

Tiina Soini

Janne Pietarinen

Kirsi Pyhälto

KOULUN KEHITTÄMISEN

TASKUKIRJA

PIENI KIRJA, SUURI AJATUS

EN MÄ OO VALMIS
ENKÄ AINA OIKEASSA.
MITEN MÄ EES VOISIN?
MÄHÄN OON KOU-LU
OPPIMISEN JA MUUTOKSEN
TILA.



Koulun kehittämisen taskukirja – Pieni kirja suuri ajatus

Kirjoittajat: Tiina Soini, Janne Pietarinen, Kirsi Pyhältö
Kuvitus ja kirjan ulkonäkö: Mari Käki

Kirja on julkaistu 29.2.2016 maksuttomana e-kirjana
tutkimusryhmän verkkosivuilla osoitteessa:
<http://www.learninginschool.fi/kuvia-ja-nakyja-koulun-kehittamisesta/>

Tutkimukset, joihin kirja perustuu, on raportoitu
tieteellisinä artikkeleina ja kirjoina.

Listaus julkaisuista on tutkimusryhmän sivuilla:

<http://www.learninginschool.fi/publications/>

Sivuille pyritään päivittämään myös uusia tutkimusraportteja
sitä mukaan, kun niitä syntyy.

Kirjan kuvituksissa on hyödynnetty lainauksia tutkimus-
haastatteluista. Kuvittaja on kuitenkin muokannut lainauksia
vapaasti eikä niitä voi enää pitää näytteinä aineistosta.

Sisällys

Aluksi, 2

Ensimmäinen luku: Muutos on koulun käyttövoimaa

Koulu on jännitteiden kenttä, 5

Kehittäminen on jännitteissä toimimista, 8

Miten pääsemme sinne minne olemme menossa?, 10

Oppiminen – tavoite ja keino, 13

Toinen luku: Muutos joka auttaa jaksamaan

Kehittämisen mieltä ja merkitystä luodaan raja-alueilla, 16

Oppiminen edellyttää pysähtymistä, 20

Kolmas luku: Hyvinvointiepidemia

Yksilö hyvinvoinnin tartuttajana, 23

Niin kouluyhteisö vastaa, kuin sinne huutaa, 26

Neljäs luku: Koskeeks tää muakin?

Muutosvastarintaa vai hyödyllistä kitkaa?, 30

Haluanko, pystynkö, osaanko?, 31

Vähemmän itsesäätelyä, enemmän yhteissäätelyä, 33

Viides luku: Koulu kehitty arkea tuunaamalla

Johtajuus tuunaa koulua, 35

Ajattelun ankkurit, isot kysymykset ja kouluarjen tuunaaminen, 37

Lopuksi, 40

NYT NE PROFESSORIT TULEE!



JOUKKO LAPSIA JUOKSEE KOULUN
PIHASSA INNOISSAAN VASTAAN
KILMEA TUTKIJAA.



NO NIIN, TERVEJLOA TÄNNE
MEIDÄN KAAKSEEN.



JÄ POJAT,
MITÄ MINÄ
ÄSKEN SANAIN?
ULOS!

REHTORI TERVEHTII SELVÄSTI VAIVAANTUNEENA
TUTKIJOITA, JITKA VÄISTELEVÄT LATTIALLA
LOJUVIA REPPUJA JA SEINIÄ REUNUSTAVIA
MAALAUSTELINETÄ

HÄLISEVÄ OPETTAJAINHUONE: MONISTEPINKKOJA, KIRJOJA, MANKKOJA,
KORIPALLOJA...

AI NIIN! APUA. OOTTEKS TE
NE TUTKIJAT? MIKÄS SE
TEIDÄN JUTTU NYT OLIKAAN?

KUKAAN EI OIKEESTAAN
NYT EHDI, MUTI OTTAKAA
KARVIA JA ISTUKAA.
JOKU TULEE KOHTA.



OVET KÄYVÄT JA HILJALUUS LASKEUTTU HUONEESEEN.

ALUKSI

Koulu on oma maailmansa. Se on samalla tuttu ja vieras. Omat koulu-
muistot elävät meissä kaikissa vahvoina ja suhtaudumme kouluun tun-
teella. Astuminen kouluun pitkän ajan kuluttua omien kouluvuosien
jälkeen on useimmille elämys. Kun kentälle lähtenyt tutkija ylittää
koulun pihaa, hän miettii paitsi onko nauhurissa varmasti uudet paris-
tot, myös sitä, miten tulisi ymmärretyksi oikein. Tukija ei haluaisi tulla
tulkituksi ulkopuolisena arvioijana tai pahantahtoisena tarkkailija.
Etenkään hän ei haluaisi näyttäytyä elämälle vierasta jargonia tuotta-
vana akateemisena turistina, joka varastaa aikaa muutenkin kiireisestä
päivästä. Erityisen paljon näitä asioita tutkija miettii saapuessaan
koulun pihaan uudestaan uunituoreiden tutkimustulosten kanssa.

Tarve kirjoittaa tämä kirja syntyi juuri noina epävarmuuden hetkinä,
koulun pihan poikki kävellessä. Tarve kirjoittaa tämä kirja vahvistui nii-
nä hienoina hetkinä, kun suomalaisten peruskoulujen opettajat ja reh-
torit istuivat kanssamme alas ja jakoivat arkensa, näkemyksensä ja
kokemuksensa – ja jaksoivat ja halusivat kuulla, miltä se näytti tutkijan
silmin.

Keskustelujen ja kohtaamisten innoittamina haluamme tässä kirjassa
puhua kaikkien koulun toimijoiden oikeudesta oppimiseen ja hyvin-
vointiin ja etsiä keinoja siihen, miten se voisi olla mahdollista. Koska
tarve kirjalle nousi ennen kaikkea opettajayhteisöjen kohtaamisista,
kirjan näkökulma lähtee opettajista.

Uudistusvimmaisessa ajassamme on syytä heti alkuun todeta, että
emme halua saneerata koulua perustuksia myöten. Emme halua myös-
kään purkaa kovin paljoa kerralla, ennen kaikkea emme tarjoa reseptiä

täydelliseen tulevaisuuden kouluun. Sen sijaan yritämme kertoa, mitä kymmenen vuoden matka suomalaisen peruskoulun tutkijoina ja koulujen vierellä kulkijoina on meille opettanut.

Kaikki, mitä sanomme, pohjautuu tutkimukseen. Suuret kiitokset kuuluvat sadoille tutkimuksiimme vuosien varrella osallistuneille oppilaille, opettajille, rehtoreille ja sivistysjohtajille! Varsinaiset tutkimustulokset on raportoitu tieteellisissä artikkeleissa, mutta tässä kirjassa keskitymme nostamaan esiin, mitä meidän mielestämme olisi tutkimustulosten perusteella tärkeä ymmärtää ja mitä olemme oppineet koulun kehittämisestä.

Ennen kaikkea haluamme sanoa, että se, mitä päätämme tehdä peruskoululle on suora interventio tulevaisuuteen.

Oikeasti.

Koululla on väliä.



Ensimmäinen luku

Muutos on koulun käyttövoimaa

KOULU ON JÄNNITTEIDEN KENTTÄ

Kaikilla tuntuu olevan sanottavaa koulusta. Koulu on toiveiden tynnyri, se joko kaataa tai pelastaa kansakunnan. Suomalaista koulua käydään ihailemassa kaukaa ja toisaalta, sitä yritetään pelastaa. Koulu tarjoaa liian kevyitä sisältöjä ja liian raskaita sisältöjä, liian paljon paikallaan istumista ja liian vähän rauhallista työskentelyä, liian vähän kansainvälisyttä ja liikaa pakkoruotsia, liikaa hiihtoa ja liian vähän liikuntaa.

Mediassa koulun ääntä käyttävät erilaiset intressiryhmät kuten julkisopettajat ja poliitikot. Olisiko suomalaisella koululla myös jotain sanottavaa itsellään? Mitä se sanoo, jos herkistymme kuuntelemaan?

Koulu on Suomessa vahva instituutio. Se on harvinainen, kenties ainoa, yhteiskunnallinen rakenne, joka koskettaa kaikkia ja edustaa jokaista kansalaista koskevaa oikeutta, mutta myös velvollisuutta. Koulu on myös hyvin globaali ilmiö. Oikeastaan kaikkialla, missä ihminen pyrkii elämään yhteiskuntana, on myös jonkinlainen koulu. Tässä yhteydessä puhumme suomalaisesta koulusta, mutta monet esille nostamamme seikat on tunnistettu ympäri maailman.

Koulu voi tämän päivän maailmassa olla vähän hankala. Kulttuurisessa ilmapiirissä, jossa kaikkeen pitäisi sanoa kyllä, koulu sanoo usein myös ei. Ajassa, joka kysyy kuka putoaa, koulu kysyy, miten kaikki saataisiin pysymään mukana – edes jotenkin. Nopeasti etenevässä globaalissa maailmassa koulu pakottaa istumaan alas ja laittamaan kännykän kiinni, ainakin välillä.

Usein koulu vaikuttaa mykältä, siinä se möllöttää, keskellä kylää tai lähiön kupeessa. Viikkoisin hengittää kiljuvia lapsia sisään ja ulos. Vii-

konloppuna huokailee omaa julkisen rakennuksen luoksepääsemättömyyttä.

Ehkä hankalinta koulussa on, että koulun tulos – muu kuin oppimistulos – on vaikea mitata tai edes havaita. Se syntyy erittäin hitaissa prosesseissa.

Se, että nuori tuli tänään kouluun, saattaa olla valtavan työn takana ja kova tulos. Se, että lapsen vanhemmat eivät tällä kertaa valittaneet arvosanasta, vaan kiittivät opettajaa lukukaudesta, on kova tulos. Se, että huolimatta homeremontista, suruista oppilaiden perheissä ja luokalle yllättäen siirretyistä erityistä tukea tarvitsevista lapsista, opettaja jaksaa hymyillä toukokuun viimeisten oppituntien piloille, on kova tulos. Ihan tavallinen tunti, hetkellinen yhteinen keskittyminen johonkin jännittävään maailmassa, on kova tulos.

Etenkin naapurustoissa, joiden lapsilla on vaikeuksia, koulu voi olla turvasatama. Se voi tarjota näkymän demokraattiseen yhteisöön, jossa jokaisella on paikkansa, arvonsa ja ääni sekä mahdollisuus vaikuttaa siihen, mitä tapahtuu. Koulu voi olla se paikka, jossa aikuiset ovat olemassa lapsen ja nuoren parhaaksi. Heitä varten. Toisaalta lapsille ja nuorille, joilla ei niin suuria huolia ole, koulu voi olla paikka, jossa maailman ja yhteiskunnan moninaisuus näyttäytyy.

Kaikki tämä mahdollistaa lopulta ne maailmankuulut oppimistulokset, vaikka näiden tulosten takana on paljon syvällisempää oppimista, mitä ei oppimistuloksilla voi arvioida. Se syvälinen oppiminen on suhteellisen arkista puuhaa ja sitä voi kutsua koulun kehittämiseksi.

SEHÄN ON KOULUN SUURI
TEHTÄVÄ: VÄLITTÄMISEN
VÄLITTÄMINEN. SE TARKKOITTA
MIUSTA SITÄ, ETTÄ ME OSATTAIS
ASETTAA ITSEMME TIETYLLÄ
TAVALLA NÖYRÄÄN PAIKKAAN:
*Että li oo koosta
kinni ihmisarvo.*
KUNNIOITTA TOISTA.
ENSIN PITÄÄ TIETYSTI
KUNNIOITTA ITSEÄÄN.
JA SIITÄ RAKENNETTAIS SE
SUHDE LAPSIIN.

SE KVLMINOITUU SIHEN,
ETTÄ USKALLANKO KOHDATA
ERILAISIA TYPPEJÄ. JOS JOKU
RIEHUU, LAITANKO ERITYIS-
LUOKKAAN? VAI LUOTANKO,
SIIHEN ETTÄ ME RATKOTAAN
TÄÄ TILANNE.



JOTENKIN SE OPPILAS TÄYTYY SAAHA
HANSKAAN NIIN, ETTÄ SINULLA ON JONKIN-
NÄKÖNEN PLUS-KONTAKTI SIIHEN. JOS
SULLA ON PALJON NEGATIIVISTA KONTAKTIA,
ETTÄ KOKO AJAN JOUVUT TORUMAAN JA
SAMASTA ASIASTA JANKKAAMAAN, ETTÄ
TAAS OOT MYÖHÄSSÄ JA HOMMAT TEKEMÄTTÄ...

Niin kaiken sen negatiivisen jälkeen, sulla
täytyy olla ISO PLUSSA repiä jostain.

JA JOS SULLA EI SITÄ OLE, NIIN SE LAPSI KYLLÄ
MENEHTYY SIIHEN, ETTÄ... SILLE JÄÄ SEMMONEN
MIELI, ETTÄ TUO OPETTAJA EI VÄLITTÄNYT.



Koulun kehittämisen perusjännitteet nousevat koulun kaksoistehtävistä. Ensinnäkin koulu on sekä oppimisen että hyvinvoinnin edistäjä. Edellisten kuvien opettajapuhekuvat kuvaavat hyvin konkreettilla tavalla sitä painia, jota suuri osa opettajista päivittäin käy näiden kahden perustehtävän kanssa. Ilman riittävää hyvinvointia ei oppiminen onnistu. Toisaalta tiedämme myös, että oppiminen voi tuottaa hyvinvointia ja hyvinvointia edistäviä toiminnan ja ajattelun tapoja voi oppia.

Toisena perusjännitteenä näyttäytyy se, että koulun tehtävä on sekä säilyttää että uudistaa yhteiskuntaa ja kulttuuria. Tämä jännite kulminoituu kymmenen vuoden välein uudistettavassa opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelmatyössä neuvotellaan usein hyvin tiukasti juuri siitä, mikä muuttuu ja mikä on syytä säilyttää.

Oppisisältöjen paisuminen on seurausta siitä, että meillä on taipumus ratkaista muuttamisen ja säilyttämisen jännite lisäämällä uusia asioita vanhojen päälle. Tuntuu, että juuri mistään ei voi luopua, mutta ymmärretään myös, että muuttuva maailma edellyttää jotain – paljonkin. Olemassa olevan laadulliseen uudelleen järjestämiseen ei ole aikaa, vaikka se usein ratkaisisi asian.

Kyse on myös arvostuksesta ja uskalluksesta. Esimerkiksi ilmiökeskeisen, oppilaan aktiivisuuteen perustuvan oppimisen visiointi innostaa yleensä siihen saakka, kunnes huomataan, että joitain vanhoja asiasisältöjä jää väistämättä kokonaan pois. Opettaja voi kysyä oikeuteusti, mitä tapahtuu oppiaineen arvostukselle ja mitä tapahtuu minun arvostukselleni, jos näin käy? Entä mitä tapahtuu oppilaiden tiedonkehitykselle? Jääkö siihen aukko, joka murentaa koko yleissivistyksen?

Kun kehitämme koulua, käymme perustavaa laatua olevaa keskustelua siitä, mikä on tärkeää. Kouluun liittyvät jännitteet pysyvät ja sen sijaan, että pyrkisimme niistä eroon, hedelmällinen kehittäminen tarkoittaa usein niille herkistymistä. Koulun merkityksellinen kehittäminen on tasapainoilua jännitteiden välillä. Tämä on mahdollista, jos jaettuna toiminnan orientaationa on haastava, mutta hyväntahtoinen oppimisympäristö kaikille.

KEHITTÄMINEN ON JÄNNITTEISSÄ TOIMIMISTA

Miksi koulun pitäisi muuttua tai miksi sitä pitäisi kehittää? Siksi, että koulu ei ole valmis eikä se välttämättä ole aina oikeassa. Miten se voisikaan! Sehän on oppimiseen ja kasvuun ja kehitykseen tarkoitettu, leimallisesti muutoksen tila. Oikeastaan olisi järkevämpää kysyä, miten koulu voisi mitenkään pysyä samana. Kouluissa on koko eloisa ja utelias lasten ikäluokka ja kyseenalaistava nuorten joukko. He itsessään tuovat mukanaan tarpeen kehittyä ja muuttua. Suomalaisissa peruskouluissa työskentelee 40 000 akateemisen korkeakoulutuksen saanutta opettajaa. Miten he voisivat olla kehittämättä työtään?

Koulu muuttuu ja kehittyy joka tapauksessa, mutta tarvitseeko sitä tietoisesti kehittää? Edellisessä luvussa kuvatut jännitteet heijastavat myös koulun kehittämiseen sanansa sanovia intressiryhmiä. Koulun kehittämisen on tunnistettavissa jopa keskenään ristiriitaiselta vaikuttavia sytykkeitä, esimerkiksi huoli murtuvasta tasa-arvosta ja toisaalta opetuksen yksilöllisyyden idea.

Koulu kaikille on ollut vahva kansallinen ja kansainvälinen tahdonilmaus, joka on näkynyt viime vuosikymmenen koulu-uudistuksissa, esimerkiksi niin sanotun inklusiivisen opetuksen järjestämisessä ja pedagogiikassa. Toisaalta, ja osin osana samaa uudistusaaltoa, on korostettu oppilaan yksilöllisen oppimispolun merkitystä. Myös oppilasarviointia on viety vahvasti yksilön ainutlaatuisen kehittymisen huomioivaan suuntaan.

Nämä ideat ja uudistamisen trendit voivat toki toteutua, ja toteutuvatkin, yhtä aikaa, mutta käytännön koulutyössä se edellyttää paljon miettimistä. Opettaja saattaa osin jännitteisten vaatimusten keskellä

kokea riittämättömyyden tunteita. Kokemus siitä, ettei oma osaaminen riitä, johtaa helposti kyynistymiseen. Aletaan kysyä kuka tätä tahtoi? Mahtavatko he tietää koulun arjesta mitään?

Kansainvälisestikin on huomattu, että koulun kehittämisen lopullinen vastuu valuu opettajille ja helposti jopa yksittäisen opettajan yksittäisessä tilanteessa ratkaistavaksi. Totta tietysti onkin, että ruohonjuuritason koulun kehittämisen periaatteet ja ideat tehdään todeksi – tai jäävät puolitiehen. Mutta keiden muiden kuin yksittäisten opettajien tulisi kehittää koulua?

Yksi keskeinen havainto on se, että niin monimuotoista ja eri suuntiin verkottunutta asiaa kuin koulu ei pysty muuttamaan yksin, kaksin tai muutaman sadan hengen voimin. Tarvitaan laaja jaettu näkemys. Vaikka hatarakin. Vain silloin voidaan olettaa, että mukana olevat kokevat oikeasti olevansa mukana ja vastuussa. Tässä piilee myös tavoitteellisen ja tietoisien toiminnan voima. Jos asiat tapahtuvat jonkin ulkoisen pakon sanelemina, voimme myös pestä kätemme niistä. Jos menemme yhdessä ja tietoisesti kohti jotain, jaamme voitot ja tappiot.

Vaikka koulu siis kehittyy kehittämättäkin, ilman aktiivista koulun kehittämistä olemme lastuna laineilla, ilman suuntaa. Emme myöskään hyödynnä ihmisen merkittävintä resurssia, yhdessä oppimista. Toki aina opimme jotain, mutta usein melko sattumanvaraisesti. Huomiomme tarttuu helposti pintakuuhuun ja poimimme koulun kehittämisen tavoitteiksi ilmiselviä, mutta ehkä lopulta hieman yhdentekeviä teemoja.

Esimerkiksi keskustelu teknologisoituneen maailman huomioimisesta koulun oppimisympäristössä pelkistyy usein väittelyksi erilaisten lait-

teiden tarpeellisuudesta koulussa, tai vielä kapeammin alamme väitellä kännykän sulkemisen periaatteista. Väittely voi olla hyvä tapa oppia, mutta jotta oppisimme muutakin kuin että olemme eri mieltä, meidän täytyisi pyrkiä väittelyn lisäksi ymmärtämään näkemuserojen taustalla olevia käsityksiä ja kokemuksia ja alkaa näin hahmottaa kysymyksen syviä pohjavirtoja.

Keskustelu kännyköistä tai tableteista opetuksen aikana pöyhii pintaan näkemyksemme opettajan ja oppilaan rooleista, vuorovaikutuksesta ja oppimisesta. Näkemyksiämme puolestaan värittää oma osaamisemme laitteiden käyttäjinä.

Toisella tapaa syviä virtoja ovat poliittiset valtapelit, joihin koulun kehittäminen usein, oikeastaan aina, kietoutuu. On myös niin, että selkeät, mahdollisimman konkreetit kehittämistavoitteet ovat usein niitä, joita on helpompi mitata ja hallita.

Saadessamme asioiden kokonaisuuden ja laajuuden paremmin tietoisuutemme valokeilaan, voimme havaita, että isossa kuvassa jaamme ehkä yhteisemmän näkemyksen kuin miltä ensin vaikuttaa – myös ylinäiden voimakkaiden jakolinjojen. Saatamme jopa päästä puhumaan siitä, mitä lopulta haluamme laitteilla tai niiden rajoittamisella saada aikaan kasvatuksen ja koulutuksen näkökulmasta. Mikä on oikeasti tärkeää ihmisen kasvussa kohti merkityksellistä, itsenäistä ja huolehtivaa aikuisuutta?

Ilman pyrkimystä kokonaiskuvaan saatamme toimia niin, että kun seuraukset putoavat käsiin ne eivät ole lainkaan sitä mitä toivoimme. On siis olemassa hyviä syitä, miksi koulua on kehitettävä yhdessä ja tietoisesti.

MITEN PÄÄSEMME SINNE, MINNE OLEMME MENOSSA?

Koulu on monimutkainen, jopa kaoottinen kokonaisuus ja usein on vaikea nähdä miten eri toimijatasot ja toiminnot liittyvät toisiinsa. Muutos yhdessä kohdassa voi tuottaa yllättäviä seurauksia toisessa kohdassa.

Tutkiessamme koulun kehittämistä valtakunnallisella tasolla, koulujärjestelmän eri tasoilla, olemme usein olleet hämmentyneitä siitä, miten valtakunnan tasolla ideoitu hyväntahtoinen uudistus muuttuu kentälle kulkeutuessaan niin, että opettajat kokevat sen jopa pahantahtoiseksi vallankäytöksi.

Oivallus, joka viime aikoina on puhuttanut koulun kehittäjiä ympäri maailmaa, liittyy todennäköisesti juuri tähän: kehittämisen isot tavoitteet ovat usein melko selvät. On laaja yksimielisyys siitä MITÄ kehitetään: haluamme estää nuorten syrjäytymistä ja lisätä heidän osallisuuttaan, haluamme, että he oppivat tärkeitä asioita. Haasteet alkavat kasaantua, kun keskustelu siirtyy kehittämisen muotoihin, siihen MITEN kehittämistyö pitäisi tehdä. Tämän vuoksi tarvitsimme lisää pohdintaa siitä, miten pääsemme sinne minne sanomme olevamme menossa.

Etenemme kehittämistyön tavoitteissa, kun löydämme keinoja luoda kokonaiskuvaa asioista niiden kytketymisestä toisiinsa. Yksi keino tähän on ajatuskokeiden kehittäminen. Ajatuskokeiden avulla testaamme, mitä tapahtuu samaan aikaan tai usein vasta hetken päästä toisaalla, jos nyt muutamme tämän asian täällä. Tällaisen yhdessä ajattelun seurauksena alkaisi rakentua ”kehittämisen työteoria”, sillä toi-

vottujen seurausten ja ei-toivottujen seurausten tutkiminen ja ennakointi edellyttää kokonaisuuden näkemistä.

Ajatuskokeiden avulla on myös mahdollista tutkia, ovatko näkemykset siitä, MITÄ ja MITEN linjassa keskenään. Muodostavatko ne jatkumon? Koulun kehittämisen tuhannen taalan kysymyksiä ovat juuri kysymykset eheydestä. Eheyden rakentaminen toiminnan tavoitteiden, keinojen, eri toimijoiden ja toiminnan tasojen välille ei ole vain teknistä syy-seuraussuhteiden tarkastelua, vaan se on aina myös vallankäytön tarkastelua: miten täällä tehty päätös koetaan tuolla?

Kun pohdimme miten koulun kehittämistyö olisi järkevää tehdä, yhtenä selkeänä kriteerinä täytyy olla koulun perustehtävistä lähtevä ajattelu. Toisin sanoen sen kysyminen, miten tämä suunniteltu toimenpide vaikuttaa oppilaiden ja myös opettajien oppimiseen ja hyvinvointiin.

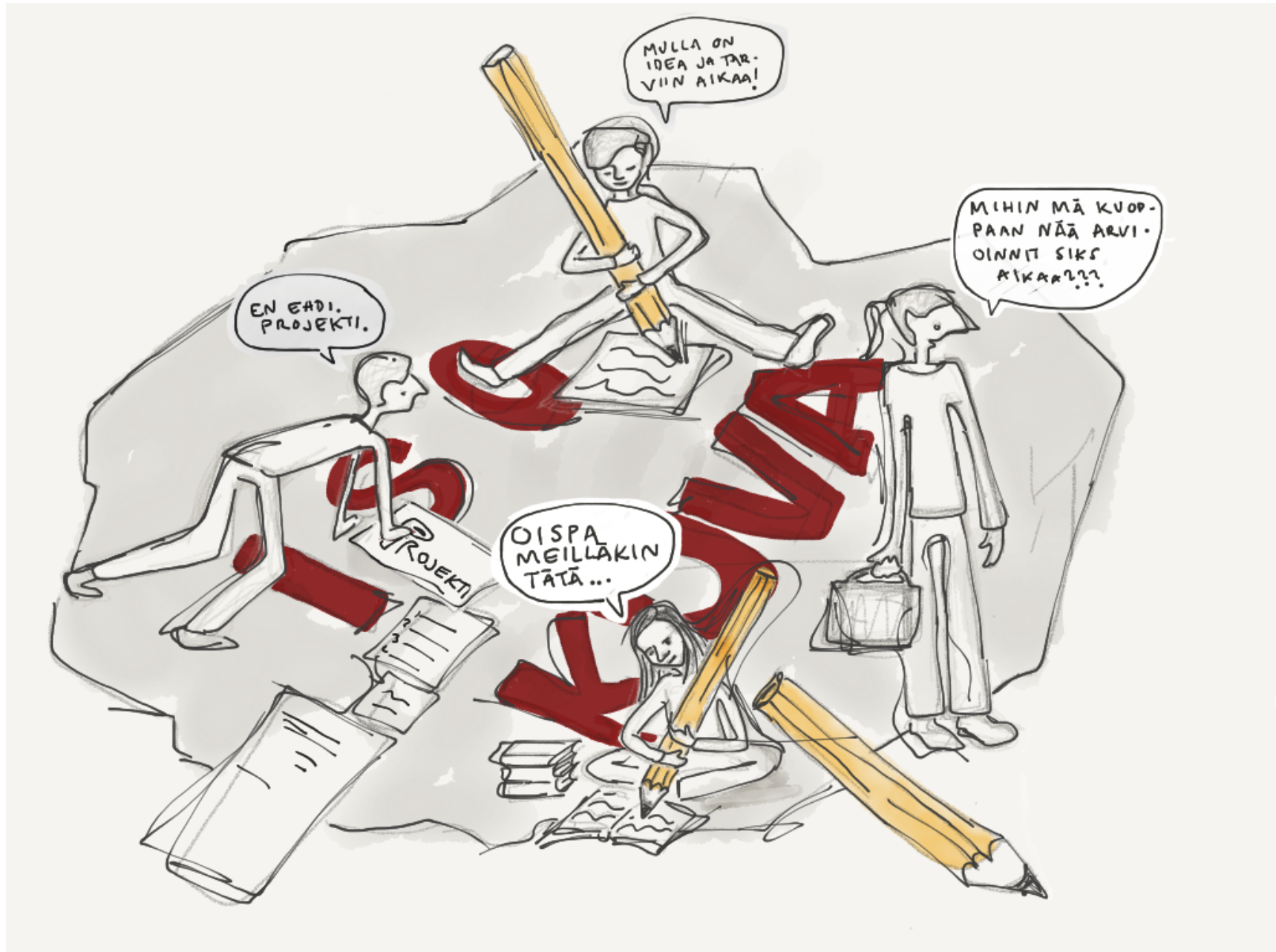
Asioita olisi hyvä tarkastella eri koulusysteemin tasojen ja toimijaryhmien näkökulmista ja huomioiden koulun perusjännitteet. Esimerkiksi niin sanottujen uusien oppimisympäristöjen suunnittelussa saattaa joskus unohtua etenkin yläkouluikäisten koulunkäynnin sujumiseen usein voimakkaimmin vaikuttava tekijä; kaverit. Jos suunniteltu oppimisympäristö on ristiriidassa sen kanssa mikä oppilaille on tärkeää vertaisvuorovaikutuksessa, sillä ei juurikaan ole mahdollisuuksia toimia. Esimerkiksi jaettuun tiedonrakenteluun ja tiedonhakuun suunnitellaan tila, virtuaalinen kirjasto, jossa ei saa puhua – ainakaan äänekkäästi. Tai jos käytävillä ja koulun ulkopuolella tapahtuvaa kavereiden kanssa jaettua tiedonrakentelua ei voi hyödyntää koulussa. Tutkimuksissamme juuri tällainen koulun ja luokan rajat ylittävä ”boundary crossing” tuottaa kiinnittymistä opittavaan asiaan ja parantaa ilmapiiriä.

Uuden opetussuunnitelman ”laaja-alainen osaaminen ja oppimiskokonaisuudet” itse asiassa edellyttää rajojen ylityksiä koko koulu-yhteisöltä, ammatillisesti erityisesti opettajilta. Jos opetussuunnitelman perusteita päädytään esimerkiksi aikaresursseista johtuen soveltamaan paikalliselle ja koulutasolle yksin tai kahden hengen opettajaryhmissä, ei uudistuksen hengen mukaiseen opettajien vertaisoppimiseen ja toimivien, koulujen välisten toimintamallien syntymiseen oikeastaan ole mahdollisuutta.

Koulun kehittämisen systeeminen ote liittyy siis sekä opetuksen sisältöjen että oppimisympäristöjen uudelleen miettimiseen. Tämä on hyvin

monitahoinen ja vaativa orientaatio. Systeemisen otteen ytimessä on koulun perustehtävä, asioiden tarkasteleminen laadukkaan oppimisen ehdoista lähtien.

Tutkimusten perusteella onnistuneessa kehittämistyössä on oleellista tehdä ajatuskokeita, joissa tarkastellaan, millainen ”uusi ja virtuaalinen” oppimisympäristö hyödyntää ja tukee oppilaiden myönteistä ja oppimista tukevaa vertaisvuorovaikutusta, tai millainen opetussuunnitelmaprosessi mahdollistaa opettajille oppimisen, jossa rajat ylittyvät luontevasti ja läsnä on koko ajan ymmärrys siitä, miten sekä asiat että toimijat ovat riippuvaisia toisistaan?



OPPIMINEN — TAVOITE JA KEINO

Yhteisöllinen, yhteistoiminnallinen, jaettu, aktiivinen ja osallistava oppiminen ovat usein toistuvia termejä koulun pedagogisessa kehittämistyössä. Niiden ajatellaan olevan keskeisiä tienviittoja kohti parempaa opetusta ja viihtyisämpää, hyvinvoivaa koulua. Ne asettuvat koulun kehittämisen tavoitteiksi, joista vallitsee hyvin laaja yhteisymmärrys. Ne vaikuttavat myös olevan asioita, jotka onnistuakseen edellyttävät sitä, että ne asetetaan paitsi tavoitteeksi, myös tavoitteen saavuttamisen keinoiksi.

Kehittämistyön yksi keskeisimmistä lainalaisuuksista onki, että voidaksemme rakentaa yhteisesti jaettua, kunkin roolia ja merkitystä kokonaisuudelle korostavaa osallistavaa pedagogiikkaa lapsille ja nuorille, meidän täytyisi noudattaa näitä periaatteita myös aikuisten kesken kehittämistyössä.

Laadukas oppiminen ja oppimisympäristö onkin helppo asettaa tavoitteeksi, mutta kehittämisen keinona ne ovat aavistuksen haastavampia. Oppiminen tarkoittaa oman toiminnan tarkastelua ja keskeneräisyyden tunnistamista. Se voi näyttää ammattilaiselle riskiltä. Osallisuuden periaate tuo mukanaan moniäänisyyden, myös ne ärsyttävät riitasoinnut. Aktiivisuus puolestaan saattaa tulla tulkituksi puuhaamisena.

Pureskellaanpa seuraavaksi hieman lisää näitä periaatteita ja niiden asettumista keinoiksi mielekkäälle kehittämistyölle. Aloitamme aktiivisuudesta. Koulun kehittämistyössä ihmetellään usein, miksi mitään ei tapahdu, vaikka hirveästi puuhataan ja touhutaan. Projektit tulevat ja menevät. Kouluilla saattaa pahimmillaan olla menossa jopa kymmeniä hankkeita, joiden kaikkien tarkoitus on kehittää jotain osa-aluetta.

Yksi syy siihen, että puuhaa riittää, mutta tulokset jäävät laihoiksi, on siinä, että kehittämisen kohteet on usein rajattu tarkkaan ja ne jäävät irralleen toisistaan. Hankkeet ovat usein myös yksilövetoisia, jonkin innokkaan opettajan tai rehtorin vetämiä, sinänsä hyviä asioita. Lisäksi koulun arkinen elämä on sekä tarkasti aikataulutettua että täynnä yllätyksiä. Kehittämistyölle jää siinä kehikossa vähän mahdollisuuksia. Tästä seuraa helposti, että koulun kehittämisessä ISO KUVA on hukassa. Kun asioiden väliset yhteydet jäävät piiloon, projektien ja kehittämistyön synergia jää melko pieneksi.

Erilaisten projektien, kehittämishankkeiden ja uusien toimintamuotojen täyttämille kouluille kerääntyy paljon tietoa itsestään. Tätä tietoa ei kuitenkaan juuri käytetä, koska kenelläkään ei ole aikaa koota ja analysoida sitä. Tässä tilanteessa ei pääse muodostumaan sellaista itseymmärrystä, joka auttaisi muodostamaan kokonaiskäsitystä.

Hyvä esimerkki tästä on opettajien kokemukset yksittäisen oppilaan tilanteen selvittelystä erilaisissa koulun käytäntöihin kuuluvissa kasvatuksellisissa kohtaamisissa. Usein nämä keskustelut ovat luonteeltaan luottamuksellisia, joten niiden sisällöistä ei ole tapana puhua avoimesti esimerkiksi koko opettajakunnan kesken. Niissä syntyy kuitenkin runsaasti oppilaiden, opettajien ja vanhempien yhdessä tuottamaa tietoa, jonka pohjalta olisi mahdollista rakentaa yleisemmän tason ymmärrystä siitä, miten lapset ja nuoret sekä heidän vanhempansa kokevat koulun ja sen toimintatavat ja mistä haasteet oppilaiden ja opettajien vuorovaikutuksessa syntyvät.

Kohtaamiset esimerkiksi vanhempien kanssa koetaan tärkeiksi, mutta melko uuvuttavaksi lisäksi muuhun työhön. Entä jos opettajat rohkaisuisivat miettimään, miten kaikki se ymmärrys, mikä näissä kohtaami-

sisä syntyy saataisiin yhteiseen käyttöön? Muuttaisiko se opettajan kokemusta myös kohtaamisten kuormittavuudesta? Enää kyseessä ei olisikaan haastava vuorovaikutustilanne, josta yksittäinen opettaja joutui suoriutumaan, vaan kohtaamisesta tulisi koko ammatillisen yhteisön asia ja kehittämistyön resurssi.

Koulun itseymmärrystä rakentavan tiedon alihyödyntämisen lisäksi on toinen keskeinen koulun kehittämisen resurssi, joka jää hyödyntämättä, nimittäin oppilaat. Tällä emme nyt tarkoita sinänsä tarkoituksenmukaisia oppilaskuntia tai oppilaiden osallisuusprojekteja, vaan oppilaiden ja opettajien arkista yhteistyötä.

Tutkimustulokset viittaavat yhä selkeämmin siihen suuntaan, että oppilaat muodostavat opettajille keskeisen oppimisen ja kehittymisen varannon. Olemmekin alkaneet kysyä, mitä tapahtuu, kun yhteistoinnallisuus, jaettu tiedonrakentelu ja osallisuuden pedagogiikka ymmärretään niin, että myös opettajan pitää haluta, voida ja osata oppia luokkahuoneessa. Toisaalta olemme tutkineet myös, mitä seuraa siitä, jos hän ei opettaja ei miellä itseään oppijaksi.

Opettajat oppivat tutkitusti kokeilemalla ja kokeiluja pohdiskelemalla. Opettajat siis ovat luonnostaan eräänlaisessa design-tutkimuksen, jatkuvan uudelleen muotoilun tilassa, vaikka eivät sitä itse aina huomaakaan. Usein kuitenkin opettaja toteuttaa yksin kaikki kokeilun vaiheet: suunnittelu, toteutus ja arviointi. Niitä ei tyypillisesti toteuteta oppilaiden kanssa yhdessä oppimista hyödyntäen, oppilaita näihin prosesseihin osallistamalla.

Tämä ei välttämättä tarkoita, etteivätkö opettajat haluaisi kehittää työtään yhdessä oppilaiden kanssa, pikemminkin toimintaa selittää

vakiintuneet toiminnan rakenteet. Esimerkiksi oppilaiden puhuessa koulutyöstä olemme havainneet, että heillä ei ole käytännössä lainkaan aktiivisen ja rakentavan toiminnan käsikirjoitusta suhteessa opettajan pedagogiseen toimintaan. Toisin sanoen, he eivät juurikaan näe mahdollisuuksia olla itse oppimistoiminnan aktiivisina muokkaajina, heidän toimijuutensa tila on, myös opettajien tulkitsemana, opetus suunnitelman ulkopuolella, esimerkiksi koulun harrastustoiminnoissa ja tapahtumissa.



Tämä on kiinnostava havainto monella tapaa, eikä vähiten siksi, että suurin osa opettajista toivoo oppilailta oman oppimisen säätelyä ja osallistumista myös yhteiseen oppimistoimintaan. Hyvin monet opettajat pyrkivät kovasti myös luomaan keinoja ja olosuhteita tälle.

Myös suomalainen opetussuunnitelma on korostanut oppilaan aktiivisuutta ja osallisuutta jo vuosikymmenten ajan. Huomattava on myös se, että toki opetus on tässä suhteessa muuttunut vuosien saatossa todella paljon. Tästä huolimatta tutkimuksiemme perusteella sekä opettajat että oppilaat kokevat roolinsa jostain syystä hyvin perinteisesti eli hieman karrikoiden: opettaja yrittää saada haluttomia oppilaita oppimaan ja oppilaat suostuvat tähän vastahakoisesti.

Pahimmassa tapauksessa tästä seuraa, että yhteinen päämäärä ja sitä mukaan oppimisen ilo ovat hukassa molemmilta. Seuraavassa pohdimme tätä ongelmaa lähinnä opettajan ja opettajayhteisöjen kehittämistyön mielekkyyden näkökulmasta.

Toinen luku

Muutos, joka auttaa jaksamaan

KEHITTÄMISEN MIELTÄ JA MERKITYSTÄ LUODAAN RAJA-ALUEILLA

Mihin yhteistoiminnallisen ja kaikkien oppimista mahdollistavan oppimisympäristön rakentaminen koulussa kompastuu? Vastauksen hakeminen tähän kysymykseen on varmasti yksi koulun kehittämisen keskeisimpiä. Yksi syy on, että muutos kutsuu luokseen jaksamisen kysymykset ja kehittäminen tuo mukanaan kuormittumisen riskin.

Kehittämistyö voi olla satunnaista ja pinnallista puuhaa jonkun tahon miellyttämiseksi tai käskystä. Kehittäminen voi myös olla kestävää ja merkityksellistä. Kehittämistyön kuormittavuus riippuu pitkälti siitä, miten sitä tehdään. Siis siitä, mitä edellä kutsuimme "kehittämisen teorian" kehittämiseksi esimerkiksi ajatuskokeiden avulla.

Yksi keskeinen kuormittumista aiheuttava tekijä on se, että koulun ja opetuksen kehittäminen yleensä haastaa toimimaan oman selkeän opetustehtävän ulkopuolella tai vähintäänkin rajoilla. Monesti opettajat kysyvätkin, miksi en saa vain keskittyä omaan työhöni luokkahuoneessa, tai vain oman aineeni kehittämiseen?

Oppiminen edellyttää olemassa olevan kyseenalaistumista. Kyseenalaistuminen tapahtuu tehokkaimmin, kun asetumme alttiiksi vieraalle ja tuntemattomalle. Opimme parhaiten rajoilla ja joutuessamme ylittämään niitä. Rajoja voi muodostua tai niitä voi kokea esimerkiksi oppiaineiden välissä, koulun eri ammattilaisten toimintatavoissa, opettaja ja oppilaan vuorovaikutuksessa, koulun sisäisen ja ulkoisen kohdatesa.

Kehittämisen mieltä ja merkitystä neuvotellaan juuri rajoilla. Toisaalta rajat kirkastavat sen, mitä voi muuten olla vaikea havaita. Tutkijoina

olemme havainneet, että opettajat, jotka ovat orientoituneet ylittämään yksilöllisen ja kollektiivisen rajoja omassa ammatillisessa oppimisessaan, kokevat vahvaa toimijuutta ja jaksavat paremmin työssään. Rajojen ylitys voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että oivaltaessaan jotain omasta opetuksestaan, opettaja samalla pohtii oivalluksensa merkitystä laajemmista, koko opettajayhteisön ja opetuksen kehittämisen näkökulmista.



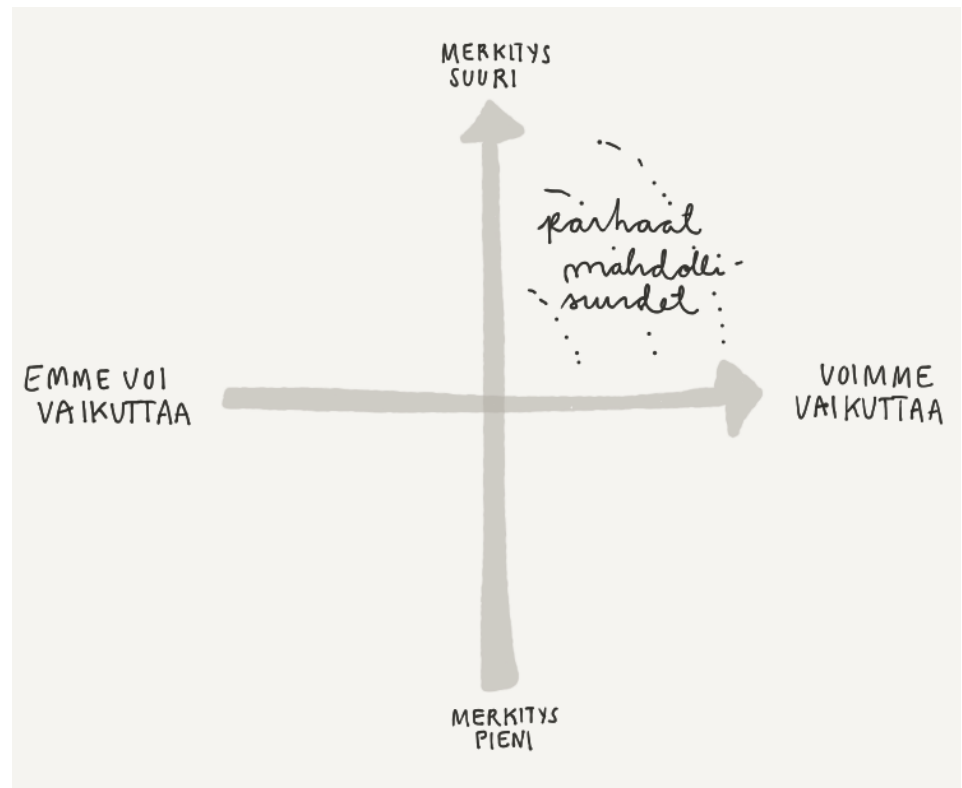
Muutos tulee usein pyytämättä pyörteenä arjen virtaukseen. Opettajat saattavat miettiä, kuka tätä haluaa ja miksi. Jos näihin kysymyksiin ei löydy vastausta tai vastausta ei edes yhdessä haeta, kehittämistyöhön motivoituminen on oikeastaan mahdotonta.

Kestävä koulun kehittäminen edellyttää mahdollisuutta löytää mieli ja merkitys, jotka herättävät halun oppia. Se edellyttää vapautta olla ihmetyksen ja hämmennyksen tilassa. Ennen kaikkea se edellyttää, että ihmetytely alkaa saada muotoa ja jäsentyä kysymyksiksi, joilla on merkitystä. Näistä merkityksellisistä kysymyksistä alkaa hahmottua vastaus myös miten-kysymykseen.

Muutoksen pyörteessä suunnan löytämistä ja miten? -kysymykseen vastaamista voi helpottaa oman toiminnan ulottuvuuksien tarkastelu. Ohessa on harjoitus, jota olemme käyttäneet kouluilla. Siinä pohditaan yhdessä, mitkä asiat ovat tärkeitä ja toisaalta mihin asioihin voi vaikuttaa. Samassa harjoituksessa olemme myös pohtineet opettajien kanssa, mitkä asiat tuottavat kiireen tuntua ja väsyttävät ja mitkä puolestaan innostavat.

Harjoitus 1: Suunnan löytäminen muutoksen pyörteessä

Pohtikaa sellaisia koulun arjen asioita, joiden merkitys työssä jakamiselle on suuri ja joihin voitte itse yhteisönä vaikuttaa. Mihin näistä tekijöistä voisitte kiinnittää enemmän huomiota ja miten niitä voitaisiin edelleen tuunata koulun arjessa?



Yksi kehittämistyön tosiasia on, että se tuottaa miltei aina hetkellisen aallonpohjan. Toiminta tuntuu vaikeutuvan ja hidastuvan, kun uutta toimintatapaa vielä harjoitellaan ja kehitetään, ja tämä kuormittaa. Tällöin voidaan helposti arvioida, että uusi käytäntö on toimimaton ja palataan vanhaan.

Kehittäminen edellyttää siis uskoa etenkin siinä vaiheessa, kun uusia asioita kokeillaan. Usko taas syntyy siitä, että tekemisellä on selkeä mieli ja merkitys, aallonpohjalla täytyy pystyä muistuttamaan mieleen, miksi näihin vesistöihin lähdettiin. Uutta kokeillessa joudumme aina vastatusten myös osaamisen, taitojen ja tietojen kanssa. Kun vanhat keinot eivät riitä, eikä pussillista uusiakaan ole vielä kehitetty, tullaan asiantuntijuuden rajalle. Tällöin pelkkä usko kehittämistyön mielekkyyteen ei riitä, tarvitaan myös uskoa omiin kykyihin.

Kuten aiemmin totesimme, kehittämistyö voi tuntua projektimyllyltä: kovasti touhua ja työtä, vähän käteen jääviä tuloksia. Uusi toimintatapa jää joskus elämään, joskus ei – useimmiten ei. Tällöin on jäänyt kysymättä kaksi kysymystä: Mitä me tästä opimme? Tapahtuiko se toiminnan ja ajattelun muutos, minkä ajattelimme tärkeäksi tapahtua? Kehittämistyön mieli, oppiminen, jää oikeastaan huomaamatta, jos näitä kysymyksiä ei esitetä ja se rasittaa mukana olevia.

Väitämme, että kaikki kehittämistyön vaiheet tarvitaan, jotta kehittämisestä tulisi oppimista, jolla on suunta, myös ne jankkaavalta tuntuvat vaiheet.

Kysymyksiä yhteisön oppimisen pyörteeseen

Kysymyksiä yhteisön oppimisen pyörteeseen auttaa kysymään oikeita kysymyksiä kussakin kehittämisprosessin vaiheessa.

Ihmettely ja jauhaminen

Mistä kehittämistyössä on kyse? Mikä on sen tavoite?

Miten kehittämistyö liittyy perustehtäväämme?

Mikä on tärkeää? Miksi?

Jauhamisesta jäsentelyyn

Mitä tarkoitamme kehittämistyön kohteella?

Mitä täytyy tapahtua ensin? Mitä seuraavaksi?

Millaisin kriteerein arvioimme onnistumista?

Konkretisointi ja kokeilujen muotoilu

Millaisin keinoin pääsemme tavoitteeseen?

Millaiset osatavoitteet ja -toiminnot palvelevat tavoitetta?

Mitä toiminta edellyttää?

Miten onnistuminen näkyy?

Mitä meidän kannattaa kokeilla?

Reflektio: Mitä jäi käteen?

Mitkä tavoitteet saavutettiin? Mitkä jäivät saavuttamatta? Miksi?

Mikä toimi, mikä ei? Miksi?

Mitä opimme?

Miten hyödynnämme oppimaamme jatkossa?

KEHITTÄMISTYÖ: Näin luulet sen menevän...

INNOSTAVA KÄYNNISTÄMINEN -VAIHE

TAVOITTEET

- 1. mm
- 2. mm
- 3. mm

1.



IDEOITA JA RATKAISUJA -VAIHE

2.

ONNISTUMISJUHLAT JA PALKINTOJEN JAKO -VAIHE

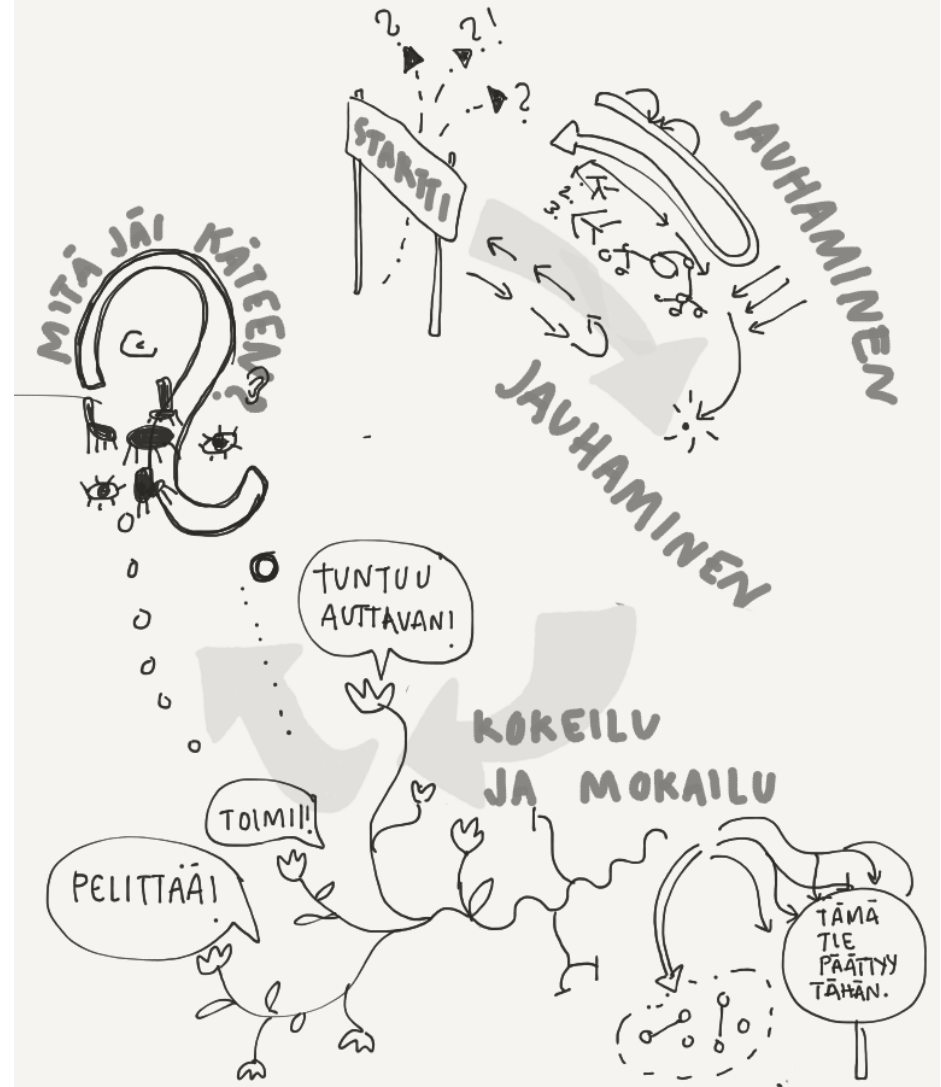
4.

ONNISTUNEIDEN KOKEILUJEN VAIHE

3.



Näin se oikeasti menee...



OPPIMINEN EDELLYTTÄÄ PYSÄHTYMISTÄ

Koulun kehittämisessä on tiettyjä karikkoja, jotka ovat meille sivusta katsojina tulleet hyvin tutuiksi ja myös kouluilla nämä tunnustetaan. Karikkojen tunnistaminen auttaa ymmärtämään kehittämisprosessin vaikeimpiin kohtiin liittyviä epämiellyttäviä ja ristiriitaisia tunteita ja jatkamaan sinnikkäästi vaikeuksien läpi.

Ensimmäinen karikko on heti innostavan startin jälkeen, kun keskustelun pitäisi suunnata syvemmälle, mutta jäsennykset – ymmärrys siitä, mistä on kyse – vielä puuttuvat.



Olemme havainneet, että opettajat kysyvät usein miksi aina vatvotaan näitä samoja juttuja? Miksi puhumme ummet lammet arvoista tai mietimme jälleen kerran, mitä kirjoitamme opetussuunnitelman yleiseen osaan toimintakulttuurista. Mitä se edes lopulta tarkoittaa?

Opettajien kysymys on erittäin keskeinen. Miksi näitä asioita pyöritellään ja mihin se vaikuttaa? Tämä turhautuneena usein esitetty kysymys nousee kokemuksesta, että pohdinnat ovat irrallisia arjesta ja joka-päiväisen työn kysymyksistä. Jauhamisen herättämistä epämiellyttävistä kokemuksista oppineena, monissa koulu yhteisöissä jauhamisen vaihe jää väliin tai hyvin pinnalliseksi. Onkin totta, että pelkkä vatvominen ja jauhaminen on turhaa. Ammatillinen yhdessä oppiminen on mahdollista vasta, kun puhutulla on yhteys toimintaan, työtä tekevien ihmisten kokemukseen.

Jos yhteisön oppimisen pyörteessä ohitetaan tuumaamisen kohdat, tapahtuu yleensä muutama asia, jotka vievät pohjan kaikelta muulta. Jää selventämättä, mitä tämä hieno kehittämistavoite ihan oikeasti tarkoittaa meillä, minun, sinun ja meidän yhteisissä töissä.

Voimme esimerkiksi kirjata kehittämistyön tavoitteeksi kehittymisen oppilaan kohtaamisessa. Mitä se tarkoittaa minulle, sinulle ja meille? Keinoja hoitaa ongelmatilanteet tehokkaammin? Sopia työnjaosta paremmin? Kehittää parempia keinoja oppilaan äänen kuulumiseen? Mitä on oikeastaan kohtaaminen minulle, sinulle ja meidän yhteisessä työyhteisössä? Jos emme tiedä tätä, merkitykset eivät kirkastu, kehittämisen suunta on hukassa ja onnistumisen arviointi hyvin hankalaa. Kun emme tiedä miksi olemme tekemässä jotain, palaamme koikeilun mahdollisesti epäonnistuessa takaisin lähtöruutuun, ihmettelemään, mistä on kyse.

On tavallista, että jauhamisen ja merkitysten tutkimiseen paneutuminen ohitetaan ja startin jälkeen hypätään kokeilemaan, aletaan puuhata. Etenkin viime aikojen trendi, jossa koulut kilpailevat keskenään, korostaa tarvetta osoittaa tekevänsä paljon kaikkea hienoa. Tästä on lyhyt matka projektimyllyyn ja kyynistymiseen, jopa uupumiseen.

Meidän väitteemme ui touhuamisen vastavirtaan ja sanomme, että usein vähemmän ja fokusoidumpaa on enemmän. Rajaaminen ja valitseminen vaativat yhteistä keskustelua ja merkitysten pohtimista. Onko jokin meille tärkeämpää kuin jokin muu? Millä perusteilla jätämme tämän tekemättä?

Kehittämistyössä pitäisi malttaa ajatella enemmän yhdessä eikä rynnätä liian nopeasti kehittämistarpeen huomaamisesta tekemään jotain, minkä ajatellaan olevan ratkaisu. Monesti viisainta olisi ensin pysähtyä ja pohtia ja kartoittaa tilannetta. Kysyä, mitä me tarvitsemme ja tavoittelemme. Entä mitä me jo teemme?

Eräällä koululla opettajat kertoivat toistuvasti, että he haluaisivat keskittyä perustehtävän toteuttamiseen ja kehittämiseen, mutta aika tuntui kuluvan asiasta toiseen pomppiessa ja paikasta toiseen juostessa. Koulun opettajat olivat määritelleet keskeiseksi sisäiseksi ammatillisen oppimisen tavoitteekseen oppilaan kohtaamisessa kehittymisen. Pyy-simme heitä kirjaamaan ylös kaikki koulun isot ja pienet meneillään olevat kehittämishankkeet ja tarkastelemaan niitä suhteessa tuohon tavoitteeseen. Kehittämishankkeita kertyi likemmäs 70. Niistä suurin osa koski jotain muuta kuin oppilaan kohtaamisessa kehittymistä. Pysähtyminen tarkoittaa jäsentämistä ja projektimyllyn pysäyttämistä, ja nämä liittyvät toisiinsa.

Yksi ajallemme ominainen ratkaisu koulun kehittämiseen on fyysisten ja virtuaalisten tilojen muokkaus. Hyvin vahvana elää ajatus siitä, että koulurakennus ja kalusteet määrittävät pedagogiikkaa ja lasten ja nuorten viihtymiseen voidaan vaikuttaa tilaratkaisuilla. Tämä lienee osin totta. Joskus on kuitenkin kyse myös siitä, että on helpompi puhua seinistä kuin kasvatuksesta. Virtuaalisten oppimisympäristöjen viuhunaan voi hukuttaa hankalat kysymykset oppimisen hitaudesta, epälineaarisuudesta ja, toisinaan suorastaan oppimisen tuskasta.

Tämä ei tarkoita, etteivätkö ulkoiset puitteet vaikuttaisi oppimiseen. Oppimisympäristöjen olosuhteiden kehittäminen voi tuoda hyvinvointia. Matkallamme koulujen kanssa olemme kuitenkin äärimmäisen harvoin kuulleet opettajien tai rehtorien puhuvan ulkoisista seikoista ratkaisuina koulun perustehtävän ydinongelmiin. Esimerkiksi siihen, miksi koulu ei kiinnosta nuorta. Uusien laitteiden tuominen kouluun on usein hyvin hetkellinen kohennus tilanteeseen, jos kiinnostuksen puute joh-tuu esimerkiksi siitä, että kaikki nuorelle merkitykselliset kohtaamiset tapahtuvat koulun ulkopuolella tai kokemus oman toiminnan merkityksellisyydestä suhteessa koulun tavoitteisiin on jatkuvasti miinusmerkkinen.

Kehittämisen pyörteessä voi toki karahtaa muillekin karikoille. Jäsentämisen vaiheen yli hyppäämisen lisäksi on tyypillistä, että kehittämistoiminnassa jätetään väliin arvioinnin vaihe. Onnistuttiinko, missä koh-taa ja miksi?

Onnistunut arviointi on riippuvainen jäsentelyn vaiheen onnistumisesta, sillä onnistumisen kriteerit, se mistä tiedämme, että jotain on opittu ja tehdään nyt paremmin, on muotoiltu jäsentämisen vaiheessa. Jos tuolloin on jäänyt epäselväksi, mitä kokeiluilla tavoiteltiin, käteen jää

usein vain epämääräinen epäonnistumisen tunne. Myös yhteinen oppiminen jää näkymättömäksi. Tai pahimmillaan oppimisen kokemus liittyy siihen, että tiedänpä ensi kerralla jättäytyä pois näistä aikaa vievistä projekteista. Tämä varsin inhimillinen kokemus, tarkoittaa kuitenkin ammatillisuuden kaventumista, koska sekä jäsentämisen vaiheessa että arvioinnissa pysähtyminen sotkuisten ja osin ratkeamattomien ongelmien äärelle on opettajan työn ja koulun kehittämisen kova ydin.

Kolmas luku

Hyvinvointiepidemia

YKSILO HYVINVOINNIN TARTUTTAJANA

Hyvinvointi tarttuu. Oppilaiden ja opettajien, opettajien ja rehtorien, rehtorien ja sivistysjohtajien välillä tapahtuva vuorovaikutus säätelee tämän epidemian leviämistä. Hyvinvointi, ja huonossa tapauksessa pahoinvointi, tarttuvat kohtaamisissa, asiakirjojen välityksellä, sähköisissä järjestelmissä ja puhelimitse.

Miksi on tärkeää tartutammeko hyvinvointia ja pahoinvointia? Miksi pitäisi olla kiinnostunut hyvinvoinnista koulussa? Kyse ei ole vain mukavuudesta, vaan hyvinvoinnista kiinnostumisen keskeinen syy on oppimistulokset tarkasteltuna pitkällä aikavälillä. Voiko lapsi ja nuori koulussa hyvin, vaikuttaa nimittäin koulumenestykseen. Vaikutus ei ole yksiselitteinen eikä suora, vaan se tapahtuu esimerkiksi sen kautta, koee oppilas olevansa pätevä koululainen. Kokeeko hän, että hänellä on merkitys ja häntä arvostetaan koulussa? Onko hän yhteisön tärkeä jäsen? Tämä kokemus resonoi voimakkaasti koulumenestyksen kanssa.

Mikä on opettajan rooli hyvinvointiepidemiassa? Koulua ja opettajia tutkineet ympäri maailman ovat yksimielisiä siitä, että hyvinvoiva opettaja pystyy paremmin tukemaan oppilaan merkityksellisyyden kokemusta. Hän jaksaa kohdata ja luoda toivoa. Jos huonosti voiva opettaja kohtaa huonosti voivan oppilaan, syntyy kiristyvän ruuvien tilanne, jossa molemmat korottavat panoksia. Seuraa yhä kovempia rangais- tuksia ja yhä kekseliäämpiä tapoja vältellä koulun reunaehtoja. Yhä huonommin voivia opettajia ja oppilaita. Sama ruuvi voi kiristyä rehtorin ja opettajien, kunnan päättäjien ja rehtorien välillä. Tällöin pahoinvointi tarttuu.

MÄ JOUDUIN UUTEEN KOULUUN JA SIELLÄ OLI IHAN TOISENLAINEN OPPILASPOHJA, NE OLI VAIKEEMMISTA OLOSUhteISTA NE LAPSET. MULLA OLI NIIN VAIKEETA ETTÄ MUSTI TUNTU, ET MÄ ITTEKIN HENKISESTI SAIRASTUIN..

Ennen ku mä sitten tajusin, että hätäänsä ne huutaa nekin lapset, vaikka ne on niin härskéjä ja inhottavia. Kun ne tietää että mä oon siellä vaan käymässä ja olin sillä tavalla vieras, että mulle kentäs olla kauhee.

SIELTÄ MÄ OPIN, ET JOS MÄ EN NÄÄ SITÄ OPPILASTA KOKONAISENA JA YRTTÄ AVTTAA, NI MULLA TULLEE OLEMAAN KARMEETA TÄÄ TYÖNTEKO LOPUN ELÄMÄÄ. MUN ON KATSOTTAVA SITÄ OPPILASTA IHAN SYDÄMEEN ASTI JA PÄÄSTÄVÄ PERILLE, MISSÄ MENNÄÄN. SI MÄ PYSTYN AVTTAMAAN JA SILLOIN MENE E JAKELUUN NE MUN ASIATKIN, kun me ollaan samalla linjalla.



Koulu on täynnä jännitteitä ja ne kuuluvat sinne. Ongelmat eivät poistu, mutta keinot elää jännitteiden kanssa voivat kehittyä. Jos yritämme päästä hyvinvointia uhkaavista jännitteistä hukkaamme samalla oppimisen mahdollisuudet ja koko kasvatuksen idean. Tämä ei tarkoita, ettei koulussa olisi jatkuvasti työskenneltävä jännitteiden ja ristiriitojen kanssa. Se on itse asiassa koko pedagogisen toiminnan ydin. Tässä ytimessä myös synnytetään hyvin- tai pahoinvointia.

Koulu ei myöskään ole yksi yhteneväinen paikka, vaan se pitää sisälleen lukuisia sisäkkäisiä ja rinnakkaisia todellisuuksia. Opettaja liikkuu työpäivänsä aikana hyvin erilaisten vuorovaikutuskenttien halki, hän tapaa oppilaansa, kollegansa, muita koulun ammattilaisia ja usein on myös kontaktissa koteihin. Jokaisessa kohtaamisessa on omanlaisiaan tavoitteita, toiveita ja pelkoja. Ne myös vaikuttavat eri tavoin opettajan jaksamiseen.

Oppilaiden kanssa kasvokkain tapahtuva toiminta on opettajan työn ydintä, siihen kohdistuu myös hänen suurimmat odotuksensa ja siellä hiipii helpoiten mieleen kysymykset siitä onnistunko, olenko riittävän hyvä. Opettajatoverit ovat opettajalle hyvin tärkeitä ja heidän kanssaan opettaja toivoo kokevansa yhteenkuuluvuuden tunnetta. Jos tämä odotus ei täyty opettajanhuoneessa ja yhteisissä tilanteissa, opettaja alkaa etäännyä työyhteisöstään ja keskittyy mieluummin työnsä ytimeen, opetukseen, kuin pääsemään yhteisymmärrykseen kollegojen kanssa.

Opettajat on kiintoisa ammattiryhmä, he ovat sekä hyvin innostuneita ja kiinnittyneitä työhönsä että hyvin kuormittuneita. Vielä kiintoisampaa on, että samat työtilanteet sekä rasittavat että voimauttavat opettajia. Mikä sitten erottaa tilanteen, jotka saavat opettajan väsymään ja

miettimään alanvaihtoa niistä tilanteista, joiden seurauksena opettajan kävelee kotiin kevyin ja varmoin askelin?

Opettajankoulutus ja opettajuuteen liittyvä keskustelu korostaa opettajan persoonaa. Tämä lähtökohta johtaa usein opettajan asiantuntijuuden ja oppimisen vähättelyyn. Opettajapersoonaa korostavassa lähestymistavassa piilee myös este koulun kehittymiselle ja riski opettajien uupumiseen.

Miksi "opettajapersoonalla" työn tekeminen ei sitten riitä? Koulututkimukset ympäri maailmaa ovat päätymässä samantyyppiseen lopputulemaan: suurin koulun menestystä, oppilaiden oppimista ja koulu-yhteisöjen hyvinvointiin vaikuttava tekijä näyttää olevan opettajan oppiminen.

Palatkaamme työtilanteisiin, joissa on mahdollisuudet kaatua tai nousta. Erottelevana tekijänä näyttäisi olevan, ei niinkään se, millainen opettaja ON, vaan se, mitä hän TEKEE. Toisin sanoen ratkaisevaa on, millaisin keinoin hän on varustautunut ja miten hän hyödyntää käsillä olevia keinoja ja apuja.

Mielestämme tämä on hyvä uutinen siksi, että keinoja voi oppia ja kehittää edelleen. Vaikka toiminnan kehittyminen luonnollisesti muuttaa meitä hiljalleen myös ihmisinä, lähtökohtana "oppia toimimaan toisin" on helpommin lähestyttävä ja vähemmän kuormittava, kuin ajatus vääränlaisen persoonan muuttamisesta. Hyvä uutinen se on myös siksi, että meillä alkaa olla käsitys siitä, millaisia ovat toimivat, jaksamista edistävät toiminnan muodot.

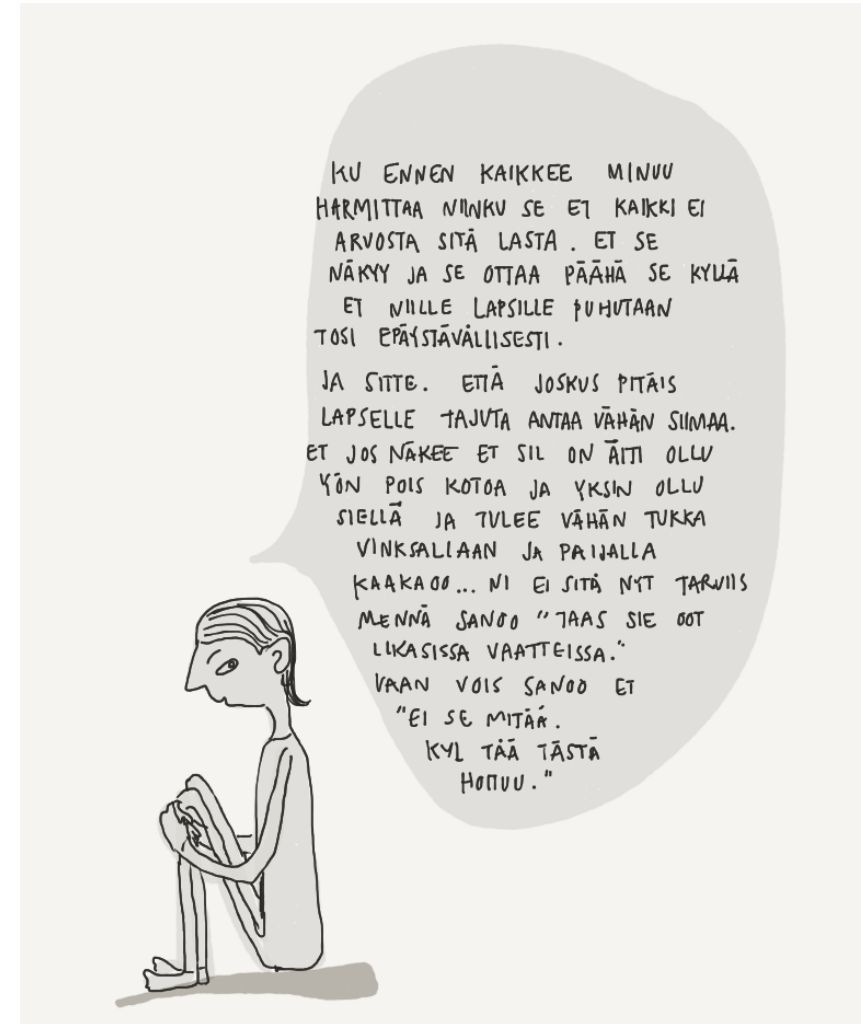
Yleisellä tasolla voidaan sanoa, että aktiiviset ja myönteiset keinot edistävät jaksamista. Tarkemmin sanottuna näyttää siltä, että homma toimii, kun opettajan toiminta on aktiivista, analyttistä ja ennakoivaa sekä kokonaisvaltaista. Mitä tämä sitten tarkoittaa käytännössä?

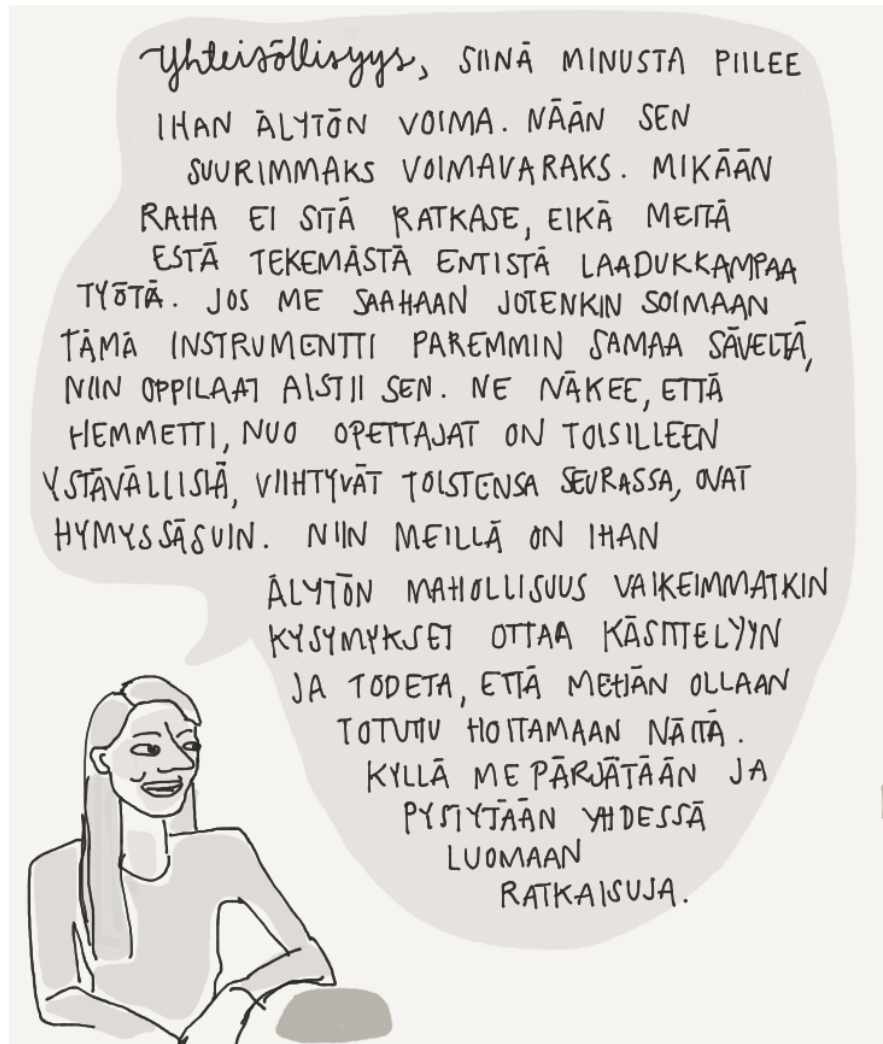
Opettajan aktiivisuudella emme tässä viittaa niinkään ulkoiseen puuhakkuuteen, vaan siihen miten opettaja kokee omat mahdollisuutensa toimia. Palaamme tähän tematiikkaan tarkemmin taskukirjan seuraavassa osassa, jossa puhumme muutokseen liittyvästä kitkasta ja opettajien ammatillisesta toimijuudesta.

Analyttisyys ja ennakoivuus palvelevat toisiaan. Analyttisyys vaatii koulun arjessa jonkin verran ponnistelua, se ei nimittäin useinkaan viihdy tilanteissa, jotka ovat yllättäviä, henkilökohtaisia ja tunteisiin vaikuttavia. Opettajan ja oppilaan kohtaaminen täyttää usein nämä kriteerit ja itse tilanteessa mennään usein käsiohjauksella. Juuri tämä luo ennakoinnin tarpeen. Tärkeissä, hyvinvointiin vaikuttavissa kohtaamisissa on usein kuitenkin paljon samoja aineksia ja jos niitä on pystynyt analysoimaan, niitä usein pystyy myös ennakoimaan.

Yksi piirre opettajan ja oppilaan merkityksellisissä kohtaamisissa on se, että niillä on juuret. Jotain on tapahtunut jo aiemmin, mutta ei välttämättä saman opettajan tai saman asian tiimoilta. Kokonaisvaltaisuu-
della opettajat viittaavatkin esimerkiksi siihen, että oppilaan tilannetta tarkastellaan aikaperspektiivissä ja kysytään, mistä tähän on tultu. Opettajat pohtivat paitsi, mistä oppilas on tähän tullut, ikään kuin kolikon toisena puolena, millaisen palan, osaprosessin, kohtaamisen minun ammatillinen toimintani muodostaa perusopetuksen jatkumolla? Minkälaisen kasvatusketjun osa olen?

Toinen kokonaisvaltaisuutta luova perspektiivi, on oppilasta ympäröivä elämän kokonaisuus, jota opettaja seuraavassa kuvaa osuvasti.





NIIN KOULUYHTEISÖ VASTAA, KUIN SINNE HUUTAA

Toimivia, jaksamista tukevia toimintatapoja ei rakenneta yksin. Ne edellyttävät sekä syntyäkseen että säilyäkseen ammattilaisten yhteistoimintaa. Monesti opettajat kertovat, että ammatillinen yhteistyö on hienoa ja he toivoisivat sitä lisää, mutta sille ei ole aikaa muulta. Tutkimuksen perusteella ammatillisen yhteistyön toimivuus on nimenomaan yksi keskeinen kaatava tai nostava tekijä. Väitämme, että se on opettajan oppimisen ja hyvinvoinnin ehto ja siten koulun kehittymisen perusedellytys.

Koulun työyhteisö ei siis passiivisesti tarjoa opettajille yksiselitteisen hyvää tai huonoa ympäristöä, jossa yksilö sitten voi joko hyvin tai huonosti. Työyhteisöä rakennetaan joka päivä käytäntöjen ja toimintatapojen kautta. Aktiivinen pyrkimys rakentaa hyvää, oppimiselle suotuisaa työympäristöä näyttäisi myös tuottavan hyvinvointia, huonommissakin puitteissa.

Kenttätöyssä olemme myös oppineet, että opettajat ovat erittäin kykeneviä analysoimaan omaa työtään ja kouluyhteisöään. Opettajien pohdinnan viriäminen edellyttää kuuntelemista ja omien ajatusten tarkastelua. Tähän tarpeeseen olemme kehittäneet opettajayhteisöille pelkistetyn työkalun, jonka avulla opettajat voivat yhdessä peilata oman työyhteisönsä valmiuksia ja keinoja työhyvinvoinnin edistämiseksi.

Harjoitus 2

Yhteisön hyvinvoinnin pohdinta

Arvioi, kuinka hyvin työyhteisönne onnistuu kokonaisuutena työhyvinvointia edistävien keinojen hyödyntämisessä?

Joskus työt painaa, mutta työyhteisössämme...	Juu ei (1)	Hmm... (2)	Jep (3)
Osaamme rajata työtehtäviämme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pyydämme toisiltamme tukea kohdatessamme uuvuttavia tilanteita työssämme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kykenemme tunnistamaan yhä paremmin tilanteita, joissa olemme onnistuneet opettajina.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaamme tukea kollegoita, jotka ovat työssään kuormittuneita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiedämme, milloin meidän on syytä löysätä työtahtiamme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Omaa työssä jaksamista voi oppia säätelemään.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaamme säädellä työskentelytahtiamme koulun kiireisessä arjessa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vastaitko usein "Juu ei"?

Harmi! Mistäköhän tilanne johtuu? Onko aina ollut näin, vai onko jokin muuttunut? Onkohan kyse halusta vai taidoista?

Tuliko paljon "Jep" vastauksia?

Hieno homma! Miten olette päässeet tähän? Onnistuminenkin kannattaa analysoida, jotta saatte hyvän tilanteen säilymään. Ja pystytte pysäyttämään huonon kehityksen alkuunsa.

Vai jotain muuta?

Ehkä koet itselläsi olevan näitä työhyvinvointia edistäviä keinoja vahvistikin käytössä, mutta et tunnista niitä samaisessa määrin koko yhteisönne voimavarana tai toisin päin? Tuttu tilanne koulujen arjessa tämäkin! Miten näitä voimavaroja voisi saada laajemmalti koko ammatillisen yhteisön hyödynnettäväksi?

Koulun kehittymistä tarkasteltaessa puhutaan usein myös opettajien ja kouluympäristön välisestä suhteesta. Vastaavatko opettajan ja koulu-yhteisön toiveet ja tavoitteet toisiaan? Onko se, miten oman opetta-juutensa näkee, synkroniassa sen kanssa mitä työtoverit, oppilaat ja vanhemmat odottavat? Koulun kehittämisen yhtenä isona kysymyk- senä on se, onko kehittämistyön suunta ja työtavat sovitettavissa yh- teen opettajien hyvää opettajuutta koskevien näkemysten kanssa. Koulun kehittäminen nostaa usein pintaan jo olemassa olevat koke- mukset yhteensopivuudesta, niin sanotusta fitistä.

Kouluilla kiertäessämme olemme huomanneet, että kunkin kouluyh- teisön yksilölliset piirteet kävelevät vastaan jo käytävillä. Opettajan- huoneessa opettajan kuulumisen tunne yhteisöön on aistittavissa esi- merkiksi hyväntahtoisesta puheen sorinasta ja avun tarjoamisen ja pyytämisen pienistä teoista. Lukuisat tutkimukset, myös meidän havaintomme kertovat, että oman työn kehittäminen ja siinä koettu hy- vinvointi riippuvat yksilön ja työympäristön suhteen toimivuudesta. Ei siis vain siitä millainen minä olen tai millaisia nuo toiset ovat, vaan siitä miten pelaamme yhteen. Miltä työyhteisö saa itse kunkin osallisen ammatillisen toiminnan tuntumaan?

Harjoitus 3

Kuulumisen tunne ja hyvä fitti

Arvioi, missä määrin teidän työyhteisössänne on kyetty rakentamaan kuulumisen tunnetta ja hyvää fittiä?

Mitä fittiä?	Juu ei (1)	Hmm... (2)	Jep (3)
Työpaikallani on hyvä ilmapiiri.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työtehtävät jakautuvat opettajien kesken oikeudenmukaisesti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saan kollegoilta kannustusta ja tukea.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työyhteisössäni käsitellään on- gelmia rakentavasti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koen, että työtoverini arvostavat tekemääni työtä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työtoverini ovat kiinnostuneita mielipiteistäni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vastaitko usein "Juu ei"?

Harmi! Näyttää siltä, että sinun ja ammatillisen työympäristösi välillä on jännite, joka voi heikentää kokemustasi itsestäsi osaavana ammattilaisena. Tai ainakin aiheuttaa pahaa mieltä. Mitenkähän yhteensopivuutta voisi viilata? Arveletko, että muutkin vastaisivat samoin?

Tuliko paljon "Jep" vastauksia?

Hieno homma! Koet arvostusta ja teillä vaikuttaa olevan keskinäistä kunnioitusta ja tekemisen meininkiä. Työympäristösi ja oman tekemisesi välillä tuntuu olevan hyvä yhteensopivuus.

Neljäs luku
Koskeeks tää muakin?

MUUTOSVASTARINTAA VAI HYÖDYLLISTÄ KITKAA?

Koulun kehittämiseksi on tyypillistä puhe muutosvastarinnasta. Ikävistä opettajista, jotka eivät halua muuttaa mitään. Meidän tutkimukseen perustuvan kokemuksemme mukaan aktiivinen muutosvastarinta ei ole ollenkaan kehittämisen pahin este – päinvastoin, se on usein erittäin hyödyllistä! Tuhoisaa koulun kestäväälle kehittämiselle sen sijaan on opettajien kokema ulkopuolisuus kehittämistyössä ja sitä usein seuraava etäännyminen ja kyynistyminen.

Muutosvastarinta auttaa kysymään kehittämistyön mielekkyyttä. Miksi me tätä teemme? Merkityksellisuuden katoaminen vie pohjaa työn mielekkyydeltä ja jaksamista tukevalta oppimiselta. Siksi opettajien merkityksellisuuden ja vaikuttamismahdollisuuksien kokemuksista täytyy olla erityisen kiinnostunut. Omissa tutkimuksissamme käytämme merkityksellisuuden ja vaikutusmahdollisuuksien kokemuksista termiä opettajan ammatillinen toimijuus.

Ammatillinen toimijuus ei ole syntyessä tai edes opettajaksi valmistuessa saatu ominaisuus. Sitä, kuten hyvinvointiakin rakennetaan joka päivä, luokassa, opettajien huoneessa, ja niissä monissa muissa kohtaamisissa, jotka rakentavat opettajan työn päivittäistä tilkkutäkkiä.

Toimijuutta ei myöskään koeta yleensä, vaan aina jossain ja erityisesti suhteessa johonkin. Opettajat puhuvat usein vahvasti ja asiantuntevasti luokastaan ja aineestaan. He kertovat mielellään opetuksensa käytännöistä, keksimistään toimivista jutuista. Monilla on jokin lempiteema, jonka opettaminen jaksaa innostaa aina uudestaan. Myös tutkimus kertoo opettajien vahvasta ammatillisesta toimijuudesta luokassa ja omassa opetuksessa.

Jostain syystä opettajien ote ja kiinnostus heikkenee, kun keskustelu siirtyy luokasta opettajan työn muille osa-alueille. Etenkin koko työyhteisöä koskevasta yhteisestä työn kehittämisestä puhuessaan opettajat joko ottavat askeleen taaksepäin tai jopa kokevat, että yhteinen työn kehittäminen työntää heidät sivuun aktiivisesta ammatillisesta roolista.

Tutkijoina meitä on kiinnostanut miksi on näin, vaikka suhde opettaja-kollegoihin kuvataan usein kannattelevana ja työn myönteisenä asiana. Miksi opettajien suhde toisiin opettajiin ei tue ammatillista toimijuutta samoin kuin suhde oppilaisiin?



Itsensä kokeminen vahvaksi toimijaksi tapahtuu paitsi suhteessa ympärillä oleviin ihmisiin myös suhteessa siihen, mitä ollaan tekemässä. Tutkimusaineistossamme opettajat ovat kuvanneet suhdettaan kehittämistyöhön. Kuvausten perusteella on äärimmäisen keskeistä, millä tavoin he näkevät kehittämistyön kohteen. Onko se rajattu, ehkä jopa tekninen kysymys? Vai onko kyse moneen eri asiaan vaikuttavasta uudesta tavasta toimia tai asioiden vyyhdestä, josta voidaan vetää esiin yksi langanpää, mutta sen mukana kaikki vaihtaa paikkaa?

Opettajat saattavat puhua kehittämisestä esimerkiksi yhden asian muuttamisena ja tarttua vaikkapa siihen, että yhtenäinen perusopetus ei voi toteutua, koska hyvää elektronista oppimateriaalia on niin vähän. Tai esittää, että hyvinvoinnin haasteet koulussa ratkeavat lisäämällä kouluun psykologeja. Nämä seikat ovat tärkeitä osia kehittämisen ja kehittymisen kokonaisuudessa, mutta kehittämistyössä ne linkittyvät kokonaisuuteen ja itse asiassa niiden merkitys voi kokonaan muuttua riippuen siitä, miten muut asiat järjestyvät.

Esimerkiksi elektronisen oppimateriaalin saatavuus riippuu siitä, miten rakennamme oppimisympäristöjä kokonaisuutena, muutamme koko tapamme ajatella, mitä on oppimateriaali, esimerkiksi tuottavatko oppilaat sitä itse. Tällöin meidän on keskusteltava laajemmin siitä, mitä tieto ja valta ovat koulussa. Näyttäisi siltä, että opettajat, jotka näkevät kehittämistyön vyyhtenä, kokevat vahvemmin itsensä mukanaolijoiksi ja uskovat voivansa vaikuttaa asioiden kulkuun. Oman työnsä he hahmottavat yhtenä lankana vyyhdessä.

HALUANKO, PYSTYNKÖ, OSAANKO?

Puhuessamme kehittämistyön tärkeydestä ja vaikeudesta, nousee esiin kysymys opettajan roolista ja ajatuksista liittyen kehittämiseen ja oppimiseen. Opettaja oppii jatkuvasti työssään, mutta ei välttämättä tietoisesti tai mielekkäitä asioita. Vaikuttava, mielekkäältä tuntuva ja laadukas ammatillinen oppiminen muodostuu oppimiseen liittyvän halun, pystyvyysuskon ja osaamisen kokonaisuudesta. Olemme kutsuneet tätä opettajan ammatilliseksi toimijuudeksi.

Oppimisen halu, pystyvyysusko ja osaaminen muodostavat toisistaan riippuvan ja toisiaan tukevan kokonaisuuden. Esimerkiksi halu kehittää ja oppia on riittämätön ammatillisen toimijuuden perusta. Rinnalle tarvitaan uskoa omiin ja muiden kykyihin sekä osaamista.

Rehtorit tunnistavat usein tämän haasteen. Eräs rehtori kuvasi omaa havahtumistaan: "Olen vuosikausia pyrkinyt tukemaan halua kehittämiseen, olemme puhuneet motivaatiosta ja muutosvastarinnasta. Nyt vasta tajuan, että kyse ei olekaan siitä, vaan uskon puutteesta omiin kykyihin ja myös, uskallanko sanoa, taitojen puutteesta. Minunkin taitojeni."

Opettaja, joka tahtoo oppia, mutta ei usko pystyvänsä siihen, saattaa kokea huonommuutta ja välttää tilanteita, joissa oma osaaminen voisi tulla haastetuksi ja oppimista voisi tapahtua. Yhtä vähän on tietysti hyötyä lujasta uskosta omiin kykyihin, jos halu oppia uutta puuttuu. Opettaja, joka uskoo pystyvänsä, mutta ei halua oppia, ei luonnollisestikaan ryhdy uuden oppimisen edellyttämään toimintaan.

Myös opettajan ammatillisen oppimisen strategiat ja taidot vaihtelevat. Joskus aktiivinen ja tavoitteellinen oppiminen ei luonnistu, vaikka opettaja haluaisi ja kokisi pystyvänsä oppimaan. Tästä ei juurikaan puhuta. Ajatteleminen ehkä, että opettajalla on itsestään selvästi ja työnsä puolesta oppimisen taitoja ja välineitä jo riittämiin. Oppimisen taidot ovat niin keskeisesti opettajan työn ydintä, että niiden pohdiskelu voi tuntua koko ammatillisuuden kyseenalaistamiselta.

Kuitenkin oppimisen strategiat, taidot ja keinot voivat kehittyä jatkuvasti, ne myös asettuvat uuteen valoon uran eri vaiheissa. Vahva ammatillinen toimijuus edellyttää myös oppimiseen liittyvien valmiuksien ja kehittymistarpeiden tunnistamista.

Tutkiessamme sitä, miten opettajat ajattelevat toimijuudestaan suhteessa omassa työssä kehittymiseen huomasimme, että heidän kokemuksensa luokassa ja opettajayhteisössä olivat erilaisia. Valmius ammatilliseen oppimiseen siis vaihtelee, jollekin keskeinen oppimisympäristö on toiminta kollegojen kanssa, toisille oppilasryhmän kanssa vuorovaikuttaminen on ammatillisen oppimisen ydin.

Kiinnostavinta oli kuitenkin se, mikä opettajan kokemuksissa pysyi samana. Sekä omassa luokkaopetuksessa että muiden opettajien kanssa toimiessa, vahva osallisuuden kokemus sisälsi oman toiminnan tarkastelua ja myös sen kyseenalaistamista.

Suomessa opettajankoulutuksessa korostuu itsensä tarkkailu, itsereflektio. Sitä harjoitellaan paljon. Myös suuri osa työelämässä olevista opettajista harjoittaa itsereflektiota ja se tekee heistä useimmiten parempia opettajia. Se saa heidät suhtautumaan työhönsä analyyttisesti,

mikä näyttäisi lisäävän kokemusta toimijuudesta, oman työn peräsimessä olemisesta.

Tulostemme perusteella näyttää kuitenkin siltä, että itsereflektio voi myös uuvuttaa. Pelkkä oman toiminnan havainnointi ja yksin pohtiminen kääntyy helposti kuormittavaksi märehmiseksi. Oman toiminnan pohdiskelu tai sen säätely ei siis näytä tuottavan vahvaa toimijuuden kokemusta. Pohdinnat kaipaavat seurakseen jotain aktiivisempaa, niiden täytyy johtaa toimintaan.

Itsereflektio näyttäisi olevan välttämätön, mutta ei riittävä ehto toimijuudelle. Ne opettajat, jotka kokevat vahvaa toimijuutta, jaksavat innostua ja voivat hyvin työssään, kuvaavat itsesäätelyn rinnalla yhdessä kollegojen kanssa tapahtuvaa säätelyä. Pohtimista ja toiminnan suunnan reivaamista olisi siis tarkoituksenmukaista tehdä myös yhdessä. Tällöin yhteinen pohdinta, johtaa yhteiseen toiminnan säätelyyn ja, mikä on ensiarvoisen tärkeää, yhteiseen toimintaympäristön muokkaamiseen.

Mielekäs oman työn ja koulun kehittäminen pitää siis opettajien kokeamana sisällään pyrkimyksen oman ja yhteisen toiminnan sekä ympäristön muokkaamiseen. Tämä on niin keskeinen tekijä siinä, miten opettaja työnsä kokee ja sitä kautta, miten koulu kehittyy, että käsittelemme sitä hiukan lisää seuraavassa luvussa.

VÄHEMMÄN ITSESÄÄTELYÄ ENEMMÄN YHTEISSÄÄTELYÄ

Väitämme, että kouluissa tarvitaan vähemmän itsesäätelyä ja enemmän yhteissäätelyä. Ja mitä se sitten tarkoittaa? Yhteissäätely on yhteistä ponnistelua tavoitteena tehdä työympäristöstä parempi kaikille. Hyväntahtoisella ammatillisella yhteistyöllä on havaittu olevan myönteisiä vaikutuksia oppilaiden koulunkäyntiin ja jopa oppimistuloksiin.

Yhteissäätely edellyttää itsesäätelyä, mutta on ikään kuin hieman pidemmälle viety tietoisien toiminnan muoto. Päällisin puolin tämä ei ole uusi ajatus. Opettajan työssä on pitkään korostettu vuorovaikutustaitoja ja yhteistyön tekemisen merkitystä. Toisaalta opettajan työtä on myös kuvattu tasapainoiluksi itsenäisyyden ja yksinäisyyden välillä. Usein nämä puheet jäävät hieman ilmaan sen suhteen, mistä lopulta puhutaan.

Kun katsotaan tarkkaan opettajien yhteisiä ja onnistuneita pyrkimyksiä muuttaa toimintaympäristöään, on löydettävissä muutamia avaintekijöitä. Yksi on se, että opettaja rohkaistuu murtamaan usein hyvin vahvasti juurtunutta ”minun-on-osattava-ja-jaksettava-arjessa-yksin” myyttiä. Vuorovaikutusta ja yhdessä tekemistä korostavan puheen alla elää edelleen ajatus siitä, että avun pyytäminen on osoitus ammatillisen osaamisen heikkoudesta. Kun opettaja alkaa aidosti tulkita ammatillisuuttaan osana koko yhteisön asiantuntijuutta, siitä seuraa yleensä tarve kehittyä ammatillisen yhteistyön tekijänä.

Vahva kollegiaalisuus toiminnan tasolla ei ole vielä itsestäänselvyys opettajayhteisöissä. Toimivan yhteistyön muodot eivät myöskään itsensä tipahda koulun ammatillisen yhteisön arkeen, vaan ne on raken-

nettava. Tässä vastavuoroisuus ja kaikkien toimijoiden aloitteellisuus on kultaa. Toisin sanoen ammatillisen tuen tai avun odottelun sijaan, vahvaa kollektiivista toimijuutta kokevat opettajat ovat oppineet avun pyytämisen ja tarjoamisen käytänteitä, he tunnistavat ja tunnustavat jatkuvasti ammatillisen yhteisön pieniä ja suuria onnistumisia. Näin toimien he saavat aikaan positiivisten ammatillisten riippuvuussuhteiden vahvistumisen kierteen opettajayhteisössä.

Yhteisössä rakennetusta vahvan toimijuuden imusta näyttäisi rakentuvan mielekäs ja voimaannuttava toimintaympäristö sekä opetustyön kaoottisuutta setvivälle aloittelevalle opettajalle kuin myös uusia innostuksen lähteitä työhönsä etsivälle kokeneelle opettajalle.

Koulun kestävän kehittämisen näkökulmasta erityisen olennaista toimintaympäristön onnistuneissa muutoksissa oli, että opettajat ylittivät koulun sisään ajan mittaan rakentuneita ja juuriltaan hyvin syvälle istutettuja arjen työskentelyn raja-aitoja. Kynnyksiä luokkahuoneiden sisällä ja välillä olisi rikottava tai ainakin ylitettävä tietoisesti ja tavoitteellisesti, koska se johtaa koko yhteisön toimijuuden kokemuksen vahvistumiseen, joka puolestaan edistää opettajien ja oppilaiden hyvinvointia kouluyhteisössä.

Vyyhteä setviessä nousee esille yhä uudestaan koulututkimuksen perushavainto ja tämänkin kirjan keskeinen sanoma: oppimisen, toimijuuden ja hyvinvoinnin kysymykset ovat aina yhteen kietoutuneita koulun arjessa. Mikä sitten on toimivan keino mennä hyvää suuntaan kaikissa näissä? Sekä hyvinvoinnin että vahvan ammatillisen toimijuuden taustalle alkaa hahmottua yksi keskeinen toiminnan strategia, ennakoiva (proaktiivinen) yhteissäätely.

Tutkijan näkökulmasta katsottuina näyttää siltä, että kun koulun toimintatapana on tietoisesti ja tavoitteellisesti pitää yhdessä huolta vuorovaikutuksen laadusta, niin yhteisön kyky oppia ja kohdata haastavia tilanteita vahvistuu. Vuorovaikutuksen laatu onkin välttämätön ehto uuden synnyttämisessä.

Laadukas kehittäminen edellyttää aina aitoa neuvottelua arjen tilanteissa tuotettujen merkitysten, asioiden, tilanteiden, toimintojen ja prosessien tärkeydestä ja muutosten mielekkyydestä. Vuorovaikutteisen työyhteisön rakentaminen ja ylläpitäminen onkin taitolaji, joka merkittävältä osin kulminoituu johtamiseen.

Viides luku

Koulu kehittyy arkea tuunaamalla

JOHTAJUUS TUUNAA KOULUA

Koulu ei pysähdy kehittämistyön ajaksi. Itse asiassa juuri koulun kohdalla organisaation katkeamaton toiminta läpi uudistusten on erityisen pakottava vaatimus: lasten ja nuorten ainutlaatuisen oppimispolkuun ei saisi kehittämistyön vuoksi tulla ylimääräisiä mutkia tai kuoppia.

Olemmekin käyttäneet metaforaa, että koulu kehittyy tuunaamalla, eli kokeilujen ja säätämisen kautta siten, että arjen toimintakyky säilyy koko kehittämistyön ajan. Koskaan ei lähetä liikkeelle tyhjältä pöydältä, eikä kehittämistyö koskaan myöskään pääty.

Koulun johto vastaa sekä arjen pyöryksestä että kantaa kehittämistyön vetovastuun ja näin johtajuus tuunaa koulua. Käytännössä rehtori on koulussa kaiken vartija ja rehtorin työn monimuotoisuus on koulun kehittämisessä iso haaste. Kansainvälinen tutkimus painottaa rehtorin roolia usein suomalaista keskustelua enemmän. Tämä johtuu suomalaisen opetustyön hyvin itsenäisestä luonteesta, usein suomalaisesta koulusta puhuttaessa viitataan opettajien autonomiaan, joka pääsääntöisesti nähdään hyvänä asiana.

Suomalaisten koulujen rehtorit kuvaavat työtään oppilaiden oppimisen ja opettajien opetustyön mahdollistajana. He eivät kerro valvovansa tai määräävänsä, vaan pikemminkin pyrkivät luomaan olosuhteita, joissa opettajien asiantuntijuus pääsisi parhaiten esille. Tämä tekee rehtorin työstä sekä innostavaa että kuormittavaa.

Rehtoreiden puheessa toistuvat intensiivistä ihmissuhdetyötä tekeville tyypilliset teemat. Rehtorien pitää kestää erilaisuutta, esimerkiksi erilaisten työorientaatioita ja he pyrkivät näkemään erilaisuuden resurssi-

na. Rehtorien kuvauksissa iso osa työstä on toisten tunteiden kanssakokijana olemista. Opettajien, oppilaiden ja vanhempien vuorovaikutus on usein jännitteistä ja rehtoria kaivataan välittämään eri toimijoiden kokemuksia ja näkemyksiä. Tästä seuraa rehtorin työhön vaatimus jatkuvasta neuvottelusta ja kompromissien tekemisestä. Siitä seuraa myös runsaasti niin sanottua tunneyötä, omien tunteiden hallintaa ja käsittelyä ja yleisen tunnetilan säätelyä joskus hyvinkin vaativissa konfliktitilanteissa.

Arjen organisoinnin ja ihmisten erilaisuuden sekä jännitteisten kenttien luomien reunaehtojen sisällä tapahtuu koulun kehittäminen. Rehtorin johtamisstrategia näyttäytyy arjen vuorovaikutustilanteissa, nopeissa päätöksissä ja pienissä valinnoissa kohti usein tuntematonta lopputulosta. Keskeisenä johtamisen tavoitteena muutoksen keskellä on johdonmukaisuuden ja ymmärrettävyyden pyrkimys.

Yhtenäisyyttä ja ymmärrettävyyttä rehtorit pyrkivät rakentamaan kahdessa suunnassa. Yhtäältä suhteessa lähipiiriin, joka muodostuu opettajakunnasta ja jossa työ on jatkuvaa arkista vuorovaikutusta. Toisaalta rehtorit rakentavat yhtenäisyyttä ja ymmärrettävyyttä suhteessa paikallisen ja valtakunnallisen tason työhön. Rehtorit kuvaavat toisinaan olevansa puun ja kuoren välissä. Koulusysteemin ja koulutuksen järjestäjän taholta tulevat vaatimukset yhtäällä ja opettajakunnan, myös jokaisen yksittäisen opettajan henkilökohtaiset kokemukset toisaalla. Näissä suunnissa tapaamamme suomalaiset rehtorit kuvaavat johtavansa kahta keskeistä prosessia, joissa on kyse osallisuudesta ja ongelmaratkaisusta.

Osallisuudessa taiteillaan osallistamisen ja rajaamisen välillä. Johtaessaan muutosta rehtorit tuntuvat mieltävän paljon sellaisia kysymyksiä

kuin, ketkä tässä ovat mukana, keiden pitäisi olla mukana, kenen aktiivisuutta tukea, kenen työrauhaa suojella. Rehtoreilla on ongelmia ratkoessaan usein vaihtoehtoina oppimista tai asiaa edistävien valintojen tekeminen.

Hyvänä esimerkkinä tästä on opetussuunnitelmatyö, jossa vääjäämättömänä toiminnan tavoitteena on opetussuunnitelma-asiakirjan laadinta. Koulun kehittämisen kannalta kuitenkin asiakirjaa monin verroin tärkeämpää on prosessi, jossa opettajat ja rehtorit, usein myös oppilaat ja vanhemmat, keskustelevalle toimintaa ohjaavista arvoista, toiminnan tavoitteista ja siitä, millaiseksi koulupolku paikallisesti halutaan rakentaa.

Rehtori johtaa tätä prosessia oman koulunsa ja joskus laajemmankin yhteistyön osalta tehden jatkuvasti ratkaisuja sen suhteen, onko viisasta antaa keskustelun oppimisen nimissä velloa ja tuoda esiin myös ristiriitoja. Vai pitäisikö asioita lyödä jo lukkoon ja neuvotella lähinnä opetussuunnitelman kirjoittamisen työnjaosta?

Rehtori liikkuu koulusysteemin eri tasoilla, oman koulun johtaminen on yksi taso, mutta paljon – yhä enemmän – rehtori toimii myös paikallisesti, seutukunnallisesti ja maakunnallisesti. Vaihtuvat toiminnan näyttämöt edellyttävät rehtoreilta kykyä toimia erilaisissa rooleissa ja käyttämään erilaisia johtamisstrategioita.

Kiinnostava havainto on se, että rehtori joutuu koulun kehittämisessä usein myös sulkemaan asioita ja toimijoita pois suojellakseen opettajia ja koulutyön ydintä, opetus- ja oppimisprosessia. Se, milloin rajaaminen on tarpeen, edellyttää kokonaisuuden hahmottamista, joka taas puolestaan edellyttää pysähtymistä. Rehtorin mahdollisuudet pysähtyä

tarkastelemaan kokonaisuutta ja asioiden välisiä suhteita ovat koulun arkisessa johtamistyössä hyvin pienet.

Rajaamisen ja osallistamisen haasteita lisää se, että rehtori on usein väistämättä kehittämistyössä opettajakuntaansa edellä. Hän on ehtinyt miettiä, jos ei muuta niin sitä, miten asia esitetään opettajille ja vanhemmille. Hän on siirtymässä ihmettelystä jäsentelyyn, usein suoraan kokeilemiseen ja käytännön ratkaisuihin, kun muu kouluyhteisö vielä ihmettelee, mistä oikein on kyse.

Tällöin on erityisen tärkeää pysähtyä katsomaan kokonaiskuvaa ja rehtorien itsensä kuvaamana, joskus on syytä rajata turha häly opettajien kuulumattomiin. Esimerkiksi kunnassa korkeina vellovat kouluverkkokeskustelun aallot voivat joskus lyödä koulun kehittämistyön laidan yli, jos kapteeni ei ohjaa sitä hetkeksi saaren suojaan.



AJATTELUN ANKKURIT, ISOT KYSYMYKSET JA KOULUARJEN TUUNAAMINEN

Kymmenen vuotta koulun kehittämisen tutkimusta on kirkastanut meille, että on turha etsiä koulun kehittämisen reseptikirjaa tai hyvän opettajan huoneentaulua. Kasvatuksen Graalin malja pysyy piilossaan.

Yhteistyö lukuisten koulu yhteisöjen kanssa on kuitenkin kiteyttänyt koulun kehittämiseen liittyviä ajattelun ankkureita ja isoja kysymyksiä, joiden suunnassa kehittämistyössään mielekkyyden ja omistajuuden säilyttäneet koulut näyttävät navigoivan. Näitä olemme koonneet kirjan päätteeksi yhdessä ajattelun ja koulun tuunaamisen työkalupakiksi.



Kehittämisessä kiteytyneet
ajattelun ankkurit



Ajattelun ankkuria koulun arjessa
avaavat isot kysymykset



Avainsanat ja avaintoimet
koulun kehittämisen arjessa

Maailma ei muutu vaan se muutetaan.

Meidän täytyy olla yhdessä ja tietoisesti päättämässä siitä, mihin suuntaan. On helppo huudella aidan takaa, että järjestelmä on mätä, haastavampaa on tunnistaa olevansa osa systeemiä ja pyrkiä osaltaan korjaamaan sitä. Koulussa ilmenee kansallinen tahdonilmaus siitä, mihin olemme menossa.

Kuka tällä hetkellä kehittää koulua?

Miten saada laaja joukko ihmisiä mukaan miettimään koulun suuntaa?

Mitä haluamme kehittää? Mikä on kehittämisen suunta?

Miten pääsemme sinne, minne sanomme olevamme menossa?

OMISTAJUUS

Kouluun kohdistuvien kehittämisodotusten ja -mahdollisuuksien kriittinen puntarointi, tarvittaessa niiden rajaaminen, muokkaaminen tai torjunta.

Näkyä johtamisessa ja opettajayhteisön yhteisessä tekemisessä.

Ihminen on läpikotaisin ja syvällisellä tasolla sosiaalinen olento.

Käyttäytymisemme, arvomme ja jopa aivomme muokkautuvat vuorovaikutuksen seurauksena. Opitut asiat syntyvät ja syttyvät ensin ihmisten välillä ja vasta sitten muuttuvat osaksi yksilön ajattelua ja toimintaa. Siksi se, miten vuorovaikutamme vaikuttaa siihen, mitä opimme. Huono seura tekee oikeasti kaltaiseksi.

Olemmeko hyvää seuraa lapsille ja nuorille?

Olemmeko hyvää seuraa toisillemme?

TUNNISTAMINEN JA TUNNUSTAMINEN

Kouluyhteisön kaikki jäsenet huomioiva vastavuoroinen ja hyväntahtoinen keskusteluyhteys. Palautteen näkökulma on painottuneesti onnistumisen tunnistamisessa.

Näky johtamisessa, opettajayhteisön yhteisessä tekemisessä ja oppilaiden kanssa työskenneltäessä.

Opin siis olen olemassa. Oppiminen on ihmisen perusprosessi, tapa olla olemassa.

Kaikki, mitä opimme ei ole tarkoituksenmukaista ja elämän kannalta hyvää, ihminen joutuu opettelemaan oppimista voidakseen hyvin ja toimiakseen ympäristössään rakentavasti. Koulussa voi oppia oppimaan ja voimaan hyvin. Oppiminen ja hyvinvointi kiitetoutuvat yhteen.

Mitä oikeastaan opimme koulussa?

Mitä ymmärrämme niin syvällisellä tavalla, että muuttaa toimintaamme?

OPPIMISEN OPPIMINEN

Kehittämisessä fokus tulosten sijasta siinä, miten olemme oppineet yksilöinä ja yhteisönä uusia asioita, yhteistyön tapoja, asenteita ja voimaannuttavia toimintatapoja.

Näky johtamisessa, opettajayhteisön yhteisessä tekemisessä ja oppilaiden kanssa työskenneltäessä.

Kehittäminen on oppimista, jolla on suunta.

Kehittämisessä sen itsensä vuoksi ei ole järkeä. Kehittäminen on kestävää kun se on merkityksellistä oppimista kohti jotain parempaa, toimivampaa ja eheämpää.

Miksi me tätä teemme?



MERKITYSNEUVOTTELU

Kestävää muutosta tavoiteltaessa uudistamisen askeleiden tietoinen hidastaminen lähtöruudussa, erilaisten etenemissuuntien ja niiden tuottamien hyötyjen kriittinen puntarointi ja seuranta matkan edetessä. Näkyy johtamisessa ja opettajayhteisön yhteisessä tekemisessä.

Mummojen sisällä on pienempiä mummoja.

Myöskään yhteisöt eivät automaattisesti ja luonnostaan kehity suuntaan, joka on kestävä ja mielekäs tulevaisuuden kannalta. Yhteisöt oppivat kun yksilöt oppivat, mutta yksilöt oppivat eri tavoin eri yhteisöissä. Yhteisöt puolestaan ovat osa systeemiä, joka vaikuttaa niiden oppimiseen.

Millaisen oppivan systeemin koulun arki muodostaa?



SYSTEEMISYYS

Kehittämistyössä oman koulun tavoitellun suunnan ja tekemisen tapojen tasapainoa synkronoidaan systeemin muiden osien kehittämiseen, esim. koulutoimi, alueen muut koulut tai nuorisotoimi. Näkyy johtamisessa ja opettajayhteisön ja – yhteisöjen välisessä tekemisessä.

LOPUKSI

Koulun kehittämisen taskukirja on toiminut meille tutkijoille välitilin-päätöksenä. Se on mahdollistanut meille pysähtymisen ja etäisyyden oton, niin, jäsentelyn vaiheeseen seisahtumisen. Tutkimusryhmämme aloittelee toista vuosikymmentä koulututkimuksen parissa. Joukko on kasvanut ja kysymykset tarkentuneet. Koulun kehittämisen mysteeri jaksaa edelleen kiehtoa meitä ja uusissa tutkimuksissa palaamme jälleen arjen asiantuntijoiden pakeille; valtionhallinnon asiantuntijoiden, opetuksen järjestäjien, rehtorien, opettajien ja oppilaiden luo.

NIIN. MEIDÄN KUNNASSA TÄMÄ OPETUS-SUUNNITELMATYÖ ON KYLLÄ OTETTU KOVASTI ASIAKSI. RESURSSIT VAAN OVAT MITÄ OVAT JA AIKA VAATIVILTA TUNTUVAT NÄMÄ TAVOITELLUT MUUTOKSET, MUTTA NIITÄ ME TÄSSÄ NYT ON YHDESSÄ PÄHKITTÄ. PARHAAMME MUKAAN.

Kokoushuoneen soikean pöydän ympärillä istuu virkamiehiä, opettajia, rehtoreita, koulupsykologi ja nuorisotyöntekijä. Osa vakavia, osa innostuneita, kaikki hieman jännittyneitä. Tutkijoiden nauhuri pyörii, kahvia otetaan termarista.

Tässä sitä taas ollaan, suomalaisen peruskoulun äärellä, matka jatkuu.

