

Universitas **Ostiensis**
Joensuun yliopisto
University of Joensuu
1999

KASVATUSTIETEELLISIÄ
JULKAISUJA

PUBLICATIONS IN
EDUCATION

Jyrki Huusko

*Opettajayhteisö
koulun omaleimaisten
vahvuuksien
hahmottajana, käyttäjänä
ja kehittäjänä*





**JOENSUUN YLIOPISTON
KASVATUSTIETEELLISIÄ
JULKAISUJA**

**UNIVERSITY OF JOENSUU
PUBLICATIONS IN EDUCATION**

N:o 49

Jyrki Huusko

**OPETTAJAYHTEISÖ
KOULUN OMALEIMAISTEN
VAHVUUKSIEN
HAHMOTTAJANA, KÄYTTÄJÄNÄ
JA KEHITTÄJÄNÄ**

Esitetään Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan rakennuksen salissa P1, Tulliportinkatu 1, 12.5.1999, klo 12.

Vastaväittäjä: dosentti Kauko Hämäläinen, Helsingin yliopisto
Kustos: professori Leena Aho

Julkaisija Joensuun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Publisher University of Joensuu
Faculty of Education

Julkaisutoimikunta

Editorial Staff Chair Prof., PhD Marja-Liisa Julkunen
Editor Senior Assistant, PhD Ritva
Kantelinen
Members Prof., PhD Kari Tuunainen
Prof., PhD Juha Varila
Prof., PhD Mauri Åhlberg
Secretary MA Arja Sallinen

Vaihdot Joensuun yliopiston kirjasto / Vaihdot
PL 107, 80101 JOENSUU
puh. (013) 251 2677, fax (013) 251 2691
email: riitta.porkka@joensuu.fi

Exchanges Joensuu University Library / Exchanges
P.O. Box 107, FIN-80101 Joensuu, FINLAND
tel. +358-13-251 2677, fax +358 13 251 2691
email: riitta.porkka@joensuu.fi

Myynti Joensuun yliopiston kirjasto / Julkaisujen myynti
PL 107, 80101 JOENSUU
puh. (013) 251 2652, fax (013) 251 2691
email: joepub@joensuu.fi

Sales Joensuu University Library / Sales of publications
P.O. Box 107, FIN-80101 Joensuu, FINLAND
tel. +358-13-251 2652, fax +358 13 251 2691
email: joepub@joensuu.fi

UDK 37.014.5; 371.13/.16

ISSN 0781-0334; ISBN 951-708-757-8

ISBN 978-952-61-4609-6(PDF)

Joensuun yliopistopaino
Joensuu 1999

Jyrki Huusko

**OPETTAJAYHTEISÖ KOULUN OMALEIMAISTEN VAHVUUKSI-
EN HAHOOTAJANA, KÄYTTÄJÄNÄ JA KEHITTÄJÄNÄ**

Joensuu 1999. 330 s. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 49.

UDK 37.014.5; 371.13/.16

ISSN 0781-0334

ISBN 951-708-757-8 ISBN 978-952-61-4609-6(PDF)

Avainsanat: koulukulttuuri, kouluorganisaatio, opettajayhteisö, koulun kehittäminen, vahvuudet, vuorovaikutuskäytänteet, koulukohtainen opetussuunnitelma

Tiivistelmä

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jossa peruskoulun ala-asteelta tuotettua tutkimusaineistoa induktiivisesti analysoiden tarkastellaan kouluun kehittävää opettajayhteisöä. Tutkimustehtävänä on perehtyä koulu-yhteisössä toimivien opettajien yhdessä muodostamaan näkemykseen koulunsa omaleimaisista vahvuuksista sekä jäsentää paitsi opettajien omien näkemysten myös heidän toimintansa perusteella, kuinka näitä omaleimaisia vahvuusalueita koulussa käytännössä hyödynnetään. Tutkimuksessa tarkastellaan myös opettajayhteisön kokemuksia koulukohtaisesta opetussuunnitelmaprosessista koulun prosessikehittämisen strategiana ja luodaan sekä teoreettiseen että empiiriseen tietoon perustuvia näkemyksiä koulun kehittämistyön jatkamiseksi.

Tutkimuksessa tarkastellaan opettajayhteisön organisatorisia ominaisuuksia sekä jäsenetään yhteisössä vallitsevaa koulukulttuuria. Opettajayhteisöä tarkastellaan tällöin väljäkytkentäisenä (loosely coupled) asiantuntijaorganisaationa, jossa vaikuttaa koko yhteisölle yhteinen koulukulttuuri. Koulun kehittäminen – oppilaiden kasvamisen ja oppimisen tehostaminen – nähdään tällöin ennen kaikkea koulussa vallitsevan kulttuurin kehittämisenä. Opettajayhteisö on keskeisessä asemassa määritellässään toivottavan kulttuurin juurruttamisen toimenpiteitä. Käyty kasvatustieteellinen keskustelu tosin jäsentää kehittämisen suunnan määrittelyä täsmentäen käsitystä koulun tehtävästä, ajanmukaisesta oppimisesta ja opetuksesta, opettajuudesta sekä opetussuunnitelmaprosessista.

Koulun omaleimaisiksi vahvuuksiksi on tässä tutkimuksessa määritelty ne yksittäiset koulun ominaisuudet, jotka opettajayhteisön jäsenet kokevat

merkityksellisiksi, koulunsa opetustyötä tukeviksi ominaispiirteiksi. Tutkimuksen tuloksissa on opettajien näkemyksiä jäsentäen koulun omaleimaiset vahvuudet luokiteltu kolmeen vahvuusalueeseen: 1. Työyhteisölliseen vahvuusalueeseen, 2. Henkilökohtaisista taidoista nousevaan vahvuusalueeseen sekä 3. Koulun fyysisestä ympäristöstä ja ulkoisista yhteistyösuhteista nousevaan vahvuusalueeseen.

Tutkimuksen tuloksista välittyä selvästi esiin tutkimuskoulun opettajayhteisön varsin yksimielinen ja jäsentynyt käsitys koulunsa omaleimaisista vahvuuksista sekä niiden tarjoamista mahdollisuuksista. Näiden vahvuuksien käyttäminen on kuitenkin koulun kulttuuristen käytänteiden ohjaamaa. Tämä koulun opettajakunnan havaintoja ja käyttäytymistä ohjaava kulttuuri, hyvän toiminnan normisto, on tutkimuksessa tiivistetty opettajakunnan vuorovaikutuskulttuuriseksi malliksi. Tämän mallin mukaisesti opettajakunta ylläpitää tyytyväisyyden ja yhteisöllisyyden tunnetta ennaltaehkäisemällä ja torjumalla mahdolliset ristiriitatilanteet. Käytännössä ennaltaehkäisy tarkoittaa yksittäisen opettajan kohdalla oman mielipiteen julkittuomisen välttelyä – itsesensuuria. Kehittämistyö ja siihen olennaisesti liittyvä dialogi on siirtynyt koko yhteisön tasolta pienempiin opettajaryhmiin, joissa opettajien kehittämisspyrkimykset ovat saaneet tukea samanhenkisiltä opettajilta. Porukoitumisen olennaisia kriteereitä ovat tutkimuksen opettajayhteisössä “pedagoginen samanhenkisyys” ja “yhteiset intressialueet”.

Koulukohtaisen opetussuunnitelmaprosessin tarkastelu vahvistaa käsitystä koulun vuorovaikutuskulttuurin läpituonavuudesta. Opetussuunnitelma-ajatteluun sisältyvä näkemys opettajakunnan laajasta yhteistoiminnallisuudesta ei ole ollut tutkimuskoulun opetussuunnitelmaprosessissa itsestäänselvää, vaan yhteisön jäsenten aktiivisuus prosessissa on vaihdellut huomattavasti. Ne opettajat, jotka eivät olleet tottuneet aktiivisesti kommunikoimaan ja työskentelemään kollegoidensa kanssa, kokivat opetussuunnitelmaprosessin ulkokohtaisena eivätkä mieltäneet sen kehittämisstrategista merkitystä. Sen sijaan opettajat, jotka ovat omassa työssään aktiivisesti käyttäneet yhteistoiminnallisuuteen perustuvia työtapoja, mielsivät opetussuunnitelman oppilaskeskeisyyden ja pystyivät jopa kriittisesti tarkastelemaan oman yhteisönsä toimintaa sen valmisteluprosessissa. Koko yhteisöä tarkastellessa huomataan, että uusi, kirjoitettu koulukohtainen opetussuunnitelma halutaan nähdä määräävyydeltään vähäisenä ja ulkoasultaan arkikielisenä opettajan muistitukena.

Tutkimuksen tuloksista nousee voimakkaasti esiin opettajayhteisössä valitseva, avointa kommunikaatiota ehkäisevä vuorovaikutuskulttuuri, johon pitäisi prosessikehittämisen jatkamiseksi pyrkiä vaikuttamaan. Kulttuuristen rakenteiden ilmenemisestä ja niiden vaikutusten tiedostamisesta esite-

tään tutkimuksessa sekä teoreettiseen että empiiriseen tietoon perustuvia näkökulmia. Tutkimuksessa esitetään myös selviä ehdotuksia koulun prosessikehittämisen jatkamiseksi ja koulukohtaisen opetussuunnitelmaprosessin edelleen työstämiseksi.

Jyrki Huusko

**THE TEACHER COMMUNITY AS THE FORMULATOR, USER
AND DEVELOPER OF THE DISTINCTIVE STRENGTHS OF THE
SCHOOL**

Joensuu 1999. 330 pp. University of Joensuu. Publications in Education N:o 49.

UDK 37.014.5; 371.13/.16

ISSN 0781-0334

ISBN 951-708-757-8 ISBN 978-952-61-4609-6(PDF)

Keywords: school culture, school organization, teacher community, school improvement, interactional practices, school-based curriculum

Abstract

This qualitative case study, based on an analysis of research data drawn from one primary school, examines a teacher community that seeks to improve their school. The aim of the study is to explore their vision of the distinctive strengths of the school, a vision devised by these teachers as a group. It also seeks to analyze, on the basis of the teachers's descriptions and actions, in which ways these strengths are utilised at school in practice. The study also aims at examining the process of implementing a school-based curriculum as a strategy of the processual improvement of the school as it is experienced by the teacher community. It also seeks to develop a vision for continuing the improvement of the school on the basis of theoretical and empirical knowledge.

The study investigates the organizational characteristics of the teacher community and analyzes the prevalent school culture. To achieve this aim, the teacher community is examined as a loosely-coupled expert organization in which a shared and pervasive school culture is prevalent. In such a case the improvement of the school – the enhancement of learning and educating the pupils – is primarily understood as the improvement of the school culture, a process in which the teacher community plays a central role in defining the actions felt necessary to root a desirable culture. Educational debates, however, clarify the direction of the development: in addition to specifying the tasks of the school, they define the views of “up-to-date” teaching and learning, teachership, and the direction of the curriculum process.

In this study the distinctive strengths of the school have been defined as those individual characteristics of the school that are experienced as significant features supporting the educational task of the school by the members of the teaching community. By clarifying and analyzing the views of the teachers, the distinctive strengths of the school may be classified into three areas of strength: 1. work community as an area of strength, 2. personal skills as an area of strength, and 3. the physical setting and external co-operational relations as an area of strength.

The teacher community of the school under study has a developed, and also generally shared, view of the distinctive strengths of the school and the opportunities it offers. The utilization of these strengths is, however, to a great extent dependent on the cultural practices of the school. In this study this culture guiding the observations and behaviour of the teachers (i.e. the norms of appropriate action) is abstracted and defined as the teachers' model of interactional culture. According to this model, the teachers maintain the feelings of satisfaction and communality by abstaining from and defending themselves against any possible conflicts. In practice, at the level of an individual teacher this prevention means that one avoids expressing one's own opinions: it is a form of self-censorship. Thus improvement and its essential part dialogue do not occur at the level of the school community but in smaller groups of teachers. In these groups the teachers' attempts at improving the school are supported by other teachers sharing similar views. According to this study, the main criteria for grouping include "shared pedagogical views" and "common areas of interest".

The examination of the process of implementing a school-based curriculum also supports the idea of the all-pervasive character of the school's interactional culture. The requirement of extensive co-operation promoted in curriculum theory is not at all self-evident in the school under study. Instead, the involvement of the teachers in the process shows a lot of variation. Teachers who were not used to actively communicating and co-operating with their colleagues conceived the whole process as an external one and did not understand its significance as a developmental strategy. In contrast to this group, teachers who had actively utilised modes of work based on co-operational principles already earlier recognized the student-centred character of the curriculum. They were also able to examine the functioning of their own community in the preparation process. When the whole community is examined, one can notice a tendency to see the new written school-based curriculum as a curriculum that should support the teacher, as one that is rather a collection of hints than a set of demands and orders. This new curriculum is also formulated in everyday language, not in bureaucratic discourse.

The results of the study show how strongly teacher communities are shaped by interactional cultures preventing open communication. To solve the problems generated by this unconscious structure, the study seeks to present new perspectives and suggestions for continuing the process of improving the school and advancing the processing of the school-based curriculum.

Esipuhe

Useita vuosia intensiivistä oppimista, etsimisen ja löytämisen iloa, “verta, hikeä ja kyyneleitä” sekä innostuneita uuden keksimisen tunteita herättänyt ajanjakso on tulossa päätepisteeseen. Väitöskirjatyön nyt valmistuessa on myös tullut aika kiittää niitä henkilöitä ja tahoja, jotka osaltaan ovat olleet vaikuttamassa tutkijana kasvamiseseeni ja tutkimustyöni etenemiseen.

Ensimmäisenä haluan esittää lämpimät kiitokseni työni pääohjaajalle professori Leena Aholle, joka dekaanin kiireidensä keskeltä mitä uskomattomimmin löysi aikaa ja tarmoa työni ohjaamiseen. Työni sisällön ja metodologian ohjaajina uurastivat KT Tapio Kosunen ja professori Marjatta Vanhalakka-Ruoho. Heitä molempia haluan kiittää innostavasta ohjauksesta ja tutkijan poluille johdattamisesta.

Väitöskirjani esitarkastajille, vastaväittäjälleni dosentti Kauko Hämäläiselle ja professori Matti Erätuulelle, haluan esittää kunnioittavat kiitokseni saamastani kriittisestä, mutta kannustavasta palautteesta. Kauko Hämäläisen kommentit jo lisensiaatintyövaiheessa ohjasivat työtäni oivallisesti eteenpäin.

KT Risto Patrikainen, KT Laila Mäkinen, KT Tapio Kosunen sekä KM Matti Meriläinen toimivat työssäni ensiarvoisen tärkeinä rinnakkaisluokitteijoina sekä vertaisarvioijina. Heille haluan osoittaa kollegiaaliset kiitokseni upeasta yhteistyöstä.

KL Janne Pietarinen on viimeisten vuosien ajan kulkenut kanssani pitkän yhteisen polun kasvatustieteen kiehtovaan maailmaan kasvamisessa. Veljellinen yhteistyö – tutkijan kriittinen ystävyys – on kohdallani toteutunut Janne parissa mitä parhaiten. Kiitos Sinulle siitä, Janne.

Kiitokset myös kaikille muille Koulu, opetus ja oppiminen -tutkimusryhmäämme kuuluville tutkijoille sekä muille kasvatustieteen tiedekunnan kollegoilleni useista arvokkaista kasvatustieteellisistä ja ei-kasvatustieteellisistä keskusteluista viime vuosien aikana. Samoin kiitos suurena apuna lopullisen tutkimusraportin tuottamisvaiheessa olleille FT Ritva Kantelisellemme sekä FM Päivi Rädylle. Erityisen kiitoksen ansaitsevat rohkeasti tutkimuskohdeksi antautuneet oman kouluni opettajat. Hartain toiveeni olisikin, että työni auttaisi porukkaamme kehittymään entistä paremmaksi.

Tätä työtä ovat taloudellisesti tukeneet Emil Aaltosen Säätiö, Suomen Kulttuurirahaston Pohjois-Karjalan rahasto, Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta ja Joensuun yliopiston kasvatustieteen laitos. Ilman näiltä tieteentutkijoilta ja -tekijöiltä saatua tukea ei tämä työ koskaan tässä muodossaan olisi voinut kohdallani toteutua.

Kauneimmat kiitokseni ansaitsevat tietenkin lähimmäiseni. Isä, äiti ja veljet perheineen sekä läheisimmät ystävät ovat kukin omalla tavallaan kannustaneet tutkimustyötäni sen eri vaiheissa. Ja tietenkin Mari, joka ymmärtäen on niin usein yhä uudelleen ja uudelleen jaksanut kuunnella tutkimuksen metodisen rakentumisen, empiirisen aineiston “puhumisen”, tulosten “salapolii-sikertomuksenomaisuuden” ja yhteenvedon tiivistämisen ongelmallisuuden ihmeellisyyttä. Väitöskirjani haluan omistaa juuri Sinulle, Mari.

Joensuussa 24.3.1999

Jyrki Huusko

Sisältö

Tiivistelmä	iii
Abstract	vi
Esipuhe	ix
Kuvioluettelo	xiv
Taulukkoluettelo	xvi
1 TUTKIMUKSEN TAUSTA, TEHTÄVÄ JA RAKENNE	1
2 KOULUORGANISAATIO JA KOULUKULTTUURI	8
2.1 Kohti koulutason kehittämistä	8
2.2 Kouluyhteisö yksilöllisenä organisaationa	13
2.2.1 Kouluyhteisö-käsite	16
2.2.2 Koulukulttuuri	29
2.3 Kouluorganisaation kehittäminen	43
2.3.1 Kehittämisasjattelyn muuttuminen	45
2.3.2 Koulun kehittämisen periaatteet	50
2.3.3 Muutoshakuinen opettajayhteisö	64
2.4 Yhteenveto	80
3 KOULUN KEHITTÄMISEN SUUNTAVIIVOJA	83
3.1 Koulun tehtävä	83
3.2 Käsitys oppimisesta ja opetuksesta	89
3.3 Käsitys opettajuudesta	95
3.4 Muuttuva opetussuunnitelma	103
3.5 Yhteenveto	109
4 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET VALINNAT JA NIIDEN PERUSTELU	114
4.1 Kvalitatiivinen orientaatio	114
4.2 Tapaustutkimus	120
4.3 Aineiston tuottamiseksi käytetyt menetelmät	127
4.3.1 Haastatteluaineisto	128
4.3.2 Observointiaineisto	134
4.3.3 Dokumenttiaineisto	138
4.4 Analyysin suorittaminen	139
4.5 Tutkimusasetelman luotettavuuden arviointia	144
4.5.1 Tämän tutkimuksen erityispiirre	144
4.5.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	146

5 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU	156
5.1 Koulun omaleimaiset vahvuusalueet ja niiden hyödyntäminen	156
5.1.1 Koulun omaleimaisten vahvuusalueiden luokittelu	156
5.1.2 Työyhteisöllinen vahvuusalue	164
5.1.2.1 Yhteisöllisyys	166
5.1.2.2 Johtajuus	168
5.1.2.3 Kommunikointi	176
5.1.2.4 Yhteistyö	190
5.1.2.5 Opettajakunnan vuorovaikutuskulttuuri	202
5.1.3 Henkilökohtaisista taidoista nouseva vahvuusalue	208
5.1.3.1 Opettajien henkilökohtaisten taitojen resurssit	209
5.1.3.2 Opettajien henkilökohtaiset taidot koko koulun mahdollisuutena	211
5.1.3.3 Henkilökohtaisiin taitoihin liittyvä vahvuusalue koulun vuorovaikutuskäytännössä	220
5.1.4 Fyysisestä ympäristöstä ja ulkoisista yhteistyösuhteista nouseva vahvuusalue	222
5.1.4.1 Fyysisen ympäristön ja ulkoisten yhteistyösuhteiden tarjoamat mahdollisuudet koulun toiminnalle	224
5.1.4.2 Ympäristön ja yhteistyösuhteiden mahdollisuuksien käytön perusteet	227
5.1.4.3 Koulun vuorovaikutuskäytännöt ja fyysisestä ympäristöstä ja ulkoisista yhteistyösuhteista nouseva vahvuusalue	237
5.1.5 Yhteenveto – Koulun omaleimaiset vahvuusalueet ja niiden käyttöä ohjaava vuorovaikutuskulttuuri	239
5.2 Opettajayhteisö koulun opetussuunnitelman laatijana	245
5.2.1 Opettajien näkemykset kirjoitetusta opetussuunnitelmasta	248
5.2.2 Opettajien näkemykset opetussuunnitelman koulukohtaisuudesta	254
5.2.3 Koulukohtaisen opetussuunnitelman laadintaprosessi	260
5.2.3.1 Laadintaprosessin kulku	260
5.2.3.2 Opettajakunnan näkemykset itsestään koulukohtaisessa opetussuunnitelmaprosessissa	265
5.2.3.3 Erilaiset pikkuporukat opetussuunnitelman laatijoina	271
5.2.3.4 Opettajien näkemykset opetussuunnitelmaprosessin tulevaisuudesta	275
5.2.4 Kokoavaa tarkastelua – väljäkytkentäinen opettajayhteisö opetussuunnitelmaprosessissa	290

6 ARVIOINTI JA JOHTOPÄÄTÖKSET	299
6.1 Tutkimusprosessin ja -tulosten luotettavuuden tarkastelua	299
6.2 Tutkimukseni keskeiset löydökset	306
6.2.1 Koulun vuorovaikutuskulttuuri	307
6.2.2 Koulukohtainen opetussuunnitelmaprosessi ja koulun toimintakulttuuri	309
6.3 Tutkimustulosten käyttökelpoisuus ja jatkotutkimushankkeet	312
LÄHTEET	315

LIITTEET

Liite 1	Teemahaastattelurunko
Liite 2	Litterointien tarkistusohje
Liite 3	Haastatteluaineiston luokittelun koodimatriisi
Liite 4	Tutkimuksen havainnointiaikataulu
Liite 5	Tutkimuksessa käytetty dokumenttiaineisto
Liite 6	Koulun sisäisen hengen määrittelyn luokat ja niiden yleiset piirteet
Liite 7	Opettajien kommunikaatioprofiilit luokka-asteittain (aop- yläluokat)
Liite 8	Koodauksen tarkistusohje
Liite 9	Koodilista koodauksen tarkistamista varten
Liite 10	Tutkimuksen teemoittainen eteneminen ja syntyneiden osi- oiden keskinäiset suhteet
Liite 11	Tutkimuksen vaiheittainen eteneminen

Kuvioluettelo

Kuvio 1.	Tutkimuksen teoreettisen viitekehysten rakenne	4
Kuvio 2.	Tutkimuksen teoreettisen viitekehysten malli	5
Kuvio 3.	Väljäkytkentäinen organisaatioteoria	23
Kuvio 4.	Koulun sekä sen opettajayhteisön jäsentämisen näkökulmat tässä tutkimuksessa	40
Kuvio 5.	Opettajuuden ammatilliset ja koulukohtaiset koodit	41
Kuvio 6.	Koulujen tyypit tehokkuuden ja kehittymisen nelikentässä	44
Kuvio 7.	Kulttuurinmuutos koulussa syklisenä prosessina	52
Kuvio 8.	Koulun sisäisen kehittämisen vaiheet	60
Kuvio 9.	Opettajien kollegiaalisten suhteiden muodot jatkumoina kollegiaalisuuden ja yksityisyyden suhteen	67
Kuvio 10.	Opiskelun aktiivisuutta korostavat vaatimukset ja opettamisen muutospainheet vaatimuksiin vastattaessa	93
Kuvio 11.	Koulun kehittämistä jäsentävät osatekijät tässä tutkimuksessa	111
Kuvio 12.	Triangulaatiovaatimusten täytyminen tässä tutkimuksessa	152
Kuvio 13.	Koulun omaleimaiset vahvuusalueet	163
Kuvio 14.	Keskustelun juuttumisen lumipalloefekti	187
Kuvio 15.	Koulukulttuurin kollegiaalisuuden asteet oppimisriippuvuuden funktiona	189
Kuvio 16.	Opettajakunnan vuorovaikutuskulttuurin hahmottuminen tutkimuksen analyysiprosessissa	202
Kuvio 17.	Koulun vuorovaikutuskulttuurinen malli	205
Kuvio 18.	Tutkimuksen koulun opettajien erikoistumisaineet	209
Kuvio 19.	Tutkimuksen koulun opettajien harrastukset	210
Kuvio 20.	Erytystaitoihin perustuvan vahvuusalueen muodostuminen	222
Kuvio 21.	Fyysisen ympäristöön ja ulkoisiin yhteistyösuhteisiin perustuvan vahvuusalueen muodostuminen	239
Kuvio 22.	Koulun omaleimaiset vahvuusalueet ja niiden kulttuurinen hyödyntäminen	241
Kuvio 23.	Yhteenvedo koulun opetussuunnitelman laadintaan osallistuneista työryhmistä	263
Kuvio 24.	Koonta opettajien koulukohtaisen opetussuunnitelman laadinnasta esittämistä näkemyksistä	270

Kuvio 25.	Opettajaryhmien osallistuminen opetussuunnitelman ainetyöryhmiin	272
Kuvio 26.	Opettajien ainekohtainen jakautuminen opetussuunnitelman laadinnassa	274
Kuvio 27.	Koonta opettajien koulukohtaisen opetussuunnitelman tulevaisuudesta esittämistä näkemyksistä	276
Kuvio 28.	Opettajankokouksissa päätettävien asioiden jakautuminen teemoittain	287

Taulukkoluetelo

Taulukko 1.	Teollisen ja informaatioyhteiskunnan näkemysten perusteella jaetut käsitykset yhteiskunnasta sekä koulujen ja opettajien ohjauksesta	11
Taulukko 2.	Organisaation ja työyhteisön ominaisuudet Aaltio-Marjosolaa mukaillen	16
Taulukko 3.	Yhteisömuodot Murtoa soveltaen	18
Taulukko 4.	Järjestelmien määrittely nelikentässä yksilöllisyyden ja vastaanottavuuden perusteella	22
Taulukko 5.	Organisaation väljäkytkentäisyyden edut ja haitat	28
Taulukko 6.	Organisaation ilmapiirin määrittely eri näkökulmista	32
Taulukko 7.	Yhteistoiminnallisen ja pakollisen kollegiaalisuuden kulttuurien vertailua	37
Taulukko 8.	Koulukulttuurien muodot	38
Taulukko 9.	Mekanistisen ja organistisen organisaationäkemyksen vertailua	46
Taulukko 10.	Organisaation kehittämisstrategiat Murtoa mukaillen	48
Taulukko 11.	Organisaation sisäisen toiminnan kehittämissuuntauksia	53
Taulukko 12.	OD-ajattelun periaatteet Bergin sekä Helakorven kumppaneineen määrittelemänä	56
Taulukko 13.	Kehittämistyötä hidastavat ja edistävät tekijät Hämmäläistä ja Savaa mukaillen	62
Taulukko 14.	Organisaation oppimismallit Nikkilää mukaillen	63
Taulukko 15.	Organisaatiossa vallitsevat kommunikaatiosuhteet Nikkilää mukaillen	71
Taulukko 16.	Eri organisaation kehittämisvirtausten näkemykset johtajuudesta Saralaa mukaillen	75
Taulukko 17.	Tutkimuksen keskeiset käsitteet määrittelyineen	82
Taulukko 18.	Professionaalisuuden ulottuvuudet Niemeä soveltaen	98
Taulukko 19.	Opettajuuden luokat Patrikaista mukaillen	100
Taulukko 20.	Opetussuunnitelma-käsitteen ulottuvuudet Kangasniemeä sekä Kosusta ja Huuskoa mukaillen	104
Taulukko 21.	Kunnallisen ja koulukohtaisen opetussuunnitelman erityispiirteet	108
Taulukko 22.	Tehokas opiskelu- ja oppimisympäristö	110
Taulukko 23.	Tapaustutkimusluokat	122
Taulukko 24.	Tapaustutkimustyypit tutkimuskohteen perusteella eroteltuna Syrjälää ja Nummista mukaillen	123

Taulukko 25. Tapaustutkimuksen määrittelyä sen ominaisuuksien perusteella	124
Taulukko 26. Tapaustutkimuksen kritiikki ja puolustelu	126
Taulukko 27. Tutkimusaineiston tuottamisen aikataulu	127
Taulukko 28. Haastattelujen opettajien ikärakenne, työkokemus ala-asteella sekä työkokemus tutkimuskoulussa	132
Taulukko 29. Tutkijan roolityypit havainnointitilanteessa Adleria ja Adleria mukailten	134
Taulukko 30. Aineistolähtöisen teorian paradigmamalli	141
Taulukko 31. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden eri dimensiot ja niiden saavuttamiseksi tarvittavat toimenpiteet Milesia ja Hubermania mukailten	147
Taulukko 32. Triangulaatiotyypit	151
Taulukko 33. Opettajien mainintojen perusteella laadittu SWOT-analyysitaulukko	158
Taulukko 34. Omaleimaisuuksien koodausluokat haastatteluaineiston mukaan	160
Taulukko 35. Opettajien ja rehtorin kuvaukset koulun johtajuudesta	170
Taulukko 36. Observointiaineiston tunnelma-teema-alueen memot	184
Taulukko 37. Opettajan kokeman, itse tekemän yhteistyön profiili	194
Taulukko 38. Haastatteluaineiston maininnoista tiivistetty yhteenveto koulun ympäristöstä ja ulkoisista yhteistyösuhteista nousevien mahdollisuuksien tarjoamasta vahvuudesta	223
Taulukko 39. Koulukohtainen opetussuunnitelma koulun kehittämisprosessina -mallin ja vuorovaikutuskulttuurin osana -mallin näkemykset opettajayhteisöstä koulun kehittämisprosessissa	247
Taulukko 40. Alakoodien jakautuminen koulukohtaista opetussuunnitelmaa koskevan haastatteluaineiston koodausteemoittelussa	248
Taulukko 41. Teemoiteltu lyhennelmäkokoelma hyvästä opetussuunnitelmasta	250
Taulukko 42. Gröndahlin ja tutkimuskoulun opetussuunnitelma-prosessien vaiheet	264
Taulukko 43. Koulun opetussuunnitelmien vertailu	284
Taulukko 44. Dokumentti- ja observointiaineiston analyysi – kokouksissa käsiteltävät asiat	285
Taulukko 45. Tutkijatriangulaatio tässä tutkimuksessa	304

1 Tutkimuksen tausta, tehtävä ja rakenne

Koululaitos ja sen yksiköt ovat muutosprosessissa, joka vaikuttaa yhteiskunnan kaikilla tasoilla ja kaikissa rakenteissa. Suomalaisessa koulunkehittämisessä muutoksen tuulet ovat nähtävissä mm. pyrkimyksenä ohjata koulujen kehitysvalta ja -vastuu pois rakenteellisesta ja hallinnollisesta kehittämisestä kohti yksittäisen koulun tasolla tapahtuvaa oma-aloitteista kehittämistä. Selvimpänä esimerkkinä tästä oli siirtyminen koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin, johon keskeisesti liittyy ajatus koulu yhteisöstä toimintansa arvioijana ja kehittäjänä.

Koulun sisäinen kehittyminen on jokaisessa koulussa yksilöllistä, ja näin kehittämisen vaikutuksetkin ovat aina koulukohtaisia. Kasvatustieteilijöillä on moraalinen velvoite tutkia tehtyjen ratkaisujen onnistumista sekä ottaa kantaa ja jäsentää koulujen kehittämistä edelleen. Tämä tutkimus osaltaan on vastaamassa tähän vaatimukseen.

Koulujen kehittämistä koskevassa kasvatustieteellisessä keskustelussa ja tutkimuksessa¹ on korostettu yksittäisten koulujen ja opettajien vaikutusvaltaa ja vastuuta koulun, opetuksen sekä oppimisen kehittämisessä. Tällöin on kiinnitetty huomiota² hallinnollisten käskyjen ja ohjauksen toteutumisen ongelmallisuuteen ja on kehitetty³ erilaisia malleja ja ohjeita koulujen sisäisen kehittämisen ohjaamiseksi. Tärkeän näkökulman koulun kehittämiskeskusteluun ja -tutkimukseen nostavat esille tutkijat Gunnar Berg ja Magnus Söderström⁴, jotka korostavat koulun ja oppimisen tutkimuksessa myös koulun organisatoristen piirteiden tutkimisen tärkeyttä. Koulun on jatkossakin vastattava ajan tuomiin haasteisiin. Tämän “vastaamiskyvyn” ylläpitämiseksi on välttämätöntä tuntea koulun sisäisiä prosesseja ja organisatorisia erityispiirteitä. Tutkimukseni välityksellä katson osallistuvani tähän keskusteluun.

¹ esim. Hämäläinen & Sava 1989, Seinä 1996, Kosunen 1994a, Sahlberg 1996a, Salo 1996, Mäkisalo 1998

² ks. Fullan 1993, 64

³ esim. Hämäläinen: Koulun sisäinen kehittäminen

⁴ Berg & Söderström 1983, 1–3

Opettaja koulunsa tutkijana - oman tutkijuuteni herääminen

Oma tutkijuuteni sai tiedostamattani alkunsa vuonna 1993, kun ala-asteen koulussamme, jossa työskentelen luokanopettajana, alettiin suunnitella koulukohtaisen opetussuunnitelman laadintaa⁵. Minut valittiin organisoimaan ja valmistelemaan sitä yhdessä rehtorista ja muista opettajista kootun opetussuunnitelmatyöryhmän kanssa. Opetussuunnitelman valmistelu-tehtävän jäsentämiseksi kävin erilaisia kursseja⁶, jotka antoivat minulle lisää tietoa koulukohtaisuuden vaatimuksesta, opetussuunnitelmatyön perusteista sekä prosessin aikana mahdollisesti esiintuvista vaikeuksista.

Koulumme opetussuunnitelman ensimmäinen painos valmistuikin kahden vuoden laadinnan tuloksena. Tänä aikana olimme muovanneet koulun tavoitteet, hahmotelleet koulun toiminta-ajatusta, täsmentäneet koulun erityisiä vahvuuksia ja työstäneet oppiainekohtaisia opetussuunnitelmia. Useita hienoja ideoita koulun toiminnan kehittämiseksi oli etsitty ja kirjattu. Silti koko koulun tasolla toiminta jäi jollakin tavalla vaillinaiseksi, eikä syntyneitä ideoita, kokemukseni mukaan, välttämättä osattu tai haluttu hyödyntää suunnitelmien ja esitysten mukaisesti. Tämän huomioiminen toimi yhdenlaisena sytykkeenä tutkimusprosessille, jossa halusin tarkastella koulun yksilöllistä kehitys- ja kehittämisprosessia – sen ehtoja ja esteitä.

Tutkimustehtävä

Tutkimukseni tehtävänä on perehtyä koulu yhteisössä työskentelevien opettajien yhdessä muodostamaan näkemykseen koulunsa omaleimaisista vahvuuksista sekä jäsentää sekä opettajien itsensä kuvailemana että heidän toimintansa perusteella, kuinka näitä omaleimaisia vahvuusalueita koulussa käytännössä hyödynnetään. Toisaalta tehtävänä on myös tarkastella koulukohtaista opetussuunnitelmaprosessia koulun yksilöllisen kehittämisen strategiana ja luoda sekä teoreettiseen että empiiriseen tietoon nojaten perusteltuja näkemyksiä koulun kehittämistyön jatkamisesta. Koulun omaleimaisilla vahvuuksilla tarkoitan niitä ominaisuuksia, jotka opettajayhteisön jäsenten mielestä ovat erityisesti omalle koululle merkityksellisiä ja tunnusomaisia, koulun opetustyötä tukevia piirteitä.

⁵ ks. Kosunen & Huusko 1998

⁶ esim. Näin teen koulun opetussuunnitelmaa I–II, Oulun yliopisto, Kajaanin täydennyskoulutusyksikkö (16.3.–18.3.1994 ja 14.–16.9.1994).

Tutkimuksen edistyessä tuli tutkimustehtävien ratkaisun kannalta merkittävimmäksi koulun opettajakunnan vuorovaikutuskulttuurin ja -käytänteiden hahmottaminen. Käytin tutkimuksessa syntyneitä koulun vuorovaikutuskulttuurista mallia välineenä vahvuusalueiden käytön perusteiden ymmärtämiseksi. Lopuksi tarkastelin koulukohtaista opetussuunnitelmaprosessia strategiana koulun yksilöllisten vahvuusalueiden määrittelyssä ja uusien toimintamallien synnyttämisessä. Tutkimuksen sisällöllinen eteneminen voidaan myös nähdä seuraavanlaisena tutkimuskulkuna: a) jäsenyys koulun opettajakunnan käsityksistä koulunsa omaleimaisista vahvuuksista, b) mallinnus koulun opettajakunnan vuorovaikutuskulttuurista ja -käytännöistä, c) vuorovaikutuskulttuurin ja -käytänteiden tarkastelu omaleimaisten vahvuusalueiden hyödyntämisessä, d) koulukohtaisen opetussuunnitelmaprosessin mallinnus ja sen toteutumisen tarkastelu tutkimuksen koulussa sekä e) empiirisesti ja teoreettisesti perusteltujen näkökulmien esiin nostaminen koulun opettajakunnan vuorovaikutuskulttuurin ja -käytänteiden kehittämiseksi.

Tämän tutkimuksen perimmäisenä tavoitteena on lisätä ymmärrystä opettajayhteisön vuorovaikutuskulttuurin ominaispiirteistä ja siten tuoda ajatuksia koulun sisäisen kehittämisen jatkamiseen. Tutkimuksellani haluan tuoda peruskoulun kehittämistä koskevaan keskusteluun jäsenyneitä ja perusteltuja näkemyksiä opettajayhteisön toiminnan perusteista sekä jopa esiinnoittaa eräitä toimintamalleja koulun kehittämisen jatkamiseksi.

Tutkimuksen rakenne

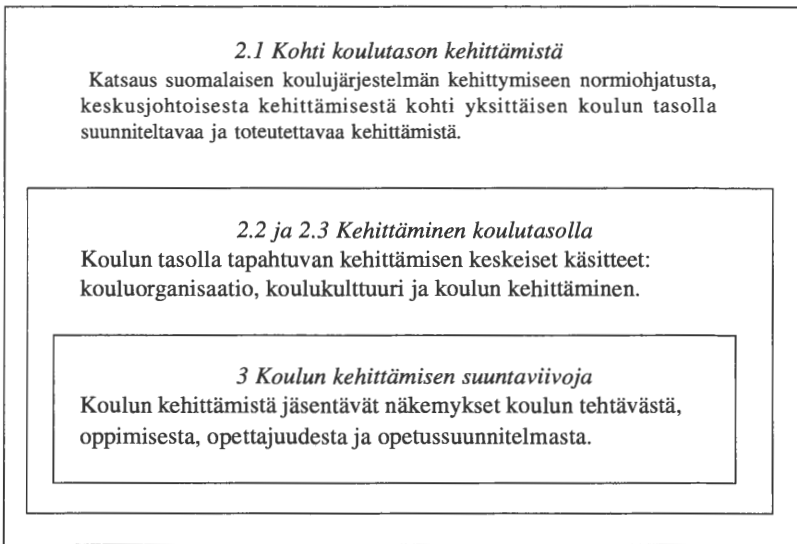
Olen rakentanut tutkimuksen kahdesta toisistaan täydentävästä osasta: teoreettisesta viitekehyksestä⁷ sekä empiirisestä osasta⁸. Kuviossa 1 havainnollistan tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen rakennetta.

Kirjallisuuskatsauksen aluksi⁹ tarkastelen suomalaisen koulun kehittämistä kansa- ja oppikoulujärjestelmästä nykyiseen peruskoulujärjestelmään sekä samalla keskus- ja normiohjatusta järjestelmästä kohti koulun tasolla kehittämistyötä suunnittelevaa ja toteuttavaa järjestelmää. Tällä luvulla pyrin hahmottamaan sen historiallisen taustan, joka edelleen vaikuttaa yksittäisten koulujen tasolla suomalaisessa koulujärjestelmässä.

⁷ ks. 2 Kouluorganisaatio ja koulukulttuuri sekä 3 Koulun kehittämisen suuntaviivoja

⁸ ks. 4 Tutkimuksen menetelmälliset valinnat ja niiden perustelu sekä 5 Tutkimustulokset ja niiden tarkastelu

⁹ ks. 2.1 Kohti koulutason kehittämistä



Kuvio 1. Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen rakenne

Koulu yhteisön toiminnan ymmärtämiseksi on tarpeellista tarkastella sen organisatorisia erityispiirteitä. Näitä organisatorisia erityispiirteitä sekä kouluorganisaatiossa vallitsevaa koulukulttuuria käsittelemän luvussa 2.2. Luvussa 2.3 tarkastelen koulukulttuurin uudistamiseen tähtäävää koulun kehittämistä.

Tutkimuksen kolmannessa luvussa kokoan yhteen sitä kasvatustieteellistä keskustelua, joka jäsentää nykyisin koulun kehittämisen tavoitteellista suuntaa. Koulun yhdeksi päätehtäväksi on noussut muutokseen kasvattaminen¹⁰. Tämän tehtävän onnistunut täyttäminen vaatii muutosta perinteiseen käsitykseen oppimisesta ja opetuksesta¹¹. Itse toimivalla ja opetustilanteessa aktiivisena olevalla oppilaalla katsotaan olevan paremmat edellytykset selvitä tulevaisuuden yhteiskunnassa. Opettajan osalta tämä tarkoittaa mm. opetustilanteiden järjestämistä oppimista paremmin palvelevaksi¹². Koulun toiminnan keskeisenä määrittäjänä toimii voimassaoleva opetussuunni-

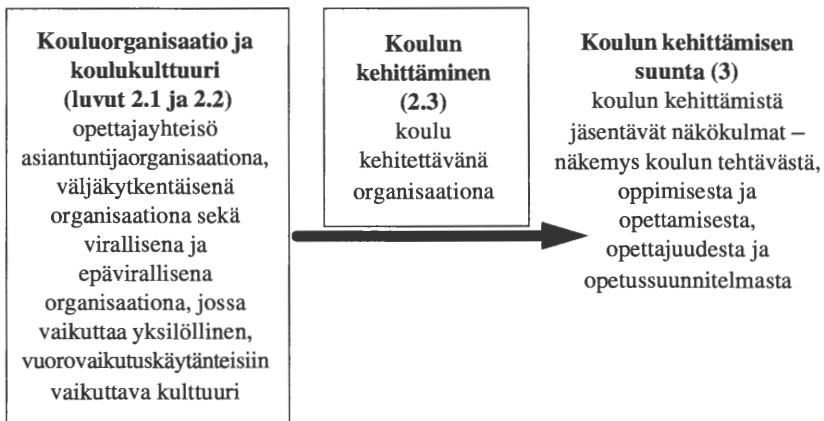
¹⁰ ks. 3.1 Koulun tehtävä

¹¹ ks. 3.2 Käsitys oppimisesta ja opetuksesta

¹² ks. 3.3 Käsitys opettajuudesta

telma. Luvussa 3.4 tarkastelen Suomessa nykyisin vallalla olevaa käsitystä opetus suunnitelmasta ja sen laadintaprosessista. Koulu sekä siellä työskentelevä opettajayhteisö nähdään tällöin jäsentämässä käsitystään koulun tehtävistä ja siellä tapahtuvasta toiminnasta.

Tutkimuksen teoreettista viitekehystä selventää myös kuvio 2. Tässä kuviossa ensimmäisenä on lukujen 2.1 ja 2.2 mukainen tarkastelu opettajayhteisöstä ja sen rakentumisesta, toisena nuolen kuvaamana luku 2.3, jossa tarkastelen koulun kehittämistyötä jäsentäviä näkemyksiä. Kuvion viimeinen osa – koulun kehittämisen suunta – kuvaa luvussa 3 käsiteltävää jäsenystä koulun kehittämisen suunnasta.



Kuvio 2. Tutkimuksen teoreettisen viitekehysten malli

Tutkimuksen varsinaista tulososaa edeltää tutkimukseeni valitsemieni menetelmällisten ratkaisuiden esittely sekä perustelu¹³. Tämä tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus. Menetelmäluvussa käsitelen niitä piirteitä, jotka yhdistetään laadukkaaseen kvalitatiiviseen tapaustutkimukseen sekä sen tutkimusaineiston muotoon, hankintatapaan sekä analyysiin. Toisaalta esittelen tässä yhteydessä tutkimuskoulun ja sen opettajat sekä tutkimusaineiston ja sen tuottamisprosessin. Tutkimuksen luotettavuutta sekä tämän

¹³ ks. 4 Tutkimuksen menetelmälliset valinnat ja niiden perustelu

tutkimuksen erityispiirrettä, jossa yhteisön jäsen on oman yhteisönsä ja sen kulttuurin tutkijana, tarkastelen menetelmäluvun osassa 4.5.

Tutkimuksen tulosten esittelyssä ja niiden tarkastelussa esitän runsaasti alkuperäistä materiaalia tutkimusaineistosta. Lukijan lukemistyön helpottamiseksi olen tummentanut alkuperäisestä tekstiaineistosta ne kohdat, jotka ovat tulkinnan kannalta erityisen merkityksellisiä. Aineiston tulkintojen yhteydessä esittelen myös tulkintoihin johtaneen analyysiprosessin. Tutkimuksen tulosten esittelyssä en ulota tulkintoja yksittäisten opettajien tasolle. Tämä siksi, etteivät tutkimukseen osallistuneet opettajat olisi tunnistettavissa sukupuolen, iän tai muun tiedon perusteella¹⁴.

Tutkimuksessa syntyvien teorian ja teoreettisten mallien rakentumisen ja pohdinnan olen sijoittanut yhteenvetolukuina osaksi tutkimustuloksia ja niiden tarkastelua. Yhteenvedoista sekä syntyneistä teoriomalleista olen laatinut erillisen arviointi- ja johtopäätösosituksen, jossa esittelen tutkimukseni päätulokset sekä peilaan tutkimuksen perusteella syntyneitä ajatuksia vallalla oleviin käsityksiin koulun kehittämisen keinoista. Tässä luvussa arvioin myös sekä tulosten että tutkimusprosessin luotettavuutta.

Tämän tutkimuksen osat eivät ole syntyneet tutkimuksen raportointijärjestyksessä. Tutkimuksen edetessä nousi koulu yhteisön toimimisen säännönmukaisuuksien hahmottaminen ja koulukulttuurin merkityksen huomioiminen alkutilannetta keskeisempään asemaan. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys on tutkimusprosessin edetessä – aineistolähtöiselle lähestymistavalle luonteenomaisella tavalla – jatkuvasti jäsentynyt ja hakenut muotoaan.

Tämä tutkimus on syntynyt kahdessa vaiheessa. Tutkimuksen valmistumisen ensimmäinen vaihe toimi osaltaan kokonaisuuden jäsentämisen kannalta “välitilinpäätöksenä” ja huipentui joulukuussa 1997 valmistuneeseen liseniaatintyöhön¹⁵, joka on myös tämän tutkimuksen runkorakenne. Liseniaatintyövaiheesta on nyt käsillä oleva tutkimus edelleen jäsentynyt sekä teoreettisen viitekehysten että empiirisen aineiston osalta.

Lukijan on tärkeää ottaa huomioon työni uskottavuutta ja siirrettävyyttä arvioidessaan se, että olen työskennellyt tutkimassani koulussa opettajana. Opettajuteni myötä minulla on ollut vapaa pääsy työyhteisön tapaamisiin sekä valmiit keskusteluyhteydet opettajien kanssa. Roolini työyhteisössä herättääkin useita kysymyksiä: Voivatko yhteisön taustalla vaikuttavat arvot ja asenteet avautua yhteisöön sosiaalistuneelle jäsenelle vai avautuvatko ne

¹⁴ tutkimuksen eettisistä ratkaisuista tarkemmin ks. 4.5.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi, tutkimuksen eettisyyden tarkastelua

¹⁵ Huusko 1997a

nimenomaan paremmin koulun työyhteisön toiminnan tuntijalle? Joutuuko tutkija yhteisön sosiaalisessa paineessa “kaunistelemaan” joitakin kokonaisuuden kannalta tärkeitä ilmiöitä? Näihin kysymyksiin paneudun tarkemmin luvuissa 4.5 Tutkimusasetelman luotettavuuden arviointia sekä 6.1 Tutkimusprosessin ja tulosten luotettavuuden tarkastelua.

2 Kouluorganisaatio ja koulukulttuuri

Tutkimuksen empiirisessä osassa tarkasteltavan koulun toiminnan ymmärtämisen kannalta on välttämätöntä ymmärtää laajemmin suomalaista koulutraditiota ja koulukulttuurillemme ominaisia seikkoja, jotka osaltaan heijastuvat yhä edelleen yksittäisen koulun tasolla. Tässä luvussa tarkastelen aluksi koulujärjestelmän viimeaikaista kehittymistä osana yhteiskunnallista kehittymistä kohti koulun tason päätävävallan lisääntymistä. Jäljempänä esittelen luvussa 2.2.1 niitä teorioita, joilla on pyritty jäsentämään koulu yhteisöä ja sen ominaisuuksia, luvussa 2.2.2 yhteisössä vaikuttavaa koulukulttuuria sekä lopuksi luvussa 2.3 koulun kehittämisajattelua.

2.1 Kohti koulutason kehittämistä

Suomalaisen koulujärjestelmän kehityshistoria heijastuu nykypäivän opettajien ja koulujen toimintaan. Katsauksella koulun kehittämisen lähihistoriaan nostan esiin ne pääasiat, jotka ilmentävät yksittäisten opettajien ja opettajayhteisöjen perinteisiä vaikutusmahdollisuuksia koulujensa kehittämiseen.

Rakenteellinen uudistaminen

Suomalainen koulutusjärjestelmä on ollut ja on yhä jatkuvassa muutostilassa. Yhteisenä piirteenä vallinneelle koulunuudistusajattelulle on ollut rakenteellinen uudistaminen. Tätä uudistusta edustavat peruskoulun toteuttamisuudistus (1972–1977), opettajankoulutus uudistus (1973–1979) ja korkeakoulu-uudistus (1977–1980).¹

Nykyistä peruskoulujärjestelmää edelsi koulutusjärjestelmä, joka oli jaettu kansakouluun, oppikouluun (keskikoulu ja lukio) sekä ammatilliseen koulutukseen². Kansakoulun ja oppikoulun kehittämisen perusteena 1860–1880-

¹ Syrjäläinen 1992, 7

² Opetusministeriön työryhmien muistio 1995, 12

luvuilla oli silloinen eurooppalainen näkemys ihmisen persoonallisuuden kehittämisestä ja niistä ydinsisällöistä, joita sivistykseen kuuluu.³

Yhteiskunnan kehittyessä koulutusjärjestelmä oli ajautunut tilaan, jossa se ei enää täyttänyt sille asetettuja tavoitteita. Kansakoulu- ja oppikoulujärjestelmän ongelmana pidettiin⁴ siihen sisältyvää kahtiajakoa oppi- ja kansakoululaisten sivistykseen. Yleissivistystä ei katsottu voitavan jakaa kahtia, vaan sen katsottiin olevan luonteeltaan jakamaton. Käytännön tasolla ongelmaksi muodostui se, että oppikoulusivistys parempien jatkomahdollisuuksien turvaajana veti puoleensa yhä suuremman osan ikäluokasta ja näin kansakoulun yläluokat alkoivat tyhjetä⁵.

Murroskauden vuosikymmeninä 1960–70-luvulla haluttiin koulutus nähdä selkeämmin kansallisen hyvinvoinnin kehittämisen välineenä. Peruskoulu-uudistuksessa haluttiin toteuttaa yhteiskuntajärjestystä, joka perustuu ihmisten taloudelliseen ja sosiaaliseen tasa-arvoisuuteen; lapsen ja nuoren mahdollisuus koulutukseen on turvattava asuinpaikasta tai perheen sosiaalisesta asemasta riippumatta⁶. Suomalaisen koulujärjestelmän uudistamista vahvisti myös Ruotsin esimerkki, jossa yhtenäiskoulu toteutettiin varsin leimallisesti sosiaalidemokraattisena hankkeena⁷.

Peruskoulujärjestelmää ja sen toimivuutta kohtaan on esitetty epäilyjä aina 1960-luvulta lähtien. Kiista koulujärjestelmän muodosta jakoi peruskoulun suunnitteluvaiheessa opettajaryhmiä; kansakoulunopettajien järjestö kannatti uutta yhtenäiskoulujärjestelmää, kun taas oppikoulun opettajat kannattivat vanhan järjestelmän säilyttämistä⁸. Haluttujen muutosten toteuttaminen ja vastustavien asenteiden voittaminen vaatikin yksityiskohtaista lainsäädäntöä, joka turvaisi tehokkaan täytäntöönpanon. Tarkoitusta varten luodussa lainsäädännössä määriteltiin tarkasti koulutuspalvelut ja se, kuinka nämä palvelut tulee tuottaa. Normipäätöksissä määriteltiin opetettavat aiheet, opetussuunnitelmien sisältö, koulutuksen järjestämis muodot, opettajien kelpoisuusvaatimukset, oppikirjat, opiskelijoiden ja henkilökunnan velvollisuudet ja oikeudet, koulutuksen hallinnolliset rakenteet ja menettelytavat sekä koulutuksen järjestämisen fyysiset puitteet⁹.

³ Itälä 1995, 19

⁴ Itälä 1995, 20

⁵ ks. Lappalainen 1985, 38

⁶ Opetusministeriön työryhmien muistio 1995, 12

⁷ Itälä 1995, 38–39

⁸ Lappalainen 1976, 94; Lappalainen 1985, 69

⁹ Opetusministeriön työryhmien muistio 1995, 12; ks. myös Sarjala 1981, 46

Vahvaa lainsäädännöllistä ohjaamista nimitetään¹⁰ keskitetyksi normiohjaukseksi. Keskitetty normiohjaus vaatii usein eri tilanteissa paikallisen päätöksentekijän yhteyttä lääninhallitukseen tai keskusvirastoon. Näissä yhteyksissä paikallinen taho esitti päätöksen myöntämiseen tarvittavan luvan saamista tai alisti tehdyn päätöksen lääninhallitukselle tai keskusvirastolle. Näitä suomalaisen koulutusjärjestelmän jähmeitä piirteitä on luonnehdittu¹¹ “konebyrokraattiseksi” tai “weberiläisen byrokraattiseksi” kulttuuripiirteiksi. Tällaiselle järjestelmälle ovat tunnusomaisia tarkat määritellyt tehtävät ja toimet, jotka eivät juurikaan salli kentän tasolla tapahtuvaa aktiivista soveltamista.

Julkishallinnon lisääntyneen kompleksisoitumisen myötä ovat järjestelmän jähmeät konebyrokraattiset ominaisuudet muuttuneet toiminnan kannalta kestävämmiksi¹². Uudistuksissa on havaittavissa selviä suuntia, joiden mukaisesti näitä jähmeitä rakenteita on aloitettu askel kerrallaan purkaa.

Kohti sääntelyjärjestelmän purkamista

1980-luvulla koko sääntelyjärjestelmä joutui uudelleenarvioinnin kohteeksi. Uudessa tilanteessa haluttiin vahvistaa kuntien asemaa suhteessa keskushallintoon. Hallinnon katsottiin ajautuneen tilaan, joka häittoi tehokasta, taloudellista ja kansalaisten tarpeet huomioon ottavaa palvelutuotantoa. Pyrkimyksenä tehokkaamman järjestelmän luomiseksi oli vuoden 1985 alusta voimaan tullut uusi peruskoulu-¹³ ja lukiolaki¹⁴, joka lisäsi paikallista päätäntävaltaa korvaamalla ryhmäjakosäännökset tuntikehysjärjestelmällä. Toisaalta samanaikaisesti käynnistettiin valtionhallinnossa useita yleisiä hallinnon kehittämishankkeita, joilla oli vaikutusta myös koulutuksen sääntelyyn. Kuntien päätösvaltaa lisättiin vapaakuntakokeilulla, jolloin purettiin ministeriöiden ja keskusvirastojen valtaa antaa paikallista tasoa sitovia normeja. Lisäksi kumottiin myös paljon muita koulutuksen järjestäjiä koskevia säännöksiä.¹⁵

Kunnallishallinnon muutoksesta on löydettävissä kaksi samalle ajanjaksolle osunutta linjaa: muutoshankkeet sekä kansantaloudellinen lama. Muu-

¹⁰ Opetusministeriön työryhmien muistio 1995, 12

¹¹ Nikkilä 1986, 13–14

¹² Nikkilä 1986, 15

¹³ Peruskoululaki 1983; Peruskouluasetus 1984

¹⁴ Lukiolaki 1983; Lukioasetus 1984

¹⁵ Opetusministeriön työryhmien muistio 1995, 13

toshankkeita ovat vapaakuntakokeilu, uusi valtionosuusjärjestelmä, uusi talousarvioasetelma, kuntayhtymien perustaminen ja konsernihallinto- ja tulosyksikkömallien sekä kunnallislain uudistaminen. Muutoshankkeiden tavoitteena oli kuntien itsehallinnollisen aseman vahvistaminen, valtionohjauksen vähentäminen, kuntalaisten vaikutusmahdollisuuksien kasvattaminen, hallinnon hajauttaminen ja hierarkian madaltaminen, resurssien käytön tehostaminen sekä kunnallisten palvelujen asiakasohjautuvuuden parantaminen. Massatyöttömyys ja valtion velan kasvu vaikuttivat paikallistason toimintaan. Kuntien rahoitusaseman heikentyminen vaikutti osaltaan kuntien hoitamien palveluiden tuottamiseen.¹⁶

Koulujen kannalta vuonna 1993 ja 1994 voimaantulleet uudet valtionosuusjärjestelmät merkitsivät muutosta hallintokulttuuriin. Paikallisella tasolla koulutuksen järjestäjien päätösvalta lisääntyi olennaisesti, kun laskentaperusteet eivät enää määränneet valtionosuuden käyttöä. Uuden järjestelmän myötä lisääntyi koulutuksen järjestäjän intressi tuottaa koulutuspalvelut taloudellisesti.¹⁷ Tämän taloudellisen toteuttamisen vastuuta säilytettiin myös yksittäisille kouluille.

TAULUKKO 1. Teollisen ja informaatioyhteiskunnan näkemysten perusteella jaetut käsitykset yhteiskunnasta sekä koulujen ja opettajien ohjauksesta¹⁸

	Teollinen yhteiskunta	Informaatioyhteiskunta
Yleispiirre	– eriytynyt työnjako – funktionaalisuus	– joustavuus, muuntautumiskykyisyys, taloudellisuus
Koulujen ohjaus	– valtakunnallinen sääätely	– paikallinen päätäntä- ja toteuttamisvalta
Opettajien ohjaus	– yksilöllinen itseohjautuvuus – ei yhteistyöpainetta	– oppilaitoskohtainen itseohjautuvuus – verkostoituminen

¹⁶ Nakari & Valtee 1995, 14–15

¹⁷ Opetusministeriön työryhmien muistio 1995, 132

¹⁸ Sarala & Sarala 1996b, 9

Koulutusta sekä sen kehittämisen suuntaa ei pidä tarkastella muusta yhteiskunnasta ja sen kehityksestä irrallaan olevana ilmiönä¹⁹. Suomalaisen yhteiskunnan kehittymistä kuvataan²⁰ “kolmella aallolla”: maanviljelysyhteiskunta, teollinen yhteiskunta ja informaatioyhteiskunta. Taulukossa 1 on esitelty Saralan ja Saralan jaottelemana teollisen ja informaatioyhteiskunnan keskeiset ominaisuudet ja muuttunut käsitys koulujen ja opettajien ohjauksesta.

Edellisessä taulukossa olevat informaatioyhteiskunnan ominaisuudet ovat havaittavissa myös uusimmissa koulujärjestelmän uudistustavoitteissa.

Peruskoulujärjestelmän uudistustavoitteet 1990-luvulla

Koulutusta koskevien lainsäädännöllisten muutosten yhteisenä piirteenä on ollut valtakunnallisen ohjauksen vähentyminen ja paikallisen päätösvallan lisääntyminen. Uusien säännösten perusteella oppilaitokset ja niiden ylläpitäjät voivat huomattavasti itsenäisemmin päättää toiminnastaan. Toimintaa tosin ohjaavat kansalliset tavoitteet. Uudessa tilanteessa oppilaitoksia kannustetaan profiloitumaan omaleimaiseen toimintaan.²¹

Selvänä suuntana koulujärjestelmän muutoksessa on joustavuus, yksilöllistyminen ja huomion kiinnittyminen koulujen palvelukykyyn. Joustavuus näkyy koulutuspituuksina, koulutukseen liittyvien opintosuoritusten hyväksilukemisena, yksilöllisyytenä opiskelijoiden opiskeluohjelmissä sekä palvelukyvyn nostamisena koulujen kehittämiskeinoksi.²² Viimeisimpiä perusopetusuudistuksia on pyrkimys vanhempien valinnanmahdollisuuksien lisäämiseen lastensa koulunkäynnin aloittamisiän ja koulun valinnan osalta²³.

Käytännössä muutokset koulun tasolla konkretisoituivat kaikkia opettajia koskeviksi viimeistään silloin, kun siirryttiin koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin²⁴. Aiempiin opetussuunnitelmiin verrattuna koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin siirtyminen antoi entistä enemmän päätäntävaltaa opetussuunnitelmien laatijoille – opettajille²⁵.

¹⁹ Sarola 1972, 57

²⁰ Sarala & Sarala 1996b, 9

²¹ Opetusministeriön työryhmien muistio 1995, 6

²² Opetushallitus 1994, 8

²³ Opetusministeriön työryhmien muistio 1995, 35

²⁴ koulukohtaisista opetussuunnitelmista sekä niiden tausta-ajattelusta tarkemmin ks. 3.4 Muuttuva opetussuunnitelma

²⁵ Jauhainen 1995, 64

Viimeisin suomalaista peruskoulujärjestelmää koskeva uudistus on uusi perusopetuslaki²⁶. Merkittävimpinä osa-alueina lakiuudistuksessa ovat yhtenäiseen peruskoulutukseen ohjaaminen luopumalla perinteisestä peruskoulujen jakamisesta ala- ja yläasteeseen, opettajia ja yksityisiä perusopetusta antavia kouluja koskevan sääntelyn uudistaminen, huoltajien valinnanvapauden kasvattaminen lapsen koulun määräämisessä sekä koulutuksen järjestäjien lisääntyvään yhteistyöhön ohjaaminen. Laissa esitettävien pyrkimysten saattaminen yksittäisen koulun vuorovaikutuskulttuurin tasolle on kuitenkin erittäin vaikea ja pitkäaikainen prosessi. Se onkin suuri haaste sekä koulujen ylläpitäjille että kaikille koulussa toimiville ihmisille.²⁷

Viimeisten vuosikymmenten aikana tehtyjä uudistuksia kokonaisuutena tarkasteltaessa voidaan keskushallinnon toimenkuvan katsoa muuttuneen käskyttävästä ja tarkasti valvovasta roolista enemmänkin ideoivan ja resurssija jakavan toimenkuvan suuntaan. Koulua koskevissa asioissa on paikallisella tasolla yhä enemmän päätäntävaltaa ja -vastuuta. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että yksittäiset koulut ja niissä toimivat opettajayhteisöt joutuvat ottamaan yhä enemmän vastuuta koulun toiminnan järjestelyistä ja koulun opetus- ja kasvatustyön onnistumisesta.

Koulu- ja yksilökohtaisen päätäntävällän lisääntyminen, koulun omaleimainen kehittäminen, uusien toimintamallien etsiminen sekä peruskoulutuksen eri osa-alueiden yhtenäisempi sitominen on uutta suomalaisessa peruskoulujärjestelmässä²⁸. Suurin osa tämän päivän opettajista on työskennellyt viimeiset vuosikymmenet tarkasti ohjatussa ja säännellyssä koululaitoksessa. Tämä historiallinen tausta ei voi olla vaikuttamatta opettajien ajatteluun ja asenteisiin. Seuraavassa luvussa tarkastelen koulua tarkemmin opettajayhteisön, koulukulttuurin ja koulun kehittämisen näkökulmasta.

2.2 Kouluyhteisö yksilöllisenä organisaationa

Koulua voidaan tutkimuskohteena lähestyä useista eri näkökulmista²⁹. Näitä näkökulmia ovat mm. koulu yhteiskunnallisena instituutiona, sosiaalisena organisaationa sekä ihmisten keskisenä työyhteisönä. Näistä näkökulmista ensimmäinen tarkastelee koulua työvoiman kouluttajana, sosiaalisena valikoijana sekä sosialisaatiotehtävän toteuttajana, kun taas toinen näkökulma

²⁶ Perusopetuslaki 1998

²⁷ Huusko & Pietarinen 1998

²⁸ ks. 3.4 Muuttuva opetussuunnitelma

²⁹ Aittola 1988, 2

tarkastelee koulua sen valtarakenteen, työnjaon, tiedonkulun ja toimintanormien kautta. Tässä tutkimuksessa koulu nähdään ennenkaikkea työyhteisönä, jonka toimintaa tarkasteltaessa on mielenkiinnon kohteena ihmisten vuorovaikutus. Opettajayhteisön vuorovaikutuskulttuuria pyrin siten ymmärtämään myös koulun organisatoristen ominaisuuksien kautta.

Organisaation käsite on moniulotteinen ja sitä voidaan lähestyä useista teoreettisista näkökulmista³⁰. Sarala ja Sarala³¹ tarkentavat organisaatiokäsitteen merkitsemään ihmisyyhteisöä, joka on olemassa jotain tarkoitusta varten. Tätä tarkoitustaan organisaatio pyrkii toteuttamaan jäsentämällä ja jakamalla työtä sekä hyödyntämällä käytettävissään olevia voimavaroja. Tässä tutkimuksessa organisaatiota tarkastellaan yksittäisen koulun tasolla nimenomaisesti opettajakunnan kautta. Organisaatioteoreettinen lähestymistapa tutkimuksessa on lähinnä organisaatiokulttuurin näkökulma³², jossa korostetaan vallitsevan tai toivottavan kulttuurin merkitystä³³. Koulun kehittäminen nähdään tällöin pääasiassa vallitsevan kulttuurin kehittämisenä.³⁴

Organisaatiokulttuurin tutkimuksessa voidaan erottaa kolme paradigmaa³⁵. Nämä ovat integraatio-, differentaatio- ja fragmentaatio³⁶-paradigmat. Integraatio-paradigmaa (integration) käytettäessä keskitytään siihen, mikä pitää yhteisöä koossa. Tällöin tarkastellaan erityisesti niitä piirteitä, jotka ovat koko kulttuurissa yhteisiä ja selkeitä³⁷. Kehitystoiminta keskittyy yhteisön kaikkien jäsenten tasolla tapahtuviin muutoksiin³⁸. Tämän näkökulman mukaan kulttuurin jäsenillä oletetaan olevan yhteinen näkemys vallitsevista arvoista ja asenteista sekä perustehtävästä ja sen tavoitteista ja tuloksesta³⁹. Käytännössä silloin korostuu yhteisössä vallitseva konsensus, johdonmukaisuus sekä ristiriitojen kieltäminen⁴⁰.

Differentaatio-paradigmassa (differentiation) tarkastellaan niitä ilmiöitä, jotka liittyvät yhteisön sisällä vallitseviin ristiriitaisuuksiin, yhteisen näkemyspuuttumiseen (lack of consensus) sekä erilaisiin yhteisössä ihmisten

³⁰ Grint 1991

³¹ Sarala & Sarala 1996a, 12

³² tarkemmin luvussa 2.2.2 Koulukulttuuri

³³ Jalkanen 1997, 34; ks. myös Aaltio-Marjosola 1992, 3

³⁴ esim. Sahlberg 1997, 10–11, 179–181

³⁵ Kekäle 1993; Meyerson & Martin 1997; Mäkisalo 1998, 37–38

³⁶ Meyerson & Martin (1997) käyttää tästä näkökulmasta nimeä "ambiguity" (monimerkisyisyys)

³⁷ Kekäle 1993, 320

³⁸ Meyerson & Martin 1997, 32–33

³⁹ Kekäle 1993, 320–321

⁴⁰ Mäkisalo 1998, 37

ja ryhmien välillä vallitseviin alakulttuureihin.⁴¹ Tällöin huomio kiinnitetään kulttuuriin ristiriitaisuuksiin ja yhteensopimattomuuksiin sallimalla konfliktit ja eroavaisuudet eri ala- ja osakulttuureiden välillä⁴².

Fragmentaatio-näkökulmaa hyödynnettäessä hyväksytään moniselitteisyys, kulttuurinen epäselvyys ja monimerkisyys⁴³. Tällöin kulttuurin selittämisessä olevia ristiriitoja ei pyritä kieltämään tai kanavoimaan. Fragmentaatio-näkökulmassa hyväksytään se, että kulttuurissa toimivilla ihmisillä on sekä samansuuntaisia että toisistaan poikkeavia näkemyksiä ja mielipiteitä⁴⁴.

Kahden ensimmäisen näkökulman keskeinen ero on käsityksessä systeemin avoimuudesta. Integraatio-paradigmassa yhteisö käsitetään enemmänkin suljettuna systeeminä ja kulttuuri osana sitä, kun taas differentaatio-paradigmassa systeemi nähdään avoimena⁴⁵ ja erilaisia näkemyksiä sekä arvoja sisältävänä kulttuurina.⁴⁶ Kolmas näkökulma korostaa sitä, että kulttuurissa vaikuttavat ihmiset ja heidän arvonsa ja asenteensa ovat jatkuvassa muutoksessa⁴⁷.

Tässä tutkimuksessa tarkastellessani organisaatiokulttuuria en halua valita vain tiettyä paradigmaa sulkien pois joitakin muita. Näkökulmien huomiomisella katson kuitenkin voivani paremmin tarkastella omiin ennako-oletuksiini kätkeytyviä tarkastelusuuntia ja siten suhtautua kriittisemmin tulointoihini. Eri näkökulmista kulttuuria tarkastelemalla katson voivani paljastaa ja mallintaa kulttuuriset ominaispiirteet riippumatta siitä, ovatko ne yhteisöä integroivia vai erottavia.⁴⁸ Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että keskityn tutkimuksessani koulukulttuurissa vaikuttavien jaettujen arvojen tai perusoletusten analysoimisen⁴⁹ ohella myös tarkastelemaan kulttuurisia ristiriitaisuuksia ja epäselvyyksiä⁵⁰.

Seuraavassa luvussa jäsenän lähemmin tutkimukseni organisaatiotasoa – yksittäisen koulun tasoa – tarkastelemalla opettajayhteisöä sekä sen ominaispiirteitä.

⁴¹ Meyerson & Martin 1997, 34

⁴² Kekäle 1993, 321; Mäkisalo 1998, 37

⁴³ Kekäle 1993, 321–322

⁴⁴ Meyerson & Martin 1997, 38

⁴⁵ esim. Sahlberg 1998, 37

⁴⁶ Meyerson & Martin 1997, 34

⁴⁷ Meyerson & Martin 1997, 40

⁴⁸ ks. Kekäle 1993, 325

⁴⁹ esim. Integraatio-näkökulma – 2.3 Kouluorganisaation kehittäminen

⁵⁰ ks. Differentaatio-näkökulma – 2.2.1 Kouluyhteisö-käsite, koulu väljäkytkentäisenä organisaationa

2.2.1 Koulu yhteisö-käsite

Organisaatiota voidaan lähestyä useista eri tasoista. Yleisesti organisaatiolla voidaan tarkoittaa ympäristönsä kanssa vuorovaikutuksessa olevaa avointa järjestelmää. Tällainen järjestelmä muodostuu useista alaryhmistä, tehtäväkohtaisista yksiköistä, hierarkkisista tasoista ja hajautuneista lohkoista⁵¹.

Koulumaailmassa organisatorisia tasoja voidaan erotella yksittäisen opettajan tasolta aina koulutusjärjestelmiin asti. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa koulun organisaatiota tutkittaessa voidaan pitää yksittäisessä koulussa⁵². Tällöin tarkastellaan lähinnä yksittäisen koulun työyhteisöä ja sen toimintaa ohjaavia käytänteitä⁵³. Näin organisaatiolla voidaan ymmärtää tarkoitettavan ryhmää, joka pyrkii saavuttamaan suunnitellut päämääränsä järjestyneellä tavalla⁵⁴. Tässä tutkimuksessa organisaatiotaso on koulun taso, ja siksi syvennytään tarkastelemaan koulun opettajakuntaa pyrkien selvittämään sen toiminnan perusteita.

TAULUKKO 2. Organisaation ja työyhteisön ominaisuudet Aaltio-Marjosolaa⁵⁵ mukaillen

Organisaation ominaisuudet	Työyhteisön ominaisuudet
<ul style="list-style-type: none"> – luo itsestään selvyksiä, jotka vaikuttavat organisaation jäsenten käyttäytymiseen yli oman koke-mustaustan – olemassaolo perustuu tavoitteisiin – kokoaa ihmiset "organisoidusti" yhteiseen työhön – on aina abstraktio, joka toteutuu työyhteisössä 	<ul style="list-style-type: none"> – ainutkertainen sosiaalinen muodostelma – yksilöiden muodostama pysyväisluonteinen ryhmä – mahdollisuus muodostaa omintakeinen kulttuuri, jolla on omat arvonsa, norminsa, asenteensa ja tapansa

⁵¹ Schein 1987, 24

⁵² Berg 1981, 197; Jokinen 1993, 176

⁵³ ks. 2.2.2 Koulu kulttuuri

⁵⁴ ks. Szczepanski 1980, 205–207

⁵⁵ Aaltio-Marjosola 1992, 39

Organisaation käsitettä käytetään usein rinnasteisesti yhteisön käsitteen kanssa. Organisaatiolla voidaan tarkoittaa virallista systeemiä, johon on mahdollista sisältyä useitakin työyhteisöjä. Organisaation ja yhteisön käsitteitä rinnastettaessa havaitaan kuitenkin joitakin "sävyeroja", jotka liittyvät lähinnä työyhteisön yksilöllisyyteen. Näitä sävyeroja olen koonnut Aaltio-Marjosolaa mukaillen taulukkoon 2.

Tässä tutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu opettajayhteisön toimintaan. Koulun opettajakunta muodostaa organisatorisen tason, joka yksittäisen koulun tasolla toteutuu koulun yksilöllisenä työyhteisönä. Tämän tutkimuksen kannalta olennaista onkin hahmottaa, kuinka yksittäiset opettajat suhtautuvat koulunsa kehittämiseen ja kuinka he toimivat yhteisönä kehitystyön aikaansaamiseksi. Yhteisö-käsitteellä on siten keskeinen asema tässä tutkimuksessa, ja siksi onkin välttämätöntä tarkastella siihen liittyviä piirteitä tarkemmin.

Yhteisön käsitteen tarkka määrittely on mahdotonta, mutta käsitteeseen voidaan liittää seuraavia elementtejä⁵⁶:

1. Yhteisön jäsenet tuntevat toisensa ja heillä on mahdollisuus säännölliseen, henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen.
2. Jäsenet ovat suhteellisen yksimielisiä siitä, ketkä kuuluvat yhteisöön.
3. Yhteisön perustehtävän kannalta jäsenillä on riittävästi yhteistä todellisuutta.
4. Yhteisössä voidaan erottaa jäsenten yhteisöön kuulumisessa eroja.

Jokainen yhteisö on ainutkertainen ja poikkeaa toisista yhteisöistä. On kuitenkin esitetty joitakin yleisiä piirteitä, joiden perusteella yhteisöjä on voitu luokitella eri tyyppeihin. Näitä luokkia ovat Murron⁵⁷ mukaan identiteetiton yhteisö, uhmakas yhteisö ja itsetuntoinen yhteisö. Taulukkoon 3 on koottu yhteen Murtoa mukaillen eri yhteisömuotojen ominaispiirteitä yhteisöjen yhteisen näkemyksen tavoitteiden hahmottamisesta, kommunikaation tasosta, yhteisöllisyyden tunteesta sekä yhteisön ohjautumisesta⁵⁸.

Murron esittämät yhteisömuodot ovat havaittavissa myös opettajakunnan muodostamassa työyhteisössä. Opettajien välistä toimintaa tarkasteltaessa voidaan käyttää samoja dimensioita: yhteinen näkemys tavoitteista ja perustehtävästä, kommunikaatio, yhteisöllisyys sekä ohjautuminen.

Tarkasteltaessa koulua yhteisönä huomataan, että se poikkeaa monista muista organisaatioista ja yhteisöistä erityisesti sisäisen rakentumisensa vuok-

⁵⁶ Murto 1992, 16

⁵⁷ Murto 1992, 119–125

⁵⁸ ks. myös Jalkanen 1997, 38

TAULUKKO 3. Yhteisömuodot Murtoa⁵⁹ soveltaen

	Identiteetiton yhteisö	Uhmakas yhteisö	Itsetuntoinen yhteisö
Yhteinen näkemys tavoitteista ja perustetävistä	hatara, yhteenkuuluvuuden tunne heikko, suhde työhön ulkokohtaista	samaistunut yleensä tiettyyn ideologiaan – uhmakkuus “ulkopuolisia” kohtaan	yhteisö tuntee omat heikkoutensa ja vahvuutensa – korkeat vaatimukset
Kommunikaatio	pinnallista, käytännön asioissa pysyvää	keskustelu voimakasta ja jopa vapaa-ajalle ulottuvaa	avoin sisäisesti ja ulkoisesti – aktiivinen ja kantaottava
Yhteisöllisyys	klikkiytyntä	“sisäänpäin lämpiävää”	yhteisö suvaitsevainen ja yksilöllisyyttä tukeva
Ohjautuminen	ulkopuolelta ohjautuva, oman edun tavoittelu	yhteisökeskeinen – yhteisö ennen yksilöä	tavoitteet nousevat alhaaltapäin, virheistä opitaan

si. Kouluyhteisöä jäsentäessään Ruohotie⁶⁰ näkee sen byrokraattisena ja formaalisena työnsä funktionaalisesti jakavana, jolloin opettajat ovat ammattitaidoltaan ja koulutukseltaan korkeatasoisesti koulutettuja ja heidän tehtävänsä on tarkasti etukäteen määritelty. Kouluyhteisön ominaisuuksia tarkasteltaessa voidaan edellä esitetyillä huomioilla ymmärtää a) opettajuuden työyhteisöllistä luonnetta, johon kuuluvat työn funktionaalisuus, roolien tarkka määräytyminen, ammatissa pysyvyys – erottamattomuus, koulutuksen ja ammattitaidon taso; b) opettajuuden vaatimuksia runsaiden toimintaohjeiden toteuttajana sekä abstraktien ja kompleksisten tavoitteiden jäsentäjänä sekä c) oppilaan asemaa kouluyhteisöön pakotettuna⁶¹.

Tässä tutkimuksessa huomio kiinnittyy opettajayhteisön jäseniin sekä heidän keskinäiseen vuorovaikutukseensa. Edellä esitetyjä ominaisuuksia

⁵⁹ Murto 1992

⁶⁰ Ruohotie 1985, 7; ks. myös Nikkilä 1986, 13–14

⁶¹ ks. myös Berg 1981 (pakko-organisaatio)

onkin tämän vuoksi tarkasteltava siltä kannalta, miten opettajuuden työyhteisöllistä koostumusta on luonnehdittu. Seuraavana tarkastelen koulua asiantuntijaorganisaationa ja väljäkytkentäisenä organisaationa.

Koulu asiantuntijaorganisaationa

Opettajayhteisön organisatorisia ominaisuuksia ja niiden vaikutuksia voidaan määrittää tarkastelemalla yhteisöä asiantuntijaorganisaationa⁶². Tällöin opettajan työn asiantuntijuudellisen luonteen nähdään perustuvan pitkään koulutukseen ja spesifiin osaamiseen⁶³.

Asiantuntijaorganisaation yleisinä ominaisuuksina pidetään sen perustamista itseohjautuviin ryhmiin, verkko-organisatorista muodostumista, asiakkassuuntautuneisuutta, prosessi- ja työntekijäkeskeisyyttä, strategista sekä operatiivista autonomisuutta sekä asiantuntijalohkojen yhteensovittamista johtajuuden tehtävänä⁶⁴. Nämä ominaisuudet tulevat esiin myös koulun toiminnassa, sillä opettajien työ tapahtuu pääasiassa oppilaiden parissa ja yksittäiset opettajat varsin itsenäisesti päättävät toiminnan suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista⁶⁵.

Opettajuuden asiantuntijuudessa on piirteitä, jotka vaikuttavat paitsi yksittäisen opettajan asemaan työyhteisössä myös koko yhteisön toiminnan luonteeseen. Tällaisia ominaisuuksia ovat työn standardoimattomuus, luovuuden vaatimus monimutkaisten ongelmien ratkaisemisessa, työn tuloksen ja laadunarvioinnin todennettavuuden kompleksisuus sekä asiantuntijuuden osoittaminen ilman näkyviä tuloksia⁶⁶.

Opettajayhteisön jäsenten on katsottu suojelevan omaa asiantuntijuuttaan. Suojautumisen taustalla on ihmisen taipumus pysyä omissa perusteluissaan ja päätelmissään välttämällä niiden objektiivista testaamista⁶⁷. Suojamekanismit⁶⁸ muodostuvat erilaisista menettelytavoista ja käytännöistä, jotka suojelevat yhteisön jäseniä hämmäntäviltä ja noloilta tilanteilta. Mekanismit toimivat "ohita ja peitä" -periaatteella, jolloin yhteisön kohtaamat vaikeat asiat joko sivuutetaan tai ne kätetään huomaamattomiin.⁶⁹

⁶² esim. Salo 1994; Helakorpi & al. 1996, 164–166

⁶³ Salo 1996, 78

⁶⁴ Helakorpi & al. 1996, 97–103

⁶⁵ esim. Lortie 1975, Sahlberg 1996a

⁶⁶ Salo & Kuittinen 1998, 216–217

⁶⁷ Ruohotie 1997, 62

⁶⁸ suojamekanismista käytetään myös termiä "defenssimekanismit" (Salo & Kuittinen 1998)

⁶⁹ Salo & Kuittinen 1998, 218–219

Miksi opettajayhteisössä sitten on tämänkaltaisia toimintamuotoja? Eivätkö kaikki opettajat pyri oppilaiden parhaaseen? Näitä kysymyksiä voidaan valottaa tarkastelemalla niitä lähtökohtia, joista opettaja ammentaa ammatilliset tavoitteensa.

Mortimore kollegoineen⁷⁰ jäsentää niitä opettajan kasvatustyön tavoitteiden osa-alueita, joiden suuntaisesti opettajat haluavat kasvattaa oppilaitaan. Opettajat pyrkivät oppilaidensa persoonallisuuden kehittämiseen näiden yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. Kasvatus- ja opetustyön kohteina ovat kognitiivisten tietojen ja taitojen opettamisen lisäksi myös sosiaaliset ja moraaliset tavoitteet sekä ympäröivään yhteiskuntaan sitovat kulttuuriset tavoitteet.

Nämä kasvatustyön osa-alueet esiintyvät myös suomalaisessa koulukeskustelussa, jossa opetustyön tavoitteena on vastata jokaisen oppilaan oppimistarpeisiin ja -edellytyksiin⁷¹. Opettajat kuitenkin itsenäisesti määrittelevät näiden tavoitteiden sisällöt ja toteuttamisen. Tällöin opettajien kasvatustyön yhteiset teemat – yksilön kehittämiseen, sosiaalisuuteen ja kognitiivisten tietojen ja taitojen riittävään hallintaan tähtäävä kasvatustyö – määrittyvät opettajakohtaisesti. Opettajakohtaiset kasvatustyön laatuarvostukset voivat olla toisistaan hyvinkin poikkeavia.⁷²

Opettajan työn “yksinäinen” ja autonominen luonne muovaa opettajan työn käytäntöjä. Opettajan työlle ominaista on myös se, että se on yleensä läheisessä vuorovaikutuksessa erityisesti oppilaiden kanssa. Näin opettaja saa työhönsä liittyvän ammatillisen tyydytyksen lähinnä oppilailta⁷³. Työssään yksittäisillä opettajilla on varsin itsenäinen asema, ja johtaja kontrolloi heidän työtään vain vähän⁷⁴. Onkin olemassa vaara, että opettajan työssä voi yksilöllisyys jopa ylikorostua⁷⁵.

Opettajayhteisö muodostuu useista opettajista, jotka omaavat laajan autonomisen asiantuntijuuden. Tämän vuoksi onkin perusteltua tarkastella lähemmin opettajien välisten suhteiden vaikutuksia organisatorisiin ominaisuuksiin. Tämä onnistuu tarkastelemalla yhteisössä vallitsevia kytköksiä (coupling). Tällöin opettajuus ja opettajayhteisö nähdään väljäkytkentäisenä⁷⁶ (loosely coupled) organisaationa.

⁷⁰ Mortimore & al. 1988, 52–77

⁷¹ Simola 1998

⁷² Huusko & Pietarinen 1998

⁷³ Karjalainen 1992; ks. myös Syrjäläinen 1994a, 37–38; Valde 1994, 157–158

⁷⁴ Erätuuli & Leino 1992, 34

⁷⁵ Hämäläinen 1986, 141–142

⁷⁶ termistä käytetään yleisesti myös nimitystä “löyhäsidonnainen organisaatio” (esim. Kontkanen 1994, Huusko 1997a)

Koulu väljäkytkentäisenä organisaationa

Schools are characterised by what has been termed a structural looseness and fall into a category of organisations whose internal structures and links with their environment are loosely-coupled. These terms convey the fact that although schools have rules and procedures for coordinating their internal activities, they are also marked by a high degree of autonomy enjoyed by the various components: individual teachers, departments and pastoral units.⁷⁷

Kouluorganisaation toimintaa on pyritty ymmärtämään paremmin väljäkytkentäisyydellä (loosely coupled organization)⁷⁸. Väljäkytkentäisyydellä tarkoitetaan tällöin organisaation luonnetta vakaana, ennustettavuutta etsivänä suljettuna järjestelmänä ja toisaalta epävakana, epävarmuutta odottavana avoimena järjestelmänä⁷⁹. Ennustettavuuden ja epävarmuuden käsittäminen samassa järjestelmässä on mahdollista erottamalla nämä kaksi käsitettä toisistaan. Näin saadaan aikaan kaksi tasoa: tekninen taso, joka rationaalisuudellaan eliminoi epävarmuuden sekä institutionaalinen taso, joka avoimena järjestelmänä kykenee kohtaamaan epävarmuuden⁸⁰. Tämän dialektisen tulkinnan mukaan väljäkytkentäinen järjestelmä on samanaikaisesti sekä yksilöllinen että vastaanottava.

Väljäkytkentäisyydestä on esitetty kaksi erilaista tulkintaa: yksidimensionaalinen ja dialektinen tulkinta⁸¹. Yksidimensionaalissa tulkinnassa ovat toistensa vastakohtina tiukka- ja väljäkytkentäisyys. Dialektisen tulkinnan mukaan nämä eivät kuitenkaan ole toistensa vastakohtia, vaan järjestelmä voi olla samanaikaisesti avoin ja suljettu (open and closed), epävakaa ja rationaalinen (indeterminate and rational) sekä spontaani ja harkitseva (spontaneous and deliberate)⁸². Tämän tulkinnan mukaisesti voidaan eri järjestelmät luokitella yksilöllisyyden (distinctiveness) ja vastaanottavuuden (responsiveness) perusteella neljään eri tyyppiin: väljäkytkentäiseen, irralliseen, tiukkasidoksiseen sekä kytkeytymättömään järjestelmään. Yksilöllisyyden ja vastaanottavuuden sekä eri järjestelmien yhteyttä esittää taulukko 4.

⁷⁷ Hoyle 1986a, 22

⁷⁸ Weick 1976, Weick 1985, Hoyle 1986a, Hoyle 1986b, Orton & Weick 1990, Kontkanen 1994, Kontkanen 1996a, Kontkanen 1996b, Huusko 1997a, Valkama 1998

⁷⁹ Scheerens 1997, 82

⁸⁰ Kontkanen 1994, 261–262

⁸¹ Kontkanen 1994, 262

⁸² Orton & Weick 1990, 204–205

TAULUKKO 4. Järjestelmien määrittely nelikentässä yksilöllisyyden ja vastaanottavuuden perusteella⁸³

	vastaanottavuus (responsiveness) – on	vastaanottavuus – ei ole
yksilöllisyys (distinctiveness) – on	väljäkytkentäinen järjestelmä (loosely coupled)	irallinen järjestelmä (decoupled)
yksilöllisyys – ei ole	tiukkasidoksinen järjestelmä (tightly coupled)	kyseessä ei ole järjestelmä (noncoupled system)

Väljiä kytköksiä ilmenee systeemeissä, joissa on vain muutamia yhteisölle yhteisiä sidoksia tai sidokset ovat heikkoja⁸⁴. Toisaalta väljäkytkentäisyyttä voi esiintyä, mikäli järjestelmän eri elementit yhteydestään riippumatta pitävät eroavaisuutensa (separateness) ja yksityisyytensä (identity)⁸⁵. Väljäkytkentäisyyden käsitettä on tarkennettu eri elementtien yhteyden osalta käsittämään vaikutuksen suunnittelemattomuutta (suddenly), hetkittäisyyttä (occasionally), epäsuoruutta (indirectly) sekä ajallista viivästymistä (eventually).⁸⁶ Kuviossa 3 on havainnollistettu väljäkytkentäistä organisaatioteoriaa.

Tässä tutkimuksessa on tutkimuskohteena opettajayhteisö, jolloin mielenkiinto kohdistuu erityisesti koulun ja yksilön tason väljien kytkösten ilmenemismuotoihin⁸⁷ ja suoriin vaikutuksiin. Väljäkytkentäisessä organisaatioteoriassa on väljyyttä kompensoivina teemoina tuotu esiin johtajuuden korostaminen (enhanced leadership), huomion keskittäminen (focused attention) ja yhteisten arvojen (shared values) jäsentämisen myötä tapahtuva lähentyminen. Nämä teemat kiinnittyvät mielenkiintoisesti viime vuosien suomalaisen kasvatustieteelliseen keskusteluun, jossa on tarkasteltu koulu-

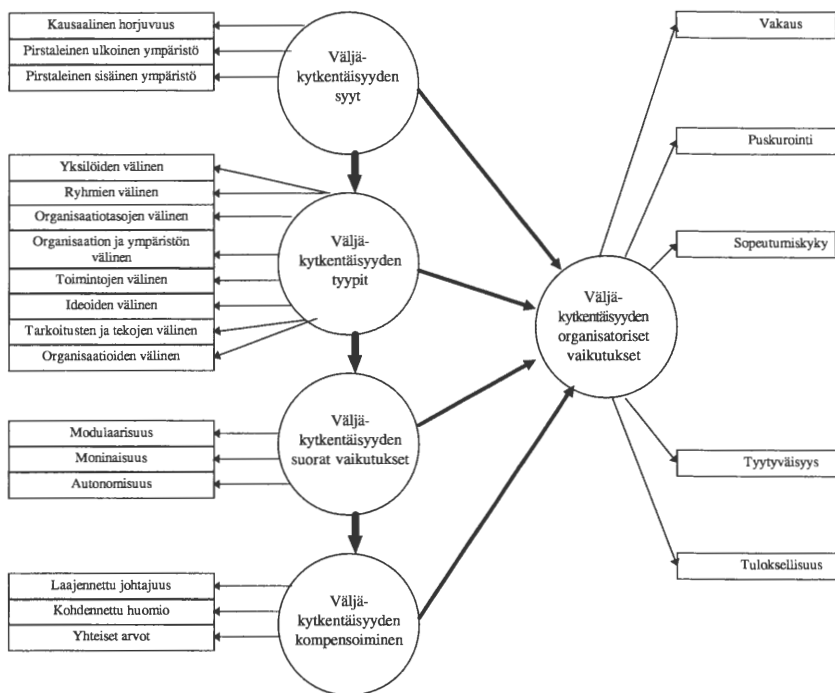
⁸³ Orton & Weick 1990, 204–205

⁸⁴ Weick 1976, 58–59

⁸⁵ Weick 1976, 58

⁸⁶ Orton & Weick 1990, 203

⁸⁷ Kontkanen (1996b) käyttää tästä termiä “löyhäsidonaisuuden epäsuorat vaikutukset”



Kuvio 3. Väljäkytkentäinen organisaatioteoria⁸⁸

kohtaisen opetussuunnitelmaprosessin yhteydessä käytävää⁸⁹ yhteisötason arvokeskustelua sekä opettajayhteisön yhteistoimintaan perustuvaa koulun sisäisen kehittämisen toimintamallia⁹⁰. Myös koulun pedagoginen johtajuus on ollut varsin usein kouluorganisaation kehittämistä koskevan tarkastelun kohteena⁹¹.

⁸⁸ Orton & Weick 1990, 217; suomennos osin Kontkanen 1996b, 53

⁸⁹ esim. Kosunen 1994a, Jauhiainen 1995, Syrjäläinen 1995, Kosunen & Huusko 1998

⁹⁰ esim. Syrjäläinen 1995, 4

⁹¹ esim. Eräutuuli & Leino 1992, Eräutuuli & Leino 1993, Lindh 1992, Isosomppi 1996

Väljien kytkösten muodostumisen syyt

Orton ja Weick⁹² esittävät kolme erilaista selitystä syyksi organisaation kytkösten väljyydelle: kausaalisen horjumuuden (causal indeterminacy), pirstaleisen ulkoisen ympäristön (fragmented external environment) sekä pirstaleisen sisäisen ympäristön (fragmented internal environment). Näiden syiden tarkastelulla en halua esittää näkökulmia sen enempää väljien kytkösten puolesta kuin niitä vastaanakaan. Pikemminkin tavoitteenani on etsiä perusteita sille, miksi jotkut systeemit ovat väljäkytkentäisiä ja toiset eivät.

Kausaalisella horjumuudella tarkoitetaan epäselviä syy–seuraus-suhteita⁹³. Tavoitteiden ja niiden saavuttamiseksi käytettävien keinojen välisissä suhteissa on sattumanvaraisuutta ja moniselitteisyyttä. Tämä ilmenee mm. siten, että samaan lopputulokseen voidaan päätyä eri keinoin.⁹⁴ Orton ja Weick⁹⁵ mainitsevat esimerkkinä sen, että ihmiset huomioivat asioita eri tavalla eri aikoina. Koulun toimintaa, jossa opetus ja oppiminen voidaan ymmärtää tuotettuina palveluina, on vaikea jakaa erilaisiin muuttujiin, joissa palveluita voitaisiin tarkemmin tarkastella. Tämä osaltaan johtaa koulun tasolla ilmeneviin väljiin kytköksiin. Ajatus kausaalisuhteiden epäselvyydestä ilmenee oppimistilanteessa siten, että oppimisen kannalta saman lopputuloksen saavuttaminen on mahdollista eri keinoin, eikä halutun oppimistuloksen saavuttamiseksi ole voitu osoittaa yksiselitteisiä keinoja⁹⁶. Luokkaopetustilanteessa opettajalla on useita eritasoisia ja erilaisia vaatimuksia omaavia oppilaita. Opetustilanteen kompleksisuuden vuoksi on mahdotonta määrittellä yksittäisen opettajan kohdalle kaikille oppilaille optimaalisesti soveltuvia opetuskäytäntöjä. Selvien syy–seuraus-suhteiden puuttuminen voi tulla ilmi koko koulun tasolla perustavoitteiden epäselvyytenä ja näiden tavoitteiden tärkeysjärjestyksen puutteena⁹⁷.

Pirstaleista ulkoista ympäristöä pidetään eräänä syynä väljäkytkentäisyyteen. Pirstaleisuus tarkoittaa tässä merkityksessään ärsykkeiden hajanaisuutta sekä odotusten ristiriitaisuutta⁹⁸. Koulu tasapainottelee ristiriitaisuuksien aiheuttamien paineiden välissä puskuroitumalla (buffering), väljäkytkentäisyydellä (loosely decoupling) tai erottamalla (decoupling) muodolliset ra-

⁹² Orton & Weick 1990, 206

⁹³ Orton & Weick 1990, 206

⁹⁴ Hoyle 1986a, 52–53, 58; Kontkanen 1994, 263; ks. Holmes 1989, 12–16

⁹⁵ ks. Orton & Weick 1990, 206

⁹⁶ Kontkanen 1994, 263

⁹⁷ ks. Karjalainen 1992, 15

⁹⁸ Weick 1976, 57

kenteet arkityöstä.⁹⁹ Esimerkkinä koulua koskevasta pirstaleisesta ulkoisesta ympäristöstä on joidenkin koulujen soveltama käsitys tulosjohtamisajattelusta¹⁰⁰. Tällöin koulun tulosjohtamisessa on vain pitäydytty tulosajatteluun liittyvissä riiteissä ja seremonioissa, kun taas todelliset vaikutukset koulun arkipäivään ovat voineet jäädä varsin vähäisiksi. Yhtenä esimerkkinä tulosjohtamisajattelun jäämisestä seremonian tasolle on ajatus ”mittaamisesta mittaamisen vuoksi”. Koulun tulosta mitattaessa voidaan saavuttaa tuloksia tai vaikutuksia, jotka näyttävät hyviltä. Tarkempi tarkastelu osoittaa syntyneiden tulosten olevan puutteellisia. Tämänkaltaisia virhetuloksia voidaan nimittää näennäistuloksiksi¹⁰¹.

Koulujen opetustyön sisäinen pirstaleisuus näkyy opetustyön vuorovaikutuksessa. Kuten aiemmin jo opettajan työn käytäntöjen esittelyn yhteydessä esitin¹⁰², työskentelevät opettajat yleensä läheisessä ja tiiviissä vuorovaikutuksessa vain oppilaidensa kanssa. Muiden opettajien ja esimiesten kanssa vuorovaikutus jää usein vähäiseksi¹⁰³. Kuitenkin koulun kehittämistutkimuksissa¹⁰⁴ painotetaan voimakkaasti opettajien yhteistoiminnan merkitystä kehittyvän koulun tunnusmerkkinä. Omalta osaltaan paine ”pakko-yhteistyöhön¹⁰⁵” ja tämän paineen taltuttamiseksi tehdyt suunnittelemattomat ”hätäratkaisut” voivat olla virheellisiä ja siten edelleen lisätä koulun sisäistä pirstaleisuutta.

Kontkanen¹⁰⁶ käsittää koulujen sisältävän useita yhtäaikaista organisaatioita, jotka osaltaan hajottavat systeemin eheyttä. Kouluissa vaikuttavat yhtäaikaaisesti a) professionaalinen asiantuntijaorganisaatio¹⁰⁷, jota edustaa erikoistunut ammattikunta, b) yhteiskunnan ohjaama ja säätelemä byrokraattinen organisaatio¹⁰⁸ sekä c) oppilaiden läsnäolovelvollisuuteen perustuva pakko-organisaatio¹⁰⁹. Koulu koostuu myös erilaisista kokoonpanoista, joilla on keskenään selvästi erilaiset toimenkuvat organisaatiossa. Esimerkkinä näistä kokoonpanoista voidaan nähdä oppilaiden ja opettajien ryhmät¹¹⁰. Opettajayhteisöä edelleen jäsenettäessä voidaan siitä erottaa ryhmiä, jotka

⁹⁹ Orton & Weick 1990, 207

¹⁰⁰ Kontkanen 1994, 264

¹⁰¹ Lonkila 1991, 74–75, 81

¹⁰² ks. 2.2.1 Koulu-yhteisö-käsite, koulu asiantuntijaorganisaationa; ks. Karjalainen 1992, 15

¹⁰³ Kontkanen 1994, 265

¹⁰⁴ esim. Kosunen 1994a, 129–130

¹⁰⁵ pakkoyhteistyöstä tarkemmin 2.2.2 Koulukulttuuri, koulun kulttuurisia malleja

¹⁰⁶ Kontkanen 1994, 265

¹⁰⁷ Berg 1981, 105–107; Stålhammar 1984, 66

¹⁰⁸ Berg 1981, 118–120; Stålhammar 1984, 65–66

¹⁰⁹ Berg 1981, 98–105; Stålhammar 1984, 67; Järvilehto 1995, 163

¹¹⁰ Ruohotie 1985, 54

ovat väljästi toisiinsa kytköksissä. Ominaista näille eri ryhmille on niiden toimiminen varsin itsenäisesti sekä yksilön että yhteisön tasolla¹¹¹. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että yksittäiset opettajat vastaavat varsin itsenäisesti oman työnsä suunnittelusta ja toteuttamisesta¹¹².

Kytkösten väljyyden vaikutuksia ei yksittäisissä koulu yhteisöissä voi luonnehtia yksiselitteisesti positiivisiksi tai negatiivisiksi. Myönteisinä vaikutuksina voidaan pitää moninaisuutta (requisite variety), jolla tarkoitetaan erilaisuuden suvaitsemista organisaatiossa ja sen myötä parantunutta kykyä havaita tarkemmin ympäristöä ja mukauttaa toimintaa sen vaatimusten mukaisesti, sekä autonomisuutta. Autonomisuutta on sekä toiminnan (behavioral discretion) että ajattelun (cognitive discretion) tasolla. Autonomisuus ilmenee sekä yksittäisten opettajien välillä että koko koulun tasolla, esimerkiksi suhteessa muihin kunnan kouluihin. Myös modulaarisuutta (modularity) voidaan pitää väljäkytkentäisyyden myönteisenä vaikutuksena.¹¹³ Modulaarisuudella tarkoitetaan tässä yhteydessä koulu yhteisön osien välistä irrallisuutta, jonka ansiosta organisaation osia voidaan irrottaa toisistaan ja sopeuttaa tai muuntaa paikallisiin tarpeisiin koko järjestelmää haittaamatta¹¹⁴.

Väljäkytkentäisyys ilmenee organisaatiossa vakautena (persistence), puskuroidintana (buffering), sopeutumiskykenä (adaptability), tyytyväisyytenä (satisfaction) sekä tuloksellisuutena (effectiveness).¹¹⁵ Tällöin vakaus-käsitteellä viitataan organisaation pysyvyyteen ja muuttumattomuuteen¹¹⁶. Väljät kytkökset mahdollistavat organisaation muuttumattomuuden, joka näkyy mm. ympäristön muuttumisen pieninä vaikutuksina organisaation toimintaan. Toisaalta muuttumattomuus myös estää uusien ratkaisujen leviämisen koko organisaation käyttöön. Esimerkiksi uusien pedagogisten menettelyjen leviäminen voi estyä ja osa organisaatiosta voi pitäytyä tiukasti vanhoissa tavoissa.¹¹⁷

Organisaatio voi eristää järjestelmässään ongelmallisia kohtia siten, että niiden vaikutukset eivät ulotu järjestelmän muihin osiin¹¹⁸. Tätä toimenpidettä kutsutaan puskuroidinnaksi. Puskuroidinti vaikeuttaa toisaalta ongelmakohdan korjaamista, koska vaikutus myös ehjältä osasta vahingoittuneeseen

¹¹¹ ks. Karjalainen 1992, 13

¹¹² Salo & Kuittinen 1998, 218

¹¹³ Orton & Weick 1990, 210–213

¹¹⁴ Kontkanen 1996b, 64

¹¹⁵ Orton & Weick 1990, 213, Weick 1976, 62–65

¹¹⁶ Orton & Weick 1990, 213

¹¹⁷ Weick 1976, 62; Kontkanen 1994, 275

¹¹⁸ Weick 1976, 62; Kontkanen 1994, 274

on vähäistä. Johtajuus toimii väljäkytkösisessä organisaatiossa puskurina ulkopuolelta tulevia paineita vastaan¹¹⁹.

Järjestelmä, jossa on väljät kytkökset, on tiukkasidonnaista järjestelmää sopeutuvaisempi systeemi ja se pystyy sisältämään enemmän erilaisuutta¹²⁰. Väljäkytkentäisyys vaikuttaa yhteisön käsitykseen tehokkuudesta, ristiriitojen ilmenemisestä, turvallisuuden tunteesta sekä sosiaalisista kontakteista¹²¹. Tämän on esitetty lisäävän tyytyväisyyttä organisaatiossa¹²². Kouluorganisaatiossa opettajien tyytyväisyyttä jäsentävässä tutkimuksessa¹²³ huomattiin, että opettajien tyytyväisyys liittyy autonomisuuteen kytkeytyviin kannustetekijöihin, joita ovat mm. mahdollisuus toimia itsenäisesti, mahdollisuus kantaa vastuuta ja mahdollisuus tehdä luovaa työtä. Opettajien työtyytyväisyyden katsotaankin liittyvän opettajan ammattiin kuuluvaan toiminnanvapauteen. Tyytymättömyyttä esiintuvista tekijöistä suurin oli tavoitteiden selkeyteen liittyvä jäsentymättömyys. Oppiaineiden tavoitteiden yleisluonteisuuden vuoksi eivät tavoitteet ohjaa juurikaan käytännön koulutyötä. Opettajillekin on epäselvää, mitkä toimenpiteet valitsemalla voidaan haluttu tavoite saavuttaa.

Väljäkytkentäisyyden vaikutuksista organisaation tehokkuuteen on saatu ristiriitaisia tuloksia. Kytkösten väljyyden on katsottu lisäävän sekä tehottomuutta että toisaalta tehokkuutta¹²⁴. Myöskään organisaatiokulttuuri, jolla on vahva integraatio ja sitoutumistaso, ei ole suorassa yhteydessä hyvään tulokseen. Aaltio-Marjosolan¹²⁵ mukaan tällainen kulttuuri on muutostilanteessa joustamaton ja hidaskäyttöinen. Näin ollen ei organisaation jäsenten tai ryhmien kytköksillä voida yksiselitteisesti katsoa olevan organisaatiolle etua tai haittaa, sillä kaikki ilmenemismuodot voivat saada aikaan organisaatiossa joko myönteisiä tai kielteisiä vaikutuksia. Taulukossa 5 on esitetty väljien kytkösten etuja ja haittoja Hoylen¹²⁶ mukaan.

Myös Kontkanen¹²⁷ näkee väljien kytkösten myönteisten vaikutusten rinnalla niiden kielteisiä ominaisuuksia: puskurointi ja eristäytyminen, vakaus ja jähmeys, sopeutuminen ja sopeutumattomuus, tyytyväisyys ja tyytymättömyys, tuloksellisuus ja tuloksettomuus. Tämä näkemys tukee Ortonin ja

¹¹⁹ Weick 1976, 63–64; Kontkanen 1994, 274

¹²⁰ Kontkanen 1994, 275

¹²¹ Orton & Weick 1990, 215

¹²² Kontkanen 1994, 276

¹²³ Ruohotie 1980, 108–109

¹²⁴ Orton & Weick 1990, 215

¹²⁵ Aaltio-Marjosola 1992, 42–43

¹²⁶ Hoyle 1986a, 39

¹²⁷ Kontkanen 1994, 277

TAULUKKO 5. Organisaation väljäkytkentäisyyden edut ja haitat¹²⁸

Edut	Haitat
Kyky vastata ympäristön muutoksiin.	Vanhojen, toimimattomien traditioiden säilyminen.
Herkistynyt tunnistuskyky ympäristön muutoksille.	Haavoittuvaisuus vastustukselle ja tulkinnoille.
Mahdollisuus ottaa huomioon paikalliset tarpeet.	Moninaisuuden tuoma hajanaisuus.
Mahdollisuus tuottaa uusia ratkaisumalleja eri organisaation osissa.	Uusien ratkaisumallien siirtymisen ongelmallisuus.
Ongelmien rajautuminen omiin osiinsa, eivätkä ne siten vahingoita koko systeemiä.	Eristyneisyyden aiheuttama vahingoittuneiden osien korjaamisen vaikeus.
Autonomisuuden tuomat edut.	Ylikorostuneen autonomian tuottamat ongelmallisuudet kollektiivisen tiedon tuottamiseen.
Taloudelliset edut, joita kenttätasolla tapahtuva koordinointi tuo.	Käytettävien varojen tehokkaan kohdentamisen ongelmat.

Weickin¹²⁹ näkemystä väljäkytkentäisyyden dialektisesta luonteesta, jonka avulla organisaation toimintaa voidaan ymmärtää.

Väljäkytkentäisyys ei sinänsä rajoitu vain yhteisön tasolle, vaan sitä on havaittavissa myös eri organisaatioiden välillä. Tässä tutkimuksessa mielenkiinto kuitenkin kohdistuu opettajayhteisöön ja sen toimintaan yhden koulun tasolla. Tästä syystä tarkastelen organisaatiota nimenomaan koulun opettajakunnan näkökulmasta ja etsin väljyyden ilmenemismuotoja yksittäisen opettajan ja opettajaryhmien tasolta. Yhteisöllisten ilmiöiden ymmärtämiseksi on välttämätöntä tarkastella toista syvällistä ja vaikeaselkoista ilmiötä – koulukulttuuria.

¹²⁸ Hoyle 1986a, 39

¹²⁹ Orton & Weick 1990, 215–216

2.2.2 Koulukulttuuri

Kulttuuri-sanan yksiselitteinen määrittely on vaikeaa sen monimerkityksellisen käytön vuoksi. Paitsi jokapäiväisessä kielenkäytössä sitä käytetään runsaasti myös eri tieteissä hyvinkin erilaisissa merkityksissä. Tässä tutkimuksessa kulttuurin tarkastelu rajataan koulun tasolle, jolloin kulttuuriksi käsitetään kaikki se, minkä koulu yhteisön jäsenet tekevät ”yhteisön tavalla”.

Schein¹³⁰ määrittelee tiivistäen kulttuurin:

“perusolehtusten malliksi, jonka jokin ryhmä on keksinyt, löytänyt tai kehittänyt oppiessaan käsittelemään ulkoiseen sopeutumiseen tai sisäiseen yhdentymiseen liittyviä ongelmiaan. Tämä malli on toiminut hyvin, jotta sitä voidaan pitää perusteltuna ja siksi opettaa ryhmän uusille jäsenille ongelmia koskevana tapana havaita ja tuntea.”

Kulttuuri-käsite koskee ”perusolehtusten kaikkein syvintä, tiedostamatonta tasoa, joka on yhteinen jonkin organisaation jäsenille ja joka määrää organisaation näkemyksen itsestään ja ympäristöstään perusluonteisella ”itsestäänselvällä” tavalla”¹³¹. Koulun kulttuuri muodostaa täten kaikille työyhteisön jäsenille näkemyksen sekä koulusta että siellä vallitsevasta elämänculusta¹³².

Koulun kulttuuriin kuuluvat koulussa vaikuttavat kielikuvat, tavat, rituaalit, seremoniat, myytit, symbolit, tarinat ja huumori¹³³. Edellisten lisäksi koulukulttuurin käsitteeseen voidaan liittää koulun elämäntapa¹³⁴, joka koostuu ryhmän omaksumasta tiedosta, vallitsevista uskomuksista, arvoista, totumuksista, moraalista, rituaaleista, symboleista ja kielestä¹³⁵.

Koulun kulttuuriin liittyy läheisesti koulun omaleimaisuus. Hämäläinen ja Sava¹³⁶ määrittelevät koulun omaleimaisuuden tarkastelemalla koulun ominaisuuksia ja tyypillisyyksiä, joita ovat mm. toimintatavat, tottumukset, uskomukset ja arvostukset sekä ajatus siitä, minkälaisena koulun persoonallisuus ilmenee aktiivisuuden, ulospäinsuuntautuneisuuden tai luovuuden mukaan.

¹³⁰ Schein 1987, 26

¹³¹ Schein 1987, 24

¹³² ks. Nikkilä 1986, 19, Sahlberg 1996a, 83

¹³³ Stoll & Fink 1996, 81

¹³⁴ vastaavana käsitteenä käytetään myös käytänne-sanaa (Karjalainen 1992, 16)

¹³⁵ Sahlberg 1997, 128; Maslowski 1998

¹³⁶ Hämäläinen & Sava 1989, 27–28

Koulukulttuuri muodostuu yhdessä työtä tekevässä, samanlaisia vaatimuksia ja kokemuksia jakavassa kouluyhteisössä. Kulttuuri muodostuu yhteisön historiasta, sen luomista ratkaisumalleista¹³⁷. Näin ollen kulttuuri syntyy “ryhmäksi muotoutumisen” kautta. Yhteiset kokemukset ja yhteinen oppiminen luo ajattelun, uskomusten, tunteiden ja arvojen yhteisen mallin. Tämän prosessin tuotosta kutsutaan kyseisen ryhmän kulttuuriksi. Juuri tämä kulttuuri erottaa ryhmän vain jonkinlaisesta “ihmisjoukosta”.¹³⁸

Sahlberg¹³⁹ katsoo koulukulttuurin sisältävän alakulttuureina opettaja- ja oppilaskulttuurin. Tässä jaottelussa oppilaskulttuuri rakentuu koulun kulttuurin tarkastelusta oppilaan näkökulmasta ja käsittää tällöin ne vallitsevat arvot, tottumukset ja uskomukset, jotka ovat vallitsevia oppilaan asemasta tarkasteltuna. Tässä tutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu opettajayhteisöön ja sen toimintaan, joten myös kulttuurinen tarkastelu kiinnittyy koulukulttuurin tarkasteluun opettajanäkökulmasta lähinnä opettajayhteisön välityksellä. Koulun kulttuurin tutkiminen rajautuu tällöin tarkastelemaan opettajayhteisön jakamaa käsitystä opettajuudesta sekä sen mukaisesta toiminnasta¹⁴⁰.

Kulttuurin vaikutukset ulottuvat kaikkiin sen vaikutuspiirissä työskenteleviin ihmisiin. Vaikutusmekanismina toimii mm. sosiaalistamisprosessi, jolloin yhteisön jäsen sosiaalistetaan sisäistämään ryhmän säännöt ja mallit, ja hänen käyttäytymisensä pyritään sovittamaan ryhmän odotuksia vastaaviksi. Yhteisöön muodostuu kulttuuriset kaavat, jotka yhtenäistävät yhteisön jäsenten käyttäytymistä.¹⁴¹

Työyhteisöön vakiintuneet arvot ja toimintatavat luovat jäsentensä keskuuteen turvallisuutta ja viihtyisyyttä. Vakiintumisen kielteinen puoli on se, että muutoksen vaatimien uusien ja luovien toimintatapojen kehittäminen estyy.¹⁴² Kulttuurin kehittämiseksi olisikin jatkuvasti tarkasteltava vallitsevia kulttuurisia rakenteita kriittisesti.

Kulttuuristen piirteiden hahmottaminen vaatii yhteistoimintaa sekä ryhmän ulko- että sisäpuolelta, sillä ryhmän ulkopuolinen ei kykene tunnistamaan kulttuurin semanttisia vivahteita eikä käsiteluokkien välisiä suhteita, kun taas toisaalta kulttuurin vaikutuspiirissä oleva ei pysty tiedostamaan kulttuurin perusoletuksia, koska perusoletukset ovat muuttuneet tietoiselta

¹³⁷ Hargreaves 1994, 165

¹³⁸ Schein 1987, 66

¹³⁹ Sahlberg 1996a, 86

¹⁴⁰ ks. Berg 1987, 61

¹⁴¹ Szczepanski 1980, 77–89

¹⁴² Hämäläinen & Sava 1989, 26–27

tasolta yhä selvemmin itsestäänselvyyksiksi.¹⁴³ Tätä kulttuurin havaitsemisen ongelmaa on selitetty kulttuurin vaikutusten objektiivisella luonteella. Tämä tarkoittaa, että yhteisössä vallitsevat ja sen käyttäytymiseen vaikuttavat itsestäänselvät perusoletukset ovat olemassa kulttuurin sisäisen ryhmän tajunnan ulkopuolella.¹⁴⁴

Koulun ilmapiiri

Kulttuuri on aina abstraktio, jota ei kyetä sellaisenaan tarkastelemaan. Koulun kulttuurin hahmottaminen on kuitenkin mahdollista kiertoteitse koulun eri rakenteiden välityksellä¹⁴⁵. Koulun kulttuurisia piirteitä voidaan hahmottaa mm. koulun ilmapiiriin¹⁴⁶. Koulun ilmapiiriä määriteltessään kuvaavat Hargreaves ja muut¹⁴⁷ sen olevan koulun ominaisuus, joka tunnetaan ”luissa ja ytimissä“ (in our bones). Koulun ilmapiirillä on läpitunkeva ja voimakas vaikutus kouluyhteisön jäseniin – lasten ja aikuisten jokapäiväiseen työskentelyyn. Koulun ilmapiiriä voidaan kuvata myös käsitteellä koulun ethos. Koulun ethos ilmentää koulun persoonallista ja sosiaalista kehittyneisyyttä. Taulukkoon 6 on koottu ilmapiirin määrittely eri näkökulmista Ruohotietä¹⁴⁸ mukailleen.

Tässä tutkimuksessa näkökulma on organisaation ja ryhmän. Koulun ilmapiiri rakentuu yhteisön normistolle ja vallitsevalle jaetulle kulttuurikäsitteelle, jotka osaltaan määräävät koulun elämäntapaa: sen toimintakaavoja (pattern) ja elämäntyyliä (style)¹⁴⁹. Koulun ilmapiiriä tutkittaessa täytyy käsitellä kokonaisuutta. Ilmapiiristä ei siten voida erotella yksittäisiä osia tai jäseniä, joita tutkittaisiin huomioimatta muita. Ilmapiirin kaikki osat ovat keskinäisessä vuorovaikutussuhteessa¹⁵⁰.

Koulukulttuurin väljäkytkentäinen ja asiantuntijuudellinen organisaatio-
piirre herättää kysymyksiä koulun kulttuurin ja ilmapiirin syntymisestä. Kulttuuri muodostuu yhdessä töitä tekevässä ja samoja kokemuksia jaka-

¹⁴³ Schein 1987, 125–126

¹⁴⁴ Aaltio-Marjosola 1992, 35

¹⁴⁵ Stoll & Fink 1996, 84

¹⁴⁶ englanniksi koulun ilmapiiristä käytetään termiä school climate tai school atmosphere (Rutter & al. 1979, 18); Lindh (1992, 11) rinnastaa koulun ilmapiirin käsitteisiin ”koulun ilmasto“, ”koulun henki“ sekä ”koulun luonne“

¹⁴⁷ Hargreaves & al. 1988, 184

¹⁴⁸ Ruohotie 1978, 80–84

¹⁴⁹ ks. Rutter M. & al. 1979; Hargreaves & al. 1988, 184

¹⁵⁰ Hargreaves & al. 1988, 185

TAULUKKO 6. Organisaation ilmapiirin määrittely eri näkökulmista¹⁵¹

Määritelmän näkökulma	Määritelmä
Organisaation ominaisuudesta lähtevä määritelmä ¹⁵²	“Organisaation ilmapiiri on joukko ominaisuuksia, jotka kuvaavat organisaatiota ja jotka a) erottavat organisaation muista organisaatioista, b) ovat ajallisesti suhteellisen säilyviä sekä c) vaikuttavat ihmisten käyttäytymiseen organisaatioissa.”
Ryhmän havainnoista lähtevä määritelmä ¹⁵³	“Organisaation ilmapiiri on organisaation sisäisessä ympäristössä esiintyvä, suhteellisen muuttumaton kvaliteetti, joka erottaa sen muista organisaatioista ja a) joka johtuu organisaation jäsenten, erityisesti ylimmän johdon, käyttäytymisestä ja menettelytavoista, b) jonka organisaation jäsenet havainnoivat, c) joka tarjoaa pohjan organisaation tilan tulkinnalle ja d) joka toimii aktiviteettia ohjaavana voimanlähteenä.”
Yksilön havainnoista lähtevä määritelmä ¹⁵⁴	Ilmaston käsitettä kuvataan personalistiseksi; ilmapiiri on yksilöllinen havainto. Ilmapiirin määritelmää ei rakenneta organisaation tai työryhmän jäsenten yhteisten havaintojen pohjalle. Psykologisesti tärkeitä yksilölle on se, kuinka hän havainnoi ympäristöään eikä se, kuinka muut sattuvat sitä kuvaamaan.

vassa yhteisössä. Opettaja on työssään kuitenkin pääasiassa vuorovaikutuksessa vain oppilaidensa kanssa. Näin myös vuorovaikutustilanteet kollegoiden kanssa ovat vähäisempiä kuin useissa muissa organisaatioissa. Kuinka nämä autonomisuuteen ja individualistisuuteen viittaavat opettajuuden ominaispiirteet vaikuttavat koko yhteisön toimintaan ja erityisesti opettajayhteisön vuorovaikutuskulttuuriin? Eräänä tämän tutkimuksen tavoitteena onkin tarkastella opettajayhteisön kulttuurisia erityispiirteitä ja niiden vaikutuksia koulun kehittämistyöhön.

¹⁵¹ Ruohotie 1978, 80–84

¹⁵² Ruohotie 1978, 80

¹⁵³ Ruohotie 1978, 81 (Ruohotie viittaa määritelmässään: Pritchard & Karasick 1973)

¹⁵⁴ Ruohotie 1978, 83–84 (Ruohotie viittaa määritelmässään: Schneider 1973)

Koulukulttuurin kehitysvaiheet

Koulukulttuurin voidaan katsoa olevan stabiili, muuttumaton voima, jota ylläpitää koulussa kauan toiminut henkilökunta. Toisaalta koulukulttuurin muodostavat siellä työskentelevät ihmiset, jonka vuoksi henkilökunnan uusiutuessa¹⁵⁵ muuttuu kulttuurikin jatkuvasti.¹⁵⁶ Yhteisössä vallitsevan kulttuurin muuttuessa muuttuu myös sen tehtävä ajan kuluessa. Scheinin¹⁵⁷ mukaan kulttuurin tehtävät muuttuvat yhteisön iän ja kehittymisen mukana. Kulttuuri muovautuu ihmisten vuorovaikutuksessa jatkuvasti. Tätä muuttumisprosessia on kuvannut varsin osuvasti Aaltio-Marjosola¹⁵⁸ "hioutumisprosessiksi", jossa syntyy kollektiivista tietoisuutta. Kulttuurin kehitysvaiheet organisaatiossa on määritelty¹⁵⁹ kolmeen vaiheeseen. Nämä vaiheet ovat muodostumisvaihe, organisaation keski-iän vaihe sekä kypsyyss- ja taantumisvaihe.

Ryhmän muodostumisvaiheessa kulttuuri toimii yhteisöä yhdistävänä ja säilyttävänä tekijänä. Tällöin organisaatio pyrkii kohti yhdentyneisyyttä ja selkeyttä sosiaalistaen jäsenensä sitoutumaan kulttuuriin. Synty- ja varhaiskehitysvaiheen jälkeen tulee seuraajavaihe, jolloin ryhmän nuoremmat jäsenet luovat oman vastakulttuurinsa ja yhteisön kulttuuritila voi menettää eheyttään. Organisaatiokulttuurin muuttuminen ei tapahdu jännitteittä. Tämä korostuu tilanteessa, jolloin organisaatioon tulee uusia jäseniä. Uudet jäsenet tuovat organisaatioon muutospotentiaalia, kun taas toisaalta organisaation vanhat jäsenet kehittävät keinoja uusien tulokkaiden sosiaalistamiseksi "talon tavoille".¹⁶⁰ Tässä sosiaalistamisprosessissa on myös organisaation kehittymistä vaarantavia piirteitä, sillä mikäli organisaatiossa on omaksuttu virheellisiä toimintamalleja, ei tulevien uusien jäsenten tuomaa parantamismahdollisuutta välttämättä kyetä hyödyntämään ja organisaatio täten menettää mahdollisuuden oppia uutta.¹⁶¹

Kouluorganisaatiossa muutospotentiaalin siirtymän ongelmallisuutta voidaan ymmärtää myös aiemmin¹⁶² opettajayhteisön väljäkytkentäisyyden käsitteilyn yhteydessä tarkastelluilla modulaarisuus- ja puskuroitumis-käsitteillä.

¹⁵⁵ Tässä uusiutumisella tarkoitan sekä uusien jäsenten mukaantulon tuomaa uusiutumista että kulttuurissa toimivien jäsenten jatkuvan kehittymisen mahdollistavaa muutosta.

¹⁵⁶ Stoll & Fink 1996, 83

¹⁵⁷ Schein 1987, 279–280, 293

¹⁵⁸ Aaltio-Marjosola 1992, 27, 28–29

¹⁵⁹ Schein 1987

¹⁶⁰ Nikkilä 1986, 4

¹⁶¹ Nikkilä 1986, 4

¹⁶² ks. 2.2.1 Kouluyhteisö-käsite, koulu väljäkytkentäisenä organisaationa

Opettajayhteisössä opettajat toimivat varsin autonomisesti työskentelynsä suunnittelijoina, toteuttajina sekä arvioijina. Uusien jäsenten tullessa yhteisön piiriin ei uusien toimintamallien siirtyminen välttämättä onnistu. Koulussa "talon tavoille" sosiaalistaminen voidaankin tätä kautta ymmärtää pikemminkin vallitseviin, väljien kytkösten aiheuttamiin toimintamalleihin sosiaalistamiseksi.

Organisaation muodostumisvaihetta seuraa organisaation keski-*iän* vaihe, jolloin kulttuurin tärkeimmät ainekset ovat vakiintuneet. Kulttuuriin muodostuu osakulttuureita, ja koko organisaatiota koskeva kulttuurinen yhdentymisaste pienenee moninaisuuden lisääntyessä¹⁶³. Yksittäisessä koulussa tämä voi tarkoittaa jokaisen opettajan oman ja yksilöllisen toimintakulttuurin vakiintumista omimman organisatorisen yksikön – oman luokan – piiriin. Koulu koostuu tällöin useista erilaisista yksittäisistä opettaja- ja opetajaryhmäkohtaisista pienoiskulttuureista.

Organisaation keski-*iän* vaiheen kautta päästään organisaation viimeiseen kehitysvaiheeseen – kypsyys- ja taantumisvaiheeseen, joka on myös kulttuurin muutoksen kannalta tärkein vaihe. Kypsyys- ja taantumisvaiheessa korostuu yhteisön ja kulttuurin kehittämisen merkitys. Kulttuuri voi muoutoutua yhteisön kannalta huonosti toimivaksi, ja tällöin yhteisön toimimisen kannalta on kehittäminen organisaation elinehto.¹⁶⁴ Tätä voi kuvata ajatuksella organisaatiosta, "jonka ohi on aika kulkenut". Tällöin vanha organisaatio on jo täyttänyt tehtävänsä eikä se uudessa, muuttuneessa tilanteessa kykene enää sellaisenaan palvelemaan tarkoitustaan. Näin sillä ei ole olemassaolon oikeutusta. Scheinin¹⁶⁵ mukaan tässä tilanteessa on vain kaksi vaihtoehtoa: täyskäännös, jolloin kulttuurin osia muuntamalla voidaan saavuttaa uudelleen muuntumiskyky; tai uudelleenorganisointi, joka tarkoittaa ryhmän hävittämistä uuden kulttuurin synnyttämiseksi.

Kouluorganisaatiossa uudelleenorganisointi on yhteisön muuttuvuuden kannalta ongelmallista, sillä opettajat nimetään virkoihin tai toimiin pysyväs luonteisesti. Opettajista muodostuvat työyhteisöt voivat pitää sisällään opettajia, joilla on takanaan pitkä työura juuri kyseisessä koulussa. "Täyskäännöksen" aikaansaaman kulttuurisen muutoksen onnistumiseksi vaaditaan uusien opettajien ideoiden ja toimintatapojen välittymistä koko koulun käyttöön sekä toisaalta vanhempien opettajien kokemuksen väyläämistä uusien opettajien tietoon. Keskeistä olisikin luoda kouluun yhteisöllinen ilma-*piiri*, joka tukisi tämänkaltaista toimintaa. Seuraavana tarkastelen näkemyk-

¹⁶³ Schein 1987, 293

¹⁶⁴ Schein 1987, 304

¹⁶⁵ Schein 1987, 301

siä, joiden mukaan erilaisia koulukulttuureita sekä niiden vaikutuksia yhteisön kollegiaaliseen toimintaan on mallinnettu.

Koulun kulttuurisia malleja

Sahlberg¹⁶⁶ jakaa opettajan työn sosiaalisen ja kulttuurisen kontekstin kahteen tasoon. Ensimmäisellä tasolla on opettajien osakulttuureista koostuva oman koulun ja koulun toimintaympäristön kulttuuri. Näitä osakulttuureja ovat esimerkiksi opetuksen kulttuuri, oppilaiden kulttuuri sekä koulun organisaatiokulttuuri. Näissä kaikissa kulttuureissa vaikuttavat koulun yhteisölliset normit, arvot, uskomukset, perinteet ja niistä johdetut toimintamallit. Opettajan työn sosiaalisen ja kulttuurisen kontekstin toinen taso koostuu yhteiskunnan rakenteista, normeista ja odotuksista, jonka piirissä koulu toimii.

Koulukulttuuria (culture of teaching) jäsenettäessä sitä voidaan tarkastella sekä kulttuurin sisällön että muodon ulottuvuuksista. Sisältöulottuvuudesta tarkastellaan yhteisön jäsenten muodostamia koko yhteisölle yhteisiä asenteita, arvoja, uskomuksia, tottumuksia, olettamuksia ja toimintatapoja. Muotoulottuvuus puolestaan keskittyy kouluhenkilöstön keskinäisten suhteiden rakenteisiin ja työyhteisön yhteisöllisyyden muotoihin.¹⁶⁷ Opettajakulttuurin eri muotoja ovat individualismi (individualism), yhteistoiminnallisuus (collaboration), pakollinen kollegiaalisuus (contrived collegiality) ja klikkiytyminen (balkanization).¹⁶⁸

Opettajakulttuurin eri muotoja tarkemmin jäsenettäessä tarkoitetaan individualismilla opettajan toimimista omassa luokkahuoneessaan, irrallaan muista luokkahuoneista¹⁶⁹. Opettajan eristyneisyys omaan luokkahuoneeseensa voi antaa opettajalle mahdollisuuden toimia omien pyrkimystensä ja tavoitteidensa suuntaisesti. Toisaalta ilman vuorovaikutusta työskentelevä opettaja¹⁷⁰ jää ilman kollegoiden antamaa palautetta.¹⁷¹ Kollaboratiivisuus on opettajien valitsemaa spontaania ja vapaaehtoista yhteistyöskentelyä. Kollaboratiivisuudella on useita muotoja vaihdellen toiminnantasolta (esim. ideoiden ja ajatusten vaihtaminen) aina vaativammalle, arvioivalle tasolle

¹⁶⁶ Sahlberg 1997, 60

¹⁶⁷ Hargreaves 1994, 165–166; ks. myös Sahlberg 1996a, 86; Sahlberg 1997, 129

¹⁶⁸ Hargreaves 1994, 165–166

¹⁶⁹ Stoll & Fink 1996, 88

¹⁷⁰ vrt. Identiteetiton yhteisö (Murto 1992), ks. 2.2.1 Koulu yhteisö -käsite

¹⁷¹ Hargreaves 1994, 167

(opetuksen seuraaminen, palaute)¹⁷². Pakollinen kollegiaalisuus poikkeaa kollaboratiivisuudesta juuri pakko-ominaisuudellaan. Yhteistoiminta ei lähde yhteisöstä itsestään, vaan se on hallinnollisesti ohjattua ja sidoksissa tiettyihin aikoihin. Klikkiytyminen on yhteistoiminnallisuuden muoto, jossa yhteisö on jakaantunut useisiin pieniin ryhmiin. Ryhmät ovat asettuneet vastakkain ja osa työskentelyn tehosta kuuluu ryhmien väliseen “kilvoitteluun”.¹⁷³

Kollaboratiivisuuden ja kollegiaalisuuden on katsottu lisäävän opettajan kykyä käyttää kollegoitaan apuna kehittämään omaa opettajuuttaan. Näiden ilmiöiden lisäämistä on korostettu erityisesti siirryttäessä kohti koulukohtaisia opetussuunnitelmia. Kollegiaalisuuden ja kollaboratiivisuuden muotoja¹⁷⁴ ovat esimerkiksi tiimiopettaminen (team teaching), yhteissuunnittelu (collaborative planning), vertaisohjaus (peer coaching), ohjaussuhteet (mentor relationships), ammatilliset keskustelut (professional dialogue) sekä yhteistoiminnallinen toimintatutkimus (collaborative action research).¹⁷⁵

Hargreavesin¹⁷⁶ mielestä asia ei kuitenkaan käytännössä ole näin yksinkertainen. Opettajan toimiminen edellä mainituissa asioissa voi tapahtua useilla eri tasoilla. “Pintatasolla” pysyminen ei muuta opettajan omaa toimintaa. Kollegiaalisuuden ja kollaboratiivisuuden käsitteitä pitäisikin tarkastella kulttuurin perspektiivistä. Esimerkkinä kulttuurin perspektiivin käyttämisestä voidaan pitää Hargreavesin¹⁷⁷ esitystä kollegiaalisuudesta ja kollaboratiivisuudesta kahden esimerkkikulttuurin avulla (taulukko 7), nimitetään yhteistoiminnallisen kulttuurin (collaborative culture) ja pakollisen kollegiaalisuuden kulttuurin (contrived collegiality) avulla.

Erilaisia koulukulttuurimuotoja voidaan esittää kaikkiaan viisi. Edellä esitettyjen yhteistoiminnallisen kulttuurin (collaborative culture) ja pakollisen kollegiaalisuuden (contrived collegiality) kulttuurin lisäksi Hargreaves mainitsee pirstaleisen yksilöllisyyden kulttuurin (fragmented individualism), klikkiytyneen kulttuurin (balkanization), sekä liikkuva-mosaiikki -kulttuurin (the moving mosaic) (taulukko 8).¹⁷⁸

Yhteisön käsite on suurelta osin yhteydessä kulttuuri-käsitteeseen. Tällä tarkoitan sitä, että yhteisön toiminta ja toiminnan suunnittelu tapahtuu valitsevan kulttuurin ohjaamana. Edellä esitetyt kulttuurimuotojen ominaisuus-

¹⁷² nämä tasot voidaan ymmärtää myös kollegiaalisuuden asteina (Little 1990, 177–180; Sahlberg 1997, 160; kuvio 15)

¹⁷³ Stoll & Fink 1996, 88

¹⁷⁴ vrt. Itsetuntoinen yhteisö (Murto 1992); 2.2.1 Kouluyhteisö-käsite

¹⁷⁵ Hargreaves 1994, 186–188

¹⁷⁶ Hargreaves 1994, 188–189

¹⁷⁷ Hargreaves 1994, 192–196

¹⁷⁸ Hargreaves 1994, 238

TAULUKKO 7. Yhteistoiminnallisen ja pakollisen kollegiaalisuuden kulttuurien vertailua¹⁷⁹

	Yhteistoiminnallinen kulttuuri	Pakollisen kollegiaalisuuden kulttuuri
Suhteen lähtökohta	Spontaanisuus; kollegiaalisuuden ja kollaboratiivisuuden tarve nousee yhteisöstä itsestään.	Hallinnollisesti määrätty; yhteistoiminnallisuus ei lähde yhteisöstä, vaan ulkopuolisen ohjauksen esittämänä.
Osallistuminen	Vapaaehtoisuus; työyhteisön jäsenet osallistuvat työskentelyyn vapaaehtoisesti ja saavat siitä sekä omakohtaista hyötyä että iloa.	Pakollisuus; yhteisön toiminnan muodot ovat etukäteen määrätty, eikä niissä esiinny yhteisöstä itsestään nousevia piirteitä.
Orientaatio	Kehitysorientaatio; opettajat sitoutuvat kehittämään omaa työskentelykenttäänsä yhdessä kollegoiden kanssa.	Täytäntöönpano-orientaatio; työyhteisö toteuttaa muilta saatuja ideoita määräyksinä.
Esiintyminen	Läpätunkevuus; yhteistoiminnallisuus on leimaava piirre aina ja kaikkialla. Sovitut kokoukset ovat vain osa yhteistyötä, jota tapahtuu kaikessa työskentelyssä.	Hetkittäisyys; yhteistoiminta tapahtuu tiettyinä aikoina ja tietyissä paikoissa. Yhteistoiminta rajoittuu näihin tilaisuuksiin.
Ilmeneminen	Ennustamattomuus; opettajien oma toiminta ohjaa työskentelyä. Tämän vuoksi tulokset ilmenevät ennalta määräämättömällä, yksilöllisellä tavalla.	Ennustettavuus; työskentelyn mallin mukainen tulos on ennustettavissa, mikäli yhteisö noudattaa annettuja ohjeita.

det löytyvät myös yhteisömuodoista. Identiteetittömän yhteisön toimintakulttuuria kuvaavat paljolti kulttuurityypeinä pirstaleisen yksilöllisyyden kulttuuri, klikkiytynyt kulttuuri ja pakollisen kollegiaalisuuden kulttuuri. Itsetuntoisen yhteisön avoimuus ja kantaaottavuus kuvastavat varsin selvästi yhteistoiminnallista kulttuuria. Yhteistoiminnallisuuden kääntyessä muita

¹⁷⁹ Hargreaves 1994, 192–196

TAULUKKO 8. Koulukulttuurien muodot¹⁸⁰

Kulttuurityyppi	Kulttuurin erityispiirteet
Pirstaleisen yksilöllisyyden kulttuuri (fragmented individualism)	eristyneisyys, kehitystason rajoittuneisuus, ulkopuolisilta vaikutteilta suojautuminen
Klikkiytynyt kulttuuri (balkanization)	“pysähtyneisyys“, epäjohtonmukaisuus, yksilöiden lojaalisuus ryhmäänsä kohtaan, “kokonaisuus on vähemmän kuin osiensa summa“
Yhteistoiminnallinen kulttuuri (collaborative culture)	piirteinä jakaminen, luottamus ja kannustus, keskeistä jokapäiväisessä työssä, jatkuva kehittäminen
Pakollisen kollegiaalisuuden kulttuuri (contrived collegiality)	strategia kollegiaalisuuden luomiseksi ja kontrolloimiseksi, hallinnollisesti ohjattu, tukahduttava
Liikkuva mosaiikki - kulttuuri (the moving mosaic)	rajat epäselviä, päällekkäiset kategoriat ja mahdollisuus toimia useammassa ryhmässä, piirteinä joustavuus, dynaamisuus, vastaanottavuus, epämääräisyys, haavoittuvaisuus, erimielisyys.

yhteisöjä vastaan voidaan nostaa esiin klikkiytyneen kulttuurin esiintuoma lojaalisuus vain omaa ryhmää kohtaan, joka onkin varsin luonteenomaista uhmakkaalle yhteisölle.

Liikkuva mosaiikki -metaforan mukainen kulttuurityyppi, jossa on useita erilaisia ryhmiä ja kategorioita, on mielenkiintoinen. Tämän näkemyksen mukaan yhteisössä on useita sisäkkäisiä tai päällekkäisiä kulttuurisia puitteita. Yhteisöihin muodostuu rinnakkaisia kulttuureja, ja yksilö voi saman päivän aikana siirtyä kulttuurista toiseen.¹⁸¹ Tässä tutkimuksessa hahmotan koulun opettajakunnan toimintaa tämän näkökulman mukaisesti. Yhteisö ei tällöin ole stabiili sen enempää yhteisöllisen kuin kulttuurisen rakentumi-

¹⁸⁰ Hargreaves 1994, 238

¹⁸¹ Aaltio-Marjosola 1992, 50

sensa mukaan, vaan yhteisön jäsenet luovat jatkuvasti eri toimintaympäristöissään, eri ryhmissä toimiessaan kullekin ryhmälle omaa kulttuuriaan ja yhteisöidentiteettiään¹⁸². Yksi opettaja voi tällöin toimia useiden yhteisöjen ja kulttuurien jäsenenä.

Yhteisön eritasoiset kulttuurit eivät kuitenkaan ole täysin itsenäisiä, vaan ne ovat osa koko järjestelmää ja siten aina suhteessa muihin organisaation osiin.¹⁸³ Koulu yhteisön kytkösten ominaisuuksien olen jo aiemmin todennut olevan väljiä. Näiden kytkösten ominaisuuksien seurauksia voidaan tarkastella myös eri kulttuurityypeissä. Kytkösten väljyyden vaikutuksissa korostuu tällöin juuri vaikutusten moniselitteisyys. Siinä, missä joustavuus, epä määräisyys, luottamus ja kannustaminen syntyvät moninaisuuden ja autonomisuuden ansiosta joissakin yhteisöissä, voivat samat piirteet johtaa toisessa yhteisössä täydelliseen pirstaleisen kulttuurin tai klikkiytyneen kulttuurin syntymiseen.

Koulun yksilöllinen kulttuuri, ilmapiiri sekä näiden ilmenemismuodot koulun käytännöissä eivät aina vastaa sitä kuvaa, jota siitä yhteisön ulkopuolelle halutaan viestittää. Kouluilta odotetaan aktiivisuutta ja kehittämishalukkuutta. Simolan¹⁸⁴ mukaan usein tuntuukin siltä, että “paljon tärkeämpää on esiintyä hyvänä kouluna, saada aikaan hyvän koulun vaikutelma kuin olla hyvä koulu todellisuudessa“. Tätä problematiikkaa voidaan ymmärtää tarkastelemalla koulua virallisena ja epävirallisena organisaationa.

Koulu virallisena ja epävirallisena organisaationa

Aiemmin luvussa 2.2.1 olen tarkastellut opettajayhteisöä asiantuntija-organisaationa ja väljäkytkentäisenä organisaationa. Mielenkiintoisen lisän koulun kulttuurin tarkasteluun tuo näkökulma, jossa koulua tarkastellaan virallisena ja epävirallisena organisaationa¹⁸⁵. Kuviossa 4 esittelen koulun ja sen opettajayhteisön tarkastelunäkökulmia tässä tutkimuksessa.

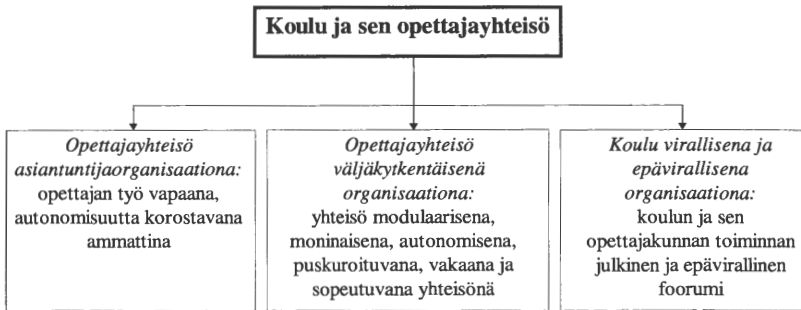
Koulun virallisella organisaatiolla tarkoitetaan sitä, mitä koulusta havaitaan ulkopuolelta katsottaessa eli koulun virallisesti määritellyt tehtävät ja selväpiirteiset keskinäiset yhteydet. Koulun epävirallisella puolella – koulun sumealla puolella – on näkymättömien toimintojen, käytäntöjen ja ajattelutapojen systeemi. Tämä systeemi sisältää yksilölliset itseintressit, yksi-

¹⁸² ks. 2.2 Koulu yhteisö yksilöllisenä organisaationa, organisaatiokulttuurin paradigmat, fragmentaatio-näkökulma

¹⁸³ Aaltio-Marjosola 1992, 54–55

¹⁸⁴ Simola 1998

¹⁸⁵ Karjalainen 1992, 19



Kuvio 4. Koulun sekä sen opettajayhteisön jäsentämisenäkökulmat tässä tutkimuksessa

tyisasiat ja salaisuudet, persoonalliset kokemusmaailmat ja tunnetilat. Toisaalta systeemissä on myös yhteisöllinen puoli, joka kattaa yhteisön jakamat rituaalit, myytit ja muodostuneet käytänteet.¹⁸⁶ Koulun epävirallinen puoli voidaan tällöin nähdä “myyttien” peitossa¹⁸⁷. Myytit ohjaavat epävirallisesti ja kätkeytyneenä opettajien toimintaa. Näitä myyttejä ovat Karjalaisen¹⁸⁸ mukaan yksityisyys, synnynnäisyys, stressaavuus ja alipalkkaus sekä rehtorin asema. Myyttien mukaan opettajuus on synnynnäinen kyky, joten kukaan ei saa arvostella toisen opettajuutta. Toisaalta työn stressaavuuden ja huonon palkkauksen vuoksi opettajalla ei riitä voimia itsensä kehittämiseen kouluajan ulkopuolella, varsinkaan jos siitä ei makseta. Rehtori on yhteisössä asemassa, jossa hän ei katso itsellään olevan aikaa tai asiantuntemusta¹⁸⁹ opettajien pedagogiseen ohjaamiseen.

Koulu virallisena ja epävirallisena organisaationa on käsitteellisesti lähellä organisaation tarkastelunäkökulmaa julki- ja käyttöteoria -käsitteiden avulla¹⁹⁰. Julkiteorialla tarkoitetaan tällöin virallisesti ilmoitettuja, tiedotettuja ja selkeitä periaatteita, joiden mukaisesti organisaatiossa toimitaan. Käyttöteoriaa ovat ne toimintaperiaatteet ja oletukset, joiden mukaisesti organisaatio todellisuudessa toimii.

¹⁸⁶ Karjalainen 1992, 16–19

¹⁸⁷ Karjalainen 1992, 30–31

¹⁸⁸ Karjalainen 1992

¹⁸⁹ asiantuntijuuden puutteella Karjalainen viittaa rehtorin käsityksiin siitä, että “opettaja on oman alansa ammattilainen, jolla on pätevyys opettaa tiettyä oppiainetta, ei rehtorilla” (Karjalainen 1992, 31)

¹⁹⁰ Sarala 1988, 76

Koulun viralliselle ja epäviralliselle puolille sijoittuvat myös kontekstuaaliset ja yleiset sääntösystemit. Berg kumppaneineen¹⁹¹ toteaa, että opettajilla on kontekstista riippumattomia, julkisia tai salaisia ammatillis-eettisiä sääntösystemejä. Nämä sääntösystemit eivät ole yleisesti tiedostettuja tai virallisia, vaan ne ovat osa koulun epävirallista puolta. Toiminnallaan ne kuitenkin oleellisesti vaikuttavat koulun jokapäiväiseen toimintaan ja siten ne olisi tiedostettava suunniteltaessa koulun kehittämistoimintaa.

Koulun sääntöjärjestelmät rakentuvat laajemmasta ammatillisesta sääntösystemistä (generall yrkeskod) ja sen osana toimivasta yksittäisen koulun tason sääntösystemistä (skolkod). Tämä järjestelmä on mahdollista esittää kuvion 5 mukaisena kehämallina.



Kuvio 5. Opettajuuden ammatilliset ja koulukohtaiset koodit¹⁹²

Kuviossa 5 sisemmän kehän – opettajan työn ethoksen – muodostavat yleiset opettajuuteen liittyvät ammattikoodit. Näitä yleisen koodin piirteitä ovat konservatismi (conservatism), individualismi (individualism) sekä presentismi (presentism).

Lortien¹⁹³ mukaan opettajilla ei ole selkeitä annettuja toimintamalleja, vaan he itse joutuvat päättämään käytännön toiminnan suunnittelusta ja toteuttamisesta. Tämä vahvistaa heidän tavoitteiden asettelun konservatiivista

¹⁹¹ Berg & al. 1987, 60–61

¹⁹² Berg 1985, 58

¹⁹³ Lortie 1975

luonnetta, jolloin he pitäytyvät työtavoissaan ja toiminnassaan entisissä malleissa. Opettaja arvioi työssään onnistumista pääasiassa itse ja siksi hän voi myös itse kohdentaa opetustyölleen asettamiaan tavoitteita kykyjensä ja henkilökohtaisten intressiensä mukaisesti. Opetustyö tapahtuu useimmiten opettajan ollessa luokkahuoneessa yksin oppilaidensa kanssa. Tällöin opettaja myös löytää omat henkilökohtaiset toimintamallinsa, jotka voivat poiketa muiden opettajien malleista. Nämä ammatilliset ominaisuudet muodostavat opettajan työn toisen ammattikoodin – individualismin. Opettajuuden kolmas ammattikoodi – presentismi – viittaa opettajan työn suunnittelun pitäytymiseen lyhyellä aikavälillä. Tämä ammattikoodi yhdessä ammatillisen individualismin kanssa ehkäisee opettajien välistä pitkäjänteistä suunnittelutyötä ja opettajuuteen liittyvien yhteisten toimintamallien muodostamista.¹⁹⁴

Yksittäinen koulu muodostaa opettajan ammatin yleisen sääntöjärjestelmän ympärille oman yksilöllisen säännöstönsä. Koulun oma säännöstö¹⁹⁵ ei kuitenkaan ole yleisen sääntösystemin kanssa ristiriidassa, vaan kontekstuaaliset koulun omat sääntösystemit tarkentavat ja antavat sisältöä yleisille säännöille.¹⁹⁶

Paitsi kehämällinä voidaan kouluorganisaatiossa toimivien opettajien toimintaa hahmottaa myös vuorovaikutusareenoiden avulla. Salo ja Kuittinen¹⁹⁷ jäsentävät kouluorganisaation toiminnan kolmeen areenakenttään: yksityiseen, julkiseen ja vuorovaikutusareenaan. Yksityinen areena on opetustyön hallitsema asiantuntemusareena. Julkinen areena käsittää opetustyön hallinnon, organisoinnin sekä johtamisen. Vuorovaikutusareena toimii yksityisen ja julkisen areenan vuorovaikutuspaikkana. Tällä areenalla tapahtuu organisaation toiminnan koordinointi.

Kouluorganisaation kehittämisen kannalta ongelmallisena nähdään¹⁹⁸ yksityisen areenan ylikorostunut rooli. Opettajien ammattikoodistossa¹⁹⁹ yksityisen areenan merkitys korostuu konservatismin ja individualismin mukaisesti, jonka vuoksi vuorovaikutusareenalla tapahtuva kanssakäymistä rajoittuu pitäytymiseen lyhyellä aikavälillä (presentismi). Vuorovaikutusareena jääkin näin vähäalaiseksi ja siten myös yksityinen ja julkinen areena toisiinsa väljästi kytkeytyneiksi²⁰⁰.

¹⁹⁴ Lortie 1975, 207–213

¹⁹⁵ voidaan nimittää myös ”koulun koodiksi“

¹⁹⁶ Berg & al. 1987, 63

¹⁹⁷ Salo & Kuittinen 1998, 220–222

¹⁹⁸ Salo & Kuittinen 1998

¹⁹⁹ Berg 1985, Lortie 1975

²⁰⁰ Salo & Kuittinen 1998, 220–221

Tässä luvussa olen tarkastellut koulun yhteisöä ottaen huomioon sen organisatoriset erityispiirteet²⁰¹. Toisaalta olen määritellyt koulun toiminnan taustalla vaikuttavan tiedostamattoman, epävirallisen koulukulttuurin. Kulttuuri ja sen kehittäminen on organisaation säilymisen kannalta välttämätöntä. Tästä näkökulmasta katsottuna on tärkeää myös tarkastella miten ja mihin suuntaan kouluyhteisöä omine erityispiirteinen tulisi kehittää.

2.3 Kouluorganisaation kehittäminen

*“Muutos on yksilön ja organisaation tason oppimisprosessi”.*²⁰²

*“Muutos on suuressa määrin vain prosessi, jossa on saatava aikaan liikkeelle lähteminen ja myönteisten virikkeiden tarttuminen henkilöstä toiseen.”*²⁰³

*“Työhönsä vakavasti suhtautuva opettaja joutuu yhä runsaslukuisempien ja kiivaammassa syklissä etenevien koulun kehittämissuunnitelmien edessä kysymään aivan vakavasti: oppivatko oppilaani tämän projektin ansiosta paremmin kuin ennen; toteutuuko koulun perustehtävä tämän uudistuksen avulla paremmin kuin ennen.”*²⁰⁴

Tässä luvussa tarkastelen kouluorganisaation kehittämisen välttämättömyyttä. Kouluorganisaation kehittämisen ymmärtämiseksi luon myös katsauksen kehittämistyön taustalla oleviin organisaationäkemyksiin sekä niihin kehittämistaruksiin, jotka osaltaan ovat keskeisiä koulujen kehittämistä suunniteltaessa.

Kehittämisen välttämättömyys

Kulttuurin kehitysvaiheiden yhteydessä viittasin²⁰⁵ ajatukseen organisaatiosta, jonka ohi aika on kulkenut ja joka ei enää pysty palvelemaan omaa

²⁰¹ koulu väljäkytkentäisenä asiantuntijaorganisaationa

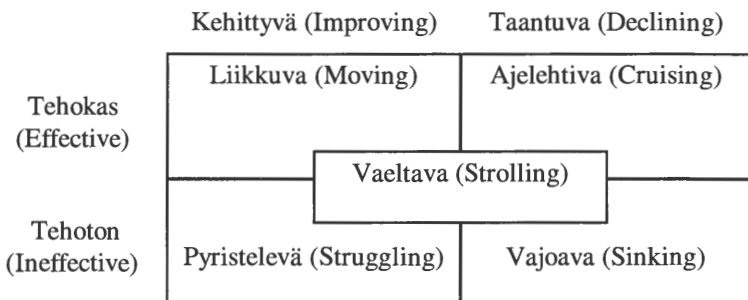
²⁰² Fullan 1986, 75

²⁰³ Fullan 1993, 57

²⁰⁴ Simola 1998

²⁰⁵ ks. 2.2.2 Koulukulttuuri, koulukulttuurin kehitysvaiheet

tarkoitustaan. Näiden ominaisuuksien myötä se on myös samalla menettänyt olemassaolon oikeutuksensa. Tätä ilmiötä voidaan myös kuvata organisaation jatkuvan kehittymisen vaatimukseksi. Koulun kehittämisen välttämättömyyttä kuvaa hyvin kuvion 6 mukainen Stollin ja Finkin²⁰⁶ määritelmä koulun kulttuurisesta asemasta kulttuurin kahdella dimensiolla: tehokkuus (effectiveness) – tehottomuus (ineffectiveness) sekä kehittyminen (improving) – taantuminen (declining).



Kuvio 6. Koulujen tyypit tehokkuuden ja kehittymisen nelikentässä²⁰⁷

Kuviossa 6 esitetty kulttuurinen tyypittely perustuu siihen perusoletukseen, ettei koulun tila ole stabiili, vaan että jatkuvasti nopeutuva muutos pakottaa koulun muuttumaan joko huonompaan tai parempaan suuntaan. Kaavioon tehokkaaksi ja kehittyväksi sijoittuvan liikkuvan koulun opettajat toimivat aktiivisesti yhdessä koulunsa kehittämiseksi. Opettajakunnalla on selvä päämäärä, halu ja taito kehittää kouluun. Ajelehtivan koulun jäsenet eivät aktiivisesti kehitä kouluun. Tällaisella koululla voi olla perinteisesti ollut hyvä maine, eikä maineen ylläpitämiseksi tai kasvatustyön kehittämiseksi ole vaadittu mitään uusia toimenpiteitä. Tällainen koulu ei valmenna oppilaitaan muuttuvaan yhteiskuntaan parhaalla mahdollisella tavalla. Vaeltavat koulut eivät ole yksiselitteisesti tehokkaita tai tehottomia. Näillä kouluilla ei ole selviä kehityssuunnitelmia ja usein kehityspyrkimykset jäävätkin toteutumatta. Tällaiset koulut eivät yleensä pääse kehitysprosessiin ilman yhteisön ulkopuolelta tulevaa ärsykettä (esim. konsultti, koulun ulkopuolelta saapuva rehtori). Pyristelevät koulut tiedostavat tehottomuutensa

²⁰⁶ Stoll & Fink 1996

²⁰⁷ Stoll & Fink 1996, 85

ja pyrkivät parhaansa mukaan muuttumaan keinolla millä hyvänsä. Ennuste koulun kehittymisestä on hyvä, koska koulusta löytyy halua muuttumiseen. Vajoavat koulut ovat henkilökunnaltaan apaattisia eivätkä ne kykene muuttumaan ja kehittymään. Tällaiset koulut ovat usein eristäytyneet muista kouluista, ne ovat itseriittoisia, kateellisia ja tulevaisuuden uskonsa menettäneitä.²⁰⁸

Stollin ja Finkin mallin ajatus siitä, että paikalleen pysähtynyt koulu pakostakin taantuu, on sinänsä toimiva. Kuitenkin kokonaisen koulun käsittäminen jonkun luokan alle on ristiriitainen edellä esittämäni²⁰⁹ ajatusten kanssa. Koulun tulosta on vaikea mitata²¹⁰ ja vaikka mittaaminen jollakin tavalla onnistuisikin, voi tulosten luotettavuudessa ilmetä vääristymiä²¹¹. Koulun sisällä voi vaikuttaa useita erilaisia ja eri suuntiin pyrkiviä ryhmiä²¹². Tämän erityispiirteen vuoksi onkin tärkeää tarkastella kehittämisajattelun jäsentymistä kohti koulun sisäisten prosessien kehittämistä.

2.3.1 Kehittämisajattelun muuttuminen

Organisaatioiden kehittämiseksi on muodostettu useita erilaisia kehittämissuuntauksia²¹³. Kehittämissuuntaukset rakentuvat siitä käsityksestä, millaisena järjestelmänä ne organisaation näkevät²¹⁴. Näitä näkemyksiä on eroteltu usealla eri tavalla. Esimerkkinä jako työnjaollista eriyttämistä ja asiantuntijavaltaa korostavaan teknokraattiseen suuntaukseen, informaalia organisaatiota ja ihmisten välisiä suhteita korostavaan inhimilliseen suuntaukseen sekä systeemiteoreettiseen suuntaukseen, jossa organisaation nähdään koostuvan useista toisiinsa vaikuttavista elementeistä²¹⁵. Toisena suuntauksia jäsentävänä jakona voidaan pitää jaottelua mekanistiseen ja organistiseen organisaationäkemykseen²¹⁶. Taulukkoon 9 on koottu mekanistisen ja organistisen näkemyksen keskeisiä piirteitä²¹⁷.

²⁰⁸ Stoll & Fink 1996, 86; Sahlberg 1997, 10–11

²⁰⁹ ks. 2.2.2 Koulukulttuuri

²¹⁰ Lonkila 1991, 45–48

²¹¹ Lonkila 1991, 74–75

²¹² ks. taulukko 8 Koulukulttuurien muodot

²¹³ Sarala 1996, 10

²¹⁴ Berg 1981, 16

²¹⁵ Berg 1978, 6

²¹⁶ Berg 1981, 46

²¹⁷ Berg 1978, Berg 1981, Sarala 1988, Salo 1994, Sarala & Sarala 1996a

TAULUKKO 9. Mekanistisen ja organistisen organisaationäkemyksen vertailua

	Mekanistinen näkemys	Organistinen näkemys
Näkemyksen organisaatiosta ja sen kehittämisestä	<ul style="list-style-type: none"> – Organisaatio nähdään “koneena”. – Kokonaisuus voidaan hahmottaa irrallisten osien summana (analyttinen tarkastelutapa). – Funktionaalinen erikoistuminen työn suorittamisessa. – Kehittämistyö tapahtuu hallinnollisesti sekä työnjaon että hallinnon optimalisoinniksi. – Tunnusomaista pitkälle ositettu työnjako ja sen tehokas virkatietä noudattava valvonta. 	<ul style="list-style-type: none"> – Organisaatio nähdään “organistisena rakennelmana”. – Organisaatio on ympäristöllinen, avoin ja tavoitteellinen järjestelmä. – Kehittäminen vaatii kokonaisuuden hahmottamista. – Valtaa annetaan autonomisille työryhmille, jotka voivat itse uudelleenorganisoida työnsä. – Näkemyksessä keskeisinä elementteinä ovat kommunikaation ja kontrollin tapahtuminen ihmisten muodostamissa verkostoissa.
Näkemyksen työntekijästä	<ul style="list-style-type: none"> – Työntekijä on passiivinen toimija johdetussa organisaatiossa, jonka tehtävänä on reagoida ulkoisiin ärsyksiin. – Työntekijälle on yksityiskohtaisesti määritelty oikeudet ja velvollisuudet, joita hän tunnollisesti toteuttaa johdon suunnitelmien mukaisesti. 	<ul style="list-style-type: none"> – Työntekijä nähdään aktiivisena osana ryhmäänsä. – Ryhmä ymmärretään aktiivisena työnsä suunnittelijana ja arvioijana.

Mekanistiseen organisaationäkemykseen yhdistetään periaatteita, joiden mukaisesti organisaation kehittämisen voidaan sanoa olevan “koneen”²¹⁸ kehittämistä, kun taas organistinen näkemys²¹⁹ haluaa kehittää koko organisaatiota avoimena, ympäristöllisenä rakennelmana – orgaanisena järjestelmänä. Bergin²²⁰ mukaan organistinen organisaationäkemys perustuu systeemiteoreettiseen ajatteluun.

Sahlberg²²¹ jäsentää koulun kehittämisnäkökulmat kahteen paradigmaan: analyttiseen ja systeemiseen koulun kehittämiseen. Tällöin analyttinen

²¹⁸ ks. Sarala 1988, 26

²¹⁹ esim. Berg 1981, Sarala 1988, Salo 1994

²²⁰ Berg 1981, 54

²²¹ Sahlberg 1996a, 29–30

näkemyks olettaa koulun ja opetuksen muodostuvan irrallisista elementeistä, joita yksittäin kehittämällä voidaan päästä myös kokonaisvaltaiseen koulun kehittämiseen. Systeemisessä koulun kehittämisessä puolestaan ymmärrettään koulu ekologisena ja kokonaisvaltaisena systeeminä, jonka osia ei voida irrottaa toisistaan. Tällöin myös kehittämistyössä on otettava huomioon kokonaisuus kulttuurisena, toisiinsa sidoksissa olevien osa-alueiden summana. Koulun kehittämistyö on näiden eri osa-alueiden ja niiden välisen vuorovaikutuksen samanaikaista kehittämistä.

Mekanistisen organisaationäkemyksen sekä systeemiteoreettiseen ajatteluun perustuvan organistisen organisaationäkemyksen rinnalle on tuotu myös kolmas näkemys – poliittis-anarkistinen organisaatiomalli²²². Erona edellisten näkemysten “harmonia-ajattelulle” siinä korostetaan erityyppisiä väljiä sidoksia, sisäisiä ristiriitoja, suojamekanismeja, päätöksenteon irrationaalisuutta ja näiden merkitystä organisaation toiminnalle.

Organisaation kehittämisessä tarkastellaan usein yksilöiden ja yhteisöjen asemaa kehittämisprosessissa. Tässä työssä tutkimuskohteena on väljäkytkentäiseksi asiantuntijaorganisaatioksi luonnehtimani opettajayhteisö. Suomalainen koulunkehittämissuunta on pitkälti pohjautunut systeemiseen ajatteluun, josta esimerkkinä on mm. koulun sisäinen kehittäminen -virtaus. Tässä tutkimuksessa pyrin osaltani tarkastelemaan kriittisesti systeemisen ajattelun mukaista kehittämissuuntaa analysoimalla opettajayhteisössä vallitsevia opettajien ja opettajaryhmien välisiä sidoksia, suojamekanismeja sekä päätöksenteon ongelmallisuutta.

Kehittämissuunnitelman muuttuminen

Koulut ovat hallinnollisesti yhteiskunnan ylläpitämiä organisaatioita ja siten osa julkishallintoa. Tämän vuoksi julkishallinnolliset muutokset tuntuvat myös yksittäisten koulujen tasolla. Julkishallinnon kehittämisestä voidaan erottaa kolme eri vaihetta, jotka poikkeavat toisistaan ohjauksen suhteen. Nämä vaiheet ovat resurssiohjaus, tulosohtaus ja prosessiohtaus²²³. Koulujen kehittämisessä voidaan havaita samat ohjausnäkemykset: koulujen toiminnan ohjaus resurssein, siirtyminen tulosohtausajatteluun sekä viimeisimpänä opettajien ottaminen mukaan koulun kehittämissuunnitelmaan sekä kunnallisen opetussuunnitelmaprosessin että ennen kaikkea koulukohtaisen opetussuunnitelmaprosessin kautta.

²²² esim Salo & Kuittinen 1998, 215

²²³ Murto 1992, 25

Resurssiohjaukseksi kutsutaan kehittämistä, joka toteutetaan pitkän aikavälin suunnitelmilla ja määrällisillä suureilla. Resursseja myönnetään kohteisiin tai toimintoihin, joita pidetään tärkeinä. Vähemmän tärkeät kohteet saavat entistä vähemmän resursseja. Ohjaustavan toimivuutta kyseenalaistettiin 1970-luvulla julkisten menojen nopean kasvun myötä. Liike-elämästä tutut tavoitejohtamisideat levisivät myös julkiselle puolella. Tavoitejohtamisajattelusta kehitettiin tulosjohtamismalli; organisaation kehittämisessä siirryttiin tulosohtaukseen.²²⁴ Tulosohtauksessa puoli-itseenäisten tulosityksiköiden itsesäätelymahdollisuudet ovat rajoitetut ja epäselvät. Tällöin kokonaistavoitteiden asettamisesta ja toimintastrategioiden valinnasta päättää organisaation ylin johto.

Organisaatioiden kehittämisajattelun uusinta vaihetta edustaa prosessi-ohjaus. Tällöin kehittäminen tapahtuu ensisijaisesti alhaalta ylöspäin kokonaisvaltaisesti. Prosessikeskeisessä ohjauksessa itsenäiset yksiköt kehittyvät sisäisesti yhteistyössä toisten itsenäisten yksiköiden kanssa. Ylin johto toimii tällöin yhteistyön organisoijana ja koordinoijana.²²⁵ Olen koonnut eri kehittämisajattelujen mukaiset ohjausmuodot olennaisine tunnuspiirteineen taulukkoon 10.

TAULUKKO 10. Organisaation kehittämisstrategiat Murtoa²²⁶ mukaillen

	Resurssi-ohjaus	Tulos-ohjaus	Prosessi-ohjaus
Organisaation asema	Alisteinen	Puoli-itseenäinen	Itsenäinen
Kontrollointi	Tiukka, yksityiskohtainen resurssien käytön kontrollointi	Ylin johto valvoo	Yhteisö itse
Itsesäätelyn määrä	Vähäinen	Rajoitettu, epäselvä	Suuri
Tavoitteiden ja päämäärien asettaja	Resurssien antaja	Pääasiassa organisaation ylin johto	Yhteisö itse

²²⁴ Murto 1992, 25; Sarala & Sarala 1996a, 9

²²⁵ Murto 1992, 25–26

²²⁶ Murto 1992, 25–26

Prosessikeskeisessä kehittämisessä tutkitaan yhteisön arkipäivää sen kaikilla tasoilla. Kehitys tapahtuu alhaalta ylöspäin. Organisaation kehittämisen kannalta on perustasolla työskentelevä henkilöstö paras asiantuntijataso. Perustaso, jolla on asiakaskontakteja, tiedostaa ja huomaat kehityskohdeet parhaiten. Tämän vuoksi henkilöstön kuuleminen ja sen vaikutusmahdollisuuksien takaaminen on onnistuneen kehitysprosessin edellytys.²²⁷ Koulukontekstiin kytkettynä voidaan prosessikehittäminen nähdä koulun tason aktiivisena toimintana oppilaidensa opetuksen ja kasvatuksen parantamiseksi.

Prosessikeskeisen kehittämisen pääpiirteet on koottu seuraavasti²²⁸ :

- Kehittäminen tapahtuu pääasiassa alhaalta ylöspäin.
- Kaikilla yhteisön jäsenillä on mahdollisuus osallistua vaikuttamiseen.
- Yksikön asemaa kunnioitetaan koko organisaation toiminnassarinnakkaisarviointi).
- Yhteisön kehittämisen lähtökohtana on nykytilan arviointi.
- Yhteisön tilaa tutkivat yhteisön jäsenet itse.
- Yhteisön jäsenet keskustelevalt avoimesti yhteisön tilasta.
- Kehittämisen taustalla on käsitys toiminnasta, jossa yhteisöä ja sen osia (jäsenet ja rutiinit) voidaan yhdessä tutkia ja problematisoida.
- Kehitysprosessia johdetaan vuorovaikutuksella, jossa kaikkien jäsenten osallistuminen on arvokasta ja sallittua.
- Yhteisö oppii yhteisen kielen, näkemyksen käytännön todellisuutta tutkimalla.
- Kehittämisen taustalla on oppimaan oppimisen toteutuminen sekä yksilön että ryhmän tasolla.

Koulukohtaisen opetussuunnitelmaprosessin avulla tapahtuva koulun kehittäminen noudattelee paljolti prosessikeskeisen ohjaamisen ja -kehittämisen periaatteita. Tämän mukaisesti koulut varsin itsenäisesti laativat omat opetussuunnitelmansa. Koulunkehittämisen prosessikeskeisyys ilmenee myös muissa kehittämisajatuksissa²²⁹. Prosessiohjauksen täydelliseen soveltamiseen koulumaailmassa tuskin koskaan tullaan pääsemään, sillä tulevaisuudessakin tulee yhteiskunta toimimaan koulun tehtävän ja päämäärien asettajana. Käytännössä yhteiskunnan kouluille antama tehtävä konkretisoituu koulun toimintaa ja pääperiaatteita koskevissa laissa ja asetuksissa²³⁰ sekä opetushallituksen asettamissa opetussuunnitelman

²²⁷ Murto 1992, 31

²²⁸ Murto 1992, 137–138

²²⁹ esim. Koulun sisäinen kehittäminen

²³⁰ esim. Perusopetuslaki 1998, Perusopetusasetus 1998

perusteissa²³¹. Nämä elementit koskevat kaikissa tapauksissa jokaista suomalaista koulua. Paitsi lakien, asetusten ja opetussuunnitelmaperusteiden osalta, säätelee valtio koulujen toimintaa muutenkin. Tästä säätelystä voidaan esimerkkinä esittää eduskunnan toiminta sen vahvistaessa perusopetukseen kuuluvat tuntimäärät. Tässä tutkimuksessa paneudun myöhemmin (luku 3) tarkastelemaan koulun kehittämisen suuntaa lähtien yhteiskunnan koululle antamasta tehtävästä ja sen täyttämiseksi esitetyistä näkökulmista oppimiseen, opetukseen, opettajuuteen ja opetussuunnitelmaprosessiin.

Huolimatta täydellisen prosessikehittämisen mahdollisuudesta kouluorganisaatiossa ovat viimeaikaisessa koulunkehittämistyössä mukana prosessikehittämisen keskeiset elementit: kehittäminen tapahtuu pääasiassa "alhaalta ylöspäin", kouluyhteisön aktiivinen osallistaminen kehittämistyöhön sekä yhteisön avoimen kommunikaation ja vuorovaikutuksen korostaminen. Esittämistäni poikkeuksista prosessikehittäminen-termin yleisempään käyttöön huolimatta, käsitän tässä tutkimuksessa koulukohtaisen opetussuunnitelmaprosessin koulun kontekstiin omaksutuksi prosessikehittämismuodoksi. Samanaikaisesti koulun kehittämisajattelun siirtymässä kohti prosessikeskeistä kehittämistä on vastaavasti tapahtunut muutosta näkemyksessä, jonka mukaisesti kehittymisen nähdään tapahtuvan. Tärkeää onkin tarkastella tarkemmin koulun kehittämistyöstä mallinnettuja prosesseja sekä näiden prosessien edellytyksiä ja vaatimuksia.

2.3.2 Koulun kehittämisen periaatteet

Tässä työssä olen tarkentanut tutkimuskohteeni kouluorganisaatiossa koulun opettajayhteisön tasolle. Olen edelleen²³² todennut kehittämisen olevan yhteisön ja organisaation säilymisen kannalta välttämätöntä. Tässä luvussa selvennän kehittäminen-käsitteen olemusta kouluyhteisössä ja -kulttuurissa.

Stoll ja Fink²³³ ovat määritelleet koulun kehittämisen koulukontekstissa sarjaksi rinnakkaisia ja jaksollisia prosesseja, joissa oppilaiden tulos paranee, kehittyminen keskittyy opettamiseen ja oppimiseen, yhteisön kyky sopeutua ennalta aavistamattomaan muutokseen lisääntyy. Kehittämisprosessissa koulu ja siellä toimivat ihmiset ovat keskeisessä asemassa määritellesään kehittymisen suuntaa ja omaa kulttuurista tilaansa sekä kehittäessään omat kulttuuriset norminsa ja kehittämisstrategiansa. Varsinaisessa kehittä-

²³¹ Opetushallitus 1994

²³² ks. 2.3 Kouluorganisaation kehittäminen, kehittämisen välttämättömyys

²³³ Stoll & Fink 1996, 43

mistyössä yhteisön jäsenten olisi määriteltävä kehittymisen lähtökohta sekä hyväksyttävä ja tiedostettava prosessin aikana mahdollisesti ilmenevät häiriöt. Koulun kehittämiseen kuuluu olennaisena osana myös arviointi. Arviointi kohdistuu prosesseihin, varsinaiseen kehittämistyöhön ja saavutuksiin sekä kehittymiseen.

Honka²³⁴ puolestaan määrittelee oppilaitoksen kehittämistoiminnan tavoitteet:

- "varmistaa oppilaitoksen olemassaolo ja menestyminen
- tehdä kaikille oppilaitosorganisaation jäsenille selväksi ne toimintaedellytykset ja toiminnan tulokset, joiden vallitessa oppilaitos on ansainnut olemassaolo-oikeutensa
- parantaa oppilaitoksen opiskelijoiden oppimistuloksia
- varmistaa, että oppilaitoksen jokainen työpaikka on kehittävä, kannustava ja kannattava
- mahdollistaa muutosten läpivienti oppilaitoksen teknisessä ja sosiaalisessa järjestelmässä ja rakenteessa
- hyödyntää ulkoisen muutosagentin ja / tai sisäisten kehittäjien analyysejä ja interventioita, sekä saatuja palautteita
- käyttää prosessietenemistä (ongelman havaitseminen, tietojen keruu, analysointi, palautteen käsittely ja toimenpiteiden suunnittelu sekä toteuttaminen)
- vetää henkilöstö mukaan kehittämistoiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen."

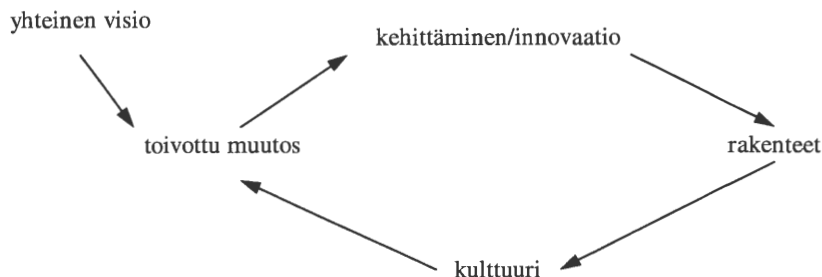
Prosessikeskeisen kehittämisen periaatteisiin on alettu kiinnittää huomiota myös koulun kehittämiskeskusteluissa. Aiemmin koulu-uudistuksissa on yleensä keskitytty helpoimmin vaikuttettavaan muutoskohteisiin: opetussuunnitelmiin, hallintoon, oppimateriaaliin, opetusvälineisiin, työajan rakenteisiin ja arvioinnin menetelmiin. Kuitenkin vasta kulttuurisilla muutoksilla – muutoksilla koulussa vaikuttavissa arvoissa, normeissa, uskomuksissa sekä yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa ja vallitsevissa valtasuhteissa – kyetään saamaan aikaan muutoksia luokan- ja oppilaantasolla. Tämän vuoksi koulunkehittämisen painopisteen tuleekin siirtyä rakenteiden uudistamisesta koulukulttuurin kehittämiseen.²³⁵

Ajatus koulun kehittämistyöstä voidaan tiivistää niiden organisaation kulttuuristen tekijöiden tuntemiseksi, jotka estävät organisaation tiedollista ja toiminnallista uusiutumista, sekä niiden kognitiivisten tekijöiden tuntemiseksi, joihin vaikuttamalla kyetään vastaamaan paremmin yhteiskunnasta ja

²³⁴ Honka 1997, 267

²³⁵ Sahlberg 1997, 10–11, 179–181

ympäristöstä tuleviin haasteisiin²³⁶. Organisaation luonteen vuoksi – koulujen erilaisuus huomioiden – myös kehittyminen on aina yksilöllistä²³⁷.



Kuvio 7. Kulttuurimuutos koulussa syklisenä prosessina²³⁸

Sahlbergin kuviossa 7 esittämä jäsennys mallintaa hyvin sitä koulun kehittämisen systeemisyttä, jossa kehitysprosessissa onnistuminen vaatii kehittymistä syklin eri osa-alueilla. Uusinkaan opetussuunnitelmauudistus ei saa aikaan kehittymistä ilman työyhteisön osallistumista aktiivisesti visiointiin ja innovointiin. Opetussuunnitelmauudistus sen sijaan antaa rakenteiden osalta mahdollisuuden koulun ja sen kulttuurin kehittämiseen. Kehitystyö tapahtuu kuitenkin työyhteisön jäsenten toiminnan ja ajattelun määräämillä ehdoilla. Pääperiaatteena koulunkehittämisessä voidaan²³⁹ pitää sitä, että yhteisön jäsenet, joita muutos koskee, on saatava mukaan suunnittelemaan ja toteuttamaan muutosta. Tällöin muutoksessa kyetään ottamaan huomioon yhteisön yksilöllinen kulttuuri ja sen vaikutukset. Ilman yhteisön jäsenten omien ajatusten ja kehittämisnäkemysten saamista mukaan on itse muutosprosessi ja sen jälkeinen toiminta mahdotonta.

Monet kehittämisvirtaukset²⁴⁰ korostavat kehittämistyön prosessikeskeyttä ja järjestelmälähtöisyyttä organisaation sisäisen toiminnan kehittämiseksi. Esimerkkeinä näistä kehittämisvirtauksista esittelen tarkemmin OD-ajattelun (organisation development), tulosjohtamisajattelun (TUJO), TQM-ajattelun (total quality management) sekä oppiva organisaatio -ajattelun. Taulukkoon 11 olen koonnut näiden kehittämisvirtausten keskeisiä piirteitä.

²³⁶ Nikkilä 1986, 18

²³⁷ Stoll & Fink 1996, 43

²³⁸ Sahlberg 1997, 182

²³⁹ Helakorpi & al. 1996, 208

²⁴⁰ Jalkanen 1997, 62

TAULUKKO 11. Organisaation sisäisen toiminnan kehittämissuuntauksia

	OD (organisation development)²⁴¹	TUJO (tulosjohtaminen)²⁴²	TQM (total quality management)²⁴³	Oppiva organisaatio -ajattelu²⁴⁴
O- len- nai- sim- mat tun- nus- mer- kit	<ul style="list-style-type: none"> - pyrkimys balanssiin ympäristön ja organisaation välillä - muutos käsitetään organisaation vallitsevan olotilan kehittämiseksi kohti organisaation jäsenten keskinäisessä yhteisymmärryksessä määrittämää tavoitetilaa - markkinasuuntautuneisuus keskeisenä elementtinä 	<ul style="list-style-type: none"> - kilpailu organisaation eri yksiköiden välillä - asiakaslähtöisyys - johdon määrittelemä laatufilosofia - korostetaan tavoitehakuisuutta ja itseohjautuvuutta - tulosyksikön johtajille annetaan suuri valtaa ja vastuuta oman yksikkönsä johtamisesta - tulostavoitejärjestelmä ja tulosbudjetointi 	<ul style="list-style-type: none"> - laadun korostaminen organisaation toiminnassa - toimintaprosessien jatkuva parantaminen tiukan valvonnan alaisena - synergia-ajattelu (kaikki voittavat) - asiakaslähtöisyys - laatuja järjestelmä-ajattelu - laatustandardien käyttäminen 	<ul style="list-style-type: none"> - kehittäminen / kehittyminen nähdään oppimisprosessina - pyritään "oppimaan oppimiseen" ja moniosaamiseen - oppimisen ja työn yhdistäm. - oppimista organisaatiossa tapahtuu ympäristön kanssa käytävässä vuorovaikutuksessa - painotuksena organisaation oppimisprosessissa on tapahtuneen vuorovaikutuksen hyödyntäminen organisaation kyvyille tulkita ympäristöään.
Toi- min- ta- mal- lit	<ul style="list-style-type: none"> - verkottuminen - koulumaailmassa sovellettu toimintamalli (koulun sisäinen kehittäminen) 	<ul style="list-style-type: none"> - henkilöstö sij. organisaatioon muodostettuihin tulosyksiköihin - päähuomio mitattavassa tuloksessa - ulkoiset vaatimukset toiminnan tavoitteenmäärittelyssä - organisaation sisäisten yksiköiden jatkuva vertailu 	<ul style="list-style-type: none"> - oman henkilöstön kouluttaminen - olemassa olevan toiminnan edelleen parantaminen - sekä sis. että ulk. vaatimukset organisaation toiminnan tavoitteen määrittelyssä - oman työn jatkuva mittaaminen ja arviointi 	<ul style="list-style-type: none"> - aktiivinen oppiminen kehittämisen välineenä - osallistumisen korostaminen, toiminta- ja työskentelytapojen muuttaminen (1- ja 2-silmukainen oppiminen), delegointi sekä näitä edistävä johtaminen

²⁴¹ Santalainen 1980, Berg 1981, Seinä 1996

²⁴² Sarala & Sarala 1996a

²⁴³ Schargel 1994, Sarala & Sarala 1996a, Vaso 1998

²⁴⁴ Argyris & Schön 1978; Nikkilä 1986, 22–23; Sarala & Sarala 1996a

Kaikille edellä esitetyille kehittämissuuntauksille on yhteistä pyrkimys saada aikaan organisaation tehtävän täyttämiseksi suoritettavan toiminnan parantumista – organisaation kehittymistä. Erot suuntausten välillä muodostuvat lähinnä siitä, mitä kussakin virtauksessa pidetään keskeisenä elementtinä kehittymisen saavuttamisessa tai arvioinnissa. Tulosjohtamisen kannalta keskeisen tuloksen määrittely ei koulumaailmassa ole yksiselitteistä. Pelkästään numeerisiin muuttujiin perustuvaa arviointia pidetään liian yksipuolisena tapana arvioida kouluorganisaation toimintaa. Toisaalta organisaation heikoimpien osien pelätään jäävän tulosajattelussa vahvempien jalkoihin. TQM-ajattelun soveltamista koulumaailmaan vaikeuttavat standardijärjestelmän luomisen ja soveltamisen ongelmat.²⁴⁵ Sekä tulosjohtamisen että TQM-ajattelun soveltamista käytännön koulutyöhön vaikeuttaa pelkistetyn kasvatus- ja opetustyön tuloksen ja laadun käsitteen kompleksisuus. Tätä ongelmallista ominaisuutta kouluorganisaatioissa olen jo aiemmin käsitellyt organisatorista väljyyttä aiheuttavana tekijänä²⁴⁶.

Koulumaailmassa – erityisesti aikuis- ja ammattikoulutuksessa – on sovellettu viime aikoina laatuajatteluun kytkettyjä oppivan organisaation periaatteita²⁴⁷. Tällöin organisaation kehittämisessä pyritään yhdistämään asiakaskeisyys, laadunkehittäminen oppimisprosessina, henkilöstön tulevaisuuden turvaaminen itseohjautuvalla kehittämistoiminnalla, nykyisten toimintajärjestelmien kyseenalaistaminen ja innovatiivinen kehittäminen sekä tiimityöskentelyyn perustuvien verkostojen kehittäminen ja hyödyntäminen²⁴⁸. Myös peruskoulun tasolla on keskusteltu medioissa aktiivisesti oppilaan asemasta oppilaitoksessa. Tässä yhteydessä on puolusteltu ja kritisoitu oppilaan “asiakas”-asemaa koulumaailmassa. Ajatus myyjä-asiakas-suhteen ja oppilas-opettaja-suhteen rinnastamisesta peruskoulun tasolla tuntuukin suomalaisessa koulujärjestelmässä vieraalta. Osaltaan käyty keskustelu kuvannee hyvin sitä ongelmallisuutta, jota laatukskeisen kehittämisajattelun tuominen peruskoulun kehittämiseen on kohdannut.

Suomalaisessa koulun kehittämiskeskustelussa on pohdittu koulun sisäiseen kehittämiseen liittyvää problematiikkaa varsin runsaasti²⁴⁹. Keskeisenä suomalaisen peruskoulujärjestelmän muutosajatteluna on ollut OD-ajat-

²⁴⁵ Sarala & Sarala 1996a, 24, 40

²⁴⁶ ks. 2.2.1 Koulu yhteisö-käsite, koulu väljäkytkentäisenä organisaationa, väljien kytkösten muodostumisen syyt

²⁴⁷ esim. Sarala & Sarala 1995, Sarala & Sarala 1996b, Vaso 1998

²⁴⁸ Sarala & Sarala 1996a

²⁴⁹ esim. Hämäläinen & Lonkila 1985, Ruohotie 1985, Hämäläinen 1986, Lyytinen 1988a, Lyytinen 1988b, Hämäläinen 1988, Välijärvi 1988, Seinä 1996

teluun perustuva koulun sisäinen kehittäminen. Tämän vuoksi on tärkeää tarkastella tätä ajattelumallia tarkemmin.

OD-ajatteluun perustuva koulun sisäinen kehittäminen

Eri muutosvirtauksiin liitettävien tekniikoiden noudattamista tärkeämpänä pidetään onnistuneen muutosprosessin kannalta oikean taustafilosofisen ajattelun löytämistä.²⁵⁰ Tällaisena voidaan pitää organisaation kehittämisajattelua (Organization Development (OD))²⁵¹.

Hämäläisen²⁵² mukaan organisaation kehittäminen²⁵³ (OD) on nimitys virtaukselle, joka etsii strategioita organisaation toimintakykyisyyden ja "terveyden" parantamiseksi. Alkujaan kehittämisessä keskityttiin henkilöstön yhteistyösuhteisiin ja ryhmien toimintaan, mutta sittemmin tarkastelukohteiksi ovat vakiintuneet työntekijöiden väliset suhteet ja ilmapiiri, tavoitteet, työskentelytavat, ulkoiset puitteet ja suhteet ulkopuolisiin tahoihin. OD-ajattelun periaatteet Bergin²⁵⁴ sekä Helakorven kollegoineen²⁵⁵ määrittelemänä olen koonnut taulukkoon 12.

OD-ajattelussa organisaation kehittäminen nähdään ennenkaikkea sosiaalisen vuorovaikutuksen ja ihmissuhdetaitojen kehittämisenä.²⁵⁶ Tällöin kehittäminen koostuu toimenpiteistä, joilla pyritään a) selkiinnyttämään organisaation tavoitteita, b) selkiinnyttämään henkilöstön vuorovaikutukseen perustuvia toimintaprosesseja sekä c) takaamaan jatkuvan ajanmukaisen palautteen saatavuus. Käytännössä kehitystoiminta jakautuu kolmeen vaiheeseen, jotka ovat organisaatiosta kerättyjen tietojen perusteella tehty diagnoosi, muutosagentin virittäminen ja ohjaama toiminta eli interventio sekä prosessin ylläpito, jolloin organisaation jäsenet ohjataan OD-kehittämismenetelmien jatkuvaan käyttöön.²⁵⁷

²⁵⁰ Helakorpi & al. 1996, 209

²⁵¹ Helakorpi & al. 1996, 210

²⁵² Hämäläinen 1994, 55–56

²⁵³ OD-ajattelusta käytetään usein kirjoittajan äidinkielen mukaista nimitystä (esim. Berg 1978: Organisationsutveckling (OU), Santalainen 1980: Organisaation kehittäminen (OD))

²⁵⁴ Berg 1978

²⁵⁵ Helakorpi & al. 1996

²⁵⁶ Sarala 1988, 117–118

²⁵⁷ Ruohotie 1985, 59; Sarala 1988, 119–120

TAULUKKO 12. OD-ajattelun periaatteet Bergin²⁵⁸ sekä Helakorven kumppaneineen²⁵⁹ määrittelemänä

OD-ajattelun periaatteet Bergin mukaan	OD-ajattelun periaatteet Helakorven ym. määrittelemänä
<ul style="list-style-type: none"> – kokonaisuuden huomioiminen – kaikista organisaation osista ja eri näkökulmista – systeemiajattelu – organisaation kaikki osat vaikuttavat toisiinsa – tilannekohtaisuus – ei ole olemassa mitään standardiratkaisuja, vaan yksilölliset tilanteet vaativat aina omat yksilölliset ratkaisutapansa – “humanistinen” ihmiskäsitys – yksilöllillä yhteisössä vaikutusmahdollisuutta ja itsenäisyyttä – muutosagenttisuus – yhdellä tai useammalla yksilöllillä on vastuu vaikuttaa itse muutostyöhön – prosessinäkemyks – korostaa itse prosessin arvoa muutostyössä (ei vain lopputulosta) – konsensusajattelu – ihmisillä on “pohjimmiltaan” yhteiset arvot ja normit, joiden mukaisesti muutostyötä tehdään 	<ul style="list-style-type: none"> – Organisaation kehittäminen on käyttäytymistieteellistä tietoa soveltava, johdon käynnistämä suunnitelmallinen ja systemaattisesti etenevä prosessi, joka kohdistuu koko organisaatioon. Tavoitteena on organisaation toiminnan ja ihmisten työelämän laadun kehittäminen. – Organisaation kehittäminen nähdään keinona kehittää ja toteuttaa muutoksia sekä organisaation teknisessä ja sosiaalisessa järjestelmässä että sen rakenteessa. – Organisaation kehittämiseksi käytettäviä analyyseja ja interventioita suorittavat yhteisön ulkopuolinen muutosagentti (konsultti) ja/tai sisäinen kehittäjä. – Kehittämisen kohteena olevaa yksilöä/ryhmää/osastoa tai organisaatiota autetaan kehittämään itse itseään. Tällöin keskeisenä menetelmänä on palautteen hyväksi käyttäminen. Lisääntynyt tietoisuus mahdollistaa uusien toimien jäsentämisen tai omien toimien kehittämisen. – Kehitys on prosessuaalista. Ongelman havaitseminen, tietojen keruu ja analysointi sekä palautteen käsittely, toimenpiteiden suunnittelu ja toteuttaminen seuraavat toisiaan vaiheittain. – Muutoksen kohteena oleva henkilöstö osallistuu muutoksen suunnitteluun ja sen toteuttamiseen

²⁵⁸ Berg 1978, 42

²⁵⁹ Helakorpi & al. 1996, 210–211

Organisaation kehittämisajattelua (OD) koulumaailmassa edustaa koulun sisäisen kehittämisen toimintamalli²⁶⁰. Koulun sisäiseen kehittämiseen katsotaan²⁶¹ kuuluvan seuraavia osa-alueita ja periaatteita:

1. Kehittäminen on suunnitelmallista muutostointaa, joka sisältää nykytilan arvioinnin, kehittämistarpeiden määrittelyn, tarvittavien menetelmien suunnittelun ja toteuttamisen sekä koko prosessin arvioinnin.
2. Sisäisen kehittämisen periaate on konkreettisista lähtökohdista aloittaminen.
3. Kehittäminen on kokonaisvaltaista ja kohdistuu koko työyhteisön toimintaan.
4. Johtaja on keskeisessä roolissa kehittämistyössä; muutos ei onnistu ilman koulun johtajan aktiivista osallistumista.
5. Kehittämissyö ei tapahdu hetkessä, vaan muutokset vaativat toteutuakseen jopa useampia vuosia.

Koulun sisäinen kehittäminen on koulun ilmapiirin tietoista muuttamista entistä motivoivammaksi, ja siten pyritään koko koulun koulusaavutusten parantamiseen. Koulun ilmapiirin, opettajien toimenpiteiden, oppilaiden koulumotivaation ja koulusaavutusten nähdään tällöin kytkeytyvän prosessinomaisesti toisiinsa.²⁶²

Koulun kehittämisen perustavoitteena on saada työyhteisön jäsenet yhteistoimin kehittämään omaa yhteisöään²⁶³. Kehittämistä seurataan ja arvioidaan. Pysyvää kehittymistä saavutetaan vain, jos yhteisö pystyy vaikuttamaan koulussa vaikuttaviin käsityksiin ja tilanteiden tulkintaan. Ruohotie²⁶⁴ kuvaakin kehittämissuhteen tehtäväksi saada aikaan ”muutoksia kohde-ryhmään kuuluvien asenteissa ja havainnoissa – ja tätä kautta myös käyttäytymisessä“.

Koulun sisäisessä kehittämissuhteen Ruohotien mukaan keskeistä ilmapiirin muuttaminen motivoivammaksi. Keskeistä tämän kehittämisen onnistumiseksi on toiminta koulutasolla, kuten seuraavasta Hämläläisen ja Lonkila²⁶⁵ määritelmästä käy ilmi:

“Koulukohtaisella kehittämissuhteen tarkoitetaan toimintaa, jonka tavoitteena on koulun opettamisen ja kasvattamisen tehostaminen, viih-

²⁶⁰ Seinä 1996, 83

²⁶¹ Hämläläinen 1986, 83–84

²⁶² Ruohotie 1985, 57

²⁶³ Ruohotie 1985, 59

²⁶⁴ Ruohotie 1985, 61

²⁶⁵ Hämläläinen & Lonkila 1985, 12

tyvyyden lisääminen sekä koulun henkilökunnan yhteistyökyyvyn ja oman toiminnan arviointikyvyn parantaminen. Toiminta perustuu kouluuyhteisössä havaittujen puutteiden korjaamiseen ja havaittujen kehittämiskohteiden hyödyntämiseen. Päämääränä on saada koulun kehittäminen osaksi koulun jokapäiväistä toimintaa.“

Hämäläisen ja Lonkilan määritelmällä koulun sisäisestä kehittämisestä sekä jo aiemmin esitetyllä Stollin ja Finkin²⁶⁶ ja Hongan²⁶⁷ määritelmillä koulun kehittämisestä on selviä yhteyksiä. Kaikissa näissä määritelmissä korostetaan muutoksia oppilastasolla, jolloin kehittymistä on oppilaiden tuloksen paraneminen ja koulun kasvatustyön tehostuminen. Toisaalta määritelmissä tuodaan esiin myös kehittämistyön lähtökohdaksi koulussa havaitut puutteet ja niiden korjaamis- ja tehostamispyrkimykset sekä kouluuyhteisön keskeinen rooli arvioijana, suunnittelijana ja toteuttajana²⁶⁸.

Koulun sisäisen kehittämisen perustana on tieto vallitsevasta tilanteesta. Alkutilanneanalyysiä seuraa kehittämistoimien suunnittelu.²⁶⁹ Varsinainen kehittämistyö tapahtuu askel askeleelta. Alkuvaiheen tavoitteena on itsearviointihalun herättäminen. Tällä pyritään lisäämään koulun itsetuntemusta. Epäkohdat on mahdollista poistaa vasta kehittymishalun heräämisen ja muutoksen halun myötä. Käytännössä uudistuskohteet valitaan käytännön ongelmista.²⁷⁰ Koulua kehitettäessä keskeisinä alueina ovat koulun kasvatusta ja opetustavoitteet. Toisaalta tavoitteena voidaan pitää myös opettajien ja oppilaiden viihtyvyyden lisäämistä. Omien työskentelyolosuhteiden ja ammattitaidon kehittäminen voi jo itsessään antaa opettajille nautintoa ja tyydytystä. Tärkeänä tavoitteena onkin koulun pyrkiminen itseuusiutuvuuteen. Tällaisen koulun ominaisuuksiin kuuluu joustava reagointi muuttuvan ympäristön vaatimuksiin.²⁷¹

Koulun sisäinen kehittämistyö asettaa koulun työyhteisölle vaatimuksia jäsentensä kyvystä tarkastella koulussa vallitsevia kasvatusta ja opetustavoitteita. Aiemmin koulun kulttuurin tarkastelussa²⁷² toin esille näkökulman, jonka mukaisesti opettajan työn keskeiset elementit (ammattikoodit) ovat individualismi, presentismi ja konservatismi. Tämän näkökulman tuominen sisäisen kehittämisen tavoitteisiin tuo esiin ajatuksen prosessin ongelmalli-

²⁶⁶ Stoll & Fink 1996, 43

²⁶⁷ Honka 1997, 267

²⁶⁸ apuna voidaan toki käyttää ulkopuolisiakin, mutta päähuomio yhteisön omassa toiminnassa

²⁶⁹ Ruohotie 1985, 59

²⁷⁰ Hämäläinen & Lonkila 1985, 10–11

²⁷¹ Hämäläinen & Lonkila 1985, 11

²⁷² ks. 2.2.2 Koulukulttuuri, koulu virallisena ja epävirallisena organisaationa

suudesta eli kuinka saada yksintyöhön tottuneet ja muutoksiin kriittisesti suhtautuneet opettajat oman työskentely-ympäristönsä, -olosuhteidensa ja ammattitaitonsa aktiivisiksi kehittäjiksi. Seuraavana jäsennän koulun sisäisen kehittämisen osa-alueita, tarkastelen koulun muuttumiseen vaikuttavia tekijöitä sekä kytken koulun sisäisen kehittämisen kouluorganisaation oppimisen vaatimuksiin.

Koulun sisäisen kehittämisen osa-alueet ja vaiheet

Koulun kehittämisen osa-alueet voidaan jakaa viiteen luokkaan: tavoitteet (koulun toiminnan päämäärät), rakenne (tehtävien jako koulussa), koulun kulttuuri (toimintaa ohjaavat tavat, normit ja arvot), työmenetelmät (tavoitteen saavuttamiseksi käytettävät keinot) ja ihmissuhteet (yhteistyössä tapahtuva toiminta).²⁷³ Näistä koulun kulttuuri vaikuttaa koulun toimintaan eniten, sillä henkilökunnan kesken tapahtuva toiminta ohjautuu koulussa vallitsevien epävirallisten ohjeiden, totuttujen toimintatapojen sekä valtasuhteiden ja arvostusten ohjaamina. Hämäläisen²⁷⁴ mukaan on mahdollista, että kulttuurin vaikutus on jopa suurempi kuin ulkopuolisten, virallisten säädösten ja tavoitteiden.

Kehitystyön toteutumiseen vaikuttaa työyhteisön yksimielisyys uudistusten suunnista ja periaatteista. Erimielisyydet ja ristiriitaisuudet saattavat estää käytännön toimintaa. Kokeiluvaiheessa uudistus tapahtuu yleensä vain yksittäisten opettajien kautta. Myöhemmin kokemusten karttuessa epäileviä opettajia saattaa tulla mukaan toteuttajien joukkoon. Olennainen motivaation lähde kehitystyössä on opettajien kokema hyöty toimenpiteistä.²⁷⁵

Sisäistämisvaiheessa yhä useammat koulun työntekijät liittyvät kehitystoimintaan mukaan. Tällöin kehityksen kohteena oleva aihe tai asia on osa koulun jokapäiväistä elämää. Levittämisvaiheessa sisäistyminen kattaa jo suuren osan koulua, ja opettajat siirtävät kokemuksiaan oman koulun ulkopuolellekin.²⁷⁶

Jokainen koulu on omanlaisensa yksikkö, eikä kaikkia kouluja koskevaa yleispätevää mallia ole mahdollista muodostaa. Hämäläinen ja Lonkila²⁷⁷ kuitenkin esittävät vaiheet, joiden kautta kehittämistä tulisi suunnitella ja toteuttaa.

²⁷³ Hämäläinen 1986, 85–88

²⁷⁴ Hämäläinen 1986, 87

²⁷⁵ Hämäläinen 1986, 102–103

²⁷⁶ Hämäläinen 1986, 103–104

²⁷⁷ Hämäläinen & Lonkila 1985, 19–27

Vaihe 1. Kehittämistarpeiden kartoittaminen

Tähän vaiheeseen kuuluvat koulun sisällä olevat kehitystarpeiden arvioinnit. Kehitystarpeita voi muodostua eri tasoilla aina yksittäisistä työntekijöistä ryhmien ja koulu yhteisön kautta koko yhteiskuntaa koskeviksi.

Vaihe 2. Kehittämisen suunnittelu

Tässä kartoitetuista kehittämistarpeista valitaan kollektiivisesti ne kohteet, joita aletaan työstää välittömästi. Ajoittamisen lisäksi päätetään mahdollisen konsulttiavun käyttämisestä.

Vaihe 3. Kehittämisen toteuttaminen

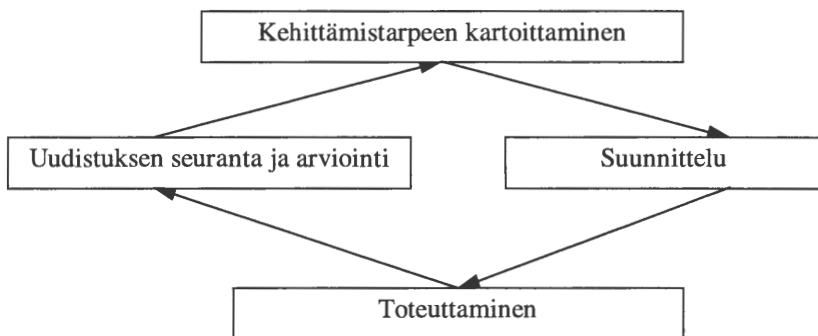
Valittuja kehittämiskohteita työstäessä täytyy työyhteisön päättää tarvittavista toimenpiteistä. Vaihtoehtoja on useita, jotka soveltuvat eri tavoin eri tilanteissa. Esimerkkeinä työryhmät, tutustumiset, vierailija-asiantuntijoiden käyttö sekä opettajien välisen yhteistyön soveltaminen.

Vaihe 4. Toiminnan seuranta

Suoritettua kehitystyötä on jatkuvasti arvioitava. Seuranta suunniteltaessa keskitytään esimerkiksi kehittämisen tarvitsijoihin, arvioinnin toteuttajaan, arviointikohteeseen ja -keinoihin sekä palautteen saamiseen.

Kehittämistyö muodostaa syklin, jossa vaiheet seuraavat toisiaan edeltävän vaiheen ollessa seuraavan vaiheen perustana (kuvio 8).

Määrätietoisien ja ongelmattoman kehittämisen esteenä ovat muutosta ehkäisevät voimat, kuten vanhat tottuneet kulttuuriset toimintamallit sekä yhteisössä esiintyvä kielteinen suhtautuminen muutokseen eli muutosvasta-



Kuvio 8. Koulun sisäisen kehittämisen vaiheet²⁷⁸

²⁷⁸ Hämäläinen & Lonkila 1985, 19

rinta. Muutokseen kielteisesti suhtautuminen on luonnollinen reaktio, mitä voidaan ymmärtää uuden luomiseen ja tavoitteluun liittyvällä epävarmuuden tunteella. Muutosvastarinnan ilmenemismuotoja voivat olla mm. projektiivinen ajattelu, psyykinen lamaautuminen, luopumiseen liittyvä vastustus ja masennus²⁷⁹.

Muutosvastarintaa voidaan ymmärtää lähestymällä muutosta ennenkaikkea psyykkisenä prosessina, jolloin esteenä olevien tunnereaktioiden onnistunut käsitteleminen vaatii riittävästi aikaa.²⁸⁰ Vallitseva organisaatiokulttuuri ja -ilmapiiri vaikuttavat muutosvastarinnan voimakkuuteen. Turvallinen, avoin työyhteisö kykenee keskustelemaan ongelmista, eikä vastustusta esiinny häiritsevästi²⁸¹.

Myös opettajayhteisöissä esiintyy muutosta vastustavia voimia. Syrjäläinen²⁸² on huomannut tutkimuksissaan, että useilla opettajilla on muutoksen alkuvaiheessa selvästi kielteinen suhtautuminen muutokseen. Koetaan, että uusia innovaatioita tulee liikaa ja liian usein. Syrjäläisen tutkimuksessa on ilmennyt myös, että opettajat tuntevat jäävänsä usein innovaatioiden suunnittelun ulkopuolelle, eikä heidän mielipidettään uusista suunnitelmista kysellä. Ajatus "sanelupolitiikasta" ja "muutoksista muutoksen vuoksi" -tendenssi luo osaltaan opettajissa muutosvastarintaa.

Muutoksen onnistumiseen voidaan toki pyrkiä vaikuttamaan. Taulukkoon 13 on koottu Hämläistä ja Savaa²⁸³ mukailleen tekijöitä, jotka hidastavat tai ehkäisevät kehittämistyötä sekä toisaalta tekijöitä jotka ovat tärkeitä kehittämistyön edistämiseksi.

Myös Ruohotie²⁸⁵ esittää muutamia koulun muuttumista vaikeuttavia esteitä:

1. "Opettajien kokemustausta". Ammattitaidon lisäksi jokaisen opettajan toimintaan vaikuttavat myös henkilökohtaiset asenteet, odotukset ja käyttäytymistavat. Varsinkin selviytyäkseen vaikeissa tilanteissa, opettaja turvautuu näihin käsityksiin.²⁸⁶

2. "Esteet kognitiivisessa eli tietopohjaisessa järjestelmässä". Kehittämistä ei osata toteuttaa järjestelmällisesti tai riittävän syvällisesti. Tällöin ei päästä

²⁷⁹ Jalkanen 1997, 56

²⁸⁰ Jalkanen 1997, 56

²⁸¹ Hämläinen & Sava 1989, 116–117

²⁸² Syrjäläinen 1992, 35

²⁸³ Hämläinen & Sava 1989, 111–116

²⁸⁴ Hämläinen & Sava 1989, 111–116

²⁸⁵ Ruohotie 1985

²⁸⁶ Ruohotie 1985, 62

TAULUKKO 13. Kehittämistyötä hidastavat ja edistävät tekijät Hämäläistä ja Savaa²⁸⁴ mukailleen

Kehittämistyötä hidastavat tekijät	Kehittämistyötä edistävät tekijät
<ul style="list-style-type: none"> – muutoksen hyötyä ei ymmärretä – muutoksen kohde epäolennainen – hanke lisää liikaa työmäärää – hanke liian vaikea toteuttaa – ennakoasenne voimakkaan kielteinen – työyhteisön vaihtuvuus – kehittämiskeinot ja tavoitteet ristiriidassa 	<ul style="list-style-type: none"> – mahdollisimman laaja osallistujakaarti – lähtökohta koulun nykytilasta – koko koulu kehittämiskohtena – turvatut aikaresurssit – kehittäminen lyhyin askelin – kehittämisellä koulun johdon tuki – tarvittaessa ulkopuolisen avun käyttö – kehittämisessä käytetään useita menetelmiä

koulun sisäisen kulttuurin paljastamiseen eikä myöskään kyetä rakentamaan yksilöllistä kehittämisohjelmaa.²⁸⁷

3. “Esteet ja puutteet koulun valtajärjestelmässä”. Koulun toiminnan erilaisista tulkinnoista jää voimaan vallitsevan valta-aseman hyväksymä kanta. Valta-asemaan voimakkaimmin voi päästä rehtorin lisäksi myös muita opettajia. Uudet innovaatiot syntyvät erilaisten tulkintojen jännityksessä. Mikäli nämä uudet ideat puuttuvat, voi se olla osoitus siitä, että opettajayhteisössä tukahdutetaan ideoivat ryhmät, tai ettei yhteisössä kyetä toimimaan jännitteiden parissa. Tällöin opettajayhteisö ei kykene käyttämään optimaalisesti yksittäisten opettajien henkilökohtaisia taitoja tai kykyjä.²⁸⁸

4. “Esteet johtamistyylissä ja henkilöiden välisiä suhteita ohjaavissa normeissa”. “Olemme kaikki kuin yhtä perhettä” -asenne voi peittää taustalla vaikuttavat ongelmat. Tällöin rehellisen palautteen antaminen ja saaminen voi vaikeutua. Ongelmien välttely aiheuttaa lisäongelmia, tällöin ongelmat voivat kasvaa ja niiden käsittely voi entisestäänkin vaikeutua.²⁸⁹

Näissä koulun muutosta ehkäisevillä tai hidastavilla piirteillä on selvä yhteys aiemmin esiteltyyn koulun “sumean puolen” myytteihin²⁹⁰. Myyteistä “yksityisyys” vaikuttaa muutoskohteen kokemiseen epäolennaiseksi; “synnynnäisyys” ennakoasenteen kielteisyyteen; “sanominen” muutos-

²⁸⁷ Ruohotie 1985, 62–63

²⁸⁸ Ruohotie 1985, 63

²⁸⁹ Ruohotie 1985, 63–64

²⁹⁰ ks. 2.2.2 Koulukulttuuri, koulu virallisena ja epävirallisena organisaationa; Karjalainen 1992, 30–31

kohteen hyödyn epäselvyyteen; ”stressi ja alipalkkaus“ työmäärän lisääntymisen ja hankkeen toteuttamisen vaikeuden kokemiseen; sekä rehtorin toiminnan vaikeuden kokemiseen työyhteisön vaihtuvuus, keinojen ja tavoitteiden ristiriitaisuus.

Muutosprosessin sisäistäminen on ongelmanratkaisutilanteessa tapahtuvaa oppimista. Sisäistäminen on voimakkaimmillaan muutosprosessin lopussa ja heikoimmillaan sen alussa.²⁹¹ Muutosprosessin alkuvaiheisiin kuuluvat olennaisesti oppimistarve, vaikeudet ja tuntemattoman pelko. Kuitenkin tuntemattomaan on edettävä rohkeasti. Tässä yhteydessä riskinotto kyky ja ilmapiirin myönteisyys ovat tärkeitä. Muutoksia ei tapahdu ilman tuntemattomaan uskaltautumista.²⁹² Kehittämistyössä pyritään juuri näitä piirteitä tukevan kulttuurin luomiseen ja kehittämiseen.

Viimeisimpinä vuosina on alettu korostaa yhä enemmän organisatorista oppimista uuden kehityssuuntautuneen kulttuurin luomiseksi. Tällöin organisatorista oppimista voidaan tarkastella eritasoisina oppimisprosesseina. Nikkilää mukailten voidaan tehdä taulukon 14 mukainen jako sopeutuvaan ja muuttavaan oppimiseen.

TAULUKKO 14. Organisaation oppimismallit Nikkilää²⁹³ mukailten

Oppimismalli	Oppimismallin keskeiset piirteet
Sopeutuva oppiminen	<ul style="list-style-type: none"> – muutokset organisaation ja ympäristön suhteissa vähäisiä – toimintaparametrien ja sääntöjen sopeuttamista – ympäristön manipulointia
Muuttava oppiminen	<ul style="list-style-type: none"> – muutokset ei-palautettavia – vallitsevien ajattelu- ja toimintamallien ”pois-oppiminen“ – vaikeasti toteutettava ja pitkäaikainen prosessi

Edellä esitetyt periaatteet sisältyvät myös Argyriksen ja Schöinin²⁹⁴ esittämiin käsitteisiin organisaation yksi- ja kaksisilmukkaisesta oppimisesta²⁹⁵, jolloin yksisilmukkainen oppiminen (single-loop learning) nähdään virheen selvittämisen- ja korjaamisprosessina, jossa mahdolliseen epäkohtaan pyritään

²⁹¹ Fullan 1993, 56

²⁹² Fullan 1993, 48

²⁹³ Nikkilä 1986, 26

²⁹⁴ Argyris & Schön 1978

²⁹⁵ Ruohotie (1998, 37–39) käyttää tästä termejä yksi- ja kaksikehäinen oppiminen.

puuttumaan ja vaikuttamaan suoraan. Kaksisilmukkainen oppiminen (double-loop learning) on korjaamisprosessi, jossa pyritään muuttamaan organisaatiossa vallitsevia käyttäytymisnormeja ja toimintatapoja.²⁹⁶ Pyrkimyksenä tällöin olisi saada aikaan organisaatio, joka jatkuvasti lisää kykyään vaikuttaa omaan tulevaisuuteensa²⁹⁷.

Koulun tasolla kaksisilmukkainen oppiminen tarkoittaisi tällöin vallitsevan koulukulttuurin mukaisten toimintamallien sekä avointa vuorovaikutusta ehkäisevien rakenteiden tiedostamista ja kyseenalaistamista. Tämänkaltaisen yhteisöllisen oppimisen periaatteet ovat väljäkytkentäisen asiantuntijaorganisaation ominaisuudet omaavalle opettajayhteisölle perinteisesti vieraista, ja siten oppimisprosessin voi olettaa kohtaavan etenkin alkuvaiheessa voimakasta muutosvastarintaa.

Olen edellä tarkastellut prosessikeskeisen kehittämisen näkökulmasta koulun kehittämisen tarpeellisuutta, esitettyjä toimintaideoita sekä muuttamisen ongelmallisuutta. Keskeiseksi elementiksi olen nostanut kouluyhteisön osallistumisen välttämättömyyden kulttuuristen muutosten aikaansaamiseksi. Organisatorinen oppiminen kouluyhteisön kehittämistyössä voidaan näin nähdä oman koulun eri rakenteiden ja ominaisuuksien kriittiseen tarkasteluun ja vaikuttamiseen oppimisena. Kuten opettajayhteisön ominaispiirteitä ja koulukulttuuria käsittelevässä luvussa esitin, eivät tämänkaltaiset toimenpiteet suomalaisissa koulussa ole itsestäänselvyys. Tärkeää onkin tarkastella niitä vaatimuksia ja perusolettamuksia, joita yhteistoiminnallinen koulunkehittäminen opettajayhteisöltä edellyttää. Seuraava luku keskittyy niihin opettajayhteisöllisiin piirteisiin, jotka on nähty kasvatustieteellisessä tutkimuksessa sekä keskustelussa kehittämisen kannalta keskeisiksi.

2.3.3 Muutoshakuinen opettajayhteisö

*“Schools with positive outcomes are not only schools that place a premium on involving and giving responsibility to their pupils. They are schools that **maximise responsibility among their teachers as well. Effective schools are schools which involve their staffs in curriculum planning and school decision-making. They are schools which delegate as much responsibility for pastoral care and discipline as possible to the classroom teacher. They are schools which recognise the worth of their teachers, value their contributions, and***

²⁹⁶ Argyris & Schön 1978, 2–3; 17–26

²⁹⁷ Senge 1990, 14

actively involve them in the process of change and review. In short, they are schools which recognise that academic and social success is ultimately grounded in the quality of the classroom relationship, a relationship for which ordinary teachers have prime responsibility. ²⁹⁸

Edellä esitetystä lainauksesta tulevat esiin kootusti ne piirteet, jotka yhdistetään kehittämishakuiseseen kouluun. Tämän mukaisesti kehittävässä koulussa annetaan vastuuta opettajalle niin opetussuunnitelman suunnittelussa ja toteuttamisessa kuin myös koulua koskevassa päätöksenteossa. Lyhyesti sanottuna muutoshakuisessa opettajayhteisössä yksittäinen opettaja on aktiivinen työyhteisöön ja sen kehittymiseen vaikuttava tekijä.

Opettajien aktiivinen toiminta edellyttää opettajien välistä yhteistyötä. Ilman tätä yhteistoimintaa on koulun kehittämistä ja kehittymistä pidetty vaikeana ja jopa mahdottomana²⁹⁹. Koulukokeiluiden myötä on huomattu opettajien yhteisillä ponnisteluilla olevan merkitystä yhteisön toimivuudelle, erityisesti opettajien yhteistyötä lisäävänä elementtinä³⁰⁰.

Muutos- ja kehitystoiminnassa yhteistyön merkitys korostuu entisestään. Yleisesti³⁰¹ koetaan, ettei muutoksen aikaansaaminen onnistu yksin, vaan se vaatii riittävän monta samaa mieltä olevaa ihmistä. Kun kentällä käytännön työssä toimivat ihmiset kehittävät yhdessä työtään, on muutoskin silloin mahdollinen. Tämäkin ajattelumalli tukee ajatusta, jonka mukaan ylhäältäpäin johdettu rakennemuutos ei onnistu³⁰².

Muutosprosessissa yhteisön kyky toimia yhdessä yhteisen päämäärän saavuttamiseksi on tärkeää. Yhteisen päämäärän luomiseksi vaaditaan yhteisöltä visiointikykyä. Visioiden todellinen arvo punnitaan monimutkaisissa muutosolosuhteissa, eivätkä kaikki tuotetut visiot välttämättä ole toimivia. Vision toimivuuden ja toteutumisen kannalta on tärkeää, että sen laatimiseen on osallistunut koko yhteisö. Mikäli visio on yhden henkilön tai ryhmän näkemys, ei siihen sitoudu koko yhteisö, vaan osa saattaa kokea sen määräyksenä ja suhtautuu siihen sen vuoksi kielteisesti. Mikäli taas visio on yhteinen, siihen sitoudutaan lujasti. Yhteiseen visioon sitoudutaan, koska vision pohjana on jokaisen osallistujan oma henkilökohtainen näkemys.³⁰³

²⁹⁸ Hargreaves & al. 1988, 187

²⁹⁹ Leino 1994, 43

³⁰⁰ Kosunen 1994a, 82

³⁰¹ Fullan 1993, 205

³⁰² ks. Clandinin & Connelly 1992; Kosunen 1994a; Gröndahl 1994; Kansanen 1995; Simola 1995

³⁰³ Fullan 1993, 53, 55

Henkilökohtaisia visioita pystytään muokkaamaan, kun taas johtoryhmien tuottamat, staattiset visiot ovat jäykkiä eivätkä näin ollen toimi. Staattiset visiot toteuttavat määräykseen perustavaa, tukahduttavaa yksimielisyyttä, eivätkä tue henkilökohtaista visiota. Nämä ajatukset tulevat esiin myös ohjausstrategioiden muuttamisessa kohti yhteisötasolla tapahtuvaa kehittämistä – siirtymisessä resurssiohjauksesta kohti prosessiohjausta³⁰⁴.

Vision toteutumisen- ja sitoutumisen nuste on siis yhteisön sisällä tuotettuna ulkoista ehdotusta parempi. Vision luomisprosessi on kuitenkin monimutkainen prosessi, jonka toteutumiseen vaikuttavat useat eri seikat. Tämän vuoksi onkin tärkeää tarkastella lähemmin yksilön ja yhteisön osuuden merkitystä visiointi- ja suunnittelutyössä.

Yhteisön sisällä syntyvien ideoiden luomisessa korostetaan yhtäläillä yhteisöllisyyttä kuin yksilöllisyyttä. Molempien piirteiden ylikorostamisessa on omat vaaransa, sillä siinä missä liiallinen yksilöllisyys estää yhteisten visioiden työstämisen autonomian viedessä kaikki yhteisön voimat, voi äärimmilleen viety yhteisöllisyys aiheuttaa negatiivisesti väärittynyttä ryhmäajattelua. Tämänkaltaisessa ryhmäajattelussa yksilöt mukautuvat kriitikittä ryhmän ratkaisuihin pohtimatta ja hyväksymättä niitä. Tällaisessa tilanteessa yksilöllinen ajattelu voi vaieta ja yhteisö menettää oppimismahdollisuutensa.³⁰⁵

Toisaalta voi yhteisön yksikin jäsen omaa toimintaansa muuttamalla vaikuttaa jopa yhteisön muiden jäsenten toimintaan. Olennaiset muutokset saavutetaan kuitenkin parhaiten yhteisöllisellä sitoumuksella. Täten voidaan saavuttaa yksilön tasolla havaittava toimintakulttuurin muutos.³⁰⁶

Opettajien välinen tiimityö mahdollistaa opettajien erilaisen osaamisen hyödyntämisen koko tiimin käyttöön. Samoin kaikki kokemuksen tuoma etu saadaan koko yhteisön käyttöön, eikä jo tehtyjä virheitä tarvitse välttämättä tehdä uudelleen. Tiimin heterogeeninen rakenne tuo keskusteluun mukaan erilaisia näkemyksiä. Ne avartavat, mutta kehittämisessä tarvittavan konsensuksen kannalta tulisi ainakin osittain kaikilla tiimin jäsenillä olla samat tavoitteet.³⁰⁷

Tiimityön onnistuminen ja heterogeenisen yhteisön avoin yhteistyö eivät kuitenkaan kouluyhteisössä ole itsestäänselvyys. Kuten tutkimuksessa aiemmin³⁰⁸ on käynyt ilmi, ei opettajuuteen ole perinteisesti liitetty näitä piir-

³⁰⁴ ks. taulukko 10 Organisaation kehittämissstrategiat Murtoa mukaillen

³⁰⁵ Fullan 1993, 61, 63

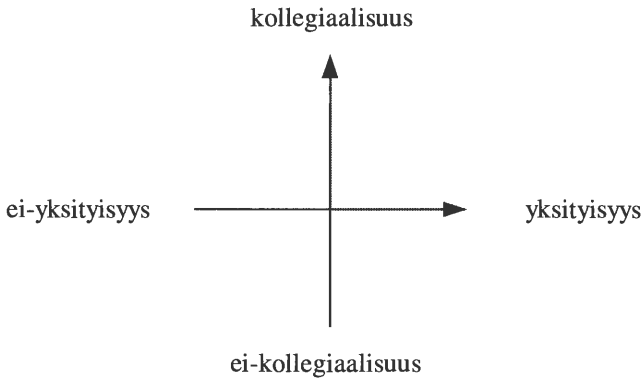
³⁰⁶ Leino 1996, 83–84

³⁰⁷ Niinikuru & al. 1995, 32

³⁰⁸ ks. 2.2.2 Koulukulttuuri, koulun kulttuurisia malleja; opettajuuden myytit (Karjalainen 1992)

teitä. Opettajayhteisöä tarkasteltaessa huomataan usein opettajien individualistinen ja jopa yksinäinen asema kouluyhteisössä. Kehittämistyössä korostetaan sen sijaan kollegiaalisuutta onnistuneen muutoksen juurruttamisessa. Ovatko nämä käsitteet sitten ristiriidassa keskenään?

Sahlberg esittää väitöskirjassaan mallin, jossa yksityisyyttä ja kollegiaalisuutta ei nähdä toistensa vastakohtina, vaan yksityisyyden vastakohtana nähdään ei-yksityisyys ja kollegiaalisuuden vastakohtana ei-kollegiaalisuus. Tämä malli on esitetty kuviossa 9.



Kuvio 9. Opettajien kollegiaalisten suhteiden muodot jatkumoina kollegiaalisuuden ja yksityisyyden suhteen³⁰⁹

Tämä malli jäsentää vuorovaikutuksellisuutta korostavaa näkemystä, jossa opettaja professionaalisen oppimisen ja opetuksen asiantuntijana pystyy yhdessä muiden opettajien kanssa aktiivisesti kehittämään työtään. Tällöin hän yhdessä kollegoidensa kanssa työtään pohtimalla, kyseenalaistamalla ja tutkimalla kehittää jatkuvasti sekä omaa työtään että antaa samalla opettajayhteisön ja koko koulun käyttöön omaa henkilökohtaista osaamistaan. Tämänkaltainen kollegiaalisuus osaltaan myös tukee yksittäisen opettajan omaa pedagogista kehittymistä.

Opettajan ammatillisella ulottuvuudella kehittyminen vaatii vuorovaikutusta toisten opettajien kanssa. Tätä näkemystä korostaa myös Kleinin³¹⁰ toteamus, jonka mukaan ne opettajat, joilla ei ole kontakteja toisiin opettajiin opettavat paljolti omien mielihalujensa ja oppilaidensa näkemysten kautta.

³⁰⁹ Sahlberg 1996a, 75

³¹⁰ Klein 1989, 143

Heidän opetuksensa ei perustu opetussuunnitelmaan, eikä heillä myöskään ole hyviä mahdollisuuksia ammatilliseen kehittymiseen eikä opetussuunnitelman kehittämiseen.

Opettajan työn organisatorisina piirteinä olen kuvannut³¹¹ individualistisuutta, autonomisuutta ja väljäkytkentäisyyttä, joiden ohessa olen useaan otteeseen maininnut opettajien kollegiaalisen yhteistoiminnan olevan varsin ongelmallista. Kuitenkin muutoshakuinen työyhteisö tarvitsee toimintamalleja, joissa korostuu ammatillisten asiantuntijoiden yhteinen työskentely koko koulun kehittämistyön edelleen parantamiseksi. Mitkä ovat niitä ominaisuuksia, joilla voidaan edelleen jäsentää koulu yhteisön muutosvalmiutta?

Työyhteisön toimivuuden ja siten myös koko koulun tehokkuuden jäsentämiseksi on esitetty yleisiä piirteitä menestyvän koulu yhteisön ominaisuuksista. Näitä ovat mm. voimakas johtaja, korkeat odotukset oppilaista ja opettajista, sekä hyvä työskentelyilmapiiri.³¹² Koulun työskentelyilmapiirillä³¹³ onkin koulun kehittymisen kannalta oleellinen merkitys. Muutokseen sitoutuminen parantaa henkilökunnan onnistumismahdollisuutta itse muutosprosessissa. Muutosmyönteinen ilmasto³¹⁴ sisältää koulussa työskentelevien turvallisuuden tunteen, yhteisön avoimuuden sekä yhteistyökykyisyyden³¹⁵. Edellisiä hyvän ilmapiirin laatuja omaavassa työyhteisössä yhteisön jäsenet voivat turvallisesti pyrkiä oman työnsä aktiiviseen kehittämiseen, kykenevät avoimesti pohtimaan erilaisten onnistuneiden ja epäonnistuneiden ratkaisujen vaikutuksia yhdessä kollegoidensa kanssa. Kaikkia edellä mainittuja työyhteisöllisiä ominaisuuksia täysin sisältävää työyhteisöä tuskin todellisuudessa voidaan löytää. Esitetyt piirteet tulisikin nähdä eräänlaisina tavoittamattomina ihannetiloina, joiden avulla voidaan hahmottaa yksittäisen työyhteisön muutosvalmiutta.

Opettajayhteisön toimintamuodoilla katsotaan olevan vaikutusta aina oppilastasolle asti. Opettajien kesken vaikuttavat vuorovaikutusilmapiiri, -kulttuuri ja -käytänteet näkyvät tämän näkemyksen mukaisesti oppilaiden kokemustasolla ja koulussa yleisesti käytetyissä työmuodoissa. Muutosmyönteinen ilmapiiri mahdollistaa opettajuuden professionaalisen ulottuvuuden olemassaolon työyhteisössä. Tässä luvussa käsitelen opettajayhteisön professionaalisuutta lähinnä opettajayhteisön näkökulmasta. Yksittäisen opettajan tasolla käsitelen professionaalisuutta myöhemmin luvussa 3.3 Käsititys opettajuudesta.

³¹¹ ks. 2.2 Koulu yhteisö yksilöllisenä organisaationa

³¹² Syrjäläinen 1992, 17

³¹³ ks. Bossert & al. 1987, 147

³¹⁴ koulun ilmapiiristä aiemmin kappaleessa 2.2.2 Koulukulttuuri

³¹⁵ Syrjäläinen 1992, 17

Työyhteisön professionaalisuus kehittyvän koulun tunnusmerkkinä

Professionaalisen, tehtäväorientoituneen työyhteisön tunnusmerkki on tutkiva työote. Siinä yhteisö pystyy havainnoimaan, pohtimaan ja erittelemään arkisia tapahtumia ja löytämään merkityksiä, syitä ja seurauksia asioiden nykytilan taustaksi. Tällainen työskentelyote edellyttää yhteisön jäseniltä motivaatiota oman toiminnan kriittiseen tarkasteluun, palautteen vastaanottamiseen ja intohimoa ammatilliseen kehittymiseen. Tutkiva työote on kehittyntä itsearviointia ja siihen pääseminen ei tapahdu hetkessä, vaan se vaatii vuosia jatkuvaa tavoitteellista ponnistelua.³¹⁶

Kriittisyyteen tottuminen ja pääseminen ei kuitenkaan ole helppoa. Opettajat pitävät työtään yksityisasiana, johon sen paremmin koulun johtaja kuin kollegatkaan eivät saa perinteisen näkemyksen mukaan puuttua³¹⁷. Tämä osaltaan hidastaa tai estää työyhteisön muuntautumista uusien näkemysten mukaisiksi³¹⁸.

Kokemuksista oppiminen on keskeinen osa tutkivan työotteen prosessia. Jatkuvasta oppimisesta vastuu kuuluu kaikille organisaation jäsenille. Tämä tarkoittaa sitä, että kaikkien opettajien taidot ja tavat ovat tärkeitä oppimisorganisaation tulevaisuudelle. Muutoksen tuloksellisen hyödyntämisen ennakohehtona on yhteistoiminta. Yhteistoiminnan merkitystä korostaa myös ajatus siitä, että opettajien ammatillinen eristyisyys hidastaa uusien ajatusten syntymistä.

Kehittämisen katsotaan³¹⁹ olevan yksittäisen opettajan jatkuvaa omien kokemusten refleктоimista, halua olla vuorovaikutuksessa muihin kasvattajiin ja halua ottaa selvää ja soveltaa uusinta kasvatustietoutta. Eristäytymisen rajoittaa ratkaisumahdollisuudet vain yksilön omiin kokemuksiin, ja siksi on olemassa kulttuuriin muodostuva "standardiopettamisen" uhka. Monimuotoisen muutoksen aikaansaaminen vaatii, että ihmiset toimivat yhteistyössä.³²⁰

³¹⁶ Gröndahl & al. 1994, 58

³¹⁷ Karjalainen 1992, 37

³¹⁸ ks. 2.2.1 Koulu yhteisö-käsite, koulu väljäkytkentäisenä organisaationa

³¹⁹ Korkeakoski 1997, 163

³²⁰ Fullan 1993, 60

Kollegiaalisuus koulu yhteisössä

Yhteistyön ja yhteisöllisyyden taustalla vaikuttaa keskeinen kehittämissä hakuinen koulun tunnusmerkki – kollegiaalisuus.³²¹

“Kollegiaalisuus on yksi kehittämishakuisten koulujen ominaispiirteistä. Opettajien hyvä keskinäinen vuorovaikutus mahdollistaa enakkoluulottoman ideoinnin ja näkemysten ja mielipiteiden vaihdon niissä uusissa ja usein hankalissakin asioissa ja tilanteissa, joita opetussuunnitelman laadintaan ja kehittämiseen väistämättä liittyy.”³²²

Kollegiaalinen yhteishenki ilmenee koulussa opettajien toisiaan tukevana asenteena. Tämä tärkeä ominaisuus auttaa pyrkimyksissä muuttaa koulun työtapoja pysyvästi muutoshakuisiksi ja siten mahdollistaa koulun muodostumisen kehityssuuntautuneeksi yhteisöksi.³²³

Handal³²⁴ esittää jaon, jossa kollegiaalisuus jaetaan kahteen pääalueeseen: rajattuun kollegiaalisuuteen (restricted collegiality) ja laajennettuun kollegiaalisuuteen (extended collegiality). Rajatussa kollegiaalisuudessa opettajakollegat tekevät päivätyön (suunnittelu ja toteutus) koulun perinteen, koodin ja käytännön mukaisesti. Laajennetussa kollegiaalisuudessa kehitetään koulun käytäntöjä problematisoiden ja kriittisesti tarkastellen. Koulun kulttuurin muuttaminen vaatii siirtymistä kohti yhä laajempaa kollegiaalisuutta.

Pelkkä kollegiaalisuuden tunne ei kuitenkaan yksinään riitä. Työyhteisön jäsenet tarvitsevat kollegiaaliseen yhteistoimintaansa käytännön tasolla vuorovaikutustaitoja – kykyä kommunikoida:

“Todellista muutosta ei saada aikaan, jolleivät tavalliset opettajat ala keskustella asiasta ja tehdä jotakin sen eteen.”³²⁵

³²¹ ks. Ruohotie 1985, McLaughlin & Yee 1988, Lyytinen 1988a, Hämäläinen 1988, Newman & al. 1989, Lee & al. 1991, Jokinen 1993

³²² Kosunen 1994a, 85

³²³ Kosunen 1994a, 130

³²⁴ Handal 1991, 331

³²⁵ Fullan 1993, 189

Yhteisön kommunikaatio ja yhteistoiminta

Yhteisön jäsenten välisen kommunikaation merkitys yhteisön toimivuudelle ja toimintamalleille on erittäin tärkeä. Jopa pelkkä kommunikaation määrä on osoittautunut³²⁶ merkittäväksi tekijäksi kouluinnovaation onnistumiselle. Erilaisten hankkeiden menestyksellinen läpivienti edellyttääkin työyhteisön sisällä avointa ja riittävää tiedottamista. Osallistuminen sitouttaa kehittämiseen, ja kollegiaalinen vuorovaikutus luo yhteistä kieltä ja näkemystä. Toisaalta työhönsä sitoutuneella on myös hyvä työskentelymotivaatio.³²⁷

Kommunikaatiota korostetaan organisaation luovuuden³²⁸ ja responsiivisuuden kannalta merkittävänä tekijänä. Kommunikaatiomuodot ja -suhteet

TAULUKKO 15. Organisaatiossa vallitsevat kommunikaatiosuhteet Nikkilää³³¹ mukaillen

Sosiaalinen kommunikaatiomuoto	Kommunikaatiomuodon piirteet
Virallinen hierarkkinen kommunikaatio	<ul style="list-style-type: none"> – välinepainotteinen – tapahtuu organisaatiossa pystysuunnassa – ei suuria vaikutuksia organisaation oppimiseen (vahvistavat olemassaolevia käsityksiä) – ei usein saa aikaan dialogia ja sen myötä mahdollistuvaa toiminnallista muutosta
Esimiehen ja alaisen välinen kommunikaatio	<ul style="list-style-type: none"> – välinepainotteista kommunikaatiota merkittävämpi sosiaalistumisen kannalta – sisältää viestintämuotoja (palaute, työohje, tarkennus jne) – vaikeutena “kommunikaatiokatkos”, jossa esimies ja alainen eivät pysty keskustelemaan samalla kielellä
Kommunikaatio työryhmän ja organisaation muiden jäsenten kanssa	<ul style="list-style-type: none"> – keskeinen tiedonhankkimismuoto yksilön luodessa käsitystä hyväksyttävistä käyttäytymismalleista ja asenteista

³²⁶ Syrjäläinen 1992, 63

³²⁷ Niinikuru & al. 1995, 31

³²⁸ termin rinnalla käytetään usein myös termiä “organisaation innovatiivisuus” (Nikkilä 1986, 5)

voidaan³²⁹ hahmottaa taulukon 15 mukaisesti kolmen tyyppisinä: virallise-
na, hierarkkisena kommunikaationa, esimiehen ja alaisen välisenä kommu-
nikaationa sekä vertaiskommunikaationa³³⁰.

Opettajat ovat yksilöitä, joilla on erilainen kokemus koulusta. He tarvit-
sevat toistensa apua keskustelukumppaneina³³². Keskustelu avartaa yksit-
täistä opettajaa saamaan kokemuksia toisten opettajien kokemuksista erilai-
sissa toimintaympäristöissä. Mikäli opettajalla ei tätä mahdollisuutta ole, se
voi johtaa toimintaan, jossa yhteistyö opetuksen ja koulun toiminnan suun-
nittelussa koetaan lisätyönä. Opettajat, joilla on tämänkaltainen työskente-
lytapa, pitäytyvät omissa tehtävissään ja korostavat sääntöjä ja vakiintuneita
menettelytapoja³³³.

Opettajien näkemykset, arvot ja tulkinnat kuitenkin poikkeavat toisistaan.
Tästä syystä opettajainhuoneissa käytävissä keskusteluissa usein vältetään-
kin alueita, jotka voivat aiheuttaa erimielisyyksiä ja siten koetella työyhtei-
sön henkilösuhteita. Keskustelualueiden välttely tapahtuu usein "ohita ja
peitä" -periaatteella, jossa ohittaminen on eri keinoin tapahtuvaa vaikeiden
asioiden sivuuttamista tai torjumista, kun taas peittämisellä tarkoitetaan on-
gelmakehtien kätkemistä opettajan henkilökohtaiseen asiantuntijuuteen pe-
rustuvana yksityisasiana³³⁴.

Vaikeiden asioiden sijaan keskustelun aiheiksi haetaan sellaisia asioita,
jotka ovat luonteeltaan yhteisiä ja jotka vahvistavat yhteisyyden tunnetta³³⁵.
Keskustelun aiheiden tämänkaltaisella valinnalla voidaan kuitenkin tehdä
kehitystyön kannalta virheellisiä ratkaisuja, sillä keskustelun ulkopuolelle
voivat siirtyä myös kasvatukselliset kysymykset, joita ovat mm. opetussuun-
nitelman kehittäminen ja siihen kytköksissä olevat kysymykset³³⁶. Keskus-
telukulttuurin puutteilla saattaa olla suuriakin vaikutuksia koko työyhteisön
kehittämiseen. Eräs puutteellisen kommunikaation vaikutus voi olla jonkun
tai joidenkin opettajien jääminen kokonaan kehittämisen kannalta välttämät-
tömän yhteisen keskustelun ulkopuolelle³³⁷.

On esitetty näkemyksiä selviytymiskeinoista, joiden avulla keskusteluti-
lanteessa kohdattavat vaikeudet on mahdollista voittaa. Eräs strategia (co-

³²⁹ Nikkilä 1986, 52–57

³³⁰ tästä käyttää Nikkilä (1986) termiä "Kommunikaatio työryhmän ja organisaation muiden jäsenten kanssa"

³³¹ Nikkilä 1986, 52–57

³³² Kosunen 1994a, 83

³³³ Sarala & Sarala 1995, 7

³³⁴ Salo & Kuittinen 1998, 218–219

³³⁵ Pollard 1987, 105; Karjalainen 1992, 37–38

³³⁶ Pollard 1987, 106

³³⁷ Kosunen 1994a, 84

ping strategy) uhkien, pelkojen ja jännitteiden laukaisemiseksi on huumorin käyttö. Nauru on erinomainen väline solidaarisuuden synnyttämiseksi. Huumori mahdollistaa sen, että opettajat voivat laskea leikkiä erilaisilla koulun tilanteilla, tapahtumilla ja sellaisilla asioilla, joista ei muuten puhuttaisi.³³⁸ Tällöin huumori voi toimia välineenä organisatorisen oppimisen helpottamiseksi – luonnollisena väylänä vallitsevan kulttuurin kyseenalaistamiseksi ja epäkohtien esiinnostamiseksi³³⁹. Huumorin käytöstä on kuitenkin syytä muistaa, että leikinlaskulla voidaan myös torjua vakavasti esitetyt ehdotukset. Olisikin löydettävä sopiva huumorin taso, joka toisaalta poistaa yhteisöstä liiallisen vakavuuden mutta toisaalta sallii myös vakavan keskustelun.

Opettajien yhteistyöhön liittyvä kommunikaatio on opettajan työn autonomisen ja modulaarisen luonteen vuoksi ongelmallista, eikä se kuulu perinteiseen kuvaan opettamisesta. Tämän kulttuurin murtamiseksi esitetään³⁴⁰ opettajayhteisöön muodostettavaksi pieniyhteisöjä. Uudistavia kokeiluja kannustava yleisilmapiiri mahdollistaa opetuskehittelyä innovoivien ryhmien muodostumista ja niiden hedelmällistä toimintaa. Näiden ryhmien toiminta käytännön kehittämistyössä on oppilaitosten johtoa tai ylempiä kouluviranomaisten määräyksiä vaikuttavampaa.

Opettajat ja opettajaryhmät voivat tehdä opetusmenetelmällisiä kokeiluja ja ”turvallisesti” tutun oppiaineen sisällä. Menetelmällistä epävarmuutta voidaan tällöin kompensoida aineen sisällöllisellä tuntuudella. Mikäli sekä sisällöt että menetelmät tuntuvat opettajasta vierailta, voi epävarmuus tuntua jopa uhkaavalta.³⁴¹

Hargreaves ja muut³⁴² esittävät koulunkehittämiseen tähtäävälle ryhmätyöskentelylle kolme keskeistä ominaisuutta:

1. Kehittäminen on pitkäjänteistä, jolloin keskitytään yksittäisten ongelma-alueiden kehittämisen sijaan laajempiin kokonaisuuksiin.
2. Pienryhmän tuki on ensiarvoisen tärkeää, sillä se luo luottamusta, turvallisuutta ja kannustaa erilaisten esiintulleiden asioiden käsittelyyn.
3. Ryhmä työskentelee aktiivisesti ja kokeilevasti.

Hargreavesin kumppaneineen esittämät ajatukset herättävät kysymyksiä koulun yhteisön toiminnasta: kuinka ongelma-alueet tuodaan esiin, kuinka pienryhmät muodostuvat ja mistä ne saavat toiminnalleen suuntansa. Koulun toiminnan kokonaisuuden hahmottamisessa ja ylläpitämisessä, opettaja-

³³⁸ Woods 1984, 194

³³⁹ ks. Weick & Westley 1997, 451–452

³⁴⁰ Leino & Leino 1997, 103

³⁴¹ Hargreaves & al. 1988, 61

³⁴² Hargreaves & al. 1988, 62–63

yhteisön kollegiaalisuuden, kommunikaation ja yhteistoiminnan kehittämässä on koulun johtaja keskeisessä asemassa. Seuraavana tarkastelen johtajuuden ongelmallista roolia väljäkytkentäisessä opettajayhteisössä, erityisesti kehittämisen näkökulmasta.

Johtajuus kouluorganisaatiossa

“Johtajan tehtävä on suunnata työntekijöiden tiedonluomista, mahdollistaa se ja antaa merkityksiä. Valtuuttaminen (empowerment) kuuluu tähän prosessiin hyvinkin oleellisena elementtinä. Se on valan luovuttamista, toiminnan ja aloitteellisuuden sallimista, resursien antamista ja luottamusta.”³⁴³

Johtamiskäsitys voidaan jakaa kahteen luokkaan: asioiden johtamiseen (management) ja ihmisten johtamiseen (leadership). Tämä jaottelu ei kuitenkaan ole selvä, sillä kaikkeen johtamistoimintaan liittyy sekä asioiden että ihmisten johtaminen.³⁴⁴ Kouluorganisaatiossa johtamisesta käytetään termistöä hallinnollinen ja pedagoginen johtaminen³⁴⁵. Tämän näkemyksen mukaisesti taloudellis-hallinnolliseen johtamiseen kuuluu säädännöllisen ja määräysten mukaisen toiminnan varmistaminen oppilaitoksessa³⁴⁶. Pedagogiseen johtamiseen liitetään tehtävä koulu yhteisön toiminnan suuntaamisesta oppimisen edistämiseksi ja kasvatustavoitteiden saavuttamiseksi³⁴⁷. Tätä tehtävää täyttäessään johtaja johtaa, valvoo ja kehittää koulun työskentelyä³⁴⁸. Koulun johtajan pedagogista roolia määritellään hyvin eritasoisesti. Kapeimmillaan se on vain opetustavoitteiden teknistä toteuttamista ja siihen liittyvää kehittämistä, kun taas laajimmillaan siihen liitetään koulun perusteellinen muuttaminen ja kehittäminen³⁴⁹.

Erilaiset organisaationkehittämismallit³⁵⁰ käsittelevät johtajuuden eri tavoin. Eri virtausten käsityksiä johtajuudesta, sen perusoletuksista sekä näitä ajatuksia kohtaan esitettyä kritiikkiä olen koonnut³⁵¹ taulukkoon 16.

³⁴³ Ruohotie & Honka 1997, 2

³⁴⁴ Sarala 1988, 59

³⁴⁵ Eräutuuli ja Leino (1992, 5) käsittelee ala-asteen tason pedagogiseen johtajuuteen hallinnosta huolehtimisen, ihmissuhteista huolehtimisen sekä opetustyöstä huolehtimisen.

³⁴⁶ Hämäläinen 1986

³⁴⁷ Lyytinen 1984

³⁴⁸ Hämäläinen 1986

³⁴⁹ Mahlamäki-Kultanen 1998, 6

³⁵⁰ ks. 2.3.1 Kehittämisaatteluun muuttuminen

³⁵¹ soveltaen Berg 1978; Berg 1981; Sarala 1988, 60

TAULUKKO 16. Eri organisaation kehittämismvirtausten näkemykset johtajuudesta Saralaa³⁵² mukaillen

	Eri organisaation kehittämismvirtaukset ja niiden mukaiset näkemykset johtajuuden ulottuvuuksista
Organisaation kehittämiss-koulukunta ja sen mukainen käsitys johtajuudesta	<ul style="list-style-type: none"> – byrokraattinen näkemys – persoonaton johtamistyyli – hallinnollinen koulukunta – piirreteoreettinen näkemys johtajuudesta – ihmissuhdekoulukunta (HR) – demokraattinen johtaja (tyyliteoreettinen lähestymistapa) – oppiva organisaatio – johtaja oppimistoiminnan organisoijana
Eri johtajuus käsityksen perus-oletus	<ul style="list-style-type: none"> – piirreteoreettinen lähestymistapa – Tietyt ominaisuudet liittyvät hyvään johtajaan (älykkyys, aloitteellisuus, itseluottamus, kyky tarkkailla asioita ulkopuolisena, kyky oivaltaa tilanteiden oleelliset piirteet) – tyyliteoreettinen lähestymistapa – johtamistyyllillä voidaan vaikuttaa työyhteisön kokemiseen ja tehokkuuteen – autoritäärisyydellä (johtajan ylivallassa) ei päästä yhtä hyvään tulokseen kuin demokraattisella johtamisella, jossa valtaa ja vastuuta jaetaan, alaisia kuunnellaan sekä kannustetaan – oppiva organisaatio -ajattelun mukainen lähestymistapa – kehittävien johtamistehtävien, koulutuksen ja ohjannan riittävyys
Johtajuuskäsityksiin kohdistettua kritiikkiä	<ul style="list-style-type: none"> – pelkillä piirteillä ei kyetä löytämään soveltuvaa johtajaa – yhteisöt yksilöllisiä, ja toimiva johtajuuskin on erilainen eri yhteisöissä – pelkkä työtyytyväisyys ja aloitteellisuus ei riitä organisaation kehittämiseen

Menestyvän työyhteisön ja johtajuuden välinen kompleksisuus tulee varsin selvästi esiin edeltävässä taulukossa. Yksiselitteistä ja yleispätevää luonnehdintaa johtajuudesta, joka soveltuisi erinomaisesti jokaiseen yksilölliseen työyhteisöön, ei voida esittää³⁵³. Kompleksisuutta organisaation johta-

³⁵² Sarala 1988

³⁵³ Sarala 1988, 62

misajatteluun edelleen lisäävät kouluorganisaation erityispiirteet. Tällöin johtajan asema ja arvovalta rakentuvat hyvin eri tavalla kuin monissa muissa työorganisaatioissa.

Erätuuli ja Leino³⁵⁴ esittävät näkökulmia koulun johtajuuteen suomalaisessa koulujärjestelmässä. He näkevät koulunjohtajan opettajakunnasta valittuna henkilönä, joka voi saada muun opettajakunnan arvostuksen toimimalla heidän arvojensa, arvostustensa, uskomustensa, tarpeittensa, toiveidensa ja paremman tulevaisuuden tulkkina³⁵⁵. Menettyään arvostuksensa ei johtaja voi pakkokeinoin saada opettajakunnan tukea omalle johtajuudelleen³⁵⁶.

Oppivan organisaatioajattelun mukainen johtajuus, jossa johtaja nähdään kanssaoppijana oppimisprosessissa ja toiminnan organisoijana, on mielenkiintoinen lähestymistapa johtajuuteen. Johtajan onnistuminen omien työntekijöidensä motivoinnissa aktiivisiksi oppijoiksi on yksittäisen yhteisön tasolla aina vallitsevaan kulttuuriin liittyvää ja siten myös yksilöllistä.

Oppilaitoksen johtajuuteen on liitetty³⁵⁷ seuraavia ajatuksia:

- Johtaja on keskeinen elementti määriteltäessä hyvää oppilaitosta – ei ole pysyvästi hyvää oppilaitosta ilman hyvää johtajaa.
- Oppilaitoksen johtamista ja sen kehittämistä on painotettu liian vähän.
- Virheet johtamisessa ovat suurivaikutteisia, mutta vaikeasti määriteltäviä.
- Samat lainalaisuudet toimivat niin koulumaailman kuin elinkeinoelämän johtamisessa.
- Hyvä ammatillisuus tai sopiva poliittinen kanta ei takaa onnistumista hyvänä johtajana.
- Suurimmat protestoijat epäonnistuvat yleensä itse johtajina.
- Oppilaitoksen arviointi on pysyvää ja välttämätöntä – se on koulujen kehittämisen keskeinen alue.

Nostettaessa esiin kouluorganisaation johtajuuden tehtävien eri puolia, ne voidaan tiivistää seuraaviksi vaatimuksiksi: kehittämisstrategian rakentaminen, osaavan ja sopivan henkilöstön rekrytoiminen, henkilöstön kasvedellytysten luominen ja parantaminen, kulttuurisen työnteon muotoilu, organisaatioissa olevien innovaatioesteiden poistaminen, palautteen antaminen työyhteisössä, alaisten kannustaminen ja palkitseminen, uuden kulttuurin tuottaminen (muutosagenttina toimiminen), tarvittavien sidosryhmä-

³⁵⁴ Erätuuli & Leino 1992

³⁵⁵ Erätuuli & Leino 1992, 11

³⁵⁶ Erätuuli & Leino 1992, 6

³⁵⁷ Honka 1997, 265–266

yhteyksien ylläpitäminen sekä myös oman kehittymisen varmistaminen³⁵⁸. Samankaltaisia puolia nostavat esiin myös Kouzes ja Posner³⁵⁹, jotka jäsentävät johtajuuden tehtäväksi prosessien kyseenalaistamisen, yhteisen näkemyksen inspiroimisen, toimintamahdollisuuksien tuottamisen, esimerkin näyttämisen sekä rohkaisemisen.

Koulun johtaja on kehitystyön onnistumisen kannalta avainasemassa. Tällöin hänen tehtävänsä konkretisoituvat Lyytisen³⁶⁰ mukaan kehittämistyön sytyttäjän, ratkaisujen tarjoajan, resurssien organisoijan ja kehittämistoiminnan tukijan rooleihin.

Asiantuntijaorganisaatioajattelussa onnistunut kehittyminen vaatii koko henkilöstön panoksen. Tällainen näkökulma kouluorganisaatioon muuttaa myös käsitystä johtajuudesta. Johtaja asiantuntijaorganisaatiossa on "johtamisen asiantuntija"³⁶¹. Kouluorganisaatiossa johtamiseen on liitetty koulun toiminnan suunnittelua, organisoimista ja hallinnoimista³⁶².

Aiemmassa luvussa on korostettu yhteistoiminnan merkitystä koulun toiminnassa. Johtamisen tehtävä on tästä näkökulmasta katsottuna vastata koulun sisällä tapahtuvasta yhteistoiminnasta ja vuorovaikutuksesta koulua ympäröivän yhteiskunnan kanssa, koulun ja kodin välisestä yhteistoiminnasta sekä yhteistoiminnasta kunnallisten ja valtiollisten viranomaisten kanssa³⁶³. Yhteisön sisällä tapahtuvan yhteistyön kannalta koulun johtamistilanne on ongelmallinen, sillä siinä missä kouluissa tarvitaan yhä vahvempaa johtajaa, ei sitä itsenäisyyttä ja autonomisuutta korostavassa professionaaliossa työkuva haluta.³⁶⁴

Koulun johtajan työhön liittyy useita piirteitä, joiden parissa rehtori jouuu toimimaan. Stålhammar³⁶⁵ kokoaa nämä ominaisuudet seuraaviksi:

- rehtori työskentelee moninaisten tehtävien parissa
- ongelmatilanteet ja -alueet tulevat äkillisesti ja rehtorille jää usein vain vähän aikaa harkita toimenpiteitä
- rehtorit kokevat asemansa ristiriitaiseksi, jolloin ympäristön asettamat odotukset ja perinteinen rooli ovat ristiriidassa
- suojautuakseen em. ristiriidalta rehtori keskittyy lähinnä hallinnolliseen johtamiseen

³⁵⁸ Honka 1997, 276–291

³⁵⁹ Kouzes & Posner 1990, 24

³⁶⁰ Lyytinen 1988b

³⁶¹ Nordell 1993, 22–24

³⁶² Salo & Kuittinen 1998, 217

³⁶³ Silventoinen 1976, 3–4

³⁶⁴ Salo & Kuittinen 1998, 217

³⁶⁵ Stålhammar 1984, 56–57

- rehtorin rooli hallinnollisena johtajana hyväksytään henkilökunnan toiminnassa
- rehtorin vaikutusmahdollisuudet luokkatason toimintaan ovat rajalliset organisaation väljäkytkentäisyyden vuoksi
- rehtorin oma asenne koulun uudistumista ja muuttumista kohtaan on erittäin merkittävä tekijä kehitymisprosessin onnistumiseksi
- rehtorin pedagoginen johtajuus on tärkeää koulun kehittämiseksi.

Yksittäisen opettajan työhön kuuluu myös luokan tason johtajuudellinen piirre³⁶⁶, josta Korkeakoski³⁶⁷ käyttää nimitystä opettajan työnjohdollinen rooli. Siihen kuuluvat opettajan valitsemat didaktiset toimenpiteet, joilla hän hallitsee ja säätelee luokan työskentelyä. Vastuun delegoiminen hallinnollisesti kentän tason johtajalle eli yksittäisen koulun rehtorille edellyttää tämän näkemyksen mukaisesti myös samaa toimintaa rehtorilta yksittäisten opettajien kohdalla – vastuun vastavuoroista delegoimista yksittäisille opettajille. Opettaja on tällöin oman “osastonsa” johtaja. Näin tarkastellen koulun eri opettajien väliset ja toisaalta opettajien ja rehtorin väliset kytkökset edelleen väljenevät.

Koulut Suomessa ovat perinteisesti rehtorikeskeisesti johdettuja. Tällaisessa perinteessä rehtori nähdään byrokraattina, normien soveltajana sekä koulun ulkopuolisesta viestinnästä vastaavana henkilönä. Oppilaitosten itenäistyessä ja keskushallinnon normivallan poistuessa joutui perinteinen toimintakulttuuri pakostakin muuntumaan. Tällöin johtajuuden kehittymisen tavoitteena on edistää työyhteisön muuttumista kohti osallistavaa, kypsän johtamisen työilmastoa. Tässä tavoitteessa on välivaiheena tulosjohtamisen aika.³⁶⁸

Koulun johtajuudella voidaan yhteenvedon omaisesti todeta olevan keskeinen vaikutus koulun sosiaaliseen dynamiikkaan³⁶⁹. Johtajan käyttäytymisen ja toiminnan vaikutukset ulottuvat työyhteisön jäsenten kommunikaatioon, voimasuhteisiin, päätöksentekoon sekä koulun arkisiin toimintoihin.³⁷⁰ Johtajan ensisijainen, tärkeä tehtävä on työyhteisön jäsenten motivointi kehittämisprosessiin. Ihmisiä on ohjattava tasapuolisesti riippumatta siitä, missä vaiheessa kukin prosessissa on.³⁷¹ Tällöin myös korostuu johtajan vastuu siitä, että jokainen opettaja kehittää ammattitaitoaan.³⁷²

³⁶⁶ Hoyle 1969, 60–63

³⁶⁷ Korkeakoski 1997, 41

³⁶⁸ Nordell 1993, 24

³⁶⁹ Hart 1991, 451; Lyytinen 1988b

³⁷⁰ Syrjäläinen 1992, 15

³⁷¹ Gröndahl & al. 1994, 61

³⁷² Fullan 1993, 145

Tehokasta johtajaa määriteltäessä on katsottu³⁷³, että johtajalla on selkeä käsitys opettamisesta ja sen tiedottamisesta opettajille, voimakas vaikutus oppimateriaalien valinnassa sekä selkeä näkemys koulun perustavoitteista. Tämä voidaankin nähdä johtajuuden pedagogisena puolenä. Koulut ja oppilaitokset vaativat pedagogisen johtajan, joka aktiivisesti seuraa koulun toimintaa osallistumalla kehittämistyöhön³⁷⁴. Tämä rooli vaatii johtajalta kykyä pysyä kehityksen mukana. Kehityksen mukana pysyminen vaatii puolestaan jatkuvaa kouluttautumista.³⁷⁵

Opettajayhteisön organisatoriset rakenteet korostavat yksittäisen opettajan laajaa autonomisuutta ja itsenäisyyttä omassa työssään³⁷⁶. Tähän rakenteeseen on myös koulun johtajuus mukautunut jättäen pedagogisen opetuskehittelyn opettajakunnan reviiriksi. Johtaja onkin pitäytynyt omassa spesifissä tehtävässään lähinnä ”yhteistyöhenkeä korostavana ja näkymättömänä virkamiehenä”, joka ehkä organisoii koulun kehittämishankkeita yhdessä opettajien kanssa jättämällä toteuttamisen kuitenkin yksittäisten opettajien tehtäväksi³⁷⁷.

Muuttuvassa ja uudistuvassa koulussa ei tämänkaltainen johtajuus kykene vastaamaan muutoksiin. Sahlberg³⁷⁸ peräänkuuluttaa kouluihin uutta johtajuutta (new leadership), joka kykenee tuomaan esiin yhteisössä luodut yhteiset visiot ja näihin visioihin soveltuvat eri opettajien toiminnat. Koulun johtajan ensisijainen tehtävä näin olisikin omien kykyjensä mukaisesti luoda uutta kulttuuria: laajennettua kollegiaalisuutta sekä yhteistoimintaa tukevaa ilmapiiriä.

Johtajan keskeinen merkitys koulun muutosprosessissa voidaan nähdä myös kehittämistä vastustavana voimana. Tämä tulee ilmi Kosusen³⁷⁹ tutkimuksessa, jossa todetaan opettajilla olevan runsaasti kehittämishalukkuutta. Kuitenkin kehittämishalukkuus ja lähinnä koulun johtajalle kuuluva kehittämisen tavoitteellisuus eivät olleet samalla tasolla, eivätkä ne täten kohdanneet toisiaan. Johtajan muutosvastaisuus hidastaa tällöin koko koulun kehittymistä³⁸⁰. Toisaalta johtajan kaksoisrooli voi tuottaa ongelmia, mikäli koulun johtajan hallinnollinen toiminta (esim. rahanjako) ehkäisee opettajien kehittämistoimintaa.

³⁷³ Syrjäläinen 1992, 17

³⁷⁴ Hämäläinen 1986

³⁷⁵ Niinikuru & al. 1995, 32

³⁷⁶ ks. 2.2 Koulu yhteisö yksilöllisenä organisaationa

³⁷⁷ Erätuuli & Leino 1992, 34; Erätuuli & Leino 1993, 33–34

³⁷⁸ Sahlberg 1998, 49

³⁷⁹ Kosunen 1994a, 169–170

³⁸⁰ Syrjäläinen 1992, 17

2.4 Yhteenvedo

Edellä olen tarkastellut suomalaisen koulunkehittämisajattelun muuttumista hallinnollisesti ohjatusta järjestelmästä kohti prosessiohjattua, muutoshakuista organisaatioajattelua, jossa yhteisön jäsenet nähdään aktiivisina yhteisönsä ja organisaationsa kehittymisen suunnittelijoina, toteuttajina ja arvioijina. Koulukulttuuri on monivivahteinen ilmiö, joka on onnistuneen ja kestäväen koulunkehittämisen kannalta keskeisin kehittämiskohde. Toisaalta olen todennut kouluyhteisön ja -kulttuurin olevan omien erityispiirteidensä vuoksi sekä eri organisatoristen tasojen välillä että yhteisötasolla väljästi eri osiinsa sidoksissa. Tätä rakenteellista löyhyyttä olen selittänyt organisaation osien väljäkytkentäisyydellä. Herääkin ajatus siitä, kykeneekö ja onko tarpeellistakaan, että koko yhteisö toimii samojen yksityiskohtaisesti rajattujen päämäärien ja tavoitteiden suuntaisesti yhdessä sovituin toimintamallein.

Koulun opettajakunnan kehityssuuntana pidetään³⁸¹ laajenevan kollegiaalisuuden ja aktiivisen yhteistoiminnallisuuden lisäämistä unohtamatta kuitenkin opettajuuteen kuuluvaa voimakasta yksilöllistä asiantuntijuutta. Tulevaisuuden opettajat nähdään yksilöllisinä asiantuntijoina, jotka työskentelevät yhä enemmän ja laadukkaammin kollegoidensa kanssa. Tätä suuntaa perustellaan uusien testattujen ideoiden ja kokemusten vaihtumisella sekä siten mahdollistuvalla muutoksella luokan tasolla.

Kouluyhteisö ei kuitenkaan ole välttämättä valmis uuden yhteisöllisen toiminnan kulttuuriin. Käytännössä raja pakollisen kollegiaalisuuden kulttuurin ja yhteistoiminnallisen kulttuurin välillä on häilyvä. Työyhteisössä tapahtuva toiminta voi toisilla opettajilla olla itsestälähtevää ja aktiivista yhteistoiminnallisuutta, kun taas jotkut opettajista voivat ”yhteistyöpakon” vuoksi toimia pakollisen kollegiaalisuuden kulttuurin vallitessa³⁸².

Tätä mielenkiintoista ristiriitaa olen ymmärtänyt organisaatiokulttuurin tutkimuksen paradigmojen³⁸³ näkemuseroilla. Koulunkehittämisajatuksissa ja näiden mukaisesti tuotetuissa kehittämistoimenpiteissä näkökulma on integraatio-paradigman mukainen, jolloin keskitytään ja pyritään kaikkien opettajien tasolla tapahtuvaan muutokseen. Sinänsä tässä ajatuksessa ei ole mitään väärää, mutta opettajakunta ei kuitenkaan käytännössä helposti kykene löytämään yhteistä käsitystä koulun muutoksen suunnasta tai tavasta, jolla tämä muutos olisi toteutettavissa. Tässä tutkimuksessa olen esitellyt

³⁸¹ esim. Sahlberg 1998, 48–49

³⁸² ks. taulukko 7 Yhteistoiminnallisen ja pakollisen kollegiaalisuuden kulttuurien vertailua

³⁸³ ks. 2.2 Kouluyhteisö yksilöllisenä organisaationa

koulun opettajakunnan väljäkytkentäisenä organisaationa, johon käytännön toiminnassa vaikuttaa epävirallinen ja mahdollisesti tiedostamaton “koulun sumea puoli“. Tämä lähestymistapa koulu yhteisöön tarkastelee organisaatiota differentiaatio-näkökulmasta, jolloin korostuvat opettajien erilaiset käsitykset opettajan työstä ja sen tavoitteista. Mielenkiintoista onkin tarkastella näiden kahden näkökulman suhdetta ja ilmenemistä tutkimuksen koulun opettajakunnassa.

Tutkimuksen keskeisten käsitteiden yleisyyden vuoksi näen tarpeelliseksi koota ne yhteen sekä esitellä, mikä on niiden tarkka merkitys tässä tutkimuksessa. Taulukkoon 17 olen koonnut nämä keskeisimpinä pitämäni käsitteet. Jatkossa käsitteisiin viitattessani ne voidaan parhaiten hahmottaa taulukossa olevien määritelmien avulla.

Edellä esitetty teoreettinen katsaus on pitäytynyt laajalti koulun organisaattoristen ominaisuuksien ja koulun kehittämiseen liittyvien käsitteiden hahmottamisessa. Tutkimuksen kannalta tärkeitä ovat myös ne näkökulmat, joiden mukaisesti koulussa tapahtuva muutos voidaan katsoa kehittämiseksi. Seuraavassa luvussa tarkastelen koulun yhteiskunnalta saamaa tehtävää – oppilaiden oppimaan ja kasvamaan saattamista – ja sen toteuttamista käsittelevän kasvatustieteellisen keskustelun perusteella. Luku jäsentyy tarkastelemaan nykyisin vallitsevaa käsitystä oppimisesta ja opetuksesta, opettajuudesta sekä opetussuunnitelmasta.

TAULUKKO 17. Tutkimuksen keskeiset käsitteet määrittelyineen

Tutkimuksessa käytettävä käsite	Käsitteen tarkempi sisältö tässä tutkimuksessa
<i>Kouluorganisaatio</i>	Ihmisten muodostama yhteisö, joka toimii yhteiskunnan sille antaman oppilaiden opetus- ja kasvatustehtävän toteuttamiseksi (koulun taso). Kouluorganisaatiosta, sen rakenteesta ja toiminnasta voidaan hahmottaa ominaisuuksia, jotka vaikuttavat sen toimintaan. Tällaisina nähdään tässä tutkimuksessa yksittäisten opettajien autonominen asiantuntija-asema sekä eri asiantuntijoiden ja asiantuntijaryhmien välinen väljäkytkentäisyys.
<i>Opettajayhteisö</i>	Ainutkertainen sosiaalinen muodostelma, joka toteuttaa koulun organisatorista tehtävää (koulun tasolla). Yhteisöllä on aiempaan toimintaansa perustuva yksilöllinen kulttuurinsa, jota se edelleen muokkaa toimintansa kautta. Yhteisö muodostaa täten oman yksilöllisen toimintamallistonsa, joka on sopusoinnussa kouluorganisaation ominaisuuksien kanssa (asiantuntijuuden ja väljäkytkentäisyyden ilmeneminen ja vaikutukset yksittäisessä yhteisössä).
<i>Koulukulttuuri</i>	Niiden arvojen, toimintamallien, asenteiden ja tapojen muodostama perusoletusten malli, joka on yhteinen opettajayhteisölle. Koulukulttuuri ilmenee tiedostettuina tai tiedostamattomina käyttäytymistapoina ¹ (esim. vuorovaikutuskulttuuri ja yleiset vuorovaikutuskäytänteet). Siten se osaltaan ohjaa yhteisön kykyä huomata, omaksua ja muuttaa omaan toimintaansa vaikuttavia seikkoja.
<i>Koulun kehittäminen</i>	Koulun kulttuurissa tapahtuva muutos, jonka seuraukset ulottuvat oppilastasolle ja tulevat esiin koulun perustehtävän – oppilaiden opetus- ja kasvatustyön – paranemisena. Kehittämistyössä aikaansaadut muutokset voivat välittyä eri tavoin. Koulussa tapahtunut kulttuurinen kehitys (esim. opettajayhteisön vuorovaikutuksen lisääntyminen) voi kohdistua oppilaiden eduksi myös epäsuorasti (esim. koulun yleisen vuorovaikutuksen lisääntyminen ulottuu yksittäisen oppilaan tasolle).
<i>Koulun prosessikehittäminen</i>	Koulun sisäiseen vuorovaikutukseen perustuva jatkuva kehittämistyö, joka tapahtuu pääsääntöisesti opettajakunnan toiminnan kautta, ja jossa kaikilla opettajayhteisön jäsenillä on oikeus vaikuttaa kehittämistavoitteisiin ja -toimenpiteisiin. Koulun tehtävä ja olemassaolon oikeutus määräytyy yhteiskunnan taholta annettuna (lait, asetukset, opetussuunnitelman perusteet), mutta yhteisö nähdään näiden määräysten aktiivisena tulkitsijana ja merkityksen antajana. Prosessikehittäminen on konkretisoitunut suomalaisen koulumaailmaan erityisesti koulukohtaisen opetussuunnitelmaprosessin kautta.
<i>Koulun omaleimaiset vahvuudet</i>	Ne yksittäiset koulun ominaisuudet, jotka opettajayhteisön jäsenet kokevat merkityksellisiiksi koulunsa opetustyötä tukevin ominaispiirteinä. Koulun prosessikehittämisessä katsotaan näiden ominaisuuksien edelleen kehittämisen olevan väylä koulun toiminnan parantamiseksi.

³⁸⁴ Tutkimuksen tulkinta koulukulttuurista sisältää ajatuksen Erätuulen ja Leinon (1993, 9) käyttämästä termistä yhteisössä mielletystä “hyvän toiminnan normistosta”.

3 Koulun kehittämisen suuntaviivoja

Tässä luvussa luon katsauksen koulun kehittämisen suuntaa määrittäviin keskeisiin elementteihin – oppimiseen, opetukseen, opettajuuteen ja opetussuunnitelmaan. Olen aiemmin kytkenyt koulun kehittämisen konkretisoituvaksi ajatukseksi koulun prosessikehittämisestä¹. Samalla olen viitannut prosessikehittämisajattelun rajallisuuteen koulumaailmassa, jossa koulu laajahkosta toiminnallisesta vapaudestaan huolimatta saa tehtävänsä ja olemassaolonoikeutensa yhteiskunnalta. Tärkeää onkin tarkastella nykyisin vallalla olevia näkökulmia, joiden mukaan koulun katsotaan täyttävän tämän yhteiskunnallisen tehtävänsä.

Luvussa tarkastelen yhteiskunnallista muutosta sekä koulun tehtävää siitä näkökulmasta, jossa koulu pyrkii kasvattamaan oppilaitaan kohtaamaan jatkuvasti muuttuvan maailman. Yhteiskunnan koululle antama tehtävä konkretisoituu peruskoulua koskevaan lainsäädäntöön sekä opetussuunnitelman perusteisiin². Nämä ohjeet omalta osaltaan määrittävät oppimisen ja opetuksen, opettajuuden sekä koulun kehittämistoiminnan suuntaa.

3.1 Koulun tehtävä

Kasvatuksen moraalinen tavoite muuttuvassa maailmassa on saada aikaan muutoksia oppilaan elämässä. Koulukin joutuu osaltaan vastaamaan kasvatuksen tavoitteisiin. Tämän ajattelun mukaisesti kasvatuksen ja opetuksen keskeisenä tavoitteena koulussa on paitsi koulun perinteisen tehtävän – yhteiskunnan perinteen jatkamisen – ohella myös erityisesti oppilaiden valmistaminen tällä hetkellä ennalta-arvaamattomaan, tuntemattomaan tulevaisuuteen³. Tämän oppilaita tulevaisuuteen valmistavan tehtävän ymmärtämisen vuoksi on syytä tarkastella niitä käsityksiä, joilla tuntematonta tulevaisuutta on lähestytty.

¹ ks. 2.3 Kouluorganisaation kehittäminen

² Opetushallitus 1994

³ Kääriäinen 1989, 2

Muutoksen luonne

Ilmiöt ja yhteiskunta ympärillämme ovat jatkuvassa muutoksessa. Muutoksen luonteen totaalisuutta ja ennustamattomuutta edustaa kuvaus⁴ siitä, ettei yhteiskunnan mitään osia enää pidetä välttämättä pysyvinä tai yhtä helposti ymmärrettävinä kuin ennen. Tunnusomaista muutokselle on näköalattomuus, hämmennys ja ennustamattomuus. Näiden tunnuspiirteiden hyväksyminen on vaikeaa, sillä ihminen luontaisesti kaipaava jatkuvuutta ja peräkkäisyyttä.

Tulevaisuuden ennustamattomuudesta huolimatta on yhteiskunnan kehityssuuntia tarkastelemalla kyetty laatimaan näkemyksiä oletettavista yhteiskunnallisista muutossuunnista. Yksi tällainen näkemys on Handy⁵ mukainen käsitys tulevaisuuden työelämän piirteistä:

- nykyistä vähäisempi määrä ihmisiä työskentelee pysyvästi työelämässä
- ihmisten aika työelämässä lyhenee
- työelämän yksiköt pienenevät, jolloin suuret byrokraattiset organisaatiot vähenevät
- tarvitaan yhä enemmän erityisosaamista
- työvoiman määrä ja laskentaperusteet eivät ole enää niin selväpiirteitä (kotityö, vaiheittainen työ lisääntyy)
- hyödykkeiden tuotto lisääntyy, mutta niiden tuottamiseen tarvittavien ihmisten määrä vähenee
- taloudellisesti riippumattomien määrä lisääntyy ja vastaavasti vähemmälle jäävien lukumäärä kasvaa
- työvoimaan perustuva systeemi korvautuu uudella organisatorisella muodolla.

Muutoksen myötä yhteiskunta tarvitsee uusissa tilanteissa päteviä toimintajärjestelmiä. Työelämän piirissä näitä ovat esimerkiksi verkostot, työntöön uudelleenjärjestely, joustava työnteko sekä itsenäiset yksiköt⁶. Yhteisenä piirteenä edellä esitetyille rakenteille on niiden sisältämien sisäinen epävarmuus ja informaalisuus. Yksilön kannalta pysyvän ja turvallisen jatkuvuuden hahmottaminen vaikeutuu siten edelleen.

Muutosta ja epävarmuutta kuvataan⁷ myös turbulenssiksi. Tällöin muutos nähdään niin nopeana prosessina, ettei sitä enää kyetä ymmärtämään analyyttisesti. Yksilön tai organisaation mahdollisuutena on Ruohotien⁸

⁴ Rubin 1995, 12

⁵ Handy 1984, 10–11

⁶ Handy 1988, 12, 177–198

⁷ Ruohotie 1998

⁸ Ruohotie 1998, 14

mukaan valita joko a) vanhoihin rutiineihin turvautuminen, jolloin pyritään kieltämään muutos ja luotetaan siihen, että asiat palaavat ennalleen tai b) "turbulenssilla ratsastaminen", jolloin muutosta ei välittömästi edes pyritä ymmärtämään, vaan siihen reagoidaan jatkuvasti myötäillen. Jälkimmäisen tilan hallinta edellyttää yksilöltä ja organisaatiolta epätietoisuuden ja epävarmuuden sietämistä sekä joustamiskykyä.

Tulevaisuuden näkymä, jossa muutos nähdään koko ajan nopeutuvana⁹, muovaa tulevaisuudessa vaadittavia tieto- ja taito-ominaisuuksia. Tulevaisuuden edellyttämät taidot ja vaatimukset ovat tämän päivän ihmiselle tuntemattomia. Keskeisiä tulevaisuuden ihmisen ominaisuuksia ovatkin muutosvalmius ja mukautumiskyky.

Fullan¹⁰ esittää neljä perusominaisuutta, jotka määrittävät yksilön muutosvalmiutta ja siten parantavat kykyä sopeutua välttämättömään muutokseen. Näitä ovat hänen mukaansa henkilökohtainen visiointikyky, tutkimustaito, asioiden hallintataito ja yhteistyökyky. Yhteiskunta tarvitsee yksilöitä, jotka tutkimalla ja oppimalla kykenevät lisäämään yhteiskunnan tuottavuutta ylläpitävää tietotaitoa. Tulevaisuuden yhteiskunnassa korostuu entisestään yksilöiden kyky toimia yhdessä; suunnitellaan ja toteutetaan kehitystyötä.¹¹ Instituutioitasolla jäsentyvät muutosvalmiuden perusominaisuudet yhteisesti tapahtuvaksi visiointikyvyksi, rakenteelliseksi mukautumiskyvyksi sekä yhteisölliseksi kyvyksi jäsentää uutta tietoa ympäristöstä.

Kasvatuksen tehtävänä tässä muutoksia sisältävässä yhteiskunnassa onkin kasvatettavien valmentaminen muutokseen:

*"Muutosprosessia ei voi hallita. Ennustamattomien muutosprosessien kohtaamiseksi tulisi antaa parempia valmiuksia."*¹²

Koulun tehtävä tulevaisuuteen valmentajana

Yhteiskunnan muutos haastaa koulunkin muuttumaan. Yhteiskunnan kannalta koulutuksen on kyettävä aikaansaada yksilöitä, jotka pystyvät paitsi vastaanottamaan nykyistä myös osaltaan luomaan uutta kulttuuria¹³. Tällainen yhteiskunnan koululle antama tehtävä konkretisoituu koulua ohjaavissa laissa,

⁹ Opetushallitus 1994, 8

¹⁰ Fullan 1993, 31

¹¹ Fullan 1993, 10

¹² Fullan 1993, 40

¹³ ks. Kansanen 1997, 430

asetuksissa sekä opetussuunnitelmissa¹⁴. Näiden perusteella yksittäisen koulun tehtävä näyttäytyy useiden vaatimusten sarjana. Vuoden vaihteessa 1998–1999 voimaan tullessa uudessa perusopetuslaissa mainitaan opetuksen tavoitteista seuraavasti:

“ Tässä laissa tarkoitettuna opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Lisäksi esiopetuksen tavoitteena on osana varhaiskasvatusta parantaa lasten oppimisedellytyksiä.

Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana.

Opetuksen tavoitteena on lisäksi turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella.”¹⁵

Peruskoululaissa¹⁶ koulun tehtävää oli jäsennetty tarkemmin yksityiskohtaisemmillä kasvatustavoitteilla, joita olivat mm. oppilaiden kasvattaminen siveellisyyteen, hyvätapaisuuteen ja tasapainoisuuteen. Perusopetuslaissa mainitut ominaisuudet “hyvä ja tasapainoinen ihminen” sisältävät aiemmin peruskoululaissa esitetyt kasvatustavoitteet¹⁷.

Peruskoulun tehtävä on lain tasolla määritelty hyvin yleisesti. Tarkempaan jäsennyksenä on opetushallituksen laatima Opetussuunnitelman perusteet¹⁸, joka toimii kuntien ja koulujen opetussuunnitelmien pohjana. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan peruskoulun tehtävänä on edistää oppilaidensa persoonallisuuden kaikinpuolisen kehittymistä ja tukea jatko-opintojen ja ammatinvalinnan kannalta tarpeellisten valmiuksien saavuttamista. Tällöin korostuu sosiaalisen kasvun, yhteistyössä toimimisen sekä oppilaiden yksilöllisten piirteiden huomioiminen. Toisena peruskoulun tehtävänä on oppilaiden opiskeluvälineiden kehittäminen. Koulunkäynnin alkuvaiheessa korostuu perustaitojen hallinta ja myöhemmin koulutaipaleella oppilaiden tiedonhankinnan keinojen ja -käsittelytaitojen sekä itsenäisen työs-

¹⁴ Koulut itse laativat omat opetussuunnitelmansa Opetushallituksen antamien perusteiden (Opetushallitus 1994) pohjalta.

¹⁵ Perusopetuslaki 1998

¹⁶ Peruskoululaki 1983

¹⁷ Hallituksen esitys 1997

¹⁸ Opetushallitus 1994

kentelyn oppiminen. Opettajan nähdään olevan osaltaan vastuussa näiden taitojen kehittämisestä. Tässä roolissa opettajan toiminnan katsotaan muuttuvan tiedonjakajan roolista oppilaan ohjaajan, tukijan ja kannustajan roolia kohti.¹⁹

Koulua ohjaavissa määräyksissä ja ohjeissa on nähtävissä samat ominaisuudet kuin aiemmin esittämässäni näkemyksessä, jossa kasvatuksella pyritään paitsi siirtämään olemassa olevaa kulttuuriperintöä myös kasvattamaan yksilöitä, jotka ovat kykeneviä edelleen luomaan uutta kulttuuria²⁰. Koulun tehtävänä onkin kasvattaa osaltaan yksilöitä luovuuteen ja muutoskykyisyyteen. Näiden ominaisuuksien keskeisinä elementteinä ovat elämänhallintakyky ja riittävä itsetuntemus.

Korpisen²¹ mukaan koulun tehtävä konkretisoituu oppilaan elämänhallinnan kannalta kolmeen kysymykseen vastaamiseksi: a) millainen on maailma, jossa elän; b) miten minun pitäisi elää, jotta selviydyin sekä c) kuka, mikä minä itse olen. Koulun tulisi näihin kysymyksiin vastaavaa oppilasta valmentaessaan tarjota heille mahdollisuuksia hankkia kokemuksia todellisesta elämästä ja siinä selviämisestä, jolloin lapsi ja nuori myös testaisi itseään ja loisi minäkäsitystään. Siten koulun ja kodin yhtenä tehtävänä on lapsen ja nuoren terveen itsetunnon kasvattaminen.

Terve itsetunto edellyttää ihmiseltä itsetuntemusta eli taitoa tunnustaa omat vahvat ja heikot puolensa, kykyä arvioida omaa toimintaansa ja suorituskyykyään realistisesti sekä luovuutta ja rohkeutta toteuttaa omia ideoitaan. Ihmiselle, jolla on terve itsetunto, on myös ominaista mielipiteen ilmaiseminen sekä sosiaalisten taitojen hallinta. Hän iloitsee sekä omista että toisten onnistumisista eikä masennu epäonnistumisista. Rajojen kunnioitus sekä optimismi ja itseluottamus ovat myös terveen itsetunnon ominaispiirteitä. Koulu voi vaikuttaa itsetunnon kehittymiseen monin eri keinoin. Vaikuttajina toimivat koulun ilmapiiri, oppilaiden ryhmittelyt, päätöksentekojärjestelmät, palkitsemis- ja rankaisumenettelyt sekä koulun arviointijärjestelmä. Koulun vaikutuksen kannalta on opettajalla keskeinen merkitys tässä prosessissa.²²

On esitetty²³ kehittämissuuntia, joiden avulla koulu voi tukea oppilaan persoonallisuuden kehittymistä ja terveen itsetunnon ja minäkäsityksen vahvistamista:

¹⁹ Opetushallitus 1994, 11–12

²⁰ ks. Kansanen 1997

²¹ Korpinen 1996, 19–20

²² Korpinen 1996, 20–21

²³ Korpinen 1996, 23–27

1) Koulun tulisi muuttua asiakeskeisyydestä ja tietopainotteisuudesta *kohti oppilaskeskeisyyttä*. Oppilaan perusmotivaatio nousee, mikäli hän kokee, että koulu on häntä varten.

2) Ilmapiirin koulussa tulisi muuttua *kontrolloivasta humaniksi*. Oppilaan kunnioitus ja hyväksyminen saa aikaan itsearvostuksen kehittymistä.

3) Oppilaiden ryhmittelyn *monipuolistaminen*. Koulun ryhmitellessä oppilaitaan esim. sosiaalisten suhteiden ja harrastusten perusteella se luo mahdollisuuden oppilaiden minäkäsityksen monipuoliselle kehittymiselle persoonallisuuden eri ulottuvuuksien tiedostamisella.

4) Koulun tulisi korostaa *oppilaiden itsekontrollia*. Oppilaan tulisi itse tuntea hallitsevansa omaa elämäänsä osallistumalla itseään koskevaan päätöksentekoon. Näillä keinoin oppilas kasvaa toimimaan itsenäisesti ja vastuullisesti.

5) Oppilaiden *vuorovaikutusta ja yhteistyötä* korostetaan lapsen eristämisen ja kilpailuttamisen kustannuksella. Monipuoliset sosiaaliset kontaktit ovat lapselle kehittymisen kannalta tärkeitä. Muihin oppilaisiin vertailu ja myönteisen yhteistyön puute voi johtaa heikkoon itsetuntoon sekä ongelmiin oppilaiden välisissä suhteissa.

6) Vahva *yhteistyö kodin ja koulun välillä*. Vanhemmilla on tärkeä merkitys lapsen oppimisprosessissa sekä hänen suhtautumisessaan koulunkäyntiin.

7) *Opettajan suhtautuminen oppilaiden toimintaa kohtaan on positiivinen*. Jokaiselle oppilaalle tarjoutuu mahdollisuus onnistumisen kokemuksiin ja tätä kautta itseluottamuksen kehittymiseen ja myönteiseen minäkäsitykseen.

8) Pirstaletiedon jakamisesta keskitytään todelliseen *elämänläheisyyteen*. Oppilailla on tilaa tutkia ympäristöään ja itseään niiden tietojen avulla, joilla on yhtymäkohtia todellisen elämän tarpeisiin.

9) Oppikirjakeskeisyydestä siirrytään *ongelmakeskeiseen, projektiiviseen työskentelyyn*. Tiedollisten tavoitteiden korostaminen vähenee samalla kun huomio kiinnittyy yhteistyön, osallistumisen ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen.

10) Arvioinnilla on yhteys oppilaan kehitykseen ja opittuihin taitoihin. Oman opiskelun seuraaminen ja yhdessä suoritettu *arviointi sekä itsearviointi* luo mahdollisuuksia kehittyä persoonallisesti ja sosiaalisesti.

11) *Opettajan itsetuntoon* kiinnitetään huomiota. Opettajan tulisi luottaa ja arvostaa itseään. Samalla opettajalle tulisi luoda mahdollisuus oman minäkäsityksensä kehittämiseen sekä ammatilliseen kasvuun.

Opettajille ja opettajayhteisölle edelläkuvatun kaltaiset kehittämissuunnat merkitsevät uusien toimintamallien luomista. Esitettyjen kehityssuuntien mukaiset muutokset edellyttävät opettajatasolla a) oppimis- ja opetuskäytäntöjen kehittämistä – oppilaskeskeisyyteen ja aktiivisuuteen, elämänläheisyyteen ja ongelmakeskeisyyteen sekä uudensuuntaisiin toimintaryhmiin

siirtymistä sekä b) opettajuus-käsitteen ajantasaistamista. Opettajuuskäsitteen ajantasaistamisessa on nostettu esiin opettajan yhteistoimintavelvollisuus oppilaiden, vanhempien ja kollegoidensa kanssa. Käytännössä tämä on tarkoittanut oppilaiden ottamista mukaan opetuksen ja oppimisen suunnitteluun ja arviointiin, aktiivisempaa yhteistoimintaa oppilaiden vanhempien kanssa lasten kasvamisen tukemisessa sekä aktiivisempaa kollegiaalista yhteistoimintaa koulun kaikinpuolisen toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa.

Koulun ja yksittäisen opettajan toimintaan kohdistuvat vaatimukset nostavat esiin muutospainetta. Aiemmissä luvuissa²⁴ olen todennut koulussa vaikuttavan toimintakulttuurin olevan luonteeltaan stabiili, jolloin muutosvaatimuksiin vastaaminen ei tapahdu nopesti. Myös koulun organisatoriset ominaisuudet suosivat nykyisellään “yksinäisen opettajan” -opettajakuvan säilymistä. Käytännössä tällä voidaan ymmärtää opettajan yksinäistä asemaa hänen päättäessään oman oppilasryhmänsä toiminnan suunnittelusta, toteuttamisesta ja opetus- ja kasvatustilanteiden onnistumisen arvioinnista.

Koulu yhteisön muuttuminen “uusien” oppimis- ja opetuskäytäntöjen sekä opettajuuskäsitteen mukaiseksi voi olla kivulias prosessi. Kontrolloidusta ja ennustettavasta (mutta tutusta) ilmapiiristä pitäisi siirtyä epävarmaan, aktiivista yhteistoimintaa korostavaan ilmapiiriin, joka kritisoi herkkiä, tähän asti yksityisasioina pidettyjä opettajan työn puolia. Edellä esitetyt vaatimukset saavat aikaan muutospainetta nykyisissä vakiintuneissa koulukäytännöissä. Vaatimusten ymmärtämiseksi ja koulun nykyisen tehtävän ajanmukaistamiseksi täytyykin tarkastella lähemmin niitä argumentteja, joilla perustellaan uudistavia oppimiseen ja opetukseen liittyviä näkemyksiä.

3.2 Käsitys oppimisesta ja opetuksesta

“Tämän päivän luokahuoneissa opitaan istumaan hiljaa, opitaan kuuntelemaan, opitaan uskomaan auktoriteetteja, opitaan toistamaan toisen sanoma, opitaan uskomaan ulkomuistin olevan tärkein kaiken tietämisen kannalta ja että jokaiseen kysymykseen on yksi “oikea vastaus”.”²⁵

“Nykyisen käsityksen mukaan luokkaopetus rakentuu kahden tekijän varaan, sisällön ja metodin. Sisältö on olemassa itsenäisenä ope-

²⁴ ks. 2.2 Koulu yhteisö yksilöllisenä organisaationa sekä 2.3 Kouluorganisaation kehittäminen

²⁵ Sarola 1972, 35

*tussuunnitelmissa ja kurssivaatimuksissa riippumatta metodista, jolla se "siirretään" oppilaille. Opetusmenetelmä on pelkkä keino, jolla "siirto" tapahtuu. Metodilla itsellään ei siis ole mitään sisältöä.*²⁶

Edellä esitetyt sitaatit suomalaisesta kouluoppimisesta ovat 1970-luvun alkupuolelta. Myös 1990-luvulla on suomalaisista kouluista välittynyt viestejä²⁷, joiden mukaan tulokset ovat heikentyneet ja oppilaiden koululhalukkuus on vähentynyt. Suomalainen koulujärjestelmä ja sen myötä myös opettajat ovat saaneet oman osansa syytteistä nuorison pahoinvoinnin aiheuttajina²⁸. Myös ala-asteen kouluopetusta on tarkasteltu kriittisesti. Arvostelua²⁹ ovat aiheuttaneet huomiot koulumotivaation puutteesta, opetuksen hajanaisuudesta sekä työskentelytapojen liiallisesta opettaja-johtoisuudesta.

Koulua kohtaan osoitettu kritiikki ei rajoitu pelkästään suomalaiseen koulujärjestelmään, vaan puutteita ja epäkohtia nähdään myös muiden maiden koulusysteemeissä³⁰. Kuitenkin on myös tunnustettava suomalaisen peruskoulujärjestelmän ansiot. Suomalainen yhteiskunta on kyennyt luomaan tasarvoisen koulujärjestelmän, jossa jokaisella kansalaisella katsotaan olevan mahdollisuus perusopetukseen eikä sosioekonomisilla lähtökohdilla rajoiteta koulutuksen saamista³¹. Yhteiskunnallinen muutos kuitenkin haastaa myös koulut jatkuvaan kehittämishaasteeseen omien toimintojensa edelleen kehittämiseksi ja ajantasaistamiseksi. Yhtenä ratkaisumallina tähän nähdään³² opetuksen painopisteen siirtäminen oppilaan keskeisempään asemaan tiedon hankkijana ja käsittelijänä.

Aktivoivan opetuksen vaatimus

Suomalaiseen koululaitokseen on haluttu³³ laadullisia muutoksia. Tällä viitataan lähinnä opetuksen tavoitteiden ja käytännön väliseen ristiriitaan, jonka mukaan kouluopetuksesta on tullut toimintaa, joka pyrkii valmistamaan oppilaita elämään, mutta samalla irrottaa heidät siitä. Ratkaisuksi tähän

²⁶ Sarola 1972, 34

²⁷ ks. Brunell & al. 1996; Linnakylä 1996

²⁸ Korpinen 1996, 11

²⁹ ks. Aho 1989, Jokinen-Lacheb 1989, Korpinen 1996

³⁰ ks. Simola 1998

³¹ Uusikylä 1996, 122

³² Aho 1989, 32

³³ Jokinen-Lacheb 1989, 71

ongelmaan on esitetty opetuksen eheyttämistä. Tärkeää olisi kehittää oppilaiden aktiivisuuteen liittyviä toimintatapoja ja muodostaa oppimisesta motivoivaa, tehokasta ja lapsen kokonaisvaltaista persoonallisuutta tukevaa. Oppilaan näkeminen aktiivisena toimijana voidaan liittää käsitykseen³⁴ ihmisestä aktiivisena toimijana, joka itse kykenee säätelemään omia elinehtojaan. Tämä aktiivisuuden vaatimus tulee esiin hyvin myös Longan ja Longan³⁵ näkemyksessä informaatiosta, sen luonteesta sekä vaatimuksesta ihmisestä aktiivisena tiedon käsittelijänä:

“Maailma täyttyy yhä enemmän informaatiokohinalla, josta aidon totuudenmukaisen tiedon suhteellinen osuus on pienenevässä. Tässä tilanteessa ihmiset tarvitsevat yhä enemmän tietoon liittyviä taitoja: kykyä etsiä tietoa oikeista lähteistä, kaivaa esiin tietoa oikeilla kysymyksillä, erottaa tosiasiaväitteet fiktiosta, tunnistaa tosiasiaväitteet epätosien joukosta, arvioida kriittisesti tiedon luotettavuutta ja perusteita, yhdistää ja jäsentää eri lähteistä koottuja tiedon palasia, käyttää tietoa rationaalisen harkinnan ja päätöksenteon pohjana.”

Käytännön tason toiminnan muuttaminen ei kuitenkaan ole helppoa, vaikka muuttamisen tavoitteista oltaisiinkin samaa mieltä. Miettinen³⁶ esittää koulun muuttumisen vaikeudeksi kolme näkökulmaa. Ensimmäisenä hän mainitsee opetussuunnitelmien³⁷ sitovuuden tuomat vaikeudet. Oppikirjat ovat tällöin olleet sidottuja tiukasti voimassa oleviin opetussuunnitelmiin, ja samalla ne yhdessä didaktisten opaskirjojen kanssa ovat muodostuneet todellisiksi opetussuunnitelmiksi. Toisaalta opetus on pitäytynyt perinteisenä luokkahuoneopetuksena. Tällainen järjestelmä on johtanut oppimisen malliin, jossa painotetaan ulkoa muistamista ja tiedon uudelleen tuottamista. Kolmanneksi, kouluun on juurtunut käsitys luonnollisesta kasvusta. Piaget’n kehityspsykologian mukaisesti ei lapsille ennen murrosikää opeteta käsitteellistä ja teoreettista ajattelua. Tällainen ajattelu aiheuttaa opetettavan aiheen pirstoutumisen ja muuntumisen ns. “faktatietoudeksi”.

Nykyisin vallalla olevan tiedonkäsityksen mukaan myös tieto on muuttuva. Muuttuvan tiedon saavuttamiseksi ja ymmärtämiseksi on omakohtai-

³⁴ Leino & Leino 1997, 24

³⁵ Lonka & Lonka 1991, 126

³⁶ Miettinen 1990, 198–213

³⁷ Riippumatta koulukohtaisesta opetussuunnitelmaprosessista uuden toimintakulttuurin syntyminen vaatii aikaa – todellinen muutos (luokan tasolla) ei tapahdu hallinnollisella päätöksellä.

nen kokemus ja jäsentäminen välttämätöntä.³⁸ Tiedon määrän jatkuvan kasvun hallinta on perinteisin koulun keinoin hankalaa. Opiskeltavien asioiden sisältöjen valinnan perusteleminen sekä oppilaiden jäsenyten tietorakenteiden kehittäminen ovat oleellisia asioita koulun toiminnan kannalta. Koulun tulee kyetä tarjoamaan oppilailleen mahdollisuus kehittää käsitystään tietolähteistä, kyky etsiä ja luoda uutta tietoa sekä arvioida sen paikkansapitävyyttä.³⁹

Koulun kehittyminen ja kehittäminen ovat osaltaan vastaamassa koulua kohtaan esitettyyn kritiikkiin⁴⁰. Kehittäminen konkretisoituu koulutuksen tason nostamisena, koulutussisältöjen uudistamisena sekä opetuksen yksilöllistämisenä ja valinnaisuuden lisäämisena. Opetuskäytäntöjen kohdalla on korostettu siirtymistä tuotospainotteisesta, oppimisen lopputuloksiin keskittyvästä opetuksesta yhä enemmän oppimistapahtumaan keskittyvään opetukseen – kohti prosessipainotteisuutta.⁴¹ Tämä kaikki vaatii koulun toimintamuotojen uudelleenarviointia ja kehittämistä sekä kaikkien kouluyhteisössä toimivien jäsenten sitoutumista opetussuunnitelman kehittämiseen.⁴²

Opetajan ammatin kannalta kysymys on suuresta murroksesta. Niemen⁴³ mukaan käsitys oppimisympäristöstä on muuttunut luokkahuonekeskeisestä opetuksesta siihen suuntaan, jossa oppimista tapahtuu yhä enenevässä määrin koulutusjärjestelmän ulkopuolella. Tulevaisuudessa korostuu yhä enemmän oppijan oman oppimisen ja työn suunnittelu, jäsentäminen, itsearviointi sekä yhteistyötaitojen käyttäminen. Nämä uudet korostukset muodostavat uusia vaatimuksia opettajuudelle.

Oppimiskäsityksenä vallalla⁴⁴ oleva ajatus näkee oppilaan aktiivisena oppijana ja oman tietorakenteensa jäsentäjänä. Tässä painottuu oppilaan yksilöllisyyden merkitys oppimisessa; oppiminen rakentuu oppilaan lähtökohdista. Opettajalta tämä puolestaan vaatii oppimisprosessin tukemiseen tähtäväää lähestymistapaa, jossa oppijan oma panos oppimistapahtumassa maksimoidaan. Tätä työtapaa voidaan nimittää aktivoivaksi opetuksi⁴⁵. Aktivoivat työtavat asettavat opettajalle uusia haasteita. Opetus on paljolti riippuvainen erilaisista kysymyksistä ja kommentteista. Tällaiseen työtapakulttuuriin siirtyminen aiheuttaa vaikeuksia opetuksen etenemisen ennakkosuunnittelussa. Ennakkosuunnittelun laatiminen aukottomaksi on vaikeaa,

³⁸ ks. Kimonen & Nevalainen 1993, 91

³⁹ Opetushallitus 1994, 10

⁴⁰ ks. Aho 1989, Jokinen-Lacheb 1989

⁴¹ ks. Lonka & Lonka 1991, 7; Applebee 1986, 95

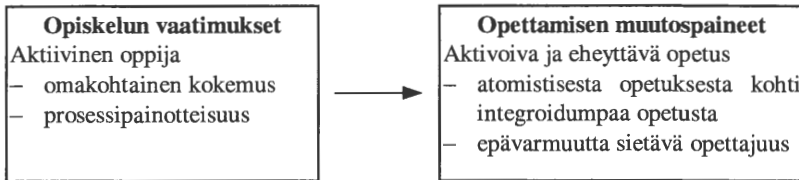
⁴² Opetushallitus 1994, 10

⁴³ Niemi 1996, 33; myös Järvillehto 1995, Aittola & al. 1995, 142–145

⁴⁴ Opetushallitus 1994, 10

⁴⁵ Lonka & Lonka 1991, 10

miltei mahdotonta. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei opettajan tarvitse pitää mielessään ja saavuttaa opetuksen pedagogisia ja sisällöllisiä tavoitteita.⁴⁶ Aktiivisuutta korostavat muutosvaatimukset opiskelun ja opettamisen kentässä voidaan koota yhteen. Tässä tutkimuksessa esitetyt näkemykset olen kiteyttänyt kuvioon 10.



Kuvio 10. Opiskelun aktiivisuutta korostavat vaatimukset ja opettamisen muospaineet vaatimuksiin vastattaessa

Aktiivoiva opetustapa vaatii opettajalta epävarmuuden sietokykyä sekä omien tietojensa rajallisuuden tiedostamista ja tunnustamista. Opettajan on rehellisesti myönnettävä, ettei hän tiedä opetettavasta asiasta ennalta kaikkea. Myönteinen suhtautuminen tähän auttaa paitsi oppilasta myös opettajaa löytämään uudenlaisia näkökulmia opetettavaan asiaan.⁴⁷ Käytännössä voi epävarmuuden ja omien tietojen rajallisuuden tunnustaminen olla yksittäisille opettajille vaikeaa. Opettajuuden myytin⁴⁸ ”sanominen” mukaan opettajan tietäminen ja mielipiteet ovat perinteisen ajattelun mukaisesti selviä, voimakkaita ja yksiselitteisiä. Tällöin yhteisössä ei saavuteta antoisia vanhoja opetuskäytäntöjä kyseenalaistavia keskusteluja ja pitäytyminen vanhoissa menetelmissä voi jatkua.

Opettajan itsetunnolla on merkittävä osuus työn onnistumisen kannalta. Työssään opettaja joutuu käyttämään koko persoonaansa ja tällöin käy ilmi, millaisena hän kokee itsensä. Opettajat, joilla on terve minäkuva, luovat runsaan vuorovaikutuksen ilmapiirin, jossa myös oppilaat ilmentävät luovaa ajattelua. Korpinen katsookin opettajan hyvän itsetunnon olevan sidoksissa kasvatusoptimismiin ja oppilaiden arvostamiseen. Tällöin opettaja uskoo kaikkien vuorovaikutuksessa toimivien vaikuttavan asetettujen tavoitteiden toteutumiseen.⁴⁹

⁴⁶ Lonka & Lonka 1991, 19

⁴⁷ Lonka & Lonka 1991, 7

⁴⁸ ks. 2.2.2 Koulukulttuuri, Koulu virallisena ja epävirallisena organisaationa; Karjalainen 1992, 30–31

⁴⁹ Korpinen 1996, 29–30

Numminen⁵⁰ toteaa oppimisen muuttumisen, ulkoa opiskelua painottavasta itse keksiväksi, asettavan itse opetukselle suuria haasteita. Opettajalta vaaditaan Nummisen mukaan rohkeutta ja ennakkoluulottomuutta, uusien yhteyksien tajuamista, yhteistyökykyä toisten opettajien ja oppilaiden kanssa sekä avointa suhtautumista yhteiskuntaan ja ihmismieleen.

Paitsi opetustapa on myös opetettava aines kasvatustieteellisessä keskustelussa tarkastelun alla. Hämäläinen⁵¹ näkee ongelmana koulun atomistisen opetuksen, jossa keskitytään irrallisiin taitoihin kokonaisuuksien ymmärtämisen kustannuksella. Tämä ajatus tulee esiin mm. tieteiden ja taiteiden erottamisessa toisistaan koulukasvatuksessa.

Siirryttäessä kohti kokonaisuuksia painottavaa opetustapaa, edetään samalla kohti eheyttämistä. Eheyttämisessä opetettava asia nähdään yli aine-rajojen ja kiinnitetään huomio erilaisiin projektitöihin sekä temaattiseen ja integroituun opetukseen.⁵² Eheyttämisen yhteydessä käytetään⁵³ usein myös termiä kokonaisopetus. Kokonaisopetus nähdäänkin laajassa merkityksessään usein myös synonyymiksi opetuksen eheyttämiselle⁵⁴. Kokonaisopetuksella⁵⁵ toisaalta tarkoitetaan sen suppeassa merkityksessä mahdollisimman puhtaasti käsitteen piiriin kuuluvien toimintaperiaatteiden toteuttamista. Näitä periaatteita ovat teeman, ongelman tai asiakokonaisuuden käyttö eri oppiaineiden tavoitteiden ja sisältöjen opetuksessa.⁵⁶ Tässä työssä käytän kokonaisuuksien hallintaa painottavasta ja eri oppiainerajoja ylittävästä opetuksesta nimitystä eheyttävä opetus.

Erlaisilla toimenpiteillä, joilla on yhdistelty eri oppiaineiden sisältöjä laajoiksi teemoiksi, on pyritty kokoamaan tai eheyttämään koulujen pirstaleisia opetuskäytäntöjä. Useat koulun oppiaineet pitäytyvät yhden tieteenalan sisällä. Oppiaineet kuten biologia, maantieto ja historia pitävät sisällään lähinnä vain oman tieteenalansa käsitteitä. Poikkeuksena edellisiin Aho⁵⁷ mainitsee ympäristöopin, jossa oppilaiden on mahdollista tutustua useiden tieteenalojen käsitteisiin ja niiden välisiin suhteisiin. Eri tieteenaloilla on omat tiedonhankintatapansa. Aho toteaaakin, että myös koulun tulisi ottaa tämä opetuksessaan huomioon. Esimerkkinä mainitaan luonnontieteiden empiirinen luonne, jota olisi toteutettava koulussa kokeellisin menetelmin⁵⁸.

⁵⁰ Numminen 1993

⁵¹ Hämäläinen 1992, 105

⁵² Lonka & Lonka 1991, 87

⁵³ Husso 1989, 57

⁵⁴ ks. Lonka & Lonka 1991

⁵⁵ kokonaisopetuksen synonyyminä käytetään joskus myös termiä "oppiaineiden integrointi"

⁵⁶ Husso 1989, 58

⁵⁷ Aho 1989, 28

⁵⁸ esim. Opetushallituksen LUMA-hanke

Näillä keinoin opittaisiin ymmärtämään tälle tieteenalalle tyypillisiä käsitteitä sekä käsitteiden välisiä suhteita.

Opetuksen eheyttäminen ja sen yhteissuunnittelu vaativat opettajilta erilaisia taitoja, esimerkiksi kokonaisuuksien hahmottamista, taitoa liittää omat ideat toisten ideoihin sekä kriittistä tulosten tarkastelutaitoa. Parhaimmillaan näiden taitojen harjaannuttaminen antaa opettajalle vaihtelua rutinoituneeseen työhön, ja opettaja tuntee virkistyvänsä palkitsevan “aivovoimistelun” parissa.⁵⁹ Kokonaisuuksia korostava opetus mahdollistaa opettajien yksilöllisten erityistaitojen hyödyntämisen kokonaisopetusta toteuttavan ryhmän käyttöön. Tämä vahvistaa sekä opettajien persoonallista opetustyyliä että opettajan itsetuntoa ja ammatti-identiteettiä. Yhteistyön avoimuus ja yhteisvastuu luokkien välillä parantaa kasvatusilmastoa ja samalla ennaltaehkäisee opettajien loppuunpalamista.⁶⁰

Edellä olen käsitellyt oppimista ja opettamista koulun uudistuneen tehtävän kannalta. On kuitenkin tärkeää tarkastella muuttuvaa koulukulttuuria myös opettajuuden näkökulmasta. Oppilaan aktiivinen rooli opetustilanteessa ja siirtyminen atomistisesta opetuksesta kokonaisuuksiin asettaa opettajan ammatille uusia vaatimuksia.

3.3 Käsitys opettajuudesta

“Kasvatuksen ja opetuksen tavoitteena voidaan pitää kasvatettavan auttamista hyvään elämään. Tämä edellyttää kasvattajalta eettisen arvopohjan, yhteiskunnan edellyttämän tietopohjan ja persoonallisen kasvun mahdollisuuksien laajaa ja soveltavaa tuntemusta.”⁶¹

Opettajuus nykyaikaisessa yhteiskunnassa voi tuntua monimutkaiselta. Muuttuva yhteiskunta vaatii jatkuvaa uudistumista, ja lisäksi yhteiskunnalliset vaikeudet heijastuvat nekin opettajatasolle. Opettajan työn toivottomuuden tunnetta käsittelevät Lauriala ja Kukkonen⁶². Heidän mukaansa yhteiskunnassa, jossa monet kasvatukselle vahinkoa tekevät vaikutukset ja vaikutteet ilmenevät, ei opettajien voi olettaa ottavan koko kasvatusvastuuta ja -virheitä kannettavikseen. Oppilaat tuovat ympäristön ja kodin sosiaaliset ongelmat mukanaan kouluun. Erityisesti luokanopettajat joutuvat työssään kohtaamaan ja ottamaan kantaa kotien hätään. Tämä puoli työstä on erityisen

⁵⁹ Husso 1989, 64

⁶⁰ Husso 1989, 65

⁶¹ Leino & Leino 1997, 9

⁶² Lauriala & Kukkonen 1989, 90

raskasta ja vaativaa, mutta se on toisaalta välttämätöntä koulun ja ympäröivän yhteiskunnan suhteiden kannalta⁶³.

Oppilaiden yksilöllisyyden ja aktiivisuuden korostaminen oppimistilanteissa muuttaa myös käsitystä opettajuudesta ja opettajan tehtävästä oppimistilanteissa. Opettamisen tehokkaimmillaan voidaan katsoa olevan optimaalisten oppimismahdollisuuksien järjestämistä⁶⁴ sekä positiivisen oppimishalun virittämistä ja säilyttämistä pedagogiikan keinoin. Tässä tilanteessa opettajan rooli muuttuu opiskelun ohjaajaksi ja oppimisympäristöjen suunnittelijaksi. Tähän yhteyteen kuuluu myös käsitys sosiaalisen vuorovaikutuksen tärkeydestä ja sen vaikutuksista oppimistapahtuman työtapojen valinnassa. Tällöin vanha käsitys, jossa opettaja oli tiedonlähteen ja tiedon jakajan roolissa, muuttuu rooliksi, jossa opettaja on oppilaan ohjaaja, tukija ja kannustaja.⁶⁵

Opettajan työssä viime aikoina tapahtuneita muutoksia luonnehditaan määrällisiksi ja laadullisiksi⁶⁶. Muuttuneen käsityksen mukaan opetustyö on siirtymässä luokahuoneista verkostoihin, koulutusohjelmista projekteiksi sekä opettajan ja oppilaan "face-to-face"-tilanteesta sähköisten viestimien välityksellä tapahtuvaksi dialogiksi. Toisaalta opettajan työ laajenee koko koulua koskevan pedagogisen työn kehittämiseksi, jossa opettajat toimivat oppimisympäristön rakentajina, muotoilijoina, virittäjinä sekä koulun uudistajina - pedagogisina konsultteina. Tässä uudessa tilanteessa opettajalta vaaditaan joustavuutta, riskinottoa, luovuutta, innovatiivisuutta sekä yhteistyö- ja suunnittelukykyä. Opettajan odotetaan kykenevän analysoimaan ja arvioimaan omaa työtään sekä kehittävän opettajuuttaan yksin ja yhdessä muiden työ- ja oppimisyhteisön jäsenten kanssa.

Simola⁶⁷ kuvaa opettajuuden muuttumista pedagogisesta eriyttämisestä organisatoriseksi eriyttämiseksi. Tällä hän tarkoittaa, että joukkojen koulusta on tullut yksilöllinen oppimisympäristö, jossa opettajan toiminta muuttuu useiden oppilaiden kouluelämän muotoajasta oppilasyksilöiden opintojen ohjaajaksi.

Simola⁶⁸ luo tutkimuksessaan neljä teesiä 1990-luvun opettajuudesta:

1. *"Opettajan työn tietoperusta on didaktinen kasvatustiede."*⁶⁹ Opettajan työn perusta on kehittynyt yleistaitavasta opettajasta didaktiset

⁶³ Numminen 1993, 33

⁶⁴ tähän liittyvät myös erilaiset opetusryhmien muodot (Jokinen 1993, 175)

⁶⁵ Opetushallitus, 11

⁶⁶ Niikko 1996, 107

⁶⁷ Simola 1995, 335

⁶⁸ Simola 1995, 344–345

⁶⁹ Simola 1995, 344

taidot omaavaksi kasvattajaksi, joka käyttää omien henkilökohtaisten mielipiteidensä asemasta tieteellisiä tutkimustuloksia ja järjestelmällisistä kokeilutoimintaa.

2. *“Opettajan keskeisin ominaisuus on usko koulun tavoitteisiin, sillä ne muodostavat myös opetussuunnitelman ytimen.”⁷⁰* . Opetussuunnitelman laatimiseen osallistuneet opettajat sisäistävät yhteistyönä tekemänsä tavoitteet, ja tällöin koulu voi itse valita tavoitteiden saavuttamiseksi käytettävät menetelmät, oppisisällöt ja opetusmateriaalit.

3. *“Opettajan työn kohde on oppilasyksilö, jonka oppimistarpeisiin ja edellytyksiin koulu on luvannut vastata.”⁷¹* . Opettajan on tunnettava kaikki oppilaansa, jotta hän voi vastata jokaisen oppilasyksilön kasvamisen ja oppimisen mukanaan tuomiin yksilökohtaisiin haasteisiin. Opettajan tulisi luoda jokaiselle oppilaalle parhaat mahdolliset oppimismahdollisuudet sekä suunnitella kullekin oppilaalle omat optimaaliset oppimisympäristöt ja opiskeluohjelmat. Tällaisessa tilanteessa oppilaiden määrä ei ole ongelma, vaan lähinnä ongelmia voi tuottaa oppilaiden erilaisuus.

4. *“Oppilaiden kokonaisvaltainen ja luotettava arviointi kuuluu opettajan perustehtäviin.”⁷²* . Opettajan on annettava luotettavaa palautetta oppilaalle tämän menestymisestä ja edistymisestä koulussa. Palautteen tärkeimpänä tehtävänä on auttaa oppilasta hahmottamaan omat kykynsä, taitonsa ja mahdollisuutensa.

Edellä esitetyt teesit liittyvät läheisesti näkemykseen, jossa opettajuuteen kuuluu autonomisuus sekä ajattelun että toiminnan tasolla. Laajentuneen autonomian käsite jäsentyy⁷³ myös näkemyksessä, jossa opettajan ammatti käsitetään professionaalisuudeksi.

Niemi⁷⁴ esittää artikkelissaan opettajan työn professionaalisuuden eri piirteitä. Opettajan työn suunta on hänen mielestään ollut selvästi opettajantyön nostaminen suoritustason ammatista itsenäisen, korkean tason ammatiksi, jota Niemi nimittää professioksi. Professionaalisessa opettajuudessa opettaja oma-aloitteisesti kehittää työtään omista lähtökohdistaan, ei ulkoisen pakkon sanelemana. Taulukkoon 18 olen koonnut professionaalisuuden ulottuvuudet.

Opettajan työn professionaalisuuden kannalta tärkeää on opettajan ammatilliseen tietoon perustuva valta ja auktoriteetti päättää työstään itsenäisesti ja vapaasti sekä yksilön- että organisaation tasolla.⁷⁵ Tätä itsenäisyy-

⁷⁰ Simola 1995, 344

⁷¹ Simola 1995, 345

⁷² Simola 1995, 345

⁷³ Leino & Leino 1997, 93

⁷⁴ Niemi 1996, 32

⁷⁵ Salo 1996, 77

TAULUKKO 18. Professionaalisuuden ulottuvuudet Niemeä⁷⁶ soveltaen

Professionaalisuuteen liittyvät ulottuvuudet	Ulottuvuuden ominaisuus
Aktiivinen tiedonkäsitys (metakognitiiviset taidot; tiedonhankinnan, oman oppimisen ohjaamisen ja arvioinnin taidot)	keskeisinä ominaisuuksina tiedon hankinnan strategiat, tiedon prosessointi, omien tavoitteiden asettaminen ja niiden saavuttamisen kontrollointi ja arviointi.
Yhteistyötaidot; vuorovaikutus ja kommunikaatio	valmius dialogiin oppilaiden ja kouluyhteisön kanssa, yhteistyö sidosryhmien kanssa, yhteistyö opetussuunnitelman kehittämistyössä, kasvatusta koskeva keskustelu; kuuntelu, huomioonottaminen, yhdistely, neuvottelu.
Autonomia	itsenäisyys, muttei eristyminen; korkeatasoinen koulutus; valmius itsenäisyyteen

den vaatimusta opettajan työn professionaalisuuden luonteessa voidaan⁷⁷ selvittää kahden ääripään avulla. Toisena ääripäänä esitetään kuvaus opettajan ammatin itsenäisestä asemasta, jossa korostuu opettajan ammattiin liittyvä jatkuva oppiminen, professionaalinen autonomia, opettajan laaja tuntemus oppimisprosesseista, tiedonhankinnasta sekä niiden soveltamisesta oppimisprosessin ohjaamisessa. Koulun toiminnassa opettajat nähdään tästä näkökulmasta käsin kollegiaalisina toimijoina yhteistyössä toistensa kanssa. Toisena ääripäänä voidaan pitää opettajan alisteisesta asemaa, jossa hallinnon taholta opettajia ohjataan tarkkojen normien ja ohjeiden avulla. Tällöin opettajien työtä kontrolloidaan ulkopuolelta voimakkaasti. Opettajat nähdään tässä kuvauksessa heille osoitetun opetussuunnitelman toteuttajina. Oppimista ohjaavat tällöin kapea-alaiset tavoitteet ja standardoidut testit. Pedagoginen keskustelu on tällöin olematonta sekä kouluissa että opettajakoulutuksessa. Opettajankoulutus on alisteisessa opettajanäkemyksessä lyhyt ja käytännöllispainotteinen.

Kasvatustieteellisessä keskustelussa⁷⁸ on korostettu opettajan työn kehittämistä itsenäiseen, vastuulliseen suuntaan. Tätä suuntausta voidaan nimit-

⁷⁶ Niemi 1996, 32-39

⁷⁷ Niemi 1996, 33

⁷⁸ ks. Hargreaves 1994; Fullan 1993; 1995; Darling-Hammond 1994; Grimmet 1996

tää myös uusprofessionismiksi. Keskeistä tässä ajattelussa on, että koko yhteiskunnassa parannetaan kasvun ja kasvattamisen mahdollisuuksia. Uusprofessionismi vastustaa opettajan työn alisteista asemaa. Alisteisen aseman tuoma epäitsenäisyys vähentää työmotivaatiota ja se näkyy luokan tasolla heikentyneinä oppimistuloksina.

Opettaja on sekä moraalisisessa että laillisessa vastuussa työstään opiskelijoille, oppilaitokselle sekä koulun ylläpitäjille ja viranomaiselle. Opiskelijaa koskeva vastuu käsittää ajatuksen opettajan toimien onnistumisesta opetustyössään kasvattaessaan opiskelijaa kohti "hyvää elämää". Tämä kasvatustapahtuu suhteellisen pysyvien arvo- ja arvostusnäkemysten mukaisesti.⁷⁹

Aiemmin opettajayhteisön asiantuntijuuden yhteydessä⁸⁰ sivusin Mortimoren ja muiden⁸¹ näkemyksiä opettajien kasvatustavoitteista ja siitä, että yksittäiset opettajat varsin itsenäisesti päättävät omalla asiantuntijuudellaan näiden tavoitteiden sisällöistä. Tämän ajatuksen mukaisesti yksittäisillä opettajilla kehittämisvastuun täyttämisenkin toteutuu eri tavoin ja jopa eri suuntiin. Opettajayhteisön toiminnan kannalta ja yksittäisen opettajan ajattelun ymmärtämiseksi onkin tarkoituksenmukaista tarkastella millaisia opettajuusluokitteluja on viimeaikaisten kasvatustieteellisten tutkimusten pohjalta esiin nostettavissa.

Patrikaisen⁸² tutkimus hahmottaa opettajuutta dimensionaalisesti. Hänen mukaansa opettajan pedagogisesta ajattelusta voidaan erottaa eri opettajatyyppejä ihmiskäsityksen, tiedonkäsityksen sekä oppimiskäsityksen perusteella. Näitä ulottuvuuksia käyttäen Patrikainen tyypittelee neljä erilaista opettajuusluokkaa, jotka ovat 1) opetuksen suorittaja, 2) tiedonsiirtäjä ja oppimisen kontrolloija, 3) oppimaan ja kasvamaan saattaja sekä 4) kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja. Patrikaisen jaottelun mukaiset opettajuuksien piirteet on koottu taulukkoon 19.

Patrikaisen⁸³ teoriarakennelma auttaa tarkentamaan opettajuuden yksilökohtaista ymmärtämistä. Tämän tutkimuksen kannalta merkittävää on kollegiaalisuuden ja opettajien välisen yhteistyön tuominen tarkasteluun. Opetuksen suorittaja -opettajat eivät koe tarvitsevansa kollegiaalista reflektiota työssään, kun taas kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja -opettajat mieltävät yhteistyön ja yhteistoiminnallisuuden olevan keskeinen osa opettajuutta.

⁷⁹ Leino & Leino 1997, 95–98

⁸⁰ ks. 2.2.1 Kouluyhteisö-käsite, koulu asiantuntijaorganisaationa

⁸¹ Mortimore & al. 1988, 52–77

⁸² Patrikainen 1997

⁸³ Patrikainen 1997

TAULUKKO 19. Opettajuuden luokat Patrikaista⁸⁴ mukaillen

	Ihmiskäsitys	Tiedonkäsitys	Oppimiskäsitys
Opetuksen suorittaja -opettajuus	<p>Teknokraattinen ihmiskäsitys</p> <ul style="list-style-type: none"> - etäinen, välttelevä ja mekaaninen suhtautuminen oppilaisiin - kollegiaalisen reflektoinnin toimimattomuus 	<p>Tiedon merkitys ulkoinen, yksittäisten tietojen opettelu</p> <ul style="list-style-type: none"> - tiedon käytön pinnallisuus, passiivisuus, kritiikittömyys - tieton luonne staattinen ja pinnallinen 	<p>Opetus suorituksena</p> <ul style="list-style-type: none"> - opettamisen tiedonsiirto ja kontrollointi - motiivina ulkoinen motivaatio - oppimisympäristö opettajakeskeinen
Tiedonsiirtäjä ja oppimisen kontrolloija -opettajuus	<p>Ristiriitaisuus ihmiskäsityksessä</p> <ul style="list-style-type: none"> - halu ottaa eettistä ja moraalista vastuuta oppilaista - opetustilanteessa vallitseva epävarmuus ja avuttomuus - kollegiaalisten suhteiden vaihtelevuus 	<p>Tiedon merkitys tietojen opetteluna</p> <ul style="list-style-type: none"> - tieto staattista ja pinnallista - havaittavissa pientä siirtymistä passiivisesta tiedonkäytöstä aktiiviseen tiedon prosessointiin 	<p>Oppiminen on sekä suoritus että prosessi</p> <ul style="list-style-type: none"> - ristiriitaisuus kontrollipainotteisuuden ja oppilaiden oma-alotteisuuden välillä - ulkoinen motivaatio - opettajakeskeinen oppimisympäristö

Taulukko 19 jatkuu seuraavalla sivulla

⁸⁴ Patrikainen 1997, 218–241

TAULUKKO 19. jatkoa edelliseltä sivulta

	Ihmiskäsitys	Tiedonkäsitys	Oppimiskäsitys
Oppimaan ja kasvamaan saattaja -opettajuus	<p>Humaani ja luottamuksellinen suhde oppilaisiin</p> <ul style="list-style-type: none"> - pyrkimys demokraattisen työskentelyilmapiirin luomiseen - korostunut yhteistyö sekä kollegoiden että vanhempien kanssa 	<p>Tiedonkäsityksen kaksijakoisuus</p> <ul style="list-style-type: none"> - oppikirjasitovuus käytännöissä ja toisaalta pyrkimys niiden käytön vähentämiseen - tiedon luonne dynaaminen ja toisaalta staattinen - tiedon merkitys toisaalta holistisen tietämyksen rakentamisena ja toisaalta sirpaletietojen muodollisena oppetteluna 	<p>Oppimisen ymmärtäminen prosessina ja suorituksena</p> <ul style="list-style-type: none"> - opettaja ohjaaja ja tukija ja toisaalta tiedonsiirtäjä ja opitun kontrolloija - motivaatio sekä sisäistä että ulkoista - aktiivinen fyysisen ympäristön soveltaminen oppilaskeskeisydessä toisaalta opettajakeskeisyys ja oppikirjakeskeisyys toimintamalleina suunnittelussa ja toteuttamisessa
Kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja -opettajuus	<p>Humanistinen ihmiskäsitys</p> <ul style="list-style-type: none"> - opettajan ammatin eettisen ja moraalisen luonteen korostaminen - kollegiaalisen reflektion toimivuus 	<p>Holistinen tiedon rakentaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - aktiivinen, laaja-alainen ja kriittinen tiedon prosessointi - tiedon dynaaminen luonne 	<p>Oppiminen on prosessi</p> <ul style="list-style-type: none"> - laajojen integroitujen oppimiskokonaisuuksien korostaminen - opettajan rooli kasvu- ja oppimisprosessin ohjaajana - sisäisen motivaation ja sitoutumisen korostaminen - aktiivisuutta korostava oppimisympäristö

Muita opettajan toimintaan perustuvia jaotteluja opettajuudesta on Gerald Grown⁸⁵ luokittelu, jossa opettajien toimintaa tarkastellaan oppimislanteen ohjaamisessa. Tällöin opettajan toiminnan tulee vastata oppijasta johdettua opettajatarvetta. Itseohjautuvuuskyvyiltään heikoimmat oppilaat tarvitsisivat tällöin valmentaja-tyyppistä (coach) opettajaa, kun taas paremmin itseohjautuvat oppilaat tarvitsisivat delegoija/konsultoija -opettajan (delegator, consultant) antamaa liikkumatilaa. Grown mallia täydentää Mäkinen⁸⁶ luokittelu oppilaiden itseohjautuvuusvalmiuden edistämisen näkökulmasta. Mäkinen⁸⁷ luokittaa tutkimuksessaan opettajat neljään luokkaan ohjaajuuden tason mukaan. Näitä tasoja ovat 1) ei-itseohjautuvuutta edistävää ohjausta -ohjaajuus, 2) pyrkimys oppilaskeskeisyyteen -ohjaajuus, 3) tavoitteellisesti ja teoreettisesti jäsentymätön pyrkimys itsenäistä opiskelua tukevaan ohjaukseen -ohjaajuus sekä 4) tavoitteellisesti ja teoreettisesti jäsentynyt itseohjautuvuutta edistävä ohjaus -ohjaajuus. Myös Mäkinen mukaan opettajan ohjaamistoiminnan tulee vastata mahdollisimman hyvin oppilaiden kokemaa tarvetta:

“... voitaneen todeta, että behavioristinen siinä kuin kognitiivis-konstruktivistinenkin ote on pahasta vain, jos se omaksutaan lähtökohdaksi koko opetettavan ryhmän kohdalla sen jäsenten yksilölliset tarpeet ohittaen.”

Opettaja määrittelee oman luokkansa kohdalla varsin itsenäisesti oppilaiden yksilölliset tarpeet. Tämän lisäksi, edellä esitettyjen opettajuusluokitustenkin perusteella, voidaan todeta opettajayhteisön muodostuvan hyvinkin erilaisista opettajista, joista toisilla on paremmat valmiudet ohjata oppilaitaan esimerkiksi itseohjautuvuuteen. Herääkin kysymys, kuinka opettajakunta, jonka jäsenillä voi olla täysin toisistaan poikkeavat ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitykset tai erilaiset näkemykset oppilaiden tarpeista sekä näiden tarpeiden täyttämiseksi vaadittavista toimenpiteistä, voi luoda koko koulun tasolla jaettavaa yhteistä näkemystä koulun tehtävästä, tulevaisuudesta ja tulevaisuuden saavuttamiseksi tarvittavista toimenpiteistä.

Olen aiemmin tuonut esille opettajan työn asiantuntijuudellisuudesta sekä professionaalisuudesta nousevan autonomian. Opettajan työn yhtenä merkittävänä suuntaajana on opetussuunnitelma sekä sen käsitykset koulun, opettajayhteisön, opettajan ja opettajuuden luonteesta. Seuraavassa luvussa tar-

⁸⁵ Grow 1991

⁸⁶ Mäkinen 1998

⁸⁷ Mäkinen 1998, 187–196

kastelen opetussuunnitelman käsitettä suomalaisen koulukontekstin muutoksessa.

3.4 Muuttuva opetussuunnitelma

Opetussuunnitelman käsite

Jo ennestään moniulotteinen käsitys opetussuunnitelmasta on muuttunut viime aikoina melkoisesti. Suomalaista opetussuunnitelmaa ja sen uudistamista on tutkittu runsaasti ja siitä on kirjoitettu⁸⁸ runsaasti. Uutta tietoa oppimistapahtumasta sekä kouluelämän järjestelyiden ja yhteisön ilmapiirin vaikutuksesta oppilaan oppimiseen ja henkiseen kasvuun on viime aikoina jäsennetty runsaasti. Varsin yksimielisiä ollaan siitä, että nykytilanteessa ei tavoitteiden ja sisältöjen uudelleenmuotoilu enää riitä, vaan päämääräksi on otettava koulun toimintakulttuurin uudistaminen. Tällöin myös opetussuunnitelmauudistukseen on otettava koko koulu toimintarakenteineen ja -käytänteineen.⁸⁹

Opetussuunnitelma on jo käsitteenä varsin moniulotteinen ja sen käyttö on ollut varsin epäyhtenäistä. Käsitteen määrittely riippuukin käyttäjän valitsemasta näkökulmasta.⁹⁰ Suomessa yleisesti käytetyn tulkinnan mukaan opetussuunnitelma on "etukäteissuunnitelma kaikista niistä toimista, joilla pyritään toteuttamaan koululle asetetut tavoitteet".⁹¹ Opetussuunnitelma-käsitettä on tarkennettu⁹² edellä esitettyä määritelmää huomattavasti tarkemmaksi. Taulukkoon 20 on koottu opetussuunnitelma-käsitteen eri ulottuvuuksia.

Taulukossa 20 olen yhdistänyt Kangasniemen⁹³ kuvauksen opetussuunnitelmajärjestelmästä Kosunen ja Huuskon⁹⁴ näkemykseen opetussuunnitelmasta. Kirjoitettu opetussuunnitelma -käsitteeseen olen liittänyt koulukohdattaiset opetussuunnitelmat. Tätä opetussuunnitelman ulottuvuutta ei Kangasniemen kirjoittaman raportin aikana vielä ollut olemassa. Kangasniemi kä-

⁸⁸ esim. Atjonen 1989, Korkeakoski 1990, Atjonen 1993, Atjonen & Koivistoinen 1993, Kosunen 1994a, Kosunen 1994b, Syrjäläinen 1994a, Jauhiainen 1995, Huusko 1997a, Huusko 1997b, Kosunen & Huusko 1998

⁸⁹ Gröndahl & al. 1994, 10

⁹⁰ Syrjäläinen 1994a, 7; Kosunen & Huusko 1998, 202

⁹¹ Hirsjärvi 1983; Kosunen & Huusko 1998, 202

⁹² ks. Kangasniemi 1985

⁹³ Kangasniemi 1985, 12

⁹⁴ Kosunen & Huusko 1998, 202–206

TAULUKKO 20. Opetussuunnitelma-käsitteen ulottuvuudet Kangasniemeä⁹⁵ sekä Kosusta ja Huuskoa⁹⁶ mukaillen

Opetussuunnitelmakäsitteen määrite	Määritteen selite
Piilo-opetussuunnitelma	– ennaltasuunnittelemattomat, ilman opettajan ohjausta saadut oppimiskokemukset – koulutuksen ei-toivotut vaikutukset
Koettu opetussuunnitelma	– oppilaiden opetuksesta saamat kokemukset ja opetusprosessissa oppimat ainekset
Kirjoitettu opetussuunnitelma	– opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet – kunnan opetussuunnitelma tai kunnallinen opetussuunnitelmakehys – koulun hyväksytty (kirjoitettu) opetussuunnitelma
Tarkoitettu opetussuunnitelma	– koulun käytännön toiminnan etukäteissuunnitelma (työsuunnitelma)
Toimeenpantava ja toimeenpantu opetussuunnitelma	– oppilaan henkilökohtainen opetussuunnitelma

sittää opetussuunnitelman koulun tasolla työsuunnitelmaksi ja vasta kuntatason opetussuunnitelman varsinaiseksi kirjoitetuksi opetussuunnitelmaksi.

Opetussuunnitelman olemuksen ymmärtämistä lisää myös sen käsittämisen kaksijakoisen. Koulujen käytännössä se mielletään opettajille vieraaksi hallinnolliseksi asiakirjaksi, kun taas perusolemukseltaan se on ennenkaikkea koulun opetus- ja kasvatustehtävää tukeva pedagoginen työväline⁹⁷.

⁹⁵ Kangasniemi 1985, 12

⁹⁶ Kosunen & Huusko 1998, 202–206

⁹⁷ Atjonen 1989, 9

Opetussuunnitelman uudistaminen

Opetussuunnitelmaan sekä sen uudistamistavoitteisiin on liitetty keskushallinnon hajauttamispyrkimykset⁹⁸. Tällöin päätöksenteko on haluttu siirtää yhä lähemmäksi varsinaista toiminnan tasoa – kenttätasoa. Opetussuunnitelmien osalla tämän suuntainen toiminta aktivoitui ns. kunnallisten opetussuunnitelmien aikana 1980-luvun puolivälissä⁹⁹. Kuntakohtaisiin opetussuunnitelmiin siirryttäessä opettaja- ja kenttätason merkitystä korostettiin erityisesti. Tämän suuntainen toiminta jatkui ja laajeni edelleen 1990-luvulla siirryttäessä koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin.

Nykyisellään opetussuunnitelman katsotaan sisältävän keskeiset ajatukset ympäröivän yhteisön kulttuurista sekä arvoista ja ideologioista. Nämä seikat ovat jatkuvasti muutoksessa, minkä vuoksi niiden siirtäminen opetukseen sellaisenaan kiinteinä oppisisältöinä ei ole järkevää.¹⁰⁰ Keskeisenä elementtinä nykyisin vallalla olevassa opetussuunnitelma-ajattelussa korostetaan juuri mukautuvuutta. Yksityiskohtaisia valtakunnallisia määräyksiä ei pidetä toimivina juuri muuttumattomuutensa ja jäähmytensä vuoksi. Keskusjohtoinen opetussuunnitelma ei myöskään kykene ottamaan huomioon paikallisia olosuhteita, jotka väistämättä vaikuttavat koulun arkipäivään. Tällä onkin perusteltu opetussuunnitelman laatimista käytännön työolotunnevalta tasolla¹⁰¹.

Valtakunnallinen opetussuunnitelma vaihtui kunnallisiin opetussuunnitelmiin 1980-luvun puolivälissä. Opetussuunnitelman kunnallistamisvaiheella pyrittiin lisäämään opettajien osuutta opetussuunnitelman laatijoina¹⁰² siirtämällä entistä enemmän päätäntävaltaa paikallistasolle¹⁰³. Kentän tason tuominen mukaan opetussuunnitelmien laadintaan teki merkitykselliseksi myös opetussuunnitelman laatijan kompetenssiin liittyvät kysymykset. Kuntakohtaisissa opetussuunnitelmissa nähtiin opettaja “opetuksen parhaana asiantuntijana”. Tässä yhteydessä opettajien vähäinen perehtyneisyys opetussuunnitelmiin ja niiden teorioihin ongelmallistaa opettajien laajempaa asemaa opetussuunnitelmien laadinnassa. Toisaalta virkamiestason tietämys käytännön opetustyöstä voi sekin olla puutteellista.¹⁰⁴

⁹⁸ Atjonen 1989, 14

⁹⁹ Kosunen 1994b, 247

¹⁰⁰ Leino & Leino 1997, 58

¹⁰¹ ks. Leino & Leino 1997, 55–56

¹⁰² Hämäläinen & Jokela 1993, 12

¹⁰³ Kosunen 1994a, 97

¹⁰⁴ Atjonen 1989, 17–19

Kunnallisen opetussuunnitelman perustana oli kouluhallituksen laatima valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet¹⁰⁵, joka sisälsi kaikille kunnille ja kouluille yhteisen osan. Tässä valtakunnallisessa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa jätettiin tilaa myös kunnan tasolla laadittavalle ja kunnan opetussuunnitelmaan liitettävälle kunnalliselle osiolle¹⁰⁶.

Atjonen¹⁰⁷ mainitsee kunnallisen opetussuunnitelman laadinnassa ongelmalliseksi ns. "kerralla valmiiksi -periaatteen". Tällöin opetussuunnitelman laadintaan osallistuneet opettajat eivät ensimmäisen "valmiin" raportin valmistuttua enää kokoonnu raportin edelleenkehittämiseksi tai ajanmukaistamiseksi. Kuntakohtaisiin opetussuunnitelmiin siirtyminen kohensi opettajien mahdollisuutta vaikuttaa opetussuunnitelman sisältöön sekä auttoi opettajia perehtymään sen sisältöön¹⁰⁸. Toisaalta ajatus "valmiista" opetussuunnitelmasta ei enää siirry kuntaan uusina tulevien opettajien käyttöön. Uusina kuntaan tuleville opettajille kunnallinenkin opetussuunnitelma "annetaan valmiina". Mikäli he eivät voi vaikuttaa opetussuunnitelman muotoon tai sisältöön jää käsitys siitä myös ulkokohtaiseksi.

1990-luvulla siirryttiin koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin. Tällöin jokainen yksittäinen koulu laatii valtakunnallisten perusteiden¹⁰⁹ pohjalta oman yksilöllisen opetussuunnitelmansa. Koulukohtaisessa opetussuunnitelmauudistuksessa kuntatason merkitys muuttui ratkaisevasti. Kunnan tasolla ei enää laadittu omaa erillistä opetussuunnitelmaa, vaan kunnan opetussuunnitelma koostuu lähinnä kunnan alueella toimivien yksittäisten oppilaitosten opetussuunnitelmista. Kunta voi tosin (niin halutessaan) vaikuttaa koulujen opetussuunnitelmiin opetussuunnitelmakehyksellä¹¹⁰ sekä opetussuunnitelmien hyväksymismenettelyllä. Valtion tason rooli uudistuksessa on lähinnä antaa kaikille oppilaitoksille yhteiset opetussuunnitelman perusteet, joiden mukaisesti yksittäiset koulut saavat laatia omat yksilölliset opetussuunnitelmansa. Koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin siirtymisellä haluttiin edelleen vahvistaa koulujen itsearviointikykyä sekä tukea kouluja etsimään omia yksilöllisiä vahvuuksiaan sekä kehittää omaa toimintaansa niiden kautta¹¹¹.

Koulun tasolla laadittavan opetussuunnitelman taustalla on ajatus opettajasta oman opetussuunnitelmansa keskeisenä laatijana. Tällöin oletetaan opettajan työn muuttuvan tottumusten ja traditioiden ohjaamista käytänn-

¹⁰⁵ Kouluhallitus 1985

¹⁰⁶ Kosunen 1994a, 97

¹⁰⁷ Atjonen 1989, 96

¹⁰⁸ Atjonen 1989, 99

¹⁰⁹ Opetushallitus 1994

¹¹⁰ ks. Kosunen & Huusko 1998, 216

¹¹¹ Kosunen 1994b, 248

öistä reflektiivisempiä toimintamuotoja kohti. Koulukohtaisten opetussuunnitelmien laatimista pidetään strategiana opettajien professionaalisuuden kasvattamiseksi. Tähän kasvuprosessiin uskotaan päästävän tarkastelemalla koulun johtamista sekä yhteisön jäsenten vuorovaikutusta ja keskinäisiä suhteita, opettajien tehtäviä ja rooleja arvioimalla sekä oppisisältöjä uudistamalla.¹¹² Kasvuprosessilla uskotaan päästävän koulun kehittämisen ja käytänteiden uudistamisessa jopa koulukulttuurin tasolle¹¹³.

Koulukohtaista opetussuunnitelma-ajattelua kuvataan¹¹⁴ askel-askeleelta (stage by stage) mallilla. Tällöin opettajat otetaan mukaan suunnittelemaan (design) ja rakentamaan (build/construct) uutta opetussuunnitelmaa. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opetussuunnitelmasta on olemassa ohjeisto¹¹⁵, jonka pohjalta yksittäisten oppilaitosten tehtävänä on laatia oman koulunsa opetussuunnitelman arvoperusta ja sen mukaiset opetuksen tavoitteet sekä myös päättää koulunsa pakollisista ja valinnaisista opetusjaksoista, opiskelijoiden opiskeluohjelmista sekä opetuksen organisatorista periaatteista, arviointitavoista ja ajankohdista.¹¹⁶

Paitsi opetussuunnitelman näkökulmasta, nykyisiä koulu-uudistuksia voidaan tarkastella myös koulujen itsenäisyyden lisäämisen – autonomian kasvattamisen – kautta¹¹⁷. Käytännössä tämä on tarkoittanut yksittäisten koulujen ja opettajien rohkaisemista suunnittelemaan, saattamaan käytäntöön sekä arvioimaan toimintaansa yhä itsenäisemmin ja vapaammin. Opetussuunnitelmatasolla tämä on tarkoittanut opetussuunnitelmien erilaistumista. Autonomisuuden kasvaminen on myös käytännössä merkinnyt koulujen oikeutta päättää yhä laajemmin omien resurssiensa käyttämisestä.¹¹⁸

Autonomisuutta lisänneet opetussuunnitelmauudistukset¹¹⁹ eroavat toisistaan kehittämisperiaatteiltaan. Kunnallisen opetussuunnitelman muutos ei näkökulmallisesti vielä vastannut koulukohtaisen opetussuunnitelman mukaista prosessikehittämisen periaatetta. Näiden näkökulmien eroja tuo esiin taulukon 21 mukainen Hämmäläisen ja Jokelan esittämä vertailu kunnallisen ja koulukohtaisen opetussuunnitelman piirteistä.

¹¹² Kosunen & Huusko 1998, 207

¹¹³ ks. esim. Sahlberg 1997, 10–11, 179–181

¹¹⁴ Hämmäläinen & Jokela 1993, 11–12

¹¹⁵ Opetushallitus 1994

¹¹⁶ Leino & Leino 1997, 102–103

¹¹⁷ ks. 2.2.1 Kouluyhteisö-käsite (koulu asiantuntijaorganisaationa, väljäkytkentäisenä organisaationa) ja 2.2.3 Muutoshakuinen opettajayhteisö

¹¹⁸ Hämmäläinen & Jokela 1993, 12

¹¹⁹ kunnallisiin ja koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin siirtyminen

TAULUKKO 21. Kunnallisen ja koulukohtaisen opetussuunnitelman erityispiirteet¹²⁰

Kunnallinen opetussuunnitelma (1985)	Koulukohtainen opetussuunnitelma (1994)
<ul style="list-style-type: none"> – rationaalisuuden korostaminen – vahva hallinnollinen organisaatio – keskusjohtoinen hallinto – hierarkkinen traditio – normi- ja tulorientaatio – kunnallinen opetussuunnitelma (käytännössä valtakunnallinen) – tuotokeskeisyys (staattinen, joustamaton) – opettaja kohteena – selvät vastualueet – päähuomio oppiaineissa – “vanha” tieto- ja oppimiskäsitys (tieto sinänsä arvokasta, erilliset oppiaineet) – ammattiohjelmitunut koulutus 	<ul style="list-style-type: none"> – käytännöllisyys lähtökohtana – hajauttaminen (yksittäisten koulujen lisääntyvä autonomisuus) – tulkinnallisuus yleisopetuksen periaatteista – paikalliset opetussuunnitelmat – joustava organisaatio – prosessikeskeisyys (dynaaminen, joustava) – opettajien roolin korostaminen suunnittelijana ja päättäjänä (opettajat kirjoittavat, käyttävät ja kehittävät opetussuunnitelmaa) – keskustelu – yksilöiden välinen solidaarisuus – koulun henkilöstön sosiaalinen toiminta – oppilaskeskeisyys (oppilaiden kokonaispersoonallisuuden kehittäminen lähtökohtana) – “uusi” tieto- ja oppimiskäsitys (kognitiivinen, konstruktivistinen) – koulu palvelujen tuottajana – koulujen tuloksellisuuden arviointi (ongelmana arvioinnin organisoinnin ja mittaamisen ongelmat)

Koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin siirtymisestä on esitetty¹²¹ myös uuden järjestelmän heikkouksia. Näitä heikkouksia voivat olla esimerkiksi opetussuunnitelmaprosessin koordinoimien ja tukitoimenpiteiden puutteet, jotka osaltaan saattavat johtua johdon sitoutumattomuudesta muutokseen.

Yksittäisen opettajan osallistumisella opetussuunnitelman laadintaan on todettu olevan yhteyttä opetussuunnitelman käyttämiseen työssä. Laadintaan osallistuneet opettajat tuntevat opetussuunnitelman sisällön paremmin, he käyttävät muita opettajia enemmän oppilaskeskeisiä työtapoja sekä pyrkivät laajemmalti ottamaan yksittäisten oppilaiden tarpeet huomioon opetustyös-

¹²⁰ Hämäläinen & Jokela 1993, 14

¹²¹ Hargreaves & al. 1988, 6

sään. Tärkeimpänä erona opetussuunnitelmatyöhön osallistuneiden ja osallistumattomien opettajien välillä nousee se, että opetussuunnitelmatyöhön osallistuneet opettajat sisällyttävät opettajan työhönsä kollegiaalisuutta (collegiality), vertaistukea (peer support) sekä yhteistyötä (cooperation).¹²² Koska yksittäiset opettajat ovat perinteisesti varsin itsenäisesti päättäneet pedagogisista ratkaisuisistaan, eivät opetussuunnitelmien laatijoiden pedagogiset tavoitteet (esim. suotavat opetusmenetelmät) yksiselitteisesti siirry suoraan koulun käytäntöihin. Pedagogisiin ratkaisuihin puuttuminen onkin koettu tungetteluksi opettajan professionaalisuutta kohtaan.¹²³

Opetussuunnitelma on kuitenkin keskeinen väline, jolla ilmaistaan paikallisen päättäjän koulutuspoliittista tahtoa osana valtakunnallista koulutuspolitiikkaa¹²⁴. Nykyisin vallalla olevan käsityksen mukaan opetussuunnitelmaprosessi nähdään jatkuvana koulun sisäisen kehittämisen strategiana, jolla opettajat halutaan kytkeä yhä aktiivisemmiksi työympäristönsä ja työnsä kehittäjiksi¹²⁵.

3.5 Yhteenvedo

Tässä luvussa olen tarkastellut yhteiskunnallista muutosta koulukontekstissa ja jäsentänyt sitä keskustelua, jota suomalaisen koulun kehittämisestä on aktiivisesti käyty. Olen todennut, että muutos koskettaa kaikkia yhteiskunnan tasoja. Koulukontekstissa muutos ulottuu sekä luokkatasolle että koko koululaitokseen – koulun tehtävistä aina organisatorisiin ratkaisuihin asti. Tulevaisuus vaatii koululta jatkuvaa kehittymistä – uusia toimintamalleja sekä tavoitteita. Tällaisten kehitystoimien toimivuuden peruslähtökohta on, että muutoksen onnistumiseksi yksilön on synnyttävä muutosideat ja tavoitteet itse. Niitä ei voi ”omia” toiselta. Mikäli muutosajatukset otetaan toisilta, voidaan koko muutos kokea keinotekoisena ja marginaalisena opetuksen todelliseen tavoitteeseen nähden.

Kehityksen kohteena oleva tehokkaasti toimiva koulu rakentuu opettajien ja oppilaiden toiminnalle, jossa onnistuneet oppimis- ja opettamisprosessit toimivat rinnakkain. Tätä ajatusta tuo esille myös taulukossa 22 esitetty Korkeakosken laatima jäsenitys tehokkaasta opiskelu- ja oppimisympäristöstä, joka vastaa hyvin tämän tutkimuksen lähtökohtia.

¹²² Kosunen 1994b, 255

¹²³ Hargreaves & al. 1988, 61

¹²⁴ Opetushallitus 1994, 15

¹²⁵ ks. Kosunen & Huusko 1998

TAULUKKO 22. Tehokas opiskelu- ja oppimisympäristö¹²⁶

1. Työskentelyn perustana on selkeä opetussuunnitelma.
2. Opettaja hallitsee hyvin alansa tiedon ja taidon sekä pitää työstään.
3. Oppiminen ja opiskelu suunnitellaan huolella sekä toteutetaan ja arvioidaan selkeästi ja pitkäjänteisesti.
4. Oppilaat käyttävät aikansa monipuoliseen työskentelyyn ja pitävät työskentelystä. He ovat tietoisia opiskelun tavoitteista ja omasta edistymisestään.

Muuttumista vaikeuttavana tekijänä ovat kuitenkin opettajat itse – yksittäiset opettajat ja opettajista muodostuva opettajayhteisö. Aktiivisen muutoksen esteenä on rutinoitunut käytäntö, perinteinen työnjako ja olosuhteet, arvotulkinnat hyvästä toiminnasta ja sen päämääristä sekä vuorovaikutuksen puute. Nämä ilmiöt liittyvät olennaisesti koulussa vallitsevaan kulttuuriin ja kulttuurin mukaisiin käytänteisiin. Koulussa olisi kyettävä luomaan uudenlaista kulttuuria, joka ottaisi huomioon muuttuneen yhteiskunnan vaatimukset koulun tehtävälle sekä koulun tehtävän toteuttamiselle. Itse muuttotyössä ovat keskeisessä asemassa yksittäisten koulujen opettajakunnat.

Opettajakunnan toiminnassa on yksilöllisten ja persoonallisten visioiden kunnioitus uudistamisen voimavara. Mielipide-erojen ja yksimielisyyden hahmottaminen on nähtävä osana prosessia, jossa hallittu konflikti on mahdollisuus oppia uutta. Toisaalta yksilöllisyyden ylikorostaminen tuottaa myös vaaroja muutosprosessiin. Liiallisessa yksilöllisyyden korostamisessa ei yhteisten visioiden työstäminen onnistu, vaan liiallinen autonomia vie kaikki yhteisön voimat.¹²⁷ Tarvitaan ryhmätyöskentelyä ja yhteisiä tavoitteita. Oppimisen olennaisiksi osiksi on hyväksyttävä yksilöllisyys samoin kuin kollektiivisuuskin.¹²⁸

Tässä tutkimuksessa esitetyistä koulun tehtävää, oppimista ja opetusta, opettajuutta ja työyhteisöä kuvaavista näkemyksistä voidaan muodostaa koulun kehittämistä jäsentävä malli. Tämä malli on esitetty kuviossa 11.

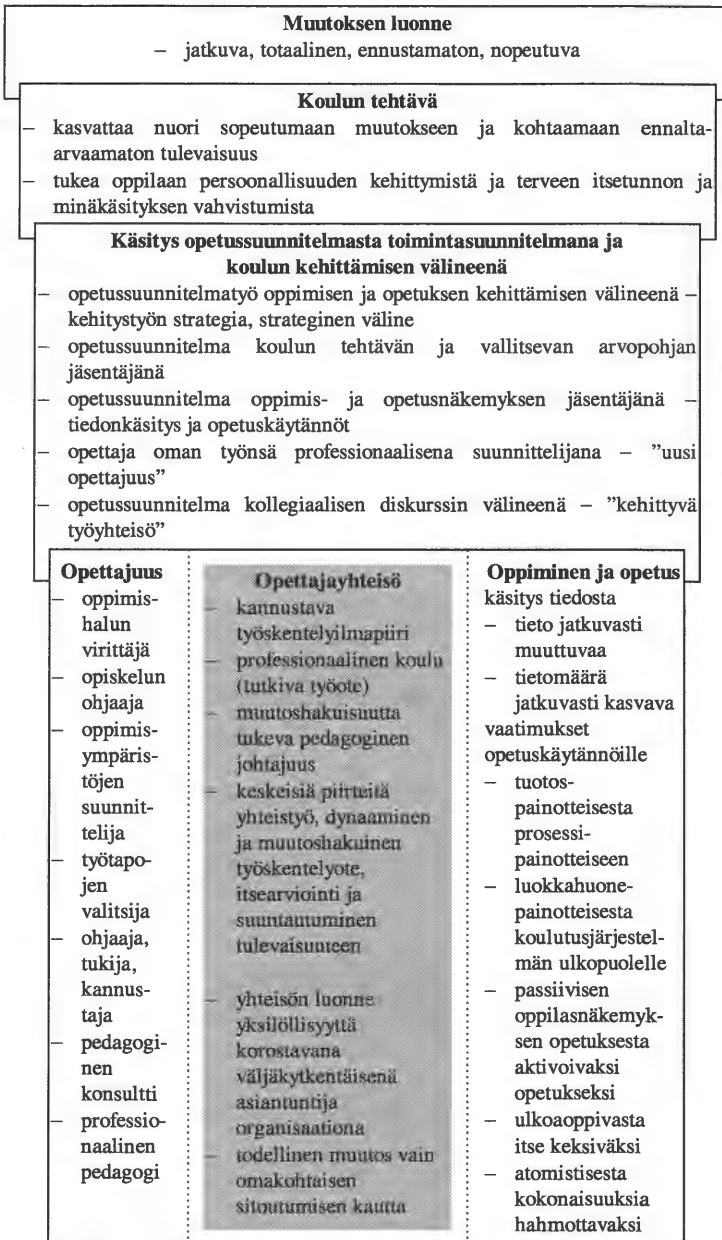
Kuvio 11 ilmentää koulun kehittämisen suunnan jäsentämiseksi käsittelemieni eri osa-alueiden keskinäisiä suhteita¹²⁹. Koulun tehtävä – kasvattaa

¹²⁶ Korkeakoski 1997, 57

¹²⁷ ks. Fullan 1993, 63

¹²⁸ Fullan 1993, 10

¹²⁹ Kuviossa on tummennettu opettajayhteisöä käsittelevä alue. Tällä haluan muistuttaa siitä, että tässä tutkimuksessa keskitytään koulun toiminnan tarkasteluun erityisesti opettajayhteisön näkökulmasta.



Kuvio 11. Koulun kehittämistä jäsentävät osatekijät tässä tutkimuksessa

oppilaitaan selviytymään tulevaisuudessa – rakentuu käsitykselle siitä, että ihmisen on jatkuvasta muutoksesta huolimatta kyettävä aktiivisesti vaikuttamaan omaan tulevaisuuteensa. Tulevaisuus ja sen asettamat vaatimukset eivät ole ennakolta aavistettavissa. Muutoksessa menestyksellisesti selviytyminen edellyttää yksilöltä muutoskykyä ja tervettä itsetuntemusta.

Yhteiskunnan koululle antama tehtävä tarkentuu laissa, asetuksissa sekä opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelmiin kohdistuvan jatkuvan muutospaineen ja paikallisuuden huomioimiseksi on suomalaisessa koulujärjestelmässä siirrytty koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin. Opetussuunnitelma nähdään tällöin koulun kehittämisprosessina, jossa professionaaliset opettajat yhdessä määrittävät kouluunsa liittyviä arvoja, tavoitteita ja toimintamalleja.

Koulukohtaiseen opetussuunnitelma-ajatteluun kiinnittyy keskeisesti ajatus oppimisen ja opetuksen jatkuvasta kehittämisestä. Opettajien aktiivisempi osallistuminen työnsä suunnitteluun prosessinomaisessa kehittämistyössä on samansuuntainen oppilaiden aktiivisuuden ja oppimistilanteeseen vaikuttamismahdollisuuksien lisäämisen kanssa. Kehittyvällä ja kehittäväällä koululla katsotaan tällöin olevan aktiivisesti toimivia oppilaita, jotka toimivat omaa työtään jatkuvasti tutkivien ja kehittävien opettajien ohjauksessa. Opettaja-yhteisöltä tämä näkyvä vaatii jatkuvaa yhteistyötä, yhteistoiminnallisuutta, henkilökohtaista ja yhteisöllistä itsearviointia sekä muutosvalmiutta. Tätä kohtuuttomalta tuntuvien vaatimusten joukkoa kuvaa hyvin Simolan¹³⁰ näkemys opettajan nykytilanteesta:

“Kiteyttäen hiukan julmasti voisi ehkä sanoa, että postmoderni vastaus opettajalle, joka kamppailee toiveiden ja arjen kaksoissidoksessa on joukko vaatimuksia: rakasta muutosta, kestä kaaosta, kehittä itseäsi ja kokeile rajojasi– ja tee kaikki tämä yhteistoiminnallisesti.”

Nykyisessä tilanteessa vallitseva koulukulttuuri ja sen mukaiset toimintamuodot eivät ole samansuuntaisia muutosvaatimusten kanssa. Opettajuus kompleksisten ja luovuutta vaativien tilanteiden parissa on perinteisesti ollut yksintyötä ja siinä onnistuminen on koettu henkilökohtaisena asiana, josta kollegoiden kanssa puhuminen ei ole ollut itsestäänselvää.

¹³⁰ Simola 1998

Vaatimusten täyttymistä arvioitaessa on tärkeää muistaa, että muutos ei yksittäisten koulujen tasolla tapahdu helposti, nopeasti ja kivuttomasti. Uusien toimintamuotojen omaksuminen yksilö- ja yhteisötasolla tapahtuu kouluorganisaatiossa korostetun autonomisuuden vallitessa, jolloin myös opettajien yhteistoiminnan lisääntyminen tapahtuu vasta yksittäisten opettajien henkilökohtaisten valintojen kautta. Yhteistoimintaan ja -toiminnallisuuteen oppiminen on aikaa ja harjoitusta vaativa prosessi.

4 Tutkimuksen menetelmälliset valinnat ja niiden perustelu

Tässä luvussa esitän ja perustelen tutkimukseeni valitsemani tutkimusstrategian ja -menetelmät sekä kuvaan niiden käytännön soveltamista tutkimuksessani. Luvussa esittelen myös tutkimuskoulun ja sen opettajayhteisön. Luvun lopussa¹ keskityn kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin liittyviin näkökulmiin sekä niiden huomioimiseen tässä tutkimuksessa.

Tutkimuksen empiirinen osa on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jossa tutkin yhden ala-asteen opettajakunnan käsityksiä koulustaan sekä hahmotan heidän käytännön toimintaansa vaikuttavaa vuorovaikutuskulttuuria. Tutkimusaineistona käytän ensisijaisesti teemahaastatteluaineistoa². Haastattelu- ja haastattelun lisäksi on analyysimateriaalina myös observointiaineistoa³ sekä tutkimuskohteesta saatuja dokumentteja⁴. Aineiston analyysi ja teorian muodostaminen tapahtuvat pääsääntöisesti aineistolähtöisesti.

4.1 Kvalitatiivinen orientaatio

Tutkimustehtävänäni⁵ on jäsentää kouluyhteisössä työskentelevien opettajien muodostamaa käsitystä koulunsa omaleimaisista vahvuuksista ja tarkastella paitsi opettajien itsensä kuvailemana myös heidän toimintansa perusteella, kuinka näitä omaleimaisia vahvuusalueita koulussa käytännössä hyödynnetään. Tehtävänä on myös koulukohtaista opetussuunnitelmaprosessia tarkastelemalla jäsentää koulun sisäistä kehittämistä ja esittää sekä teoreettiseen että empiiriseen tietoon perustuvia näkemyksiä koulun kehittämistyön jatkamiseksi.

Tutkimuksen metodologista rakennetta suunniteltaessa tulee lähtökohdaksi ottaa se, että tehdyt valinnat mahdollistavat mahdollisimman aidosti ilmiön ymmärtämisen. Tämän tutkimuksen aihealueen kannalta – yhteisössä jaetun käsityksen hahmottamiseksi sekä vuorovaikutuskäytänteiden ymmärtämiseksi

¹ 4.5 Tutkimusasetelman luotettavuuden arviointia

² ks. Liite 1 Teemahaastattelurunko

³ ks. Liite 4 Tutkimuksen havainnointiaikataulu

⁴ ks. Liite 5 Tutkimuksessa käytetty dokumenttiaineisto

⁵ ks. 1 Tutkimuksen tausta, tehtävä ja rakenne; tutkimustehtävä

ja mallintamiseksi – olen lähestynyt ongelmaa kvalitatiivisen tapaustutkimuksen keinoin.

“Yleisesti ottaen voidaankin sanoa, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään ottamaan kohteeksi ilmiö, jonka suhteen yleistäminen ei ole ongelma. Siten olennaiseksi tulee tutkimuksen pyrkimys selittää ilmiö, tehdä se ymmärrettäväksi. Sen olemassaolon paljastaminen tai todistaminen ei ole tarpeen”⁶.

Kvalitatiivisen tapaustutkimusotteen valintaa tutkimusstrategiaksi jäsentää Yinin⁷ näkemys, jossa tapaustutkimusotteella pyritään selvittämään kuinka ja miksi-kysymyksillä kuvattavaa, nykyhetkeen keskittyvää tutkimusaihetta. Tätä ajatusta käyttäen voidaan tutkimustehtävät ymmärtää kysymysmuodossa seuraavasti: Mitkä asiat opettajakunta käsittää koulun omaleimaisiksi vahvuuksiksi, kuinka nämä asiat jäsentyvät? Kuinka ja miksi näitä vahvuuksia käytetään hyväksi koulun toiminnassa? Kuinka koulukohtainen opetussuunnitelmaprosessi tukee koulun yksilöllistä kehittämistyötä ja täyttää sille asetetut odotukset koulua aktiivivana koulunkehittämissstrategiana?

Kvalitatiivisessa aineistossa tutkimuksen mielenkiinto kohdistuu tutkitavan ilmiön ymmärtämiseen. Tämä mahdollistaa keskittymisen pieneen tutkimusjoukkoon, johon tilastollinen argumentaatiotapa ei ole mahdollinen⁸. Tärkeää laadullisessa tutkimuksessa onkin paikallinen selittäminen, jossa selitysmalli pätee sen taustalla olevaan empiiriseen aineistoon⁹. Laadullisessa tutkimuksessa luotavan selitysmallin uskottavuuden kannalta olennaista on sen ristiriidattomuus. Laadullisessa analyysissä, toisin kuin tilastollisessa, ei voida perustella mitään tulkintaan vaikuttavia seikkoja tilastollisilla todennäköisyyksillä.¹⁰

Tutkimuksessa syntyneen paikallisen selitysmallin vaatimukset, lähinnä vahvistettavuuden kannalta, nähdään esimerkkinä yleisemmästä ilmiöstä kuin vain tutkimuksessa aineiston tuottamisessa mukana olleiden ilmiöiden ymmärtämisestä¹¹. Alasuutarin¹² mukaan tutkimuksessa syntyneen selitysmallin tulee olla koherentti ja sisäisesti looginen, sekä lisäksi mahdollisimman monien aineiston analyysin pohjalta löydettyjen johtolankojen tulee puhua syntyneen selitysmallin puolesta.

⁶ Alasuutari 1994, 209

⁷ Yin 1994, 5–6, 6, 9

⁸ Alasuutari 1994, 30

⁹ Alasuutari 1994, 215–216; Wollcott 1994, 112–113

¹⁰ Alasuutari 1994, 29

¹¹ ks. Lincoln & Guba 1985, 294–295; Suoranta & Eskola 1996, 164–168

¹² Alasuutari 1994, 215

Kvalitatiivinen tutkimus antaa ainutlaatuisia mahdollisuuksia yksittäisen koulun tasolla tapahtuvalle tutkimukselle. Keskittyminen yksittäisiin toimijoihin omassa ainutlaatuisessa kontekstissään antaa mahdollisuuden lähestyä tarkasti koulun ja luokan prosesseja, koulun organisaatiota ja sen kulttuuria sekä opettajakunnan ja oppilaiden koululle asettamia odotuksia.¹³

Aineistolähtöisyys teorian rakentumisessa

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija on tietoinen vallitsevista teorioista ja selitysmalleista. Tutkimuksen teorian hän kuitenkin luo tutkimusaineistosta itsestään. Tätä voidaan kutsua aineistolähtöisyydeksi (grounding of theory in data). Aineistolähtöisyydessä pitäytyessään tutkija pyrkii löytämään selityksiä ilmiöön tutkittavan omassa kontekstissa, muodostamalla teorian, käsitteistön ja kategoriat tutkimusaineistosta itsestään.¹⁴

Aineistolähtöisyyttä voisi luonnehtia myös laadullisen tutkimuksen induktiivisuudeksi¹⁵. Tällöin yksityisistä havainnoista päädytään yleisiin merkityksiin. Tutkijalla katsotaan olevan omakohtaista tuntemusta tutkittavasta ilmiöstä ja tutkimusprosessiin osallistuvista henkilöistä. Tätä tuntuuta pidetään tutkittavan ilmiön ymmärtämistä ja sen selittämistä tukevana ominaisuutena¹⁶. Onnistunut kvalitatiivinen tutkimus edellyttääkin aineiston perin pohjaista tuntemista¹⁷.

Tutkimusprosessin lähtökohtana ovat empiiriset havainnot, joita tutkija tulkitsee lähilukuisesti teemoitellen, koodaten ja kategorisoiden. Löytyneitä avainkategorioita tarkennetaan uudella, täsmentyneellä aineistolla, jolloin pyrkimyksenä on saavuttaa aineiston pohjalta teoreettisesti pohdiskeltu selitysmalli. Kvalitatiivista tutkimusta voikin luonnehtia pikemminkin teorian löytämiseksi (the discovery of theory) kuin jo olemassa olevan tai olevien teorioiden testaamiseksi (verification of theory).¹⁸

Tämän tutkimuksen lähtökohtana pidin induktiivisen teorian muodostamista erityisesti aineistolähtöinen teoria -tutkimusotteen¹⁹ (Grounded Theory) mukaisesti.

¹³ Hitchcock & Hughes 1995, 25

¹⁴ Filstead 1985, 38

¹⁵ Hirsjärvi & al. 1997, 253; myös Anttila 1996, 139

¹⁶ Filstead 1985, 38

¹⁷ Hirsjärvi & al. 1997, 253

¹⁸ Filstead 1985, 38

¹⁹ Glaser & Strauss 1967

Aineistolähtöinen teoria -tutkimusote (Grounded Theory)

Kaikesta induktiivisesti teoriaa muodostavasta laadullisesta tutkimuksesta puhutaan usein nimellä aineistolähtöinen teoria. Aineistolähtöinen teoria -tutkimusotteen kehittivät Glaser ja Strauss julkaistessaan teoksen *The Discovery of Grounded Theory*²⁰. Sittenmin tätä tutkimusotetta on tarkennettu useilla teoksilla²¹. Aineistolähtöisellä teorialla on katsottu²² tarkoitettavan tutkimusotetta, jossa tutkimuksen teoria johdetaan tutkittavasta ilmiöstä induktiivisesti käyttämällä ”työkaluina” tietojen keruuta ja analyysiä. Tutkijan on oltava teoreettisesti herkkä kyetäkseen luomaan riittävän tiheän ja integroidun teorian.

“So, it is not really a specific method or technique. Rather, it is a style of doing qualitative analysis that includes a number of distinct features, such as theoretical sampling, and certain methodological guidelines, such as the making of constant comparisons and the use of a coding paradigm, to ensure conceptual development and density.”²³

Teorian rakentuminen perustuu siihen oletukseen, että tutkimusaineiston analyysin yhteydessä, koodausprosessin edetessä, tutkija pystyy havaitsemaan aineistosta nousevat kategoriat samoin kuin näiden kategorioiden väliset suhteetkin. Oleellista tämän tutkimuksen kannalta onkin, että analyysi pidetään tarkkana ja kontrolloituna vertailemalla jatkuvasti aineiston eri osia²⁴. Tulkintoja tehdään jatkuvasti tutkimuksen edistyessä, ja tulkinnat ohjaavat myös aineiston hankkimista²⁵.

Aineistolähtöisen teorian tutkimusotteessa korostuu induktiivisuus sekä aineiston keruu- että analyysitavassa. Induktiivisuus ilmenee myös ns. emergenssioletuksessa, jossa uskotaan teorian nousevan itsestään aineistoa analysoidessa. Tätäkin näkemystä kohtaan on esitetty²⁶ kritiikkiä, koska havaintojen tekemisen on katsottu joka tapauksessa riippuvan alustavista hypoteeseistä ja teoreettisista taustaoletuksista.

²⁰ Glaser & Strauss 1967

²¹ esim. Strauss 1987, Strauss & Corbin 1990

²² Järvinen & Järvinen 1993, 35

²³ Strauss 1987, 5

²⁴ Moilanen & Roponen 1994, 21–22

²⁵ Strauss 1987, 10

²⁶ Niiniluoto 1983, 123–125; Alasuutari 1993, 89–90; Moilanen & Roponen 1994, 26

Järvinen ja Järvinen²⁷ kritisoivat aineistolähtöinen teoria -tutkimusotetta sillä perusteella, että siitä on pyritty tekemään liian kontrolloitu ja ohjattu. Onnistunut aineistolähtöinen teoria -tutkimusotteen soveltaminen vaatii tutkijalta paljon mm. teoreettista herkkyyttä. Tällainen tutkimusote soveltuu erityisen hyvin käytettäväksi eksploratiivisessa tutkimuksessa ts. sellaisen ilmiön tutkimisessa, jolla ei ole vielä teoriaa, mallia tai muuta käsiterakennetta.

Oman näkemykseni mukaan en tutkimuksessani pääse “puhtaaseen” aineistolähtöisyyteen, sillä olen epäilemättä vaikuttanut luokkien syntyyn jo haastattelun teemoja valitessani²⁸. Näihin teemavalintoihin on vaikuttanut mm. oma opettajakokemukseni²⁹ tutkimuksen koulussa sekä ennen haastatteluja lukemani kasvatustieteellinen kirjallisuus. Pyrkimykseni on kuitenkin antaa sekä haastattelutilanteessa haastateltavien että aineiston analyysivaiheessa aineistossa olevien kommenttien johdattaa tutkimuksen aineiston tuottamisen sekä analysoinnin suuntaa.

Tämän tutkimuksen tutkimusote

Laadulliset tutkimukset eivät yleensä noudata puhtaasti jotain ennalta määrättyä ja yksiselitteistä suuntautumistapaa, vaan niihin voi sisältyä useiden lähestymistapojen piirteitä³⁰. Tutkimuksen analyysin alkuvaiheessa sekä koodauksessa että kategorioinnissa pitäydyin suurelta osin aineistolähtöinen teoria -tutkimusotteen soveltamisesta esitetyissä toimintamalleissa. Lopullinen analyysini ei kuitenkaan ollut “puhtaasti” aineistolähtöisen teorian soveltamista, vaan siinä oli myös runsaasti muiden kvalitatiivisten tutkimusotteiden piirteitä (etnografia³¹, toimintatutkimus³²).

Tutkimuksen tulososan toisessa luvussa (5.2) tarkastelen koulukohtaista opetus suunnitelmaprosessia koulun aktiivisen kehittämisen strategiana. Tämän luvun tutkimusotteellinen merkitys on kaksitahoinen:

1. Luku toimii itsenäisenä laadullisena osiona, jossa lähinnä induktiivisesti nostetaan esiin opettajakunnan “ääni” prosessiin ja sen onnistumiseen kohdistuneista näkemyksistä (koulukohtaisuuden merkitys, prosessin onnistuminen, prosessin jatkamiseen kohdistuvat odotukset).

²⁷ Järvinen & Järvinen 1993, 8, 41

²⁸ haastatteluaineiston teemojen valinnasta tarkemmin ks. 4.3.1 Haastatteluaineisto

²⁹ tarkemmin ks. 4.5.1 Tämän tutkimuksen erityispiirre

³⁰ Vienola 1995, 86

³¹ esim. Hitchcock & Hughes 1995, 118–152; Wolcott 1994

³² esim. Hitchcock & Hughes 1995, 27–31; Räsänen 1993, 45–55; Suojanen 1992, 16–19

2. Luvun tehtävänä on toimia aiemmassa luvussa (5.1) luodun koulukulttuurisen mallin testinä tutkimuksen sisäistä luotettavuutta tarkasteltaessa.

Jälkimmäisellä tehtävällä viitataan ajatukseen siitä, että tutkimuksen teoriaosasta³³ on johdettavissa esiin koulu yhteisölle asetettuja ennakkoodotuksia ja -oletuksia koulun aktiivisesta kehittämisestä. Tällaisena odotuksena voidaan pitää mm. yhteistoiminnallisuuden vaatimusta koulukohtaisen opetussuunnitelman laadintaprosessissa. Näitä aktiiviseen kehittämiseen viittaavia odotuksia kyseenalaistan tutkimuksessa syntyneellä koulukulttuurisella toimintamallilla³⁴. Tällöin laadullisen aineiston tulkinnaassa syntynyt malli nähdään teoriana, jonka näkemyksiä voidaan verrata aiemmin esitettyihin teoreettisiin näkemyksiin. Tätä teorian tulkinnaallista näkemystä edustavat Wolcottin³⁵ ajatukset teorian käyttämisestä sekä analyyttisesti (analytically) että tulkitsevasti (interpretively).

Testattaessa omia tutkimustuloksia samaan aineistoon kuuluvilla osilla on kiinnitettävä erityistä huomiota tutkimuksen osien välisiin suhteisiin, jotta vältyttäisiin samojen aineisto-osien tulkitsemiselta kahteen kertaan ja siten tulkinnaat automaattisesti tukisivat toisiaan. Tässä tutkimuksessa luvun 5.1 haastatteluaineisto koostui opettajan taustatiedot-, kuvaus koulusta-, sosiaalinen vuorovaikutus- sekä omaleimaisuus -pääkoodiluokista³⁶. Tällöin opetussuunnitelmapirosessia koskeva haastatteluaineisto³⁷ jäi koulukulttuurisen mallin luomisen kannalta erilliseksi, eikä se näin ollen ollut mukana käytettynä aineistona. Samojen ilmiöiden nouseminen näissä erillisissä aineistoissa voidaan nähdä aineiston sisäistä koherenssia nostavana tekijänä.

Laadullisen tutkimuksen tekemisessä ei näkemykseni mukaan ole "yhtä oikeaa" metodologista suuntautumista. Tämän vuoksi onkin parempi, että tutkimus toteutetaan käyttämällä useampia perusteltavia suuntautumistapoja, menetelmällisiä ratkaisuja sekä aineiston tuottamis- ja analysointitapoja. Tämä ei sulje tietenkään pois sitä, että valitut menetelmät on kyettävä perustelemaan ja arvioimaan perusteellisesti. Tätä näkemystä tukevat myös useat muut³⁸ laadullisen tutkimuksen tekijät.

Tutkimukseni ontologiset ja epistemologiset lähtökohdat ovat lähinnä etnografisen tutkimuksen mukaisia. Ontologisena lähtökohtana eli uskomuk-

³³ ks. 3 Koulun kehittämisen suuntaviivoja

³⁴ ks. 5.1.2.5 Opettajakunnan vuorovaikutuskulttuuri

³⁵ Wolcott 1994, 43

³⁶ ks. Liite 3 Haastatteluaineiston luokittelun koodimatriisi

³⁷ Opetussuunnitelmapirosessi-pääkoodiluokka

³⁸ esim. Denzin & Lincoln 1994, 3; Hitchcock & Hughes 1995, 116

sena ja ymmärryksenä olemassaolosta ja sosiaalisesta maailmasta on näkemys siitä, että ihminen saa tietonsa maailmasta kokemuksiensa kautta. Tämä kosketus on kuitenkin epäsuora ja tapahtuu ihmismielen prosessien kautta. Ihminen sinänsä on jo aktiivinen ja tavoitteellinen ja toisaalta tunteva, suunnitteleva ja arvottava. Toiminnan myötä syntyvät kulttuurit muokkaavat ihmistä. Tutkimuksessa pyritäänkin asettumaan tutkittavien asemaan, ja tällöin luotettavuus perustuukin vuorovaikutuksen intensiivisyyden ja avoimuuden asteeseen.³⁹

Organisaation kulttuurit ovat aina työyhteisöspesifejä⁴⁰. Yksittäisiä organisaatioita voidaan tarkastella pieniyhteisöinä painottamalla organisaatiokulttuurin sisäistä näkökulmaa. Tällöin yhteisölle voi muodostua oma intensiivinen merkitysmaailmansa. Organisaatiolla on oma yksilöllinen historia, mahdollisesti oma kieli, normit, tavat ja arvot.⁴¹ Etnografisen tutkimuksen – kuten tämänkin tutkimuksen – tarkoituksena on inhimillisen ymmärryksen lisääminen. Saatu tieto on inhimillistä, subjektiivista, arvosidonnaista, sosi-aali- ja kulttuurisidonnaista ja siten oleellisesti yhteydessä tiedonlähteeseen. Tutkimuksessa saatu tieto pyrkii lisäämään inhimillistä ymmärtämystä sosiaalisesta elämästä ja siten herättämään uusia ajatuksia ja ideoita.⁴²

Mäkisalo⁴³ näkee oman tutkimuksensa kohteena olevat organisaation jäsenet älykkäinä ja itsenäisesti ajattelevina ihmisinä. Heidän käyttäytymisensä tapahtuu sekä omien ja kulttuurin yhteisten tiedostettujen tai tiedostamattomien tietorakenteiden, arvojen, normien ja perusolettamusten että niistä muodostettujen käsitysten pohjalta. Tämä näkökulma tutkimukseen osallistuneista ihmisistä on sovitettavissa myös tähän tutkimukseen.

Organisaation kulttuurin työyhteisöspesifisyys ja etnografinen lähestymistapa ovat ymmärrettävissä myös käyttämällä termiä tapaustutkimus. Seuraavana tarkastelen tämän tutkimuksen tapaustutkimusotetta.

4.2 Tapaustutkimus

Tämän tutkimuksen tapauskoulu

Tämän tapaustutkimuksen ala-asteen koulu sijaitsee keskisuudessa itäsuomalaisessa kaupungissa kaupunginosassa, joka on suurehko ja

³⁹ ks. Syrjäläinen 1994b, 77

⁴⁰ Aaltio-Marjosola 1992, 66

⁴¹ Aaltio-Marjosola 1992, 17

⁴² Syrjäläinen 1994b, 77–78

⁴³ Mäkisalo 1998, 37

asuinmuodoiltaan varsin moninainen. Alueella asutaan pääasiassa joko omakoti- tai rivitaloissa, mutta toisaalta kaupungin vuokrakerrostaloja on myös rakennettu lähelle koulua.

Koulussa opiskelee vajaat 400 lasta 14 perusopetusryhmässä. Tutkimuksen aikana alkuopetusluokat olivat kolmesarjaisia ja muut luokat kaksisarjaisia. Koulun opetushenkilökunnan muodostavat rehtori, erityisopettaja, koulun oma kielenopettaja sekä toinen kielenopettaja tuntiopettajana ja 14 luokanopettajaa. Muina työntekijöinä koulussa työskentelee siivous-, keittiö-, sekä vahtimestarihenkilökuntaa. Itse olen työskennellyt koulussa luokanopettajana lukuvuodesta 1991–92 lähtien, tosin olen ollut virkavapaalla syksystä 1996.

Koulurakennuksen toimivuudesta nykyajan tarpeisiin on esitetty kritiikkiä lähinnä tilojen ahtauden vuoksi, mutta muuten koulu on varsin hyvässä kunnossa. Itse koulurakennus koostuu kolmesta osasta: vanha puoli, uusi puoli sekä liikuntasali. Varsinaisen koulurakennuksen lisäksi on huomioitava, että koulu on rakennettu kiinni kaupungin lähikirjastoon. Koulun ja kirjaston erottaa ainoastaan palo-ovi. Tutkimuksen aikana koulu sai käyttöönsä kirjastorakennuksesta yhden huoneiston, jossa saksan kielen tunnit nykyisin pidetään.

Tutkimuksen tapaustutkimusotteen analysointia

Tapaustutkimus (case study) on ennemminkin tutkimuskohteen valinta kuin metodologinen valinta. Tapaustutkimukseen liitetään⁴⁴ piirteitä naturalistisesta, holistisesta, kulttuurisesta ja fenomenologisesta tutkimuksesta, jossa keskeiseksi ajatukseksi⁴⁵ muodostuukin tutkimustavan tarjoama mahdollisuus ottaa tutkimuksen konteksti mahdollisimman hyvin huomioon analysoitaessa tutkimusaineistoa.

Tätä tutkimusta voisi taulukossa 23 esitettyä Staken⁴⁶ luokittelua käyttäen luonnehtia sisäiseksi ja instrumentaaliseksi tapaustutkimukseksi. Sisäinen tapaustutkimus ilmenee pyrkimyksenäni ymmärtää ja kehittää juuri tämän tutkimuskoulun yksilöllistä toimintakulttuuria. Toisaalta pyrin kytkeämään tämän tapauksen ilmiöt, josta esimerkkinä väljäkytkentäisyyden ilmeneminen opettajayhteisön toiminnassa, laajemminkin kasvatustieteelliseen teoriaan.

⁴⁴ Stake 1994, 236

⁴⁵ ks. Hartley 1994, 208–209

⁴⁶ Stake 1994, 237

TAULUKKO 23. Tapaustutkimusluokat⁴⁷

Sisäinen tapaustutkimus (intrinsic case study)	<ul style="list-style-type: none"> - tutkija pyrkii ymmärtämään tiettyä tapausta sen yksilöllisine erityispiirteineen - tutkija ei pyri tapauksen tutkimisella laajempien abstraktien rakenteiden selittämiseen tai teorian muodostamiseen
Instrumentaalinen tapaustutkimus (instrumental case study)	<ul style="list-style-type: none"> - tutkija pyrkii tapauksen avulla löytämään laajempia teoreettisia ilmiöitä - tapaus itsessään toimii vain välineenä laajempaan ymmärtämiseen
Kollektiivinen tapaustutkimus (collective case study)	<ul style="list-style-type: none"> - tutkitaan useita tapauksia, joilla on jokin yhteinen piirre - yksittäisiä tapauksia ei käsitellä omine erityispiirteineen - laajemmalla tapausmäärällä pyritään laajempaan selittämiseen.

Kuten taulukosta 24 voidaan todeta, ei tapaustutkimustyyppit aina ole käytännössä selvästi eroteltavissa toisistaan, vaan tutkimuksesta voidaan löytää usean eri tutkimustyyppin piirteitä⁴⁸. Näin on tässäkin tutkimuksessa, johon liittyy runsaasti etnografisia tapaustutkimuksellisia piirteitä lähinnä tutkimuksen orientaatiossa, kenttätyön kestossa ja monimetodisuudessa⁴⁹. Toisaalta se, että olen työyhteisön pitkäaikainen jäsen korostaa toimintatutkimuksellisia piirteitä. Toimintani vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa korostaakin ajatusta itsestäni osana tutkimuskohdetta.

Tapaustutkimuksessa on huomioitava useita vaatimuksia, jotka kohdentuvat tutkimusasetelman laatimiseen, tutkimusaineiston hankkimiseen sekä aineiston analyysiin. Näitä vaatimuksia olen koonnut taulukkoon 25.

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt soveltamaan taulukossa 25 esitettyjä vaatimuksia seuraavasti: tutkimuksen koulun kulttuurisia ilmiöitä on tarkasteltu nimenomaisesti koulun omassa kontekstissa, tarkastelussa on pyritty ottamaan huomioon koko tutkimukseen osallistunut opettajakunta kokonaisuutena ja tutkimuksessa löytyneet ilmiöt on kytketty yhteen⁵⁰, tutkimusaineiston kerääminen on tapahtunut luottamuksellisessa ilmapiirissä ja koulun

⁴⁷ Stake 1994, 237

⁴⁸ Syrjälä & Numminen 1988, 23

⁴⁹ ks. 4.1 Kvalitatiivinen orientaatio, tämän tutkimuksen tutkimusote

⁵⁰ ks. 6 Arviointi ja johtopäätökset

TAULUKKO 24. Tapaus tutkimustyyppit tutkimuskohteen perusteella eroteltuna Syrjälää ja Nummista⁵¹ mukailten

Tapaus-tutkimus-tyyppi	Tutkimuksen tavoitteen luonne	Menetelmävalinta
etnografinen tapaus-tutkimus	tavoitteena ihmisten toimintojen ymmärtäminen ja ulkopuolisten syy-seuraus-suhteiden luominen	pitkään kenttätyöhön perustuva osallistuva havainnointi, monimetodisuus
evaluatiivinen tapaus-tutkimus	pyritään syvätason tietoon, jolla voidaan kuvata ja määrittellä menettelytapojen, toteutetun ohjelman tai instituution arvoa	evaluaation tutkimuksen luonteen mukaiset valinnat (eksperimentalistit, eklektikon, kuvaajat, kustannus-hyöty analysoijat)
kasvatuk-sellinen tapaus-tutkimus	tavoitteena ymmärtää ja avartaa näkemystä kasvatustoiminnasta ja herättää keskustelua	esimerkiksi elämäkerralliset tapaus tutkimukset, joiden aineisto saadaan kirjoitetuista omaelämäkertoista, haastatteluihin perustuvista elämäntarinoista tai elämäkerrallisista
toiminta-tutkimus	tutkija pyrkii vaikuttamaan omiin käytäntöihinsä ja kehittää tutkittavaa ilmiötä tutkimuksesta syntyvän palautteen avulla	dokumenttiaineistoista tutkija toimii tutkimassaan käytännössä, tutkimuksen tekijä on osa tutkimuskohdetta.

normaalin elämän aikana⁵². Aineiston keräämisessä korostetaan⁵³ myös monipuolisuutta. Tässä tutkimuksessa triangulaatiovaatimus on otettu huomiioon aineiston, ajan sekä tutkijuuden osalta⁵⁴.

Tapaus tutkimusotteen soveltamisesta oman tutkimustehtävän ratkaisemiseksi ja aineiston tuottamiskeinojen valinnaksi tukee myös Scheinin käsitys kulttuurin tutkimisen kohdealueesta:

⁵¹ Syrjälä & Numminen 1988, 23–76

⁵² ks. 4.3 Aineiston tuottamiseksi käytetyt menetelmät; 4.5 Tutkimusasetelman luotettavuuden arviointia

⁵³ ks. Yin 1994, 13; Syrjälä & Numminen 1988, 5

⁵⁴ ks. 4.5.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

TAULUKKO 25. Tapaustutkimuksen määrittelyä sen ominaisuuksien perusteella⁵⁵

Tapaus- tutkimuksen ominaisuus	Ominaisuuden luonne	Vaatimukset tutkimuksessa
yksilöl- listäminen	tutkittavat yksilöt kykenevät tulkitsemaan elämän tapahtumia ja muodostamaan merkityksiä maailmasta	ilmiötä tarkasteltava omassa kontekstissaan
kokonais- valtaisuus	kokonaisvaltainen ja systemaattinen kuvaus ilmiön laadusta	tarkastelu eri kulmista pilkkomatta sitä irrallisiin osiin
monitie- teisyys	eklektisyys ts. tutkimuksen teoretisointi ja menetelmät valitaan eri yhteyksistä	tutkija yhdistää eri tieteiden teorioita ja kokemuksia tutkimuksen teosta
luonnol- lisuus	naturalistisuus, ilmiön tutkiminen luonnollisessa ympäristössään	ei järjestettyjä, keinotekoisia järjestelyitä ja pakotteita
vuoro- vaikutus	luottamus tutkijan ja tutkittavan välillä	tutkija odottaa luonnollisen luottamuksen syntyä tai sopii tarkasti tutkimuksen suorittamisen säännöistä tutkittavan kanssa
mukautu- vaisuus	tietoja etsitään sieltä, mistä niitä voi saada	tutkimuskohteen valinnassa huolellisuus, tutkimus voi toteutukseltaan ja tavoitteiltaan muuttua tutkimuksen edistyessä
arvosidon- naisuus	tutkija tunnustaa oman arvomaailmansa mukanaolon tutkimuksessa	arvojen tiedostaminen ja julkituonti.

“Kulttuuria tulisi tarkastella jonkin itsenäiseksi määritellyn ja vaikiintuneen sosiaalisen yksikön ominaisuutena. Toisin sanoen, jos on osoitettavissa, että jollakin tietyllä ihmisjoukolla on merkittävä määrä yhteisiä, tärkeitä kokemuksia ja nämä kokemukset ovat syntyneet ryhmän ratkaistessa ulkoisia ja sisäisiä ongelmiaan, voidaan olettaa näiden yhteisten kokemusten aikojen kuluessa muovanneen ryhmälle yhteisen näkemyksen ympäröivästä maailmasta ja ryhmän paikasta siinä.”⁵⁶

⁵⁵ Syrjälä & Numminen 1988, 8–11

⁵⁶ Schein 1987, 25

Tapaustutkimusta kohtaan esitettyä kritiikkiä

Tapaustutkimusta on pidetty pehmeämpänä (lack of rigor) kuin survey-tutkimusta. Kritiikkiä on erityisesti esitetty tutkijuuden objektiivisuuden osalta. Tutkimuksen tuloksiin vaikuttaneiden asioiden on katsottu olleen epämääräisiä ja moniselitteisiä. Toisaalta on kritisoitu sitä, että tapaustutkimuksen materiaalin tuottamisessa tutkija voi tahallisesti ohjata tutkimusaineistoa, jotta halutut asiat erottuisivat analyysivaiheessa. Kritiikki on kohdistunut myös yleistettävyyteen sekä tutkimustyyppille ominaiseen laajaan keston ja raportoinnin mittavuuteen.⁵⁷

Kvalitatiivista tutkimusta ja tapaustutkimusta kohtaan on esitetty paljon arvostelua ja kritiikkiä⁵⁸. Taulukkoon 26 olen jäsentänyt Syrjälää ja Nummista mukailien ajatuksia tapaustutkimukseen kohdistuneesta kritiikistä ja puolustelusta.

Yinin⁵⁹ näkemyksen mukaan tapaustutkimus ei edes tavoittele tilastollista yleistettävyyttä (statistical generalization), vaan yleistettävyyttä liittyy pääasiassa tutkimuksen teoreettiseen esitykseen (analytic generalization). Toisaalta tapaustutkimusta tekevän tutkijan tulee noudattaa kaikkia tieteellisen tutkimuksen rehellisyyteen liittyviä seikkoja, joten mm. tutkimuksen manipulointi on kiellettyä. Laajuus ja tutkimuksen kesto ovat olleet ongelmallisia, mutta tapaustutkimuksen ei välttämättä tarvitse olla luonteeltaan erittäin pitkä ja massiivinen. Etnografiat vaativat tutkijalta pitkäaikaista perehtyneisyyttä ja kenttätöskentelyä tutkimuskohteen ymmärtämiseksi ja kattavan aineiston keräämiseksi. Tässä tutkimuksessa tutkimusaineistoa on kerätty useamman vuoden aikana⁶⁰. Tämä on kuitenkin ollut välttämätöntä tutkimuksen koulun kulttuuristen erityispiirteiden paljastamiseksi ja jäsentämiseksi.

Tapaustutkimuksessa yleistämistä merkittävämpää on tutkittavan tapauksen mahdollisimman laaja ymmärtäminen⁶¹. Koska maisterintutkintoon kuuluvaa syventävää tutkielmaa⁶² laatiessani käytin ainoastaan kvantitatiivisia tutkimusmenetelmiä, jouduin tämän tutkimuksen kvalitatiivisen asetelman vuoksi tutkimusprosessin aikana "uudelleen orientoitumaan" kasvatustieteellisen tutkimuksen tekemiseen. Oman työyhteisön toiminnan ymmärtäminen ja mallintaminen sekä kulttuuristen erityispiirteiden hahmottaminen kasva-

⁵⁷ Yin 1994, 9–10

⁵⁸ ks. Hammersley 1989, 92–112

⁵⁹ Yin 1994 10–11

⁶⁰ ks. taulukko 27 Tutkimusaineiston tuottamisen aikataulu

⁶¹ Stake 1994, 236

⁶² Huusko & Saarinen 1991

TAULUKKO 26. Tapaustutkimuksen kritiikki ja puolustelu⁶³

Väite	Kritisointi	Puolustelu
1	Tapauksen perusteella ei voi tehdä kausaalipäätelmiä, eivätkä tulokset ole yleistettäviä.	Tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen on tärkeämpää kuin yleistäminen.
2	Tapaustutkimukset eivät edistä kasvatustieteen teorianmuodostusta	Teoriaa sovelletaan tutkimuksen kaikissa vaiheissa, jolloin ymmärrys muodostuu teorian ja käytännön pohjalta. Lukija voi itse tutkimuksen perusteella tarkentaa omia teoreettisia näkemyksiään.
3	Tutkimusraportit ovat kooltaan paksuja ja niiden käyttäminen on vaikeaa.	Tapaustutkimus mahdollistaa elävän ja ymmärrettävän kuvan ja mahdollistaa näin ilmiön ajallisen kuvauksen ympäristöineen.
4	Tapaustutkimus on vaikea tehdä, eikä tekemiselle ole sääntöjä. Tutkimusprosessi vie paljon aikaa ja resursseja.	Käytännön säännöt sovittavissa ja metodologia kehitettävissä.
5	Tulokset tapaustutkimuksessa ovat vääristyneitä.	Tapaustutkimuksella voidaan saavuttaa tutkittavan ilmiön sisäiset merkitykset tutkittavalle. Lukija itse voi tarkastaa tulkinnat havaintojen pohjalta.
6	Tutkimukset voivat vastuuttomasti puuttua tutkittavien elämään.	Tutkija ja tutkittavat itsearvioivat rehellisesti työtä.
7	Tapaustutkimukset ovat luonteeltaan konservatiivisia.	Lukija tai kuulija voi tutkimukseen tutustuessaan saada aineksia itsensä ja ajattelunsa kasvulle.

tutustieteellisin keinoin vaativat tulosten yleistettävyyteen ja siirrettävyyteen liittyvien ajatusten uudelleenorientoimista. Eräänä tavoitteenani tällä tutkimuksen raportointitavalla onkin antaa lukijalle mahdollisuus liittää perustellut löydökseni ja teoriani omiin näkemyksiinsä ja saada siten mahdollisesti uusia, perusteltuja ideoita oman ajattelunsa kasvulle riippumatta siitä, ovatko kasvun tavoitteet käytännönläheisiä tai laajempia kasvatustieteellisen ajattelun näkökulmasta.

⁶³ Syrjälä & Numminen 1988, 175–180

4.3 Aineiston tuottamiseksi käytetyt menetelmät

Koulun toimintaa koskevassa tutkimuksessa tarvitaan aineistoa laaja-alaisesti toiminnan eri alueilta. Tällöin myös aineiston keräämisen muodot vaihtelevat. Koulun saavutuksia tutkittaessa voidaan käyttää mm. dokumentteihin perustuvaa aineistoa (records). Koulun sisäisiin prosesseihin keskittyvää analyysia varten tarvitaan kuitenkin muitakin lähestymistapoja. Näitä voivat Rutterin ja muiden⁶⁴ mukaan olla mm. pitkäaikaiset observoinnit, oppilaille suunnattavat kyselyt sekä kouluyhteisön jäsenille tehdyt haastattelut.

Tutkimusaineistoni olen tuottanut kokonaisuudessaan valitusta tapauskoulusta kahden lukuvuoden aikana ja se koostuu teemahaastatteluista, observoinneista sekä dokumenttianalyseista.

TAULUKKO 27. Tutkimusaineiston tuottamisen aikataulu

Ajankohta / aineisto	Esi-tutkimus	Haastattelut ja ryhmä-keskustelut	Observointi	Dokumentit
syksy 1995	X			X
kevät 1996	X	X		X
syksy 1996		X*	X	X
kevät 1997		X**	X	X
syksy 1997		X**		
syksy 1998		X**		

* = haastatteluaineiston "tuplatarkistus" (tutkijan suorittama tarkastus sekä haastateltujen opettajien suorittama tarkastus)

** = ryhmäkeskustelu tutkimustuloksista

Tutkimukseni primääriaineistona käytän keräämääni haastatteluaineistoa. Ennen varsinaisen haastatteluaineiston keräämistä tein esihaastattelut⁶⁵. Varsinaiset tutkimushaastattelut suoritin esihaastatteluaineiston aukikoodauk-

⁶⁴ Rutter & al. 1979, 53–54

⁶⁵ ks. 4.3.1 Haastatteluaineisto, esihaastattelut

sen⁶⁶ jälkeen. Tutkimuksen haastatteluaineiston analyysin kanssa samaan aikaan ajoittui tutkimuksen observointiaineiston⁶⁷ kerääminen. Observoinnit toimivat täten paitsi omana, ajallisesti pidemmän ajan kuluessa kerättynä tutkimusmateriaalina, myös koko tutkimuksen analyysissä saatujen selitysten ja ajatusten jäsentäjänä. Jälkimmäinen käyttötarkoitus liittyy lähinnä haastatteluaineistossa saatujen selitysten ja ajatusten sekä observoimalla esiintulleiden koulun käytäntöjen vertailuun. Dokumentit hankin ja analysoin pääasiassa vasta observointien jälkeen. Dokumenteilla⁶⁸ jäsensin edelleen syntyneitä teoreettisia malleja ja pyrin edelleen ymmärtämään mallien mahdollisia syitä ja vaikutuksia.

4.3.1 Haastatteluaineisto

Haastattelua pidetään⁶⁹ yleisimpänä laadullisen tutkimusaineiston tuottamistapana. Tässä tutkimuksessa haastatteluaineiston analysoinnissa korostuu tutkimuskoulussa vallitsevan kulttuurin ymmärtäminen ja selittäminen. Erityinen, tietyn yhteisön kulttuurinen kieli ei välttämättä avaudu ulkopuoliselle. Tutkimuskohteen kielen ymmärtämiseksi voidaan käyttää erityistä yhteisöön kuuluvaa jäsentä, joka toimii ”tulkkina“ yhteisön kulttuurin tunnistamisessa. Tulkin käyttäminen ei tietenkään ole välttämätöntä, mutta ilman yhteisöllistä tuntuutta on väärinyymmärtämisen vaara suurempi⁷⁰. Tässä tutkimuksessa, tutkijan ollessa koulun yhteisön jäsen, ei yhteisen kielen löytäminen ole ongelmallista. Useiden vuosien kuluessa olen yhteisön jäsenenä oppinut ne paikalliset vivahteet, jotka ovat yhteisön käyttämälle kielelle ominaisia.

Haastattelumenetelmänä käytin puolistrukturoitua haastattelua eli teema-haastattelua. Puolistrukturoitua haastattelua suositaan⁷¹ kasvatustieteellisessä tutkimuksessa erityisesti siksi, että se antaa mahdollisuuden paneutua tarkemmin haastattelussa ilmeneviin, tutkimuksen kannalta olennaisiin aiheisiin. Tätä näkemystä tukee myös Kingin⁷² pohdinta haastattelutapojen valinnasta, jossa hän suosittelee vapaampaa⁷³ laadullista haastattelua tutkimus-

⁶⁶ ks. 4.4 Analyysin suorittaminen

⁶⁷ ks. 4.3.2 Observointiaineisto

⁶⁸ ks. 4.3.3 Dokumenttiaineisto

⁶⁹ King 1994, 14

⁷⁰ Fontana & Frey 1994, 366–367

⁷¹ Hitchcock & Hughes 1995, 157

⁷² King 1994, 16–17

⁷³ King (1994) ei erikseen erottele syvä- ja puolistrukturoitua haastattelua, vaan käyttää niistä molemmista yhteistä nimitystä laadullinen tutkimushaastattelu (qualitative research interview).

tehtävän keskittyessä tutkittavan ilmiön merkitysten paljastamiseen tutkimushenkilöiltä. Strukturoitu haastattelu taas sopii paremmin tehtävään, jossa saadulla aineistolla testataan ennakkoon luotuja hypoteeseja.

Opettajakollegan toimiessa tutkijana, tutkimustehtävän ollessa ilmiötä paljastava ja tutkimusotteen ollessa aineistolähtöinen, on standardisoitu lomakehaastattelu epäkäytännöllinen, sillä se rajaa mielestäni aineiston liian suppeaksi ja jättää haastattelutilanteessa syntyneet ajatukset syventämättä. Toisaalta edellä mainittu haastatteluoto olisi sulkenut pois ne mahdollisuudet, jotka läheinen suhde opettajiin mahdollistaa. Avoin ja vapaamuotoinen haastattelu ei näin laajassa tutkimuskentässä ole myöskään käytännöllinen. Täysin strukturoimaton haastattelu olisi hajottanut aineiston liian pirstaleiseksi, enkä luultavasti siinä tapauksessa olisi kyennyt muodostamaan koko koulun opettajakunnan kattavaa yhtenäistä mallia. Haastattelurunkoa⁷⁴ hyväksikäyttäen suoritettu teemahaastattelu on mielestäni perusteltavissa oleva tapa lähestyä tutkimusongelmaa; hyvin toteutettuna se antaa kaikilta opettajilta informaatiota valitsemiini pääkysymysalueisiin, mutta toisaalta sallii riittävän vapauden keskustella tilanteesta esiin nousevista näkökulmista.

Teemahaastattelun valitsemista haastattelumuodoksi tukee myös näkemys⁷⁵ sen sovellettavuudesta silloin, kun tutkimus käsittelee arkoja, heikosti tunnettuja tai muistamattomuusongelman piirissä olevia asioita. Toisaalta tämä haastattelumuoto soveltuu käytettäväksi myös silloin, kun tutkitaan ilmiöitä, joista haastateltavat eivät ole tottuneet päivittäisessä elämässä puhumaan. Näin on tässäkin tutkimuksessa, sillä tutkimus keskittyy tarkastelemaan kriittisestikin opettajayhteisön käsitystä toiminnastaan. Tämänkaltaisista asioista kommunikointi on koulun kulttuurissa vierasta.

Teemojen läpikäymisen varmistamiseksi käytin teemaluetteloa⁷⁶. Tällä menettelyllä pyrin siihen, että saan tutkimushaastatteluissa kaikilta haastatelluilta samoja aihepiirejä koskevaa informaatiota. Tutkimustehtävän⁷⁷ ohjaamana ja aiemman vahvuusluokittelun puuttuessa käsittelevät haastatteluteemat mahdollisimman monipuolisesti opettajien käsityksiä oman koulunsa erityispiirteistä sekä niiden hyväksikäyttämisestä. Haastattelut tapahtuivat koko tutkimuksen kannalta vaiheessa⁷⁸, jossa olin perehtynyt erityisesti opetus suunnitelman valmistelua koskevaan kirjallisuuteen. Tässä kirjallisuudessa on keskeisenä elementtinä opettajien aktiivinen yhteistoiminta oman

⁷⁴ ks. Liite 1 Teemahaastattelurunko

⁷⁵ Hirsjärvi & Hurme 1992, 35

⁷⁶ ks. Liite 1 Teemahaastattelurunko

⁷⁷ ks. 1 Tutkimuksen tausta, tehtävä ja rakenne, tutkimustehtävä

⁷⁸ ks. Liite 11 Tutkimuksen vaiheittainen eteneminen

toimintansa suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioimisessa. Opettajayhteisön yhteisöllisen toiminnan jäsentämiseksi oli haastattelutilanteessa tarkoituksenmukaista keskustella opettajien käsityksistä oman opettajayhteisönsä kesken tapahtuvan toiminnan periaatteista sekä ottaa jopa kantaa siihen, kuinka yhteistoiminta käytännössä tapahtuu. Nämä keskustelunalueet löytyvät liitteenä olevasta teemahaastattelurungosta⁷⁹.

Koulukohtainen opetussuunnitelmaprosessi on strategia koulun prosessikehittämisen toteuttamiseksi. Tämän johdosta oli tärkeää saada tutkimusaineistoon kattavasti opettajien mielipiteitä sekä itse prosessista että sen tavoitteista ja toteutumisesta. Koulukohtaisen opetussuunnitelmaprosessin näkökulmat on siten myös liitetty teemahaastattelurunkoon⁸⁰. Haastatteluteemat sisältävät esittelemieni laajempien alueiden lisäksi kysymyksiä, joiden avulla voin jäsentää opettajayhteisön olemusta opettajien taustatietoihin perustuen⁸¹.

Tutkimuksen liitteenä olevassa teemahaastattelurungossa teemat on esitetty kysymysmuodossa. Varsinaisessa haastattelutilanteessa kysymyksiä ei tosin esitetty tämänkaltaisessa kysymysmuodossa. Kysymysten merkitys oli enemmänkin muistuttaa minua haastattelijana niistä kaikista eri ulottuvuuksista, joihin haastattelun aikana tuli kaikkien haastateltavien kanssa päästä. Itse haastattelutilanteessa, teemahaastattelun luonteen mukaisesti⁸², muodostin vapaamuotoisesti tutkimusongelman kannalta keskeisiä jatkokysymyksiä, joilla pyrin rungossa olleiden teema-alueiden syvempään tarkasteluun.

Esihaastattelut

Varsinaisia tutkimushaastatteluja edelsi esitutkimus, jonka aineistoa ei käytetty varsinaisena tutkimusaineistona. Esihaastatteluun osallistui varsinaisen tutkimuskoulun ulkopuolelta kaksi luokanopettajaa, jotka vastasivat sekä iältään että opettajakokemukseltaan varsin hyvin varsinaisen tutkimuskoulun opettajakuntaa. Esihaastattelussa olivat myös molemmat sukupuolet edustettuina. Tapauskoulun opettajat ovat pitkäaikaisia kollegojani. Vastatakseen varsinaista haastattelua myös esihaastateltavat olivat minulle entuudestaan tuttuja.

⁷⁹ ks. Liite 1 Teemahaastattelurunko: kysymysalueet lämmittely, koulun omat piirteet, työyhteisö, oppilaat, koulun ihmissuhteet

⁸⁰ ks. Liite 1 Teemahaastattelurunko: koulun muutos, opetussuunnitelmaprosessi, hankkeet/kokeilut

⁸¹ ks. Liite 1 Teemahaastattelurunko: taustatiedot

⁸² Syrjälä & Numminen 1988, 100; Hitchcock & Hughes 1995, 157

Litteroin henkilökohtaisesti esitutkimuksen haastatteluaineiston. Tämän sanasanaisen, tekstimuodossa laajuudeltaan noin 80 sivua olevan esihaastatteluaineiston siirsin ATLAS-ti-ohjelmaan, jossa aukikoodasin⁸³ esihaastatteluaineiston. Koodauksen jälkeen tarkastin koodausmatriisia⁸⁴ käyttämällä, että olen haastatteluissa saanut esille tarvittavat asiat. Esihaastattelun perusteella tein pieniä tarkennuksia haastattelurunkoon.

Tämän tutkimuksen haastatteluaineisto

Tutkimuksen haastatteluun valitsin tapauuskoulun virassa olevat opettajat. Haastatteluaineistosta puuttuu virassa olevista opettajista itseni lisäksi ainoastaan yksi luokanopettaja. Yhden luokanopettajan jättämisen haastatteluaineiston ulkopuolelle perustelen ulkopuolisuudella. Koulun opettajakunnasta jäi juuri lukuvuoden 1996–97 alussa eläkkeelle koulun pitkäaikainen opettaja. Eläkkeelle siirtyneen opettajan virkaan siirrettiin toisesta koulusta luokanopettaja, joka kuitenkin oli lukuvuoden molemmilla lukukausilla suuren osan työajasta sairauslomalla eikä pystynyt näin ollen kattavasti osallistumaan koulun opettajakunnan toimintaan.

Koululla työskenteli haastattelujen aikana virassa olevien opettajien lisäksi luokanopettajan sijainen sekä kaksi tuntiopettajaa. Sijainen sekä tuntiopettajat olivat olleet tutkimuskoulussa vasta lukuvuoden 1995–96 alusta, eivätkä he mielestäni tunteneet koulua ja sen toimintaa riittävästi. Nämä koulussa lyhyen aikaa työskennelleet opettajat jätin kokonaisuudessaan haastatteluaineiston ulkopuolelle.

Haastatteluihin osallistui 13 opettajaa, joista 10 on luokanopettajia. Luokanopettajien lisäksi haastateltavina olivat rehtori, erityisopettaja sekä englannin kielen opettaja. Haastatteluihin osallistui yhdeksän nais- ja neljä miesopettajaa. Haastatellut miesopettajat opettavat yläluokilla. Käytännössä opetus on koulussa pyritty järjestämään siten, että kaksisarjaisilla yläluokilla kutakin luokka-astetta opettaa työparina mies- ja naisopettaja. Kaikki alkuopettajat tutkimuskoulussa ovat naisia.

Iältään opettajat edustavat varsin kattavasti eri ikäluokkia. Koska valitsin haastateltavaksi ainoastaan virassa olevia luokanopettajia, ja koska tutkimuskoulun ylläpitäjä ei kaupungin säästötoimenpiteiden vuoksi ollut julistanut tutkimusta edeltäneinä kahtena vuotena yhtään opettajan virkaa avoimeksi, ei haastatteluaineistossa ollut yhtään iältään nuoreksi tai työkokemukseltaan aivan vasta-alkajaksi luokiteltavaa opettajaa (työkokemus alle 4

⁸³ ks. 4.4 Analyysin suorittaminen

⁸⁴ ks Liite 3 Haastatteluaineiston luokittelun koodimatriisi

vuotta). Taulukkoon 28 olen koonnut yhteenvetotiedot haastateltujen opettajien iästä, työkokemuksesta ala-asteella sekä työkokemuksesta tutkimuskoulussa.

TAULUKKO 28. Haastateltujen opettajien ikärakenne, työkokemus ala-asteella sekä työkokemus tutkimuskoulussa

	Vaihteluväli	Keskiarvo
Ikäjakauma (v)	30 – 56	41,3
Työkokemus ala-asteella (v)	4 – 32	15,2
Työkokemus tutkimuskoululla (v)	2 – 20	8,8

Kaikki haastatellut opettajat tutkimuskoulussa ovat työskennelleet ala-asteella ja jopa tutkimuskoulullakin jo useiden vuosien ajan. Kun haastateltujen opettajien työkokemusta tarkastellaan keskiarvojen kautta, huomataan, että opettajakunta koostuu kokeneista opettajista, jotka ovat työskennelleet samassa koulussa kauan. Koulun kulttuurin näkökulmasta opettajayhteisön voidaan olettaa olleen sosiaalistumisprosessissa niin kauan, että yhteisöön on jo ehtinyt muodostua ja vakiintua yhteisön jäsenten käyttäytymistä yhteistäviä kulttuurisia kaavoja⁸⁵.

Keräsin teemahaastatteluaineiston kevään 1996 aikana ollessani kahden kuukauden tutkimusvapaalla. Koska opettajat olivat entuudestaan tuttuja, ei haastatteluaikojen sopimisessa ollut ongelmia. Haastateltaville varattiin lukujärjestykseen oppituntien aikana ajankohta, jolloin haastattelu suoritettiin. Kouluavustajat huolehtivat opettajien luokkien toiminnasta haastattelujen aikana. Haastattelut suoritettiin rauhallisessa paikassa koulun tai viereisen kirjaston tiloissa.

Kaikki haastattelut nauhoitettiin. Sanasanaisten muistiinpanojen merkitys oli itselleni tutkimuksen kannalta ensiarvoisen tärkeää. Opettajat suhtautuivat ensialkuun hieman varauksellisesti nauhoittamiseen, mutta vakuuteltuani, ettei tutkimuksessa opettajia esitettäisi yksinään, suostuivat kaikki opettajat nauhoitukseen⁸⁶. Itse haastattelutilanteet olivat vapautuneen oloisia ja ne kestivät keskimäärin 90 minuuttia. Nauhoitetut haastattelut purettiin ja litteroitiin sanasanaisesti. Litteroin haastatteluista itse seitsemän kappaletta. Loput haastattelut litteroitiin käytettävissä ollut tutkimusapulainen.

⁸⁵ ks. 2.2.2 Koulukulttuuri

⁸⁶ ks. 4.5.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi, tutkimuksen eettisyyden tarkastelua

Yhteensä haastatteluaineistoa kertyi noin 350 sivua. Tarkastin kaikki kirjoitetussa muodossa olevat haastatteluaineistot vielä kuuntelemalla nauhat samanaikaisesti litteroituja aineistoja lukien.

Yksittäistä opettajaa haastattelin vain kerran. Tässä tutkimuksessa ei useampi haastattelu ollut näkemykseni mukaan tarkoituksenmukaista, sillä haastattelurunko oli esitettävä⁸⁷ huolellisesti ja tällä tavoin varmistettu tutkimusongelman kannalta tarkoituksenmukaisten teema-alueiden mukaan saaminen. Haastattelujen toistamisella saavutettavan jäsenyteenemmän informaation keräämisen sijasta päätin antaa litteroidut haastatteluaineistot opettajille luettavaksi ja kommentoitavaksi. Tällä järjestelyllä pyrin saamaan mukaan ajallisesti laajemman tutkimushenkilökohtaisen näkemyksen. Toisaalta haastattelujen toistaminen oli myös käytännössä mahdotonta, sillä osa opettajista jäi kesän aikana vuorotteluvapaalle, äitiyslomalle tai muulle virkavapaalle. Haastattelussa mukana olleita ja edelleen koulussa työskenteleviä opettajia ei tämän vuoksi olisi uusissa haastatteluissa ollut mielestäni riittävästi.

Haastatteluaineiston haastateltavien tekemällä uudelleentarkistuksella pyrin parantamaan haastatteluaineiston aikaan perustuvaa luotettavuutta. Tarkistaminen tapahtui noin puolen vuoden kuluttua varsinaisesta haastattelutilanteesta. Annoin kaikki kertaalleen itse tarkistamani litteroidut aineistot kaikille haastatelluille opettajille itselleen tarkastettaviksi. Ohjeeksi⁸⁸ tarkistukseen kerroin sen olevan mahdollisuus korjata aineistoon asiavirheinä tai väärinymmärryksinä tulleet virheet. Myös mahdollisten lisäysten tekeminen oli tässä yhteydessä mahdollista. Sen sijaan kirjoitusvirheisiin, sikäli kun ne eivät asian ymmärtämistä haitanneet, ei korjauksia tarvinnut tehdä.

Jotkut haastatelluista opettajista tarkensivat haastattelussa epäselviksi jääneitä kommenttejaan, mutta pääosin haastatteluaineistoihin ei tullut suurempia korjauksia. Tarkistettuja haastatteluja hakiessani koin osan opettajista suhtautuvan tutkimusinformantin rooliinsa innokkaasti ja täsmällisesti. Jotkut opettajista sen sijaan tuntuivat koko asetelmaan hyvinkin välinpitämättömiltä⁸⁹.

Varsinaiseen koodaukseen käytin ATLAS-ti -ohjelmaa. Koodauksen ensimmäisessä vaiheessa koodasin aineiston haastateltavien ilmaisemien asiasisältöjen mukaan nouseviin luokkiin⁹⁰. Luokittelua ohjasivat osaltaan myös esitutkimuksessa muodostuneet luokat. Koodauksessa yksittäinen tekstisegmentti sisälsi aina haastattelijan kysymyksen sekä siihen esitetyn vastauk-

⁸⁷ ks. 4.3.1 Haastatteluaineisto, esihaastattelut

⁸⁸ ks. Liite 2 Litterointien tarkistusohje

⁸⁹ ks. 4.5.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi – luotettavuus

⁹⁰ ks. 4.1 Kvalitatiivinen orientaatio, tämän tutkimuksen tutkimusote

sen. Mikäli keskustelun ymmärtäminen niin vaati, yksittäinen tekstisegmentti sisälsi laajemmankin näytteen keskustelusta. Koodasin yksittäisen tekstisegmentin myös asiiasällön niin vaatiessa useampaankin aukikoodausluokkaan.

Sovelsin sekä haastattelu- että observointianalyyseissä aineistolähtöisen teorian analyysiosuuksia. Luvussa 4.4 Analyysin suorittaminen jäsenän tarkemmin koodauksen vaiheet, prosessin sekä prosessia ohjaavan koodausparadigmani.

4.3.2 Observointiaineisto

Koulussa suorittamani observoinnit tapahtuivat kokonaisen lukuvuoden aikana ja sisälsivät kaikki koulun opettajien yhteiset viralliset tilaisuudet⁹¹. Käytännössä tilaisuudet olivat pääosin opettajainkokouksia, mutta mukana oli myös opettajien koulutustilaisuuksia sekä vapaamuotoisempia opettajatapaamisia. Minulla tutkijana oli tilaisuuksiin esteetön pääsy, koska olin jo aiemmin työskennellyt yhteisössä opettajana. Tutkijan roolia havainnointitilanteessa voidaan jäsentää taulukon 29 avulla.

TAULUKKO 29. Tutkijan roolityypit havainnointitilanteessa Adleria ja Adleria⁹² mukaillen

Tutkijan rooli	Erityispiirteet
Tutkija yhteisön ulkopuolisessa roolissa (researcher in peripheral role)	– tutkija on yhteisön ulkopuolinen eikä pyrikään yhteisön jäseneksi – tutkija pyrkii havainnoimalla tunnistamaan yhteisön toimimisen sääntöjä ja säännönmukaisuuksia
Tutkija yhteisön jäsenenä (the active membership role)	– tutkija pyrkii ulkopuolista suhdetta läheisempään vuorovaikutukseen tutkittavan kanssa, muttei kuitenkaan täysin sitoudu yhteisön jäseneksi
Yhteisölähtöinen tutkija (researcher in the complete membership role)	– tutkija on jo ennen havainnointiprosessin alkamista yhteisön jäsen

Tässä tutkimuksessa tutkijan roolini vaihteli huomattavasti tutkimuksen edistytessä. Tutkimuksen alkuvaiheessa olin täysipäiväinen yhteisön jäsen ja

⁹¹ ks. Liite 4 Tutkimuksen havainnointiaikataulu

⁹² Adler & Adler 1994, 379–380

tein tutkimusta vain sivutoimisesti. Tutkijan roolia kuvaa tällöin taulukon 29 mukainen yhteisölähtöinen tutkija -rooli. Kuitenkin ensimmäisen vuoden jälkeen siirryin päätoimiseksi tutkijaksi, ja näin ollen etäisyys koulun opettajiin kasvoi pakostakin. Roolini tällöin siirtyi kohti tutkija yhteisön jäsenenä -roolia.

Opettajakunnassa heräsi tutkijuuteeni ja tutkimustehtävääni liittyviä kysymyksiä havainnointijakson loppupuolella. Kriittiset mielipiteet liittyivät lähinnä havainnointeihin ja niiden tarkoitukseen. Tässä vaiheessa ongelmalliseksi kokemani tilanteen ratkaisin siten, että sovin rehtorin kanssa käytettäväksi tutkimuksen tiimoilta eräänlaisen ”tutkimustavoitteiden, -päämäärin ja raportin esitystavan kertaushetken” opettajainkokouksen yhteydessä. Yhden tunnin kestäneessä tilaisuudessa kerroin opettajille jo haastattelujen yhteydessä esittämäni asiat tutkimuksen tavoitteista ja tutkimusraportin muodosta. Tässä yhteydessä esittelin myös alustavia tutkimustuloksia, ja opettajat ottivat kantaa⁹³ tutkimustuloksiin. Esittelytilanne rauhoitti ja selkiytti tutkimuksen tekemisen kannalta tunnelmaa, eikä tämän jälkeen ainkaan minulle itselleni enää esitetty tutkimuksen tekemisen mielekkyydestä tai tarpeellisuudesta kriittisiä arvioita.

Observointiaineistolla on tutkimuksessa kaksi eri tehtävää: a) se on oma, itsenäinen, kvalitatiivinen tutkimusaineisto sekä b) se toisaalta toimii tutkimukseni haastatteluaineistosta nousevien ilmiöiden tarkempaa tarkastelua ja uusia näkökulmia jäsentävässä roolissa. Jälkimmäistä aineiston käyttömuotoa voi kutsua myös observoinnin keskittämiseksi⁹⁴ (focused observation). Observoinnin keskittäminen tarkoittaa siten havainnoinnin keskittämistä johonkin tiettyyn ilmiöön. Keskittyä voidaan esimerkiksi havainnoimaan tutkittavan kohteen käyttäytymistä, tunteita, rakenteita ja prosesseja. Tällöin tutkimuskohteen tulee olla jo jäsentynyt. Tässä tutkimuksessa observointien keskittäminen kohdistui koulun kulttuurisiin piirteisiin: erityisesti kommunikaatio- ja yhteistyökulttuuriin. Nämä kulttuuriset piirteet koskivat – yksityiskohtaisemmin mainittuna – opettajien osallistumista keskusteluun, yhteisössä ilmenevien erilaisten mielipiteiden käsittelyä, yhteisössä vaikeiksi koettujen aihepiirien käsittelyä sekä tilaisuuksissa ilmenevän kriittisyyden tai itsesensuurin ilmenemistä.

Observointien käyttäminen soveltuu kvalitatiivisessa tutkimuksessa käytettäväksi muiden aineistonkeruutapojen kanssa⁹⁵. Tällöin kyetään eri menetelmin hankittuja aineistoja vertailemaan keskenään (cross-checking).

⁹³ kannanotoista tarkemmin ks. 6.1 Tutkimusprosessin ja tulosten luotettavuuden tarkastelu

⁹⁴ Adler & Adler 1994, 381

⁹⁵ Adler & Adler 1994, 377

Tässä tutkimuksessa observointiaineisto tuki haastatteluaineistoa sikäli, että kykenin näin tarkkailemaan myös niitä opettajia, jotka eivät aktiivisesti otaneet kantaa tai muuten kommentoineet haastatteluja niiden tarkistusvaiheessa.

Täytin observointitilanteissa jatkuvasti tutkimuspäiväkirjaa⁹⁶, johon merkitsin opettajien vuorovaikutuksesta nousevia tunnelmia, suorasanaisia lainauksia sekä eri tilanteiden etenemistyyliä (esim. kommunikaation aktiivisuus, aktiiviset osallistujat, mielipide-erot). Jotta havainnointitilaisuudet pysyivät mahdollisimman luonnollisina, en nauhoittanut tai videoinut niitä. Puhtaaksikirjoitin observointitilanteessa merkitsemäni havainnot ja "memot" myöhemmin samana päivänä ja liitin ne ajallisesti ja asiallisesti vastaavien aineistojen⁹⁷ mukaiseen paikkaan. Alla on esimerkinäytteenä otteita ensimmäisestä observoidusta kokouksesta tallennetusta aineistosta:

OBSERVOINTITILANNE 1: KOULUN ALOTTAJAISKOKOUS, OPETTAJAINHUONE 12.8.1996 KLO 9.00

...

AIHE: Uuden opetustilan esittely

Rehtori: "Tänne tehtiin uusi opetustila sinne vanhan koulun puolelle saksan opetusta varten. Tehtiin se, että saatas se musiikkiluokka rauhoitettua ihan vaan musiikille." Martin kommentti: "Minusta pitäis se musiikkiluokan ovi pittää aina lukossa." Rehtori: "Niin, ikävä kyllä meillä on niitä Jimi Hendrix -tyyppisiä kitaristeja, jotka on sitä mieltä, että joka konsertin jälkeeseen vehkeet pittää särkee." Yleistä naurua ja hyväksyviä kommentteja.

...

Työasioista puhuttaessa tuli vastaan ensimmäinen asia, jossa opettajilla oli erilaisia mielipiteitä käytännön järjestämiseksi. Ennen päätöstä rehtori esitteli käsiteltävän asian: ensivuoden työajoista ja niistä tähän mennessä tehdyt päätökset. Sen jälkeen rehtori kysyi opettajakunnan kantaa asioihin: "Mitä opettajakunta haluaa tehdä?". Liisan kommentin jälkeen ("Ois hyvä jos ois se helatorstain jälkeinen perjantai vappaa.") rehtori kysyi opettajakunnalta: "Voidaanko yhdessä hyväksyä? Ken nyt ei sano mielipidettään, niin vaietkoon ikuisesti..." Useat opettajat kommentoivat asiaa ja perustelivat omia mielipiteitään. Rehtori kokosi ehdotukset ja suoritettiin esiaänestys ("ettei tarvi oikeesti äänestää"). Rehtori ei osallistunut äänestykseen, ettei vaikuttaisi liikaa tässä asiassa. "Enemmistö voitti, ollaanko sammaa mieltä. Ei vapaata helaperjantaina." Rehtori löi asian lukkoon: "Sopiiko! Sopi! Hyväksytty!"

...

⁹⁶ tutkimuspäiväkirjan muodostivat tutkimuskohteesta tehdyt kenttämuistiinpanot. Kenttämuistiinpanoista ja niiden puhtaaksikirjoittamisesta laadullisessa tutkimuksessa tarkemmin ks. Waddington 1994, 109–110.

⁹⁷ esim. dokumenttiaineiston pöytäkirjat

Rehtori: “Eikös myö tehdä välituntien kanssa ihan sillä vanhalla kaavalla?” Tähän pyydettiin muutosta, että ei olisi välituntivalvontaa (sisäänpäästö) ennen koulun alkua. Rehtorin kommentti: “Sillä hetkellä kun kello soi on vastuu meillä. On se semmosta rynnimistä se sisääntulo joskus, että pitää siinä opettaja olla. Minuthan siinä hirtetään, jos jollekkin jotain sattuu. Ei sinne nyt tarvii puolelta mennä kykkimään, mutta kunhan nyt sen kellon soidessa kattoo sen sisälle tulemisen.” Maija sai “kiitollisen tehtävän” laatia tuo niin haluttu lista. Maija suostui ja pyysi kokouksen jälkeen kutakin ilmoittamaan haluamansa välituntivalvonta-ajat.

HUOMIO: Vaikea asia, mutta yhteinen hyväksyntä saatiin. (Tuntui, että huumori auttoi tässäkin)

Clifford näkee⁹⁸ kenttämuistiinpanojen tuottamisessa kolme eritasoista tapaa. Ensimmäinen merkitsemistapa on piirtokirjoitus (inscription), jossa havainnointitilaisuuden aikana muistiinpanoihin merkitään muistiinpalauttamista helpottavia symboleja, kirjaimia tai sanoja. Näiden merkkien avulla havainnoija voi puhtaaksikirjoitusvaiheessa palauttaa muistiin keskustelutilanteen etenemisen ja vallinneen tunnelman. Toisena kenttämuistiinpanotapana on kopiointi (transcription), jossa muistiinpanoihin liitetään mahdollisimman paljon alkuperäistä aineistoa siinä muodossa kuin tilanteen on todellisuudessa havaittu tapahtuvan. Kolmas ja samalla vaativin kenttämuistiinpanotapa on selostus (description), johon on alkuperäisen aineiston lisäksi liitetty myös tutkijan omia näkemyksiä siitä, kuinka asiat näyttäisivät tapahtuvan jopa varsinaisen tekstiaineiston ulkopuolellakin. Selostus, joka sisältää jo tulkinnallisia otteita, tehdään yleensä varsinaisen observointitilaisuuden jälkeen ns. puhtaaksikirjoitusvaiheessa.

Kuten edellä olevasta esimerkinäytteestä käy ilmi, on tässä tutkimuksessa observointiaineistona toimiviin kenttämuistiinpanoihin liitetty alkupe-
räisessä muodossaan olevia kommentteja sekä tilanteista esiinnoitettuja ajatuksia, jotka koskivat yleisemmänkin yhteisöllisen toiminnan taustoja. Nämä viimeksimainitut oli varsinaisiin kenttämuistiinpanoihin merkitty aineistoon muutaman sanan mittaisina huomioina - memoina. Puhtaaksikirjoitusvaiheessa yhdistin piirtokirjoitus- ja kopiointimerkinnot. Näin varsinaisessa analyysivaiheessa oleva puhtaaksikirjoitettu observointiaineisto sisältää näkemykseni mukaan sekä kopiointi- että selostusaineistoa. Koodausvaiheessa observointiaineiston analysoimisessa käytin samoja aineistolähtöisen teorian koodausvaiheita kuin haastatteluaikeiston analyysissäkin. Tämän koodausprosessin olen jäsentänyt tarkemmin luvussa 4.4 Analyysin suorittaminen.

⁹⁸ Clifford 1990, 51-52; ks. myös LeCompte & Preissle 1993, 224-225

4.3.3 Dokumenttiaineisto

Tutkimustehtävän selvittämiseksi käytin tässä tutkimuksessa myös runsaasti erilaisia ja eri-ikäisiä dokumentteja⁹⁹. Tutkimuksen dokumenttiaineiston määrä kasvoi jatkuvasti koko tutkimusprosessin ajan. Alkuvaiheessa käytin opetus suunnitelm prosessin aikana syntyneitä dokumentteja yhdessä haastatteluaineiston kanssa vahvuusluokkien määrittelyyn. Toisaalta kokouspöytäkirjat olivat havaintoja vahvistavina elementteinä, kun liitin ne observointitilanteista tekemiini muistiinpanoihin, tällöin opettajakokouksen pöytäkirjat täydensivät ja jäsensivät tekemiäni observointipäiväkirjamerkintöjä. Eri tulkintasarjoihin toivat osaltaan vahvistusta useat lehtileikkeet ja muut julkaisut. Tästä selkeimpänä esimerkkinä koulun fyysiseen ympäristöön ja ulkoiisiin yhteistyösuhteisiin perustuvassa vahvuusalueessa on korostunut kirjaston käyttö, joka on ymmärrettävissä osaltaan opettajien aktiivisella yhteistoiminnalla kirjaston säilymisen puolesta.

Kirjoitetun tekstin tulkinnassa korostetaan¹⁰⁰ sitä, että tekstin lukija ja kirjoittaja puhuvat “samaa kieltä”. Tämä tarkoittaa sekä käytännöllistä ja sosiaalista näkemystä asioista että kommunikatiivistakin puolta. Samankaltaisilla teksteillä on erilaisissa ympäristöissä erilaiset merkitykset. Tällöin korostuukin tutkijan asiantuntemus tutkimuskohteen kulttuurin ja kielen suhteen. Tuntijuuden vaatimus ei sisälly ainoastaan dokumenttien analysointiin vaan myös kaikkien kvalitatiivisten menetelmien käyttämiseen.¹⁰¹ Tämän tutkimuksen kannalta merkittävä asia dokumenttien ja tutkijan kommunikatiivisesta suhteesta on se, että tutkija ja dokumentit puhuvat samaa kieltä. Opettajakokemukseni ja useiden tutkimuskohteessa vietettyjen vuosien perusteella voidaan olettaa, että käytettävä kieli on minulle tuttu ja siten parantaa edellytyksiäni tulkita aineistoa oikeasuuntaisesti. Oman opettajuuteni vaikutuksia tutkimuksen luotettavuuteen tarkastelen lähemmin luvussa 4.4.1 Tämän tutkimuksen erityispiirre.

Tuotettua dokumenttiaineistoa tarkasteltaessa on syytä muistaa, että kouluohtainen opetus suunnitelm atyö ja sen yhteydessä tuotetut dokumentit ovat suhteellisen uutta toimintaa opettajien työssä. Esimerkiksi SWOT-analyyisit tehtiin koulussa ensimmäistä kertaa, eikä tätä menetelmää ainakaan tutkimuksen aikana uudelleen käytetty muussa yhteydessä. Dokumenttien tuottama informaatio onkin saattanut jäädä osaltaan puutteelliseksi. Myös tämä näkökulma korostaa useiden aineistontuottamistapojen tarpeellisuutta sekä niiden avulla saadun informaation yhteennivomista.

⁹⁹ ks. Liite 5 Tutkimuksessa käytetty dokumenttiaineisto

¹⁰⁰ Hodder 1994, 394

¹⁰¹ ks. esim Hodder 1994, 401

4.4 Analyysin suorittaminen

Olen tutkimuksessani soveltanut aineistolähtöinen teoria -tutkimusotteen käsitteitä laadullisen tutkimuksen vaiheista. Aineistolähtöinen teoria -tutkimusotteen analyysiosuudet jaetaan¹⁰² kolmeen koodausvaiheeseen:

1) Aukikoodaus (open coding), jossa data-aineistoa käsittelevä osittamis-, tutkimis-, vertailu-, käsitteellistämisen- ja kategoriointiprosessi tapahtuu.

2) Aksiaalinen koodaus (axial coding), jossa aukikoodamisen perusteella saatuja kategorioita liitetään yhteen ilmiön ehtojen, kontekstin, toiminta- ja vuorovaikutusstrategioiden sekä seurausten perusteella.

3) Selektiivinen koodaus (selective coding) on vaihe, jossa tutkija muodostaa aineistosta ydinkategorian, jonka ympärille muut kategoriat on integroitu.

Vaiheista ensimmäisellä – aukikoodausvaiheella – tarkoitetaan sitä koodausosaa, jossa tutkimusaineistossa olevista konkreeteista ilmauksista etsitään käsitteitä, jotka nimetään ja joista muodostetaan edelleen abstraktimpeja kategorioita¹⁰³. Strauss ja Corbin¹⁰⁴ määrittelevät käsitteen ilmaisuksi, jossa viitataan tapahtumiin, tapauksiin ja muihin ilmiöihin ja niiden esiintymiseen. Kategoria määritellään samanlaiseen ilmiöön liittyvien käsitteiden luokaksi.

Nykyisin tietotekniikan soveltaminen tuo apuvälineitä kvalitatiivisen aineiston analysointiin¹⁰⁵. Itse aukikoodasin haastatteluaineiston tietokoneympäristössä käyttämällä ATLAS-ti -ohjelmaa¹⁰⁶. Kategorioin sanasanaisesti litteroidut haastattelut aineistosta nouseviin teemoihin. Koodausprosessin myötä kategoriointi tarkentui lopulliseen muotoonsa, ja tämän vuoksi tarkastin vielä kategorioinnin, jolla varmistin kaikkien haastattelujen samankaltaisen kategorioimisen.

Esihaastatteluvaiheen¹⁰⁷ koodaus ja kategoriointi auttoivat minua huomattavasti varsinaisen tutkimusaineiston koodauksessa. Esihaastattelussa luomani koodit olivat pohjana myös varsinaisen aineiston kategorioiden luomisessa. Esihaastatteluvaiheen ansiosta löysin varsinaisen tutkimusaineiston aukikoodauksen tarkistusvaiheessa vain vähän väärinkoodattuja mainintoja. Huomasin myös aineiston perinpohjaisen tuntemisen, joka perustui

¹⁰² Järvinen & Järvinen 1993, 35–37

¹⁰³ Järvinen & Järvinen 1993, 35–36

¹⁰⁴ Strauss & Corbin 1990, 61; Järvinen & Järvinen 1993, 36

¹⁰⁵ Weitzman & Miles 1995, 217

¹⁰⁶ Muhr 1993

¹⁰⁷ ks. 4.3.1 Haastatteluaineisto

suoritettuun esitutkimukseen, henkilökohtaisesti tehtyihin haastatteluihin, litterointityöhön, litteroitujen haastattelujen tarkistamiseen ja tarkistuttamiseen sekä tarkistuttamisen jälkeiseen läpikäynti- ja korjaamistyöhön, helpottavan aukikoodausta. Haastatteluaineiston aukikoodauskategoriat primääriteksteistä tehtyjen koodausten mukaisesti taulukoituna ovat tutkimuksen liitteessä 3 Haastatteluaineiston koodimatriisi.

Tutkimukseni observointiaineisto koostuu opettajien yhteisissä tilaisuuksissa tekemistäni kenttämuistiinpanoista¹⁰⁸. Observointiaineiston analyysissä luokittelin tuotetun aineiston siten, että pystyin tarkastelemaan aineistoa a) teemoittain ja b) kokouksittain (päättävät asiat, kokouksen kesto, a-kohdassa mainittujen teemojen sisältyminen kokoukseen). Tällä menettelyllä kykenin saamaan opettajien puheesta nousseiden käsitysten rinnalle myös havainnointiin perustuvan käsityksen koulun päätöksentekokulttuurista ja käytänteistä. Teemoittelulla pystyin myös yhdistämään tutkimuksessa aiemmin esiin nousseet analyysialueet (yhteisöllisyys, johtajuus ja kommunikointi) käytännön koulutyöstä kerättyihin huomioihin.

Aukikoodasin observointiaineiston jäsentämällä aineistoa luokittain eri näkökulmista. Observointiaineiston luokittelun teemaluokat ovat tunnelma, johtajuus, päätöksentekoprosessi, osallistuminen / osallistaminen päätöksiin ja erilaisten mielipiteiden ilmeneminen.

Näytteet ja johtopäätökset teemaluokkien sisällöistä olen kytkenyt tutkimusten tulosten esittely- ja tarkastelulukuun. Koodausvaiheessa etsin litteroidusta observointiaineistosta järjestelmällisesti havaintoja, jotka kykenin siirtämään omina tekstisegmentteinään teemaluokkien yhteyteen. Näin syntynyt jäsentely oli observointiaineiston aksiaalisen koodausprosessin aineistoa.

Aksiaalinen koodaus on aukikoodauksessa muodostuneiden kategorioiden systemaattista analysointia. Tuloksena aksiaalisesta koodausprosessista saadaan lisää tietoa eri kategorioiden suhteista ja muista kategorioista ja alakategorioista.¹⁰⁹ Aksiaalinen koodaus poikkeaa aukikoodauksesta siten, että aksiaalisessa koodauksessa keskitytään yhteen kategoriaan ja sen antamaan informaatioon kerrallaan. Aukikoodattu aineisto on vielä "massana", josta ei voida tutkia ilmiöitä tarkemmin. Keskittymällä yhteen kategoriaan kerrallaan voidaan luoda ilmiöstä uusia näkökulmia ja tulkintoja sekä suhteuttaa niitä toisiin kategorioihin.¹¹⁰ Aksiaalisen koodausvaiheen kategorioiden yhteenliittämisen taustalla on taulukossa 30 esitetty Straussin ja Corbinin luoma malli.

¹⁰⁸ ks. 4.3.2 Observointiaineisto

¹⁰⁹ Strauss 1987, 32

¹¹⁰ Strauss 1987, 32

TAULUKKO 30. Aineistolähtöisen teorian paradigmamalli¹¹¹

1) Kausaaliehto (causal conditions)	→	2) Ilmiö (phenomenon)	→
3) Konteksti (context)	→	4) Väliintulevat ehdot (intervening conditions)	→
5) Toiminta- ja vuorovaikutusstrategiat (action/interaction strategies)	→	6) Seuraukset (consequences)	

Tässä mallissa kausaaliehdolla tarkoitetaan tapausta tai tapahtumaa, jonka seurauksena ilmiö tapahtuu tai kehittyy. Ilmiö on se keskeinen ideaa tai tapahtumaa, johon vaikutetaan. Konteksti käsittää ne tutkittavan kohteen tai ilmiön ehdot, joiden puitteissa toiminta tapahtuu. Väliintulevilla ehdoilla tarkoitetaan niitä rakenteellisia ehtoja, jotka helpottavat tai rajoittavat toiminta- ja vuorovaikutusstrategioita. Toiminta ja vuorovaikutus ovat strategioita, joiden avulla on tarkoitus hallita ja hoitaa ilmiötä ja jotka johtavat seurauksiin toiminnan ja vuorovaikutuksen kautta.¹¹²

Käyttämäni ja luomani koodausmenettely tässä tutkimuksessa on saanut runsaasti vaikutteita aineistolähtöinen teoria -tutkimusotteesta. Aukikoodausin juuri tämän menetelmän mukaisesti. Aksiaalissa koodausvaiheessa sen sijaan keskityin selittämään ja yhdistämään aukikoodauksessa luomiani teemoja, jossa yhteydessä käsitelin myös useita aukikoodausvaiheen luokkia yhdessä. Esimerkkinä tästä on tutkimuksen haastatteluaineiston aksiaalinen koodi: kuvaus koulusta, joka käsittää seuraavat aukikoodausvaiheen kategoriat: koulun tehtävä, työyhteisön kuvaus, oppilaiden kuvaus, oppimisympäristön kuvaus ja parannettavaa koulussa.

Jokaisen aukikoodausluokan sisällä on opettajien mainintoja, jotka kuvaavat kategorian luonnetta, vaikutusta, toimintaa, tai muuta piirrettä. Lopullinen aksiaalinen koodausluokka on näistä aukikoodausluokista yhdessä muodostuva käsitys luokkien keskeisestä ilmiöstä. Käytännössä tämä aksiaalinen kategoria on aineistosta osa kerrallaan luotu tarkka ja ristiriidaton malli. Observointien ja dokumenttien avulla saatu aineisto (focused observation) käytännössä liittyi suoraan aksiaaliseen koodausluokkaan tulkittavaksi.

Observointiaineistolla on tutkimuksessani myös itsenäisempi funktio. Tällöin observointiaineistoa analysoidaan itsenäisenä aineistona, omista aukikoodausluokistaan lähtien. Tässä tutkimuksessa, aukikoodausluokkien

¹¹¹ Strauss & Corbin 1990, 99

¹¹² Strauss & Corbin 1990, 99; käsitteiden suomennos Järvinen & Järvinen 1993, 36–37

mukaisesti tarkasteltuna, observointiaineisto jäsenyi aksiaaliossa koodausvaiheessa siten, että kykenin jäsentämään yhtenäisen linjan, joka kattaa teemoittain (tunnelma, johtajuus, päätöksentekoprosessi, osallistuminen/osallistaminen päätöksiin, erilaisten mielipiteiden ilmeneminen) koko vuoden aikaiset tapahtumat ja niiden etenemistyylin.

Selektiivisessä koodausvaiheessa (selective coding) luodaan ydinkategoria suhteuttamalla siihen muut kategoriat.¹¹³ Ydinkategoriaa Strauss¹¹⁴ kuvaa seuraavasti:

- Ydinkategoria on keskeinen ja liittyy mahdollisimman moneen löydettyyn kategoriaan.
- Ydinkategoriaa ilmentävä ilmiö toistuu jatkuvasti aineistossa.
- Ydinkategoria on helposti yhdistettävissä muihin kategorioihin.
- Ydinkategoriassa on selvä yhteys yleisempään teoriaan.
- Ydinkategorian piirteet on nostettu esiin analyttisesti.
- Ydinkategoria ei ole millään tavalla ristiriitainen (ei poikkeustapauksia).

Tässä tutkimuksessa ydinkategoria syntyi tutkimuksen edetessä vaihe vaiheelta. Perusteet ydinkategorialle loin jo luvun 5.1.2 Työyhteisöllinen vahvuus aikana ja tarkensin ja edelleen jäsenin sitä jatkuvasti lukujen 5.1.3 Henkilökohtaisista taidoista nouseva vahvuusalue sekä 5.1.4 Fyysisestä ympäristöstä ja ulkoisista yhteistyösuhteista nouseva vahvuusalue aikana. Kokoan syntyneen ydinkategorian ja sen muodostumisen jäsenyneeksi malliksi luvussa 5.1.5 Yhteenveto – Koulun vahvuudet ja niiden käyttöä ohjaava vuorovaikutuskulttuuri. Tällöin nidon kaikki aiemmat luodut mallit ja selitykset yhteen luomaan tutkimuksen teorian.

Tutkimuksen luvussa 5.2 Opettajayhteisö koulun opetussuunnitelman laatijana yhdistän jo aiemmin luvussa 5.1 syntyneen ydinkategorian tutkimuksen opetussuunnitelmaa koskevaan osaan tarkastellen lähinnä koulukohtaisen opetussuunnitelman syntyprosessia sekä siihen liittyvää vuorovaikutuskulttuuria. Tällä menettelyllä pyrin testaamaan¹¹⁵ syntyneitä teorioita samasta tutkimuskohteesta tuotetulla ja aiemmin tässä tutkimuksessa käyttämättömällä aineistolla. Näin pystyn tarkastamaan syntyneen kulttuurisen mallin paikkansa pitävyyttä ja siten pystyn tuomaan luotettavuutta mallin sovellettavuuteen tutkimuskohteessa. Tutkimuksen arviointi ja johtopäätökset -osassa kytken tutkimuksessa syntyneet tulokset aiempaan koulun kehittämistä koskevaan teoriaan. Nämä kytkennät yhdessä tutkimustulosten kanssa ovat si-

¹¹³ Strauss 1987, 34–35

¹¹⁴ Strauss 1987, 36

¹¹⁵ ks. 4.1 Kvalitatiivinen orientaatio, tämän tutkimuksen tutkimusote

ten pohja koulun omaleimaisille vahvuuksille ja niiden käyttöön perustuvalla koulun kehittämisajattelulle.

Tutkimusaineiston koodausprosessi

Kvalitatiivisen aineiston voi koodata lukemattomilla eri tavoin. Näin ollen ei ole olemassa yhtä ainoaa koodisysteemiä, vaan koodauksen pätevyys on yhteydessä käyttökelpoisuuteen tutkimusongelman ratkaisemiseksi. Koodisysteemi kehittyykin yleensä tutkimuksen edetessä analyysin tarkentuessa.¹¹⁶

Koodaamisessa tutkija soveltaa metodille sopivaa koodausparadigmaa. Koodausparadigmalla tarkoitetaan tässä yhteydessä niitä oletuksia tutkimuskohteesta, jonka mukaisesti aineiston analysointiin ryhdytään. Koodausparadigman voidaan näin ollen katsoa muodostuvan niistä alustavan käsityksen mukaisista koodeista, jotka ovat analyysivaiheen kannalta relevantteja. Toisaalta koodausparadigma muodostuu näiden koodien välisistä suhteista. Alustavat oletukset tutkija saa aiemmista tutkimuksista tai malleista sekä tutkijan omasta tietovarannosta ollessaan tietyn kulttuurin jäsenenä.¹¹⁷

Tässä tutkimuksessa minulla on tietysti oman ammatillisen historiani mukanaan tuomia oletuksia sekä tutkittavasta työyhteisöstä että sen toiminnan periaatteista. Toisaalta tutkimustyön aikana luetut teoriat sekä aiemmat tutkimukset ohjasivat ajatteluaani ja analyysiani. Näihin tuntijuuden ja tuttuuden mukanaan tuomiin ilmiöihin olen paneutunut tarkemmin luvussa 4.5 Tutkimusasetelman luotettavuuden arviointia.

Tutkimus jäsentyy vaiheittain siten, että tutkimukseen vaikuttanut työskentelyni opettajana ajoittuu lukuvuosille 1991–1995. Tänä aikana olin myös johtamassa koulukohtaisen opetussuunnitelman laadintaprosessin toteuttamista. Tutkimusaineisto koostuu mm. kyseisenä aikana tuotetuista dokumenteista. Haastatteluaineiston aukikoodasin kokonaisuudessaan kesällä ja syksyllä 1996. Tutkimuksen ensimmäisen osan¹¹⁸ aksiaalinen koodausprosessi sekä selektiivisen koodausprosessin aloittaminen ajoittuivat syksyn 1996 ja kevään 1997 ajalle. Samaan aikaan keräsin myös observointiaineiston. Kesän ja syksyn 1997 aikana viimeistelin tutkimuksen ensimmäisen osan lisen-siaatintyöksi¹¹⁹. Lopullinen selektiivinen koodausvaihe sekä ydinkategorian luominen tapahtui vuoden 1998 aikana. Tällöin kevään, kesän ja syksyn ai-

¹¹⁶ Moilanen & Roponen 1994, 19; King 1994, 24–25

¹¹⁷ Moilanen & Roponen 1994, 12

¹¹⁸ lisen-siaatintyö (Huusko 1997a)

¹¹⁹ Huusko 1997a

kana suoritin tutkimuksen toisen osan aksiaalisen koodausprosessin sekä yhdistin sen molempia osia käsittäväksi ydinkategoriaksi. Keväällä 1998 laadin myös observointiaineiston analyysin kokonaisuudessaan sekä kytkin sen tutkimuksen molempiin osiin.

4.5 Tutkimusasetelman luotettavuuden arviointia

4.5.1 Tämän tutkimuksen erityispiirre

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tunnustetaan tutkijuuden vaikutukset tutkittavan ilmiön paljastamiseen ts. tutkijuuden subjektiivinen luonne. Tutkijan omilla kokemuksilla, toiveilla ja ennakkoluuloilla nähdään siis olevan vaikutusta tutkimusaineistosta tehtyihin tulkintoihin. Tutkijan subjektiivisuus ei kuitenkaan saa vaikuttaa mielivaltaisesti tutkimuksen lopputuloksen muotoutumiseen. Onkin tärkeää, että tutkija pystyy tiedostamaan kaikki lähtökohtaolettamuksensa ja sitoumuksensa. Hänen on tuotava ne myös julki tutkimusraportissaan.¹²⁰

Tässä tutkimuksessa tutkija on tutkittavan kouluyhteisön jäsen. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että olen työskennellyt tutkittavassa koulussa jo useita vuosia ennen tämän tutkimuksen käynnistymistä. Työurani aikana olen osaltani vastannut koulun kehittämisestä, erityisesti toimimalla koulun opetussuunnitelmayhdysopettajana vastaten samalla tutkimuskoulun opetussuunnitelman laadintastrategian suunnittelusta ja organisoinnista. Toisaalta omassa työssäni toimin aktiivisesti kehityshankkeissa. Yhteenvetona voisin luonnehtia opettajuuteni roolia kehityssuuntautuneeksi. Tämä kehityssuuntautuneisuus vaikutti myös siirtymiseeni tarkastelemaan koulun kehittämisprosesseja myös kasvatustieteellisen tutkimuksen keinoin.

Työurani aikana olen joutunut useasti toimimaan opettajakollegoideni kanssa asemassa, jossa on suunniteltu toteutettavaksi opettajien sitoutumista ja osallistumista vaativia koko koulua tai muutamia opettajia koskevia hankkeita tai projekteja. Saamieni kokemusten perusteella olen muodostanut tästä asiasta esiyymmärrykseni¹²¹ praktisen puolen. Toisaalta jo ennen tutkimusprosessia lukemani tutkimusaiheen teoria ja jo opettajanopinnoissa

¹²⁰ Syrjälä 1994, 14

¹²¹ Patrikainen 1997, 16

tutustumiseni kvalitatiiviseen metodologiaan ovat omalta osaltaan vaikuttaneet esiyemmärykseeni tutkimusaiheesta.

Koulukulttuurin ymmärtämisessä ja hahmottamisessa tarvitaan näkemystä sekä kulttuurin sisä- että ulkopuolelta¹²². Tässä tutkimuksessa kulttuurin sisältä nouseva tuntijuus¹²³ mahdollistuu juuri aiemman yhteisön jäsenyyteni kautta¹²⁴. Tutkimuksen koulussa käytetty kieli, tavat ja perinteet ovat minulle entuudestaan tuttuja. Kulttuurin vaikutuspiirissä olevan henkilön mahdollisuus tiedostaa kulttuurin perusoletuksia itsestäänselvyyksinä onkin tämän tutkimuksen onnistumisen peruskysymys.

Tutkimustyön aikana (1996–) sain mahdollisuuden työskennellä päätoimisena tutkijana, koska olin virkavapaalla luokanopettajan virasta. Tämä kolmen vuoden päätoiminen tutkijuus mahdollisti riittävän ulkoistumisen yhteisöstä ja siten pääsyn tarkastelemaan tutkimuskoulun kulttuuria myös enemmän ulkopuolisen silmin. Sidoksillani tutkittavaan yhteisöön on tästä muutaman vuoden poissaolosta huolimatta epäilemättä vaikutuksia tulkintojen suuntiin. Tämän vuoksi tutkimuksessa korostuukin toisten tutkijoiden osallistuminen aineiston tulkintaan¹²⁵.

Aineistonhankkimistilanteissa jäsenyydelläni työyhteisöön on sekä aineistoa rikastuttavia että köyhdyttäviä vaikutuksia. Havainnointitilanteissa en kokenut läsnäolon juurikaan vaivaavan opettajia¹²⁶, ja myös haastattelujen aikana ilmapiiri oli vapautunut. Haastatteluissa entuudestaan työyhteisöön kuuluvalla ja siellä aktiivisesti toimivalla tutkijalle kerrottiin jopa aroista asioista, joita ei ulkopuoliselle olisi paljastettu. Toisaalta oman kehitysorientaationi voidaan ajatella vaikuttaneen opettajien vastauksiin; opettajat ovat voineet esiin nostaa omina ajatuksinaan niitä asioita, joita he olettavat minun pitävän merkityksellisinä.

¹²² Schein 1987, 125-126

¹²³ ks. Eisner 1991, 7

¹²⁴ ks. Grönfors 1982, 98–99

¹²⁵ tarkemmin ks. 4.5.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi, sisäinen validius. Vertaisarviointin tekijöistä, toteuttamisesta ja siinä esiintulleista huomioista tarkemmin luvussa 6.1 Tutkimusprosessin ja tulosten luotettavuuden tarkastelua.

¹²⁶ Tutkimuksen aikana opettajilla heräsi kysymyksiä läsnäolostani observointitilaisuuksissa. Informaatiotilanteen jälkeen koin, että opettajat eivät enää kyseenalaistaneet läsnäoloani (tarkemmin ks. 4.3.2 Observointiaineisto).

4.5.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden ja laadun tarkastelussa käytettävä terminologia on varsin kirjavaa. Kirjavuutta omalta osaltaan lisää kvantitatiivisen tutkimuksen terminologia, jota myös käytetään¹²⁷ kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Tällöin termeinä käytetään mm. reliabiliutta ja validiutta. Osaltaan myös käytettävien käsitteiden suomentaminen tuottaa vaikeuksia eri termien sävyerojen kuvaamisessa.

Tässä tutkimuksessa käytän luotettavuuden eri näkökulmista seuraavia nimikkeitä: vahvistettavuus (objektivity, confirmability), luotettavuus (reliability, dependability, auditability), sisäinen validius (internal validity, credibility, authenticity), ulkoinen validius (external validity, transferability, fittingness) sekä hyödynnettävyys (utilization, application, action orientation). Näiden termien yhteyttä ja kvalitatiivisessa tutkimuksessa laadukkaassa kvalitatiivisessa tutkimuksessa vaadittavia toimenpiteitä esittelen taulukossa 31.

Vahvistettavuus

Kvalitatiivisen aineiston järjestyssä ja analysoinnissa on tutkijan pyrittävä systemaattisuuteen, perusteltavuuteen, kattavuuteen, rationaalisuuteen ja totuudellisuuteen¹²⁸. Tutkimuksen tuloksien esittelyssä noudatan kvalitatiivisen raportoinnin keskeistä periaatetta – avoimuutta. Annan lukijalle mahdollisuuden tarkastella tutkimuksen johdonmukaisuutta ja laadukkuutta mahdollisimman tarkalla, tutkimuksen kaikki vaiheet kattavalla analyysin kuvaamisella. Toisaalta, jotta lukijalla olisi mahdollisuus muodostaa omia tulkintoja, esitän tutkimuksen tulososassa runsaasti alkuperäistä aineistoa. Suorasanaisten lainausten lisäksi olen liittänyt mukaan ns. “memoja”. Nämä ovat koodauksen yhteydessä tekemiäni huomioita ja viittauksia, jotka olen liittänyt tulkintojen yhteydessä kuvaamaan yleisempää mielipidettä henkilön puheessa. Memot on luettavissa tulosten esittelyssä joko varsinaisessa tulososiossa tai liitteissä esittävinä taulukkoina.

Tutkimusmenetelmien ja metodien laajahkolla yleisesittelyllä ja omien toteutusmallieni esittelyllä pyrin antamaan lukijalle avoimen ja totuudenmukaisen kuvauksen tutkimuksen kontekstista. Omia vaikutuksiani tutkimuskohteen opettajien toimintaan sekä omaa mahdollisuuttani tutkittavan koulukulttuurin jäsenenä jäsentää kulttuurin ehtoja, olen myös pohtinut tuoden esille asian ongelmallisuuden¹²⁹.

¹²⁷ Sahlberg 1996a, 163, 166

¹²⁸ Syrjälä & Numminen 1988, 118

¹²⁹ ks. 4.5.1 Tämän tutkimuksen erityispiirre

Luotettavuus

Käytännössä reliabiliuden nostamiseksi olen pyrkinyt esittelemään yksityiskohtaisesti tutkittavien ilmiöiden kontekstit ja rakenteet kuvaamalla tutkimuskoulua ja sen opettajakuntaa sekä koulun tämänhetkistä kehitystilannetta sekä menetelmällisten valintojen että tutkimustulosten yhteydessä.

TAULUKKO 31. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden eri dimensiot ja niiden saavuttamiseksi tarvittavat toimenpiteet Milesia ja Hubermania¹³⁰ mukaillen

Laadun määrite	Määritteen saavuttamisen vaatimukset tutkimuksessa
vahvistettavuus (confirmability) / objektiivisuus (objektivity) – tutkimuksen tulokset määräytyvät tutkimuskohteen eikä tutkijan johdosta	<ul style="list-style-type: none"> – tutkimusmetodien ja -menetelmien tarkka ja perusteltu kuvaus – aineiston keräämisen tarkka kuvaus – johtopäätösten kytkeminen esitettyyn aineistoon – analyysipolku on esitetty selvästi ja avoimesti – tutkijasta johtuvien vaikutusten pohdinta on esitetty perusteellisesti – tutkimusaineisto on saatavissa tarvittaessa toisten tutkijoiden tarkastettavaksi
luotettavuus (reliability) / luotettavuus (dependability) / tarkastuksen kestävyys (auditability) – tutkimusprosessi on johdonmukainen ja perusteltu ajallisesti, tutkijan osalta sekä metodisesti	<ul style="list-style-type: none"> – tutkimuskysymykset ovat selkeät ja asetelma on toimiva – tutkijan rooli ja asema tutkimuskohteessa on kuvattu perusteellisesti – tutkimustulokset esiintyvät ristiriidattomasti eri aineistoissa – tutkimuksen paradigma ja rakenne on selvä – tutkimusongelman kannalta olennaiset aineistonhankkimistavat on hyödynnetty aineistossa – tutkimuksessa käytetään useita tutkijoita tai tutkimusaineiston ja -analyysin tarkistamisessa on mukana muita tutkijoita – koodaamisprosessi on tarkastettu ja siitä ollaan yksimielisiä – aineiston laadukkuus on tarkastettu (esim. puolueellisuus, vilpillisyys, jne)

Taulukko 31 jatkuu seuraavalla sivulla.

¹³⁰ Miles & Huberman 1994, 278–280

Taulukko 31. jatkoa edelliseltä sivulta

Laadun määrite	Määritteen saavuttamisen vaatimukset tutkimuksessa
<p>sisäinen validius (internal validity) / uskottavuus (credibility) / autenttisuus (authenticity)</p> <p>– tutkimuksen löydökset ovat toimivia ja niihin voivat yhtyä sekä tutkitut että tutkimuksen lukijat</p>	<p>– tutkimuksen konteksti on kuvattu tarkoituksenmukaisesti ja riittävästi</p> <p>– lukija tulee tutkijan kanssa samoihin johtopäätöksiin ts. tutkimuksen tulokset ovat “järkeenkäyviä”</p> <p>– tutkimus on selostettu perusteellisesti ja siinä on otettu huomioon myös ajan tuomat vaikutukset</p> <p>– triangulaatiolla on kyetty lähestymään ilmiöitä useista näkökulmista ja kattavasti</p> <p>– kategoriat on perusteltu ja ne on esitetty aineiston perusteella</p> <p>– tutkimuksen kokonaisuus on sisäisesti yhtenäinen</p> <p>– ristiriitaisuudet aineistossa on esitetty ja niiden esiintymistä on riittävästi pohdittu</p> <p>– tutkimuksen löydöksiä on tarkasteltu kokonaisuuden kannalta monipuolisesti</p> <p>– tutkittavat pitävät tutkimuksen löydöksiä ja johtopäätöksiä tarkkoina ja oikeina</p> <p>– ennako-oletusten ja tulosten välistä suhdetta on pohdittu</p>
<p>ulkoinen validius (external validity) / siirrettävyys (transferability) / sopivuus (fittingness)</p> <p>– tutkimuksella on arvo varsinaisen tutkimuskohteen ulkopuolella</p>	<p>– tutkimuskohde ja tutkimukseen osallistuneet ihmiset, tutkimusasetelma ja -prosessit on riittävästi esitelty, jotta lukija voi suorittaa yleistämisen</p> <p>– tutkimuksen yleistettävyyden ongelmia on käsitelty</p> <p>– tutkija esittää tulosten siirrettävyyden mahdollisuuksia laajemmalti</p> <p>– tutkimusprosessia on esitetty riittävästi, jotta lukija voi soveltaa ajatuksia omaan kontekstiinsa</p> <p>– löydökset ja syntyneet teoriat ovat yhteneviä tai kytköksissä aiempien teorioiden kanssa</p> <p>– tutkimusprosessin luonne on soveltuva myös muihin tutkimuskohteisiin</p> <p>– tutkimuksessa suositellaan sovellettavia jatkotutkimusaiheita ja -kohteita</p> <p>– tutkimuksen tuloksien ja aiempien tutkimusten tuloksia on vertailtu</p>
<p>hyödynnettävyys (utilization) / sovellettavuus (application) / käytäntöön siirrettävyys (action orientation)</p> <p>– tutkimuksessa saatuja tuloksia voidaan käytännössä soveltaa ja siten tutkimuksesta on “käytännön hyötyä”</p>	<p>– tutkimuksen tulokset ja johtopäätökset on esitetty selvästi ja tarkoituksenmukaisesti mahdollisia käyttäjiä ajatellen</p> <p>– tutkimus saa lukijan luomaan omia hypoteeseja ja pohtimaan tutkimuksen ilmiöiden ilmenemistä omassa kontekstissaan</p> <p>– tutkimus antaa lukijalle ideoita ja ehdotuksia käytännön toimintaan</p> <p>– tutkimus antaa aihetta käytännön toimenpiteisiin</p> <p>– tutkimuksen tulosten arvoperusteita ja eettisyyttä pohditaan implisiittisesti</p>

Reliaabiliuden nostamiseksi¹³¹ annoin myös haastatteluun osallistuneiden opettajien itse tarkastaa litteroidut haastattelut ja lisätä tai poistaa siellä olevia mainintoja. Haastattelutilanteen avoimuutta ja onnistumista kuvaa hyvin erään opettajan kommentti tarkastuslomakkeiden lopussa:

“Jyrki!

Tämän tarkistamiseen kului:

- 6 (kuusi) pulloa keskiolutta

- 3 (kolme) tuntia aikaa

- 35% itseinhoa

- 10 % noloutta

- ja varmuus, ettei tästä koskaan kuitenkaan tullut täydellistä

But: Sen saa, mitä pyytää! Ja pyytämättä vielä enemmän!

Lykkyä Tv: ...“

Tämä kommenttikin tuo esiin tutkijan ja tutkimukseen osallistujien välisen läheisen suhteen. Tutkimushenkilöt ovat suhtautuneet haastattelutilanteisiin vakavasti ja kertoneet varsin avoimesti kokemuksistaan ja käsityksistään omasta työyhteisöstä. Tosin huomionarvoista on muistaa, etteivät kaikki opettajat osallistuneet yhtä aktiivisesti oman haastattelunsa tarkastamiseen. Samoin osa opettajista ei juuri ottanut kantaa tutkimuksen eri vaiheissa. Tätä puutetta pyrin korvaamaan mahdollisuuksien mukaan muilla aineistoilla - observoinneilla ja dokumenteilla.

Toisen tutkijan käyttäminen aineistonkeruuvaiheessa ei ollut käytännössä mahdollista. Sen sijaan nauhoitin haastattelut ja täytin havainnointitilaisuuksissa tutkimuspäiväkirjaa. Tutkimuksessa käyttämäni aineistot on kirjoitettu puhtaaksi ja systemaattisesti järjestetty. Asiasta kiinnostunut lukija voi halutessaan tiedustella niitä jälkikäteen.

Validius

Syrjälä ja Numminen¹³² määrittelevät validius-käsitteen tarkoittamaan tieteellisten löydösten tarkkuutta. Tämä tarkoittaa sitä, että validius määräytyy sen mukaan, missä määrin tutkimuksen löydökset vastaavat sitä todellisuutta, josta ne on saatu. Validiutta on myös lähestytty¹³³ sisäisen ja ulkoisen validiuden tarkasteluna. Tässä tutkimuksessa tarkastelen nimenomaisesti sekä tutkimukseni sisäistä ja ulkoista validiutta että tutkimukseni rakenteellista validiutta.

¹³¹ ks. Eskola 1967, 140

¹³² Syrjälä & Numminen 1988, 136

¹³³ Syrjälä & Numminen 1988, 136; Sahlberg 1996a, 164–165

Sisäinen validius

Sisäisessä validiudessa (internal validity) osoitetaan, mitkä ovat ne kausaaliset suhteet, jotka johtavat tutkittavan kohteen tilaan¹³⁴. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on sisäiselle validiteetille annettu muitakin merkityksiä. Esimerkiksi Syrjälä ja Numminen¹³⁵ määrittelevät sisäisen validiteetin määräytyvän siitä, missä määrin tutkimusraportti vastaa osallistujien näkemyksiä ja heidän määritelmiään tutkitusta kohteesta. Tällöin sisäisen validiteetin nostamiseksi on tutkijan erityisesti kiinnitettävä huomiota vaikutuksiin, joita hänellä itsellään on tutkimuskohteeseen.

Vaarana sisäisen validiuden tasolle on se, että tutkija samaistuu liikaa tutkiemiinsa ihmisiin ja omaksuu heidän ajattelutapaansa. Tällöin tutkija tahtuu liikaa omiin ennakkokäsityksiinsä, ja tietojen keräämiseen ja analysointiin voi tulla systemaattisia virheitä. Tutkijan läsnäolon negatiivisten vaikutusten kompensointiin auttaa riittävän pitkää kenttätöyöskentelyä sekä riittävän usein tapahtuva haastattelu. Muihin validiuskysymyksiin tulee tutkijan omassa raportissaan antaa lukijan itse ottaa kantaa. Raportissa olisi tuotava julki siis kaikki ne luotettavuuskysymykseen vaikuttavat ilmiöt, joiden perusteella lukija itse muodostaa oman tulkinnallisen näkemyksensä.¹³⁶

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt tuomaan esille ne seikat, jotka vaikuttavat omaan rooliini tutkiessani omaa työyhteisöä ja sen kulttuuria (esim. kulttuurin avautuminen yhteisön jäsenelle, vaikutus aineiston hankinnassa, oma roolini työyhteisössä). Toisaalta olen pyrkinyt parantamaan tutkimuksen sisäistä validiutta pitkäkestoisella kenttätöyöskentelyllä sekä triangulaatiolla. Lisäksi opettajan työn tuntijuus auttaa ymmärtämään ja löytämään tutkimuksen kannalta oleelliset kysymykset opettajan työn näkökulmasta¹³⁷.

Tässä tutkimuksessa kenttätöyöskentelyn ajallista määrää on vaikea määrittellä. Aiempi opettajuuteni tutkimuksen koulussa antoi riittävän pohjan ymmärtää koulun yksilöllisiä, kulttuurisia ominaisuuksia, joita ovat vallitsevat arvot, asenteet ja vakiintunut ”hyvän käyttäytymisen normisto“. Toisaalta tutkimusvapaiden mahdollistama kolmen vuoden yhtäjaksoinen virkavapauteni salli riittävän ”irtioton“ työyhteisöstä. Jälkikäteen ajateltuna tämän työyhteisön ulkopuolella vietetyn ajan merkitys on huomattava nimenomaan kulttuuristen erityispiirteiden avautumiselle yhteisön ulkopuolisen silmin. Ulkopuolisuuden hyödyntämiseen pyrin myös jaksottamalla tutkimuksen havainnointitilaisuudet tutkijana työskentelyn ajalle. Tällöin analyysi- ja tul-

¹³⁴ Yin 1994, 33

¹³⁵ Syrjälä & Numminen 1988, 136 ks. myös Jauhiainen 1995, 101

¹³⁶ Syrjälä & Numminen 1988, 136–137

¹³⁷ ks. Sahlberg 1996a, 166

kintaprosessin aikana pystyin enemmän ulkopuolisena tarkkailemaan työyhteisön toimintoja sekä opettajien reagoitetta erilaisissa tilanteissa. Sen, miten ulkoistamispyrkimykseni onnistuivat, voi jokainen lukija itse päätellä luettuaan tutkimukseni.

Kvalitatiivisen tutkimuksen aineiston ja tulkintojen luotettavuuden parantamiseksi käytettävä triangulaation¹³⁸ merkitys korostuu mielestäni tässä tutkimuksessa nimenomaan työyhteisön jäsenyyteni vuoksi. Taulukkoon 32 olen koonnut eri triangulaatiotyyppejä sekä niiden soveltamistapoja tutkimustyössä.

TAULUKKO 32. Triangulaatiotyypit

Triangulaatiotyyppi	Triangulaation toteuttaminen käytännössä
Aineistotriangulaatio (data triangulation)	- aineistoa on kerätty ajallisesti useassa jaksossa - aineistoa on kerätty useammista paikoista
Tutkijatriangulaatio (investigator triangulation)	- useampi tutkija suorittaa havaintoja samasta tutkimuskohteesta - tutkittavat voivat kommentoida ja "tarkastaa" aineiston ja analyysin paikkaansapitävyyden
Teoriatrigulaatio (theory triangulation)	- kategoriat ja analyysi laaditaan käyttämällä kahta tai useampaa lähestymistapaa
Metodologinen triangulaatio (methodological triangulation)	- tutkimuskohteesta kerätään informaatiota useammalla kuin yhdellä metodilla

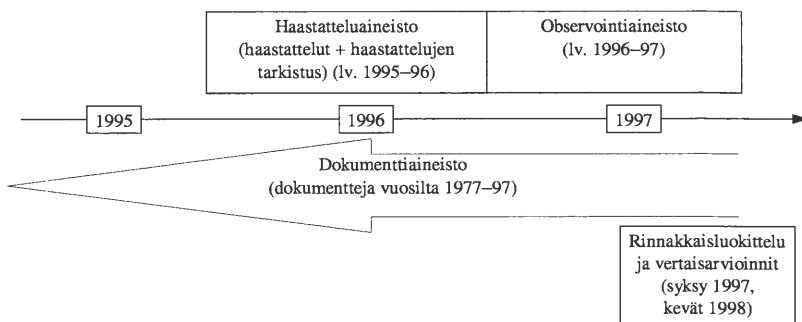
Samat triangulaatiotyypit ovat löydettävissä myös Milesilta ja Hubermanilta¹³⁹, jotka käyttävät luokista seuraavia nimityksiä: aineiston lähteestä nouseva (data source), metodiin perustuva (method), tutkijaan perustuva (researcher) ja teoriaan perustuva (theory) triangulaatio. He kuitenkin lisäävät tähän aineiston tyyppiin perustuvan triangulaation (data type). Tällöin on kyseessä usean tyyppisten aineistojen käyttö samassa tutkimuksessa. Tällainen voisi olla tutkimushanke, jossa on käytettävissä sekä kvalitatiivista tekstiaineistoa että mittarien avulla kerättyä kvantitatiivista aineistoa. Liitän tutkijaan perustuvaan triangulaatioon myös ns. vertaistarkastuksen¹⁴⁰ (peer examination), jossa tutkija käyttää tutkijakollegaa löydöstensä kommentoinnissa ja tarkastamisessa.

¹³⁸ Stake 1994, 241

¹³⁹ Miles & Huberman 1994, 266–267

¹⁴⁰ Hitchcock & Hughes 1995, 325

Tässä tutkimuksessa triangulaatiovaatimukset on huomioitu ajan, aineiston hankinnan ja tutkijan osalta. Tätä triangulaation toteuttamista esittää kuvio 12.



Kuvio 12. Triangulaatiovaatimusten täytyminen tässä tutkimuksessa

Käytin tutkimuksessani useita erilaisin kvalitatiivisin menetelmin hankittuja aineistoja¹⁴¹. Käytössäni ollut tutkimusaineisto ulottuu ajallisesti useiden vuosien ajalle. Haastattelun tosin suoritin yhden kevään aikana, ja sen toistamisen tuomaa etua tutkimukselle on vaikea määrittellä. Mielestäni haastatteluhetkestä puolen vuoden päähän sijoitettu tarkistustilaisuus, jossa opettajat tarkistivat litteroidut haastattelut ja useimmat merkitsivät tarkennuksia ja huomioita haastatteluihin, antoi haastatteluaineistolle riittävän aikaulottuvuuden.

Observointitilaisuudet ja niissä tehdyt huomiot osuivat analyysin kehittelyn kannalta erittäin herkkään ajankohtaan. Haastattelujen perusteella tehdyt huomiot saivat vahvistusta tai kumoutuivat useiden seurattujen opettajataapaamisten aikana. Tällä menetelmällä saatu aineisto täydensi haastatteluaineistoa. Samoin on myös dokumenttiaineiston käytön kanssa. Alkuvaiheen vahvuusalueuokituksen jälkeen käytin dokumentteja lähinnä muiden aineistojen perusteella tehtyjen huomioiden varmentamiseksi ja täydentämiseksi.

Oman henkilökohtaisen yhteisöjäsenyyteni vuoksi tutkijatriangulaation merkitys on varsin huomattava. Tässä tutkimuksessa aineistoa käsitteli neljä laadullisen tutkimuksen käyttöön tutustunutta ja sitä omissa tutkimuksissaan

¹⁴¹ käytetty myös termiä "monimenetelmällisyys" (esim. Anttila 1996, 138)

käyttäneitä tutkijaa. Tutkijatriangulaation ja sen yhteydessä tehdyt havainnot olen liittänyt tutkimuksen lukuun 6.1 Tutkimusprosessin ja tulosten luotettavuuden tarkastelua.

Ulkoinen validius

Ulkoinen validius (external validity) määräytyy tutkimuksen tulosten yleistettävyydestä¹⁴². Syrjälä ja Numminen¹⁴³ kiinnittävät tähän ajatuksen tutkimuksen käyttökelpoisuudesta. Ulkoiseen validiuteen vaikuttaa tällöin se, että tutkimuksen ilmiöitä on tutkittu omassa kontekstissaan ja näin ollen esitetyt johtopäätökset rajoittuvat siihen joukkoon, jota tutkittiin. Lukija tekee tällöin itse tuloksia ja toista tilannetta vertailemalla omat arvionsa johtopäätösten yleistettävyydestä. Ulkoinen validius on saavutettavissa tutkijan tarjotessa lukijalle riittävästi tutkimuksen aikana kerättyä aineistoa, jotta lukija voi tehdä itse omat johtopäätöksensä tutkimustulosten hyödyllisyydestä. Tämä toiminta vaatii tutkimukselta täsmällistä raportointia sekä tutkittavien todellisuuden perusteellista kuvaamista.¹⁴⁴

Tässä tutkimuksessa aiempiin teorioihin ja tutkimustuloksiin kytkeminen on raportoinnissa ongelmallista. Raporttimallin, jossa teoria ja tulososa on sijoitettu erilleen, herättää useita kysymyksiä tulosten määräytymisestä ja aineistolähtöisyyden toteutumisesta. Tässä tutkimuksessa ei raportointijärjestys vastaa tutkimuksen ajallista etenemistä. Ymmärtääkseni tutkimuksen edetessä nousseita ilmiöitä olen jatkuvan kirjallisuuteen tutustumisen myötä laatinut ja edelleen jäsentänyt tutkimuksen teoriaosaa. Tällöin teoria- ja tulososa ovat syntyneet rinnakkain toisiinsa kietoutuneena prosessina. Itse tulosluvussa pyrin kuitenkin mahdollisuuksien mukaan kytkemään tutkimukseni löydöksiä aiempiin teorioihin ja tuloksiin. Tämän lisäksi olen laatinut erillisen luvun 6 Arviointi ja johtopäätökset, jossa arvioin tutkimustuloksia ja esitän ajatuksia niiden käyttökelpoisuudesta ja yleistettävyydestä samoin kuin meneillä olevista jatkotutkimussuunnitelmistani.

Rakenteellinen validius

Yin¹⁴⁵ liittää validiuden käsitteisiin sisäisen ja ulkoisen validiuden lisäksi vielä rakenteellisen validiuden (construct validity), jolla tarkoitetaan

¹⁴² Yin 1994, 33

¹⁴³ Syrjälä & Numminen 1988, 142

¹⁴⁴ Sahlberg 1996a, 165–166

¹⁴⁵ Yin 1994, 33

käytettyjen mittarien soveltumista tutkimuksen luonteeseen. Tapaustutkimuksessa hänen mielestään olisi käytettävä useita aineistonkeruumenetelmiä, ja tuoda julki ne perusteet ja keinot, joilla saatuihin tuloksiin on päädytty. Näitä piirteitä olen tarkastellut luvussa 4 Tutkimuksen menetelmälliset valinnat ja niiden perustelu.

Tutkimuksen eettisyyden tarkastelua

Kvalitatiivista tutkimusta syytetään siitä, että tutkimukset voivat vastuuttomasti puuttua tutkittavien elämään¹⁴⁶. Tässä tutkimuksessa – tutkijan ollessa työyhteisön jäsen – ovat eettiset kysymykset erityisen herkkiä.

Eettisiä näkemyksiä, joita olen pyrkinyt noudattamaan, ovat informaatio-oikeus, jonka mukaisesti haastatellulla on oikeus saada kylliksi tietoa tutkimuksesta ja sen tavoitteista sekä yksityisyysoikeus, joka velvoittaa tutkijaa suojaamaan haastatellun identiteetin. Vaikeuksilta suojaamisvelvollisuuden mukaan tutkijan tehtävä on huolehtia siitä, että haastatelluille ei aiheudu fyysisistä, psyykkistä tai muun kaltaista haittaa siitä, että hän on osallistunut haastatteluun¹⁴⁷.

Tutkimukseni eri vaiheissa olen pyrkinyt informoimaan tapauskouluni henkilökuntaa mahdollisimman runsaasti. Tutkimuksen alkuvaiheessa esittelin alustavan tutkimussuunnitelman ja sain kaikkien opettajien suostumuksen haastatteluun. Tutkimuksen edetessä esittelin alustavat tutkimustulokset ja lisensiaatintyön tuloksineen sen esitarkastusvaiheessa loka- ja marraskuun vaihteessa 1997. Tällöin toimitin myös yhden version tulevasta lisensiaatintyöstä opettajakunnan luettavaksi ja kommentoitavaksi¹⁴⁸. Valmistuvaa väitöskirjaa esittelin työyhteisölle joulukuussa 1998 pidetyssä tilaisuudessa. Keskustelutilaisuudessa käytiin tällöin läpi tämän tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat, tutkimuksen löydökset ja johtopäätökset. Samassa yhteydessä opettajilla oli myös mahdollisuus kysyä tai kommentoida esitettyjä asioita.

Tutkimukseeni osallistuneiden opettajien nimenomaisesta toivomuksesta suojaan sekä haastattelujen että havaintojen kohteena olevien opettajien identiteetin. Tämän vuoksi en tutkimuksen aineiston esittelyssä missään vaiheessa tarkenna tutkimuskohdetta yksittäiseen henkilöön. Tämän käytännön vuoksi tutkimuksessa esiintyvät suorat lainaukset ovat nimettömiä. Tulkinnoissa olen pyrkinyt pysyttelemään koko yhteisön tasolla. Poikkeuksena tästä ovat johtajuuteen ja ala- ja yläluokkien eroihin liittyvät havainnot ja tulkinnat.

¹⁴⁶ esim. Syrjälä & Numminen 1988

¹⁴⁷ Fontana & Frey 1994, 372

¹⁴⁸ hyväksytyn lisensiaatintyön lahjoitin koululle opettajille luettavaksi joulukuussa 1997

Tutkimuksen koulun johtajan suostumuksella ja myötävaikutuksella pystyn esittelemään johtajuuteen liittyvät ja pakostakin häneen henkilöityvät tulokset johtajuudesta ja sen vaikutuksista.

Tutkimuksen raportoinnin vaikeutena voin pitää “epämiellyttävien” asioiden esittämisen mahdollisuutta. Tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat paitsi kollegoita myös henkilökohtaisia ystäviä. Itsekin koulun kulttuuriin sosiaalistuneena en ole tottunut ottamaan kantaa muiden opettajien tekemiin tai tekemättä jättämiin. Tämän raportin tuottamiseen liittyvä kriittisyys kohdistuukin mielestäni yhteisön toiminnan kehittämiseen. Tällöin kehtää henkilöä ei arvioida tai arvoteta toisen yläpuolelle, vaan toiminnan tavoitteena on nähdä ne lainalaisuudet, jotka ohjaavat koulun opettajakunnan toimintaa ja joita siten on pystyttävä kehittämään toiminnan tehostamiseksi¹⁴⁹.

¹⁴⁹ ks. kuvio 6 Koulujen tyypit tehokkuuden ja kehittymisen nelikentässä

5 Tutkimustulokset ja niiden tarkastelu

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tulokset sekä niiden jäsentämiseen johtaneen analyysiprosessin. Luvun aluksi (5.1) määrittelen koulun omaleimaiset vahvuusalueet, sekä tarkastelen näitä alueita tarkemmin tutkimuksen koulun toimintakulttuurissa¹. Koulun jokaista omaleimaista vahvuusaluetta on peilattu² koulun vuorovaikutuskäytänteisiin.

Koulun omaleimaisuuksia sekä niiden hyödyntämistä korostetaan nykyisin koulun kehittämistyössä. Keskeisenä kehittämisstrategiana koulujen kehittämisenä pidetään koulukohtaista opetussuunnitelmaprosessia. Luvussa 5.2 tarkastelen koulun opetussuunnitelmaprosessin toteutumista koulussa sekä analysoin opetussuunnitelmaprosessin olemusta kehittämisstrategiana koulun yksilöllisten vahvuusalueiden laajemmaksi hyödyntämiseksi. Edellisten lisäksi olen laatinut erillisen luvun 6 Arviointi ja johtopäätökset, jossa tarkastelen näitä eri alueita kokonaisuutena sekä arvioin tutkimuksen löydösten käyttökelpoisuutta sekä tutkimusprosessin onnistumista.

5.1 Koulun omaleimaiset vahvuusalueet ja niiden hyödyntäminen

5.1.1 Koulun omaleimaisten vahvuusalueiden luokittelu

Koulun opettajakunta on koulukohtaisen opetussuunnitelmaprosessin aikana tuottanut useita dokumentteja, joita olen hyödyntänyt tässä tutkimuksessa³. Keskeisenä dokumenttina vahvuusalueiden määrittämisessä olen käyttänyt opettajakunnan tekemää SWOT-analyysia⁴. Opettajat ovat nimettöminä, kyselylomaketta käyttäen analysoineet keväällä 1994 koulunsa nykytilaa ja tulevaisuutta. SWOT-analyysissa opettajat esittivät omat mielipiteensä koulun

¹ malli jäsenetty luvussa 5.1.2.5 Opettajakunnan vuorovaikutuskulttuuri

² 5.1.2.5 Opettajakunnan vuorovaikutuskulttuuri, 5.1.3.3 Henkilökohtaisiin taitoihin liittyvä vahvuusalue ilmeneminen koulun vuorovaikutuskäytännössä sekä 5.1.4.3 Koulun vuorovaikutuskäytännöt ja fyysisestä ympäristöstä ja ulkoisista yhteistyösuhteista nouseva vahvuusalue

³ ks. 4.3.3 Dokumenttiaineisto

⁴ esim. Pardey 1991, 45–48; Kauppi 1995, 89–90

vahvuuksista, heikkouksista, uhkista ja mahdollisuuksista. Itse kokosin eri vastaukset yhteen ja laadin siitä taulukon 33, jossa esitän kaikki analyysissä esiintyneet kommentit.

SWOT-analyysin mainintoja tarkasteltaessa huomataan opettajakunnalla olevan näiden dokumenttien nojalla varsin yhtenäinen kanta koulun vahvuuksista ja mahdollisuuksista. Vahvuudet ja mahdollisuudet kuvastavat työyhteisöä itseään (kouluyhteisön hyvä ilmapiiri, hyvä yhteishenki, monipuoliset opettajat, yhteistyökykyiset opettajat) tai ympäristöstä nousevia piirteitä (kirjaston ja koulun yhteistyö). Yhteisön sisäistä toimivuutta korostetaan sekä vahvuutena että mahdollisuutena, jota kehittämällä voidaan saavuttaa yhä parempia tuloksia.

Koulun mahdollisuuksista esitettyjä kommentteja tarkasteltaessa huomataan, että opettajat varsin yksimielisesti nostavat opettajien ja eri koululuokkien välisen yhteistyön lisäämisen hyödynnettäväksi mahdollisuudeksi. Sen sijaan pitemmälle meneviä toimintamalleja tai lähtäviä tavoitteita, joiden avulla mahdollisuuksia voitaisiin paremmin jäsentää, ei tässä aineistossa tuoda julki.

Heikkouksia tarkasteltaessa huomio kiinnittyy lähes kokonaisuudessaan vain koulun fyysisen ympäristön puutteisiin ja opetusmateriaalin niukkuuteen. Mielenkiintoisena poikkeuksena työyhteisöstä ja sen toimivuudesta on yhden opettajan nostama kommentti:

- informaation (sisäisen tiedottamisen) kulku heikkoa.

Yhteiskunnan ja koulujen taloudelliseen tilaan kiinnitettiin koulun ylläpitäjän taholta paineita SWOT-analyysin toteuttamisaikaan keväällä 1994.

- resurssit hupenee
- kasvavat ryhmäkoot ja luokat
- yleinen lama, rahanvähyys
- tuleeko ongelmallinen oppilasaines, joka lisää kasvattajan paineita

Opettajien pelko resurssien vähenemisestä ja siten myös suurenevista opetusryhmistä näkyy lähes kaikissa kommentteissa. Opettajan aseman muuttuminen ja "täysin palvelleiden" kollegojen eläkkeelle siirtyminen mainitaan myös koulutyötä koskevana uhkatekijänä.

Työyhteisön jäsenten henkilökohtainen osaaminen, eri alojen asiantuntijuus, koetaan varsin laajalti vahvuutena. Vahvuuden hyödyntämiseksi esitetään mahdollisuutta erikoistua tiettyyn aineeseen, joka tutkimuksen koulussa näyttäytyy lähinnä musiikkiin ja ilmaisutaitoon painottamisena.

TAULUKKO 33. Opettajien mainintojen perusteella laadittu SWOT-analyysitaulukko

VAHVUDET

- kouluyhteisön hyvä ilmapiiri
- hyvä yhteishenki
- hyvä työilmasto ja työrauha
- hyvä työilmapiiri kannustaa myös aina yrittämään parhaansa ja tietää, että tukea saa myös kollegoilta
- hyvä henki
- kasvatustavoissa opettajat aika yksimielisiä siitä, mitä hyväksytään ja mitä ei
- yhteiset kasvatustavoitteet
- tietyt perinteet antavat turvallisuutta

- diplomaattinen rehtori
- monipuoliset opettajat
- monipuolisesti taitavat kollegat
- eri alojen asiantuntijoita (musiikki, historia, liikunta, kuvaamataito, kirjallisuus)
- musiikki
- bändi

- kirjaston ja koulun yhteistyö
- kaupunginkirjaston yhteys ja yhteistyö
- kirjasto

UHKATEKIJÄT

- tukiovetuskiintiön väheneminen
- oppiaineiden esim. taideaineiden viikkotuntimäärien supistaminen
- tuntikeyhksen väheneminen mikäli opetusryhmät suuria
- resurssit hupenee
- kasvavat ryhmäkoot ja luokat
- tilojen ahtaus
- opetusryhmien suurentuminen johtaa uusiin ongelmiin
- yleinen lama, rahanvähyyys – tuleeko ongelmallinen oppilasaines, joka lisää kasvattajan paineita

- auktoriteettikato
- eläkkeelle siirtyvien opettajien myötä katoaa ehkä jotain perinteitä ja kykyjä

MAHDOLLISUUDET

- yhteistyön tiivistäminen
- yhteistyötä eri luokkien ja opettajien kesken voitaisiin lisätä
- yhteistyökykyiset opettajat
- avoin pohdinta ja keskustelu työyhteisössä

- koulun erikoistuminen esim. musiikkiin
- bändi – paremmat musiikintekomahdollisuudet

HEIKKOUEDET

- tilojen vähyyys (kuvaamataito, liikunta, säilytystilat)
- tilanpuute, liikuntasali
- opetustilojen puute
- tilat yleensä
- luokkien ahtaus
- luokkatilojen pieni koko
- piha-alueen leikkimahdollisuudet/paikat
- välituntipiha hiukan ankea
- välituntipiha ankeus
- liikuntasali
- liikuntasalin tilapuuheet
- ympäristöopin havaintomateriaalin niukkuus
- ympäristöopin havaintovälineistö

- informaation (sisäisen tiedottamisen) kulku heikkoa

- eri alojen asiantuntijoita
- musiikki
- koulun erikoistuminen esim. musiikkiin

Edeltäviä vahvuuksia yhdistää niiden kiinnittyminen koulun sisäisiin asioihin. Kouluyhteisön ulkopuolelta nousee selvimmin esiin kirjasto, ja sen käyttäminen koulutyössä koetaan vahvuudeksi.

- kaupunginkirjaston yhteys ja yhteistyö

SWOT-analyysissä löytyneitä vahvuus- ja mahdollisuusominaisuuksia on löydettävissä koululla tuotetuissa muissakin dokumenteissa:

Koulun opetussuunnitelma 95–96 ja 96–97, 4 (Toiminta-ajatus ja tavoitteet)
... vahvuutenamme monipuolisuus ja ME-henki

Koulun opetussuunnitelma 95–96, 5 (Itseilmaisukurssit – askel valinnaisuuteen)
... Koulumme henkilökunnan taitojen ja ideoiden pohjalta järjestetään kurseja / projekteja

Koulun opetussuunnitelma 96–97, 3 (Koulun esittely)
... tärkeä rakenteellinen erikoisuus on se, että koulumme on rakennettu kiinni lähikirjastoon, josta on vuosien mittaan muodostunut erittäin merkittävä yhteistyökumppani.

Koulun opetussuunnitelma 95–96, 5 (Tiedonhankinta ja -käsittely)
... lähikirjasto ja koulun atk/kirjastoluokka luovat puitteiltaan aktivoivan toimintaympäristön oppilaiden monipuoliselle tiedonhankinnalle ja -käsittelylle.

Dokumenttien mukaan koulussa ilmenevät vahvuudet rakentuvat koulun sisäisen tai ulkoisen piirteen perustalle. Vahvuutena oleva piirre vaikuttaa tai voi vaikuttaa suoraan tai välillisesti koulutyöhön. Vahvuuksien pitävemmän ja perusteellisemmän luokittelun muodostamiseksi on myös tarkasteltava vahvuuksien ilmenemistä opettajien puheessa.

Mielenkiintoisen lisän SWOT-analyysitaulukon tulkintaan tuo ajattelu-malli, jossa tarkastellaan sitä, mitä opettajat eivät analyysissä sano. Opettajat eivät juurikaan suhtaudu kriittisesti oman koulunsa kasvatustehtävän onnistumiseen tai epäonnistumiseen. Koulun toiminta tapahtuu “vahvuutena” koetun koulun henkilökunnan työn kautta. Tätä tehtävää rajoittavat opettajien mielestä vain “ulkopuoliset tahot” tai fyysinen ympäristö vähenevien resurssien ja muuttumattomien tilojen ominaisuudessa.

Haastattelussa jo ensimmäisessä koodausvaiheessa koodasin kaikki koulun vahvuksiin liittyneet kommentit omaleimaisuus-pääkoodiluokkaan⁵. Omaleimaisuudella tässä yhteydessä tarkoitin niitä asioita, mitä opettajat näkevät liittyvän erityisesti omaan kouluunsa⁶. Osaltaan opettajat myös vertasivat omaa kouluun muihin ala-asteisiin, joissa he ovat työskennelleet opettajauransa aikana⁷. Toisaalta he kommentoivat erilaisia asioita, joita he pitivät opetustyölle merkittävinä juuri tämän tapauksen koulussa. Koodauksen edistyessä pystyin luokittelemaan koko haastatteluaineistosta omaleimaisuuksien luokan edelleen pienempiin luokkiin (taulukko 34).

Käsitelin kertaalleen koodatun ja omaleimaisuus-pääkoodiluokkaan sijoitetun haastatteluaineiston kokonaisuutena, josta opettajakohtaisesti nos-

TAULUKKO 34. Omaleimaisuuden koodausluokat haastatteluaineiston mukaan

Omaleimaisuus	mainintoja yht. 344
– omaleimaisuus yleensä	65
– omaleimaisuuden hyödyntäminen	119
– omaleimaisuuden käyttö ennen – nyt	27
– omaleimaisuudesta aiheutuvat haitat	20
– omaleimaisuudesta tuleva hyöty	26
– omaleimaisuuden yleinen mielipide	29
– omaleimaisuuden perustelu	25
– miksi sopivin tähän kouluun (miten sovin koulun omaleimaisuuteen)	12
– ihanneoppilas tähän kouluun (omaleimaisuus vrs. oppilas)	21

tehtiin esiin sisällöstä korostuvat seikat. Koodausprosessin ensimmäisenä tavoitteena oli löytää aineiston perusteella nousevat vahvuudet.

Tutkimuksen haastatteluaineistosta nousi esiin opettajien varsin yksimielinen käsitys koulunsa vahvuuksista. Omalta osaltaan tähän hahmottamiseen on vaikuttanut koulukohtaisen opetussuunnitelman laadinta, jossa näitä asioita on pohdittu. Dokumenttina käytetyn SWOT-analyysin ja tämän haastat-

⁵ ks. Liite 3 Haastatteluaineiston luokittelun koodimatriisi

⁶ ks. 2.4 Yhteenvedo, taulukko 17 Tutkimuksen keskeiset käsitteet määrittelyineen

⁷ ks. taulukko 28 Haastateltujen opettajien ikärakenne, työkokemus ala-asteella sekä työkokemus tutkimuskoulussa

telun välillä on kaksi vuotta. Tällöin on mahdollista, että opettajat muistavat aiemmin käydyt keskustelut koulun vahvuuksista, ja siten tuovat esiin ns. “odotettuja vastauksia”⁸. Tässä yhteydessä on kuitenkin syytä palauttaa muistiin haastattelumenetelmän etu tämänkaltaisissa kysymyksissä, jolloin yhteen kysymykseen vastauksen sijaan teema-aluetta koskevaa keskustelua käydään monilta eri kannoilta haastattelutilanteen eri vaiheissa. Tämä mahdollistaa kokonaisuudessaan analyysiprosessissa pääsyn yksittäisiä kommentteja syvemmälle tasolle – havaintojen taakse⁹. Analyysivaiheessa kokosin eri informanttien maininnoista laajan taulukon, jossa olivat kaikki eri haastattelujen aikana koulun vahvuuksia koskevat maininnat.

Näistä maininnoista pystyin luokittelemaan sekä dokumenteissa että haastatteluissa ilmenneistä yksittäisistä vahvuusmaininnoista kolme vahvuusaluetta, jotka opettajat nostivat oman koulunsa toiminnan kannalta koulun oma-lemmaisiksi vahvuuksiksi. Nämä luokat ovat:

1) Työyhteisöllinen vahvuusalue,

JH: Mitenkä sinun mielestä koulu poikkeaa muista kaupungin kouluista tällä hetkellä?

No se, missä minä olen ollut... minä olen aika monella ala-asteella ollut, niin tuota täällä on kyllä opettajakunnassa kaikkein **paras henki ollut tässä talossa**. Oli ikä 20 tai 60, niin miellä on niinkuin sovittu asioista. Täällä on siinä mielessä ollut viihtyisin paikka.

5:20 (199–218)

No, ensinnäkin on kait sanottava ihan se, että tuota tämmöinen yhteistyö muitten kollegojen kanssa sujuu erinomaisesti, mitä ei ole ollut välttämättä muilla kouluilla. Että **semmoinen sisäinen henki** on semmoinen, minkä takia just töihin jaksaa tulla ja puolikuntoisenakin raahautua.

2) Henkilökohtaisista taidoista nouseva vahvuusalue

10:15 (169–193)

... sellanen mikä on ihan niinkuin tavallaan kehittynyt ihan ilman että päätetty että tämän on meidän koulun vahvuus. Se on kehittynyt siitä, että meillä on **hirveän paljon lahjakkaita opettajia ja lahjakkaita oppilaita**, jotka niinkuin haluavat tätä musiikkia tehdä. Se on minusta sellainen, joka nyt on niinkuin eniten ehkä nousut.

⁸ ks. 4.5.1 Tämän tutkimuksen erityispiirre

⁹ ks. Alasuutari 1994, 69

3) *Koulun fyysiseen ympäristöön ja ulkoisiin yhteistyösuhteisiin liittyvä vahvuusalue.*

7:22 (266–292)

No se on tietysti tämä kirjastoasia niinkuin **langennut tietysti myös osittain luonnostaan, kun koulu on fyysisesti rakennettu yhteen tuon kirjaston kanssa**. Ja sitten on molemmin puolin tunnettu kai semmoista sielujen sympatiaa.

9:20 (250–268)

No se on varmaan ihan tämmöinen rakenteellinen juttu, että kun **olla**n kirjaston yhteydessä, että se aika luonnollistakin että on kansakäymistä.

JH: Vaikuttaako siihen muu vielä, kun pelkästään tämä fyysinen kiinteys

Minun mielestä se kyllä myös tämmöinen molemminpuolinen aktiivisuus... että tuota **kirjasto auttaa** ja me halutaan taas niinkuin opettajina hyödyntää tätä kirjastoa omaan työhömmö.

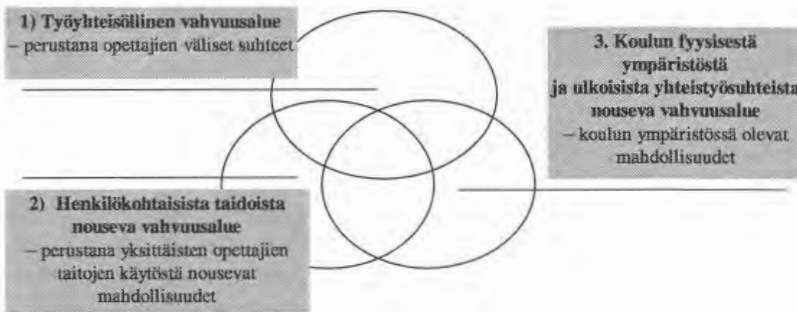
Tutkimuksessa olen tässä vaiheessa kyennyt luokittamaan kolme erillistä kuvion 13 osoittamaa omaleimaista vahvuusaluetta, joita on mahdollista analysoida erillään pienemmissä osissa. Syntyneet vahvuusalueet voivat käytännön toiminnassa olla osin päällekkäisiä (esim. useiden opettajien yhteistyöprojektina (käyttäen työyhteisöllistä vahvuutta) toteutettu musiikkihanke (jonka perusteena on opettajien henkilökohtaisiin taitoihin perustuva vahvuus). Kuitenkin lähtökohdiltaan luokat eroavat toisistaan perustavanlaatuisesti, ja sisältävät kaikki esitetyt näkökulmat; tällä perusteella luokittelua voidaan pitää kattavana ja toimivana.

Samankaltaisia ajatuksia koulujen yksilöllisistä piirteistä on löydettävissä koulujen opetussuunnitelmatyöhön suunnatusta virikekirjallisuudesta. Esimerkiksi Pässilä ja muut¹⁰ mainitsevat koululla olevan vahvuuksia ja heikkouksia:

“Jokaisella koululla on käyttämättömiä mahdollisuuksia liittyen koulun yleisiin puitteisiin, henkilöstön ammattitaitoon tai lähiympäristön suomiin mahdollisuuksiin.”

Tässä tutkimuksessa omaleimaisuuksia tarkastellaan nimenomaisesti opettajien kokemien vahvuusalueiden kautta. Omaleimaisuus viittaa tällöin

¹⁰ Pässilä & al. 1993, 49



Kuvio 13. Koulun omaleimaiset vahvuusalueet

niihin koulun ominaisuuksiin, jotka opettajat näkevät koulunsa toiminnan – erityisesti opetus- ja kasvatustyön – kannalta merkityksellisiksi vahvuuk- siksi¹¹.

Myös Rutter kumppaneineen¹² määrittelee koulun ominaispiirteitä (characteristics of school). Tällöin he päätyvät kolmeen luokkaan, jotka ovat fyysis-hallinnollinen ominaispiirre (permanent characteristics of any individual school), sosiaalisen järjestelmän ominaispiirre (the social organisation of school) sekä koulun sosiaalis-poliittinen ominaispiirre. Näistä ensimmäisessä omaleimaisuuden hahmottaminen tarkentuu koulujen fyysiseen ja hallinnolliseen rakenteeseen. Fyysis-hallinnollisessa tarkastelussa on huomion kohteena mm. koulun ikä, koko ja ympäristö, kouluyhteisön sukupuolinen jakauma sekä hallinnon asema koulun toiminnassa. Nämä piirteet ovat suhteellisen pysyviä. Sosiaalista järjestelmää tarkasteltaessa keskitytään kou- lussa toimiviin yksilöllisiin prosesseihin, joita voivat olla mm. painotusalu- eet, palkkio ja rankaisujärjestelmät, oppilaiden osallistaminen vastuunkan- toon ja koulun elämään, työskentelyolosuhteet sekä henkilökunnan kontrol- lointi. Sosiaalis-poliittisia omaleimaisuuksia tarkastellessa kiinnitetään hu- miota resurssien kohdentamiseen, vallan jakautumiseen, vallitseviin kasva- tusnäkemysiin, koulun sisäisiin ja ulkoisiin konflikteihin sekä sosiaaliseen kontrolliin. Tällöin on kyseessä koulun sisäiset prosessit – tapa toimia sosi- aalisessa organisaatiossa, henkilökohtaisten suhteiden ja ryhmien toiminnan säännönmukaisuus.¹³ Tämän tutkimuksen kannalta koulujen ominaispiirtei- tä tarkastellaan ja luokitellaan opettajien puheeseen ja mainintoihin perustu-

¹¹ käsite määritelty tarkemmin ks. 2.4 Yhteenveto, taulukko 17 Tutkimuksen keskeiset käsitteet määrittelyineen

¹² Rutter & al. 1979

¹³ Rutter & al. 1979, 95–96, 145

en keskittyen heidän esiinnostamiin koulun omiin piirteisiin, jotka koetaan tukevan koulun perustehtävää tukevin ominaisuuksina.

Pelkästään koulun omaleimaisten vahvuusalueiden luokituksella ei sinänsä päästä vielä tarkastelemaan vahvuusalueiden käytön koulukulttuurisia periaatteita eikä niiden asemaa yksittäisen koulun kehittämisen kohteena. Tämän vuoksi onkin perusteltua tarkemmin paneutua koulun sosiaalisen järjestelmän erityispiirteisiin. Tällöin tarkastelun kohteena ovat yhteisön muodostamat sosiaaliset ryhmät, joilla on omat kulttuuriset säännöt, arvot ja käytännöt (universal tendency for individuals in common circumstances to form social groups with their own rules, values and standards of behaviour)¹⁴.

5.1.2 Työyhteisöllinen vahvuusalue

Mielenkiintoni tässä tutkimuksessa kohdistuu koulun kulttuuriin, sen erityispiirteisiin, sen mukaiseen toimimiseen sekä koulussa vallitseviin kulttuurisiin käytänteisiin, jotka osaltaan ohjaavat koulun kehittämistä. Opettajien nostaessa työyhteisölliset ominaisuutensa koulun vahvuusalueeksi on luonnollista tarkastella lähemmin niitä työyhteisöllisiä ominaisuuksia ja ulottuvuuksia, jotka saavat opettajakunnan ajattelemaan niinkin positiivisesti omasta työyhteisöstään.

2:33 (358–404)

... opettajakunnan yhteishenki on semmonen ainakin tähän asti ollu vahvuus. Sen kautta se heijastuu niin opettamiseen, oppilaisiin, koko koulun yhteisössä työskenteleviin. Minun mielestä tässä koulussa just tämä koulun henki on yksi ja sitten nämähän mitä kehitetään näitä oppimateriaaleja ja opetusmateriaaleja, niin nehän on tavallaan sitten siitä poikivia tuloksia... siitä opettajakunnan yhteisistä puuhastelusta.

Tutkimusaineistoon tapahtuneen perehtyneisyyden perusteella (haastattelu, litterointi, litteroinnin tarkastus, litteroinnin tarkastuttaminen sekä koodausprosessi) kiinnitin huomiota siihen, että opettajat puheessaan palasivat päällimmäisenä koulun vahvuutena aina koulun miellyttävään työilmapiiriin, jolloin opettajat katsoivat keskuudessaan olevan hyvän hengen, ja tämän kautta välittyvän työyhteisössä viihtymisen olevan pohja koko työyhteisön toimivuudelle.

Koulun työilmapiiriin yhteydessä olevien asioiden ja ilmiöiden selvittämiseksi pyrin aineistolähtöisyyteen¹⁵ muodostamalla tutkimusaineiston poh-

¹⁴ ks. Rutter & al. 1979, 184

¹⁵ ks. 4.1 Kvalitatiivinen orientaatio, tämän tutkimuksen tutkimusote

jalta tarvittavat luokat sekä valittavat teema-alueet. Litteroinnin jälkeen laaditun koodauksen pohjalta nostin koodimatriisista¹⁶ kaikki koodiluokat, jotka kuvasivat koulun työyhteisön jäsenten yleistä kuvausta työyhteisön “sisäisestä hengestä”. Tässä vaiheessa otin käsittelyyn koodit: koulun ilmapiiri (mainintoja 85 kpl), työyhteisön kuvaus (mainintoja 32 kpl) sekä työssä viihtyminen (mainintoja 63 kpl). Nämä koodit niputin yhteen kuvaamaan koulun sisäisen hengen muodostumista.

Hahmottaakseni koulun sisäisen hengen muodostumisen koodeihin sisältyvän informaation luin kaikkien valittujen koodien maininnat useaan otteeseen ja lyhensin jokaisen informantin antamat tiedot muutamaksi sanaksi (memoksi). Näiden tiivistettyjen mainintojen perusteella sain luokitelluksi koulun sisäisen hengen muodostumiseen vaikuttavat tekijät neljään luokkaan: käsitykset koulun työyhteisön yhteisöllisyydestä (suuaisevaisuus, sallivuus), johtajuudesta, kommunikaatiosta, ja yhteistyökykyisyydestä. Luokat ja niiden perusteena olevat tiivistetyt kuvaukset (memot) on esitetty tarkemmin liitteessä 6.

“Puhtaaseen” aineistolähtöisyyteen en näkemykseni mukaan katso pääseväni tutkimuksessani. Itse olen epäilemättä vaikuttanut luokkien syntyyn jo haastattelun teemoja valitessani. Näihin teemavalintoihin on vaikuttanut mm. oma opettajakokemukseni¹⁷ tutkimuksen koulussa, sekä ennen haastatteluja lukemani kasvatustieteellinen kirjallisuus. Haastatteluissa pysyin kuitenkin haastateltujen itse esittämissä vahvuuskuvauksissa, ja annoin heidän itse määritellä kuvauksen sisällön ja käytön. Teemahaastattelu antoikin mahdollisuuden laajaan keskusteluun tutkittavan koulun luonteesta ja niistä koulukulttuurisista säännöistä, jotka vaikuttavat opettajien toiminnan ja ajattelun taustalla.

Tekemäni koodaus- ja analyysiprosessi vahvisti haastattelutilanteen ja oman kokemuksen työyhteisön jäsenenä yhteydessä syntyneitä kuvia siitä, että työyhteisö kokonaisuudessaan – ilman ensimmäistäkään esiintullutta poikkeusta – piti koulun työyhteisöllistä tilaa merkittävänä vahvuutena ja kehitystoiminnan mahdollistajana. Luokittelussa tarvittava käsitteiden erotelu ja sen myötä käsitteiden niputtaminen tietyn otsakkeen alle on vaikeaa, sillä käsitteet ovat rinnakkaisia ja joissain tilanteissa ei toinen käsite mahdollistu ilman toista. Esimerkkinä kommunikoinnin ja yhteisöllisyyden suhde; luoko samanarvoisuuden tunne avoimuutta vai avoimuus samanarvoisuuden tunnetta.

¹⁶ ks. Liite 3 Haastatteluaineiston luokittelun koodimatriisi

¹⁷ tarkemmin ks. 4.5.1 Tämän tutkimuksen erityispiirre

5.1.2.1 Yhteisöllisyys

Yhteisöllisyys tässä tutkimuksessa tarkoittaa työntekijöiden välisten suhteiden ominaisuuksia. Koulun opettajien välisen toiminnan taustalla vaikuttavat arvot, asenteet ja odotukset muita työyhteisön jäseniä kohtaan. Tässä vaiheessa pyrin löytämään ne yleiset periaatteet, joille työyhteisön välinen toiminta rakentuu.

Yhteisöllisyyden määrittämiseksi tarkemmin käytin sekä edellisessä vaiheessa (koulun sisäisen hengen muodostuminen -koodit) käyttämiäni mainintoja että omaleimaisuuden koodialueen¹⁸ informaatiota. Yhteisöllisyys-teema-alueesta nousee opettajakunnan mielipiteistä esiin selviä käsityksiä työyhteisöön suhtautumisen perusteista. Ensimmäisenä periaatteena erottuu opettajien käsitys siitä, että koulussa hyväksytään opettaja omana itsenään eikä yhteisön jäsenten tarvitse esittää jotain vaadittua roolia.

5:15 (131–138)

JH: No mitä mieltä olet koulun työyhteisöstä?

Hyvä työyhteisö. Että tuota **uskaltaa olla oma itsensä** ja uskaltaa toteuttaa omia suunnitelmiaan ja tietää, että **työkavereiden tuki on takana ja hyväksyntä...** ja oppilasainees on minun mielestä ainakin nyt suhteellisen mukavaa. Että ainahan ongelmia on, mutta kaiken kaikkiaan semmonen letkeä ilmapiiri.

2:15 (135–140)

Minusta tässä **ei mittään eriarvoisuutta koe** kukkaan tai minä en ainakaan koe. Siinä mielessä ja muutenkin tää työilmasto elikkä tää porukka on semmosta, minkä kanssa on kiva työskennellä.

Tältä osin herää kysymys siitä, millä ehdoilla kollegoiden hyväksyntä ja tuki annetaan, ja mihin asti muun opettajakunnan rajoittamaton tuki on yksittäisten opettajien takana. Opettajien kommenteissa ei millään tavalla ilmennyt, että näitä tukemisen rajoja olisi jollain tavalla testattu tai koeteltu. Enemmänkin kommentit viittasivat siihen, että opettajat pyrkivät jättämään jokaisen oman opettamistyön kunkin opettajan omalle vastuulle. Toisten opettajien opetustyöhön ei juuri puututtu tai sitä ei pyritty rajoittamaan.

Toisena yhteisöllisyyden ulottuvuutena nousee opettajien käsitys siitä, että työyhteisön toimivuuden perustana on sen jakautumattomuus. Tällöin opettajakunta ei jakaudu ns. "kuppikuntiin", vaan kaikki opettajat kuuluvat "samaa joukkueeseen".

¹⁸ ks. taulukko 34 Omaleimaisuuksien koodausluokat haastattelun mukaan

3:21 (221–242)

... että tässä ollaan niinkuin yhtä suurta joukkuetta. Jota niinkuin hyvin moni koulu sanoo että näin on, mutta sitten kuitenkin on kuppikuntia. Aika monella koululla on se systeemi, että **minä olen sinun kaveri ja sinä et ole minun kaveri ja minä teen sinun kanssa yhteistyötä ja minä en tee sinun kanssa yhteistyötä**. Meitä on tässä viisi ja teitä on siellä viisi ja tuota me tehdään tämä homma näin ja tehkää miten haluatte. Sellanen oikeastaan tästä puuttuu... että tässä on yksi iso porukka...

1:141 (1650–1664)

... se on **kamalinta mitä työpaikalla voi olla semmoinen riiteleminen tai toisen säätminen..** tai semmoinen, että tekee kyseenalaiseksi toisen työn. .. sitä ei koskaan tarpeeksi... sitä, että me tehdään eritavalla töitä ja kukaan ei voi sanoa, että toinen on parempi toista.

1:13 (143–151)

JH: Mikä sen hengen luo?

No se on se, että **ei niinkun vahdita toisia, eikä mollata, eikä kyttäillä** mitä toinen tekee. Vaan jokainen tavallaan... me **luotetaan** siihen, että **jokainen hoitaa sen oman työnsä...**

Koulun työyhteisöllisyyden periaatteena on opettajien arvostaminen heidän omine ominaisuuksineen. Tämän tunteen syntyminen vaatii myös omakohtaisesti toisen opettajan hyväksymistä omine persoonallisine piirteineen. Yksinkertaistettuna edellisen voisi kuvata: työyhteisöllisyyden taustalla on toisen opettajan erilaisuuden hyväksyminen.

2:14 (126–133)

Minusta tämä on ihan hyvä työyhteisönä, eikä niinkun opettajakunnan puolelta oo kovin **suuria paineita** kohdistunut... sillä tavalla kuin joissakin paikoissa saattaa kohdistua.

JH: Miks se on hyvä sinun mielestä?

No minusta tässä **ei mittään eriarvoisuutta koe** kukaan tai minä en ainakaan koe. Siinä mielessä ja muutenkin tää työilmasto elikkä tää porukka on semmosta, minkä kanssa on kiva työskennellä.

Eräs opettaja nimenomaisesti mainitsee, että hänellä on kokemuksia klikkiytyneistä¹⁹ opettajanhuoneista. Kaikkien opettajien kommentaista käy

¹⁹ ks. 2.2.2 Koulukulttuuri, koulun kulttuurisia malleja

kuitenkin ilmi, että yhteisön klikkiytymättömyyttä osataan arvostaa ja sitä pyritään suojelemaan. Opettajien käsityksissä omasta työyhteisöstään korostuu yleisen hyväksynnän tärkeys yleiseen viihtymiseen työyhteisössä. Mielenkiintoista on, välittykö työyhteisön positiivisena kokemisen myötä mahdollistuva muutoshakuinen työote²⁰ myös opettajien yhteistoimintaan.

Murto²¹ mainitsee hyvän työyhteisön mittariksi “yhteisöllisen itsetunnon“. Tämä ilmaisee sen, kuinka yhteisön jäsen mieltää yhteisöä koskevat tarpeet ryhmien ja yksilöiden tarpeina, toiveina ja odotuksina. Yhteisöllinen itsetunto kuvaa myös jäsenen tunteita työyhteisöä kohtaan. Näiltä osin huomio tutkimuskoulun opettajakunnan tarkastelussa onkin perusteltua ulottaa johtajuuden, kommunikoinnin ja opettajien yhteistoiminnan tasolle. Opettajakunnan, jolla on hyvä työyhteisöllinen itsetunto, tulisi sallia yksilön ilmaista yhteisöön kohdistuvat tunteet, tarpeet ja ajatukset. Tämä edellyttää yhteisön jäsenten realistista käsitystä yhteisön vaatimuksista paitsi itseltään myös muilta.

Realististen käsitysten vaatimukseen liittyvä näkökulma herättää kysymyksiä yhteistoiminnalliseen kulttuuriin²² liittyvästä ammatillisen kehittämisen orientaatiosta: kuinka näin positiivisen yhteisöllisen tunteen omaava, eriarvoisuutta sietävä sekä riidanhalukkuutta karttava yhteisö kykenee jatkuvaa arviointia vaativaan kehittämisorientaatioon sekä henkilökohtaisella että yhteisöllisellä tasolla (opettajan oma itsearviointi, kollegiaalinen reflektio)? Vastausta tähän kysymykseen pyrin hahmottamaan tarkemmin tämän luvun seuraavissa osissa²³.

Johtajalla on keskeinen rooli itsetuntoisen yhteisön kehittämisessä²⁴. Aineistonkin pohjalta johtajuus nousi selvästi erääksi työyhteisöllisen vahvuuden rakentajaksi. Seuraavana tarkastelen johtajuutta tämän tutkimuksen koulukulttuurissa tämän kaltaisen vahvuuden osatekijänä.

5.1.2.2 Johtajuus

Johtajuus-teema-alue liittyy läheisesti koko koulun ilmapiirin muodostumiseen vaikuttaviin tekijöihin²⁵. Johtajuuden ulottuvuuksien vaikutus on, opettajien käsityksen mukaan, keskeinen koko koulun ilmapiiriin

²⁰ ks. 2.3.3 Muutoshakuinen opettajayhteisö

²¹ Murto 1992, 11–12

²² ks. taulukko 7 Yhteistoiminnallisen ja pakollisen kollegiaalisuuden kulttuurien vertailu

²³ 5.1.2.2 Johtajuus, 5.1.2.3 Kommunikointi, 5.2.1.4 Yhteistyö sekä 5.1.2.5 Opettajakunnan vuorovaikutuskulttuuri

²⁴ Murto 1992, 125

²⁵ ks. 2.3.3 Muutoshakuinen opettajayhteisö

muodostumiseen. Johtajan rooli korostuu erityisesti yhteistyöfoorumin organisoinnissa ja avoimen vuorovaikutuskulttuurin luomisessa²⁶.

2:21 (204–219)

... minä tässä vaiheessa hiukan suitsuttaisin rehtoriin päin. Tämä meidän nykyinen **rehtori on tuonu** tähän kouluun semmosen **ilmapiirin**, että täällä on helppo niinkun työskennellä niin opettajien kuin oppilaittenkin... rehtori luo kouluun niinkun sen päähengen.

8:59 (711–733)

... mie näkisin, että **rehtori ratkasee** kyllä myöskin. Suuri merkitys, että tää on tämmönen niinku on. Tämmönen avoin ja voi sanoo mitä vaan ja... täällä tää huumori kukkii.

Tutkimuskoulun rehtori oli vaihtunut 1990-luvun alussa. Rekrytointi tapahtui opettajakunnan sisältä. Koulussa työskennelleiden opettajien mielestä samaan aikaan tapahtui myös johtajuustavassa selvä muutos.

2:42 (489–504)

... Kyl miusta tuntuu, että kyllä nykyjään taitetaan enemmän... ennen oli semmonen johtamistapa oli autoritaarinen, että se oli liian semmosta siis opettajan piti tietysti sitä koulussa olevaa johtajaa niinkun pitää silmällä, että ihan suoraan sanoessa se oli niinkun se oli samanlainen kuri opettajilla ja oppilailta. Toisaalta semmosessa koulussa oli kyllä helppo... ties mitä tehtiin ja aina oli se, joka sano, että mut ei sitten kehittykö se sitten. Se saattaa olla sitten kehityksen este. Kyl miusta niinkun nykyjään on helpompaa.

6:58 (869–885)

JH: No minkälainen se sitten ennen oli?

No, minulla vähän semmonen ajatus oli silloin ... mutta jotenkin minusta ehkä oli semmoinen vähän semmoinen, pikkuisen niinkuin... isopomo katsoo ja sitten tuota...

JH: Mikä tähän muutokseen sitten vaikutti?

Kyllä minä sanon, että tuo rehtorin vaihto.

Jotta voisin selvittää johtajuuskäsitystä tutkimuksen koulussa, olin jo koodausvaiheessa poiminut erilleen kaikki maininnat, joissa sivuttiin koulun johtamistapaa, johtajan ominaisuuksia, johtajuuden vaikutuksia ja yleistä mielipidettä peruskoulun ala-asteen johtamisesta. Näistä kaikista koodatuista

²⁶ Murto 1992, 125

kohdista luokittelin erilleen jokaisen opettajan henkilökohtaisen kuvauksen koulun johtajuuden profiilista (mainintoja yhteensä 44 kpl). Opettajien kuvausten lisäksi erotin erilleen rehtorin itsensä kuvailemat piirteet (mainintoja 14 kpl) paitsi itsestään myös työstä: sen perusteista sekä vaatimuksista.

Johtajuutta koskevista maininnoista sain kaksi kattavaa kuvausta johtajuudesta tutkimuksen koulussa, joissa ensimmäisessä on koulun muiden opettajien luonnehdinta koulun johtajuudesta sekä sen vaikutuksista, ja toisessa rehtorin itsensä näkemys samasta asiasta.

TAULUKKO 35. Opettajien ja rehtorin kuvaukset koulun johtajuudesta

Opettajien kommentit johtajuudesta	Johtajan käsitys omasta roolistaan
<ul style="list-style-type: none"> – luottaa opettajiin, ei kyseenalaista työtä, antaa vapautta – vapaampi johtamistapa kuin ennen – pyrkii tekemään opettajien olon mukavaksi koulussa – ei nipota – suhtautuu työnteisesti jos minulla ideoita – tekemisilläni työssä on rehtorin 100% tuki – kukaan ei ole rajoittamassa omaa työtä – ei kytätä eikä valvota – saa kokeilla siipiään – rehtori antaa hyvin vapaat kädet 	<ul style="list-style-type: none"> – opettajilla pitää olla aika suuri pedagoginen vapaus omassa opettajuudessaan. Toinen arvostaa eri asioita eri tavalla. Ketään ei voi pakottaa mihinkään valmiiseen sapluunaan.
<ul style="list-style-type: none"> – saa kokeilla – rehtori tukee, kuuntelee - tutkitaan ideat (opettajilta, ulkopuolelta tulleet) ja toteutetaan jos tarvitaan – kokeiluissa konservatiivinen – jos itseä ei miellytä, niin ei kovin innostunut – rehtori kuuntelee, jos minulla ideoita – jos haluan kokeilla, rehtori kyselee tarkkaan, muttei suoralta kädeltä tyrmää –kokeiluihin ja hankkeisiin positiivinen suhde, mutta raha estää – antaa vapautta, muttei toisaalta kukaan suuria muuttanutkaan – muutokset normaalin toiminnan sisällä – kannustaa yrittämään uutta – ottaa huomioon mielipiteet ja ideat – alku kehitystyölle 	<ul style="list-style-type: none"> – rehtorista yhä enemmän toimitusjohtaja, joka kamppailee koululle resursseja ja osallistuu jakamiseen koulun sisällä – koulun päätehtävä opettaminen, oppiminen ja kasvattaminen. Koulussa saa toteuttaa kokeiluita ja hankkeita, jos ne ovat sopusoinnussa koulun päätehtävän kanssa – “järkevä balanssi sen päätehtävän ja näiden uusien kurkotusten välillä” tällöin korostuu kritiikki – mielipiteen saa tuoda esille, mutta kritiikkiä tarvitaan, että huomataan miten muutokset vaikuttavat koko rulettiin... ei hetken innostuksen vallassa koko hommaa muuteta

Johtajuutta koulussa taulukossa 35 esiintyvien kommenttien ja aiemmin vahvuusmäärittelyssä olevien mainintojen perusteella tarkastellessa, kiinnitetty huomio koulussa vallitsevaan käsitykseen “opettajan pedagogisesta vapaudesta” sekä “opetuksen muuttamisen ja kokeilun sallivuudesta”.

Opettajan “pedagoginen vapaus“

Koulun opettajien keskuudessa rehtori nauttii luottamusta ja kunnioitusta. Opettajat tuntevat rehtorin luottavan alaisiinsa, tukevan heitä tarvittaessa sekä käytöksellään rakentavan myönteistä ilmapiiriä.

1:60 (637–645)

Nyt mennään tuohon opettajakuntaan, ja nyt jos ihan ulkopuoliselle pitäisi sinun kuvata tätä koulun opettajakuntaa, niin mitenkä kuvaisit?

Meidän opettajakuntaa? No, jos rehtorista aloitetaan, niin **rehtori on sekä työtoveri...** erittäin hyvä sellanen... ja toisaalta **erittäin hyvä päällikkö.**

JH: Millä tavalla?

Sillä tavalla, että minulla on sellainen mielikuva, että **hän luottaa** meihin, ei aseta kyseenalaiseksi meidän hommia, **antaa meille täyden vapauden** tehdä **omassa luokassa** mitä tehdään ja tuota silloinkin kun olisi sanomista, niin esittää sen erittäin fiksusti. Että tuota **ei sano koskaan pahasti** oikeestaan.

8:114 (1377–1387)

JH: Saakos kaikki tuoda julki mielipiteensä?

Saa, jos haluaa.

JH: Antaako rehtori kaikkien tuoda mielipiteensä julki?

Kyllä se antaa, tosin osan pistää leikiksi, mutta myös niinku naureskellaan takasin sitten, että kyllähän nää naiset, hah, hah. Mut se on ihan pelkästään silleen leikkiä... ei... jotkut vois vaikka loukkaantua, mutta **hänet tuntien, niin eihän sille voi loukkaantua.**

Koko koulun toimintaa kuvaava ilmapiiri “täällä on helppo niinkun työskennellä...” koettiin syntyvän rehtorin luottamuksesta opettajakuntaan kokonaisuutena sekä yksittäiseen opettajaan oman työnsä tekijänä.

9:14 (153–167)

...jää niinkuin itselle semmoista vapautta luoda. **Kukaan ei ole rajoittamassa** sitä omaa työtä.

Rehtorin johtamistavalla katsottiin olevan opettajan omia valintoja oman luokkansa parissa tukeva vaikutus. Sen sijaan painostavaa valvontaa kukaan opettaja ilmaissut millään tavalla tuntevansa. Samaa käsitystä tukevat rehtorin mielipiteet näkemyksestään opettajan roolista koulu yhteisössä. Rehtori korostaa opettajan henkilökohtaista pedagogista vapautta tehdä omaan opettajuuteensa liittyviä valintoja.

7:26 (359–375)

... kyllä minä siinäkin suhteessa olisin sillä kannalla, että opettaja siellä luokkassaan niin **hänellä pitää olla aika suuri se pedagoginen vapaus...** ... ei sitä voida ketään tuota mihinkään **valmiiseen sapluunaan...**

Tämä näkemys tuli esiin myös opettajien kannanotoissa.

11:12 (149–159)

Minä koen sillä lailla, että **rehtorin ja muiden taholta luotetaan työhön ...** niinkun sitä **ei kytätä eikä valvota...**

Laajemmissa muutostilanteissa ei tätä vapauden tunnetta ole testattu. Sekä rehtorin että opettajien näkemysten mukaan on mahdollista, että koko yhteisöön vaikuttavissa kokeiluissa, saattaa opettajien pedagoginen vapaus kaventua.

7.98 (1680–1688)

No mikä on koulun suhde tämmöisiin kokeiluihin ja hankkeisiin? Saako tässä koulussa toteuttaa tämmöisiä juttuja?

Kyllä varmasti saa, mutta jälleen kerran pitää muistaa se, että **ei niin kritiikittömästi**, että sitten unohtuu se perustehtävä. Eli täytyy olla järkevä balanssi sen perustehtävän ja sitten näiden uusien kurkotusten välillä.

11:86 (1162–1182)

JH: No minkälainen on tämän koulun henki sinun mielestä, jos täällä joku keksii tämmöisen jonkun uuden jutun tai hankkeen, niin saako tässä koulussa ruveta sitä toteuttamaan?

Saa ihan vapaasti.

No miten rehtori suhtautuu yleensä? Minkälainen on hänen asenne tämmöisessä?

No hän on sillä tavalla salliva, että hän antaa kyllä opettajien varmasti aika vapaasti tehdä sen. Että meillä ei kovin suuria mullistuksia ole... en tiedä

mitenkä se niihin suuriin sitten. Että ne on sillä tavalla, että ne ei ole muuttanut lukujärjestyksiä eikä tämmöisiä suuria muutoksia ole näissä organisaatioissa. Että ne on pystytty toteuttamaan siellä sisällä.

3:99 (1508–1513)

JH: Miten (rehtori) suhtautuu, jos sinä haluaisit ruveta (kokeilemaan uusia hankkeita ja opetuskokeiluja omassa luokassasi)?

Vähän riippuu siitä, että miten tuota hän itse, mitä mieltä hän on. Että (rehtori) on hyvin konservatiivinen, että jos se projekti ei niinkuin häntä miellytä, niin varmaan ei kovin ole innostunut.

JH: Entäs työkaverit?

Työkaverit saattaisi olla, kyllä minä luulen työkaverithan on, ne on innostuneita, minä luulen, että ne innostaa kyllä että... (rehtori) ehkä on ongelmallinen

...

todella hankala paikka.

Johtajuus on keskeinen alue koulun positiivisen ilmapiirin kannalta: *“...koulun johtajuus omalla toiminnallaan vaikuttaa koko koulun opettajakunnan suhtautumiseen toisiinsa”*. Huumori ja sen mukana tuleva avoimuus mahdollistaa omaehtoisen, opettajien arvokkaaksi ja tärkeäksi kokeman yhteistyö ja sen kehittymisen.

9:12 (119–139)

Siis ensinnäkin on sellainen avoin ilmapiiri. Ja tuota... sitten meillä on erittäin taitava **koulunjohtaja**, rehtori, joka jo **omalla olemuksellaan** niinkuin **parantaa** tätä koulun **ilmapiiriä**.

Koulun hallinnollisena ja pedagogisena johtajana²⁷ rehtorin tulee ottaa kantaa koulun kehittämiskysymyksiin. Tutkimuskoulussa rehtori kertoo²⁸ jättävänsä opettajille hyvin paljon vapautta toteuttaa omaa työtään. Koulun käytäntöihin ei kuulu opetuksen seuraamista tai erityisiä esimies-alainen-keskusteluja opettajuudesta ja siihen liittyvistä toimenpiteistä. Oma opetustyö nähdään jokaisen opettajan yksityisasiana.

Koulun käytänteisiin laajemmin puuttuvissa hankkeissa on tilanne toinen. Rehtori itse korostaa resurssien ohjaamisen tärkeyttä koulun tehtävän kannalta oleellisiin kohteisiin. Yksittäisten opettajien puheessa tämä sama

²⁷ ks. 2.3.3 Muutoshakuinen opettajayhteisö, johtajuus kouluorganisaatioissa

²⁸ ks. taulukko 35 Opettajien ja rehtorin kuvaukset koulun johtajuudesta

ilmiö esiintyy siinä muodossa, että opettajat tuntevat saavansa ideoita ja toteuttaa erilaisia kokeiluja niin halutessaan kuitenkin siten, että rehtori toisaalta kannustaa, toisaalta kriittisesti seuraa tapahtuvaa toimintaa²⁹.

Tutkimuksen koulussa havaitut ilmiöt noudattavat käsitystä³⁰ suomalaisen koulukulttuurin mukaisesta rehtorista ja hänen työkuvaan. Suomalaisen rehtorikulttuurin mukaisesti toimiva koulun johtaja varoo puuttumasta opetuskesymyksiin. Rehtorilta odotetaan, että hän pystyy koordinoimaan koko opettajakunnan työskentelemään harmonisesti ja siten ylläpitämään koulun positiivista ilmastoa³¹. Tällöin rehtori luovuttaa laajan osan hänelle kuuluvasta pedagogisesta johtajuudestaan opettajille korostamalla heidän työnsä itsenäistä asemaa opettajana – luokantason johtajana³². Opettajien ammatillinen kehittyminen nähdään samalla opettajan yksityisasiana rehtorin keskittyessä lähinnä hallintotehtäviin³³. Vaarana koulun johtajuuden pedagogisen ulottuvuuden supistumisessa onkin yhteisön muutos- ja kehitysvaikutusten edelleen kaventuminen yksittäisten opettajien toiminnan tavoitteiden hajautuessa³⁴.

Vaikutukset opettajien ja rehtorin suhteisiin

Kaikenkaikkiaan opettajakunnan mielestä rehtorin vaikutus koko koulun ilmapiiriin on olennainen. Rehtorin jopa katsotaan omalla avoimella ja huumorintajuisella toiminnallaan luovan kouluun sen hengen, joka siellä on.

11:96 (1295–1316)

JH: Ollaanko sitä joissakin asioissa erimieltä?

Ollaan.

JH: Entäs työasioissa?

Voi olla työasioissa. Minä just ajattelin, että se voi olla sitä keskustelun puutetta. **Joku joka on erimieltä, ei sano sitä.** Ne puhuvat, jotka ovat samaa mieltä. Jos joku on erimieltä, ei ehkä sanokaan sitä (lisäys tarkistusvaiheessa: pienemmissä ryhmissä nuristaan = naisporukassa).

²⁹ ks. Hämäläinen 1986

³⁰ ks. 2.3.3 Muutoshakuinen opettajayhteisö, johtajuus kouluorganisaatiossa

³¹ Lindh 1992, 41–43

³² ks. Korkeakoski 1997, 41; 2.3.3 Muutoshakuinen opettajayhteisö, johtajuus kouluorganisaatiossa

³³ ks. Erätuuli & Leino 1992, 34

³⁴ ks. Mahlamäki-Kultanen 1998, 6; 2.3.1 Muutoshakuinen opettajayhteisö, johtajuus kouluorganisaatiossa

JH: Mistä se johtuu, entä sitten?

En minä tiedä, johtuuko se siitä, että kukaan ei halua olla erilainen (lisäys tarkistusvaiheessa: koska **ollaan** tosi **tyytyväisiä rehtoriin, ei haluta rettelöidä, vaikka joku asia halutaan muuttaa.**)

Positiivisuuden taustalla on kuitenkin rehtorin toiminnan kriittisen tarkastelun ongelma. Pidettyä ja arvostettua johtajaa ei haluta loukata kriittisesti arvostelemalla rehtorin työskentelyä.

Myös rehtori myöntää kriittisyyden puutteet ongelmallisena työyhteisössä.

7:106 (1768–1780)

JH: No mitkä on sinun mielestä ne asiat, joista ei keskustella? Mihinkä ne liittyy? Mitä asioita?

Kyllä ne varmaan liittyy siihen niin joko rehtorin tai jonkun opettajan henkilökohtaisiin tapoihin hoitaa työtään. Että varmasti... sehän on luonnollista, että työyhteisössä varmasti puhutaan... semmoista työyhteisöä ei olekaan, missä ei jonkun verran ihmisestä selän takana puhuta, se on täysin selvä asia. Mutta minä toivoisin että tuota niistä hankalistakin asioista pystyttäisiin keskustelemaan ennen kuin ne muodostuu niin elämää suuremmiksi, että niistä ei todella pystytä keskustelemaan.

Avoimen kriittisyyden puute leimaa selvästi opettajien kommentteja sekä haastatteluaineistossa että dokumenttiaineistossa. Osaltaan tätä voi ymmärtää yhteisön vakiintuneella kulttuurisella toimintamallilla³⁵. Koulun opettajakunta on jo useiden vuosien ajan pysynyt samana³⁶ ja vallitseva ilmapiiri koetaan varsin toimivaksi ja viihtyisäksi eikä sitä kriittisyydellä ja epäkohtien huomioimisella haluta vaarantaa. Professionaalisen asiantuntijayhteisön³⁷ työskentelytapa edellyttää oman toiminnan kriittistä tarkastelua, palautteen vastaanottamista ja saadun informaation hyödyntämistä³⁸. Tutkimuksen koulussa näyttäisi vallitsevan tunne siitä, että arvostelevan ja kriittisen suhtautumisen pelätään hajottavan toimivaksi koettua yhteisöllisyyden tunnetta. Näitä kommunikoinnin ehtoja ja esteitä tarkastelen lähemmin seuraavassa luvussa (5.1.2.3 Kommunikointi).

³⁵ ks. 2.2.2 Koulukulttuuri

³⁶ ks. 4.3.1 Haastatteluaineisto, tämän tutkimuksen haastatteluaineisto

³⁷ ks. 2.3.3 Muutoshakuinen opettajayhteisö

³⁸ ks. 2.3.3 Muutoshakuinen opettajayhteisö

5.1.2.3 Kommunikointi

Kommunikointi-teema-alue koostui vahvuusmäärittelyn yhteydessä kahdesta selkeästä käsityksestä. Nämä ovat omalaatuinen huumori ja avoin ilmapiiri. Opettajat katsoivat koulun sisäisen toiminnan kautta muodostuvan omalaatuista huumoria, joka opettajien käsityksen mukaan loi avointa ilmapiiriä ja pohjaa opettajien välisen vuorovaikutuksen samanhenkisyydelle.

3:16 (138–152)

No työtoverit on erittäin mukavia se on niinkuin ensimmäinen asia, että niinkuin työympäristö siis sen puoleen on hyvin viihtyisä. Että on sellainen hyvin omatakeinen ja omalaatuinen tällainen **huumori**. Siitä ei vähästä kukaan loukkaannu, että eikä se ole sellaista niinkuin piikittelevää.

Haastatteluaineiston kommunikointi-koodin purin käymällä läpi sen alueeseen kuuluvan aineiston. Kommunikointiin liittyvät maininnat oli aukikoodauksessa luokiteltu kahteen luokkaan: opettajahuonekeskusteluun (171 mainintaa) ja opettajahuonesopimiseen (43 mainintaa). Käytännössä näiden luokkien sisältöjen erottaminen oli kuitenkin mahdotonta, minkä vuoksi käytinkin aluetta yhtenä kokonaisena kommunikointi-koodialueena (yhteensä 214 mainintaa).

Aineiston sisältö jakautui jo haastattelurungonkin³⁹ ohjaamana kolmeen erilaiseen alueeseen: keskustelun alueisiin (yleensä, työasiat), työyhteisöllisyyden ehtoihin (mistä ei puhuta, miksi) ja kommunikoinnin kehityksen suuntaan.

Opettajakunnasta pystyi varsin selvästi luomaan kuvan koulussa käytävien keskusteluiden alueista sekä yleisellä että työasiatasolla. Yleisistä asioista keskustellaan enemmän.

1:132 (1564–1575)

JH: No sitten enemmän tuohon opettajanhuoneeseen, niinkuin äsken sivuttiinkin sitä... ja ajatellaan ihan tavan arkipäivää, niin mistä siellä opettajanhuoneessa yleensä jutellaan?

Hah, hah. Ai mistä puhutaan... välillä synnyttämisestä ja, ja välillä puhutaan vaikka mistä... että tuota mitenkähän minä nyt sanoisin... kyllä siellä puhutaan lapsistakin. Minusta tuntuu, että välitunneilla puhutaan **paljon enemmän ihmisen vapaa-ajasta ja näistä muista menoista kuin tuota koulutyöstä.**

³⁹ ks. Liite 1 Teemahaastattelurunko

Keskustelun aiheet liikkuvat laajalla sektorilla käsittäen “harmittoman“, arkipäiväisen elämän eri osa-alueet. Toisaalta osa koulun opettajakunnasta nauttii “omaperäisestä“, ronskista huumorista.

12:12 (124–140)

JH: Mitä tulee ensimmäisenä ajatuksia mieleen koulun työyhteisöstä?

Hauska työskentelypaikka, hah hah.

Millä tavalla?

Sillä tavalla, että viihtyy hyvin ja erityisesti minua nämä aikuis... siis nämä työkaverisuhteet on mukavat, että sen takia tulee mielellään töihin.

JH: Millä tavalla mukavat, mitä tarkoitat?

Sanotaan näin, että just... on semmosta rentoa toimintaa. Sanotaan välitunnilla voi rentoutua opettajainhuoneessa kuuntelemalla hauskoja juttuja, hah, hah.

Tähän keskusteluun eivät kaikki halua osallistua ja tämän huomioivat myös siihen osallistuvat välttämällä näiden asioiden puhumista sellaisen opettajan läsnäollessa, joka niitä ei halua kuunnella.

4:118 (1266–1274)

No jos puhutaan härskejä, niin eihän tietysti semmoset ihmiset, jotka niistä ei niinku pidä, niin eihän ne siihen osallistu. Ja niitä toisaalta **yritetäänkin suojella**, ettei nyt välttämättä niitten kuullen kaikkein rumimpia juttuja kerro...

Työasioista kommunikointi

Opettajakunnan keskustellessa työasioista keskustelun aiheet liikkuvat yleensä käytännön toimintaan liittyvissä järjestelyissä – erilaisten juhlien ja projektien järjestämiseen liittyvissä asioissa.

4:125 (1330–1341)

Yhessähän nuo nyt sovitaan kaikki nuo juhlat ja retket ja kilpailut ja vierailut... kisat ja kaikki.

7:103 (1740–1746)

JH: No kun työasioista puhutaan, niin mistä asioista siellä puhutaan?

Kyllä ne liittyy näihin koulun tämmöisiin ihan **käytännön asioihin** ja sitten kun koulumaailmassa on hyvin paljon tämmöisiä yhteisiä tapahtumia niin niiden järjestemisestä ja ihan näistä käytännön asioista.

Syvemmälle suuntautuvaa, laajempaa keskustelua ei näissä tilaisuuksissa käydä.

3:103 (1541–1555)

... mutta sellaista johdettua **pedagogista keskustelua, se niinkuin puuttuu...** että tuota ei sillä lailla, että joissakin opettajienhuoneissa on sellainen priimusmoottori, education ja kasvatustiede -lehteä lukee illat ja sitten puhuu henkeviä, semmoinen opettajatyyppejä puuttuu meiltä tästä koulusta.

Opettajien keskusteluissa ei nähty tarpeelliseksi pureutua syvemmin opettajan työn ulottuvuuksiin (esim. opettajan eettinen toiminta, opetusmenetelmälliset keskustelut). Nämä keskustelun aiheet jäävät jokaisen opettajan yksityiselle osaamisalueelle, eikä niitä haluttu tuoda yleiseen keskusteluun.

Huumoria pidettiin jo työyhteisön yhteisöllisyyden ja viihtymisen kannalta eräänä keskeisenä hyvän hengen kohottajana. Huumorin runsaudella on kuitenkin kääntöpuolensa: asiapainotteinen keskustelu voidaan usein tyrmätä jo ennen kuin se varsinaisesti käynnistyykään.

12:100 (1459–1474)

... Sanotaanko näin, että sehän meillä on joskus ongelma, että **huumoripitoisuus ehkä vesittää monesti sen tosiasian.** Jos sä yrität sanoa asiaa, niin se lyödään läskiksi. Että puhu, mitä puhut, ja sitten jatketaan vitsillä. Se unohtuu siihen.

3:108 (1614–1644)

... semmoinen joskus tuntuu, että kun joku sanoo jotakin tosissaan, niin se pannaan leikiksi. Se on niinkuin joskus... se raja on pikkuisen.. **voisi ehkä tuota ottaa jotkut asiat aina vähän tosissaankin.**

5: 125 (1712–1728)

Jos on semmoinen humoristi, ja vähän aina joskus pelleilee ja näin ja sitten jos yrittää vakavasti jotain puhua, niin kaikki ei otakaan sitä enää vakavasti... joskus ole kokenut sen välillä jopa vähän raskaanakin.

Toisaalta erilaisuuden korostaminen – loukkaamattomuuskin – voi toimia pedagogisen keskustelun esteenä.

1:147 (1708–1730)

... jos joku asia on semmoinen, mistä pitäisi antaa kritiikkiä, mieli tekisi sanoa, että tämä asia ei nyt ihan näin voisi olla... että minä olen erimielistä tästä jutusta. Eli olisi niinkuin aika voimakkaasti vastakkaista mieltä, ei hyväksyisikään sitä, niin ehkä **silloin tulee se vastaan se sitten. ... ettei ainakaan niinkuin mielellään pahoita toisen mieltä.**

Loukkaamisen pelossa opettajat välttävät kaikin tavoin arvostelemasta kollegojaan. Tämän seurauksena pedagoginen keskustelu pysyy pinnallisella tasolla. Koulua koskevia ongelmia ja epäselvyyksiä ei osata käsitellä työyhteisössä.

3:104 (1557–1565)

JH: No mistäs ei keskustella?

No jos sanotaan sellaisia asioita, joista **ei keskustella**, niin on ehkä semmoinen asia, jota niinkuin kartetaan, kun ihan nämä **syvimmät syyt**, minkä takia koulussa on häiriöitä. **Sinne ei uskalleta lähteä keskustelemaan** ja varsinkin tuota ei uskalleta kovin paljon tuota tuon **rehtorin toimintoja asettaa kyseenalaiseksi.**

JH: Mistä johtuu, että näistä ei keskustella?

No siinä on semmoinen asia, että rehtori on hyvin pidetty, että todella niinkuin harvinainen rehtori siinä mielessä, että hänestä puhutaan pääsääntöisesti sekä etu- että takapuolella samalla tavalla. ... On asioita, joista opettajat erittäin paljon keskustelee keskenään, mutta tuota hienotunteisuussyistä **kukaan ei halua rehtoria loukata, että niinkuin sanoisi hänelle itselleen sen asian.**

Tällaisen keskustelun tarvetta kuitenkin on ja se “kytee” henkilöstössä.

11:92 (1246–1254)

... joitakin semmoisia pieniä asioita on vaikea nimetä, että ne on ehkä niin yksittäisiä, että niistä ei keskustella... mistä se sitten johtuu ... koska siinä varmasti joutuu toisesta ihmisestä sanomaan negatiivisia asioita.

JH: Onko sitten sinun mielestä joitakin sellaisia asioita, mistä pitäisi keskustella enemmänkin?

No meillä on... minusta nyt keskusteltiinkin opettajakokouksen yhteydessä, että oppilaat ovat yhteisiä. Tämmöisiä ehkä joidenkin asioiden **työnjaosta**, voisi keskustella enemmän, sitä siitä on kuplinut pinnan alla, mutta sitä **ei ole julkiseen keskusteluun tuotu.**

JH: Minkähän takia sitä ei ole tähän asti tullut sitten?

Ei haluta pahoittaa jonkun ihmisen mieltä.

JH: Mutta nyt ollaan... onko sinun mielestä nyt kuitenkin ... että onko se tulossa, vai pysyykö se edelleenkin piilossa?

En tiedä... minusta tuntuu, että se taas meni piiloon.

Keskustelu (erityisesti kollegiaalinen arviointi) jääkin virallisuusluonteisissa keskustelutilaisuuksissa olemattomaksi.

11:95 (1295–1309)

JH: Ollaanko sitä joissakin asioissa erimieltä?

Ollaan.

JH: Entäs työasioissa?

Voi olla työasioissa. Minä just aattelin, että se voi olla sitä keskustelun puutetta. **Joku joka on erimieltä ei sano sitä.** Ne puhuvat, jotka ovat samaa mieltä. Jos joku on erimieltä, ei ehkä sanokaan sitä. (Pienemmissä porukoissa nuristaan.)

JH: Mistä se johtuu sitten?

En minä tiedä johtuuko se siitä, että kukaan ei halua olla erilainen. (Koska ollaan tyytyväisiä rehtoriin. Ei haluta rettelöidä, vaikka joku asia halutaan muuttaa.)

12:97 (1417–1430)

... Viime opettajankokouksessa **piti jo tuoda** niitä asioita esille, mutta ei siellä keltään kyllä riitä rohkeutta tuuva niitä esille. Ne vaan sitten muhii siellä.

1:144 (1691–1695)

JH: Saako kaikki tuoda mielipiteensä esille?

Ai saako... kyllä minusta saa. Aina **ei uskalla**.

Pedagogisen keskustelun osaamattomuus voi myös aiheuttaa laajempiakin ongelmia, jolloin työyhteisön sisäisen kehittämisen kannalta keskeiset arvostus- ja asennealueet jäävät keskustelun ulkopuolelle, ja kommunikointi jää koko yhteisön tasolla tarinoinnin asteelle.

7:105 (1755–1766)

JH: Onkos sinun mielestä asioita, joista ei jutella?

No joo, se on hyvä kysymys. Jutella ja jutella... ei varmasti ole semmoisia asioita, joista ei juuri jutella, mutta sitten on toinen juttu keskustellaanko kaikista asioista. **Siis tämä small-talk sujuu varmasti ihan asiasta kuin asiasta, mutta sitten että keskustellaanko kaikista asioista, niin se on toinen juttu.** Toivoisin, että keskustellaan ja myöskin semmoiset asiat, jotka koetaan niinkuin epäkohtina, niin ne mahdollisimman nopeasti nostettaisiin esille, ettei ne jää jurnuttamaan ja myrkyttämään sitä ilmapiiriä.

“Syvimmät” keskustelun alueet ovatkin siirtyneet pienempiin opettajaryhmiin, joissa voidaan kosketella syvällisempiä tai henkilökohtaisempia asioita. Suureen ryhmään omien ongelmien tuominen on vaikeampaa eikä moni näin haluakaan tehdä.

5:121 (1668–1672)

JH: Onko semmoisia työasioita, mistä ei jutella?

No ainakaan kukaan ei koskaan myönnä olevansa huonoimmillaan... tai no en tiedä... kyllähän sitä huonoutensakin, mutta aina niinkuin löytää siihen vähän kompensointia, mutta... (lisäys tarkistusvaiheessa: Jos on väsynyt tai itkettä, **puhuu vain niiden lähimpien kollegojensa kanssa** – rinnakkaisluokan opet tietävät, milloin minulla on vaikeaa).

5:119 (1657–1666)

JH: Minkälaisissa tilanteissa näistä työasioista jutellaan?

... en minä nyt tiedä, mitä sinä tarkoitat että minkälaisessa tilanteessa, samassa höpinässä kun kaikkea muutakin höpistään. (**Tosiongelmat käsittelemme pienemmissä porukoissa.**)

9:90 (1615–1623)

Kyllä työasioiden yhteydessä tietysti, niin kyllä siinä ... varmaan on tietty kynnyks, että jos on jonkun oppilaan kanssa ongelmia, niin todennäköisesti se on se rinnakkaisluokanopettaja jolle siitä puhutaan tai sitten rehtori... **harvemmin niinkuin isommissa porukassa.**

Näissä “pikkuporukoissa” on opettajien helpompi puhua omista asioistaan kollegoille, jotka jo etukäteen ajattelevat ja toimivat “porukan tavalla”.

Kommunikointikulttuurin tarkastelua

Tämän tutkimuksen luvussa 2.3 olen kuvannut yhteisön jäsenten kommunikaation tärkeää merkitystä yhteisön kehittymiselle. Koulunnovaatioiden onnistumisen kannalta jo kommunikaation määrä on osoittautunut⁴⁰ merkittäväksi tekijäksi. Avoimen keskustelukulttuurin luominen ei kuitenkaan tapahdu hetkessä. Keskustelun aiheet pidetään mielellään yhteisyyden tunnetta vahvistavina, luonteeltaan yleisinä⁴¹.

Mielenkiintoisia ovat opettajien kommentit “läpikäymättömistä keskustelun alueista“. Ensinnä näistä alueista nousevat hyvin henkilökohtaiset ulottuvuudet kuten uskonto, politiikka ja raha-asiat, joista opettajilla on henkilökohtaiset, hyvin syvälle omaan arvomaailmaan ulottuvat näkemykset. Näiden aihepiirien tuomista koko opettajakunnan keskuuteen ei pidetä tarpeellisenä. Toisaalta tämä tukee laajemminkin ajatusta siitä, että muistakaan asioista, joista muilla opettajilla on erilainen mielipide, ei välttämättä haluta puhua. Koulun kehittämisen kannalta tämä näkemys voi olla hyvinkin vaarallinen. Mikäli opettajat korostavat omaa asiantuntijuuttaan⁴² opettajan työssä siten, etteivät he halua käydä minkäänlaista kollegiaalista keskustelua työstään ja työtavoistaan, on työn kehittymiseen tarvittavien uusien näkemysten välittyminen ongelmallista⁴³.

Opettajien yhteisöllisyyttä koskevan vahvuuden eräs osatekijä oli “avoimuus“. Avoimuudella kuitenkin tässä yhteydessä tarkoitettiin huumoria, hauskaa yhdessäoloa. Työasioissa arvottamisessa vältellään ristiriitatilanteita. Tilanteessa, jossa tällaista saattaa kuitenkin esiintyä, vältetään esittämästä ristiriitaisia mielipiteitä ja sen myötä mahdollisesti toisen opettajan loukkaamista. Helpompi onkin “pistaa vakava asia leikiksi“, kuin käsitellä sitä asiallisesti. Tällainen refleктоivan kommunikoinnin välttäminen on ymmärrettävissä opettajan asiantuntijuuden suojelemisella. Salo ja Kuittinen⁴⁴ viittaavat samaan ilmiöön käsitteellä “valikoiva mykkyys“, jolloin sanattomat sopimukset ei-puhuttavista aiheista tekevät yhteisön jäsenten yhteisolon sujuvaksi.

Toisena tärkeänä osa-alueena kommunikoinnin vahvuusalueessa korostettiin kouluun kuuluvaa “liberaalisuuden tunnetta“, joka sallii jokaisen tehdä työnsä omalla tavallaan toisten siihen puuttumatta. Yhteisönä toimittaessa vaaditaan kuitenkin kompromisseja ja kollektiivisia, yhteisesti luotuja,

⁴⁰ Syrjäläinen 1992, 63

⁴¹ ks. Pollard 1987, 105

⁴² ks. 2.2.1 Koulukulttuuri, koulu asiantuntijaorganisaationa

⁴³ ks. 2.3.3 Muutoshakuinen opettajayhteisö, kommunikointi

⁴⁴ Salo & Kuittinen 1998, 216–217

kaikkia sitouttavia visioita, ja visioiden saavuttamiseksi sovittuja pelisääntöjä. Tarvittavien päätösten tekeminen tämänkaltaisen "liberalismin" vallitessa on vaikeaa. Opettajakunnasta nousee käsitys siitä, ettei keskustelukulttuuriin ole kuulunut tämän tyyppinen avoimuus, eikä tätä kriittisen keskustelun taitoa siten myöskään osata.

Korostunut hienotunteisuus toista henkilöä, opettajaa tai johtajaa, kohtaan saa aikaan sen, että kaikki tuntevat osaavansa työnsä ja olevansa arvostettuja työyhteisössä. Asian liiallisella korostamisella on kuitenkin varjopuolensa - toisen ihmisen loukkaamisen pelossa ei tartuta havaittuihin epäkohtiin asioiden korjaamiseksi. Tilanteen paraneminen tällöin vaikeutuu, sillä ongelmia ei koko työyhteisön tasolla välttämättä edes tiedosteta. Tämä piirre soveltuu varsin mainiosti koulu-yhteisön väljäkytkentäisyyden vaikutuksiin. Puskuroituminen ja eristäytyminen, vakaus ja jähmeys⁴⁵ tässä yhteisössä saa näin myös vahvistusta väljäkytkentäisyyden dialektisesta luonteesta, jolloin työyhteisö koetaan turvalliseksi ja omaa valinnanvapautta korostavaksi yhteisöksi ja toisaalta hitaasti muuttuvaksi ja uusia toimintamuotoja hitaasti vastaanottavaksi järjestelmäksi.

Koulun kehittämisen näkökulmasta opettajan yksilöllisyyden ylikorostaminen on vaarallista. Hämäläisen⁴⁶ mukaan opettajien yhteiset tilaisuudet voivat noudattaa traditiota, jossa avoin kehityskeskustelu puuttuu. Murron⁴⁷ mukaan luova ja tasa-arvoinen kokouskäytäntö on byrokraatiaan tottuneille ihmisille vieras ja vastenmielinenkin. Nopeaa päätöksentekoa pidetään tällöin tehokkaana, kun taas tunteiden ilmaisu ja mielipiteiden motivointi koetaan kokousta häiritseväksi.

Tässä tutkimuksessa opettajien yhteisötason kommunikointiin ja päätöksentekoon liittyvä aineisto koostuu lukuvuoden 1996–1997 aikana kerätystä observointiaineistosta ja sen analyysistä⁴⁸. Analyysiprosessissa aineisto kategorisoitui viiteen luokkaan, jotka ovat tunnelma, johtajuus, päätöksentekoprosessi, osallistuminen/osallistaminen päätöksiin sekä erilaisten mielipiteiden ilmeneminen.

Observointiaineistossa kommunikaatiokulttuurin välittymisen kannalta keskeisen teema-alueen muodostavat tunnelma-teemaan koodatut tekstisegmentit. Taulukossa 36 on esimerkkinäytteenä tunnelma teema-alueen sisälle koodatuista tekstisegmenteihin liittyvistä yhteenvedoista viidennen observointitilaisuuden aikana.

⁴⁵ ks. 2.2.1 Koulu-yhteisö-käsite, väljien kytkösten muodostumisen syyt

⁴⁶ Hämäläinen 1986, 141–142

⁴⁷ Murto 1992, 89

⁴⁸ ks. 4.3.2. Observointiaineisto; 4.4 Analyysin suorittaminen; Liite 10 Tutkimuksen teemoittainen eteneminen ja syntyneiden osioiden keskinäiset suhteet

TAULUKKO 36. Observointiaineiston tunnelma-teema-alueen memot

Tunnelma, observointitilanne 5.	
Kokouksessa käsiteltävä asia	Tunnelma-teemaan liitetyt yhteenvedot
	Odottelua, että kaikki saapuvat paikalle. Vitsailua ja naurua. Kokous aloitetaan viivyttelemättä.
30. projektiesittely A (projektin tavoitteiden kertaus, ulkomaanmatkaan osallistujien valinta)	30. rehtori esittelee asian – kysyy yleistä hyväksyntää – vitsailua
31. viestintäverkon esittely	31. rehtori esittelee asian – mahdollinen koulutus – vapaaehtoista halukkaille, mutta ei opettajille enää ylimääräistä hommaa – hiljaisuus
32. projektiesittely B (projektiin sitoutuneiden opettajien nimeämisen kertaaminen, projektilukulutuotot, vetovastuun siirtäminen, kritiikkipalaveri)	32. rehtori kertoo opettajanhuoneessa olevan projektiin liittyvän kriittisen ilmapiirin – Eräs opettaja haluaa ehdottomasti pois projektin vetovastuusta, rehtori ei haluaisi jättää projektia kesken, kukaan ei halua kommentoida – kannustus mielipiteen ilmaisuun teemalla “vapaa sana” – kaikki ryhmäläiset kieltäytyvät projektin johtajuudesta – homma lukkiutuu – yksi opettajista ilmaisee turhautumisensa projektiin – asian jättäminen pöydälle
33. koulun budjetin esittely	33. rehtorin sanavalinnat huvittavat opettajia
34. muut asiat (käytännönjärjestelyt)	34. rehtorin kehuminen omaa esitystä parhaaksi naurattaa muita – huumoria, kannatusta, naurua – koulutulokkaiden vastaanotto – kilttiä leikinlaskua toisten opettajien kustannuksella – rehtori esittelee asiat leppoisasti huumorilla höystettynä – asioista ei tunnu olevan tarvetta keskustella
35. projektiesittely (B-projektin uuden vetäjän valinta)	35. ops:n mukainen toimintamalli (työryhmä päättämään) homman toimimiseksi saa kannatusta kukaan ei halua ottaa vastuulle B-projektia

Opettajakokousten eteneminen oli kokousteknisesti järjestelmällistä. Havainnointiaineiston perusteella nousee tunnelma-teema-alueesta selvimmän esille viihtyminen, joka ilmenee vitsailuna, iloisina ilmeinä ja puheessa esiintyvänä leikittelynä.

Observointitilanne 1.

Ennen kokousta kaikki saapuivat opettajanhuoneeseen ja iloisesti nauraen, hymyillen halusivat toisensa. Uudet opettajat esittelivät itsensä epävirallisesti ja kaikki tuntuivat ottavan uudet mukaan iloisella mielellä. Huomio: Kaikki hymyilevät, paljon naurua ja leikinlaskua.

Observointitilanne 1.

Yleinen huomio: Kokous noudatti kaavaa, jossa yleiset, ennalta yksimieliset **asiat lyötiin lukkoon nopeasti**, mutta keskusteltavissa asioissa kyllä kaikki saivat sanoa mielipiteitään. Useat käyttivät tätä oikeutta. Uudet opettajat (sijaiset) olivat pääasiassa hiljaa. Vanhat äänessä. Ilmassa läpi kokouksen vapautunut tunnelma, jonka aikaansai rehtorin huumorin viljely ja opettajien sen lajin ymmärtäminen. Mielessä kävi, että jos ei tuntisi näitä ihmisiä, niin ei varmasti aina pysyisi mukana keskusteluissa. Uusia opettajia ei niin “kovalla kädellä” testattu. He näyttivät iloisilta ja nauroivat muiden opettajien mukana kaikille herjoille.

Opettajainkokoukset noudattivat kaavaa, jonka selkeimpiä tunnuspiirteitä voisi luonnehtia sanoilla kiire ja sujuvuus.

Opettajainkokoukset ajoittuivat aina keskiviikoksi aamun ensimmäiselle tunnille, johon kaikille opettajille oli varattu lukujärjestykseen tilaa yhteiselle ajalle. Virallisia kokouksia pidettiin kerran kuukaudessa ja niissä käsiteltiin asioita, joista tarvittiin virallinen päätös. Asioita oli kertynyt kuukausittain esityslistalle suuri määrä ja niiden läpikäyminen edellytti sujuvuutta.

Observointitilanne 7

Kokouksen aloitus

Rehtori korosti aloituspuheessa: “paljon asioita... joten mennään suoraan asiaan: rehtori esitteli jokaisen kirjeen lyhyesti... kiertoön (... ei kiinnostanut) “Saatettiin tiedoksi

...

MEMO: Ei keskustelua... tiedoksiantoja, joita opettajat merkkäävät muistiin päiväkirjoihinsa

Opettajat ovat työskennelleet samassa työyhteisössä jo kauan⁴⁹. Opettajainkokouksista välittyy yhteisesti jaettu näkemys kokousten sujuvuudesta, jonka mukaisesti itsestäänselvistä asioista ei keskustella – ne vain annetaan tiedoksi ja kuitataan yleisellä hyväksyvällä “muminalla“.

Observointitilanne 2.

Rehtorin ilmoitus: Koululle tulevat unkarilaiset ovat varmistaneet tulonsa; Unkarissa syntyneitä opiskelijoita, ja he kiertävät luokissa... ehkä musiikkiluokkaan näyttely.

“Haluaako kaikki olla mukana? Hienoa.” ...

Huomio: Päätökset ovat kaikille selviä nujimalla. Kukaan ei edes odota, että siitä keskusteltaisiin. Kuitataan yleisellä hyminällä. Päätöksissä, joissa

⁴⁹ ks. taulukko 28 Haastateltujen opettajien ikärakenne, työkokemus ala-asteella sekä työkokemus tutkimuskoulussa

opettajilla sanottavaa kaava: alustus (rehtori) – keskustelu (rehtori johtaa, ei pyydetä puheenvuoroja) – jossain vaiheessa rehtori lopettaa keskustelun, kun uusia huomioita ei tule – rehtori esittelee esitykset ja yleensä joku esitys saa eniten kannatusta ja se hyväksytään. Näyttäisi, että hävinneiden esitystentekijät eivät suutu, tosin esittäjiä on aika vähän – yleensä samat puhuu. **Opettajakunta pitää tästä tavasta johtaa kokousta ja on tottunut siihen, ettei asioiden kanssa sen enempää viivytellä.**

Observointitilanne 8.

Huomio: Vain rehtori äänessä. **Sujuvaa menettelyä.** Ei asioita, joista edes kukaan näyttäisi olevan jotain mieltä. Tässä tehdään vain virallisia päätöksiä. Puhe viihdyttävää... kaskumaista.

Observoiduista päätöksentekotilanteista välittyvät samat elementit kuin haastatteluaineiston analyysin yhteisöllisyys, johtajuus ja kommunikointi -alueista. Kaikki työyhteisön jäsenet toimivat sujuvan käytännön jatkuvuuden puolesta. Kokouksissa tämä tarkoittaa sitä, etteivät opettajat juurikaan ota kantaa kysymyksiin, jotka eivät välittömästi ja suoraan kosketa opettajien omia työtehtäviä ja osallistumista erilaisiin tilanteisiin. Poikkeuksen tähän muodostaa erilaisiin tehtäviin osallistaminen, jolloin opettajayhteisöstä valitaan opettaja johonkin tiettyyn tehtävään.

Observointitilanne 1.

... ops-yhdysopettajaksi “pakotettiin” eräs opettaja. Halukkaita ei muuten löytynyt ja porukka päätti valita juuri kyseisen opettajan. Hän suostuikin sitten hommaan pienen huumoripitoisen puheenvuoron jälkeen: “Minnuu ei saa sitten syyttää...” “ATK-opettajaa etsittiin: “Kuka uusista ossaa, kun meistä ei kyllä kukaan osaa.” Halukas löytyi ja sai homman.

Huomio: Hommat jaettiin sovussa. Yleensä perinne velvoitti: “Hoidit niin hienosti viime vuonnakin, hah, hah.”

Kommunikaatio-temasta nousi haastatteluaineistossa tarve keskustelulle työyhteisön ja koulun kehittämisen periaatteista. Näihin kysymyksiin ei kuitenkaan kertaakaan lukuvuoden aikana paneuduttu, vaan keskustelu ja päätöksenteko pysyivät hyvin käytännönläheisellä tasolla. Opettajakunta ei varsinaisesti kertaakaan keskustellut erimielisyyksiä esiinnostavista aihealueista. Tältä osilta yhteisössä kytenyt keskustelutoive jäi toteutumatta.

Tutkimuksen koulun opettajainkokouksia seurattessa välittyikin selvästi tutkimuksen koululle kuuluva kommunikaatiokulttuurinen piirre. Koulun opettajainkokoukset ja niissä tehtävät päätökset olivat laajalti valmisteltuja ja keskittyivät käytännön asioihin. Arvottamista tai mielipide-eroja ei kokouksissa esiintynyt.

Observointitilanne 2

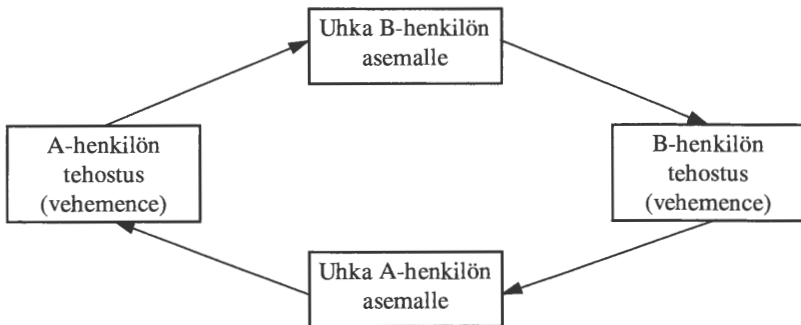
Memo: ... yleensä samat puhuu. Opettajakunta pitää kokoustekniikasta ja on tottunut siihen, ettei asioiden kanssa sen enempää viivytellä.

Observointitilanne 4

Memo: Kaikki tähän mennessä tehdyt päätökset etukäteen valmisteltuja eikä keskustelua ole lankaan syntynyt. Päätöksissä opettajilla mahdollisuus toiminnan yhteydessä itsenäisesti päättää, haluaako osallistua vai ei. ... oman motivaation kautta toimintaan.

Organisatorisen oppimisen kannalta kommunikaation merkitys korostuu siten, että yhteisöllisen oppimisen lähtökohtana pidetään dialogia. Tällöin dialogilla tarkoitetaan sitä, että yhteisön jäsenet korvaavat yksittäiset luulonsa "aidolla yhteisellä ajattelulla".⁵⁰ Tutkimuskoulun yhteisön kommunikaatio virallisissa päätöksentekotilanteissa ei ole dialogia, vaan paremminkin tarinointia. Erialaisten mielipiteiden esittämistä vältellään, ja tämän seurauksena myös korkeampi dialogisuuden aste⁵¹ jää saavuttamatta.

Senge⁵² kuvaa kommunikaation vaikeutta "lumipalloefektillä". Siinä todetaan kahden työntekijän keskusteluun liittyvän avoimessakin tilanteessa vain vähän oppimista. Omien mielipiteiden jyrkkä puolustaminen johtaa tilanteeseen, jossa keskustelun molemmat osapuolet vain yhä tarkemmin puolustavat asemaansa keskustelussa.



Kuvio 14. Keskustelun juuttumisen "lumipalloefekti"⁵³

⁵⁰ Senge 1990, 10

⁵¹ esim. Heikkinen 1996

⁵² Senge 1990, 198–199

Senge⁵⁴ tyypittelee keskustelutilanteen dialogiin ja keskusteluun (discussion). Eroksi näiden kahden välille hän kuvaa diskussion tavoitteisiin liittyvän “voittamisen”-käsitteen. Tätä tarkoittaa ajatus siitä, että “voittaneesta” mielipiteestä tulee hyväksytty yhteisön kanta. Dialogista puuttuu sen sijaan voittamisen tavoite. Tavoitteena on paljastaa mielipiteiden taustalla olevat erilaiset piirteet, jotka vaikuttavat eri näkökulmien syntyymiseen.

Tutkimuksen koulun opettajat korostivat yleisenä piirteenä yhteisönsä kommunikaatiokulttuurin avoimuutta. Avoimuus on kuitenkin monimutkainen ja -vivahteinen käsite. Sengen⁵⁵ mukaan useat yhteisön jäsenet pitävät itseään avoimina, yhteisöllistä tilaa sen tarkemmin määrittelemättä. Avoimuudesta voidaan esittää kaksi näkökulmaa: osallistuva (participative) ja reflektiivinen (reflective) avoimuus. Osallistuvaa avoimuutta pidetään yleensä “avoimuutena”. Tämän mukaisessa avoimessa tilanteessa jokaisella on oikeus sanoa mielipiteensä. Osallistuvan avoimuuden näkemyksen mukaisessa organisaatiossa voi mielipiteen esittämismvapaudesta tulla jopa yhteisön normi. Tähän voidaan liittää myös käsitys avoimesta kommunikaatiosta, jossa “minä pysyn kannassani ja sinä omassa kannassasi”. Siinä, missä osallistuva avoimuus johtaa mielipiteiden tuomiseen julki, reflektiivinen avoimuus johtaa ihmiset katsomaan itseään. Reflektiivinen avoimuus alkaa omien mielipiteiden kriittisestä tarkastelusta. Tällöin keskeisenä ajatuksena on erehtymisen mahdollisuuden myöntäminen. Tällainen avoimuus yhdistettynä dialogiin voi johtaa uusien, luovien ajatusten syntyymiseen. Tutkimuskoulun opettajien avoimuus ei tämän näkemyksen mukaisesti siten ulotu reflektiivisen avoimuuden tasolle.

Kommunikaation problemaattisuutta tutkimuskoulussa voidaan ymmärtää myös Littlen⁵⁶ käyttämiin käsitteihin, jolloin tässä tutkimuksessa kommunikointiin liittämiä alueita käsitetään osaksi opettajien kollegiaalisuutta ja yhteistoimintaa. Kollegiaalisia yhteistoimintamuotoja ovat keskustelu opettamisesta (talk about teaching), yhteissuunnittelu ja valmistelu (shared planning and preparation), yhdessä oppiminen ja toiselta oppiminen (training together and training one another). Sahlberg⁵⁷ on jatkanut edelleen tämän ajattelun kehittelyä liittämiä edellä esitetyt käsitteet osaksi koulukulttuurin kollegiaalisuusastetta (kuviokuva 15). Kollegiaalisuus nähdään tällöin neliporlaisena hierarkkisenasteikkona, joka asteita ovat tarinointi, dialogi, auttaminen ja yhteistoiminnallisuus. Nämä etenevät Sahlbergin mukaan kollegi-

⁵³ Senge 1990, 199

⁵⁴ Senge 1990, 240

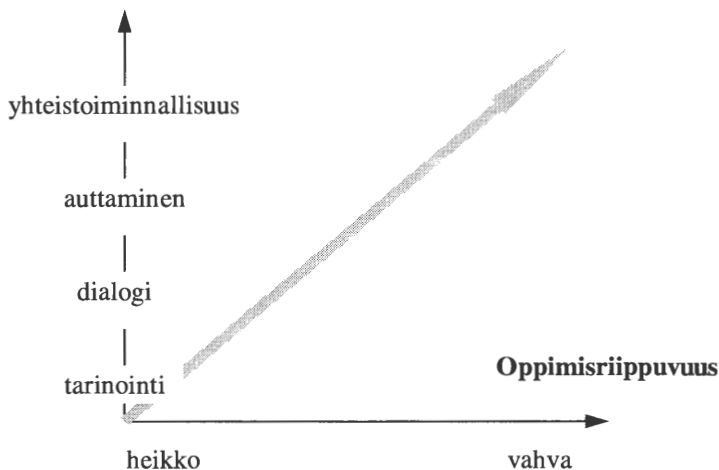
⁵⁵ Senge 1990, 276–278

⁵⁶ Little 1990, 177–180

⁵⁷ Sahlberg 1997, 159–160

aalisuuden asteina heikommasta vahvempaan. Kuviossa 15 on esitetty näiden kollegiaalisuuden asteiden suhde oppimisriippuvuuteen. Oppimisriippuvuus on opettajien keskinäistä sosiaalista riippuvuutta kuvaava akseli (opettajien kehittymisen riippuvuus kollegoidensa kehityksestä).

Kollegiaalisuuden aste



Kuvio 15. Koulukulttuurin kollegiaalisuuden asteet oppimisriippuvuuden funktiona⁵⁸

Yhteistoiminnallisuutta tutkittaessa kollegiaalisiksi luokitelluissa kouluissa voitiin erottaa neljä erilaista muotoa: keskustelu opetuksesta ja kasvattamisesta, kollegojen oppituntien seuraaminen, yhteissuunnittelu sekä keskinäinen valmennus.⁵⁹ Valmennus tarkoittaa tässä yhteydessä opettajakollegojen tukemiseen, auttamiseen ja ohjaukseen perustuvaa työskentelyä, joka tapahtuu suunnittelu-palaute-syklinä.⁶⁰

Kommunikaatiolla on tämänkin perusteella selvä yhteys yhteistoiminnallisuuteen ja opettajien väliseen yhteistyöhön. Kun kollegiaalisuuden tasoja vertaillaan hierarkkisenä järjestelmänä, voidaan kommunikaationta pitää

⁵⁸ Sahlberg 1997, 160

⁵⁹ Sahlberg 1997, 169

⁶⁰ Sahlberg 1997, 162–163

yhteistyön ja yhteistoiminnallisuuden edellytyksenä. Mielenkiintoista onkin tutkimuksen koulun opettajakunnan yhteistyömuotoihin perehtyminen: mikä on näiden ns. “pikkuporukoiden“ suhde yhteistyömuotoihin ja kuinka kriittikön työyhteisö toimii yhteistyössä kokonaisuudessaan.

5.1.2.4 Yhteistyö

3:123 (1800–1816)

... meillä oli eräällä koululla koulutuspäivä, niin siellä oli sellainen luokka, jonka ovi oli lukossa ja siinä luki, että tähän luokkaan ei saa mennä. Ja sitten kysyttiin tämän kyseisen koulun rehtorilta, että minkä takia siinä niin luki. Sanoi, että siellä on niin hyviä piirustusaiheita, että se ei halua, että toisten koulujen opettajille niitä paljastaa...

Yhteistyön teema-alue liittyy läheisesti kommunikointiin, sillä onhan puhuminen tai muu viestiminen yhteistyön edellytys. Toisaalta tuntuisi siltä, että yhteisöllisyyden tunne mahdollistaa ja ruokkii työyhteisön jäsenten välistä yhteistyötä. Tässä aineistossa nousi jo alustavasti vahvuuden määrittelyn yhteydessä esiin opettajien mielipide siitä, että tämä työyhteisö haluaa ja pystyy yhteistyöhön.

13:15 (122–132)

JH: No mikä vaikuttaa eniten just sinun työssä viihtymiseen?

Sanotaan näin, että tämä kokonaisuus tietenkin, tämä hyvä työilmapiiri, sitten myös nämä pienemmät osat eli tämä **ykkösluokkien yhteistyö ja muut, myös muiden opettajien kanssa** tämä...

JH: Yhteistyö?

Niin, kyllä.

Koko työyhteisöä koskeva avoimen koko opettajakunnan kesken käytävän keskustelukulttuurin puute herättää kuitenkin kysymyksiä yhteistyön syvyydestä ja sen muodoista. Voiko olla laajaa yhteistoiminnallisuutta ilman vakavasti pohdittua tavoitteen asettelua, toimintamallien yhteissuunnittelua sekä kriittistä arviointia tehdystä työstä?

Yhteistyön toimintamallien selvittämiseksi käytin aukikoodaamisessa kahteen ryhmään luokittelemiani koodeja: yhteistyö yleensä koulussa (182 mainintaa) sekä opettajan oma yhteistyö (45 mainintaa).

Huolimatta kahdesta koodausluokasta käsittelin yhteistyöhön liittyvää tutkimusaineistoa tässä vaiheessa yhtenä suurena joukkona. Yhteistyökoodit purin auki samaan tapaan kuin kommunikaatioon liittyvät koodit. Useiden lukemisten sekä reunamuistiinpanojen jälkeen muodostin kuvan siitä, mitä asioita opettajat yhteistyöstä puhuessaan mainitsevat. Ryhmitin maininnat käsittämään yhteistyön tekemisen kohteita ja muotoja, vaikutuksia ja motiiveja, yhteistyön tekemisen ajoittamista koulutyössä sekä toimivuuden esteitä, koulun yhteistyömuotojen parannuskohteita sekä ajassa tapahtunutta muutosta koulun opettajien yhteistyön määrässä.

Koulun yhteistyöprofiilin muodostuminen

Koulun opettajien mielestä yhteistyö on koulussa yleistä. Yhteistyö ja opettajien yhteistoiminta vaikuttaa koko koulun toimintaan: lähinnä opettajien kykyyn toimia yhdessä, selvittää ongelmia ja luoda yhteisiä linjoja opetuksen toimimiseksi “koulun tavalla”. Tässä yhteydessä on kyse lähinnä koko koulun opettajakunnan yhteisestä yhteistyöstä, jossa ovat mukana kaikki opettajakunnan jäsenet. Kuitenkin selvästi nousi käsitys siitä, että yhteistyötä tehdään käytännön tasolla suurimmaksi osaksi ns. “työparin” kanssa. Tällä tarkoitetaan sitä, että tällaisessa monisarjaisessa koulussa luonnollinen yhteistyökumppani on rinnakkaisluokanopettaja.

2: 121–123 (1496–1532)

JH: Teetkö sinä yhteistyötä jonkun opettajan tai joidenkin opettajien kanssa?

Kyllä kaikkien kanssa. Jos on **rinnakkaisluokan opettaja**, niin minusta silloin se on miellyttävää se.

...

JH: Minkälaista yhteistyötä on niinkun rinnakkaisluokanopettajan kanssa?

No esimerkiksi kaikki **suunnitellaan yhdessä** nää millonka pidetään kokeet ja... Mitäs nyt tämmöstä luonnollista esimerkiksi **kuvaamataidon aiheesta** ja pidetään yhteisiä esimerkiksi **suuriryhmätunteja** on pietty ja kaikkee tämmöstä ja ... tässä koulussa on kokoajan ollu hyvin **miellyttävää tää yhteistyö**.

Yhteistyö on motivoivaa, mikäli opettaja henkilökohtaisesti pitää yhteistyötä mielekkäänä.

9:103 (1801–1817)

Se on että antaessaan saa ja se on semmoista vuorovaikutusta, jossa saa itse edetä. Ei tarvitse puurtaa yksin. Että kaikki tuovat omaa, oman puunsa siihen nuotioon, että se loimuaa sitten vähän enemmän... ja lämmittääkin kaikkia.

Opettajat kokevat yhteistyöllä olevan myönteisiä vaikutuksia sekä koko työyhteisöön kokonaisuudessaan että sen yksittäisiin jäseniin.

1:165 (1883–1895)

JH: No ajatellaan täällä koulussa opettajat jos tekee yhteistyötä, niin miten se vaikuttaa sinun mielestä koko kouluun?

No ainakin rakentavasti ja silleen, että mitä enemmän sitä yhteistyötä tehdään, niin minusta tuntuu, että meillä on entistä helpompaa täällä työpaikalla. Että lapsetkin... niihin heijastuu se silloin, että tämä porukka on niinkuin. Meillä on ehkä se vahvuus kanssa, että meillä ei ole niinkuin sinun ja minun oppilaita, vaan ne on ne yhteiset lapset, joiden hyväksi tehdään työtä. Kyllä se vaikuttaa ilman muuta.

1:166 (1897–1906)

JH: No entäs yksittäiselle opettajille; mitä vaikutuksia, että hän pääsee tekemään yhteistyötä?

Se on ihan välttämätöntä oikeastaan, niinkuin sanoin, niin aika hankala olisi varmaan olla, jos täysin erakoituisi porukasta. Että siinä monta kertaa niin... joskus siinä ehkä tuntee, että itse tekee töitä. Siinä kyllä saa moninkertaisesti sitten vastapalveluksena taas. Sitä työ **helpottuu** siitä. Ei tarvitse kaikkea miettiä itse.

Positiivisen suhtautumisen taustalla on se, että opettajat kokevat yhteistyön vapaaehtoiseksi, omaa työtä helpottavaksi asiaksi. Koulun johdon puolelta yhteistyön tekemisen mahdollisuudet oli otettu koulukohtaisissa ennakkojärjestelyissä huomioon.

7:122 (1947–1957)

...Esimerkiksi varattu viikottain aikaa. Mahdollisuus. Meidän lukujärjestys on pystytty rakentamaan niin, että meillä on **kaikilla opettajilla keskiviikkoamuna vapaa tunti**, eli silloin ei ole opettajankokouksia tai muuta. Sillon tätä yhteissuunnittelua tapahtuu.

Työpari-yhteistyö – yhteistyöerot luokka-asteittain

Opettajat korostivat yhteistyön tekemisessä “työpari-idea”, jolloin rinnakkaisluokkien opettajien välistä yhteistyötä pidettiin kaikkein luonnollisimpana.

5:134 (1816–1824)

JH: Onko tämä miten yleistä täällä tämä yhteistyön tekeminen?

On, on yleistä. Että nimenomaan tuota.. minusta tuntuu, että kaikissa luokissa on näin, että niinkun ekaluokan opet suunnittelee yhdessä, tokaluokan jne **luokkatasoittain** ainakin suunnitellaan yhdessä ne työt, mitä tehdään ja missä mennään ja miten toteutetaan mitään.

Toisaalta opettajat korostivat “pienen puolen” eli alkuopettajien muita runsaampaa yhteistoimintaa.

2:125 (1555–1562)

JH: Onko tää miten yleistä tässä koulussa tää opettajien välinen yhteistyö siun mielestä?

Kyllä mie luulen ainakin tuo **alkuopetuksessa näkyvä olevan hyvin tiivistäkin**. Se jopa tunnitkin suunnitellaan taikka tuntiaiheet määnään siinä rytmissä sitten. Meillä nyt ei oo ihan niin, mutta kuitenkin myö vertaillaan niitä aina... niin suurin piirtein samoissa.

4:133 (1419–1427)

Toisaalta miust tuntuu, että **pienen puolella ne tekee hirveästi yhteistyötä**. Niillä se toimii hyvin. Niillä on ne teemat ja kaikki muu.

Yhteistyömuotojen liittyessä rinnakkaisluokkien väliseen toimintaan on välttämätöntä tarkastella opettajia enemmänkin luokkatasoittain (1.–2. luokat, 3.–6.-luokat) kuin suurena koko koulua kattavana kokonaisuutena. Tätä varten laadin opettajakohtaisista koodeista koululle taulukossa 37 esitetyn astekohtaisen profiilin (1.–2. lk, 3.–6.lk sekä rehtori ja erikoisopettajat). Muodostetulla jäsenyyksellä pystyin lähestymään tarkemmin opettajan omien, henkilökohtaisten yhteistyökokemusten luonnetta. Tässä tutkimuksessa käytän jatkossa luokista 1.–2. joko “alkuopetus” tai “alaluokka” -nimitystä (opettajista nimitystä “alkuopettajat”), luokista 3.–6. termiä “yläluokat” (opettajista nimitystä “yläopettajat”) sekä rehtorista ja koululla työskentelevistä aineen- ja erityisopettajasta “erikoisopettajat”-termiä.

Suurin esille noussut ero ilmeni välittömästi tämän profiililuokittelun yhteydessä. Alkuopettajat muodostivat kokonaisuudessaan todellakin suuren yhteistyöryhmän, joka toimi tiiviimmin kuin muut luokka-asteet. Alkuopettajien keskuudesta erosivat selvästi vielä saman luokka-asteen opettajat edelleen läheisemmin toimiviksi opettajaryhmiksi.

Alkuopettajien luokkakohtainen yhteistyö on laajaa. Opettajat luokka-asteittain suunnittelevat, toteuttavat sekä arvioivat omaa työtään yhdessä rinnakkaisluokkien opettajien kanssa.

13:96 (1414–1432)

... Ja se on lähinnä sitä, että **mitä ollaan tehty ja miten se on onnistunut; arvioitu** tätä omaa hommaa ja sitten sitä suunnittelua. Yleensäkin on meillä aina nämä yhteiset käsityöt, että mitä tehdään... samoin musiikissa ollaan yhteistyötä tehty sillä tavalla, että on pidetty yhdessä tuntejakin.

TAULUKKO 37. Opettajan kokeman, itse tekemän yhteistyön profiili

ALKU- OPETTAJAT (1.–2.LK)	<ul style="list-style-type: none"> – rinnakkaisluokanopettaja: <ul style="list-style-type: none"> – suunnittelua opetusryhmien jakamisesta – pois ABC-jaosta, opetuksen suunnittelua, ideoiden vaihtoa, menetelmäkeskustelua – suunnittelu, tavoitteet, ideointi, auttaminen, kokemusten vaihto – suunnittelu (työnjako, toteuttaminen, menetelmät), arviointi, ideointi – avoimet ovet toisten luokkiin – teemoista keskustelu, suunnittelu, arviointi, kuuluu kokonaisopetuksen toimintaan – yhteissuunnittelu, ideoiden vaihtaminen, opetuksen suunnittelu, musiikkikerhon pitäminen yhdessä; arviointi, suunnittelu, toteuttaminen – muut opettajat: <ul style="list-style-type: none"> – oppiaineittain yhteistyötä, toteutus... harvemmin – tilanteen mukaan, vähemmän – käsityön opettajat, käytännön toiminta – muut AOP-opet ideoiden vaihto; yläluokkien opet: musiikkijutut – projektit – vähemmän – milloin: <ul style="list-style-type: none"> – <u>suunnittelutunnit</u>, välitunnit – <u>suunnittelupalaverit</u>, käytävällä, jos asiaa toisten alkuopettajien luokissa – perjantaina <u>suunnittelutunti</u> seuraavasta viikosta, extempore, silloin kun on tarvetta – viikottain <u>suunnittelutunti</u> työpaikalla ennen tai jälkeen kouluaikaa – <u>oppituntien ja koulupäivien jälkeen</u>
---	---

Taulukko 37 jatkuu seuraavalla sivulla

Tässä koulussa alkuopetuksessa eheytetään⁶¹ opetusta luokkakohtaisten teemojen avulla. Alkuopettajien mielestä opettajien välinen yhteistyö on erottamaton osa tätä työskentelymuotoa ja jopa ehto sen onnistumiselle.

TAULUKKO 37. jatkoa edelliseltä sivulta

<p>YLÄ- OPETTAJAT (3.–6.LK)</p> <p>– rinnakkais- luokan- opettaja:</p> <p>– muut opettajat</p> <p>– milloin</p>	<p>– suunnittelu – aikatauluttaminen, aiheiden ja ideoiden vaihto</p> <p>– suunnittelutyö, ohjelmat, ulkopuolisten materiaalien yhteinen käyttö</p> <p>– oppiaineisiin liittyvä, yhteiset materiaalit</p> <p>– ideat</p> <p>– käytännönjärjestelyt – ajoittaminen, oppimäärät, materiaalien yhteishankinta ja -käyttö, opintoretkien suunnittelu ja toteuttaminen</p> <p>– pyytää joskus tekemään jotain käsitöissä heille valmiiksi, koko koulun tilaisuudet, jos tarvitsee apua niin käy pyytämässä</p> <p>– tapahtumat, hiihtokilpailut</p> <p>– musiikkiyhteistyö – soitetaan, harjoitetaan ja esitetään yhdessä</p> <p>– musiikkiopet: nuottien vaihto, neuvominen puolin ja toisin</p> <p>– tekstiilityön opettajat – yhteiset linjat, ideat; kuvaamataidon ope – ideoiden antaminen</p> <p>– yleensä <u>koulupäivän aikana</u>, ei mielellään kouluajan ulkopuolella</p> <p>– <u>oman työn ohessa</u> kaiken aikaa</p> <p>– ei virallisia aikoja, <u>välitunnilla</u> tai tilanteiden mukaan</p> <p>– kahvikupin ääressä</p> <p>– ideat kotona, <u>yhteistyö välitunnilla</u></p>
<p>REHTORI JA ERIKOIS- OPETTAJAT</p>	<p>– vararehtori: käytännön asiat</p> <p>– kehitystyötä tekevät opettajat: ideointi, toteutus</p> <p>– muut opettajat: käytäntöjen järjestäminen, koulutukseen osallistumiset, projektit, kyselyt</p> <p>– milloin: <u>keskiviikkoamuna, spontaanisti</u></p> <p>– muiden koulujen en-opet: ajoittaminen, ongelmat</p> <p>– oman koulun opet: yhteisen linjan vetäminen; nivellys en-muut aineet; vaihtotunnit</p> <p>– milloin: <u>extempore</u></p> <p>– luokanopettajat: luonnollista, kun työ on muiden luokkien lasten opettamista – konsultoiminen yksittäisten oppilaiden asioista – opiskelusta, käyttäytymisestä</p>

⁶¹ eheyttävästä opetuksesta ja kokonaisopetuksesta tarkemmin 3.2 Käsitys oppimisesta ja opetuksesta

9:110 (1895–1926)

Ne vuodet, mitkä olen ollut alkuopetuksessa, voi sanoa, että se on niinkuin lisääntynyt. Mutta että oikeastaan pysynyt tällä tasolla aika pitkälle. Itseasiassa silloin **sytyin kokonaisopetukseen** kurssilla... -90, niin siitä lähtien se on ollut **kyllä todella niinkuin semmoinen itsestäänselvyys**. Että esimerkiksi erään opettajan kanssa monta vuotta vedetty rinnakkaisluokkia aina. Se toimi niinkuin se oli semmoinen luonnollinen osa sitä työtä...

Alkuopetuksessa yhteistoiminnallisuuden katsotaankin olevan olennainen osa opettajan työtä. Sen sijaan yläluokilla jää yhteistyö yleensä suunnittelun, ideoinnin ja yhteishankinnan tasolle.

3:114 (1681–1686)

JH: Teetkö sinä jonkun opettajan kanssa yhteistyötä jossakin asioissa?

Kyllä tietysti rinnakkaisluokanopettajan kanssa teen koko ajan yhteistyötä.

JH: Minkälaista yhteistyötä?

No esimerkiksi oppiaineissa... tuota niin tuota, sanotaan tuntien suunnittelussa ja suunnittelusta lähtien. Jo **tuntien sijoittelut tiettyihin paikkoihin** ja kaikki tämmöiset ja sitten tuota **ohjelmat, liikuntasuunnitelmat** ja tämän tyyppiset kaikki ja sitten jos esimerkiksi **ulkopuolista materiaalia** on tuota, sitä tuota **pyritään porukassa hyödyntämään**. Tosin se aina vähän riippuu siitä rinnakkaisluokanopettajasta, että joidenkin kanssa se yhteistyö on hyvinkin sujuvaa, joidenkin kanssa se on niinkuin vaikeampaa...

4:129, 131 (1383–1394, 1401–1411)

Yleensä tehhään saman luokka-asteen opettajan kanssa. Se on kaikkein tärkeintä, koska tehhään yhdessä kaikkia juttuja. Opetetaan esimerkiksi ristikkäin aineita ja niin. Mutta jos on siellä sijainen, niin eihän se oo sitten samalla tavalla sitten.

JH: Mitä tää on käytännössä tää yhteistyö samalla luokka-asteella?

Se liittyy kokeisiin ja näihin oppiaineisiin ja jotakii... millon **katotaan joku filmi tai muuta**. Ihan tämmösiä **käytännön juttuja**, mut toisaalta ei myö niin hirveesti tehä, että nyt meillä olis teemat tai muuta. Mie luulen, että se on tuolla pienten puolella siis enemmän ja se on siellä tärkeempää. Mut onhan meillä sitten muita yhteisiä... johonkin liittyviä. Kyllä ne... sanotaan näin, että riittävästi.

Ehkä kaikista merkittävin ero löytyi kuitenkin yhteistyöhön ja -suunnitteluun käytettävästä ajasta. Alkuopettajat, poikkeuksetta, käyttävät varsinaisen koulujan ulkopuolista aikaa yhteistyön suunnitteluun ja arviointiin.

9:105 (1835–1844)

JH: Minkälaisessa tilanteissa tää yhteistyö, suunnittelu... kun sinä teet yhteistyösuunnittelua, minkälaisessa tilanteessa tämä niinkuin tämä yhteistyö tapahtuu?

No se on erotettu. Minun mielestä se on kaikkein paras, jos on erotettu aika. Että se on koulun ulkopuolella, esimerkiksi koulupäivän jälkeen yksi tunti tai sitten keskiviikkoamuna. Että joka tapauksessa silloin periaatteessa ollaan täällä työpaikalla.

Ylemmillä luokilla yhteissuunnittelu tapahtuu “extempore“, tilanteen mukaan, ilman suurempaa yhteissuunnittelua.

12:110 (1594–1615)

... ite ehkä miettii sen asian kotona ja sitten juttelen rinnakkaisluokan opettajan kanssa, mites ois jos tehtäs näin ja näin... ... harvemmin myö ehkä ruvetaan istumaan pöydän ääreen ja miettimään, että tehäänkö myö nyt sitten näin tai näin. että **eihän me sillä tavalla kovin paljon tehä, että me istuttas todellakin pöyvän ääressä miettimässä. Että sitä käyvään välitunnilla sitä keskustelua** ja... Ehkä ainuat on tämmöset oppitarkvetilaukset, joita tietysti yhdessä mietitään ja siinä istutaan.

Yhteistyön lisäämisen tarve kyllä tiedostetaan,

12:108 (1566–1571)

JH: Onko mitenkä yleistä tässä koulussa, että opettajat tekkee yhteistyötä? Kyllä se ainakii pientenpuolella se on paljon yleisempää, että meillä ehkä isojen puolella **ois ehkä toivomisen varaa** tehdä vielä enemmän sitä.

mutta siihen käytettävää aikaa ei haluta käyttää työajan ulkopuolelta.

2:34 (403–407)

En tiedä tuleeko siitä sitten **rasitus**... en mie siihen... en osaa ...

Yläluokkien opettajien toimintaa voidaan ymmärtää Syrjäläisen⁶² näkemyksellä, jonka mukaan opettajat ovat perinteisesti tottuneet

⁶² Syrjäläinen 1994a, 37–38

työskentelemään yksin, ilman yhteistyötä kollegoiden tai muiden tahojen kanssa. Hänen tutkimuksissaan on vahvistunut käsitys siitä, että opettajat pelkäävät työnsä arviointia ja arvostelua. Pelko liittyy lähinnä siihen, että arviointitapahtumaan ei ole totuttu. Syrjäläisen tutkimuksessa tottumisen myötä halukkuus ja valmiudet tämänkaltaiseen yhteistyöhön kasvoi⁶³.

Tutkimuskoulussa on opettajien mukaan siirtymää kohti laajempaa yhteistyötä jo tapahtunut. Yhteistyön määrän katsotaan yleisesti lisääntyneen koko koulun tasolla. Kuitenkin alkuopettajia pidetään erityisen yhteistyökykyisenä ja -hakuisena ryhmänä. Tämän eroavaisuuden vuoksi paneuduin tutkimukseni analysoinnissa tarkemmin yhteistoiminnassa vallitsevien erojen selvittämiseen.

Aiemmin tutkimukseni teoreettisessa viitekehyksessä olen esitellyt koulun kulttuurisia malleja⁶⁴. Tässä yhteydessä tarkastelin Hargreavesin⁶⁵ teorian mukaisesti kollaboratiivisen ja pakollisen kollegiaalisuuden kulttuureita. Alkuopettajien yhteistyö näyttäisi tässä tutkimuksessa vastaavan hyvin yhteistoiminnalliselle kulttuurille ominaisia piirteitä. Opettajat ovat aloittaneet yhteistyön oma-aloitteisesti, kokien saavansa siitä henkilökohtaista hyötyä ja iloa. Työskentelyn sitoutumisaste on korkea, mitä kuvaa kehittämistyölle annettava aika normaalin koulupäivän jälkeen. Yhteistoimintaa on koko koulutyön alueella kattavasti (suunnittelu, toteutus, arviointi). Ylempien luokkien opettajilla yhteistoiminnallisuus ei näyttäisi olevan yhtä korkealla tasolla, vaan piirteitä löytyy myös pakollisen kollegiaalisuuden kulttuurista. Lähtökohta näilläkin opettajilla tämän tutkimuksen koulussa on toki yhteisöllähtöinen, mutta yhteistyö on hetkittäisempää, ja ilmeneminen on selvästi ennustettavampaa.

Kommunikointi- ja yhteistyökulttuurien väliset yhteydet

Alkuopettajien yhteistyön luonnetta etsiessäni palasin takaisinpäin kommunikointiluokitteluun ja muodostin sieltäkin erilleen opettajakohtaiset kommunikaatioprofiilit⁶⁶. Tällöin erottui heti kommunikaatioon liittämäni näkemys ongelmien ja vaikeuksien purkamisesta. Kaikilla alkuopettajilla tuli esille ”pikkuporukat“, joissa työasioista nousevia syvempiä asioita voidaan pohtia.

Tarvetta omien ongelmien koko koulun laajuiseen pohtimiseen ei ole, mutta avautuminen läheiselle yhteistyökumppanille – ystävälle, koetaan tär-

⁶³ Syrjäläinen 1994a, 95

⁶⁴ ks. 2.2.2 Koulukulttuuri, koulun kulttuurisia malleja

⁶⁵ Hargreaves 1994, 192–196

⁶⁶ ks. Liite 7 Opettajien kommunikaatioprofiilit luokka-asteittain (aop - yläluokat)

keäksi. Alkuopettajat pitävät yhteisiä keskusteluja ja vuorovaikutusta tärkeänä osana opettajan työtä ja toivovat sitä koko koulu yhteisöönkin.

Alkuopettajien kokonaisopetusajatteluun liittyy muuta opettajakuntaa enemmän käsitys tiimityöskentelystä. Läheinen yhteistyö ja kommunikaatio lisäävät toisiaan. Tämä lumipallo-efekti, jossa kommunikaatio lisää yhteistyötä ja yhteistyö lisää kommunikaatiota, voidaan nähdä osaltaan lisäävän vain koulun alkuopetuksen ja yläluokkien opettajien toimintakulttuurien eroja. Alkuopettajat ovat löytäneet toisistaan samoin ajattelevia, samojen ongelmien parissa työskenteleviä kollegoja (pikkuporukoituminen), joiden seurassa tehtävä työ riittää täyttämään oman työn kehittämiseen ja arviointiin liittyvät tarpeet.

Yläluokilla ei tällaista ”pikkuporukka“- keskustelua samassa laajuudessa ole. Syitä voi olla tietysti monia; eräs opettaja löysi niitä sukupuoli- ja ikäeroista.

12:109 (1573–1592)

... ja ehkä erityisesti pienten puolella se... tuota... se on ehkä sen takkii helpompaa, kun ensinnäkkii siellä tietysti kaikki on **sammaa sukupuolta**. Se ei ehkä välttämättä ehkä miehen ja naisen kanssa välttämättä tehdä, kun... se sukupuoliero. Minusta tuntuu, että se vaikuttaa siihen. Sitä ei ehkä oo niin helppo tehdä sitä yhteistyötä. Ja sitten **ikä rakenne** on jo erilainen täällä isompien puolella. Nuoren, vanhemman ei oo ehkä niin helppo tehdä yhteistyötä keskenään. Ja sitten pientenpuolella ehkä muutenkii... kun on se **kokonaisopetus**, niin siellä sillä tavalla eri tavalla ehkä kaipaakii sitä yhteistyötä kun mitä ehkä isompien kanssa. Täällä kuitenkin mennään tietyt asiat. Ne ei ehkä niin paljon vaadi sitä suunnittelukaan sitten loppujen lopuks.

Koska kommunikaatiokulttuurista puuttuu purkautumisväylä, puuttuu myös laajempi ammatillinen yhteistoiminta.

1:158 (1816–1825)

JH: Onko tässä koulussa mitenkä yleistä tällainen opettajien välinen yhteistyö?

Ehkä ei... tai kyllä me suunnittelutyötä tehdään aika paljon ja semmoista yhdessä, mutta just tämä tällainen ... siis käytännössä. Sitten sanotaan tuntien vaihtaminen ja töiden vaihtaminen, että teepäs sinä tuo, niin minä tulenkin sinun luokkaan, se meillä ei toimi hirveän hyvin.

JH: Pitäisikö olla enemmän?

Pitäisi.

Yhteistyön kokoava tarkastelu

Opettajien yhteistyö osoittautui erittäin laajaksi aihepiiriksi. Arkikielessä yhteistyöllä tarkoitetaan melkein mitä tahansa opettajien välistä vuorovaikutusta. Opettajien yhteistyön muodot erosivat toisistaan erittäin paljon siten, että osa opettajista käytti koulun jälkeen runsaasti aikaa yhdessä tehdyn työn arviointiin sekä uusien ideoiden ja toteutusmallien pohtimiseen, mutta osa opettajista käsitti oman yhteistyönsä riittäväksi työideoiden ja jutustelun asteella. Tältä osin tämän tutkimuksen löydökset tukevat Littlen⁶⁷ ja Sahlbergin⁶⁸ esittämiä ajatuksia koulukulttuurin kollegiaalisuuden asteista.

6:123 (1601–1609)

No minä en ole niin silleen sitä tehnyt. Sitä minun on vaikea sanoa, koska tämä minun yhteistyö on hetkittäistä, että sattuu just tuolla vaan pöydän ääressä ja mitenkä olet tehnyt ja mitenkä tekisit tämän. Että minä en ole semmoista pitkäjänteisempää tehnyt... niinkuin suunnitellut ihan.

Opettajien “työpari“-yhteistyö on koulussa yleistä; kaikki opettajat kertoivat tekevänsä sitä. Yhteistyön “syvyys“ kuitenkin poikkesi tutkimuksen koululla ala- ja yläluokkien välillä melkoisesti. “Yhteistyön syvyydellä“ tarkoitan tässä sitä, että yläluokilla opettajien yhteistyö liittyi lähinnä oppiaineiden aikatauluttamiseen, materiaalien yhteishankintaan sekä opetusteknisten ideoiden vaihtamiseen, eikä siten juuri vaatinut laajempaa kollegiaalisuutta. Alkuopettajien yhteistyö sen sijaan sisälsi yhteissuunnittelua sekä työn toteuttamista ja arvioimista kollegiaalisesti. Näin yhteistyö voidaan käsittää “syvemmäksi“ sen vaatiessa myös laajempaa kollegiaalisuutta⁶⁹ ja kollegiaalisuuden astetta⁷⁰.

Yläluokilla korostettiin yhteistyön vapaaehtoisuutta. Toiminta tapahtuukin enimmäkseen spontaanisti, hetkittäisten tarpeiden sääntelemänä. Opettajien ei tarvitse käyttää kouluajan ulkopuolista aikaa yhteissuunnitteluun, mikäli halua tähän ei ole. Ylemmillä luokilla tätä halua on vain huomattavasti vähemmän kuin alkuopetuksessa.

⁶⁷ Little 1990

⁶⁸ Sahlberg 1997

⁶⁹ ks. 2.3.3 Muutoshakuinen opettajayhteisö, kollegiaalisuus kouluyhteisössä; Handal 1991, 331

⁷⁰ ks. kuvio 15 Koulukulttuurin kollegiaalisuuden asteet oppimisriippuvuuden funktiona; Sahlberg 1996a, 118

Tutkittavassa koulussa alkuopetuksen yhteissuunnittelun⁷¹ ja toteuttamisen tuloksena työtävät, alkuopettajien välinen kollegiaalisuuden taso ja sen mukana kommunikaation syvyys (esim. keskusteluaiheet) ja yhteistoiminnan muodot ovat yläopettajien toimintaan suhteutettuna huomattavasti vaativampia ja ammatillisesti “uutta opettajuutta”⁷² kuvaavia.

Yhteistyö koulun yhteisissä, luokka-asterajat ylittävissä projekteissa

Koulussa tapahtuvan luokka-astekohtaisen yhteistyön lisäksi koulun opettajia yhdistää myös työskentely yhdessä erilaisten yhteistyöprojektien toteuttamiseksi.

4:130, 132 (1396–1399, 1413–1417)

JH: Onko muita, kun pelkän saman luokka-asteen?

Sitten on nää musiikki-ihmiset. Niitten kanssa tehään paljon yhteistyötä.

JH: Entäs musiikkiyhteistyötä?

Meillä on sitä. Soitetaan yhdessä ja harjotutetaan oppilailta ohjelmat... sitten on ne esitysjutut.

Näitä tilaisuuksia ja tapahtumia pidetään tärkeinä koulun toiminnan kannalta ja niihin opettajat halutessaan luokka-asteista riippumatta osallistuvat omalla panoksellaan. Ensimmäisenä tässä koulussa nousevat esiin musiikkikasvatusprojektit, joissa musiikista kiinnostuneet opettajat pääsevät yhdessä suunnittelemaan, harjoittelemaan ja harjoituttamaan, toteuttamaan ja esittämään sekä arvioimaan musiikkiprojekteja.

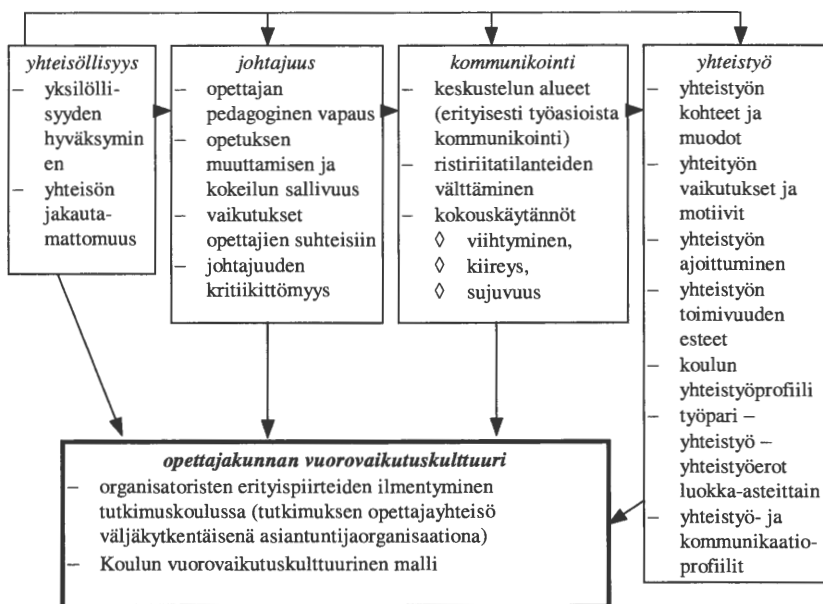
Omaleimaisuuksien määrittelyssä liitin tämän piirteen tarkemmin koulun opettajien henkilökohtaisista taidoista nousevaan vahvuusalueeseen. Tarkastelen tätä yhteistyömuotoa ja sen toteuttamista tarkemmin kappaleessa 5.1.3 Opettajien henkilökohtaisista taidoista nouseva vahvuusalue.

⁷¹ Tutkimuskoulun alkuopettajat tulkitsivat tutkimustulosten esittelyssä omaa näkemystään yhteistyön määrästä opettajien välisellä henkilökohtaisella ystävyydellä. Tällä he viittasivat siihen, että opettajien välisen yhteistoiminnan suurimpana yhdistävänä tekijänä ei suinkaan ole oppilaiden ikä, vaan että vuosien kuluessa opettajat ovat oppineet tuntemaan toisensa, viihtyvät toistensa seurassa ja ovat siten ulottaneet henkilökohtaisen ystävyyden myös opettajana toimimiseen - kyennet luomaan “ammatillista ystävyyttä”.

⁷² ks. 3.3 Käsitys opettajuudesta

5.1.2.5 Opettajakunnan vuorovaikutuskulttuuri

Tässä luvussa kokoan yhteen työyhteisöllisen vahvuusalueen perusteella luodun kuvan opettajayhteisön vuorovaikutuksellisista erityispiirteistä. Tällöin mallinnan edellä esitettyjen teema-alueiden (yhteisöllisyys, johtajuus, kommunikointi ja yhteistyö) analysoinnissa löytyneiden havaintojen ja niistä tehtyjen tulkintojen pohjalta tutkimuksen koulun opettajakunnan toiminnan säännönmukaisuutta. Kuviossa 16 olen havainnollistanut tämän vuorovaikutuskulttuuritarkastelun hahmottumista.



Kuvio 16. Opettajakunnan vuorovaikutuskulttuurin hahmottuminen tutkimuksen analyysiprosessissa

Kuviossa olen esittänyt ne teema-alueet, joiden kautta olen tutkimukseni edennytkohti yhteisöllisen vuorovaikutuskulttuurin hahmottamisesta. Tämän analyysiprosessin aikana olen hahmottanut, että opettajien yhteisöllisyyden taustalla on yksittäisten opettajien erilaisuuden hyväksyminen ja yhteisöllisyyden suojaaminen. Nämä yhteisön kokemisen ja suojaamiseen

liittyvät ominaisuudet välittyvät läpitukevasti kaikissa käsitellyissä teemoissa (johtajuus, kommunikointi ja yhteistyö).

Tutkimuksen luvussa 2.2.1 olen perustellut näkemyksen siitä, että koulu-yhteisöä ja -organisaatiota voidaan tarkastella väljäkytkentäisenä organisaationa. Orton ja Weick⁷³ löytävät väljäkytkentäisyyden vaikutuksia modulaarisuudesta (modularity), moninaisuudesta (requisite variety) sekä autonomisuudesta (behavioral discretion). Väljäkytkentäisyys ilmenee organisaatiossa myös vakautena (persistence), puskurointina (buffering), sopeutumiskykyä (adaptability), tyytyväisyytenä (satisfaction) sekä tuloksellisuutena (effectiveness)⁷⁴.

Moninaisuutta on tutkimuksen koulun opettajakunnassa runsaasti. Opettajayhteisö koostuu opettajista, jotka eroavat toisistaan sukupuolen, iän, koulutuksen (peruskoulutus, erikoistumisaineet), henkilökohtaisten intressialueiden ja elämäntapojensa perusteella. Yhteisössä muodostuu toki ryhmiä joidenkin eri osa-alueiden perusteella, mutta kokonaisuudessaan yhteisö on heterogeeninen. Yhteisö on ajan kuluessa muodostanut kulttuurin, joka sallii opettajien toiminnan omalla yksilöllisellä tavalla.

Tutkimuksen koulussa autonomia sekä toiminnan (behavioral discretion) että ajattelun (cognitive discretion) tasolla⁷⁵ ilmenee myös varsin vakuuttavasti; opettajilla on jopa korostettu oikeus toimia työssään hyvinkin itsenäisesti. Kontkanen⁷⁶ on luonnehtinut opettajan työhön kohdistuvaa autonomiaa operatiiviseksi "miten"-autonomiaksi, jolloin koulu ei valvo opettajien työtä ja varsinaisen työ tapahtuu erillisissä, suljetuissa luokkahuoneissa. Tämän tutkimuksen koulussa on samoin: työn tarkkailua johtajan tai työtovereiden suunnalta halutaan pitää korostetun vähäisenä. Tämän toteutuminen vastavuoroisesti vaatii jokaisen opettajan oman käyttäytymisen suhteuttamista tähän toimintakäytävään, joka käytännössä velvoittaa opettajia olemaan puuttumatta kollegoidensa opetustyöhön tai sen perusteisiin. Toiminnan tason ulkopuolella korostetaan myös ajattelun autonomiaa. Tämä tarkoittaa yhteisesti jaettua käsitystä siitä, että opettajat ovat elämäntapomukseltaan erilaisia ja kokevat yhteisössä saavansa ajatella omalla tavallaan. Keskustelu eri näkemyksiä omaavien opettajien välillä koetaan vähäiseksi ja tarpeettomaksi ja näinollen ei sitä laajemmin käydäkään. Tämä vapaus omaan arvottamiseen ulottuu myös opettajuuteen, jolloin toiset opettajat eivät millään tavalla kyseenalaista kollegoidensa opettajuutta.

⁷³ Orton & Weick 1990, 210

⁷⁴ Orton & Weick 1990, 213

⁷⁵ Orton & Weick 1990, 210

⁷⁶ Kontkanen 1994, 273

Väljäkytkentäisyydelle määritelty kolmas ominaisuus – modulaarisuus, liittyy organisaation kokonaisuuden ja osien kehittämisen suhteisiin. Tiu- kasti sidonnaisessa organisaatiossa yhden osan muuttaminen vaikuttaa kaik- kiin muihinkin organisaation osiin. Väljäkytkentäisessä organisaatiossa voi- daan organisaatioon rakentaa lohkoja ja irrottaa näin koko organisaatiosta osia, jotka voidaan sopeuttaa ja muuntaa paikallisiin tarpeisiin koko järjes- telmää haittaamatta. Tutkimuksen koulussa jokainen opettaja voi itsenäises- ti päättää omasta toiminnastaan luokassaan. Tällöin yhden opettajan käytös- sä olevat koulun mahdollisuudet eivät välttämättä välity toisiin luokkiin. In- formaatio yhteisössä kulkee näennäisen vapaasti, jolloin opettajat voivat ker- toa projekteistaan ja niissä tapahtuneista onnistumisista ja epäonnistumisista. Koko yhteisön tasolla näistä työasioihin liittyvistä henkilökohtaisista hank- keista ei kuitenkaan keskustella. Erakoituminen omaan luokkahuoneeseen on myös mahdollista, eikä sitä pidetä juurikaan sen huonompana työmalli- na, vaan ainoastaan erilaisena työtapana – ja tähän on jokaisen opettajan oma asia.

Koulun toimintakulttuuri on hitaasti muuttuva eli vakaa (peristance). Tut- kimuksen koulussa vaikeiden asioiden uudenlainen käsittely, uusien yhteis- työmuotojen siirtyminen sekä yhteistyön merkittävä lisääntyminen on va- paaehtoisuuden ja autonomisuuden korostuneisuuden vuoksi hidasta. Toi- saalta vapaaehtoisuus ja autonomia ovat onnistuneen muutoksen edelly- tys. Tutkimuksenkin koulussa voidaan pitäytyminen omissa luokissa ja van- hoissa toimintamalleissa mieltää erääksi organisaation pysyvyyden – vakau- den - muodoksi. Puskuroinnin (buffering) seurauksena yhteisön joissakin osissa (esim. alaluokat) tehdyt toimintamallien ja -tapojen muutokset eivät välttämättä ulotu koko yhteisön käyttöön. Opettajien on luontevaa torjua muutokset ja kehittämisspyrkimykset niin halutessaan. Kehittämisessä kysee- seen tuleekin muiden opettajien kokemuksista karttuneet tiedot ja niiden mukana kehittämistyön aloittaminen samoin ajattelevien ja toimivien (eri- laiset ”pikkuporukat”) kollegoiden kanssa.

Tutkimuskoulusta tehdyt tulokset korostavat erilaisten opettajien sopeu- tumista (adaptability) kouluyhteisöön. Tällöin he ovat myös sopeutuvaisia sietämään tietystä määrin opettajien erilaisia mielipiteitä ja toimintamalle- ja. Hyväksyminen vaatii kuitenkin työyhteisöön kuulumista, joten uusien opettajien tai sijaisten erilaisuutta ei välttämättä hyväksytä samalla tavalla.

Tyytyväisyys (satisfaction) organisaation toimintaan on yksi väljäkytken- täisen organisaation tunnusmerkeistä. Tämä tunnusmerkki nousee aineistos- ta ehkä vahvimmin esille. Työyhteisö tuntee olevansa tehokas, ristiriitojen purkamisen osaava, turvallinen ja hyvät sosiaaliset kontaktit omaava orga- nisaatio. Näiden piirteiden korostaminen koetaankin koko koulun toimin- nan vahvuutena.

Väljäkytkentäisyyden vaikutusta tulokseen (effectiveness) on vaikea määrittellä. Työyhteisö on mielestään toimiva, yhteistyökykyinen ja hyvän ilmapiirin edellytykset omaava, kun taas toisaalta eristäytyvä ja opettajan työn autonomisuutta korostava. Nämä jälkimmäiset ominaisuudet omalta osaltaan vaikeuttavat hyvän ilmapiirin edellytysten soveltamista koulun kehittämistyössä.

Koulun vuorovaikutuskulttuurinen malli

Edellä esitettyjen havaintojen ja niistä tehtyjen tulkintojen perusteella olen mallintanut tutkimuksen koulun opettajakunnan toiminnan säännönmukaisuutta ja koulukulttuurisia sääntöjä. Tätä toimintaa ei mielestäni riittävästi kuvaa mikään alkupuolella esitetty malli, ja näin ollen olen rakentanut mallin itse. Tämän mallin olen nimennyt Koulun vuorovaikutuskulttuuriseksi malliksi ja se on esitetty kuviossa 17.

3. TASO: KEHITTÄMISVÄYLÄN LÖYTYMINEN PIKKUPORUKOITUMINEN

Omien toimintamallien etsiminen pikkuporukoissa:

- työyhteisöstä etsitään ”sukulaissieluja”
- työtä kehitetään pienissä, samoja näkökulmia kannattavissa yhteisöissä
- oman työn kehittäminen onnistuu, eikä sitä kritisoida

2. TASO: YHTEISÖLLISYDEN SÄILYTTÄMINEN ITSESENSUURI

1. tasoa työyhteisössä pyritään suojelemaan kaikin keinoin:

- ei kriittistä kehittämiskeskustelua koko työyhteisön kesken
- epäkohtiin ei yhteisötasolla tartuta
- ei koko työyhteisön tasolla tapahtuvaa pedagogista keskustelua tai arvokeskustelua

1. TASO: TYÖYHTEISÖN KOKEMINEN VIIHTYMINEN – LIBERAALISUUS

Työyhteisössä arvostetaan erityisesti:

- opettajilla vapaus toimia omassa työssään haluamallaan tavalla
- kukaan ei valvo toisen työn tekemistä
- osallistuminen koulun kehittämistoimintaan vapaaehtoista

Kuvio 17. Koulun vuorovaikutuskulttuurinen malli

1. taso: viihtyminen – liberaalisuus

Opettajakunnalla, kuten aiemmin on tullut esille, on tutkimuskoulussa erittäin positiivinen kuva omasta opettajakunnastaan ja sen toimivuudesta. Opettajakunnan jäsenet yksilöinä mieltävät oman työnsä itsenäiseksi sekä esimiehen että muiden kollegoiden taholta luotetuksi. Opettajakunnan jäsenet tuntevat työnsä omalla yksilöllisellä tavalla tehtynä hyväksytyksi: toisaalta tämä vaatii itsekultakin myös vastavuoroisesti suvaitsevaisuutta mui- ta opettajia ja heidän erilaisuuttaan kohtaan.

Koulun opettajakunnan toiminnan itsenäisyys heijastuu läpi kaikilla vuorovaikutuksen tahoilla. Koulun kehitystyö, keskusteluun osallistuminen sekä käytännön yhteistyö on pyritty motivoimaan vapaaehtoisuuden ja oman ammatillisen hyödyn kautta. Opettajat arvostavat omaa vapauttaan päättää omasta käsityksestään opettajuudesta ja oppimisesta. Tähän vapauteen ei liity yhteisön tasolla käytävää pedagogista keskustelua.

2. taso: tilan turvaaminen – itsesensuuri

Opettajakunnan jäsenillä on kokemuksia rikkinäisistä työyhteisöistä. Omaa työyhteisöä ja sen henkeä pyritään suojelemaan kaikilla mahdollisilla keinoilla. Suojelu näkyy erityisesti kommunikaatiokulttuurissa, johon ei vastakkaisten mielipiteiden esittäminen juurikaan kuulu. Opettajainkokouksissa asiat käydään nopeasti läpi, ja varsinaiseen keskusteluun osallistuvat vain ”äänekkäimmät” ja samaa mieltä olevat opettajakunnan jäsenet. Kollegan loukkaamisen välttämiseksi osa opettajista ei ilmaise mielipidettään opettajien yhteisissä tapaamisissa, vaikka he tuntevatkin, että heillä olisi oikeus näin tehdä.

Kehitystä vaativia asioita työyhteisössä kuitenkin opettajien mielestä on. Hyviä ihmissuhteita pyritään tässäkin tapauksessa suojelemaan, eikä ihmissuhteita vaarantavia aihealueita oteta esiin. Epävirallisissa yhteyksissä asioista voidaan keskustella – ”nurista”, mutta varsinaiseen kriittiseen pohdiskeluun ja asian korjaamiseen tähtäävään toimintaan ei haluta ryhtyä.

Olen nimennyt toisen tason itsesensuurin tasoksi. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajat eivät käytä oikeuttaan kritisoida ja puuttua työyhteisön epäkohtiin työyhteisön hajoamisen ja kollegan loukkaamisen pelossa. Opettajan mielestä ensimmäisen tason (liberaalisuus – viihtyminen) ylläpitämistä ei kannata vaarantaa epäkohtiin puuttumisella.

3. taso: omien toimintamallien etsiminen – pikkuporukoituminen

Liberaalisuus ja koulun kulttuurin mukainen asennoituminen toisiin opettajiin mahdollistaa kuitenkin vireän opetustyön kehittämisen pienemmissä

ryhmissä⁷⁷. Hyvä toisen opettajan tunteminen voi saada aikaan hedelmällistä yhteistyötä ja opetuksen kehittämistä osassa koulua. Varsinkin alkuopetuksessa opettajat ovat työtä suunnitellen luoneet toimintakulttuurin, joka käsittää opettajat yhä enemmän tiimityöläisiksi. Myös ylemmillä luokilla, sisäisten motivaatioiden johdattamina, voidaan toteuttaa tiimityöskentelyä.

Tämän tutkimuksen aineistossa jää yläluokilla työparitoimintaan perustuva yhteistyö suppeammaksi kuin alkuopetuksessa. Siinä missä alkuopettajat suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat enemmän kokonaisuutena tiiminä, toimivat yläluokkien työparit enemmän ideoiden vaihtamisperiaatteella. Varsinainen tiimityö alkaakin useasti erilaisten projektien ja ”tavallisesta koulutyöstä” poikkeavien järjestelyiden muodossa.

Kuviossa 17 esitetyn mallin mukaisesti toimivan yhteisön kehittäminen on valtava haaste sekä johtajan että työyhteisön jäsenten kannalta. Arvokaimman asian, iloisen, positiivisen ilmapiirin ylläpitäminen, ja toisaalta uuden kriittisen ilmapiirin tuominen kommunikointikulttuuriin, reflektiivisen toiminnan mahdollistavan yhteistoiminnan ulottaminen koko koulua kattavaksi toimintakulttuuriksi ei toki tapahdu hetkessä.

Koulun sisäisessä kehittämisessä muutostoiminnan lähtökohtana on suunnitelmallisuus, joka sisältää koulun nykytilan kartoittamisen⁷⁸. Kehittämistyössä korostetaan⁷⁹ professionaalista työyhteisöllisyyttä, jossa pohditaan ja kriittisesti arvioidaan koulun arkipäivää. Tähän kuuluu olennaisesti vuorovaikutuksellinen reflektointi muiden kasvattajien kanssa⁸⁰.

Tutkimuksen koulun työyhteisöllistä reflektiivisen kommunikaation osuutta on vaikea määrittää. Koko yhteisön tasolla ei reflektiivisyyttä juurikaan ilmene. Näin myös koko yhteisötason kehittäminen on vaikeaa. Opettajista muodostuneet pikkuporukat ovat ottaneet ammatillisen kehittämistyön itselleen. Ongelmallista tämänkaltaisessa epävirallisessa kehityssuunnassa on kriittisten näkökulmien ja kyseenalaistamisen puuttuminen, koska pikkuporukat koostuvat varsin helposti vain samaa mieltä olevista opettajista. Toisaalta tällainen toimintakulttuuri mahdollistaa helposti yksittäisten opettajien jättäytymisen kokonaisuudessaan kaiken kehittämistyön ulkopuolelle. Siten koulun kehittämistyö edelleen pirstaloituu yhä erilaisemmiksi toimintamuodoiksi.

⁷⁷ Tässä yhteydessä on huomioitava pikkuporukan ja klikkiytyneen ryhmän ero – pikkuporukoitumisessa ei ole klikkeihin olennaisesti kuuluvaa vastakkainasettelua jonkin muun yhteisöryhmän kanssa.

⁷⁸ ks. Hämäläinen 1986

⁷⁹ Gröndahl & al. 1994, 58

⁸⁰ ks. Korkeakoski 1997, 163

Seuraavassa luvussa tarkastelen toisen vahvuusalueen – henkilökohtaisista taidoista nousevan vahvuusalueen – ilmenemistä edellä esitettyjä sääntöjä ja lainalaisuuksia käsittävässä koulukulttuurissa.

5.1.3 Henkilökohtaisista taidoista nouseva vahvuusalue

Vahvuusalueuokitteluisa toisena alueena oli henkilökohtaisista taidoista nouseva vahvuusalue, jonka perustana ovat yksittäisten opettajien erityistaitojen käytöstä nousevat mahdollisuudet⁸¹. Seuraavaan luetteloon olen koonnut omaleimaisuus-koodialueen henkilökohtaisten taitojen persteena olevat memot:

- **opettajat osaavat tuoda omia vahvuuksiaan esille**
- koulussa on paljon **musiikillisia opettajia**, jotka **toimivat innokkaita vetäjinä**
- tänne sattunut semmosia henkilöitä, jotka innostuneita, innostavia ja päteviä, oppilaat saavat harrastaa musiikkia välituntisin
- **musiikkisuuntautuneet opettajat panostavat** oppilaisiin ja heidän **tekemisen toteuttamiseen**, näkyy opetussuunnitelmassa
- opettajakuntaan tullut sattumoisinkin **erittäin vahva musiikillinen ammattitaito ja ote**, että lapset innostuvat tuottamaan itse musiikkia
- toimiva yhteistyö sidosryhmien kanssa (esim. kaupunginorkesteri), resurssisatsaus
- **musiikillisesti taitavat opettajat**, avattu ovet musiikkiluokkaan lapsille, musiikki-illat, esiintymiset
- opettajat itse innostuneita, tähän kouluun **kertynyt harvinaisen paljon musiikista innostunutta porukkaa**
- **lahjakkaita opettajia**, innostuneita ja **jaksavat vetää näitä hommia**, jos ei olisi näitä opettajia, ei olisi tätä musiikkihommaakaan, tätä ei ole sen ihmeemmin suunniteltu... luonnostaan syntynyt, resurssien ohjaaminen tähän
- täällä on paljon asiasta innostuneita ihmisiä, ajan henki tukee, **opettajien intressit ja vahvuusalueet**
- musiikki: onkin jo toteutettu, **osaavia ihmisiä paljon**, kiinnostuneita
- liikunnassa haluavilla oppilailla mahdollisuus päteä – **opettajat osaavat**
- liikunnassa oppilailla mahdollisuus onnistua meidän koulussa
- musiikki: erikoistuneita ihmisiä, jotka ovat satsanneet tähän.

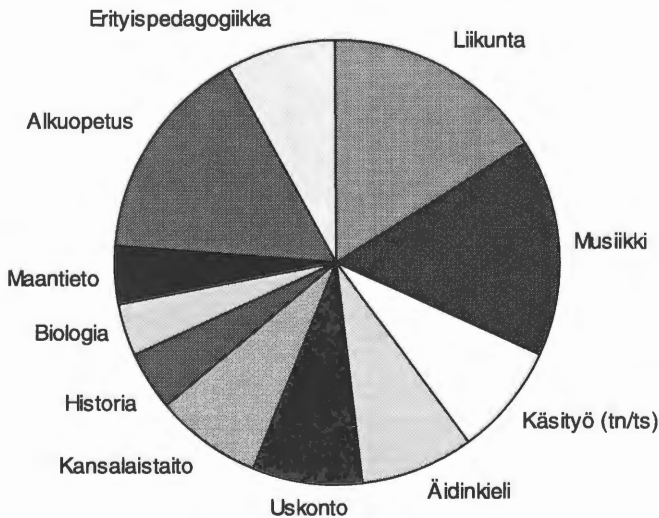
Seuraavana tarkastelen lähemmin opettajien henkilökohtaisiin taitoihin liittyvien mahdollisuuksien käyttämistä koulun toiminnassa.

⁸¹ ks. kuvio 13 Koulun omaleimaiset vahvuusalueet

5.1.3.1 Opettajien henkilökohtaisten taitojen resurssit

Henkilökohtaisilla erityistaidoilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa koulun opettajien erityistaitojen tuomia mahdollisuuksia koulun opetustyöhön sekä sen kehittämiseen.

Haastatteluissa keskusteltiin opettajien erikoistumisaineista sekä harrastuksista ja henkilökohtaisista vahvuusalueista sekä siitä, tulevatko nämä omat osaamisalueet ja harrastukset esiin opetuksessa. Kuviossa 18 on esitetty opettajien erikoistumisaineet. Huomioitavaa on, että tässä on esitetty luokanopettajien koulutukseen kuuluvat erikoistumisaineet, eikä kielenopettaja siten ole mukana. Kahdella haastatelluista opettajista ei koulutukseen kuulunut erillisiä erikoistumisainevalintoja. Toinen näistä opettajista on tosin suorittanut erikoistunut alkuopetukseen myöhemmin yliopistossa.

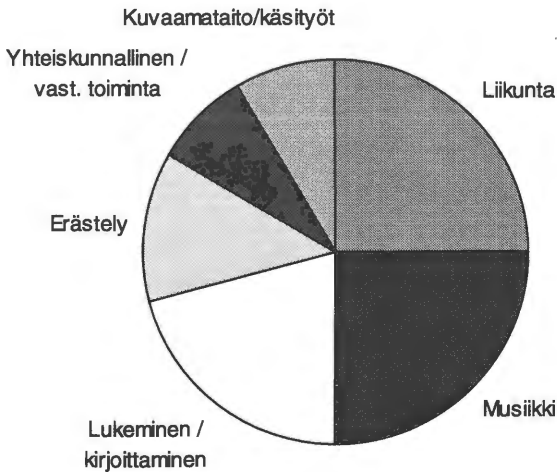


Kuvio 18. Tutkimuksen koulun opettajien erikoistumisaineet

Suurimmat yksittäiset erikoistumisaineet ovat musiikki, liikunta ja alkuopetus. Tietoainesiin erikoistuminen on jakautunut tasaisemmin, eikä näiden kohdalla ole kahta opettajaa suurempia keskittymiä. Erikoistumisainei-

den moninaisuus on välittömästi kuviosta esiintuleva piirre. Tämän perusteella voisi päätellä myös opettajien intressialueiden olevan toisistaan selvästi poikkeavia. Lisääkö tämä osaltaan yhteisön väljyyttä⁸² ?

Opettajien henkilökohtaisia intressialueita voidaan lähestyä paitsi opintoihin liittyvillä valinnoilla myös opettajien ilmoittamista harrastuksista kootulla kuviolla 19.



Kuvio 19. Tutkimuksen koulun opettajien harrastukset

Nykyisiä harrastuksia koskevassa kuviossa 19 on esitetty haastatteluun osallistuneiden opettajien maininnat (N=13). Yleisimpiä harrastuksia tutkimuskoulun opettajakunnalla ovat musiikki sekä liikunta. Myös lukeminen ja kirjoittaminen sekä koulun miesopettajilla metsästys ja kalastus nousevat selvästi esiin.

Opettajien mielestä erikoistumisaineiden ja harrastusten käyttäminen hyväksi opetuksessa on runsasta. Opettajien omien harrasteiden ja intressialueiden mukaantuonti omaan opetukseen näyttäisi olevan varsin yleistä. Harrasteet ja erikoistumisaineet näyttäisivät näin olevan omiaan myös suuntaavan koulun pedagogista toimintaa. Tätä ajatusta tarkastelen lähemmin seuraavassa luvussa.

⁸² ks. 2.2.1 Koulu yhteisö-käsite, koulu väljäkytkentäisenä organisaationa

5.1.3.2 Opettajien henkilökohtaiset taidot koko koulun mahdollisuutena

Henkilökohtaisista taidoista nousevan vahvuusalueen analysoinnissa käytin haastatteluaineiston omaleimaisuus-koodialueen koodiluokkia⁸³: omaleimaisuus yleensä, omaleimaisuuden hyödyntäminen, omaleimaisuuden käyttö ennen – nyt, omaleimaisuudesta aiheutuvat haitat, omaleimaisuudesta tuleva hyöty, omaleimaisuuden yleinen mielipide, omaleimaisuuden perustelu, miksi sopiva tähän kouluun (=miten sovin koulun omaleimaisuuteen), ihanneoppilas tähän kouluun (omaleimaisuus vrs. oppilas).

Edellä mainittuja koodiluokkia käyttäen laadin eri omaleimaisuusluokki- en käsittelemiseksi yhteenvetotaulukot, joissa kartoitin seuraavat alueet:

- omaleimaisuuden muodostuminen
- omaleimaisuuden mahdollistuminen
- omaleimaisuuden käyttäminen (miten käytetään)
- omaleimaisuuden käyttäminen (käytön perustelu).

Koodasin kaikki omaleimaisuusalueet sisältävistä koodiluokista erilleen henkilökohtaisiin taitoihin liittyvät maininnat ja käsitteelin niitä kokonaisuutena tämän vahvuusalueen analysoinnin hahmottumiseksi omaksi kokonaisuudekseen.

Henkilökohtaisten taitojen tuoma mahdollisuus

Henkilökohtaisista taidoista nousevalla vahvuudella tarkoitan tässä yksittäisten opettajien taitojen tuomaa mahdollisuutta käyttää niitä opetustyöhön ja koko koulun kehittämiseen. Kuten jo erikoistumisaineiden ja harrastusten yhteydessä kävi ilmi, on tutkimuksen koulussa runsaasti musiikkiin erikoistuneita ja musiikkia harrastavia opettajia. Opettajakunnalla on varsin yhtenäinen käsitys siitä, että näiden opettajien aktiivinen toiminta on tunnusomaista koulun toiminnalle.

7:23 (294–313)

JH: Niin miksi just nämä on ne vahvuudet...
(vastaa toiseen vahvuusluokkaan)

JH: Entäs tuon musiikin osalta sitten?

Se johtuu taas hyvin pitkälti sitten siitä, että meidän opettajakuntaan on osin **sattumoisinkin tullut erittäin vahva tämmöinen musiikillinen**

⁸³ ks taulukko 34 Omaleimaisuuksien koodausluokat haastattelun mukaan

ammattitaito ja nimenomaan semmoinen ote siihen hommaan, että lapset innostuu siihen... siis itse tuottamaan sitä musiikkia ja me on käytetty sitten tietysti näitä yhteyksiä, mitä itse kullakin on niin herätteiden antamiseen. Ja esimerkiksi minä pitäisin erittäin tärkeänä sitä kaupunginorkesterin vierailusarjaa, mikä täällä koululla on ollut, että lapset on nähnyt, vaikka sitä frakki päällä soitetaan sitä niin sanottua vakavaa musiikkia, niin ne pystyy myöskin heittäytymään tämmöiseen kevyeen musiikin ja lapsen tasolle. Ja sitten on siinä tietysti jonkin veran myöskin näitä niukkoja määrärahoja ehkä viiden viimeisen vuoden aikana niin voimakkaasti suunnattu tämän musiikkivälineistön täydentämiseen. Mutta kyllä se on hyvin pitkälti kiinni tietysti siitä, että on innostuneita ihmisiä... sille alalle.

10:17 (209-216)

JH: No, mitenkä näitä sitten tätä hyödynnetään tätä musiikkia?

Minun mielestä, esimerkiksi kaikissa tällaisissa koulun tilaisuuksissa, meillähän on ollut paljon musiikkiohjelmaa ja just **lapsille on kerhoja, ja niitä opetetaan soittamaan**, mikä minusta on jo hieno homma. **Että sehän näkyy kaikessa oikeastaan tässä meidän hommassa.**

13:18 (170-182)

... Täällä on sellaisia musiikkiin erikoistuneita opettajia, **jotka kyllä on satsanneet tähän.** (Luettelee opettajia) ... ja muut, että **se kyllä näkyy.**

4:25 (207-214)

JH: Mitenkä tätä käytännössä hyödynnetään tätä musiikin vahvuutta?

... Siis opettajat antavat työpanosta oppilaitten hyväksi myös vapaa-aikanakin toisaalta, eli käyttävät välitunteja, ohjaavat oppilaita. Niille hankitaan oppilaille välineitä ja rahallisesti siihen on panostettu.

Koulun painottumista musiikin opettamiseen ei tarkemmin ole suunniteltu, vaan opettajien toiminta on lähtenyt luokkatasolta laajeten siten useampien opettajien väliseksi toiminnaksi.

10:15 (169-193)

Minun mielestä se, mitä meidän ilman muuta kannattaisi ottaa huomioon, tämän opettajakunnan koostumuksen, niin tätä musiikkia. Koska musiikki on sellainen, **mikä on niinkuin tavallaan kehittynyt ihan ilman, että päätetty, että tämä on meidän koulun tämmöinen vahvuus.** Se on kehittynyt siitä, että meillä on hirveän paljon lahjakkaita opettajia ja lahjakkaita oppilaita, jotka niinkun haluavat tätä musiikkia tehdä. Että se on minusta sellainen, joka nyt on niinkuin eniten ehkä noussut, sitä kannattaisi satsata niinkuin jatkossakin... onkos muuta...

JH: No onkos muuta?

No, en minä tiedä oikeastaan, mitä on ehkä niinkuin ollut puhetta, niin on ehkä enemmän tämmöistä keinoitekoista, että ollaan epätoivoisesti yritetty keksiä, että mikähän se nyt olisi. Mutta tämä on niinkuin **luonnostaan syntynyt**.

Edellä esitettyjen ajatusten perusteella tämän vahvuusalueen parissa aktiivisten opettajien toiminnassa on myös koulun kulttuuristen mallien esittelyssä⁸⁴ esitetyn yhteistoiminnallisen kulttuurin piirteitä: yhteisölähtöinen innovointi ja vapaaehtoisuus esimerkkeinä.

Tämä koulun vahvuusalue nojautuu voimakkaasti yksittäisiin opettajiin ja heidän aktiiviseen toimintaansa. Mikäli osa vaihtaisi tai kaikki näistä aktiivisista opettajista vaihtaisivat jostain syytä koulua, vahvuusalue katoaisi kokonaan tai ainakin menettäisi merkitystään koulun toiminnassa.

10:16 (195–207)

Minun mielestä se, että meillä on ... (eri opettajia)... jotka kaikki on musiikillisesti lahjakkaita, soittavat jotakin, ovat innostuneita ja jaksavat vetää näitä hommia, että lähinnä se on siitä kiinni. **Jos ei olisi näitä opettajia, niin ei meillä varmaan olisi tätä musiikkihommaakaan.**

Henkilökohtaista taidoista nouseva vahvuusalue on luonteeltaan opettajia erotteleva.

6:31, 32 (425–446, 448–455)

JH: ... Pystyykö kaikki hyödyntämään sitä samalla tasolla sitä musiikin mahdollisuutta?

Kyllä minun ymmärtääkseni **ketkä haluaa**. Mutta sehän on tavallaan, nyt tämä on semmoinen aine, **jota opettaa aina tietyt opettajat** vaan. Kyllä minusta ne ainakin ne opettajat pystyy varmasti käyttämään ihan samalla tavalla.

JH: Mikä siinä sitten estää, että nämä kaikki ei käytä tai hyödynnä?

No ei kai ne joudu sen musiikin kanssa tekemisiin. Se on kuitenkin niin paljon erikoisaine ja voi olla spesiaali, että ei ole taitoja. Esimerkiksi vaikka soittaa, niin mitä silloin hyötyä on niistä siellä soittamista... eihän niitä sitten voi hyödyntää.

⁸⁴ 2.2.2 Koulukulttuuri, koulun kulttuurisia malleja

Kaikki opettajat ovat kuitenkin tervetulleita mukaan toimintaan, mutta osallistumisen esteenä voi usein olla tarvittavien erityistaitojen puuttuminen.

6:34 (463-471)

JH: Niin, mutta mikä siinä auttaisi että se kynnyks tavallaan, jos haluaisikin, jota ei ole tähän asti käyttänyt?

En minä ole edes kuullut semmoista, että *kukaan olisi sanonut, että hän ei ole päässyt sinne vaikka haluaisi käyttää*. Kai siinä sitten jos kerta on tällainen, kai se pitäisi ottaa yhteyttä niihin, jotka siellä musiikkiluokassa on niin **kyllähän sinne pääsee varmasti**.

5:50 (603-631)

JH: No, hyödyntääkö kaikki sitten tuota samalla tavalla tätä musiikkia, kaikki opettajat tässä koulussa?

Siis tarkoitatko sie..?

JH: Tätä musiikkimahdollisuutta, hyödyntääkö kaikki sinun mielestä yhtä paljon?

Ei.

JH: No, mikä siinä on se ero, että miksi ei?

Minun mielestä se siis, se on niin paljon tähän opettajaan liittyvää asiaa, siis se että tämä **musiikki, tähän on täysin nyt minun mielestä nyt opettajista kiinni**. Esimerkiksi jos minä olen kuudennen luokan opettaja, niin minä väitän, että minun siitä porukasta niin soittaisikohan siellä yksikään bassoa tai kitaraa tai muuta. Että, tuota, kun en minä osaisi itse varmaan ohjata niitä sillä tavalla. Eli kyllä se on niin tuota, en minä itse pysty sitä tekemään, eli kyllä se on ihan siihen niinkuin **opettajan taitoon, taidosta kiinni...**

Mikäli näitä taitoja ei opettajalla ole jää hänen roolinsa passiivisemmaksi mukanaolijaksi.

4:35 (335-342)

JH: Niin, että pääseekö kaikki nauttimaan tästä musiikkivahvuudesta sinun mielestä yhtä paljon?

Ainakin kuuntelijana, ja osallistumalla näihin konserttitapahtumiin ja muihin, että onhan siellä kaikille tekemistä. Siinä mielessä, mutta taas ... välttämättä kaikki ei pidä sitä niin tärkeänä, että.. tai.. en tiä. (eikä tarvitsekaan)

Opettajakunnassa on muita kuin musiikillisesti suuntautuneita opettajia pyritty saamaan mukaan esimerkiksi avustavaan rooliin, jolloin musiikinopettajat pitävät musiikin tehoharjoitusta koko koulusta kootulle oppilasryhmälle, ja muut opettajat osallistuvat ottamalla musiikinopettajan oppilaat omaan luokkaansa. Tämänkaltaisen toiminta ei näytä kuitenkaan sujuvan hyvin.

6:40 (596–611)

JH: Onko sinun mielestä kaikki opettajat samaa mieltä tästä suunnasta?

En sitä tiedä, että onko, siis tarkoitat kaikki koko koulun opettajat?

JH: Niin että onko täällä samaa mieltä, että tämä musiikkijuttu olisi suuntana oikea ja yhtä tärkeä?

No, kyllä minulla semmoinen mielikuva sitä nyt, että se on saanut positiivista niinkuin semmoista ajatusta, mutta siihen en voi vannoa ihan tarkkaan, että on kaikki ihan yhtä palavasti samaa mieltä kuin minä. Kyllä minulla on pikkusen semmoisen ajatus voi olla. Mutta sen jälkeen kun siellä jouduttaisiin tekemään niinkuin järjestelyjä niin sitten saattaa tulla että ei.

Opettajilla on myös erilaisia käsityksiä henkilökohtaisiin taitoihin perustuvan vahvuusalueen merkityksestä ja tärkeydestä. Ne opettajat, jotka ovat itse aktiivisesti musiikin kanssa tekemisissä, mieltävät sen myös tärkeämmäksi. Musiikkisuuntautuneet opettajat tosin ymmärtävät, että osalle opettajista musiikin merkitys on vähäisempi. Väljäkytkentäisen asiantuntijayhteisön piirteenä korostetaan autonomisuutta⁸⁵. Henkilökohtaisiin taitoihin liittyvässä vahvuudessa ja sen käyttämisessä korostetaan opettajan henkilökohtaista ratkaisua hänen soveltaessaan aluetta omassa opetustyössään.

4:37 (359–372)

JH: Mitä voitais tehdä, että kaikki sitten pääsis, tuntis olevansa tarpeellisia ja pääsis hyödyntämään tätä musiikin mahdollisuutta vielä tehokkaammin?

... No ei **kaikkien varmaan tarviikkaan hyödyntää** sitä musiikkia. Jos ei oo ... siis jos ite ei oo.. musiikki on miulle tärkeä ja mie teen sen kanssa töitä, elikkä tältä kantilta nään sen asian. Semmonen ihminen, joka kattoo sitä sieltä toiselta puolelta, aattelee jotain muuta asiaa, niin varmaan kokee, että hänelle on muut asiat tärkeitä ja pystyy tekemään tärkeitä työtä ja pystyy tekemään tärkeitä tekemistä ja hyödyllistä myös niissä hommissa, mikä liittyy musiikkiin. Ei se varmaankaan oo mikään ongelma.

⁸⁵ Orton & Weick 1990, 210; 5.1.2.5 Opettajakunnan vuorovaikutuskulttuuri

6:40 (596–611)

JH: Onko sinun mielestä kaikki opettajat samaa mieltä tästä suunnasta?

En sitä tiedä, että onko, siis tarkoitat kaikki koko koulun opettajat?

JH: Niin että onko täällä samaa mieltä, että tämä musiikkijuttu olisi suuntana oikea ja yhtä tärkeä?

No, kyllä minulla semmoinen mielikuva sitä nyt, että se on **saanut positiivista niinkuin semmoista ajatusta, mutta siihen en voi vannoa ihan tarkkaan, että on kaikki ihan yhtä palavasti samaa mieltä kuin minä.** Kyllä minulla on pikkusen semmoisen ajatus voi olla. Mutta sen jälkeen kun siellä jouduttaisiin tekemään niinkuin järjestelyjä niin sitten saattaa tulla että ei.

4:43 (445–455)

JH: Mitä oot mieltä, onko kaikki samaa mieltä tämän musiikin tärkeydestä?

Ei varmaankaan, muttei tarvii ollakkaan.

JH: Mikä siinä siun mielestä vaikuttaa?

No just se, onko ite siitä kiinnostunut ja mitkä asiat kokee niinku tärkeeks. Esimerkiks nää mejän konsertti-illat, niin **eihän siellä välttämättä kaikki opettajat tule es kuuntelemaan sitä, mutta mitäs siitä.**

Yleinen mielipide vahvuusalueen hyödystä ja merkityksestä on varsin yhteneväinen. Aktiivisesta työskentelystä tämän vahvuusalueen kehittämiseksi koituu lapsille sekä kasvatuksellista että välineellistä (esim. soittotaito) hyötyä.

10:25 (352–366)

JH: No, mitäs hyötyä tästä on koululle tästä, tästä ajatellaan musiikin?

Minun mielestä **musiikki on kasvatuksellinenkin tekijä**, siis oppii tietynlaista kurinalaisuutta. Oppii siihen jokaisen asian, minkä haluaa todella, niin sitä pitää harjoitella, eikä se tipahda taivaasta. Ja sitten siitä on lapsille paljon iloa, minä ainakin toivon, että minä olisin joskus oppinut soittamaan jotakin instrumenttia, mitä en oppinut. Eikä ollut tilaisuutta. Mutta tuota se on niinkuin yksi tekijä, se on minusta tärkein tekijä...

Hyötyä saavat myös opettajat, joilla on täten mahdollisuus kokeilla vaihtelevia työtapoja sekä hyödyntää erikoistaitojansa työssään.

7:37 (585–605)

JH: No, mitäs hyötyä tästä tavallaan omaehtoisesta musiikki-ilmaisuhankkeesta?

No, kyllä siitäkin pitäisi lähteä tietysti pohtimaan sitä niinkuin oppilaiden kannalta, että siis mitenkä minä sanoisin. Nykyajan lapsihan on sellainen, että se niinkuin kuvittelee, että tuota kaiken on oltava hauskaa ja kivaa tässä maailmassa, näinhän ei ole. Siis oppilaalle on siis selkeästi kerrottava, se että ei tätä elämää niin mennä läpi aina sillä tavalla että on hauskaa, kivaa ja mahtavaa, mutta se ei tarkoita kääntäen myöskään sitä, että koulutyön on aina oltava harmaata, tasaista, ikävää puurtamista ja minä väitän, että tämä elämyksellisyys ja muu niin tuota saadaan just tällaisen omakohtaisen tekemisen kautta. Kun tämän päivän lapsi on kyllästetty tämän lähinnä sähköisen median taholta. Niin semmoisilla ärsykkeillä että niillä ei millään tavalla koulussa niitä virikkeitä voida ylittää, niin **kyllä se täytyy sitten lähteä tästä omaehtoisesta tekemisestä ja muusta ja se mielihyvä ja erilaisuuden tunteminen, siinä mielessä se on erittäin tärkeä.**

Koko koulun tasolla henkilökohtaisiin taitoihin liittyvän vahvuusalueen käyttäminen on osoittautunut menestykselliseksi kodin ja koulun yhteistyömuodoksi, se on tuonut koululle positiivista julkisuutta ja kohottanut koulun “imagoa”.

5:52 (662–669)

..Terveempiä lapsia, ei tosissaan mutta tuota, kai se olisi vielä enemmän toisi **semmoista yhtenäisyyttä, tai semmoista yhteenkuuluvuutta** ja tavallaan sitä voisi niinkuin ihan useammallakin luokka-asteellakin sitten kaikkien juhlien valmisteluun osallistuu ja muuhun että.

6:42 (622–635)

No, kyllähän se nostaa hyvänen aika, sehän on semmoinen aine, joka niinkuin näkyy, se on ulospäinsuuntautuva aine. Voidaanhan me täällä sisällä tehdä ihan mitä vain, jos me ei mennä ulos tuonne julkisuuteen, että me täällä voidaan treenata ja harjoitella hyviä juttuja niin **mehän mennään esiintymään tuonne ja sehän alkaa näkyä heti sitten, koulun nimi** siinä ja kyllä se, kyllä minä sanon semmoiset oppilaat, ketkä on musiikin mukana on, niin kyllä ne jollakin tavalla positiivisessa mielessä poikkeavia, että kyllä ne ulospäinsuuntautuvia ihmisiä on.

1:18 (207–215)

No on meillä nämä musiikki-illat. Ne on ollut kyllä semmoisia, että niistä on tullut kovasti kiitosta. Ja kyllä nämä... sanotaan, että tässä koulussa on hyvin paljon näitä yhteisiä tilaisuuksia järjestetty, niihin **saa tulla koko perhe mukaan.** Siis tällainen **kotien kanssa tehtävä yhteistyö** on kyllä ihan hyvä.

Hyödyn vastakohtana voidaan pitää vahvuusalueen käyttämisestä mahdollisesti koituvaa haittaa. Opettajat korostavat monipuolisuuden tarpeellisuutta. Erityisesti muut kuin musiikillisesti suuntautuneet opettajat ovat huolissaan muiden taitoaineiden resursseista. Kaikki opettajat eivät pidä musiikin merkitystä omassa opetuksessaan yhtä merkityksellisenä. Musiikillisesti suuntautuneilla opettajilla on kuitenkin jo lukumääränsä ja aktiivisuutensa puolesta suuri äänivalta, joka voi jopa “sanella” koulun toiminnan suunnista. Muiden kuin musiikillisesti suuntautuneiden opettajien huolena onkin resurssien jakautumisen vääristyminen liikaa yhteen toimintaluueeseen – musiikinopetukseen.

7:39 (620–639)

JH: Mitenkä on tämän musiikin osalta, onko kaikki, tai mitenkä koet, että tuota opettajat on siellä, tärkeydestä ja suunnasta, mitä mieltä on, onko kaikki samaa mieltä?

Eivät varmasti ole, eli **on varmasti eriäviä mielipiteitä**, jotkut on sitä mieltä että tämä musiikkikin on sellainen asia, että varsinkin tässä **niukassa resurssissa niin sitä pitäisi kohdella ihan samalla tavalla kuin näitä muita taito- ja taideaineita ja sitten pyrkiä ohjaamaan oppilaita, eli harrastamaan sitä vapaa-aikana**. Se on ihan rehellisesti myönnettävä. Ja myöskin pitää ymmärtää, että ne mielipiteet on tietysti arvokkaita ja jostakin näkökulmasta ihan tietysti yhtä oikeitakin. Voi tietysti esittää kysymyksen aina, että miksi se ei voisi olla esimerkiksi kuvaamataito, se jossa samalla tavalla satsattaisiin. **Mutta nyt pitää tietysti muistaa myöskin se, että tämä painotus on myöskin syntynyt tämän meidän opettajakunnan erityistaitojen pohjalta, että on niin vahva musiikillinen osaaminen, että se tuota heijastuu myöskin sitä kautta.**

12:30 (339–371)

JH: Onko kaikki opettajat samaa mieltä tämän musiikin suunnasta?

Ei ehkä oo kaikki.

JH: Mikä ratkasee sen?

No tietysti se, että kuka on harrastunut siihen, niin se ilman muuta vettää sitä esille. Esimerkiks mie henkilökohtasesti olisin sitä mieltä, että **vaikka musiikki on hyvä ja tärkeä, niin ehkä on aika rajua, että joka luokalle on pistetty sitten kaksi tuntia sitten kolmannesta ylöspäin**. Koska kuitenkin jos ajatellaan oppilasmääriä, niin tuota **siellä on paljon, jotka hirveesti harmittelee, kun kuvaamataittoa ei oo kun yksi tunti...**

9:39 (552–563)

JH: Entäs tämä musiikin, niin kuin kerroit tästä musiikista vahvuutena, niin pitää siitä mieltä, että onko niinkuin yleisesti opettajakunta samaa mieltä tämän tärkeydestä?

Kyllä se varmaan on luonnollistakin, että ihmiset ovat suuntautuneet eri asioihin ja ne jotka on suuntautuneet musiikkiin niin haluavat satsata siihen. Ja joku toinen taas kuvaamataitoo ja liikuntaan, mutta ehkä se niinkuin näyttää aika luonnolliselta, että **tämä koulu satsaa musiikkiin, koska niin paljon on kuitenkin opettajia, jotka itse harrastavat musiikkia.**

Koulussa tiedostetaan nämä vaikeudet, mutta niiden purkamiseen ei ole suoraa väylää. Koko koulun opettajien kesken käytävää avointa keskustelua⁸⁶ toiminnasta ja sen suunnittelusta, resurssien suuntaamisesta ja määrästä ei käydä. Opettajainkokouksissa asiat esitetään valmisteluina ja päätetään ilman varsinaista kriittistä keskustelua.

Observointitilanne 6.

(Keskustelua koulun perinnejuhlasta (nimet keksittyjä))

... esittelyä juhlan ajankohdasta ja pituudesta. Rehtori: "Ohjelmasta pitäisi varmaan laittaa suunnitteluryhmä töihin."

Maija: "Esitän Aaroa suunnitteluryhmään."

Minna: "... ja Päiviä." (MOLEMMAT MUSIIKKIIN ERIKOISTUNEITA JA SUUNTAUTUNEITA OPETTAJIA)

Aaro: "Siitä tulee vain musiikkijuhla, jos komitea on yhtäkuin minä ja Päivi."

Päivi: "Entäs jos vielä Minna ja kansantanttu?"

Minna: "Oonhan mie sen joskus pitänytkin."

Rehtori: "Sitten vielä Lotta mukaan."

Lotta: "**Joo... yks pöljä mukaan.**"

NAURUA

Rehtori: "Suunnitteluryhmä on siis Aaro, Päivi, Minna ja Lotta."

Päivi: "Suunnitteluryhmän kokous tänään kahdentoista välkällä."

Vahvuusalue erottaa opettajia toisistaan ja opettajakunnassa kytee "aineryhmähenkilö", jossa eri tavoin kouluaineita arvottavat opettajat ovat eri mieltä toiminnan suunnasta.

7:30 (435–454)

JH: Entäs opettaja tasolla?

Ei varmasti kaikilla ole samanlaisia valmiuksia niin henkisesti tasolla, **kaikki ei pidä tietenkään sitä musiikkia niin tärkeänä kuin toiset** ja saattaa syntyä

⁸⁶ ks. 5.1.2.3 Kommunikointi

tilanteita, joilloinka niinkuin tulee ajattelumallia siitä, että onko se musiikki nyt yhtään sen tärkeämpi lainausmerkeissä kuin liikunta, käsityö, kuvaamataito. Esimerkiksi eilen tässä jo vähän minusta oli semmoista keskustelua tuossa että, siinä jälleen **nämä eri aineryhmät pikkuisen otti niinkuin mittaa toisistaan**. Eli minä korostaisinkin siinä sitä, että vaikka se varmasti se kurssitarjottimessa ne musiikkikurssit saattaisivat olla niitä kaikkien kysytyimpiä, niin pitää ilman muuta tietysti olla rinnalla muitakin, se on opettajien työllisyyskysymyksenä. Ja tottakai on olemassa löydettävissä jos vaan halutaan meidänkin opettajakunnasta niin semmoisia kursseja joille varmasti on halukkaita, jotka liikkuu myöskin tämän musiikin ulkopuolella.

Henkilökohtaisiin taitoihin liittyvän vahvuusalueen perusteella yhteisö jakautuu useisiin erilaisiin kulttuureihin: musiikkiorientoituneet opettajat – ei-musiikkiorientoituneet, osallistujat – ei-osallistujat, vahvuusalueen tarpeelliseksi kokevat opettajat – vahvuusalueen vähemmän merkittäväksi kokevat opettajat. Yksittäiset opettajat jakautuvat näin hyvinkin eri tavoin erilaisiin ryhmiin. Havainnossa on yhteyttä Hargreavesin⁸⁷ esittämiin koulukulttuurien muotoihin: erityisesti liikkuva mosaiikki -kulttuurin piirteistä esiinnouseva yksittäisen opettajan mahdollisuus kuulua useisiin erilaisiin ryhmiin.

5.1.3.3 Henkilökohtaisiin taitoihin liittyvä vahvuusalue koulun vuorovaikutuskäytännössä

Koulun mahdollisuuksien ottaminen koko yhteisön käyttöön tapahtuu tiedostamattomien koulun yksilöllisten kulttuuristen “sääntöjen⁸⁸” mukaisesti. Tutkimuksen luvussa 5.1.2.5 mallinsin tutkimuskoulun kulttuuriset säännöt ja erityispiirteet. Seuraavana tarkastelen opettajien henkilökohtaisista taidoista muodostuvan omaleimaisuuden käyttämisen säännönmukaisuuksia tässä kulttuurisessa kontekstissa.

1. taso: Työyhteisön kokeminen: viihtyminen – liberaalisuus

Opettajilla on toiminnassaan erilaiset intressi- ja vahvuusalueet, joiden olemassaolo hyväksytään ja sitä pidetään jopa vahvuutenakin. Opettajat saavat varsin itsenäisesti⁸⁹, ilman koulun johdon tai kollegoiden valvontaa, to-

⁸⁷ Hargreaves 1994, 238; 2.2.2 Koulukulttuuri, koulun kulttuurisia malleja,

⁸⁸ ks. Berg & al. 1987, 60–61; 2.2.2 Koulukulttuuri, koulu virallisena ja epävirallisena organisaationa

⁸⁹ ks. autonomisuus (5.1.2.5 Opettajakunnan vuorovaikutuskulttuuri)

teuttaa omia suunnitelmiaan ja näkemyksiään työssään. Opetuksen suuntaamista omien osaamisalueiden mukaisesti pidetään koulussa luonnollisena asiana. Eri opettajien erikoisosaamista toivotaan koko koulun käyttöön. Kaiken kaikkiaan erilaisuutta⁹⁰ ja osaamista pidetään koko koulun kannalta rikkautena ja positiivisena asiana.

2. taso: Yhteisöllisyyden säilyttäminen: itesensuuri

Yksittäisten opettajien toiminnasta syntyneitä kehittämisideoita ja -toimintaa ei tarkastella lähemmin eikä vaikutuksista keskustella koko työyhteisön kesken. Työnjako, suunnitelmallisuus ja arvottaminen eivät tapahdu julkisesti siten, että koko opettajakunta osallistuisi siihen⁹¹. Vaikutuskanavat resurssien hallintaan ovat epäsuoria. Resurssien kohdentaminen (varusteinvestoinnit, kerhoajat) valmistellaan etukäteen, eikä näin syntyneisiin ehdotuksiin juurikaan tehdä muutoksia. Opettajainkokouksissa, joissa asioista viime kädessä päätetään, eivät yksittäiset opettajat esitä päätösehdotuksen vastaisia ehdotuksia, ja näin mahdollisesti syntyville vastakkaisille mielipiteille ei löydy luonnollista purkautumiskanavaa, vaan asiat jäävät käsittelemättä.

3. taso: Kehittämisyölyän löytäminen: pikkuporukoituminen

Vahvuusalueesta (tutkimuskoulussa erityisesti musiikinopetus) kiinnostuneet opettajat kehittävät työtään yhdessä, kollegiaalisena työtiiminä, yhteistoiminnallisen kulttuurin vallitessa. Vaikutukset näkyvät koko koulussa, oppilaan, opettajan ja koko koulun tasolla. Aktiivisille opettajille tämä tarjoaa mielekkään tavan kehittää työtä, ottaa vastuuta ja suunnitella, toteuttaa ja arvioida omaa työtään. Vahvuusalueiden ulkopuolella olevat opettajat, jotka eivät pysty tai halua osallistua tähän toimintaan, jäävät koulun vahvuusalueen käyttäjäryhmän ulkopuolelle, eikä heidän kohdallaan koulun kehittämistyön aktiivisuus täydellä teholla ole mahdollista.

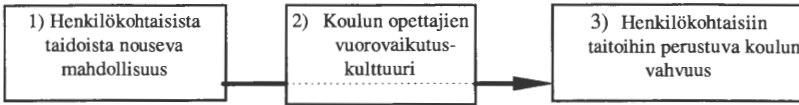
4:108 (1161–1166)

Se näkyy kohta keväällä, kun pietään taas konsertti. Se näkyy ja se näkyy tosiaan, kun hankittiin soittimia ja opettajat saa uutta intoo ja puhtia tehä taas oppilaitten kanssa hommia.

Edellä esitetyn perusteella voidaan henkilökohtaisista taidoista nousevaa mahdollisuutta (1) kuvata toteutuvana vahvuutena (3) vasta, kun sitä tarkastellaan vallitsevan kulttuurin sääntöjen (2) lävitse (kuvio 20).

⁹⁰ ks. moninaisuus (5.1.2.5 Opettajakunnan vuorovaikutuskulttuuri)

⁹¹ ks. puskurointi (5.1.2.5 Opettajakunnan vuorovaikutuskulttuuri)



Kuvio 20. Erityistaitoihin perustuvan vahvuusalueen muodostuminen

Tätä samankaltaista lähestymistapaa käytän tutkimuksen kolmannen vahvuusalueen – koulun fyysisestä ympäristöstä nousevan mahdollisuuden tarkastelussa.

5.1.4 Fyysisestä ympäristöstä ja ulkoisista yhteistyösuhteista nouseva vahvuusalue

Analyysiprosessi fyysisen ympäristön vahvuuden tarkemmassa määrittelyssä oli samankaltainen kuin henkilökohtaisista taidoista nousevan vahvuuden määrittelyssä, jossa käsittelin koko omaleimaisuus-koodialuetta kokonaisuutena. Maininnoista olin jo aiemmin tehnyt alustavat yhteenvedot, joiden tarkoituksena oli erotella vahvuusluokkia toisistaan. Tarkemman määrittelyn yhteydessä palasin kuitenkin alkuperäiseen litteroituun aineistoon, ja erotin haastatteluaineistoista kaikki ne maininnat, jotka liittyivät ympäristön tarjoamiin mahdollisuuksiin koulun toimintaan ja sen kehittämiseen. Maininnoista kokosin tarkemmat yhteenvedot, jotka koskivat fyysisestä ympäristöstä ja ulkoisista yhteistyösuhteista nousevan vahvuusalueen yleisluonnetta, perustelua, hyötyjä ja haittoja sekä opettajien välistä toimintaa alueen käytännön hyödyntämisessä. Taulukkoon 38 olen koontanut lyhennelminä eri näkökulmat opettajien maininnoista, jotka koskevat ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia koulun vahvuutena.

TAULUKKO 38. Haastatteluaineiston maininnoista tiivistetty yhteenveto koulun ympäristöstä ja ulkoisista yhteistyösuhteista nousevien mahdollisuuksien tarjoamasta vahvuudesta

KOULUN YMPÄRISTÖSTÄ NOUSEVAT MAHDOLLISUUDET VAHVUUTENA

Kirjasto ainutlaatuinen – hyödynnetään opetustyössä, projektit

Kirjasto samassa talossa antaa mahdollisuuksia – innostuksen lähde

Kirjasto mahdollisuutena, jota voisi kehittää

Yhteistoiminta kirjaston kanssa

- tiedonhankinta ja kirjallisuuden käyttö
- sopusoinnussa ops:n perustavoitteiden kanssa ja samalla koulun perustehtävän

Kirjasto aarteena jota voidaan päivittäin hyödyntää koulutyössä

Kirjasto

- lähellä
- antaa mahdollisuuksia

Kirjaston käyttö omaleimainen piirre koululle

- tiedonhakemisen taitoja tarvitaan tulevaisuudessa
- kokeileminen, etsiminen
- oppimisenäkemys

Atk mukana koulun toiminnassa

Kirjasto:

- apu koulutyössä
- virikkeet suunnitteluun
- lapset aktiivisina toimijoina

Kirjasto: Ehkä ainut koulu, missä kirjasto... mahdollisuus tiedonlähteille.

Pääsee hakemaan tietoa milloin vain, työtilana

Kirjasto: fyysinen yhteys, pääsee heti kun tarvitsee (extempore), suunnitellut projektit mahdollisia

Kirjasto: mahdollisuus... voisi toimia tietojenhankintakeskuksena.

Pitäisi vain lähettää niitä oppilaita enemmän sinne (kirjastoon).

Kirjasto:

- fyysisesti yhteydessä kouluun
- yhteistyö molemmin puolin toimivaa
- kirjaston johto ja henkilökunta positiivisesti mukana toiminnassa
- nousee koulun perustehtävästä
- voi paremmin oppia tietojenhankkimista
- yhteys opetussuunnitelmaan

Kirjasto:

- Ollaan kirjaston yhteydessä, samassa talossa
- molemminpuolinen aktiivisuus
- opetukselliset tavoitteet tukevat käyttöä (uusi oppimisenäkemys)

5.1.4.1 Fyysisen ympäristön ja ulkoisten yhteistyösuhteiden tarjoamat mahdollisuudet koulun toiminnalle

Ympäristön tarjoamista mahdollisuuksista nouseva vahvuusalue liitetään tutkimuksen koulussa varsin yksimielisesti samassa talossa olevaan kaupungin lähikirjastoon. Opetussuunnitelmaan on kirjattu kirjaston olemassaolo ja sen antamat mahdollisuudet koulun toiminnassa. Haastatteluissa lähes koko opettajakunta – 11 opettajaa haastatelluista (N=13) – mainitsi koulun vahvuudeksi koulun yhteydessä olevan kirjaston.

Kukaan koulun opettajista ei haastatteluissa maininnut kirjaston lisäksi muita ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia koulun erityisinä vahvuuksina. Kuitenkin tutkimuksen koulun läheisyydessä virtaa joki, ja toisaalta koulun tuntumassa on myös suurehko puistoalue pururatoineen. Opetussuunnitelmaprosessin yhteydessä on huomiota kiinnitetty oppilaiden aktiiviseen tiedonhankintaan ja kirjaston suomiin mahdollisuuksiin tässä yhteydessä. Tämä saattaa osaltaan rajoittaa opettajien pohdintaa ympäristön mahdollisuuksista ja niiden käyttämisestä.

Koulun opetussuunnitelma 96–97, 5 (2.1 Painopistealueet)

Lähikirjasto ja koulun atk/kirjastoluokka luovat puitteiltaan aktivoivan toimintaympäristön oppilaiden monipuoliselle tiedonhankinnalle ja -käsittelylle.

Tavoitteet:

- Monipuolisten tiedonhankintataitojen oppiminen (menetelmälliset taidot)
- Tekstinkäsittelytaitojen systemaattinen kehittyminen
- Projektityöskentelytaitojen kehittyminen
- Erilaisten esittelytaitojen oppiminen ja harjaannuttaminen
- Yhteistyötaitojen kehittäminen (sosiaaliset taidot)

Tutkimuksen koulun esittäytyminen kaupungin peruskoulujen valintaoppaassa 1997⁹²

... Tärkeä rakenteellinen erikoisuus on, että koulumme on rakennettu kiinni lähikirjastoon, josta on vuosien mittaan muodostunut erittäin merkittävä yhteistyökumppani. Näyttää siltä, että yhteistyömme tulee jatkossa laajenemaan ja syvenemään varsinkin, kun otetaan huomioon koulukohtaisen opetussuunnitelman asettamat tavoitteet oppilaan aktiiviselle ja omatoimiselle tiedon hankkimiselle ja jäsentämiselle.

⁹² Kaupungin koulutuspalvelukeskus 1997, 9 (tutkimuksessa käytetty dokumenttiaineisto).

Muita, kuin kirjaston käyttöön liittyviä viittauksia ympäristön tarjoamista mahdollisuuksista, on koulun opetussuunnitelmaan merkitty mahdollisuuksina: koulun ulkopuolisten tahojen käyttäminen koulun kerhotoiminnassa sekä aihekokonaisuuksien sekä eri oppiaineiden toteuttamiseksi esitetyissä vinkeissä lähinnä vierailuiden ja työtapojen valinnoissa.

Koulun opetussuunnitelma 96–97, 5 (2.1.2 Koulun kerhotoiminta -valinnaiset lisäkursit)⁹³

... Koulun omien kerhojen lisäksi koulu pyrkii tarjoamaan koulun tiloja ulkopuolisten kerhonpitäjien käytettäväksi (mm. oppilaiden vanhemmat, urheiluseurat, seurakunnat).

Koulun opetussuunnitelma 96–97, 22 (7.5 Ympäristö- ja luonnontiedon opetussuunnitelma)

... SCIENCE-opetus; havainnointiin, osallistumiseen ja tutkimiseen perustuva kokeellinen opetus.

... Lajintuntemus ja luontoretket... (läheisen alueen) luontopolku – oppaita koululla.

On mielenkiintoista, että haastatteluaineistossa ei näitä piirteitä ole. Herääkin ajatus koulussa tapahtuvan pedagogisen yhteistoiminnan määrästä ja laadusta, sillä juuri pedagogisiin ratkaisuihin ja mahdollisuuksiin liittyvät huomiot ja innovaatiot pitäisi nousta esiin kollegiaalisen, muutoshakuisen koulun tunnusmerkkinä⁹⁴.

Kirjaston merkityksen aktiivista korostamista koulun toiminnassa voidaan osaltaan ymmärtää siitä käydyllä aktiivisella keskustelulla. Kaupungin säästötoimenpiteiden myötä on lähikirjaston olemassaolo ollut uhattuna useita kertoja viimeisten vuosien aikana. Tutkimuksen koulu yhdessä alueen muiden koulujen sekä päiväkotien kanssa onkin ottanut voimakkaasti kantaa kirjaston säilyttämisen puolesta mm. paikallisten lehtien yleisönosastopalstoilla sekä erilaisten koulu-kirjasto -tempausten avulla⁹⁵.

Opettajakunnan yleisönosastokirjoitus, Karjalainen 23.9.1994⁹⁶

... Nyt on suunnitteilla (kaupunginosan) lähikirjaston sulkeminen. Tällainen (säästäminen) tuhoaa samalla kaiken sen, mikä on ollut juuri meidän

⁹³ Samoin Syysviesti lukuvuosi 1996–1997 (dokumenttiaineisto: Koulukohtaiset opetussuunnitelmat sekä koulun esittelyt)

⁹⁴ Kosunen 1994a, 130

⁹⁵ ks. Liite 5 Tutkimuksessa käytetty dokumenttiaineisto, lehtileikkeet

⁹⁶ ks. Liite 5 Tutkimuksessa käytetty dokumenttiaineisto, lehtileikkeet

koulumme omaleimaisin ja tietyllä tavalla arvokkain piirre. Näinkö loppuvat vakituiset vierailut “sukkasillaan” loppumattoman ja monipuolisen tiedon maailmaan.

Toivomme... ei vaan VAADIMME päättäjiltä tarkkaa harkintaa siitä, mikä on kaupungissamme arvokasta ja mikä ei.

(tutkimuskoulun) Opettajakunta

Käyty keskustelu ja tunneperäinen suhtautuminen osaltaan rajoittaakin muun ympäristön huomioimista “todellisena” koulun toimintaa edistävänä tekijänä. Kenties ympäröivä luonto ja mahdolliset sidosryhmät koetaan niin itsestäänselvyyksinä, ettei niihin erikseen enää haastattelujen yhteydessä palata.

Kirjasto ja tämä tapauskoulu ovat olleet yhteistyössä jo useita vuosia (vuosikymmeniä). Ennen nykyistä sijaintiaan kirjasto toimi koulun sisällä, keskellä koko koulurakennusta. Nykyisin se sijaitsee ns. vanhassa koulurakennuksessa, johon koulun uudemmat osat on rakennettu kiinni.

*Kirjastotoiminnasta (kaupunginosassa) (kirjastonhoitajan esittämänä)*⁹⁷

... Vuoden 1955 alusta kirjasto sai uudet tilat nykyisen ala-asteen koulun toisesta kerroksesta. Käytössä on 1 huone. Kirjasto oli avoinna vain kahtena päivänä viikossa. Lainausta oli vilkasta. 1980 syksystä lähtien kirjasto on toiminut nykyisissä tiloissa.

... Muutto vanhasta kirjastosta uuteen tehtiin talkoovoimin koululaisten kanssa. Riemulla kannettiin kirjoja uusiin hyllyihin. Saatiinhan ihan oikea kirjasto.

Koulun ja kirjaston henkilökunnat tuntevat toisensa samoin jo pitkältä ajalta. Kirjaston henkilökunta on usein mukana koulun tapahtumissa. Kirjaston käyttöön ulkoisena mahdollisuutena suhtaudutaan erittäin positiivisesti eikä haittoja sen käyttämisestä juurikaan löydy. Ainoina ilmenevinä haittoina mainitaan mahdollisesti oppilaiden liikkumisesta aiheutuva meluaminen, joka voi joskus haitata kulkuyhteyksien varrella työskentelevien luokkien toimintaa. Tätäkin haittaa pitävät jopa sen maininneet opettajatkin hyötyyn nähden todella vähäisenä.

9:38 (534–550)

JH: No, onkos jotakin haittaa, mitä tästä voi olla tästä kirjaston edelleen jatkuvasta lisääntymisestä tehokkaammasta käytöstä.

⁹⁷ ks. Liite 5 Tutkimuksessa käytetty dokumenttiaineisto, lehtileikkeet

No, kyllähän se haitta tietysti on näin, että sitä trafiikkia on käytävillä niin paljon. Niin, että se on ainoa niinkuin, että **kun ravataan tänne tässä käytäviltä, että kyllähän se niinkuin kuuluu luokkiin aina.**

JH: Kyllä, kyllä.

Että kun siitä mennään. Ha. Että sillä lailla, että se on oikeastaan ainoa negatiivinen piirre, että sitten välillä ollaan avaamassa ovia, että tämä voisi olla tietysti vaikka päivät auki. Että se on tällöinen käytännön haitta, mutta **eihän se niinkuin sillä lailla iso tekijä ole.**

Käsitys kirjaston tarjoamasta mahdollisuudesta on koulussa yhteneväinen. Tutkimustehtävän kannalta keskeistä on kuitenkin tämän vahvuusalueen käytännön hyödyntämisen tarkastelu. Tällöin on perusteltua tarkastella yhteisön jäsenten näkemyksiä itsestään ja yhteisöstään fyysisen ympäristön ja ulkoisten yhteistyösuhteiden tarjoamien vahvuuksien hyödyntäjänä.

5.1.4.2 Ympäristön ja yhteistyösuhteiden mahdollisuuksien käytön perusteet

Kirjaston käyttöä korostetaan erityisesti oppilaskeskeisiä työtapoja edistävänä mahdollisuutena. Tiedonhankintataitojen oppimisen merkitystä korostetaan eräänä koulun päätehtävänä.

7:22 (266–292)

JH: Niin miksi just nämä on ne vahvuudet, ajatellaan tämä kirjasto esimerkiksi?

No, se on tietysti tämä kirjasto asia on niinkuin langennut tietysti myös osittain luonnostaan, kun koulu on fyysisesti rakennettu yhteen tuon kirjaston kanssa. Ja sitten on molemmin puolin tunnettu kai semmoista sielujen sympatiaa ja tässä yhteydessä ei koskaan voi liikaa niinkuin kiittää tuon kirjaston johdon ja henkilökunnan hallintaan olla niinkuin tukemassa tätä koulun kasvatustyötä ja siitä nyt taas oli viime viikolla esimerkkinä tämä näyttely, joka niinkuin tokanluokkalaisten osalta siellä oli järjestetty. **Se on yksi asia ja kyllä minä väittäisin että se lähtee myöskin tästä mihinkä äsken jo viittasin tästä ajattelusta, että mikä on ala-asteen koulun perustehtävä, eli jos lähdetään siitä, että se on niinkuin perustietojen ja -taitojen oppimista, opiskelutekniikan oppimista, niin tottakai se edellyttää silloin myöskin tätä tietojen hankinnan harjoittelua.** Tämä on meillä ollut kyllä enemmän tai vähemmän niin kiinteätä tämä yhteistoiminta siitä asti kun minä olen tähän kouluun tullut. Tosin se on syventynyt nyt sen jälkeen, kun tuo kirjasto

tuohon tilaan saneerattiin ja perustettiin, että sekä tämän fyysinen yhteys ja sitten tämmöinen ihan tämmöinen filosofinen tausta tuossa opetussuunnitelmassa niin ne on niinkuin sitä kyllä vieneet eteenpäin.

1:28 (293–302)

... esimerkiksi jos niinkuin liian **paljon paneutuu oppikirjoihin** esimerkiksi... että on niinkuin semmoinen, joka kuvittelee, että se oppikirja riittää opetettavaksi... **ei käytä tämmöisiä erilaisia opetusmenetelmiä, ryhmätöitä ja näitä, niin eihän silloin kirjastoa hirveästi tarvitse.** Mutta sitten jos on **oppilaskeskeiset työtavat, niin sehän on ihan välttämätöntä.**

7:35 (552–574)

JH: No, mitä hyötyä tästä edelleen koko koululle, jos tätä jatkettaisi ja kehitettäisi tätä kirjastoysteistyötä?

No, kyllähän siinä tietysti olisi, minusta ehkä parempi olisi miettiä sitä, **että mitä hyötyä siitä on niille oppilaille.** Ja kyllä se minusta valmentaa siihen tähän sanotaanko, niin hirveän nopealla vauhdilla muuttuvaan yhteiskuntaan. Että nämä meidän **oppilaathan tulee olemaan siinä tilanteessa, että niiden elämä tulee olemaan jatkuvaa uuden omaksumista ja opiskelemista ja mitä nuorempana opitaan ne oikeat opiskelutottumukset tiedonhankintakanavat, kirjastojen käytöt, erilaisten hakemistojen käytöt.** Atk-välineiden käytöt, niin sitä paremmin varustettuja ne on sitten siihen tulevaan elämään ja kyllä se varmasti niinkuin **opettajakunnallekin antaa uusia virikkeitä ja sisältöä työhön** niin vaikeata kun se kaikille meille onkin joskus, niin se uudelleen pohtiminen, kun minä olen tätä tehnyt 20 vuotta tällä tavalla, niin miksi minä en voi aina ja jatkuvasti voi tehdä samalla tavalla, mutta **jos uskaltautuu niinkuin irti siitä vanhasta roolista, niin huomaa että mitenkä virkistävää se on myöskin sen opettajan työn kannalta.**

Fyysisen ympäristön tarjoamien mahdollisuuksien käyttämisessä ei opettajakunnalla ole selviä yhteisiä toimintamalleja, vaan toimintamuodot vaihtelevat opettajakohtaisesti. Tämä osaltaan tukee jo aiemmin tutkimuksessa esitettyä väljäkytkentäisen organisaation piirrettä: autonomisuutta⁹⁸. Osa opettajista käyttää ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia erittäinkin aktiivisesti työssään, suunnitellen useidenkin luokkien tai luokka-asteiden yhteisiä projekteja. Tällöin opettajat työskentelevät pienemmissä, aktiivisissa ryhmissä hyvinkin yhteistoiminnallisen kulttuurin⁹⁹ vallitessa.

⁹⁸ ks. Orton & Weick 1990, 210; 5.1.2.5 Opettajakunnan vuorovaikutuskulttuuri

⁹⁹ Hargreaves 1994, 192–196; 2.2.2 Koulukulttuuri, koulun kulttuurisia malleja

1:24 (265–273)

JH: No, mitä pitäisi tehdä, että voisi hyödyntää tehokkaammin kirjastoa?

Siinähan voisi enemmän järjestää näitä **tämmöisiä teemajuttuja, niinkuin meillä nyt oli tämä kakkosten kanssa**. Voisi pitää vaikka semmoisen kirjaston kanssa yhteisen tämmöisen teatteri-illan tai jonkun tämän tyyppisen.

(Kaupunginosan) kirjasto herättelee lukuhaluja, Karjalan Heili 11.2.1996¹⁰⁰
... 2.-luokkalaiset valitsivat kirjastonhoitajan ja meidän opettajien “esivalitsemien” kirjojen joukosta kukin mieleisensä. Kirjat luettiin ja niihin kuvitettiin uudet kannet. Innostus oli valtava, sanovat ... koulun opettajat. Kaikki lasten aikaansaannokset ja luetut kirjat ovat esillä (kaupunginosan) kirjastossa 7. maaliskuuta saakka. Näyttelyyn toivotaan myös lasten vanhempia, jotka osaltaan ovat vaikuttamassa lastensa lukutottumuksiin.

(Kaupunginosan) lapset kovia lukemaan, Karjalan Heili 23.3.1997¹⁰¹
... Kuluneella viikolla vietettiin niin (tutkimuksen koulun kaupunginosassa) kuin koko valtakunnassakin lukuviikkoa. ... (kaupunginosassa) paino pantiin jo toisena vuotena peräkkäin lapsiin. Meillä lapset olivat todellakin kampanjan kohteena viime kevääseen tapaan. Ala-asteen toisluokkalaiset valitsivat kukin kirjastosta haluamansa kirjan ja lukivat sen osittain kotona ja osittain koulussa. Kirjan luettuaan lapset laativat kirjasta lyhyen esitelmän ja myös kuvittivat sen...

Kirjaston käyttäminen voi olla satunnaista. Esimerkiksi oppitunnilla heränneeseen kysymykseen voi muutama oppilas käydä hakemassa kirjastosta vastausta.

5:25 (258–269)

JH: No, mennään siihen hetken päästä, minkä takia koet että just tämä kirjasto juttu on vahvuus?

No, koska meillä on niin hyvä fyysinen yhteys ensinnäkin, että meidän ei tarvitse pukea ulkovaatteita, eikä mitään, että me päästään hipsuttamaan milloin tahansa, että (kirjastonhoitaja) on sanonut että ei ole mitään rajoitteita, että sinne voi tosiaan mennä milloin tahansa, olemaan, etsimään tietoa. Ja **jos minulle tulee joku yhtäkkiä tunnilla mieleen, että ai että minä tarvitsisin semmoisen kirjan, ei ole kuin kävellä ja hakea se sieltä**.

4:29 (264–270)

JH: Entäs tää kirjasto. Minkä takia tää on sinusta tän koulun vahvuus?

¹⁰⁰ ks. Liite 5 Tutkimuksessa käytetty dokumenttiaineisto: lehtileikkeet

¹⁰¹ ks. Liite 5 Tutkimuksessa käytetty dokumenttiaineisto: lehtileikkeet

No se on hyvä, kun tehhään töitä, niin oppilaat pääsee tänne hakemaan tietoa ja tosiaan kesken oppituntien ja .. työskentelytilana välillä tarvitaan.. se on hyvä ja tärkeä.

Opettajat käyttävät kirjastoa toki usealla tavalla. "Perinteisten" koko luokan lainausaikojen lisäksi esimerkiksi teematyöskentelyjen materiaalien hankinnoissa.

8:20 (196–207)

JH: Äskes jo vähän sanoitkin tässä, mutta miten tätä hyödynnetään tätä kirjastonmahdollisuutta tällä hetkellä?

Mmm... no ihan se **vakituinen aika** tänä vuonna meillä oli kerran kahessa viikossa, mutta myö käyvään paljon useamminkin. Kun loppuu kirjat, me käydään vihjasemassa. **tänne voi tulla melko milloin vaan**. Sitten vaihetaan kirjat ja sitten taas **ryhmätöissä niin haetaan niihin soveltuvia kirjoja** ja... no pieniä oppilaita mie en oo kyllä keskenään laittanut tänne työskentelemään, mutta isothan täällä käy keskenäänkin... on niinku ryhmätyötilana.

Kirjasto tarjoaa mahdollisuudet oman työn suunnitteluun sekä materiaalin hankintaan.

9:18 (225–239)

No, kyllä minun mielestä esimerkiksi tämä että tässä on kirjasto koulun yhteydessä, että sehän on valtava aarre. Että viikottain, jopa päivittäin voidaan käyttää kirjastoa ja hyödyntää ja ainakin me ollaan alkuopetuksen puolella **saatu hirveästi apua täältä valmiit teemapaketit ja että silloin vaan kun kerrotaan, että hei mitä me tehdään seuraavalla viikolla**, niin täältä tulee apua. Tulee valmiit paketit kirjoja, että tässä käsitellään näitä asioita ja. (luokankäyttöön)

Aktiivisesti materiaalin hankkimista tekevät opettajat kokevat kirjaston henkilökunnan olevan suuri apu omalle työlleen. Osa kirjaston käytön opiskeluun käytetyistä oppitunneista tapahtuu jopa kirjastohenkilökunnan johdolla.

5:26 (271–291)

... Ja nyt tänä päivänä (kirjastonhoitaja) opetti niille (oppilaille) sen päätteen käyttöön. Että just tällaisia opetuksellisia hetkiä pitäisi olla enemmän kirjastossakin.

Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että opettajien käsitys opettamisesta ja oppimisesta erottelee opettajia koulun ulkopuolisten mahdollisuuksien hyödyntäjinä. Opettajat, jotka korostavat uuden oppimiskäsityksen merkitystä

lapsen oppimiselle, ja mahdollisesti oman opettajuuden muuttamista tätä käsitystä vastaavaksi, korostavat luokan ja koulun ulkopuolisten mahdollisuuksien merkitystä.

Opettajien käsitys yhteisöstään koulun ulkopuolisten mahdollisuuksien käyttäjänä

Kirjaston käyttöä korostetaan erityisesti oppilaskeskeisiä työtapoja edistävänä mahdollisuutena. Tiedonhankintataitojen oppimisen merkitys tulee esiin eräänä koulun päätehtävänä. Tämän käsityksen hahmottaminen opettamisesta ja oppimisesta erottelee opettajia koulun ulkopuolisten mahdollisuuksien hyödyntäjinä.

7:32 (490–525)

On se selvästi siis, selvästi muuttunut se tapa toimia esimerkiksi tuon kirjaston suhteen Aina sitä on käytetty, mutta **ennen se oli suurin piirtein sitä, että sinne marsittiin ja sieltä sitten lainattiin joku kirjasarja luokkaan, ja sitten luokassa luettiin ja palautettiin. Että semmoinen aktiivinen tiedonhankinta on tullut tuota ihan toisella tavalla esille.** Ja myöskin semmoinen ehkä enemmän tämmöinen yksilöllisyys korostuu myöskin nyt siinä kirjallisuuden valinnassakin, verrattuna entiseen. Että silloinhan se opettaja suurin piirtein otti sen sarjan. Ja sanoi että tämän lukee kaikki, kyselemättä nyt keneltäkään että kiinnostaako se vai eikö se kiinnosta. Tosin on se nykyisinkin niin että ohjataan tietysti sitä oppilaan valintaan, mutta annetaan myöskin mahdollisuus vähän niihin omakohtaisiin mieltymyksiin. Mutta erityisesti tämä, kyllä tämä tiedonhankintapuoli on minusta paljon enemmän nykyisin esillä.

Aktiivisesti ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia hyödyntävät opettajat korostavat kokemuksiaan käytännössä kokeiltujen erilaisten projektien toteuttamisessa. Tämän tutkimuksen aineistossa projektien ja kirjaston käytön monipuolisuus tulee esiin enemmän alkuopettajilla, jotka luokka-asteittain käyttävät kirjastoa huomattavasti enemmän. Alkuopettajat liittävätkin koulun ulkopuolisten mahdollisuuksien käyttämisen osaksi normaalia luokkatoimintaansa, osaksi kokonaisopetusta ja teematyöskentelyä.

13:30 (384–406)

JH: No, mihinkä suuntaan tätä (tutkimuksen) koulua nyt sitten jatkossa pitäisi yksilöllistää enemmän? Eli tämä on nyt tällä hetkellä tämmöinen kun on, entäs kehitetään ja jatketaan tätä?

Tulevaisuudessa, niin? Kyllä minusta tuo kirjasto on hyvin tärkeällä sijalla, eli sen kehittämistä. Tiedonhaku ja sehän on tässä yhteiskunnassa, lapset

oppi hankkimaan tietoa ja etsimään itse, koska se oppimisenäkemyksinhän on muuttumassa. Että eihän enää niin opettaja olekaan siellä vain sen tiedon jakaa vaan, että ne oppisivat itse myös lukemaan.

JH: Kyllä, kyllä.

Minä olen sen omassa luokassani huomannut sen sillä tavalla, että **olen vetänyt nyt sellaisia ympäristötiedon kokeiluja. Että ne on itse tutkinut ja kirjannut mitä ne on saanut tuloksia ja ne on hirveän innoissaan ollut niistä. Vanhempainillassa sitten keskusteltiin, niin vanhemmat sanoivat, että miten ne on innoissaan, kun havainnoimalla ja itse tutkimalla, itse selvää ottamalla, saavat sen tiedon. Se oppimisenäkemyks muuttuu että.**

Opettajan toiminnasta riippuen, voi koulun ulkopuolisten mahdollisuuksien käyttäminen opetuksessa jäädä vähäiseksi.

6:22 (314–322)

JH: Onkos muuta jotakin mahdollisuutta, mitä tässä tällä koululla olisi käyttöä, ajatellaan nyt tätä koulutyötä?

En minä keksi. Kai se tuo kirjasto sitten on kun se on tuossa vieressä kuitenkin, että sen, minulla itsellä ei tule sitä kyllä kovin paljon käytettyä, muuta kuin ne käynnit siellä, kyllä varmasti se on tietysti hieno homma, eihän sitä ole kaikilla kouluilla. Niin että se on, sehän toimii.

Kuten edellä on käynyt ilmi, tutkimuksen koulussa työskentelevät opettajat suhtautuvat hyvinkin eri tavoin fyysisen ympäristön tarjoamiin mahdollisuuksiin. Missään vaiheessa haastatteluja ei kukaan opettaja kuitenkaan kriittisesti suhtautunut toisten opettajien tapaan käyttää näitä vahvuuksia. Tämä ”hyvän toiminnan kaava“ on siten yhdenmukainen koulun itsesensuurikäytänteen¹⁰² kanssa.

8:43 (480–503)

JH: Entäs tää kirjasto sitten tällasena mahdollisuutena. Kirjaston käyttöön profiloituminen tavallaan tai hyödyntäminen, niin onko sinun mielestä kaikki opettajat samaa mieltä tämän merkityksestä?

Niin mie sanoin, että kaikki ei painota tätä yhtä paljon, mutta mie kokisin, että tää koetaan hirmu tärkeänä.

JH: Onko siinä, mikä vaikuttaa ihmisillä erilailta, että ketkä kokee sen, tai ketkä koulun kannalta kokee tärkeämpänä tai vähemmän tärkeänä?

¹⁰² ks. kuvio 17 Koulun vuorovaikutuskulttuurinen malli

Niin opettajat siis. Niin että niinku mie äsken sanoin, niin kaikki ei käy täällä niin paljon kuin toiset. Mutta niinku kokonaisuutena tätä käytään paljon.

JH: Onko sitten mitään, mikä erottaa sinun mielestä?

.. No se, että jos luokissa puuhastellaan niitä teemoja ja ryhmätyötä, mihin tarvitaan täältä tavaraa, niin käydään enemmän. Mutta jos ei siellä puuhastella, vaan ollaan neljän seinän sisällä ja ovet kiinni, niin ei tätä välttämättä tarvii.

3:35–36 (462–487)

JH: No mitenäs sitä voisi käyttää? (kirjaston mahdollisuutta)

No sitä voitaisi käyttää aina ihan kun se on jotakin ryhmätöitä ja tai muuta, tietysti sekin riippuu sitten taas luokasta, että millä lailla se on kouliintunut siihen, että tuota... niin täällä on erittäin hyvät tällaiset työskentelytilat, että tuota ihan mikä tahansa... vaikka historian tunti, jossa pitäisi hakea jostakin tietystä henkilöstä jotakin tai muuta, niin ei kun tänne kirjastoon se ryhmä tänne töihin. Että sellainen on ... se on helpommin sanottu.

JH: No mikä estää?

Niin se siinä just, että helpommin sanottu kuin tehty. Yksi asia on se, että tuota aika pitkä tottumus opettajilla on se, että oppilas on siinä nenän alla koko ajan... että se on niinkuin se on niin perinteinen opetustilanne, että opettaja on opettajan pöydän takana tai kielitieteiden luokassa ja luokka on siinä kuin kanaparvi tai varpusparvi... kananpoikaset siinä ympärillä. Ja sitten jos joku oppilas käy jossain terkkarilla, niin se poistuu luokasta ja tulee takaisin. Että se että laittaa oppilasryhmä niinkuin johonkin toiseen tilaan tekemään keskenään töitä. Se on vielä meillä vähän kulttuurissa vierasta.

4:32–34 (301–326)

JH: Voiko kaikki opettajat hyödyntää tätä kirjastoa samalla tasolla sinun mielestäsi?

Miksei... kyllä kai.

JH: Mikä siihen vaikuttaa siihen hyödyntämiseen?

Opettajan oma kiinnostus ja aktiivisuus tietysti. Muuten **täällä homma toimii, niin että on ite kiinnostunu ja käyttää hyväkseen.**

JH: Miten se näkyy se opettajan kiinnostus tässä käytössä?

Minkälaisia tai tyyppisiä töitä teettää oppilailla, että just ryhmätöissä ja esitelmissä ja... tällaisissa pystyy käyttämään hirmu hyvin tätä kirjastoo

hyväkseen, mut jos taas menee sen mukaan, että tehhään kirjasta tehtävät ja luetaan ja muuta, niin silloin välttämättä kirjastoo ei tarvii...

JH: Mikä edesauttaisi tätä, että kaikki käyttäs... pystys käyttämään?

No tuohon en osaa sanoo... voi ollakkii, että kaikki käyttääki ihan just sen, minkä kokee tarpeelliseksi.

Kukaan opettajista ei halua ottaa kantaa toisten opettajien tapaan käyttää koulun ulkopuolisia mahdollisuuksia työssään. Katsotaan, että jokainen opettaja itse suunnittelee ja päättää oman luokkansa toiminnasta, eikä muilla opettajilla ole oikeutta puuttua tähän yksityisalueeseen. Opettajan ammatin kuvaus¹⁰³, jossa opettajan profession liitetään ajatus autonomiasta, ei kuitenkaan tarkoita kollegiaalisen toiminnan puuttumista. Kollegiaalisen toiminnan tärkeyttä korostaa erityisesti Kleinin¹⁰⁴ näkemys “yksinpuurtavan” opettajan opetuksen ja tavoitteiden perustumisesta opettajan omiin mielihaluihin. Tällöin mahdollisuus ammatilliseen kehittymiseen vaarantuu. Erityisen monimutkaiseksi tämä tekee johtajan aseman, sillä koulun johtajan tehtävänä on vastata siitä, että kaikki koulun toiminta ja toimijat työskentelevät yhdessä sovittujen tavoitteiden mukaisesti¹⁰⁵. Millainen on sitten johtajan rooli näiden vahvuuksien käyttöönotossa tässä kulttuurissa?

Johtajuuden kannalta keskeistä on mahdollisuuksien tarjoaminen ja opettajien itseohjautumisen tukeminen ympäristön mahdollisuuksien käyttöön vastakohtana mahdollisuuksien hyödyntämisen “tyrkyttämiselle” ja opettajien työskentelyä kohtaan osoitettavalle huomiolle.

7:26 (359–375)

JH: ... mennään taas tuohon rinnalla tähän kirjastoon... ajatellaan kirjastoa, niin voiko sinun mielestä kaikki tämän koulun opettajat hyödyntää sitä kirjastoa samalla tasolla?

Eivät varmasti voi. Eivät varmasti voi tuota... kyllä minä siinäkin suhteessa olisin sillä kannalla, että **opettaja siellä luokassaan, niin hänellä pitää olla aika suuri se pedagoginen vapaus, ja toinen kokee sen kirjaston käytön tärkeämpänä kuin toinen. Ja minusta se näin pitää ollakin. Ei sitä voida pakottaa ketään tuota mihinkään valmiiseen sapluunaan**, vaan siinä täytyy antaa tällainen henkilökohtainen valinta olla. Mutta minä luulisin kyllä, että meidän opettajakunnassa on aika suurta valmiutta sen kirjaston käyttöön, kun on havaittu mitenkä hyviä kokemuksia siitä on. Mutta ihmisten välisiä eroja tässäkin suhteessa.

¹⁰³ Niemi 1996, 33

¹⁰⁴ Klein 1989, 143

¹⁰⁵ Hämäläinen 1986, 11

Opettajakunnassa löytyy kuitenkin tarvetta kirjaston käytön kehittämiseksi tulevaisuudessa.

5:26 (271–291)

JH: No, mitenkä tuota, mennään tuohon vaikka tuohon kirjastoon nyt ensin, niin tuota, hyödynnetäänkö tätä kirjastoa tällä hetkellä?

Hyödynnetäänkö?

JH: Niin, ja mitenkä?

Kyllä siis sillä tavalla hyödynnetään, meidän luokalla on niinkuin kerran kahdessa viikossa on yksi kirjastotunti, mutta tuota minun mielestä se voisi olla kyllä tehokkaammassakin käytössä, että.

JH: Milla tavalla?

Nyt on tänä vuonna ollut meillä, meillä oli tämä kirjaston kanssa yhteinen tämä lukuintojuttu, mistä ne teki näitä arvosteluja ja muita. Ja nyt tänä päivänä (kirjastonhoitaja) piti opetti niille sen pääteon käyttööseen. Että just ehkä tällaisia opetuksellisia hetkiä pitäisi olla enemmän kirjastossakin.

Kehittämismalleina pidetään informaation lisäämistä olemassaolevan mahdollisuuden käyttämiseksi.

3:37 (489–496)

JH: Niin. Niin. Nyt ajatellaan jos tässä niinkuin tuli musiikkihommat ja kirjasto ja niin onko tämä, käytetäänkö, hyödynnetäänkö näitä enemmän kuin ennen kuin nykyisin?

On, se on totta että **enempi hyödynnetään kuin aikaisemmin, kun tästä on, mitä enempi tästä on puhuttu** ja tuota, niin kyllä se tuota käytännössä näkyikin.

5:43 (514–522)

JH: Mutta entäs tällöisten vahvuuksien ja omaleimaisuuksien hyödyntäminen, on nyt tällä hetkellä tällä tasolla, niin hyödynnetäänkö tulevaisuudessa enemmän vai vähemmän?

Se on meistä itsestä kiinni, toivottavasti enemmän. Minä toivon sitä, mutta se vaatii varmasti sitä tietynlaista rohkeutta.

Luokkatyöskentelyä koskevaa ympäristön hyödyntämistä käsittelevää kehittämiskeskustelua ei koulussa tämän mukaan ole käyty, mutta vahvuuden

kehittämisen kannalta sitä tarvittaisiin. Keskeistä kehittämisen kannalta olisikin koulun yhteisöllisen kommunikaatitason nostaminen.

4:46 (476–485)

JH: Entäs sitten kirjasto. Sie puhuit toisena tämmösenä vahvuutena ja mahdollisuutena on tää kirjaston käyttö, niin onko kaikki samaa mieltä tämän kirjaston tärkeydestä, sinun mielestä?

Kuvittelisin, että on. Ainakin, mitä yleisesti jutellaan, mutta toisaalta en tiää, miten henkilökohtaisesti ihmiset kokee sen tärkeeks. Että käyttäkö kielten opettajat tai muut sitä. Ja kokevatko sen niin tärkeeks, sitä mie en tiijä.

Puutteita ja parannettavaa löytyy sekä oppilaiden että opettajien toiminnassa:

7:24 (315–339)

JH: No mennään tästä... ajatellaan tuota kirjastoa, niin voitaisiko tätä hyödyntää tehokkaammin sinun mielestä... tätä kirjastoyhteistyötä?

Varmasti voitaisi hyödyntää vielä tehokkaammin... ja siinähan on tietysti myöskin tämmöisiä luokakohtaisia erojakin olemassa sen käytössä. Mutta tottakai voitaisi tuota hyödyntää nimenomaan semmoisena vapaamuotoisena hommana, että silloin kun se tiedon tarve tulee, niin se voitaisi se tieto käydä sieltä hakemassa ja jos ne sitten nämä kehitteillä olevat tietotekniikkayhteydet kehittyi niin sen jälkeen se ei välttämättä vaadi enää menemistä sinne kirjastotilaankaan, vaan voidaan tätä koulun tuolta päätteeltä jo katsoa ainakin, että mistä sitä tietoa on löydettävissä. **On siinä tehostamisen varaa. Se vaan vaatii myöskin niiden pelisääntöjen miettimistä** jossakin määrin, että otetaan myöskin sitten vastuu siitä, että millä tavalla se homma kaiken kaikkiaan tapahtuu. Sitten voisi myöskin korostaa myöskin sitä, että sehän ei välttämättä kaikki näy... se kirjastoyhteistyö kouluajana. Vaan jos käy katsomassa tuolla kirjastossa sen jälkeen, kun koulu loppuu, minkä verran siellä on niitä oppilaita, niin kirjastossa hankkimassa tietoa ja lukemista, niin minusta ne työn hedelmät näkyy myöskin sen kouluajan ulkopuolella.

11:26 (350–359)

JH: No hyödynnetäänkö tätä kirjastoa tällä hetkellä? Millä tavalla?

No kyllähän sitä hyödynnetään, että kun ne luokat käy siellä aika usein, mutta nyt kun minä olen aika monta kertaa käynyt keskustelemassa kirjastonhoitajan kanssa, hänen mielestä se on ehkä **polkenut paikallaan, ja pikkusen on tullut sellaista, että oppilaat on mennytkin vaan sinne niinkuin tapaamaan ja hauskaa viettämään**. Että semmoinen... järjestyshäiriöitä niinkuin.

11:29 (384–408)

JH: ... miten se näkyisi tässä koulun toiminnassa tämä kirjaston tulevaisuus? Onko sinulla jonkinlaista ideaa siitä?

No sitä pikkusen... koska nyt huomataan, että pikkusen on paikallaan polkemista ollut, siellä vaan käydään, niin kehitettäisi sitä edelleen. Mutta en minäkään pysty sanomaan tarkkoja linjoja, mutta **että enemmän kiinnitettäisi, että miten siellä tosiaan ollaan, ettei vaan käydä istuskelemassa.**

Toiminnan kehittäminen vaatii kuitenkin koko opettajakunnan kesken sovittuja sääntöjä mahdollisuuden kehittämisestä.

13:29 (368–382)

JH: ... Mikä sitten edesauttais sitten tätä kirjaston käytön kehittämistä, että opettajat sitä rupeaisi kehittämään?

Kirjaston käytön kehittämistä... niin minä luulen, että siihen kaikesta paras on tällainen **yhteiskeskustelu ja semmoinen yhteistuumin miettiä sitä... että avoin keskustelu siitä asiasta.** En minä väitä, että se olisi huonolla tasolla nyt tällä hetkellä, sitä käytetään tosi paljon, että se että ainahan jokaista asiaa voi kehittää, niin sitä voisi kehittää.

Yhteenvetona edellä esitetystä voidaan todeta, että koulun fyysisestä ympäristöstä ja ulkoisista yhteistyösuhteista nousevien mahdollisuuksien käyttäminen on tämän tutkimuksen koulussa hyvin moninaista ja vaihtelevaa sekä luokittain että luokka-asteittain. Mahdollisuudet otetaan käyttöön opettajien henkilökohtaisten näkemysten ja tarpeiden perusteella. Koulussa löytyy erilaisia pienryhmiä, jotka aktiivisesti ja yhteistoiminnallisesti toimien soveltavat mahdollisuuksia omassa työssään. Fyysistä ympäristöstä ja ulkoisista yhteistyösuhteista nousevan vahvuusalueen toteutumista koko koulua koskevana vahvuutena tuleekin tarkastella koulun kulttuuristen sääntöjen kautta.

5.1.4.3 Koulun vuorovaikutuskäytännöt ja fyysisestä ympäristöstä ja ulkoisista yhteistyösuhteista nouseva vahvuusalue

Myös fyysisestä ympäristöstä ja ulkoisista yhteistyösuhteista nousevien vahvuuksien hyödyntäminen tapahtuu koulussa vallitsevan koulukulttuurin ohjaamana. Tämän vuoksi on mielenkiintoista tarkastella fyysisen ympäristön

ja ulkoisten yhteistyösuhteiden vahvuusalueen käsittelyn yhteydessä esiin nousseita ilmiöitä yhdessäkoulun vuorovaikutuskulttuurisen mallin avulla.

1. taso: Työyhteisön kokeminen: viihtyminen – liberaalisuus

Opettajilla on erilaisia käsityksiä oppimisesta ja opettamisesta. Koulun johtaja sekä muut opettajat jättävät pedagogiset ratkaisut luokkien omille opettajille. Kukin opettaja käyttää ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia hyväkseen sen verran kuin katsoo omasta mielestään tarpeelliseksi. Tämä "itsenäisyyden tunne" koetaan opettajakunnassa tärkeäksi ja siitä pidetään kiinni.

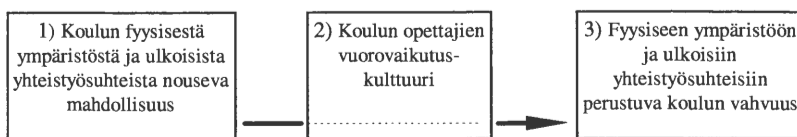
2. taso: Yksilöllisyyden säilyttäminen: itesensuuri

Avoin yhteisötason kehityskeskustelu ympäristön mahdollisuuksien käytännön hyödyntämisestä on jäänyt vähäiseksi. Ympäristön mahdollisuudet sinänsä arvotetaan korkealle ja niistä pidetään kiinni, mutta koko koulun tasolla tapahtuvaa aktiivista hyödyntämistä ei saada helposti sujuvaksi. Opettajakunta varoo nostamasta esille yleiseen keskusteluun toisten työtapoihin liittyviä seikkoja. Toisaalta toiminnan tehostamista haluavat opettajat kokevat "yhteisten pelisääntöjen" puuttumisen toiminnan esteeksi. "Pelisääntöissä" voikin piillä eräänlainen itesensuuri-kulttuurin vastainen piirre; säännöillä otetaan kantaa myös pedagogisiin kysymyksiin, ja vaaditaan opettajakunnan jäseniä toimimaan omien luokkiensa kanssa tietyn yhdessä sovitun kaavan mukaisesti. Pelisääntöillä tarkoitetaan kuitenkin enemmän käyttäytymisnormeja kuin työtapoja ja etukäteen määrättyä ympäristön mahdollisuuksien soveltamisen määrää.

3. taso: Kehittämäväylän löytyminen: pikkuporukoituminen

Fyysisen ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia ja ulkoisia yhteistyösuhteita aktiivisesti käyttävät opettajat pyrkivät löytämään opettajakunnasta toisensa, ja kehittämään omaa työtään pienemmissä opettajakokoonpanoissa. Näihin pikkuporukoihin on periaatteessa vapaa pääsy, mutta käytännön syistä (esim. opetettavat sisällöt luokkatasoittain) ne useimmiten rajoittuvat saman luokka-asteen toiminnaksi. Ne opettajat, jotka kokevat ympäristön tarjoamat mahdollisuudet omalle työlleen hyödyttömiksi, voivat jättäytyä käyttäjäryhmän ulkopuolelle muun opettajakunnan siihen kantaa ottamatta.

Seuraavana esitän yhteenvedon koulun omaleimaisista vahvuusalueista sekä niiden käyttämistä ohjaavasta vuorovaikutuskulttuurista: 5.1.5 Yhteenvedo – Koulun omaleimaiset vahvuusalueet ja niiden käyttöä ohjaava vuorovaikutuskulttuuri.



Kuvio 21. Fyysiseen ympäristöön ja ulkoisiin yhteistyösuhteisiin perustuvan vahvuusalueen muodostuminen

5.1.5 Yhteenveto – Koulun omaleimaiset vahvuusalueet ja niiden käyttöä ohjaava vuorovaikutuskulttuuri

Olen tutkimuksessani määritellyt¹⁰⁶, että koululla on omaleimaisia vahvuusalueita, jotka liittyvät koulun työyhteisöön, opettajien henkilökohtaisiin taitoihin sekä koulun fyysiseen ympäristöön ja ulkoisiin yhteistyösuhteisiin. Vahvuusalueiden hyödyntäminen käytännössä tapahtuu koulun vuorovaikutuskäytäntöjä ohjaavan kulttuurin mukaisesti.

Tutkimuksessani olen luonut ja perustellut koulun vuorovaikutuskäytäntöä kuvaavan mallin, jonka olen nimennyt Koulun vuorovaikutuskulttuuriseksi malliksi¹⁰⁷. Mallin vuorovaikutuksellisuuden ytimen muodostaa yhteisön tasolla käytävän keskustelun käytäntö, jossa pitäydytään pintatasolla, arvottomatta kriittisesti vallitsevaa nykytilaa. Yhteisön kulttuuriseen säännöstöön kuuluu yksittäisen opettajan laaja liberaalisuus työn suunnittelussa, toteuttamisessa sekä arvioinnissa. Tämä opettajien miten-autonomia¹⁰⁸ koetaan työyhteisön eduksi, ennenkaikkea viihtyvyyden ja henkilösuhteiden toimivuuden kannalta. Työyhteisön liberaalisuutta suojellaan yhteisöllisellä itesesensuurilla. Tämä itsesensuuri yhdessä ylikorostuvan autonomian ja liberaalisuuden kanssa, aiheuttaa puutteita koulunkehittämiseen keskeiselle ajatukselle¹⁰⁹, jonka mukaisesti yhteisön kaikki jäsenet on saatava aktiivisiksi toimijoiksi muutoksen suunnittelussa. Muutostavoitteiden hahmottaminen ei onnistu ilman kriittisyyttä nykyhetkeä kohtaan.

Koko työyhteisön tasolla käytävän kehityskeskustelun ja -toiminnan sijaan ovatkin innovoinnit siirtyneet pienempiin ryhmiin – innovaatiotiimeihin, joita kutsun tässä tutkimuksessa “pikkuporukoiksi”. Näissä erilaisia opet-

¹⁰⁶ ks. 5.1.1 Koulun omaleimaisten vahvuusalueiden luokittelu

¹⁰⁷ ks. kuvio 17 Koulun vuorovaikutuskulttuurinen malli

¹⁰⁸ ks. 5.1.2.5 Opettajakunnan vuorovaikutuskulttuuri

¹⁰⁹ ks. Helakorpi & al. 1996, 208; 2.3.2 Koulun kehittämisen periaatteet

tajakokoonpanoja sisältävissä ryhmissä vallitsee omat kulttuuriset säännönsä, ja ne toimivat pääpiirteissään sekä kommunikaation että yhteistyön osalta koko yhteisöä syvemmällä tasolla. Samansuuntaisesti ajattelevat opettajat, jotka tutkimuksen koulussa osin koostuvat samaa luokka-astetta opettavista opettajista¹¹⁰, voivat siirtyä näissä ryhmissä sekä keskusteluissa henkilökohtaisemmille että varsinaisessa opetustyössä yhteistoiminnallisuudessa syvemmille tasoille. Näitä tasoja voidaan myös nimittää kollegiaalisuuden asteiksi¹¹¹.

Työyhteisöllisyyteen perustuva vahvuus liittyy opettajien käsitysten mukaan yksilötasolla erilaisten opettajien hyväksymiseen omana itsenään, omine henkilökohtaisine arvoineen ja asenteineen. Yhteisötasolla vahvuutena pidetään yhteisön jakautumattomuutta – klikkiytymättömyyttä¹¹². Molemmilla tasoilla korostuu käsitys erilaisuuden hyväksymisestä yhteisössä¹¹³.

Koulun omaleimaisten vahvuusalueiden hyödyntäminen noudattaa koulun vuorovaikutuskulttuurista mallia. Tämän vuoksi on mahdollista tarkastella henkilökohtaisista taidoista nousevaa sekä koulun fyysiseen ympäristöön ja ulkoisiin yhteistyösuhteisiin perustuvaa vahvuusaluetta yhdessä kulttuurisen mallin kanssa. Tätä ajatusta mallien yhteensovittamisesta esitän kuviossa 22.

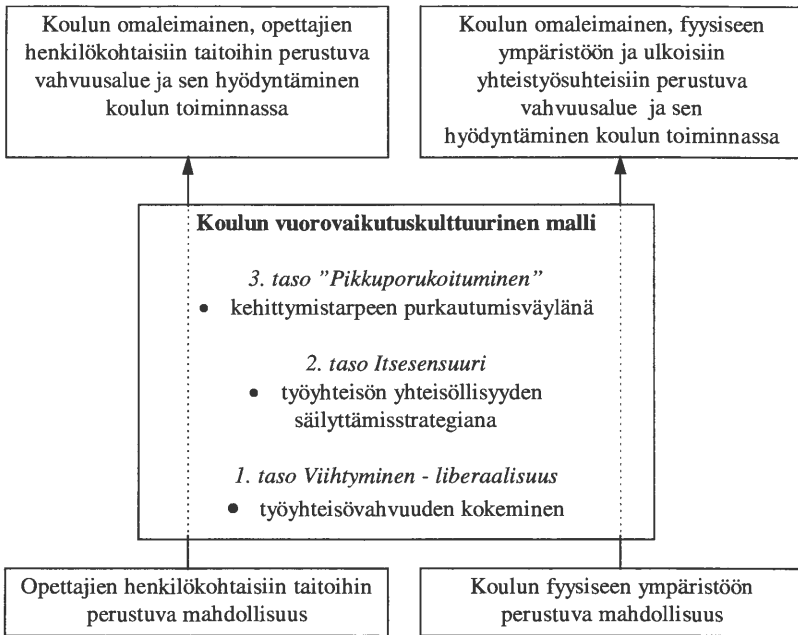
Kuviossa 22 ovat alimmaisena opettajien tiedostamat mahdollisuudet koulun toiminnan kehittämiseksi. Mahdollisuuksien käytännön soveltaminen koulun toiminnassa tapahtuu koulun vuorovaikutuskulttuurin ohjaamana. Vuorovaikutuskäytännössä esiintuleva kouluyhteisötason itsesensuuri on jatkuvan kehittämisen kannalta ongelmallista, koska sen voidaan osaltaan nähdä ehkäisevän ammatillista keskustelua. Työasioista – koulussa tapahtuvasta oppimisesta ja opetuksesta – keskustelu on koulun kehittämisen kannalta välttämätöntä. Itsesensuuri voi tällöin ehkäistä ammatillista keskustelua, jossa aktiiviset innovaattorit voivat omalta osaltaan kyseenalaistaa koulun perinteisiä toimintamalleja – passiivisten, muutosvastarintaisten opettajien ollessa perinteisten toimintamallien kannalla. Molempia ryhmiä tarvitaan, sillä aktiivisten innovaattoriopettajien toiminnalla voidaan koulun toimintaan löytää uusia käytännön sovellutuksia ja ideoita, kun taas muutokseen kriittisesti suhtautuvat opettajat kyseenalaistavat uusia ideoita ja siten vaativat innovaattoreilta harkittuja ja viimeisteltyjä ehdotuksia.

¹¹⁰ tutkimuksen koulussa korostui alkuopettajien yhteisöllinen toiminta

¹¹¹ ks. kuvio 15 Koulukulttuurin kollegiaalisuuden asteet oppimisriippuvuuden funktiona

¹¹² ks. taulukko 8 Koulukulttuurien muodot, klikkiytynyt kulttuuri – balkanisoituminen (balkanization)

¹¹³ ks. 2.2.1 Koulu yhteisö-käsite, väljien kytkösten muodostumisen syyt; 5.1.2.5 Opettajakunnan vuorovaikutuskulttuuri



Kuvio 22. Koulun omaleimaiset vahvuusalueet ja niiden kulttuurinen hyödyntäminen

Tässä tutkimuksessa olen jäsentänyt tekijöitä, jotka osaltaan estävät eri-laisten kyseenalaistavien huomioiden esittämistä opettajayhteisössä. Johtajan rooli koulun toiminnassa korostuu, sillä hänen tehtävänä on ohjata ja tukea koko koulun toimintaa ja siten nähdä yksittäisten innovaatioiden vaikutukset koko työyhteisöön jo etukäteen. Positiivisen, kehittämismyönteisen ilmapiirin luomisessa on juuri johtajan avoimuus ja puolueettomuus keskeisessä asemassa.

Pikkuporukoituminen on tässä koulussa muovautunut eri mahdollisuusalueiden kehittämistoiminnan ja innovoinnin väyläksi. Näiden porukoiden käsittäminen koulukulttuurin osaksi auttaa hahmottamaan tämän kompleksisen tilanteen luonnetta. Alakulttuureilla voi olla omiin näkemyksiinsä ja tavoitteisiinsa perustuvat tarkoituseränsä, ja ne voivat osaltaan ohjata koulun kehittymistä. Yhteisössä vaikuttavat alakulttuurit voivat poiketa toisistaan hyvinkin paljon. Kouluyhteisössä voi toimia useita opettajien alakulttuureita, jotka perustuvat opettajaryhmien omiin intresseihin.¹¹⁴

¹¹⁴ ks. Stoll & Fink 1996, 87–89

Tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että laajemman opettajayhteisön sisällä vaikuttaa kulttuuri, joka sallii pienempien yhteisöjen toiminnan. Opettajakulttuurissa samat opettajat toimivat eri yhteisöissä eri kulttuuristen sääntöjen mukaisesti. Myös opettajan kollegiaalisuuden aste vaihtelee riippuen siitä, missä ryhmässä hän kulloinkin toimii. Samassa koulussa voi toimia useita pieniyhteisöjä, joilla kullakin on oma kulttuurinsa ja kollegiaalisuuden asteensa. Suuressa yhteisössä alimmalla, tarinoinnin tasolla, oleva opettaja voi pikkuporukassa turvallisessa ja samanmielisessä pieniyhteisössä toimia yhteistoiminnallisuuden asteella. Tähän soveltuu ajatus saman henkilön useammasta roolista eri yhteyksissä. Turvallisessa ja tutussa yhteisössä yksilö voi toimia innovatiivisena kehittäjänä, kun taas suuremmassa ja vieraammassa joukossa syrjäytyvän ja alistetun vetäytyjänä. Tämä löydös tukee Hargreavesin¹¹⁵ näkemyksiä koulukulttuurista liikkuvana mosaiikkina, jossa eri opettajaryhmien väliset rajat ovat epäselviä ja muuttuvia ja opettajat toimivat samanaikaisesti useammassa ryhmässä.

Stollin ja Finkin¹¹⁶ näkemys koulusta yhteisönä, jossa koulun kulttuurin tyypittely on jaettu viiteen eri luokkaan: liikkuvaan, ajeltavaan, pyristelevään, vajoavaan ja vaeltavaan, ei tässä tutkimuksessa yksiselitteisesti toimi. Moniopettajaisen koulun sisällä toimii useita erilaisia kulttuureja, jolloin yksittäiset opettajaryhmät ovat kukin eri tasolla tehokkuuden ja kehittymisen nelikentässä. Tämän moninaisuuden, jota voi myös luonnehtia väljäkytkentäisyydeksi, vuoksi ei ole perusteltua käsitellä koko koulun opettajakuntaa sen enempää yhtenä homogeenisenä tehokkaana tai tehottomana sekä kehittyvänä tai taantuvana kulttuurisena kokonaisuutena, kuin määritellä käytännön toiminnan tehokkuutta yksinomaan koko opettajayhteisön toiminnan kautta. Yhteisö tulisi sen sijaan jäsentää paremminkin koostuvana useista eri tasoisista ja erilaisista toimintamalleja sisältävistä pieniyhteisöistä - pikkuporukoista.

Koulun johtaja on osa kulttuurin vaikutuspiirissä työskentelevää opettajakuntaa. Tällöin myös hänen toimintansa on sopeutunut kulttuurisen "säännösten" mukaiseksi. Päätöksenteko yhteisön tasolla rajoittuu käytännöllisiin ja helposti muokattaviin asioihin. Rehtorin tavoitteena on pitää koko yhteisö kulttuurin mukaisen yhteistyön ja -toiminnan piirissä, mikä näyttäisi tutkimuskoulussa onnistuneen. Siltä osin rehtori onkin luonut ja ylläpitänyt toimivaa kulttuuria¹¹⁷. Koulun johtajan toimintaan kuuluu myös johtaa työyhteisöään tavoitteellisesti – muotoilla kulttuuria. Koko yhteisön läsnä-

¹¹⁵ Hargreaves 1994, 238; taulukko 8 Koulukulttuurien muodot

¹¹⁶ Stoll & Fink 1996, 85; 2.3.3 Muutoshakuinen opettajayhteisö

¹¹⁷ ks. Hart 1991, 451

ollessa, virallisissa päätöksentekotilanteissa, on tutkimuskoulun pedagogi-
nen johtaminen ongelmallista.

Pienemmissä porukoissa, kehittäjäopettajien seurassa, on rehtorin rooli toisenlainen. Hän arvottaa opettajien mukana toiminnan suuntia ja pyrkii osaltaan ohjaamaan resursseja haluttuihin ja arvotettuihin kohteisiin. Ongelmallisena onkin pidetty¹¹⁸ sitä, että Suomessa koulukokeilut ovat usein yksittäisten opettajien omien mieltymysten ohjaamia eivätkä suinkaan kasvatustieteellisen tiedon ohjaamia. Tämänkaltainen pitäytyminen vain omassa kokemusmaailmassa voi toimia myös kehittämistyötä rajoittavana tekijänä, ja onkin siten eräs keskeinen kehittämiskohde koulun toiminnan suunnitelmallisessa arvioinnissa.

Opettajakunnan toiminta jalkapallopeleillä¹¹⁹ -metaforaa käyttäen

Weick¹²⁰ käyttää jalkapalloilua metaforana kuvatessaan väljäkytkentäisen yhteisön toimintaa. Tässä pelissä on varsin huomattavia eroja normaaliin peliin verrattuna:

Pelikenttä:

- Pelikenttä on pyöreä.
- Kentän pinta on epätasainen.
- Kentän ympärillä on useita maaleja.
- Kentällä on useita palloja yhtä aikaa.
- Kentän reunalla on katsojia, jotka voivat heittää lisää palloja peliin.

Pelaajat:

- Pelaajat voivat liittyä peliin tai tulla pelistä pois milloin haluavat.
- Pelaajat pelaavat mitä palloa tahansa.
- Pelaajat voivat valita itse mihin maaliin palloa haluavat pelata.
- Maali voi vaihtua pelin aikana kuinka useasti tahansa.
- Ei edes välttämättä ole kaikkien tiedossa, mitä peliä parhaillaan pelataan.

Pelaajat pelaavat tätä eriskummallista peliä vakavissaan ja pyrkivät tekemään parhaansa onnistuakseen maalinteossa.

Tätä pelimetaforaa voi hyödyntää koulun kulttuurin ja vuorovaikutuskäytäntöjen sekä vahvuuksien ja omaleimaisuuksien määrittelyssä. Pelaajat ovat opettajia ja eräät maaleista hyödynnettäviä mahdollisuuksia. Osa maaleista

¹¹⁸ ks. Hämäläinen 1992, 32; Syrjäläinen 1992, 8

¹¹⁹ Väljäkytkentäisen organisaation toimintaa on havainnollistettu tällä metaforalla (Weick 1976, 56; Weick 1988, 106–109; Vanhalakka-Ruoho 1993, 366–367)

¹²⁰ Weick 1976, 56; Weick 1988, 106–109; ks. myös Vanhalakka-Ruoho 1993, 366–367

on määritelty koulun opetussuunnitelmaprosessissa sekä muissa koko yhteisön kesken käydyissä keskusteluissa. Tämän vuoksi koko opettajakunnalla on varsin yhteneväinen käsitys muutamien maalien sijainnista – koulun opettajakunnan taidoista sekä koulun fyysisestä ympäristöstä nousevista vahvuusalueista. Näihin maaleihin pallon potkaiseminen ei kuitenkaan ole välttämättä kaikkien pelaajien tavoitteena, jokaisen päättäessä itse siitä, mihin pallonsa suuntaa.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan Weicin metaforaa edelleen tarkentaa. Näyttää siltä, että opettajakunnan peliin ei ole erikseen määritelty virallisia sääntöjä. Taustalla vaikuttavat kuitenkin kirjoittamattomat säännöt eli koulun kulttuurinen toimintanormisto. Näiden sääntöjen mukaisesti pelaajilla on korostettu vapaus potkia palloa mihin maaliin tahansa toisten siitä huomauttamatta. Tämän vapauden myötä koulun opettajat pelaavat peliä kaiken kaikkiaan varsin innokkaasti ja motivoituneesti. Ajan kuluessa ovat muutamat opettajat kuitenkin huomanneet potkivansa palloa yhä useammin samaan maaliin. He ovat löytäneet yhteisen intressialueen. Näin opettajat muodostavat epävirallisen joukkueen, joka pelaa kohti yhteistä maalia. Tähän joukkueeseen voi liittyä muita pelaajia, mutta ketään pelaajista ei pakoteta joukkueeseen.

Yksittäiset opettajat voivat pelata yhtaikaa useammassakin joukkueessa tavoitellen muitakin maaleja. Toisaalta koko pelistä voi jättäytyä, niin halutessaan, pois muiden opettajien siihen kantaa ottamatta. Tehokkaimmin maaleja – näkyvää tulosta ja resursseja – tässä pelissä saavuttavat ne opettajat, jotka ovat osanneet yhdistää voimansa pelaamalla kohti samaa maalia.

Valmentajana eri joukkueilla ja yksittäisillä pelaajilla on virallisesti rehtori. Valmentaja toimii pelissä pelaaja-valmentajana ja osallistuu varsinaiseen peliin samojen kirjoittamattomien sääntöjen mukaisesti kuin muutkin pelaajat. Rehtorin vaikutus poikkeaa tilanne- ja henkilötasolla. Valmentajana rehtori ei voi suorasti vaikuttaa koko pelin suuntaan tai taktiikkaan, mutta erilaisissa tilanteissa hän pyrkii omalla persoonallaan ohjaamaan peliä näkemyksiensä mukaisesti.

Voiko tästä pelistä tehdä toimivampaa ilman, että pelaajien pelimotivaatio suuremmin laskisi? Kuinka valmentajan tulisi toimia? Tarvitaanko pelin toimivuuden lisäämiseksi ulkopuolista apua? Voisiko pelin kirjoittamattomia sääntöjä – Koulun vuorovaikutuskulttuurisen mallin kolmea tasoa – tämentää tai aukikirjoittaa, vai voisiko peliin tuoda uusia sääntöjä: pyrkiä yhteistoimin muodostamaan koulukulttuuriin uuden, neljännen tason?

Tutkimuksen seuraavassa luvussa 5.2 Opettajayhteisö koulun opetussuunnitelman laatijana tarkastelen koulukohtaista opetussuunnitelmaa koulun aktiivisena kehittämisprosessina. Tällöin on mielenkiintoista tarkastella

mahdollista ristiriitaa, joka syntyy koulussa vallitsevan toimintakulttuurin ja prosessikeskeisen kehittämisen¹²¹ periaatteiden¹²² välille.

5.2 Opettajayhteisö koulun opetussuunnitelman laatijana

Tutkimuksen tulososan ensimmäisessä luvussa (5.1) määrittelin koulun vahvuusalueet¹²³ sekä mallinsin niiden käyttämistä ohjaavan koulun vuorovaikutuskulttuurin¹²⁴. Koulun toiminnan havainnollistamiseksi sovelsin Weickin¹²⁵ metaforaa väljäkytkentäisen organisaation toiminnasta jalkapallopelinä. Jalkapallometafora päättyi kysymykseen pelikentän toiminnan ja säännösten määrittelyn mahdollisuudesta koulun kehittämisessä. Koulun kehittämisen neljänneksi tasoksi nostin aktiivisen koulun kehittämisen, joka ottaisi huomioon aiemmat tasot: liberaalisuuden, itsesensuurin ja pikkuporukoitumisen.

Koulujen omaleimaisuuksien ja vahvuuksien tiedostaminen ja niiden mahdollisimman korkeatasoisen hyödyntämisen suunnittelu tuli ajankohtaiseksi suomalaisissa peruskouluissa koulukohtaisen opetussuunnitelmaprosessin myötä. Jokaisen koulun oli tällöin määriteltävä oma toiminta-ajatuksessa sekä otettava kantaa omaleimaisuuksiinsa¹²⁶. Opetussuunnitelman perusteissa ei kuitenkaan sen tarkemmin selvitetä sitä, mitä nämä omaleimaiset piirteet ovat, vaan niiden selkiyttäminen ja soveltaminen jäivät yksittäisen koulun itsensä tehtäväksi.

Tässä luvussa selviän koulukohtaisen opetussuunnitelmaprosessin toteutumista tutkimuskoulussa, opettajien näkemyksiä prosessista sekä tarkastellen prosessikehittämiseen olennaisesti kuuluvaa sitoutumista koulukohtaisen opetussuunnitelmaprosessin yhteydessä. Täyttääkö koulukohtainen opetussuunnitelma ja sen laadintaprosessi odotukset, jossa prosessin oletetaan

¹²¹ Täydelliseen prosessikehittämiseen ei kouluorganisaatiossa ole mahdollista päästä. Näkemykseni mukaan opetussuunnitelmaprosessin tavoitteet ja toimintamallit kuitenkin varsin pitkälle edustavat niitä periaatteita, joita yleisesti liitetään prosessikehittämiseen. Nämä rajoitukset huomioiden käsitän tässä tutkimuksessa koulukohtaisen opetussuunnitelmaprosessin kouluorganisaation sovellukseksi prosessikehittämisestä (ks. 2.3.1 Kehittämisajattelun muuttuminen).

¹²² ks. 2.3.1 Kehittämisajattelun muuttuminen

¹²³ ks. 5.1.1 Koulun omaleimaisten vahvuusalueiden luokittelu

¹²⁴ ks. 5.1.5 Yhteenveto – Koulun omaleimaiset vahvuusalueet ja niiden käyttöä ohjaava vuorovaikutuskulttuuri

¹²⁵ Weick 1976, Weick 1988

¹²⁶ Opetushallitus 1994, 15–16

olevan väylä koko koulun kehittämiseen suunnitelmallisuutta tuovana elementtinä¹²⁷ ? Luvun tehtävänä onkin selvittää koulukohtaisen opetussuunnitelmaprosessin luonnetta aktiivisen koulunkehittämisen välineenä. Tällöin erityinen huomio kohdistuu opettajayhteisön toiminnan jäsentämiseen koulukohtaisen opetussuunnitelman laadinta- ja hyödyntämisprosessissa. Keskeisiä ovat siten koulukulttuuriset erityispiirteet ja opettajien käsitykset opetussuunnitelmaprosessista.

Tätä tehtävää lähestyn analysoimalla opettajayhteisön näkemyksiä koulukohtaisesta opetussuunnitelmaprosessista ja sen vaikutuksista. Ajallista ulottuvuutta saan ottamalla mukaan observointiaineiston tuomaa informaatiota siitä, miten prosessi on jatkunut. Näin menetellen pystyn pohtimaan koulun opettajakunnan mahdollisuutta määrittää koulun yksilöllisyyttä ja kehittämissuuntaa sekä mahdollisuutta arvioida omaa toimintaansa kehittämistyössä.

Koulu yhteisön ominaisuuksia koskeva teoriatarkastelu¹²⁸ ja tutkimuksen edellisen luvun esiinnostamat kulttuuriset erityispiirteet¹²⁹ herättävät kysymyksiä siitä, millaiselle tasolle opettajat vallitsevan toimintakulttuurin piirissä voivat prosessikeskeisessä kehittämisessä päästä. Tämä ongelmanasettelu viittaa esitettyihin¹³⁰ käsityksiin siitä, että koulukohtaisen opetussuunnitelman laadinnassa on keskeisenä elementtinä opettajien välinen yhteistoiminta. Itse prosessin katsotaan¹³¹ perustuvan nimenomaisesti opettajien väliseen pedagogiseen reflektioon. Ongelmanasettelu kehittämisprosessin tarkastelussa voidaan nähdä myös kahden keskenään osin ristiriidassa¹³² olevan mallin vertailuna. Taulukossa 39 olen tuonut esiin ominaisuuksia ja odotuksia, joita liitetään menestyksekkäästi koulukohtaista opetussuunnitelmaa laativaan opettajayhteisöön. Toisaalta tuon taulukossa myös esiin opettajayhteisön kulttuurisia toimintapiirteitä, jotka voidaan ymmärtää kehittämisprosessia jarruttavina ominaisuuksina.

Tässä tutkimuksessa koulukohtaista opetussuunnitelmatyötä tarkastellaan koulun kehittämishankkeena, jota Syrjäläisenkin¹³³ pitää yhtenä opetussuunnitelmaprosessin tarkastelunäkökulmana: kaksi muuta ovat koulukohtainen

¹²⁷ ks. Taipale 1993, 2

¹²⁸ Opettajayhteisö väljäkytkentäisenä asiantuntijaorganisaationa

¹²⁹ 5.1 Koulun omaleimaiset vahvuusalueet ja niiden hyödyntäminen

¹³⁰ esim. Atjonen 1993, Kosunen 1994a, Syrjäläinen 1995

¹³¹ Syrjäläinen 1995, 99

¹³² Mallien ristiriitaisuutta voidaan ymmärtää myös käsityksellä kouluorganisaatiosta - ts. nähdäänkö se vakaana, ennustettavana, hallittavana, suunnitelmallisena vai paremminkin sumeampana, ennakoimattomampana ja mutkikkaampana (ks. Vanhalakka-Ruoho 1993, 365).

¹³³ Syrjäläinen 1995, 4

TAULUKKO 39. Koulukohtainen opetussuunnitelma koulun kehittämisprosessina -mallin ja vuorovaikutuskulttuurin osana -mallin näkemykset opettajayhteisöstä koulun kehittämisprosessissa

Opettajayhteisö Koulukohtainen opetussuunnitelma koulun kehittämisprosessina -mallin mukaisesti nähtynä	Opettajayhteisö Koulukohtainen opetussuunnitelma koulun vuorovaikutuskulttuurin osana -mallin mukaisesti nähtynä
<p>Yhteisö on:</p> <ul style="list-style-type: none"> – kykenevä tutkimaan itseään ja käymään avointa reflektiivistä keskustelua – halukas kehittämään toimintakulttuuriaan laadukkaamman perustehtävänsä suorittamiseksi – kykenevä työskentelemään vuorovaikutteisesti, jolloin kaikki jäsenet osallistuvat aktiivisesti ja kriittisesti nykytilaa tarkastellen laadintaprosessiin. 	<ul style="list-style-type: none"> – avoimuus ja reflektiivisyys ei ulotu koko yhteisön tasolle, eikä ammatillista dialogia juurikaan käydä (2. taso “itsesensuuri”) – käsitys koulun perustehtävästä ei ole yhteisesti jaettu, vaan jokainen opettaja yksilöllisesti ja muiden sitä arvioimatta luo sen itse (1.taso “liberaalisuus”) – aktiivinen vuorovaikutus on siirtynyt pienempiin toimintaryhmiin, joihin osallistuminen ei velvoita kaikkia opettajia (3. taso “pikkuporukoituminen”).

opetussuunnitelmatyö koulutusreformina ja innovaatiopyrkimyksenä. Opetussuunnitelman katsotaan täten olevan paitsi kehittämiskohde myös -väline. Koulukohtainen opetussuunnitelmaprosessi on tutkimuksessa sisäänrakennettu koko tutkimusasetelmaan. Tutkimuksen empiirinen aineisto on pääosiltaan koulukohtaisen opetussuunnitelman ensimmäisen version laatimisajalta (dokumenttiaineisto¹³⁴) tai sen soveltamisajalta (haastatteluaineisto, dokumenttiaineistosta sekä observointiaineisto). Näin myös tutkimuksen tulosluvun ensimmäisessä osassa 5.1 Koulun omaleimaiset vahvuusalueet ja niiden hyödyntäminen, on opetussuunnitelmaprosessi erottamaton osa vahvuusalueiden hahmottamisprosessia.

Opetussuunnitelman laatimista koskevan haastatteluaineiston koodasin haastattelujen purkuprosessin alkuvaiheessa opetussuunnitelma-pääkoodiin ja sen alakodeihin opetussuunnitelman laatiminen, opetussuunnitelmaprosessin tulevaisuus sekä opetussuunnitelmaprosessin vaikutus. Näiden opetussuunnitelmaprosessiin liittyvien alakoodien lisäksi nostin erilleen opetussuunnitelmaa kuvaavat maininnat: koulukohtaisuus ja hyvä opetussuunnitelma.

¹³⁴ ks. Liite 5 Tutkimuksessa käytetty dokumenttiaineisto

Mittavan, n. 300 tekstisegmenttiä sisältävän, alakoodiaineiston käsittelemiseksi muodostin jokaisesta alakoodialueesta tutkimushenkilökohtaisen lyhennelmän. Alakoodeista kootut lyhennelmät luokittelin taulukon 40 mukaisesti aineistolähtöisesti löytyneiden laatujen osoittamiin tarkempiin koodausteemoihin.

TAULUKKO 40. Alakoodien jakautuminen koulukohtaista opetussuunnitelmaa koskevan haastatteluaineiston koodausteemoittelussa

Alakoodi	Alakoodin laaduista muodostettu koodausteema
Opetussuunnitelman laatiminen	<ul style="list-style-type: none"> – Opettaja opetussuunnitelman laatijana – Arvio koko koulusta laatijana – Arvio prosessista – Kriittisyys / muutoshalu prosessiin – Alkuopettajien aktiivinen osallistuminen
Opetussuunnitelmaprosessin tulevaisuus	<ul style="list-style-type: none"> – Uuden lisääminen – Vanhan korjaaminen – Rauhoittuminen – Aktiivinen prosessin jatkaminen – Pirstaleisuus
Opetussuunnitelmaprosessin vaikutus	<ul style="list-style-type: none"> – Hyöty – henkilökohtainen taso – Hyöty – koulun / yhteisön taso – Hyöty – ulkoiset tahot – Prosessin näkyvät vaikutukset.

Edelleen koodattujen lyhennelmien avulla pystyin muodostamaan koko yhteisöä koskevan näkemyksen ilmiöstä ja jopa tarkastelemaan mahdollisia opettajaryhmien välillä ilmeneviä eroja.

5.2.1 Opettajien näkemykset kirjoitetusta opetussuunnitelmasta

Koulukohtaista opetussuunnitelmaa voidaan¹³⁵ tarkastella kahdesta eri näkökulmasta: opetussuunnitelma voidaan nähdä tekstinä, paperina¹³⁶; tai toisaalta prosessina, jossa oppilaat ja opettajat toimivat yhdessä toteuttaakseen koulutukselle asetettuja tavoitteita.

¹³⁵ Kosunen & Huusko 1998, 203

¹³⁶ tässä tutkimuksessa tästä opetussuunnitelman näkökulmasta käytetään käsitettä kirjoitettu opetussuunnitelma

Tutkimuksen haastatteluaineistossa opettajat opetussuunnitelmasta kertoessaan tarkoittavat yleensä kirjoitettua opetussuunnitelmaa¹³⁷ ja opetussuunnitelmaprosessilla prosessia, jolla pyritään tuottamaan kirjoitettu opetussuunnitelma. Kertoessaan hyvästä opetussuunnitelmasta opettajat tuovat esiin hyvää kirjoitettua opetussuunnitelmaa kuvaavia ominaisuuksia.

1:92 (1118–1144)

No, sen pitäisi minusta olla ainakin **selkeä**, että siinä pitäisi olla, siinä pitäisi olla **tietyt perusasiat** mahdollottoman selkeästi, mitkä vaadittaisi kaikilta ja sitten riittävästi sitä **pelivaraa**, tehdä jotakin muuta. Siis liikkumavaraa aika paljon. Kauheasti voisi olla opetussuunnitelmassa, tätä että ne perusasiat olisi siinä, mutta sitten olisi tällomaisia niinkuin **eri vaihtoehtoja**, mitä muuta siinä voisi tehdä, että se ei olisi kauhean semmoinen ahdas, eikä suppea, eikä semmoinen sidottu. **Siinä voisi toteuttaa itseensä sitten**. Asioita voi opiskella niin monella eri tavalla, että ei voida niinkuin, tai joku sitten jos ajattelee jotain kuvaamataitoa, niin ei siinä voi määrätä, että nyt tänä vuonna tehdään tämä, sehän riippuu niin siitä ihmisestä, joka sinne tulee, että siinä opetussuunnitelmassa on oltava niin paljon liikkumatilaa, että se opettaja joka saapuu niin se käyttää niitä vahvuuksia hyväkseen ja se uskaltaa käyttää, ja se saa käyttää niitä, ja **se saa poiketa niistä** mitä on niinkuin. Että se voi niinkuin näitä eri tällomaisia systeemejä sitten toteuttaa. Että **ei liian sidottu missään tapauksessa**.

8:80 (1003–1011)

JH: Entäs, kun verrataan siihen kunnan opetussuunnitelmaan, niin kumpaako käytät enemmän?

Uutta.

JH: Miksi?

Se on niin **helpolukuinen ja riittävän lyhyt**... tärkeimmät tulee siinä.

Opettajat varsin yhtenäisesti nostavat esiin laatuja, jotka liittyvät kirjoitetun opetussuunnitelman ulkoasuun, sisältöön ja määräävyyteen.

Taulukkoon 41 olen koonnut yhteen kaikki opettajien esittämät näkemykset hyvästä kirjoitetusta opetussuunnitelmasta. Taulukko on muodostettu etsimällä koodialueesta kootuista lyhennelmistä kaikki hyvää opetussuunnitelmaa kuvaavat laadut, teemoittamalla ne ulkoasu-, sisältö-, määräävyys-teemoihin, ja vielä tarkastamalla kokonaisuus kertaalleen alkuperäistä aineistoa lukemalla.

¹³⁷ Kangasniemi 1985, Kosunen & Huusko 1998, 202

TAULUKKO 41. Teemoiteltu lyhennelmäkokoelma hyvästä opetussuunnitelmasta

	Koulun kaikki opettajat
Ulkoasu	<ul style="list-style-type: none"> - selkeä, käytännönläheinen - ei korulauseita vaan arkikieltä - koulua mainostava
Sisältö	<ul style="list-style-type: none"> - sisältää perusasiat, jotka vaaditaan kaikilta - kertoo mitä pitää opettaa (=tavoitteet) - muuttuva, mukautuva - ilmoittaa riittävät tiedot seuraavalle asteelle - sisältää toteutusvaihtoehtoja - sisältää tähän kouluun soveltuvia vinkkejä - määrittelee koulun yhteiset tärkeät kuviot (johtojatus, oppilashuolto, ainekohtaiset asiat) - kertoo sen, miten koulumme eroaa muista kouluista (omaleimaisuus) - kertoo koulun omat erityistavoitteet - kattava ja laaja, jotta huomio erilaiset ja eritasoiset oppilaat
Määrävyys	<ul style="list-style-type: none"> - antaa raamit, missä mennään - joustava ja väljä - jättää opettajalle pelivaraa eli liikkumavaraa - ei liian yksityiskohtainen - antaa mahdollisuuden eri opettajien toteuttaa itseään - sallii variaation – luottaa opettajaan - ei määrää, mitä tehdään – paremminkin innostaa ja antaa ideoita - sallii poikkeaman tarvittaessa - sisältää vaihtoehtoja, joista opettaja voi poimia - toteutuskelpoinen.

Opettajien näkemys hyvästä kirjoitetusta opetussuunnitelmasta on yhtenäinen. Ulkoasultaan kirjoitettu opetussuunnitelma halutaan käytännön välineeksi, jota on helppo käyttää erityisesti selkeyden ja käytännönläheisyyden vuoksi. Opettajien näkemysten mukaisesti kirjoitetussa opetussuunnitelmassa on opetettävien sisältöjen lisäksi myös opettajan ideointityötä rikastuttavia aineksia – vinkkejä. Opetussuunnitelman sisältöön opettajat nostavat myös koulun omat erityisalueet kuten erityistavoitteet, omaleimaisuus, sovitut käytännönjärjestelyt.

Myös käsitys kirjoitetun opetussuunnitelman määrävyydestä on opettajakunnassa yhtenäinen. Opetussuunnitelma halutaan nähdä enemmän opettajan omaa päätäntävaltaa mahdollistavana ohjeistona kuin tarkasti opetta-

jan työtä rajaavana asiakirjana. Tätä samaa näkemystä opetussuunnitelman ideoivasta roolista esittää myös Välijärvi¹³⁸ jo ennen koulukohtaisia opetussuunnitelmia, jolloin hän nostaa opetussuunnitelman tehtäväksi ”tarjota erilaisia aineksia valittaviksi, ei sellaisinaan jäljiteltäviksi.”

Dokumenttiaineisto: Koulun opetussuunnitelma 1995–, 42

VINKKEJÄ LIIKUNNANOPETUKSEEN MEIDÄN KOULUSSAMME

Ulkoviikolla:

- lähiympäristön käyttö monipuolisesti (luettelo koulun ympäristön ulkoilupaikoista)
- muut viheralueet (koulun kaupunginosassa), koulun sisätilat (käytävät, vapaat luokat)
- ensiapu- /terveystietotunnit sijoitetaan pääasiassa ulkoviikoille ”Ioskakelien” aikaan

Sisäviikolla:

- salin pienuus aiheuttaa ongelmia: vuorottelu ja pienpelaaminen salin poikkisuunnassa mahdollisina ratkaisuin
- tietyissä lajeissa (esim. telinevoimistelu) teemaviikko, jolloin saliin laitetaan varusteet koko päiväksi

Muuta:

- taitopankin käyttö (opettajavaihtosysteemi)
- muutkin ryhmäjaot mahdollisia kuin tytöt/pojat
- liikuntavarusteiden käyttöä valvottava (kunto / käytön jälkeen paikoilleen laittaminen)
- liikuntailtapäivät / liikuntatempaukset
- koulun omat kisapäivät (esim. koulun hiihtokilpailut)
- koulu osallistuu mahdollisuuksiensa mukaan kaupungin kilpailuihin (vain vapaaehtoisesti edustamaan (kunnia-asia)
- videon käyttö opetuksessa ja arvioinnissa

Tutkimusaineistossa opettajan työn suunnittelua ideoiva rooli tulee esiin koulun opetussuunnitelmissa. Suotavista opetusmenetelmistä käsiteltäessä keskustellaan vain ns. ”vinkkitasolla”, jolloin yksittäisille opettajille halutaan jättää mahdollisuus ottaa esitetyt ideat huomioon tai jättää ne kokonaan huomioimatta.¹³⁹ Opettajan näkemykset opetussuunnitelman määrävyydestä halutaan jättää yksittäisen opettajan itsensä jäsennettäväksi. Opettajat ja koulun toiminta halutaan nähdä mahdollisimman itsenäisenä, ilman

¹³⁸ Välijärvi 1990, 133

¹³⁹ Koulukohtaiset opetussuunnitelmat (dokumenttiaineisto)

ulkopuolisten määräysten ohjausta. Usko siihen, että koulun tasolla (ja opettajatasolla) kyetään suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan toimintaa lähes itsenäisesti nousee selvästi esiin aineistosta.

Opettajat haluavat nähdä opetussuunnitelman vapautta antavana, jolloin korostuu opetussuunnitelman vinkkimäisyys. Näkemys opetustyötä määrittävistä tekijöistä on siten yhteneväinen aiemmin luvussa 5.1 esitellyn koulun kulttuuriseen malliin kanssa, jossa keskeisimpänä elementtinä oli yksilöllisyyttä korostava liberaalisuus. Tämän kulttuurisen toimintamalliston mukaisesti opettajien työ nähtiin jokaisen opettajan yksityisasiana, johon eivät kollegat tai johtaja saaneet puuttua. Samankaltainen suunta on nähtävissä myös tarkasteltaessa opettajien suhtautumista opetussuunnitelmaan. Se halutaan nähdä vinkkimäisenä, enemmänkin vapautta antavana ideapanakkina kuin työtä ohjaavana normistona.

Koulukohtaisen opetussuunnitelman muodosta määrätään valtakunnan tasolla selkeästi opetussuunnitelman perusteissa¹⁴⁰. Tämän mukaan jokaisessa yksittäisen koulun opetussuunnitelmassa tulee ilmetä¹⁴¹:

1. koulun tehtävä,
2. omaleimaisuus ja toiminta-ajatus,
3. koulun tuntijako,
4. oppiaineiden aloitusluokka ja mitä oppiaineita opetetaan luokka-asteista riippumattomissa ryhmissä,
5. opetuksen järjestäminen,
6. eri oppiaineitten sekä aihekokonaisuuksien tavoitteet, sisällöt sekä niiden toteutus, mikäli koulu toteuttaa kokonaisopetusta,
7. koulun kielenopetus ja siinä mahdollisesti tulevat oppilaan valinnat sekä
8. koulun itsearvioinnin periaatteet sekä oppilasarvioinnin perusteet.

Opetussuunnitelman toteuttajana opettaja halutaan nykyisin nähdä aktiivisessa roolissa opetussuunnitelman merkityksenantajana ja tulkitsijana¹⁴² siten, että opetussuunnitelmalle asetetut tavoitteet ohjaavat opetustyön suuntaa, mutta eivät kahlitse opettajan valintoja¹⁴³. Tämän perusidean tutkimuskoulun opettajakunta on varsin vahvasti omaksunutkin.

1:93 (1146–1153)

JH: No, käytätkö sinä tämän hetkistä... nyt on tämä vuoden ollut, niin oletko käyttänyt tätä uutta opetussuunnitelmaa?

¹⁴⁰ Opetushallitus 1994

¹⁴¹ Opetushallitus 1994, 15–16

¹⁴² Kosunen & Huusko 1998, 207

¹⁴³ Opetushallitus 1994, 9; ks. myös Välijärvi 1990, 134

Olen minä sitä käyttänyt, mutta olen minä poikennutkin siitä. Että kyllä **minä niinkuin suurinpiirtein siellä... koska mehän tehtiin se, se on niin helppo käyttää.**

Tutkimushaastattelujen ajankohtana opettajat olivat jo tehneet ensimmäisen virallisen version koulukohtaisesta opetussuunnitelmasta ja miltei vuoden jo soveltaneetkin sitä.

1:103 (1260–1279)

JH: No, oliko siitä tästä opetussuunnitelman tekemisestä sinulle itsellesi hyötyä, tästä prosessista?

No, on ehkä siinä se, että se on ehkä **nyt se opetussuunnitelma on kirjattu ne, mitä me todellisuudessa käytännössä halutaan tehdä.** Että se **ei ole niin teoreettinen**, kuin aikaisemmin on ollut, että siellä on hienoja lauseita tehty ennen, silloin kun tehtiin -85 sitä, niin, niin tuota, se tuntui jotenkin niin turhalta, että mietittiin niitä lausemuotoja, mihin muotoon pannaan opetussuunnitelmaan joku lause. Eikä ollenkaan sitä, että miten tämä käytännössä toimii. Että se tuntui niin turhauttavalta, että ei sitä käytännönmateriaaliin tehty mitään, ei oppimateriaaliin, niistä ei puhuttu mitään, vaan sitä että miten kirjoitetaan se opetussuunnitelma, että onhan tämä nyt ihan **lähempänä käytäntöä tämä nykyinen.**

Käytössä olevaan koulun opetussuunnitelmaan¹⁴⁴ ollaan varsin tyytyväisiä ja sitä kuvataan samoilla laaduilla kuin hyvää opetussuunnitelmaakin.

4:82 (905–913)

Käytätäkö sinä uutta opetussuunnitelmaa tällä hetkellä työssäsi?

... Kyllä varmaankin. Siinähan oli paljon se, kun sitä oli tekemässä ja sitä sillon niin paljon luettiin ja tehtiin, niin että en mie sitä nyt plaraa näin, että jus tuo kohta oli tossa noin, mutta **siinä on niinku jäänyt ne linjat ja suunnat. Ja monet asiat muistaakii. Ja jos ei muista, niin sitten katsoo sieltä kirjasta.**

3:74 (1228–1236)

No, tietysti ihan tuota sillä lailla että, kun siihen nyt on tutustunut siihen ja tuota kun sen huomio aika paljon tämän oman koulun asioita niin, niiden asioiden esille ottaminen niiden enempi ehkä kuin aikasempi. Se on niinkuin, **en niinkuin sillä lailla että sitä niinkuin joka päivä lukisi.**

8:79 (995–1001)

¹⁴⁴ Koulun opetussuunnitelma 1995–1996

JH: Käytätkö sinä uutta opetussuunnitelmaa millä tavalla tällä hetkellä?

No kyllähän mie käytän, koska mie teen sitä työssäni. Sen mukasesti. Kyl mie sieltä aina välillä tarkistan, että tuleekos nyt varmasti käytyä. Siellä se pöyällä on.

Varsinaisen kirjoitetun oman opetussuunnitelman käytöstä saa käsityksen, että laadintaprosessiin osallistuneina opettajat ilmoittavat tuntevansa oman opetussuunnitelmansa sisällön riittävän hyvin, joten kirjoitettua opetussuunnitelmaa ei välttämättä usein edes tarvitse avata. Kirjoitettua opetussuunnitelmaa käytetäänkin yhdenlaisena muistitukena tai -kirjana.

Kirjoitetun opetussuunnitelman sijaan tässä tutkimuksessa huomio keskittyy opetussuunnitelmaprosessiin ja sen toimimiseen oman koulun aktiivisen koulunkehittämisen välineenä. Tämän vuoksi on mielekästä tarkastella opettajien näkemyksiä opetussuunnitelman koulukohtaisuudesta.

5.2.2 Opettajien näkemykset opetussuunnitelman koulukohtaisuudesta

Koulukohtaisten opetussuunnitelmien kehittämisen lähtökohtana on se, että kouluyhteisö itse kykenee kehittämään omia vahvuuksiaan ja suunnittelemaan omaa kehittymistään¹⁴⁵.

1:90 (1086–1103)

JH: Joo, kyllä. Sitten mennään tuohon opetussuunnitelmaan, niin minkä takia sinun mielestä se tehtiin koulutasolla tämä uusi opetussuunnitelma?

Siis minun mielestä, minä olen miettinyt sitä, minkä takia tähän on menty, ehkä se on se, että **kaikki koulut on vähän erilaisia**, riippuen tiloista, riippuen opettajakunnan rakenteista, opettajakunnan lahjakkuuksista ja taidoista ja opettajakunnan hengestä ja riippuen asukkaista, ketä siinä koulun lähellä asuu ja mitä ryhmiä. Onko siellä ulkomaalaisia, että koulut on niin erilaisia. Että tuota, se on varmaan tehty ihan sen takia, että se **mikä on helpompi toteuttaa siinä koulussa**, on ajateltu vähän sitä, että **ei ne kaikki asiat, niinkuin voi samalla tavalla olla kaikissa kouluissa**. Että eiköhän siinä joku tällainen ole.

13:66 (976–981)

¹⁴⁵ Kosunen & Huusko 1998, 211

JH: Sitten mennään tuohon opetussuunnitelmaan niin mikä on sinun mielestä se syy että minkä takia se opetussuunnitelma tehtiin koulutasolla?

No, että ne koulut saisi sitä omaleimaisuutta. Ja saisi niitä **mitä ne haluaa niinkuin korostaa sitten.**

6:72 (1151–1159)

JH: No, sitten mennään tuohon opetussuunnitelmaan, niin minkä takia opetussuunnitelma tehtiin koulutasolla?

Kai se, se että nämä **koulut sitten pystyisi niinkuin sen ympäristönsä ja sen paikkakuntansa mukaisesti niinkuin sen opetuksen laatimaan**, että se olisi kiinnostavaa ja että se niinkuin **kiinnostaisi noita oppilaita**, kun siellä on tuttuja asioitakin mukana ja tuttuja ympäristöjä.

9:64 (1115–1122)

JH: No, sitten pyörahdetään tuohon opetussuunnitelmaan, tähän uuteen, niin minkä takia se sinun mielestä tehtiin koulutasolla, tämä uusi opetussuunnitelma?

No, nimenomaan että pystyttäisi **hyödyntämään näitä koulujen omia voimavaroja tehokkaasti**, ja koulu ehkä niinkuin saisi semmoista **omaa idyllisyyttä ja itsenäisyyttä, tulisi vähemmän riippuvaiseksi muista.**

Tutkimuskoulun opettajakunta katsoo olevansa juuri se taho, joka käytännön kokemuksellaan kykenee ottamaan huomioon koululla olevat mahdollisuudet. Koulukohtaisen opetussuunnitelman katsotaan tarjoavan mahdollisuuden yksittäisen koulun toiminnan tehostamiseksi.

Opettajat mieltävät koulukohtaisuuden liittyvän olennaisesti uuteen opetussuunnitelmakäsitteseen. Ulkoapäin tulevat ohjeet eivät heidän näkemystensä mukaan pysty huomioimaan käytännön mahdollisuuksia erilaisissa ympäristöissä toimivissa kouluissa. Juuri tätä näkökulmaa korostetaankin perusteena koulutasolla laadittavalle opetussuunnitelmalle. Myös Kosunen¹⁴⁶ liittyy siirtymisen kuntakohtaisesta opetussuunnitelmasta koulukohtaiseen opetussuunnitelman kehittämiseen näkemykseen, jossa korostetaan yksittäisen koulun laajempaa kehittämistä vapautta ja -vastuuta. Kunnan rooli on tällöin kehityksen antaminen sille, miten yksittäiset koulut toteuttavat kehitystyönsä.

Koulukohtaista opetussuunnitelmaa edeltävä opetussuunnitelma, kunnallinen opetussuunnitelma, oli jo askel paikallisuutta korostavaan suuntaan.

12:67 (1035–1049)

¹⁴⁶ Kosunen 1994a, 92

JH: Mennään sitten tuohon opetussuunnitelmaan, niin minkä takia opetussuunnitelma tehtiin koulutasolla?

Kai siinä suurin syy oli just, että **entistä opetussuunnitelmaa ei käytetty**, kun se oli niin kauheen **vaikeetajusesti laitettu paksu pumaska**, että kukkaan ei niinku jaksanut niihin syventyä. Vaikka olis tietysti pitänyt syventyä. Sieltä ei niinku viitsitty etsiä sitä tietoo enää ommaan käyttöön. **Junnas vaan niillä entisillä periaatteilla ja aatteli, että kyllähän tää nyt mennee suunnitelmien mukkaan, kun se on ennenkii menny.** Että sillä tavalla, että sie voisit todellakkii sie voisit tarkistaa, että meenkö mie nyt suurinpiirtein sen mukkaan. Se on niinku helpommassa muodossa se opetussuunnitelma.

2:88 (1143–1155)

JH: No mitä mieltä oot tämänhetkisestä nyt tämä mikä on ensimmäisen vuoden ollu voimassa tää?

En mie osaa sanoo hyvinhän se ainakin on menny ja nyt tuota luulisin... Silloinhan sitä kun rupee pahoin voimaan niin jossain on vikaa. En tiedä mitä muut ovat mieltä mutta tuota ei mulla ainakaan itelläni mitään ongelmia oo sen suhteen se aina antaa aika vapaat kädet, nyt vaan on otsikot ei sanota, että mitä että tarkkaan, sehän oli siinä mielessä se **vanha opetussuunnitelma aika pikkutarkka ja sitten sitä ei kukaan lukenutkaan sinne ois reilusti saanu viissataseen panna väliin se ois kyllä vuodenkin perästä ollu siellä.**

Tutkimuskoulussa kuntakohtainen opetussuunnitelma, sen paikkakuntakohtaisuudesta huolimatta, koettiin käytännön koulutyössä vieraaksi ja siten sen käyttäminen oli jäänyt vähäiseksi. Kunnallinen opetussuunnitelma nähtiin koulussa ulkoapäin annettuna määräävänä asiakirjana, jossa opettajan rooli on olla toteuttajana. Tämä näkemys tukee Atjosen¹⁴⁷ huomiota “kerralla valmiin opetussuunnitelman” ongelmallisuudesta, jossa opetussuunnitelman valmistumisen jälkeen ei prosessia enää jatkettu. Näin myös tutkimuskoulun opettajat ovat kadottaneet kunnalliseen opetussuunnitelmaprosessiin liittyneen prosessi- ja kehittämisulottuvuuden. Tällöin staattinen, muuttumaton opetussuunnitelma ei enää vastannut nykytarvetta. Tämä opetussuunnitelmaa määrittävä ominaisuus on yhdistettävissä Kosusen¹⁴⁸ sekä Clandinin ja Conellyn¹⁴⁹ huomioimiin näkökohtiin, joiden mukaan ulkokohtainen asema

¹⁴⁷ Atjonen 1993

¹⁴⁸ Kosunen 1994a, 19

¹⁴⁹ Clandinin & Connelly, 1992

opetussuunnitelman laadinnassa saa aikaan opettajien heikon sitoutumisen voimassa olleeseen opetussuunnitelmaan.

Opetussuunnitelmalla ja oppikirjoilla on Suomessa ollut kouluelämässä selvä yhteys.

2:87 (1131–1141)

JH: Entäs tähän vanhaan opetussuunnitelmaan verrattuna... niin kumpaako käytit enemmän?

Jos aatellaan näin, taikka kysyisit että miten sinä käytit sitä vanhaa opetussuunnitelmaa, niin en mitenkään, koska sehän oli niin, että kun se oli valtakunnallinen, **oppikirjat tehtiin täsmälleen just sen mukaan, niin sehän oppikirja oli itseasiassa oppikirja ja opetussuunnitelma**. Jos sitten mitä muita osa-alueita opetussuunnitelmassa on, niin ne on sitten hyvin persoonakohtaisia.

Valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan perehtymisen teki tarpeettomaksi siihen perustuvien oppikirjojen käyttö. Tämän näkemyksen mukaan ylhäältäpäin annetun opetussuunnitelman toteuttaminen on mahdollista, vaikka opettaja itse ei tutustuisikaan voimassa olevaan opetussuunnitelmaan. Riittää, kun opettaja vain käyttää kouluhallituksen hyväksymiä oppikirjoja. Peruskoulun alkuvaiheessa – keskitetyn vallankäytön vallitessa – tämä toimintamalli oli toimiva peruskoulujärjestelmän sisäänajamiseksi ja tasa-arvoisuuden toteuttamiseksi. Muuttuneessa tilanteessa muutoksia on kuitenkin alettu korostaa¹⁵⁰.

Opetussuunnitelmamuutoksen yhteydessä on käsitys oppimateriaalin merkityksestä muuttunut. Opetushallitus (ent. kouluhallitus) ei enää virallisesti hyväksy mitään käytettäviä oppimateriaaleja, vaan koulut ja opettajat varsin itsenäisesti päättävät opetuksessa käyttämistään materiaaleista. Tällöin on parempi mahdollisuus siirtyä uusiin toimintamalleihin. Muutoksen myötä on entistä tärkeämmäksi tullut se, että yksittäinen opettaja sisäistää opetussuunnitelman.

7:76 (1420–1431)

JH: Entäs suhteessa tähän vanhan opetussuunnitelman käyttöön?

No onhan se ihan erijuttu. Siis jos sanotaan niinkuin, niinkuin asia nyt rehellisesti on, **kuinkahan moni opettaja todella niin esimerkiksi tätä meidän sinänsä erittäin oivallista kuntakohtaista opetussuunnitelmaa tunteeka...** muuta kuin että se vie kolme hyllymetrillistä opettajanhuoneen

¹⁵⁰ ks. 2.1 Kohti koulutason kehittämistä

hyllystä. Mutta väitän, että **jokainen pääperiaatteessa tuntee meidän oman koulukohtaisen opetussuunnitelman. Koska on ollut itse mukana sitä tekemässä ja muokkaamassa.**

Koulukohtainen opetussuunnitelmaprosessi, jossa kaikki opettajat osallistuvat opetussuunnitelman laadintaan, näyttäisi tämän koulun opettajien puheen perusteella tapahtuneen.

Vaikka opettajat haluavatkin pitää itsellään oikeuden päättää itsenäisesti omasta luokkatyöskentelystään ja koulunsa käytänteistä, ei täydellistä irrottautumista keskushallinnosta tai alueen kouluista kuitenkaan haluta. Valta-kunnallista kehystä pidetään tärkeänä lasten tasa-arvoisen oikeuden opetuksen säilyttämisen ja oppilaiden koulusta toiseen siirtymisen vaikutusten vuoksi.

3:70 (1176–1192)

JH: No, mennään sitten tuohon opetussuunnitelmaan, niin tuota mitä olet mieltä, kenen pitäisi tehdä opetussuunnitelma ala-asteelle?

No, siis **raamit pitää tulla jostain ylempää**, eli sanotaan tällöinen kouluhallitus, lääninhallitus se taso, on niinkuin se, että mitä on tietyt raamit, että tuota ja sitten tuota niinkuin niiden jälkeen on niinkuin sanotaan **kuntatason opetussuunnitelma, myöskin tietyt raamit, että jokainen opettaja luo, sen opetussuunnitelman itseasiassa itsekseen**. Että tuota ei tietysti ole mitään järkeä siinä että tuota ekaluokalla joku rupeaa funktioita opettamaan, tai jotain aivan ihmeellisiä geometrisia kaavoja, jotka ei mene perille, että niinkuin semmoinen tietty järki siinä pitää olla. Jokainen opettaja aika pitkälti, mutta ei se tarkoita sitä, että se pitää kirjoittaa se opetussuunnitelma paperille.

10:50 (787–820)

JH: Mutta kun ajatellaan, kenellekö se opetussuunnitelman laatiminen kuuluu?

No, tuota, kyllä minun mielestä siinä pitäisi tasapuolisesti olla mukana, mukana tuota, tämä niinkuin tämä ylempi taso, eli koulutusviranomaiset ja koulu, koska jonkinlainen **yleinen tasohan täytyy olla, ei sitä voi ajatella että joka koululla, niinkuin ne ei tiedä toisistaan mitään, joku opettaja sitä ja joku tätä eli kyllä sillä pitää olla se ylempi kontrollikin**, mutta periaatteessa tietysti koulu, rehtori, opettaja.

...

JH: No, tuota miksi koulutasolla?

No, ensinnäkin sen takia, että me täällä nähdään aika paljon, että mikä on se tarve. **Mehän ollaan niitä käytännön työntekijöitä, jotka tiedetään, mitä niiltä voi vaatia, ja mitä niiltä pitäisi vaatia, mitä ne tarvitsee.** Mutta kuitenkin se, siinä mielessä täytyy olla joku **tämmöinen ylempi viranomainen, joka sen niinkuin tarkistaa ja pitää huolta siitä, että siis suurinpiirtein kaikkea tulee joka koululle, että se ei mene ihan siis tämmöiseksi holtittomaksi.**

Opetussuunnitelman koulukohtaisuudessa korostuukin enemmän yhteislaadinta, jossa keskushallinnon taso määrittelee yleiset, väljät raamit, joiden sisässä koulu ja sen opettajat koulun mahdollisuudet ja omaleimaisuudet huomioonottaen muodostavat tarkennetun opetussuunnitelman.

Koulun opettajilla on yhteneväinen käsitys koulun opetussuunnitelman yksilöllisyyden rajoista. Koulun oman opetussuunnitelman perustana on valtakunnallinen raamisto. Käytännössä nämä raamit muodostuvat Peruskoulun opetussuunnitelman perusteista¹⁵¹. Opettajat korostavat valtakunnallisten raamien tärkeyttä, mutta eivät analysoi tarkemmin niiden sisältöä.

Opetussuunnitelman perusteissa todetaan sen rooli yksittäisten koulujen opetussuunnitelmien osana¹⁵². Opetussuunnitelman perusteet korostavat opettajan aktiivista roolia laadintaprosessissa. Gröndahl kumppaneineen¹⁵³ jäsentää yksittäisen koulun asemaa suhteessa opetussuunnitelman perusteisiin siten, että koululla opetussuunnitelmaa laativien henkilöiden tulee jo laadintavaiheessa hallita opetussuunnitelmien perusteet. Näiden lisäksi tulisi koulujen hallita vankka näkemys valtakunnallisesta ja kunnallisesta koulutuspolitiikasta ja tulevaisuuden visioista. Edelläkuvatun kaltaisia yhteneväisiä näkemyksiä tai visioita eivät opettajat puheessaan tuo lainkaan esille. Viranomaisen määrittelemästä kehyksestä puhuessaan opettajat viittaavat opetettavien aineiden sisältöjen yhdenmukaisuuteen. Koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin on määritelty myös opettajuutta koskevia pedagogista näkemystä sisältävää aineistoa¹⁵⁴. Tätä opetussuunnitelma-ajattelun¹⁵⁵ pedagogista näkökulmaa ei tutkimusaineiston opetussuunnitelma-aineistossa tule esiin. Tämä havainto on yhtenevä jo aiemmin opettajayhteisön vuorovaikutuskulttuurin hahmottelussa esiintulleen kommunikatiivisen ominaisuuden kanssa¹⁵⁶, jonka mukaan työyhteisössä ei tuoda keskusteluun arvottavia pe-

¹⁵¹ Opetushallitus 1994

¹⁵² Opetushallitus 1994, 14–15

¹⁵³ Gröndahl & al. 1994, 26

¹⁵⁴ Patrikainen 1997

¹⁵⁵ esim. Patrikainen 1997, 8

¹⁵⁶ ks. 5.1.2.3 Kommunikointi

dagogisia näkökulmia, vaan ne käsitetään yksittäisen opettajan omaksi alueeksi. Tällöin eri opettajien pedagogisia näkemyksiä ei koulussa arvoteta tai arvioida – näin myös niistä keskustelua pidetään yhteiseen näkemykseen pääsemättömyyden vuoksi turhana ja vaarallisena. Vaarallisuuden näkökulma nousee mahdollisuudesta rikkoa yhteisössä vallitseva liberaalisuuden sääntö, jonka mukaisesti arvokkaaksi koettu ”hyvän viihtymisen tunne“ vaarantuu.

Koulukohtaista opetussuunnitelmaa kuvaavat mainintojen laadut noudattelevat sitä yleistä opetussuunnitelmaa koskevaa keskustelua, jota viime vuosina on runsaasti käyty eri yhteyksissä. Tämän yleisen keskustelun taustalla olevien opettajien omien näkemysten hahmottaminen onkin tutkimuksen kannalta keskeinen alue. Tällöin olisi tarkoituksenmukaista päästä tarkastelemaan opettajien mielipiteitä työyhteisöstään opetussuunnitelman laadintaprosessissa, ja samalla paljastaa koulun julkistamatonta, tiedostamatonta vuorovaikutuskulttuuria¹⁵⁷ sekä sen vaikutuksia koulun vuorovaikutuskäytänteisiin.

5.2.3 Koulukohtaisen opetussuunnitelman laadintaprosessi

Tässä tutkimuksessa huomio keskittyy opettajayhteisön vuorovaikutuskäytänteisiin ja käytänteiden taustalla vaikuttavaan vuorovaikutuskulttuuriin. Tämän mukaisesti myös opetussuunnitelmaa koskevassa aineistossa kiinnostavat kirjoitettua opetussuunnitelmaa enemmän opettajien näkemykset opetussuunnitelmapirosessista. Käytännössä prosessia koskeva tutkimusaineisto tarkentuu opettajien käsitykseen aktiivisuudesta laadintaprosessissa toimiessa ja käsityksisiin prosessin vaikutuksista.

5.2.3.1 Laadintaprosessin kulku

“Ops-prosessi on jatkuva, yhteisdynaaminen tapahtumasarja, jossa kouluuyhteisö tutkii itseään, käy sisäistä reflektiivistä keskustelua ja pyrkii koko ajan kehittämään opetussuunnitelmaansa ja koko toimintakulttuuriaan siten, että se voisi yhä laadukkaammin toteuttaa perustehtävänsä sekä oppilaan että yhteiskunnan näkökulmasta katsottuna. Työskentelylle on ominaista vuorovaikutteisuus, kaikki-

¹⁵⁷ Karjalainen 1992 – koulun julkisivun taustalla oleva ”pimeä puoli“

en yhteisön jäsenten ja sidosryhmien osallistaminen, avoimuus ulkoisille virikkeille sekä ajassa liikkuville haasteille. Näin ymmärrettynä opetussuunnitelma ei ole koskaan valmis, vaan se on säännöllisesti toistuvan kriittisen tarkastelun ja jatkuvien muutosten alainen.”

158

Koulukohtaisen opetussuunnitelmaprosessin onnistumisen analysoimiseksi on tarpeellista ensin tarkastella laadintaprosessin etenemistä dokumenttien¹⁵⁹ valossa. Olen kuvannut koulun opetussuunnitelmaprosessia aiemmin¹⁶⁰ ja siten pystyn tässä tutkimusraportissa kytkemään laadintaprosessin kuvaukseen myös opettajien haastatteluaineistossa prosessin jälkeen kuvaamia käsityksiä.

Koulun opetussuunnitelman laadinnassa edettiin strukturoidun kaavan mukaisesti. Opettajista koottiin erilaisia ryhmiä, jotka saivat vastuulleen opetussuunnitelman laadinnan eri osa-alueita. Opetussuunnitelman alustustyötä laatimaan valittiin opettajakunnasta rehtori sekä edustus alkuopetuksesta (1.–2.lk), keskiluokilta (3.–4.lk) sekä ylimmiltä luokilta (5.–6.lk).

Opetussuunnitelmatyöryhmän edustus

Rehtori	6.lk
Alkuopetuksen edustus	2.lk
Keskiluokkien edustus	3.lk
Ylimpien luokkien edustus	5.lk

Opetussuunnitelmatyöryhmästä valittiin opettaja (tutkija) opetussuunnitelmayhdysopettajaksi ja hänet kurssitettiin koulun opetussuunnitelmaprosessin vetäjäksi, organisoijaksi ja yhteyshenkilöksi. Itse olin opetussuunnitelmatyössä kyseisenä opetussuunnitelmayhdysopettajana sekä samalla yläluokkien edustajana. Rooliani opetussuunnitelmayhdysopettajana voidaan kuvata myös opetussuunnitelmaprosessin asiantuntijajohtajuudeksi¹⁶¹. Rehtorin kuvaus asiantuntijajohtajuuden ja hallinnollisen johtajuuden erottamisesta on seuraava:

7:78 (1441–1463)

JH: No, mitenkä itse osallistuit tämän tekemiseen?

¹⁵⁸ Gröndahl & al. 1994, 43

¹⁵⁹ Dokumenttiaineisto: Opetussuunnitelmien valmistelumateriaalit, opettajankokouspöytäkirjat, koulun opetussuunnitelmat (1995–96, 1996–)

¹⁶⁰ Kosunen & Huusko 1998, 213–218

¹⁶¹ ks. Gröndahl & al. 1994, 63–64

No, minun suurin ansio ehkä oli siinä että tämän opettajan Jyrki Huuskon lähetin Kajaaniin kursseille. Ei mutta ihan vakavasti puhuen niin kuin tuossa jo sivuttiin sitä, niin tuota kun tämä niinkuin läväytettiin se pakko, että tällainen on tehtävä, niin muutosvastarinta sekä minussa että meidän opettajakunnassa oli tietysti semmoinen tämän laman keskellä, että voi helkatti pitääkö vielä tehdä tällainen kun ei ole kuitenkaan sitten olemassa niitä resursseja, mutta kun se saatiin sitten liikkeelle se homma, niin minusta se oli kaikenkaikkiaan kuitenkin niin hyvä prosessi ja kyllähän se tietysti tuota jollakin tavallahan sitä johtamassa yritettiin olla ja tuota minä sanoisin, näin että **se vaatii kyllä, että tuota, sille on joku on omistautunut sille asialle. Ja välttämättä se ei, eikä pitäisikään olla rehtori, vaan pitäisi olla joku joka ei leimaannu, en minä nyt väitä, että meillä kukaan leimaantuu erityisesti hallintoihmiseksi tai muuksi. Se ei välttämättä saisi olla rehtori, ettei tule sanelun makua siihen hommaan.** Että kyllä se minusta meillä toimi siinä mielessä ihan hyvin se homma.

Omien kokemustensa perusteella rehtori halusi jonkun muun työyhteisön jäsenen työskentelemään keskeisessä asemassa prosessin suunnittelussa ja toteuttamisessa. Rehtorin itsensä toimiminen keskeisimpänä henkilönä saattaisi hänen mukaansa aiheuttaa vielä ylimääräistä vastarintaa. Käytännössä rehtorin näkemys hallinnollisen- ja asiantuntijajohtajuuden erottamisesta korostaa prosessin opettajavetoisuutta, jonka tavoitteena on osaltaan aktivoida yksittäisten opettajien osallistumista opetussuunnitelman laadintaan. Opetussuunnitelman laadinnassa rehtori korostaa käytännönläheisyyttä. Vastaavanlaiset tuntemukset opetussuunnitelmaprosessin käynnistymisvaikeuksista ovat tyypillisiä koko opettajayhteisölle.

Opetussuunnitelma valmisteltiin opetussuunnitelmayhdysopettajan laatiman jäsenyyksen perusteella. Tämä tarkoittaa sitä, että opetussuunnitelmatyöryhmä vastasi opetussuunnitelman yleisen osan laadinnasta ja esittelystä. Ainekohtaisia opetussuunnitelmaryhmiä opettajakunnasta koottiin yhteensä neljä erilaista: matematiikka-, äidinkieli-, ympäristö- ja luonnontieto- sekä taito-taideainetyöryhmät. Taito-taideaineissa opettajat jakautuivat vapaaehtoisesti, omien intressiensä mukaisesti, vielä erillisiin työryhmiin, joissa laadittiin erikseen musiikin, liikunnan, kuvaamataidon, teknisen työn, tekstiilityön sekä käsityöaskartelun opetussuunnitelmat. Yksittäiset, lähinnä kyseistä ainetta koko koulun oppilaille opettavat opettajat valmistivat historian, elämäntutkimuksen, erityisopetuksen, englannin kielen, saksan kielen sekä ortodoksisen uskonnon opetussuunnitelmat. Kaksi opettajaa muodosti vapaaehtoisesti evankelisluterilaisen uskonnonopetuksen opetussuunnitelman. Ryhmien koostumusta eri luokka-asteilla opettavista opettajista mallintaa kuvio 23.

	ma	ai	ylt	taito- ja taideaineet				
YHT				li	mu	ku	tn	ts
1.-2.lk	x	x	x	x	x		x	x
3.-4.lk	x	x	x	x	x		x	
5.-6.lk	x	x	x	x	x	x		

Ainekohtaiset opetussuunnitelmaryhmät:

(opetussuunnitelman valmistelu, esittäminen, korjaaminen, viimeistely)

x = edustus luokka-asteelta (yksi tai useampi henkilö)

YHT = opetussuunnitelman yhteinen osa (=ops-työryhmä)

ma = matematiikan aineopetussuunnitelma

ai = äidinkielen aineopetussuunnitelma

ylt = ympäristö- ja luonnontiedon aineopetussuunnitelma

taito- ja taideaineet (liikunta, musiikki, kuvaamataito, tekninen työ, tekstiilityö, käsityöaskartelu (1.-2.lk))

Esimerkinä:

- Matematiikan aineopetussuunnitelmaryhmä

- Alkuopetuksen opetussuunnitelmaryhmän jäsenet



Kuvio 23. Yhteenveto koulun opetussuunnitelman laadintaan osallistuneista työryhmistä

Kuvion 23 mukaisesti jakautuneiden opetussuunnitelmatyöryhmien esitykset ainekohtaisista opetussuunnitelmista kävi kukin luokka-aste (1.–2. lk, 3.–4. lk ja 5.–6. lk) vielä erikseen läpi. Tällöin kutakin aineopetussuunnitelmaa valmistellut opettaja toimi esittelijänä muiden luokka-asteiden opetta-

jille. Muutosehdotukset tuotiin esille koko opettajakunnan yhteisessä kokouksessa, jonka jälkeen aineopetussuunnitelmaryhmä laati lopullisen versionsa hyväksyttäväksi.¹⁶²

Tutkimuskoulun opetussuunnitelmaprosessia voidaan rinnastaa Gröndahlin opetussuunnitelman laadintamalliin taulukon 42 mukaisesti.

TAULUKKO 42. Gröndahlin¹⁶³ ja tutkimuskoulun opetussuunnitelmaprosessien vaiheet

Gröndahlin ¹⁶⁴ prosessimalli	Tutkimuskoulun toimintamalli ¹⁶⁵
Arvokeskustelu	1) Tulosojohtamistehtävät
Toiminta-ajatuksen ja tavoitteiden muodostuminen	2) Ops-prosessin tuleminen
Toimintaperiaatteiden ja yhteisten tavoitteiden määrittely	3) Prosessin käyttöönsaattaminen
	4) Prosessin hahmottumisvaihe
	5) Prosessin hyödyntämisen aika
	6) Arviointiprosessin alkaminen

Taulukossa 42 esitetty Gröndahlin prosessimalli sisältää ennako-oletuksia opettajayhteisön vuorovaikutuksesta. Gröndahlin mallissa oletetaan, että opettajayhteisö kykenee ammatillisen dialogin kautta luomaan ja jäsentämään omaa toimintaansa. Siten näkemys opettajayhteisöstä on yhdenmukainen aiemmin taulukossa 39 esittämäni Koulukohtainen opetussuunnitelma koulun kehittämissuunnitelman mallin kanssa. Tässä tutkimuksessa keskityn tarkastelemaan opettajayhteisöä sen vuorovaikutuskulttuurin kautta. Tällöin on olennaista kiinnittää erityistä huomiota koulukulttuuriseen toimintaan, joka koulukohtaisen opetussuunnitelman kohdalla tarkoittaa opetussuunnitelman hyödyntämisen tarkastelua koulun käytännöissä. Seuraavana keskitynkin tarkastelemaan opettajien näkemyksiä itsestään opetussuunnitelman laatijoina heidän toimiessaan koulun opetussuunnitelmaprosessin viidennessä – prosessin hyödyntämisen – vaiheessa¹⁶⁶.

¹⁶² ks. Kosunen & Huusko 1998, 216

¹⁶³ Gröndahl & al. 1994

¹⁶⁴ Gröndahl & al. 1994, 71–91; Kosunen & Huusko 1998, 212

¹⁶⁵ Kosunen & Huusko 1998

¹⁶⁶ Kosunen & Huusko 1998, 217

5.2.3.2 Opettajakunnan näkemykset itsestään koulukohtaisessa opetussuunnitelmaprosessissa

Perinteisesti koulua on kehitetty soveltaen kehitysideoita tarkastelematta käytössä olevaa opetussuunnitelmaa ja harkitsematta käytännön seurauksia opettajiin ja oppilaisiin. Tällaiset kehityshankkeet on koulussa koettu ulkoatulleina, sekavina ja muusta koulutyöstä irrallisina¹⁶⁷.

Opetussuunnitelman uudistamisen tärkeänä lähtökohtana oli tuoda opetussuunnitelma-ajatteluun koulun arkipäivää uudistava dimensio. Tähän uskottiin päästävän antamalla yksittäisille kouluille vapautta järjestää opetusensa omalla, tarkoituksenmukaisella tavallaan.¹⁶⁸ Koulukohtaisessa opetussuunnitelmaprosessissa opettajat ovatkin keskeinen vaikuttajataho.

2:92 (1184–1196)

JH: No koetko, että oli jotain hyötyä tehdä jotain?

No on se tietysti siinä mielessä hyvä, että kun on itse ollut mukana... niin sitä niinkun se aina sama, no mä nyt käytän semmosta... että aivan sama **jos sulle määrätään, että marssi tuohon suuntaan, niin sinä marssit, marssit ja kiroilet ja puriset. Mutta jos tuota minä ite sanon itselleni, että pitäis marssiä tuohon suuntaan, mie marssin ja viheltelen.**

JH: Niin. Kyllä, kyllä.

Tämä ero siinä on.

Tutkimuskoulussa koettiin tärkeäksi, että koulun väki saa osallistua opetussuunnitelman laadintaan. Tästä myös seurasi, että laadittu opetussuunnitelma koettiin omaksi.

4:79 (864–875)

JH: Mennään tuohon opetussuunnitelmaan, tarkemmin tähän koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan, mikä on nyt ensimmäistä vuotta voimassa tai käytössä, niin minkätakia se tehtii koulutasolla se opetussuunnitelma?

Onhan se nyt hyvä, että siinä kun piti tehdä ite se homma, niin ties, **että mitä pitää tärkeenä ja tietää nyt..** tieshän nyt ennenkii, mutta **se oli toisaalta vähän ulkokohtasta, että näin tehään, mutta kun sit ite on ollu sitä tekemässä ja ottanu huomioon paikalliset, nää oman koulun olosuhteet ja muut, niin siinä on paljon hyvää, toimivaa sillon.**

¹⁶⁷ Klein 1989, 101; Kosunen 1994a, 93

¹⁶⁸ Välijärvi 1990, 133

Opettajien käsityksiä laadintaprosessin koulukohtaisuudesta yhdistää näkemys siitä, että sillä pyritään sitouttamaan¹⁶⁹ opettajia uuteen opetussuunnitelmaan. Tätä, prosessin seurauksena lisääntynyttä, vastuunottoa opetussuunnitelmasta ja sen toteuttamisesta on pidetty¹⁷⁰ varsin yleisesti yhtenä keskeisenä tavoitteena koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin siirryttäessä. Valmiin opetussuunnitelman saadessaan opettaja joutuu omaksumaan, hyväksymään ja sisäistämään sinne asetetut arvot. Mikäli opettaja ei hyväksy osia opetussuunnitelmasta, ei hän myöskään todellisesti toteuta suunnitelmaa¹⁷¹.

Koulukohtaisessa opetussuunnitelmaprosessissa opettajat toivat myös esiin ajatuksen opetettavien sisältöjen tuntemuksen selkiytymisestä. Kuvatessaan opetussuunnitelman valmisteluprosessia opettajat ovat myös varsin yksimielisiä:

3:88–89 (1388–1401)

JH: No, mikä oli vaikeinta tässä tekemisessä?

No, tietysti vaikeinta on aina se **motivoituminen siihen**, että, siihen että, lähtö, alkuun saattaminen...

JH: Mikä siinä auttoi siihen?

No, en tiedä, se vaan lähtee, **ei siinä niinkuin ollut sen kummasempaa. Minusta se aika niinkuin jouhevasti meni koko se systeemi.**

5:101 (1399–1410)

JH: No, annettiinko liikaa ja liian vähän ohjeita?

Just sopivasti, että kun kuunteli noita muidenkin koulujen opettajakollegoita, ne repi suunnilleen hiuksia joissakin että miten on kelju homma ja ynnä muuta, minulle ei ainakaan missään vaiheessa tullut semmoista oloa, että tämä on niinkuin pakkopullaa ja ällöttävä homma, että minun mielestä se eteni koko ajan ja se oli, sinulla oli siinä esimerkiksi, semmoinen hyvä ajatus, että sitä oli sitten meidän mukava lähteä toteuttamaan.

Opettajat pitivät alkukangertelujen jälkeen käynnistynyttä prosessia jopa helppona.

¹⁶⁹ ks. Syrjäläinen 1995, 100

¹⁷⁰ Kansanen 1995, 11; Simola 1995, 336

¹⁷¹ Kansanen 1995, 11

2:96–98 (1225–1243)

JH: No etenikö johdonmukaisesti tää opetussuunnitelma?

Kyllä ehdottomasti se oli sinun ja tuon rehtorin käsissä, että se eteni ihan sitä on itekin niin **hyvä aikataulu ja se oli suunnitelmallisesti** ja sitä se ei ahdistanu ketään se etenemisnopeus

JH: Siusta oli hyvä että siinä oli aikataulu?

Kyllä ja se näky kun se näkysellä niin, että ois tarvinnu sanoo että tuo ois pitäny tehdä ja kyllä.

JH: No annettiin ohjeita liikaa vai liian vähän, ohjattiinko sitä?

No ohjattiin siinä mielessä hyvin kun sehän on jäsenetty se että sitten opettajat saavat etsiä siihen omat ratkaisunsa kyllä se oli ihan minun mielestäni ihan kiitettävä, että se oli.

Helppoutta edistävänä tekijänä pidetään juuri tarkkaa ja yksiselitteistä johtamista, joka määräsi työn suunnitelmallisuuden, aikataulutuksen, johdonmukaisuuden sekä välitavoitteet ja niiden seurannan. Koulun opetussuunnitelmaprosessin valmisteluun ja organisointiin opettajat suhtautuvat varsin kriittittävästi.

4:89–95 (978–1024)

JH: Olikos haittaa (oman opetussuunnitelman laatimisesta)?

Ei.

JH: Osallistuiko sinun mielestä kaikki opettajat tämän opetussuunnitelman tekemiseen?

Joo.

JH: Etenikö johdonmukaisesti tämän tekeminen?

Eteni.

JH: Ohjattiinko liikaa? Oliko liikaa ohjeita tai liian vähän ohjeita?

Sopivasti.

JH: Mikä oli vaikeeta tässä prosessissa?

Mie en nyt silleen muista, että olis ollu joku erityisen vaikeeta. Jokainenhan meni semmoseen ryhmään, minkä koki niinku kaikkein läheisimmäks aiheeks, jossa halus olla eniten vaikuttamassa. En mie muista, että oli ollu vaikeeta.

Se, että ongelmien esiintuominen kiistettiin, saattoi johtua myös haastattelijan henkilökohtaisesta vastuuroolista opetussuunnitelmaprosessin organisoijana. Opettajakunnan arvioidessa omia jäseniään ja eri opettajien rooleja prosessissa myönnettiin aktivoitumisessa olevan eroja.

3:84–85 (1338–1354)

JH: No, osallistuiko kaikki tämän koulun opettajat siihen opetussuunnitelman tekemiseen?

Kyllä minä luulen että aika pitkälti osallistui, mutta tietysti **jotkut oli passiivisempia kuin toiset ja toiset oli taas aktiivisempia** niinkuin kaikilla muillakin aloilla.

JH: No, mikä siinä vaikuttaa?

No, ehkä ainakin semmoinen ehkä, sanotaan iäkkäämmät opettajat on monet tuota vähän työliytynyt tähän tekemiseen ja varsinkin jos on eläkkeelle jäämässä, jo miettii että onko siitä nyt niin hirveästi etua että, kuitenkin yksilölle ja hänelle itselleen. Sitten **on muutenkin aktiivisempia opettajia** toiset kuin toiset. **Jotkut tykkää puurtaa sitä omaa hommaansa ihan.**

Opettajien aktiivisuuden vaihtelu opettajakunnassa on ilmeinen. Mielenkiintoista onkin tarkastella, millaiset opettajaryhmät ovat koulussa toisia aktiivisempia ja innostuneempia opetussuunnitelman kehittämisestä ja tätä kautta myös jäsenetystä oman työnsä kehittämisestä.

Opetussuunnitelmatyötä koskevassa kirjallisuudessa¹⁷² tunnustetaan erilaisten opettajaryhmien olemassaolo. Esimerkkinä voidaan pitää jakoa innokkaisiin kehittäjiin ja toisaalta epäilijöihin ja vastustajiin. Näitä molempia ryhmiä pidetään onnistuneen opetussuunnitelmatyön kannalta tarpeellisina - innokkaat kehittäjät ovat vetojuhtia ja innostajia, epäilijät taas kriittisiä tarkastelijoita ja arkityön korostajia.

Tutkimuskoulun opettajat eivät halua keskustella toisista opettajista ja näiden osallistumisesta.

9:73 (1317–1341)

JH: Osallistuiko kaikki sinun mielestä tosissaan sen tekemiseen?

¹⁷² esim. Gröndahl & al. 1994, 51; Kosunen 1994a

Kyllä siihen, kyllä kaikki varmasti ovat osallistuneet ja **minä en voi niinkuin mitata kenenkään tosissaan olemista.**

JH: Mutta mikä siihen vaikuttaa?

Mutta minä voin niinkuin omalta kohdalta, että minä en paneutunut ainakaan tarpeeksi ...

Tutkimusaineistossa opettajat eivät puheessaan halunneet ottaa kantaa toisten opettajien tekemisiin tai tekemättä jättämissiin. Sen vuoksi päädyin aktiivisuuden piirteitä etsiessäni luokittelemaan taas kerran aineistoa tutkimushenkilöittäin. Luokittelussa tuli esiin opettajakunnan yhteisten, jaettujen käsitysten lisäksi myös eri opettajaryhmille tyypillisiä piirteitä. Kuvioon 24 on koottu kaikkien opettajien maininnoista laaditut lyhennelmät koulukohtaisen opetussuunnitelmaprosessin laadinnasta.

Aineistossa selvimmin nousi esiin jo aiemminkin kommunikaation ja yhteistyön kannalta muusta opettajakunnasta aktiivisuudessaan ja yhteistoiminnallisuudessaan esiin noussut ryhmä – alkuopettajat.

Haastatteluaineiston analyysissä alkuopettajia ja muuta opettajakuntaa yhdistävät koko koulua kattavat näkemykset itsestään opetussuunnitelman laatijana: opettajakunta on keskeinen opetussuunnitelman laatijataho, opetussuunnitelman laadintaan on osallistunut koko koulun opettajakunta, prosessi koetaan edenneen sujuvasti ja helposti. Opettajia toisistaan erottavana tekijänä voidaan nähdä alkuopettajien puheesta nousevat teemat, jotka muilta opettajilta luokkatasoittain tarkasteltuna puuttuvat. Näitä erityisteemoja ovat: kriittisyyden mukaantulo prosessiin; kysymys siitä, saatiinko aikaan uutta; ja oman osallistumisen aktiivisuuden korostaminen omaa luokka-astetta koskevassa opetussuunnitelmassa. Opettajakuntaa kriittisyyden ja aktiivisuuden perusteella tarkasteltaessa nousi myös musiikin aineopetussuunnitelmaan osallistuneiden opettajien joukko esiin.

Koko yhteisön tasolla koulukohtainen opetussuunnitelma ei siten näyttäisi saavuttaneen niitä periaatteita, joita sille voidaan asettaa koulun toiminnan jäsentämiseksi ja kehittämiseksi. Toisaalta yhteisöstä on löydettävissä myös halua käyttää prosessia aktiivisen koulun kehittämisen välineenä. Löydökset tukevat tällöin mallia¹⁷³, jossa yhteisö on jakautunut pienempiin ja eri tavoin kehittämisprosessiin suhtautuviin ryhmiin.

¹⁷³ ks. taulukko 39 Koulukohtainen opetussuunnitelma koulun kehittämisprosessina -mallin ja vuorovaikutuskulttuurin osana -mallin näkemykset opettajayhteisöstä koulun kehittämisprosessissa

ALKUOPETTAJAT	YLÄOPETTAJAT
<p>Opettaja ops:n laatijana</p> <ul style="list-style-type: none"> – opettajien tehtävä laatia (tietävät mistä puhuvat) (voivat kuunnella vanhempia) – opettaja laatii – pakko miettiä ammatillisia asioita – hallinnollinen runko tarvitaan 	<p>Opettaja ops:n laatijana</p> <ul style="list-style-type: none"> – valtakunnalliset raamit, joiden sisällä koulun oma – valtakunnalliset linjat – koulu tehkään ops:n painotukset – opet laatikoot ops:n (vanhemmat voi antaa virikkeitä) – kun opet laatii he sitoutuvat – jos ylhäältä annetaan, ei kiinnosta
<p>Arvio koko koulusta laatijana</p> <ul style="list-style-type: none"> – ”kai kaikki osallistui?!?” – aktiivisuus vaihteli – kaikki osallistui 	<p>Arvio koko koulusta laatijana</p> <ul style="list-style-type: none"> – toiset tykkää tehdä yksin – kaikki sai esittää mielipiteensä – kaikki mukana laatimassa – aktiivisuudessa eroja – kaikki osallistui – ryhmien esittelytilaisuuksissa puhuttiin, oli pakko kuunnella – kaikki sai osallistua
<p>Arvio prosessista</p> <ul style="list-style-type: none"> – strukturoitu laadintaprosessi (ohjaus, organisointi, aikataulut, päämäärät, palaute) – kriitikkittömyys laadintaprosessiin – eteni hyvin vrs. muut koulut (saatiin valmista) – ajalliset ongelmat – olen tyytyväinen aika tuotti ongelmia (olisiko raha auttanut) 	<p>Arvio prosessista</p> <ul style="list-style-type: none"> – helppo prosessi – sturkturoitu prosessi tosi hyvä (suunnitelmallisuus, aikataulutus, jäsenetty eteneminen) – asiantuntijajohtaja tarvittiin – pakkopisteet – johdonmukainen laatiminen – ei vaikeuksia, helppo tehdä – ohjeita sopivasti, riittävästi ohjattiin – johdonmukainen – ei haittaakaan – alkuasenne negatiivinen – alkuvaiheen jälkeen helppo prosessi – ei kahlehdittu liikaa – hyvä prosessi – hyvin meni, en tekisi toisin – osallistuin istumalla – en enää jaksa innostua – olen osallistunut ennenkin – jos jää kohta cläkkeelle, ei pahemmin kiinnosta – sai itse valita ryhmän, motivaatio kasvoi
<p>Kriittisyys / muutoshalu prosessiin</p> <ul style="list-style-type: none"> – kriittisyys – onko vanhaa uusissa kansissa (ei tullut uutta) – nykykäytännössä on jo kokonaisopetus – mitä uutta saatiin? – prosessi vaatii aikaa – nyt päätästiin vain paperille – ristiriita: helpolla pääsy (ei muutosta) – kunnon prosessi (työläs) – nyt voisi tulla tarkemmaksikin – pitäisi saada uusia ideoitakin (vanhemmat mukaan, oppilaitkin mukaan, ympäristö mukaan) 	<p>Kriittisyys / muutoshalu prosessiin</p> <ul style="list-style-type: none"> – kriittisyys puuttuu – ei parannettavaa – kokonaisuus ei hahmotuttu – arvokeskustelut meni yli hilseen
<p>Alkuopettajien aktiivinen osallistuminen</p> <ul style="list-style-type: none"> – ryhmässä tehtiin – aop:n tein tosissani – aop:ssa työryhmä – työryhmä ei saa olla liian iso – prosessissa kiivastakin keskustelua – aop:ssa meni aikaa – toimi työnohjauksena – saatiin yhteiset linjat – yhdessä tekeminen helppoa 	

Kuvio 24. Koonta opettajien koulukohtaisen opetussuunnitelman laadinnasta esittämistä näkemyksistä

Löytyneiden erojen syvälinen ymmärtäminen vaatii tarkemman analyysin. Tämän vuoksi onkin loogista tarkastella tämän erityisen ”pikkuporukan” toimintaa opetussuunnitelman laadintaprosessissa verrattuna muuhun opettajakuntaan.

5.2.3.3 Erilaiset pikkuporukat opetussuunnitelman laatijoina

Kun määrittelin koulun toimintakulttuuria, havaitsin opettajakuntaan muodostuneen “pikkuporukoita”¹⁷⁴, joihin uusien opetusta koskevien kokeiluiden ja innovaatioiden kehittäminen on koko yhteisön tasolta siirtynyt. Näissä pikkuporukoissa on porukoitumisen perustana opettajien hyvät henkilökohtaiset suhteet ja näiden suhteiden mahdollistama kollegiaalinen työskentely yhteistoiminnallisen toimintakulttuurin vallitessa.

Selvimminkin koulun erilaiset toimintakulttuurit tulevat esiin kommunikaatio- ja yhteistyöprofiileissa¹⁷⁵ olevista eroista. Tällöin opettajakunta toimii koko yhteisön tasolla yhden kulttuurin vallitessa, kun taas samat opettajat omissa “pikkuporukoissaan” pääsevät huomattavasti enemmän yhteistoiminnallista kulttuuria muistuttavan toimintakulttuurin piiriin.

Sama ilmiö pikkuporukoiden kulttuurin kollegiaalisuuden kohoamisesta tulee ilmi myös koulun vahvuusalueiden käyttöä korostavissa pikkuporukoissa. Vahvuusalueiden käyttämisestä kiinnostuneet opettajat ovat löytäneet yhteisesti jaetun intressialueen, jonka avulla myös opettajan työhön liittyvä toiminta saa suuntaa sekä osaltaan mahdollistaa kasvavan ammatillisen keskustelun ja -yhteistyön.¹⁷⁶

Opettajien puheessa erottuu selvästi erilainen aktiivisuusasenne opetussuunnitelmaprosessin laadintaan. Alkuopettajat yleisesti kertovat osallistuneensa innokkaasti ja aktiivisesti oman osionsa laatimiseen.

8:92 (1113–1123)

JH: Mitä vaikeeta oli opetussuunnitelman tekemisessä?

Jos jotkut oli semmosia vaikeeta alueita, niin niihin miun tarvinnu sannoo mittään. Ett mie niinku mitä mie niinku osasin ne **alkuopetusjutut, niin niitä mielelläni kavereitten kanssa pohin**. Että en mie niin yksinään. Meitä oli semmonen työryhmä.. pieni, se ei saa liian iso olla.. **semmonen pieni työryhmä, niin siinä se otettiin entisiä apuja vähän ja miettiin, että tuohan ois hyvä ja niin**.. Että tuota ei siinä vaikeuksii miusta ollu.

Omien sanojensa mukaan alkuopettajat aktiivisesti ryhmässä toimien laativat alkuopetusta koskevat osiot opetussuunnitelmaan. Näillä opettajilla meni

¹⁷⁴ ks. 5.1.5 Yhteenveto – Koulun omaleimaiset vahvuusalueet ja niiden käyttöä ohjaava vuorovaikutuskulttuuri

¹⁷⁵ ks. taulukko 37 Opettajien kokeman, itse tekemän yhteistyön profiili; Liite 7 Opettajien kommunikaatioprofiilit luokka-asteittain (aop-yläluokat)

¹⁷⁶ ks. 5.1.5 Yhteenveto – Koulun omaleimaiset vahvuusalueet ja niiden käyttöä ohjaava vuorovaikutuskulttuuri

ryhmien toiminnassa runsaasti aikaa ja keskustelu kävi välillä jopa kiihkeänäkin.

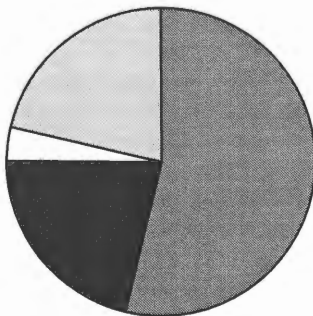
5:102 (1412–1429)

JH: No, oliko koululla sitten hyvä tämä prosessi tai onko tämä hyvä opetussuunnitelma?

Oli. Ruvettiin, keskusteltiin vielä enemmän niinkuin näistä meidän koulun asioista ja just kaikkien näiden **musiikin osalta ja näistä käytiin välillä ihan kiivaitakin keskusteluja** ja tuntimääristä ja kaikista muista. Että kyllä minun mielestä se oli ihan hyvä. Ja sitten kun noissa ryhmissä tehtiin. Esimerkiksi kun just jotain **äidinkielen juttuja tehtiin tuota alkuopetukseen, se oli myöskin se että ikinä meillä ei ole tarpeeksi aikaa, että me pari kolme tuntiakin voitaisi joskus istua rauhassa ja jutella näistä että mitä nyt, miten kannattaisi semmoinen tehdä ja näin. Siinä tuli niinkuin tavallaan tämmöistä työnohjaustakin ohessa ja sitä, sitä, että minusta se oli hirmu hyvä kyllä.** (Lisäys korjausvaiheessa: Huomattiin, että näinhän myö tehdään yhdessä. Varmuus, että ollaan oikeilla jäljillä!)

Ammatillinen keskustelu on näissä pienryhmissä huomattu tarpeelliseksi. Keskustelujen vaikutuksia kuvattiin jopa työnohjauksena.

Tiedustelin opettajilta haastattelun yhteydessä opettajien osallistumisesta eri opetussuunnitelmaryhmiin. Pakollisen osallistumisen¹⁷⁷ lisäksi opettajilla oli mahdollisuus osallistua vapaaehtoisesti ja oma-alotteisesti muihinkin opetussuunnitelmatyöryhmiin.



- Alkuopettajien osallistuminen (5 opettajaa)
- Yläopettajien osallistuminen (5 opettajaa)
- Erikoisopettajien osallistuminen (2 opettajaa)
- Rehtorin osallistuminen

Kuvio 25. Opettajaryhmien osallistuminen opetussuunnitelman ainetyöryhmiin

¹⁷⁷ ks. 5.2.3.1 Laadintaprosessin kulku

Tarkasteltaessa kuviota 25, jossa on eroteltu luokkatasottain opettajaryhmien – alkuopettajat, yläopettajat, erikoisopettajat sekä rehtori – osallistumista eri opetussuunnitelmaryhmiin, on syytä huomioida tutkijan osallistuneen yläopettajana useampaan ryhmään. Selvästi käy kuitenkin esille se, että sekä alkuopettajat että rehtori ovat olleet erittäin aktiivisesti koulukohtaisessa opetussuunnitelmatyössä nimenomaisesti aktiivisessa ryhmätyövaiheessa. Kaikki opettajat ovat toki osallistuneet vähintään niihin ryhmiin, joihin he “joutuivat ilmoittautumaan”.

Yläluokkien opettajilla ei haastatteluaineistossa esiinny luokkatasoon liittyvää yhteisöllisyyttä samassa määrin kuin alkuopettajilla. Korostuneesti yläluokkien opettajien keskuudesta nousi musiikin opetussuunnitelmaan liittyvät maininnat, joissa esitettiin työskentelyn aktiivisuutta korostavia piirteitä.

6:78–81 (1222–1249)

JH: No, osallistuitko sinä opetussuunnitelman tämän kouluopetussuunnitelman valmistumiseen?

No, olinhan minä siinä musiikissa. En muussa.

JH: Koetko että olet saanut vaikuttaa?

Kyllä.

JH: No, missä se näkyy sinun kädenjälki siellä?

Se näkyy oikeastaan kaikissa niissä, niissä tavoitteissa, minä niinkuin pyrin ihan selvästi asettamaan niitä silleen, sille tasolle, mitkä on ehkä toteutettavissa.

JH: Koetko että sinulle oli hyötyä?

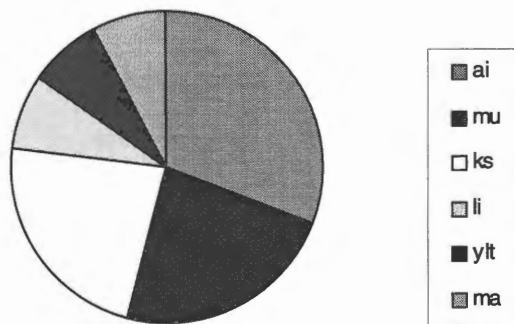
On.

JH: Mitä hyötyä?

No, just tämä nimenomaan että sen sitä ainakin sai puhua siitä, ja sanoa, puhua muidenkin näiden kanssa, että mitä täällä yleensä on mahdollista toteuttaa. Että ei mitään, voihan minä vaikka mitä laittaa sinne paperille, mutta kun ei pystytä käytännössä toteuttamaan.

Tutkimuksen koulussa on musiikkia opettavia ja siihen erikoistuneita luokanopettajia paljon¹⁷⁸. Musiikin aineopetussuunnitelman laadinnassa nämä yhteisen intressialueen jakavat opettajat kävivät keskustelua aineen sisällöistä ja menetelmistä. Musiikkia opettavat opettajat ovat myös tottuneet työskentelemään enemmän yhdessä kuin yleensä muut oppiaineisiin perustuvat opettajaryhmät. Koulun juhlatilaisuudet, tapahtumat ja erityisjärjestelyt on yleensä suunnitteluvaiheessa annettu juuri näiden opettajien yhteisen työryhmän laadittavaksi. Nämä opettajat ovat jo tottuneet toimimaan yhdessä tämän aineen aihepiirissä – myös opetussuunnitelma-prosessissa päästiin syvemmälle tasolle.

Haastatteluaineistossa työryhmiin kuulumisesta olen laatinut opetussuunnitelman laadintaan liittyvän kuvio 26, jossa on eroteltu aineryhmittäin, kuinka useat opettajat ilmoittavat haastatteluaineistossa kuuluvansa eri ryhmiin¹⁷⁹.



Kuvio 26. Opettajien ainekohtainen jakautuminen opetussuunnitelman laadinnassa

Myös kuviota 26 tarkastellessa tulee huomioida se, että kaikki koulussa opetussuunnitelman aikana työskennelleet opettajat eivät olleet mukana haastatteluissa, sillä kaksi opettajaa siirtyi eläkkeelle ennen haastatteluaineiston tuottamista. Kuvion havainnollistava arvo on kuitenkin sen esiinnostama informaatio musiikin opetussuunnitelmatyöryhmän suuruudesta. Opettajista vain osa opettaa tätä oppiainetta, mutta he kaikki ovat osallistuneet sen laadintaan. Käsityön (ks) suuri osuus selittyy sillä, että tekstiilityön ja teknisen työn opetussuunnitelmat laadittiin erillään, mutta tässä kaaviossa on yhdistetty nämä kaksi erillään toiminutta ryhmää.

¹⁷⁸ ks. kuvio 18 Tutkimuksen koulun opettajien erikoistumisaineet

¹⁷⁹ vrt 5.2.3.1 Laadintaprosessin kulku

5.2.3.4 Opettajien näkemykset opetussuunnitelmaprosessin tulevaisuudesta

Koulukohtaisessa opetussuunnitelmaprosessissa korostetaan¹⁸⁰ sen dynaamista luonnetta. Tällöin viitataan siihen, että koulun kaikkia toimintoja – niin opetusmenetelmiä ja opetuksen järjestelyjä kuin opetettavia sisältöjäkin – jatkuvasti arvioidaan ja muutostarpeen tullessa aloitetaan muutostyöksi tarvittavat toimenpiteet. Opetussuunnitelman laadintaprosessin jatkaminen kiinnittyykin täten arviointiin ja erityisesti koulun itsearviointiin. Opettajien tulisikin koulutyössään jatkuvasti kollegiaalisesti nostaa esiin ja pohtia arkityön toimintaa ja aktiivisesti toteuttaa kehittämistoimenpiteitä.

Opettajayhteisön toimintaa tarkastellessa huomasin, ettei tutkimuskoulun vuorovaikutuskulttuuriin kuulunut työyhteisön tasolla kriittistä, avointa pedagogista keskustelua. Yhteisön jäsenet varjelevat yhteisöllisyyden tunnetta siten, etteivät he tuo keskusteluun vaikeita keskusteluaiheita. Tämä yhteisön arvostama koulun kulttuurinen toimintamalli on ristiriitainen aktiiviseen koulunkehittämisajatteluun sisältyvän kriittinen kollegiaalinen reflektio -käsitteen kanssa. Millaisen näkemyksen jatkuvasta koulun kehittämisprosessista kritiikitön työyhteisö sitten tuottaa? Millaisia muotoja saa koulun itsearviointi, kun työyhteisö osin tiedostamattomastikin kieltäytyy epäkohtien esiinnostamisesta?

Opettajat tuovat esiin koulun itsearvioinnin merkityksen yleiseen koulun kehittämiseen kuuluvana asiana. Tutkimuskoulussa rehtori tuo prosessin jatkoa pohtiessaan esiin arvioinnin ja koulun itsearvioinnin suhteen ominaisuuksia.

7:82 (1505–1516)

JH: Miten tämä jatkuu tästä tämä prosessi?

No, joo siihen oikeastaan äsken todettiinkin, että tärkeintähän on että se ei valmistu ikinä vaan, sitä pyritään niinkuin kokoajan pitämään ajantasalla ja muokkaamaan. Kyllä varmasti ehkä se puoli sitten siinä korostuu kun puhutaan tästä **koulun arviointiasiaasta, nämä arviointi kysymykset tulee tavalla tai toisella tulevaisuudessa hyvin keskeiseksi. Minusta sen työyhteisön ja koulun pitäisi kehittää valmiuksia siihen arviointiin itse ettei jouduta siihen tilanteeseen, sen arvioinnin tekee joku muu, joillakin muillakin ehdoilla.**

Koulutuksen arvioinnissa rehtori näkee koulun itsearvioinnin tärkeänä. Rehtori nostaa kuitenkin puheessaan esiin myös sen, että työyhteisön

¹⁸⁰ Opetushallitus 1994, 9 16

arviointivalmiuksien taso ei tällä hetkellä ole arvioinnin kannalta paras mahdollinen.

Teemoittelin koulun opetussuunnitelmaprosessin tulevaisuutta käsittelevän haastatteluaineiston viiteen teemaryhmään: uuden lisääminen, vanhan korjaaminen, rauhoittuminen, aktiivinen prosessin jatkaminen sekä pirstaleisuus. Kuvioon 27 olen koonnut opettajien puheesta löytyneet näkökulmat teemaryhmittäin.

ALKUOPETTAJAT	YLÄOPETTAJAT
<p style="text-align: center;">Uuden lisääminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - lisätään jos jotain keksitään - uusien ideoiden lisääminen - kehittyä ajan myötä - ajanhengessä pysyminen – tarkastelu ja miettiminen 	<p style="text-align: center;">Uuden lisääminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - voi muuttua (ainakin tähän mahdollisuus) - voidaan kehittää - saisi olla enemmän vinkejä käytännön työhön - ops on jatkuva prosessi - varmaan tarvitsee tulevaisuudessa tarkennusta
<p style="text-align: center;">Vanhan korjaaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - turhan poistaminen - uskonnossa liian kovat vaatimukset – keventäminen - kokonaisteemojen muuntelu - jos huomaa väärää – korjataan - teemat jaoteltu nykykäytännön mukaan – uudet ideat – pakko muuttaa 	<p style="text-align: center;">Vanhan korjaaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - jos löytyy virheitä, korjataan - katsotaan miten pelaa – korjataan jos vikaa (itsellä ei tällähetkellä korjattavaa)
<p style="text-align: center;">Rauhoittuminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - mietitään ja kokeillaan nyt ensin – sitten vasta korjailtaan kun on saatu kokemuksia 	<p style="text-align: center;">Rauhoittuminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - tarkastellaan vuoden jälkeen miten onnistui - kai katellaan, miten onnistui - käytetään jonkin aikaa – jos tarvitsee uutta tehdä ja lisätä, niin sitten uusi painos
<p style="text-align: center;">Aktiivinen prosessin jatkaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - oppilaskeskeisyyteen muuntaminen - opettajan roolin muuttuminen (itse alttiiksi arvostelulle) - ideariihi opettajaporukalla, jotta keksittäisiin uutta - porukalla meidän koulun ”juttua” miettimään - ops:ssa osa, jonka tehnyt yksi henkilö – pitäisi miettiä porukalla 	<p style="text-align: center;">Aktiivinen prosessin jatkaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - voidaan kehittää – ei oo ollut puhetta - uudet ideat varmaan tulee kun yhdessä jutellaan – kun olis joku palaveri - sinne merkitty vahvuuksia – nyt pitäisi jotenkin ruveta niitä oikeesti käyttämään - vasta yhteistyöllä käytännön vaikutuksia - koulun itse arvioitava – muuten joku muu suorittaa arvioinnin - koulua ei sitten kuulla - voiko olla ohjaamista – muutakin kuin tiedollisten asioiden tarkistamista
	<p style="text-align: center;">Pirstaleisuus</p> <ul style="list-style-type: none"> - eri opettajat toimii eri tavoin – osa painottaa toisia asioita - voitaisiin kokeilla mitä joku keksitty (taitopankki) - pitäisi varmaan itsekin lukea uudelleen ja uudelleen läpi - en tiedä miten jatkuu – enkä ole miettinyt

Kuvio 27. Koonta opettajien koulukohtaisen opetussuunnitelman tulevaisuudesta esittämistä näköyksistä

Kaikkia kommentteja tarkasteltaessa viestivät koko koulun opettajakunnan kommentit opetussuunnitelmaprosessin tulevaisuudesta selvää yhteisössä käytävän keskustelun ja ideoinnin lisäämisen tarvetta:

4:98 (1052–1060)

JH: Mitä pitäis tällä hetkellä nykyseen opetussuunnitelmaan parantaa, sinun mielestä?

En osaa tälleen näin yhtä-äkkiä sanoa. **Miust tuntuu, että ne varmaan tulee, kun siinä yhdessä jutellaan. Elikkä meillä kun olis joku palaveri**, niin siinä varmasti tulee esille, että mikä on toiminut ja mikä ei. Onko jotain turhaa ja muuta, että.. ja pitäis ite varmaan lueskella sitä sit läpi.. siinä mielessä en oo sitä tehny.

4:90 (982–990)

JH: Sinä sanoitkin, että tää jatkuu tää prosessi, niin mitä nyt. Mites tästä eteenpäin? Mitä pitäis tehdä?

Kai myö varmaan pietään jotain palaveria yhdessä ja sitten voi jokainen kertoo, mikä on toiminut ja ha luaisko jotain lisätä sinne ja.. jotain ottaa pois tai muuta, että.. ei oo ollu mitään puhetta, mutta mie kuvittelisin, että kai meillä jotain yhteistä palaveria on jossain vaiheessa.

9:70 (1252–1271)

JH: No, miten tämä pitäisi jatkua?

No, tuota, **kyllä siitä pitäisi pitää ideariihiä**, että ne jotka on ollut kussakin opetussuunnitelmaryhmässä, niin tuota, ja nimenomaan semmoinen aine, mistä opettaja on kiinnostunut itse.

Opettajat tiedostavat opetussuunnitelmaprosessin jatkumisen vaativan yhä laajempaa yhteistoimintaa, keskustelua ja ideoiden vaihtoa - näitä asioita ei vain vielä ole tuotu omassa koulussa uudelleen keskusteluun.

Opettajien kommentteja voidaan tarkastella myös ryhmittäin, jota varten olen kuvion 27 mukaisesti erottanut toisistaan alku- ja yläopettajien maininnat. Tällä menettelyllä voin tarkastella erikseen koko koulun opettajakunnan yhdessä jakamaa käsitystä opetussuunnitelmaprosessin tulevaisuudesta suhteessa tutkimuksen edessä omaksi aktiiviseksi pikkuporukaksi muodostuneeseen alkuopettajakuntaan.

Syntyneet teemaluokat ovat suurelta osin yhteneväisiä koko opettajakunnassa. Kommentit kirjoitetusta opetussuunnitelmasta ja sen muuntamisesta koskettelivat lähinnä uusien ideoiden ja vinkkien tuomista mukaan kirjoitettuun opetussuunnitelmaan sekä mahdollisesti jo hyväksytyssä opetussuunnitelmissa ilmenneiden virheiden ja puutteiden korjaamista.

2:94 (1208–1213)

JH: No mitenkäs tää tästä jatkuu?

En mä tiedä töitä ja katsellaan **jos löytyy virheitä ja sitä opetussuunnitelmaa uudistetaan sitten kirjoitetaan uudestaan** sitten... luulisin, taikka **semmonenhan se oli se henki alunpitäenkin.**

4:84 (929–935)

JH: No mitä mieltä olet tämänhetkisestä opetussuunnitelmasta?

No se on ihan toimiva. **Eikös sitä niinku kehitetä jatkuvasti ja se on muuttuva ja se ottaa niinku nää muutokset huomioon, nää tilanteet.** Elikkäs sen ainakin pitäs olla toimiva.

Opettajat olivat varsin yksimielisesti ymmärtäneet opetussuunnitelma-prosessin jatkuvuuden ja sen, että opetussuunnitelmatyön aktiivinen jatkaminen kuuluu olennaisena osana prosessiin.

Koska koulukohtainen opetussuunnitelma ja sen käyttäminen oli haastatteluaineiston keräämisen aikana vasta ensimmäistä vuotta käytössä, maininnat liittyivät ensimmäisen käyttövuoden aikana saatuihin kokemuksiin.

8:87 (1057–1071)

JH: Nyt on tässä tilanteessa. Mites tästä jatkuu tää ops-prosessi?

Kai se pitäs muuttuu kokoaika.

JH: Mites tästä..

Edetään? .. niin ei myö vielä olla siihen puututtu, muttei jos siellä huomaa väärän, niin sinne vaan sivunlaitaan merkki ja jos jotain lisättävää on, miksei sinne lisäis heti. Miust tuntuu, että **vähän aikaa nyt kokeillaan ja mietitään ja lisäillään** ja onks tuo nyt hyvä vai huono asia, niin mietitään niitä. **En mie usko, että heti ruetaan nyt mitään uutta puuhaamaan.** Saa elää vähän tää uus opetussuunnitelma.

Opettajakunta halusikin ennen suurempia korjausehdotuksia saada kokemuksia uuden opetussuunnitelman käytöstä. Prosessin jatkamisesta opettajien käsitykset poikkesivat toisistaan paljon. Selvästi muusta opettajakunnasta erilleen nousi jälleen alkuopettajien ryhmä, jossa tuli esiin jäsentyneempi näkemys prosessin puutteista ja mahdollisesta jatkumisesta.

1:91 (1105–1116)

JH: No, kenen sinun mielestä pitäisi laatia opetussuunnitelma?

No, kyllähän se nyt opettajakunnan tehtävä on ensimmäiseksi. Että opetussuunnitelman tekoon voisi sitten niin, **siihen pitäisi ottaa minusta mukaan, siihen voisi ottaa jopa oppilaita. Ehkä siihen voisi ihan kokeeksi jopa noita pieniä oppilaitakin.** Omalta koululta, ihan mielenkiinnolla että mitä odotuksia niillä on kodeilla esimerkiksi koulua kohtaan. Mutta kyllähän se opettajakunta on minusta se ratkaiseva tekijä siinä.

13:73 (1049–1071)

JH: No, mitenkäs tämä jatkuu?

No, opetussuunnitelma sehän kehittyy ajanmyötä, ett sitä pitäisi pysyä siinä ajan hengessä mukana, että minun mielestä niin sitä aina, pitäisi aina tarkistella ja miettiä. (...) Niin tuossa tuli **vanhempainillassa** semmoinen, hän on tuota lastentarhanopettajana hän on tuossa esikoulukasvatuksessa mukana, niin hän sitten sanoi, että, vielä **juteltiin hänen kanssa kahdestaan**, että milloinkaan te otatte nämä asiat (...) hän kyllä sitä mieltä, että hän ihmetteli sitä että eikö olisi parempi ottaa ykkösluokalla. Tarkemmin ajatellen niin kyllähän se muuten näin on. **Että tämmöinen tarkistus ja korjaus myös varmasti opetussuunnitelmassa olisi hyvä**

1:113 (1354–1392)

JH: Nyt jos tämä pitäisi alusta, ajatellaan käännetään kelloa taaksepäin se pari vuotta ja tämä koko homma pitäisi ruveta tekemään uudestaan, niin mitä pitäisi tehdä toisin?

Ehkä **minä ottaisin enemmän koteja mukaan.** Kokeilisin ainakin, että, että olisiko, me ehkä liian vaisusti lähdettiin, siitä tuli vähän palautettakin, jo että miksi ei vanhemmat saaneet osallistua, mutta kyllähän me kerrottiin vanhempainillassa esimerkiksi, tätä minä en tiedä tekikö kaikki näin, koska siitä tuli palaute, että vanhemmat ei saanut olla mukana, että sitä olisi kannattanut miettiä, että millä tavalla olisi ottanut niitä vanhempia mukaan, olisiko ottanut kenties oppilaita mukaan. Että se olisi, ehkä se mitä olisi voinut tehdä toisin. **Että me tehtiin aika opettajakeskeisesti meidän prosessissa, ja ainakin nyt minä näen, että vaikka vanhemmille sanottiin, että teillä on mahdollisuus vaikuttaa, mutta se tuli siinä muodossa ehkä että ei ne siihen oikeastaan mitään sanonut, ainakaan minun luokan vanhemmat.** Että ei sieltä tullut tavallaan sitten kuitenkaan mitään semmoista, että nekin jotka luki sen, ne sanoivat, että hyvältäähän tuo näyttää. Tai sitten se on niille niin vieras asia kuitenkin, nämä meidän opetustavoitteet, että ei ne osaa sitten sinne laittaa niitä. Ja se mikä tuossa opetussuunnitelmassa, minä en tiedä pitäisikö ne kirjata siellä, minä muista missä muodossa siellä on tämä yhteiskunnan hyödyksi käyttö, eli ympäröivän yhteisön, että tehtäisi näitä työpaikkavierailuja tämmöisiä, että ne on tietysti vähän hankala tuonne kauemmaksi lähteä, sinne on jo nämä matkat, mutta sitäkin voisi miettiä, ihan että olisiko vanhemmilla ollut vahvuuksia enemmän tähän vaikuttaa.

Esimerkiksi työpaikkansa puitteissa, että olisi voinut koulun kanssa tekemään yhteistyötä, että siinä voisi olla yksi.

1:105 (1287–1301)

JH: No, mitenkäs tämä prosessi jatkuu tästä?

No, nyt sinne, jos sitten jos jotakin, eikös tämä idea ole se, että sinne voidaan lisätä jotakin, jos hyväksi havaitaan, ja keksiä uusia ideoita sinne ja toteuttamismalleja ja jättää jotakin ehkä pois sitten, jos koetaan, että se ei kuulukaan tähän systeemiin ja varmaan **minusta siihen suuntaan edelleenkin sitten, että yksilöllistä opetusta oppilaskeskeisyyttä vielä enemmän**. Se vähän ihan riippuu siitä, esimerkiksi miten paljon me saadaan noita tietokoneita käyttää, nythän nämä on hyvin vähäistä mitä ne käyttää. Että eihän kun siellä, no minulla on silleen, että kumpikin ryhmä käyttää yhden tunnin viikossa.

5:82 (1116–1135)

JH: No, mitä uutta tämä vaatii opettajakunnalta muutosta?

Muutostahan se vaatii varmasti niin että, **asettuu itse alttiiksi sille (lisäys korjausvaiheessa: ja kaikelle arvostelulle ja arvioinnille)** että tuota, että sinä et voi olla omista oppilaistasi niin että sinä otat nokkiisi, jos ne jotain ilkeätä tekee, että hei, sinun oppilas teki sitä ja tätä. Niin opettaja ei ole se joka ottaa nokkiinsa niiden oppilaiden takia siitä, vaan että tosiaan että niinkuin oppilaat on yhteisiä. Sitähän me ollaan kirjoitettu jo sinne meidän opetussuunnitelmaan että meillä on oppilaat yhteisiä. **Mutta kunhan se nyt vielä käytännössä toteutuu koko koulussa, muuallakin kuin minusta alkuopetuksessa se alkaa olla aika kivasti, että kyllä siellä niinkuin katsellaan aina puolin ja toisin näitä, mutta semmoinen tietynlainen rohkeus siihen ja että uskaltaa panna itsensä peliin enemmän, että persooniahan me kaikki ollaan, mutta ehkä kaikilla ei ole semmoista ole semmoista heittäytymiskykyä, että niinkuin, että en tiedä.**

Alkuopettajat nostavat koulukohtaiseen opetussuunnitelmaprosessiin mukaan työskentelymuotojen laajentamisen sekä oppilaita että vanhempia koskeviksi. Alkuopettajien puheesta nousseet elementit voidaan kytkeä “uuden opettajuuden”¹⁸¹ määritteisiin, joiden mukaan opettaja pyrkii ottamaan mahdollisimman paljon vaikutteita suunnitellessaan paitsi luokka- myös koulutason oppimisympäristöä aktivoivaksi ja oppimismahdollisuuksien kannalta optimaaliseksi.

Alkuopettajien ajatukset tilanteesta, jossa opetussuunnitelmatyö aloitettiin alusta, tuovat voimassaolevan opetussuunnitelman kehittämiseen ja arviointiin uuden, kriittisemmän ulottuvuuden.

¹⁸¹ ks. 3.3 Käsitys opettajuudesta

9:65 (1124–1148)

JH: Kenen sinun mielestä pitää tämä opetussuunnitelma tehdä?

Kyllä se on ihan hyvä, että opettajat on sitä tekemässä. Sitten tavallaan, se tietyllä tavalla pakottaakin paneutumaan, pakottaakin ajattelemaan, että mitä voisi tehdä vielä enemmän. Ongelmana on, että kyllähän se niinkuin väkisinkin plakioituu tämä opetussuunnitelma, edellisestä opetussuunnitelmasta. Että sitä ei niinkuin voi estää, itseasiassa viime talvena, silloin kun opetussuunnitelmaa tehtiin ja kuitenkin sain olla muutamassa ryhmässä mukana, niin tuota, tämä oli niinkuin semmoinen kysymys, **mikä minulle eniten hiersi, että onko tämä vaan kuitenkin taas semmoinen, plakioitu juttu, että, että onko tässä uutta. Vaan onko tämä vanhan kertaamista. Se on nyt vaan näin näteissä kansissa. Että tuota, se on semmoinen vaara tekijä, että, että tuota, haluaa päästä helpolla, että saa sen nopeasti vaan tehtyä, se on niinkuin väärä asenne siinä, että hei kuinka tämä tulee tehdyksi. Että tämä saadaan nopeasti kansiin. Mieluummin niinkuin ajan kanssa ja ajatuksen kanssa, ja näitä ideariihejä pystyyn, ja uutta etsien ja tosiaan noin, niinkuin sinä olet tosiaan asetellut näitä kysymyksiä, pistetään niinkuin se vaan molemmin puolin kysymystä. Kumpi puoli painaa enempi. Että tuota.**

9:73 (1317–1341)

(...)

JH: Mutta mikä siihen vaikuttaa (opetussuunnitelman laadintaan)?

Mutta minä voin niinkuin omalta kohdalta, **että minä en paneutunut ainakaan tarpeeksi näihin kahteen mainitsemaani aineeseen, että tuota, ei minulle syntynyt, minä en muista että syntyikö mitään ihmeellistä, että tavallaan oikeastaan niiden aineiden kohdalla niin, niin tuota tuli semmoinen olo, että minä nyt laitan paperille niinkuin sen mitä on tässä tullut jotain.** Ja ehkä alkuopetuksen osalta myös oli se että tuota, että kunnallinen on ollut kunnallinen, minä olen tehnyt muutaman vuoden tätä työtä eritavalla. Ja nyt minä laitan paperille sen miten minä olen tehnyt viime vuosina. Esimerkiksi just kokonaisopetuksen suhteen. **Että nyt minä kirjoitan sen vaan, että se tulee niinkuin jälestäkäsini, että sitä on tehty näin jo pitkään. Ja se on toiminut, ja nyt minä kirjoitan sen paperille, se on ihan hyvin toiminut.**

Alkuopettajien puheesta voi nostaa esiin ristiriitaisuuden, joka on yhdistettävissä Senge¹⁸² mainitsemaan teesiin: “nopeammin on hitaammin“.

¹⁸² Senge 1990, 57–61

9:72 (1288–1315)

...

JH: Koetko että oli jotakin haittaa? ... opetussuunnitelmatyöstä?

Ei siitä siis varsinaisesti haittaa, kauheaa... miten minä vastasinkaan. Siis ei varsinaisesti haittaa, mutta tämä että tuota, jos joku juttu tehdään, se pitäisi tehdä ihan, minun mielestä se pitäisi tehdä jotenkin juurtajaksaan, jos lähdetään luomaan uutta. Että tavallaan niinkuin lakataan vaan se hiomattoman lattian päälle uusi lakkakerros. Se on nyt, niinkuin näin kiiltävä mutta se pohja on sieltä hiomatta, että... (Lisäys korjausvaiheessa: Miten siinä kävikään. Tuliko uusi lattia?)

Alkuopettajien maininnoista nousee esiin ajatus siitä, että helposti ja kivuttamasti toteutetulla opetussuunnitelmaprosessilla ei saavuteta juurikaan uutta ja ideoivaa, kun taas pitempiaikainen, työläämpi prosessi saattaisi tuottaa uusia, luovia ideoita ja toimintamalleja, mutta olisi epämukavampi ja työläämpi toteuttaa.

Alkuopettajien ohella aktiivisuutta korostetaan myös musiikkia koskevan opetussuunnitelman laidinnassa. Myös tällöin on havaittavissa kriittisyyttä prosessia ja tulosta kohtaan.

6:83 (1257–1277)

JH: No, miten tämä jatkuu tästä tämä opetussuunnitelmaprosessi?

No, nyt jos niitä vahvuuksia rupeaa sitten koululla, siellähän niitä puhuttiin niitä vahvuuksia, just meidän koulun vahvuutena mainittiin mm. tämä musiikki, sitähän pitäisi jollain tavalla ruveta toteuttamaan, että eikä vaan että siellä on.

JH: Mitä se vaatii?

Sitä just pitäisi nyt sitä yhteistyötä, että **mitenkä me saataisi tämä, mitenkä me saataisi tämä käytännössä toimimaan. Ja se ei toimi täällä, se ei toimi täällä nykyisellä systeemillä**, jos minä sen keksin, niin minä varmasti sanon, ja sitten minä varmaan pystyn sanomaan vaikka valtakunnallisesti jos minä sen keksisin miten se toimii, mutta kun sitä ei ole keksinyt kukaan vielä. Mutta minulla on sellainen haju siitä, että miten se... mutta meitä on täällä 350 enemmän eli 400 täällä pyörii, että miten sen käytännössä toteuttaa.

9:70 (1252–1271)

JH: No, miten tämä pitäisi jatkua?

No, tuota, kyllä siitä **pitäisi pitää ideariihä**, että ne jotka on ollut kussakin opetussuunnitelmaryhmässä, niin tuota, ja nimenomaan semmoinen aine,

mistä opettaja on kiinnostunut itse. Siihenhän syntyy eniten ideoitakin. **Että tuota, voisi vielä kokoontua miettimään sitä profiloitumista**, että miten, mikä on se tekijä tässä aineessa, mikä erottaa meidät tuosta naapurikoulusta. Tai sitten se ei välttämättä ei tarvitse tapahtua kaikkien aineiden kohdalla. **Vaan nimenomaan että nostetaan sieltä hei se musiikki, nostetaan sieltä se ylös, että me satsataan tähän, me tehdään tämä eritavalla kuin muualla.** Tietysti meillä on se että, tuolla naapurikoulussa on musiikkiluokka, meillä ei ole ja me halutaan musiikkia korostaa, siinä tulee tietyt kysymykset vastaan, mutta tuota, mutta, mutta, joidenkin aineiden kohdalla, niin jos peilataan siihen, että meidän koulu on erilainen, ja meidän koulua kehitetään tähän suuntaan, että se lähtee niinkuin sieltä, näistä kysymyksistä.

6:88 (1324–1343)

JH: Hmm. Kyllä. Nyt jos tämä pitäisi alusta, ajatellaan käännetään kelloa taaksepäin se parivuotta ja tämä koko homma pitäisi ruveta tekemään uudestaan, niin mikä pitäisi tehdä toisin?

Minun mielestä kannattaisi jos mainitaan tällainenkin tällaisiäkin asioita kun vahvuuksia, näitä koulun erikoisuutta, niin kyllä sitä pitäisi pohtia kyllä vähän tarkemmin, että onko siihen sittenkään käytännön mahdollisuuksia. Että sitä kannattaisi kyllä siis ihan opettajakunnan mieltä edes yksi opettajienkokous, pitää ihan siellä ja eikä mitään muita asioita siinä olisi kuin se. Että vapaata keskustelua. **Ainakin se vähintään yksi kerta. Eikä sekään varmaan riittäisi sitten, että, siis miten sen käytännössä toteutetaan sitten sen jälkeen, kun päätetään. Se sitten ruvetaan sitten ruveta sieltä lähtee sitä jos me keksitään jotain ihan, sehän vaikuttaa sitten koko siihen opetussuunnitelmaan. (Jos on joku idea, niin mieltä tarkkaan, kuinka se käytännössä ihan päivä–tunti–opet -kohtaisesti toteutetaan)**

Kaiken kaikkiaan opettajat, jotka puheessaan osoittivat aktiivisuutta opetussuunnitelman laadinnassa korostivat vaikutuksia oppilaan tasolla. Tätä löydöstä voi ymmärtää Kosusen¹⁸³ havainnon avulla, jossa hän toteaa opetussuunnitelman laadintaan osallistuvien opettajien tuntevan sen luonteenomaisen oppilaskeskeisyyden. Tällöin myös opetussuunnitelmallisten kehitystoimenpiteiden vaikutusten tulisi ulottua käytännön jokapäiväiseen työhön.

Kouluun laadittiin tutkimusprosessin aikana uudistettu painos opetussuunnitelmasta lukuvuodelle 1995–1996. Tämän tutkimuksen aikana (1996–99) ei koulukohtaista opetussuunnitelmaa enää uudistettu, vaan voimassa on edelleen vuodelle 1995–1996 valmistunut opetussuunnitelma. Koulun kahden opetussuunnitelman erojen analysoimiseksi olen laatinut taulukon 43.

¹⁸³ Kosunen 1994a, 203

TAULUKKO 43. Koulun opetussuunnitelmien¹⁸⁴ vertailu

Opetussuunnitelman luvut	Tehdyt muutokset
lv. 1995–1996 1. Koulun esittely lv. 1996– 1. Koulun esittely	ei muutoksia
lv. 1995–1996 2. Koulumme toiminta- ajatus ja tavoitteet lv. 1996– 2. Koulumme toiminta- ajatus ja tavoitteet	ei muutoksia
lv. 1995–1996 3. Opetusjärjestelyt koulussamme lv. 1996– 3. Opetusjärjestelyt koulussamme	- uuden luokkatilan mainitseminen myös kirjoitetussa opetussuunnitelmassa
lv. 1995–1996 4. Arviointi lv. 1996– 4. Arviointi	ei muutoksia
lv. 1995–1996 5. Oppilashuolto lv. 1996– 5. Oppilashuolto	ei muutoksia
lv. 1995–1996 6. Kodin ja koulun yhteistyö lv. 1996– 6. Kodin ja koulun yhteistyö	ei muutoksia
lv. 1995–1996 7. Ainekohtaiset opetussuunnitelmat lv. 1996– 7. Ainekohtaiset opetussuunnitelmat	- kirjoitusvirheiden korjaaminen ja ensimmäisestä painoksesta unohtuneiden merkintöjen lisääminen - oppiaineen (UO) sisältöihin tehdyt kavennukset tuntisupistusten johdosta

Koulun opetussuunnitelman “2. uudistettuun painokseen“ tehdyt muutokset koskevat

- vanhan korjaamista (kirjoitusvirheet, virheelliset tiedot (uo – uusi tuntijako ja sen vaikutus sisältöihin)
- unohdetun osion mukaanotto (liikunta – yleisurheilu)

Kaikkia opetussuunnitelmallisia uudistuksia ei välttämättä tuoda kirjoitetun opetussuunnitelman tasolle. Käytännössä keskustelut ja tarkennukset onkin virallisen organisaatiotason sijasta tärkeämpää sisällyttää koulun arkipäivään, opettajien väliseen keskusteluun ja päätöksentekoon.

¹⁸⁴ Dokumenttiaineisto: Koulun opetussuunnitelma 1994–1995, koulun opetussuunnitelma 1995–1996

Opettajankokouksissa käsiteltäviä asioita tarkasteltaessa voidaan saada jonkinlainen näkemys myös opetussuunnitelman keskeisistä elementeistä¹⁸⁵ ja niiden kehittämispyrkimyksistä. Näitä elementtien ilmenemistä on mielenkiintoista tarkastella tutkimuskoulun opettajankokouksissa. Taulukkoon 44 on koottu kaikki lukuvuoden opettajankokouksessa päätettävät asiat.

TAULUKKO 44. Dokumentti- ja observointiaineiston analyysi¹⁸⁶ – kokouksissa käsiteltävät asiat

	Käsiteltävät asiat:
Observointi-kokous 1	1. vuoden työajat (vapaapäivä, työluantait) 2. uusi opetustila 3. uusi ruokailusysteemi 4. välituntivalvontalistan laatiminen 5. koulun erityistehtävien tekijöiden valinta, kerhoajat 6. ops-työryhmäjako 7. sisäisen tiedottamisen paikka (ke-op.kok.) 8. yhdysopettajien valinta 9. juhlapäivistä sopiminen 10. ruokailusysteemiesittely (ruokalassa) 11. resurssiesittely (tuntimäärät, tukiovetus) 12. ensimmäisen koulupäivän ohjelma
Observointi-kokous 2	13. koulun lausunto kaupungille 14. atk-luokan varuste-esittelyilmoitus 15. liikuntailtapäivän ohjelma 16. opettajarekisterikortti-ilmoitus 17. hankketoimikunnan perustaminen (LUMA – hankkeen osallistujakoulu ja hierakia, koulun vetäjäopettajien valinta) 18. VESO-päivään osallistuminen
Observointi-kokous 3	19. työluantain ohjelman esittely 20. syrjintäseminaarista ilmoittaminen 21. Unkari-viikosta tiedottaminen 22. opettajien puuttuminen ruokailukäyttäytymiseen 23. hankkevaiheen esittely (COMENIUS – sovitujen suunnitelmien kertaaminen – osallistujien valinta) 24. hankevaiheen esittely (LUMA – koulutusaikataulun esittely)

Taulukko 44 jatkuu seuraavalla sivulla

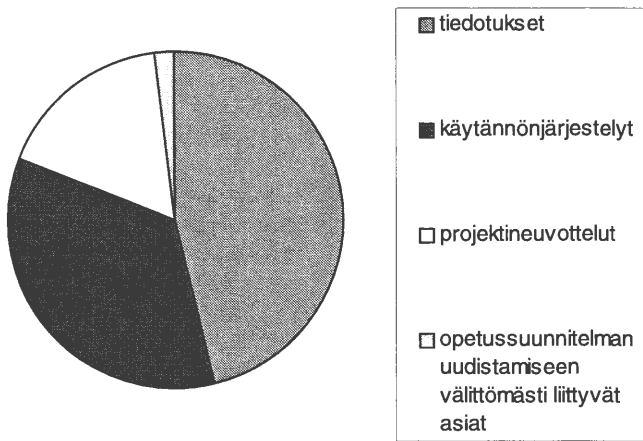
¹⁸⁵ Keskeisinä elementteinä pidän opetussuunnitelman niitä osia, joiden tulee opetussuunnitelman perusteiden mukaan ilmetä jokaisen koulun opetussuunnitelmassa (toiminta-ajatus, omaleimaisuudet, tuntijako, arviointiperusteet, yleiset opetuksen järjestämisen periaatteet, eri oppiaineitten sekä aihekokonaisuuksien tavoitteet, sisällöt ja toteutus sekä koulun itsearvioinnin periaatteet sekä oppilasarvioinnin perusteet).

¹⁸⁶ Dokumenttiaineisto: Opettajankokouspöytäkirjat; Observointiaineisto: kaikki opettajien yhteiset tilaisuudet

Päätettävät asiat voidaan jakaa erilaisiin ryhmiin sisältönsä puolesta. Nämä ryhmät ovat tiedotukset, käytännönjärjestelyt, projektineuvottelut ja opetus-suunnitelman uudistamiseen välittömästi liittyvät asiat. Lukuvuoden aikana käsiteltyjä asioita ja niiden jakautumista teemoittain havainnollistaa kuvio 28.

TAULUKKO 44. jatkoa edelliseltä sivulta

	Käsiteltävät asiat:
Observointi- kokous 4	25. saapuneiden kirjeiden esittely 26. arvioinnista sopiminen (oppilaat, koulu) 27. joulujuhlajärjestelyt 28. oppilaiden vapaa hakeutuminen (kertaus) 29. muut asiat, käytännönjärjestelyt
Observointi- kokous 5	30. projektiesittely (COMENIUS – projektin kertaus, ulkomaanmatkaan osallistujien valinta) 31. viestintäverkon esittely 32. projektiesittely (LUMA – vetäjäopettajien kertaaminen, projektikulut/-tuotot, vetovastuun siirtäminen, kritiikkipalaveri) 33. koulun budjetin esittely 34. muut asiat (käytännönjärjestelyt) 35. projektiesittely (LUMA – hankkeen uuden vetäjän valinta)
Observointi- kokous 6	36. koulukuvausten aikataulu 37. työpaikkakokouksesta ilmoittaminen 38. resurssien esittely 39. helmikuun tapahtuminen esittely (juhlat) 40. projektiesittely (COMENIUS – kevään ohjelman esittely)
Observointi- kokous 7	41. saapuneiden kirjeiden esittely 42. tiedoksiantojen kirjaaminen 43. VESO-päivän palautteen kertaaminen (opettajien kommentit omista ryhmistään)
Observointi- kokous 8	44. saapuneiden kirjeiden esittely 45. lukuvuoden lopetuksen käytännönjärjestelyt 46. syksyn VESO-päivistä sopiminen 47. muut asiat – käytännönjärjestelyt (laululava, ym.) 48. projektiesittely (LUMA – vetäjän puheenvuoro) 49. muut asiat – käytännönjärjestelyt tänä päivänä
Observointi- kokous 9	50. projektiesittelyt (yhteenveto vuoden hankkeista) 51. koulun jättävien opettajien muistaminen (sijaiset)



Kuvio 28. Opettajankokouksissa päätettävien asioiden jakautuminen teemoittain

Opettajankokouksissa käsiteltävät asiat liittyvät läheisesti koulun arki-työhön. Opetustyölle tunnusomaista on presentismi¹⁸⁷, jolloin suunnittelu-työ tapahtuu lyhyellä aikajänteellä eikä toimintaan tällöin perinteisesti kuulu pitkän aikavälin suunnittelua. Opettajien kokouksissa käsiteltävät asiat-kin liittyvät yleensä opettajakunnalle tiedoksi saatettaviin asioihin tai lähitu-levaisuuden yhteisen toiminnan järjestelyyn. Opetussuunnitelman uudista-miseen erikseen nimettyä keskustelua ei lukuvuoden aikana kertaakaan esiin-tyntynyt eikä siten myös laajempia periaatteellisia korjauksia tai keskusteluja opetussuunnitelman työstämisestä käyty. Ainoa suoraan opetussuunnitelmaan ja sen työstämiseen liittyvä asia oli itse- ja oppilasarvioinnista sopiminen.

Observointitilanne 4.

Tämä tuntui heti alusta lähtien olevan tämän opettajankokouksen tärkein asia: huomioonottaen syyslukukauden lopun läheisyys ja edellisellä viikolla ollut rehtoreiden **arviointikoulutus**. Rehtori kertoi, että alustustyö tätä arviointiprosessia varten on jo tehty pienemmässä porukassa; ops-suunnitteluryhmässä. **Nykyisen hyväksytyyn opetussuunnitelman mukaan arvostellaan alkuopetus sekä 3.lk:n syysarvostelu sanallisesti, jonka jälkeen arviointi suoritetaan numeerisesti. Tämä sitoo kaikkia, ja jos**

¹⁸⁷ Lortie 1975, 211–213

tähän halutaan muutosta, on keväällä mahdollisuus vaikuttaa ensi lukuvuoden arviointimenettelyyn. Huomiota pitäisi kiinnittää myös oppilaiden itsearviointiin (tästä ei kuitenkaan keskusteltu sen enempää, eikä se opettajakunnassakaan herättänyt minkäänlaista erityistä kiinnostusta). Arvostelulakanat on jo annettu opettajille lokeroihin.

Rehtori kertasi opettajakunnalle käyttäytymisen ja huolellisuuden arviointiin liittyviä asioita: annetaan vain yksi numero, samalla mittarilla kuin muutkin numerot 4–10 (tosin 4 ja 5 ei käytetty muita kyllä... 10 enemmän harvinaisuus kuin yleinen), **opettajat itse saavat päättää painotuksen.** Jos tästä asiasta on kysyttävää, niin mahdollisuus keskusteluun rehtorin kanssa. Muille opettajille annetaan numerot lakanaan hyvissä ajoin ja samoin on myös opettajien täytettävä huolellisesti kaikki oppilaskortit (oppilaskortit ovat tärkeämpiä kuin varsinaiset todistusaavakkeet). Samalla yksi opettaja ilmoitti kanslistin esittäneen opettajille uutta käytäntöä, jossa opettaja sanelee kanslistille todistuksen numerot, jotta ne menisivät oikein. Rehtori muistutti vielä, että "laittaapa ne sinne koneelle kuka tahansa, on vastuu aina opettajilla".

Rehtori esitti myös rehtorien koulutuksessa esille tulleet koulujen arviointipaineet ja sen, että kaupungin koulutustoimessa siirrytään vanhempien osalta ns. vapaaseen hakeutumiseen, jossa vanhemmat saavat valita koulun, jonne lapsensa laittavat. Rehtori selvitti myös sen, että lähellä asuvilla lapsilla on etuoikeus kouluunsa ja sen jälkeen jos sinne mahtuu, niin voidaan sinne ottaa muualta kaupungista tulevia lapsia. Koulujen tulee suorittaa itsearviointia. Tämän lisäksi kaupunki suorittaa arviointia ja tämä saattaa jossain vaiheessa vaikuttaa resurssien jakamiseen. Rehtori opettajakunnan hyväksyvällä mumminalla säestettynä toivoi, ettei tämä johtaisi A- ja B-luokan koulujen syntymiseen.

Kaupungin koulujen tulee lähettää joulukuun aikana koulutusvirastoon yhden sivun mittainen esite koulusta, jossa tulee näkyä mm. yhteystiedot, toiminta-ajatus sekä mahdollisesti muita asioita, joita halutaan uusien 1.-luokkalaisten vanhemmille hakuoppaan yhteydessä lähettää. **Ulkoasusta päätettiin rehtorin esityksen mukaisesti laittaa koulun valokuvan tilalle koulun logo,** koska se koulun omaleimaisena ja runsaastikäytettynä halutaan näkyviin kaikkiiin koulua koskeviin virallisiin papereihin; toisaalta kaikki koulut ovat suurinpiirtein "samannäköisiä suuria kivitaloja".

MEMO: Koko aihe ei oikeastaan missään vaiheessa herättänyt keskustelua. Kyse oli lähinnä vain käytänteiden kertaamisesta ja aikataulun muistuttamisesta.

Ne ajatukset ja toiveet opetussuunnitelmaprosessin jatkumisesta, joita opettajat haastatteluisissa observointeja edeltävänä vuonna toivat esiin, eivät

tutkimuskoulussa ainakaan virallisella tasolla toteutuneet. Ainoa opetussuunnitelman uudistamiseen välittömästi liittyvä seikka – koulun itsearviointi – ei herättänyt opettajainkokouksessa juurikaan keskustelua, vaan sekin otettiin lähinnä ilmoituksena tai käytännön järjestelynä. Koulun toiminnassa opettajainkokoukset eivät tämän aineiston perusteella näytä olevan se foorumi, jossa koulun toiminnasta tarkemmin päätettäisiin, vaan ne ovat lähinnä päätösten virallistamis- ja kirjaamistilaisuuksia.

Opetussuunnitelmaprosessi ja arviointi

Opetussuunnitelman perusteissa nähdään koulukohtainen opetussuunnitelma keskeisenä välineenä koulua koskevassa arviointiprosessissa. Tällöin arviointia kohdennetaan sen tarkasteluun, kuinka hyvin oppilaitoskohtainen opetussuunnitelma toteuttaa opetussuunnitelman perusteita ja miten oppilaitoksen profilointi ilmenee tavoitteissa. Tässä tutkimuksessa koulun virallinen organisaatio ja sovitut arviointikäytännöt esittäytyvät selkeästi koulun opetussuunnitelmassa. Sen sijaan todellinen käytännön toiminta ei näyttäisi yhtä selkeästi toteuttavan niitä periaatteita, joita sekä opetussuunnitelman perusteisiin että hyväksytyihin opetussuunnitelmiin on kirjattu. Opetussuunnitelman jatkumisen kannalta onkin syytä kriittisesti arvioida opetussuunnitelmaprosessin onnistumista. Tätä ajatusta tukee Gröndahlin¹⁸⁸ ryhmänsä kanssa esittämä ajatus, jonka mukaan opetussuunnitelmauudistus jää ilman prosessin arviointia kesken. Tällöin uudesta opetussuunnitelmasta saadut kokemukset tulisi koota systemaattisesti ja tehdä niiden pohjalta tarvittavat korjaukset¹⁸⁹.

Systemaattisuutta korostaa myös vaatimus koulun itsearvioinnista. Tällöin oppilaitoksen tulee arvioida opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumista sekä toimivuutta jatkuvasti. Tämä antaa mahdollisuuden jatkuvaan kehittymiseen ja tarkoituksenmukaiseen uudistumiseen. Arvioinnin tulisi pitkällä aikavälillä kattaa kaikki opetussuunnitelmassa määrätyt tavoitteet, mutta arviointikulttuurin muodostumisen kannalta koulu arvioi eri osa-alueita erikseen. Arviointikohteet ulottuvat laajoista kokonaistavoitteista aina suppeisiin, yksittäisiin toimintoihin.¹⁹⁰

Opetussuunnitelman kehittämisen ja näihin liitettyjen oppimis- ja opettajuuskäsitysten kytkeytyminen arviointiin on selvä. Tutkimuksen löydökset tukevat Kosusen¹⁹¹ huomiota, jonka mukaan koulussa tarvitaan arviointia

¹⁸⁸ Gröndahl & al. 1994, 114–115

¹⁸⁹ Gröndahl & al. 1994, 89–90

¹⁹⁰ Opetushallitus 1994, 22–23

¹⁹¹ Kosunen 1994a, 19

sekä yksilö- että yhteisötasolla, sillä opetussuunnitelman kehittäminen ja uudistaminen paranee ja yksittäisten opettajien kehittämismyönteisyys lisääntyy käyttöteorioiden muuttuessa opetussuunnitelman hyödyntämisen ja kehittämisen kannalta myönteisesti.

Tutkimuksen koulussa ongelmalliseksi alueeksi muodostuu yhteisötason arviointi. Opettajilla on mahdollisuus yksilötason arviointiin omista tutuista pikkuporukoissaan, sen sijaan yhteisön tasolla käytävää avointa kehityskeskustelua ei opetussuunnitelmaprosessin myötä näyttäisi syntyneen. Ne ammatillisen keskustelun ajatukset, jotka opettajat kokivat opetussuunnitelman aktiivisessa laadintavaiheessa tulivat esiin, eivät siirtyneet koulun käytänteisiin tai virallisiin opettajatapaamisiin.

5.2.4 Kokoavaa tarkastelua – väljäkytkentäinen opettajayhteisö opetussuunnitelmaprosessissa

Koulun kehittäminen on vallitsevan kulttuurin kehittämistä, sillä vasta toimintakulttuuria muuttamalla saadaan aikaan oppilastasolla tuntuja muutoksia. Koulukohtaista opetussuunnitelmaprosessia pidetään strategiana koulun kehittämiseksi ja opettajien aktivoimiseksi. Tällöin näkemys opetussuunnitelman uudistamisesta voidaan kytkeä myös ajatukseen koulun käytäntöjen uudistamisesta¹⁹². Koulun uudistaminen voi kohdistua koulun organisaatioon, opettajan ja/tai oppilaiden asemaan ja rooleihin, tai hallinnolliseen vastuunjakoon. Tässäkin on kysymys kuitenkin opetussuunnitelman uudistamisesta.¹⁹³

Tutkimuksen opetussuunnitelmaa ja sen laatimista koskevalla analyysillä pyrin hahmottamaan opettajakunnan toimintaa tässä prosessissa. Tällöin mielenkiinto kohdistui siihen, kuinka yhteisön tasolla yhteistoiminnallisuutta vaativa toimintatapa onnistuu asiantuntijayhteisössä, jossa vallitsee yleistä ammatillista dialogia ehkäisevä kulttuuri. Mielenkiintoista on myös tarkastella koulukohtaisen opetussuunnitelmaprosessin onnistumista aktiivisen koulunkehittämisen strategiana.

Väljäkytkentäinen asiantuntijayhteisö opetussuunnitelman laatijana

Tässä tutkimuksessa olen jo aiemmin tarkastellut opettajayhteisöä väljäkytkentäisenä asiantuntijaorganisaationa¹⁹⁴. Tutkimuskoulun

¹⁹² esim Stenhouse 1975

¹⁹³ Klein 1989, 13; Kosunen 1994a, 91

¹⁹⁴ Weick 1976, Weick 1985, Orton & Weick 1990

opettajakunnan vuorovaikutuskulttuuri on kytkeyty¹⁹⁵ tähän teoreettiseen lähestymistapaan. Myös koulukohtaista opetussuunnitelmaa ja sen laadintaprosessia koskevia löydöksiä voidaan tarkastella tästä näkökulmasta ja siten kuvata sen piirteitä teorian dimensioilla: autonomisuus, moninaisuus, modulaarisuus, vakaus, puskurointi, sopeutumiskyky, tyytyväisyys ja tuloksellisuus¹⁹⁶.

Autonomisuus koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa

Opettajat korostavat opetussuunnitelman “vinkkimäistä” luonnetta. Koulun opetussuunnitelman tulee sallia yksittäisen opettajan tehdä omat päätöksensä opetussuunnitelmasta käytäntöön siirrettävistä alueista. Opetussuunnitelmaan kytkeytyvää arvonäkemystä ei haluta nostaa esiin, vaan yhteisössä pyritään korostamaan erilaisuuden sallittavuutta sekä varsinaisessa opetustoiminnassa että opetuksen suunnittelussa. Koulukohtainen opetussuunnitelma perusteineen halutaan nähdä enemmän ideavarastona tai muistikirjana kuin opettajan toimintaa ohjaavana menetelmäohjeistona.

Moninaisuus kirjoitetussa opetussuunnitelmassa

Koulukohtainen opetussuunnitelma on jo laadintavaiheessa pyritty saamaan mahdollisimman väljäksi, jotta eri tavoin ajattelevat opettajat voisivat pitäytyä koulun opetussuunnitelmassa ja poimia siitä henkilökohtaisesti tarvitsemansa asiat. Yhteisö tällöinkin korostaa sitä, ettei kaikkien opettajien tarvitse toimia saman kaavan mukaisesti. Opetussuunnitelmaprosessin mukaisten koulun kehittämispyrkimysten kannalta onkin tärkeää huomata, että itsesensuurin ja liberaalisuuden korostuessa valmistunut uusi, koulukohtainen opetussuunnitelma sallii opetuksen lähes kaikissa muodoissaan eikä sinänsä ohjaa opettajia opetussuunnitelman perusteissa korostettavan oppimis- ja opettajuusnäkömyksen piiriin. Koulun kehittämistyön jatkumisen kannalta haasteelliseksi aihepiiriksi nousee suositeltavien ja toivottavien työskentelymuotojen ideointi- ja toteuttamishalukkuuden synnyttäminen ja ylläpitäminen yhteisössä.

Modulaarisuus koulun opetussuunnitelman laadinnassa

Opetussuunnitelmaprosessi laadittiin rakentamalla opettajayhteisöön ryhmiä, jotka varsin itsenäisesti vastasivat omien osa-alueidensa saavuttamisesta. Tutkimuskoulussa yksittäisten opettajien aktivoituminen opetussuunnitelmaprosessiin jäi jokaisen henkilökohtaiselle vastuulle eikä tätä aktivoi-

¹⁹⁵ ks. 2.2.1 Kouluyhteisö-käsite

¹⁹⁶ ks 5.1.2.5 Opettajakunnan vuorovaikutuskulttuuri

tumista lainkaan arvioitu. Osin tämänkin seurauksena eri opettajien aktivoitumistasokin jäi hyvin kirjavaksi. Yksittäinen opettaja päättää itsenäisesti siitä, kuinka merkittävästi toisten opettajien kanssa tehtävä yhteistoiminta tapahtuu. Tässä koulussa alkuopettajilla on työskentelytapa, jossa yhteistyö ja -toiminnallisuus on huomattavasti yleisempää kuin ylemmillä luokilla¹⁹⁷. Näillä opettajilla olikin jo perusvalmiudet – ryhmätyöskentelyvalmiudet – yhteistoiminnalliseen opetussuunnitelman laadintaprosessiin. Siten heillä oli myös mahdollisuus päästä myös prosessissa laadukkaammalle tasolle¹⁹⁸. Joissakin opetussuunnitelman laadintaryhmissä mahdollisesti toistettiin vain jo ennen kirjattuja, sisäistämättömiä tekstejä vanhasta opetussuunnitelmas- ta, ja ongelmaratkaisumallit perustuivat jo olemassaoleviin toimintamalleihin, jolloin ryhmän uudenoppiminen jäi vähäiseksi.

Vakaas ja puskuerointi – ts. mikä muuttuu uuden opetussuunnitelman seurauksena?

Koulun toimintakulttuurin vakaudeksi olen esittänyt mm. uusiin yhteistyömuotoihin siirtymisen kankeutta. Koulukohtaisessa opetussuunnitelmaprosessissa opettajakunta kirjasi ja järjesti toimintansa vallitsevan kulttuurin mukaiseksi. Jos uusia ideoita mahdollisesti syntyikin, ei niiden käyttöönottaminen ainakaan vielä uuden opetussuunnitelman soveltamisen ensimmäisten vuosien aikana aktivoitunut. Uudet ideat “vaiettiin” unohduksiin.

Puskuroinnin seurauksena eivät uudet keksityt toimintamallit välttämättä siirry organisaation muihin osiin. Opetussuunnitelmaprosessissa onkin muodostunut erilaisia kulttuureja, jotka työskentelevät oman toimintakulttuurinsa mukaisesti luoden kulttuuriensa mukaista opetussuunnitelmaa. Alkuopettajat tässä koulussa toteuttavat eheyttävään opetukseen olennaisesti kuuluvaa kollegiaalista yhteistoimintaa. Tällöin myös opetussuunnitelmaprosessissa on päästy tasolle, jota opettajat kuvaavat “kiivaaksi keskusteluksi” tai “työnohjaukseksi”. Ylemmille luokille ei tämänkaltainen toimintamalli ole juurikaan siirtynyt, ja keskustelu on jäänyt laadintaprosessissakin lähinnä nykytilanteen toteamisen tasolle.

Osalla opettajista on yhteisiä intressialueita, jotka näkyvät myös koulun opetuksessa ja opetussuunnitelmassa. Koska tässä koulussa on runsaasti musiikin opetusta painottavia luokanopettajia, heidän työskentelynsä on ollut kiihkeämpää myös aineen opetussuunnitelman laatimisessa. Kiihkeys tulee selvästi esiin kommentaiteista, joissa esiintyy tyytymättömyyttä nykyisiin järjestelyihin ja opettajien yhteistoimintaan varsinaisen opetuksen suunnittelu- ja toteuttamistyön osalla.

¹⁹⁷ ks. 5.1.2.4 Yhteistyö

¹⁹⁸ ks. taulukko 14 Organisaation oppimismallit Nikkilää mukailien

Opetussuunnitelmaprosessille asetetut odotukset koulun toimintakulttuurin tiedostamisesta ja kehittämisestä ovat ongelmallisia. Kulttuuriset rakenteet, jotka estävät yhteisötason dialogia, eivät pelkän opetussuunnitelmatyön perusteella näytä muuttuvan, eivätkä luonteeltaan vakaat toimintamallit näytä siirtyvän ryhmästä toiseen. Tällöin myös opetussuunnitelmaprosessista hyötyivät eniten vain ne ryhmät, jotka ovat jo muissa yhteyksissä oppineet luomaan ja arvostamaan yhteistoiminnallista kulttuuria.

Yhteisötasolla ei havainnointiaineistossa ainakaan päätöksentekotilaisuuksissa opetussuunnitelman valmistelutyötä seuranneena vuotena ollut havaittavissa uusia, opetussuunnitelman jatkoyöstämiseen ja samalla prosessikehittämisen jatkamiseen viittaavia tapahtumia. Pikemminkin näytti siltä, että opetussuunnitelmasta oli tullut edelleen yhtä pikkuporukkaa – opetussuunnitelmatyöryhmää – yhdistävä elementti, jota ei muilla työyhteisön jäsenillä koulun vuorovaikutuskulttuurin mukaisesti ole tapana kommentoida.

Koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin sopeutuminen

Opetussuunnitelmaprosessin alkuvaiheen ongelmista päästyään opettajakunta muodosti selvän ylhäältä johdetun toimintamallin, jolla ulkoapäin annetuksi koettu tehtävä saatiin laadituksi. Koulussa valmistettiin asiantuntija-johtajan valvonnassa opetussuunnitelma, ja opetusta toteutetaan tämän uuden opetussuunnitelman mukaisesti. Sinänsä opetussuunnitelmaprosessista ei juurikaan tullut uusia käytäntöjä koulun arkielämään. Koulun opetussuunnitelmaan kirjattiin ennemminkin ne koulun toimintaan liittyvät ulkoiset piirteet, jotka ovat opettajakunnan kesken käydyssä keskustelussa tulleet ristiriidattomasti ilmi. Ristiriidattomuus välittyi muutenkin opetussuunnitelman sekä sen laadintaprosessin keskeisenä sääntönä. Ristiriidattomuudella pyritään ylläpitämään koulun erilaisuuden ja yksilöllisyyden sallivaa ilmapiiriä.

Erilaisuus ja yksilöllisyyden sallivuus tulee esiin myös opetussuunnitelman käytön yhteydessä. Tällöin osa opettajista aktiivisesti toteuttaa ja kehittää opetustaan uuden opetussuunnitelman hengessä. Osa opettajakunnasta taas jatkaa “entiseen malliin” ja kokee, ettei opetussuunnitelmaprosessi millään tavalla muuttanut tai vaikuttanut omiin käytäntöihin.

Tyytyväisyys – “Me teimme sen!”

Opettajakunta on varsin yksimielisesti tyytyväinen laatimaansa opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelmaan käytetty kahden vuoden jakso saatiin kunnialla päätökseen, ja prosessin seurauksena tuotettiin koulun oma painettu opetussuunnitelma. Opettajat kokevat, että tuotoksesta tuli halutun mukainen ts. käytännönläheinen ja helppokäyttöinen. Turhiksi koetut “slo-

ganit“ on poistettu, ja kirjoitettu opetussuunnitelma kuvaakin koulun arkea varsin osuvasti.

Toisaalta joidenkin opettajien puheesta nousee myös kysymys, joka olenaisesti liittyy laadintaprosessin tausta-ajatukseen opetussuunnitelmasta koulun kehittämisen välineenä. Uusien luovien ideoiden tuominen mukaan ja kehittäminen edelleen ei uudessa opetussuunnitelmassa ole mukana. Koulun opetussuunnitelmaan on kirjattu nykytila, eikä sen aikana opettajakunnassa määritelty tulevaisuuden kehittämisen haluttuja suuntalinjoja. Prosessin säisistämättömyys kehittämisen välineenä välittyy opetussuunnitelmaprosessin jatkamisen kautta; ilman ulkopuolista pakkoa, ei yhteisöllä, ilmeisestä tarpeesta huolimatta, ole keinoja aktiivisen kehittämisen ylläpitämiseen. Säisistä halua prosessin jatkamiseen ei tuoda esille, vaan yhteinen toiminta suuntautuu enemmänkin päivittäisten, käytännönläheisten asioiden hoitoon. Periaatteiden tasolla tiedostetaan prosessin jatkamisen periaatteet, mutta tätä vaikeaa prosessia ei koeta niin merkitykselliseksi, että siihen uhrattaisiin omaa aikaa.

Tuloksellisuus – Koulukohtainen opetussuunnitelma koulun kehittämisen välineenä

Väljäkytkentäisyyden vaikutusten moniselitteisyys¹⁹⁹, tuloksellisuus ja tuloksettomuus, korostuu myös tämän tutkimuksen koulun opetussuunnitelmaprosessissa. Opettajat toisaalta saivat aikaan kaikkia tyydyttävän opetussuunnitelman, prosessia pidettiin onnistuneena, mutta suurempia vaikutuksia eivät opettajat kyenneet tuomaan esille.

Yksinkertaistettu ajatus siitä, että opetussuunnitelmaprosessi olisi ollut “hieno ja hyödyllinen prosessi, josta ei kyllä varsinaisesti ollut mitään hyötyä“ on kuitenkin harhaanjohtava. Opettajat yksimielisesti nostavat esiin ajatuksen siitä, että koulukohtainen opetussuunnitelmaprosessi toimi ensimmäisenä merkittävänä ammatillisen keskustelun herättäjänä. Toisaalta positiiviset kuvaukset opetussuunnitelmaprosessiin osallistumisesta saavat lisää ulottuvuutta Kosunen²⁰⁰ tutkimuksesta, jossa kuvattiin opetussuunnitelman merkityksen kasvaneen opettajan työssä, ja että opetussuunnitelmaan suhtautuminen on aiempaa positiivisempaa.

Opetussuunnitelmaprosessi ja yhteisössä käytävän ammatillisen keskustelun lisääntyminen vaatii tarkempaa tarkastelua. Tämän tarkastelun teen koulusta laaditun vuorovaikutuskulttuurisen mallin²⁰¹ avulla.

¹⁹⁹ ks. 2.2.1 Kouluyhteisö-käsite, väljien kytkösten muodostumisen syyt

²⁰⁰ Kosunen 1994a, 283–284

²⁰¹ Suunnitteleamattoman kehittämisen kulttuuri

Opetussuunnitelmaprosessi Koulun vuorovaikutuskulttuurisen mallin mukaisessa opettajayhteisössä

Olen mallintanut tutkimuskoulun kulttuurin Koulun vuorovaikutuskulttuurisessa mallissa²⁰². Kulttuuri on tiedostamattomasti vaikuttamassa yhteisön toiminnassa, ja siten se antaa suuntaa myös yhteisön laatiessa koulunsa opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelman laadintaprosessia voidaan tarkastella tämän kulttuurisen mallin eri tasojen välityksellä.

1. taso: Liberaalisuus

Opettajakunnalla on yhtenäinen näkemys opetussuunnitelmasta ja sen määräävyydestä. Virallinen (kirjoitettu) opetussuunnitelma halutaan vallitsevan kulttuurin mukaisesti nähdä erilaisuutta hyväksyvänä, jolloin se sallii yksittäisen opettajan toteuttaa opetustaan omien henkilökohtaisten näkemystensä ja arvostustensa mukaisesti. Tästä ilmiöstä, jota opettajakunta nimitetään ”pedagogiseksi vapaudeksi”, halutaan pitää kiinni myös koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelmassa tuodut näkemykset ”uudesta” oppimisesta ja opettajuudesta esitetään vain suosituksina, vinkkeinä, eikä suinkaan vaatimuksina tai määräyksinä.

3:91 (1409–1420)

... että eihän sen (opetussuunnitelman) pidä olla semmoinen, että siinä sanotaan pilkulleen asiat, vaan niin että tuota, annetaan se värytys. **Semmoinen opetussuunnitelma on hyvä että tuota 20 erilaista opettajaa voi sitä tehdä omalla tavallaan.**

Dokumenttianalyysi: Koulun opetussuunnitelmat (1995–1996 ja 1996–1997)
Ainekohtaiset vinkit (=menetelmävalinnat)

Memo: Vinkit eivät velvoita, vaan ne ovat suosituksia. Opettaja tekee yksilöllisen päätöksen itse.

2. taso: Itsesensuuri

Koulun opettajakunta ei opetussuunnitelmaprosessissa halua tai pysty ottamaan kantaa jäsentensä toiminnasta opettajatasolla. Ajatus siitä, että opetussuunnitelman perusteet²⁰³ toimisi yhteiskunnan tahdonilmauksena koulun toimintatavoista ja menetelmistä, ei siten näyttä toimivan. Opettajat työskentelevät omien lähtökohtiensa mukaisesti, omia arvostuksiaan muuttamatta. Koulukohtainen opetussuunnitelma ja valmisteluprosessi nähdäänkin eräänlaisena oman pedagogisen näkökulman oikeuttajana. Siten se ei

²⁰² ks. kuvio 17 Koulun vuorovaikutuskulttuurinen malli

²⁰³ Opetushallitus 1994

välttämättä ohjaa opetuksen muutosta kohti opetussuunnitelman perusteisiin sisältyvien²⁰⁴ pedagogisten arvolatausten näyttämää “uutta opettajuutta”.

3:79 (1281–1297)

... että se on tilannehan on sellainen, että kun oman opetuksen... **itseasiassa meillähän olisi sellainen mahdollisuus työssä, käytännössä olla tuota sitoutumatta mihinkään.** Tekee ihan mitä vaan siellä luokassa. Tietysti tietyt raamit onhan ne oltava, että kyllähän siinä tietysti heti vanhemmat ja muut rupeaa tulemaan, mutta kyllä **meille sallitaan hyvin pitkäallinen niinkuin oma, oma tuota työ, kaikki työtavat ja muut.** Että tuota kyllähän siinä tietysti on sitoutunut siihen niinkuin näihin tiettyihin perusasioihin. Että se on oikeestaan että, että tuota siinä pitää sellaista harkintaa käyttää, että.

Opettajat myöntävät eri opettajien osallistuneen erilaisella intensiteetillä opetussuunnitelman laadintaan. Osallistumishalukkuus halutaan pitää jokaisen opettajan yksityisasiana, johon ei toisten sovi ottaa kantaa. Tämä tulee esiin myös yhteisön tasolla käytävän opetussuunnitelmakeskustelun puutteellisuutena. Opettajien virallisissa kokouksissa ei nosteta keskusteluun mukaan opetussuunnitelman perustavaa laatua olevia periaatteellisia asioita (koulun tehtävä, millaisella oppimisella ja opetuksella täytetään tämä vaativa tehtävä), vaan kokousasiat keskittyvät käytännöllisempiin ja arkisempiin asioihin.

Opetussuunnitelmaprosessin toteuttamiseen ollaan yhteisössä kokonaisuudessaan tyytyväisiä – prosessia kuvataan laaduilla helppo ja sujuva. Toisaalta osa opettajakunnasta nostaakin esiin kysymyksen siitä, millaiseen kehittämistyöhön päästään nykytilan kritiikittömällä kuvaamisella ja vallitsevien käytäntöjen hyväksymisellä.

Opetussuunnitelmaprosessin onnistumista yhteisötasoa aktivoivana koulun kehittämisen välineenä voidaan tarkastella hyvinkin kriittisesti. Sekä opetussuunnitelman laadinnassa että prosessin jatkamisessa on suuria puutteita, jotka osaltaan ovat johdettavissa yhteisön kyvystä ja halusta kriittisesti tarkastella toimintaansa. Yhteisöä kokonaisuutena tarkastelemalla ei kuitenkaan saada selville yksittäisten opettajien tai opettajaryhmien toimintaa. Tämän vuoksi onkin siirryttävä koulun tasolla askelta pienempiin ryhmiin - pikkuporukoihin.

3. taso: Pikkuporukoituminen ja opetussuunnitelmaprosessi

Opetussuunnitelman laadinta on koulussa levittäytynyt usealle tasolle. Viralliset työryhmät määrättiin sekä aine- että luokka-astekohtaisesti. Käy-

²⁰⁴ ks. Patrikainen 1997, 10–12

tännössä kuitenkin opetussuunnitelmaprosessin intensiivisyys vaihtelee eri oppiaineiden ja luokkatasojen välillä huomattavasti. Osa ryhmistä toteutti opetussuunnitelmaprosessin "läpäisyperiaatteella" ilman varsinaista uudistusasetusta, osa ryhmistä päätyi laadintatyössä yhteistoiminnalliseen ja uudistavampaan toimintaan.

Opetussuunnitelmaprosessista saivat enemmän irti ryhmät, joiden jäsenistö yleensäkin keskusteluissaan ylittää korkeammille kollegiaalisuuden asteille²⁰⁵. Tutkimuksen koulussa tämä ero tuli esiin erityisesti alkuopettajien intensiivisyytenä laadintaprosessissa. Alemmilla kollegiaalisuuden tasoilla toimivat opettajat taas vain kirjasiivat vallitsevat käytännöt sen kummemmin keskustelematta.

Aktiiviset opetussuunnitelman kehittäjät olivat myös aiemmin kommunikation sekä yhteistyön tarkastelussa selvästi kollegiaalisuutta korostava ryhmä. Näiden opettajien kohdalla toteutuu myös tässä aineistossa Kosunen²⁰⁶ löydös, jossa todetaan opetussuunnitelman laadintaan osallistuneiden opettajien olevan kehittämishaluisia ja yhteistyöhön suuntautuneita.

Aktiivisuus opetussuunnitelman laadinnassa ja koulun työkäytäntöjen kehittämisessä on avain opettajan ajattelun ja työkäytäntöjen muuttamiseen. Opetussuunnitelman tekemiseen aktiivisesti osallistuvat opettajat kokevat muita opettajia enemmän kollegiaalisuutta, yhteisöllisyyttä ja tunnetta, että heillä on mahdollisuus vaikuttaa itsensä toteuttamiseen ja oman työnsä itsenäiseen suunnitteluun.²⁰⁷ Tällöin he myös kokevat opetussuunnitelman vaikutukset myönteisinä, vapautta antavina ja he suuntautuvat aktiivisesti koulun kehittämiseen ja tuntevat saavansa siinä myös tuloksia aikaan.²⁰⁸

Koulun kehittämisen kannalta olennaista olisikin pystyä väyläämään näiden aktiivisesti toimineiden pikkuporukoiden saavuttama tulos koko yhteisön käyttöön. Yhteisön tasolla olisi taas kyettävä luomaan ilmapiiri, jossa eri opettajat kykenisivät pohtimaan erilaisten koulun sisällä toimivien ryhmien tuotosten käyttöönottamista ja soveltamista omassa työssään. Tutkimuksen koulun opettajilla näyttäisi olevan siihen halua; sen sijaan taitoja avoimeen koko yhteisötason keskusteluun ei tunnu olevan.

Koulukohtaista opetussuunnitelmaprosessia analysoidessani olen halunnut tarkastella sitä myös väylänä päästä koulun kehittämisen aktiiviselle tasolle. Tämän aineiston perusteella yhteisö on ottanut ensimmäiset askeleensa kohti aktiivisempaa ja avoimempaa koulun kehittämistä. Opetussuunni-

²⁰⁵ ks. kuvio 15 Koulukulttuurin kollegiaalisuuden asteet oppimisriippuvuuden funktiona

²⁰⁶ Kosunen 1994a, 205

²⁰⁷ Kosunen 1994a, 288

²⁰⁸ Kosunen 1994a, 291

telmaprosessi muodosti selkeän yhteyden opettajan työn ja siitä kollegoiden kanssa käytävän ammatillisen keskustelun välille. Tutkimusaineiston perusteella näyttäisi kuitenkin siltä, että ellei opetussuunnitelman laadinnassa syntyneitä keskustelutarpeita pystytä täyttämään, katoaa syntynyt ammatillisen dialogin tarve aiemmin vallinneelle tasolle.

6 Arviointi ja johtopäätökset

Tässä luvussa tarkastelen ensin tutkimusprosessin ja tulosten luotettavuutta¹. Myöhemmin² kertaan tutkimukseni keskeiset löydökset ja kytken tutkimuksessa syntyneen vuorovaikutuskulttuurimallin muihin tuloksiin peilaamalla tätä vahvuusalueiden hyödyntämiseen ja koulukohtaisen opetussuunnitelmaprosessin toteutumiseen. Luvun lopuksi³ tarkastelen tutkimustulosten käyttökelpoisuutta ja tutkimusprosessin myötä syntyneitä jatkotutkimushankkeita.

6.1 Tutkimusprosessin ja -tulosten luotettavuuden tarkastelua

Empiirisen osan toteuttamisen lähtökohtana oli induktiivisuus, jossa empiiristä aineistoa luokittelemalla ja luokkia edelleen kategorioimalla katson päätyväni yleisempien merkitysten ja merkitysrakenteiden löytämiseen⁴. Tutkimuksessani ovat aineiston koodausprosessi ja teoreettisen lähestymistavan jäsentyminen läheisesti kietoutuneet yhteen. Tämä tarkoittaa sitä, että jatkuvalla tutkimusaiheen teoreettisella jäsentämisellä sekä aineiston analyysi- ja tuottamisprosessilla olen päätenyt tutkimukseni tuloksiin sekä empiirisesti että teoreettisesti perusteltuihin mallintamisiin. Tutkimuksen luvussa 5.1 luomani koulun vuorovaikutuskulttuurinen malli täyttää kvalitatiiviselle ydinkategorialle asetetut vaatimukset⁵. Toisaalta kulttuuristen piirteiden ilmeneminen myös koulukohtaisen opetussuunnitelmaprosessin laadinnassa ja käyttämisessä⁶ vahvistaa näkemystä kulttuurillisten piirteiden läpitukenvuudesta organisaatiossa.

Tutkimuksen empiirinen osa eteni vaiheittain siten, että yhteisöllisyysteema-alueen maininnoista sain mallinnettua opettajakunnan toimintajärjestelmää kuvaavan mallin. Tätä mallia peilasini henkilökohtaisista taidoista sekä koulun fyysisestä ympäristöstä ja ulkoisista yhteistyösuhteista nouse-

¹ 6.1 Tutkimusprosessin ja -tulosten luotettavuuden tarkastelua

² 6.2 Tutkimukseni keskeiset löydökset

³ 6.3 Tutkimustulosten käyttökelpoisuus ja jatkotutkimushankkeet

⁴ ks. 4.1 Kvalitatiivinen orientaatio, aineistolähtöisyys teorian rakentumisessa

⁵ ks. 4.4 Analyysin suorittaminen

⁶ 5.2 Opettajayhteisö koulun opetussuunnitelman laatijana

viin vahvuusalueiden informaatioon. Opetussuunnitelmaa koskeva aineisto oli itsenäisempi kokonaisuus. Opetussuunnitelma-aineiston avulla kykenin tarkastelemaan koulun opettajakuntaa koulun kehittämissuhteissa ja jopa vertaamaan näin saatua tietoa aiemmin luotuun malliin. Tämä prosessi on teemoittain ja teemojen välisine suhteineen kuvattu liitteessä 10⁷.

Kaikki kulttuuriset erityispiirteet eivät varmastikaan auenneet minulle johtuen omista sidoksistani yhteisöön ja sen kehittämiseen⁸. Kuitenkin tutkijutuuteni kannalta oli ensiarvoisen tärkeää, että pystyin toimimaan tutkimuksen analyysivaiheessa päätoimisena tutkijana koulun päivärutiinien ulkopuolella. Tämä opettaja-tutkija-roolin muutos kävi itselleni ilmi varsin selvästi, sillä tutkimuksen alkuvaiheissa en kyennyt erottamaan koulun kulttuuristen erityispiirteiden vaikutuksia työyhteisöön ja sen toimivuuteen. Koulun kulttuurissa vaikuttavat ilmiöt olivat itsellänikin siirtyneet kyseenalaistamattomiksi automaatioiksi ja paljastuivat vasta tutkimuksen edetessä.

Tutkimuskoulun opettajat pidin tarkoituksella jatkuvasti tietoisina tutkimusprosessin etenemisestä. Löydösteni paikallisesta toimivuudesta sain palautetta esitellessäni lisensiaatintyön tuloksia opettajakunnalle keväällä 1996 sekä väitöskirjan tuloksia joulukuussa 1998.

Kevät 1996

... ihan tuo on meillä tuolleen... ihme juttu, että se näkyy niin, vaikka en ainakaan minä sitä ääneen sanonu siinä haastattelussa.

Joulukuu 1998

... totta varmaan on, että tuommosia myö ollaan.

Opettajien itse arvioidessa tutkimustulosten paikkansapitävyyttä oli saamani palaute tulosten oikeellisuutta vahvistava. Valitut aineistontuottamistavat ja -ajankohdat olivat siten tutkimuskohteena olleiden opettajien arvioimana olleet onnistuneita. Haastattelujen luonnollisuus ja teemojen monipuolisuus olivat nostaneet opettajien puheeseen asioita, joita ei välttämättä olisi – koulun vuorovaikutuskulttuurin mukaisesti – avoimesti tuotu esiin. Haastatteluaineistosta nousseet teemat olivat saaneet syvyyttä suoritettujen observointien avulla. Toisaalta observointi- ja dokumenttiaineistot pohjustivat haastatteluaineistosta tehtyjen tulkintojen luotettavuutta.

Toisaalta tulosten esittelytilanteessa heräsi myös useita kysymyksiä ja kommentteja.

⁷ ks. Liite 10 Tutkimuksen teemoittainen eteneminen ja syntyneiden osioiden keskinäiset suhteet

⁸ ks. 4.5.1 Tämän tutkimuksen erityispiirre

Joulukuu 1998

Täytyykö nuo pikkuporukat muodostua just tuolleen luokka-asteittain...minusta ei, sillä kyllä minä näiden muutamien kanssa tekisin juttuja, vaikkei ne samalla luokalla olisikaan. Meijän koulussa vaan on sattunut, että täällä alkuopetuksessa on samanhenkisiä opettajia.

Tutkimuskoulun opettajat olivat kanssani samaa mieltä siitä, etteivät tiettyjen opettajien välisten yhteistyömuotojen ymmärtämiseksi keskeisiä olleet luokkatasot tai oppilaiden taidot, vaan että opettajien yhteistyö pitkälti rakentui henkilökohtaisten suhteiden mahdollistamaan avoimeen kommunikaatioon ja sitä kautta yhteistoiminnallisuuden harjoitteluun ja työtapojen kehittämiseen.

Tutkimuksen aineiston keräämisen jälkeen koulu on aktiivisesti osallistunut kahteen eri opetushallituksen johtamaan hankkeeseen. Näiden hankkeiden vaikutuksista opettajat kommentoivat tutkimuksen tulosten esittelyn yhteydessä.

Varmaan on, että ei oo paljo yhteistä ollu, mutta nyt näin viime vuotena ja varsinkin tänä syksynä on tuntunu, että nää projektit on vihoin viimein lähteny käyntiin. Siinä on ainakin suurimmalla osalla ollu yhteistä tekemistä.

Kaksi vuotta on nyt tätä hommaa (hanketta) jossain mittasuhteessa tehty... ja alkuvaiheessa sain olla kyllä melkein ihan yksin vastuussa... oli ku ois kivirekkee vetäny. Nyt ehken ollaan vasta löydetty se yhteinen sävel, kun on muutenkin nämä hommat enempi käytännönläheisiä.

Johtajana on aika hankala tämmöistä organisaatiota johtaa... ei ainakaan se käy silleen että käskee ja komentaa, että tee näin ja näin. Vai mitä? Minun mielestä se yhteys on aina silleen esimerkillä ja tarjoomalla ohjaamista...

Haastatteluaineiston tuottamisen aikana ei työyhteisössä edellä esitetyissä näytteissä mainittuja hankkeita ollut vielä todella käynnistetty. Observointiaineiston tuottaminen osuu ajalle, jolloin hankkeet olivat käynnistelyvaiheessa. Tämän tutkimuksen osalta eivät nämä tutkimuskoulun yhteiset hankkeet ole riittävästi mukana aineistossa, näin ollen olen jättänyt ne myös tulkintojen ulkopuolelle.

Tutkijan tutkiessa omaa työyhteisöään on luotettavuustarkasteluun kiinnitettävä erityistä huomiota. Tässä tutkimuksessa olen päätenyt käyttämään eri triangulaatiomenetelmiä tutkimukseeni luotettavuutta tuovina elementteinä. Aineistotriangulaation (useat ajalliset jaksot aineiston tuottamisessa, aineistoa kerätty useammista paikoista) käyttöä esittelin jo aiemmin⁹. Seuraavana pohdin omaa vaikutustani aineistoon sen tuottamisen yhteydessä.

⁹ ks. 4.5.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi, sisäinen validius

Tutkijan vaikutukset aineiston tuottamisessa

Opettajayhteisöön muodostunut kulttuurinen toimintamalli sisältää normin "itsetsensuurista". Tällöin yksittäiset opettajat eivät kritisoineet muiden yhteisön jäsenien toimintaa. Tämän tutkimuksen haastatteluaineistoa kerätessäni olin tutkimuskoulussa luokanopettajana. Tulkintani mukaan vaikutukseni haastatteluaineistoon tulee osaltaan näkyviin kriitikkittömyytenä siten, ettei opettajakunta juurikaan kriittisesti tarkastele opetussuunnitelman laadintaprosessin järjestelyjä. Tieto siitä, olisiko tämänkaltaiseen kriittisyyteen kykeneviä opettajia tai opettajaryhmiä koulusta löytynyt, jää tämän tutkimuksen osalta saavuttamatta. On tosin huomattava, ettei kriittisyys kuulu tutkimuskoulun itsetsensuuria ylläpitävään kulttuuriin. Opettajat haluavat tässäkin yhteydessä arvioida vain itseään ja omaa toimintaansa. Toisia opettajia tai tutkijaa asiantuntijajohtajana ei juurikaan arvostella.

4:90–97 (990–1046)

JH: Olikos haittaa? (opetussuunnitelman laadinnasta)

Ei.

JH: Osallistuiko sinun mielestä kaikki opettajat tämän opetussuunnitelman tekemiseen?

Joo.

JH: Etenikö johdonmukaisesti tämän tekeminen?

Eteni.

JH: Ohjattinko liikaa? Oliko liikaa ohjeita tai liian vähän ohjeita?

Sopivasti.

JH: Mikä oli vaikeeta tässä prosessissa?

Mie en nyt silleen muista, että olis ollu joku erityisen vaikeeta. Jokainenhan meni semmoseen ryhmään, minkä koki niinku kaikkein läheisimmäksi aiheeksi, jossa halus olla eniten vaikuttamassa. En mie muista, että oli ollu vaikeeta.

JH: Oliko semmosta, mikä selkeesti auttoi sitä opetussuunnitelman tekemistä?

Joo.. Jyrki Huusko hah, hah.

JH: Millä tavalla?

Siehän ohjasit sen, panit tavoitteet, että silloin pitää olla valmista siihen mennessä. Miettikää tätä, tehkää näin. Eli sie.. aikataulutus oli hyvä. Muissa kouluissa ei nimittäin ollu aikataulua ja siellä meni melkein niinku (huonosti) homma elikkä ne ei tehneet sitä. Ne kuvitteli, että kyllä se hoituu sieltä ja sitten niille tulikii, että oho se pitäs olla nyt valmis. Elikkää se aikatauluhomma oli hyvä.

JH: Nyt jos kelloo käännettäs kaksi vuotta taaksepäin ja tavallaan niinku oltas siinä alkutilanteessa, niin mitä pitäs tehdä toisin?

... En mie muista.. siel ei ollu mitään..

Tutkimus, jossa tutkija ja aineiston kokoaja on vallitsevan toimintakulttuurin jäsen, vaatii erityistä huomiota luotettavuutta koskevissa kysymyksissä ja tarkasteluissa. Kvalitatiivisen aineiston luotettavuutta ja sisäistä validiutta on mahdollista pyrkiä nostamaan triangulaation keinoin¹⁰. Tässä tutkimuksessa on triangulaatiomuotoina käytetty sekä aineisto- että tutkijatriangulaatiota.

Tutkijatriangulaatio on keskeinen elementti tämän tutkimuksen aineiston ja tulkintojen luotettavuuden lisääjänä. Tutkimushaastattelussa ja observoinneissa ei aineistoa tuottamassa ollut muita tutkijoita. Sen sijaan koodaamis- ja analyysiprosessiin osallistui useita laadullisen kasvatustieteellisen tutkimuksen tekoon tottuneita tutkijoita. Eri tutkijoiden osallistumista tutkimusaineiston analyysin eri vaiheisiin esittelen taulukossa 45.

Tutkimusaineiston suuren määrän vuoksi päädyin antamaan vertaisarvioitsijoille omat näkemykseni aineiston luokittumisesta. Käytännössä tämä tarkoitti KM Meriläisen kohdalla rinnakkaisluokittelua valmiisiin koodistoihin, KT Patrikaisen ja KT Kosusen kohdalla tulkintatyötä jo kertaalleen analysoidusta – memotetusta – haastatteluaineistosta sekä valmiin teema- luokituksen käyttämistä tulkintojen laadinnassa (KT Mäkinen). Vertaisarvioinnin yhteydessä KT Kosunen huomautti tehtävästään seuraavaa:

1. Vaikka olen perehtynyt tutkimusprosessiin ja seurannut ohjaajana sitä alkuvaiheesta lähtien, ei haastatteluaineisto silti ole luotettavien tulkintojen tekemisen kannalta riittävän hyvin hallussa.
2. Kaiken haastatteluaineiston haltuunotto/lukeminen on ylivoimainen urakka, ts. lyhennelmien käyttäminen on varsin perusteltua.

¹⁰ Miles & Huberman 1994, 278–280

TAULUKKO 45. Tutkijatriangulaatio tässä tutkimuksessa

Tutkimuksen vaihe ja toinen tutkija	Toisen tutkijan käytännön toiminta	Toisen tutkijan huomiot tutkimusaineistosta ja tutkijoiden samanmielisyyt
<p>Haastatteluaineiston rinnakkaisluokittelu¹¹</p> <p>KM Matti Meriläinen (Valmisteilla väitöskirja luokanopettajien täydennyskoulutuksesta – aineiston analyysissä käytetään sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista analyysiä)</p>	<p>KM Matti Meriläinen sai käyttöönsä tarkistusohjeen¹², yhden haastattelun (arvottiin kaikista haastatteluista) sekä valmiin kategoria/luokkaj-listan¹³. Meriläinen luokitteli aineiston annettuihin luokkiin¹⁴, jonka jälkeen luokittelua verrattiin tutkijan itsensä suorittamaan koodaukseen. Koodauksista laskettiin yksimielisyyssprosentti ja erimielisyyksiä aiheuttaneita kohtia koodauksessa tarkasteltiin vielä kahdenkeskisessä neuvottelussa.</p>	<p>Yksimielisyyssprosentti 91%.</p> <p>Luokittelussa syntyneet erimielisyydet johtuivat yleensä koodamisesta useampaan kuin yhteen luokkaan. Koodauksessa korostui myös yhteisön tuntemisen merkitys, jolloin esim. aineistossa rehtorista hänen etunimellään käytetyt teemat jäivät KM Meriläisellä koodaamatta johtajuus-koodiin.</p> <p>Rinnakkaisluokittelun jälkeen voitiin todeta sekä <i>tutkijan että rinnakkaisluokittelijan olevan varsin yksimielisiä koodauksesta.</i></p>
<p>Vertaisarviointi – Koulun vuorovaikutuskulttuuria koskeva haastatteluaineisto</p> <p>KT Risto Patrikainen (Käyttänyt kvalitatiivista tutkimusotetta väitöskirjassaan “Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa” (1997))</p>	<p>KT Risto Patrikainen luki aineiston analyysin ja siitä tehdyt tulkinnot ja antoi tulkinnosta omat näkemyksensä (peer examination).</p> <p>Vertaistarkastustilaisuus nauhoitettiin, ja käytin siinä tulleet ideat ja huomiot tutkimuksen lopullista analyysiä kirjoittaessani.</p>	<p>Vertaisarvioinnissa KT Patrikainen esitti aineiston analyysin suunniksi seuraavaa:</p> <p>keskeistä <i>opettajien samanmielisyyt...</i> (mikä on asenteiden sisältö, samanmieliset verrattuna mihin, mikä on samanmielisyyden syy, mihin asti ollaan valmiita olemaan samanmielisiä, onko kollegiaalinen reflektio sallittua, pidetäänkö erilaisuutta itseisarvona).</p> <p>Keskustelujen jälkeen, esitettyäni omat tulkintani ja kehittämäni mallit, olimme varsin <i>yksimielisiä mallin toimivuudesta ja sen perusteltavuudesta. Mallin soveltaminen vahvuusalueiden luonteen kuvaamiseen todettiin tällöin toimivaksi.</i></p>

Taulukko 45 jatkuu seuraavalla sivulla

¹¹ ks. Kosunen 1994a, 162

¹² ks. Liite 8 Koodauksen tarkistusohje

¹³ ks. Patrikainen 1997, 251

¹⁴ ks. Liite 9 Koodilista koodauksen tarkistamista varten

TAULUKKO 45. jatkoa edelliseltä sivulta

Tutkimuksen vaihe ja toinen tutkija	Toisen tutkijan käytännön toiminta	Toisen tutkijan huomiot tutkimusaineistosta ja tutkijoiden samanmielisyyttä
Vertaisarviointi – Opetussuunnitelma-prosessia koskeva haastatteluaineisto KT Tapio Kosunen (Käyttänyt kvalitatiivista tutkimusotetta väitöskirjassaan “Luokanopettaja kirjoitetun opetus-suunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä” (1994))	KT Tapio Kosunen sai opetussuunnitelmaa koskevasta haastatteluaineistosta tehdyt lyhennelmät ¹⁵ . Kosunen teki omat tulkintansa saamastaan aineistosta (yhteensä 13 sivua). Tulkintojen vertailutilanteessa Kosunen esitti ensin omat tulkintansa, jonka jälkeen tutkija esitti omat tulkintansa samasta aineistosta. Lopuksi tulkintoja verrattiin ja pyrittiin pääsemään molempia tyydyttävään konsensuskeeseen. Vertailutilanteesta pidettiin pöytäkirjaa.	KT Kosunen päätyi aineistoa analysoidessaan seuraaviin tulkintoihin: 1) Temanttisesti koulukohtainen opetussuunnitelma nähdään väljänä kehystenä, jonka tulee antaa opettajille liikkuumatilaa. 2) Aineistossa yleistä kritiikittömyys 3) Opetussuunnitelman raamilähtöisyys, herättää kysymyksiä (kuinka opettajat ymmärtäneet opetussuunnitelman, kuinka opettajat toteuttavat opetussuunnitelmaa ja kuinka opettajat sisäistäneet koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan liittyvän arvonäkemyksen (arvo-, ihmis- ja oppimisenäkemyks)) 4) Korostetaan pedagogista vapautta - mitä vapaus on suhteessa opetussuunnitelma-ajattelun ohjaamaan ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitykseen? Molempien tulkintojen esittämisen jälkeen todettiin yksimielisyyttä tulkintojen yleisestä suunnasta (kritiikittömyys, määräävyyden olemattomuus, käsitejärjestelmän hajanaisuus)
Vertaisarviointi – Tutkimuksen observointiaineisto KT Laila Mäkinen (Käyttänyt kvalitatiivista tutkimusotetta väitöskirjassaan “Oppilaan itseohjautuvuus- valmius ja sitä edistävä ohjaus yläasteelle siirtymisen vaiheessa” (1998))	KT Laila Mäkinen sai analysoitavakseen kaikki observointitilaisuuksista tehdyt kenttämuistiinpanot sekä niiden teemaryhmät tekstisegmentteineen. Mäkinen luki aineiston ja nosti esiin näkemyksensä mukaan merkittävästi esiin nousevat käsitykset a) teemoittain b) yleensä.	KT Mäkinen käsitteli keskeiset teemat erilaisten mielipiteiden esittämisen, johtajuuden, opettajien puheeseen osallistumisen, tunnelman ja osallistumisen/osallistamisen alueilta. Yhteenvetona Mäkinen toteaa seuraavaa: “Ehkäpä kommentteista näkyy jo se, että tulkitsemisen dimensioiden välisen selkeän yhteyden; mielestäni kaikilla on yhteisenä nimittäjänä illusorisen yhteisöllisyyden vaaliminen ja todelliseen yhteistoiminnallisuuteen sitoutumattomuus.” Keskustelun jälkeen todettiin molempien tutkijoiden päätyneen tulkinnoissaan samansuuntaisiin huomiointeihin.

¹⁵ ks. taulukko 40 Alakoodien jakautuminen koulukohtaista opetussuunnitelmaa koskevan haastatteluaineiston koodausteemoittelussa

3. Lyhennelmien perusteella tehdyt tulkinnat on jo lyhennelmien tekovaiheessa “värityneitä” – ts. tutkija lyhennelmiä tehdessään on jo valinnut mitä lyhennelmiin ottaa ja mitä ei.

4. Lyhennelmissä käytettävään kieleen liittyy ongelmia. Usein lyhennelmissä viitataan tekstiin tavalla, joka jättää tulkinnanvaraa lyhennelmän tarkoituksesta. Tämän vuoksi käytetyn kielen selittäminen vertailutilanteessa on ensiarvoisen tärkeää.

Toisten tutkijoiden esittämistä huomioista korostui kvalitatiiviselle tutkimukselle ominainen välttämättömyys hallita koko tutkimusaineisto. Aineiston analyysi edellyttää aineiston perinpohjaista tuntemista, joka syntyy haastattelun, litteroinnin ja eri koodausvaiheiden kautta. Lyhennelmiä tai valmista tulkittavaa tekstiä on hiemankaan ulkopuolisen erittäin vaikea syvällisemmin tulkita. Tässä tutkimuksessa tutkijatriangulaation käytön perusteena oli saada kulttuurin ulkopuolisten tutkijoiden tekemät huomiot tutkimuksen piiriin. Edellä esitetyistä puutteista huolimatta olivat kaikki tulkinnat hyvin samansuuntaisia omien tulkintojeni kanssa. Tämän mukaisesti voidaan todeta tutkimuksen aineistojen olevan kulttuurisesta näkökulmasta luotettavia.

6.2 Tutkimukseni keskeiset löydökset

Tutkimukseni sijoittuu ajallisesti 1990-luvun merkittävimmän uudistuksen, nimittäin koulukohtaisen opetussuunnitelmaprosessin yhteyteen. Tällöin opetussuunnitelmien valmistelutyö siirtyi yksittäisten koulujen tehtäväksi. Koulutason opetussuunnitelman valmistelu-, kehittämis-, arviointi- ja edelleenkehittelytyöstä olen käyttänyt tässä tutkimuksessa nimitystä koulukohtainen opetussuunnitelmaprosessi.

Koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa on koulujen määriteltävä omaleimaisuutensa. Tällä määrittelyllä halutaan kouluja ohjata löytämään omat erityiset painotusalueensa ja siten saamaan kehitystyötä virittävää yhteishenkeä ja sitoutumista sekä sen myötä pitkäjänteisyyttä koulun kehitystyöhön.¹⁶ Tutkimukseni lähtökohtana oli määrittää se, mitä opettajayhteisö käsittää koulunsa omaleimaisuuksiksi sekä kuinka näitä omaleimaisuuksia käytetään hyväksi koulun toiminnassa. Toisaalta tehtävänä oli myös tarkastella koulukohtaista opetussuunnitelmaprosessia tämänsuuntaisen kehitystyön välineenä. Tutkimuksen edistyessä omaleimaisuuden käsite jäsenyi tarkoitamaan koulun toiminnan kannalta merkityksellisiä ja yksilöllisyyttä tuovia

¹⁶ ks. Opetushallitus 1994, 15

vahvuuksia. Tutkimustehtävien taustalla oli kunnianhimoinen tavoite osaltaan jäsentää opettajayhteisön toimintaa ja ominaisuuksia ja siten tuoda perusteltua tietoa kouluorganisaation kehittämistyön tueksi.

Koulun omaleimaiset vahvuudet tiivistyivät kolmeen pääluokkaan: koulun työyhteisölliseen vahvuusalueeseen, henkilökohtaisista taidoista nousevaan vahvuusalueeseen sekä koulun fyysisestä ympäristöstä ja ulkoisista yhteistyösuhteista nousevaan vahvuusalueeseen.

Vahvuusalueiden luokittelua keskeisemmäksi ja vaativammaksi tutkimusalueeksi muodostui opettajien näkemysten ja työyhteisön käytänteiden kulttuurinen mallintaminen. Tämä kulttuurinen toimintamalli rakentui paitsi empiiristen havaintojen myös teoreettisten, opettajayhteisön toimintaa jäsentävien näkemysten¹⁷ varaan. Tutkimusprosessissa empiirinen aineisto ohjasi teoreettisen tarkastelun suuntaa erityisesti organisaatiokulttuurin ja kouluorganisaation erityispiirteisiin. Teoreettinen tarkentuminen vuorostaan edelleen syvensi empiirisen aineiston tulkintaa ja edelleentuoottamista erityisesti observoinnin keinoin.

6.2.1 Koulun vuorovaikutuskulttuuri

Koulun opettajakunnalla oli hämmästyttävän selkeä ja yksimielinen näkemys koulussaan olevista mahdollisuuksista ja vahvuuksista. Omalta osaltaan suoritettu opetussuunnitelman laadintaprosessi oli epäilemättä vaikuttanut tämän yhteisen näkemyksen syntymiseen.

Koulua sekä sen toimintaa kuvaavissa dokumenteissa ilmenevien vahvuusalueiden ja kehittämisideoiden toteuttaminen ei käytännön työssä ole niin itsestäänselvää ja helppoa kuin ensivaikutelma antaa ymmärtää. Opettajayhteisön toiminnassa on tiedostamattomia kulttuurisia rakenteita, jotka ehkäisevät avointa yhteisötason kommunikointia ja siten myös yhteistoiminnallisen kulttuurin syntymistä.

Opettajilla on erittäin positiivinen kuva työyhteisöstään. Keskeistä tässä näkemyksessä on yhteisön kyky hyväksyä yksittäisten opettajien yksilölliset erityispiirteet. Tätä yksilölliset erityispiirteet hyväksyvää ilmapiiriä nimitän vuorovaikutuskulttuurin ensimmäiseksi tasoksi – liberaalisuudeksi. Tutkimuksen teoriaosassa esitetyssä väljäkytkentäisessä organisaatioteoriassa käsitys yhteisön liberaalisuudesta rakentuu lähinnä yhteisön moninaisuudesta, vakauudesta ja tyytyväisyydestä.

¹⁷ Opettajayhteisö väljäkytkentäisenä asiantuntijaorganisaationa, josta voidaan löytää sekä virallisen että epävirallisen organisaation piirteitä

Liberaalisuuden, tyytyväisyyden sekä vakauden ylläpitäminen ja suojeleminen on perusta vuorovaikutuskulttuurin toiselle tasolle – itsesensuurille. Väljäkytkentäisen organisaation jäsenet ja ryhmät puskuroituvat, ja siksi uudistusideoiden välittyminen koko organisaatioon estyy tai hidastuu. Puskuroitumisprosessi näyttää tapahtuvan suojelemechanismien välityksellä, joissa erilaisten ideoiden työstämisessä vaadittava keskustelu joko ohitetaan tai peitetään yhteisötasolla. Käytännössä nämä ilmiöt näkyvät jopa päätöksenteossa, jolloin aktiivista ja kyseenalaistavaa keskustelua ei esiinny.

Yhteisöllisen itsesensuurin lähtökohtana ovat yksittäisten opettajien tekemät valinnat, joiden myötä he jättävät käyttämättä mahdollisuuden tuoda esiin erilaisia mielipiteitä. Vaikka tutkimuskoulun kaikki opettajat myöntävät, että heillä on oikeus ilmaista erilaiset näkemykset, ei näitä näkemyksiä yhteisön tasolle ulottuvan kirjoittamattoman toimintanormiston mukaisesti kuitenkaan tuoda esille, vaan päätöksentekotilanteissa alistutaan annettuihin päätösesityksiin niitä kyseenalaistamatta.

Koulun virallisten päätöksentekotilanteiden taustalla ovat epäviralliset päätöksentekotilaisuudet. Tällöin erilaisten intressien yhdistämät, opettajista koostuvat pikkuporukat osallistuvat aktiivisesti omaan työhönsä vaikuttavien päätösten valmisteluun. Pikkuporukoituminen on katsottu luonnolliseksi osaksi yhteisön toimintaa. Pikkuporukoiden toiminta ja muodostuminen on sopusoinnussa edeltävien vuorovaikutuskulttuuritasojen kanssa, joten yksittäiset opettajat liberaalisesti hyväksyvät toisten opettajien yksilölliset intressit kuulua erilaisiin ryhmiin eivätkä itsesensuurin vallitessa juurikaan puutu toisten ryhmien tavoitteisiin tai toimintamalleihin.

Pikkuporukoissa yksittäisillä opettajilla on mahdollisuus toteuttaa niitä opettajuudellisia kehittymispyrkimyksiä, jotka kukin opettaja kokee itselleen merkityksellisiksi tai tarpeellisiksi. Tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien sitoutuminen johonkin pikkuporukkaan näyttäisi lähtevän paitsi omista henkilökohtaisista kiinnostusalueista myös opettajuuteen ja oppimiseen kytkeytyvistä arvostuksista ja toimintamalleista.

Vaikka koulun omaleimaiset vahvuudet on koulukohtaisen opetussuunnitelmaprosessin yhteydessä tuotu esille, ei niiden hyödyntämistä kuitenkaan ole koko koulun tasolla juuri pohdittu, vaan niiden soveltaminen on jätetty erilaisten pikkuporukoiden tehtäväksi. Pikkuporukoituminen on ollut epävirallinen prosessi, jossa opettajat ovat löytäneet yhteistyökumppaninsa käytännön koulutyön kautta. Koulun omaleimaiset vahvuusalueet ja niiden hyödyntäminen jäävät näin ollen näiden epävirallisten opettajaryhmien vastuulle. Tästä voi aiheutua ongelmia mikäli muut asiasta mahdollisesti kiinnostuvat opettajat eivät pääse mukaan pikkuporukan toimintaan. Koulun omaleimaisten vahvuuksien hyödyntämisen kannalta onkin tärkeää muodostaa ja

ylläpitää rakenteita, jotka tuovat esiin näiden eri ryhmien toimintaa. Olisikin pyrittävä lisäämään kaikkien yhteisön jäsenten tietoisuutta koululla olevista mahdollisuuksista ja siten aktivoida mahdollisuuksien käyttöä.

6.2.2 Koulukohtainen opetussuunnitelmaprosessi ja koulun toimintakulttuuri

Tämä tutkimus ajoittuu koulukohtaisten opetussuunnitelmien valmistelu- ja käyttöprosessin vaiheeseen. Tutkimusaineisto kattaa opetussuunnitelmaprosessin ensimmäiset vaiheet (tulosjohtamistehtävät, ops-prosessin tuleminen, prosessin käyttöönsaattaminen, prosessin hahmotusvaihe) lähinnä dokumentein ja jälkimmäiset vaiheet (prosessin hyödyntämisen aika, arviointiprosessin alkaminen) haastattelu- ja observointiaineistoin.¹⁸

Opetussuunnitelmien valmistelulla yksittäisen koulun tasolla pyrittiin saamaan aikaan aktiivista kehittämistyötä juuri sillä organisaation tasolla, jossa varsinainen opetustyö tehdään, ts. yksittäisen koulun ja opettajan tasolla. Kouluun pyrittiin saamaan uutta kehittämiskulttuuria ottamalla opettajat aktiivisemmiksi toimijoiksi koulun kehittämisprosessissa. Tällä menettelyllä toivottiin saatavan aikaan kehittämistyön vaikutusten ulottumista oppilastasolle.

Koulun kulttuurin muutosta on luonnehdittu vaikeaksi ja aikaavieväksi¹⁹. Tässä tutkimuksessa kävi selvästi ilmi, että koulussa vallitseva tiedostamaton toimintakulttuuri vaikuttaa läpitunkevasti kaikkeen opettajien toimintaan mukaan lukien opetussuunnitelman valmistamisprosessiin. Yhteisöllinen liberaalisuus näyttäytyy opetussuunnitelman määräävyyden vinkkimäisyytenä. Opetussuunnitelmaprosessin yhteydessä toivotun muutoksen kannalta ongelmallista on yhteisöllinen itsensuuri, joka käytännössä estää koulun nykykäytäntöä aktiivisesti muuttavien mielipiteiden esittämisen. Koulukohtaisen opetussuunnitelmaprosessin aktiiviset muutostavoitteet siirtyivät yhteisön tasolta erilaisten pikkuporukoiden vastuulle. Tällöin aktiiviset pikkuporukat, jotka kokevat tärkeiksi uuden opetussuunnitelman korostamat²⁰ asiat, pääsivät varsin itsenäisesti suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan omaa kehittämistyötään. Sen sijaan ne yksittäiset opettajat tai opettajaryhmät, jotka eivät koe tätä kehittämistyötä niin merkityksellisenä voivat jopa jäädä koko prosessin ulkopuolelle.

¹⁸ ks. Kosunen & Huusko 1998, 213–218

¹⁹ Hämäläinen & Sava 1989, 111

²⁰ Opetushallitus 1994, 10: oppilas aktiivisena oman tietorakenteensa jäsentäjänä, opettaja optimaalisten oppimismahdollisuuksien luojana

Koulukohtaisen opetussuunnitelmaprosessin mukaisen kehittämistyön keskeinen elementti on koulun itsearviointi²¹. Tällöin koulun voimassaoleva opetussuunnitelma tulisi olla aktiivisen, kriittisen tarkastelun kohteena. Kouluun mahdollisesti tulevat uudet opettajat pääsisivät siten mukaan vaikuttamaan opetussuunnitelman rakenteisiin ja sisältöihin. Nykyiset rakenteet koulun päätöksentekotilanteissa eivät aktiivisesti tue koulukohtaisen opetussuunnitelmaprosessin jatkumista, eivätkä kytke kouluun uusina tulevien opettajien ajatuksia ja toimintaa vallitseviin koulukäytänteisiin. Voimassa olevaa opetussuunnitelmaa ei uudisteta aktiivisesti eikä sen sisältöihin haluta ottaa ainakaan yhteisön tasolla kantaa.

Opetussuunnitelmaprosessista on epäilemättä ollut hyötyä koulun kehittämistoiminnalle. Opetussuunnitelman valmistelusta näyttäisi muodostuneen opettajille – yhteisössä harvinaiseksi koettu – ammatillisen keskustelun foorumi, jossa opettajat joutuivat käymään yhdessä läpi koulunsa toimintatapoja ja erityispiirteitä. Tämän seurauksena kaikille opettajille muodostui selvä ja yhtenäinen kuva omasta koulustaan ja työyhteisöstään – sen vahvuuksista ja mahdollisuuksista. Opettajat kokivat tämänkaltaisen ammatillisen keskustelun pääasiassa myönteisesti ja näin ollen odotukset opetussuunnitelmaprosessin jatkumisesta jäivät voimaan. Jotta voitaisiin hyödyntää paremmin prosessin jatkuvuutta ja omaleimaisia vahvuuksia, olisikin nyt olennaista päästä uudelleen keskustelemaan koulun vuorovaikutusrakenteista ja niiden vaikutuksesta koulun ja yksittäisten opettajien toimintaan. Opetussuunnitelmaprosessi oli opettajille ensimmäisiä askelia kohti aktiivisen koulun kehittämisen tasoa. Ensimmäisestä askeleesta on kulunut nyt muutamia vuosia ja siten olisi aika ottaa uusia askeleita.

Seuraavan kehittämisvaiheen kannalta olisi ensiarvoisen tärkeää pyrkiä säilyttämään koulun positiivinen ilmapiiri, jossa opettajat kokevat yhteisön ilmapiirin avoimeksi ja toimivaksi. Kuitenkin opettajien olisi tiedostettava kehittämisen tarpeellisuus, jotta estettäisiin taantuminen²². Toisaalta on selvästi tiedostettava se, ettei aktiivista kehittämistä tapahdu ilman nykytilanteen kyseenalaistamista.

Kehittämistyötä koskevien ajatusten saamiseksi esiin olisi koulussa tietoisesti pyrittävä kohti uutta, keskusteluvampaa kulttuuria. Kommunikaatiossa pääseminen tarinoinnista dialogiin on ensimmäinen askel kohti yhteistoiminnallisuutta²³. Näin on myös koulun kulttuurin ja käytäntöjen kehittämisessä. Vallitsevaa itesesensuuria ylläpitävä vuorovaikutuskulttuuri²⁴ kui-

²¹ Opetushallitus 1994, 22

²² ks. 2.3 Kouluorganisaation kehittäminen; Stoll & Fink 1996, 47

²³ ks. kuvio 15 Koulukulttuurin kollegiaalisuuden asteet oppimisriippuvuuden funktiona

²⁴ vuorovaikutuskulttuurin toinen taso – itsesensuuri

tenkin estää siirtymisen ylemmille kollegiaalisuuden asteille. Kehittymisen ylläpitämiseksi olisi luonnollista tuoda esiin ne tiedostamattomat kulttuuriset rakenteet ja käytänteet, jotka omalta osaltaan nykytilanteessa kuolettavat keskustelua²⁵.

Edellä esitettyjen ajatusten perusteella voidaan aktiivisen koulun kehittämisen seuraaviksi askeleiksi hahmotella muutamia periaatteita:

1. Vallitsevien vuorovaikutusrakenteiden tiedostaminen.

Kehittämistoiminnan esteiden purkamisen keskeinen elementti on vallitsevan toimintakulttuurin tiedostaminen. Toiminnan kehittäminen vaatii toiminnan taustojen ymmärtämistä. Koulun kulttuurisiin toimintamalleihin²⁶ voidaan yhteistoimin vaikuttaa.

2. **Nykytilan hyväksyminen.** Nykyinen kulttuurinen tilanne on hyväksyttävä kehityksen lähtökohdaksi. Tällöin olisi tunnustettava myös ne koulun epävirallisella puolella olevat erityispiirteet, jotka tiedostamisprosessissa tulevat ilmi. Yhteisön ominaisuudet väljäkytkentäisenä asiantuntijaorganisaationa nähdään siten koulun toiminnan kannalta positiivisina mutta myös kehitystyötä hidastavina piirteinä. Nykytilan hyväksyminen ei kuitenkaan saa tarkoittaa sitä, ettei siinä olisi kehittämisen tarvetta. Yksi keino yhteisön muutoshakuisuuden lisäämiseksi on osoittaa yksittäisille opettajille ja opettajaryhmille, mitä hyötyä kehittämistyöstä on oppilaiden ja opettajan tasolla.

3. **Suunnitelmallisuus.** Koulun mahdollisuudet ja vahvuudet ovat kartoitettavissa²⁷. Koko yhteisöllä on oltava mahdollisuus osallistua toiminnan tehostamisen, aktivoimisen periaatteiden ja kehittämisalueiden valitsemiseen. Yhteisön on yhdessä hyväksyttävä kehitystoimien tavoitteet ja valittava kehittämisjärjestys. Toisaalta on myös tunnustettava yksittäisten opettajien erilainen sitoutuneisuus kehittämistyöhön – opettajat varsin itsenäisesti päättävät omasta osallistumisestaan koko yhteisön kehittämiseen.

4. **Pikkuporukoitumisen hyödyntäminen.** Koulun kehittämistyö keskittyy aktiivisten opettajien luomien pikkuporukoiden ympärille. Näiden porukoiden olemassaolo olisi tunnustettava ja siten tuotava julki. Näin voidaan saada porukoitumiseen avoimuutta ja porukoiden toimintaa voidaan ohjata. Käytännössä tämä tarkoittaa koulun johdon pitämistä ajan tasalla eri ryhmien toiminnoista. Toisaalta myös muiden opettajien olisi saatava tietoa toiminnoista ideoiden ja kokemusten siirtymiseksi. Tiivistetysti tätä periaatetta voisi myös nimittää pikkuporukoitumisen tulosten väylämiseksi.

5. **Johtajuus.** Koulun rehtori on keskeinen henkilö koulun kehittämisessä. Koulun johtajan toiminnan keskeisiä elementtejä ovat kehittämistilaisuuksien luominen, omalla esimerkillä tapahtuvan kehittämistyön tukeminen sekä kehitystyöhön tarvittavien resurssien varaaminen ja kohdentaminen.

²⁵ ks. Karjalainen 1991, 42

²⁶ ks. kuvio 17 Koulun vuorovaikutuskulttuurinen malli

²⁷ esim. SWOT-analyysiin

6.3 Tutkimustulosten käyttökelpoisuus ja jatkotutkimushankkeet

Koulun omaleimaisten vahvuusalueiden sekä niiden käyttöä ohjaavan vuorovaikutuskulttuurin jäsentämisellä ja mallintamisella on sekä teoreettista että käytännöllistä merkitystä. Tutkimus antaa oman lisänsä kasvatustieteelliseen tutkimukseen, jota maassamme on tehty²⁸ opettajan ja opettajayhteisön toiminnan ymmärtämiseksi. Tähän opettajien yhteisölliseen toimintaan ja sen hahmottamiseen liittyy myös tämän tutkimuksen erityinen arvo. Kun ymmärretään opettajayhteisön ominaisuutta, voidaan koulun kehittämistyötä suunniteltaessa paremmin huomioida sen erityispiirteitä ja siten luoda toimintamalleja, jotka olisivat sopuisuudessa yhteisöllisten ominaisuuksien kanssa. Toisaalta tutkimus lisää myös ymmärrystä siihen muutoksen ongelmallisuuteen, jota koulun kehittämistyössä olevat opettajat työssään kohtaavat.

Suomalaiset peruskoulut ovat laatineet omat koulukohtaiset opetussuunnitelmansa. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ei kuitenkaan saisi päättyä ensimmäisten opetussuunnitelmaversioiden valmistumiseen, vaan prosessin keskeisenä elementtinä olisi tiedostettava “valmistumattomuus” – opetussuunnitelman täytyy ajan tasalla pysyäksensä olla jatkuvasti elävä ja tarpeiden mukaan muuttuva. Tämä tutkimus jäsentää opettajayhteisön toimintaa koulun prosessikehittämiseksi nähtävässä opetussuunnitelmaprosessissa ja siten tuo toimintaesityksiä kehittämistyön jatkamisesta.

Tutkimuksen empiirisestä aineistosta nousevat tulokset ovat olleet yhteydessä opettajayhteisön toimintaan ymmärrystä tuoviin organisaatioteorioihin, jossa tarkastellut opettajayhteisöä asiantuntijaorganisaationa ja väljäkytkentäisenä organisaationa. Koulun organisatoristen ominaispiirteiden vaikutusten huomioiminen kehittämistyön suunnittelussa on keskeistä pyrittäessä juurruttamaan uutta, keskusteluvampaa toimintakulttuuria opettajayhteisöön. Tutkimuksessa jäsenyteen vuorovaikutuskulttuurisen mallin olen esittänyt alkuperäisen aineiston kautta siten, että lukija voi itse sekä tarkastella mallien toimivuutta alkuperäisen aineiston kannalta että siirtää ja arvioida löytyneitä piirteitä myös muissa väljäkytkentäisissä asiantuntijaorganisaatioissa.

Opettajayhteisön toiminnassa ilmeneviä piirteitä on löydettävissä epäilemättä myös muista kouluista ja kouluasteilta. Pikkuporukoitumisen tietoinen ohjaaminen avoimiksi “innovaatiotiimeiksi” tiedostamattomien klikki-

²⁸ esim. Karjalainen 1991, Kosunen 1994a, Jauhainen 1995, Sahlberg 1996a, Sahlberg 1996b, Seinä 1996, Patrikainen 1997

en sijaan tulisi olla jokaisen koulunjohtajan toiminnan keskeisenä tavoitteena. Pikkuporukoitumisen tuomisella julkiseksi ja avoimeksi toiminnaksi voitaisiin koko yhteisön tasolla kyetä hyödyntämään eri ryhmien kokemusten tuottamaa informaatiota ja siten omalta osaltaan auttaa koko organisaation kehittämistyön suunnittelua ja toteuttamista. Toivon tutkimuksessani esiintulleiden mallien ja pääperiaatteiden lisäävän keskustelua koulu yhteisöissä ja siten auttavan opettajien arvokasta kehittämistyötä. Tällöin tutkimuksen vaikutukset ulottuisivat eri oppilaitosten ylläpitäjien ja eri kouluilla työskentelevien opettajien ja koulunjohtajien pariin.

Praktinen hyöty tutkimuksesta kohdistuu erityisesti tutkimuskouluun. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on olla yksi tutkitun koulun arvioinnin ja kehittämisen peruspilareista. Tähän pyritään ottamalla tutkimuksen jäsentämät ajatukset koulun arviointiohjelman lähtökohdaksi. Tutkimustulosten edelleenhyödyntäminen koulussa antaa runsaasti haasteita paitsi koko koulun opettajakunnalle myös erityisesti tutkijalle itselleen koulun opettajana ja uuden vuorovaikutuskulttuurin luomiseen osallistuvana työntekijänä.

Jatkotutkimussuunnitelmia

Tässä tutkimuksessa olen pitäytynyt koulun kehittämistyötä tarkastellessani ainoastaan opettajan ja opettajayhteisön näkökulmassa. Koulujen kehittämistä suunniteltaessa olisi kuitenkin otettava vahvasti mukaan myös oppilaiden kokemukset koulusta ja koulutyöstä. Tältä osin tutkimus onkin jo saanut jatkoa²⁹.

Tämän tutkimuksen aikana³⁰ käynnistyi koulujen vuorovaikutuskulttuuria jäsentävä toimintatutkimuksellinen hanke, jossa osallistuvien koulujen parissa pyritään koulujen nykytilan kartoittamiseen, kehitystoiminnan suunnittelemiseen ja toteuttamiseen. Tässä hankkeessa sovelletaan erityisesti tämän väitöskirjatyön esiintuomia näkökulmia ja toimintamalleja. Hankkeessa yhdistetään opettajayhteisön ja oppilastutkimuksen³¹ näkökulmat. Opettajat nähdään tällöin aktiivisina oppilaiden kokemusten jäsentäjinä ja heidän katsotaan omalla asiantuntijuudellaan kykenevän arvioimaan eri toimintojen vaikutuksia – tavoitteenaan oppilaiden oppimisen ja kasvamisen parantaminen eli aktiivinen koulun kehittäminen.

Keskeisenä perusteena opettajien yhteistyön kehittämiseksi on nostettu opettajien ja oppilaiden henkilökohtaisista kokemuksista nouseva tarve ke-

²⁹ ks. Huusko & Pietarinen 1998, Huusko & Pietarinen 1999

³⁰ vuoden 1998 alusta

³¹ Yhteistyökumppanina KL Janne Pietarinen, joka viimeistelee väitöskirjaansa ala- ja yläasteen niveltämisen problematiikasta oppilaiden kokemana.

hittää koulun kasvatuskäytänteitä. Hankkeen aikana pyritään kytkemään yhteen opettajayhteisön aktiivinen oman toiminnan tarkastelu ja tarkastelussa ilmenneiden löydösten teoreettinen ymmärtäminen. Tässä toteutuu keskeisesti oppimiskumppanuuden periaate, jossa opettajat nähdään oman toimintansa asiantuntijoina ja tutkijat opettajien ja opettajayhteisön toiminnan sekä tavoitteiden kokoajina ja teoreettiseen tietoon yhdistäjinä. Yhdessä – opettajien ja tutkijoiden kesken käytävällä keskustelulla – voidaan konkreettisesti arvioida teoreettisen tiedon paikkansapitävyyttä, siirrettävyyttä ja sovellettavuutta. Tällöin myös interventioissa korostuu vahva opettajien toiminnallisuus oman koulun kehittämistyötä jäsenettäessä.

Käynnistyneessä hankkeessa tutkijoiden ja opettajayhteisöjen pyrkimyksenä on yhteistoimin hahmottaa koulukohtaista yhteistoiminnallisuutta ehkäiseviä piirteitä ja niiden madaltamiseksi tarvittavia toimenpiteitä. Ajallisesti tutkimus- ja kehityshanke tapahtuu kahden vuoden mittaisena projektina, jossa on mukana sekä tutkijoiden toteuttamia interventioita³² että toimintajaksoja, joissa opettajat tuottavat omaan kouluunsa ja sen nykytilan arviointiin liittyvää tutkimusaineistoa.

Alkaneen tutkimushankkeen osa-alueina kehitetään ensiksi peruskoulun alimpien luokkien (1.-6.lk) opettajien yhteistyötä vuorovaikutuskulttuurirakenteiden tiedostamisprosessilla ja uusien toimintamallien tietoisella juurruttamisella. Toisena osa-alueena kehitetään yhtenäisen peruskoulun luomiseen liittyvää opettajayhteistyötä, joka ylittää perinteisen jaon ala- ja yläasteeseen. Tutkimushankkeen tiimoilta valmistuvaa tutkimusraportointia on jo ilmestynyt³³ ja lisää on odotettavissa koko hankkeen ajan (1999-2000).

³² Tässä yhteydessä interventiot ovat kehittämiskeskusteluja, joiden yhteydessä tehdään eri tyypisiä yhteistoiminnallisuuden tavoitteita, ehtoja ja esteitä paljastavia tehtäviä. Tehtävien yhteydessä tuotettava materiaali toimii omalta osaltaan tutkimushankkeen empiirisenä aineistona.

³³ Huusko & Pietarinen 1998, Huusko & Pietarinen 1999

Lähteet

- Aaltio-Marjosola, I. 1992. Organisaatiot kulttuurin tuottajina ja tuotteina. Tutkimuksen mahdollisuuksia ja suuntia. Helsingin kauppakorkeakoulun julkaisuja D-168.
- Adler, A.A. & Adler, P. 1994. *Observational Techniques*. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Aho, L. 1989. Ongelmakeskeisyys ja tieteidenvälisyys ala-asteen opetuksessa. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) *Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 34, 27–35.
- Aittola, T. 1988. Koulu sosiaalisen organisaationa kehittämisen näkökulmasta. Teoksessa H.K. Lyytinen (toim.) *Itseuudistuvaan kouluun*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B: Teoriaa ja käytäntöä n:o 19, 1–14.
- Aittola, T., Jokinen, K. & Laine, K. 1995. Nuoret ja koulu kulttuurisessa modernisaatiossa. Teoksessa T. Takala (toim.) *Kasvatussosiologia*. Juva: Wsoy, 107–149.
- Alasuutari, P. 1994. *Laadullinen tutkimus*. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Anttila, P. 1996. Tutkimuksen taito ja tiedonhankinta. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet. *Artefakta 2*. Helsinki: Akatiimi.
- Applebee, A.N. 1986. Problems in process approaches: toward a reconceptualization of process instruction. Teoksessa A.R. Petrosky & D. Bartholomae (toim.) *The teaching of writing*. Eighty-fifth yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II. Chicago, Ill: National Society for the Study of Education, 95–113.
- Argyris, C. & Schön, D.A. 1978. *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Atjonen, P. 1989. Kunnan opetussuunnitelma koulun toiminnassa. Ala- ja yläasteen opettajien kokemuksia kunnan opetussuunnitelman laadinnasta ja toteuttamisesta Kainuussa vuosina 1985–1988. *Kouluhallituksen julkaisuja nro 16*, 1989. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Atjonen, P. 1993. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen välineenä. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitos. *Acta Universitatis Ouluensis*, sarja E: 11.

- Atjonen, P. & Koivistoinen, H. 1993. Koulun opetussuunnitelman laadinta. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja B: Opetusmonisteita ja selosteita 2.
- Berg, G. 1978. Organisationsutveckling – en kritisk översikt. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. 1981. Skolan som organisation. En analys av skolans organisatoriska struktur i ett förändringsperspektiv. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 15.
- Berg, G. 1985. Skolans sociala arbetsmiljö – vad forskningen visar. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G., Brettell, L., Lindskog, E., Nyttell, U., Söderström, M. & Yttergren, M. 1987. Skolans arbetsorganisation – vad är det? Slutrapport från SABO-projektets forskningsdel. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. & Söderström, M. 1983. Pedagogik och organisationsteori I. En reserapport från forskningsgruppen kring pedagogik och organisationsteori. Uppsala universitet. Pedagogiska institutionen. Pedagogisk forskning i Uppsala 43.
- Bossert, S.T., Dwyer, D.C., Rowan, B., & Lee, G.V. 1987. The Instructional Management Role of the Principal. Teoksessa R.V. Carlson & E.R. Ducharme (toim.) School Improvement – Theory and Practice. A Book of Readings. Maryland: University Press of America.
- Brunell, V., Kannas, L., Levälähti, E., Tynjälä, J. & Välimaa, R. 1996. Livskvalitet i skolan. Elevuppfattningar I Finland och utomlands om grundskolan som psykosocial miljö. WHO:s skolelevsstudie 1994. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteen laitoksen julkaisusarja 5/1996.
- Campbell, R.J. 1985. Developing the Primary School Curriculum. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. 1992. Teachers as Curriculum Maker. Teoksessa P.W. Jackson (toim.) Handbook of Research on Curriculum. A Project of American Educational Research Association. New York: MacMillan, 363–401.
- Clarkson, M.-L. & Walls, L. 1993. Virikkeitä ammatillisten oppilaitosten johtamiseen ja itsearviointiin. Opetushallituksen julkaisusarjat. Raporttisarja 43/1993. Helsinki: Painatuskeskus.
- Clifford, J. 1990. Notes on (Field)notes. Teoksessa R. Sanjek (toim.) Fieldnotes: the makings of anthropology. London: Cornell University Press, 47-70.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 1994. Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Eisner, E.W. 1991. The Enlightened Eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice. New York: Macmillan.

- Erätuuli, M. & Leino, J. 1992. Rehtori koulunsa pedagogisena johtajana. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 134.
- Erätuuli, M. & Leino, J. 1993. Rehtorin työ opettajan näkökulmasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 138.
- Eskola, A. 1967. Sosiologian tutkimusmenetelmät 2. Porvoo: Wsoy.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13.
- Filstead, W.J. 1985. Qualitative Methods: A Needed Perspective in Evaluation Research. Teoksessa T.D. Cook & C.S. Reichardt (toim.) Qualitative and quantitative methods in evaluation research. Sage research progress series in evaluation. Volume 1. Beverly Hills, Ca: Sage.
- Fontana, A. & Frey, J.H. 1994. Interviewing – The Art of Science. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, Ca: Sage, 361–376.
- Fullan, M. 1986. The Management of Change. Teoksessa E. Hoyle & A. McMahon (toim.) The Management of Schools. London: Kogan Page, 73–86.
- Fullan, M. 1993. Muutosvoimat – Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa (suom. T. Kananaja). Helsinki: Painatuskeskus.
- Glaser, B. & Strauss, A. 1967. The Discovery of Grounded Theory. Chicago: Aldine.
- Grint, K. 1991. The sociology of work: an introduction. Cambridge: Polity Press.
- Grow, G. 1991. The Staged Self-Directed Learning Model. Teoksessa H.B. Long & Associates: Self-Directed Learning: Consensus & Conflict. Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education of the University of Oklahoma, 125–149.
- Gröhdahl, M., Piekkari, U. & Rassi, A.-L. 1994. Työstämme yhdessä opetussuunnitelmaa – Koulun ja kunnan ops-prosessista opittua. Opetus & Kasvatus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätöyömenetelmät. Porvoo: Wsoy.
- Hallituksen esitys 1997. Hallituksen esitys (86/1997) Eduskunnalle koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi.
- Hammersley, M. 1989. The dilemma of Qualitative method. Herbert Blumer and the Chicago Tradition. London: Routledge.
- Handal, G. 1991. Collective time – collective practice. The Curriculum Journal 2, 317–333.
- Handy, C. 1984. The Future of Work. A guide to a Changing Society. Oxford: Blackwell.
- Handy, C. 1988. Antiikin jumalat ja nykyjohtajat. Helsinki: Rastor.

- Hargreaves, A. 1994. Changing teachers, changing times. *Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A., Baglin, E., Henderson, P., Leeson, P. & Tossell, T. 1988. *Personal and Social Education: Choices and Challenges*. Oxford: Blackwell.
- Hart, A. W. 1991. Leader Succession and Socialization: A Synthesis. *Review of Educational Research*, 61(4), 451–474.
- Hartley, J.F. 1994. Case Studies in Organizational Research. Teoksessa C. Cassell & G. Symon (toim.) *Qualitative Methods in Organizational Research*. London: Sage, 208–229.
- Heikkinen, H.L.T. 1996. Vuorovaikutuksesta dialogiin opetusharjoittelun ohjauksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 167–176.
- Helakorpi, S., Juuti, P. & Niemi, H. 1996. *Tiimiorganisoitu koulu. Opetus 2000*. Juva: Wsoy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. *Teemahaastattelu. 5. painos*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hitchcock, G. & Hughes, D. 1995. *Research and the teacher, A Qualitative Introduction to School-based research*. London: Routledge.
- Hodder, I. 1994. The Interpretation of Documents and Material Culture. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Ca: Sage, 393–402.
- Holmes, M. 1989. School Effectiveness: From Research to Implementation to Improvement. Teoksessa M. Holmes, K.A. Leithwood ja D.F. Musella (toim.) *Educational Policy for Effective Schools*. Toronto: OISE Press, 3–30.
- Honka, J. 1997. Johtajan rooli oppilaitoksen kehittämisessä. Teoksessa P. Ruohotie & J. Honka (toim.) *Osaamisen kehittäminen organisaatiossa*. Seinäjoki: Consulting team, 263–297.
- Hoyle, E. 1969. *The Role of the Teacher*. Department of Education, University of Manchester. London: Routledge.
- Hoyle, E. 1986a. *The Politics of School Management*. Studies in Teaching and Learning. Great Britain: Hodder and Stoughton.
- Hoyle, E. 1986b. *The management of schools: theory and practice*. Teoksessa E. Hoyle & A. McMahon (toim.) *The Management of Schools*. London: Kogan Page, 11–28.

- Husso, M.-L. 1989. Kohti eheytyvää opetusta. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) *Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 34, 57–70.
- Huusko, J. 1997a. Vahvuksien ja omaleimaisuuksien hahmottuminen koulun kehittämistyössä. Kasvatustieteen alaan kuuluva lisensiaattitutkielma. Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta (julkaisematon).
- Huusko, J. 1997b. Improving School Through Its Strengths and Characteristics. Teoksessa J. Levonen & J. Enkenberg (toim.) *Learning and Instruction in Multiple Contexts and Settings*. University of Joensuu. *Bulletins of the Faculty of Education* N:o 73 (painossa).
- Huusko, J. & Pietarinen, J. 1998. Toward Undivided Comprehensive School – Opportunity to Improve School? Konferenssisitelmä Ljubljanassa (European Conference on Educational Research – ECER'98) 17.–20.9.1998.
- Huusko, J. & Pietarinen, J. 1999. Koulun kehittämisen perustaa: Opettajien vuorovaikutuskulttuuri ja oppilaiden kokemukset. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Kohti yhteistä oppimista: Kannanottoja koulun kehittämiseen*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunnan selosteita 74 (painossa).
- Huusko, J. & Saarinen, R. 1991. Maaltamuuttajaperheiden vanhemmat kasvattajina ja kasvatettavina. Syventävien opintojen tutkielma. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta (julkaisematon).
- Hämäläinen, K. 1986. Koulun johtaja ja koulun kehittäminen. Suomen Kaupunkiliitto.
- Hämäläinen, K. 1988. Hyvin toimiva koulu. Teoksessa H.K. Lyytinen (toim.) *Itseuudistuvaan kouluun*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B: Teoriaa ja käytäntöä n:o 19, 83–93.
- Hämäläinen, K. 1992. Koulun sisäisen kehittämisen virtauksia. Teoksessa J. Kajosvaara (toim.) *Opetuksen kehittäminen*. Opetushallitus, TAKO-projekti. Rauma: Painorauma, 29–40.
- Hämäläinen, K. 1994. Oppilaitosten kehittämistarpeen arvioinnista. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Räisänen & P. Väyrynen (toim.) *Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille*. Opetushallitus. Arviointi ja seuranta 2/1994, 54–63.
- Hämäläinen, K. & Lonkila, T. 1985. Koulun sisäinen kehittäminen. Helsinki: Kunnallispaino.

- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Suomen kaupunkiliitto.
- Hämäläinen, S. & Jokela, J. 1993. OECD/CERI: Teacher quality in Finland. Policy and Practice in Five Primary Schools. Summary of case studies. University of Jyväskylä. Department of Teacher Education. Research 54.
- Isosomppi, L. 1996. Johtaja vai juoksupoika. Suomalaisen yleissivistävän koulun johtamiskulttuurin ja sen determinanttien tarkastelua. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis, ser A vol 514.
- Itälä, J. 1995. Kutsumuskoulu. Opetus 2000. Helsinki: Wsoy.
- Jalkanen, R. 1997. Kehittämistyöryhmät muutoksen apuvälineenä. Helsingin Puhelin Oy:n koulutusprojektia koskeva tapaustutkimus. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 154.
- Jauhiainen, P. 1995. Opetussuunnitelmatyö koulussa. Muuttuuko yläasteen opettajan työ ja ammattikuva. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 154.
- Jokinen, H. 1993. Ala-asteen koulujen toimintamuotojen ja opetusjärjestelyjen joustavuus. Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden julkaisusarja A: Tutkimuksia n:o 35, 175–192.
- Jokinen-Lacheb, R. 1989. Leirikoulu pedagogisen tutkimuksen kohteena. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 34, 71–88.
- Järvilehto, T. 1995. Mikä ihmistä määrää? : Ajatuksia yhteistyöstä, tietoisuudesta ja koulutuksesta. Oulu: Pohjoinen.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 1993. Tutkimustyön metodeista. Tampereen yliopisto. Tietojenkäsittelyopin laitos. Julkaisusarja C, N:o 2.
- Kansanen, P. 1995. Kuorolaulu, lausunta, kansantanssi ja tanssi. Entä pedagoginen ajattelu? Teoksessa A. Vaahtokari & A. Vähäpassi (toim.) Tutki–vertaile–arvioi, näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 51, 9–23.
- Kansanen, P. 1997. Opetusprosessin arviointi. Teoksessa R. Jakku-Sihvonnen (toim.) Onnistuuko oppiminen – oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa. Opetushallitus. Arviointi 3/1997.

- Karjalainen, A. 1992. Ammattitaidon myytti opettajayhteisössä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kajaanin täydennyskoulutusyksikkö.
- Kaunismaa, P. 1997. Keitä me olemme? Kollektiivisen identiteetin käsitteellisistä lähtökohdista. *Sosiologia* 3/97, 220–230.
- Kauppi, A. 1995. Monimutkaiset yritys ympäristöt avoimina oppimisympäristöinä. Koulun tietotekniikkakeskus. Helsinki: Opetushallitus.
- Kekäle, J. 1993. Organisaatiokulttuurin tutkimuksen kolme näkökulmaa. *Psykologia* 5/93, 320–327.
- Kimonen, E & Nevalainen, R. 1993. Koulun ulkopuolisen kasvatuksen oppimisprosessi – toiminnasta tietoon. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) *Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 34, 91–104.
- King, N. 1994. *The Qualitative Research Interview*. Teoksessa C. Cassell & G. Symon (toim.) *Qualitative Methods in Organizational Research: a practical guide*. London: Sage, 14–36.
- Klein, M.F. 1989. *Curriculum Reform in The Elementary School. Creating Your Own Agenda*. New York: Teachers College Press.
- Kontkanen, L. 1994. Löyhäsidonnaisuus tieto-organisaatiossa: Esimerkkinä aikuiskoulutuskeskukset. *Liiketaloudellinen aikakauskirja. Eripainos* 3/1994, 260–281.
- Kontkanen, L. 1996a. Tieto-organisaatiossa on paljon puhetta. Teoksessa A. Suominen (toim.) *Johtaminen murroksessa – Management in Transition*. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja, Sarja B, 1:1996, 163–182.
- Kontkanen, L. 1996b. Löyhäsidonnaisuus – organisaation vastaus ympäristön turbulenssiin. Teoksessa J. Lehtimäki (toim.) *Tietointensiivisyys organisaation ominaispiirteenä*, Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja. Sarja Keskusteluja ja raportteja 9:1996, 51–75.
- Korkeakoski, E. 1990. Opetussuunnitelma opettajan näkökulmasta peruskoulun ala-asteella. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimusraportti A 45.
- Korkeakoski, E. 1997. Opettajan tavoitetietoisuus opetuksessa ja oppimisessä. Opetustapahtuman eräiden piirteiden sekä oppimisen ja opiskelun mielekkyyden tarkastelua opettajan tavoitetietoisuuden näkökulmasta peruskoulun ala-asteella. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis*. ser A vol. 533.
- Korpinen, E. 1996. Opettajuutta etsimässä. *Kunnallisalan kehittämissäätiön Polemia-sarjan julkaisu n:o. 18*.

- Kosunen, T. 1994a. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 20.
- Kosunen, T. 1994b. Making Sense of the Curriculum: Experienced Teachers as Curriculum Makers and Implementers. Teoksessa I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (toim.) *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*. London: Falmer Press, 247–259.
- Kosunen, T. & Huusko, J. 1998. Koulukohtaiset opetussuunnitelmat – väline reflektiivisyyteen opettajan työssä? Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Helsinki: Wsoy, 202–224.
- Kouluhallitus 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Kouluhallitus.
- Kouzes, J.M. & Posner, B.Z. 1990. Johtajuuden haaste. Miten ohjata organisaatio huippusuorituksiin. Helsinki: Rastor.
- Kuittinen, M. & Kekäle, J. 1996. Oppivan organisaation kulttuuri. *Psykologia* 31 (1996), 182–90.
- Kääriäinen, H. 1989. Kasvatus ja opetustyön kokonaisuus. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) *Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 34, 1–10.
- Lappalainen, A. 1976. Koulu on kipeä. Raportti koulu-uudistuksesta. Helsinki: Wsoy.
- Lappalainen, A. 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman syntyprosessi ja peruskouluopetuksen johtamisjärjestelmän muotoutuminen. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 28.
- Lauriala, A. & Kukkonen, M. 1989. Oppilaiden oppimiskokemukset avoimen opetuksen periaatteille rakentuvissa Oulun läänin opetuskokoluissa. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) *Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 34, 89–110.
- LeCompte, M. & Preissle, J. 1993. *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. Second edition. San Diego: Academic Press.
- Lee, V., Dedrick, R. & Smith, J. 1991. The effect of the social organisation of schools on teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of Education*. 64 (july), 190–208.
- Leino, A.-L. & Leino, J. 1997. *Opettaminen ammattina*. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Leino, J. 1994. Multimedia koulussa. Koulu 2001 -projektin väliraportti. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen julkaisu n:o 29.
- Leino, J. 1996. Toimintatutkimus: Käytännön ja tutkimuksen yhdistäjä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 81–90.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, Ca: Sage.
- Lindh, R. 1992. Miten koulujen ilmasto muotoutuu. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 107.
- Linnakylä, P. 1996. Quality of school life in Finnish comprehensive school: a comparative view. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 40 (1), 69–85.
- Little, J.W. 1990. Teachers as Colleagues. Teoksessa A. Lieberman (toim.) Schools as collaborative cultures: creating the future now. School Development and the Management of Change Series: 3. New York: The Falmer Press, 165–193.
- Lonka, K. & Lonka, I. 1991. Aktivoiva opetus. Käsikirja aikuisten ja nuorten opettajille. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Lonkila, T. 1991. Koulun tulosjohtaminen. Opetus & Kasvatus. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Lortie, D.C. 1975. *School Teacher. A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lukioasetus 1984. N:o 719/1984.
- Lukiolaki 1983. N:o 477/1983.
- Lyytinen, H. 1984. Koulun pedagoginen johtaminen. Toimintatutkimus. Osaraportti 1. Kymen lääninhallituksen kouluosaston julkaisuja 1/1984.
- Lyytinen, H.K. 1988a. Koulun sisäisen kehittämisen aloitus ja vakiinnuttaminen. Teoksessa H.K. Lyytinen (toim.) Itseuudistuvaan kouluun. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B: Teoriaa ja käytäntöä n:o 19, 15–48.
- Lyytinen, H.K. 1988b. Itseuudistuvan koulun johtamisesta. Teoksessa H.K. Lyytinen (toim.) Itseuudistuvaan kouluun. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B: Teoriaa ja käytäntöä n:o 19, 67–81.
- Mahlamäki-Kultanen, S. 1998. Myyntitykki vai tyhjä tynnyri? Ammatillisen oppilaitoksen rehtori pedagogisena kehittäjänä. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 599.

- Maslowski, R. 1998. A survey of instruments for measuring school culture. Konferenssiesitelmä Ljubljana (European Conference on Educational Research – ECER'98) 17.–20.9.1998.
- McLaughlin, M.W. & Yee, S.M. 1988. School as a Place to Have a Career. Teoksessa A. Lieberman (toim.) Building a Professional Culture in Schools. Professional Development and Practice Series. New York: Teachers College Press, 23–44.
- Meyerson, D. & Martin, J. 1997. Cultural change: an integration of three different views. Teoksessa A. Harris, N. Bennett & M. Preedy (toim.) Organizational effectiveness and improvement in education. Trowbridge: Open University Press, 31–43.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta – Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Helsinki: Gaudeamus.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. 1994. Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook. Second edition. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Moilanen, T. & Roponen, S. 1994. Kvalitatiivisen aineiston analyysi Atlas/ti-ohjelman avulla. Kuluttajatutkimuskeskus. Menetelmäraportteja ja käsikirjoja 2/1994.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. 1988. School matters. Berkeley, Ca: University of California Press.
- Muhr, T. 1993. Atlas-ti. Computer Aided Text Interpretation & Theory Building. User's Manual.
- Murto, K. 1992. Prosessin johtaminen. Kohti prosessikeskeistä työyhteisön kehittämistä. Jyväskylä: Jyväskylän Koulutuskeskus.
- Mäkinen, L. 1998. Oppilaan itseohjautuvuusvalmius ja sitä edistävä ohjaus peruskoulun yläasteelle siirtymisen vaiheessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 46.
- Mäkisalo, M. 1998. Terveystieteiden oppilaitoksen organisaatiokulttuuri. Opettajien ja oppilaiden käsitykset todellisesta ja toivotusta toiminnasta. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 58.
- Nakari, R. & Valtee, P. 1995. Menestyvä työyhteisö – Yhteistoiminnallisuuden näkökulmia työyhteisön kehittämiseen. Helsinki: Helsingin kaupunki.
- Newman, F.M., Rutter, R.A. & Smith, M.S. 1989. Organisational Factors that Affect School Sense of Efficacy, Community and Expectations. *Sociology of Education* 62, 221–238.
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliasta tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 31–44.

- Niikko, A. 1996. Näkökulmia opettaja-työhön. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 107–124.
- Niinikuru, L., Pässilä, T., Rokka, P., Ojanen, T. & Koskinen, M. 1995. Koulusta laatuksi. Järvenpää: Visionääri.
- Niiniluoto, I. 1983. Tieteellinen päättely ja selittäminen. Helsinki: Otava.
- Nikkilä, J. 1986. Organisaatiokulttuurin omaksuminen ja hallinta. Työhön ja organisaatioon sosiaalistumisen mekanismeista ja merkityksestä erityisesti julkisessa hallinnossa. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B nro 42. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Nordell, R. 1993. Oppilaitoksen johtaminen tänään ja huomenna – tulosjohtamisen kautta kypsään johtajuuden ilmastoon. Teoksessa M.-L. Clarkson & L. Walls (toim.) Virikkeitä ammatillisten oppilaitosten johtamiseen ja itsearviointiin. Opetushallituksen julkaisusarjat. Raporttisarja 43/1993.
- Numminen, J. 1993. Opettajapersoonallisuuden kasvattaminen. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7, 29–35.
- Opetushallitus, 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Painatuskeskus.
- Opetusministeriön työryhmien muistio 1995. Koulutusta koskevan lainsäädännön kokonaisuudistus (Nummisen raportti). Helsinki: Opetusministeriö.
- Orton, J.D. & Weick, K.E. 1990. Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. *Academy of Management Review* 1990, 15 (2), 203–223.
- Pardey, D. 1991. *Marketing for Schools*. Kogan Page Educational Management Series. London: Kogan Page.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatus-tieteellisiä julkaisuja N:o 36.
- Peruskouluasetus 1984. N:o 718/1984
- Peruskoululaki 1983. N:o 476/1983.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1970a. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet. Komiteamietintö A4. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1970b. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Komiteamietintö A5. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Perusopetusasetus 1998. N:o 852/1998.

- Perusopetuslaki 1998. N:o 628/1998.
- Pollard, A. 1987. *Primary School Teachers and their Colleagues*. Teoksessa S. Delamont (toim.) *The Primary School Teacher*. London: Falmer Press, 100–119.
- Pässilä, T., Niinikuru, L., Rokka, P., Ojanen, T., Lousa, T., Mäkitalo, I. & Juoperi, O.-P. 1993. *Opetussuunnitelma uusiksi – opas ja virikemateriaali koulujen opetussuunnitelmatyöhön*. Järvenpää: Visionääri.
- Rubin, A. 1995. *Ote huomiseen. Tulevaisuudentietoisuus opetuksessa. Tulevaisuuden tutkimuksen seura*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Ruohotie, P. 1978. *Opettajien työmotivaatio. Teoreettinen viitekehys opettajien työmotivaation tutkimiseksi*. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A: Tutkimusraportti N:o 13.
- Ruohotie, P. 1980. *Opettajien työmotivaatio. Tutkimus peruskoulun yläasteen opettajien työmotivaatiosta ja siihen liittyvistä tekijöistä*. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A: Tutkimusraportti N:o 17.
- Ruohotie, P. 1985. *Kehittyvä ja kannustava kouluyhteisö, tutkimustulosten avaama näkökulma koulun sisäiseen kehittäiseen*. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos, selosteita ja tiedotteita N:o 2.
- Ruohotie, P. 1997. *Kokemus on paras opettaja – jos vain otamme oppia siitä*. Teoksessa P. Ruohotie & J. Honka (toim.) *Osaamisen kehittäminen organisaatiossa*. Seinäjoki: Consulting team, 43–70.
- Ruohotie, P. 1998. *Oppimalla osaamiseen ja menestykseen*. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 1997. *Osaamisen kehittäminen organisaatiossa*. Seinäjoki: Consulting team.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. & Smith, A. 1979. *Fifteen Thousand Hours: secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.
- Räsänen, J. 1994. *Kehityssuuntautunut arviointimalli – malli aikuisten ammatillisen koulutuksen ja oppisopimuskoulutuksen arviointiin*. Opetushallitus. Arviointi ja seuranta 4/1994. Helsinki: Painatuskeskus.
- Räsänen, R. 1993. *Opettajan etiikkaa etsimässä. Opettajan etiikka -opintojakson kehittelyprosessi toimintatutkimuksena opettajankoulutuksessa*. Oulun Yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis Series E, Scientiae Rerum Socialium 12.
- Sahlberg, P. 1996a. *Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 119.

- Sahlberg, P. 1996b. Yksinään ja yhteisvoimin – kollegiaalisuus koulun kehittämässä. *Kasvatus* 27 (1), 51–61.
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. *Opetus* 2000. Juva: Wsoy.
- Sahlberg, P. 1998. Who Would Help a Teacher – The Teacher in Changing School. *The School Field. International Journal of Theory and Research in Education. Volume IX, Number ½, Spring/summer 1998*, 33–51.
- Salo, P. 1994. Från techne till teknologi – en tolkning av yrkesutbildningens och den yrkesinriktade vuxenutbildningens roll och uppgift ur ett vuxenpedagogiskt och organisationsteoretiskt perspektiv. Åbo Akademi. Österbottens högskola – Pedagogiska intitutionen. Pedagogiska rapporter Nr 4.
- Salo, P. 1996. Från läroanstalt till yrkeshögskola. Om förändring och utveckling i samband med yrkeshögskoleförsöket. Vasa Tekniska Yrkehögskola. Seria A rapporter Nr 2 1996.
- Salo, P. & Kuittinen, M. 1998. Oppiiko koulu organisaationa? *Kasvatus* 29 (2), 214–223.
- Santalainen, T. 1980. Organisaation kehittäminen (OD) muutosprosessina. Tutkimus yritysjohtoon kohdistetun muutosohjelman vaikutuksista. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja A–1/1980.
- Sarala, A. & Sarala, U. 1995. Oppimiskeskukset – kohti uutta yhteistyötä. Pohjois-Karjalan oppilaitosten verkottumisen ja alueellisten oppimiskeskusten kehittämishankkeen väliraportti vuodesta 1994. Opetushallitus, moniste 14/1995. Helsinki: Opetushallitus.
- Sarala, U. 1986. Henkilöstökoulutuksen mahdollisuudet teollisuusyrityksen kehittämisessä. Tapausesimerkinä Asko-koulutusprojekti. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 109.
- Sarala, U. 1988. Kohti oppivaa organisaatiota. Aikuiskoulutus organisaatioissa. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Sarala, U. 1993. Madaltuvat organisaatiot – itseohjautuvat pienryhmät. Kahvikerhosta oppivaan organisaatioon. Espoo: Suomen Laatu yhdistys Ry. Laatupiiri jaos.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1996a. Oppiva organisaatio – oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen (2. painos). Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1996b. Oppiva organisaatio -utopia vai todellinen mahdollisuus. Idaalimallin koettelua Pohjois-Karjalan oppimiskesköksissä. Pohjois-Karjalan lääninhallitus. Julkaisu 11/1996. Joensuu: Pohjois-Karjalan lääninhallitus.
- Sarjala, J. 1981. Suomalainen koulutuspolitiikka. Juva: Wsoy.

- Sarola, J.P. 1972. Toisen asteen koulutus Itä-Suomessa. Selvitys koulutuspaikkojen tarpeesta vuoteen 1980 saakka. Itä-Suomen Instituutin julkaisuja sarja B:10 Mikkeli.
- Schargel, F.P. 1994. Transforming Education Through Total Quality Management: A Practitioner's Guide. The Leadership & Management Series. Princeton, N.J.: Eye on Education.
- Scheerens, J. 1997. Models of co-ordination in educational organizations. Teoksessa A. Harris, N. Bennett & M. Preedy (toim.) Organizational effectiveness and improvement in education. Buckingham: Open University Press, 80–84.
- Schein, E.H. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen (suom. R. Liljamo & A. Miettinen). Espoo: Weilin+Göös.
- Seinä, S. 1996. Kehittämishanke työyhteisössä – Tutkimus kouluorganisaatiossa tapahtuneesta 2-vuotisesta kehittämishankkeesta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 167.
- Senge, P. M. 1990. The fifth discipline – The art and practice of the learning organization. New York: Currency Doubleday.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat, Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Simola, H. 1998. Toiveet, lupaukset ja koulun arki – opettaja muutoksen puristuksessa. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Jyväskylä: Atena, 91–121.
- Silventoinen, P. 1976. Koulunjohtaja – yhteistoimintamies. Käytännön kouluhallintoa. Suomen kunnallisliitto.
- Stake, R.E. 1994. Case Studies. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, Ca: Sage, 236–272.
- Stenhouse, L. 1975. An Introduction to Curriculum Research and Development. London: Heineman.
- Stoll, L. & Fink, D. 1996. Changing our schools. Linking school effectiveness and school improvement. Buckingham: Open University Press.
- Strauss, A.L. 1987. Qualitative Analysis For Social Scientists, Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of qualitative research – Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park, Ca: Sage.
- Strauss, A & Corbin, J. 1994. Grounded Theory Methodology – An Overview. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, Ca: Sage, 273–285.

- Stålhammar, B. 1984. Rektorsfunktioner i grundskolan: vision – verklighet. Uppsala universitet. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 22.
- Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittämisen välineenä. Helsinki: Finn Lectura.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä – Case study in research on education. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51/1988.
- Syrjäläinen, E. 1992. Muuttuuko koulu? Koulu 2001 -projektin muuttamisen mahdollisuudet ja rajat. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 111.
- Syrjäläinen, E. 1994a. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ja koulukulttuurin muutos. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 134.
- Syrjäläinen, E. 1994b. Etnografinen opetuksen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjäläinen, E. 1995. Koulukohtaisen opetussuunnitelman toteutuminen: opettajan ansa vai mahdollisuus? Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A5/1995.
- Szczepanski, J. 1980. Sosiologian peruskäsitteet. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Taipale, A. 1993. Koulu vuonna 2020 : suomalaisten koulujen näkemyksiä tulevaisuuden koulusta. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Uusikylä, K. 1996. Oppilas on yksilö! Teoksessa H. Myyrä (toim.) Koulun puolesta. Opetus 2000. Juva: Wsoy, 121–141.
- Valde, E. 1994. Opettajan työ. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:46, 146–160.
- Valkama, H. 1998. Organisaatio prosessissa. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 608.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 1993. Organisaatiot ja veistämättömän puun periaatte. Psykologia 5/93, 365–369.
- Vaso, J. 1998. Ammatillisen aikuiskoulutuksen laatu. Konstruktiivinen tutkimus laadun arviointivälineen kehittämiseksi. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 588.
- Vienola, V. 1995. Systeemitheoriaan pohjautuva kaksivuotinen työnohjaajakoulutus – toimintatutkimuksellinen tapaustutkimus. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 23. Joensuu.

- Väljjarvi, J. 1988. Koulun sisäisen kehittämisen sisällöllisistä vaihtoehtoista. Teoksessa H.K. Lyytinen (toim.) Itseuudistuvaan kouluun. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B: Teoriaa ja käytäntöä n:o 19.
- Väljjarvi, J. 1990. Opettajan tiedonkäsitys ja koulun käytänteet. Teoksessa Y. Yrjönsuuri & R. Laukkanen (toim.) Opetuksen mahdollisuuksia: keskustelua tiedosta, oppimisesta ja kasvatuksesta. Kouluhallitus. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Waddington, D. 1994. Participant Observation. Teoksessa C. Cassell & G. Symon (toim.) Qualitative Methods in Organizational Research. London: Sage, 107–122.
- Weick, K.E. 1976. Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly* 21, 1–19. Uudelleenjulkaistu 1988 teoksessa A. Westoby (toim.) Culture and power in educational organizations. Milton Keynes: Open University Press, 56–73.
- Weick, K.E. 1985. Sources of order in underorganized systems: themes in recent organizational theory. Teoksessa Y.S. Lincoln (toim.) Organizational theory and inquiry – the paradigm revolution. Beverly Hills, Ca: Sage, 106–136.
- Weick, K.E. & Westley, F. 1997. Organizational Learning: Affirming an Oxymoron. Teoksessa S.R. Clegg, C. Hardy & W.R. Nord (toim.) Handbook of Organizational Studies. London: Sage, 440–457.
- Weitzman, E.A. & Miles, M.B. 1995. Computer Programs for Qualitative Data Analysis. A Software Sourcebook. Beverly Hills, Ca: Sage.
- Wolcott, H.F. 1994. Transforming Qualitative Data. Description, Analysis, and Interpretation. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Woods, P. 1984. The Meaning of Staffroom Humour. Teoksessa A. Hargreaves & P. Woods (toim.) Classrooms & Staffrooms. The Sociology of Teachers & Teaching. Milton Keynes: Open University Press, 190–202.
- Yin, R.K. 1994. Case study research: design and methods. Second Edition. Applied Social Research Methods Series; Volume 5. Newbury Park, Ca: Sage.

Liite 1 Teemahaastattelurunko

<p>Taustatiedot</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ikä - Toimenkuva - Koulutus - Erikoistumisaineet - Harrastukset / erityisvahvuudet, ja niiden käyttö opetustyössä - Virkasuhteen laatu (vakainainen, väliaikainen, muu) - Työkokemus opettajana ala-asteella - Työkokemus tutkimuksen koulussa - Työkokemus ala-asteen eri luokkatasoilla (1.–2.lk, 3.–4.lk ja 5.–6.lk) - Tämänhetkinen luokkataso - Työkokemus muilla kouluasteilla - Työkokemus muulla alalla - Koulun opetussuunnitelmatyöryhmän jäsenyys - Erityistehtävät koulussa - Osallistuminen kunnallisen opetussuunnitelman valmistamiseen - Osallistuminen kunnan opetussuunnitelmaan liittyvien opetusmateriaalien valmistamiseen
<p>Lämmittely</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mitä mieltä koulusta (oppimisympäristönä, työyhteisönä)? - Viihdytkö, miksi/miksi ei?
<p>Koulun omat piirteet</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Miten koulu poikkeaa muista kaupungin kouluista? - Mitkä on tässä koulussa sellaisia piirteitä jotka on tärkeitä opetustyön kannalta? - Miten näitä piirteitä hyödynnetään? - Voiko hyödyntää tehokkaammin? (mitä pitäisi tehdä, jotta hyödynnettäisiin tehokkaammin?) - Voiko kaikki opettajat hyödyntää? (mikä estää, miten erilaisuus näkyy, mikä edesauttaisi jotta kaikki mukaan) - Hyödynnetäänkö näitä piirteitä enemmän kuin ennen? - Pitäisikö koulua ajaa enemmän yksilölliseen suuntaan? (Mitä hyötyä, haittaa? Onko kaikki käsittääksesi samaa mieltä?)
<p>Itse</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Miten sinä olet kehittänyt omia vahvuksiasi (vrt. taustatiedot kysymys 5)? - Voitko löytää elämästäsi jaksoja, jotka ovat kehittäneet sinua opettajana? - Mikä on omassa työssäsi muuttunut viimeaikoina?
<p>Työyhteisö</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Millainen opettajakunta täällä mielestäsi on? - Mikä parasta, mitä pitäisi kehittää? - Onko heikkouksia?
<p>Oppilaat</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Millaisia oppilaita täällä on yleensä ottaen? - Mihin opetustyön tulisi pyrkiä? - Millainen ihanneoppilas tähän kouluun? - Millaisena oppilaan tulisi lähteä koulusta?

Koulun muutos	<ul style="list-style-type: none"> - Miten koulu muuttunut? - Millainen oli ennen? - Mikä vaikuttanut muutokseen? - Miten koulua muutettu (suunnitelmallisesti, sattumalta)?
Opetussuunnitelma-prosessi	<ul style="list-style-type: none"> - Miten ops pitäisi laatia, kenen? - Miksi se tehdään koulutasolla (hyöty, haitta)? - Millainen on hyvä ops? - Miten käytät uutta ops:a (suunnittelu, arviointi, vrs. vanha ops)? - Miten se tehtiin tässä koulussa (vaiheet, johdonmukaisuus, ohjeet)? - Osallistuivatko kaikki laatimiseen? - Miten sinä osallistuit? - Saitko vaikuttaa sisältöön, muotoon (missä näkyy oma kädenjälki)? - Miten homma jatkuu? - Mitä hyötyä itselle, haittaa? - Entä koululle? - Mitä parantaisit nykyisessä? - Miten uusi ops vaikuttanut käytännön koulutyöhön?
Hankkeet/kokeilut	<ul style="list-style-type: none"> - Kokeillaanko koulussa jotain uutta opetusmenetelmää/tekniikkaa/muuta uudistusta? - Osallistutko siihen itse? - Miten saaneet alkunsa - Mitä hyötyä/haittaa? - Saako koulussa kokeilla jos haluaa (johtaja/muut)? - Onko hankkeita enemmän vai vähemmän kuin ennen?
Koulun ihmissuhteet	<ul style="list-style-type: none"> - Mistä opettajanhuoneessa keskustellaan (työasiat/muut asiat)? - Mistä ei keskustella, miksi (työasiat/muut asiat)? - Mistä pitäisi keskustella enemmän (työasiat/muut asiat)? - Osallistuvatko kaikki (työasiat/muut asiat)? - Voiko olla erimielitä? - Painaako sana yhtä paljon? - Sallitaanko kaikkien tuoda mielipide esille (johtaja, muut)? - Mitä sovitaan yhteisesti?, miten sopiminen tapahtuu? - Onko keskustelu lisääntynyt vai vähentynyt? - Entäs tulevaisuudessa? - Teetkö yhteistyötä, keiden kanssa? - Millaista yhteistyö on? - Onko yhteistyö yleistä, ketkä tekee? - Miksi yhteistyötä tehdään? - Miten yhteistyötä suunnitellaan? - Mitä yhteistyössä sovitaan - Mitä yhteistyö vaikuttaa (koulu/opettaja)? - Missä yhteistyötä tarvitaan? - Mikä este yhteistyölle/miksi epäonnistuu? - Onko lisääntynyt/vähentynyt, entäs tulevaisuudessa?

Liite 2 Litterointien tarkistusohje

Hei!

Tässä on tämä helmikuussa tehty haastattelu kirjallisessa muodossa. Ennen kuin minä alan sitä tutkimaan, pitäisi sinun tarkastaa, että siinä on ymmärretty oikein se, mitä olet halunnut sanoa.

Tärkeää siis on:

Asia on paperilla oikein ymmärretty. (Ts. olet siis samaa mieltä, mitä siihen on sinun kohdallesi kirjoitettu.)

Tässä vaiheessa voit:

- lisätä
- muuttaa
- poistaa

... väärinymmärretyt kohdat.

Tulen hakemaan tämän haastattelunipun koululta viikon päästä (**29.8.1996**) (tai muuna sovittuna aikana, jos toisin sovitaan)... joten jos voisit, tarkista tämä ennen sitä.

Kiitos etukäteen

Jyrki

Koodin pääluokka	p1	p2	p3	p4	p5	p6	p7	p8	p9	p10	p11	p12	p13	yht
Opetussuunnitelmaprosessi	31	28	28	25	28	21	25	21	18	19	21	18	15	298
koulutaso	1	1	2	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1	17
kuvaus	1	1	2	2	2	2	0	1	1	1	1	1	1	16
käyttö	4	4	5	2	2	1	3	2	2	2	2	2	1	32
laatiminen	9	9	8	9	10	7	8	7	6	6	7	6	5	97
mielipide	6	5	5	2	3	1	2	4	2	2	1	2	0	35
oma vaikutus ops:aan	4	0	2	3	3	0	2	3	1	1	1	1	2	23
ops:n tulevaisuus	1	3	2	3	2	1	4	2	1	2	3	1	2	27
prosessin vaikutus	5	5	2	3	4	7	5	1	4	3	5	4	3	51
Kokeilut ja hankkeet	10	9	10	10	10	11	11	8	5	3	7	9	4	107
kokeilut koulussa	9	9	10	10	10	10	10	8	5	3	7	9	3	103
osallist. kokeiluihin	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	4
Kehittyminen – tulevaisuus	43	57	40	52	59	49	59	67	42	34	39	51	37	629
kehityksen suunta	13	18	12	17	21	14	22	17	14	13	16	18	10	205
kehityksen toimenpiteet	5	12	6	5	8	11	10	11	6	6	5	5	7	97
miten koulu muuttunut	4	1	3	6	4	4	5	7	1	1	1	4	3	44
koulun muutoskohteet	1	1	0	3	3	1	6	5	1	1	0	2	1	25
oma kehittyminen	2	3	1	0	3	2	1	2	1	2	1	2	2	22
oman työn muutos	6	3	4	4	4	5	3	3	4	1	2	3	2	44
säästöjen vaikutus	0	0	6	3	3	1	3	2	5	1	3	2	1	30
tulevaisuusvisio	2	10	6	8	10	7	7	14	7	8	9	10	7	105
tul.vision vaatimukset	10	9	2	6	3	4	2	6	3	1	2	5	4	57
KAIKKI KOODIT YHT.	204	238	184	223	231	192	207	196	162	127	161	170	147	2442

Liite 4 Tutkimuksen havainnointiaikataulu

12.8.1996	Opettajankokous (kouluvuoden aloitus)
22.8.1996	Palaveri, tunnelmat
28.8.1996	Tunnelmat, tarkistusten haku
29.8.1996	Tarkistusten haku
4.9.1996	Koulu yhteistyötoimikunnan palaveri
12.9.1996	Opettajankokous
18.9.1996	Palaveri, tunnelmat
30.–31.10.1996	Hanketilaisuus
6.11.1996	Opettajankokous
14.11.1996	ATK, tunnelmat
27.–28.11.1996	Hanketilaisuus
9.12.1996	Hanketilaisuus
11.12.1996	Opettajankokous
16.12.1996	Palaveri
15.1.1997	Opettajankokous
5.2.1997	Opettajankokous
11.3.1997	Käynti, tunnelmat
19.3.1997	Opettajankokous, <u>alustavat tulokset</u>
11.4.1997	Tunnelmat, ATK-asiat
22.4.1997	Lauluilta, tunnelmat
29.4.1997	Comenius-projekti; Sisilian terveiset
14.5.1997	Opettajankokous
29.5.1997	Pesäpallo-ottelu opettajat–oppilaat, Kevään lopettajaiset (yht. iltapäivätilaisuus)
30.5.1997	Kevätjuhla, laululavatapahtuma
22.10.1997	Lisensiaatintyön käsikirjoitus koululle
25.2.1998	Palaute lisensiaatintyön käsikirjoituksesta koululta
2.12.1998	Esittely- ja keskustelutilaisuus väitöskirjasta ja sen tuloksista

tummennettu = observointiaineisto kirjallisessa muodossa
hanketilaisuus/Comenius-projekti = koulutustilaisuus koulun opettajille
(OpH:n hankkeesta tai projektista)
muut = kouluvierailu (kesto 2–5h)

Liite 5 Tutkimuksessa käytetty dokumenttiaineisto

Koulukohtaiset opetussuunnitelmat sekä koulun esittelyt:

Koulun opetussuunnitelma lv. 1995–96

Koulun opetussuunnitelma lv. 1996–97

Koulun syysviesti (vanhemmille) lukuvuosi 1996–97

Peruskoulujen valintaopas. Joensuun kaupunki. Koulutuspalvelukeskus 1997.

Opettajankokouspöytäkirjat:

30.8.1996

23.9.1996

6.11.1996

20.11.1996

11.12.1996

15.1.1997

6.2.1997

19.2.1997

19.3.1997

23.4.1997

28.5.1997

Koulun työpaikkakokouspöytäkirja:

26.3.1997

Opetussuunnitelman laadinnassa syntyneet dokumentit:

“Miten oma luokka-asteesi voi päästä / vaikuttaa käytännössä koulun päämääriin / tavoitteisiin“

1.–2.-luokkien työryhmäraportti

3.–4.-luokkien työryhmäraportti

5.–6.-luokkien työryhmäraportti

Opettajien täyttämät SWOT-analyysi lomakkeet

Koontataulukko opettajakunnassa esiintulleista vahvuuksista, heikkouksista, uhista ja mahdollisuuksista

Opettajien vastaamat “Taitopankki“ lomakkeet

Koulun arviointikoulutukseen osallistumisessa syntyneet dokumentit:

Lähetekirje arviointikouluttajalle

Koulun toiminnan kehittämisen mittauslomake 8.11.1995

Koulun toiminnan kehittämislomakkeen tulososa

Suunnitelma koulun tiedonhankintamahdollisuuksien ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi (1995–1997)

Kirjaston ja koulun yhteistyöstä syntyneet dokumentit (kirjaston näkökulma)

Paukku ja pamaus, (kaupunginosan) kirjaston lasten ja nuorten kivat kirjoitukset, kuvat ja kokemukset, Joensuun kaupunginkirjasto 1978:1.

Paukku ja pamaus, (kaupunginosan) kirjaston lasten ja nuorten kivat kirjoitukset, kuvat ja kokemukset, Joensuun kaupunginkirjasto 1979:1.

Paukku ja pamaus, (kaupunginosan) kirjaston lasten ja nuorten kivat kirjoitukset, kuvat ja kokemukset, Joensuun kaupunginkirjasto 1980:1.

Paukku ja pamaus, (kaupunginosan) kirjaston lasten ja nuorten kivat kirjoitukset, kuvat ja kokemukset, Joensuun kaupunginkirjasto 1981:1.

Paukku ja pamaus, (kaupunginosan) kirjaston lasten ja nuorten kivat kirjoitukset, kuvat ja kokemukset, Joensuun kaupunginkirjasto 1978:2.

(Kaupunginosan) kirjaston nuorten kirjallisuuspiirin Kirjakiikari 1982, Joensuun kaupunginkirjasto.

Sivukirjaston lainaajien edustajien vetoamus Joensuun kaupunginhallitukselle 14.10.1991 (yläasteen opettajat ja oppilaat, ala-asteen opettajat ja oppilaat, alueen päiväkodit ja perhepäivähoitajat, muut käyttäjät).

Kirjastoa ei meiltä saa viedä! Koululaisten kannanotot kirjaston lakkauttamisesta.

Lehtileikkeet:

... (Kaupunginosan asukkaat) vetosivat kirjastonsa puolesta. Karjalan Heili 17.10.1991.

(Kaupunginosan asukkaat) eivät hyväksy kirjastonsa lakkauttamista. Karjalainen 8.5.1994.

Lasten karjalainen -palsta. Karjalainen 14.10.1991.

Satujen maailmassa kasvaa sydämen ihminen. Karjalan Maa 28.10.1994.

(Kaupunginosan) kirjasto herättelee lukuhaluja. Karjalan Heili 11.2.1997.

(Kaupunginosan) lapset kovia lukemaan. Karjalan Heili 23.3.1997.

Yleisönosasto- ja mielipidekirjoitukset

- (Kaupunginosan) kirjaston puolesta – koulun puheenvuoro
- (Kaupunginosan) kirjaston puolesta – asukasyhdistyksen puheenvuoro
- Kirjastotoiminnasta (kaupunginosassa) (kirjastonhoitajan esittämänä)

Liite 6 Koulun sisäisen hengen määrittelyn luokat ja niiden yleiset piirteet

Suvaitsevaisuus, sallivuus	Yhteistyö	Johtajuus
<ul style="list-style-type: none"> - ei käyttäilyä - luotetaan ammattitaitoon (rehtori/ muut opettajat) - tunne, että osaa tehdä työnsä - suvaitseva = saa toteuttaa itseään - samanarvoisuuden tunne - ei kuppikuntia - erilaisuuden hyväksyminen - ei kuppikunta - kannustavuus - ”yksi suuri joukkue” - työyhteisössä erilaisia jäseniä, mutta yleinen hyväksyntä; ”Ei tarvi pelätä, että töppöilee” - saa toisilta opettajilta tukea ja apua, iloitaan toisen onnistumisesta - ”kateellisuus puuttuu” - saa olla oma itsensä - työtoverit tukee ja luottaa - sallitaan omat mielipiteet - suvaitsevaisuus, voi olla oma itsensä - toiset tukevat, jos joku sitä tarvitsee - ei kuppikuntia - opettajien ”kaveruus” - uudet opettajat mukaan - toiset arvostavat minun työtä - joustavuus - opettajakunta suhteellisen ”samanmielisiä” - empaattisuus - sallivuus toteuttaa itseään - sallivuus, innostavuus, tasavertaisuus 	<ul style="list-style-type: none"> - koko työyhteisö luo ilmapiirin - työyhteisö yhteistyökykyinen - yhteistyö vapaaehtoista - yhteistyö tuntien vaihtoina - kaikki tuntuvat osallistuvan - yhteistyö kukoistaa ja sitä halutaan - ideat kiertää - muiden ideoista innostutaan - halukkuus yhteistyöhön (oma luokka-aste) - opettajilla kyky tehdä yhteistyötä (rinnakkaisluokat) - yhteenpelaamishalu - opettajat kykenevät yhteistyöhön keskenään; ”sietävät toisiaan” - keskenään toimeentuleminen - halu tehdä yhteistyötä (rinnakkaisluokat / muut) 	<ul style="list-style-type: none"> - osaava johtaja, myös työtoveri - rehtori osallistuu kehitystyöhön - demokraattinen, mutta johtaja - taitava johtaja, joka työyhteisössä pidetty - rehtori kuuntelee toisissaan” - omalla työllä rehtorin 100% tuki takana - sallitaan itsenäinen työnteko, kokeilu - kriittisyys mukana toiminnassa - johtaja sallii itsenäisyyden - johtaja pitää yllä koulun positiivista ilmapiiriä - rehtori ei ”kyttää” - sallitaan itsenäisyys

Kommunikointi	Vaikutukset
<ul style="list-style-type: none"> - osataan hoitaa erimielisyydet - huumori (rankka) - avoimuus luo ilmapiirin - toiset otetaan huomioon - huumori (omintakeinen) - voi yhdessä puhua jopa ongelmista - huumori - toisen huomioon otto) - omintakeinen huumori - empaattisuus, uskaltaa ja voi kertoa huolistaan - avoimuus, voi sanoa, mitä ajattelee - avoimuus - avoimuus keskustelussa, voi kertoa omista huolistaan (luottamus) - voidaan puhua vaikeista asioista - huumorin tuoma pirteys - ”sama aaltopituus” - avoimuus - välittömyys - avoimuus - jos ongelma niin keskustellaan auki - avoimuus, pälpätys - vapaa ilmapiiri puhua - huumori - rento ilmapiiri; hauskuus - tasavertaisuus 	<ul style="list-style-type: none"> - työyhteisössä viihtyminen - positiivisuuden heijastuminen koko koulun toimintaan - työtoverit koetaan ”mukavina” - työyhteisön ”iloisuus” - viihtyminen juuri tässä työyhteisössä - ilmapiirin vaikutukset ulottuvat oppilaiden tasolle - itsenäisyys, rohkeus omat työn toteuttamisessa - uskaltaa kertoa omat mielipiteet - työyhteisön hyvinvointi näkyy oppilaiden tasolle - opettajien aktiivisuus - ilmapiirin positiivisuus näkyy luokkiin - opettajien ”yhteenpelaaminen” - opettajat tulevat toimeen keskenään - rentous - mahdollisuus kasvaa itse opettajana

Liite 7 Opettajien kommunikaatioprofiilit luokka-asteittain (aop – yläluokat)

Alkuopettajat (1.–2.lk)	<ul style="list-style-type: none"> – työn vaikeuksista pienessä piirissä – henkilökohtaiset asiat pienessä piirissä – asioista keskustellaan erilaisissa ryhmissä – ongelmista ja siitä, mitä tehdään puhutaan pikkuporukoissa – kaikesta ei pidäkään keskustella koko opettajakunnalla – pyritään olemaan pahoittamatta toisen mieltä (erimielisyys rakentavana) – yleisissä asioissa kaikki osallistuu – yksituumaisuus – yhteiset keskustelut tärkeitä – pitäisi keskustella enemmän, jotta saataisiin paremmin koko koulun yhteinen linja – suunnitella pitäisi pitkäjänteisemmin – kaikki ei välttämättä osallistu, jos ei sanottavaa – koko koulua käsittävät käsitellään yhdessä – vaikea osallistua, jos keskustelu ei koskettele omaa luokkatasoa – voi olla erimieltä myös työasioissa – persoona, rohkeus, tyyli vaikuttaa siihen, miten voi esittää kritiikkiä / vastaehdotuksia – huumori mukavaa, mutta joskus vesittää
Muut opettajat (3.–6.lk ja eng) (Mukana ei ole erityisopettaja, joka toimii sekä aop:n että yläluokkien parissa)	<ul style="list-style-type: none"> – yleisissä jutuissa pyritään olemaan loukkaamatta toisia – suojelu – työasioista keskustelu vähäistä, ettei loukata – työasioissa ei törmäyksiä, koska hyväksytään toisten oma tyyli – koko koulun tasolla ei osata työasioista ”syvästi” keskustella – ongelmista ei paremmin jutella – arkuus – vastuu itsellä – häiriöistä ja ongelmien syvistä syistä ei puhuta – hienontunteisuus – pistetään leikiksi – ei johdettua pedagogista keskustelua – en halua arvostella toisten työtä – voi olla erimieltä, muttei välttämättä sano sitä ääneen – ne puhuu, jotka on samaa mieltä – vaikeista asioista puhuminen vaikeaa, koska siinä voi loukata toista vaikei halua – rohkeus ei riitä ehkä tuomaan vaikeimpia asioita esille – voi sanoa kritiikin, muttei välttämättä sano – epäkohdista ei osata keskustella yleensä opettajakunnassa – mielipiteen voi tuoda julki, muttei kaikki välttämättä halua – mitä tehty – uskaltaa puhua vaikka omista virheistä – erimielisiä ei olla – opettajat tuntevat toisensa hyvin – kovaääniset saa huomiota – yleistä keskustelu oppilaista – käytännönjärjestelyistä koko opettajakunnalla – spontaanisti – huumori hauskaa, mutta joskus vesittääkin tärkeät jutut

Liite 8 Koodauksen tarkistusohje

KOODAUKSEN LUOTETTAVUUDEN TARKISTAMINEN (tarkistajana KM Matti Meriläinen 8/97)

Annan tämän lähetekirjeen mukana sinulle:
litteroidun teemahaastattelun
koodauksesseni käyttämäni koodilistan.

Koodaa haastattelu koodilistoissa olevilla koodeilla. **HUOM!** merkitse sekä *pääkoodi* (esim. Kuvaus koulusta) että *alakoodi* (esim. oppilaiden kuvaus). Haastatteluaineiston viereen on tarkoituksella jätetty tilaa, johon voit merkitä koodin/koodit. Muistathan, että voit koodata saman maininnan useampaankin koodiin.

Mikäli jokin kohta jää epäselväksi, merkitse koodin paikalle kysymysmerkki.

Kiitokset

Jyrki Huusko
Puh: 013-251 4692
E-mail: Jyrki.Huusko@joensuu.fi

Liite 9 Koodilista koodauksen tarkistamista varten

KOODAUKSEN LUOTETTAVUUDEN TARKASTAMINEN

(tarkastajana KM Matti Meriläinen 8/97)

KOODILISTA

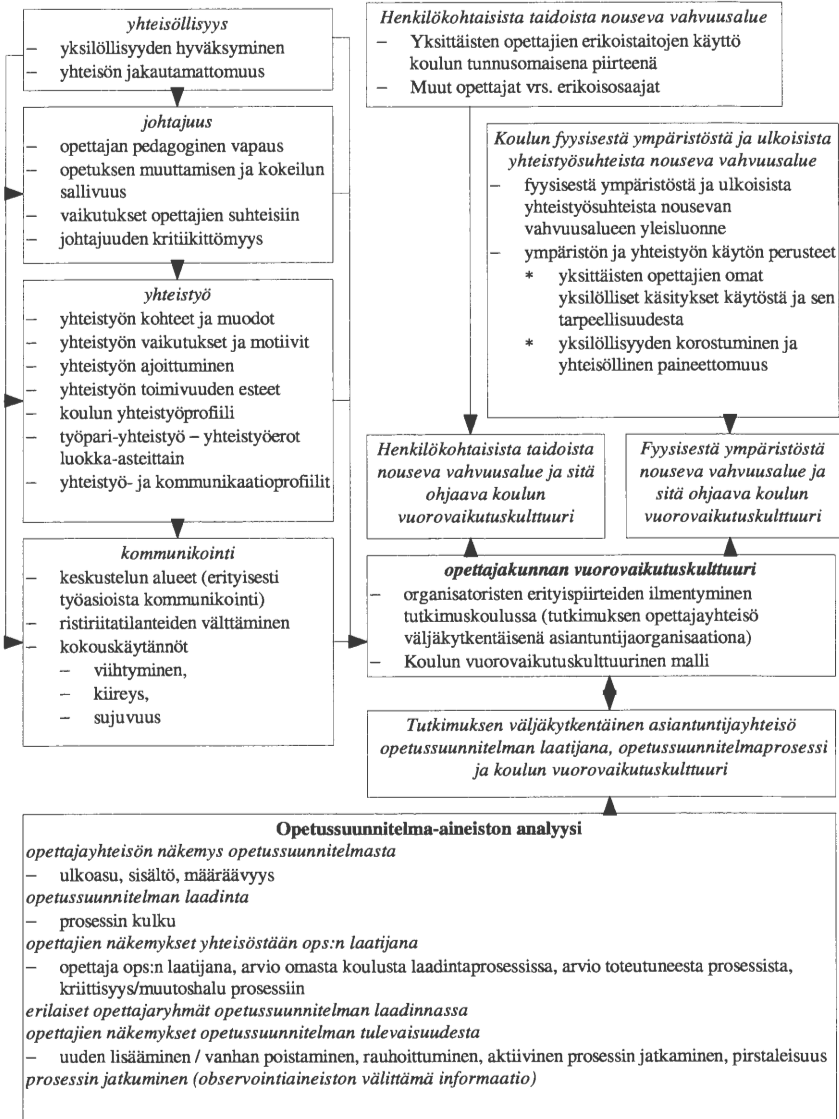
Pääkoodi tummennettuna

Alakoodi normaalilla tekstillä (sisennettynä)

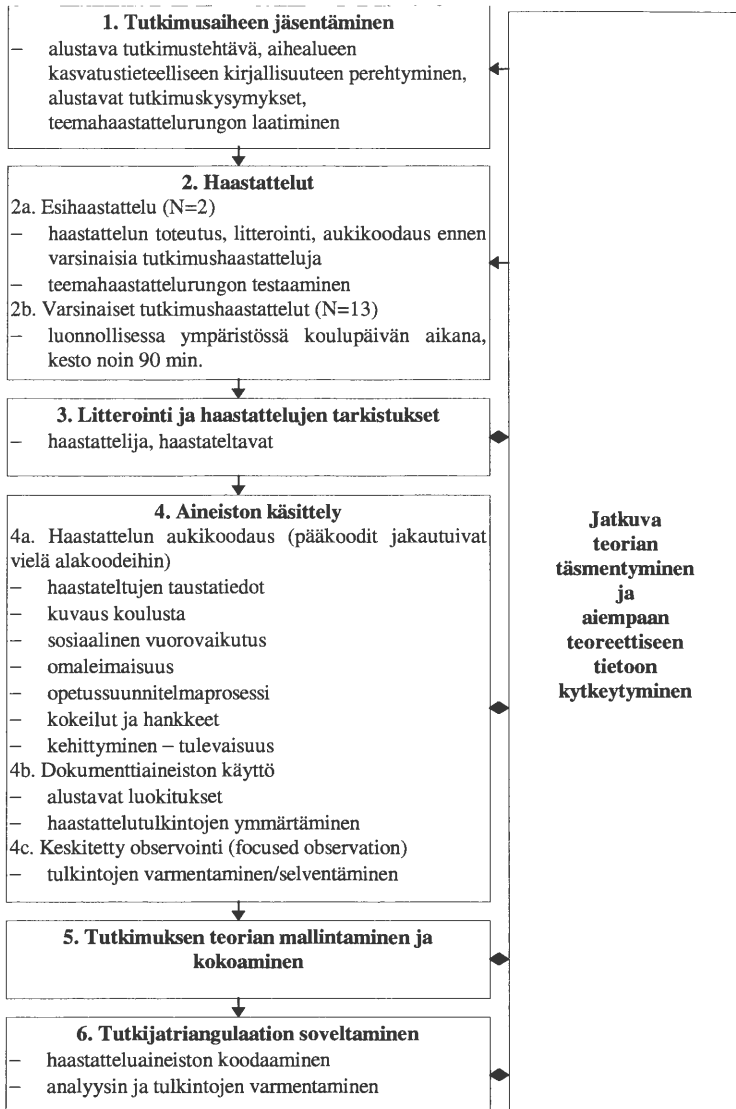
Opettajan taustatiedot
erikoistumisaineet
erityistehtävät
harr + käyttö
ikä
koulutus
luokka nyt
muut työt
ops-työryhmä
työkokemus
täydennyskoulutus
osallistuminen – vanha ops
Kuvaus koulusta
koulun tehtävä
työyhteisön kuvaus
oppilaiden kuvaus
oppimisympäristön kuvaus
parannettavaa koulussa
Sosiaalinen vuorovaikutus
ilmapiiri
työyhteisön kuvaus
uuden open vaatimukset
viihtyminen
johtajuus
yhteistyö yleensä koulussa
open oma yhteistyö
opettajanhuonekeskustelu
opettajanhuonesopiminen

Omaleimaisuus
yleensä
hyödynnys
ennen–nyt
haitta
hyöty
muut mielipide
perustelu
miksi itse sopii tähän kouluun
ihanneoppilas tähän kouluun
Opetussuunnitelmaprosessi
koulutaso
kuvaus
käyttö
laatiminen
mielipide
oma vaikutus ops:aan
ops:n tulevaisuus
prosessin vaikutus
Kokeilut ja hankkeet
kokeilut koulussa
oma osallistuminen kokeiluihin
Kehittyminen – tulevaisuus
kehityksen suunta
kehityksen toimenpiteet
miten koulu muuttunut
koulun muutoksenkohteet
oma kehittyminen
oman työn muutos
säästötoimenpiteiden vaikutus
tulevaisuusvisio
tulevaisuusvision vaatimukset

Liite 10 Tutkimuksen teemoittainen eteneminen ja syntyneiden osioiden keskinäiset suhteet



Liite 11 Tutkimuksen vaiheittainen eteneminen



Universitas **Ostiensis**
Joensuun yliopisto
University of Joensuu

Joensuun yliopisto
Kasvatustieteellisiä julkaisuja
University of Joensuu
Publications in Education

1. Julkunen, Marja-Liisa. Lukemaan oppiminen ja opettaminen. 1984. 199 s.
2. Huttunen, Eeva. Perheen ja päivähoidon yhteistyö kasvatuksen ja lapsen kehityksen tukijana. 1984. 246 s.
3. Helakorpi, Seppo. Ammatikoulu sosiaalisena järjestelmänä. 1986. 218 s.
4. Maljojoki, Pentti. Nuorten keskiasteen koulutuksen kysynnän yhteydet alueellisiin kehityseroihin Suomessa 1970- ja 1980-luvun vaihteessa. 1986. 309 s.
5. Ihatsu, Markku. Vammaisten oppilaiden sosiaalinen integraatio peruskoulun alasteella. 1987. 309 s.
6. Julkunen, Kyösti. Situation- and task-specific motivation in foreign language learning and teaching. 1989. 248 pp.
7. Niikko, Anneli. Päiväkotihenkilöstön täydennyskoulutus ja päiväkotilasten sosio-emotionaaliset taidot. 1988. 225 s.
8. Enkenberg, Jorma. Tietokoneen koulukäyttö, ajattelu ja ajattelun kehittyminen LOGO-ympäristössä. 1989. 366 s.
9. Matilainen, Kaija. Kirjoitustaidon kehittyminen neljän ensimmäisen kouluvuoden aikana. 1989. 222 s.
10. Kotkaheimo, Liisa. Suomalaisen aapisen viisi vuosisataa. Aapisten sisältö ja tehtävät kansanopetuksessa. 1989. 350 s.
11. Ruoho, Kari. Zum Stellenwert der Verbosensomotorik im Konzept prophylaktischer Diagnostik der Lernfähigkeit bei finnischen Vorschulkindern im Alter von sechs Jahren. 1990. 299 S.
12. Väisänen, Pertti. Merkityksiä vai merkintöjä? Tutkimus opettajaksi opiskelevien opiskelun yhteydessä olevista tekijöistä. 1993. 346 s.
13. Jauhainen, Heikki. Esikoululasten ajattelun kehittäminen. Tietokoneen konkreettisten esineiden ja kynä-paperi-tehtävien käyttöön perustuvien menetelmien vertailu. 1993. 306 s.

14. Hilpelä, Jyrki, Ruoho, Kari, Sarola, J.P. (toim.). Kasvatus ja oikeudenmukaisuus. 1993. 234 s.
15. Eskelinen, Taru. Opotunti. Opetusintot, mielekkyys ja vastavuoroisuuden kokemukset peruskoulun oppilaanohjaustunnilla. 1993. 257 s.
16. Perho, Kaija. Miten kirjoittaa venäjän aine: Ylioppilaskokelaiden venäjän kielen taidot ja kirjoitelmien taso. 1993. 374 s.
17. Mäkelä, Kaija. Tutkinnonuudistuksen jälkeinen aineenopettajankoulutus opiskelijoiden ja kouluttajien arvioimana. 1994. 250 s.
18. Nuutinen, Pirjo. Lapsesta subjektiksi. Tutkimus vallasta ja kasvatuksesta. 1994. 238 s.
19. Hiltunen, Raili. Peräkkäinen ja rinnakkainen informaation prosessointi K-ABC-tesstillä mitattuna sekä prosessointitapojen yhteydet koulumenestykseen peruskoulun ensimmäisellä luokalla. 1994. 297 s.
20. Kosunen, Tapio. Opettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. 1994. 372 s.
21. Kantelinen, Ritva. Ruotsin kielen opiskelumotivaatio ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimus koti- ja laitostalouden opiskelijoiden opiskelumotivaatiosta ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä. 1995. 260 s.
22. Pitkäniemi, Harri. Kognitiivis-mediatiivisen paradigman soveltaminen opetusvaikutuksen tutkimuksessa: luokkahuoneprosessit, oppijatulkinnat ja oppiminen yhteiskunnallisen oppiaineksen kontekstissa. 1995. 262 s.
23. Vienola, Vuokko. Systemiteoriaan pohjautuva kaksivuotinen työnohjaajakoulutus - toimintatutkimuksellinen tapaustutkimus. 1995. 194 s.
24. Niiranen, Pirkko. Arka lapsi päiväkodin vertaisryhmässä. 1995. 279 s.
25. Pinola, Timo. Muutto, muutos ja sopeutuminen - perheen näkökulma läänin sisäiseen muuttoon. 1995. 178 s.
26. Peltomäki, Eila. Sosiaalialan ammattikorkeakoulun opiskelijoiden oppimiskokemusten kehittyminen henkilökohtaisessa ohjausprosessissa. 1996. 301 s.

27. Balcytiene, Aukse. Using Hypertext to Read and Reason. 1996. 150 pp.
28. Härkönen, Ulla. Naiskasvattajien käsityksiä tyttöjen ja poikien työn tekemisestä sekä äitien ja isien työkasvatuksesta. 1996. 337 s.
29. Pitkänen, Pirkko. Das "Know-how" des guten Lebens als Wertentscheidungskompetenz im Sinne Platons und unsere aktuellen Bedürfnisse für Wertentscheidungen. 1996. 95 S.
30. Järvelä, Sanna. Cognitive apprenticeship model in a complex technology-based learning environment: Socioemotional processes in learning interaction. 1996. 159 pp.
31. Räisänen, Terttu. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. 1996. 191 s
32. Ahonen, Kari. Ala-asteen oppilaat musiikin rakenteellisen tiedon käsitteijöinä. 1996. 284 s.
33. Repo, Sisko. Matematiikka tietokoneella. Derivaatan käsitteen konstruointi symbolisen laskennan ohjelman avulla. 1996. 206 s.
34. Häkkinen, Päivi. Design, Take into Use and Effects of Computer - Based Learning Environments - Designer's, Teacher's and Student's Interpretation. 1996. 231 pp.
35. Alanko, Anna-Liisa. Kotiveräjältä maailman turuille. Kansalliset kasvatusaatteet Immi Hellénin runoissa. 1997. 188 s.
36. Patrikainen, Risto. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. 1997. 287 s.
37. Mäntynen, Pirkko. Pikkulasten leikin edellytykset päiväkodissa. 1997. 240 s.
38. Ikonen, Risto. Åbo-tidningar 1771-1808 ja kasvattava yhteiskunta. Kasvatuksen maailma kustavilaisen kauden turkulaislehdissä. 1997. 410 s.
39. Kerola, Kyllikki. Strukturoitu opetus autistisesti käyttäytyvien lasten perheperustaisessa varhaiskuntoutuksessa. Akiva-projektin alkuvaiheet ja kolmen vuoden seuranta. 1997. 220 s.

40. Happonen, Heikki. Fyysisten erityisopetusympäristöjen historiallinen, typologinen ja arvioitu tila Suomessa. 1998, 255 s.
41. Kosonen, Kimmo. What Makes an Education Project Work? Conditions for Successful Functioning of an Indian Primary-level Programme of Nonformal Education. 1998, 357 pp.
42. Puhakka, Helena. Naisten elämäntilanne nuoruudesta aikuisuuteen - koulutuksen merkitys elämäntilanteissa. 1998, 219 s.
43. Savolainen Katri. Kieli ja sen käyttäjä äidinkielen oppikirjasarjan tuottamana. 1998, 201 s.
44. Pöllänen, Sinikka. Työvaltaisella erityislinjalla opiskelijoiden ammatillinen ura ja elämäntilanne. 1998, 265 s.
45. Ahonen-Eerikäinen, Heidi. "Musiikillinen dialogi" ja muita musiikkiterapeuttien työskentelytapoja ja lasten musiikkiterapian muotoja. 1998, 354 s.

46

Mäkinen, Laila

Oppilaan itseohjautuvuus ja sitä edistävä ohjaus
peruskoulun yläasteelle siirtymisen vaiheessa.

1998, 256 s.

47

Tuominen, Vesa

“Käy hehkuvin rinnoin, mielin puhtahin...”

Kansanopistohankkeet Pohjois-Karjalassa vuosina 1890-1934.

1999, 320 s.

48

Siekinen, Martti

Childcare Arrangements and Children's Daily Activities
in Belgium and Finland.

1999, 201 pp.

Kannen maalaus
Erkki Koponen: Nuorta elämää

ISSN 0781-0334
ISBN 951-708-757-8