



HUMANISTINEN
AMMATTIKORKEAKOULU

OPINNÄYTETYÖ

”Aika vaikeaa mennä maskin taakse”

– Välineitä globaalikasvatustoiminnan laadunhallintaan

Rauhankoulussa

Annukka Toivonen

Järjestö- ja nuorisotyön koulutusohjelma YAMK (90 op)

Syyskuu 2016

www.humak.fi

HUMANISTINEN AMMATTIKORKEAKOULU

Järjestö- ja nuorisotyön koulutusohjelma YAMK

TIIVISTELMÄ

Työn tekijä Annukka Toivonen	Sivumäärä 76 ja 4 liitesivua
Työn nimi "Aika vaikeaa mennä maskin taakse" – Välineitä globaalikasvatustoiminnan laadunhallintaan Rauhankoulussa	
Ohjaava opettaja Merja Kylmäkoski	
Työn tilaaja Suomen Rauhanliitto – Finlands Fredsförbund ry	
Tiivistelmä <p>Opinnäyte tarkastelee Rauhankoulun globaalikasvatustoiminnan laatua. Rauhankoulu on vuonna 1998 perustettu Suomen Rauhanliiton toimintamuoto, joka tarjoaa kouluille globaalikasvatuksen toimintakokonaisuuksia, koulutusta kasvatusalan ammattilaisille sekä kehittää pedagogisia menetelmiä.</p> <p>Opinnäytteen tarkoituksena on jäsentää ja selkiyttää Rauhankoulun globaalikasvatustoiminnan laadunhallinnan kokonaisuutta. Tavoitteina oli tunnistaa ja nimetä Rauhankoulun globaalikasvatustoiminnan laatutekijöitä, asettaa laatukriteereitä sekä tehdä näkyväksi Rauhankoulun organisaatiossa olevaa hiljaista tietoa. Tutkimuksellisen kehittämistyön myötä haluttiin löytää konkreettisia toimenpide-ehdotuksia Rauhankoulun globaalikasvatustoiminnan laadunhallinnan kehittämiseksi.</p> <p>Opinnäyte on tutkimuksellinen kehittämistyö, joka mukailee toimintatutkimuksen lähestymistapaa. Aineistonkeruumenetelminä käytettiin osallistuvaa havainnointia ja yhteisöllistä pajatyöskentelyä. Tässä tutkimuksellisessa kehittämistyössä globaalikasvatustoiminnan laatua lähestytään Rauhankoulun toimijoiden näkökulmasta. Pajatyöskentelyyn osallistuneet Rauhankoulun toimijat ovat pääasiassa opettaja- ja kasvatusalan ammattilaisia, jotka toteuttavat globaalikasvatusta työssään. Kehittämistyön keskeinen tietoperusta rakentuu laadun teorioista ja postkolonialistiseen teoriaan pohjaavasta kriittisen globaalikasvatuksen teoriasta.</p> <p>Kehittämistyön kannalta tärkeimmät tulokset liittyvät globaalikasvatustoiminnan laadun osa-alueisiin. Havainnointiaineiston analyysin kautta johdetut Rauhankoulun globaalikasvatustoiminnan laatutekijät ovat globaalikasvatuksen tavoitteellisuus, tavoitteiden läpinäkyvyys ja reflektio, tiedon ja kuvitelman erottaminen, tarinallisuus tietojen kerronnassa, yhteistyö järjestön toimijoiden ja opettajien välillä, sekä ohjaajien välinen vertaisoppiminen. Rauhankoulun toimijoiden näkökulmasta nimetyt globaalikasvatuksen laadun osa-alueet ovat samansuuntaisia havainnointiaineiston analyysin kautta saatujen tulosten kanssa. Laadun osa-alueiksi Rauhankoulun toimijoiden näkökulmasta nimettiin yhteisöllinen kehittäminen, tavoitteellisuus, yhteistyö, ajankohtaisuus ja oppilaslähtöisyys sekä tarkoitukseen sopivat työtavat.</p> <p>Kehittämistyön tuotoksina syntyivät Rauhankoulun laadunhallinnan organisoiminnin malli, laatukortit väli-neeksi organisaation sisäiseen arviointiin sekä kehittämis ehdotukset vertaispalautteen ja opettajayhteistyön käytänteiden selkiyttämiseen. Laadunhallinnan organisoiminnin tavoitteena on Rauhankoulun globaalikasvatustoiminnan jatkuva kehittäminen, seuranta- ja arviointitiedon tuottaminen toiminnan ohjaamiseen sekä hyvien käytänteiden tunnistaminen ja levittäminen.</p> <p>Kehittämistyön tuloksina luodut tuotokset, laadunhallinnan malli ja toimenpide-ehdotukset, on tehty Rauhankoulun globaalikasvatustoimintaan. Niitä voi soveltaen hyödyntää järjestötyön kentällä laajemmin. Opinnäytteen antamasta tiedosta ja kehittämistyön prosessin kuvauksesta voivat hyötyä alan ammattilaiset, globaalikasvatuskentän toimijat ja järjestöt, jotka toteuttavat globaalikasvatusta tai tekevät yhteistyötä koulujen tai muiden oppilaitosten kanssa.</p> <p>Työn tilaajana toimi Suomen Rauhanliitto – Finlands Fredsförbund ry.</p>	
Asiasanat Globaalikasvatus, järjestötyö, kehittäminen, laadunhallinta, laatu	

HUMAK UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES
Degree Programme in NGO and Youth Work, Master of Humanities

ABSTRACT

Author Annukka Toivonen	Number of Pages 80
Title "Difficult to hide behind the mask" – Tools for quality management at Peace School	
Supervisor Merja Kylmäkoski	
Subscriber Peace Union of Finland	
Abstract <p>This Master's Thesis examines the quality of global education at Peace School. Peace School, established in 1998, is maintained by the Peace Union of Finland. Peace School provides activity programs of global education for schools, trainings for educational professionals and develops pedagogical methods.</p> <p>The purpose of this thesis was to create a structure for and clarify the overall quality management of the global education implemented by Peace School. The objectives were to identify the quality factors in global education at Peace School, set quality criteria as well as make visible the tacit knowledge in the organisation of Peace School. This research development project's aim was to find concrete proposals for action in developing the quality management at Peace School.</p> <p>This thesis is a research development project which adapts the action research approach. The data collection methods included participant observation and a community-based workshop. In this research development project, the quality of global education is examined from the perspective of Peace School's actors, who are mainly professional educators implementing global education in their work. The knowledge base of the study is based on the theories of quality and postcolonial perspectives on global education, especially the approach of critical global citizenship education.</p> <p>The main results of the research development are related to the elements of quality of global education. Through the analysis of the observation data the quality criteria of Peace School's global education were indicated as goal orientation in global education, transparency and reflection of the goals, identification of the difference between knowledge and fiction, a narrative approach in dissemination of information, cooperation between the actors of the NGO and teachers, and peer learning of Peace School facilitators. The indicated quality criteria were in line with the elements named in the community-based workshop. The elements of quality named from the perspective of Peace School's actors were community-based orientation for development, goal orientation, cooperation, up-to-date and student-centred learning, as well as appropriate working methods.</p> <p>The outcomes of the research development project are a model for quality management of Peace School, quality cards that were created as tools for internal evaluation, proposals for practices in peer feedback and for the clarification of practices in collaboration between the NGO and schools. The aim of quality management is continued development of global education, the production of information for monitoring and evaluation, as well as the identification of best practices and dissemination of information.</p> <p>The results of this development project, the model for quality management and the proposals for action were created for Peace School. The results may be applied more broadly in the field of NGO work. The thesis can be useful for professionals and NGOs facilitating global education or cooperating with schools or other educational institutions.</p> <p>This study was commissioned by the Peace Union of Finland.</p>	
Keywords Global Education, organisational work, development (active), quality management, quality	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
1.1 Kehittämistyön tausta ja tarve	5
1.2 Kehittämistyön tavoitteet ja rajaus	7
1.3 Rauhankoulun toimintamalli	8
2 MENETELMÄLLISET VALINNAT	10
2.1 Tutkimuksellinen kehittäminen	10
2.2 Toimintatutkimus prosessina	10
2.3 Aineistonkeruu 1 – osallistuva havainnointi	13
2.4 Aineistonkeruu 2 – yhteisöpaja	17
2.5 Aineiston analyysi	20
2.6 Kehittämistyön etiikka ja luotettavuus	22
3 KEHITTÄMISTYÖN PROSESSI	23
4 NÄKÖKULMIA LAATUUN	30
4.1 Laadun määrittelyä	30
4.2 Laadunhallinta ja jatkuva kehittäminen	33
4.3 Kriittinen globaalikasvatus	36
4.4 Dialogisuus laatutekijänä	39
5 TULOKSET	41
5.1 Havainnointiaineistosta johdetut tulokset	41
5.2 Sujuvaa yhteistyötä	47
5.3 Toimijoiden näkemyksiä laadun osa-alueista	49
6 KEHITTÄMISTYÖN TUOTOKSET	56
6.1 Laatukortit	56
6.2 Vertaispalautteen käytänteet	61
6.3 Laadunhallinnan organisointi	63
7 POHDINTA	67
LÄHTEET	71
LIITTEET	77

1 JOHDANTO

1.1 Kehittämistyön tausta ja tarve

Peruskoulujen uusien opetussuunnitelmien perusteiden (2014) mukaan globaalikasvatus on osa koulujen perustehtävää (Opetushallitus 2014, 18). Globaalikasvatuksen arvot ja sisällöt näkyvät peruskoulujen opetussuunnitelmien perusteissa aiempaa vahvemmin muun muassa opetussuunnitelman arvopohjassa, laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa ja perusopetuksen toimintakulttuurissa. Uusien opetussuunnitelmien perusteiden mukainen perusopetus antaa perustan maailmankansalaisuudelle, jossa on olennaista toimia globaalin vastuun ymmärtäen ja avointa kansalaisyhteiskuntaa rakentaen (Halinen & Jääskeläinen 2015, 22). Uusi opetussuunnitelma kannustaa yhteistyöhön myös koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Globaalikasvatuksen tunnistaminen koulujen perustehtäväksi luo entistä vahvempaa pohjaa globaalikasvatusta tekevien järjestöjen ja koulujen yhteistyölle. (Rekola 2015.)

Tämän opinnäytetyön tilaajana on Suomen Rauhanliitto – Finlands Fredsförbund ry. Rauhanliitto toteuttaa yhteistyössä Rauhankasvatusinstituutti ry:n kanssa Rauhankoulu-toimintaa, jonka kautta kouluja ja opettajia tuetaan globaalikasvatustyössä. Rauhankoulu tarjoaa eri-ikäryhmille suunnattuja globaalikasvatuksen toimintakokonaisuuksia, joiden tavoitteena on tukea lasten ja nuorten kasvua globaalin vastuun tunteviksi aktiivisiksi maailmankansalaisiksi. Kysyntä ja kiinnostus Rauhankoulun toimintaa kohtaan on kasvanut entisestään opettajien valmistautuessa uusien opetussuunnitelmien mukaiseen globaalikasvatukseen. Uusien opetussuunnitelmien mukaiseen opetukseen siirrytään portaittain syyslukukauden 2016 alusta (Valtioneuvoston asetus 422/2012).

Maastrichtin kansainvälisyyskasvatus julistuksen (2002) mukaan globaalikasvatuksen tehtävänä on avata ihmisten silmät ja mieli maailman erilaisille todellisuuksille ja herättää heissä halu rakentaa oikeudenmukaisempaa, tasa-arvoisempaa ja ihmisoikeuksia kunnioittavaa maailmaa. Rauhankoulun toimintapäivien teemat ja pedagoginen lähestymistapa tukevat uusien opetussuunnitelmien aihekokonaisuuksia ja arvoperustaa, johon lukeutuvat kasvu rauhaan, elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittami-

nen, hyvinvoinnin ja demokratian kunnioittaminen, aktiivinen toimijuus kansalaisyhteiskunnassa, yhdenvertaisuusperiaate ja kestävä elämäntapa. Opetussuunnitelman laaja-alaiset aihekokonaisuudet, kuten Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisuus (L2) sekä Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen (L7), antavat mahdollisuuksia globaalien kysymysten käsittelemiseen erilaisista näkökulmista. (Opetushallitus 2014, 15-16, 21, 24.)

Sitran megatrendilista valottaa vuosittain eri näkökulmista niitä ilmiöitä, joiden uskotaan jo tällä hetkellä vaikuttavan yhteiskuntaan ja erityisesti tulevaisuuteemme (Kiiski Kataja 2016, 3). Vuonna 2016 Sitran megatrendilistan yksi kolmesta suuresta muutosvoimasta on globaali arkinen ja jännitteinen keskinäisriippuvuus, joka on valittu myös Rauhankoulun globaalikasvatustoiminnan teemaksi vuosille 2017-2018. Globaali keskinäisriippuvuus on tiiviimpää ja arkisempaa kuin koskaan. Koko arkemme on sidoksissa muuhun maailmaan. Tarvitaan työkaluja ja prosesseja, joiden avulla vaikeita globaaleja haasteita voidaan ratkoa strategisesti ja ketterästi. Rauhanedistämisen ja turvallisuus ovat ennen kaikkea pureutumista ongelmien syihin jo ennen kuin seuraukset kasvavat turvallisuushaasteiksi. (Kiiski Kataja 2016, 24, 33-34.)

PISA-tutkimuksessa tullaan vuonna 2018 ensimmäistä kertaa arvioimaan oppilaiden globaalia kompetenssia (OECD 2016, 2-3). PISA (Programme for International Students Assessment) on OECD:n jäsenmaiden yhteinen tutkimusohjelma, joka tuottaa tietoa koulutuksen tilasta ja tuloksista sekä koulun ulkopuolella tapahtuvasta oppimisesta kansainvälisessä vertailukehyksessä. PISA-ohjelman kolmen vuoden välein tehtävissä tutkimuksissa selvitetään, miten 15-vuotiaat nuoret hallitsevat tulevaisuuden kannalta keskeisiä avaintaitoja. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016.)

Peruskouluja ja opettajia velvoittavat uusi opetussuunnitelma, yhdenvertaisuuslaki ja YK:n Lapsen oikeuksien sopimus. Lisäksi PISA-tutkimuksen uusi painotus globaaleihin kompetensseihin tullee osaltaan lisäämään opettajien ja koulujen kiinnostusta globaalikasvatusta kohtaan. Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on jäsentää ja selkiyttää työn tilaajan, Suomen Rauhanliiton toteuttaman Rauhankoulu-toiminnan laadun hallinnan kokonaisuutta, jotta järjestö pystyy vastaamaan olemassa olevaan kysyntään laadukkailla globaalikasvatustaluuillaan ja säilyttämään paikkansa luotettavana globaalikasvatuskentän toimijana.

Tarve laadunhallinnan kokonaisuuden jäsentämiseen nousi esiin Rauhankoulun toiminnan vaikutusten arvioinnin yhteydessä keväällä 2014. Tällöin havaittiin, että Rauhankoulun globaalikasvatustoiminnan laadun kriteereitä ei ole kirjoitettu auki, eikä organisaatioissa ole valmista laadunhallinnan mallia. Havaittiin, että käsitys laadusta oli jäsentymättömänä organisaation hiljaisena tietona. Globaalikasvatusta tekevien järjestöjen kattojärjestön Kepa ry:n koulutussuunnittelijan mukaan tämä ei ole vain Rauhankoulun organisaation haaste, vaan on yleistä myös muilla globaalikasvatusta tekevilla järjestöillä Suomessa (Vihriälä 2016a). Tarve globaalikasvatustoiminnan laadunhallinnan selkiyttämiseksi on olemassa järjestökentällä laajemmin. Opinnäytteen antamasta tiedosta ja kehittämistyön prosessin kuvauksesta voivat hyötyä Rauhankoulun lisäksi myös muut alan ammattilaiset ja järjestöt, jotka toteuttavat globaalikasvatusta.

Rahoittajan tiukentuneet vaatimukset aiheuttavat globaalikasvatusta tekeville järjestöille painetta laadun hallinnan jäsentämiseen. Ulkoasianministeriö tukee suomalaisten kansalaisjärjestöjen globaalikasvatushankkeita viestintä- ja globaalikasvatustuelia. Rauhanliitto on saanut Rauhankoulu-toiminnalle ulkoministeriön globaalikasvatustukea vuosina 2008-2015 ja on hakenut tukea tulevalle kaksivuotiselle hankekaudelle 2017-2018. Viime vuosina rahoittajan vaatimukset globaalikasvatushankkeiden laadun ja tuloksellisuuden suhteen ovat tiukentuneet. Vuodesta 2017 alkaen ulkoministeriön tukemien globaalikasvatushankkeiden toimintojen tulosperustaisuutta ja tulosten kestävyttä tullaan arvioimaan, samoin riskien hallinnan kattavuutta. Aiempiin hankekausiin nähden rahoittajan uutena vaatimuksena on, että hankkeilla tulee olla suunnitteluvaiheessa määritelty looginen tulosketju ja tulostavoitteita mittaavat indikaattorit, myös hankkeiden lähtötilanne tulee olla kuvailtuna. Globaalikasvatushankkeiden tavoitteiden ja sisältöjen tulee olla yhteydessä koulujen opetussuunnitelmiin. (Ulkoasiainministeriö 2016.)

1.2 Kehittämistyön tavoitteet ja rajaus

Opinnäytteeni on toimintatutkimuksen lähestymistapaa mukaileva kehittämistyö, joka tarkastelee Rauhankoulun globaalikasvatustoiminnan laatua. Kehittämistyön päätaavoitteena on jäsentää ja selkiyttää Rauhankoulun globaalikasvatustoiminnan laadun-

hallinnan kokonaisuutta. Päätaavoite on suoraan yhteydessä järjestön tarpeeseen kehittää Rauhankoulun globaalikasvatustoiminnan laadunhallintaa. Näin asetetun päätaavoitteen ja seuraavaksi esitettävien kehittämistyön alatavoitteiden avulla haluttiin löytää konkreettisia toimenpide-ehdotuksia Rauhankoulun globaalikasvatustoiminnan laadunhallinnan kehittämiseksi.

Jotta kehittämistyön päätaavoitteeseen voidaan päästä, tulee ensin tunnistaa ne kriittiset menestystekijät ja elementit, jotka ovat Rauhankoulun globaalikasvatustoiminnan onnistumisen kannalta olennaisia ja, joihin organisaatio voi vaikuttaa. Kehittämistyön alatavoitteina on tunnistaa ja nimetä Rauhankoulun toimintakokonaisuuksien laatutekijöitä, asettaa laatuksiteereitä sekä tehdä näkyväksi Rauhankoulun organisaatiossa olevaa hiljaista tietoa. Kehittämistyön alatavoitteena on kehittää Rauhankoulun globaalikasvatustoiminnan laadun lisäämiseksi prosessimainen toimintatapa, jolla mahdollistetaan laadun seuranta ja kehittämistarpeiden arviointi kaikilla Rauhankoulun toimintapaikkakunnilla. Kehittämistyö keskittyy Rauhankoulun toimintakokonaisuuksien laatuun.

1.3 Rauhankoulun toimintamalli

Rauhankoulu on Rauhanliiton toimintamuoto, joka perustettiin vuonna 1998 tukemaan kouluja ja opettajia rauhan- ja globaalikasvatustyössä. Rauhankoulun toiminta on uskonnollisesti ja puoluepoliittisesti sitoutumatonta järjestötoimintaa. Sen yleisenä tavoitteena on lisätä lasten ja nuorten ymmärrystä globaaleista rauhan- ja kehityksy-symyksistä, kannustaa heitä globaaliin vastuuseen sekä toimintaan oikeudenmukaisemman maailman puolesta (Rentola 2016, 3). Rauhankoulu tarjoaa kouluille maksuttomia globaalikasvatuksen toimintakokonaisuuksia ja työpajoja, täydennyskoulutusta kasvatustalan ammattilaisille sekä tuottaa globaalikasvatuksen opetusmateriaaleja. Rauhankoulun keskeisinä toimijoina ovat rauhankouluohjaajat, jotka ohjaavat koululuokille ja opiskelijaryhmille suunnattuja Rauhankoulun toimintapäiviä eri puolilla Suomea. Rauhankoulun ohjaajaverkosto koostuu noin neljästäkymmenestä aktiivisesta ohjaajasta, jotka ovat opetus- ja kasvatustalan ammattilaisia tai alan opiskelijoita. Rauhankoulun globaalikasvatustoimintaa oli vuosina 2008-2016 Turun, Tampereen ja Vaasan alueille sekä pääkaupunkiseudulla.

Rauhanliiton globaalikasvatushankkeessa kehitettiin vuosina 2009-2010 Rauhankoulun kouluvierailutoimintaan globaalikasvatuksen toimintamallin, jonka nimeksi muodostui Rauhankoulun toimintakokonaisuudet. Uuden toimintamallin kehittäminen syntyi Rauhankoulun toimijoiden halusta lisätä toimintapäivien vaikuttavuutta. Tämä tehtiin tiivistämällä yhteistyötä opettajien ja Rauhankoulun ohjaajien välillä. Vanhasta toimintamallista poiketen kouluille ei enää tarjottu vain yksittäisiä kouluvierailuja vaan pidempikestoisia globaalikasvatuksen kokonaisuuksia. (Rauhanliitto 2016.) Vuodesta 2010 lähtien Rauhankoulun toimintakokonaisuudet ovat koostuneet kullekin osallistuvalla ryhmälle kahdesta toimintapäivästä sekä ennakko-, väli- ja jatkotehtävistä. Ensimmäisen toimintapäivän pituus on yleensä kolme tuntia ja jälkimmäisen kaksi tuntia. Toimintapäivät toteutetaan noin viikon välein, jotta ryhmällä on riittävästi aikaa välitehtävän suorittamiseen. Tavoitteena on, että toimintakokonaisuuden osat tukevat toisiaan ja antavat erilaisia näkökulmia valittuihin globaalikasvatuksen teemoihin. (Toivonen 2016, 6.)

Toimintamallissa tarkoituksena on, että Rauhankoulun ohjaajat suunnittelevat yhdessä toimintakokonaisuuden tilanneen opettajan kanssa Rauhankoulun toimintapäivistä koulun globaalikasvatusta tukevan kokonaisuuden. Toimintakokonaisuuden avulla globaalikasvatus pyritään juurruttamaan osaksi koulun arkea niin, että toimintapäivät eivät jäisi irrallisiksi kouluvierailuiksi. Toimintapäivien yhteydessä opettajille annetaan kansalaisjärjestöjen tuottamia ajankohtaisia globaalikasvatusmateriaaleja, joilla tuetaan opettajia jatkotyöstämään teemoja. Rauhankoulun toimintapäivissä menetelmänä käytetään draama- ja osallistavia menetelmiä, erityisesti prosessidraamaa. (Emt., 6.)

Toimintapäiviä ohjaavat Rauhankoulun ohjaajat pareittain, paikalla on aina kaksi koulutettua ohjaajaa. Ohjaajaparia vaihdetaan säännöllisesti Rauhankoulun ohjaajaverkoston sisällä. Käytänteenä on, että koordinaattori valitsee ohjaajat pareiksi siten, että kokeneemmat ohjaajat työskentelevät uudempien ohjaajien parina. Rauhankoulun toimintapäivien ohjaaminen ja ammattilaisten kouluttaminen ovat luonteeltaan palkallista tuntityötä, myös pedagogisten materiaalien kehittämistyöstä on maksettu palkkioita. Muu ohjaajaverkoston toiminta perustuu vapaaehtoistyöhön. (Emt., 9-10, 23.)

2 MENETELMÄLLISET VALINNAT

2.1 Tutkimuksellinen kehittämistyö

Tutkimuksellinen kehittämistyö rakentuu vastaamaan aitoon työelämän kehittämistarpeeseen. Sen tavoitteena on uudistaa käytäntöjä tai ratkaista käytännöstä nouseita ongelmia sekä luoda uutta tietoa työelämän käytännöistä. Tutkimuksellisuus tarkoittaa kehittämistyössä sitä, että kehittäminen etenee järjestelmällisesti, analyttisesti ja kriittisesti. Tutkimuksellisen kehittämistyön luonteeseen kuuluu, että tietoa kerätään kehittämisen tueksi systemaattisesti ja kriittisesti arvioimalla. Kehittämistyön aikana tuotettu tieto ja ratkaisut rakentuvat olemassa olevan tiedon päälle. Kehittämisen tueksi haetaan sekä tutkittua että käytännön tietoa. Tutkimuksellisessa kehittämistyössä voidaan käyttää monipuolisesti erilaisia menetelmiä, joiden avulla voidaan tunnistaa, eritellä ja luoda erilaisia näkökulmia. Kriittisyys ilmenee tutkimuksellisessa kehittämistyössä myös erilaisten näkökulmien, valintojen, prosessien ja tulosten arviointina. (Ojasalo, Moilanen & Ritalahti 2014, 18-22.)

Ylemmän ammattikorkeakoulun tutkimuksellisen kehittämistyön tavoitteena on, että opiskelija voi osoittaa kykynsä yhteisöjen kehittäjänä sekä uuden tiedon tuottajana ja soveltajana. Kehittämistehtävän kautta opiskelija osoittaa kykynsä soveltaa tutkimustietoa ja käyttää valittuja menetelmiä työelämän ongelmien erittelyyn ja ratkaisemiseen. (Humanistinen ammattikorkeakoulu 2015, 4.) Tämän kehittämistyön tarkoituksena on vastata tutkimuksellisen kehittämistyön kriteereihin tuottamalla uutta tietoa ja kehittämällä käytänteitä työelämän aitoon kehittämistarpeeseen.

2.2 Toimintatutkimus prosessina

Opinnäytteeni on tutkimuksellinen kehittämistyö, joka mukailee toimintatutkimuksen tutkimusstrategista lähestymistapaa. Toimintatutkimuksessa kulkevat rinnakkain tutkitun tiedon tuottaminen ja käytännön muutoksen aikaansaaminen. Muutoksen kohteena on usein organisaation tai ihmisten toiminnan muuttaminen. Toimintatutkimukselle luonteenomaista on organisaatiossa toimivien ihmisten osallistuminen kehittä-

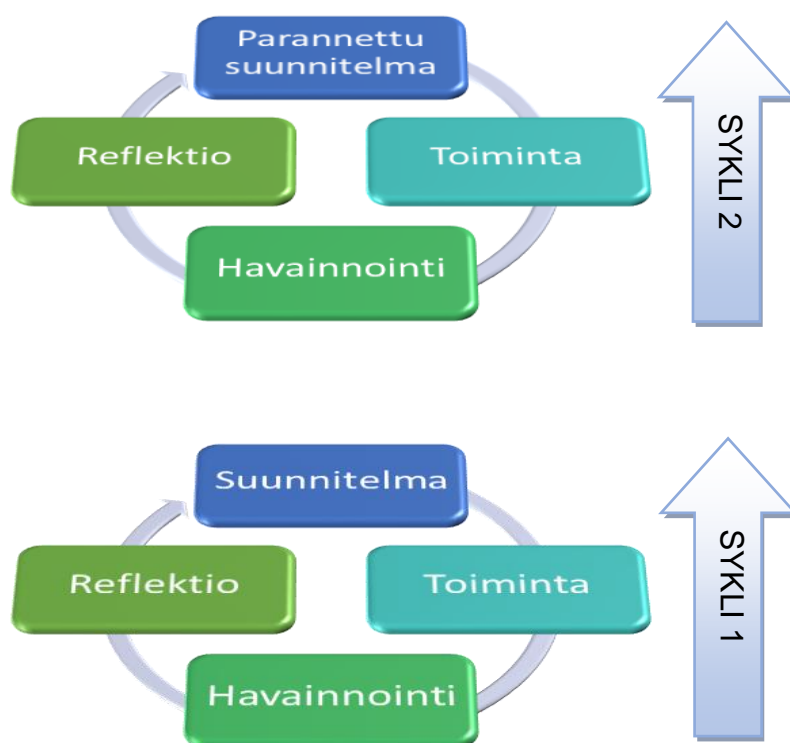
mistyöhön. Siksi toimintatutkimuksellisissa kehittämistöissä käytetään menetelmiä, jotka mahdollistavat ihmisten aktiivisen osallistumisen ja heidän vuorovaikutuksensa hyödyntämisen. (Ojasalo ym. 2014, 37.) Toimintatutkimus on nähty myös demokraattisena toimintana, koska se lähtee liikkeelle ihmisistä, joita tutkimusongelma koskee, ja heidän voimastaan löytää ratkaisuja ongelmaan (Kananen 2014, 11).

Toimintatutkimuksessa kehittämistä tehdään yhteisössä, jossa yhteisön jäsenet pohivat ja kehittävät omaa työtään, analysoivat miten toiminta on muuttunut ajan myötä, etsivät vaihtoehtoja tavoitteiden saavuttamiseksi tai ongelmien ratkaisemiseksi sekä tuottavat toiminnasta uutta tietoa ja arvioivat sitä (Heikkinen 2010, 227). Tässä kehittämistyössä aktiivisina toimijoina ovat Rauhankoulun yhteisön toimijat, jotka osallistuivat ”Rauhankoulun laadun elementit” -yhteisöpajaan. Yhteisöpajaan osallistui Rauhankoulun yhteisön jäsenistä muodostunut moniammatillinen ryhmä, joka pohti ja analysoi Rauhankoulun globaalikasvatustoiminnan laatuksymyksiä. Toimintatutkimuksessa voidaan käyttää välineenä erilaisia tutkimusmenetelmiä (Heikkinen 2010, 214; Jalava & Virtanen 1996, 84). Tässä kehittämishankkeessa käytetään menetelminä osallistuvaa havainnointia ja yhteisöllistä pajatyöskentelyä. Esitän perusteluni tutkimusmenetelmien valinnoille kohdissa 2.3 ja 2.4.

Sekä toimintatutkimuksen että tutkimuksellisen kehittämistyön lähestymistavassa pyritään muutokseen. Keskeisenä erona on, että toimintatutkimuksessa tutkija/kehittäjä on tutkittavan yhteisön jäsen tai osa tutkimuskohteen toimintaa. Hän on itse mukana muutoksen läpiviemisessä. (Kananen 2014, 28-29.) Oma roolini tutkittavan yhteisön jäsenenä on pitkäaikainen. Olen työskennellyt Rauhanliitossa Rauhankoulun koordinaattorina ja globaalikasvatuksen kouluttajana helmikuusta 2010 alkaen. Työnkuvaani kuuluu muun muassa Rauhankoulun pedagogisten materiaalien kehittäminen, rauhankouluohjaajien työn ohjaaminen ja koordinointi sekä opettajien täydennyskoulutusten toteutus ja ohjaajien kouluttaminen kaikilla toimintapaikkakunnilla. Olen toiminut myös Rauhankoulun toimintapäivien ohjaajana.

Toimintatutkimuksessa tutkijan rooli nähdään aktiivisena toimijana tutkittavien kanssa. Tutkijan ja tutkittavien suhteen perustana on yhteistyö ja yhteinen osallistuminen. Tutkittavat ovat aktiivisina osallisina muutos- ja tutkimusprosessissa. Tutkijan rooliin sisältyy yhtäaikainen sisä- ja ulkopuolisuus suhteessa tutkimuskohteeseen, sekä

kaksijakoisuus tiedollisena auktoriteettina ja tasavertaisena osallistujana. Tutkijan kaksijakoinen rooli sisä- ja ulkopuolisena toimii yhtenä kenttätyön hallinnan resurssina. Tutkijan ulkopuolisuus mahdollistaa etäisyyden pitämisen tutkimuskohteeseen. Sisäpuolisuus taas mahdollistaa empatian ja luottamuksen rakentumisen, minkä avulla voidaan päästä kosketuksiin tutkittavien ajatuksiin ja kokemuksiin. (Kuula 1999, 25–27, 143–144, 218.)



Kuva 1. Toimintatutkimuksen syklit Heikkisen (2010, 221) spiraalimallia mukaillen.

Toimintatutkimuksessa toiminnan kehittäminen ymmärretään jatkuvaksi ja uudella tavalla ymmärretyksi prosessiksi (Anttila 2007, 135). Hahmotan opinnäytteeni kehittämisprosessin etenemistä toimintatutkimukselle ominaisena jatkuvana syklinä eli spiraalina (kuva 1). Uusien kierrosten aikana pyritään reflektion kautta paranevaan toimintaan. Kehittämistoiminnan tehtävät muodostavat spiraalin kaarteeseen, jossa suunnitteluvaihetta seuraa toiminta, havainnointi ja reflektio eli arviointivaihe. Spiraalimallissa kehittämistoiminnan tulokset asetetaan uudestaan arvioitavaksi jokaisen spiraalin kaarteeseen jälkeen. Arvioinnin tuloksena kehittämishankkeen perusteluja, organisointia ja toteutusta täsmennetään. (Toikko & Rantanen 2009, 66–67.) Esittelen kehittämistyöni syklien sisältöjä tarkemmin luvussa 3.

2.3 Aineistonkeruu 1 – osallistuva havainnointi

Opinnäytteeni toimintatutkimuksen prosessin ensimmäisen syklin aikana havainnoin Rauhankoulun ohjaajien toimintaa Rauhankoulun toimintapäivissä kuuden (6) koululaisryhmän kanssa Turussa, Tampereella ja Helsingissä vuonna 2015, kaksi havainnointikertaa kussakin kaupungissa. Valitsin toimintapäivät niin, että jokaisella havainnointikerralla toimintapäivää ohjasi eri ohjaajapari. Havainnointikertojen kestot vaihtelivat kolmen ja neljän tunnin välillä. Havainnoin Rauhankoulun ohjaajien toimintaa kouluilla siitä hetkestä lähtien, kun he saapuivat koulurakennukselle pitämään toimintapäivää siihen hetkeen asti, jolloin he lähtivät pois koulun alueelta. Käytännössä tämä tarkoitti havainnointia noin puolta tuntia ennen toimintapäivän alkua, toimintapäivän aikana ja noin puolen tunnin ajan välittömästi toimintapäivän jälkeen.

Rauhankoulun ohjaajille on työkokemuksensa kautta kerääntynyt hiljaista tietoa, joka siirtyy ohjaajalta toiselle, kun toimintapäivien ohjauksia tehdään Rauhankoulussa pareittain ja parit vaihtuvat. Vilkan (2007b, 32) mukaan ammatillisessa tekemisessä noudatetaan aina joitakin sääntöjä tai ohjeita, jotka opitaan seuraamalla, eikä niitä välttämättä osata sanallistaa. Hiljaisena tietona oleva ammatillinen tieto ja taito siirtyvät yhteisen tekemisen kautta ammattilaiselta toiselle (emt., 32). Valitsin osallistuvan havainnoinnin aineistonkeruumenetelmäksi, jotta pääsisin tarkkailemaan ohjaajia tutkimuskohteen kannalta luonnollisessa ympäristössä eli Rauhankoulun toimintapäivien aikana, sekä voidakseni havainnoida tilanteita, joissa ohjaajien hiljainen tieto voi ilmentyä. Hiljaisella tiedolla tarkoitan tässä Rauhankoulun yhteisön toiminnassa merkityksellistä tietoa, joka on hankittu tekemällä ja harjaannuttamalla käytännöllistä taitoa ja tietoa (Hakkarainen & Paavola 2008, 59; Vilka 2007a, 120).

Kehittämistyöni tavoitteiden kannalta näin hyödyllisenä havainnoida eri ohjaajien toimintatapoja ja niiden eroavaisuuksia. Lähtöajatuksenani oli, että ohjaajien toimintatavoissa saattaa olla eroavaisuuksia paikkakunnittain, sillä järjestön ohjaajille antama perehdytys ja tuki vaihtelevat hieman eri kaupungeissa. Aiempaan työkokemukseeni pohjaten oletin, että Rauhankoulun ohjaajat eivät osaisi nimetä niitä toimintatapojen eroavaisuuksia, joita Rauhankoulun eri toimintapaikkakunnilla on ohjaajatiimeihin muodostunut. Tämä oli perusteluna siihen, miksi valitsin havainnoinnin ensimmäiseksi aineistonkeruumenetelmäksi.

Käytin harkinnanvaraista otantaa valitessani Rauhankoulun ohjaajia, joiden toimintaa tulisin havainnoimaan. Tässä yhteydessä voidaan puhua myös harkinnanvaraisesta näytteestä, sillä laadullisessa tutkimuksessa on lähes aina kyseessä näyte, ei otos. (Eskola & Suoranta 2008, 18.) Kehittämistyöni tavoitteiden kannalta näin merkityksellisenä, että havainnoin jo jonkin aikaa Rauhankoulun toiminnassa mukana olleiden ohjaajien toimintaa, koska heille oli mahdollisesti muodostunut Rauhankoulun yhteisön toiminnassa merkityksellistä hiljaista tietoa. Valitsin havainnoitavat ohjaajat niin, että puolella heistä oli kokemusta Rauhankoulun ohjaajana toimimisesta pidemmältä ajalta, mikä tässä tarkoitti 4-7 vuoden kokemusta Rauhankoulun ohjaajana. Puolella eli kuudella ohjaajista oli 1-2 vuoden kokemus aktiivisesta toiminnasta ohjaajaverkostossa. Rajasin aineistonkeruun ulkopuolella sellaiset Rauhankoulun toimintapäivät, joissa toinen ohjaajista oli ensimmäisiä kertoja ohjaamassa, sillä läsnäoloni havainnoitsijana olisi voinut perusteettomasti häiritä ns. harjoitteluvaiheessa olevien ohjaajien työskentelyä.

Havainnoinnin etuna on, että sen avulla päästään tutkimuskohteen luonnollisiin ympäristöihin ja voidaan saada suoraa tietoa yksilöiden, ryhmien tai organisaatioiden toiminnasta ja käyttäytymisestä. Menetelmää on kritisoitu siitä, että havainnoija saattaa häiritä tilannetta tai muuttaa tilanteen kulkua. Haittana voi olla myös objektiivisuuden kärsiminen silloin, jos havainnoija kokee emotionaalisen siteen tutkittavaan ryhmään tai tilanteeseen. Tiedostin näitä etuja ja riskitekijöitä opinnäytteeni aineistonkeruussa. Tein opinnäytteeni omaan työyhteisöön Rauhankouluun, jossa olen toiminut kouluttajana ja koordinaattorina vuoden 2010 helmikuusta lähtien. Rauhankoulun toimintapäivien pedagogiset materiaalit ovat minulle tuttuja, olen ollut mukana kehittämässä niitä. Lisäksi Rauhankoulun ohjaajat ovat minulle entuudestaan tuttuja, sillä olen toiminut heidän kouluttajanaan sekä ollut mukana rekrytoimassa heitä Rauhankoulun ohjaajiksi. Näin ollen minun on tärkeää ottaa huomioon tämä tutkimuskohteen tuttuuden mukanaan tuoma mahdollinen tunneside ja pyrkiä objektiivisuuteen aineistoa kerätessäni ja sitä analysoidessani. (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 2012, 213.)

Osallistuvassa havainnoinnissa subjektit tietävät, että heitä tutkitaan ja tutkijan on tarpeen huomioida, että tutkijan tilapäinen läsnäolo saattaa muuttaa tutkittavien käyttäytymistä (Grönfors 2010, 160). Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija osallistuu

tutkimuskohteensa toimintaan heidän ehdoillaan ja yhdessä tutkimuskohteen jäsen-ten kanssa ennakkoon sovittuna ajanjaksona (Vilkkä 2007b, 44). Osallistuva havainnointi voidaan jakaa aktiiviseen ja passiiviseen. Aktiivisessa osallistuvassa havainnoinnissa tutkija vaikuttaa aktiivisesti tutkittavaan ilmiöön. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Passiivisessa osallistuvassa havainnoinnissa tutkija on mukana yhtenä samanlaisena osallistujana kuin muutkin, mutta ei merkittävästi tai lainkaan vaikuta tilanteen kulkuun. Passiivisesti osallistuvaan havainnointiin voidaan ryhtyä silloin, kun tutkijan osallistuminen ei tuo mitään merkittävää näkökulmaa tutkimukseen. (Grönfors 2010, 160–161.)

Tutkijan osallistumisen aste-erot voivat tarkoituksenmukaisesti vaihdella havainnointi-tilanteissa. Tavallisinta on, että joissakin tilanteissa tutkija vain tarkkailee ja joissakin osallistuu. Grönforsin (2010, 161) mukaan tutkimuksen subjektin voi antaa johdatella tutkijan osallistumaan, eli vaikuttaa siihen, milloin tutkija vain tarkkailee ja milloin osallistuu. Tällä tavoin tutkijan osallistuminen voi olla luontevampaa subjektien näkökulmasta. Tutkijan on pystyttävä erittelemään oma roolinsa ja sen mahdollinen vaikutus tilanteeseen ja raportoimaan siitä, jotta hän pystyy arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta. (Emt., 160–161.)

Kerätessäni passiivisen osallistuvan havainnoinnin avulla aineistoa tarkoitukseni oli olla Rauhankoulun toimintapäivissä yhtenä osallistujana ja pyrin vaikuttamaan tilanteeseen mahdollisimman vähän. Olen tietoinen siitä, että läsnäoloni Rauhankoulun toimintapäivissä havainnoitsijana on saattanut muuttaa Rauhankoulun ohjaajien käyttäytymistä. Havainnoinnin yhtenä tavoitteena oli nimetä tekijöitä, jotka lisäävät globaalikasvatuksen laatua Rauhankoulun toimintapäivissä. Tätä tavoitetta ajatellen ei välttämättä ole haitallista, jos läsnäoloni havainnoitsijana on mahdollisesti muuttanut tutkittavien toimintaa niin, että he ovat yrittäneet tehdä parhaansa toimintapäivän ohjaajina.

Havainnointi, erityisesti kun siihen liittyy myös osallistuminen, vaatii tutkittavien luvan (emt., 162). Pyysin havainnoinnin kohteilta, Rauhankoulun ohjaajilta, luvan kutakin havainnointikertaa varten. Lupaa pyytäessäni lähestyin tutkittavia ensin sähköpostitse tai tekstiviestillä. Saatuani tutkittavilta myöntävän vastauksen tutkimukseen osallistumisesta, keskustelin heidän kanssaan vielä puhelimitse muun muassa opinnäyt-

teeni aiheesta, kehittämistyön tavoitteista ja aineistonkeruumenetelmästä. Puhelun yhteydessä pyrin varmistamaan, että henkilö ymmärtää, mistä tutkimuksessa on kysymys ja miksi se tehdään, sekä varmistin häneltä suostumuksen.

Havainnointiin menetelmänä liittyy eettinen kysymys siitä, kuinka paljon tutkittaville kerrotaan havainnoinnin tarkoista kohteista (Hirsjärvi ym. 2012, 214). Kerroin tutkittaville tiedonkeruun tarkoituksesta ja pääpiirteittäin, mitä tulen havainnoimaan. Käytin apuna havainnointisuunnitelman yläotsikoita havainnoinnin kohteista (liite 1). En avannut yksityiskohtaisesti havainnointini kohteita eli havainnointisuunnitelmaan pääotsikoiden alle kirjaamiani asioita. Tein tämän valinnan, koska ajattelin, että liian yksityiskohtainen tutkittavien informointi saattaisi luoda heille ylimääräisiä paineita ohjaustilanteisiin ja muuttaa samalla havainnointitilannetta. Pyrin tutkittavien informoinnissa ja itse havainnointitilanteissa siihen, että läsnäoloni olisi ystävällinen, hyväksyvä ja tuottaisi mahdollisimman vähän painetta tai jännitystä Rauhankoulun ohjaajille, joiden toimintaa havainnoin.

Pidin eettisesti tärkeänä, että kaikki havainnointitilanteessa läsnäolijat tiesivät, että olen paikalla havainnoimassa Rauhankoulun ohjaajien toimintaa. Olin etukäteen pyytänyt luvan opettajilta, joiden ryhmille Rauhankoulun toimintapäivä pidettiin, vaikka havainnoinnin kohteena oli Rauhankoulun ohjaajien toiminta. Oppilaille esittelin itseni Rauhankoulun koordinaattorina. Kerroin heille lyhyesti oppilaiden ikätason huomioiden kehittämistyöni aiheesta ja tavoitteista sekä, että olen mukana toimintapäivässä seuraamassa ohjaajien työskentelyä.

Keskustelin Rauhankoulun ohjaajien kanssa etukäteen siitä, miten he toivovat minun olevan mukana toimintapäivän toiminnassa, eli millainen roolini olisi havainnointitilanteessa. Yhteisten keskustelujen jälkeen päädyimme siihen, että olin osan aikaa mukana koko ryhmän yhteisissä lämmittely- ja draamaharjoituksissa osallistujana. Silloin kun muut läsnäolijat; luokan opettaja, Rauhankoulun ohjaajat tai oppilaat, ottivat minuun kontaktia, vastasin mahdollisimman luontevalla tavalla vuorovaikutukseen pyrkimättä muuttamaan omaa persoonaani. Havainnoinnin aikana, sopivissa hetkissä, tein muistiinpanoja pieneen muistilehtiöön, joka oli taskussani. Muistiinpanoja tein etupäässä välitunneilla ja silloin, kun oppilaat työskentelivät pienryhmissä, sekä heti havainnointitilanteen jälkeen.

Olin opinnäytteeni suunnitteluvaiheessa laatinut havainnointia varten listan havainnoitavista asioista (liite 1), jota silmällä pitäen tein havaintoja. Keskitin havainnoinnin rajattuihin kohteisiin, joten havainnointi oli strukturoitua eli kohdistettua. (Kananen 2014, 80; Vilka 2007b, 44.) Strukturoidun havainnoinnin kohteena olivat mm. Rauhankouluohjaajien ja opettajien välinen yhteistyö ja viestintä, luokkahuoneissa tapahtuvan toiminnan osallistavuus sekä keskusteluille, oppilaiden mielipiteille ja puheenvuoroille annetut mahdollisuudet Rauhankoulun toimintapäivässä. Kokosin muistiinpanoni havainnointitilanteen jälkeen mahdollisimman pian järjestelmällisiksi muistiinpanoiksi sähköiseen muotoon. Puhtaaksi kirjoitettua materiaalia kertyi yhteensä 36 sivua. Muistiinpanojen tuottaminen on aina tutkijan tulkintaprosessi, jossa kirjoittaja tekee jatkuvia valintoja siitä, mitä, missä ja miten kirjoittaa. Muistiinpanot voidaan ymmärtää kirjoitettuun muotoon saatettuna kuvauksena tai esityksenä tutkijan havainnoista. (Lappalainen 2007, 114.)

Aineistonkeruun menetelmän valinnalla on väistämättä vaikutuksia siihen, millaisia tuloksia opinnäytteeni tuottaa. Valitessani havainnoinnin opinnäytteeni ensimmäiseksi menetelmäksi olin tietoinen siitä, että havainnoinnin kautta saamani aineisto on vahvasti yhteydessä minuun havainnoitsijana. Teen havainnot oman persoonani, ajatteluni ja aistieni avulla ja kirjoitan havainnoinnista muistiinpanot. Voisi sanoa, että havainnointitilanteessa tapahtuneet asiat ovat suodattuneet jo useaan kertaan oman tutkija-kehittäjä persoonani lävitse. Muistiinpanojen tekeminen on osaltaan jo eräänlaista esianalyysiä. Valikointia tapahtui havaintomuistiinpanoja tehdessä, sillä tutkijan roolissa valikoin järjen keinoin tutkimuksellisen kehittämistyöni kannalta olennaisen aineiston muistiinpanoiksi. (Grönfors 2010, 165-166.)

2.4 Aineistonkeruu 2 – yhteisöpaja

Opinnäytteeni toisen aineistokeruumenetelmän, yhteisöllisen pajatyöskentelyn tarkoituksena oli syventää ja täydentää havainnoinnin kautta saatua aineistoa. Pajatyöskentelyssä Rauhankoulun toimijoilla oli mahdollisuus keskustella niistä elementeistä, joista Rauhankoulun toimintakokonaisuuksien laatu koostuu, sekä laadun kriteereistä. Pajan tavoitteena oli tunnistaa ja nimetä Rauhankoulun toiminnan kannalta kriittiset menestystekijät. Kriittisillä menestystekijöillä tarkoitan niitä asioita tai elementtejä

Rauhankoulun toiminnassa, jotka ovat onnistumisen kannalta olennaisia, ja joihin Rauhankoulun organisaatiossa voidaan vaikuttaa. Yhteisöllinen pajatyöskentely toteutui 7.12.2015 kolmituntisena työpajana, joka kulki nimellä ”Rauhankoulun laadun elementit” -yhteisöpaja.

Kutsuin yhteisöpajaan kolmekymmentäyksi (31) henkilöä, jotka olivat Rauhankoulun ohjausryhmän jäseniä tai ohjaajaverkoston aktiivisia toimijoita Turusta, Tampereelta, Vaasasta ja Helsingistä. Rauhankoulun ohjausryhmä on Rauhankoulun toimintaa ohjaava elin, johon kuuluu Rauhankoulun taustajärjestöjen, Suomen Rauhanliiton ja Rauhankasvatusinstituutti ry:n edustajien lisäksi asiantuntijoiksi valittuja opetus- ja kasvatusalan ammattilaisia. Kaikille sopivaa yhteistä aikaa oli mahdotonta löytää. Valitsin pajan ajankohdan Doodle-kyselyn pohjalta niin, että osallistujat edustivat eri toimijaryhmiä ja näkökulmia. Pajaan osallistui kahdeksan henkilöä. Mukana oli Turun ja Helsingin aktiivisia rauhankouluohjaajia, vuoden sisällä toimintaan mukaan tulleita ja pidempään toiminnassa mukana olleita, sekä Rauhankoulun ohjausryhmän jäseniä. Yhteisöpajan osallistujien ammattien kirjo edusti Rauhankoulun ohjaajaverkoston moniammatillisuutta; mukana oli teatteri-ilmaisun ohjaajia, opettajia, lastentarhaopettaja, yhteisöpedagogeja, sekä näiden alojen opiskelijoita.

Valitsin yhteisöpajan fasilitoinnin lähtökohdaksi arvostavan lähestymistavan, joka on organisaatioiden kehittämiseen luotu ajattelusuuntaus. Arvostava lähestymistapa pyrkii vahvistamaan ihmisten motivaatiota osallistua ja antaa omaa osaamistaan toimintaan, sekä voi parhaimmillaan edistää yhteisön jäsenten sitoutumista muutoksen aikaansaamiseen. (Summa & Tuominen 2009, 11.) Yhteisöpajan työtavoiksi valitsin ns. kolmannen sukupolven ryhmätyömenetelmiä, jotka ovat leikkisyydessään innostavia ja, joiden tavoitteena oli viedä työskentely näkökulmia perustelevaan suuntaan sekä luoda yhteistä ymmärrystä käsiteltävistä teemoista (Nummi 2013, 56). Toimin yhteisöpajan fasilitaattorina. Toteutin työskentelyn soveltaen arvostavan haastattelun toimintamallin neljää vaihetta, jotka ovat tunnistaminen, unelmointi, suunnittelu tai muotoilu, sekä neljäntenä vaiheena jaettu ymmärrys (Nummi 2013, 94; Summa ym. 2009, 25-27).

Arvostava haastattelu on ratkaisukeskeinen lähestymistapa, jolla voidaan keskittyä tietoisesti yhteisön ja sen nykytilan vahvuuksiin, sekä tunnistaa tietyn asian onnistu-

mistekijöitä (Innokylä 2012; Summa ym. 2009, 26). Arvostavassa haastattelussa lähtökohtana on yhteinen tiedon tuottaminen, jossa etukäteen mietittyjen kysymysten avulla kerätään tietoa yhteisön onnistumisista ja huippuhetkistä. ”Rauhankoulun laadun elementit” -yhteisöpajaan kuului työskentelyyn orientoiva ennakkotehtävä, jossa pyysin osallistujia muistelemaan onnistumisen kokemuksiin Rauhankoulun yhteisön toimijoina ja kirjoittamaan kokemuksestaan tarinan. (Nummi 2013, 95; Summa ym. 2009, 25.)

Osallistujien omakohtaisten tarinoiden avulla pyrin pääsemään käsiksi toimijoiden hiljaiseen tietoon. Tarinat on todettu toimivaksi keinoksi hiljaisen tiedon esille tuomiseen ja kokemusten vertailuun myös laatutyössä. Kun esimerkiksi työntekijöitä on pyydetty kuvailemaan tilannetta, jossa laatu on läsnä, on saatu eläviä kuvauksia, joihin on sisältynyt myös tekijän tunnekokemuksia. (Rauhala & Vikström 2014, 23, 31, 92; Jääskeläinen, Hakkarainen, Jokinen & Spangar 2008, 317.) Kaikki yhteisöpajan osallistajat olivat tehneet ennakkotehtävän ennen pajan alkua. Pajan ohjausrunko (liite 2) ja ennakkotehtävä (liite 3) ovat opinnäytteen liitteinä.

Arvostavan haastattelun toimintamallia mukaillen yhteisöpajan työskentely käynnistettiin osallistujien pohdinnalla omista onnistumisen kokemuksista ja yhteisössä koetuista huippuhetkistä suhteessa tutkittavaan asiaan. Tämän jälkeen onnistumisen kokemuksia jaettiin pienryhmässä. Omakohtaisten tarinoiden pohjalta tunnistettiin yhteisiä tekijöitä, jotka mahdollistavat onnistumisen, inspiroivat ja vievät parhaaseen tulokseen. (Summa ym. 2009, 26; Nummi 2013, 93, 95.)

Edellä kuvattujen tunnistamisen ja unelmoinnin vaiheiden jälkeen siirryimme yhteisöpajassa arvostavan haastattelun suunnittelun ja muotoilun (design) vaiheeseen, jonka toteutin idealogi-menetelmällä. Idealogi-menetelmässä ideoita mietitään ensin yksin, sitten yhteiseen ideavarastoon tutustutaan vaihtuvissa pienryhmissä, joissa omat ideat perustellaan. Pienryhmätyöskentelyn myötä toisten esittämiä ideoita käytetään omien ideoiden kehittämiseen. Pienryhmien kokoonpanoa vaihdetaan muutamia kertoja, jotta ihmisten ja ideoiden verkottuminen vahvistuu. Lopuksi ryhmät valitsevat prosessin myötä syntyneet parhaat ideat ja esittelevät ne muille ryhmille. Valituista parhaista ideoista keskustellaan ja niitä arvioidaan yhdessä. Idealogi-menetelmän tavoitteena on, että prosessin myötä ideoista tulee jalostuneita ja kaikille yhteisiä.

Näin ideologi-prosessin loppuosuus yhdistyi yhteisöpajassa arvostavan haastattelun neljänteen osioon, eli jaetun ymmärryksen vaiheeseen. (Nummi 2013, 58-60, 104.)

Pajan tuotosten dokumentointi oli tärkeää, jotta pajan työskentely ei jäisi pelkästään muistini varaan. Dokumentoin työskentelyn tuloksia videokuvaamalla yhteisöpajan ryhmätöiden esitykset sekä keräämällä ryhmätöiden tuotoksina syntyneet fläppipaperit, post-it-laput ja osallistujien kirjalliset muistiinpanot. Purin videotallenteet litteroimalla eli kirjoittamalla ne tekstimuotoon. Tein litteroinnin sanatarkasti, mutta en huomionut äänenpainoja, eleitä tai taukoja, koska ne eivät olleet tämän tutkimuksellisen kehittämistyön kannalta oleellisia. (Kananen 2014, 105-106.) Litteroinnin kautta sain puhtaaksikirjoitettua materiaalia yhteensä 12 sivua.

2.5 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on tuoda aineistoon selkeyttä ja tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Analyysissä tiivistetään aineistoa kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Analyysissä pyritään informaatioarvon kasvattamiseen luomalla hajanaisesta aineistosta selkeää ja mielekästä. (Eskola & Suoranta 2008, 137.)

Perehdyin tekstimuodossa olevaan aineistoon lukemalla sitä aluksi tarkasti useaan kertaan. Seuraavaksi nostin aineistosta tutkimuksellisen kehittämistyön tavoitteiden kannalta olennaiset teemat. Luokittelin aineiston asiasisältöihin, järjestin aineistoa teemojen alle ja tiivistin sisältöjä. Näin aineistosta paljastui rakenteita, jotka kuvaavat tutkittavaa ilmiötä. (Kananen 2014, 111-112; Kananen 2015, 88-89.)

Tiivistin ja tulkitsin aineistoa ensin aineistolähtöisesti, eli katsoin avoimin mielin kehittämistyön tavoitteet muistaen, mitä aineistosta löytyy (Kananen 2014, 110). Puhdasta aineistolähtöistä eli induktiivista lähestymistapaa on käytännössä kuitenkin mahdotonta toteuttaa, koska se perustuu pelkkään havaintojen kuvaamiseen, ilman ennakkokäsityksiä tutkittavasta ilmiöstä (Kananen 2014, 111; Tuomi & Sarajärvi 2013, 96). Yleisesti hyväksytyyn ajatuksen mukaan havainnot ovat aina teoriapitoisia. Objektiivisiä havaintoja on mahdotonta tehdä, sillä tutkija asettaa esimerkiksi tutkimusasetel-

man sekä käytetyt menetelmät ja ne vaikuttavat väistämättä tutkimuksen tuloksiin. (Tuomi ym. 2013, 96.)

Käsittelin tutkimuksellisen kehittämistyöni kahta eri aineistoa, havainnointiaineistoa ja yhteisöpajan aineistoa, eri tavalla. Havainnointiaineiston analyysin osalta tein aineistolähtöisen lähestymistavan rinnalla tulkintaa myös teoriaan peilaten. Havainnointiaineiston analyysissä oli siis sekä induktiivisia että teoriaohjaavia vaiheita. Teoriaohjaavassa analyysissä aineiston analyysi ei suoraan nouse teoriasta tai perustu teoriiaan, vaan siinä on teoreettisia kytkentöjä (Eskola 2007, 162; Tuomi ym. 2013, 96-97). Etsin aineistosta tekemilleni löydöksille teoriasta selityksiä ja vahvistuksia, eräänlaisia silmälaseja, joiden avulla pystyin tulkitsemaan aineistoa (Eskola 2007, 164).

Otin käyttöön uusia teorioita toimintatutkimuksen vaiheiden edetessä. En siis toiminut pelkästään tutkimuksellisen kehittämistyön suunnitteluvaiheessa lähtökohdaksi valitsemieni laadun teorioiden pohjalta. (Emt., 164.) Kriittisen globaalikasvatuksen teoriaan tutustuin vasta aineistonkeruun ja havainnointiaineiston aineistolähtöisen analyysin ensimmäisen vaiheen jälkeen. Aineistolähtöisen analyysin jälkeen tarkastelin aineistoa erityisesti kriittisen globaalikasvatuksen teoriaan peilaten. Koska havainnointiaineiston aineistopohjaisen analyysin kautta tekemistäni löydöksistä osa oli yhteydessä Rauhankoulun toimintapäivien työtapana käytettyyn draamatyöskentelyyn, otin analyysin tueksi draamakasvatuksen teoriaa, jota käytin apuna analyysin etene miseen. Valitsin teorian Rauhankoulun yhteisössä ja toimintakokonaisuuksien suunnittelussa käytössä olleista draamakasvatuksen teorioista; Owensin ja Barberin, sekä Heikkisen kirjoittamista draamakasvatuksen teoksista.

Yhteisöpajan aineiston analyysissä en toteuttanut teoriaohjaavaa analyysin vaihetta. Pidätydyin aineistolähtöisessä analyysissä, koska halusin saada Rauhankoulun toimijoiden äänen mahdollisimman hyvin kuuluviin yhteisöpajan aineistonanalyysin kautta johdetuissa tuloksissa. Ajattelin, että jos lähden peilaamaan kyseistä aineistoa teorioihin, saatan kadottaa yhteisön äänen ja antaa yhteisön ulkopuolisilla auktoriteeteille valtaa laadun osa-alueiden määrittelyssä.

2.6 Kehittämistyön etiikka ja luotettavuus

Eettisesti toteutettu tutkimus on hyvän tieteellisen käytännön noudattamista, luotettavaa ja sen tulokset ovat uskottavia. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013, 6.) Eettiset kysymykset seuraavat mukana tutkimuksen teon jokaisessa vaiheessa moraalisisina valintoina ja päätöksinä. Olen pyrkinyt kehittämistyössäni hyvään eettiseen tutkimustoimintaan. Tässä opinnäytetyössä tutkimuksen tekemisen lähtökohtana on ihmisarvon kunnioittamista ilmentävät normit (Kuula 2006, 60). Vastuu hyvän tieteellisen käytännön noudattamisesta ja tutkimuksen rehellisyydestä sekä vilpittömyydestä on minulla tutkimuksellisen kehittämistyöni tekijänä.

Ihmistieteissä, johon opinnäytteeni kuuluu, eettiset normit perustuvat neljään periaatteeseen, jotka ovat hyötyperiaate, vahingon välttämisen periaate, autonomian kunnioittamisen periaate ja oikeudenmukaisuuden periaate. Lisäksi eettisiin normeihin sisältyy tutkittavien koskevien tietojen luottamuksellisuuden turvaaminen sekä tieteellisten menettelytapojen noudattaminen rehellisesti ja avoimesti. (Emt., 59.)

Olen ottanut huomioon tutkittavien yksityisyyden ja itsemääräämisoikeuden kunnioittamisen kaikissa tutkimuksellisen kehittämistyöni vaiheissa. Pidin tärkeänä, että tutkimukselliseen kehittämistyöhön osallistuville ei saa prosessin missään vaiheessa koitua haittaa. Tavat, joilla kutsuin ihmisiä osallistumaan tutkimukseen, olivat eettisiä. Tutkimukselliseen kehittämistyöhön osallistuminen oli vapaaehtoista. Voidakseen tehdä päätöksen osallistumisestaan, ihmisten tuli saada riittävästi tietoa tutkimuksesta. Annoin tutkittaville ensin kirjallisesti tietoa kehittämistyön tarkoituksesta, tavoitteista ja menetelmistä. Kerroin tutkittavilta kerättävien tietojen käyttötarkoituksesta sekä omista sidonnaisuuksistani suhteessa tutkimuskohteeseen. Saatua tutkittavilta myönteisen vastauksen tutkimukseen osallistumisesta varmistin vielä suullisesti, että he olivat ymmärtäneet tutkimuksen tarkoituksen ja, mitä osallistuminen tutkimukseen konkreettisesti tarkoittaa. Antamieni tietojen avulla jokaisella yksilöllä oli oikeus päättää tutkimukseen osallistumisesta. (Emt., 60-62.) Seuraamuksia ei tullut, jos henkilö kieltäytyi, eikä päätöstä tarvinnut perustella.

Opinnäytteeni noudattaa tutkimukseen osallistuvien ihmisten yksityisyyden suojaamista ja kunnioittamista. Olen kirjoittanut tutkimustekstit niin, että tutkittavat eivät ole

niistä tunnistettavissa. Käytin tutkimusaineistoa; havainnointiaineistoa, yhteisöpajan materiaaleja ja videotallenteita, vain tutkimustarkoitukseen. Suoria tunnistetietoja tai videotallenteita ei luovuteta ulkopuolisille. Tuhoan suorat tunnistetiedot, joita ovat tutkimukselliseen kehittämistyöhön osallistuneiden nimet, yhteystiedot ja videotallenteet, opinnäytetyön valmistumisen ja tarkastuksen jälkeen. (Emt., 108-109, 115.)

Olen ilmoittanut tutkimuksen suorittamisen kannalta merkitykselliset sidonnaisuudet tutkimukseen osallistuville sekä raportoinut niistä tässä opinnäytetyössä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2012, 24). Käytettyjen suullisten ja kirjallisten lähteiden tekijöiden kunnioittaminen asianmukaisin viittauksin kuuluu tieteen peruseräisiin. Tekijänoikeuslaki antaa 70 vuoden suojan teoksille, toisten tekemiä teoksia tulee kunnioittaa huolellisella lähdeviittaustekniikalla. Olen pyrkinyt asianmukaisesti viittaamaan kaikkiin käyttämiini lähteisiin. (Kuula 2006, 68-69.)

3 KEHITTÄMISTYÖN PROSESSI

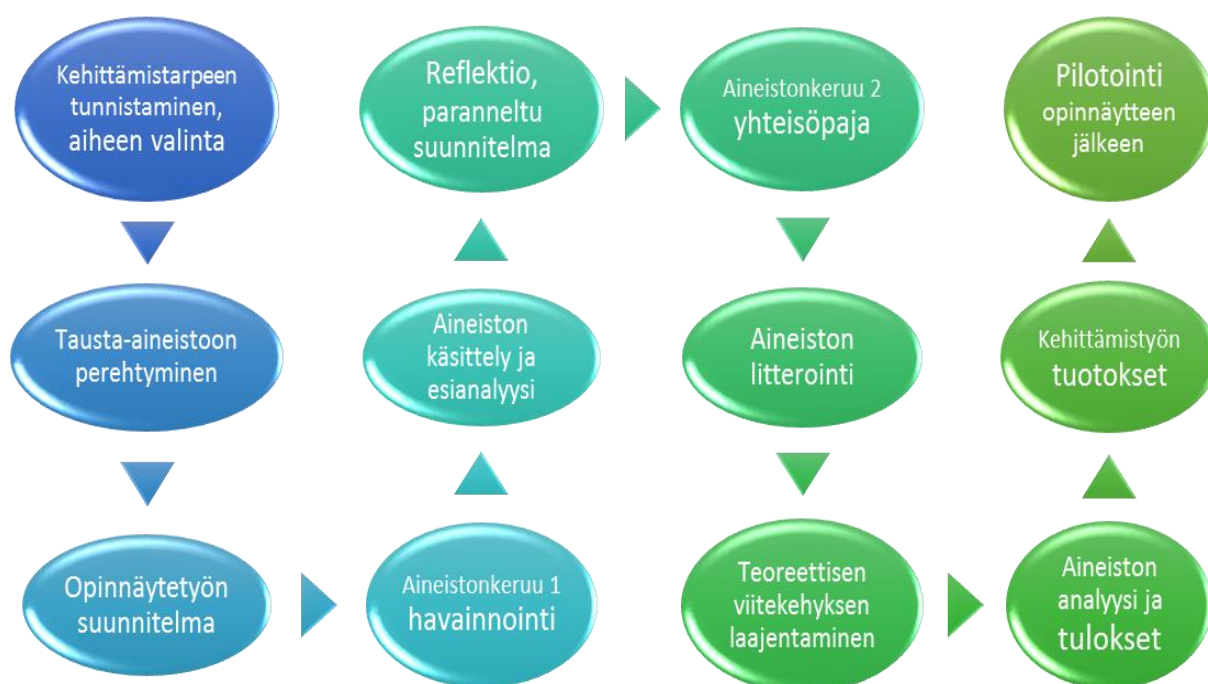
Kuvaan tässä luvussa kehittämistyöni prosessia. Pyrin avaamaan omaa positiotani ja tarkoitusperiäni, sekä heijastamaan niitä historialliseen aikaan, jossa kehittämistyön prosessi tapahtui. Etiikan näkökulmasta minun on tutkimuksellisen kehittämistyön tekijänä olennaista avata omat sidonnaisuuteni tutkimuskohteeseen mahdollisimman hyvin (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013, 6).

Ajatus kehittämistyöni aiheesta alkoi muotoutua keväällä 2014, jolloin Rauhankoulun globaalikasvatushankkeen laadun ja vaikutusten arviointiselvityksen yhteydessä havaittiin, että Rauhankoulun globaalikasvatustoiminnan laadun kriteereitä ei oltu kirjoitettu auki. Rauhankoulun yhteisössä oli herännyt keskustelua siitä, mitä laadulla Rauhankoulun toiminnassa tarkoitetaan. Kehittämistyön prosessi (kuva 2) alkoi varsinaisesti vuoden 2015 alussa, jolloin työstin opinnäytetyöni suunnitelmaa.

Aiheenvalinnan jälkeen tutustuin tausta-aineistoon, erityisesti laatuajattelun teorioihin. Osallistuin Kepa ry:n koordinoiman järjestön globaalikasvatusverkoston yhteistyökokouksiin ja toimintaan Rauhanliiton edustajana kuullakseni kentän keskusteluja

aiheen ympäriltä. Pohdin omaa positiota suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Tiedostin roolini Rauhankoulun yhteisössä Rauhanliiton ainoana globaalikasvatustoiminnasta vastaavana työntekijänä, sekä yhteisön pitkäaikaisena jäsenenä. Oma sidonnaisuuteni Rauhankoulun yhteisöön, pyrkimykseni yhteisölliseen kehittämisorientaatioon sekä muutokseen tähtäävään kehittämistoimintaan olivat olennaisia syitä päätyessäni toimintatutkimuksen lähestymistapaa mukailevaan kehittämistyöhön. Etsin kehittämistyölleni tarkoituksenmukaisen tutkimuksellisen lähestymistavan ja menetelmät.

Opinnäytteen suunnitteluvaiheessa sovin globaalikasvatustyötä tekevien järjestöjen kattojärjestön Kepa ry:n kanssa, että Kepa ry:n asiantuntijat tulisivat kommentoimaan opinnäytteeni luonnosversiota kehittämisprosessin loppuvaiheessa. Myöhemmin sovimme myös koulutusyhteistyöstä. Tarkoituksena on järjestää opinnäytteen valmistumisen jälkeen koulutus, jossa tulen jakamaan kehittämistyöni tuloksia ja Rauhankoulun laatutyöhön liittyvän oppimisprosessin oivalluksia muille globaalikasvatustyötä tekeville järjestöille.



Kuva 2. Kehittämistyön prosessi.

Toimintatutkimuksen lähestymistavan luonteeseen kuuluu, että tarkan tutkimussuunnitelman kirjoittaminen etukäteen on mahdotonta, sillä tutkija oppii koko prosessin ajan menetelmistään ja tutkimuskohteestaan (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2007, 86). Kirjoitin aluksi opinnäytetyöni suunnitelmaan tarkasti vain toimintatutkimuksen ensimmäisen syklin vaiheet. Toimintatutkimuksen kehittämisprosessin spiraalimallissa jokainen sykli, eli spiraalin kaarre, pitää sisällään suunnittelun, toiminnan ja havainnoinnin sekä reflektion vaiheet (Toikko & Rantanen 2009, 67). Näin tärkeänä pitää kehittämistyöni suunnitelman avoimena mahdollisille muutoksille. Halusin katsoa avoimin mielin, mitä toimintatutkimuksen spiraalin ensimmäisen kaaren jälkeen paljastuu. Olin tietoinen siitä, että toimintatutkimuksen luonteeseen kuuluu arvaamattomuus, tutkija ei voi ennalta varautua kaikkiin kehittämisprosessin aikana nouseviin haasteisiin (Huovinen & Rovio 2007, 96).

Valitsin tutkimuksellisen kehittämistyöni ensimmäiseksi aineistokeruumenetelmäksi osallistuvan havainnoinnin. Valintaani vaikuttavia perusteluja käsittelin kohdassa 2.3. Kirjoitin havainnointimuistiinpanoni puhtaaksi sähköiseen muotoon yleensä samana päivänä havainnointitilanteen jälkeen. Olin havainnointimuistiinpanoja tehdessäni jäsentänyt tekstin kolmeen osioon: havainnot ennen toimintapäivän alkamista, havainnot toimintapäivän aikana ja välittömästi ohjaustilanteen jälkeen. Seuraavaksi näyte havainnointiaineistosta.

Ennen toimintapäivän alkua. Ohjaajat ovat sopineet, että tapaavat koululla hyvissä ajoin ennen ohjaustilannetta. Tapaamme opettajainhuoneessa n. 30 minuuttia ennen toimintapäivän alkamista. Ohjaajat kertaavat keskenään toimintapäivän ohjaussuunnitelman vaihe vaiheelta, kirkastavat kunkin harjoitteen ja draamakohtauksen tavoitteet yhdessä. Ohjaajat tarkistavat, onko suunnitelmassa mahdollisesti epäselviä kohtia. Harjoitteiden ydintavoite/sisältö kirkastetaan yhdessä. Esim. kuumatuoli -harjoite, miten se sijoittuu prosessidraaman kaareen ja toimintapäivän kokonaisuuteen tavoitteiden kannalta, millä sävyllä liikutaan (mm. roolihahmon tunteet, ohjaaja roolissa). Ohjaajat kertaavat pääpointit, mitä roolihahmoa esittävän ohjaajan on tärkeää tuoda esiin. -Kuuntelen ohjaajien työskentelyä sivusta. Session päätteeksi ohjaajat kertovat minulle, että heillä on tapana tehdä näin ennen luokkaan menoa, jotta ”kummatkin ovat samassa rungossa”. ...Yrityksestä huolimatta ohjaajat eivät ehtineet jutella luokan opettajan kanssa ennen toimintapäivän alkua. Tiet menivät ristiin, emme löytäneet opettajaa. Ohjaajat ja opettaja kohtasivat ohjaustilanteen alkaessa luokahuoneessa. (Toivonen 2015, Havainnointimuistio 23.4.2015.)

Havainnointiaineiston aineistonkeruuvaiheen jälkeen käsittelin aineistoa ja tein siitä alustavan analyysin. Jäsenneltyäni ns. raakahavainnot aineistolähtöisen analyysin kautta teemojen alle pysähdyin refleктоimaan kehittämistyöni etenemisestä. Toimintatutkimuksen spiraalimallissa kehittämistoiminnan tulokset asetetaan uudestaan arvioitavaksi jokaisen spiraalin kaarteeseen jälkeen. Reflektion tuloksena kehittämishankkeen perusteluja, organisointia ja toteutusta täsmennetään. (Toikko & Rantanen 2009, 66–67.) Reflektion päätelmänä totesin, että havainnointiaineiston analyysin kautta johtamani alustavat tulokset olivat yhteydessä minuun tutkija-kehittäjänä. En ollut vielä saavuttanut Rauhankoulun toimijoiden osallistumista kehittämistyöhön tavalla, jota toimintatutkimuksen hengessä tavoittelin. Reflektiovaiheen jälkeen näin tarpeellisena siirtyä toimintatutkimuksen spiraalin toiselle kaarelle. Aloitin toisen syklin tekemällä parannellun suunnitelman kehittämistyöni etenemiseen.

Tässä kehittämistyöni vaiheessa elettiin aikaa, jolloin järjestökentällä valmistauduttiin kehitysyhteistyö- ja globaalikasvatushankkeiden rahoituspohjassa tapahtuvaan muutokseen. Ulkoasiainministeriö oli ilmoittanut kesäkuussa 2015, että kehitysyhteistyömäärärahoihin kohdistuu tuntuvia leikkauksia vuodesta 2016 alkaen. Käytännössä tämä tarkoitti muun muassa sitä, että järjestöjen tekemälle globaalikasvatustyölle ei myönnetty tukia vuodelle 2016. (Ulkoasiainministeriö 2015.) Järjestöjen kehitysyhteistyön ja globaalikasvatuksen kentällä valmistauduttiin yt-neuvotteluihin (Kepa ry 2015). Rauhanliitossa järjestön perus- ja hankerahoitukseen kohdistuneiden leikkausten vuoksi työntekijöitä jouduttiin lomauttamaan useaksi kuukaudeksi vuonna 2016. Säästötoimenpiteiden johdosta Rauhankoulun toimintaa jouduttiin supistamaan edellisvuosiin nähden.

Toimintatutkimus on aina tiettyyn aikaan ja paikkaan sijoittuva tavoitteellinen prosessi ja samalla sosiaalisten toimintojen ketju, jossa tapahtumat seuraavat toisiaan (Heikkinen 2007, 36). Koska kehittämistyöni oli yhteydessä historialliseen aikaan, jossa se tapahtui, minun oli luonnollista ottaa huomioon toimialalla tapahtuneet muutokset. Muuttuneen taloustilanteen vuoksi näin mahdollisena kehityssuuntana, että Rauhanliitolla ei tulevaisuudessa olisi varaa palkata työntekijää Rauhankoululle, jolloin toiminta perustuisi pitkälti ohjaajaverkoston vapaaehtoistyöhön. Pohdin uudelleen kehittämistyöni tavoitteiden, lähestymistavan ja toteutuksen perusteluja. Pohdintani tuloksena näin entistä tärkeämpänä, että yhteisön jäsenet pääsevät osallistumaan Rau-

hankoulun laadun määrittelyyn ja että Rauhankoulun organisaatiossa olevaa hiljaista tietoa saataisiin esiin. Keskusteluni opinnäytetyöni tilaajan kanssa vahvistivat käsitystäni siitä, että kehittämistyö oli edelleen ajankohtainen ja kehittämistyön kautta olisi mahdollisuus tuottaa merkittävää hyötyä työntilaaajalle.

Muuttuneessa tilanteessa pidin tärkeänä kutsua Rauhankoulun toimijoita yhteen; yhteiseen tilaan keskustelemaan Rauhankoulun globaalikasvatustoiminnan laadusta. Tiedostin, että kehittämistoiminta on sosiaalinen prosessi, joka edellyttää niiden ihmisten osallistumista ja vuorovaikutusta, joiden toimintaa muutos koskee (Toikko ym. 2009, 89). Toimintatutkimuksen spiraalin toiselle kaarelle siirryttyäni paransin kehittämistyön suunnitelmaa ja laadin toiseksi aineistonkeruumenetelmäksi yhteisöllisen pajatyöskentelyn suunnitelman. Suunnitteluvaiheessa näin yhteisöpajan potentiaalisina sivuvaikutuksina yhteisöllisyyden kokemuksen vahvistumisen ja aktiivisuuden lisääntymisen Rauhankoulun toimijoiden keskuudessa. Yhteisöllisyyden vahvistaminen oli minulle yhteisöpedagogina tärkeää tilanteessa, jossa Rauhankoulun toiminnan rahoitus oli vaakalaudalla. Halusin fasilitoida yhteisöpajan työskentelyä Rauhankoulun toimijoiden osaamista arvostavassa hengessä. Perustelin yhteisöpajan fasilitointiin liittyviä valintojani tarkemmin kohdassa 2.4. Valitsin pajan toteutuksen ajankohdaksi joulukuun 2015, sillä Rauhankoulun ulkoministeriöltä saama hankerahoitus oli päättymässä vuoden lopussa.

Yhteisöpajan työskentelyn tavoitteena oli tunnistaa ja nimetä Rauhankoulun globaalikasvatustoiminnan kannalta kriittiset menestystekijät. Yhteisöpajan työtavat tuottivat paljon keskustelua. Kuvassa 3 esitän sanapilven avulla yhteisöpajan ryhmätöiden kirjallisissa tuotoksissa (post-it laput ja fläpit) useimmin esiintyneet sanat. Sanapilvessä sanan fonttikoko kertoo suhteessa, kuinka usein kyseinen sana esiintyi aineistossa. Sanapilvessä olevista sanoista voi todeta, että sanat ”ajankohtaisuus, tavoitteellisuus, tarinat, reflektio, dialogisuus, kehittäminen, yhteistyö” toistuivat kyseisessä aineistossa eniten. Sanat ”luottamus, ohjaajaparit, opetussuunnitelmat” toistuivat myös aineistossa useita kertoja. Sanapilvi ei suoraan kerro yhteisöpajassa käytyjen keskusteluiden sisällöistä.



Kuva 3. Sanapilvi kuvaa yhteisöpajan ryhmätöiden kirjallisissa tuotoksissa eniten käytettyjä sanoja. Mitä suurempi teksti, sitä useammin sana toistui kyseisessä aineistossa.

Yhteisöpajan jälkeen pyysin kirjallista palautetta sähköpostitse pajaan osallistuneilta Rauhankoulun toimijoilta. Vastaajien palautteiden perusteella voin päätellä, että yhteisöpajan sivuvaikutukset olivat toiveeni suuntaisia. Palautteen antajat pitivät yhteisöpajan työskentelyä mielekkäänä ja hyödyllisenä. Pajan tunnelmaa kuvattiin sanoilla yhteisöllinen, lämminhenkinen ja turvallinen. Seuraavaksi ote yhteisöpajaan osallistuneen Rauhankoulun toimijan antamasta palautteesta.

Oli mukavaa, hyödyllistä ja mielenkiintoista, kun läsnä oli hyvin erilaisia Rauhankoulun toimintaan liittyviä toimijoita. Uutena ohjaajana oli hyödyllistä kuulla kauemmin mukana olleiden ajatuksia. Voisi sanoa, että oli turvallista, kun monelta suunnalta tuli esille samankaltaisia asioita. Turvallisuudella tarkoitan sitä, että jos niin moni on asioissa samoilla linjoilla, kertoo se asian tärkeydestä ja vaikuttavuudesta ja Rauhankoulu-toiminnan selkeydestä. Vastaavanlaista eri toimijoita yhteen kokoavaa toimintaa saisi olla säännöllisesti. On tärkeää, että hiljaista tietoa kirjoitetaan ylös ja että ohjaajat pääsevät kuulemaan muidenkin ajatuksia ja tätä kautta oppimaan arvokasta tietoa, joka tekee toiminnasta laadukasta. (Rauhankoulun toimija.)

Yhteisöpajan toteutuksen jälkeen litteroin aineiston joulukuussa 2015. Tammikuussa 2016 tutustuin postkolonialistiseen teoriaan ja kriittisen globaalikasvatuksen lähestymistapaan lukemalla aiheeseen liittyviä tieteellisiä artikkeleita, tutkimusraportteja ja teoksia. Peilasin keräämäni tutkimusaineistoa kriittisen globaalikasvatuksen lähestymistapaan. Näin perusteltuna ottaa kriittisen globaalikasvatuksen lähestymistavan kehittämistyöni keskeiseksi teoriapohjaksi laadun teorioiden rinnalle. Postkolonialistiseen tulkintaan pohjaava kriittisen globaalikasvatuksen lähestymistapa oli uusi Rauhankoulun yhteisössä. Sitä ei oltu aiemmin otettu huomioon Rauhankoulun toiminnan suunnittelussa tai toteutuksessa. Myöhemmin kevään 2016 aikana järjestöjen globaalikasvatuksen kentällä kuulemani keskustelut vahvistivat valintaani. Esimerkiksi huhtikuussa 2016 osallistuin Kepa ry:n järjestämään ”Näin suunnittelet laadukkaan globaalikasvatushankkeen” -koulutukseen. Koulutuksessa Kepa ry:n koulutussuunnittelija mainitsi kriittisen globaalikasvatuksen lähestymistavan yhdeksi kansainvälisellä tasolla vaikuttavaksi ajankohtaisiin tutkimuksiin perustuvaksi globaalikasvatuksen trendiksi, jonka oletettiin rantautuvan aiempaa vahvemmin myös suomalaiselle globaalikasvatustyön kentälle (Vihriälä 2016b). Tarkastelen kriittisen globaalikasvatuksen lähestymistapaa tarkemmin kohdassa 4.2.

Keväällä 2016 tein suunnitelman aineistojen analysointiin ja toteutin aineistonanalyysin sekä havainnointiaineiston että yhteisöpajan materiaalien osalta. Johdin aineistonanalyysin pohjalta tutkimustulokset. Laadin tutkimustuloksiin nojautuvat kehittämistyön tuotokset: laatukortit itsearvioinnin välineeksi, mallin Rauhankoulun globaalikasvatustoiminnan laadunhallinnan organisointiin sekä kehittämisehdotukseni vertaispalautteen ja opettajayhteistyön käytänteiden selkiyttämiseen. Kehittämistyöni prosessin viimeisenä vaiheena oli tulosten raportointi, jonka toteutin kesän 2016 aikana. Toimintatutkimuksen lähestymistapaan sisältyy ajatus kehittämisprosessin jatkuvuudesta jokaisen kehittämistyön syklin jälkeen (Toikko ym. 2009, 66). Myös tämän kehittämistyön kohdalla kehittäminen jatkuu opinnäytteeni valmistumisen jälkeen. Tuotosten testaus eli laatukorttien pilotointivaihe tapahtuu käytännössä opinnäytteeni prosessin aikana tapahtuneen tutkimuksellisen kehittämistyön jälkeen.

Pidin tärkeänä kehittämisen yhteisöllisen luonteen korostamista tutkimuksellisen kehittämistyön prosessin aikana. Prosessin varrella kävin useita kehittämistyöhön liittyviä keskusteluja Rauhankoulun toimijoiden kanssa. Muutamia yhteisön toimijat, jotka

eivät itse osallistuneet havainnointikertoihin tai yhteisöpajaan, kommentoivat havainnointisuunnitelman luonnosta, ideaani yhteisöpajan työskentelystä sekä pajan ennakkotehtävän luonnosversiota. Lähes poikkeuksetta havainnointikertojen jälkeen ohjaajat, joiden työtä olin havainnoinut, halusivat keskustella kanssani ohjauskertojen onnistumisista ja haasteista. Näissä keskusteluissa esimerkiksi ehdotus opettajien ja ohjaajien välisen yhteistyön selkiyttämistä tuli ohjaajilta erään havainnoimani ohjauskerran jälkeen. Myös toive säännöllisesti pidettävistä Rauhankoulun arviointi- ja kehittämispäivistä, joita tarkastelen kohdassa 6.3, tuli muutamalta yhteisön jäseneltä keskustelujen yhteydessä.

4 NÄKÖKULMIA LAATUUN

4.1 Laadun määrittelyä

Kehittämistyön varhaisessa vaiheessa oli tärkeää avata sitä, mitä laadulla tässä yhteydessä tarkoitetaan ja mistä tai kenen näkökulmasta se määritellään. Laadun kehittämistä varten on tarpeellista luoda johdonmukainen tarkastelupohja laatu-käsitteelle. Olennaista on muodostaa näkemys siitä, mitä laadulla tietyssä tilanteessa tai organisaatiossa tarkoitetaan. (Borgman & Packalen 2002, 13.) Tarkastelen tässä luvussa ensin erilaisia laatu-käsitteen määritelmiä. Sitten avaan, keiden näkökulmista tässä kehittämistyössä laatua lähestytään. Kohdassa 4.2 ehdotan jatkuvan kehittämisen periaatteeseen nojaavaa mallia Rauhankoulu-toiminnan laadunhallinnan selkiyttämiseen.

Laatu on käsitteenä moniulotteina ja suhteellinen (Lillrank 1999, 19). Laadun käsitteen kuvaaminen on aina suhteellista riippuen siitä ilmiöstä, jonka kannalta laatua tarkastellaan. Jokaisen laadun kehittäjän ja tutkijan tulee lähestyä laatua oman substanssinsa näkökulmasta. (Parrila 2002, 34.) Tässä tutkimuksellisessa kehittämistyössä siis Rauhankoulun ja siellä toteutettavan globaalikasvatustoiminnan näkökulmasta. Oletettavasti mikään ilmiö ei kuitenkaan ole niin yksinkertainen, että yhdestä perspektiivistä katsottuna tavoitettaisiin kokonaiskuva laadun olemuksesta (Lillrank 1999, 19; Parrila 2002, 34.) Laatua määriteltäessä on olennaista tiedostaa, että laa-

dun kuvaamiseen vaikuttavat määrittäjän omat arvot, intressit, uskomukset ja tarpeet (Parrila 2002, 34).

Laadun käsite voidaan määritellä hyvin eritavoin. Esimerkiksi Juranin mukaan laatu on tuotteen tai palvelun sopivuus käyttötarkoitukseen (Lecklin & Laine 2009, 15-16; Sarala & Sarala 1997, 96). Lillrank on tiivistänyt laatu-käsitteen kolmeksi osa-alueeksi: laatu tuotteiden tai palveluiden yhdenmukaisuutena, laatu asiakkaan tyytyväisyytenä ja laatu palvelun suorituskykynä. Yhdenmukaisuus Rauhankoulun toimintakokonaisuuksissa voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että samansuuntainen oppimistulos saavutetaan riippumatta siitä, ketkä ovat ohjaamassa toimintapäiviä. Asiakastyytyväisyydellä on kasvatuksen alueella monia merkityksiä. Asiakkaalla voidaan Rauhankoulussa tarkoittaa toisaalta toimintakokonaisuuksia tilanneita opettajia tai toimintaan osallistuneita oppilaita, ja toisaalta myös järjestöä tai toiminnan rahoittajaa. Suorituskyky Rauhankoulussa voisi tarkoittaa sitä, miten tehokkaasti toimintakokonaisuudet ovat johtaneet oppimiseen ja käytännön osaamiseen sekä, miten vaikuttavaa globaalikasvatus on ollut suhteessa käytettyyn aikaan ja kustannuksiin. (Sarala ym. 1997, 96-98.)

Palvelumuotoilussa laatutyön perustana ovat asiakaslähtöisyys, käsitys asiakkaista ja heidän palvelutarpeestaan. Laadun määritelmät ja arviointiperusteet voidaan johdattaa toiminnan tavoitteista, asiakkaiden odotuksista ja tarpeista sekä osapuolten arvostuksista. (Grönroos 2015, 98-99; Tuulaniemi 2013, 71-72.) Tunnettu määritelmä palvelun laadusta on, että laatu on mitä tahansa, mitä asiakkaat kokevat sen olevan (Grönroos 2015, 100). Yleisimmin hyväksytty tapa määritellä palvelun laatua on perustunut asiakkaan odotusten ja kokemusten vertaamiseen toisiinsa (Grönroos 2015, 99; Kinnunen 2004, 16-17). Laadukkaassa palvelussa palveluprosessit ovat asiakkaalle näkyviä. Asiakaspalautteiden on tarpeen olla keskeisiä palvelujen kehittämisessä. Henkilöstö, sen osaaminen, motivoituneisuus ja hyvinvointi ovat tärkeitä laadun tekijöitä. Laadun kehittäminen edellyttää sitoutumista tavoitteisiin kaikilla tasoilla hallinnosta käytännön palveluprosessiin. (Cederlöf 1999, 92–93.)

Gloaalikasvatusta toteuttavien järjestöjen yhteistyönä kokoamassa Laatua kehittämään -oppaassa on nimetty seitsemän osa-alueetta järjestöjen globaalikasvatuksen kouluvierailutoiminnan laatukriteeristölle. Osa-alueet ovat tavoitteen määrittäminen;

toiminnan suunnittelu ja resurssien kohdentaminen; vierailujen sisältö, menetelmät ja materiaali; vierailijoiden rekrytointi ja koulutus; markkinointi; toiminnan koordinointi ja vierailijoiden tukeminen; palautteen kerääminen, arviointi ja laadun kehittäminen. Oppaassa määritellään kriteerit kuhunkin laatukriteeristön osa-alueeseen. (Palmroos 2011, 3.)

Rauhankoulun toimintakokonaisuuksien laadusta ja vaikutuksista on tehty arviointiselvityksiä kahden vuoden välein vuodesta 2009 alkaen. Selvityksiä on käytetty apuna rahoittajalle tehtävässä raportoinnissa Rauhankoulun globaalikasvatushankkeiden päätteeksi. Arviointien tärkein sidosryhmä ovat olleet Rauhankoulun toimintakokonaisuuksiin ryhmänsä kanssa osallistuneet opettajat, joilta on kerätty arviointiaineistoa hankkeiden aikana. Näissä arviointiselvityksissä Rauhankoulun toimintakokonaisuudet on katsottu onnistuneiksi, kun voidaan todeta, että toimintakokonaisuudet olivat aiheuttaneet Rauhankoulun globaalikasvatushankkeiden suunnitelman mukaisten tavoitteiden kaltaisia muutoksia hankkeeseen osallistuneissa lapsissa ja nuorissa, osallistujat olivat saaneet tietoa hankkeen aihepiireistä, kasvatuseritykset olivat sopivia hankkeeseen ja materiaalit hyödyllisiä. (Rentola 2016, 3-4.) Laatu on siis nähty olevan kohdallaan silloin, kun hankkeille asetetut tavoitteet ovat toteutuneet (Borgman ym. 2002, 14). Rauhankoulun globaalikasvatushankkeille on pyritty asettamaan tavoitteet niin, että ne ovat olleet linjassa rahoittajan, eli ulkoasiainministeriön painotusten, erityisesti Suomen kehityspoliittisen ohjelman, kanssa. Esimerkiksi tässä laadun määrittelyssä voi nähdä laadun määrittelijän intressien ja arvojen vaikutuksen, joihin tämän luvun alussa viittasin.

Vaihtoehtoisia näkökulmia, joista olisin tässä kehittämistyössä voinut lähteä tarkastelemaan laatua, oli useita. Mahdollisuutena oli valita esimerkiksi toiminnan rahoittajan näkökulma laatuun tai asiakasnäkökulma palvelumuotoilun ajattelua seuraten, jolloin asiakkaaksi olisi voitu määritellä toimintakokonaisuuksia tilaava opettaja tai palvelun loppukäyttäjät eli toimintakokonaisuuksiin osallistuvat lapset ja nuoret. Tässä tutkimuksellisessa kehittämistyössä päädyin tarkastelemaan laatua Rauhankoulun toimijoiden näkökulmasta ja kriittisen globaalikasvatuksen teoriaan peilaten.

Näin merkityksellisenä, että Rauhankoulun toimijat saavat osallistua laadun määrittelyyn. Yhteisön jäsenten osallistuminen laadun määrittelyyn ja yhteisöllinen kehittä-

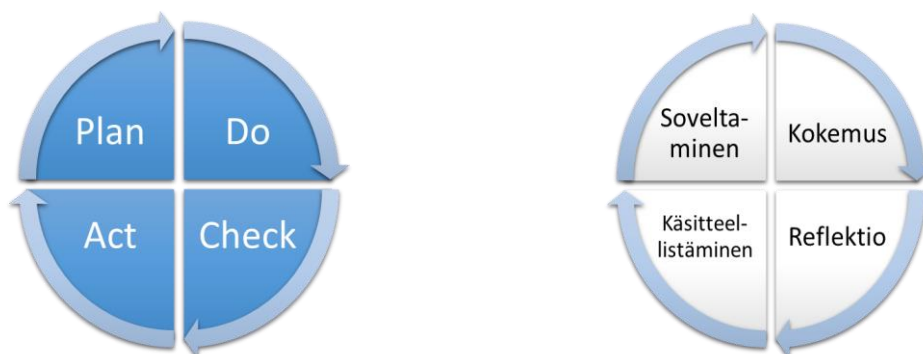
misorientaatio voivat osaltaan lisätä yhteisön jäsenten sitoutumista kehittämistyöhön, sekä lisätä heidän vaikuttamismahdollisuuksiaan ja omistajuuden kokemustaan (Seppänen-Järvelä & Vataja 2009, 28-29). Olen tietoinen siitä, että osallistuin myös itse laadun määrittelyyn, sillä toisena aineistonkeruumenetelmänä käytin osallistuvaa havainnointia. Havainnointiaineiston analyysin kautta johtamani tulokset voidaan sanoa olevan yhteydessä minuun tutkija-kehittäjänä, toiminhan tiedollisena auktoriteettina valitessani teorioita, joihin havainnointiaineiston analyysin tuloksia peilaan. Oma näkökulmani laadun määrittelyyn pohjaan pitkäaikaiseen työkokemukseeni Rauhankoulun koordinaattorina ja kouluttajana, ymmärrykseeni kriittisen globaalikasvatuksen lähestymistavasta sekä taustakäsitykseeni laadun määrittelyn ja laadun kehittämisen dynaamisesta luonteesta. Käsitän Rauhankoulun globaalikasvatustoiminnan vaikuttamistyönä ja kansalaisjärjestötoimintana ennemmin kuin esimerkiksi palvelujen tuottamisena. Tutkimuksellinen kehittämistyöni on osa pidempää jatkumoa, Rauhankoulu-toiminnassa vuosien aikana tehtävää laatutyötä. Tutkimuksellisen kehittämistyöni tulokset ja tuotokset ovat sidoksissa aikaan, jossa kehittämistyö on tehty. Laatutyön on luonnollista prosessimaisesti jatkua tämän opinnäytetyön jälkeen.

4.2 Laadunhallinta ja jatkuva kehittäminen

Laadunhallinta sisältää koordinoitua toimenpiteitä organisaation suuntaamiseksi ja ohjaamiseksi laatuun liittyvissä asioissa. Laadunhallinta kuvaa sitä, millä tavoin laatu saadaan toteutetuksi organisaation prosesseilla ja organisaatio menestyy. (Suomen Standardisoimisliitto SFS ry 2016.) Laadunhallinnalla tarkoitan tässä opinnäytteessä sitä järjestelmällisyyttä, jolla Rauhankoulun globaalikasvatustoiminnan toimintoja suunnitellaan, toteutetaan, arvioidaan ja kehitetään. Laadunhallinnan systemaattisuus mahdollistaa sen, että jatkuvan kehittämisen ajatusta voidaan toteuttaa.

Jatkuva kehittäminen on keskeinen periaate laadunhallinnassa ja laatuun liittyvässä johtamisessa. Se tapahtuu askel kerrallaan: arvioidaan nykytila, suunnitellaan muutos, toteutetaan se ja arvioidaan muutoksen vaikutukset. (Borgman ym. 2002, 21.) Edward Deming kiteytti laadun jatkuvan kehittämisen syklistä luonnetta Demingin ympyränä tunnettuun malliin. Demingin ympyrä, joka tunnetaan myös nimeltä PDCA-sykli, antaa selkeät raamit laadun kehittämiseksi. Demingin ympyrä (kuva 4) muodos-

tuu neljästä toisiaan seuraavasta vaiheesta, jotka ovat suunnittelu (plan), toteutus ja tekeminen (do), toiminnan ja tulosten tarkistaminen ja arviointi (check), jonka jälkeen neljäntenä vaiheena parantaviin toimenpiteisiin ryhtyminen (act). (Borgman ym. 2002, 22; Sarala ym. 1997, 99-101.) Kokemuksellista oppimista kuvaava David Kolbin (1984) esittämä malli sisältää saman ajatuksen hieman eri tavalla tulkittuna (Sarala ym. 1997, 101).



Kuva 4. Vasemmalla Demingin ympyrässä jatkuvan kehittämisen vaiheet toistuvat spiraalimaisena prosessina (Borgman ym. 2002, 22). Oikeanpuoleisessa syklissä Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallin vaiheet (Kupias 2007, 109).

Kokemuksellisen oppimisen mukaan oppiminen on kokemusten muuttamista ja laajentamista. Oppiminen nähdään syklisenä prosessina, joka tuottaa uusia kokemuksia. Kolbin (1984) mukaan kokemuksellisen oppiminen rakentuu neljästä vaiheesta. Ensimmäinen on omakohtaistamisen vaihe, joka pitää sisällään konkreettisesti itse koetun tai nähdyin kokemuksen tai elämyksen. Toinen vaihe on kokemuksen arvioiva havainnointi eli reflektio. Jäsentämisvaiheeseen kuuluu käsitteellistäminen, ymmärtäminen tai yleistäminen. Neljäntenä on sovellusvaiheen aktiivinen kokeileva toiminta. Kokemuksellisen oppimiskäsityksen mukaan tasapainoinen ja hyvä oppiminen kattaa nämä neljä vaihetta, ja vaiheiden jälkeen sykli voi alkaa uudelleen. (Kupias & Koski 2012, 36–38; Jalava ym. 1996, 85-86.) Kolbin mukaan kokemuksellisen oppimisen mallin lähtökohtana oli muun muassa Kurt Lewinin toimintatutkimuksellinen malli. Tässä viitekehyksessä oppiminen on tiedon luomisen prosessi, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön ja oppijan kanssa. (Sarala ym. 1997, 139.)

Rauhankoulun pedagogista toimintaa on vuodesta 2008 lähtien suunniteltu ja toteutettu Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallia mukaillen. Kokemuksellisen oppimisen mallin käyttöön liittyy tiettyjä haasteita, jotka Rauhankoulun globaalikasvatustoiminnassa on syytä ottaa huomioon ja pyrkiä ennakoimaan. Kokemuksellisen oppimisen mallia käytettäessä on olennaista ilmaista oppimisen tavoitteet oppimisprosessin alussa tavalla, jonka oppijat ymmärtävät. Muutoin prosessin suunta voi käydä epämääräiseksi. Oppimisprosessin ollessa ilman suuntaa ei ole aina selvää, mitä ollaan oppimassa. Tällöin oppimisprosessit saattavat eri osallistujille suuntautua erilaisia tavoitteita kohti. Kokemuksellisen oppimisen menetelmiä on arvosteltu siitä, että niitä käytettäessä oppijan itseluottamus saattaa lisääntyä hänen tietojaan nopeammin. (Rauste-von Wright & von Wright 1998, 141–142.) Tämä voi johtaa kapeaan ja liian yksipuoliseen näkemykseen ja tiedon antamiseen käsiteltävistä globaalikasvatuksen teemoista tai esimerkiksi elämästä kehittyvissä maissa. Nämä riskitekijät on syytä huomioida, kun suunnitellaan Rauhankoulun toimintakokonaisuuksia Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallia soveltaen.

Kolbia on kritisoitu siitä, että hän ei kuvaa reflektiivisyyttä kattavasti, vaikka kuvaakin reflektion yhtenä syklin osana. Kolbin mukaan reflektio on aikaisemman tai hankitun kokemuksen havainnointia ja pohdintaa, jota oppija voi tehdä yksin, vertaisryhmässä tai ohjaajansa kanssa. Kolbin mallissa reflektiolle annetaan oppimisprosessissa oma paikkansa, siinä ei suoraan puhuta kokemuksen aikaisesta reflektoinnista. (Poikela 2005, 21, 24-25.) Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallia on perusteltua täydentää liittämällä reflektointi kaikkiin prosessin vaiheisiin, eikä lokeroida sitä vain yhdeksi prosessin osaksi. Toiminta sisältää aina katkoksia ja tilanteita, joissa ehtii ajatella. Reflektiolla voi nähdä kolme ulottuvuutta; toimintaa edeltävä reflektointi, toiminnan aikainen ja toiminnan jälkeinen reflektio. Oppiminen voidaan näin ymmärtää läpikotaisin reflektiivisenä prosessina. (Emt., 24-25.)

Ehdotukseni on, että Rauhankoulun laadunhallinnan jäsentämisessä sovellettaisiin jatkossa Demingin mallia. Demingin mallia soveltaen Rauhankoulun globaalikasvatustoiminnan laadun kehittäminen olisi suunnitelmallinen ja vaiheittainen prosessi, jossa voidaan erottaa suunnittelun, toteuttamisen, arvioinnin ja edelleen kehittämisen vaiheet. Rauhankoulun toimintakokonaisuuksia, koulutuksia ja opetusmateriaaleja on

vuodesta 2008 lähtien suunniteltu ja toteutettu hyödyntäen Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallia, joten tämä ajatus on Rauhankoulun organisaatiossa tuttu.

4.3 Kriittinen globaalikasvatus

Toimintatutkimuksen ensimmäisen spiraalin kaarteeseen jälkeen tammikuussa 2016, kun aineistonkeruu oli jo toteutettu, perehdyin kriittisen globaalikasvatuksen teoriaan, jota ei ole aiemmin otettu huomioon Rauhankoulun toiminnassa. Valitsin tähän tutkimukselliseen kehittämistyöhön kriittisen globaalikasvatuksen lähestymistavan yhdeksi näkökulmaksi Rauhankoulun toimintakokonaisuuksien laatuun.

Andreotti (2006) nimesi kriittisen globaalikasvatuksen termin tarkastelemalla postkolonialistista teoriaa pohtien, miten epäoikeudenmukaisuudesta tulee systemaattista ja juurtunutta. Postkolonialistinen teoria tarkastelee kriittisesti globaaleja valtasuhteita ja yhteiskuntaa. Perusajatuksena on, että kolonialismin päättymisestä huolimatta sen vaikutukset ja valtarakenteet elävät edelleen. Kolonialismin jälkeiset valtarakenteet pitävät yllä hierarkioita ihmisten, kansojen ja maiden välillä, ja muuttuvat uudenlaisiksi riippuvuuden verkostoiksi. (Suoranta & Ryytänen 2014, 137-139.) Postkolonialistinen teoria pyrkii monipuolistamaan ja laajentamaan länsimaista humanismia. Tavoitteena on tiedostaa erilaisten tietojen ja toimintatapojen rinnakkaisuus ja eihierakkinen moninaisuus. (Andreotti 2011, 3.)

Postkolonialistisen tulkinnan mukaan kasvatuksen tehtävänä on opettaa kyseenalaistamaan ja refleктоimaan kriittisesti, rakentamaan tietoa vuorovaikutuksessa, avaamaan monenlaisia näkökulmia, kohtaamaan epävarmuutta sekä toimimaan eettisesti (emt., 93, 265). Postkolonialistinen lähestymistapa on yksi mahdollinen analyyttinen tila, jota voidaan hyödyntää globaalien kehityskysymysten ja globaalikasvatuksen ulottuvuuksien ymmärtämisessä. Andreotti muistuttaa, että globaalikasvatuksen monimutkaisuutta ei voida ottaa haltuun vain yhteen lähestymistapaan turvautuen. (Andreotti 2014, 74.)

Postkolonialistiseen teoriaan sisältyy etnosentrismin, erityisesti eurooppakeskeisyyden kritiikki sekä jälkikolonialistisen vastuullisuuden vaatimus (Kuortti 2007, 22). Et-

nosentrinen eli ryhmäkeskeinen ajatusvääristymä tarkoittaa luonnolliseksi muuttunutta ja usein tiedostamatonta näkemystä siitä, että oman kulttuurin tai ryhmän edustama tapa tietää ja katsoa maailmaa on yleismaailmallinen ja kyseenalaistamaton (Suoranta ym. 2014, 138). Toisten ja itsen esittäminen yksipuolisesti vinouttaa maailmankuvaa. Postkolonialistinen teoria pyrkii purkamaan vanhaa tietoa ja luomaan uutta sekä tuomaan esiin tiedonkohteen näkökulmia ja omaa tietoa. (Kuortti 2007, 11; Löytty & Rastas 2011, 25.)

Gloaalien haasteiden ymmärtäminen vaatii usein monimutkaisten kulttuuristen ja historiallisten prosessien tutkimista paikallisella ja globaalilla tasolla. Andreotti on tutkinut, miten kriittinen globaalikasvatus voi tukea tätä oppimisprosessia. (Andreotti 2006, 40.) Kriittisessä globaalikasvatuksessa olennaista on reflektiivisyys, dialogi, eettinen suhde moninaisuuteen ja uuden viitekehyksen rakentaminen (emt., 48). Andreotti analysoi Spivakin ja Dobsonin käsityksiä postkolonialistisesta teoriasta ja johti analyysin pohjalta ”pehmeän” ja ”kriittisen” globaalikasvatuksen vertailun (emt., 46). Näissä suuntauksissa on erilaisia käsityksiä muun muassa siitä, miten globaalit haasteet ymmärretään ja mihin ongelmiin tulisi puuttua (Andreotti 2011, 92).

Pehmeä globaalikasvatus pohjaa universalistiseen oletukseen, että on olemassa yksi käsitys hyvästä elämästä ja kehityksestä, ja kaikki ihmiset jakavat tämän käsityksen ja haluavat päästä osaksi kehitystä (Andreotti 2006, 48.) Gloaalien haasteiden keskiössä nähdään köyhyys ja avuttomuus, jotka johtuvat kehityksen, koulutuksen, tiedon, osaamisen, resurssien tai teknologian puutteesta (Andreotti 2011, 92). Pehmeä globaalikasvatus tuo tietoa kehityksestä ja kehitysmaista, mutta ei vie tarkastelua syvemmälle ilmiöiden syihin ja seurauksiin. Pehmeän globaalikasvatuksen tavoitteena on voimaannuttaa yksilöitä aktiiviseen kansalaisuuteen ja toimimaan sen mukaan, miten heille on oman kulttuurinsa piirissä määritelty hyvän elämän olevan. Se vetoaa ihmisten auttamisen haluun ja pyrkii esittämään helppoja ratkaisuja haastaviin ongelmiin. Mahdollisina ongelmina pehmeän globaalikasvatuksen lähestymistavassa Andreotti (2006) näkee kulttuurisen ylemmyyden tunteen, itseriittoisuuden ja omahyväisyyden tunteet, kolonialististen oletusten ja suhteiden vahvistumisen sekä epäkriittisen toiminnan. Postkolonialistisesta näkökulmasta katsottuna pehmeä globaalikasvatus saattaa osaltaan vahvistaa niitä epäoikeudenmukaisia valtasuhteita, jotka aiheuttavat globaaleja ongelmia. (Andreotti 2006, 46-48.)

Kriittinen globaalikasvatus haastaa sitoutumaan monimutkaisempiin sosiaalisiin analyyseihin ja tuottamaan kriittistä ajattelua helppojen vastausten sijaan. Näin kriittinen globaalikasvatus haastaa pehmeän lähestymistavan. Kriittisessä globaalikasvatuksessa nähdään, että globaalien haasteiden ytimessä ovat eriarvoisuus ja epäoikeudenmukaisuus. Ongelman luonteeseen kuuluvat monimutkaiset rakenteet, valtasuhteet, uskomusjärjestelmät, oletukset ja asenteet, jotka luovat ja ylläpitävät epäoikeudenmukaisuutta ja lisäävät voimattomuutta (Andreotti 2011, 92-93). Jos ymmärrämme globaalien ongelmien taustalla olevat syy-seuraussuhteet liian yksinkertaisella tavalla, toiminnastamme voi koitua enemmän haittaa kuin hyötyä. (Andreotti 2006, 46-48.) Pashbyn (2014, 119) mukaan kriittiseen globaalikasvatukseen sisältyy visio kasvamisesta maailmankansalaiseksi, joka on vastuullisesti vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja reflektoi samalla itsekriittisesti omaa asemaansa. Lukkiintuneiden käsitysten sijaan maailmankansalainen pitää yllä dialogista ja kompleksista ymmärrystä ja suhtautumista ihmisyyden moninaisuuteen (emt., 119).

Kriittisen globaalikasvatuksen ytimessä on itsereflektio. Olennaista on tunnistaa, kuinka olemme sekaantuneet globaaleihin haasteisiin, joita yritämme ratkoa. (Andreotti 2006, 47-48.) Postkolonialistisen tulkinnan mukaan globaalikasvatuksen tulisi tarkastella kriittisesti vallitsevia stereotypioita sekä vääristyneitä mielikuvia ja käsityksiä niin kehitysmaista kuin länsimaista ja meistä itsestämme. Kehitysmaiden köyhyyden juuria ei tulisi yksinkertaistaa esimerkiksi koulutuksen, resurssien tai kehityksen puutteeseen. Kyse on monimutkaisista valtasuhteista, taloudellisista ja sosiaalisista rakenteista, joiden aito muuttaminen ei tapahdu vain auttamalla kehitysmaiden köyhiä. (Emt., 46-48.) Eriarvoisuuden vähentäminen ja sellaisen oikeudenmukaisen maailman rakentaminen, jossa ihmisillä itsellään on valta määrittellä, mitä hyvä elämä ja kehitys ovat, vaatii muutosta myös pohjoisella pallon puoliskolla ja meidän maailmankuvassamme. Globaalit ongelmat eivät tapahdu jossakin kaukana meistä. Olemme jokainen eri tavoin osa ongelmaa ja halutessamme myös osa ratkaisua (emt., 47). Muutoksen aikaansaamiseksi on tarpeellista kyseenalaistaa hyvät tarkoituksetperämme sen sijaan, että toistaisimme mukavalta tuntuvia toimintatapoja. On tärkeää pohtia, mitä tulisi poisottaa ja miten uudenlaista tietoa voidaan etsiä; miten voimme oppia laajentamaan ymmärrystämme tiedosta ja todellisuudesta. (Andreotti 2011, 94-95; Andreotti & Souza 2007, 4; Souza & Andreotti 2010, 83-84.)

4.4 Dialogisuus laatutekijänä

Opinnäytteeni tutkimusaineiston analyysi toi näkyväksi, että Rauhankoulun ohjaajien ydinosaaminen voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen, jotka ovat globaalikasvatuksen asiasisällön osaaminen, pedagoginen osaaminen ja vuorovaikutustaidot. Ohjaajien ydinosaamisen alueita ei ole kirjoitettu auki ennen opinnäytetyötäni. Käytännön kasvatustyössä Rauhankoulun oppimiskäsitys pohjautuu sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen ja dialogisuuteen. Lisäksi Rauhankoulun oppimiskäsitykseen vaikuttaa kokemuksellisen oppimisen malli, jota käsitelin kohdassa 4.2.

Oppimiskäsityksellä tarkoitetaan käsityksiä siitä, mitä oppiminen on, eli esimerkiksi näkemystä siitä, onko oppiminen toistavaa vai kehittymiseen ja muutokseen pyrkivää (Uusikylä & Atjonen 2007, 150). Jokaisella on oma subjektiivinen oppimiskäsityksensä, joko pohdittuna, intuitiivisena tai tiedostamattomana. Tämä käsitys on usein moniaineksinen. Se on muodostunut omista oppimiskokemuksista sekä yhden tai useamman oppimista käsittelevän teorian piirteistä. (Seppälä-Järvelä 2009, 39.) Rauhankoulussa ohjaajan oppimiskäsitys vaikuttaa tapaan suunnitella ja toteuttaa Rauhankoulun toimintapäiviä. Oppimiskäsitys vaikuttaa muun muassa siihen, mitä asioita painotetaan toimintapäivien suunnittelussa, kuinka paljon annetaan tilaa oppijoille, kuinka kiinnostuneita ollaan heidän aikaisemmasta osaamisestaan, ja millaisia työtapoja valitaan. (Kupias & Koski 2012, 44, 48–49.)

Sosiokonstruktivistisesti ajatteleva ohjaaja ymmärtää, että oppiminen on sosiaalinen prosessi, jossa yksilön oppiminen rakentuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Ohjaaja tarkastelee oppimista yhteisöllisenä tapahtumana. Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppijoiden on tarpeen tuoda ajatuksiaan, näkemyksiään ja tietojaan näkyville, jotta niitä voidaan kehittää yhdessä dialogin avulla. Rauhankoulun toimintapäivien aikana on olennaista luoda sellainen oppimisympäristö, jossa oppijat voivat ajatella yhdessä ja kehittää ajatuksiaan opittavasta globaalikasvatuksen aiheesta. (Kupias 2007, 162, 164–166.)

Dialogi on laajasti määriteltynä keskustelua, jossa ihmiset rakentavat yhdessä merkitystä, tarkoitusta tai ymmärrystä (emt., 167). Se on avointa vuorovaikutusta itsen, muiden ja ympäristön sisällä ja välillä (Takanen 2005, 142). Dialogissa ihmiset etsivät

mieltä ja tulkintaa elämälleen ja maailmalleen. Ymmärrys syntyy ihmisten välisessä tilassa, ihmisten kautta. Ymmärrys virtaa ja muotoutuu jatkuvasti ihmisten keskustellessa. Dialogisuuden määritelmille on ominaista, että dialogiin ajatellaan liittyvän luotamuksellista, arvostavaa vuoropuhelua, yhdessä ajattelua ja tutkimista tavoitteena saavuttaa uusi ymmärrys. (Kupias 2007, 167.)

Lonkan mukaan dialogisuus oppimisessa tarkoittaa sitä, että oppijoiden näkemykset voivat törmätä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa muiden näkemyksiin ja tästä seuraa ajatusmyrsky. Mahdollisuudet uusiin oivalluksiin lisääntyvät, kun oppijoiden näkemykset ja sisäiset mallit törmäävät uuden tiedon tai erilaisten näkökulmien kanssa. Turvallinen ilmapiiri ja törmäyksiin suhtautuminen lempeällä huumorilla helpottavat törmäysten kestämistä ryhmässä. (Lonka 2015, 231.)

Rauhankoulun ohjaajat pyrkivät toimintapäivien aikana luomaan ja edistämään sellaisen sosiaalisen tilan muodostumista, joka mahdollistaa keskustelevan ja turvallisen ilmapiirin ja ryhmän yhteisen ihmettelyn ja ajattelun. Toimintapäivien aikana pyritään mahdollistamaan yhteisöllinen tiedonrakentelu, jolloin huomioidaan koko ryhmä. Yhteisöllisen näkökulman ajatuksena on, että ohjaajat rakentavat toimintakokonaisuuden siten, että osallistujat pääsevät purkamaan ja rakentamaan uudella tarkoituksenmukaisella tavalla yhteisiä merkityksiä yhteisten keskustelujen, työskentelyn, toiminnan arvioinnin ja ideoinnin kautta. (Kupias ym. 2012, 51.)

Empatiataito on yksi vuorovaikutuksen taidoista, jolla on keskeinen merkitys myös globaalikasvatuksessa (Palmroos 2011, 10). Empatia on toisen ymmärtämistä ja kykyä osallistua tunnetasolla toisen tilanteeseen. Se on eläytymistä toisen ihmisen tunte- ja ajatusmaailmaan, ymmärtäväistä vuorovaikutusta toisen ihmisen kanssa. (Kauppila 2011, 24, 186–187.) Empatiaa ja myötätuntoa toisia kohtaan tunteva ihminen pystyy ottamaan vastuuta myös toisten hyvinvoinnin ja ihmisoikeuksien edistämisestä (Palmroos 2011, 10).

Asenne- ja empatiakasvatuksesta on olennaista, että oppilaat saavat itse pohtia ja tulevat myös kuulluksi. Tämä vaatii Rauhankoulun ohjaajalta uskallusta tulla haastetuksi ja antautua keskustelulle. Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opiskelija sisäistää vuorovaikutustapoja sosiaalisten tilanteiden, mallien ja saatavissa

olevan tiedon pohjalta (Kauppila 2011, 142). Rauhankoulun toimintapäivissä ohjaaja on dialogin mahdollistaja niin työtapojen valinnan kuin oman toimintansa kautta. Hän voi omalla toiminnallaan opettaa lapsille ja nuorille kunnioittavaa ja toisista kiinnostunutta vuorovaikutuksen tapaa. Ohjaajan antautuminen dialogiin antaa myös oppilaille mahdollisuuden ajatella toisin.

5 TULOKSET

Aineiston analyysin pääpaino on näkökulmien ja ehdotusten löytämisessä tutkimusongelmaan kehittämistyön tavoitteiden mukaisesti. Kehittämistyöni päätavoitteena on jäsentää ja selkiyttää Rauhankoulun globaalikasvatustoiminnan laadunhallinnan kokonaisuutta. Päästäkseni tähän päätavoitteeseen keskityn ensin alatavoitteisiin. Keskeistä on kehittämistyön alatavoitteen mukaisesti tunnistaa ja nimetä Rauhankoulun toimintakokonaisuuksien laatutekijöitä. Seuraavaksi tarkastelen laatutekijöitä ensin havainnointiaineiston analyysin tulosten valossa peilaten tuloksia teoriaan. Sitten esittelen kehittämistyön kannalta tärkeimmät yhteisöpajan aineiston analyysin kautta johtamani tulokset. Kohdassa 5.2. tarkastelen erityisesti opettajayhteistyötä Rauhankoulun toimintakokonaisuuksien laadun osa-alueena viestinnän näkökulmasta.

5.1 Havainnointiaineistosta johdetut tulokset

Tutkimuksellisen kehittämistyöni keskeisinä tavoitteina oli tunnistaa ja nimetä Rauhankoulun toimintakokonaisuuksien laatutekijöitä, asettaa laatukriteereitä sekä tehdä näkyväksi Rauhankoulun organisaatiossa olevaa hiljaista tietoa. Havainnointiaineiston analyysissä keskityin teemoihin, jotka johdin aineiston teemoittelun kautta ja, jotka olivat tutkimuksellisen kehittämistyöni tavoitteiden kannalta olennaisia. Havainnointiaineiston analyysin kautta johtamani kuusi teemaa ovat 1) globaalikasvatuksen tavoitteellisuus, 2) tavoitteiden läpinäkyvyys ja reflektio, 3) tiedon ja kuvitelman erottaminen, 4) tarinallisuus globaalikasvatuksen tietojen kerronnassa, 5) rauhankouluohjaajien ja opettajan yhteistyö, sekä 6) ohjaajien välinen vertaisoppiminen. Seu-

raavaksi käsittelen kuhunkin teemaan liittyviä tuloksia tarkemmin ja peilaan tuloksia teoriaan.

Osassa havainnoimistani toimintapäivistä Rauhankoulun ohjaajat kertasivat toimintapäivän ohjaussuunnitelman yhdessä ohjaajaparinsa kanssa juuri ennen ohjaustilannetta ja kirkastivat toimintapäivän tavoitteet suhteessa globaalikasvatuksen tiedollisiin, taidollisiin ja arvoihin tai asenteisiin liittyviin tavoitteisiin. Kyseiset ohjaajat kertoivat havainnointitilanteen yhteydessä, että heille oli muodostunut tavaksi käydä ohjaussuunnitelma tällä tavoin läpi ja varmistaa ohjaajaparin yhteinen ymmärrys toimintapäivän tavoitteista ja ohjaajien vastuista. He saapuivat koululle hyvissä ajoin ennen toimintapäivän alkua ja kertasivat yhdessä toimintapäivän ohjaussuunnitelman harjoitteenkohtaiset vastuut ja tavoitteet ennen oppilaiden saapumista luokkatilaan. Ohjaajat myös selkiyttivät eri draamakohtausten tunnelmiin ja draamatyöskentelyn roolihahmoin liittyvät yksityiskohtaisemmat tavoitteet ja painotukset. Päädyin analyysissä siihen, että näiden ohjaajien työskentelyssä oli nähtävissä ohjaajien välisen yhteistyön linjakuus, dialogisuus ja tavoitteellisuus myös toimintapäivän aikana. Ohjaajien työskentelyssä Rauhankoulun toimintapaikkakuntien välillä oli tässä eroja. Yhdellä paikkakunnista havainnoimissani toimintapäivissä ohjaajat saapuivat luokkatilaan sillä hetkellä, kun toimintapäivän oli tarkoitus alkaa, eikä ohjaajien väliselle valmistautumiselle jäänyt aikaa. Näissä havainnointikerroissa ohjaajien välisessä vuorovaikutuksessa oli havaittavissa epävarmuutta ja ohjaajien yhteistyön sujuvuus katkeili.

Havainnointikertojen välillä oli vaihtelua siinä, kertoivatko ohjaajat toimintapäivän oppimiskohteista tai harjoitteiden tavoitteista oppilaille ja reflektoituinko tavoitteiden toteutumista yhdessä oppilaiden kanssa. Kahdessa havainnoimistani toimintapäivistä tavoitteet jäivät kokonaan kertomatta osallistujille. Kyseisissä toimintapäivissä kokemusten ja draamatyöskentelyn reflektiota tehtiin osallistujien kanssa niin harjoitteiden välillä kuin toimintapäivän päätteeksi. Reflektio kohdistui draamatyöskentelyn herättämiin tunteisiin ja ajatuksiin yleisellä tasolla, kokemusta ei reflektoitu suhteessa oppimistavoitteisiin. Yhdessä havainnoimistani toimintapäivistä yksittäisten harjoitteiden oppimistavoitteiden toteutumista reflektoitii yhdessä oppilaiden kanssa, mutta toimintapäivän kokonaisuuden ja oppimiskokemuksen reflektiolle ohjaajat eivät varanneet aikaa.

Rauhankoulun toimintapäivien draamatyöskentelyssä pyritään oppimistilanteeseen, jossa draaman maailma luo oppimisympäristön ja siellä erilaisia näkökulmia käsiteltävään globaalikasvatuksen teemaan tai ilmiöön (Heikkinen 2005, 50). Draamatyöskentelyssä on tärkeää, että ohjaaja jakaa käsityksensä tai neuvottelee ryhmän kanssa siitä, minkälaisia asioita prosessidraaman aikana voi tulla esiin, ja mihin oppimisen on tarkoitus kohdistua. Eri asioiden esiin nouseminen on draamatyöskentelylle ominainen piirre, joka on tarpeen ottaa huomioon toimintapäivien pedagogisessa suunnittelussa ja ohjauksessa. Jos oppimisen kohteet ja tavoitteet eivät ole selkeitä tai niistä ei ole sovittu ryhmän kanssa työskentelyn alkaessa, voi hämmennys työskentelyn tarkoituksesta haitata oppimista ja työskentelyn edistymistä. (Owens & Barber 2010, 34, 36, 167.) Oppijoiden voi olla vaikeaa ymmärtää, mitä ollaan oppimassa (Rauste-von Wright ym. 1998, 141-142).

Useat draamakasvatuksen tutkijat ovat todenneet draaman oppimiskäsityksen pohjautuvan kokemukselliseen oppimiseen (Heikkinen 2005, 37). Myös Rauhankoulun toimintakokonaisuuksien suunnittelussa on sovellettu kokemuksellisen oppimisen mallia. Gavin Bolton on todennut, että kokemus ei sinänsä takaa oppimista. Olenaista on, miten kokemusta tarkastellaan ja mihin se kytketään. Kokemuksen kautta oppimista tulee voida analysoida ja reflektoida. (Emt., 38, 43.) Heikkisen (2005, 52) mukaan oppimiseen tähtäävää reflektio- ja arviointiprosessia voidaan kuvata kolmi-vaiheisena. Ensin muistellaan draamatyöskentelyssä tapahtunutta kokemusta tunnekokemuksena ja tapahtumana, sitten käsitellään kokemukseen liittyvät tuntemukset. Tämän jälkeen kokemus uudelleen arvioidaan suhteessa oppimistavoitteisiin liittämällä opittu aiempaan tietoon. (Emt., 52.)

Myös kriittisen globaalikasvatuksen teoriassa korostuu reflektion merkitys globaalikasvatustoiminnan ytimessä. Kriittisen globaalikasvatuksen tavoitteena on opettaa kriittistä itsereflektiota ja tutkia omien ja toisten ihmisten oletusten alkuperiä ja merkityksiä. (Andreotti 2011, 93, 265.) Jarvis (1987) on todennut, että kaikki kokemukset eivät johda mielekkääseen oppimiseen, joistakin kokemuksista opitaan epätarkoituksenmukaisesti. Kokemusten tulkinta ilman oppijan reflektiivisen toiminnan tavoitteellista suuntaamista, saattaa vahvistaa ennakoasenteita ja -luuloja. (Rauste-von Wright ym. 1998, 142-143.)

Puolessa havainnoimistani toimintapäivistä fakta ja fiktio sekoittuivat draamatyöskentelyn aikana. Globaalikasvatuksen tietoa ei toimintapäivän aikana erotettu improvisoiden keksityistä kuvitteellisista asioista. Näissä havainnointikerroissa jäi epäselväksi, mitkä asiat olivat draamatyöskentelyn ja improvisaation kautta tuotettua osallistujien mielikuvituksen luomusta ja, mitkä asiat pohjasivat globaalikasvatuksen tietoperustaan. Tiedon ja kuvitelman sekoittuminen voi tuottaa yksinkertaistetun kuvan globaaleista kehityskysymyksistä ja elämästä kehitysmaissa, sekä osaltaan edistää stereotyyppisen ajattelun vahvistumista. Kriittisen globaalikasvatuksen lähestymistavan mukaan globaalikasvatuksen tulisi tarkastella kriittisesti vallitsevia stereotyyppioita sekä vääristyneitä mielikuvia ja käsityksiä niin kehitysmaista kuin länsimaista ja meistä itsestämme (Andreotti 2006, 47).

Osallistavan draaman luonteeseen kuuluu, että työskentelyn lähtökohtana on kahdessa eri maailmassa, todellisessa ja draaman maailmoissa liikkuminen (Heikkinen 2004, 156). Draamallisen fiktion kautta ja sen avulla tutkitaan valittua teemaa ja ilmiötä (Heikkinen 2005, 75). Olennaista on draamatyöskentelyn aikana tietää, milloin ollaan fiktiivisessä draaman maailmassa ja, milloin siirrytään refleктоimaan kokemusta peilaten sitä myös globaalikasvatuksen tietoperustaan. Ohjaajan tehtävä on varmistaa, että osallistajat ymmärtävät, että draamatyöskentelyssä liikutaan kahden eri todellisuuden tasoilla (emt., 43-44). Eettisyys draamatyöskentelyssä tarkoittaa sitä, että kun draaman fiktiivisestä maailmasta tullaan pois, tehtävänä on reflektoida tekoja, joita fiktiivisessä todellisuudessa tehtiin (emt., 35).

Havainnointiaineiston analyysi teki näkyväksi, että muutamat ohjaajat kertoivat toimintapäivän globaalikasvatuksen tiedolliset sisällöt osallistujille tarinallisessa muodossa. He kiinnittivät tiedolliset sisällöt toimintapäivän työtapana olleen prosessidraaman harjoitteisiin, ja osallistujien omakohtaisiin kysymyksiin tai ajankohtaisiin ilmiöihin. Näissä toimintapäivissä osallistavista draamaharjoitteista, ryhmäkeskusteluista ja globaalikasvatuksen tiedollisesta sisällöstä syntyi selkeä, yhtenäinen kokonaisuus, joka näytti tempaavan osallistuvat mukaansa. Vastakohtana tälle olivat toimintapäivät, joissa ohjaajat kertoivat globaalikasvatuksen tiedolliset sisällöt irrallisina tietopaketteina linkittämättä niitä toimintapäivän prosessidraaman tarinaan tai osallistujien elämään. Tarinallisuus tietojen kerronnassa sekä käsiteltyjen globaalikasvatuk-

sen teemojen ja tietoperustan linkittäminen lasten ja nuorten arkeen näytti saavan osallistujat kiinnostuneiksi toimintapäivän tiedollisesta annista.

Tarinat ovat vahvoja vaikuttamisen keinoja (Rauhala ym. 2014, 79-80, 91; Santalainen 2008, 324). Vaikuttavuus johtuu tarinoiden voimasta liittämällä järki ja tunteet toisiinsa. Tarinoiden avulla voidaan asettua toisen asemaan, myötäelää toisen kokemuksia ja saada aikaan tunneivalluksia. Tarinankerronta jättää vahvemman muistijäljen kuin pelkkien faktojen kertominen. (Rauhala ym. 2014, 30-31, 58, 87; Santalainen 2008, 324.) Tarinoiden juoni mahdollistaa elämänläheisen kerronnan ja monimutkaisuuden liittämällä yllätyksellisiä ja ristikkäisiä aineksia yhteen. Denningin mukaan tarinoiden avulla voidaan jakaa tietoa, siirtää arvoja, edistää yhteistoimintaa ja motiivoida ihmisiä toimintaan. (Rauhala ym. 2014, 139; Santalainen 2008, 324-325.)

Kriittisen globaalikasvatuksen näkökulmasta tarinoita kerrottaessa on tärkeää pohtia, minkälaista maailmankuvaa ja arvoja tarinoiden valinnoilla halutaan vahvistaa Rauhankoulun toimintakokonaisuuksissa. Etnosentrisyyden kritiikkiä ja jälkikolonialistista vastuullisuutta ajatellen on syytä reflektoida ainakin seuraavia kysymyksiä: keiden ääni tarinoiden kautta tulee kuuluviin, ovatko tarinat riittävän monipuolisia ja moniäänisiä sekä, mistä näkökulmista käsin tarinankerronnassa vastataan globaaleihin kehityskysymyksiin. (Kuortti 2007, 11, 22; Thaman 2007, 6.) Asioiden yksinkertaistaminen ja yleistäminen sekä tiettyjen kuvastojen toisintaminen voi vahvistaa stereotyyppioita ja estää maailman ja ihmisyyden moninaisuuden ymmärtämisen. Tarina on aina yksi näkökulma henkilöön tai globaalikasvatuksen aiheeseen. Yksi tarina ei voi kertoa kaikkea, paljon tietoa rajautuu aina tarinan ulkopuolelle. Koska tarinat saattavat yksipuolistaa ajatteluamme, tarinoita käytettäessä tarvitaan kriittistä ja laajakatseista ajattelua sekä medialukutaitoa. (Rauhala ym. 2014, 99, 102-103, 106.)

Rauhankouluohjaajien ja toimintakokonaisuuden tilanneen opettajan välinen yhteistyö ovat viides havainnointiaineiston analyysin kautta nostamani teema. Rauhankouluohjaajien ja opettajien välisessä vuorovaikutuksessa toistuvina haasteina olivat toisaalta ohjaajien tyytymättömyys yhteistyön laatuun ja toisaalta opettajien epätietoisuus siitä, mitä heiltä odotetaan ja mikä on opettajan rooli toimintapäivän aikana. Tämä ilmeni esimerkiksi opettajien ja ohjaajien välisissä keskusteluissa toimintapäivien työskentelyn tauoilla ja välittömästi toimintapäivien jälkeen. Osassa havain-

noimistani toimintapäivistä opettaja oli aktiivisesti mukana toiminnassa tuoden asiantuntijuuttaan esille. Ohjaajat olivat sopineet vastuista ja rooleista näiden opettajan kanssa etukäteen. Osassa havainnoimistani toimintapäivistä opettajan ja ohjaajien rooleissa ja vastuualueissa oli epäselvyyttä.

Muista havainnointikerroista poiketen yksi ohjaajapari kertoi opettajan roolista myös oppilaille toimintapäivän alussa samassa yhteydessä, kun ohjaajat esittelivät toimintapäivän ohjelmaa ja työtapoja. Kyseinen ohjaajapari totesi, että he olivat sopineet opettajan ja ohjaajien vastuista ja rooleista yhdessä opettajan kanssa ennakkoon ennen koululle saapumista. He olivat ottaneet käytänteeksi, että roolit sanoitetaan myös oppilaille. Syvennyn Rauhankoulun ohjaajien ja toimintapäivän tilanneiden opettajien väliseen viestintään ja yhteistyöhön tarkemmin kohdassa 5.2.

Kuudentena havainnointiaineiston analyysin kautta nostamani teema on ohjaajien välinen vertaisoppiminen. Ohjaajien välisessä reflektiossa ja vertaispalautteen antamisessa ohjaustilanteen jälkeen oli vaihtelua. Jotkut ohjaajista käyttivät reflektioon työparinsa kanssa hyvin lyhyen ajan, vain muutaman minuutin, välittömästi toimintapäivän jälkeen. He keskittyivät reflektiossa ohjaustilanteen jälkeisiin päällimmäisiin tunnelmiin. Vertaisoppimisen ja -palautteen antamisen mahdollisuudet jäivät ohueksi. Osa ohjaajapareista taas käytti enemmän aikaa; viidestätoista minuutista neljäänkymmeneen minuuttiin, yhteiseen keskusteluun ja reflektioon heti ohjaustilanteen jälkeen. Reflektioivassa keskustelussa ohjaajat kävivät läpi ohjaustilanteen onnistumisia ja kehittämiskohtia niin harjoitetasolla kuin Rauhankoulun ja kyseisen toimintakokonaisuuden tavoitteisiin peilaten. He pohtivat toimintapäivän mahdollisia vaikutuksia oppilaisiin. Ohjaajat antoivat toisilleen vertaispalautetta rakentavassa hengessä. Yhtä poikkeusta lukuun ottamatta ohjaajat kirjoittivat ohjaamansa toimintapäivän raportin yhdessä ohjaajaparinsa kanssa niin, että he refleктоivat ohjaustilannetta myös raportointivaiheessa, yleensä muutaman päivän sisällä ohjaustilanteesta. Jatkan ohjaajien välisen vertaispalautteen mahdollisuuksien tarkastelua kohdassa 6.2.

5.2 Sujuvaa yhteistyötä

Viestintä on monitahoinen prosessi, johon nivoutuu useita osatekijöitä. Tiivistettynä viestintäprosessiin kuuluu viestin lähettäjä, välittäjä, vastaanottaja sekä tilanne, jossa viestintä tapahtuu. Näiden lisäksi prosessiin liittyy suuri määrä muita tekijöitä, kuten kieli, erilaiset odotukset, tavoitteet, ammattikieli, vallankäyttö, sosiaaliset normit ja tunteet. Sanallinen viestintä kulkee aina abstraktilla tasolla, mistä johtuen viestien tulkinassa voi tapahtua väärinkäsityksiä. (Kauppila 2011, 26, 29.)

Vuorovaikutuksen systeemisen lähestymistavan mukaan vuorovaikutussuhteessa jokainen osallinen vaikuttaa omalta osaltaan syntyneisiin tilanteisiin ja tapahtumiin. Vuorovaikutuksen ongelma ei ole esimerkiksi kahden henkilön välisessä suhteessa vain toisen osapuolen ongelma, vaan se on henkilöiden suhteen ilmentymä. Ihmisen teot vaikuttavat siihen, mitä muiden on mahdollista seuraavaksi tehdä. Ihmisten välinen vuorovaikutus muodostuu tapahtumien jatkumosta, jossa on löydettävissä toistuvia kaavoja. Vuorovaikutuksen laadun kehittämisessä on perusteltua tarkastella, missä konkreettisissa tilanteissa ja suhteissa hankaluus näkyy ja mitä ihmiset tekevät tuottaen tai ylläpitäen sitä. (Isokorpi 2008, 12–14.)

Nimesin rauhankouluohjaajien ja toimintakokonaisuuden tilanneen opettajan välisen yhteistyön opinnäytteeni havainnointiaineiston analyysin pohjalta yhdeksi Rauhankoulun globaalikasvatustoiminnan laadun osa-alueeksi. Yhteistyön onnistumisella voi olla vaikutuksia myös oppilaiden saaman globaalikasvatuksen laatuun. Hyvin toimiva yhteistyö kouluvierailijoiden ja opettajan välillä voi osaltaan edistää dialogisuutta Rauhankoulun toimintapäivien aikana, sekä globaalikasvatuksen sisältöjen integroitumista koulun arkeen, joka on yksi Rauhankoulun globaalikasvatustoiminnan tavoitteista.

Rauhankoulun toimintapäivissä on läsnä kahden rauhankouluohjaajan ja oppilaiden lisäksi luokan tai opiskelijaryhmän opettaja. Rauhankouluohjaajien ja opettajien välisessä vuorovaikutuksessa toistuvina haasteina ovat opinnäytteeni havainnointiaineiston analyysin perusteella toisaalta ohjaajien tyytymättömyys yhteistyön laatuun ja toisaalta opettajien epätietoisuus siitä, mitä heiltä odotetaan ja mikä opettajan rooli on kouluvierailun aikana. Ohjaajien puheissa nousi esiin kokemus siitä, että joidenkin

opettajien toiminta ei ohjaajien näkökulmasta tukenut kouluvierailujen tavoitteiden toteutumista ohjaajien toivomalla tavalla. Osa ohjaajista toivoi opettajalta tukea keskustelemaan, toisia kunnioittavan ja turvallisen ilmapiirin edistämiseen kouluvierailun aikana, sekä opettajan vahvempaa sitoutumista globaalikasvatuksen sisältöjen ennakko- ja jatkotyöstämiseen ryhmänsä kanssa. Vuorovaikutuksen systeemiseen lähestymistapaan nojaten voidaan toisaalta tarkastella konkreettisia vaiheita, joissa nämä hankaluudet näkyvät (Isokorpi 2008, 14). Toisaalta voidaan pohtia dialogisuuden ulottamista Rauhankoulun sidosryhmien välille; järjestön globaalikasvatuksesta vastaavien työntekijöiden, rauhankouluohjaajien ja opettajien väliseen vuorovaikutukseen. Sidoryhmädialogilla tarkoitetaan keskinäisen riippuvuuden ymmärtämistä, asettumista tasavertaiseen keskusteluyhteyteen, toisen avointa kuuntelua ja pyrkimystä molemmin puoleiseen ymmärrykseen (Juholin 2009, 199).

Rauhankoulun moniammatilliseen ohjaajaverkoston kuuluu teatteri-ilmaisun ohjaajia, yhteisöpedagogeja, sosionomeja, varhaiskasvattajia, luokan- ja aineenopettajia, nuoriso-ohjaajia sekä näiden alojen opiskelijoita. Toimiessaan vieraan asiantuntijakulttuurin edustajan kanssa ihminen törmää helposti oman osaamisensa ja ymmärtämisensä rajoihin. Esimerkiksi puhutaan eri ammattikieltä, jolloin kielen ilmaisutavat liittyvät tiettyyn ammattiin. Moniammatillisessa yhteistyössä käyttäytymisnormeista ja yhteisistä säännöistä on hyödyllistä keskustella ja sopia yhdessä. (Isokorpi 2008, 56.)

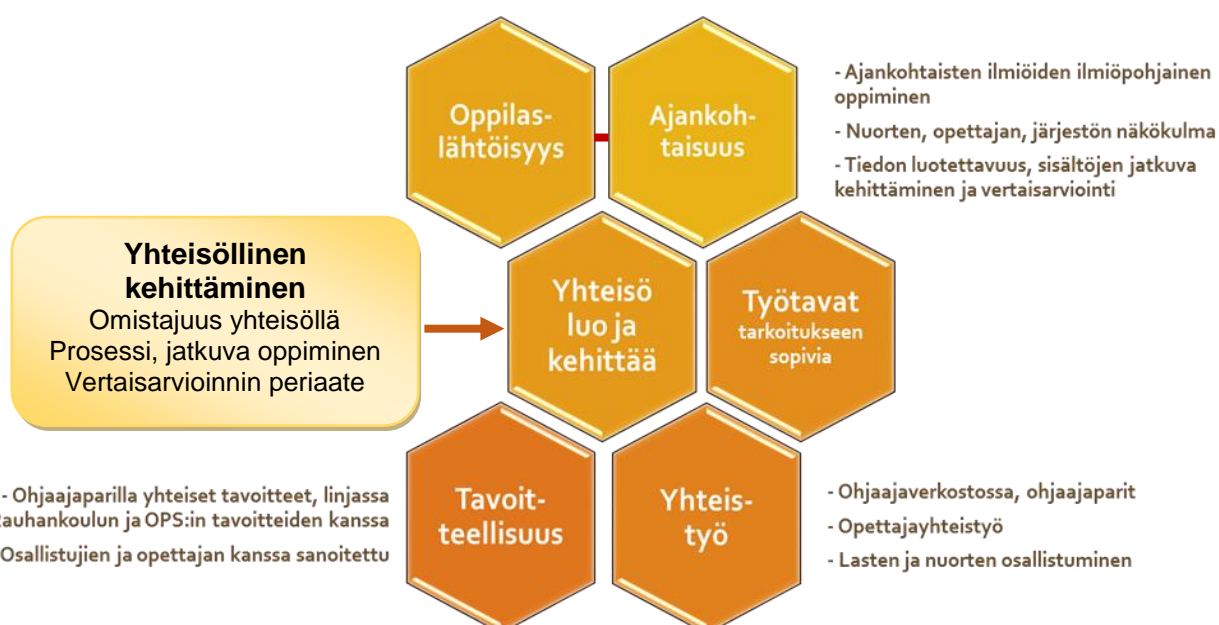
Yhtenä ratkaisuvaihtoehtona rauhankouluohjaajien ja opettajan välisen vuorovaikutuksen sujuvoittamiseksi esitän moniammatillisen yhteistyön käytänteiden ja suunta- viivojen kehittämistä yhteistyönä opettajien, rauhankouluohjaajien ja Rauhanliiton globaalikasvatuksesta vastaavan työntekijän kesken. Sidoryhmädialogin pohjalta syntynyt tuotos, joka voi olla esimerkiksi kirjallinen kuvaus yhteistyön tavoitteista ja toimijoiden rooleista, annettaisiin opettajille ja ohjaajille aina kouluvierailujen varauksen yhteydessä järjestön työntekijän toimesta.

Ohjaajien ja opettajan vuorovaikutussuhteen ensimmäinen kontaktipiste Rauhankoulun toimintakokonaisuuden prosessissa on kouluvierailua edeltävä puhelinkeskustelu rauhankouluohjaajien ja opettajan välillä, jonka aikana sovitaan kouluvierailun teemasta, tavoitteista ja käytännön järjestelyistä. Tässä kohtaa olisi mahdollista käydä keskustelua myös osapuolten odotuksista yhteistyön suhteen, toimijoiden rooleista ja

vastuualueista Rauhankoulun toimintakokonaisuuden ja kouluvierailun osalta. Kun perusta rakentavalle yhteistyölle on luotu jo kouluvierailujen ennakkoviestinnässä, ohjaajien ja opettajien tavoitteellinen yhteistyö ja vuorovaikutus voidaan kokea sujuvampana myös kouluvierailun aikana.

5.3 Toimijoiden näkemyksiä laadun osa-alueista

Kehittämistyöni yksi keskeinen tavoite oli tunnistaa ja nimetä Rauhankoulun laatutekijöitä. Yhteisöpajan aineiston analyysin tuloksena löysin viisi keskeistä laadun osa-alueita. Laadun osa-alueet olen nimennyt seuraavasti: 1) yhteisöllinen kehittäminen, 2) tavoitteellisuus, 3) yhteistyö, 4) ajankohtaisuus ja oppilaslähtöisyys, sekä 5) tarkoitukseen sopivat työtavat. Löytämäni laadun osa-alueet (kuva 5) perustuvat yhteisöpajan aineiston aineistopohjaiseen analyysiin. Nämä osa-alueet ovat vastauksena kysymykseen, mitkä ovat Rauhankoulun globaalikasvatustoiminnan onnistumisen kannalta kriittiset menestystekijät Rauhankoulun toimijoiden näkökulmasta. Tarkastelen seuraavaksi Rauhankoulun toimijoiden yhteisöpajassa 7.12.2015 esittämiä näkökulmia kuhunkin edellä mainittuun laadun osa-alueeseen.



Kuva 5. Rauhankoulun globaalikasvatustoiminnan laadun elementit toimijoiden näkökulmasta.

Yhteisöllinen kehittäminen

Yhteisöllinen kehittäminen ja siihen sisältyvä refleksiivisyys nimettiin yhteisöpajan työskentelyn tuloksena yhdeksi laadun elementeistä Rauhankoulun globaalikasvatus-toiminnassa. Toimijoiden mukaan Rauhankoulun organisaatiossa ohjaajuuden ja toiminnan omistajuus koetaan olevan Rauhankoulun yhteisöllä. Yhteisöllinen kehittäminen näyttää olleen Rauhankoulun toimintamallien luomisen perustana. Rauhankoulun yhteisö on kehittänyt muun muassa Rauhankoulun toimintakokonaisuudet -mallin, sekä toimintakokonaisuuksien pedagogiset sisällöt ja opetusmateriaalit.

Ohjaajien omistajuus liittyy 'yhteisö luo ja kehittää' asiaan. Rauhankoulun ohjaajan on aika vaikeaa mennä sellaisen maskin taakse, että mä olen vain töissä täällä, ei mun tarvi ottaa kantaa. Mä ajattelen, että se on myös haaste, koska se vaatii vastuullisuutta. ...että se olis mullekin totta, mitä mä siellä opetan. Se on mun mielestä haasteellista, aika paljon vaadittu, mutta myös rikkaus, joka on aikamoista. Tämä liittyy siihen, että yhteisö luo ja kehittyy. Sehän on ollut koko ajan tässä matkan varrella, että ei tule valmiina, että näin se on. Vaan me luodaan tätä. (Toimija B.)

Yhteisöpajan osallistujat totesivat, että yksittäiset ohjaajat tai ohjaajaparit voivat luottaa tuotettuun sisältöön ja opetusmateriaaleihin, jotka ovat yhteisön jäsenten pitkäjänteisen kehittämistyön tulosta. Samalla pidettiin tärkeänä jatkuvaa reflektointia sekä ohjaustoiminnan ja Rauhankoulun pedagogisten materiaalien vertaisarviointia. Todettiin, että jatkossakin Rauhankoulun yhteisön tulee luoda ja kehittää Rauhankoulun globaalikasvatustoiminnan rakennetta ja sisältöä. Yhteisöllinen kehittäminen nähtiin jatkuvana prosessina.

Toimijat pitivät merkittävänä Rauhankoulun globaalikasvatustoiminnan laadun kannalta, että toimintapäivissä annettava tieto on luotettavaa ja globaalikasvatuksen sisältöjä jatkuvasti kehitetään. Luotettavuutta lisää Rauhankoulun eri toimijoiden välinen vertaisarviointi. Yhteisöllinen refleksiivisyys kautta linjan, kaikilla tasoilla niin Rauhankoulun ohjaajaverkostossa, ohjausryhmässä, ohjaajaparien työskentelyssä, opetusmateriaalien kehittämisessä, kuin Rauhankoulun toimintapäivissä ohjaajien ja oppilaiden kesken, nähtiin edellytyksenä Rauhankoulun globaalikasvatustoiminnan hyvälle laadulle. Yhteisön sisäisen arvioinnin lisäksi korostettiin osallistujien ja opettajien antaman palautteen käyttöä osana laadun arvioinnin aineistoa.

Akateemisen vertaisarvioinnin periaate Rauhankoulussa. Ohjaajat arvioivat toisiaan, antavat toisilleen palautetta, reflektivat. Samoin Rauhankoulun opetusmateriaalit menevät koko ajan useiden ohjaajien tarkastelun ja ohjaustoiminnan läpi. Näin myös ohjausrunkoja käytännössä koko ajan uudelleen arvioidaan. Tämä on tärkeää. Akateeminen jatkuva arviointi. (Toimija E.)

Yhteisöllisen kehittämisen ja kehittymisen mahdollistajana nähtiin ohjaajien välinen vertaisoppiminen. Rauhankoulun toimintapäiviä ohjataan pareittain, parit vaihtuvat, jolloin ohjaajien välinen vertaisoppiminen ja hiljaisen tiedon siirtyminen ovat mahdollisia. Ohjaajien välinen yhteistyö ja vuorovaikutus ovat olennaisia vertaisoppimisen kannalta. Ohjaajilla on mahdollisuus tukea toisiaan ja reflektoida yhdessä parinsa kanssa ohjauksen ja globaalikasvatuksen onnistuneisuutta sekä toimintapäivien aikana, että niiden jälkeen. Toimijat korostivat yhteisöllisen kehittämisen ja kehittymisen prosessiluonnetta. Yhteisöpajaan osallistuneet pitivät tärkeänä, että ohjaajapari tiedostaa olevansa prosessissa, kehittymässä yhdessä. Toimintapäivissä työtapana käytetään osallistavan draaman genreen kuuluva prosessidraama-menetelmä, johon sisältyy vahvasti ajatus prosessista. On olennaista, että ohjaajat näkevät Rauhankoulun toimintakokonaisuuden prosessina myös osallistujien kannalta.

Tavoitteellisuus

Yhteisöpajaan osallistuneiden toimijoiden mukaan Rauhankoulun globaalikasvatustoiminnan laadun kannalta on olennaista, että kaikki osapuolet ovat tietoisia toiminnan tavoitteista. Tavoitteiden tulisi pohjautua järjestön omiin arvoihin ja tavoitteisiin, koulujen opetussuunnitelmissa oleviin globaalikasvatuksen painotuksiin, sekä globaalikasvatuksen ajankohtaiseen tutkimustietoon ja sen kautta määriteltyihin globaalikasvatuksen yleisiin tavoitteisiin. Tavoitteita on eri tasoisia; Rauhankoulun globaalikasvatustoiminnan yleisistä tavoitteista toimintakokonaisuuksien tavoitteisiin ja aina toimintapäivien harjoitekohtaisiin tavoitteisiin asti.

Rauhankoulun toimintakokonaisuuksien laadun kannalta nähtiin olennaisena, että ohjaajaparit ymmärtävät Rauhankoulun globaalikasvatustoiminnan tavoitteet sekä yleisellä tasolla että toimintapäivä- ja harjoitekohtaisella tasolla. Ohjaajien on tärkeää pitää tavoitteet kirkkaana mielessään toimintapäivien ohjaussuunnitelmaa tehdessään ja varmistaa, että toimintapäivän aikana mennään yhteiseen suuntaan niin ohjaajaparin työskentelyssä kuin yhdessä osallistujien kanssa. Kun ohjaajat ovat suun-

nitelleet toimintakokonaisuuden hyvin, heidän on ohjaustilanteessa mahdollista ottaa ryhmän tarpeet ja dialogissa esiin tulevat asiat huomioon sekä tarvittaessa soveltaa suunnitelmaa tavoiteorientoituneesti. Mainittiin myös, että soveltaminen vaatii luottamusta ohjaajien välillä ja yhteisten tavoitteiden sanoittaminen voi osaltaan lisätä sitä. Kun ohjaajat ja osallistujat tietävät, mikä on toiminnan punainen lanka, he pystyvät tarttumaan siihen. He ymmärtävät, että yksittäiset harjoitteet ja tehtävät ovat osa suurempaa kokonaisuutta.

Jos oppilaille on ensimmäisen toimintapäivän alussa kerrottu tavoitteista esimerkiksi, että te pääsette eläytymään toisenlaisessa ympäristössä tai elämäntilanteissa olevien ihmisten elämään, niin se, että se tavoite sanallistetaan ääneen, suuntaa jo lasten tai nuorten kiinnostusta ja fokusta. On hyviä esimerkkejä siitä, että oppilaat ovat saattaneet toimintakokonaisuuden lopulla loppupiirissä sanoa sen saman tavoitteen omalla tavallaan. Esimerkiksi 'tässähän me opeteltiin empatiaa'. Siis aika saman tyyppisesti, miten ohjaajat ovat tavoitteen sanoneet. (Toimija F.)

Oppilaille on tärkeää tietää niiden harjoitusten jälkeen, että miksi me tehtiin tämä harjoitus. Heiltä itseltään kysyen, että miksi me tehtiin tämä. ... Ja tässäkin se, ettei ole olennaista, osaatko vastata oikein tähän kysymykseen vaan herättää ajattelua. Että "aa, näissä jutuissa on jokin pointti. Me ei tehdä näitä vain siksi, että joku käskyy. Vaan että tässä on pointtinsa." (Toimija H.)

Yhteistyö

Yhteistyö nimettiin Rauhankoulun globaalikasvatustoiminnan laadun osa-alueeksi yhteisöpajassa. Se erottui teemaksi myös havainnointiaineiston analyysin tuloksena. Yhteisöpajaan osallistuneet toimijat käsittivät yhteistyön monitahoisena ja pitivät eri toimijoiden kesken tapahtuvaa yhteistyötä tärkeänä. Yhteistyön osa-alueina nähtiin Rauhankoulun organisaation ja koulujen välinen yhteistyö, Rauhankoulun ohjaajaverkoston sisällä tapahtuva yhteistyö, ohjaajien ja toimintakokonaisuuden tilanneen opettajan välinen yhteistyö, sekä toimintapäivissä ohjaajien ja oppilaiden välinen yhteistyö. Yhteistyössä nostettiin tärkeäksi sitouttaminen yhteisen tekemisen kautta aiheeseen ja käsiteltävään globaalikasvatuksen asiaan.

Toimijat näkivät, että Rauhankoulun ohjaajien ja toimintapäivien osallistujien välinen yhteistyö on olennaista laadun kannalta. Toimijoiden mukaan globaalikasvatuksessa on tärkeää, että oppilaita kannustetaan ajattelemaan itse ja keskusteluille varataan toimintapäivissä riittävästi aikaa. Korostettiin, että oppilaiden aktiivista osallistumista

tulee tukea. Lasten ja nuorten tulisi päästä vaikuttamaan siihen, miten toimintapäivässä edetään. Nähtiin tärkeänä, että lapset ja nuoret saavat kokemuksen kuulluksi tulemisesta.

Aktiivista kansalaisuutta tulisi tukea. Koettiin, että nimenomaan Rauhankoulun toiminta edistää demokratiaa sitä kautta, että oikeasti lapset ja nuoret saavat sen kokemuksen, että heidän äänensä tulee kuulluksi, ja sillä on merkitystä, mitä he sanoittavat tai minkälaisiin asioihin he haluavat lähteä vaikuttamaan. (Toimija A.)

Yhteisöpajaan osallistuneet toimijat ehdottivat uudeksi yhteistyön mahdollisuudeksi Rauhankoulun ja oppilaiden kodin välistä yhteistyötä. Perusteluna mainittiin, että jos oppilaiden kotiin annettaisiin tietoa Rauhankoulun toimintapäivissä käsiteltävistä sisällöistä, voisivat lapset ja nuoret keskustella toimintakokonaisuuden herättämistä ajatuksista myös kotonaan. Tämä saattaisi herättää lasten huoltajissa uteliaisuutta globaalikasvatusta kohtaan.

Yhteisöpajassa todettiin, että Rauhankoulun eri toimintapaikkakunnille on muodostunut hieman erilaisia käytänteitä siihen, miten ohjaajat tekevät keskenään yhteistyötä. Yhteisöpajassa toimijat keskustelivat siitä, millaista ohjaajien välisen yhteistyön olisi hyvä olla. Toimijoiden mukaan on olennaista, että ohjaajat sanoittavat keskenään yhteistyön raameja ja sopivat yhteisistä toimintatavoista.

Ohjaajapari sanoittaa keskenään ennen kuin lähdetään ohjaamaan, että mielellään otetaan palautetta vastaan ja keskustellaan asioista; mikä oli toimivaa, mitä voitaisiin kehittää seuraavaa kertaa varten. Se on yhdessä oppimista, yhteistä kouluttautumista. (Toimija A.)

Ajankohtaisuus ja oppilaslähtöisyys

Ajankohtaisuus nimettiin Rauhankoulun toimintakokonaisuuksien laadun elementiksi. Ajankohtaisuudella toimijat tarkoittivat ajankohtaisten globaalikasvatukseen liittyvien ilmiöiden tarkastelua Rauhankoulun toimintakokonaisuuksissa, sekä oppilaslähtöisen työskentelytavan tuomia yhtymäkohtia lasten ja nuorten omaan elämään. Ajankohtaisten ilmiöiden ilmiöpohjainen oppiminen nähtiin tärkeänä lähtökohtana Rauhankoulun toimintakokonaisuuksien suunnittelussa. Mainittiin, että ilmiöpohjaisuus korostuu myös uusissa opetussuunnitelmissa ja Rauhankoulun toimintakokonaisuuksien tulisi olla yhteydessä koulujen opetussuunnitelmiin. Laadun kannalta nähtiin olennai-

senä, että toimintapäivissä ollaan ”oikeiden asioiden”; todellisten tarinoiden ja ajankohtaisten teemojen, äärellä.

Ollaan oikeiden asioiden äärellä eli ajankohtaisuus ja jollain tavalla tuttuuskin niissä toimintapäivien teemoissa. ... pakolaisteema ja muutkin teemat, niin ne ovat jollain tavalla siellä uutisvirrassa näkyvissä. Ne teemat ovat jollain tavalla tulleet jo sen lapsen tai nuoren elämään. Mutta se on ehkä sellainen asia, josta ei ole tullut keskustelleeksi vielä. Lapset saattaa kyllä kysellä ja ihmetellä, mutta eivät he välttämättä pääse niin syvälle niihin teemoihin. Rauhankoulun työtavassa päästään niin kuin syvemmälle, ja keskitytään ja pysähdytään. Todelliset tarinat ja teemat, eli siinä on joko todelliset ihmiset siellä tarinan taustalla tai se ilmiö on todellinen. Ja se on tuttua joko siitä lähiympäristössä tai sitten globaalilla tasolla. (Toimija A.)

Jos vaikka puhutaan pakolaiskysymyksestä tällä hetkellä. Se on siellä huulilla ja siellä taustalla koko ajan menossa oleva asia. Se ei ole joku irrallinen juttu, joka vaan opetellaan ilman, että sillä on mitään tekemistä kenenkään todellisuuden kanssa. Vaan että sillä on oikeutus, sillä asialla, ja joku merkitys. Lapsilla ja nuorilla on mahdollisuus peilata sitä läpikäytävää asiaa todellisuuteen. Sitä käydään läpi ilmiöpohjaisen oppimisen kautta. (Toimija C.)

Toimijoiden mukaan ajankohtaisuuteen liittyy oppilaslähtöisyys. He näkivät, että ideaalitulanteessa Rauhankoulun toimintakokonaisuuden työskentelyprosessin avulla löydetään yhdessä vastauksia lasten tai nuorten esittämiin kysymyksiin. Yhteisöpaikassa keskustelua herätti, kenen näkökulmasta ajankohtaiset teemat valitaan Rauhankoulun toimintakokonaisuuksiin. Valtamedian, järjestön, opettajien ja oppilaiden ajatukset ajankohtaisista globaalikasvatukseen sisältyvistä teemoista eivät välttämättä ole yhteneviä. Rauhankoulun toimijat ehdottivat, että ohjaajat keskustelisivat toimintakokonaisuuden suunnitteluvaiheessa ryhmän opettajan kanssa, mitkä asiat ovat mahdollisesti ajankohtaisia ryhmälle. Onko esimerkiksi jokin sellainen aihe keskustellut oppilaiden keskuudessa tai luokkatilanteissa, joka voisi olla globaalikasvatuksen teemavaihtoehtona.

Alkuoletuksenani analyysia tehdessäni oli, että oppilaslähtöisyys ja ajankohtaisuus olisivat laadun osa-alueina erillisiä. Tutkimusaineistossa ajankohtaisuus ja oppilaslähtöisyys limittyivät toimijoiden puheissa keskenään. Toimijoiden mukaan Rauhankoulun toimintapäivissä käytetyt menetelmät ovat oppilaslähtöisiä. Sen lisäksi nähtiin tärkeänä, että lapsille ja nuorille ajankohtaiset globaalikasvatukseen liittyvät kysymykset tulevat esiin oppilaslähtöisen työskentelyn kautta.

Tarkoitukseen sopivat työtavat

Laadukas globaalikasvatustoiminta edellyttää, että käytettävät työtavat ja menetelmät ovat suunniteltu mahdollistamaan globaalikasvatuksen tavoitteisiin pääsemisen. Yhteisöpajaan osallistuneiden toimijoiden mukaan työtapojen tulee olla ikäryhmälle sopivia, yhteistoiminnallisia ja osallistavia. Draamatyöskentely ja prosessidraama nähtiin Rauhankoulun globaalikasvatustoimintaan sopivana työtapana. Laadun kannalta pidettiin tärkeänä, että toimintakokonaisuuksien sisältöjä ja työtapoja kehitetään jatkuvasti yhteisöllisen kehittämisen ja vertaisarvioinnin avulla.

Rauhankoulussa käytössä olevat osallistavan draaman keinot nähtiin globaalikasvatustoiminnan vaikuttavuuden mahdollistajina. Sisällöistä tulee ”enemmän totta” draamatyöskentelylle ominaisen eläytymisen tuottaman tunnereaktion vuoksi. Toimijoiden mukaan ajankohtaisia, nuoria koskettavia globaalikasvatuksen teemoja tai ilmiöitä tulisi käsitellä vaikuttavien menetelmien avulla. Yhteisöpajassa keskustelua herätti se, mikä tekee Rauhankoulussa käsikirjoitetuista prosessidraaman tarinoista sisällöllisesti sellaisia, että ne puhuttavat niin osallistujia kuin ohjaajia. Seuraavasta esimerkistä voi löytää yhden näkökulman tähän kysymykseen.

Kun eläytyy tarinaan ja kun tehdään itse eikä vain passiivisesti kuunnella, niin sillä voi olla dramaattisia vaikutuksia. Eläytymisen kautta sisällöstä tulee enemmän totta. ...Mun kokemus on ollut, että kun olen eläytynyt tarinaan, niin niistä tarinoista on tullut mulle enemmän totta sen eläytymisen myötä. Ja näin mä oletan, että niin se toimii myös muille. Se on herättänyt myötätuntoa ja ajatuksen muutosta ihan eri tasolla kuin, jos mä olisin vain kuullut sen tarinan. Esimerkiksi kun mä vuosia sitten koin Dargon tarinan, niin siitä Kroatian sodasta tuli mulle totta. Sitä ennen se oli ollut vain sanan helinä; ’joo, joo, jossakin soditaan’. Kun me oltiin käyty läpi se (Rauhankoulun prosessidraama-) tarina, ja mä eläydyin siihen, se kosketti mua ja se oli mulle sen jälkeen totta se sota. Mä en voinut enää olla välinpitämätön sille asialle. Se on niin kun kokijan näkökulmasta. Ja sitten taas ohjaajana mulle voimakkaimmat onnistumisen hetket on ollut niitä, kun mä olen itse voinut eläytyä rooliin ja sitten jos on huomannut, että lapset eläytyy rooliin. Näen sen niin, että jotakin tapahtuu silloin. Kun siinä tapahtuu jokin aito eläytyminen, on paljon helpompi, että myötätunto herää silloin. Kuin että mä vain passiivisena kuuntelen ja yritän olla kiltti kansalainen ja ajatella oikein. (Toimija B.)

Edellä oleva ote erään Rauhankoulun toimijan puheenvuorosta yhteisöpajassa kuvastaa pajassa käytyä keskustelua Rauhankoulun toimintakokonaisuuksien pedagogisten menetelmien vaikuttavuudesta. Osallistavan draaman menetelmät mahdollistavat oppijoiden eläytymisen käsiteltäviin globaalikasvatuksen teemoihin. Edellä ole-

vasta puheenvuorosta tulee näkyväksi Rauhankoulun ohjaajan oman eläytymisen merkitys. Kun ohjaaja on itse eläytynyt ja saanut kokemuksen käsiteltävästä globaalikasvatuksen teemasta esimerkiksi prosessidraaman, johon edellä olevassa näytteessä viitataan tarina-sanalla, avulla hän pystyy välittämään jotakin ”aitoa”. Tässä esimerkissä ohjaaja ei ”voinut enää olla välinpitämätön” käsiteltävää ilmiötä, sotaa, kohtaan. Hän koki, että eläytyminen mahdollistaa myötätunnon heräämisen prosessidraaman kokijoissa; sekä oppijoissa että ohjaajissa.

6 KEHITTÄMISTYÖN TUOTOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimuksellisen kehittämistyöni tuotokset. Annan seuraavaksi kuvaamani laatukortit ja laadunhallinnan organisoinnin mallin konkreettisina vastauksina kehittämistyöni päätavoitteeseen, Rauhankoulun globaalikasvatustoiminnan laadunhallinnan jäsentämiseksi ja selkiyttämiseksi. Laatukorttien esittelemisen yhteydessä kerron niiden käyttötarkoituksesta ja jatkokehittelymahdollisuuksista. Lisäksi ehdotan vertaispalautteen käytänteiden raamien muodostamista, ja esitän erilaisia vaihtoehtoisia vertaispalautteen antamisen malleja.

6.1 Laatukortit

Tutkimuksellisen kehittämistyöni tuotoksena syntyneet laatukortit ovat tarkoitettu työvälineeksi Rauhankoulun organisaation sisäiseen arviointiin ja itsearviointiin. Laatukortit ovat työkalu Rauhankoulun toimijoille, jotka haluavat jatkossa selvittää Rauhankoulun toiminnan onnistumista ja kehittämistarpeita paikallistasolla, omassa tiimissään, ohjaajaparinsa kanssa tai koko yhteisössä. Ne antavat välineen, jolla Rauhankoulun toimijat voivat yhdessä arvioida toimintaansa. Laatukortit toimivat tarkistuslistana suunnittelun apuvälineenä, suunnitelmien ja toteutuksen arvioinnissa. Laatukortteihin kirjatut laadun osa-alueet määrittelevät osaltaan ne tekijät, joiden perusteella Rauhankoulun toimintaa voidaan analysoida.

Laatukortteja tehdessäni otin huomioon tutkimuksellisen kehittämistyöni keskeiset tulokset, sekä kehittämistyöni teoreettisen viitekehyksen, erityisesti kriittisen globaalikasvatuksen lähestymistavan. Laatukorttien laatimisessa luotin keräämääni aineistoon, jonka kautta Rauhankoulun toimijoiden ääni pääsi kuuluviin, sekä aineistosta tekemäni analyysin tuloksiin. Rauhankoulun kontekstissa olennaista on laatukorttien helppokäyttöisyys ja kehittämisorientaatio. Liian kattava laatukriteerien järjestelmä olisi työläs toteuttaa, eikä sitä ehkä omaksuttaisi kentällä hyödyllisenä työvälineenä. Lisäksi toimintatapojen ja prosessien liian tiukka vakiointipyrkimys saattaisi jopa vahingoittaa globaalikasvatuksen opetuksen ja oppimisen kehittämistä. Laatukriteerien ei tulisi estää Rauhankoulun ohjaajaverkoston luovuutta ja kehittämisorientaatio, vaan pikemminkin mahdollistaa, kannustaa ja tukea niihin.

Laatukortteja suunnitellessani pohdin, ketkä tulevat olemaan tämän työvälineen potentiaalisia käyttäjiä ja kenen näkökulmasta Rauhankoulun toimintapäivien laatua tultaisiin arvioimaan. Ensimmäinen ajatukseni oli laatia laatukortit kolmesta näkökulmasta, jolloin olisin jakanut toimintakokonaisuuksien laadun osa-alueet osallistujille näkyviin, rauhankouluohjaajille näkyviin ja toimintakokonaisuuden tilanneelle opettajalle näkyviin. Tässä jaottelussa haasteelliseksi olisi tullut, ketkä tekisivät arviointia; onko esimerkiksi opettajilla aikaa arvioinnin toteuttamiseen. Käytännössä palautelomakkeen täyttäminen tai lyhyen palautekeskustelun käyminen rauhankouluohjaajien kanssa toimintakokonaisuuden päätteeksi ovat osoittautunut opettajien kiireisessä arjessa toisinaan haasteellisiksi. Varmimmat laatukorttien käyttäjät ovat Rauhankoulun ohjaajat, ohjausryhmän jäsenet ja koordinaattori, siis organisaation sisäiset toimijat. Näin ollen toteutin laatukortit niin, että työvälineen käyttäjinä ovat Rauhankoulun toimijat, ensisijaisesti rauhankouluohjaajat. Olen jakanut Rauhankoulun toimintakokonaisuuksien laadun osa-alueet kolmeen laatukorttiin, jotka ovat laatukortit toimintapäiviä ennen, toimintapäivien aikana ja toimintapäivien jälkeen (kuvat 6-8).

Laatukortti I Ennen toimintapäivää

Tinkimättömät

Yhteistyö opettajan kanssa:

- Toimintakokonaisuuden tavoitteista, kohderyhmän tarpeista ja toiveista keskustellaan opettajan kanssa
- Ohjaajat ja opettaja sopivat rooleista ja vastuista

Tavoitteellinen suunnittelu:

- Ohjaajapari suunnittelee toimintakokonaisuuden tavoitteet kirkkaana mielessään
- Tavoitteet ja pedagogiset menetelmät ovat linjassa keskenään
- Suunnittelussa otetaan huomioon kohderyhmä: erilaiset oppijat ja ryhmän moninaisuus

Tärkeät

- Ohjaajapari sanoittaa yhteistyönsä raameja ja sopii yhteisistä toimintatavoista
- Ohjaajat saapuvat paikalle hyvissä ajoin ennen toimintapäivän alkamista. Valmistautumiselle (ml. tila, tarvikkeet, ohjaajien välinen orientaatio) varataan aikaa



Kuva 6. Laatukortti – laadun osa-alueet ennen toimintapäivää.

Laatukortti II Toimintapäivän aikana

Tinkimättömät

- Tavoitteet sanoitetaan yhteisesti
- Kriittisen globaalikasvatuksen lähestymistapa
- Oppilaslähtöisyys
- Dialogisuus – tilaa keskustelulle, kysymyksille ja reflektiolle
- Tiedon luotettavuus, fakta ja fiktio erotetaan toisistaan
- Oikeudenmukaisuus ja kumppanuus ongelmanratkaisussa, globaalivastuu

Tärkeät

- Ajankohtaiset teemat - ilmiöpohjaisuus
- Osallistavat, ikäryhmälle sopivat yhteistoiminnalliset työtavat tukevat aktiivista kansalaisuutta
- Tarinallisuus – loogisesti etenevä, mukaansa tempaava, yhtenäinen kokonaisuus
- Ohjaajaparit – mahdollistaa reflektion myös toiminnan aikana

Kuva 7. Laatukortti – laadun osa-alueet toimintapäivän aikana.

Laatukortti III Toimintapäivän jälkeen

Tinkimättömät

- Ohjaajien välinen reflektio ja vertaispalaute mahdollistavat yhdessä oppimisen
- Opettajalta pyydetään palautetta
- Ohjaajat tekevät toimintapäivästä kirjallisen raportin yhdessä

Tärkeät

- Opettajaa kannustetaan ja tuetaan jatkotyöstämään teemoja ryhmänsä kanssa
- Opettajalle tarjotaan materiaaleja globaalikasvatuksen teemojen jatkotyöstöä varten



Kuva 8. Laatukortti – laadun osa-alueet toimintapäivän jälkeen.

Laatukortit (kuvat 6-8) ovat työkalu itsearviointiin ja organisaation sisäiseen arviointiin. Arvioinnin tehtävänä on tehdä näkyväksi oman työn vahvuuksia ja kehitettäviä alueita. Itsearvioinnissa voidaan vastata esimerkiksi neljään peruskysymykseen: missä olemme nyt, missä haluaisimme olla tulevaisuudessa, miten pääsemme haluaamme tavoitteeseen, ja miten tulemme arvioimaan aikaansaatuja muutoksia. Nämä jatkuvaan kehittämiseen suuntaavat kysymykset mukailevat Lillrankilta (1999) lainattua ajatusta laadun ohjauksen periaatteista, joissa arvioidaan nykytila suhteessa toiminnan laadulle asetettuihin tavoitteisiin ja mietitään menetelmät eli, miten ja mitä tekemällä asetettu tavoite saavutetaan (Lillrank 1999, 41). Lillrankin ajatusta mukaillen tarvitaan kolmenlaista tietoa: tietoa tavoitteista eli ominaisuuksien joukosta, joka tekee Rauhankoulun toimintakokonaisuudesta hyvän, tietoa nykytilasta eli miten lähellä tavoitteita ollaan ja kolmanneksi tietoa menetelmistä eli miten erilaiset toimet vaikuttavat tavoitteiden saavuttamiseen (emt., 41). Täydennän Lillrankilta lainattua ajatusta tulosten arvioinnilla. Tulosten arvioinnissa voidaan esimerkiksi pohtia, mistä tiedämme, että muutos tapahtui parempaan suuntaan.

Opinnäytteeni tutkimuksellisen kehittämistyön prosessin aikana en edennyt vaiheeseen, jossa laatukorttien laadun osa-alueisiin olisi määritelty tasokuvauksia, arviointi-

asteikkoja tai arviointikysymyksiä. Niiden laatiminen on perusteltua tehdä yhteisöllisen kehittämistyön kautta Rauhankoulun yhteisössä. Siten opinnäytteessä alulle laitettu toimintatutkimuksen lähestymistapaa mukaileva Rauhankoulun laatutyö voi jatkaa yhteisöllistä kehittämisorientaatiota. Ehdotan, että kortteihin luodaan laadun kehittämisen kysymyksiä itsearviointiin ja kehittämisen tueksi. Esimerkiksi kriittisen globaalikasvatuksen lähestymistavan osalta laadun kehittämisen kysymykset voisivat olla kuvan 9 suuntaisia.

Kriittisen globaalikasvatuksen lähestymistapa – globaalikasvatus eettisenä reflektiona

- 1) Miten toimintapäivien aikana rakennettiin eettisiä, vastuullisia ja myötäeläviä suhteita oman ryhmän sisällä ja suhteessa muihin (identiteetti- tai kulttuuri-) ryhmiin?
- 2) Miten toimintapäivissä avattiin erilaisia näkökulmia käsiteltyyn teemaan tai ilmiöön?
- 3) Kriittisen globaalikasvatuksen lähestymistavan mukaan globaalien ongelmien luonteeseen kuuluvat monimutkaiset rakenteet, valtasuhteet, oletukset ja asenteet, jotka luovat ja ylläpitävät epäoikeudenmukaisuutta ja lisäävät voimattomuutta. Miten globaalien haasteiden takana olevia syy-seuraussuhteita pohdittiin toimintakokonaisuuden aikana?

Kuva 9. Esimerkki laadun kehittämisen kysymyksistä suhteessa kriittisen globaalikasvatuksen lähestymistapaan.

Laatukorttien pilotointivaihe on tarpeen toteuttaa opinnäytteen valmistumisen jälkeen. Ajatukseni on, että laatukortit voivat muokkaantua ja täydentyä myös pilotointivaiheen jälkeen. Jatkossa on tärkeää pohtia, mistä laadun osa-alueesta voidaan ensimmäisenä joustaa, mikäli osoittautuu, että kaikki laatukorttien aiheet eivät voi täyttyä. Entä onko jokin tai jotkin laatukortteihin nimetyt laadun elementit sellaisia, että niistä ei voida missään tapauksessa tinkiä. Tätä tematiikkaa ajatellen olen opinnäytteeni tutkimuksellisen kehittämistyön tulosten pohjalta jakanut laatukortteihin laadun osa-alueet kahteen luokkaan; tinkimättömiin ja tärkeisiin Rauhankoulun toimintakokonaisuuksien laadun osa-alueisiin. Tämän jaottelun ei tarvitse olla lopullinen. Kortteja saa ja niitä kuuluukin testauksen ja käyttökokemuksen pohjalta harkiten muokata. Pidän tärkeänä laatukorttien ja niiden sisältöjen muokkauksen perustelua ja Rauhankoulun toimijoiden välistä keskustelevaa pohdintaa laatukysymysten äärellä, unohtamatta ajankohtaisia tutkimusperustaisia näkökulmia globaalikasvatukseen.

6.2 Vertaispalautteen käytänteet

Vertaisoppiminen ja refleksiivisyys nousivat vahvasti esiin Rauhankoulun globaali-kasvatustoiminnan laatua edistävinä tekijöinä tutkimusaineiston analyysin pohjalta. Laatukorttien lisäksi kehittämissuunnitelmanani on luoda ja sopia yhteisöllisesti käytänteitä palautteenantoon Rauhankoulun yhteisössä. Kun palautekäytännöt ovat yhdessä sovitut, kaikille selvät ja jokaisen käytössä, palautteenantaminen on turvallista ja mielekästä (Ahonen & Lohtaja-Ahonen 2014, 38, 77). Yksi otollinen palautteenannon paikka, joka tuli esiin tutkimustuloksista, on Rauhankoulun ohjaajien välinen vertaispalaute, joka voi mahdollistaa vertaisoppimisen. Vertaispalaute on palautetta, jota hierarkkisesti samanarvoiset ihmiset antavat toisilleen (emt., 75). Opinnäytteen valmistumisen ajankohtana ohjaajien väliseen vertaispalautteen antamiseen ei Rauhankoulussa ollut valmista mallia.

Palautetta ja sen merkitystä oppimisessa on tutkittu paljon viime vuosina. Ihmisen on vaikeaa hyödyntää palautetta, joka tulee ylhäältä alaspäin annettuna kritiikkinä tai neuvomisenä. Palaute on parempi nähdä kahden tasavertaisen ihmisen dialogina. Rakentavan palautteen ideana on, että se työntää oppimista eteenpäin. Informatiivinen ja oikea-aikainen palaute saa ihmisen katsomaan eteenpäin ja näkemään positiivisia kehittymisen mahdollisuuksia. Se fokusoi ihmisen vahvuuksiin. Palaute voi parhaimmillaan antaa ihmiselle mahdollisuuksia nähdä itsessään uusia puolia ja saada oivalluksia siitä, mihin suuntaan hän haluaa kehittyä. (Lonka 2015, 53-54.)

Rauhankoulun ohjaajien väliseen reflektioon ja vertaispalautteen antamiseen on perusteltua luoda malli, joka mahdollistaisi turvallisen ja arvostavan palautteen antamisen ja vastaanottamisen. Palautteen antamisen tapojen on syytä olla rauhankouluohjaajien tiedossa etukäteen. Vertaispalautteen antaminen voi toimia hyvin, kun siihen luodaan yhdessä sovitut pelisäännöt; selkeä tila, aika ja käytännöt. Ohjaajapari voi esimerkiksi evaluoida yhteistyötään kokonaisuutena ja antaa toisilleen myös henkilökohtaista positiivista palautetta ja keskustella kehittymisen alueista. Palaute olisi hyvä antaa suhteessa yhdessä sovittuihin tavoitteisiin, joiden tulisi olla linjassa Rauhankoulun yleisempien päämäärien kanssa. (Kuuluvainen 2015, 79-80.)

Palautteen antamisen määrän ja laadun suhteisiin on olemassa erilaisia malleja. Esimerkiksi 1/5 -mallissa jokaista kehittämissuhteesta kohtaan ilmaistaan viisi positiivista asiaa (emt., 79). Kolmen koon -mallissa vähintään kaksi kolmasosaa palautteesta tulisi olla myönteistä, kannustavaa ja kiittävää palautetta, jotta korjaava palaute on hyödyllistä. Yksi kolmannes tulisi olla kehittävää, rakentavaa tai korjaavaa, jotta myönteisyydestä saadaan teho irti. (Ristikangas & Ristikangas 2011, 240-241.) Olennaista on, että palautteen antamisen tapa on luonteva ja aito sekä palautteen antajalle että saajalle.

Myönteinen palaute keskittyy onnistumisten ja vahvuuksien löytämiseen, se on tapa lisätä onnistumisia ja osoittaa rauhankouluohjaajien työn merkitystä (Ahonen ym. 2014, 38-39). Rakentavan tai korjaavan palautteen lähtökohtana on asianomaisen työskentelyn kehittyminen ja oppiminen. Palaute suuntaa tulevaisuuteen. Kriittiset kommentit esitetään rakentavasti ja asiallisesti, mieluiten kysymysten muodossa. Rakentavassa palautteessa tarkastellaan tilannetta tai toimintaa, palaute koskee työroolia tai -suoritusta, ei persoonaa. Palautteen saaminen voi parhaimmillaan vahvistaa pätevyyden ja kyvykkyyden tunnetta sekä lisätä motivaatiota työn tekemiseen. (Kaski & Kiander 2005, 116-118; Lonka 2015, 55.)

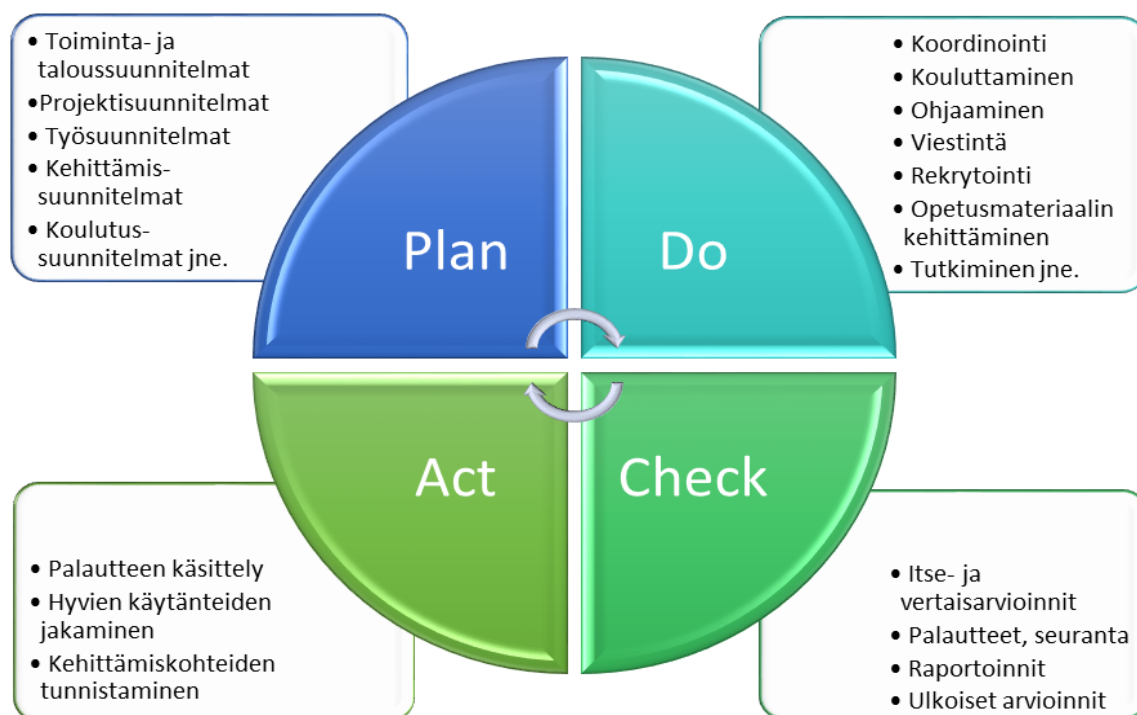
Näen hyvänä vaihtoehtona harkita palautteenannon rakentamista dialogisen ja oivalluttavan palautteenantotyylin pohjalle, jolloin aktivoidaan Rauhankoulun toimijoita itse reflektomaan jaideoimaan omaa toimintaansa (Kupias, Peltola & Saloranta 2011, 213; Lonka 2015, 56). Dialogisen palautteen tarkoituksena on saada vastaanottaja tietoiseksi omasta toiminnastaan, vahvuuksistaan ja kehittämiskohteistaan (Kupias ym. 2011, 212). Oivalluttava palautetyyli antaa tilaa palautteen vastaanottajan omille oivalluksille ja oppimiselle. Se sopii hyvin tilanteisiin, joissa on selkeät tavoitteet ja raamit, ja joissa ei ole yhtä oikeaa toimintamahdollisuutta. (Emt., 210-211.) Rauhankoulun toimintapäivät ovat raameiltaan ja tavoitteiltaan selkeät, joten dialoginen ja oivalluttava palautteenantotyylisopisi hyvin ohjaajien välisen vertaispalautteen malliksi.

6.3 Laadunhallinnan organisointi

Rauhankoulun globaalikasvatustoiminnan laadunhallinta koostuu niistä menettelytavoista, prosesseista tai järjestelmistä, joiden avulla Rauhankoulun toiminnan laatua ylläpidetään ja kehitetään. Tässä alaluvussa esittelen ehdotukseni menettelytavoista Rauhankoulun globaalikasvatustoiminnan laadunhallinnan organisointiin. Laadunhallinnan organisoinnin tavoitteena on Rauhankoulun toiminnan jatkuva kehittäminen, toimintatapojen selkiyttäminen, seuranta- ja arviointitiedon tuottaminen toiminnan ohjaamiseen, sekä hyvien käytäntöjen tunnistaminen ja levittäminen. Seuraavaksi esittelemäni menettelytavat ja mallit muistuttavat osin yleisesti käytössä olevia laadunhallintamalleja.

Demingin ympyrä on yleisesti tunnettu jatkuvan kehittämisen malli, joka rakentuu pohjimmiltaan oppimisen ja jatkuvan parantamisen ajatukselle (Hokkanen & Strömberg 2006, 81). Kuvailin kohdassa 4.2 Demingin mallia, jota kutsutaan myös nimellä PDCA-sykli. Laadunhallinnan syklin vaihteellinen ajattelu auttaa hahmottamaan ja toteuttamaan laadunhallinnan menettelytapoja. Demingin mallia soveltaen Rauhankoulun globaalikasvatustoiminnan laadun kehittäminen on suunnitelmallinen prosessi, jossa voidaan erottaa suunnittelun, toteuttamisen, arvioinnin ja edelleen kehittämisen vaiheet. (Borgman ym. 2002, 22; Sarala ym. 1997, 100-101.)

Esitän kuvassa 10 Rauhankoulun globaalikasvatustoiminnan jatkuvan kehittämisen syklin Demingin ympyrää mukaillen. Mallissa jatkuva kehittäminen perustuu palautteeseen, toiminnan arviointiin ja seurantatietoon. PDCA-syklin luonteeseen kuuluu, että eri vaiheet sisältävät elementtejä muistakin vaiheista. Esimerkiksi hyvä suunnitelma pitää sisällään seuranta- ja arviointitietoja. Laadunhallinnan syklin vaiheet toistuvat jatkuvana kehänä, kyse ei siis ole neljästä irrallisesta vaiheesta. (Borgman ym. 2002, 22-25; Sarala ym. 1997, 101.)



Kuva 10. Toiminnan arviointiin, palautteeseen ja seurantatietoon perustuva jatkuva kehittäminen Rauhankoulussa Demingin mallia mukailien (Lecklin ym. 2009, 32-34).

Kuvassa 10 kytken PDCA-syklin vaiheisiin esimerkkejä niihin liittyvistä toiminnoista ja prosesseista Rauhankoulussa. Toiminnan jatkuva kehittäminen on aktiivista ongelmien ratkaisemista ja oppimista (Borgman ym. 2002, 22). Aktiivisina toimijoina syklin prosesseissa ja toiminnoissa ovat Rauhankoulun toimijat: ohjaajaverkoston jäsenet, työntekijät, ohjausryhmä, Rauhanliiton hallitus sekä viime kädessä järjestön vuosikokous. Kuvan 10 mallin mukaan esimerkiksi tietyistä Rauhankoulun toimintakokonaisuuksista vastuussa oleva ohjaajapari suunnittelee ensin toimintakokonaisuuden ja ohjaustilanteet (plan), suunnitteluvaiheen jälkeen he toteuttavat toimintapäivien ohjauksen (do), toimintapäivien päätteeksi he pyytävät opettajalta kirjallisen palautteen, antavat vertaispalautetta työparilleen sekä tekevät itsearviointia kirjallisen raportoinnin yhteydessä (check). Saamansa palautteen ja itsearvioinnin pohjalta ohjaajat miettivät toiminnan vahvuuksia ja kehittämisalueita sekä tekevät havaitun perusteella tarvittavat muutokset tai ryhtyvät parantaviin toimenpiteisiin (act).

Yksi laadunhallinnan keskeisistä prosesseista on toiminnanohjausprosessi, jossa asetetaan tavoitteita ja seurataan niiden toteutumista. Tavoitteiden asettelu ja seu-

rantaa tekevät niin ohjaajat vastuullaan olevien toimintakokonaisuuksien osalta kuin Rauhankoulun ohjausryhmä yhdessä Rauhanliiton hallituksen kanssa asettaessaan Rauhankoulun globaalikasvatushankkeille tavoitteet, joiden toteutumista seurataan ja arvioidaan. Hankekohtaisesti tehdään projektisuunnitelmat, joihin mietitään indikaattorit ja laaditaan seurantasuunnitelma.



Kuva 11. Rauhankoulun toimintakokonaisuuksien laadunhallinnan organisointi.

Kuvassa 11 esitän mallin Rauhankoulun toimintakokonaisuuksien laadunhallinnan organisointiin. Kyseisen mallin voi hahmottaa PDCA-syklin arvioinnin (check) ja toiminnan (act) vaiheiksi, joista tuotoksena on kehittämissuunnitelma. Laadun arvioinnin muotoina tässä mallissa ovat kohderyhmäsuuntautunut arviointi (esim. opettajien ja oppilaiden palautteet), sekä itse- ja vertaisarviointi. Toimintapaikkakunnittain Rauhankoulun ohjaajien raporteista ja saadusta palautteesta koostetaan yhteenveto, jonka pohjalta nimetään alueelliset vahvuudet ja kehittämistarpeet. Arviointi- ja seurattietoja hyödynnetään säännöllisesti järjestettävissä Rauhankoulun yhteisön arviointipäivissä, joiden työskentelyn pohjalta luodaan Rauhankoulun kehittämissuunnitelma. Kuvassa 11 ei näy ulkoinen arviointi eli organisaation ulkopuolisten asiantuntijoiden tekemät laadun ja vaikutusten arviointiselvitykset, joita on tehty Rauhankoulun globaalikasvatushankkeiden päätteeksi vuodesta 2009 alkaen. Myös ulkoisen arvi-

oinnin kautta saatu arviointitieto on olennaista ottaa huomioon kehittämissuunnitelmia tehdessä. Arviointitiedon avulla toimintaa voidaan ohjata harkitusti haluttuun suuntaan (Harju 2004, 63).

Rauhankoulun keskeisiä toiminnan ja tulosten laatua varmistavia menettelyitä ovat laadunvarmistus rekrytoinnissa, kohdissa 6.1 ja 6.2 tarkastelemani itsearviointin ja vertaispalautteen käytänteet, itsearviointiin liittyvä raportointi, hankekohtaiset globaalikasvatustoiminnan laadun ja vaikutusten arviointiselvitykset, sidosryhmäpalautteen keruu ja käsittely, sekä seuranta- ja arviointitiedon tarkastelusta seuraavat toimenpiteet. Lisäksi toimialalla yleisesti käytössä oleviin laatua varmistaviin menettelyihin kuuluu laatujärjestelmän dokumentointi, johon sisältyy toimintojen, toimijoiden ja vastuiden määrittely. Laadunhallinta nähdään laatuun liittyvänä johtamisena (Suomen Standardisoimisliitto SFS ry 2016). On tärkeää, että järjestön johto antaa laatutyölle tukensa ja on mukana käytännön laatutyössä järjestön muiden toimijoiden kanssa (Harju 2004, 61; Sarala ym. 1997, 100).

Rauhanliiton, kuten muidenkin yhdistysten, toimintaa Suomessa säätelee yhdistyslaki. Yhdistyslain mukaan päätösvalta yhdistyksissä kuuluu sen jäsenille, jotka käyttävät päätösvaltaansa yhdistyksen kokouksessa. Laki säättää, että jokaisella yhdistyksellä tulee olla vähintään kolmijäseninen hallitus. Yhdistyksen vuosikokous tekee päätökset hallituksen jäsenten valitsemisesta. Hallituksen on lain ja sääntöjen sekä yhdistyksen päätösten mukaan huolellisesti hoidettava yhdistyksen asioita. Yhdistyksen operatiivisesta johdosta laki ei sääädä. (Yhdistyslaki 503/1985.)

Rauhanliiton säännöissä määritellään järjestön johtamisketju. Järjestön säännöt pohjaavat yhdistyslakiin. Rauhanliiton sääntöjen (2011) mukaan hallitus johtaa liiton toimintaa ja vastaa sen taloudesta järjestön vuosikokousten välissä. Hallituksen on toimittava Rauhanliiton sääntöjen ja järjestön kokousten antamien ohjeiden mukaisesti. Hallitus voi nimetä avukseen työvaliokunnan, joka valmistelee asioita ja toimeenpantee päätöksiä. Hallitus ottaa ja erottaa järjestön toiminnanjohtajan, joka vastaa hallituksen kokousten valmistelusta ja sen päätösten toimeenpanosta sekä toimii Rauhanliiton henkilöstön esimiehenä. (Suomen Rauhanliitto 2011.) Rauhanliiton johtamisketjua tarkastellen vastuu järjestön laatuperiaatteista ja -linjauksista sekä viime kädessä toiminnan ja tulosten kokonaislaadusta ovat järjestön vuosikokouksella ja

hallituksella. Käytännön toiminnassa jokainen Rauhankoulun toimija vastaa oman työnsä ja sen tulosten laadusta ja kehittamisestä ohjaajana, kouluttajana, koordinaattorina, vapaaehtoisena tai ohjausryhmän jäsenenä.

7 POHDINTA

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli jäsentää ja selkiyttää Rauhankoulun globaalikasvatustoiminnan laadunhallinnan kokonaisuutta. Tutkimuksellisen kehittämistyön tavoitteiden kannalta tärkeää tietoa saatiin globaalikasvatustoiminnan laadun osaluista Rauhankoulun toimijoiden näkökulmasta. Peilasin kehittämistyön prosessin aikana nimettyjä Rauhankoulun globaalikasvatustoiminnan laatutekijöitä ja niistä aineiston analyysin kautta saamaani informaatiota erityisesti kriittisen globaalikasvatuksen ja draamakasvatuksen tietoperustaan. Rauhankoulun organisaatiossa olevaa hiljaista tietoa saatiin näkyviin sekä havainnointiaineiston että yhteisöpajan aineiston analyysin kautta johtamissani tuloksissa.

Kehittämistyön alatavoitteena oli kehittää Rauhankoulun globaalikasvatustoiminnan laadun lisäämiseksi prosessimainen toimintatapa, jolla mahdollistetaan laadun seuranta ja kehittämistarpeiden arviointi kaikilla Rauhankoulun toimintapaikkakunnilla. Opinnäytteen arvokkaana antina ovat tutkimuksellisen kehittämistyön tuotoksena syntyneet laatukortit, ehdotetut menettelytavat Rauhankoulun globaalikasvatustoiminnan laadunhallinnan organisointiin sekä kehittämissuositukset vertaispalautteen ja opettajayhteistyön käytänteiden selkiyttämiseen.

Opinnäytteen kehittämistyön tuotoksena syntynyt laadunhallinnan malli ja toimenpite-ehdotukset ovat tehty Rauhankoulun globaalikasvatustoimintaan. Niitä voi soveltaen hyödyntää järjestötyön kentällä laajemmin. Rauhankasvatusinstituutti ry:n puheenjohtaja, Helsingin yliopistolla tutkija-tohtorina toimiva Antti Rajala arvioi kommentoidessaan opinnäytteen luonnosta syyskuussa 2016, että tästä kehittämistyöstä tulee olemaan paljon hyötyä Rauhankoululle sekä muille globaalikasvatusta tekeville järjestöille (Rajala 2016). Tulen jakamaan opinnäytteeni tutkimuksellisen kehittämistyön prosessin kuvausta ja tuloksia globaalikasvatusjärjestöille suunnatussa koulu-

tuksessa talven 2016-2017 aikana. Koulutusyhteistyöstä on sovittu Kepa ry:n kanssa. (Vihriälä 2016a.)

Opinnäyte toi uutta tietoa globaalikasvatuksen laatutekijöistä Rauhankoulun toimijoiden näkökulmasta. Rauhankoulun toimijat ovat pääsääntöisesti opetus- ja kasvatustalan ammattilaisia, jotka toteuttavat globaalikasvatusta työssään. Rauhankoulun toiminnan kannalta hyödyllistä tietoa saatiin muun muassa globaalikasvatuksen laatutekijöistä postkoloniaaliseen teoriaan pohjautuvan kriittisen globaalikasvatuksen lähestymistapaan peilaten, pedagogisen draaman erityispiirteistä globaalikasvatuksen kontekstissa, tarinallisuuden hyödyntämisestä globaalikasvatuksen tietojen kerronnassa sekä Rauhankoulun ohjaajien ja opettajien välisen yhteistyön sujuvoittamisesta. Lisäksi opinnäytetyön prosessin aikana saatiin käytännön kokemusta yhteisöllisestä kehittämisotteesta ja toimintatutkimuksen tutkimusstrategian hyödyntämisestä Rauhankoulun laatutyössä.

Ehdotukseni jatkokehittämisen ja -tutkimuksen aiheista liittyvät globaalikasvatustoiminnan laadun tarkasteluun moninäkökulmaisesti sekä tarinoiden käyttöön globaalikasvatuksessa. Globaalikasvatuskentän toimijoiden ja globaalikasvatustoimintaan osallistuvien lasten ja nuorten käsityksiä ja kokemuksia globaalikasvatuksen laadusta olisi hyödyllistä tutkia ja verrata keskenään. Globaalikasvatustoiminnan laatua voitaisiin tarkastella osallistujien näkökulmasta esimerkiksi palvelumuotoilun käyttäjäkeskeistä ajattelua hyödyntäen. Palvelumuotoilun lähestymistavalla pyritään luomaan käyttäjän kannalta hyödyllisiä ja haluttavia palvelukokemuksia ja palveluorganisaation näkökulmasta vaikuttavia, tehokkaita, kannattavia ja erottuvia palvelukonsepteja (Ojasalo ym. 2014, 71-72). Jatkokehittämissuosituksena on järjestöjen globaalikasvatustoiminnan laadun kehittäminen valitsemalla kehittämisprosessiin käyttäjälähtöisen lähestymistavan alan ammattilaisten näkökulmien ja globaalikasvatuksen ajankohtaisen tutkimustiedon rinnalle.

Analysoidessani tutkimuksellisen kehittämistyöni aineistoa pohdin tarinallisuuden ja tarinoiden käytön vahvuuksia ja haasteita globaalikasvatuksessa. Näen asialla vahvan yhteyden globaalikasvatustoiminnan sisällölliseen laatuun sekä globaalikasvatuksen kentällä ajankohtaiseen keskusteluun Suomessa. Kuluneen 15 vuoden aikana Rauhankoulussa on käsikirjoitettu yli kaksikymmentä rauhan- ja globaalikasvatuksen

prosessidraamaa, joissa tarinan juonta kuljetaan osallistavan draaman keinoin. Viime vuosina kertomuksia ja tarinoita on yleisesti käytetty järjestöjen globaalikasvatus-työssä. Esimerkiksi kehitysmaissa elävien ihmisten tarinoita ja kuvauksia heidän arjestaan on monien Suomessa toimivien järjestöjen globaalikasvatusmateriaaleissa. Tarinoiden yleisenä haasteena on, että ne antavat helposti yksinkertaistetun kuvan käsiteltävistä ilmiöistä tai tuottavat liian helppoja ratkaisuja monimutkaisiin globaaleihin kysymyksiin, kuten pakolaiskriisin syihin ja ratkaisuihin tai Suomessa ja Euroopassa ajankohtaiseen vihapuhe-ilmiöön (Rauhala ym. 2014, 102-103). Tämän tematiikan ympäriltä löytyy aiheita jatkotutkimukseen ja -kehittämiseen. Olisi kiinnostavaa tutkia, miten tarinallisuuden voimaa voidaan hyödyntää niin, että tarinoiden avulla tehtävä globaalikasvatus vahvistaisi kriittistä medialukutaitoa sekä maailman ja ihmisyiden moninaisuuden ymmärtämistä, ja olisi näin vahvemmin kriittisen globaalikasvatuksen lähestymistavan mukaista.

Tämän tutkimuksellisen kehittämistyön tarpeen tunnistamisen ja taustojen avaamisen kautta Rauhankoulun laatutyö linkittyy toimialan ajankohtaisiin ilmiöihin. Järjestöjen globaalikasvatuskentän trendejä ovat uusien opetussuunnitelmien mukaisen globaalikasvatuksen toteuttaminen, PISA-tutkimuksen uusi globaalin kompetenssin arviointialue, Sitran megatrendilistalle vuonna 2016 nimetty globaali arkinen ja jännitteinen keskinäisriippuvuus sekä rauhan- ja globaalikasvatustyötä tekevien järjestöjen rahoituspohjassa tapahtuneet muutokset, muutamia mainitakseni. Opinnäytteen kehittämisprosessin historiallista aikaa kuvaa ympäröivän maailman monimutkaisuus, reaaliaikaiset tietovirrat eri medioiden välittämänä, sekä keskinäisriippuvuuden tiivistyminen. Strategisen suunnittelun ja kehittämisen kannalta nämä tarkoittavat sitä, että kehittämisen välineiden ja strategioiden tulisi olla joustavia ja niiden keskiöön on tarpeen nostaa ajatus jatkuvasta oppimisesta ja kehittämisestä. Pitkien kehittämisprosessien lähtökohdat ja johtopäätökset vanhenevat helposti jo matkan varrella. Rauhankoulun yhteisön kaltaisissa asiantuntijaverkostoissa tietoa ja osaamista on tarpeen törmäyttää ja mahdollistaa näin yhdessä kehittyminen. Yhteisöllinen työpajatyöskentely säännöllisesti toteutettuna on yksi mahdollinen foorumi asiantuntijuuden ja osaamisen kehittämiseksi. Hierarkkisuuden ja kankeiden prosessien sijaan tässä ajassa on tarpeen antaa tilaa osaamisperustaisille, itseorganisoituville tiimeille sekä monialaiselle yhdessä ajattelulle, yhdessä luomiselle ja osaamisen dialogiselle yhteiskehittämiselle.

Opinnäytteeni lopuksi haluan kiittää kanssakulkijoitani yhteisöpedagogina ja ihmisenä kehittymiseni matkan varrelta. Erityiset kiitokset kaikille Rauhankoulua vuosien varsilla toteuttaneille ja kehittäneille tärkeästä työstänne. Kiitos kollegoilleni ja työni kommentoijille osaamisen jakamisesta. Kiitos osaavalle ja empaattiselle opinnäytteeni ohjaajalle. Lämpimät kiitokset isälleni ja Alli-tädilleni, jotka näyttivät minulle elämän ja ihmisyyden kunnioittamisen syvällisillä ja persoonallisilla tavoillaan. Kiitos läheisilleni ja ystävilleni joustavuudesta ja kannustuksesta. On ilo jatkaa matkaani elinikäisen oppimisen moninaisilla poluilla.

LÄHTEET

Julkaistut lähteet

- Ahonen, Risto & Lohtaja-Ahonen, Sirke 2014. Palaute kuuluu kaikille. 4.painos. Helsinki: Human Interest.
- Andreotti, Vanessa 2011. Actionable Postcolonial Theory in Education. New York: Palgrave Macmillan.
- Andreotti, Vanessa de Oliveira 2014. (Towards) decoloniality and diversity in global citizenship education. Teoksessa Andreotti, Vanessa de Oliveira (toim.) 2014. The Political Economy of Global Citizenship Education. New York: Routledge, 74–90.
- Andreotti, Vanessa 2006. 'Soft versus critical global citizenship education'. Policy & Practice: A Development Education Review (3. painos). Belfast: Center of Global Education, 40–51.
- Andreotti, Vanessa & Souza, Lynn Mario T.M. 2007. Learning to Read the World Through Other Eyes. Derby: Global Education.
- Anttila, Pirkko 2007. Realistinen evaluaatio ja tuloksellinen kehittämistyö. Hamina: AKATIIMI Oy.
- Borgman, Merja & Packalen, Esa 2002. Parhaat käytännöt työyhteisön kehittämiseen. Helsinki: Tammi.
- Cederlöf, Petri 1999. Merkityksestä laatuun. Haasteena nuorisotyön tutkimus. Teoksessa Paakkunainen, Kari (toim.) 1999. Arviointitutkimus ja nuoriso. Tulostavastuusta dynaamiseen nuorisotoimintaan. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto Nuorisotutkimusseura, 77–111.
- Eskola, Jari 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) 2007. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (2. korjattu ja täydennetty painos). Jyväskylä: PS-kustannus, 159–183.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen (8. painos). Tampere: Vastapaino.
- Grönfors, Martti 2010. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (3. painos). Jyväskylä: PS-kustannus, 154–170.
- Grönroos, Christian 2015. Palvelujen johtaminen ja markkinointi (5. painos), suom. Tillman, Maarit. Helsinki: Talentum.
- Hakkarainen, Kai & Paavola, Sami 2008. Asiantuntijuuden kehittyminen, hiljainen tieto & uutta luovat tietokäytännöt. Teoksessa Toom, Auli & Onnismaa, Jussi & Kajanto, Anneli (toim.) 2008. Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Helsinki: Kansanvalistusseura, 59–82.
- Halinen, Irmeli & Jääskeläinen, Liisa 2015. Opetussuunnitelma uudistus 2016. Teoksessa Cantell, Hannele (toim.) 2015. Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 19–36.

- Harju, Aaro 2004. Järjestön kehittäminen. Helsinki: Sivistysliitto Kansalaisfoorumi SKAF ry.
- Heikkinen, Hannu 2005. Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista! Helsinki: Minerva Kustannus Oy.
- Heikkinen, Hannu L.T. 2007. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa Heikkinen, Hannu L.T. & Rovio, Esa & Syrjälä, Leena (toim.) 2007. Toiminnasta tietoon: Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat (2. tarkistettu painos). Helsinki: Kansanvalistusseura, 16–38.
- Heikkinen, Hannu L.T. 2010. Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I (3. uudistettu ja täydennetty painos). Jyväskylä: PS-kustannus, 214-229.
- Heikkinen, Hannu L.T. & Rovio, Esa & Kiilakoski, Tommi 2007. Toimintatutkimus prosessina. Teoksessa Heikkinen, Hannu L.T. & Rovio, Esa & Syrjälä, Leena (toim.) 2007. Toiminnasta tietoon: Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat (2. tarkistettu painos). Helsinki: Kansanvalistusseura, 78–93.
- Heikkinen, Hannu 2004. Vakava leikillisuus. Draamakasvatusta opettajille (2. tarkistettu painos). Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2012. Tutki ja kirjoita (15.-17. painos). Helsinki: Tammi.
- Hokkanen, Simo & Strömberg, Oiva 2006. Laatuun johtaminen. Jyväskylä: Sho Business Development Oy.
- Humanistinen ammattikorkeakoulu 2015. Opinnäytetyöopas. Järjestö- ja nuorisotyön koulutusohjelma, ylempi amk-tutkinto. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Huovinen, Terhi & Rovio, Esa 2007. Toimintatutkija kentällä. Teoksessa Heikkinen, Hannu L.T. & Rovio, Esa & Syrjälä, Leena (toim.) 2007. Toiminnasta tietoon: Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat (2. tarkistettu painos). Helsinki: Kansanvalistusseura, 94–113.
- Innokylä 2012. Arvostava haastattelu (Appreciative Inquiry). Viitattu 13.7.2016. <https://www.innokyla.fi/web/malli104229>
- Isokorpi, Tia 2008. Napit vastakkain. Ristiriidat, rajat ja ratkaisut (2. painos). Juva: PS-kustannus.
- Jalava, Urpo & Virtanen, Petri 1996. Laatu, innovaatio ja projekti. Hyvinvointipalvelujen kehittämisen ydinkysymyksiä. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Juholin, Elisa 2009. Communicare! Viestintä strategiasta käytäntöön (5. painos). Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Jääskeläinen, Paul & Hakkarainen, Pentti & Jokinen, Esa & Spangar, Timo 2008. Dialogiset työpajat ja hiljainen tieto. Teoksessa Toom, Auli & Onnismaa, Jussi & Kajanto, Anneli (toim.) 2008. Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Helsinki: Kansanvalistusseura, 301–320.
- Kananen, Jorma 2014. Toimintatutkimus kehittämistutkimuksen muotona. Miten kirjoitan toimintatutkimuksen opinnäytetyönä? Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

- Kananen, Jorma 2015. Kehittämistutkimuksen kirjoittamisen käytännön opas. Miten kirjoitan kehittämistutkimuksen vaihe vaiheelta. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kaski, Satu & Kiander, Tuula 2005. Tunnejohtajuus – kuuntelua ja vaikuttamista. Helsinki: Edita.
- Kauppila, Reijo A. 2011. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja kasvattajille (3. painos). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kepa ry 2015. Kehitysjärjestöt: Leikkauksilla tuhoisat vaikutukset koko toimialalle. Tiedote 1.7.2015. Viitattu 4.8.2016. <http://www.kepa.fi/uutiset/11530>
- Kiiski Kataja, Elina 2016. Megatrendit 2016. Tulevaisuus tapahtuu nyt. Muistio 14.1.2016. Helsinki: Sitra. Viitattu 1.7.2016. https://www.sitra.fi/julkaisut/Muut/Megatrendit_2016.pdf
- Kinnunen, Ritva 2004. Palvelujen suunnittelu. Helsinki: WSOY.
- Kuortti, Joel 2007. Jälkikoloniaalisia käännöksiä. Teoksessa Kuortti, Joel & Lehtonen, Mikko & Löytty, Olli (toim.) 2007. Kolonialismin jäljet – keskustat periferia ja Suomi. Helsinki: Gaudeamus, 11–26.
- Kupias, Päivi 2007. Kouluttajana kehittyminen. Helsinki: Gaudeamus.
- Kupias, Päivi & Koski, Mia 2012. Hyvä kouluttaja. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Kupias, Päivi & Peltola, Raija & Saloranta, Paula 2011. Onnistu palautteessa. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Kuula, Arja 1999. Toimintatutkimus: kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Kuula, Arja 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuuluvainen, Salla 2015. Vapaaehtoistyön johtaminen. Helsinki: Sivistysliitto Kansalaisfoorumi SKAF ry.
- Lappalainen, Sirpa 2007. Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa Lappalainen, Sirpa & Hynninen, Pirkko & Kankkunen, Tarja & Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (toim.) 2007. Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 113–133.
- Lecklin, Olli & Laine, Risto O. 2009. Laadunkehittäjän työkalupakki. Innovatiivisen johtamisjärjestelmän rakentaminen. Helsinki: Talentum.
- Lillrank, Paul 1999. Laatuajattelu. Laadun filosofia, tekniikka ja johtaminen tietoyhteiskunnassa (1.-2. painos). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava
- Lonka, Kirsi 2015. Oivaltava oppiminen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Löytty, Olli & Rastas, Anna 2011. Afrikka Suomesta katsottuna. Teoksessa Teppo, Annika 2011 (toim.). Afrikan aika. Helsinki: Gaudeamus, 23–38.
- Maastricht 2002. Maastricht Global Education Declaration. European Strategy Framework for Improving and Increasing Global Education in Europe to the Year 2015. Viitattu 13.8.2016. <http://educaciondesarrollo.fongdcam.org/files/2012/01/Declaracio%C2%A6%C3%BCn-Mastrichts-app1.pdf>

- Nummi, Pepe 2013. Fasilitaattorin käsikirja. Tarina siitä miten Ykä Hirvi vie ryhmän tuskasta tulokseen (7. painos). Helsinki: Edita Prima Oy.
- OECD 2016. Global competency for an inclusive world. Viitattu 1.7.2016.
<https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- Ojasalo, Katri & Moilanen, Teemu & Ritalahti, Jarmo 2014. Kehittämistyön menetelmät. Uudenlaista osaamista liiketoimintaan (3. uudistettu painos). Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2014 (4. painos). Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 1.7.2016.
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016. Tiedote: Pisa-tutkimus. Viitattu 1.7.2016.
<http://www.minedu.fi/pisa/>
- Owens, Allan & Barber, Keith 2010. Draamakompassi – prosessidraaman suunnittelu, käytännön työskentely, arviointi ja reflektointi, suom. Korhonen, Pekka & Airaksinen, Raija. Helsinki: Draamatyö.
- Palmroos, Sarianna (toim.) 2011. Laatu kehittämään. Järjestöjen kouluvierailutoiminnan laatukriteeristö globaalikasvatukseen. Viitattu 21.3.2016.
http://www.gloaalikasvatus.fi/tiedostot/laatu_kehittamaan.pdf
- Parrila, Sanna 2002. Perhehoito osana suomalaista päivähoitojärjestelmää. Näkökulmia perhepäivähoidon laatuun ja sen kehittämiseen. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto. Viitattu 2.8.2016.
<http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514268741.pdf>
- Pashby, Karen 2014. Cultivating global citizens: planting new seeds or pruning the perennials? Looking for the citizen-subject in global citizenship education theory. Teoksessa Andreotti, Vanessa de Oliveira (toim.) 2014. The Political Economy of Global Citizenship Education. New York: Routledge, 118–133.
- Poikela, Esa 2005. Työssä oppimisen prosessimalli. Teoksessa Poikela, Esa (toim.) 2005. Osaaminen ja kokemus: työ, oppiminen ja kasvatus. Tampere: Tampere University Press.
- Rauhala, Mervi & Vikström, Tarja 2014. Storytelling työkaluna. Vaikuta tarinoilla bisneksessä. Helsinki: Talentum Media Oy.
- Rauhanliitto 2016. Rauhan resiina - Rauhanasemalta peruskouluun ja takaisin. Viitattu 13.8.2016. <http://rauhanliitto.fi/rauhankoulu/rauhan-resiina>
- Rauste-von Wright, Maijaliisa & von Wright Johan 1998. Oppiminen ja koulutus (1.-5. painos). Helsinki: WSOY.
- Rekola, Sanna 2015. Perusopetuksen OPS ohjaa kouluja globaalikasvatukseen. Viitattu 1.7.2016. http://www.gloaalikasvatus.fi/blogi/2014-12-30_perusopetuksen-ops-ohjaa-kouluja-gloaalikasvatukseen
- Ristikangas, Marjo-Riitta & Ristikangas, Vesa 2011. Valmentava johtajuus. Helsinki: WSOYpro.
- Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto, verkkojulkaisu. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 12.7.2016. http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_4_2.html

- Santalainen, Timo 2008. Strateginen ajattelu (2. tarkistetun painoksen lisäpainos). Helsinki: Talentum Media Oy.
- Sarala, Urpo & Sarala, Anita 1997. Oppiva organisaatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen (4. painos). Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Seppänen-Järvelä, Riitta & Vataja, Katri 2009. Mitä työyhteisölähtöinen prosessikehittäminen on? Teoksessa Seppänen-Järvelä, Riitta & Vataja, Katri (toim.) 2009. Työyhteisö uusille urille. Kehittäminen osaksi arjen työtä. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–29.
- Seppänen-Järvelä 2009. Työpaikka – yksilö, yhteisö ja organisaatio kehittämisen ytimessä. Teoksessa Seppänen-Järvelä, Riitta & Vataja, Katri (toim.) 2009. Työyhteisö uusille urille. Kehittäminen osaksi arjen työtä. Jyväskylä: PS-kustannus, 31–50.
- Souza, Lynn Mario T. Menezes & Andreotti, Vanessa 2010. Culturalism, Difference and Pedagogy: Lessons from Indigenous Education in Brazil. Teoksessa Lavia, Jennifer & Moore, Michele (toim.) 2010. Cross-Cultural Perspectives on Policy and Practice. Decolonizing Community Contexts. New York: Routledge, 72–86.
- Summa, Terhi & Tuominen, Kaisu 2009. Fasilitaattorin käsikirja. Menetelmiä sujuvaan ryhmätyöskentelyyn. Helsinki: Kehitysyhteistyön palvelukeskus Kepa ry.
- Suomen Rauhanliitto 2011. Rauhanliiton säännöt 2011. PDF-dokumentti. Viitattu 3.9.2016.
<http://rauhanliitto.fi/files/Rauhanliiton%20s%C3%A4%C3%A4nn%C3%B6t%202011.pdf>
- Suomen Standardisoimisliitto SFS ry 2016. Johdanto laadunhallinnan ISO 9000 -standardeihin. Kalvosarja oppilaitoksille. Viitattu 20.8.2016.
www.sfsedu.fi/files/126/ISO_9000_kalvosarja_oppilaitoksille_2016.ppt
- Suoranta, Juha & Rynänen, Sanna 2014. Taisteleva tutkimus. Helsinki: Into.
- Takanen, Terhi 2005. Voimaantuva työyhteisö – miten luomme tulevaisuutta? Helsinki: Sun Innovations.
- Thaman, Konai Helu 2007. Preface. Teoksessa Andreotti, Vanessa & Souza, Lynn Mario T.M. 2007. Learning to Read the World Through Other Eyes. Derby: Global Education, 6.
- Toikko, Timo & Rantanen, Teemu 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta: näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi (11. uudistettu painos). Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkaus-epäilyjen käsittely Suomessa. Helsinki. Viitattu 4.8.2016.
http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tuulaniemi, Juha 2013. Palvelumuotoilu (2. tarkastettu painos). Helsinki: Talentum.
- Ulkoasiainministeriö 2015. Muutoksia kansalaisjärjestöjen tukiin ensivuoden alusta. Tiedote 30.6.2015. Viitattu 3.8.2016.

<http://formin.finland.fi/public/default.aspx?contentId=329271&nodeId=49150&contentlan=1&culture=fi-FI>

Ulkoasiainministeriö 2016. Valtionavustukset kansalaisjärjestöjen viestintä- ja globaalikasvatushankkeille 2017–2018. Uutiset 15.4.2016. Viitattu 11.7.2016.

<http://www.formin.fi/public/default.aspx?contentid=344977&nodeid=15148&contentlan=1&culture=fi-FI>

Uusikylä, Kari & Atjonen, Päivi 2007. Didaktiikan perusteet (3.-4. painos). Helsinki: WSOY.

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/28.6.2012. Viitattu 2.7.2016.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>

Vilkka, Hanna 2007b. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.

Vilkka, Hanna 2007a. Tutki ja kehitä. 1.-2. painos. Helsinki: Tammi.

Yhdistyslaki 26.5.1989/503. Viitattu 7.5.2016.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1989/19890503>

Julkaisemattomat lähteet

Rajala, Antti 2016. Kirjalliset kommentit opinnäytetyön luonnokseen 11.9.2016. anti.rajala@helsinki.fi

Rentola, Asta 2016. Arviointi Rauhankoulun toimintakokonaisuuksien laadusta ja vaikutuksista 2014-2015. Helsinki: Suomen Rauhanliitto.

Toivonen, Annukka 2015. Havainnointimuistio.

Toivonen, Annukka 2016. Rauhankoulun globaalikasvatushankkeen vuoden 2015 raportti ulkoasiainministeriölle. Helsinki: Suomen Rauhanliitto. Ulkoasiainministeriön arkisto.

Vihriälä, Anni 2016a. Kepa ry:n globaalikasvatuksen koulutussuunnittelijan suulliset kommentit opinnäytetyön luonnokseen 6.7.2016. Tekijän muistiinpanot.

Vihriälä, Anni 2016b. Näin suunnittelet laadukkaan globaalikasvatushankkeen - koulutus, 21.4.2016 Kepa ry. Tekijän muistiinpanot.

LIITTEET

Liite 1: Suunnitelma havainnointiin

Liite 2: Yhteisöpajan toteutunut ohjausrunko

Liite 3: Yhteisöpajan ennakkotehtävä

LIITTEET

Liite 1

Suunnitelma havainnointiin

Havainnoinnissa seuraan Rauhankoulun ohjaajien toimintaa koululaisille toteutettavissa Rauhankoulun toimintapäivissä. Näen hyödyllisenä havainnoida eri ohjaajien toimintatapoja ja niiden eroavaisuuksia. Dokumentoin havainnot järjestelmällisinä muistiinpanoina.

Käyn havainnoimassa kuusi (6) Rauhankoulun toimintapäivää vuoden 2015 huhti-, touko ja marraskuussa. Valitsen toimintapäivät niin, että jokaisella havainnointikerralla toimintapäivää ohjaavat eri ohjaajat. Havainnointia toteutetaan eri kaupungeissa; Turussa, Tampereella ja Helsingissä, jokaisessa kaupungissa kaksi havainnointikertaa. Ohjaajien toimintatavoissa saattaa olla eroavaisuuksia paikkakunnittain, sillä järjestön ohjaajille antama perehdytys ja tuki vaihtelevat hieman paikkakunnittain. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Pyydän luvan havainnointiin niiltä Rauhankoulun ohjaajilta, joiden toimintaa havainnoin. Lisäksi pyydän luvan niiden koululaisryhmien opettajilta, joiden toimintapäiviin osallistun.

Kerään aineistoa passiivisen osallistuvan havainnoinnin kautta. Passiivisessa osallistuvassa havainnoinnissa tutkija on mukana toiminnassa yhtenä osallistujana, mutta ei pyri vaikuttamaan tilanteen kulkuun. Tutkijan on pystyttävä erittelemään oma roolinsa ja sen mahdollinen vaikutus tilanteeseen ja raportoimaan siitä, jotta hän pystyy arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta. Havainnoinnin aikana teen muistiinpanoja ja kokoan ne havainnointitilanteen jälkeen mahdollisimman pian muistioksi.

Strukturoitu havainnointi - havainnoinnin kohteet:

1. Opettajayhteistyö

- Ennako-, väli- ja jatkotehtävät osana globaalikasvatuksen kokonaisuutta
- Opettajan antamat ennakkotiedot ryhmästä
- Opettajan osallistuminen kokonaisuuden suunnitteluun
- Opettajan rooli toimintapäivän aikana (Miten se avataan opettajalle ennen ohjaustilannetta tai sen aikana?)

2. Menetelmät ja ohjeistukset (ohjaajien työskentely)

- Ohjaustilanteen aloitus ja lopetus (reflektio)
- Tavoitteiden ja toimintatapojen avaaminen ryhmälle
- Menetelmien ja ohjeistuksen sopivuus oppilaiden ikätasolle
- Ryhmänhallinta, työskentelyrauha

3. Sisältö

- Keskeisten käsitteiden avaaminen
- globaalikasvatuksen sisältö keskiössä ja ymmärrettävässä muodossa
- Toimintapäivän sisältö vastaa globaalikasvatuksen tavoitteita
- Keskustelun (ja ajattelun) herättäminen globaalikasvatuksen teemoista

4. Oppilaiden osallisuus

- toiminnan osallistavuus ja innostavuus
- tilaa ja puitteet keskusteluille/ oppilaiden mielipiteille ja puheenvuoroille

5. Puitteet: tila, välineet ja tauot

Liite 2

”Rauhankoulun laadun elementit ” –yhteisöpaja

Paikka ja aika: Rauhanasemalla Helsingissä 7.12.2015 klo 17.00-19.45

Pajan tavoite: Tunnistaa ja nimetä Rauhankoulun globaalikasvatustoiminnan kannalta kriittiset menestystekijät

Osallistujat: Rauhankoulun toimijat edustettuina, moniammatillinen ryhmä, 8 henkilöä.

Pajan rakenne: pajan rakenne mukailee arvostavan haastattelun vaiheita, jotka ovat *tarinointi -> tunnistaminen, analyysi -> ideaalinen rakenne -> jaettu ymmärrys*

Ennakkotehtävä on lähetetty osallistujille etukäteen. ”Muistele onnistumisen kokemusta Rauhankoulun ohjaajana/ toimijana. Kirjoita tarina...” (*Arvostavan haastattelun vaihe 1: Tunnistaminen, tarinointi*)

Pajan aikana työskentelytilassa ovat näkyvillä pajan ohjelma ja aikataulu, Rauhankoulun yleinen tavoite, Rauhankoulun toimintakokonaisuus -malli, ryhmätöiden ohjeet.

Pajan ohjelma:

1. **Aloitus ja virittäytyminen työskentelyyn: pajan tavoitteet, työtavat, lämmittely ja esittäytyminen.** Kesto 20 minuuttia.
 - **Tavoitteet ja työtavat:** Tervetuloa, opinnäytetyön tavoite ja tämän pajan tarkoitus. Pajan ohjelma ja työtavat, pajan tallentaminen videolle ja videoinnin merkitys.
 - **Lämmittelyharjoitteet** (3 kpl). Harjoitteina draamallisia matalan kynnyksen lämmittelyleikkejä: Nimi ja liike -lämmittely; Kosketa jotakin... (pörröistä, tuttua, vierasta, jotakin joka liittyy työhön/ vapaa-aikaan, sananvapauteen, rauhaan); Mielikuvavirtain patsaat otsikoilla: metsä, rauha, yhdenvertaisuus, onnistuminen
 - **Esittäytymiskierros.** Osallistujat asettuvat aikajanelle hevosenkengän muotoon sen mukaan, milloin ovat tulleet mukaan Rauhankoulun toimintaan vuosien 1998-2015 aikana. Esittäytymiskierros, jossa kukin kertoo nimensä, milloin on tullut mukaan toimintaan, roolit joissa on ollut Rauhankoulun yhteisössä, mikä tuntuu itselle juuri nyt tärkeältä Rauhankoulussa tai globaalikasvatuksessa.
2. **Onnistumisen tarinat -ryhmätyö.** Kesto 30 minuuttia.
 - Jakaudutaan kolmeen ryhmään. Ryhmät työskentelevät eri huoneissa.
 - Ryhmille annetaan ryhmätyön ohjeistus paperilla. Ryhmätyön pohjana ovat ryhmän jäsenten kirjoittamat pajan ennakkotehtävän vastaukset.
 - ”Jaa tarinasi onnistumisesta pienryhmässä. Pohtikaa, mitkä asiat mahdollistivat onnistumisen.” (*Arvostavan haastattelun vaihe 2: tunnistaminen, analyysi*)
3. **Ryhmätyön tuotosten jakaminen ja keskustelu.** Kesto 20 minuuttia.
 - Ryhmätyön jälkeen tuotokset esitetään muulle ryhmälle ja niistä keskustellaan yhdessä. Tämä osio tallennetaan videolle.

Tauko (10 min). Tauon jälkeen energisoiva harjoite: venyttely ja vahvat juuret.

4. **Ideologi –prosessi.** Teema: Laadun elementit Rauhankoulussa. Prosessin kesto 60 minuuttia. *(Arvostavan haastattelun vaihe 3: ideaalinen rakenne)*

Ideologi -prosessin kulku:

- Yksilötyö (aikaa 10 min) – jokainen kirjoittaa omat ideat paperille. "Elementit, jotka ovat Rauhankoulun globaalikasvatustoiminnan onnistumisen kannalta olennaisia"
- Pienryhmissä parastetaan ideoita (aikaa 10 min) – saa varastaa toisten ideoita omalle paperille. Ideat perustellaan ja selitetään, ei vain nimetä.
- Kävelytauko ja uusien ryhmien muodostaminen (2 toistoa)
- Ideoiden arviointi ja parhaiden ideoiden valinta (aikaa 20 min) kolmen hengen ryhmässä, 4-6 parasta ideaa kirjataan fläppi-paperille.

5. **Ideologi-prosessin tuotosten esittely ja keskustelu.** Kesto 25 min. Ideologi-prosessin tuotosten purku: parhaat ideat tuodaan esille ja esitellään koko ryhmälle. Yleisö saa esittää tarkentavia kysymyksiä ja kommentoita – keskustellaan laadun elementeistä, jalostetaan ideoita. *(Arvostavan haastattelun vaihe 4: jaettu ymmärrys)*

Ryhmätöiden ohjeet:

Onnistumisen tarinat -ryhmätyö. Ryhmätyön kesto 25 min.

Ryhmätyön pohjana ovat ennakkotehtävänä kirjoitetut tarinat.

1) Jaa tarinasi onnistumisesta pienryhmässä.

- Yksi vuorolla puhuu, toiset kuuntelevat. Kun puhuja on kertonut tarinansa, kuuntelijat voivat esittää tarkentavia kysymyksiä.
- Varataan aikaa 5 min/ henkilö.

2) Pohtikaa yhdessä, mitkä asiat mahdollistivat onnistumiset

- Kirjatkaa post-it lapuille asiat/ elementit/ tekijät, jotka mahdollistivat onnistumiset. Aikaa työskentelylle 10 minuuttia.

Ideologi-prosessin vaihe: Parastetaan ideoita pienryhmissä.

Aikaa 10 min/ ryhmä.

- Jokainen vuorollaan kertoo parhaat ideansa. Ideat perustellaan ja selitetään, ei vain nimetä.
 - Pelissäntönä: "Varasta parhaat ideat omalle paperillesi."**
 - Ideoiden parastaminen = jakaminen + kehittäminen**
- ➔ Kerää parhaat ideat omalle paperillesi. Käytä muiden ideoita myös omien ideoiden parastamiseen. Kyseessä on yksilösuoritus; Pidä huoli siitä, että parhaat ideat tulevat omalle paperillesi.

Parastaminen:

- Tarkoittaa antamista ja saamista – omien ideoiden perustelua ja uusien omaksumista yhtä aikaa.
- Yhteisymmärrystä ei tarvitse heti löytää, saa olla omaa mieltä.
- Muista kolmen koon strategia: **kerro, kuuntele ja kehitä.**

Liite 3

Rauhankoulun laadun elementit -paja 7.12.2015

"Käsitys laadusta on Rauhankoulun toimijoiden hiljaisena tietona. Sitä ei ole kirjoitettu auki. Uskon, että voimme yhdessä tunnistaa laadun elementit Rauhankoulun toiminnassa." - Annukka

Ennakkotehtävä

Rauhankoulun ohjaajille

(Toimintapäivien ohjaajille, tai muuten Rauhankoulun tarinoita/ sisältöjä työssään hyödyntäneille.)

Muistele onnistumisen kokemusta Rauhankoulun ohjaajana.
Kirjoita paperille kokemuksestasi tarina.

Kysymyksiä muistelun avuksi:

- mitä tapahtui
- miltä se tuntui
- mitä teit itse
- mitä muut tekivät
- mitä saitte aikaan
- mikä edesauttoi/ mahdollisti onnistumisen

"Rauhankoulun tavoitteena on lisätä oppilaiden tietoa ja ymmärrystä globaaleista rauhan ja kehityskysymyksistä, sekä tukea heidän kasvuun aktiivisiksi ja vastuuntuntoisiksi maailmankansalaisiksi, jotka tahtovat toimia oikeudenmukaisemman ja kestävämmän ihmiskunnan tulevaisuuden puolesta."

Muille Rauhankoulun toimijoille

Tarinoita onnistumisen kokemuksista:

Milloin olet itse onnistunut Rauhankoulun toimijana?

Pohdi, mitkä asiat (rakenteet/ tekijät/ elementit) mahdollistavat onnistumisen Rauhankoulun toiminnassa. Tunnistatko tekijöitä, jotka inspiroivat, pitävät liikkeellä, vievät parhaaseen tulokseen?

Voit kirjoittaa ajatuksesi paperille esimerkiksi tarinan muotoon.

Kysymyksiä muistelun avuksi:

- mitä tapahtui
- miltä se tuntui
- mitä teit itse
- mitä muut tekivät
- mitä saitte aikaan
- mitkä asiat edesauttoivat/ mahdollistivat onnistumisen

jne..

