Meidän jengi

TAPAUSRAPORTTI HIRVILÄN PERUSOPETUSPALVELUILLE

KOKEMUKSIA PERUSKOULUN TOIMINTAKULTTUURIN KEHITTÄMISESTÄ

Tommi Hoikkala & Jyrki Laine

Opinkirjo
70 VUOTTA

Meidän jengi. Tapausraportti Hirvilän perusopetuspalveluille. Kokemuksia peruskoulun toimintakulttuurin kehittämisestä

Kirjoittajat
Tommi Hoikkala & Jyrki Laine

Taitto
Matleena Kosonen

Kannen kuva
Hertta Järvinen

Julkaisija
Kehittämiskeskus Opinkirjo

ISBN 978-952-5853-56-8 (pdf)

Helsinki 2017

Sisällys

Miksi tämä raportti 4

1. Toimeksianto taustoineen 5

2. Hankkeen prosessi: Mitä tapahtui? Millainen prosessi hanke oli? 7

3. Mitä löytyi? 17

4. Mikä oli lopputulos? 35

5. Kehityskohteet 36

6. Jälkisanat eli mitä opimme 38

Kirjallisuus 42

Liite 1 43

Liite 2 44

Liite 3 45

Liite 4 46

Liite 5 49

Miksi tämä raportti

Käynnistimme keväällä 2014 Hirvilässä Luukkalan ja Oikotien peruskouluissa kehityshankkeen, joka sai myöhemmin nimekseen Meidän jengi. Hankkeeseen liitettiin myös Lampelan peruskoulu syksyllä 2014. Operaation yleistavoite oli koulun pedagogisen kulttuurin sekä opettajien työ- ja vuorovaikutustapojen kehittäminen kolmessa eteläsuomalaisessa peruskoulussa.

Toteutettu projekti osui kiinnostavalla tavalla suomalaisen koulun kehittämisen ytimeen. Uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPS) oli viritteillä, ja julkisuudessa keskusteltiin paljon peruskoulun tulevaisuuden näköaloista: opettajan työn arjesta, koulun toiminnan ehdoista ajassamme, uudistumisen välttämättömyydestä.

Valittu työmenetelmä johdatti meidät tapahtumien keskipisteeseen: kouluun, opettajainhuoneeseen, luokkiin, oppilaiden keskelle, rehtorien työhuoneisiin. Ja toden totta, kysymys uudistumisesta ja koulun nykytilanteesta oli tutkimuskoulujemme elävää arkea. Saimme nähdä aitiopaikalta livenä suurtenkin kysymysten ilmiasun käytännössä.

Julkinen keskustelu, OPS:n soveltamisen kysymykset, opettajien puheenvuorot ja uusi kirjallisuus ovat projektin jälkeen vain korostaneet kohtaamiemme ilmiöiden ja kysymysten tärkeyttä. Siksi on mielestämme valaisevaa julkaista yksi tapauskertomus tapahtumien keskipisteestä.

Oleellista raportissa on tilannekuvan ohella etsiä ratkaisuja. Raportin päätteeksi esittelemme laajasti koulujemme opettajien ja rehtorien itse rakentamia kehitysmalleja. Ne ovat nähdäksemme kallisarvoista viiniä, jota ei kannata heittää hukkaan, vaan käyttää hyväksi tulevaisuuden koulua toteutettaessa.

Opinkirjo ry juhlii raporttia julkaistaessa 70-vuotista toimintaansa. Maaliskuussa Espoon Korpilammelle kokoontui huomattava joukko asiantuntijoita pohtimaan Opinkirjon tehtävää tulevina vuosina. Saimme havaita että se, mitä löysimme projektikouluistamme, oli keskeisellä sijalla myös korkeiden asiantuntijoiden näkemyksissä koulun tulevaisuu-desta. Näiden asiantuntijanäkemysten näkemysten ydin tuli myös Opinkirjon tulevaisuusnäyn perustaksi.

Toivoaksemme tämä raportti pieneltä osaltaan rakentaa Opinkirjon tulevaisuutta ja koulun tulevaisuutta. Toivomme myös, että voisimme innostaa kaikkia pedagogisia toimijoita näkemään uusia mahdollisuuksia ja tekemään niistä totta.

Kiitämme kaikkia yhteistyökumppaneitamme, opettajia, oppilaita, rehtoreita, Opinkirjon henkilökuntaa ja Korpilammen seminaarin osallistujia avusta ja tuesta projektia toteutettaessa. Aivan erityinen kiitos Minna Riikka Järviselle siitä, että keskustelu näin jatkuu.

Helsingissä 4.9.2017

Tommi Hoikkala, tutkimusprofessori
Jyrki Laine, muutosvalmentaja

1. Toimeksianto taustoineen

Tässä raportissa kuvataan (1) hankkeen toimeksianto taustoineen, (2) millainen prosessi hanke oli ja vastataan sivistysjohtaja Samppa Valtin ohjeistuksen (26.8.2015) mukaisiin kysymyksiin, (3) mitä löytyi (4), mikä oli lopputulos ja (5) mitkä ovat kehityskohteet.
Hirvilässä keväällä 2014 käynnistämämme hankkeen toiminnot pysäytettiin Luukkalan peruskoulussa tammikuussa 2015. Koko hanke päättyi toukokuussa 2015. Hankkeeseen kaavailtu kolmas vaihe jäi toteutumatta.

Hankesopimuksen (tammikuu 2014) mukaan Hoikkala & Laine ”k*äynnistävät muutosoperaation, jonka yleistavoite on koulun pedagogisen kulttuurin sekä opettajien työ- ja vuorovaikutustapojen kehittäminen erityisesti Hirvilän yläkouluissa*”. Mainittu operaatio oli osa Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa koulutuksellinen tasa-arvo -hanketta (2014-2015. Operaatio oli Jyrki Laineen konsultti/valmentajatyön ja Tommi Hoikkalan kehittävän etnografisen tutkimustyön yhdistelmä, hybridi. Hoikkala & Laineen aikeen katsottiin jakaneen koulutuksellisen tasa-arvon hankkeen tavoitteet. Operaation kaavailtiin kytkeytyvän vuonna 2014 käynnistyneeseen valtakunnallisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (jatkossa OPS) uudistusprosessiin. OPS-prosessin ”*avulla, myötä ja kuluessa oli määrä luoda dialogisesti opettajien, nuorisotyöntekijöiden ja nuorten kanssa nuorten todellisuuden (erityisesti vertais- ja ryhmämaailman) kohtaamisen ammatillinen työkalupakki*”. Tämä työkalupakki oli määrä luoda nimenomaan opettajien, erityisesti yläkoulun aineenopettajien käyttöön. Prosessissa oli tarkoitus hyödyntää myös muiden pedagogisten kehien voimavaroja integroimalla vanhemmat, harrastustoiminnan ja muut alueiden toimijat prosessiin soveltuvin osin. Päätavoite oli kammeta koulun ja koulujen toimintakulttuureita nuorisotyölliseen suuntaan. Se tarkoitti nuorilähtöisyyttä. Käytännössä siis tuotettiin yhdessä vastauksia kysymykselle, kuinka liittää koulun toimintakulttuuri lähemmäksi nuorten elämismaailmaa. Tavoitteiden toteuttamiseksi päätettiin tehdä interventiot Oikotien, Luukkalan ja myöhemmin Lampelan peruskouluihin.

Hankkeen tausta oli Tommi Hoikkalan ja Petri Pajun (2013) Apina pulpetissa -teoksen sisältämä etnografinen dokumentaatio yhden tavallisen suomalaisen (”kantahämäläisen”) peruskoulun ysiluokan mikrokosmoksesta, oppimisen ja opettamisen sosiaalisesta kudoksesta siten miten se piirtyi tutkijoiden näkemänä oppilaiden kokemuksina. Koulunkäynti hahmotettiin teoksessa kokonaisvaltaisen ajan, tilan, ihmisten ja arkkitehtuurin kohtauspaikkana.

Teoksessa elää yksinkertainen teoria: Koulun toiminnan nähdään koostuvan karkeasti kahdesta kehästä. On virallinen opettajan vetämä opetussuunnitelmaperustainen kehä. Se tarkoittaa opetusta. Lisäksi koulussa elää epävirallinen, oppilaiden ja ryhmien vuorovaikutuksista ja niiden vertaistapahtumista koostuva kehä, toisinaan sitä kutsutaan teoksessa ulkopedagogiseksi sähellykseksi. Teoksen ja sen taustalla olevan tutkimuksen keskeinen havainto oli ja on, että virallisen ja epävirallisen koulun kehät eivät kohtaa oppimisen kannalta kovinkaan optimaalisesti. Kehät elävät erisyklisissä maailmoissa, eikä niitä näytä olevan helppo ajastaa yhteen. Hoikkala ja Paju kysyvätkin, miten virallinen kehä osaisi hyödyntää epävirallisen kehän spiraaleja. He myös esittävät, että suomalaisessa pedagogisessa keskustelussa epävirallisen kehän ryhmäilmiöt käsitetään keskimäärin työrauhan kysymyksinä ja parhaillaankin ryhmädynamiikan kysymyksinä. Ryhmäpedagogiikasta ei koulun yhtey-

dessä oikein kukaan pedagogiikan tutkija ole valmis puhumaan.

Apina pulpetissa –teos kuvaa, miten koulussa sosiaalinen ja fyysinen kietoutuvat toisiinsa Siinä katsotaan myös, kuinka virallisen koulun sosiaalinen järjestys ja epävirallisen koulun sosiaalinen järjestys limittyvät ja asettuvat toisiinsa nähden. Koulussa syntyy yksilöllisyyden ja ryhmään sulautumisen jännite. Koulu on oppilailleen, siis lapsille ja nuorille sosiaalisesti intensiivinen paikka. Kaikilla ei ole pääsyä kaikkiin paikkoihin eikä kaikkien seuraan. Pärjätäkseen vertaisryhmässä pitää olla tilannetajua ja sosiaalista silmää. Tilanteita on alati määriteltävä, käynnissä on hienosyinen ja usein nopeatahtinen sosiaalisen statuksen skannaus. Sinua seurataan ja arvioidaan, myös sinä itse seuraat ja arvioit. Olenko hyväksytty, mikä on oma sijainti, oma asema, miten minut luokitellaan. Aikuistutkijoilla oli vaikeuksia ymmärtää mitkä säännöt määrittelivät esimerkiksi tervehtimistä. Tietyssä kokoonpanossa ja ympäristössä tutut tervehtivät toisiaan, mutta jossain toisessa ei moikkailtu.

Hoikkala ja Paju muotoilivat aineistonsa perusteella koululaisen perustavimman eksistenssikysymyksen. Se kuului: millaisena kelpaan ryhmässä? Kysymyksen tuottivat koululuokan sosiaalinen dynamiikka, siis vertaissosiaalisuuden ja statuspelien vahvuus, mutta myös virallisen pedagogisen kehän vaateet. Nämä vaateet, jopa paineet, kohdistuivat kullekin kunkin oman orientaation mukaisesti. Karkeistaen Härkälän 9 C:n oppilaiden orientaatiot liikkuivat kahden ääripään välillä, toisaalla elivät ”opintosuuntautuneet”, toisaalla ”viihderyhmäläiset”. Jako vastaa ja on tuttu melko vanhasta stereotypiaparista, joka koskee luokan hikareita ja koviksia; tosin jako ei ole pelkkä ohitettavaksi tarkoitettu stereotypia, eikä palaudu sellaiseksi. Jako on luokan ryhmädynamiikan pinnan muuan ilmaisu.

Apina pulpetissa -teoksessa kuvataan oppituntia vuorovaikutteiseksi peliksi. Oppitunti ei ole vain yksisuuntainen didaktinen viestintätuokio. Ainedidaktiikan pedagoginen haaste ysiluokalla ei ole teoksen mukaan aineenhallinta. Päinvastoin, yläkoulun opettajat ovat taitavia ainedidaktikkoja. Se sijaan pedagoginen haaste on se, miten kohdata identiteettiään rakentavan nuoren huojunta virallisen ja epävirallisen kehän välillä. Opettajat, siis aineenopettajat pärjäävät opetustilanteissa paljolti intuitiivisen ryhmätajunsa mukaan. Keskeistä näytti olevan, miten he onnistuvat lukemaan yksilöä ryhmässä ja ryhmää yksilössä. Ryhmätaju näyttäytyi usein opettajien hiljaisen tiedon lajina, jota ei jaettu osaamisena systemaattisesti työyhteisöön.

Hoikkala ja Paju heittävät kirjansa kuudennessa luvussa ajatuksen luokanopettajasta yläkoulussa. Se oli ja on metafora koulun käytänteistä nousevalle kehitystarpeelle, hienosti sanottuna ryhmädynamiikan ja ryhmäpedagogiikan kehitykselliselle ristiriidalle. Se sisälsi myös ehdotuksen luoda sellaisia käytänteitä yläkouluun, jotka toisivat nuorille jatkuvuutta ja turvallisuutta nykyisen aineopettajamallin rinnalle ja sisälle. Ehdotus liittyy laajasti jaettuun havaintoon, että siirtyminen alakoulusta yläkouluun osuu lasten ja nuorten kasvun kannalta merkittävään murrosvaiheeseen. Nuorten kasvu edellyttää kiinnipitävyyttä ja hyväksynnän saamista, nähdyksi ja kuulluksi tulemista. Tietyssä mielessä kasvun kudos löystyy alakoulun päättyessä, kun siirrytään luokanopettajasysteemistä aineenopettajasysteemiin. Se on rakenteellinen seikka, eikä sellaisenaan minkään opettajaryhmän ammattikäytännön ilmaus. Mutta onko se vain rakenteellinen seikka? Hoikkala ja Paju kysyvät kirjansa lopuksi, miten yläkoulussa huolehditaan lasten ja nuorten kasvun kokonaisuudesta. He myös kutsuvat esiin koulunpidon organisaatiomielikuvitusta.

Hirvilän opetus- ja kasvatusjohtaja Samppa Valtti viritti vuoden 2013 lopussa neuvottelut Apina pulpetissa –teoksen kuudennen luvun käytäntöideasta ja kysyi Hoikkalalta, tulisitteko tekemään intervention Hirvilään. Näin käynnistyi hanke tämän luvun alussa (s. 5) todetuin toimeksiannoin. Teoriana: Meidän jengi on kahden pedagogisen kehän välille muodostuva joustava ja dynaaminen linkki, jonka vetämisestä opettajat vastaavat.[1]

2. Hankkeen prosessi: Mitä tapahtui? Millainen prosessi hanke oli?

Hankkeessa oli kolme vaihetta: 1) kartoitus ja selvitys, 2) käytäntötoteutus ja 3) mallitus ja levitys muihin kouluihin.

VAIHE YKSI

Työmme alkoi keväällä 2014 kick-off -palavereilla koulujen rehtorien, apulaisrehtorien ja heidän valitsemiensa ydinosallistujien kanssa kummassakin koulussa (Luukala ja Oikotie). Koska toimeksiannon ja Koulutuksellinen tasa-arvo-hankkeen konkreettinen sisältö oli vasta muodostumassa, työ aloitettiin ohjelman rakentamisella. Siinä kick-off -palaverien osallistujat asettivat vapaasti tavoitteita omista lähtökohdistaan. Tämä tehtiin omaksumamme dialogiperiaatteen mukaisesti.

Näin päädyttiin työpajoihin, joissa tavoitteita työstettiin hankekoulujen kaikkien yläkoulun opettajien kanssa. Työpajoista tiivistettiin[2] hankkeen tavoitteiden kokonaisuudeksi fläppitaulujen pallologiikan ja muodon mukaiset pointit:

- Oppimisen iloa, osallisuutta, yhdessä tekemistä, hyvinvointia, työrauhaa, Oikotie-henkeä.
- School connecting people: Koulujen aikuisyhteisö toimii tiiminä, kiva koulu kaikille ja hyvä henki, oppilaiden ja aikuisten vuorovaikutus.
- Ylpeys omasta koulusta, Spirit!
- Motivaatio: Innostunut opettaja tuottaa innostuneet oppilaat.
- Perinteinen menetelmä tuo kurin: Uskallusta OPS:n oppisisältöjen karsimiseen.
- Ryhmän kontrolloiminen ja vapauden salliminen: Uudet rakenteet.
- Hyvä luokka, toimiva yhteisö.
- Pedagoginen keskustelu.

Tämä oli hankkeen ensimmäinen vaihe (kevät 2014). Sen luonne oli kartoittava, selvittävä ja tavoitteita asettava. Se yritti olla myös toimijoita motivoiva. Ensimmäisestä vaiheesta valmistui julkaisematon raportti 6.6. 2014 Hirvilän perusopetuspalveluille. Hankkeen konkreettisen osan tavoitteet pyrittiin aset-

1. Kaksi kehää: opettajien vetämä OPS-pohjainen virallinen kehä sekä oppilaiden, siis lasten ja nuorten muodostama oppilasvuorovaikutuksen kehä vertaisryhmäilmiöinen (epävirallinen, ulkopedagoginen kehä).
2. Jyrki Laine veti ja fasilitoi nämä sessiot; hän myös teki tiivistelmät fläppitauluille. Hoikkala havainnoi tilannetta, esitti tarkentavia kysymyksiä ja vartioi nauhuria.

tamaan yhdessä opettajien kanssa. Ne lavenivat huomattavasti toimeksiannon tavoitteista. Kiinnostavasti ykkösvaiheen kahdeksaksi palloksi tiivistetyt tavoitteet resonoivat syksyn alussa 2014 julkaistuun Rauno Haapaniemen ja Liisa Rainan teoksen *Rakenna oppiva ryhmä. Pedagogisen viihtymisen käsikirja*[3] pedagogisen näkemyksen kanssa. Kysymyksessä on siis pedagogisen viihtymisen idea, joka on siis elänyt selvästi omana versionaan opettajien aikalaiskokemuksessa ja ajattelutavoissa Hirvilän kahdessa hankekoulussa. Niinpä työyhteisöjen kysymykset, koko koulun yhteiset asiat alkoivat liukua hankkeen fokukseen. Kyse oli paljon kohtaamisen kysymyksistä ja koulun toimintakulttuurista, vaikka sitä termiä ei vielä tuossa vaiheessa käytetty. Myös OPS:n perusteiden uudistamisen retoriikka löysi heijastumia hankkeen kartoitusvaiheessa. Meidän jengi -slogan nousi tästä kuviosta luontevasti, vaikka se oli Jyrki Laineen tiivistys. Se syntyi elokuussa 2014, kun hankkeen jatkotyötä valmisteltiin rehtorien kanssa. Oikotien työpajojen jälkeen nousi kysymys, olisiko syytä laajentaa hanke koskemaan myös alakoulun opettajia. Niin kävikin. Tähän päädyttiin myös koulujen rehtorien aloitteesta elokuussa 2014.

Tavoitteiden laveneminen tarkoittaa myös sitä, että hankkeen kartoitusvaiheessa laajennuttiin Apina pulpetissa –teoksen ryhmädynamiikkaa koskevasta näystä. Hankkeen ilmapiiri oli kuitenkin tuossa vaiheessa innostunut. Muutamia kriittisiä ääniä oli kylläkin kohdattu opettajien työpajoissa. Oikotien peruskoulussa opettajia käteltäessä kuulimme hyväntuulisen tervehdyksen: *"Justhan me päästiin edellisestä konsultista ja nyt tulee uutta putkeen."* Opettajien asenneilmasto hankkeen tavoitteisiin nähden on luokiteltu hankkeen väliraportissa käynnistysvaiheen työpajatyöskentelyn aineiston perusteella seuraaviksi tyypeiksi: myönteiset, neutraalit, me tehdään jo tätä -ryhmä, toiminnalliset opettajat (esim. liikunta, tekninen käsityö, kuvis) ja vastustajat.

Tätä kirjoitettaessa joulukuussa 2015 edellä mainittua tavoitteiden liukumaa voi pohtia. Voisi puhua eräänlaisesta dialogisen motivoinnin ja intervention välisestä dialektiikasta. Jos intervention tavoite oli ennalta ajateltuna selvä ja annettu Apina pulpetin käytäntöehdotus, ja näkymä ryhmädynamiikkaan, dialogikäynnistys osoitti, ettei ryhmädynamiikkaa ja –pedagogiikkaa löytynyt opettajien koetusta arkimaailmasta ja työotteesta. (Olisihan dialogien kautta voitu pureutua vain ja ainoastaan opettajien ryhmätajun, ryhmädynamiikan ja ryhmänhallinnan kysymyksiin sekä niitä koskeviin kokemuksiin, mutta silloin opettajien oma ymmärrys ei olisi tullut kuulluksi.) Dialogin kautta siis päädyttiin sellaiseen, mitä ei tarkoin linjattu toimeksiannossa. Oli kyse myyntityöstä, miten Laine&Hoikkala onnistuvat myymään hankkeen tavoitteet hankkeen subjekteille ja todellisille prosessiomistajille, siis opettajille. Tässä tapauksessa tavoitteet tiedettiin, ja kenties kuviteltiin, että myös hankkeen kohdesubjektit, eli opettajat päätyvät samoihin tavoitteisiin dialogimallia käyttämällä. Niin ei kuitenkaan käynyt, vaan toimeksiannon tavoitteet transformoituivat. Niihin ei hirttäydytty vaan otettiin dynaamisesti vastaan kohdesubjektien eli opettajien omat jäsennykset Niinpä ryhmäteema alkoi lipua pois fokuksesta miltei jo ihan kättelyssä[4]. Saavuttiin uuden OPS:n perusteita koskevan keskustelun rannattomille ulapoille.

Silmämäärä oli kuitenkin konkretiassa. Kartoitus- ja selvitysvaiheen väliraportissa kirjoitetaan erittäin optimistisesti:

"Yhteenvetona voi esittää, että muutoksen tarve tunnistetaan hankekouluissa,

3. Haapaniemi, Rauno & Liisa Raina (2014): Rakenna oppiva ryhmä. Pedagogisen viihtymisen käsikirja. Juva: PS-kustannus.

4. Ryhmäteeman asettaminen fokukseen osoittautui vaikeaksi, koska opettajat eivät tämän teeman osalta oikein osanneet lähteä dialogiin: asia oli outo. Näin oli, vaikka keskusteluissa koetettiin välttää teoretisointia ja paukuttamista ja liittää teema opettajien arjen kokemuksiin ja ymmärrykseen.

niiden toimijoiden parissa. Myös muutoksen hyödyt nähdään, ja motivaatio sen tekemiseksi on huomattava. Niin ikään tiedostetaan se, että muutoksessa voittavat kaikki (etenkin jos aika riittää ja työt eivät lisäänny). Olennaista on myös se että ymmärrys muutoksen sisällöstä on hedelmällinen ja se vastaa tehtävänantoa. Näyttää siltä että tiellä ei ole voittamattomia esteitä, koska keinoja on paljon ja väki on motivoitunutta. Mistään yksinkertaisesta organisaatiotempusta ei ole kuitenkaan kyse. Tarvitaan konkreettinen käytännössä toimiva ja kouliintuva malli siitä miten muutos jalkautetaan ja istutetaan koulujen arkeen. Sen tekevät vain opettajat ja muut koulun toimijat kasvatuskumppaneineen, myös oppilaat tulee nähdä tässä asiassa subjektipositiossa. Kaikkiaan lähtökohdat ovat siis otolliset, muutoksen sosiaalinen tilaus on olemassa. Määrittelemme opettajat keskeisimmiksi prosessinomistajiksi. Muutosta ei tehdä ylhäältä tai sivulta Laine&Hoikkalan fläpeissä, PP-dioissa tai heidän vuolaissa puheissaan, vaan opetuksen ja opettamisen tienoilla."

Tämä siivitti hankkeen kakkosvaiheeseen, jossa oli määrä siirtyä "koulujen arkeen". Katkelman ilmentämä vakuuttuneisuus muutoksen sosiaalisesta tilauksesta on kiintoisa. Myös virke "*(t)arvitaan konkreettinen käytännössä toimiva ja kouliintuva malli siitä miten muutos jalkautetaan ja istutetaan koulujen arkeen.*" pistää silmään. Juuri tämä on toteutuman ydinkysymys.

VAIHE KAKSI

Hankkeen toinen vaihe käynnistyi kummankin hankekoulun kaikkien opettajien yhteisellä VESO-päivällä 8.8.2014. Sen teema oli Meidän jengi ja koko paketti vedettiin Laine&Hoikkalan voimin. Tunnelma oli kohteliaan odottava, mutta kevään innostus ei ollut ollut enää läsnä. Asioista ei juurikaan keskusteltu. Oliko VESO-päivän paketti sittenkin liian interventionistinen? Informanttitieto ovelta miesopettajien jupinasta ennen VESO:n alkua oli/on aika jäätävä: "*Taas tämä paska alkaa.*" Kiteytys tarkoitti koulun alkua toki.

Hanke käynnistettiin saman tien myös Lampelan peruskoulussa ilman kartoitusselvitystä. Teimme arvion että kartoituksen esiin nostamat seikat pätevät myös Lampelassa. Syksyn alussa koulujen välinen hankeilmapiiri alkoi eriytyä. Lampela oli utelias ja odottava, Luukkala ristivetoinen ja Oikotie etäisen asiallinen ja tehtävä-orientoitunut. Työpajat jatkuivat, mutta käytäntö-orientoituneesti.

Malli, jota tarjosimme Meidän jengi -hankkeeksi koulujen arkikäytänteisiin, ei kuitenkaan oikein ottanut tulta.

"*Istumme junassa 16.9.*[5] *Se on lähtenyt Helsingin rautatieasemalta kello 8.12. Suunta on toiselle koululle pitämään työpajaa numero kaksi. Kello 8.30 puhelimeni soi. Toisen kohdekoulun rehtori soittaa ja sanoo aivan yksiselitteisesti: "Älkää tulko!" Kysyn syitä, ja saan lyhyesti kuulla, että lähettämämme tiedote on herättänyt huomattavan kuohunnan koulussa.*" (Kenttämuistiinpano, Jyrki Laine 16.9.2014)

Muistiinpanossa mainittu tiedote sijaitsee liitteessä yksi. Junaan saamamme puhelu merkitsi käännettä hankkeessa. Operationaalisesti hanketta oli valmisteltu koulujen rehtoreiden kanssa, mikä taisi olla liian kapea toimijajoukko. Tämän raportin kolmannessa luvussa [(m)itä löytyi?] etsimme koulunpidon kehystekijöistä selitystä tapahtuneelle. Mainittakoon jo nyt, että hankkeen organisoinnin puite oli viikkotasolla koulujen kolmituntinen oppituntien ulkopuoliselle yhteistoiminnalle varattu aika. Se käsittää myös opettajien yhteydenpidon huoltajiin. Opettajien keskinäistä kokousaikaa oli tästä potista hankekouluissamme viikoittain 90 minuuttia. Sitä

5. Maanantai.

käytettiin koulunpidon arkisen sälän hoitoon.

Saimme kuulla, että rehtorin älkää tulko –soiton taustalla oli hankekoulun johtoryhmän usean jäsenen näkemys, että monet koulun opettajat eivät halua käyttää niukkaa yhteistoiminta-aikaansa (jatkossa yt-aika) hankkeeseen. Se käsitettiin uutena ja ylimääräisenä, opettajille lisätyötä aiheuttavana irrallisena projektina. Meidän viestimme oli ollut, ettei Meidän jengi ole mikään erillinen uusi asia, vaan liittyy kaikkeen siihen, mitä koulussa tapahtuu; opettajien työnotteeseen, oppilaiden viihtymiseen ja kouluun yhteisönä.

Tämä oli ällistyttävää, koska tilanne oli ristiriidassa keväiseen arvioomme nähden. Väliraporttiin oli kirjattu:

"Dialoginen menetelmä onnistui hyvin: 'konsulttityön' asennetta kiitettiin, eivätkä osallistujat kokeneet, että ulkopuoliset toimijat asiantuntemattomasti koettavat käynnistää jonkin uuden, ehkä tarpeettoman erillisprojektin vaan toimeksiannon sisältöjä pidettiin pääsääntöisesti oleellisina koulutyön ja opettajan työn kehittämisen kannalta. näkemykset toteutuksen kysymyksistä toki vaihtelivat."

Saimme siis älkää tulko –viestin. Se tarkoitti: Meillä on omiakin asioita. Täällä on koulu pidettävänä ja kiire. Päättelimme, että kukaan ei ollut niin kiinnostunut hankkeesta, että olisi nostanut sen erikoisasemaan tai koulunpidon normijutuksi niin että siihen olisi uhrattu viikoittaista yt-aikaa. Hankkeelle ei ollut tilaa, ja se joutui virallisen koulunpidon ulkokehälle. Asiassa oli tosin muutakin: osin kyseisen koulun johdon keskinäinen tilanne oli niin vaikea, että muun ohella meidän projektistamme tuli keskinäisen kiistanpidon välikappale. Yhtäkkiä olimme keskellä projektihelvettien Absurdistania. Kahden ulkopuolisen projektihaahuilijan tehtävänä oli kaksin muuttaa kokonainen toimintakulttuuri.

Toisen koulun tapahtumat heijastuivat toiseen hankekouluun. Saimme sähköpostin rehtorilta:

"Joka toinen viikko tapahtuvia koko koulun massatapahtumia ei ole hyvä jatkaa, vaan nyt täytyy antaa todellista aikaa luokka-astetiimeille suunnitella toimintaa. Yläkoulussa on tulossa ensimmäinen luokanohjaajien tunti ja he tarvitsevat aikaa sen suunnitteluun sekä heidän tulee aloittaa suunnittelu siitä, kuinka toteuttavat yhteisöllisen oppilashuollon mitä kuuluu -kyselyn luokille. Ja lisäksi sitten on ne edellisen kerran kehittämistehtävät. Alakoulussa opettajilla on kova palo päästä myös suunnittelemaan omia yhteisopettajuustunteja ja F-luokilla omat ammatilliset erityiskysymykset vaativat paljon aikaa. Siksi mielestämme noita yhteismassasessioita tulee toteuttaa erittäin harkiten ja vain tarpeeseen. Nyt mielestäni ei ole sellaista tarvetta."

Massatapahtuma tarkoittaa yt–ajalla järjestettäviä opettajakokouksia, joissa oli organisoitu Meidän jengi –hankkeen tehtäviä. Sähköpostia oli edeltänyt työpaja (kummassakin hankekoulussa), joissa opettajat olivat laatineet luokkatasoryhmissään (tai luokkaryhmissään) seuraavat lukuvuoden mittaiset kehitystehtävät työyhteisöilleen:

LUUKKALA

1-2 -luokat: Oman luokkatasotiimin kehittäminen. Ensin oma ryhmämeininki ja sen siirtäminen oppilaille
3-4 -luokat: 3-4 teemapäivää, joissa tekemisrasteja ja tekemispisteitä. Oppiminen keskiöön. Oppilaille kotiryhmä, joka luo oman paikan.
5-6 -luokat: Opettajan roolista pois. Irtiottoja arjesta. Yhteistyön lisääminen luokkatason sisällä. Lukupiirit!
7-luokka: Kerran viikossa aikaa oppilaille: "Mitä sulle kuuluu?" Opettaja oppilaita varten.
8-luokka: Oppilaiden kohtaaminen: luokanohjaajilla yhteinen tervehdys ja tämän kehittäminen. Myös leirikoulut ja

arjen rikkominen keskusteluissa: oppilaat silloin toisenlaisia.
9-luokka: Popmuseon kaltainen projekti. Oppilaat saa päättää mitä ne tekee, myös pienryhmissä. Ysien päivät ja ysit vois käydä kertomassa seiskoille miten yläkoulu toimii.

OIKOTIE

1-luokka: Toimiva luokka ja ryhmä. Yhteinen linja, yhteisopettajuus. Materiaalien jako.
2-luokka: Luokkatasotapaamisia, retkien suunnittelua. Erilaisia tehtäviä.
3-luokka: Lisätään oppilaiden kaverimäärä. Tutu-tunnit 2 kk välein, välituntileikit.
4-luokka: Käyttäytymiseen vastuuryhmät. Meidän jengi jokaiselle. Vastuu + keskustelu. Eriytetään tarvittaessa kahteen suuntaan
5-luokka: Vitoset tekee KiVa-koulun projektin: näkyy ja osallisuus.
6-luokka: Ryhmätyöt jatkuvasti. Isosta ryhmästä pienryhmä. Läksyparkki.
7-luokka: Aineenopettajan ryhmäjutun pohdinta. Mitä se on? Roolit? Mitä ryhmiä? Koko? Apu?
8-luokka: Oppilaiden osaamisen jakaminen toisille, kannustetaan ja luodaan tapoja.
9-luokka: Ysiluokan pitkä projekti: viimeinen viikko.

F1: Syyskuun puuhapäivä. Yhteiset tapahtumat ja irtautumisheittäytyminen.
F2: Lähialueiden ja luonnon ja tavaroiden jne. hyötykäyttö.
F3: Ongelmanratkaisutaidon kehittäminen. Vuorovaikutus. Esim. Kuvasuunnistusta, esitystuntia, rakenteluhetkiä syksyn aikana.

Listaukset sisältävät järkeviä ja toteutuskelpoisia tehtäviä, joiden toteuttamisen sekä työstämisen ympärille olisi rakennettu koko lukuvuoden mittainen kollektiivinen seuranta. Näin Meidän jengi –hanke olisi ollut orgaaninen osa hankekoulujen työtä. Listausten mukaiset tehtävät kuitenkin dumpattiin toteutumattomien projektisuunnitelmien äärettömälle hautausmaalle. Kannaltamme tämä oli harmillista ja outoakin. Jyrki Laine pohdiskeli jälkeen päin:

”On hiukan vaikeata nähdä, miksi kaksi kohdekouluamme alkoi hylkiä, vähän kuin allergisina itselleen, näitä itse rakennettuja ja varsin kohtuullisia projektejaan, jos ajatellaan vaikkapa ajankäyttöä tai sitä, kuinka paljon nämä vaatisivat muutoksia koulun työjärjestykseen ja arkisiin rutiineihin. Tärkeämpää on silti, että hyvin helposti ja luontevasti ja hyvin kevyellä ajankäytöllä löydettiin näin paljon varsin helposti toteutettavia asioita. Meidän ajatuksemme olisi ollut tukea ja seurata näitä, jakaa hyviä käytäntöjä koulujen välillä ja laajentaa toimintakulttuurin kehittämistä jatkossa edelleen. Ja monia näistä on varmasti toteutettukin. Mahdollisuuksien kannalta tarkasteluna tässä mielestämme näkyy kirkkaasti, kuinka paljon voitaisiin saavuttaa tarttumalla määrätietoisen kehitysyön keinoilla esimerkiksi tällaisiin, opettajien kehittämiin ja koulutyöhön hyvin orgaanisesti liittyviin ideoihin.” (Muistiinpano, toukokuu 2015, Jyrki Laine)

MITÄ TAPAHTUI?

Siirryttäessä kartoitusvaiheen yleisestä pedagogisesta keskustelusta toimenpiteiden ja tekojen konkreettiseen määrittelyyn, tunnelma laski heti. Yleisiä ideoita tuotettiin solkenaan, mutta niiden siirtäminen käytäntöön ja siirron konkreettinen valmistelu ei ikään kuin kuulunut tehtävien palettiin. Olimme huolissamme ryhmäpedagogiikan vaipumisesta hankkeen reunoille. Mikä esti vipuamasta keskustelua fullanilaiseen luokkahuonekonkretiaan[6] sopivin instruktioin ja fasilitoinnein eri kokoontumisissa, sessioissa, työpajois-

6. Fullanilaisuus viittaa kanadalaiseen koulujen muutosguruun. Katso esimerkiksi Fullan, Michael (2009): The Challenge of Change: Start School Improvement Now! United States of America: Sage.

sa ja oppimiskahviloissa[7]. Työpajoissa olisi voitu harjoitella esimerkiksi oppilasryhmien sosiometristen rakenteiden erittelyä, opettajia olisi voitu houkutella keskustelemaan ja kuvaamaan opetustilanteidensa ryhmäkonstellaatioita eri luokissa myös pienhistoriallisesti. Olisi puhutettu opettajia ryhmärooleista ja ryhmien prosesseista ja tämä myös elämäkerrallisesti miettimällä miten oman koulunkäynnin oppilasroolit heijastuvat aktuaalisesti omassa opetustyössä.[8] Teema olisi voitu introdusoida myös ratkaisukeskeisesti työstämällä ensin tyypillisiä ryhmätilanteita ja sitten tuottamalla niihin yhdessä ratkaisukeinoja.

Kahdesti näin tehtiinkin. Juuri nämä sessiot aiheuttivat voimakkaan reaktion: *"Ei tätä!"* Sen sijaan haluttiin keskustelua työrauhasta, luokanohjaajan tuntien järjestämisestä ja luokkatilanteiden hallinnasta. Lisäksi tässä vaiheessa ajatellut ja jo sovitut luokkatasopalaverit, joissa teemoja olisi ollut tarkoitus työstää, putosivat pois hankkeen resursseista: ei ollutkaan koulun ajankohtaisten tehtävien keskellä aikoja eikä paikkoja kunnolla katsoa, mitä ryhmädynamiikka olisi konkreettisesti tarkoittanut opettajien työssä.

Niin tai näin. On selvä puute myös hankkeen vetäjiltä, että hanke jonka lähtökohta oli kirkkaan selvästi ryhmädynamiikan kysymyksissä (vrt. Apina pulpetissa), onnistui toteutuksessaan vain hipaisemaan teemaa.

KÄÄNNE & KORJAUSLIIKE

Syntynyttä tilannetta voi kenties hahmottaa myös koulun institutionaalisen luonteen avulla. Siinä katsannossa Laine&Hoikkala törmäsivät Philip W. Jacksonin jo vuonna 1968[9] kuvaamaan koulunpidon sisältämään asiaan jolle hän varasi termin the daily grind. Koulu elää tavallaan ja jauhaa, kuten se on jauhanut aina. Kehityshankkeiden paikka on marginaalissa, jotta perustehtävän toteuttaminen koulussa ei häiriinny.

"Vähä vähältä ja usein jokseenkin vastakkaisin perustein yhteisö torjui kehitysaloitteemme. Hyvin vaihtelevista syistä, joita esittelemme vielä viimeisessä luvussa. Kyllä, keskusteluja käytiin mielellään mutta tekoihin pääseminen ei osoittautunut mahdolliseksi." (Muistiinpano, Jyrki Laine, toukokuu 2015.)

Teimme korjausliikkeen. Päädyimme pienryhmätyöskentelyyn. Leivoimme jatkosuunnitelman kokoonnuttuamme koulujen rehtorien kanssa. Suunnitelma tiedotettiin kahden hankekoulun opettajille seuraavasti:

"Hei!

Opettajien kanssa käytyjen keskustelujen perusteella olemme Tommin ja Jyrkin kanssa päätyneet jatkamaan Meidän jengi –hanketta pienryhmätyöskentelyn kautta.

Kaikki ovat tervetulleita mukaan ja/tai kertomaan, mihin olisi syytä keskittyä.

Pieni työryhmä korvatulla työajalla voisi koordinoida, kehittää ja levittää kehitysasioita, vaikka pieniäkin uusia askeleita siten, että niistä tulisi yhteistä omaisuutta meille kaikille, että ne jättäisivät jäljen koulun toimintakulttuuriin uuden OPS:n yleisen osan tavoitteiden hengessä.
Tyhjästä ei tarvitse aloittaa. Meillä on meneillään monia uusia asioita: Lions Quest -menetelmä, ratkaisukeskeisen menetelmän osaajien tietotaito, Nuiskukeinot, Niilo Mäki -instituutin työrauhamenetelmä, ProKoulu, KiVa-koulu, ja opettajien omat menetelmät. Myös Vihreä lippu ja oppilaskuntatyö.

Yhtenä esimerkkinä on luokanohjaajien tuntien kehittäminen, johon monet kai-

7. Siis tarkoittaa learning cafe –käytänteitä. Käytössämme olevalla aikaresurssilla tämä(kään) menetelmä ei päässyt oikeuksiinsa vrt. https://www.innokyla.fi/web/malli109421.
8. Tätä siis aloitettiin kahdesti, Luukkalassa ja Oikotiellä syyskuun alussa.
9. Philip W. Jackson: Life in classrooms. New York 1968.

paisivat lisää tukea ja pitkäjänteisyyttä.

Ytimessä voisi olla kiusaamisen vähentäminen, kuutosten ja seiskojen nivelvaihe, hyvä luokkahenki ja yhteishenki ryhmässä, työrauha, oppimisen ja oppimisympäristön kehittäminen sekä oppilaiden aloitteiden kuuleminen.

Tulossa siis kokeiluja, jakamista, yhteistyötä. Ei uusia projekteja, vaan jo meneillään olevien asioiden ja osaamisen vahvistamista.

28.10. Jyrki tulee Luokkalaan ja Tommi Oikotielle. Silloin tapaamme osallistujien kanssa ja suunnittelemme, mitä tehdään. Ja vain sitä tehdään, mitä me täällä haluamme.

Tahdotko mukaan tapaamiseen ja/tai työryhmään? Kerro siitä minulle! Onko sinulla idea tai toive kehityskohteesta? Kerro siitäkin minulle!

Parhain terveisin Jyrki Laine & Tommi Hoikkala

PS. Olemme järjestämässä asian niin, että käytetty työaika korvataan tai tarvittava aika järjestetään sijaisin. Siitäkin päättää työryhmä.

PPS. Tommin ja Jyrki ovat tukena ja jelppivät käytännön kuvioissa, hoitava tiedotusta, hankkivat aineistoja ja ovat mukana pohtimassa onnistumisia ja haasteita. Tämä helpottaa osallistujien työmäärää."

Toteutuma oli ristiriitainen. Yhdessä kohdekoulussa mitään työryhmää ei rehtorin johdolla koottu vastoin selkeää sopimusta. Tässä vaiheessa olimme tosin jo tottuneet siihen, että selvästi sovittukaan ei mitenkään välttämättä toteudu. Toisessa koulussa työryhmän työ hautautui koulun konsulttityönä tehdyn organisaatiohimmelin ja ajanpuutteen alle. On vaikeata tehdä pitkäjänteistä kehitystyötä, jos kokoontumisten välissä on puolitoista kuukautta.

Palaveroimme paljon. Jengi oli kiireistä ja usein stressaantunutta, moodina näytti olevan käsillä olevan kokoontumisen poissuorittaminen. Koulutyön aikarakenne näytti erikoiselta siellä työskentelemättömille projektimiehille. Se oli hidas, säännöllisen syklinen ja viipyilevä samalla kun sitä luonnehti jatkuva pula ajasta sekä kiire. Keskustelut saattoivat ajautua palavereissa minne tahansa, ja konkreettisia tekemisen kohteita hankkeelle ei ollut helppo löytää. Konkreettisuuden puute ihmetytti. Laine&Hoikkala saattoivat kuvitella olevansa jollain tavoin keskellä Gunilla Svingbyn kuvaamaa erityistä kielenkäytön muotoa, josta Svingby käytti nimitystä opetussuunnitelmarunous.[10] Tie käytänteisiin oli kovin mutkainen.

Yhdessä kohdekoulussa työryhmän työ jäi lopulta ohjaajan vastuulle (Laine). Hän laati sovitusti työryhmän työstä paperin jatkokäsittelyä varten koko yläkoulun opettajakunnan kanssa pidetyn session jälkeen joulukuussa 2014. Tuo käsittely ei kuitenkaan johtanut mihinkään, koska Meidän jengi –hanke pantiin joulukuussa 2014 jäihin ja käytännössä lopetettiin koulussa ilmenneen johtotyökriisin vuoksi. Kouluun kriisiä hoitamaan palkattu työyhteisökonsultti (Sakko Milonen) katsoi paremmaksi, että koulu rauhoitettaisiin kaikilta "ylimääräisiltä hanketoiminnoilta". Tämä toki liittyi koulun erityistilanteeseen: johtajuuskriisiin ja sen aivan perusteltuun korjaamiseen.

Toisessa hankekoulussa päädyttiin kokoamaan kiinnostuneiden vapaaehtoinen työryhmä käsittelemään ryhmäilmiöitä. Koulun rehtori tiedusteli ja kutsui koolle teemasta kiinnostuneita yläkoulun opettajia. Hän viestitti:

10. Gunilla Svingby: Från läroplanspoesi till klassrumverklighet. Malmö: Liber 1979. Opetussuunnitelmarunous on puhetapa, jonka muodostamassa merkitysmaailmassa yhteys luokkahuonetodellisuuteen on etäinen, välittynyt ja hämärä. Toisaalta puhetavassa voidaan äityä suuriin lupauksiin ja korkealentoisuuteen. Meidän kannalta tuttua Svingbyn kuvauksessa on etäinen suhde luokkahuonetodellisuuteen.

”Hei!

Sopiiko kuitenkin niin, että 28.10. myös meillä olisi ideointikokous klo 14 yt-ajalla noille vapaaehtoisille? Sijaisten järkkääminen epälukuiselle joukolle keskellä päivää olisi taas haaste sinänsä.

Meillä oli tänään opettajien kokoukset. Nyt näyttää, että tuo KiVa-asia on käynnistymässä hyvin. KiVa-tiimi on nyt panostanut ja kehittänyt selkeän sabluunan koko koululle. Olin tosi iloinen, että nyt lähtee tämäkin juttu etenemään. Olisin nyt kuitenkin jättämässä KiVaa pois tästä kehitysryhmästä, koska se kehittyy nyt muutenkin ilman uutta ryhmittymää.

Joten painopiste olisi siis yläkoulu (ja nivel 6-7) ja siellä työrauha, opiskeluilmapiiri, oppilaiden kuuleminen ja aito kuunteleminen, uudistuvat työtavat ja opettajien keskinäinen yhteistyö.

Eli ihan ne samat asiat, jotka jo keväällä nousi opettajien ja oppilaiden keskusteluissa esiin - siis paluu juurille. Olen huomenna vasta muokkaamassa ja lähettämässä kirjettä opettajille.

Martta Kallio”

Ensimmäiseen palaveriin osallistui koulun rehtorin ja vararehtorin lisäksi neljä yläkoulun opettajaa sekä yksi alakoulun opettaja. Työ käynnistyi positiivisessa hengessä (ks. liite 2), mutta konkreettinen työskentelytapa jäi auki. Ryhmä kokoontui seitsemän kertaa, kerran kuukaudessa, viimeisen kerran 20.4.2015. Työryhmän työskentely oli liian vetäjäkeskeistä. Se oli kokoonpanoltaan ja työskentelyltään jotenkin häilyvää. Jäsenet osallistuivat siihen omien kiireidensä antamissa rajoissa, lokakuisen käynnistyskerran jälkeen kaikki eivät olleet kertaakaan samanaikaisesti paikalla koko kokoontumisen ajan. Yksi opettaja rehtorin lisäksi osallistui kaikkiin istuntoihin.

”Jäi fiilis, että mun vetäjänä olisi pitänyt osata kertoa, näyttää, sanoa ja ohjata miten monimutkaisia ryhmäilmiöitä luokissa oikein otetaan haltuun. Mut en ole messias (vrt. bionilainen perusolettamustila, jossa odotetaan että ryhmän johtaja on kaikkivoipa ja johtaa porukan kukoistukseen; väärä rooli minulle, sorry). Työtä luonnehti myös tietty passiiviisuus, koin että opettajat jotenkin panttasivat kokemuksiaan, jouduin ikään kuin houkuttelemaan kaiken esille. Ei ihme, että osaamisen jakaminen on vaikeaa. Silti ryhmässä puhuttiin ja kuvattiin paikoin monisyisesti eri luokkien ryhmäilmiöitä ja keskustelun pinnan alla kupli selvästi valtava ryhmäkokemusten arsenaali. Erotin keskusteluista jatkumon, joka paikantui toisaalta pohdiskeluun ryhmäilmiöiden merkityksestä, toisaalta tilaukseen tai intressiin saada ilmiö jotenkin teknisesti haltuun. Jälkimmäinen tarkoitti toivetta saada työryhmältä – ei vaan työryhmän vetäjältä - työkaluja ryhmien hallitsemiseksi ja työrauhan turvaamiseksi. Eli toistui se Apina pulpetissa –teoksen havainto, että suomalainen pedagoginen keskustelu useimmiten ja ehkä parhaimmillaankin jäsentää ryhmäilmiöt (vain) työrauhaongelmien konteksteissa. Tätäkö tarkoittaa ryhmädynamiikka koulussa? Tutkimuksen näkökulmasta tämä on komea homma ja keskeinen tulos. Tajusin, että tässä on ristiriita, jota voi luonnehtia ryhmädynamiikan ja ryhmäpedagogiikan kehitykselliseksi ristiriidaksi. Mitä täytyy tapahtua kouluissa, tutkimuksessa ja ties missä, että ryhmiä ruvetaan koulukonteksteissa jäsentämään voittopuolisesti myös pedagogisina mahdollisuuksina, ihan oppimiskäytänteiden ytiminä. Kyllä oliällistyttävää kuinka vaikeaa oli päästä keskustelemaan rauhassa opettajien valtavasta kokemusmaailmasta tässä teemassa. Ehkä systemaattisempi ja pitkäjänteisempi työnohjauksellinen työskentelytapa olisi omiaan kutsumaan esiin opettajien runsasta kokemusmaailmaa. Mutta kuinka vaikeaa meille kaikille tuttujen ilmiöiden sanoitus onkaan. Tätäkö tarkoittaa hiljainen tieto? Mainit-

tu ristiriita on selvä ja tärkeä tulos, mutta ei sillä ole paljon tekemistä Meidän jengi –hankkeen työkalupakkiin liittyvän tavoitteen kanssa. Tuliko liikaa luvatuksi?" (Kenttämuistiinpano, Tommi Hoikkala 20.4.2015.)

Mainittuun hankevaiheeseen ja korjausliikkeeseen liittyi myös se, että Hoikkala haastatteli toisen hankekoulun kaikki yläkoulun opettajat. Palautteet haastatteluista raportoitiin yläkoulun opettajille hankekoulun VESO-päivän kakkososassa 19.5.2015. Tuon VESO-päivän ykkösosassa esiteltiin koulun opettajien kehitystiimin koulussa toteutetun CAF[11] –kyselyn tulokset.

"Jykän kanssa viimeistä kertaa – jos Valtin konttorilta ei irtoa alustavasti sovittua hankkeen kolmosvaihetta – Oikotiellä. VESO-päivä ynnä mun tekemien haastattelujen muutaman keskeishavainnon raportointi yläkoulun opettajille. Olin tehnyt mielestäni tosi hyvät slidet. Perustelin, miksi katsoin, että tuossa koulussa vallitsi 'luukkalalainen tilannekohtainen neuvokkuus pedagogisena kulttuurina'. Eivät riemuinneet, että jee, toisaalta ei kukaan huutanut vastaankaan. Fiilikseksi tilaisuudesta jäi kuitenkin kohtelias hyvästijättö, jonka saimme. Esityksen jälkeinen keskustelu siinä ryhmässä oli valju, eikä koskenut mun havaintoja oikeastaan ollenkaan. Opettajien – tai siis aktiivisimman kommentoijan huoli koski Hirvilän kouluorganisaation muutossuunnitelmia. Kriitikko tarkoitti puheenvuoroillaan lähettää kaupungin peruspalvelujen johdolle madonlukuja, jotka koskivat suunnitelmia koulupiirien muokkauksista. Omituinen roolitus! Näinkö meidät hankekoulussa nähtiin? Mutta se CAFfi, melkoinen entiselämys, eli déjà-vu. Nehän olivat saaneet irti ja itse tuottaneet caffilla samantapaisia asioita, joita alkusyksyn viimeiseksi jääneessä yhteisessä työpajassa laadittiin, listaus kehitystehtäviksi. Siis ne jotka sitten pantiin sivuun, koska Meidän jengille ei ollut tilaa rehtorin termein "massakokouksissa". Oikeastaan ällistyttävää. Tuotahan me yritimme. Mieleni sopukoista, jostain nousee pintaan jugoslavilainen, serbi Dusan Makavejevin elokuva, Organisaation mysteerit tai paremminkin elokuvan nimi vuodelta 1971 (enkuksi WR: Mysteries of the Organism). Tuo raina oli poliittinen satiiri, elokuva kiellettiin ja Makavejev karkotettiin Jugoslaviasta. En voi muuta sanoa kuin että ne syksyiset kehitystehtävät olisivat olleet käytännöllinen työkalu, johon Meidän jengi olisi voinut organisoitua. Organisaatio hylki. Toisaalta myönteistä, erittäin myönteistä, että työyhteisö tuotti itse itseään koskevan arvioinnin sekä siitä johdetut tehtävät. Sehän todisti että projektipoikia ei tarvittukkan, ellei lasketa ryhmädynaamista työkalupakkia. Siitä ei CAFfinkaan avulla tuotettu arvio virkannut mittään. The martyr mourns: ei mahdu agendaan!!!" (Kenttämuistiinpano, Tommi Hoikkala 20.4.2015.)

KOLMAS KOULU

Meidän jengi ajettiin sisään kolmanteen hankekouluun kahden muun koulun opettajien kanssa tehdyn kartoituksen suuntaisesti. Koulussa oli myönteinen ilmapiiri ja varsin toimiva koulunuorisotyön käytäntö. Vaikutti siltä, että monia työyhteisön tapoja olisi voinut siirtää kahteen muuhun hankekouluun. Rehtorit pelasivat hienosti yhteen, koulussa vaikutti elävän utelias ja virkeä pedagoginen kulttuuri.

Mutta oliko sielläkään tilaa Meidän jengille? Vastaanotto oli aina positiivista, esittämämme ideat nuori, lähtöisestä pedagogiikasta sekä kohtaamisen tavoista imaistiin agendalle, mutta jollain tavoin samalla myös katosivat johonkin. Kuvio liittynee siihen, että koulussa oli vastikään otettu käyttöön uusi konsultin koulun henkilökunnan kanssa laatima organisaatiokaavio, jonka mukaisten muotojen sekä käytäntöjen kudelma oli

11. Organisaation kehittäminen itsearvioinnin avulla. http://vm.fi/documents/10623/307561/CAF+2013+%28suomeksi%29.pdf/a986fa41-f952-47ef-9c59-be4b619af8ce <accessed 17.11.2015>.

vasta sisäänajossa. Työyhteisön (hyvät) energiat kietoutuivat siihen. Kaikki ei sielläkään mennyt putkeen. Työyhteisön muuan kehitystehtävä oli osaamisen välittäminen. Se olisi tärkeä keino koulun toimintakulttuurin kehittämiseksi atomistisesta mallista kollektiivisempaan ja työyhteisöllisempään suuntaan. Uutta käytäntöä aiemmin käytetyn konsultin avulla ei ollut saatu rullaamaan.

Laukkasimme tiiviisti kolmannessa koulussa, osallistuimme palavereihin ja opettajainkokouksiin. Istuimme pedagogisissa kahviloissa. Kuuntelimme ja puhuimme. Luokkahuonekonkretia jäi kolmannessa koulussa yhtä saavuttamattomaksi maailmaksi kuin kahdessa muussakin kohdekoulussa. Kävi kuitenkin selväksi, että koulunuorisotyö oli kyseisessä koulussa sujuva osa koulunpitoa. Tomi Kiilakoski oli tutkinut aihetta ja kerännyt aineistoa samassa koulussa kevättalvella 2014. Informanttimme kertoo:

Milla: *"Tomi aika intensiivisesti seurasi sen päivän (...) kulki yhden päivän mun perässä joka paikkaan. Sitten mä mietin kun te tuutte, niin mä ootin enemmän sellast herättelevempää. Kun Tommi oli jo käynyt vähän harjoittelemassa koulunkäyntiä [viittaa Apina pulpetissa – teokseen, TH]. Mä oisin toivonut et sä olisit tullu tänne ja mitä me käydään, tässä kokenu, olisit niitten kautta, keskusteluja kun käydään niin sitä kautta avaamaan opettajille niitä asioita."*

Tommi: *"Just."*

Milla: *"Koska mä huomasi, et se Tomin yks päivä täällä aiheutti jo sen tietyllä tavalla. Tietysti mä olisin toivonu sitä, että vielä enemmän oisitte tullu kuuntelemaan oppilaita ihan tuolla kentällä sillain et mitä... Niiltähän saa jumalattoman arvokasta tietoa koulumaailmast, että nehän on ja jonka kautta minä suoritan työtäni. Mut se täytyy sanoa positiivisesti, meiän koulun opettajat on ottanut koko tän teiän... vierailut ku te ootte käyny täällä, hyvin positiivisesti. Ei o tullu mitään, että kukaan ois hakannu jalkaa maahan tai mitään... Ehkä sit mä odotin ehkä intensiivisempää ja et te oisitte ollu oikeesti täällä."*

Tämä on arvokas haastatteluvuorovaikutuksen pätkä. Siinä koulunuorisotyöntekijä kertoo ammatilliseen osaamiseensa ja kokemukseensa perustuen millainen hankemetodi olisi ollut hedelmällinen Meidän jengi –käytänteelle. Kiertäminen luokissa, käytävillä, ruokalassa välituntipaikoissa: yksinkertaista ja ilmeistä. Oppilaita kuuntelemalla ja kohtaamalla hankitaan – tai olisi hankittu - arvokas tieto, joka sitten olisi keskustelemalla opettajien kanssa välitetty heille.

Tämä on tärkeätä myös siksi, että edellä kuvattu luokkatasoittaisen palaverimuotoisen työn lopettaminen antoi Hoikkalalle ja Laineelle aiheen muuttaa työote tiiviiksi läsnäoloksi kouluissa, mm. opettajahuoneen arkisissa tilanteissa. Tämä työmuoto tuotti varsinkin Luukkalassa hyviä tuloksia: ennen työn keskeyttämistä kokonaan Luukkalaan oli syntymässä aktiivisten opettajien pieni työryhmä, joka olisi kehittänyt hankkeen tavoitteiden mukaisia työtapoja koulussa ja levittänyt niitä. Lisäksi Laineen osallistuminen koulun tiimipalavereihin tuotti mm. liitteessä 4 esitettyjä erinomaisia kehityshankkeita – ja paljon. Resurssiteknisistä syistä tämä työmuoto typistyi, mutta yllä esitetty nuorisotyöntekijän lausuma tukee osaltaan työmuodon hedelmällisyyden ajatusta. Menetelmä on myös sisällytetty molempiin kohdassa viisi esitettyihin jatkomalleihin: koulutusmalliin (tuki kouluissa –osa) ja työnohjausmalliin.

Keväällä ja kevättalvella 2015 neuvotteluissa Hirvilän perusopetuspalveluiden kanssa hankkeen kolmannesta vaiheesta tai jatkosta aloimme kohdata kyllä, mutta –retorikkaa pöydän toiselta puolelta. Keskusteluissa vilisi useita projektirahoituksia ja hakuvirityksiä, johon Meidän jengi –mallin voisi kytkeä. Että

rahoituksen etsiminen on päiväjärjestyksessä, se oli ja on luonnollista. Neuvotteluissa nousi myös täysin uusi aspekti: hankkeita ei enää aiota viraston toimesta työntää kouluihin vaan halutaan siirtyä käytäntöön, joissa hankkeiden valinnassa koulujen oma aktiivisuus ja koulujen oma ääni – jos niin tahdotaan sanoa – ratkaisee. Virasto ei päätä, missä kouluissa käynnistetään kehityshankkeita. Opetus- ja kasvatusjohtaja esitti tämän saamansa kritiikin kautta.

Prosessi hiipui ja käytännössä päättyi kevääseen 2015. Ei ole hyvää projektikulttuuria, että hanke vain hiipui. Yhdessä koulussa sentään oli jonkinlainen päättöpiste (haastattelupalautteet). Toisessa koulussa päädyttiin kohteliaan hyväntuuliseen ”mahdollisesti tämä jatkuu” –moodiin, kolmannessa koulussa hanke oli keskeytetty suoraviivaisin toimin jo tammikuussa.
Millainen prosessi hanke oli? Elokuvallisin metaforin sen voi muotoilla Nikita Mihalkovin (neukku)elokuvan - vuodelta 1977 - nimen keinoin – *Keskeneräinen sävelmä mekaaniselle pianolle*. Nikita Mihalkovin isoveli Andrei Mihalkov-Kontšalovskin esikoiselokuvan nimi – vuodelta 1965 – sopii myös aiheeseen: *Ensimmäinen opettaja*. Me ei vaan löydetty sitä ensimmäistä opettajaa. Hänellä oli muuta tekemistä. Tämä ei silti tarkoita, ettemmekö olisi useinkin päässee syvälle koulun arkeen kiinni ja etteikö projekti olisi tuottanut arvokasta aineistoa (luvut 4 ja 5). Tässä raportointiotteemme on tarkoituksellisen rehellinen ja siksi osin kriittinen.

3. Mitä löytyi?

Niin, hyvä kysymys. Löytyi:

PROJEKTIYHTEISKUNTA JA SIIHEN LIITTYVÄ AJANHENKI TYÖPAIKOILLA

Perustoiminnot hoidetaan mahdollisimman virtaviivaisesti työpaikoilla, kehitys- ja muutoshankkeet ynnä paljon muutakin paketoidaan projekteiksi. Olimme yksi projekti muiden joukossa. Tämä oli hankalaa, koska kysymys oli toimintakulttuurin muutoshankkeesta koko työyhteisön voimin. Niinpä ihan yksinkertaisesti opettajat olivat sitä mieltä, että koulun niukkaa yhteistä aikaa ei käytetä tällaiseen projektiin, josta he eivät olleet kovin kiinnostuneita, vaikka hanke olikin yhdessä rakennettu.

Tuollainen konteksti vaikuttaa myös pedagogiseen johtajuuteen. Ilmeisesti rehtorien työnkuva on niin vahvasti erilaisten projektien ja rutiinien, raportoimisen ja arjen pyörittämisen kyllästämä, että Meidän jengi oli vain yksi nakki muiden joukossa. Oli etukäteen tuhoon tuomittua yrittää aloittaa prosessia vailla rehtorien vahvaa sitoutumista asiaan, koulun kaiken muun touhun, tohinan ja koetun kiireen keskellä.

Saimme myös havaita kuinka kiire rehtoreilla on. Isoja ja pieniä asioita, arjen tulipaloja ja byrokratian suunnitelmien tekemistä, kokouksia ja koulutuksia. Lisäksi energiaa syövä OPS-prosessi oli käynnistynyt syksyllä 2014.

Ei voida sanoa, etteivätkö rehtorit olisi olleet asiassa mukana, mutta hankkeen nostaminen syksyn tärkeimmäksi asiaksi ja sen integroiminen muuhun kehitystyöhön ei toteutunut. Ensimmäisissä palavereissa rehtorien kanssa kävi ilmi, että heillä ei ollut käsitystä siitä, mistä

hankkeessamme on kysymys ja miten se toteutetaan. Ehkä se näytti heidän horisontissaan ulkopuolelta tuodulta, viraston juttuna. Vain sellaiset uudistukset voivat onnistua, missä opettajat ja rehtorit ovat uudistusten takana.[12]

Projektiyhteiskunnan ilmiöiden yksi koulussa toteutuva aspekti on oppilaitoksiin suuntautuvien erilaisten projektien (esim. MLL:n tukioppilastoiminta, Lions Quest, KiVa-koulu, Nuisku, Friends, Ratkes, Liikkuva koulu, Työrauhaa kaikille, Pro-koulu, Verme, vertaismentorointi, vapaaehtoinen työnohjaus [kolmannessa koulussa], koulunuorisotyö) suuri määrä. Niiden toimintalogiikka on usein sovitettu kohtaamamme ilmiön mukaiseksi[13]: halukkaat opettajat irtautuvat koulusta koulutuksiin, joiden sisältöjä he usein itse toteuttavat, mutta niiden laajentuminen koko koulun omaisuudeksi on hyvin vaihtelevaa. Työn kuluessa ilmeni, että kouluissa oli meneillään projekteja, jotka olisivat tukeneet Meidän jengi -hanketta. Ne vain elivät koulussa omaa elämäänsä ilman, että hankkeista olisi onnistuttu nivomaan orgaaninen kudos.

Projektin vetäminen koulussa vaikutti olevan erityistä instrumentointia edellyttävää taitavaa tekemistä. Jykän kenttämuistiinpano:

"Aloitteen sisällöstä riippumatta koulusta täytyy löytää 2-4 asiasta todella kiinnostunutta ihmistä. Uudistuksen tekijät. Me koimme uudelleen ja uudelleen tilanteen, jossa sanojen tasolla pedagogit kannattivat aloitteitamme, mutta kun olisi tullut henkilökohtaisen tekemisen aika, muutosagentin roolia ei haluttu ottaa omalle kontolle. On kokonaan tarpeetonta kenenkään yrittää mitään, ellei tämä edellytys toteudu." (Kenttämuistiinpano, Jyrki Laine, syyskuu 2014)

Projekteihin näytti liittyvän myös tietynlainen rituaalisuus, joka ilmeni ideaalisina puhe- ja sopimiskäytäntöinä. Sovitaan monista asioista, joita ei sitten tehtykään, vaan lipsuttiin.

Jos sovimme, että VESO-päivää varten videotykki on viritetty 180 osallistujaa varten, se saatiin toimimaan noin 40 minuutin jälkeen. Kun sovimme että kaikille opettajille tehdään aineistokansio hankettamme varten, sellaista ei koskaan syntynyt. Kun sovimme että hankkeen tueksi rakennetaan aineistopiste opettajainhuoneeseen, se ei toteutunut. Kun sovimme, että rehtoreiden johdolla ensimmäisenä koulupäivänä järjestetään kättelyhappening, jossa hiukan karnevalistisesti oppilaat ja opetushenkilö kättelisivät toisiaan yhteisen hengen kohottamiseksi, se ei suinkaan toteutunut. Kun sovimme samanlaisesta tapahtumasta, jossa opettajat juttelisivat viikon ajan viiden oppilaan kanssa päivittäin ja tämän asian kokemuksia sitten yhdessä purettaisiin, se toteutui vain osittain. Kun sovimme osallistuvamme johtoryhmän tai opettajainkokouksen istuntoon hankkeemme teemojen käsittelemiseksi, saimme kerta kerralta vain vähän aikaa ja muut asiat veivät huomion.

Löysimme siis omintakeisen organisaation, johon tavanomaiset projektityön periaatteet ja käytännöt eivät oikein istuneet. Tätä tarkoitti koulun omaleimaisuus työ- ja toimintaympäristönä, se tarkoitti myös sitä, että mitkään tieteellisen liikkeenjohdon tai yritysvalmennuksen muutostekniikat eivät niin, vaan sovellu kouluun (niin kuin eivät sovellu moniin muihinkaan julkisinstituutiohin). Hannu Simolan[14] mukaan (2015, 149) yksi koulunuudistuksen kansainvälisen historian opetuksia on se, että oli-

12. Hannu Simola (2015): Pisa. Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. Vastapaino 21015, s. 149.
13. Sanottu ei koskenut koulunuorisotyötä, osin KiVa –koulua, eikä MLL:n tukaritoimintaa.
14. Simola toimii koulutussosiologian professorina Helsingin yliopistossa. Hän on ainulaatuinen toimija erittäin taajassa kasvatustieteen suomalaisessa professorikunnassa. Hän ehti toimia noin kymmen vuotta opettajana peruskoulussa ja lukiossa ennen siirtymistään akateemiselle uralle. Hän on kansainvälisesti tunnetuimpia ja julkaistuimpia koulutustutkijoitamme. Hänen tuotantonsa on hengästyttävä, mutta myös käyttökelpoinen. Täysin ohittamaton figuuri suomalaisessa peruskoulukeskustelussa.

si tärkeää tutkia ennemmin sitä, miten koulut muuttavat uudistuksia, kuin sitä, miten uudistukset muuttavat koulua. Tämän oivalluksen ja monien tutkimusten dokumentoiman asiantilan mukaan muutosohjelman ja sen toteutumisen välillä on yleensä huikea ja monipolvinen etäisyys, jossa Simolan mukaan ja hänen termein *"viimeisen sanan saavat aina kentän toimijat eli katutason byrokraatit (street-level bureucrats), tässä tapauksessa opettajat"*. Katselimme samaa maisemaa Meidän jengissä.

Simola kirjoittaa (2015, 149), että muutoshankkeiden olisi perustuttava järjelliseen analyysiin koulun todellisuudesta ja kuten mekin, että opettajat on saatava mukaan. Hänen mukaansa vain näin voimme suunnata *"koulunuudistusvoimamme perusasioihin"*. Perusasiat puolestaan ovat Simolan huikeassa ekspertiisissä *pieniä uudistuksia*. Niillä ei hänen mukaansa ole visionäärien näkyjen näyttävyyttä. Sen sijaan ne ovat mahdollisia.

Edellä voi vetää pari kriittistä kysymystä Meidän jengille. Ensinnä, oliko analyysimme koulun todellisuudesta järjellinen. Toiseksi yritimmekö mahdotonta, eräänlaista köyhien miesten visionäärisyyttä, kun tavoittelimme koulun toimintakulttuurin muutosta. Jos näin on, mitä on sanottava uuden OPS:n perusteista ja tavoitteesta uudistaa koulujen toimintakulttuuri?

Toisaalta koulujen opettajat tuottivat paljon arvokasta materiaalia (ks. luku 4 ja liite 4 sekä edellä kuvatut luokkatasoryhmien projektit), joka on yhä ajankohtaista toteutettavaksi luvun 5 (ja siihen liittyvän liitteen 5) mallien mukaisesti.

VÄÄRIN KÄYNNISTETTY PROJEKTI?

Tässä raportissa on tukeuduttu monessa Hannu Simolan (2015) teokseen.Ällistyttävästi siitä saa osviittaa myös käytäntöhankkeiden, kuten projektien toteuttamiseen kouluissa. Koulu ei ole mikä tahansa organisaatio. Jos koulun omintakeisuus ei ole projektimaakareiden hyppysissä, tulee stoppi nopeasti vastaan. (Kävikö meille näin, pohtii projektiparista ainakin Hoikkala.) Simola puhuu tai kirjoittaa kouluopetuksen luonnonlaista. Se tarkoittaa koulunpidon yhteiskunnallisia reunaehtoja. Koulu on edelleen hyvin olennaisesti pakollinen, joukkomuotoinen ja valikointivelvollinen instituutio. Simola (2015, 129) perustelee tämän nojalla, että juuri nämä tekijät ovat *"masentaneet ja turhauttaneet koulunuudistajien sukupolven toisensa jälkeen"*. Jos tämän lukee neuvona hankeihmisille, niin se tarkoittaa ainakin olosuhde- ja kontekstirealismia, pieniä hankkeita ja hitaita askeleita. (Tässä mielessä oli ihan väärin, että Meidän jengi käytännössä lakkautettiin siinä vaiheessa, jossa projektipari vasta oli tullut tutuksi maaston kanssa.)

Simola (2015, 131-133) vinkkaa viisaasti koulunuudistuksen historiaan ja tutkimuksiin perustuen uudistusten toimeenpanijoille, miten projekteja kannattaisi vetää. Näistä olisi ollut osviittaa myös meille. Simola antaa kolme ohjetta. (1) Älkää alkako tavoitteista vaan instituutioista ja sen toimijoista. (2) Ottakaa uudistukset hypoteeseina, ehdotuksina ja keskustelualoitteina. (3) Ymmärtäkää tavoitteet suunnistusta auttavina tähtisikerminä.
Erityisesti Simolan listauksen pointti numero yksi on (olisi ollut) meille relevantti. Ei kannata sännätä projektin alussa oppimiskahvioon, jossa tuotetaan tavoitteet. Niihin päästään harkitun ja hitaan reitin kautta. Simola (2015, 131) kirjoittaa:

"Kysykää pikemminkin: (m)illainen koulunne on historiallisesti ja sosiaalisesti? Mikä siellä toimii, mikä ei (instituutioanalyysi)? Kysykää millaisia oppilaanne ovat, mikä heitä kiinnostaa ja mitä he tarvitsevat (opiskelija-analyysi). Kysykää myös, millaisia opettajia olette, mitkä ovat teidän intressinne, millaisia teidän

vahvuutenne ja heikkoutenne (opettaja-analyysi).”

Tärkeitä juttuja, vaikka Matti Koskenniemestä ja ryhmätajusta ei Simolan listassa mainita mitään. (Se on tietysti mielestämme puute.) Monet noista Simolan nostamista asioista[15] olivat kyllä läsnä kevään 2014 selvitys- ja kartoitusvaiheessamme. Toinen projektiparista – Hoikkala – on nyt jälkikäteen sitä mieltä, että emme kuitenkaan tarpeellisen fokusoidusti ja riittävällä ajalla viipyneet noissa kysymyksissä. Hankkeen talous määritti, millaiset resurssit tähän vaiheeseen voitiin allokoida. Myös koulunpidon kummallinen aikastruktuuri pelasi outoa peliään – kaikki kävelevät kahviot piti tunkea koulunpidon aikaraamiin, aina oli kiire, aikaa oli aina vähän. Opettajat eivät hevin jää työajan loputtua työtään kehittäviin keskusteluihin (OAJ –kortti). Kuuluuko opettajakulttuuriin myös jonkinlainen 45 minuutin kärsimättömyys –syndrooma? Jos kolmessa vartissa ei saada tulosta, on fasilitointi ihan metsästä.

Myös projektinhallinnan oma logiikka, sen tavoiterationalismi haittasi hidasta paneutumista noihin vaativiin kysymyksiin. Niihin vastaaminen ideaaliprosessina olisi merkinnyt sellaisen käytännön luomista, että opettajat olisivat itse alkaneet yhdessä tutkimaan työtään, sen tapoja sekä sen ehtoja. Ei sellaiseen muutamat walking cafet per koulu mitenkään riitä. Referenssinä voisi käyttää pedagogisen kentän toista laitaa. Tämä tarkoittaa kokkolalaista prosessia ja dokumentaatiota[16], jossa Kokkolan nuorisopalvelujen työntekijät, nuoriso-ohjaajat, yhteisöpedagogit ja nuorisotyöntekijät tuottivat neljän vuoden mittaisessa oman työnsä kehittämisen hankkeessa kaupungilleen nuorisotyön perussuunnitelman. Tavoitteiden luomiseen meni kahdeksan kuukautta.

15. Tämä voidaan nimetä Simolan hankerealistiseksi koulusensitiiviseksi metodiksi.
16. Tomi Kiilakoski, Viljami Kinnunen & Ronnie Djupsund 2015: Miksi nuorisotyötä tehdään? Tietokirja nuorisotyön opetussuunnitelmasta.

On hyvä havaita, että alkuvaiheen jälkeen työtä ehdittiin tehdä yhden syksyn verran ja sekin toisen koulun sisäisten syiden takia huomattavien ristipaineiden keskellä. Jo keväällä 2015 projektille osoitettu aika alkoi vähentyä. Voi pohtia, eikö hanke olisi alkanut istua kouluihin aivan toisella tavalla, jos projekti olisi ollut läsnä kouluissa vielä tätä kirjoitettaessa, joulukuussa 2015.

Palatkaamme hetkeksi alkuun. Raportin sivulla neljä ja viisi (toinen luku, prosessikuvaus) pohditaan Meidän jengi –hankkeen tavoitteiden lavenemista kriittisessä ja kenties jälkiviisaassa hengessä. Ripaus jälkiviisautta lisää. Ongelmat ja se miksi hanke keskeytettiin, olivat läsnä jo toimeksiannossa. Matkaan lähdettiin suuret ja osin epärealistiset tavoitteet repussa. On hämmentävää todeta nyt [25.11.15] että kirjaus nuorisotyöhön oli niinkin vahva, jopa päätavoite[17]. Toimeksiannossa puhuttiin ensin yleistavoitteesta, sitten työkalupakista, sitten päätavoitteesta, välillä puhuttiin jonkin toisen hankkeen tavoitteiden jakamisesta. Olisi ehkä pitänyt puhua vain ryhmädynaamisesta työkalupakista hankkeen tavoitteena. Näin fokus olisi säilynyt sellaisena kuin se olisi ollut alusta lähtien kirkkaana kehittäjien mielessä. Asiassa on myös se piirre, että omalakisen koulun oloissa intervention ja dialogin suhde on jännitteinen. Yläkoulun opettajia on vaikeata kohdata interventiomielessä. Pedagogiset kehät käsitettiin myös liian laajasti, hankkeessa oli kyse korkeintaan kahdesta kehästä. Ja OPS:sehän oli Meidän jengi -hankkeen kannalta stiiknafuulaa. Jo organisatorisista syistä: OPS-prosessi kulki kouluissa ihan omaa rataansa.

Kun tähän syöttää Hannu Simolan hankerealistisen metodin, voidaan kysyä miten Meidän jengi –hanke olisi voitu käynnistää aidosti itselleen tavoitteita asettavana prosessina. Tietysti voidaan myös kysyä, onko mahdollista saada

17. Kesän väliraportissa on muotoilu ”Päätavoite nuorisotyölliseen suuntaan”.

aikaan sopimusta jostain hankkeesta ilman, että hankepaperissa sovitaan mahdollisimman selkeästi hankkeen tavoitteista. Ehkä projektin pyöritys on kaksi- tai monivirtainen. On oma maailmansa, miten siitä sovitaan virastossa sopimusloogisesti ja on omansa, miten hanke toteutuu käytännön prosessina. Opetus on, että ensin sovitaan löyhä raami, jonka toteutuksessa lähdetään ensin tuottamaan hankkeen varsinaiset toteuttajat. He tuottavat sitten aikanaan tavoitteet omalle prosessilleen. Ei tavoiterationaalisuutta, vaan tilannerationaalisuutta[18]. Tämä kaikki vaatii aikaa. Se oli hankkeen kannalta arvioiden keskeinen niukkuusresurssi! Työn kuluessa jouduimme sovittamaan jokseenkin kaikki ajatellut työmuodot niukan ajan vaatimusten mukaisiksi. Luvun neljä ja liitteen neljä arvokkaisiin tuloksiin nähden olimme oikeastaan vasta pääsemässä liikkeelle.

OPETTAJIEN AUTONOMIA

Opettajan työ, työote ja ammattikunnan eetos on suomalaisessa pedagogisessa perinteessä autonominen ja itsenäinen. Professioiden tutkimuksen näkökulmia ammattikuntien ymmärtämisessä on katsoa niiden tapaa määritellä 1) se todellisuus, jossa he toimivat, 2) ne päämäärät, joihin he tähtäävät, 3) ne keinot, joilla päämääriin päästään, 4) ne ilmiöt, jotka työssä kohdataan ja 5) mikä on ammattikunnan rooli näiden ilmiöiden hanskaamisessa.

Opettajan työ on malliesimerkki kaikki yllä olevat kohdat toteuttavasta autonomiasta. Opettajat kuvasivat itse valmistelevissa työpajoissa tilannetta lonely rider -tyyppisesti: kukin opettaja toimii luokassa omalla tavallaan, eikä yhteistä linjaa tai tapaa toimia synny. Seuraus on se, että koulun pedagoginen kulttuuri atomisoituu. Luokat otetaan haltuun miten kukin sen parhaiten taitaa ilman systemaattista kokemusten ja hyvien käytänteiden kollektiivista vaihtoa. Taitavuus ja ammattitaito on eräänlaista pedagogista yksityisomaisuutta. Karikatyyrin, mutta ei vain semmoisena ilmaisten: Taitavana ainedidaktikkona lonely rider vetää oman pedagogisen shownsa omassa möksässään ja rientää opehuoneen kautta seuraavaan luokkaan osaavasti, tehokkaasti ja reippaasti.

Rajuimmillaan opettajat vertasivat koulun koettua tilannetta Villiin länteen: Sankarilliset yksilötoimijat taistelevat viimeisellä rajamaalla eli luokassa villejä vastaan eli pitävät näitä kurissa ja sivilisoivat toimimaan järjestyneen yhteiskunnan kanssa, kasvattavat ja välittävät länsimaisen sivistyksen perusteita ja ajoittain voittavat taistelunsa, joskus häviävät.

Mutta yksinäisen ratsastajan cowboy ja cowgirl -elämä vaatii veronsa. Se kutsuu opettajainhuoneen esille eräänlaisena painekattilana ja kuormittuneen opettajan epävirallisena stressin säätelyn keskuksena. *”Sitte opettajainhuoneessa näitä tilitetään. Joskus rakentavammin, joskus vähemmän rakentavasti.”* (Ensimmäisen vaiheen keskustelut, opettaja.) Kysyttäessä moni opettaja tunnisti tilanteen ja myönsi, että pelkillä opettajanhuonekeskusteluilla mikään ei muutu. Lisäksi kollegiaalisuus ei aina toimi:

18. Simola kirjoittaa (2015, 132) ”innokkaasta koulunuudistaja” Michael Fullanista, jonka hän kertoo kokemuksensa perusteella havainneensa, että tavoitteiden pohtimisen aika tulee paradoksaalisesti vasta kun toiminta on täydessä vaiheessa. Fullan puhuu, että se vaihe on pikemminkin kolmas kuin ensimmäinen. Simola (mts.) on koostanut Fullanilta pitkän sitaatin. Meidän jengi -hankkeen raportin laatijoista Hoikkala vierastaa Fullanin sotilastermistöä ja siihen viekottuvaa hankefundamentalismia, mutta silti yleisen resonoivuutensa vuoksi poimittavissa tähän. Siis Fullan 1994, s. 57 Simolan 2015, s. 132 mukaan: ”Ready! Fire! Aim! on paras organisaation muutoshetken kuvaus. “Paikoillanne” on tärkeä vaihe: suunnan on oltava tiedossa, mutta on lamaannuttavaa juttua prosessiin visioineen, missioineen ja strategisine suunnitelmineen vaiheessa, jolloin dynaamista todellisuutta ei tunneta tarpeeksi. ”Tulta” tarkoittaa toiminnan ja tutkimisen käynnistämistä, joka vahvistaa ja selkeyttää vaadittavia taitoja ja oppimista. ”Tähdätkää” kiteyttää uudistuksen tarvitsemia käsityksiä, muotoilee tehtäviä ja visioita sekä ohjaa strategiseen suunnitteluun. Visio ja strateginen suunnittelu tulevat siis myöhemmin, pikemminkin vaiheessa 3 kuin vaiheessa 1.” Michael Fullan (1994): Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Helsinki: Painatuskeskus.

”Joskus kieltämättä, kun siellä sanoo, että minulla on ongelmia tietyn oppilaan tai luokan kanssa, ni kollega vastaa, että jaa, ei mulla mitään ongelmia siellä ole.” (Lähde: ks. edellä.)

Tällainen atomistinen malli (”mennään luokkaan ja laitetaan ovi kiinni ja toimitaan kukin tavallaan”) tuottaa seuraavia ongelmia. Koska opettajien ryhmätajut vaihtelevat, eri opettajat käsittelevät ja sääntelevät ryhmädynamiikkaa vaihtelevin tavoin. Luokan dynamiikka ei rakennu johdonmukaisesti ja systemaattisesti tukemaan oppimisen iloa, eikä myönteisiä pedagogisia kehiä. Tämän efekti on se, että ryhmäpedagogiikkaa ei oikeastaan ole lainkaan olemassa kollektiivisena pedagogisena resurssina koulun toimintakulttuurissa. Tästä seuraa myös että oppilaat kokevat tulevansa joskus kohdelluiksi epätasa-arvoisesti koska heihin sovelletaan erilaisia sääntöjä opettajasta riippuen. Atomismi kuorimittaa opettajia. Kun tekee yksin työtään, opettajien motivaatio ja työssä jaksaminen ovat koetuksella.

Toimeksiantoon myönteisemmin suhtautuneissa ryhmissä asia saatettiin ilmaista jopa näin kärkevästi: *”Kyllähän, jos me voitaisiin toimia tiiminä ja yhdessä, kyllähän se keventäisi arjen kokemusta suuresti, työ muuttuisi kevyemmäksi ja meidän alkoholinkäyttö iltaisin kotona vähenisi selvästi.”* (1. vaiheen työpajat, opettaja.)

Suomalaisen opettajan autonomia on paradoksaalinen asia. Se on omiaan luomaan koulukulttuuriin, sen arkisiin käytänteisiin pulmallisia piirteitä. Samalla se on tuottanut rakenteellisena piirteenä eittämättömiä koulutuspoliittisia hyötyjä. Suomessa ei ole perusopetuksen osalta koulujen ja opettajien työn julkista rankkausta paremmuuslistoina. Hannu Simolan (2015) mukaan taannoinen Pisa-menestys liittyi osin tähän itsenäisesti työnsä ja prosessinsa omistavaan sekä tieteellisesti koulutettuun opettajakuntaan. Heidän raaminsa toimia on paljoin laajempi kuin esimerkiksi niiden OECD-maiden opettajien, joiden täytyy kanavoida opetuksensa mekaanisesti testiapparaattien sekä tulosmittareiden kriteeristöjen mukaisiin normatiivisiin uomiin; uomiin, jotka merkitsevät myös oppilaiden valtakunnallista testausta.
Tässä esiin nostettu autonomia kriittisinä käytänteinä ei tarkoita, että projektipari Hoikkala&Laine olisi mainitun laisten testien ja tulosmittausten kannalla. Olimme kyllä hankkeessa eräänlaisia konsultteja, joo, mutta emme millään tavoin sellaisen arviointi- tai konsulttitoimen puikoissa, minkä yhteiskuntapoliittinen intressi olisi arvioivan yhteiskunnan rakentaminen[19]. Arvioivan yhteiskunnan ranking- ja nimeämiskäytännöt huonoksi leimautumisen tapauksissa merkitsevät koulujen julkista häpäisemistä, josta koulu harvoin enää nousee. Tämä on brittiläisen tutkimuksen tulos.[20] Ne pakenevat, jotka pystyvät.

Myös rehtoreilla on autonomiansa. Mutta he toimivat kahden voimakentän muodostamalla välialueella. Virastosta – kunnan tai kaupungin perusopetushallinnosta - tulee tehtäviä, kyselyitä, aloitteita, toimeksiantoja. Voidaan käsittää että ne tulevat ”ylhäältä”. Meidän jengi – hanke voisi olla hyvä empiirien esimerkki siitä, millaiset relaatiot rakentuvat, kun virasto lähtee toteuttamaan hankkeita ministeriöltä saamallaan projektirahoituksella (vrt. case koulutuksellisen tasa-arvon hanke). Lattiatasolla rehtorit hallinnoivat, tekevät työtään ja joskus vääntävät suhteessa opettajiin ja heidän (isoon) autonomiaansa. Ei ole helppo nakki johtaa opettajia tällaisessa ison autonomian kulttuurissa. Johtamismoodit ovat suostuttelevia, autoritaarisen käskemisen kulttuurit ja ajat ovat ohitse. (Vai ovatko? Miten perinteet elävät? Mikä on organisaation muisti? Vaikka sitä pyörittävät toimijat vaihtuvat?) Tällaisten autonomiasidosten oloissa koulun

19. Arvioiva yhteiskunta, the audit society, ks. Power, Michael (1997): The Audit Society. Rituals of Verification. Oxford: Oxford University Press.
20. Katso laaja dokumentaation Hannu Simolan manitussa teoksessa (2015, s. 223).

omalakiseen kulttuuriin ei voi vaikuttaa kuin opettajien hyväksymässä mitassa. Tämä on jo sanottu prosessikuvauksessa. Et tee projektia koulussa, jos siihen ei ole hyväksyntää rehtorien ja koko muun koulun väen taholta. Osaltaan Meidän jengi pysähtyi tähän.

PALAVERIT JA ORGANISAATIO

Koulu on siis risteilevien autonomiapositioiden ensemble. Koulunpitoon liittyy kosolti sopimista, varmistamista, informointia ja yhteisistä tekemisistä päätettävää. Joskus, pahimmillaan opekokoukset ikään kuin hajosivat opettajien autonomiaperiaatteiden määrittämällä tavalla moniääniseksi kuoroksi, jolloin osallistujalla ei ollut erityisempää tarvetta löytää yhteistä lopputulosta. Kouluorganisaatio koostuu monista erikoisosaamisen ryhmistä, joiden tehtäviä määrittää tietty työnjako – luokanopettajat, aineenopettajat (jotka jakaantuvat toiminnallisten ja toisaalta teoreettisten aineiden opettajiksi), erityisopettajat, oppilashuollon henkilökunta, koulukäyntiavustajat, koulusihteerit, keittiön henkilökunta, kouluisännät, siistijät, edellä mainittujen kaikki ajoittaiset sijaiset sekä muut projektilaiset, esimerkiksi koulunuorisotyöntekijät. Nämä ryhmät muodostavat keskinäisen hierarkisen kudelman ja varmaan myös tehtäviään vastaavan oman tietoisuutensa, ajattelu- ja käytännetapansa. Rehtorin yksi homma on hillitön organisointi ja homman kasassapito. Onko kyse silloin pedagogisen johtajuuden harjoittamisesta? What a task! Kaikki luetelluista ryhmistä eivät osallistu opekokouksiin, eivätkä VESO-päiviin. Eikä rehtori ole kaikkien esimies. Rakenne on kuitenkin koulussa selkeä ja prosessi pysyy käynnissä. Kaikki työntekijät ovat vaihdettavissa, roolit ja niitä vastaavat tehtävät ovat kiteytyneitä. Sen sijaan onko organisaation perustehtävä kouluorganisaation kaikille toimijoille ja eri tehtävien ryhmittymille samalla tavalla selvä, niin että siitä muodostuu yhteisen toiminnan mahdollistama konsensus, lienee avoin kysymys. Onko kaikilla koulun toimijoilla *"tietoisuus siitä mitä vain koulu voi tehdä"*, Hannu Simolan (2015, 128) muotoilua seurataksemme. Että se opettaisi tärkeitä ja merkityksellisiä, siksi myös vaikeita asioita yhteisöllisesti aikuisten ja nuorten yhteistyössä. Koulun omintakeisuus organisaationa liittyy tehtävään, jota se on suorittamassa, mutta myös koulunpidon traditioihin, esim. vahvaan opettajan autonomia –periaatteeseen.

Miten sopia yhteisistä asioista? Törmäsimme hankekouluissamme varsin epämuodolliseen palaverikäytäntöjen vuohon. Hankkeemme kannalta tämä oli ajoittain ongelmallista vain siksi, että sovittujen tekemisten toteutuminen oli hyvin vaihtelevaa.

"Milloin aikaa ei ollut, milloin ei asiaa, milloin tulokset eivät tyydyttäneet. Opettajat kysyivät: Et kuka tätä koulua johtaa? Johtaako kukaan? Mihin ilmoitan poissaoloni? Kuka hoitaa sijaiset? Onko kaket vai jälki-istunto? Meillä on KAAOS täällä. Ei meidän jengi voi toimia ennen kuin on teidän rehtoreiden jengi kunnossa." (Kokousmuistiinpano, johtoryhmä, Jyrki Laine, lokakuu 2014.)

Tuo muistiinpano liittyy sen hankekoulun tilanteisiin, missä oli ilmennyt johtotyön ongelmia rehtoriparin yhteistyössä.

"Opekokouksien alussa kului usein paljon aikaa järjestäytymiseen ja paikalle tulemiseen sekä muuhun vastaavan kokoustekniikkaan. Osassa kokoontumisia perustavat palaverikäytännöt ontuivat. Asioita ei ollut ennalta valmisteltu, asialistaa ei ollut, selkeisiin päätöksiin ei pyritty, ei pidetty pöytäkirjaa, ei sovittu action pointeista eikä tavasta, jolla päätettyjä asioita seurattaisiin ja jatkotyöstettäisiin. Lisäksi aikatauluasioiden takia tapaamisten aikataulu oli usein hidas. Tärkeänkin asian käsittely voi hajaantua usean kuukauden ajalle, mikä ei edistä tiivistä ja päämäärään tähtäävää

työskentelyotetta.(...) Asioihin ei ehditä palata, asioita ei ehditä valmistella eikä varsinkaan saada päätökseen." (Kenttämuistiinpano, Jyrki Laine, joulukuu 2014)

Kohdekouluissamme painittiin erilaisten organisaatiohimmeleiden kanssa. Kokoontumisista haukkasi usein suuren osan jokin ajankohtainen ilmoitus- tai järjestelyasia, ja eri tavoin organisoitujen (luokkatasotiimit tai jonkin teeman, kuten työrauha ympärille organisoidut tiimit) tiimien työ saattoi jäädä sirpaleiseksi.

"*Rajuimmillaan arvostelijat sanoivat, että nämä meidän kokoontumiset ns. tiimeissä ovat aika järeä työkalu juhlatoimikunnan työhön. Tämä oli sikäli erikoista, että juuri tätä tiimiaikaa oli syksyn 2014 alussa varjeltu Meidän jengiltä, mutta joulukuussa kouluissa sanottiin, ettei tiimiajalle ole käyttöä, että yt-aika on tyhjäkäynnillä.*" (Kenttämuistiinpano, Jyrki Laine joulukuu 2014)

Saimme opettajilta kuulla aika ajoin eri hankekouluissa opettajien erilaista tyytymättömyyttä tiimeittäin ja luokkatasoittain järjestettyjen yhteisten elinten työskentelyyn. Mutta mitä tuollainen tyytymättömyys ilmaisi? Päätelmissä kannattaa olla varovainen. Tyytymättömyys voi ilmaista hankaluutta, muutosangstia, kun työprosessiin lisätään yhteisen käsittelyn slotteja, vaikka opettajan työnteon rakenne on edelleen omassa luokassa. Joku voi ajatella omalta kannaltaan perustellusti, että kokoustamiseen liittyvä ajankäyttö on pois siitä kuuluisasta omasta perusopettamisesta tai siihen liittyvästä yt-toiminnasta. Kaikkihan eivät välttämättä allekirjoita *ulos möksästä* -slogania. Eikä mainittu tyytymättömyys ollut koko totuus kaikkien hankekoulujen kaikkien opettajien suhtautumisesta luokkataso- ja tiimityöskentelyyn! Siitä jotain varmaa sanoakseen täytyisi olla käytössä kattava aineisto. Tutkimuksellisessa mielessä projektiparilla on havaintoja erilaisista aihetta koskevista äänistä, joiden status lienee luokkaa "valikoitu signaali (ulottuvuudella heikko viiva vahva)".

Edellä on usein viitattu kouluun omintakeisena ja omalakisena organisaationa. Se tarkoittaa sanoa, että koulujen organisaatiokulttuureissa on jotain poikkeavaa muiden organisaatioiden kulttuureista. Edellä on myös sanottu, että koulu ei ole yritys. Siitä seuraa, että virtaviivainen yritysmäinen tapa ajatella ja toimia tiiviisti päämäärään tähdäten kulloisenkin johtokunnan tai hallituksen what ever strategisten linjausten mukaisesti, ei ihan helposti istu organisaatioon nimeltään koulu. Siellä on liikaa kohinaa ja autonomiastaan ja ammattijärjestönsä reviiritaistelusaavutuksista kiinnipitäviä pedagogian osaajia. Se tietysti harmittaa projekti-ihmisiä, joiden duuni on avittaa ja vivuta koulun toimintakulttuurin muutosta. He voivat liittoutua ja tukeutua pedagogisen kentän uudistajiin, vaikkapa Marko Kuuskorven (2012) väitöskirjaan[21]. Kuuskorpi kirjoittaa (2012, 167) muiden muassa:

"*Koulun toimintakulttuurin muutoksen haasteisiin vastaaminen vaatii pedagogisten ja fyysisten rakenteiden samanaikaista uudistumista siten, että suljetusta pedagogisesta ajattelusta ja passiivisesta opetustilakulttuurista siirrytään avoimempaan ajatteluun sekä dynaamisiin koulu- ja opetustilaratkaisuihin. Mikäli koulu ei kykene uudistamaan rakenteitaan ja toimintamallejaan, seurauksena on kehitystä hidastava kehä, jossa passiivinen ja suljettu pedagoginen ajattelu sekä yksipuolinen, kirjasidonnainen luokkaopetus eivät anna mahdollisuutta uudistaa fyysistä oppimisympäristöä eivätkä sen yhteydessä tapahtuvia opetus- ja oppimisprosesseja.*"

Muutoksen projekti-ihmiset, jollaiseksi asetuimme kolmessa hankekoulussam-

21. Kuuskorpi, Marko (2012): Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila. Kasvatustieteen väitöskirja. Turun Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö.

me, on sekin erityinen positio. He tekevät muutosta työkseen, jolloin omissa käytännöissään viihtyvät koulun toimijat helposti leimautuvat muutosvastarintaisiksi. Mutta mitä auttaa heille saarnaaminen vaikkapa suljetusta pedagogisesta ajattelusta? Kenen termejä nuo ovatkaan?

"Yks sensitiivisyys pitää muistaa. Et koulu on omintakeinen organisaatio, kuten kaikki meidän julkiset instituutiot. Mulla on sellainen tuntu, että liikkeenjohdon ja yritysjohtamisen opit ja prosessikaaviot eivät välityksettä istu niihin... Täytyy sanoa, että järkiperäistäkää. Esimerkiksi johtoryhmien työskentelyä. Jos onkin niin, että se väliaineen vastus ja tehottomuus, sooloilu (=autonomia) yms. onkin just sitä ekstraa, joka on ollut mahdollista luoda ja syntyä koska ei ole päämäärätietoisesta liiketoiminnasta kysymys. Tarkoitan sitä, että kaikki organisaatiot toimivat omissa konteksteissaan ja omissa sosiokulttuurisissa ehdoissaan. Tosin en tiedä, mitä tämä pohdiskelu ja omintakeisuussensitiivisyys implikoi. Et välttettäis se, että joku tulis kritisoimaan ja väittämään, että Meidän jengi tässä muodossa tarkoitti lähinnä yritysvalmennuksen rasterin päälle vetoa noihin kouluihin. En tarkoita, että näin on, vaan että olkaamme sensitiivisiä. Ja ollaanhan me oltukin. Ja väitän että muutosjutskat eivät onnistu kouluissa jos koulujen (kummallista) omintakeisuutta ei osata ottaa sensitiivisesti huomioon. Ja eikös me tietyssä mielessä just olla tutkimassa tuota koulun toimintakulttuurin kummallista omintakeisuutta. Antropologit menee kentälle ja kertoo sitte heimoille, et mitä he näkivät." (vuorovaikutteinen jälkipohdiskelumuistiinpano, Tommi Hoikkala, toukokuu 2015.)

Edellä puhuttiin pedagogisesta ajattelusta. Tommi teki opettajahaastatteluja hankekoulussa nro kaksi. Niissä hän teki kysymyksiään tyylinsa ja työnsä mukaisesti käyttämällä myös tutkijajargonia.

Tommi: *"Miten sä luonnehtisit tän koko koulun ja opettajakunnan tällasta pedagogista... käytetään tällast hienoo termii, niinku pedagogista kulttuuria?"*

Vappu: *"Mä en tiiä, mitä tuo tarkottaa. (naurahtaa) Pedagogista kulttuuria... En mä osaa tuohon sanoo yhtään mitään. Pedagogista kulttuuria... Onks meillä jotain pedagogista kulttuuria? En mä tiiä, mä en osaa sanoo oikeestaan mistään mitään, mikä liittyy alakouluun tai erkkapuoleen, koska niit ihmisii ei ihan kauheesti nää. (...)*

Mä en tiiä onko meillä mitään semmosia suurempia hienoja pedagogisia linjoja olemassakaan. Mennäänkö me niinku koko porukka enemmän tai vähemmän tilannekohtasesti aina, että nyt näitten kanssa tehään tälleen ja tän asian kanssa tehään tälleen (...)

Et vaikka kaiken kaikkiaan meillä on aika hyvät välit yläkoulun opettajien suhteen ja täällä ei oo mitään hirveen isoo kyräilyä ja oppilaatki suhtautuu opettajiin aika positiivisesti ja myös toisin päin, niin niin tota on sitte ehkä joskus, välillä niinku herättää jonkunlaista näräa se, että kaikki opettajat ei osallistu yhtä paljon ja niinku tämmöstä. Et semmosii pikkujuttuja on..."

Kuten sanottu, noiden haastattelujen perusteella Tommi esitti koulun opettajille (yläkoulu), että tuon hankekoulun pedagogista kulttuuria luonnehtii tietty käytännöllisyys. Hän nimesi tuon kulttuurin tilannekohtaiseksi neuvokkuudeksi. Palautekeskustelussa (19.5.2015) siihen ei sanottu juuta eikä jaata, koska koulujen yhdistämissuunnitelmat tunkivat keskustelun agendalle ja tukkivat sen.

"Ystävämme M taas keskustelussa vauhdissa mun powerpointtien jälkeen: 'Miksi puhua tuollaisista hienosteluista... rooli tai persoona ja mikä mieli tuollaisilla projekteilla, Meidän jengeillä on, jos koko koulu on vaarassa. Kertokaa vaan vihaiset terveiset virastoon.' Muuta siellä ei

sitten oikeastaan sanottukaan. En ajatellut enkä kokenut kuitenkaan narsistista loukkaantumista, en ollenkaan, vaan puhdas task completed -fiilis. Ei edes mikään pitäkää tunkkinen –moodi. Vaan että kenttähavainto, että tuolla tavalla tuossa heimossa tänään ja tällä kertaa. Et niin ku ammatillisesti." (Kenttämuistiinpano, Tommi Hoikkala 20.5.2015)

Haastatteluista nousi myös kiinnostava yksintekemisen vs. yhteistoiminnallisuuden akseli. Se puolestaan liittyy edellisessä otteessa mainitun henkilö M:n mainintaan rooli tai persoona. Tämän taustalla oli Tommin esityksen sisältämä jaottelu siitä, miten opettajat taitavina pedagogeina tekevät työtään roolistaan ja/tai persoonastaan käsin. Koko vyyhti laskeutui myös työyhteisön ihmisten yhteistyön kysymyksiksi.

ROOLI VS. PERSOONA OPEN TYÖSSÄ

Opettajan ydinprosessi tapahtuu omissa luokissa, joissa opettaja on kaikesta kurikoulun liudentumisesta huolimatta kaiken vuorovaikutuksen ja kommunikaation keskeishenkilö. Opettajien osaamista ei koota, eikä jaeta systemaattisesti. Kokemuksia vaihdetaan, yhteistyötä tehdään, mutta se näyttää tapahtuvan informaalisti. Millä tavoin voidaan puuttua, toisen opettajan ja luokan tapahtumiin, sitä ohjaa näkymätön kollegiaalinen koodisto. Yksilökeskeinen pedagogia vallitsee ja hallitsee vaikka oppiminen tapahtuu ryhmissä. Ryhmät ovat koko ajan koulussa läsnä. Oppilaan arviointi on kuitenkin yksilöarviointia. Pärjätäkseen työssään opettajan on kuitenkin osattava säännellä ryhmäilmöitä, voidaan siis puhua ryhmätajun tarpeesta. Opettajien ryhmätaju on yksilöllistä, ryhmän pito tapahtuu usein opettajan intuitiivisen ja hiljaisen tiedon ja osaamisen varassa. Irvileuka väittäisi, että hiljainen tieto on joissain tapauksissa myös ja nimenomaan mykkää tietoa.

OMA PERSOONA

Monen opettajan identiteettitarinaan kuuluu näkemys siitä, että opettajan työtä tehdään nimenomaan omalla persoonalla: Otetaan vastuuta opettamisesta, oppilaista ja koko paketista. Jos tämä on opettajien pedagogista ajattelua, sitä luonnehtii melkoinen minälähtöisyys.

Teemme tässä hypyn haastatteluun, jonka asialista muodostui yhden hankekoulumme yläkoulun luokanohjaajien omaa työtä ja tehtäviä koskevista kuvauksista (erityisesti, mikä sija ryhmien ohjaamisella heidän ammatillisessa paletissaan on). Herman Lehtonen toimii informanttinamme, hän on Oikotien peruskoulun kemianopettaja. Herman sanoittaa tässä pisteessä persoonalla tekemisen -mallia.

"Me alettii puhuu kollegoist, ni kyl jokainen tekee kukin persoonallaan töitä. Jos sä oot matemaatikko kautta insinööriluonteinen ihminen, niin sillon sä olet. (...) Mä teen oman työpaikkani kyllä, rakentanu pitkään sitä minkälaisen ilmapiirin mä haluun mun tunneille tai mun oppilaitten kaa. Mutta se on niin syväll, tai siis niin paljon mun persoonassa kiinni. Et enhän mä voi sitä kellekkää muulle ees suositella. (...)

Meidän jengi tarkottaa mun mielest, että jokanen kunnioittaa ensinnäki toista sellasena ku se on (...). Mä oon ihmetelly, et miten joku ei saa kuria aikaseks. Nyt mä alan tajuu hiljalleen, et jokainen on oikeesti niin persoona. Varsinki tällä puolen taloa, ni me ollaan todella, todella erilaisia työssä. Eli mun ei auta muuta ku kunnioittaa mun kollegoita ja mä toivon et mua kunnioitetaan. Mut sit kuitenki perussäännöt ja peruskäytänteet pitäs olla samat. Et kasvatuksen näkökulmaa jos täs ajatellaan, ni rajat on rakkautta ja niillähän täällä mennään. Ne rajat pitäis olla niin selkeet joka tyypille, myös opettajille ja oppilaille. Ne luo viitekehyksiä, jonka sisällä eletään, ja sitte jokane toimii omana persoonanaan. Mun mielest ei sen enempää voi olla. Sit jos mennää

sen rajan yli olemaan samanlaisii, ni on hankalaa. (...)

Tätä ei voi tehä kuin persoonana tätä duunia."

Herman Lehtonen hahmottaa haastatteluotteissa oman työnsä henkilökohtaista horisonttia. Hän puhuu kaikille yhteisestä koulun viitekehyksestä sääntöineen. Ymmärrämme (Jykä ja Tommi), että tässä virallinen koulu (vrt. OPS) astuu esiin. Olennaista on kuitenkin se, että jokainen opettaja toimii näin syntyvän kehyksen puitteissa oman persoonansa mukaisesti. Haluamme myös korostaa, että tässä puhuu asiaansa ja ammatillisiin tehtäviinsä, työhönsä erittäin vahvasti sitoutunut pedagogi. Tällainen hahmo on/oli tyypillinen kaikissa kolmessa hankekouluissa. Kyseessä on pohdinta, joka avaa oven yksilöllisen opettamisen suuntiin ja käytänteisiin ("individualized teaching").

Okei – Herman tuntuu sanovan seuraavasti: *"Joo, meil on tääl kaikille opettajille sama säännöstö"* (johon tuikkaamme, että tässä on OPS-maisema ja virallinen koulu), *"mutta me toteutetaan sitä kukin ope itse omin tapoinemme ja siten miten persoonamme sen meille suo mahdolliseksi."* Saammeko (Jykä ja Tommi) kommentoida?

ROOLI

So far so good! Mutta mitäs jos siihen lisäisi ripauksen ammatillisen työskentelyn kuvaamiseen tavanomaisesti käytettäviä termejä ja käsitteitä. Ehdotamme, että roolin käsite on tähän maisemaan mitä soveliain. Kaikki ihmistyötä tekevät ammatit (kasvatuksen ja sosialisaation ammattilaiset, sosiaaliala, terveysala ym.) ja niissä toimivat jäsentävät työtehtäviään ammatillisen osaamisen näkökulmista. Kyse on töistä, joissa työntekijät käyttävät persooniaan ikään kuin työkaluina. Se voi tarkoittaa tässä monia asioita. Luettelemme. Se voi tarkoittaa tuon työtätekevän henkilön ja persoonan piirteitä, hänen tapojaan toimia, hänen valmiuksiaan, kykyjään, hänen emotionaalis-kognitiivista prosessointiaan ja siihen liittyvää kognitiivis-sosiaalista profiiliaan. Se voi tarkoittaa myös hänen kokemuksiaan (elämäkerta), taipumuksiaan sekä hänen (työ)identiteettinsä erilaisia toiminnallisia ulottuvuuksia työtehtävien määräämillä eri lähi- ja keski- ja kaukovyöhykkeillä. Persoona on siis työkalu. Tärkeää tässä on, että työtä tehdään ihmisten kanssa, työn kohteet ovat ihmisiä, kollegat ovat myös ihmisiä, jolloin kaikki [?] tapahtuu erilaisten vuorovaikutusprosessien välityksellä. On kohtaamisia ja vuorovaikutusta inhimillisen olemisen kaikkinaisten repertoaarien mukaisesti. Mutta kohtaamiset tapahtuvat erityisessä ja erikoisessa instituutiossa ja kunkin koulun omassa toimintakulttuurissa.

Kokonaisuutta ei voi kuvata mainitsematta tunteita. Eli puhumme ammatillisuudesta ja tunteista. Opettajista puhuttaessa... niin oppilaat aukeavat tällaisessa yhteydessä lapsina ja nuorina, jotka vasta opettelevat erilaisia oman toiminnan säätelyn taitoja. Se kuuluu kasvun vaiheeseen. Mietitään tähän yläkoululaisia. He heittävät kokemuksensa ja tunteensa kuka mitenkin, mutta aika usein kaikella murrosikäisen hillittömyydellään päin open tai kaverinsa pläsiä. On myös vaikeita juttuja sekä tunteita, joiden kohtaaminen saattaa aiheuttaa työntekijässä – opessa – epävarmuutta, hämmennystä ja ahdistusta.

Ammatillisesti open täytyisi kuitenkin vetää duuninsa koulussa hyvän kohtaamisen ja kontaktin moodissa. Tässä kehyksessä opettaja on ennen muuta kasvattaja ja aikuinen, jota luonnehtii aikuismainen tunnesäätelyn taito [älä provosoidu, älä regressoidu, älä vaivu suurryhmän bionilaisiin perusolettamustiloihin] sekä muu kommunikatiivisuus, vuorovaikutustaitoisuus (ml. konfliktien ratkaisukyvyt). Ja jos luokkahuoneryhmästä puhutaan, opettaja on sen leader.

Täräytämme tähän ajatuksen roolista, opettajan ammatillisista ja/tai työtehtävien suorittamiseen liittyvistä rooleista. Herman avasi paletin hienosti persoonalla tekemisen mallillaan. Tahtoisimme lisätä siihen ajatuksen ammatillisista rooleista. Miksi? Koska rooli on suoja. Ammattilainen suojelee henkilöään, privaattiaan, egoaan ja säätelee toimintaansa roolien avulla. Roolit ovat eräänlaisia tekniikoita. Väitämme, että vaikeudet oppilaiden kanssa ja erilaiset pulmalliset ryhmätilanteet ovat paremmin käsiteltävissä rooliajattelun - ja niihin liittyvien tekniikoiden avulla kuin pelkästään persoona-ajattelulla. Persoona-ajattelun pulma on siinä että se henkilöi työn tekijäänsä. Persoona-ajattelu pudottaa suojukset ja päästää kritiikin ihon alle. Esimerkiksi vaikea työrauhaongelma on (silloin) vaarassa käsitteistyä opettajan henkilökohtaiseksi huonoksi ryhmänhallinnaksi. Joku vain osaa handlata ryhmäjutskat paremmin kuin joku toinen. Siinä sitten ihmettelet omassa möksässäsi kaoottista ryhmätilannetta, yksin. Murehdit, viet ongelmat kotiin, riitelet puolisosi ja lastesi kanssa, nukut huonosti, stressaannut ja palat lopulta loppuun. Ajattelet, että se oli henkilökohtainen epäonnistuminen. Persoona-ajattelu on vaarassa atomisoida opettajan luokkaansa. Ongelma yksilöllistyy. Rooli puolestaan on kollektiivinen, koulun toimintakulttuurin ja työyhteisön tasolle asettuva käsite. Siihen voidaan kytkeä osaamisen jakaminen. Roolipalettia voidaan täydentää yhteisin ponnistuksin. Kyse on institutionaalisista seikoista.

OSAAMISEN JAKAMINEN JA KOLLEGIAALINEN YHTEISTYÖ

Osaamisen jakaminen – voidaan kysyä miten kaikki iso osaaminen, jota yksittäiset opettajat omissa luokissaan tekevät, onnistutaan välittämään koko työyhteisön osaamiseksi. Miten se organisoidaan? Yhtä olennaista kuin organisointi, on asiaa koskeva pedagoginen ajattelu. Millaisen yhteistoiminnan ja eräänlaisen yhteisopettajuuden idean ja käytännön opettajat ovat valmiita hahmottamaan ja sitten viemään käytäntöön.

Herman oli hanakka pienimuotoiseen, informaaliin, epämuodolliseen yhteistyöhön. Hän jotenkin vältteli strukturoitua yhteistoiminnallisuuden muotoja, kokouksia, palavereita; hän koki ne pakkopullaksi[22]. Hän suosi jubailukulttuuria, satunnaista tapaamisia ruokiksilla, käytävillä, opehuoneessa. Hänen mielestään riitti, kun nuo kollegiaaliset kohtaamiset kasvoivat parityöskentelyksi keskinäisen yhteistyön ja kunnioituksen hengessä. Ja tämä ilman, että rehtori tai luokkatasoryhmä patisti hänet yhteistyöhön. Homman pitää olla persoonan omassa hanskassa. Herman kertoi seuraavasti:

”Sellaseen kahdenkeskiseen sparraukseen, kylhän mä itse asias jatkuvasti käyn tiettyjen opettajien kaa, työkavereitten kaa käydään et hei, miten täs vois toimia tai muuta. Et se on toisaalt aika itsestäänselvyys täs opettajan arjes. Miettii näitten kaa kahen kesken. Mut se pitää nimenomaan olla sit sellanen. Se on aika iso askel opettajalle myöntää, et mä tarvitsen apua. Mul on nyt menossa yhen opettajan kaa. Se pyys et mä tuun, tai kysy, et voinko jeesata. Ni meil on nyt et mä käytän kerhotunteja ens torstaist etiä päin. Mä meen miettii sitä tunnin rakennetta ja ryhmäjakoja. Meen apuopeks, eli tarjosin resursseja. Mä meen mielelläni. Mä otan mielelläni lisää työtä. Ja hän oli niin rohkee, et tuli sanoo, että tarvii jeesii. Niin nyt me kimpas suunnitellaan tunnit, mietitään niitä et miten kannattaa jakaa sitä ryhmää. Mul on ollu se ryhmä joskus, se oli todella haastava, ni mä tiedän, et se on vaikee ottaa uutena haltuun.”

22. Tämänkö takia, ja siksi, että opettajakunnat olivat niin suuresti asenteiltaan hieman hermanneja yhteisten kokousten suhteen, palaverit olivat joskus pahimmillaan sellaisia, jollaisiksi ne kuvasimme tämän raportin luvussa 2.

Herman antoi tälle nimen: *kahdenkeskinen resurssiopettajuus*. Roolit ja roolista käsin toimiminen eivät hänen kohdallaan ja hänen mielestään todellakaan toimi. Tai kenties on kysymys termeistä, käsitteistä ja ajattelumalleista. Hän korostaa tasavertaista kollegiaalisuutta, jonkinlaista suoraa epämuodollista toiminnallisuutta.

"Ni mennään sitte, et tolleen, ihan siis aina jos joku kysyy ni mielellään. Mut mä en ikinä vois mennä sanoo, et hei, mä voin tulla antaa [esimerkkii, epäselvä]. Ku ollaan täs tasavertasina kollegoina, ni itsensä asettaminen tiettyyn rooliin täs yhteydessä, on mun mielest hyvin kyseenalaista."

Herman korosti haastattelussaan henkilökohtaista vastuutaan ja siitä nousevaa toimintaa, mieluiten parityöskentelyn muodossa. Siihen tartutaan spontaanisti. Kollegat ja hän itse persoonina figuroivat hänen puheessaan. Työyhteisön organisaatio ja koulun johto eivät hahmotu hänen mallissaan ollenkaan. Millainen hahmo piirtyi esiin Hermanin haastattelupuheesta? Kenties tällainen: informaalin koulukulttuurin sankariope? Mutta korostiko hän myös epähierarkisuutta? Hänen puheessaan väikkyi jonkinlainen minimaalisen organisoinnin ja/tai välittömyyden ihanne. Se kiteytyi opettajapersoonan henkilökohtaiseen vastuuseen. Jokainen tekee tavallaan. Rooleista käsin ei voi opettaa kollegaa. Tämä on teesi, tai ainakin kysymysmuotoinen teesi. Liittyykö tämä informaalisuuteen ja koulun informaaliin toimintakulttuuriin, joka hankekoulussamme vallitsi? Sen piirteitä voisivat olla matala johtajuus, rennosti valmistellut kokoukset ja kokouskäytäntö, joka muistutti luokkahuonetyöskentelyä, jossa opet käyttäytyivät välillä kuin oppilaat.

Tommi teki haastattelut. Hän vilautti Hermanin haastattelussa individualistikorttia ja kysyi:

Tommi: *"Elikkä sä et oo kuitenkaan niin individualisti?"*
Herman: *"En, en en. Mä nään tän - aina ku mennään ohjeistamaan ni mennään ohje- et "nyt minä tulen täältä ja kerron mitä". Mut nautin siit, et yhdessä. Sama ku valmennus yhessä. Sehän on hirveen kehittävää ja kaikki paranee.*

Mut se vaatii et sul on se oikee persoona. Sit se on myös todella raskasta, jos sä joudut työskentelemään ihmisen kanssa, kenen kaa sun näkemykset ja filosofiat menee aivan ristiin, ni sit se vie enemmän energiaa ja se ei pääty ikinä hyvin."

Kemian ope päätyi kemiaan, nimittäin henkilökemiaan. Yhteistoiminta on jees, mutta toimiakseen se edellyttää sopivia persoonia. Vain keskenään sopivat persoonat voivat tehdä yhteistyötä. Eikös tämä tarkoita sitä, että yhteistyö perustuu silloin henkilösuhteisiin? Jos ei tykätä toisen persoonasta, vedetään yhteistyön luukut kiinni. Niinkö? Mutta mitä tarkoittaa työpaikka? Se on jonkin tehtävän toteuttamiseksi luotu organisaatio, joka perustuu työnjakoon ja nämä mekanismit tuottavat toiminnan. Siellä toimivat ihmiset, toimivat ennen muuta rooleissa, mikä periaatteessa turvaa sen, että toisiinsa viileästi ja/tai asiallisesti suhtautuvat ihmiset voivat ja osaavat asettua yhteistoiminnallisiin suhteisiin yhteisen tehtävän toteuttamiseksi. Mikä tämä yhteisyys sitten on? Tässä yhteydessä riittää sen mainitseminen, että kyse on koulukohtaisesta pedagogisesta kulttuurista.

Hermanin artikuloiman mallin ohessa ja rinnalla Oikotien peruskoulun opettajahaastatteluista oli löydettävissä malli, jonka puitteissa rakennettiin suoraan ja tietoisesti yhteiseen pohdintaan ja osaamisen jakamiseen – jos niin halutaan muotoilla. Seuraava haastatteluote on peräisin Elisa Kivilompololta. Hän toimi yläkoulun historian ja yhteiskuntaopin opettajana.

"Joo, nii et se että sillä porukalla ku ruvetaa miettimää et mitäs mieltä me ollaan tästä hienosta pedagogisesta lauseesta, ni se voi olla vähän semmosta et miks me ei mietitä tätä yläkoulun opettajat keskenään? Siis sielt tuli hyvin paljon semmosii kommentteja opettajilta et tää on aivan järjetöntä. No mut tänä vuonna siis meillä on niit tiimejä, tiimikokouksia on kerran kuussa, sitte kahesti kuussa on, on tota... tai kerran kuussa on tiimi, kerran kuussa on suurin piirtein opekokous, niinku yläkoulun opettajat, alakoulun opettajat, erkkaopettajat on niinku omissa paikoissaan. Ja joka toinen viikko on näitä luokkatasoja, eli seiskaluokan luokanvalvojat on omassa porukassaan. Ne luokkatasotiimit, ne on nyt oikeestaan just se ratkasu siihen että saa jutella ja keskustella sillä lailla vertaisensa kanssa. Ja kuitenki meil on hirveen pieni koulu sillee, että melkee vois sanoo, että kaikki tuntee kaikki täällä, ni pystyy sitten myös juttelee paitsi omasta luokasta ja omasta työstä. Sitte on helppo sanoo, et joo, se sun luokka on sellanen ja siellä on semmosta kehitystä ja tämmöstä kehitystä. Et me pystytään hyvin tarkkaanki miettimään niitä asioita siinä pienessä porukassa, et porukka on pieni, mut se on oikeestaa vaa aika hyvä juttu."

Nostamme tuosta katkelmasta esiin yhden ydinvirkkeen. Se on tämä: *"(n)e luokkatasotiimit, ne on nyt oikeestaan just se ratkasu siihen että saa jutella ja keskustella sillä lailla vertaisensa kanssa."* Ydinilmaisuksi tästä virkkeestä nostamme tämän: *"saa jutella ja keskustella vertaistensa kanssa"*. Verrattuna Hermanin informaalin sankariopen malliin, Elisa suorastaan rakentaa kaiken organisoituun vertaisvuorovaikutukseen ja kaikesta päätellen kokemuksen vaihtoon. Nyt ollaan möksästä ulkona ja siedetään yhteistä palaverointia.

TYYPILLISEN RYHMÄTILANTEEN MALLI

Hankkeen ykkösvaiheen selvityksissä ja kartoituksissa löydettiin luokkahuonevuorovaikutuksen malli, eräänlainen ryhmädynamiikan pysäytyskuva, joka eli eloaan ja pysyi hengissä läpi kakkosvaiheen. Se juuret ovat Apina pulpetissa -teoksen kiteytyksissä luokan, siis oppilasryhmän sosiaalisesta muodostuneisuudesta. Keskeisin jako kulki siinä opiskelusuuntautuneisuuden ja niin sanotun viihdesuuntautuneisuuden välillä. Tämä kuvaus pulpahti pintaan ykkösvaiheen eräässä opettajahaastattelussa. Opettajan kuvauksessa pieni ulkopedagogisesti aktiivinen oppilasryhmittymä dominoi luokkavuorovaikutuksen ääni- ja muuta sosiaalista tilaa niin että opiskelusuuntautuneet häiriintyivät. Tehtiin kysely luokkaviihtyvyydestä. Kyselyn mukaan ulkopedagogisesti aktiivisen ryhmän oppilaat antoivat opiskeluorientoituneempia oppilaita huomattavasti paremmat arviopisteet (4-5 vs. 2 asteikolla 0-6). Se kertoi tietysti kielteisestä tilanteesta oppimishalukkaiden kannalta sekä koulun käynnin paradokseista etenkin opinhaluisten kannalta.

Työstimme kuvasta työkalun. Otimme aikalaiskokemuksen varastoista monille entisille ja nykyisille koululaisille tutut kategoriat ja nimikkeet kuvittamaan ryhmän koostumusta. Eikö tässä olekin jotain ikuista ja niin monille tuttua? Voi olla kyse stereotypiasta, mutta ei vain siitä. Niinpä 'hikarit', 'kovikset', 'tavikset' ja 'yksinäiset' jköttävät tuossa ryhmädynamiikan pysäytyskuvassa. Nimesimme sen puolikkaan jääkiekkokentän malliksi, joka kulki myös nimellä "puolikaukalokuva" (liite 3: dia). Käytimme kuvaa eri kouluissa hankkeen kakkosvaiheessa avaamaan opetustilanteiden tyypillisyyksiä. Kuvassa punaisten nuolten opiskelusuuntautuneet suuntaavat huomionsa opettajaan (vihreä D). Muut suuntautuvat kuka mitenkin, viihderyhmäläiset keskinäiseen kommunikointiin, mutta myös opiskeluryhmään. Jälkimmäiset kokivat tämän huomion häiritseväksi.

Huomasimme myös, että kuva resonoi jollain hämmästyttävällä tavalla luokkahuonetta koskevan sosiometrisen

tutkimuksen klassikon, nimittäin Matti Koskenniemen hahmotuksiin vuodelta 1943, jolloin hänen teoksensa Luokkahuone pienoisyhteiskuntana ilmestyi.[23] Koskenniemi puhui sosiaalisesti tyypillisistä oppilaista. Hän käytti kategorioita, kuten: johtajat, rakastetut oppilaat, eristäytyjät, apurit, ja syrjäytetyt oppilaat.[24] Koskenniemi hyödynsi kiteytystään ja mietti oikeasti miten sosiaalisesti tyypillisten oppilaiden malli hyödyntäisi ryhmäpedagogiikkaa. Hän kysyi miten eri kategorian hahmot voivat auttaa opettajaa opetustyössään. Koskenniemen malli kaikuu meidän päiviimme saakka. Hänen mallistaan juontuu selvä juonne esimerkiksi Christina Salmivallin Kiva koulu -ohjelmaan sekä sen taustalla olevaan ryhmädynaamiseen näkemykseen kiusaamisen ryhmäprosessista ja siinä konstruoituvista oppilasrooleista.

Projektipari Hoikkala&Laineen pointti oli hieman toinen: **että oivallettaisiin ryhmä kiusaamisen spiraalien ja työrauhaongelmien tyyssijan lisäksi myös oppimisen resurssiksi**[25]. Siihen ei kuitenkaan kunnolla päästy. Se olisi ollut kolmannen vaiheen tehtäviä.
Mutta rakensimme työkalun. Kyselimme, päteekö puolikaukalomalli? Kuvan avulla pääsimme myös keskustelemaan oppilaiden ryhmäprosessien tunnistamisesta, vertaissamaistumisista, luokkavuorovaikutuksen sosiaalisista rooleista, koululaisen eksistenssikysymyksestä. Sen voi muotoilla vaikka seuraavasti: Millaisena kelpaan siihen ryhmään, johon haluan kuulua ja jossa tahdon tulla nähdyksi, kuulluksi ja kohdatuksi. Nuo asiat ovat puolestaan kasvun ikiaikaisia generaattoreita.

Malli ja työkalu heitti pöydälle kysymyksen ryhmätajusta. Not bad. Kuten sanottu, malli on eräänlainen pysäytyskuva. Pysäytyskuvissa ei ole liikettä, eikä toiminnalle ominaista dynamiikkaa. Työkalun avulla voi tietysti kerätä empiiristä tietoa tyypillisistä ryhmärakenteista. Keskeisempää on kuitenkin nähdä, millaisen dynamiikan se kutsuu esiin: Miten dynamiikkaan voi vaikuttaa, miten sitä voi sanoittaa. Tämä kaikki noiden juttujen säätelemiseksi siten, että tuollaisista jaoista ei synny jäätyneitä konflikteja. Sen yksi avain on opettajan kyky luokan kokonaisryhmän faktisena liiderinä lukea oppilasta – joka on lapsi ja nuori – ryhmässä sekä ryhmää oppilaassa. Ja lisäksi asiaa voi tutkia myös oppilaiden kanssa. Sitä olisi ollut Meidän jengi part three.

Kuten kerroimme, yhdessä hankekoulussa (Oikotie) toimi Meidän jengi -työryhmä (tai tiimi). Jos työryhmän työskentelyn tiivistäisi yhdeksi tulokseksi tai löydökseksi, se olisi seuraava Yläkoulu aloittaa työskentelynsä syksyisin ryhmäytyspäivällä. Yleensä sen vetää yhteisöpedagogi, nuoriso-ohjaaja tai nuorisotyöntekijä; voivat tehdä sen pareittainkin. Tämä on hyvä malli. Mutta se ei riitä. Ryhmäytyksen tulisi olla prosessi, jatkuva toimi siksi, että ryhmäilmiöt ovat omalakisia jatkuvassa liikkeessä ja muutoksessa olevia prosesseja. Ne saattavat myös jäätyä konfliktitilaansa, kuten liite kolmonen ilmaisee. Tämä on koulunuorisotyön osaamisen ydintä, sitä luonnehtii ryhmädynamiikkaa koskeva näky.[26]

Oikotien peruskoulussa toimi koulunuorisotyöntekijä. Alla kuvaus yhden seiskaluokan problematiikasta seiskan

23. Koskenniemi, Matti. (1943): Koululuokan pienoisyhteiskunta. Tutkimuksia kansakoululuokan sosiaalisesta elämästä. Helsinki. Otava.
24. Koskennimi (1943, 182) kirjoittaa: *"Lapsia, jotka selvästi erottuvat luokkatovereistaan sen aseman vuoksi, joka heillä on toisiin nähden, on tapana nimittää sosiaalisesti tyypillisiksi oppilaiksi. Tällainen erikoisasema voi olla seurausta lapsen omasta toiminnasta; se voi johtua etupäässä toisten toimenpiteistä. Kaikkein useimmissa tapauksissa joukosta erottautumisen syyt ovat molemminpuoliset. Tällaisten sosiaalisten tyyppien vaikutus ympäristöönsä on varsin erilainen: toisten vaikutus on selvästi positiivinen, toisten negatiivinen, eräitten indifferentti. Tyyppien lukumäärä ei ole suuri. Jokainen opettaja tuntee ne ainakin suurin piirtein: niitä ovat johtajat, rakastetut oppilaat, eristäytyjät, apurit ja syrjäytetyt oppilaat."*
25. Lihavointi toimittajan.
26. Sama asia on dokumentoitu ja argumentoitu monisyisesti ja perusteellisesti Tomi Kiilakosken (2014) teoksessa Koulu on enemmän. Nuorisotyön ja koulun yhteistyön käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat. Tampere: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura Julkaisuja 155.

keväällä. Toisessa yhteydessä[27] sama toimija pohdiskeli, että koulunuorisotyöntekijät ovat turhia koulussa, samojen ryhmäosaamisten (ryhmätaju, TH) kun tulisi kuulua opettajien ammatilliseen palettiin.

Seuraavassa Erkki Anderssonin laatima kuvaus Oikotien seiska X -luokasta:

"Luokanohjaaja otti yhteyttä alkuvuodesta oman luokkansa yhteishenkeen liittyvissä asioissa. Opettaja oli havainnoinut, että luokan yhteishenki oli heikko. Osa nuorista oli tuonut myös esiin, etteivät he viihdy luokassa. Mietimme, mitä asialle voitaisiin tehdä. Päädyttiin aloittamaan prosessi niin, että menin havainnoimaan oppitunteja mahdollisimman erilaisten opettajien tunneille. Vierailin kolmella oppitunnilla ja haastoin nuoria kertomaan itse luokastaan jo ennen oppitunteja tai niiden päätteeksi. Luokassa oli havaittavissa selkeitä kuppikuntia nimenomaan tyttöjen porukassa. Huolestuttavinta oli, että nämä kuppikunnat olivat totaalisen kaukana toisistaan, eikä heillä tuntunut olevan mitään yhteistä. Erityistä huomiota kiinnitin tyttöpariin, joka haukkui luokkansa totaalisen huonoksi ja olivat halukkaita vaihtamaan luokkaa tai koulua. Kyseenalaistin heitä hieman ja kysäisin, miten he ajattelivat olonsa helpottuvan, kun heidän oma asennoitumisensa oli, että 'ihan sama, mua ei kiinnosta mitä muut ajattelevat meistä'. Olisiko heillä kuitenkaan tämän helpompaa toisella luokalla/koulussa?

Lisäksi luokassa huolestuin yhden tytön asemasta luokassa. Hän istui kaiken aikaa yksin, myös ryhmä- tai paritehtävien aikana. Tyttö ei itse ottanut kontaktia kehenkään eikä kukaan huomioinut häntä mitenkään. Tervehdittäessä tyttö tervehti minua, mutta muuta hänestä ei irronnut. Ennen toiselle oppitunnille menoa kyselin luokalta, mitä heille kuuluu ja kysyin kyseiseltä tytöltä, miten hän viihtyy luokassa. Hän kertoi, että luokassa oli toinen tyttö, jonka kanssa hän oli ollut hyvä ystävä alakoulussa mutta, jonka kanssa oli myöhemmin pahat riidat ja välit olivat katkenneet. Nämä kaksi tyttöä oli laitettu paritehtäviin pariksi, koska opettajalla ei ollut tietoa heidän huonoista väleistään. Tunnilla tytöt eivät kyenneet paritehtävään ja tilanteen ahdistavuuden saattoi aistia. Oppitunnin jälkeen tämä vetäytynyt tyttö tuli toisen luokan kavereidensa kanssa avautumaan tilanteesta. Tyttö oli ihan itkuinen. Siltä istumalta menin rehtorin pakeille kertomaan tilanteesta ja hetken päästä myös luokanohjaaja tuli paikalle kuin sattuman kaupalla. Opettaja oli myös huolissaan tytöstä, koska hän oli lähtenyt koulusta kesken päivän. Se ei ollut hänelle laisinkaan ominaista. Siltä istumalta rehtori lupasi siirtää tytön seuraavasta päivästä alkaen toiselle luokalle, jossa hänellä oli kavereita.

Samalla sovittiin, että ottaisin luokkaa haastatteluun pienemmissä ryhmissä, kertomaan itse luokan tilanteesta. Otin aiemmin mainitsemani tyttöparin tytöt itsekseen, jotta he uskaltaisivat yksinkin kertoa mielipiteensä ja voisin haistella, olivatko he oikeasti sitä mieltä, mitä olivat aiemmin todenneet. Lisäksi otin muut tytöt pienissä porukoissa kertomaan luokasta, koska yksilöhaastattelut koko luokalle olisivat vieneet likaa aikaa. Lisäksi haastoin samaan tapaan pojat kertomaan luokastaan. Sosiogrammien mukaan ryhmä oli todella jakautunut ja tytöillä ja pojilla ei ollut juuri mitään yhteistä. Lisäksi tytöt olivat huomattavan erillään toisistaan.

Nämä huomiot tehtyäni, keskustelin luokanohjaajan kanssa ja päädyimme siihen, että kokeilisimme jatkoryhmäytystä luokalle läheisellä nuorisotalolla. Tämän päätöksen tehtyämme sovimme, että kävisin luokassa kertomassa havainnoistani ja tulevasta ryhmäytysiltapäivästä. Tätä päivää ennen kuitenkin luokan tytöt, paitsi aiemmin mainittu tyttöpari, tulivat välitunnilla luokseni avautumaan luokastaan ja nimenomaan tyttöjen välisistä suhteista. Sattui vielä niin

27. Haastattelukeskustelu 20.4.2015.

mainiosti, että olin seuraavalla oppitunnilla menossa luokkaan. Painotin tytöille, että heidän pitäisi tässä tilanteessa olla itsekin valmiita sanomaan asiat niin kuin he sen kokevat. Oppitunnin aikana nostin kissan pöydälle: Kerroin oman näkemykseni luokasta ja kannustin myös tyttöjä kertomaan näkemyksensä. Osallistin myös pojat mukaan keskusteluun siltä osin, kuin he olivat siihen valmiita. Yhtä kaikki oppitunti meni hyvin. Sovittiin päivämäärä, jolloin nähtäisiin ryhmäytyksen merkeissä.

Jatkoryhmäytysiltapäivään olin suunnitellut erilaisia toiminnallisia yhteistoimintaa tukevia harjoitteita mm. fiilisjana, paperitoteemit, formula, jäälautta ja kumpi pareista. Minulla oli hieman ankea ennakko-olettamus luokan toiminnasta tuona iltapäivänä, mutta hiljalleen ennakko-olettamukset rapisivat. Luokassa oli tapahtunut jotain kummallista. Iltapäivässä oli mukana kahta lukuun ottamatta koko luokka. Toinen natisevasta tyttöparista oli poissa, mutta itse pääpimu oli paikalla. Jaoin luokan erilaisiin ryhmiin erilaisissa menetelmillä niin, että aluksi tehtiin hommia pienemmällä porukalla. Ryhmän kokoa kasvatettiin hiljalleen niin, että viimeisen harjoituksen koko luokka teki yhdessä. Olin äärimmäisen yllättynyt siitä, miten hyvin ryhmät toimivat, miten he itse näkivät ryhmäläisten rooleja ja kuvailivat tunnelmia ryhmähommien jälkeen. Iltapäivän päätteeksi nuoret saivat itse antaa palautetta toiminnasta. Myös sekä luokanohjaaja että minä annoimme palautteen. Oli mukava antaa positiivista palautetta luokalle, jonka kanssa oli jo tovi väännetty ja saattoi aidosti kuvailla tunnelmiaan siitä, kuinka paljon luokka oli syksystä muuttunut ja nimenomaan positiiviseen suuntaan. Halusin antaa jokaiselle nuorelle henkilökohtaisen palautteen kaikkien kuullen juuri tuohon kyseiseen iltapäivään nojaten. Miten heistä oli tullut aivan upeita ja erilaisia piirteitä esiin, ja millaisia rooleja kullakin omasta näkökulmastani nuorilla oli. Erityisen mukavaa oli itse kuvata ryhmän selkärankatyyppejä sellaisista nuorista, joita en ollut tähän rooliin laisinkaan sopiviksi. Monella oli hymy herkässä päivän päätteeksi. Luokanohjaajan palaute oli hyvin samansuuntaista.

Sovittiin, että jatketaan syksyllä jollain tapaa yhteishengen parissa mutta, että tästä olisi oikein hyvä lähteä jatkamaan. Mielenkiintoista olisi ollut nähdä, miten poissaollut tyttö olisi koko pakkaan vaikuttanut, ja olisiko.

En muistanut haastella opettajien kanssa luokasta, mutta ohimennen uskonnon opettaja sanoi, että luokassa oli yhtäkkiä tapahtunut jotain. Aiemmin täysin tuppisuinen ja sulkeutunut luokka oli tullut ulos kuorestaan: 'Heidän kanssaan pääsee jo keskustelemaan :).'"

Koulunuorisotyöntekijä toimii aineopettajalle ryhmädynaamisen osaamisen eksperttinä ja tukena. Hän näkee ryhmäjutuissa asioita, joita ope ei välttämättä näe. Hän taitaa tekniikoita. Kaikki on omiaan lisäämään ryhmien hallintaa koulussa[28]. Tämä on hyvä, mutta se generoi isoja kysymyksiä. Nuorisopalvelut ovat volyymiltään paljon pienempää luokkaa kuin perusopetuksen palvelut ovat. Voi pohtia, onko tällä tavalla rakentumassa oleva työnjako nuorisotyön ja koulupedagogiikan välille optimaalinen ja viisas? Koko koulutusjärjestelmän tasolla se ei olisi sitä, siis valtakunnallisesti, koska systeemin vakinaistaminen söisi nuorisopalveluiden resurssit koulutuskoneen molokin kitaan. Sanottu vahvistaa paradoksaalisesti [?] hankkeemme toimeksiannon ydintä: enemmän ryhmätajua yläkoulun opettajille!

On niin, että monet opettajat osaavat toimia jo nyt erittäin neuvokkaasti. Annamme esimerkin. Palaamme hetkeksi liitteen kolme puolikkaaseen hokikaukalomalliin. Jyrki esitteli työpajoissa

28. Hallinnan näkökulma on rajoittunut, kritisoivat – ainakin Tommin mielestä kiehtovasti ja omista lähtökohdistaan perustellusti - teoksessa Tiina Nikkola, Matti Rautiainen & Pekka Räihä (toim.) (2013): Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino.

mallin ja sitä ilmentäneen tilanteen seuraavasti:

”Tällainen yksi luokkatilanne on, että tuolla on neljä-viisi ei niin oppimishaluista, mutta äänekästä oppilasta, usein poikia. Ne sieltä hallitsevat luokkaa, huutelevat läskiä ja muuta vitsiä, joskus hyväntahtoisemmin, joskus pahantahtoisemmin. Sitten on toinen kolmesta viiteen hengen ryhmä, jotka tahtoisivat oppia ja opiskella, mutta jotka saattava esimerkiksi olla viittaamatta, koska äänekäs porukka hallitsee tilannetta. Loput on sitte siinä välissä. No nyt, jos näiltä äänekkäiltä kysytään, että onko kivaa koulussa, ne saattavat antaa 4 tai 5 asteikolla 0-6. Mutta nää hiljaiset ja opinhaluiset saattaa antaa vain kakkosen, aina ei sitäkään. Ja luokanvalvoja kommentoi asetelmaa sanomalla, että [’]onhan se, että osalla menee aika huonosti täällä. Ja vaikuttaminen tähän jää sitte mun vastuulle luokanvalvojana. Ja pohditaan me näitä opehuoneessa. Mutta ei se välttämättä johda mihinkään. Et oksennetaan fiilikset ulos ja siinä se sitte on, no joskus pohditaan tarkemmin[’].”

Kaikissa hankekouluissa opettajat yleensä tunnistivat tuollaisen tilanteen, etenkin yläkoulun luokissa. Nimesimme sen kysellen tyyppitilanteeksi. Reaktiot vaihtelivat ”minkäs teet” -asenteesta sen tunnistamiseen, että tehtävänannon tavoitteet ovat tärkeätä koulua kehitettäessä. Muuan asenne oli myös opettajan kokema syyllisyydentunto, se että luokan ryhmädynamiikan takia opettaja ei kykene antamaan riittävää panosta oppimishaluisille.

”Mä näen niiden anovan katseen, että tee jotakin, anna meidän oppia.” (Opehaastattelu, toukokuu 2014, kartoitusvaihe.)

Seuraava on toistoa, raportin prosessikuvauksesta, tuttua luvusta kaksi. Koska asia on löydöksenä tärkeä, tahdomme toistaa: Kun edettiin ratkaisuihin, opettajien vastaväitteet lisääntyivät. Niiden ytimen voi tiivistää ajatukseen, että opettajantyön tämänhetkinen aikatalous ei anna foorumeita, eikä tilanteita tehdä tuollaisille asioille yhdessä paljoakaan.
Millä ajalla nää kokoukset tällaisista pidetään? (Skeptinen opettajaääni Luukkalan opekokouksessa, syyskuu 2015)

Luokanvalvoja (luokanohjaaja), jonka luokkaa esimerkki koski, totesi myös, että hänen kannaltaan on harmillista, että luokan asioiden puinti jäi hänen vastuulleen, jolloin hänen opettamansa aineen ainesisällöt kärsivät.

”Jos mä pyydän, että voisiko toiselta aineenopettajalta saada aikaa tähän, ne sanoo ettei ehdi ku on niin paljon asiaa. Sitte mun oman aineen tunneista menee liikaa tähän.” (Opehaastattelu, toukokuu 2014, kartoitusvaihe.)

Jyrki kehitti ratkaisuksi ehdotuksen, että kuvatunlaisissa tilanteissa testattaisiin eräänlaista luokanohjaajan tiimimallia. Luokanohjaaja olisi keskiössä, kehäkukkamaisesti, ja kokoaisi tiimin ympärilleen kaikista opettajista, jotka toimivat luokan kanssa. *Kehäkukkamallin* mukaan luokanohjaaja ei siis vastaisi yksin luokan ryhmädynamiikasta, eikä esimerkiksi ongelmatilanteiden ratkaisemisesta. Sen sijaan opettajat ottaisivat yhdessä entistä vahvemmin ryhmädynaamisia tilanteita haltuun.

Mainittu luokanohjaaja toimi oivaltavasti kuvatulla tavalla ja kokosi ryhmän/tiimin informaalisti. Toinen opettaja – em. haastatteluissa mainittu Herman toimi samansuuntaisesti, ja kokosi ad hoc -ryhmän Wilmassa. Mutta mitä se tarkoittaisi systemaattisena koko yläkoulun työyhteisön tasoisena ratkaisuna ja mallina? Kysymys on retorinen, mutta ei pelkästään retorinen. Molemmat tavat toimivat hyvin!

4. Mikä oli lopputulos?

Käsillä olevan raportin katse Meidän jengin matkaan kolmessa hankekoulussamme on aika kriittinen. Tämä tarkoittaa myös hanketoimijoiden (Hoikkala&Laine[29]) itsekriittisyyttä. Organisaatiot hylkivät muutosmaakareitaan. Mitään ei kuitenkaan menetetty, vaan päädyimme eräänlaiseen ratkaisukeskeiseen epäonnistumiseen: tie vie eteenpäin. Liite nro neljä sisältää listan kehitysvirikkeitä, joita hankkeen kulussa nousi esiin.

Saimme havaita, kuinka paljon kehitysasioita koulussa tapahtuu pinnan alla. Yksittäiset opettajat tai opettajaparit luovat ja rakentavat kekseliäitä käytänteitä ilman että niistä kukaan sen kummemmin tietää koulun piirissä, eivät kollegat eivätkä varsinkaan rehtorit. Identifioimme itse tällaisen sosiaalisen taskun. Syksyllä 2014 kohuttiin koulua koskevassa julkisessa keskustelussa Maarit Korhosen Herää koulu -pamfletista[30], samaan aikaan, kun Meidän jengi – hanke toteutti toista vaihettaan. Korhosen kirjasta poimittiin julkisuuteen ”vallankumouksellinen” Korhosen tapa poistaa luokastaan pulpetit ja koulutuolit. Törmäsimme täysin samaan tapaan organisoida oman luokan pedagoginen tila Luukkalan peruskoulussa. Nelosluokan luokanopettaja oli tehnyt korhoset vuosia ennen pamfletin ilmestymistä. Suomen peruskoulut kantavat ja ovat kantaneet muassaan tällaisia sosiaalisia taskuja varmaan perustamisestaan lähtien, kiitos opettajien autonomian. Kyse on samasta koulusta, josta hankkeemme pantiin, ei vain jäähylle, vaan kokonaan sivuun, kuten raportissa on jo todettu.

Lisäksi saimme havaita, kuinka paljon myönteisiä kehitysasioita opettajat löytävät omasta työstään ja omasta työyhteisöstään, kun niiden esiin nostamiselle varataan aikaa. Haasteena on nostaa tämä pinnanalaisuus Jack Mezirowin[31] ideoiden tavoin yhteisen kriittisen ja oppivan reflektion kohteeksi ja sitten muuttaa tämä toiminnaksi, joka yhdessä muuttaa koulun toimintakulttuuria ja asettuu sen rakenteisiin. Pedagoginen johtajuus, kollegiaalinen vuorovaikutus ja kommunikaatio ovat tässä ratkaisevia. Oppilaita, siis lapsia ja nuoria, ei saa unohtaa. Koulu on heidän kasvuaan varten organisoitu paikka. Aikuiset hoitavat siellä vain duuniaan, ammatillisesti.

Kulttuuri muuttuu kulttuurin ehdoilla ja kulttuurin kantajien muuttamina, mutta ei sattumalta vaan yhteisesti päättäen. Kehittävän työntutkimuksen yksi malli on nostaa ensin peili työyhteisön eteen niin, että se voi arvioida toimintaansa. Sitten tehdään yhteinen interventio, jossa asioita muutetaan. Muutostyö otetaan työyhteisössä jatkuvan yhteisen arvioinnin ja seurannan kohteeksi: Miten tämä nyt istuu? Toimiiko? Onko tässä järkeä? Työtä jatketaan tällä perusteella. Jokainen ymmärtää, että ryhmäprosessi ei etene, ellei sitä johdeta. Varsinaiset muutosagentit ja prosessinomistajat ovat kuitenkin koulussa ne, jotka tekevät työn.

29. Yhdessä katsannossa olimme kuten tunnetusta tarinasta koulujen hankemaailmaan siirtyneet good cop & bad cop –pari.
30. Korhonen, Maarit (2014): Herää koulu! Riika: Into Kustannus Oy.

31. Mezirow, Jack & Taylor, Edward W. 2009 (eds.): Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace and Education, Jossey-Bass Inc. Mezirow oli uudistavan oppimisen guru, sosiologi ja aikuiskasvatuksen professori Columbian yliopistossa.

5. Kehityskohteet

Meidän jengi –hankeen keskeneräinen matka loi perustan jatkaa kehitystyötä tässä raportissa koottujen kokemusten ja tulosten viitoittamana. Esitämme **kaksinapaisen** kehitysehdotuksen, joka koostuu ns. koulutusmallista ja työnohjausmallista. Ne voi toteuttaa erikseen, mutta myös yhdessä. Metodologia on työyhteisöllinen, mutta kuten raportissa on todettu, muutoksen avain löytyy perustason opettajista, jossain kenties vain yksittäisestä opettajasta, joka löytää virikkeensä ajankohdan pedagogisesta keskustelusta, innostavista esimerkeistä eri toimintaympäristöistä, mutta myös koulutuksesta. Myös laajasti siteeraamamme Hannu Simola on esittänyt saman pointin.

Saamme tukea myös Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen professori Pentti Moilaselta (2013, 118)[32], joka kirjoittaa: *"Yleensäkin vaikuttavat pedagogiset muutokset lähtevät liikkeelle yksittäisistä opettajista eivätkä niinkään hallinnon ohjeistuksista."* [Moilanen viittaa muutostutkijoihin Ian MacDonald (2001) ja Roberta Murata (2002).[33]]

KOULUTUSMALLI

Koulutusmallia pohdittaessa kysymys on näkökulmasta. Se istuu suoraan myös OPS2016:n tavoitteisiin, erityisesti toimintakulttuurin kysymyksiin. Opettajien ryhmädynaaminen osaaminen on avainasia: luokkatilanteet, turvallisuus ja työrauha nousivat esille kaikissa kouluissa ja projektin myötä asiasta valmistettiin opettajien kanssa **useita malleja ja toimintatapoja** (vrt. liite 4). Näiden vahvuus on se, että ne ovat opettajien itsensä rakentamia. Ne vain pitäisi viedä käytäntöön. Tämä olisi myös tapa ratkaista ryhmädynamiikan ja ryhmäpedagogiikan kehityksellistä ristiriitaa, niin että paino ryhmäteeman näkemisessä lavenisi työrauhan ryhmädynamiikasta ryhmäpedagogiikan aidoiksi oppimismahdollisuuksiksi (miten opitaan ryhmässä, mitä on ryhmäoppiminen). Teemat sivuavat myös koulunuorisotyön osaamisalueita: Opettajien ja oppilaiden yhteenkuuluvuus muulloin kuin luokkatilanteissa on relevanttia. Tämä tarkoittaa myös mm. välituntitoimintaa ja muuta koulun henkeä kohottavaa työtä. (Ks. seuraavassa.) Niin ikään rehtorien ja johtoryhmien yhteistyö, toiminta ja pedagoginen johtajuus figuroivat kehityskohteen paketissa.

Toteutus: 1) Liitteen 5 mukainen koulutusmalli useiden koulujen kesken, 2) koulukohtainen koulutus, 3) työryhmiin perustuva toteutus koulukohtaisesti tai koulujen välillä tai 4) yhdistelmä näistä.

ESIMERKKITEEMAT KOULUTUSMALLISSA

Työn kuluessa nousi esiin teemoja, joiden kautta hankkeen tavoitteita voitaisiin toteuttaa:

1. TOIMINTAKULTTUURI
Käytetään hyväksi tähänastisia tuloksia kohdekouluistamme. Toteutetaan yhteisöllisellä koulutusmallilla, joka on suoraan OPS2016 tavoitteiden mukainen.

2. YHTEISÖLLISYYS JA RYHMÄDYNAMIIKKA
Ryhmädynamiikan peruspaketti opettajille. Liitos koulunuorisotyöhön.

3. KOULUN ARVOT, VISIO, YDINTAVOITTEET
Koulun arvot, visio ja ydintavoitteet tu-

32. Moilanen, Pentti: Kollegat uhkana ja turvana. Teoksessa Tiina Nikkola, Matti Rautiainen & Pekka Räihä (toim.) (2013): Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino, s. 103-118.
33. MacDonald, Ian (2001): Teaching community: recreating university teaching. Teaching in Higher Education 6:2, 153-167. Murata, Roberta (2002): What does team teaching mean? A case study of interdisciplinary teaming. Journal of Educational Research 96:2, 67-77.

livat esille CAF-arvion purkutilaisuudessa. Ne ovat erinomainen tapa tarkastella toimintakulttuuria ja myös koulutuksellisen tasa-arvon tavoitteita.

4. REHTORIEN JA JOHTORYHMIEN YHTEISTYÖ, TOIMINTA JA PEDAGOGINEN JOHTAJUUS
Rehtorien ja johtoryhmien työ nousi projektimme myötä isona asiana kehityslistalle.

5. OPETTAJIEN JA OPPILAIDEN YHTEENKUULUVUUS MUULLOIN KUIN LUOKKATILANTEISSA
Opettajien ja oppilaiden yhteenkuuluvuus on tärkeää ja koulun henkeä kohottavaa. Tätä voidaan toteuttaa esim. välituntitoiminnalla yms. toimilla.

6. LUOKKATILANTEET, TURVALLISUUS, TYÖRAUHA
Turvallisuus ja työrauha nousivat esiin kaikissa hankekouluissa. Projektin yhteydessä opettajien kanssa valmistettiin useita malleja ja toimintatapoja. Niitä kannattaisi ehdottomasti jalkauttaa. Kohdekoulujen opettajat ovat ratkaisevasti olleet sisällöntuottajina.

TYÖNOHJAUSMALLI

Lähtökohtana on arvio koulun toimintakulttuurin individualistisesta, liian yksilökeskeisestä vireestä. Silti ryhmäkuviot ovat väkeviä ja tärkeitä koulunpidossa, sen eri pedagogisilla kehillä (opettajien ylläpitämä OPS-perustainen virallinen kehä ja oppilaiden luoma epävirallinen kehä). Yläkoulun opettajien ryhmätaju vaihtelee suuresti, eikä osaamista jaeta työyhteisöissä systemaattisesti. Pedagogiset kehät elävät omia elämiään toisistaan irrallaan integraation asemesta.

Työnohjausmallin avulla käynnistetään ryhmäpedagoginen prosessi. Asiaan käydään käsiksi opettajien ajattelun ja toiminnan kautta. Ajatus on, että opettajien ryhmätajun, ryhmäkokemusten tiedostamisen ja niiden sanoittamisen avulla opettajat oppivat tietoisiksi toimijoiksi ryhmissään oppilaiden, mutta myös muiden työyhteisön toimijoiden kanssa. Ryhmädynamiikan hallinnasta siirrytään käsittämään ryhmä pedagogisena voimavarana, mikä johtaa parhaimmillaan koko työyhteisön tasoiseen yhdessä oppimiseen. Tässä luotetaan niin sanottuun valumisefektiin: ryhmäkokemuksistaan tietoinen opettaja pystyy luomaan omalla painollaan sensitiivisen toimintakäytänteen luokassaan ja työyhteisössään.

Työnohjausmalli toteutettaisiin ammattimaisen työnohjaajan vetämänä: Työnohjauksellinen ryhmäkeskustelu (90 min kerran kuukaudessa kolmen lukukauden ajan): case-työskentely, toiminnalliset harjoitukset ja niiden purku. Tutkijan metodina prosessissa voisi olla kehittävä etnografia: seurata työnohjausta, dokumentoida työskentelyä, etsiä ja avata käytäntökytköksiä työnohjattavien työprosesseihin koulussa. Fokuksen tulisi kohdistua jatkuvan ryhmäytyksen mahdollisuuksiin opettajan työotteessa.

Työnohjausmalli totutettaisiin vapaaehtoisuuteen perustuen joko työyhteisöperustaisesti (esimerkiksi yhden yläkoulun kaikki opettajat tai osa opettajista osallistuvat) tai kokoamalla kaksi sekaryhmää (tai yksi ryhmä) eri kouluista.
Kuten sanottu, tämä kaksinapainen koulutusmallista ja työnohjausmallista koostuva kehitysehdotus olisi ollut Meidän jengin vaihe kolme.

6. Jälkisanat eli mitä opimme

Projekti ei edennyt täydellisesti, ja teimme monia virheitä. Hankkeen käytännöllisen toteuttamisen osalta ideoitakin vastustettiin. Tämä on tyypillistä useimmille muutoshankkeille. Tästä huolimatta hämmästyimme, miten monissa palavereissamme kohtasimme jatkuvasti pieniin yksityiskohtiin liittyviä vastaväitteitä.

"Mitä jos oppilaat eivät tee kivoja asioita aidosti? Mitä jos he alkavat jatkuvasti pyytää myönteisiä merkintöjä? Mitä jos uusi välituntikäytäntö lisää valvontaaikaa? Jos otetaan oppilaita mukaan välituntivalvontoihin, mitä jos emme saa lintsareiden nimiä tietoomme? Mitä jos oppilaat häiritsevät kirjastossa jos heidät päästetään sinne? Mitä jos välituntitoiminta aiheuttaa oven läpi meteliä niissä luokissa, joissa opetetaan? Mitä jos joudumme ilman lisärahaa valvomaan oppilaita enemmän?" (Kenttämuistiinpano, Jyrki Laine, tammikuu 2015)

ESTEITÄ

Kirjaamme tähän vielä kertauksenomaisesti tyypillisiä kehityksen esteitä, kun arvaamme, että esittämämme herättänee yhä paljon vastaväitteitä.

YHTEISEN AJAN SÄHLINKI JA KIIRE

Monet kouluissa näkemistämme palavereista olivat teknisesti huonoja: Sählinkiä, valmistelemattomuutta ja osallistujien osalta haluttomuutta ratkoa asioita ratkaisukeskeisesti. Vahvoja yksilömielipiteitä vailla etenevää agendaa. Varsinaisista asioista liu´utaan lillukanvarsiin kenenkään estämättä. Kuitenkin aikapula ja kiire olivat yksi keskeisiä koettuja kehitystyön esteitä

"Millä ajalla mä mihinkään kehäkukkakokouksiin muka osallistuisin?" (Kenttämuistiinpano, Jyrki Laine, lokakuu 2014)

PEDAGOGINEN JOHTAJUUS

Rehtorista se lähtee. Opettajien autonomisen roolin takia rehtorit ovat monesti oikeastaan työnjohtajia, kouluarjen jokapaikanhöyliä ja tulipalon sammuttajia vailla vahvaa otetta oman koulun kehittämiseen.

ROOLI VS. PERSOONA

Ammattikuntien eli professioiden työkaluihin kuuluu ammatillinen rooli oman henkilön tai persoonallisuuden ohella. Rooliajattelu auttaa etsimään yhteisiä työkaluja, tasalaatuisia toimintatapoja, yhtenäistämistä ja yhteistyötä mutta ennen kaikkea yhteisöllistä oman työyhteisön kehittämistä.

Kehittämisen kannalta on ristiriitainen tapa ajatella, että jokaisella opettajalla on oma työtapansa jota ei voida reflektoida, kehittää ja jakaa. Väitämme, että vertaismentorointi, kevyetkin työnohjauksen menetelmät ja ennen kaikkea - koulun rehtorin johdolla tapahtuvan - pedagogisen johtajuuden myötä syntyvä oman ammatillisuuden reflektio on ratkaiseva kehitysaskel.

SISÄLTÖTAAKKA

"Mä en voi antaa sisältöaikaa pois mun tunneilta mihinkään yhteisöjuttuun tai oppilaiden mielentilan asioihin. Sanokoot mitä sanovat, opetussuunnitelman sisällöt vaan laajenee, ja mun pitäisi myös saada nää ysit jonnekin jatko-opiskelemaan, ja vielä niin että ne edes välttävästi pärjäisi siellä." (Kenttämuistiinpano, Jyrki Laine, toukokuu 2014)

Tämä liittyy oleellisesti OPSin yleisen osan tavoitteiden yhdistämiseen ainesisältöihin yläkoulussa.

TYYTYMÄTTÖMYYS

Kouluissa opettajien keskuudessa tyytymättömyys liittyy havaintojemme mukaan laajaan kirjoon asioita ja on osin toivottomuudenkin lähde.

"Kaikki menee vain alaspäin." (Kenttämuistiinpano, Jyrki Laine, syyskuu 2014)

"Kohta ei ehdi opettaa ollenkaan, kun aika menee höpöhöpöön." (Kenttämuistiinpano, Jyrki Laine, syyskuu 2014)

"Mä en ole sosiaalityöntekijä vaan opettaja. Kun saisi tehdä opettajan töitä, siihen minut on koulutettu." (Kenttämuistiinpano, Jyrki Laine, syyskuu 2014)

Myös Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n monet kyselyt antavat vahvoja viitteitä siitä, ettei opettajien kokema tyytymättömyys ole kokonaan perusteetonta. On kouluhallinnon, opetuksen järjestäjien ja rehtorien tehtävä löytää tavat tiivistää olennainen opettajien tyytymättömyyden kokemuksista ja kehittää tavat, jolla ongelmia aletaan ratkoa.

KOULUN UUSI AIKA?

Uusi opetussuunnitelma virittää koulua uudistumaan monin tavoin. Tavoitellaan oppilaiden osallisuutta, laaja-alaisia kokonaisuuksia, uudenlaista suhdetta oppimiseen, tietoon ja maailmaan. Lisäksi turvallisuus ja viihtyvyys ovat tärkeällä sijalla. Toimintakulttuuria on tarkoitus kehittää monin tavoin.

Koulusta ei puutu ideoita, eikä opettajilta näkemystä tai taitoa. Tämän osoittavat edellä esitellyt kehityshankkeet, monien opettajien itse ja yhdessä kollegoiden kanssa kehittelemät uudet käytännöt, sekä monet myönteiset kehitys- ja koulutusprojektit joita kouluissa on meneillään.

Ainekset ovat olemassa. Oppilaat ovat valmiita uudistuksiin ja he odottavat niitä. Keinoja, menettelyjä ja ajatustapoja riittää yhteisopettajuudesta uusiin oppimisympäristöihin, kotiryhmistä laaja-alaisiin oppimiskokonaisuuksiin, aihekokonaisuuksista oppilaiden itsearviointiin, hymynaamatarroista Kiva koulu -projekteihin.

Ideat ja metodit ovat olemassa. Niitä myös toteutetaan jo.

ELÄVÄ KOULU

Opettajat ja muut koulun ammattiryhmät ovat yhdessä vastuussa koulusta, koulu on aikuisvetoinen yhteisö. Organisaationkehittäjät puhuvat paljon sadan prosentin vastuusta. Ei ole olemassa 50 prosentin vastuuta, vaan vastuu joko kannetaan tai sitten tärkeistä asioista lipsutaan.

Erityisesti yläkoulussa opettajat kokevat olevansa vastuussa ensisijaisesti omasta luokkatilanteestaan, siis omista oppitunneistaan. Mutta kuka voi olla vastuussa koko koulun kehittämisestä eläväksi, elleivät opettajat yhteisönä, kollektiivina? Tätä kollektiivia kannattelee sen pedagoginen johtaja: rehtori, tukenaan vastuullinen, toimivasti koostettu johtoryhmä.

Elävässä koulussa paitsi kehitetään oppimisympäristöä, uusia opetusmenetelmiä, ilmiöpohjaista oppimista ja laaja-alaisia oppimiskokonaisuuksia - ja käytetään tietotekniikkaa elävästi hyödyksi. Elävässä koulussa ajatellaan, että ne, joiden elämää siellä edistetään, ovat ihmisiä; tarkemmin sanoen lapsia ja nuoria.

Tässä kohtaa voi heittää yhden kysymyksen työkaluksi nuorisokulttuurista virittyneeseen pedagogiseen mielikuvitukseen: Mitä tarkoittaa koulun oppisisältöjen kannalta, että oppilaiden sijasta kuvittelisimme aikuisina ihmisinä tekevämme töitä nuorten kanssa? Että oppilaita kohdeltaisiin (kasvavina) ihmisinä.

”Mä heitin niille vähän provona, et me tuodaan siihen nuorisokulttuuri, et oppilaat ovat lapsia ja nuoria, mikä muuttaa koko kommunikaatioasetelman. Et opet oppii käsittämään oppilaat ikään kuin ihmisinä. Kasvavina ihmisinä, mikä on selvästi sympaattista ja aika inhimillistä ja muistuttaa elämää. Vertaa Pajun Peten teesi että koulu on vähän niinku tehdas. Suomalaisten opettajien pedagogiseen ajatteluun ei ole mahtunut nuorisokulttuuri. Et me haluttais vääntää sitä ajattelutapaa jopa perinpohjin. Kysehän on pedagogisen ajattelun ihmiskuvasta, joka on varsinkin ainedidaktiikassa ollut mekaaninen, abstrakti oppilas.” (Kenttämuistiinpano, Tommi Hoikkala, toukokuu 2014)

Nuorisokulttuuri, siten miten se esiintyy koulujen tiloissa kännyköinä ja älypuhelimina, nähdään liian usein häiriötekijöinä tai työrauhaongelmina. Vai nähdäänkö? Tahtoisimme punoa tämän asian myös ryhmäpedagogiikkaan. Keskimäärin ryhmäilmiöt suistuvat nykykoulussa ulkopedagogisiksi teemoiksi. Ryhmäprosesseja on vaikea hyödyntää oppimisen ainesosiksi tai hedelmälliseksi tukivoimaksi ja sen sosiaaliseksi ulottuvuudeksi. On tavallista että tässä yhteydessä kutsutaan nuorisotyöntekijä apuun. Seiskaluokka alkaa ryhmäytyksellä, sen vetävät yleensä nuorisotyöntekijät. Mikä on tae sille, että nuorisotyöntekijän aloittama ryhmäytys on vasta ensiaskel koko yläkoulun mittaiseen ryhmäpedagogiseen herkistelyyn ja työskentelyyn.

Tämä case on mitä suurimmassa määrin yhteisöllisyyden kysymys. Koulun yhteisörakennetta ovat myös ryhmittymät. Miten onnistumme organisoimaan koulun virallisen tason (OPS-pohjainen opettajan vetämä pedagoginen kehä) ja oppilasvuorovaikutuksen (ryhmät, klikit, porukat, säädöt ja kunnon oppilaat) toistensa yhteyteen, sykkimään synkronoitua pedagogista sydäntä. Epäilemättä opettajat ovat tällaisen yhteisyyden moottori, the leaders of the pack.

TULEVAISUUDEN KOULUA KOHTI

Eräs perusopetuspalvelujohtaja on kuvannut työmme kuluessa koulun vaihtoehtoja näin:

1. Yksin toimivat, rehtorivetoiset koulut. Näissä perinteinen tapa toimia muuttuu hitaasti.

2. Projektikoulut, joiden pirstaleista kehitystyötä projektien saama rahoitus ohjaa. Paljon projekteja, vähän yhtenäistä kokonaiskehitystä. Aina ei päästä maaliin asti.

3. Yhteisölliset koulut, joissa kaikki ovat mukana kehitystyössä. Parhaat edellytykset uudistumiseen, uusi OPS näissä vahva tuki. Elävä koulu.

Elävän ja monipohjaisen, yhteisöllisen koulun ytimessä ovat subjektit: oppilaat ja opettajat ja muu koulun henkilökunta. Parhaimmillaan mukaan saadaan myös oppilaiden vanhemmat, huoltajat ja perheet.

Kun teimme hankkeemme taustatöitä, yksi opettaja kiteytti ajatuksen näin:

”Ettei olisi sun ja mun oppilaita, vaan yhteisiä oppilaita.”

Toinen opettaja kiteytti ajatuksensa näin:

”Kouluhan on oppilaita varten, et sen takia me kaikki muut täällä ollaan.” (Kenttämuistiinpano, Jyrki Laine, elokuu 2014)

Hannu Linturi[34] on esittänyt ajatuksen koulusta, jossa monenlaiset pedagogiset lähestymistavat voivat elää rinnakkain ja jossa elävä opettajayhteisö jakaa ja kehittää lähestymistapoja oman koulunsa toimintakulttuurin jalostamiseksi.

34. Linturi, Hannu & Anita Rubin 2011: Toinen koulu, toinen maailma. Oppimisen tulevaisuus 2030. https://www.utu.fi/fi/yksikot/ffrc/julkaisut/tutu-julkaisut/Documents/Tutu_2011-1.pdf (luettu 4.9.2017)

Tämä lähtökohta asettaa esimerkiksi rehtorin aseman oikealle paikalleen opettajien kollektiivin pedagogisena johtajana, ja samalla kaikki OPSin ainesisältöjen tavoitteet ja OPSin laajemmat tavoitteet toteutuvat. Myös kiusaamisen estämiseen ja työrauhaan liittyvät projektit asettuvat oikeille paikoilleen. Niin kuin asettuvat myös vaikkapa ympäristöön, kansainvälisyyteen, uusiin työelämä- ja yhteiskuntataitoihin ja muuhun sen sellaiseen liittyvät tavoitteet. Tällainen lähtökohta asettaa myös koulunuorisotyön hedelmälliseen työtilanteeseen koulussa.

MITÄ OPIMME?

Vasta sitten kun tällainen perustava muutos, lasten ja nuorten kulttuurin ja elämismaailman läpimurto kouluissa saavutetaan, vasta sitten tässä pamfletissamme aiemmin esittämistä menetelmistä ja ideoista on mitään iloa, vasta sitten ne voivat toteutua. Tämä voi tapahtua vain yhteisöllisesti. Silloin ryhmäajattelu ja –pedagogiikka asettuu luonnollisella tavalla koulun keskeisiin toimintatapoihin. Silloin kaksi pedagogista kehää asettuvat hedelmälliseen suhteeseen toistensa kanssa. Silloin koulun yhteiskunnallinen asema muuttuu ja yhteiskunnan näkemys koulusta uudistuu.

KIRJALLISUUS

Fullan, Michael 1994: Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Helsinki: Painatuskeskus.

Fullan, Michael 2009: The Challenge of Change: Start School Improvement Now! United States of America: Sage.

Haapaniemi, Rauno & Raina, Liisa 2014: Rakenna oppiva ryhmä. Pedagogisen viihtymisen käsikirja. Juva: PS-kustannus.

Hoikkala, Tommi & Paju, Petri 2013: Apina pulpetissa. Ysiluokan yhteisöllisyys. Gaudeamus.

Jackson, Philip W. 1968: Life in Classrooms. New York.

Kiilakoski, Tomi 2014: Koulu on enemmän. Nuorisotyön ja koulun yhteistyön käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat. Tampere: Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseuran Julkaisuja 155.

Kiilakoski, Tomi – Kinnunen, Viljami & Djupsund, Ronnie 2015: Miksi nuorisotyötä tehdään? Tietokirja nuorisotyön opetussuunnitelmasta. Humanistinen ammattikorkeakoulu julkaisuja 5 Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 169, Humanistinen ammattikorkeakoulu.

Korhonen, Maarit 2014: Herää koulu! Riika: Into Kustannus Oy.

Koskenniemi, M. 1943: Koululuokan pienoisyhteiskunta. Tutkimuksia kansakouululuokan sosiaalisesta elämästä. Helsinki: Otava.

Kuuskorpi, Marko 2012: Tukevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila. Kasvatustieteen väitöskirja. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö.

Linturi, Hannu & Rubin, Anita 2011: Toinen koulu, toinen maailma. Oppimisen tulevaisuus 2030. https://www.utu.fi/fi/yksikot/ffrc/julkaisut/tutu-julkaisut/Documents/Tutu_2011-1.pdf luettu 4.9.2017.

McDonald, Ian 2001: Teaching community: recreating university teaching. Teaching in Higher Education 6:2 sivut 153-167.

Mezirow, Jack & Taylor, Edward W. 2009 (eds.): Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace and Education. Jossey-Bass.

Moilanen, Pentti 2013: Kollegat uhkana ja turvana. Teoksessa Tiina Nikkola, Matti Rautiainen & Pekka Räihä 2013: Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa sivut 103-118. Tampere: Vastapaino.

Murata, Roberta 2002: What does team teaching mean? A case study of interdisciplinary teaming. Journal of Educational Research 96:2 sivut 67-77.

Nikkola, Tiina – Rautiainen, Matti & Räihä, Pekka (toim.) 2013: Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino.

Organisaation kehittäminen itsearvioinnin avulla. http://vm.fi/documents/10623/307561/CAF+2013+%suomeksi%29.pdf/a986fa41-f952-47ef-9c59-be4b619af8ce luettu 17.11.2015.

Power, Michael 1997: The Audit Society. Rituals of Verification. Oxford: Oxford University Press.

Simola, Hannu 2015: Pisa. Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. Tampere: Vastapaino.

Svingby, Gunilla 1979: Från läroplanspoesi till klassrumverklighet. Malmö: Liber.

LIITE 1
Meidän jengin uutisia nro 2
Jyrki Laine ja Tommi Hoikkala 11.9.2014

Erittäin hyvä aloitus

Kokoonnuimme 2.9. ja keskustelimme aluksi ryhmämeiningin ajankohtaisista puheenvuoroista. Nehän vain jatkuvat julkisuudessakin, esimerkiksi 5.9. Helsingin Sanomien Nyt-liitteessä on mielenkiintoinen juttu luokanopettaja Maarit Korhosen tekemistä uudistuksista omalla viidennellä luokallaan. Olemme ihan ajan hermolla... Lisäksi jo nyt Oikotiellä on meneillään muitakin hyviä kehitysasioita, joita tuodaan yhteiseen pöytään!

Teimme luokkatasoryhmittäin suunnitelman Oikotiellä kehitettävistä uusista avauksista. Ne olivat niin hyviä, että syksyn työn ytimessä on näiden hankkeiden toteuttaminen. Kiitos kaikille panoksestanne!

Mitä tapahtuu todella?

Ensi tiistaina 16.9. kokoonnumme taas opettajainhuoneessa, ja päivitämme lyhyesti yhdessä 2.9. tehdyt suunnitelmat. Pääosa ajasta mietitään taas ryhmissä, miten suunnitelmat käytännössä toteutetaan.

Projektien tueksi astuu johtoryhmä. Jokainen johtoryhmän jäsen ottaa yhden luokkatasohankkeen kummijutukseen. Kehityskummi jakaa ajatuksia, pohtii konkreettisia askeleita, välittää tietoa johtoryhmään ja auttaa sen pohtimisessa, mitä konkreettisia tukitoimia kukin hanke tarvitsee. Näin tieto kulkee myös johtoryhmälle eivätkä kehityshankkeet peity muun ajankohtaisen toiminnan alle vaan päinvastoin ne voidaan liittää osaksi koulun arkea ja kaikkia muita kehitysasioita, kuten OPS, joita syksyllä on edessä.

Puhetta ja pohdintaa

Lisäksi Tommi ja Jyrki jalkautuvat koululle antamaan osaltaan taustatukea kaikenlaisten asiaan liittyvien kokemusten, kysymysten ja mahdollisuuksien käsittelemiseksi. Tommi&Jyrki hakevat mukaan myös oppilaiden toiveita yhteiseen keskusteluun. Näiden asioiden aikataulusta tiedotetaan erikseen.

Myös koulunuorisotyöntekijä Erkki Andersson on vahvasti mukana taustatukena. Pian tiedotetaan hänen vastaanotoistaan, joiden aikana näitä ja muita asioita voidaan käsitellä. Lisäksi Erkki tukee luokkatasoryhmien hankkeita ja on mukana jakamassa parhaita käytäntöjä jo tehtyjen asioiden osalta. Erkki on meidän jengin pääagentti, jonka puoleen kannattaa kääntyä kaikissa asioissa!

Eikä tässä vielä kaikki!

Opettajainhuoneeseen perustetaan Meidän jengi –nurkkaus, jossa ajankohtaista aikataulutietoa, kirjoja, lehtijuttuja ja muuta materiaalia Meidän jengiä varten. Sinne myös kehitetään tapa kertoa hankkeista, ideoista, kysymyksistä ja muista asioista, jotka syksyn kuluessa kannattaa ottaa huomioon. Ideana on tarttua kaikkiin hyviin ideoihin ja katsoa, sopisivatko ne Luukkalaan.
Ensi tiistaina kartoitamme myös opetushenkilökunnan toiveita koulutuksesta, jota vielä ennen joulua voitaisiin järjestää. Myös luku/opintopiiri on suunnitteilla, jos kiinnostuneita on.

Tervetuloa tiistaina 16.9. kello 14 opettajienhuoneeseen!

LIITE 2
Tommi Hoikkalan sähköposti toisen hankekoulun ryhmäilmiöitä käsittävälle työryhmälle 28.10.2014

Terve

Kiitos eilisestä meidän jengi -työryhmän keskustelusta. Se oli hyödyllinen koska tapaamisen tuloksena ryhmäilmiöt ovat tässä se keskeinen teema ja toiminnan kohde. Otin kiinni Martan muotoilusta: miksi joistain ryhmistä tulee jonkinlaisia, miten luokkahenki muotoutuu ja miten työrauha syntyy tätä kautta. Ja minusta puhuimme kaikki tästä teemasta omista näkökulmistamme. Ymmärsin että tällainen fokusointi on välttämätön ja tarpeellinen toimi, jos Meidän jengi -jutskaa tahdotaan pitää yllä Oikotiellä. Tavoitteitakin määrittelimme: luomme ryhmäpedagogisia työkaluja ja välinetä, joita voidaan hyödyntää jo ensi vuoden seiskaluokkia koottaessa. Käsitin myös, että kaikki ovat periaatteessa valmiita työskentelemään jollain tavoin tuon kiehtovan ryhmädynaamisen ja ryhmäpedagogisen kysymyksen eteen. Esimerkiksi Työrauha kaikille -väline (Anna), Ratkaisukeskeiset menetelmät (Erkki), Mitä kuuluu -kysely (Simo) ovat kaikki mitä otollisimpia näkökulmia ryhmäkysymykseen. Erikseen puhuimme tietystä luokista, jotka tällä hetkellä näyttävät hahmottuvan selvästi ryhmäilmiöiden tapaan. Erittäin kiinnostavasti ja hersyvästi, jos saan muotoilla oman tutkijamielteeni.

Emme vain sitten saaneet sovituksi, että miten työskentelymme tapahtuu. Ensin näytti siltä että ne pari luokkaa voisivat muodostua keisseiksi, joiden kanssa voisimme ruveta työskentelemään. Mutta lopputulema oli se, että ei liene korrektia nostaa niitä tiettyjä luokkia esille työstettäväksi tämmöisessä ryhmässä, etenkin kun luokanohjaajat eivät ole ollenkaan tietoisia tämmöisistä aikeista.

Myös työskentelyn foorumi jäi auki. Oli esillä, että kaikki seiskaluokkien luokanohjaajat voisivat muodostaa eräänlaisen (Meidän jengi -)pienryhmän luokkatasoryhmien aikana. Mutta se kaatui näkemykseen siitä, että menettely siirtäisi nämä opet sivuun hyödyllisestä luokkatasotyöskentelystä. Fiilis taisi olla se, että ketään ei voi määrätä tämmöiseen jengiin (vrt. vapaaehtoisuus -argumentti). Hanna ilmaisi selkeästi tykkäävänsä lukupiirinomaisesta työskentelystä. Työnohjauksellinen ote vilahti myös keskustelussa, sivumennen.

Myös pallottelimme kysymystä työryhmän työskentelyyn käytettävän ajan korvaavuuksista (sijaisjärkät vs. erilliset palkkiot). Martta sitten linjasi tämän niin, että etsitään työryhmällemme muu irtoaika korvauksella, kokoontumisen rytmiksi tuli kerran kuukaudessa. Sovittiin, että Martta ja minä valmistelemme tätä juttua ja palaamme asiaan niin että äksjöniä on tiedossa on vielä marraskuussa.

Näin jälkikäteen sanoisin, että tämä oli hyvä kiemura: löysimme fokuksen ja määrittelimme tavoitteen. Muoto ja työtapa jäi auki. Kyllä tästä on hyvä jatkaa.

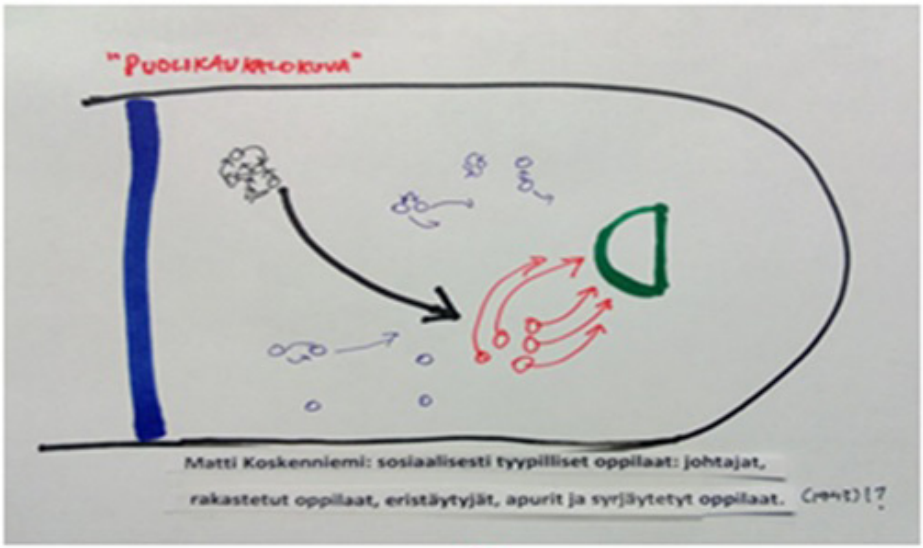
Ihmettelen myös, että en itse tarttunut keskustelussa vilahtaneeseen työnohjaukselliseen otteeseen. Se on nimittäin yksi omia lemppareitani ja omiaan tuomaan esiin ammatillisia kokemuksia ja kysymyksiä ja mitä parhain foorumi tuollaisten asioiden käsittelemiseksi sekä työstämiseksi. Jos olisin ollut tarpeeksi skarppi palaverissamme, olisin ehdottanut tai heittänyt pohdittavaksi tämmöistä työmuotoa: työryhmä olisi (esimerkiksi) ensin eräänlainen tutkivan työnohjauksen sovellus, joka paneutuisi ryhmäilmiöihin opettajien kokemusten ja tietojen kautta. Sitten se tutkisi itse niitä kokemuksia sekä kokemuksellisia tietoja. Näin syntyisi yleistettyjä kokemuksia ja ryhmiin liittyvä kuvauksia, jopa malleja (voisi esim. katsoa millä tavoin paikkaansa pitävä puolikaskiekkokaukalomalli on). Niistä olisi sitten kätevää siirtyä ratkaisukeskeiseen moodiin ja tuottaa yhdessä noita tavoiteosioissa mainittuja ryhmiin liittyviä työvälineitä.
Olisikohan tämmöisessä mitään järkeä?

Palaamisiin ja hyvää pimeää aikaa!
tommi

LIITE 3
Puolikkaan jääkiekkokentän malli
“Puolikaukalokuva”

(Työn kuluessa pyrittiin käyttämään osallistujilta itseltään saatua aineistoa ja pohtimaan sen herättämiä virikkeitä ja ajatuksia mahdollisuuksista seuraavissa ryhmissä. Kuvasimme alla esitetyn tilanteen fläppitaululle ns. puolikkaana jääkiekkokenttänä, ja kaikissa ryhmissä keskustelu alkoi heti.)

Hikarit, kovikset tavikset ja yksinäiset



YOUTH RESEARCH NETWORK

LIITE 4
Kehitysvirikkeet: listaus

Tähän liitteeseen on koottu toimintatapoja ja ehdotuksia malleiksi, joiden kautta koulua voitaisiin kehittää. Lukija voi itse arvioida myönteisen mentaliteetin ja kurinpidollisen menetelmän ilmaisuja näissä ideoissa. Kyse on kehitysvirikkeistä, jotka on syytä dokumentoida tämän raportin yhteydessä. Ne antavat läpivalaisukuvan monista koulun keskeisistä voimavirroista ja ajovoimista. Toivon mukaan ne kutsuvat esiin myös pedagogista mielikuvitusta.

Malliaihiot sekä ideat ovat syntyneet Meidän jengi -hankkeen monissa työpajoissa ja keskusteluissa opettajien kanssa ja niiltäkin osin kuin ne perustuvat kirjallisuuteen, ne ovat opettajien ja rehtorien omaa ajattelua.

LUOKKAMENETELMIÄ

Työrauha ja motivaatio -ryhmä Luukkalan koulussa

1. TYÖRAUHAAN LIITTYVÄT VÄLITTÖMÄT INTERVENTIOT
- Istumajärjestys
- Luokan säännöt yhdessä tehden, kommunikoidaan kotiin, oppilaille, kaikille luokan kanssa toimiville
- Vihreät, keltaiset ja punaiset kortit ja käytöspassit: hyvä käytös tuo esim. oikeuksia, huono seuraamuksia
- Siirtäminen luokasta: yhteiset käytännöt
- Opettajat vaihtavat tietoja keskenään & yhteistoiminta
- Muut vastaavat järjestysasiat

2. TYÖRAUHAAN VAIKUTTAVAT PITKÄKESTOISEMMAT TOIMET
- Keskustelu luokassa tilanteesta: ”miten meillä menee, missä ongelmia?”
- Sopimukset, tehdään oppilaiden kanssa: ”miten toimimme jatkossa”
- Arviointihetket yhdessä oppilaiden kanssa
- Palkitseminen (jossakin leffa ja pitsa, jossakin 5 minuuttia jutteluaikaa tunnin päätteeksi, esim.)

3. OPPITUNTIEN HENKEEN VAIKUTTAVAT TOIMET
- Oppilaiden kohtaaminen tuntien rakenteen puitteissa: esim. 5 minuutin vapaa alkukeskustelu
- Jutustelu tunnin jälkeen oppilaiden kanssa
- Kysymys: ”Mitä sulle/teille kuuluu?”
- Luokanohjaajan tunnin luokan työtä arvioiva keskusteluhetki
- Muu vastaava aika & kohtaamiset oppilaiden kanssa

4. OPPITUNTIEN HENKEEN VAIKUTTAVAT PITKÄKESTOISEMMAT TOIMET
- Työsuunnitelman teko lukukausittain/kuukausittain oppilaiden kanssa
- Tämän arviointi yhdessä
- Ryhmätyöt
- Aihekokonaisuudet
- Oppilaiden osallisuus: esim. tekevät itse koekysymykset tai lunttilaput
- Tuntitilanteen muuttaminen tietotekniikan avulla tai muin keinoin; vaihtelua arkeen

5. KOULUN SISÄINEN JA ULKOINEN YHTEISTYÖ
- Moniammatillinen yhteistyö ongelmien ratkaisemiseksi
- Opettajien kollegiaalinen keskustelu ja kokemusten / ideoiden vaihto
- Ohry-käytännöt
- Yhteys kotiin: koti mukaan toimenpiteisiin?
- Nuorisotyöntekijä ja nuorisotyö resurssina?
- Oppilaskunta ja tukioppilaat, oppilaiden aktivointi luokan sisällä
- Muu vastaava kuten ongelmaluokan opettajien yhteispalaveri

6. OPPIMISYMPÄRISTÖN JA OPPIMISKULTTUURIN KEHITYS
- Pitkäkestoiset kokeilut pedagogiikassa ja didaktiikassa
- Lukupiirit, oppilaiden omat projektit ja niiden raprtointi
- Tietotekniikka, työmenetelmät, aihekokonaisuudet, osallisuus ja uuden OPS:n henki
- OPS:n osalta aineittaiset innovaatiot
- Luokkien pienryhmien hyväksikäyttö?
- Esimerkiksi köksä-blogi Oikotiellä: uusi tekniikka käyttöön, oppilaat keskiössä
- Motivaation lisääminen hankalien asioiden osalta oppilaat vastuuttaen yllättävilläkin asioiden käsittelyn tavoilla

7. RYHMÄDYNAMIIKKA TYÖKALUNA
- MLL-aineisto, Nuisku, Lions Quest, Opinkirjon Oivalluksia ryhmästä ja monet muut valmiit menetelmät
- Näiden soveltaminen
- Työrauhaa kaikille –menetelmän soveltaminen
- Reija Salovaaran ja Tiina Honkosen 'Rakenna hyvä luokkahenki' –kirjan menetelmät
- Menetelmien kokeilua esimerkiksi luokanohjaajan tunneilta alkaen
- KiVa-koulun virikkeet
- Luokkien klikkejä ja ryhmiä kuvaavien sosiaalisten mallien laatiminen ja hyväksikäyttö: luokkien sisäinen ryhmätilanne haltuun

8. KOULUN HENKEEN VAIKUTTAVA TOIMET
- Ystävällinen ja kiva käytös –teemaviikko
- Tekemisiä, joilla oppilaiden kaverimäärää ja yhteistuntemusta kasvatetaan
- Välkkävalvontojen kehittäminen?

TYÖRAUHA JA LUOKKADYNAMIIKKA: KOLME MALLIA

1. LUUKKALAN KOULULTA MALLI INKA

Perusidea: kuin kehäkukka, luokanohjaaja keskiössä ja opettajat, koulunuorisotyöntekijä, kuraattori, tarvittaessa psykologi ja rehtori tiimin jäseninä.

Aloituspalaveri, jossa tiimin jäsenet mukana. Kartoitetaan osallistujien kokemus ongelmista, luokan tilanteesta ja oppilaiden rooleista. Vaihdetaan kokemuksia.

Määritellään tavoitteet. Esimerkiksi häiritsevän klikin rauhoittuminen, ilkeilyhuutojen väheneminen, oppimistulosten paraneminen jne.

Määritellään toimenpiteet. Esim. kake ja vanhempien tapaaminen, jos kiteytyy tiettyihin oppilaisiin. Jos mahdollista koti mukaan seurausten tasolla, eli nakki napsahtaa kotonakin jos häiriöviestejä koululta.

Ellei koti mukana, määritellään, tarvitseeko joidenkin oppilaiden osalta lasu- sosiaalityö- tai nuorisotyön osalta toimenpiteitä.

Muita toimenpiteitä:
- Oppilaiden osallistaminen luokan palaverissa esim. kirjan Salovaara-Honkonen: Rakenna hyvä luokkahenki modulien avulla kuten Työrauhan poiju. Sovitaan mihin tähdätään ja miten.
- Seurantajärjestelmä esim. Wilma-viestien tai hymynaamojen avulla, myös palkkiosta voidaan sopia.
- Luokan ryhmädynamiikan selvitys esim. koulunuorisotyöntekijän haastattelujen avulla ja sitten Marin Ryhmäkorttien avulla ryhmädynamiikan avaaminen luokassa oppilaiden kanssa -> sopimuksia uusista rooleista.
- Ylivilkkaille / ongelmaoppilaille lisää vastuuta ja tekemistä.
- Jos ongelmaoppilaiden osalta vaikuttaminen vaikeata, vaikutetaan muihin esim.

pedagogisin järjestelyin niin että heidän asemansa vahvistuu.
- Sovitaan opettajien kesken yhteinen menettely kurinpidosta ja seurauksista ja sovitaan että kaikki toteuttavat. Pienenä esimerkkinä tästä esim. sermin käyttö tai luokasta poistaminen.
- Pohditaan istumajärjestyksistä ja työtavoista alkaen luokkaa ryhmänä ja nykydynamiikan hajottamista. Ääritapauksessa oppilaiden siirtoa toisille luokille.
- Tärkeintä positiivinen interventio, tässä tavoitteellinen plussien kerääminen iso resurssi, joka hajottaa luokan nykyisen mekaniikan.
- Esimerkkitapauksessa kuraattorin avulla harkittiin lääkärinkin osallistamista, jotta perhe voisi harkita yhdelle oppilaalle ADHD-lääkityksen kokeilemista, koska oireet kaikkien aloituspalaveriin osallistujien mielestä ilmiselvät. Eli kaikki keinot käyttöön.
- Seuranta oppilaiden kanssa ja tiimin kanssa -> jatkotoimet.
- Tavoitteista ei tingitä vaan tähdätään pitkäjänteisiin tuloksiin.

2. OIKOTIEN KOULULTA MALLI HERMAN

Tässä perusideana esimerkiksi Wilma-merkintöjen kautta tehdä luokkaan interventio, joka houkuttelee oppilaat myönteiselle kehälle.

Luokan kaikille opettajille yhteinen speksi. Oppilaille kerrotaan yhteisessä palaverissa että nyt aletaan parantaa työrauhaa. Kerrotaan että opettajat aktiivisesti tekevät Wilma-merkintöjä, ja luokanohjaaja seuraa näitä. Viikoittain luokan kanssa katsotaan tulokset, ja kun vihreitä alkaa kertyä, palkitsemista. Keskinäinen kilvoittelu oppilaiden kesken tavoitteena kohti myönteisiä tavoitteita.

Lisäksi opettajien välinen yhteydenpito esim. istumajärjestyksien ja muiden rutiinien osalta. Ytimessä yhteinen linja.

Tästä varianttina hymynaamojen jako Joutsenon mallin mukaisesti tai Rehtorin kauppa eli malli Ari ;-), jossa rehtori käy kertomassa, että nyt tavoitellaan hyvää meininkiä ja hänen kaupastaan saa, kun pluspinnoja kertyy, asioita, jotka yhdessä oppilaiden kanssa voidaan määritellä.

Tätä menetelmää voidaan varioida joustavasti kevyemmäksi tai vahvemmaksi tarpeen mukaan.

3. OHJAUKSELLISET PROSESSIT ELI MALLI MARIA

Opettajan tueksi ohjauksellista voimaa esim. koulunuoristoyöntekijän, vertaismentorin tai muun sopivan tahon kanssa.

Pohditaan tilannetta ja miten luokkaa voidaan ohjata. Tässä laaja kirjo menetelmiä joista osa yllä.

Ideana että vastuuopettaja saa tukea ja sparrausta luokan tilanteen ja siihen vaikuttamisen (&yläkoulun tapauksessa aineenopettajien osallistamisessa) osalta. Työkaluja, työnohjauksellista briefingiä ja debriefingiä, luokkatilanteen arviointiapua, kollegoiden menetelmiä jne jne.

Esimerkkinä luokan jakaminen pienryhmiin, sen miettiminen, toteutus ja tulosten arviointi.

Tavoitteellinen ja pitkäkestoinen prosessi. Tässä resurssina voisi olla vertaismentorointi jonka osalta esim. Irina Halonen on saanut koulutuksen.

Kokonaisideana organisaatiovalmennuksen puolelta lainattu metodi, jossa ryhmävalmennustilaisuuksista siirrytään yhä enemmän pienryhmä- ja yksilötasoiseen vuorovaikutteiseen ohjausprosessiin. Tällaisten prosessien käynnistämisessä Meidän jengi –hanke olisi mieluusti tukena, henkilötasolla (Jyrki&Tommi) vaikka prosessinomistajuus olisikin koulun toimijoilla.

Liite 5
Meidän jengi – koulutusmalli

Meidän jengi

Eteenpäin!

Hoikkala-Laine 2.12.2015

Ydinteesit = tavoitteet

1. Ajattele positiivisesti ja katso sitä oppilasta myönteisin silmin (raksu, oppilaiden toive koulutuksen arviointineuvoston raportin mukaan että heitä kohdeltaisiin arvostavasti ja ystävällisesti, vrt meidän oppilasryhmien kuvaus mielipuolisesta kuristaymS)
2. Iloitse oppimisesta ja kaikesta hienosta mitä koulussa on, toimintakulttuurin muutos mahdollisuutena
3. Opettaja, uudista toimintatapoja (uusi tieto- ja oppimiskäsitys, oppilaiden osallisuus)
4. Yhdessä hyvä tulee (koulun yhteisöllisyys alkaa kollegiaalisuudesta ja jakamisesta)
5. Oppilaat viihtyy keskenään (ryhmämeiningin toinen, psykologinen tavoite) ja koulussa = pedagoginen viihtyminen, jääkiekkokuvan voittaminen
6. Turvallisuus, luottamus, ilmaisun tila pedagogisen viihtymisen edellytyksenä, tässä myös työrauha
7. Riko rutiini (välituntitoiminta, koulupäivä, happeningit, parhaat käytännöt)
8. Pedagogiset virikkeet (opsin yleisen osan tavoitteet, ilmiöt, laaja-alaiset kokonaisuudet, Sahlberg)
9. Myönteinen palaute ja oppilaan tunne et onnistuu, uusi arviointikulttuuri ja oppilaiden osallisuus
10. Ja kuinka tämä tehdään, pedagoginen johtajuus, verke, verme, pienin askelin

Koulu- ja nuorisotyö: motiivit koottuna

YKSILÖKESKEINEN MOTIIVI	TOIMINTAKULTTUURINEN MOTIIVI
Yksittäisen opettajan työtaakan helpottaminen	Koulun yhteisöllisen toimintakulttuurin tukeminen
Toiminnallisuutta kouluun, esimerkiksi välitunneille.	Koulun toimintakulttuurin kehittäminen nuorisolähtöiseen suuntaan
Ryhmäytys pistemäisenä toimintana	Ryhmädynamiikan kehittäminen ja ryhmätyötaitojen opettelu
Yksittäisen nuoren tuki ja kohtaaminen	Kohtaavan ja kunnioittavan työotteen luominen koko kouluun
Uuden osaamisen saaminen koulun käyttöön	Organisatorisen oppimisprosessin käynnistäminen, vertaisoppiminen

8.12.2015 Tomi Kiilakoski

Nyt!

- Mukkulassa ja Kärpäsessä siirrytty toimintaan.
- Nyt nämä koulut tienraivaajina.
- Lavennetaan vanhoissa, aloitetaan uutta.
- Fokus luokkatilanteisiin ja toimintatapoihin kollegiaalisen kehityksen kautta.
- Kehitetty toimintamalli yhä ajankohtainen!

Meidän jengi –konseptin levitys

- Sisällöt suodatettu 3 koulusta plus kirjallisuus ja eri projektit
- Opsin yleinen osa ytimessä, Meidän jengin metodiikka tukena
- Miten toteutetaan opsin kehityssuunta?
- Vastataan kysymyksiin mitä, miten ja ketkä.
- Rautaisannos menetelmiä ja virikkeitä
- Koulujen sisäinen osaaminen käyttöön ja jakoon
- Osallistujat kaikista Lahden kouluista
- Rehtorit osallisiksi
- Koulutusmenetelmä: virikkeistä toteutukseksi
- Tukitiimi ja -toimintaa kunkin koulun sisälle

1. moduli: Rehtorit ja prosessinomistajat

- Opsin tavoitteiden konkretisointi omassa koulussa
- Mitä on pedagoginen johtajuus?
- Miten toteutan?
- Esimiestyön työkaluja
- Oman koulun tiimin tukeminen
- Muutostyökalut ja -johtajuus

Ydintoimijoiden 1. päivä

- Koulujen aktiiviset opettajat & muu henkilökunta
- Rautaisannos metodiikkaa & opsia
- Oman projektin konkretisointi
- Mitä onnistumiseen tarvitaan?
- Työsuunnitelma
- Muutostyökalut

Toteutus

- Tehdään
- Verkostoidutaan omassa koulussa
- Yhteistyö rehtorin kanssa
- Tiimin tuki ja tiimin työnohjaus (Jyrki&Tommi&muutosagentit ja menetelmäosaajat kouluista)
- Dokumentointi ja hyvien käytäntöjen jakaminen
- Verkostoyhteistyö muiden koulujen kanssa

2. Päivä kaikille toimijoille

- Mitä olemme saavuttaneet?
- Opsin toteutuksen tilanne?
- Mitä seuraavaksi?
- Rautaisannos metodiikkaa
- Kokemusten jakaminen & parhaat käytännöt
- Jatkotyön suunnitelma
- Raportoinnista sopiminen

Jatkoarviointi

- Hankkeelle perustetaan ohjausryhmä (perusopetuspalvelujen, rehtorien ja opettajien edustus)
- Kokonaisarviointi ja jatkon suunnittelu
- Raportointi
- Syntyneen konseptin levittäminen muualle Suomeen, jos intresseissä

Sisältö pähkinänkuoressa

- Opsin yleinen osa, erit. uusi oppimiskäsitys, toimintakulttuuri ja oppimisympäristö, oppilaiden osallisuus, opettajuuden muutos, uusi tiedon muodostumisen käsitys, yhteisöllisyys ja ryhmätoiminta, vuorovaikutus, hyvinvointi ja turvallisuus, luottamus, ilmaisun turvallisuus, motivaatio, työrauha
- Taidot ja toimintatapa näiden toteuttamiseksi kouluyhteisöön

Opinkirjo

70 VUOTTA