



# Koulutammeko yksinäisiä sankareita vai tiimityöläisiä? – Arkkitehti(suunnittelu)opetuksen suhde ammattipraktiikkaan

Emilia Weckman  
Aalto-yliopisto  
Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu  
Arkkitehtuurin laitos  
emilia.weckman@aalto.fi

## Johdanto

Suunnittelevana opettajana kiinnostuin pedagogisten opintojeni aikana tarkastelemaan arkkitehtuurin ja maisema-arkkitehtuurin professiota, ammattipraktiikkaa ja työskentelymetodeja suunnittelutoimistoissa. Halusin selvittää, minkälaisia työtapoja nuorilla (mutta jo vakiintuneilla) suunnittelutoimistoilla on käytössään sekä tarkastella sitä, minkälainen suhde työtavoilla on erityisesti suunnittelun opetukseen Aalto- yliopiston Arkkitehtuurin laitoksella, jossa itse työskentelen opettajana.

Olen suunnittelijana toimimisen ja opetustyöni yhteydessä pohdiskellut seuraavia kysymyksiä:

*Mikä on nykyisin sen ammattikuvan ydin ja keskeinen rooli, johon koulutamme arkkitehteja ja maisema-arkkitehteja?*

*Onko suunnittelijan tehtävä nykyisin niin kompleksi, että yksin praktiikassa toimiminen ei ole enää mahdollista?*

*Miten ammattipraktiikan toimintamallit heijastuvat suunnittelun opetukseen?*

*Onko suunnitteluopetus liian yksilökeskeistä?*

*Miten opetetaan suunnittelemaan ryhmässä?*

*Onko arkkitehtuurin suunnitteluopetusta tarpeen päivittää?*

Kiinnostukseni kohteena on erityisesti yksilöohjaukseen painottunut opetusmuoto, joka on suunnittelijaopetukseen keskittyvän laitoksemme keskiössä. En oleta, että kriittinen tarkastelu johtaa mullistuksiin. Toivon tämän selvityksen edetessä sen päinvastoin osoittavan, että käytössä oleva metodi on juuri omiaan tukemaan opetuksen keskeisen tavoitteen toteutumista, eli suunnittelijuuden syntyä, ja että se antaa vakaan pohjan tuleville opinnoille ja ammatilliselle toiminnalle. Mutta ehkäpä käytössä olevien opetusmenetelmien joukosta löytyy jotakin, jonka voisi jo unohtaa, ja toisaalta niitä asioita, joista pitää ehdottomasti pitää kiinni. Lisäksi toiveena on löytää jotakin uusia näkökulmia, joita praktiikan kentältä voisi tuoda opetuksen osaksi.

**Asiasanat:** suunnittelun opetus, yksilöohjaus, ryhmäopetus, luova prosessi, ammattipraktiikka

## Suunnitteluopetuksen traditio ja nykykäytännöt Arkkitehtuurin laitoksella

Laitoksellamme nojataan aika tyytyväisinä opetuksen perinteeseen. Näin olen tehnyt itsekin kollegojeni rinnalla. Syynä tässä nojailussa lienee ollut se, ettei uusien menetelmien kehittämiseen juurikaan ole ollut aikaa, jolloin olemassa oleviin käytäntöihin on helppo turvautua. Opetuksen kehittäminen rajoittuu lähinnä hyväksi koettujen tapojen imitoimiseen ja vuosien kuluessa menetelmien vähittäiseen muokkaamiseen omien kokemusten pohjalta.

Arkkitehtuurin laitoksella suunnittelun opetuksella on varsin pitkät traditiot. Jotkut nykyiseen opetukseen sisältyvät tehtävät ovat olleet käytössä jo vuosikymmeniä. Laitoksen suunnittelukurssien<sup>1</sup> nykyisiä opetusmenetelmiä kartoittavan kyselyn ja aiheesta järjestetyn työpajan pohjalta voi todeta, että kurssien käytössä on selvästi samankaltaisia, varsin perinteisiä (seuraavassa kuvattuja) opetusmenetelmiä ja toimintatapoja mutta myös yhteisiä haasteita.<sup>2</sup>

Viime vuosina laitoksen opettajat ovat osallistuneet yliopiston tarjoamiin pedagogisiin opintoihin, ja niiden myötä opetuksen kehittämisen kysymykset ja erilaisten opetusmetodien käyttö ovat lisääntymässä. Kiinnostus verkko-opetuksenkin hyödyntämiseen on heräämässä myös viimeisimmillä epäilijöillä. Toisaalta osa käytössä olevista metodeista, kuten oppimispäiväkirjan ja blogikirjoitusten teettäminen, on opiskelijapalautteen perusteella kokenut inflaation, koska ne ovat opiskelijoiden mukaan käytössä ”lähes jokaisella kurssilla”. Uudet opetusmuodot ovat lisääntyneet kuitenkin pääsääntöisesti ns. teoriakurssien osana. Sen sijaan suunnittelukurssien opetuksessa uudet menetelmät ovat selvästi vähemmistössä. Vallalla ovat perinteeseen nojaavat opetusmuodot, yksilöohjaus ja ryhmäpalautetilaisuudet. Luento-opetus on kuitenkin minimissä, ja osalla kursseista luennot on erotettu erilliseksi suunnittelukurssia tukevaksi kokonaisuudeksi. Ohjatusta opetuksesta (jonka osuus vaihtelee 30–60 % kurssien laajuudesta) yli puolet on yksilöohjausta, loput ryhmäohjausta.

Suunnittelukurssilla tehtävänasettelussa keskeinen piirre on, että harjoitustyö tai -tehtävä imitoi oikeaa suunnittelutehtävää, kuten rakennuksen, piha-alueen tms. kohteen suunnittelua. Usein kohdealueena käytetään oikeaa ympäristöä, jolloin maisema, johon suunniteltava kohde sijoittuu (siis leikisti), on oikeasti olemassa ja sen piirteitä, historiaa ja nykytilaa on mahdollista analysoida. Tehtävänanto simuloi oikeaa ja realistista suunnittelukysymystä mahdollisine toiminta- ja tilaohjelmineen. Lähtötietojen

---

<sup>1</sup> Suunnittelukurssi-nimitystä käytetään tässä kurssista, jossa laaditaan harjoitustehtävänä jokin suunnitelma, rakennus, piha, puisto tms. Suunnittelukurssit kattavat vähintään puolet tutkinnon laajuudesta.

<sup>2</sup> Helmikuussa 2015 järjestetyssä sähköpostikyselyssä Nykyiset opetusmenetelmät arkkitehtuurin laitoksen suunnittelukurssilla kartoitin käytössä olevia opetusmetodeja, ohjatun opetuksen ja itsenäisen oppimisen suhdetta, yksilö- ja ryhmätyön osuutta, yksilöohjauksen osuutta sekä vertaisoppimisen roolia laitoksen suunnittelukurssilla. Kysely tehtiin sähköpostikyselyntä suunnittelukurssien vastaaville opettajille. Kyselyyn vastasivat Maisema-arkkitehtuurin, Arkkitehtuurin perusteiden, Kaupunkisuunnittelun ja Asuntosuunnittelun kurssien opettajat. Kyselyn tekeminen liittyi työpajaan, johon kutsuin laitoksen suunnittelukurssien opettajia keskustelemaan opetuksen perinteestä ja erityisesti sen merkityksestä nykyiseen opetukseen.

kartoittaminen ja analyysivaihe tehdään usein ryhmätyönä. Suunnittelutehtävät ovat kuitenkin useimmiten yksilötyötä, ja tehtävien laajuus on mitoitettu siten, että yksilötyö on mahdollinen.

Kursseilla on usein vastuuopettajan (yliopisto-opettajat, lehtorit ja professorit) lisäksi tuntiopettajia, jotka toimivat työelämässä suunnittelijoina omalla alallaan, arkkitehteina tai maisema-arkkitehteina. Kontakti ammattikenttään on tällöin läheinen, mitä on pidetty laitoksella erittäin tärkeänä asiana. Vastuuopettajilla itselläänkin on linkki ammattipraktiikkaan niin kutsutun oman taiteellisen toiminnan myötä.

## **Harjoitustyö ja sen ohjausprosessi**

### **Yksilöohjaus keskiössä**

Suunnittelun opetus painottuu usein keskustelemaan yksilöohjaukseen, ja opettaja kohtaa opiskelijan suunnitteluharjoitustyön opetustilanteessa piirustuspöydän äärellä kaksin. Ohjaukseen kerralla käytävissä oleva aika vaihtelee, mutta minimi lienee noin 10–15 minuuttia, ja tyypillinen aika on noin 20–30 minuuttia opiskelijaa kohden. Ohjauksetojen määrä vaihtelee ja riippuu tehtävän laajuudesta ja vaikeusasteesta. Keskimäärin niitä on kolmesta viiteen. Tänä aikana keskustellaan työn edistymisestä ja niistä kysymyksistä, joita opiskelijalle on noussut työtä tehdessä. Lähtökohtaisesti keskustelun tavoitteena on tukea suunnitteluprosessia. Jokaisella opettajalla on tähän oma tyylinsä, mutta vuosien varrella ja kollegojen kanssa pidettyjen yhteisten ohjauksetojen ja kritiikitilaisuuksien myötä olen huomannut, että tilanteissa on toistuva tyypillinen kulkunsa ja dynamiikkansa.

Professori Sinikka Ojanen (2006) käsittelee ohjauksen teoriaa ja ohjaustilanteeseen vaikuttavia tekijöitä. Hänen mukaansa ohjaustilanteeseen vaikuttaa kolme tekijää: ”ohjaajan omat henkilökohtaiset ominaisuudet, oppimistapahtumaan vaikuttavat tekijät ja oppimisympäristön rakentaminen” (s. 137). Ojanen tuo esille useita seikkoja, jotka ovat tuttuja suunnittelun ohjaamisessa: Tilannetajun, eli arkikielessä sosiaalisen lahjakkuuden, avulla ohjaajalle selviää ohjattavan tapa ajatella ja kehittää asioita. Korkeatasoinen dialogi on väline yhteisen ymmärryksen rakentamiselle. ”Ohjaajan tulisi luopua ajattelemasta ensisijaisesti itseään ja omia tarpeitaan ja keskittyä vastuullisesti ohjattavan kehittymisen tarpeisiin. Ohjattavan tehtävänä ei ole valmiin tiedon vastaanottaminen, vaan tutkimus- ja ajatteluprosessi yhdessä ohjaajan kanssa” (Ojanen 2006, s. 146).

Ojanen käsittelee myös oppimisympäristöä ja erottelee sisäisen ja ulkoisen ympäristön toisistaan. Ulkoinen tila on ”tarkoituksenmukainen ja häiriötön tila, jossa on mahdollisuus keskittymiseen ja riittävästi aikaa suhteessa käsiteltävään aiheeseen” (Ojanen 2006, s. 150). Sisäinen oppimisympäristö rakentuu siitä, miten ohjattava ja ohjaaja asettuvat työskentelemään ohjaustilanteessa. Ohjattavan mielessä pitäisi olla riittävästi tilaa uusille ajatuksille ja molemmin puolin mahdollisuus ja halu virikkeiden

vastaanottoon. Ei siis riitä, että ohjaaja näyttää tai esittelee uutta tietoa tai taitoa, vaan myös hänen on oltava valmis avoimeen kaksisuuntaiseen pohdintaan.

Itse olen opettajana kokenut, että ohjaustilanne vaatii opettajalta kykyä kuunnella ja olla läsnä hienovaraisesti tyrkyttämättä omaa näkemystään. Keskustelun sävyn ollessa kriittinen mutta kannustava työllä on edellytykset edistyä opiskelijan ehdoilla. Mahdolliset ratkaisuvaihtoehdot selvitetään suullisesti, ja usein ratkaisua ei anneta valmiina vaan opiskelijaa ohjataan sellaisen suuntaan kevyesti vihjaamalla. Kommentointi täytyy sovittaa opiskelijan persoonaan, ja tämä erilaisten ihmisten kohtaaminen on varsin vaativaa. Asiaa helpottaa, kun opiskelija käy opettajalle tutuksi, jolloin ohjausta voi vähitellen räätälöidä sopivaksi. Lyhyeen keskusteluun täytyy saada mahdutettua paljon asiaa ja toisaalta luotua myös sellainen tunnelma, joka kantaa luovaa työtä. Pidän tätä keskusteluun pohjautuvaa yksilöohjausta yhtenä haastavimmista opetustehtävistä. Opettajan on hyvä olla tilanteessa lujan lempeä, eli reilu, mutta samalla riittävän vaativa.

Opiskelijan tulee kyetä altistamaan oma suunnitelmansa keskustelulle ja arvioinnille. Luovan prosessin kohdalla tämä on vaikeaa, sillä työ koetaan henkilökohtaiseksi, ja sen tekemisessä saattaa olla vaiheita, jolloin keskustelu ja arviointi eivät ehkä ole hyväksi. Yksilöohjauksen hyödyt ovat suurimmat niille opiskelijoille, jotka pystyvät puhumaan omasta työstään, katsomaan sitä kriittisesti myös etäältä ja ottamaan vastaan palautetta. Vuorovaikutteisuus on yksi alan keskeisiä toimintatapoja. Suunnittelijan tulee kyetä toimimaan osana ryhmää, jolloin vuorovaikutustaidot ja niiden harjoittaminen on tärkeää. Yksilöohjaustilanteet ovat osa tämän taidon harjoittamista.

Ohjaustilanteita tarvitaan riittävästi, mutta mikä sitten on riittävää? Usein kurssit rakentuvat siten, että yksilöohjausta on tarjolla kurssin aikana viikoittain, mutta vain osaan siitä on pakollista osallistua. Toinen tapa on, että kurssin aikana opiskelijan on otettava tietty määrä ohjausta. Tämä käytäntö on opiskelijan näkökulmasta toimiva, sillä usein opiskelijoiden työt etenevät hieman eri tahdissa. Opiskelija voi näin itse sovittaa ohjauskerrat omaan työtahtiinsa ja valita ne hetket, jolloin on valmis ottamaan palautetta vastaan. Osa opiskelijoista näyttää työtään jokaviikkoisella ohjauskerralla, osa vain sen vaadittavan minimin. Tällä joustavuudella on puolensa.

Yksilöohjauksen vähentämiseen on paineita, sillä sitä on kritisoitu tehottomaksi. Kurssien tietyissä vaiheissa saattaakin olla tyhjäkäyntiä, kun opiskelijat eivät halua ohjausta ja opettajat pyörivät paikalla tyhjän pantteina. Yksilöohjauksen aikatauluttaminen onkin kurssien suunnittelussa kriittistä. Toisaalta, monet opettajat pitävät tätä opetusmuotoa mielekkäimpänä osittain juuri siksi, että he pääsevät kiinni henkilökohtaisesti opiskelijan työhön ja näkevät kattavammin koko suunnitelman kehityskaaren. Se tekee ohjaustyöstä kiinnostavaa. Myös monet opiskelijat (pääsääntöisesti ne, jotka osaavat ottaa

yksilöohjauksesta sen hyödyn) pitävät opetusmuotoa tärkeänä ja säilyttämisen arvoisena. Jos ohjausta ei koeta olevan riittävästi, siitä tulee palautetta kurssipalautteissa.

Yksilöllisen ohjauksen osuus onkin tärkeää erityisesti opintojen alkuvaiheessa, jolloin suunnittelijaidentiteetin rakentuminen on aluillaan ja tuen tarve suurempi kuin taitojen ja varmuuden karttuessa. Onko lähinnä taloudellisesta näkökulmasta esitetty kritiikki tehottomuudesta oikeutettua? Asiaa tulisi selvittää, ja opetusmenetelmien tehokkuutta tulisi tiedustella myös opiskelijoilta.

### **Ryhmäopetus – kritiikkitilaisuudet**

Kurssien kritiikkitilaisuudet ovat ryhmätilaisuuksia, ja yhden kurssin suunnittelutyön puitteissa niitä pidetään tyypillisesti vähintään kaksi: välikritiikki ja loppukritiikki. Tällöin opiskelijat esittelevät työnsä koko ryhmälle ja kurssin opettajille. Joskus paikalla on myös vierailevia kriitikoita, esimerkiksi suunnittelukohteena olevan alueen kaava-arkkitehti tai muu asiantuntija. Yleensä työt käsitellään yksi kerrallaan, eli opiskelija saa palautteen omasta työstään.

Kritiikkitilaisuuksien muoto on selvästi perinne laitoksellamme. Pitkiä, jopa 8–12 tuntia kestäviä loppukritiikkitilaisuuksia pidetään ihan normaaleina. Pedagogisesta näkökulmasta pitkä ja puuduttava sessio, jossa opiskelijoiden töitä käydään yksitellen läpi, on ongelmallinen. Isoissa opiskelijaryhmissä tilaisuudet venyvät, ja yhdelle opiskelijalle jää aikaa kuitenkin suhteellisen vähän. Toisten töistä, virheistä tai onnistumisista tietysti oppii. Moni opiskelija pitääkin tilaisuuksia parhaimpina oppimisen hetkinä. Mutta tilaisuuden venyminen vie terän sekä kuuntelijoista että opettajien kommentista. Tilaa vapaamuotoiselle keskustelulle ei aikataulussa myöskään ole. Havaintoni siitä, että opiskelijoita ei saada kritiikeissä riittävästi keskustelemaan voi johtua yksinkertaisesti siitä, että tilaisuuden aikataulu ja rakenne eivät siihen houkuttele. Ihanteellinen ryhmäkoko tämän tyyppisiin kritiikkeihin on enintään noin 15–20 opiskelijaa. Isomman ryhmän kohdalla kritiikki täytyy jakaa useammalle päivälle. Kritiikin jakaminen erillisille päiville tai pienryhmiin ja jonkinlaiset välyhteenvedot ovat toimivia tilaisuuksien keventämiseksi, mutta nämä vaativat lisävalmistelua jo muutenkin työlään arviointityön yhteydessä.

Ennen loppukritiikkiä pidettävät välikritiikit tai välinäytöt ovat useimmin kevyempiä ja vapaamuotoisempia kuin edellä kuvatut loppukritiikit. Opiskelijoiden keskenään pitämiä, mutta ohjeistettuja seminaarityyppisiä tilaisuuksia on käytetty vähän tai ei juuri lainkaan. Verkko-opetuksen osuus on vielä varsin vähäistä. Sitä käytetään suunnittelukursseilla lähinnä lähtöaineiston ja yleisen kurssi-informaation jakamiseen.

### **Ammattipraktiikan käytännöt suunnitteluprosessissa – havainnot**

Tarkastellessani suunnittelutoimistojen käytäntöjä ja ammattilaisten työmetodeja halusin keskittyä luovaan työskentelyprosessiin vapaimmillaan. Kohdistin haastatteluselvitykseni erityisesti

suunnittelukilpailuihin ja niiden prosesseihin. Oman kokemuksen mukaan kilpailuprojekteja tehdessä mahdollistuu parhaimmillaan luovan työn prosessointi ryhmässä. Kilpailuprojektien parissa työskennellessä olosuhteet tarjoavat tekijälle mahdollisuuden paneutua keskittyneesti ja koko kapasiteetilla käsillä olevaan kysymykseen, jolloin ns. flow-tilan<sup>3</sup> syntyminen myös ryhmän yhteisenä kokemuksena on mahdollista.

Haastattelin sekä arkkitehteja että maisema-arkkitehteja, jotka harjoittavat osakkaina aktiivista ammattipraktiikkaa joko pienessä tai keskisuuressa suunnittelutoimistossa<sup>4</sup>. Haastattelun avulla etsin vastauksia erityisesti kysymyksiin tyypillisestä työprosessista ja sen vaiheista, ryhmädynamiikasta, ideoiden synnystä ja luovan työn merkityksestä osana suunnitteluprosessia, onnistuneiden prosessien ominaisuuksista ja toisaalta epäonnistumisista ja mahdollisesta analyysistä suunnitteluprosessiin liittyen. Nämä teemat kiinnostivat osittain omien työryhmätyöskentelyyn liittyvien kokemusteni vuoksi ja osittain siksi, että juuri näiden teemojen selvittäminen ja niiden peilaaminen suunnitteluopetukseen tuntui mielekkäältä opetuksen (suunnittelun ja toteuttamisen) kehittämiseksi. Haastatteluissa nousi esiin seuraavia toistuvia teemoja, joiden perusteella esitän omia havaintojani ja huomioitani.

### **Työprosessi: Oma työrauha suunnitteluun, sen jälkeen suunnitelman altistaminen arvioinnille**

Hyvin tyypillinen työprosessi on sellainen, jossa suunnittelutehtävän saatuaan kukin työhön osallistuva luonnostelee ratkaisua omalla tahollaan, omassa rauhassaan. Yksityisyyttä ja ideointiin tarvittavan ajan merkitystä korostettiin. Sen jälkeen ehdotus altistetaan keskustelulle suuremmassa ryhmässä. Ensimmäinen yhteiskeskustelu, jossa ideoita tuodaan esille, on kriittinen hetki. Sen tunnelma voi määrittää koko projektin suunnan. Jatkossa ideoita työstetään erilaisilla periaatteilla. Voidaan valita yksi ehdotus yhdessä työstettäväksi tai, jos tehtävät ovat varsin kompleksisia, voidaan työstää useamman idean kombinaatiota, jolloin erillisistä visioista rakentuu kokonaisuus. Tai tyypillisimmillään ratkaisu voi syntyä yhden pääidean ja siihen liittyvien alisteisten sivuideoiden varaan.

Toimistojen hierarkia tuli esille, kun haastateltavat kuvailivat työprosessin kulkua. Alun ideointityötä tekivät pääsääntöisesti yrityksen vastuulliset osakkaat. Vasta kun päälinjat ovat kohdallaan, heidän rinnalleen otetaan mukaan työntekijät, jotka useimmiten toimivat avustajina. Yhdessä toimistossa kuitenkin myös työntekijät osallistuivat ensimmäiseen ideointivaiheeseen, ja haastateltavat korostivat tasa-arvoisuutta suunnitteluideoiden työstämisessä.

<sup>3</sup> Käsitteen määritelleen Psykologi Mihaly Csikszentmihályin (2005) mukaan Flow-kokemuksessa ihminen paneutuu koko kapasiteetillaan keskittyneesti tavoitteelliseen toimintaan sulkien kaiken muun tietoisuudestaan. Optimaalinen flow-kokemus syntyy, kun ihmisen taidot vastaavat käsillä olevaa haastetta ja hän on kiinnostuneesti paneutunut ko. aktiviteettiin (s. 71). Csikszentmihályi on tutkimuksissaan todennut ihmisten olevan onnellisimmillaan juuri tällaisina hetkinä elämässään.

<sup>4</sup> Haastateltaviksi valikoitui joukko tällä hetkellä toimivia, menestyneitä suomalaisia arkkitehteja ja maisema-arkkitehteja. Haastateltujen toimistot ovat pieniä tai keskisuuria (2–3 osakasta, alle 10 työntekijää) yrityksiä, jotka ovat arkkitehtien tai maisema-arkkitehtien omistuksessa. Huomattavaa on se, että kyseiset henkilöt ovat saaneet oppinsa joko Teknillisen korkeakoulun tai Tampereen yliopiston arkkitehti- tai maisema-arkkitehtikoulutuksessa pääsääntöisesti 1990- ja 2000-luvuilla (kuitenkin ennen 2010-lukua) ja työskennelleet opintojensa loppuvaiheessa ja valmistumisen jälkeen alan suomalaisissa toimistoissa. Ainakin Otaniemessä Arkkitehtuurin laitoksen opetusmetodit ovat em. henkilöiden opintojen aikana olleet varsin samantyyppiset kuin nykyisin. Se, miten opinnot ja työnantajina toimineiden toimistojen työskentelytavat ovat vaikuttaneet oman praktiikan työmetodeihin, olisi lisäselvityksen aihe.

*Havainto: Tämä malli on jossakin määrin verrattavissa opetuksen perinteeseen, jossa yksilö tuottaa oman näkemyksensä, minkä jälkeen sitä arvioidaan yhdessä. Tosin opetustilanteessa arvioitsija ei ole itse tuottanut suunnitteluratkaisua vaan on tilanteessa auktoriteetti (ikään kuin suunnittelukilpailussa tuomari tai tilaustöissä ohjausryhmän tai vastaavan tilaajan edustaja). Kritiikkitalaisuus ei siis ole samantyyppistä vertaisarviointia kuin suunnittelutoimistoissa.*

## **Ilmapiirin merkitys on korostunut**

Suurin osa vastaajista korosti, että kun ideoista keskustellaan, kritiikin tulee olla rakentavaa ja ilmapiirin tasa-arvoinen. Tällöin kukin voi kokea oman panoksensa arvokkaana. Ideoita ei saisi ampua alas ihan heti. Tekijöiden välisen luottamuksen merkitystä korostettiin. Kaikki korostivat myös sitä, että pitää olla aikaa ajatella, ja liiallinen kiire projektin työstämisessä tuotti useimmiten ongelmia. Oman idean työstämiseen tuli olla aikaa, joka oli vapaana muusta työstä (tämän ajan löytäminen kiireisestä toimistoarjesta oli vaikeaa).

*Havainto: Tämä malli on käytössä opetuksessakin. Palautteenannossa tavoitteena on, että se on rakentavaa. Tosin kilpailuideoinnissa kehittäminen tapahtuu ryhmän kesken, tasa-arvoisten tekijöiden kesken. Opetuksessa käytetty menetelmä on verrattavissa ohjausryhmän tai tilaajan kanssa pidettävään suunnittelukokoukseen, jossa opiskelija on suunnittelija, ikään kuin konsultti, jolta työ on tilattu. Opettaja toimii tilaajana, eli työn teettäjänä. Ajan raivaaminen on opetuksessa suuri ongelma. Nykymuotoinen opetus, jossa opiskelijoilla on useita kursseja (myös suunnittelukursseja) samanaikaisesti, ei mahdollista rauhallista, yhteen tehtävään keskittymistä. Kyky keskittyä tuntuu muutenkin olevan haaste monelle näinä päivinä, kun sosiaalisen median eri muodot (jatkuvan verkossa olemisen ohella) hajottavat keskittymistä.*

## **Inspiraationa positiivinen häiriköinti**

Joillakin toimistoilla oli käytössä menetelmä, jossa suunnitteluprosessiin otetaan mukaan ulkopuolinen häirikö (positiivisessa mielessä), joka edustaa jotakin muuta alaa. Yhdessä toimistossa se oli usein taiteilija, vaikka suunnittelutehtävä tai tilaus ei edellyttänytään taiteilijan mukaan ottamista. Toisessa toimistossa oli usein joku asiantuntija, joka ei ehkä perinteisesti kuulu suunnitteluryhmään, esimerkiksi humanististen tieteiden edustaja tai luonnontieteilijä. Ennen ulkopuolisten mukaan ottamista (jossakin tapauksissa kyseessä voivat olla myös toimiston työntekijät) perusteet ja päätökset kokonaisideasta tulee olla selvillä. Liian haurasta, eli vasta alullaan olevaa ideaa, ei voi altistaa kyseenalaistamiselle tai lisäprosessoinnille. Sen kestää vasta pidemmälle prosessoitu ja joustava konsepti. Projektiin liittyvien asiantuntijoiden toivotaan pääsääntöisesti pysyvän omalla osaamisalueellaan ja tuovan esiin ajatuksia ja näkemyksiä, joita suunnittelijat sitten tulkitsevat suhteessa suunnitelmaan. Ei niin, että toivottaisiin jonkun ulkopuolisen astuvan suunnittelijan reviiirille.



*Havainto: Tässä kohtaa herää kysymys siitä, mitä ja ketä käytetään suunnittelun inspiraationa. Opetuksessa muut opiskelijat ja opettajat voivat toimia ulkopuolisinä positiivisina häiriköitsijöinä tai eräänlaisina valmentajina, jotka kysyvät oikeita kysymyksiä suunnittelua tukien. Eri alojen edustajia ei ehkä tässä muodossa ole opetuksessa käytössä. Kiinnostava näkökulma liittyen Aalto ARTSissa haettavaan monialaisuuteen on sen yksi muoto, jossa eri alojen opiskelijat pääsevät testaamaan jotakin alaa, josta heillä ei ole perusopintoja. Opiskelijoille rakentuu jonkinlainen ymmärrys oman alansa erityisyydestä, kun toisen alan erityisyys avautuu, ja samalla ne voivat toimia positiivisina häirikköinä kyseisen alan opiskelijoille. Häirikönä voi toimia myös tehtävästä irrallinen elementti, esim. taideteos, elokuva tai jokin muu tekijä, jonka voi ympätä suunnittelualueen analyysin kanssa suunnitelman tilaohjelmaan. Näin on tehty mm. maisema-arkkitehtuurin perusteiden kursilla. Maisema-arkkitehtuurin muodonantoa ja suunnittelua käsittelevässä teoksessa (Loidl ja Bernard, 2003) esitetään tyypillistä suunnittelun prosessia kuvaava kaavio, jossa ajatustyön rinnalle tuodaan erilaisia ärsykeitä tai virikkeitä inspiraation virittämiseksi. Kuinkahan tyypillistä se on?*

### **Prosessien analyysi kevyttä**

Haastatteluiden perusteella voi todeta, että työryhmien prosessit eivät ole kovin tietoisia. Ne ovat vain muotoutuneet kokemuksen ja käytännön perusteella. Prosessien analyysiä ei ole harrastettu, varsinkaan onnistumisista. Sen sijaan epäonnistumisia on kyllä analysoitu jollakin tasolla. Taloudellisesta näkökulmasta arviointeja on myös tehty. Yleiskäsitys on, että luovaa prosessia ei ole tarkasteltu siten, että se olisi jonkinlaisen tietoisin kehittämisen kohteena. Onnistumisen kohdalla puhuttiin sellaisesta hyvästä filiksestä, flowsta ja tunnelmasta, joka kantoi prosessia ehkä jo alusta saakka. Epäonnistumisen kohdalla oli tunne, ettei koko prosessi oikein irronnut, lähtenyt lentoon tai sille ei ollut tarpeeksi aikaa, jolloin idea ei saanut kypsyä rauhassa.

*Havainto: Osa luovasta suunnittelusta tapahtuu alueella, joka ei ole selkeästi avattavissa, ja sen analyysi on selvästi vaikeaa. Miten luovan työskentelyn vaiheita olisi mahdollista tunnistaa tietoisemmin? Tunnistamisen myötä opetuksen keinoilla voitaisiin paremmin tukea prosessin etenemistä. Opiskelijan voi olla huojentavaa ymmärtää, että epätoivon hetki iskee lähes jokaisessa projektissa, eikä sitä tarvitse pelästyä. Se, että epäonnistumisia on analysoitu, saattaa kertoa jotakin myös oppimisesta. Mahdollisuutta epäonnistumiseen pidetään pedagogisesti hyvänä asiana ja sopivasti epämukavuusalueelle joutumista oppimisen kannalta tehokkaana. Ehkä näiden kokemusten myötä työyhteisöissä on tehty korjausliikkeitä ja päästy eteenpäin.*

## **Työyhteisöt ovat hitsautuneet yhteen**

Toimistojen omistajat olivat tutustuneet toisiinsa opintojen aikana, ja kaikkien kohdalla yhdessä työskentely oli alkanut tuolloin. Työryhmät olivat erilaisia, mutta pääsääntöisesti ne olivat tasa-arvoisia. Jos toimiston kokonaisuutta tarkastellaan, se on kuitenkin usein hierarkkinen, eli omistajat ottavat vastuun suurista linjoista. Tämä on varsin ymmärrettävää, sillä projektien kohdalla vastuu on aina omistajilla (mm. lain velvoitteet). Haastateltavat korostivat tasa-arvoisuutta ja rakentavan keskustelun merkitystä. Erityyppisiä asetelmia esiintyi siinä, miten työhön järjestäytyttiin. Hierarkiaa ei haluttu korostaa mutta sitä kuitenkin on, joko piilossa tai näkyvissä. Luovan suunnittelun tehtävät olivat yleensä omistajien käsissä.

*Havainto: Jään pohtimaan työyhteisön merkitystä ja sitä, miten tärkeää sosiaalisten kontaktien synty on opiskeluaikana. Työryhmien työskentelytavat ja dynamiikka muodostuvat pitkän ajan kuluessa ja vaativat aikaa hioutuakseen ”hyvin toimivaksi koneeksi”. Osa suunnittelutoimistojen työyhteisöistä on syntynyt jo opintojen aikana. Kaikkien haastateltujen kohdalla oli näin. Kyse on oikeastaan viime kädessä ihmisistä ja siitä, että löytää oikeat sellaiset ympärilleen. Siihen täytyy tarjota tilaisuuksia opintojen aikana.*

## **Luova prosessi suunnittelijakoulutuksessa – opetuksen haasteet**

### **Suunnittelijan kompleksinen tehtäväkenttä**

Internetin tulon myötä yhteisöllisyys, vuorovaikutus ja verkottuminen ovat korostuneet kaikilla yhteiskunnan osa-alueilla, niin myös suunnittelupraktiikassa. Suunnittelualalla myös tehtäväkenttä on laajentunut. Suunnittelukohteet ja projekteihin vaikuttavat tekijät ovat muuttuneet aiempaa monimutkaisemmiksi ja haastavammiksi.

Suunnittelijan (arkkitehdin ja maisema-arkkitehdin) ammattikuvan ytimessä ovatkin ongelmaratkaisutaidot, oman alan asiantuntijuus ja sen piirissä kyky hallita laajoja ja kompleksisia kokonaisuuksia. Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2005) määrittelevät asiantuntijuuden tavalla, joka kuvaa myös suunnittelijan roolia. Asiantuntemuksena pidetään kokemuksen kautta muodostunutta ja tietämykseen perustuvaa taitoa ratkaista ongelmia (s. 386). Heidän määritelmänsä tiedonvälittäjän roolista (s. 173) osuu jossakin määrin myös arkkitehdin ja maisema-arkkitehdin ammattikuviin, jotka sijoittuvat tekniikan ja taiteen (maisema-arkkitehtuurin lisäksi vielä luonnontieteiden) alojen välimaastoon. Näissä työtehtävissä tarvitaan henkilöitä, jotka toimivat asiantuntijakulttuurien rajapinnoilla edustaen siten hybridistä asiantuntijuutta. Moni ammatissa toimiva arkkitehti ja maisema-arkkitehti kokee roolinsa taiteellisena johtajana, jonka tehtävänä on huolehtia, että esteettiset tavoitteet toteutuvat toiminnallisten ja teknisten tavoitteiden rinnalla.

Tehtävien monipuolistumisesta, alojen rajapinnoilla toimimisesta ja ammatillisen luovuuden merkityksestä voi nostaa esimerkiksi maisema-arkkitehtien tehtäväkentän, jonka laajenemisen Tahvonen ja Regårdh määrittävät osuvasti maisemasuunnittelun opetusta käsittelevässä artikkelissaan (2013):

”Piha-, puutarha-, viheralue- ja maisemasuunnittelu ovat kuvanneet samaa työtehtävää eri aikakausina. Kasvi-istutusten suunnittelu on laajentunut eheiden yhdyskuntien, kestävän kehityksen, ekosysteemipalveluiden ja vihreän infrastruktuurin tarkasteluun. Maisemasuunnittelun ammattikenttä sijoittuu tekniikan, luonnontieteen ja taiteen traditioiden leikkauspisteeseen. Toiminta rakennetussa ympäristössä edellyttää hyvää ymmärrystä maarakentamisen käytännöistä ja talonrakennustekniikan vaatimuksista sekä kykyä soveltaa biologista osaamista. Taiteen traditioon pohjautuu kyky käsitellä ulkotiloja tiloina ja tilasarjoina sekä muotokielellisinä määrittelyinä.” (s. 1.)

”Maisemasuunnittelussa luodaan tulevaisuuden visioita ja valmistellaan päätöksentekoa ja rakentamista. Se edellyttää ajoittain irrottautumista konventioista ja kykyä täysin uusien ratkaisujen keksimiseen, siis ammatillista luovuutta. – – Luovan vaiheen jälkeinen toteutusvaiheen suunnittelutyö edellyttää rutiininomaista pikkutarkkuutta ja teknistä asiantuntijuutta. Suunnittelun luonteeseen kuuluu useiden, yhtä oikeiden ratkaisujen olemassaolo ja epävarmuus työn oikeellisuudesta. Sosiaalista kestävyyttä rakennetaan nyky-yhteiskunnassa ottamalla asukkaat ja käyttäjät mukaan suunnitteluun. Suunnittelija ei ole ehdoton auktoriteetti, vaan myös asiakkaiden ja käyttäjien tunteiden ja toiveiden asiantunteva tulkki. Suunnitteluprosessi monimutkaistuu entisestään, kun luovuudesta tulee kollektiivinen prosessi” (s.2.)

Suunnittelutehtävien ollessa varsin kompleksisia harva kykenee toimimaan yksin, ellei sitten erikoistu ja rajaa omaa tehtäväkenttäänsä yhteen osa-alueeseen. Menestyneet suunnittelutoimistot ovat nykyisin useamman henkilön työyhteisöjä, ja projektien suunnittelussa monialaiset työryhmät ovat ennemmin sääntö kuin poikkeus.

## **Suunnitteluopetuksen tavoitteidenasettelua**

### **Suunnittelijuus asenteena ja luovan prosessin jäsentely**

Jatkuvassa muutoksessa olevan tehtäväkentän seuraaminen (ja sen näkyminen myös opetuksessa) on tarpeellista. Tiedollisia sisältöjä päivitetään jatkuvasti. Tutkintojen osaamistavoitteissa korostetaan tiedollisten tavoitteiden rinnalla kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitoja sekä kykyä toimia monialaisessa ryhmässä. Monialaisuus on yksi Aalto-yliopiston keskeisistä teemoista.

Ryhmässä työskentelyn taidot nousivat esille myös ammatissa toimivien haastatteluissa. Luova prosessointi on pääasiassa ryhmässä tekemistä, ja taito osallistua tähän kollektiiviseen luovaan prosessiin on tarpeellista. Ryhmässä toimiminen vaatii kuitenkin vahvaa omaa osaamista ja varmuutta omista taidoista. Tämän vuoksi suunnittelukursseilla yhtenä keskeisenä tavoitteena tulee olla se, että opiskelija oppii ymmärtämään suunnittelijan roolia, mitä se tarkoittaa ja minkälaisesta prosessista luovassa suunnittelussa on kyse.

Tarkoitus on ohjata opiskelijaa löytämään oma suunnittelijuutensa, erityisesti asenteena. Tämän tulisi olla tutkinnon keskeinen osaamistavoite. Omien suunnitteluratkaisujen luominen ja niiden perusteleva sekä niiden kautta oman ilmaisun etsiminen ja kehittäminen tulee olla opetuksessa keskiössä.

Suunnitteluprosessin ymmärrys vaatii sen jäsentelyä, eli eri vaiheiden tekemistä näkyväksi. Lisäksi erilaisten työskentelytapojen analyysi on tarpeen oman suunnittelijaidentiteetin löytämisessä. Vaikka luovasta prosessista harvemmin keskustellaan analyttisesti ja sitä on usein mystifioitu, on prosessia ja työskentelytapoja mahdollista avata eri tavoin. Jones (1992) kuvailee luovuutta design-opetuksen klassikkoteoksessaan ”Design Methods”. Hänen mukaansa luovuus on musta laatikko (black box), jolloin suunnitteluratkaisuun päädytään salaperäisten sisäisten tapahtumien tuloksena, joita ei tarvitse eikä voi perustella. Tahvonen ja Regårdh (2013) toteavat toimintatavan olevan ammatillisesti kestävä. Heidän mukaansa opetuksessa pyritään usein toiseen ääripäähän, eli mahdollisimman rationaaliseen glass box-malliin, jotta suunnitteluprosessi olisi näkyvä ja tehdyt vaihteelliset valinnat ulkoapäin perusteltavissa. He toteavat myös, että tällöin kuitenkin suunnittelun luova osuus jätetään helposti huomioimatta. Tavoitteena on siis löytää tasapaino näiden kahden mallin välillä.

Maisema-arkkitehtuurin perusopetuksessa ensimmäisellä suunnittelukurssilla on ollut käytössä maisema-arkkitehtuuria suunnitteluna käsittelevän Loidlin ja Bernardin (2003) kehittämä kaavio tyypillisestä suunnitteluprosessista. Se listaa vaiheita tehtävänasettelusta erilaisiin monipuolistamisen ja taas pelkistämisen ja rajaamisen vaiheisiin ennen ratkaisua ja päätöksentekoa. Kaavioon on palattu kurssin eri vaiheissa ja mietitty, missä kohti ollaan menossa ja miten eri vaiheet ovat järjestäytyneet. Opiskelijoille on ollut huojentavaa todeta jo ennen suunnitteluun ryhtymistä, että epätoivon hetki ja halu hylätä koko idea kuuluu osaksi tyypillistä prosessia, ja että valmiskaan ratkaisu ei ole koskaan täydellinen vaan vaatii jäljelle jäävän epävarmuuden hyväksymistä.

Erilaisten työskentelymetodien kuvaamisessa olemme taas hyödyntäneet Chandlerin (1993) artikkelia, joka käsittelee kirjoittamisen strategioita ja sommittelua, eli sitä minkälaisia tyylejä ja tekniikoita kirjailijoilla on käytössään. Chandler lajittelee erilaiset tekniikat arkkitehdin, öljyvärimaalarin, akvarellistin ja muurarin strategioihin, joissa kullakin on oma tapansa aloittaa työ ja siirtyä vaiheesta toiseen. Olemme käyttäneet tekstiä analogiana suunnitteluun ja pyytäneet opiskelijoita miettimään omaa tapansa toimia. Eri toimintatapojen olemassaolon ymmärtäminen on käsitykseni mukaan vähentänyt keskinäistä vertailua ja helpottanut samanlaisuuden painetta, joka on varsin tavallista opiskelijoiden keskuudessa.

## **Yhteisöön osallistaminen**

Tutkivan oppimisen näkökulmasta asiantuntijuus ymmärretään sosiaalisiksi rooliksi tai yhteisön, toimintajärjestelmän tai toimijaverkon osaamiseksi. Kuten Wenger (Hakkarainen et al. mukaan 2005) toteaa: ”Opimme kaikkein intensiivisimmin sellaiset asiat, jotka tekevät mahdolliseksi osallistua yhteisöihin, jotka määrittelevät, millaisia ihmisiä olemme” (s. 221).

Yksilöopetuksen ja oman suunnittelijaidentiteetin rakentamisen rinnalla opiskelijoille on syytä korostaa yhteisöön kuulumista ja sen toimintaan osallistumisen merkitystä oppimisen ja kehittymisen voimavaroina. Tämä tarkoittaa toisaalta opiskelijoiden oman yhteisön muotoutumisen tukemista niin kurssi-, vuosikurssi- kuin koulutusohjelmatasolla, mutta myös sitä, että opettaja omalla esimerkillään tuo näkyväksi ammattikentän yhteisöön kuulumisen ja siinä vaikuttamisen. Erityisesti tuntiopettajien rooli tässä työssä on tärkeää. Ammatissa toimijoiden verkosto toimii yhteisönä, jota hyödynnetään opetuksessa ja jonka kautta professiot tehtävineen avautuvat. Suunnittelun opetus ei saa liiaksi etäännyä käytännön työstä. Suhde ammattikenttään ja sen tehtäviin sekä alaan yleensä tulee olla läheinen, jotta yhteisön ja asiantuntijakulttuurien kantama tieto saadaan alalle opiskelevien käyttöön.

## **Lopuksi**

Olen tässä tekstissäni vastannut aluksi esille nostamiini ja itselleni työn merkeissä nousseisiin kysymyksiin. Lopuksi haluan haastaa laitoksemme opetusta ja heittää muutamia ideoita tulevaisuudessa työstettäväksi.

Laitoksemme suunnittelun opetuksessa kehittämisen haasteet ja mahdollisuudet liittyvät erityisesti ryhmälle annettavaan opetukseen. Toisaalta vahvasta yksilöopetuksen perinteestä on myös syytä pitää kiinni, sillä se on erittäin arvokasta ja vuosien varrella hiottua toimintaa. Ryhmätyöskentelyn korostaminen ei saa tapahtua yksilöopetuksen kustannuksella, vaan sen tulisi asettua yksilöopetuksen rinnalle sitä tukevaksi opetusmuodoksi. Meidän tulee selvittää mitkä ovat parhaat keinot ryhmässä suunnittelun opettamiseen.

Opintojen kulkua tulee tarkastella kokonaisuutena, tutkintotasolla mutta myös kurssikohtaisesti. Yksilöllisen suunnittelijaidentiteetin omaksuminen luo pohjan kollektiiviseen luovaan prosessiin osallistumiselle, ja sen vuoksi yksilöopetusta tulisi painottaa opintojen alkuvaiheessa. Ryhmässä suunnittelemisen kompleksisemmat haasteet on hyvä tuoda mukaan siinä vaiheessa, kun suunnittelijuuden perusta on yksilötasolla rakennettu.

Vertaisarvioinnin tuominen mukaan suunnitteluopetukseen vaatii kurssisuunnittelua, jossa määritetään se, miten erilaiset työskentelytavat voivat vuorotella ja miten oppimisprosessista saadaan paras irti. Ryhmässä tapahtuvaa luovaa prosessia tulee analysoida hieman syvällisemmin. Erityisesti tulisi tarkastella prosessin etenemistä ja suhdetta kurssien aikataulutukseen ja sen kautta johtaa menetelmiä

vertaisarvioinnin hyödyntämiseen. Toimistosimulaatioita ja opiskelijoiden välistä roolitusta voisi kokeilla kurssitasolla.

Olen huolissani kurssien nopeatempoisuudesta ja siitä, että tämänhetkisessä tutkintorakenteessa kursseja, myös suunnittelukursseja, voi olla opiskelijalla useita samanaikaisesti. Erityisesti alkuvaiheen opinnoissa tämäntyyppistä tilannetta pitäisi välttää. Opiskelijoille tulee järjestää aikaa ajatella. Aikapaine on yksi luovuuden tappaja arvioinnin, kilpailuttamisen ja suoritusten kontrolloinnin ohella. Aiemmin on todettu, että luova prosessi vaatii aikaa kypsyttelyyn ja ajattelemiseen. Lähes kaikki nyky maailman toimintaperiaatteet taistelevat luovuutta vastaan.

Ajan järjestäminen onkin haaste. Kurssien määrää voisi vähentää, ja erityisesti suunnittelukurssit tulisi koota laajemmiksi kokonaisuuksiksi. Esimerkiksi kandidaattitutkinnossa laitoksen kolmannen vuosikurssin opetuksen voisi yhdistää yhdeksi yhteiseksi suunnittelukurssiksi (yhteinen arkkitehdeille ja maisema-arkkitehdeille), jolloin olisi mahdollista rauhoittaa tekemistä yhden projektin ympärille.

Meidän tulee järjestää parhaat mahdolliset olosuhteet rauhalliselle ja keskittyneelle työskentelylle. Tehokkaat innovaatioputket eivät anna siihen mahdollisuutta. Meidän täytyy pitää huoli, ettemme kiireen keskellä hukkaa jotakin oleellista.

## LÄHTEET

- » Chandler, D. (1993). Writing strategies and Writers' tools. *English Today*, 34, April.
- » Csikszentmihályi, M. (1992): *Flow. The Psychology of Happiness. The Classic Work on How to Achieve Happiness*. London: Rider.
- » Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2005). *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä*. Porvoo: WSOY.
- » Jones, C. (1992). *Design methods*. 2nd. ed. New York: Van Nostrand Reinhold.
- » Loidl, H. & Bernard, S. (2003). *Opening Spaces - Design as Landscape Architecture*. Basel: Birkhäuser.
- » Tahvonen, O. & Regårdh, E. (2013). Luovuuden ohjaus ja asiantuntijuuden kehittäminen maisemasuunnittelun opetuksessa - välineinä jatkuva palaute, prosessikirjoittaminen, oppimispäiväkirja ja suunnitteluyhteistyö. Teoksessa T. Joutsenvirta & L. Myyry (toim.) *Sulautuvaa opetusta ja oppimista - luokkahuoneista verkkoon*. (pp. 38–47). Helsinki: Valtiotieteellisen tiedekunnan opetuksen kehittämispalvelut. <http://www.helsinki.fi/valtiotieteellinen/julkaisut/sulop2013.pdf>
- » Ojanen, S. (2006). *Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- » Uusikylä, K. (2006). Luovuus Pedagogiikka - Mitä luovuuspedagogiikka on. Teoksessa Visanti, M-L., H. Järnefelt, P., Bäckman, P. & Sinko, P. *LuovuusPedagogiikka*. Opetushallitus. Helsinki: Erweko.