverkko

TVT-koordinaattori, aineenopettaja Anne Rongas, Kotkan aikuislukio, Kotka

Lähdeluettelo

- Aro, M. 2009. *Speakers and doers : polyphony and agency in children's beliefs about language learning*. Jyväskylä Studies in Humanities 116. Jyväskylä, Jyväskylä University Printing House.
- Arvaja, M. 2005. *Collaborative knowledge construction in authentic school contexts*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Barron, B. 2006. *Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective*. Human Development, 49, 193–224.
- Banks, J., Au, K., Ball, A., Bell, P., Gordon, E., Gutierrez, K., Brice Heath, S., Carol D. Lee, C., Lee, Y., Mahiri, J., Nasir, Valdes, G., G Zhou, M. 2004. *Learning In and Out of School in Diverse Environments*. The LIFE Center (The Learning in Informal and Formal Environments Center) and the Center for Multicultural Education, University of Washington, Seattle. Haettu 20.12.2009 osoitteesta: <http://life-slc.org/wp-content/up/2007/05/Banks-et-al-LIFE-Diversity-Report.pdf>.
- Bonk, C. & Graham, C. 2005. *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Bransford, J., Vye, N., Stevens, R., Kuhl, P., Schwartz, D., Bell, P., Meltzoff, A., Barron, B., Pea, R., Reeves, B., Roschelle, J. & Sabelli, N. (2006). *Learning Theories and Education: Toward a Decade of Synergy*. Teoksessa P. Alexander & P. Winne (toim.) Handbook of educational psychology. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 209–244.
- Brown, R. & Renshaw, P. 2006. *Positioning Students as Actors and Authors: A Chronotopic Analysis of Collaborative Learning Activities*. Mind, Culture, and Activity, 13, 247–259.
- Buty, C. & Plantin, C. 2009. *Argumentations and Emotions in the Quest for Productive Disciplinary Engagement*. Esitys Earli 2009. 25. - 29.8.2009. Amsterdam.
- De Corte, E., Verschaffel, L., Entwistle, N. & van Merriënboer, J. J. G. (toim.) 2003. *Unravelling Basic Components and Dimensions of Powerful Learning Environments*. Oxford: Elsevier Science.
- Edwards, A. & D'Arcy, C. 2004. *Relational Agency and Disposition in Socio-cultural Accounts of Learning to Teach*. Educational Review, 56, 147–155.
- Emirbayer, M. & Mische, A. 1998. *What Is Agency?* American Journal of Sociology, 103, 962–1023.

- Engeström, Y. 1991. *Non scolae sed vitae discimus: Toward overcoming the encapsulation of school learning*. Learning and Instruction: An International Journal, 1, 243–259.
- Engle, R. 2006. *Framing Interactions to Foster Generative Learning: A Situative Explanation of Transfer in a Community of Learners Classroom*. Journal of the Learning Sciences, 15, 451–498.
- Engle, R. & Conant, F. 2002. *Guiding principles for fostering productive disciplinary engagement: Explaining an emergent argument in a community of learners classroom*. Cognition and Instruction, 20, 399–484.
- Fisher, G. 2009. *Social creativity and cultures of participation*. Esitys Collective creativity and learning: Invitational International Workshop for Sociocultural and Activity-Theoretic Research Centers. 21. – 22.12.2009. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Gee, J. 2004. *Situated Language and Learning: a Critique of Traditional Schooling*. New York, NY: Routledge.
- Gordon, T. 2003. *Aika-tila-polut fyysisessä koulussa*. Teoksessa Lahelma & Gordon (toim.) Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2002: Helsinki, s. 59–73.
- Greeno, J. 2006. *Commentary: Authoritative, Accountable Positioning and Connected, General Knowing: Progressive Themes in Understanding Transfer*. Journal of the Learning Sciences, 15, 537–547.
- Gresalfi, M., Taylor, M., Hand, V., & Greeno, J. G. 2009. *Constructing competence: an analysis of student participation in the activity systems of mathematics classrooms*. Educational Studies Mathematics, 70, 49–70.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Porvoo: WSOY.
- Hannafin, M., Land, S. & Oliver, K. 1999. *Open Learning Environments: Foundations, Methods and Models*. Teoksessa C. Reigeluth (toim.) Instructional-design Theories and Models: A new paradigm of instructional theory. Volume II. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 114–140
- Holopainen, L. & Savolainen, H. 2008. *Erityinen tuki – hyvinvoinnin esteiden tasoittaja*. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Hull, G. & Shultz, K. 2001. *Literacy and Learning Out of School: A Review of Theory and Research*. Review of Educational Research, 71, 575–611.
- Hutchins, E. 1995. *How a cockpit remembers its speeds*. Cognitive Science, 19, 265–288.

- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2010. *Oppimisen Sillat – Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsinki: CICERO Learning, Helsingin yliopisto. Saatavana myös osoitteesta: <http://hdl.handle.net/10138/15628>
- Kumpulainen, K. & Lipponen, L. 2010. *Productive interaction as agentic participation in dialogic inquiry*. Teoksessa C. Howe & K. Littleton (toim.) *Educational Dialogues: Understanding and Promoting Productive Interaction*. London: Routledge.
- Kumpulainen, K., Puroila, M. & Vanhatalo, M. 2005. *Professionaaliseen dialogikulttuuriin kasvaminen: Digitaalisen case-materiaalin mahdollisuudet luokanopettajakoulutuksessa*. Teoksessa M. Lehtonen & H. Ruokamo (toim.) *Lapin tietoyhteiskuntaseminaarin tutkijatapaamisen artikkelijulkaisu 2004*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 9. Rovaniemi: Lapin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta & Media-pedagogiikkakeskus, 167–178. Haettu 20.12.2009 osoitteesta: <http://ktk.ulapland.fi/ISBN951-634-919-6/isbn951-634-919-6.pdf>.
- Kumpulainen, K., Puroila, M. & Vanhatalo, M. 2006. *Dialogiseen toimintakulttuuriin kasvaminen: Digitaalisen case-materiaalin mahdollisuudet opettajakoulutuksessa*. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 249–283.
- Lilja, P. & Mäkitalo, Å. 2009. *Wrestling with globalisation and international justice in the classroom*. Discursive challenges for students and teachers when bringing in arguments from the World Wide Web. *Esitys Earli 2009*. 25. – 29.8.2009.
- Lemke, J. L. 1997. *Cognition, Context, and Learning: A Social Semiotic Perspective*. Teoksessa D. Kirshner & A. Whitson (toim.) *Situated Cognition: Social, Semiotic, and Psychological Perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 37–55.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. *Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Helsinki: Opetushallitus.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. 1992. *Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms*. *Theory into Practice*, 31, 132–141.
- Nasir, N., & Hand, V. 2008. *From the Court to the Classroom: Opportunities for Engagement, Learning, and Identity in Basketball and Classroom Mathematics*. *Journal of the Learning Sciences*, 17, 143–179.
- National Research Council. 2009. *Learning Science in Informal Environments: People, Places and Pursuits*. Committee on Learning Science in Informal Environments. Philip Bell, Bruce Lewenstein, Andrew W. Shouse, & Michael A. Feder, (toim). Board on Science Education, Center for Education. Division of Behavioural and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academic Press.
- Packer, M. & Goicoechea, J. 2000. *Sociocultural and constructivist theories of learning: ontology, not just epistemology*. *Educational Psychologist*, 35, 227–241.

- Pappas, C., Varelas, M., Barry, A. & Rife, A. 2003. *Dialogic Inquiry around Information Texts: The Role of Intertextuality in Constructing Scientific Understandings in Urban Primary Classrooms*. Linguistics and Education, 13, 435–482.
- Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2009. *Participation and social modes of thinking – an intervention study on the development of collaborative learning in two primary school small groups*. Esitys JURE 2009. 24 – 25.8.2009. Amsterdam.
- Rauste-von Wright, M, von Wright, J & Soini, T. 2003 *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY
- Resnick, L. B. 1987. *The 1987 presidential address: Learning in school and out*. Educational Researcher, 16 (9), 13–20.
- Säljö, R. 2004. *Oppimiskäytännöt: sosiokulttuurinen näkökulma*. WSOY: Helsinki.
- Suutarinen, S. 2006a. *Tietopainotteisen kansalaiskasvatuksen aika ohj Suomessa – miten kansalaiskasvatus uudistetaan?* Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste, 99–124. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Thompson, P. & Hall, C. 2008. Opportunities missed and/or thwarted? ‘Funds of knowledge’ meet the English national curriculum. Curriculum Journal, 19, 87–103.
- Vadeboncoeur, J. A. 2005. *The difference that time and space make: An analysis of institutional and narrative landscapes*. Teoksessa J. A. Vadeboncoeur & L. P. Stevens (toim.) Re/constructing “the adolescent”: Sign, symbol and body. New York: Peter Lang, 123–152.
- Vadeboncoeur, J. A. 2006. *Engaging young people: Learning in informal contexts*. Review of Research in Education, 30, 239–278.
- Vitikka E. 2009. *Opetussuunnitelman mallin jäsenyys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, Kasvatusalan tutkimuksia 44.
- Walker, D. & Nocon, H. 2007. *Boundary-crossing competence: Theoretical considerations and educational design*. Mind, Culture & Activity, 14, 178–195.
- Wegerif, R., Mercer, N. & Dawes, L. 1999. *From social interaction to individual reasoning: an empirical investigation of a possible socio-cultural model of cognitive development*. Learning and Instruction, 9, 493–516
- Wenger, E. 1999. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Yamazumi, K. 2008. *A hybrid activity system as educational innovation*. Journal of Educational Change 9, 365–373



Painettu
ISBN 978-952-13-4416-9
ISSN 1798-8918

Verkkajulkaisu
ISBN 978-952-13-4417-6
ISSN 1798-8926

Suomessa on viime vuosina tehty valtavasti työtä oppimisympäristöjen kehittämiseksi. Koulut ovat avautuneet kohti yhteiskuntaa, ja samaan aikaan yhä useammat koulun ulkopuoliset tahot ovat alkaneet tarjota pedagogisia palveluita. Minkälaisia muutoksia muuttunut tilanne asettaa koulunkäynnille ja opetuksen järjestämiselle?

Tässä selvitystyössä tarkastellaan kahdeksaa Opetushallituksen rahoittamaa oppimisympäristöjen kehittämishanketta. Hankkeiden edustajat kertovat, miten he ovat kehittäneet koulua oppimisympäristönä, ja esittelevät haasteita ja hyviä käytäntöjä. Hankkeissa on kehitetty koulua esimerkiksi luomalla oppimisympäristöjä yhdistäviä verkostoja, tukemalla oppilaiden toimijuutta ja edistämällä tasa-arvoa. Myös teknologian opetuskäyttö on keskeisessä roolissa. Selvitystyön tuloksena esitetään suosituksia keinoista, joiden avulla kouluja ja oppilaitoksia voidaan eri hallinnon tasoilla tukea matkalla kohti tulevaisuuden oppimisympäristöjä.

Yhteistyössä:

 learning bridges



Opetushallitus
www.opetushallitus.fi/julkaisut