

841/97

<http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/> 91/

LUOKANOPETTAJA KOULUKOHTAISEN OPETUSSUUNNITELMAN KEHITTÄJÄNÄ JA TOTEUTTAJANA

Timo Tarkiainen
Jyrki Vihriälä

Kasvatustieteen pro gradu-työ
Kevät 1997
Opettajakoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tutkimme peruskoulun luokanopettajien kokemuksia opetussuunnitelmatyöstä sekä sitä, miten uusi opetussuunnitelma on vaikuttanut käytännön opetustyöhön. Tutkimuskouluiksi valitsimme Hyllykallion ala-asteen Nurmosta ja Kontiopuiston koulun Pieksämäeltä. Tutkimus suoritettiin käyttäen kvalitatiivista ja kvantitatiivista metodologiaa. Pääpaino on kuitenkin kvalitatiivisissa menetelmissä. Lomakekysely ja haastattelut suoritettiin keväällä 1996 sekä osin syksyllä 1996.

Teoriaosassa käsittelemme opetussuunnitelmaa, sekä sen kehittymistä ja merkitystä suomalaisessa koulujärjestelmässä. Opettajan työn ja roolin kuvaaminen on myös lähtökohtana tutkimuksellemme. Lisäksi pohdimme muutoksen mahdollisuutta koulussa ja opettajan työssä, sekä opetussuunnitelman vaikutusta opettajan työhön.

Tutkimuksen mukaan opettajat ovat kokeneet opetussuunnitelmauudistuksen pääosiltaan myönteisenä kehityksenä. Opettajien suhtautumisessa opetussuunnitelmatyöhön oli havaittavissa kahdenlaisia asenteita. Osa oli myönteisiä uudistukselle ja teki mielellään uutta opetussuunnitelmaa, osa taas piti tehtyä työtä turhana, eikä kokenut opetussuunnitelmatyötä merkityksellisenä. Varsinaista vastustusta oli kuitenkin havaittavissa erittäin vähän, kielteisyys ilmeni pikemminkin passiivisuutena kuin aktiivisena vastarintana.

Opetussuunnitelmauudistuksen vaikutuksista myönteisinä pidettiin mm. yhteistyön ja valinnaisuuden lisääntymistä. Myös opetusmenetelmien katsottiin monipuolistuneen. Kielteisenä nähtiin opetussuunnitelmatyön vaativuus. Opetussuunnitelmatyön katsottiin vaativan liikaa aikaa ja vaivaa. Epävarmuutta oli havaittavissa etenkin opetussuunnitelmatyön alkuvaiheessa, jolloin käytiin arvokeskustelua. Koulutusta olisi saanut olla myös ns. ”riviopettajille” enemmän.

Avainsanat: opetussuunnitelma, opettajan rooli, koulun muutos, opetussuunnitelmaprosessi

	2
TIIVISTELMÄ	1
1 JOHDANTO	5
2 OPETUSSUUNNITELMA	6
2.1 Mikä on opetussuunnitelma?	7
2.2 Opetussuunnitelmajärjestelmä	9
2.3 Opetussuunnitelman merkitys	11
3 OPETUSSUUNNITELMAN KEHITTYMINEN SUOMESSA 1900-LUVULLA	11
3.1 Lehrplan- ja Curriculum-mallit	12
3.2 Pedagogis-hallinnollinen suunnittelumalli	13
4 KOULUKOHTAINEN OPETUSSUUNNITTELU	15
4.1 Tarvitaanko opetussuunnitelmauudistusta?	15
4.2 Opetussuunnitelmatyö koulussa	16
4.3 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994) erityispiirteitä	17
4.3.1 Yhteiskunnan muuttuminen	18
4.3.2 Nykyinen oppimis- ja ihmiskäsitys	18
4.3.3 Lapsikeskeisyys ja aihekokonaisuudet	21
4.3.4 Arviointi	21
5 OPETTAJAN TYÖ	22
5.1 Opettajalta vaadittavia ominaisuuksia	22
5.2 Opettajan rooli	23
5.2.1 Roolin käsite	23
5.2.2 Käsityksiä opettajan roolista	24
5.2.3 Tulevaisuuden opettaja	27
5.3 Opetussuunnitelman vaikutus opettajan työhön	29
5.3.1 Aikaisempia tutkimustuloksia	30

5.3.2 Piilo-opetussuunnitelma opettajan näkökulmasta	31
6. KOULUN MUUTOS	33
6.1 Muutoksen käsitteestä	33
6.2 Koulun kehittäminen	34
6.3 Muutos opettajan kannalta	36
6.4 Opettajan rooli opetussuunnitelman kehittäjänä	38
6.4.1 Edellytykset opetussuunnitelmatyölle	38
6.4.2 Aikaisempia tutkimustuloksia	41
7 OPETUSSUUNNITELMATYÖN PROSESSIN KUVAUS	43
7.1 Kontiopuiston koulu	44
7.2 Hyllykallion ala-aste	46
7.3 Tutkittavien koulujen vertailua	47
8 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	48
9 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	49
9.1 Tutkimusmetodi	49
9.2 Tutkimuskoulujen valinta ja kuvaus	50
9.3 Tutkimuksen toteutus	50
9.4 Tutkimuksen luotettavuus	51
10 TULOKSET	52
10.1 Opettajien kokemuksia opetussuunnitelman laatimisesta	52
10.1.1 Yhteistyö	53
10.1.2 Opetussuunnitelman merkitys ja tuttuus	54
10.1.3 Arvokeskustelu	56
10.1.4 Resurssit	57
10.1.5 Opettajien sitoutuminen	58

	4
10.2 Uuden opetussuunnitelman vaikutukset opettajan käytännön työhön	58
10.2.1 Valinnaisuus	58
10.2.2 Yhteistyö	59
10.2.3 Opetustyö ja resurssit	61
10.2.4 Arviointi	63
10.3 Parannusehdotuksia opetussuunnitelman kehittämiseen	63
11 POHDINTA	64
LÄHTEET	70
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Tutkimuksemme käsittelee luokanopettajaa opetussuunnitelman kehittäjänä ja toteuttajana. Pyrimme selvittämään opettajan kokemuksia koulukohtaisen opetussuunnitelman ensikertaisesta laadinnasta ja sen käytännön toteutuksesta. Miten opettajat ovat kokeneet osallistumisensa opetussuunnitelman laatimiseen ja kehittämiseen? Mitkä ovat olleet vaikutukset itse käytännön työhön?

Suomessa opetussuunnitelmaa on leimannut varsin tiukka keskusjohtoisuus, jota uuden opetussuunnitelma-ajattelun myötä ollaan purettu. Uuden opetussuunnitelma-ajattelun syntymiseen ovat vaikuttaneet mm. yhteiskunnalliset muutokset, kansainvälistyminen sekä uusi oppimis- ja tiedonkäsitys. Yhteiskunnallisista muutoksista voidaan mainita mm. työelämän voimakkaat muutokset eli monipuolisempien ja sopeutumiskykyisempien työntekijöiden tarve, työnjakaminen ja jatkuvan työttömyyden kasvu. Kansainvälisyyden merkitys korostui entisestään, kun Suomi liittyi Euroopan Unioniin ja avasi rajansa muulle Euroopalle. Tiedonkäsitys on suuntautunut yksittäisten asioiden opettelusta kokonaisuuksiin ja tiedonhallintaan sekä tarkoituksenmukaiseen valikointiin. Tiedon luonne on muuttunut objektiivisesta tulkinnalliseksi, samalla kun tiedonkäsitys on vaihtunut mekaanisesta dynaamiseksi. Uusi oppimiskäsitys on painottanut oppilaan oma-aloitteisuutta ja tekemistä. Oppilas on siis subjekti, joka opettajan ohjauksella itsenäisesti kehittää itseään monipuolisesti.

Opettajan perinteinen rooli on ollut tiedonjakajan ja kurinpitäjän rooli. Tämä rooli on pysynyt yllättävän sitkeästi, huolimatta monista muutospyrkimyksistä. Tutkimuksissa on käynyt ilmi, että muutosvastarintaa on aiheuttanut keskusjohtoinen, saneleva suhtautuminen koulun kehittämistä kohtaan. Opettajat ovat kokeneet opetussuunnitelmauudistukset ja hallinnolliset muutokset etäisiksi ja vähämerkityksisiksi oman työnsä kannalta. Opetussuunnitelmaa ei juurikaan lueta eikä myöskään hyödynnetä. (Campbell 1985, Korkeakoski 1990, Atjonen 1993.)

Opetussuunnitelmauudistuksen tavoite kiteytetään peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) koulutuksen laadun parantamiseksi, mikä merkitsee ennen muuta koulutuksen tason nostamista, koulutussisältöjen uudistamista, opetuksen yksilöllistämistä ja valinnaisuuden lisäämistä.

Meidän tutkimuksemme kannalta keskeisiä kysymyksiä ovat mm. seuraavat: Miten alasteen opettaja suhtautuu kouluun kohdistuneisiin muutospaineluihin? Mikä asema opetussuunnitelmalla on ollut opettajan työssä, ennen, nyt ja mikä se on tulevaisuudessa? Minkälaisia opetussuunnitelmia on olemassa ja mitä eroja niillä on? Miten opettajat kokevat opetussuunnitelman laatimisen? Mikä tulee olemaan opettajan uusi rooli, vai tapahtuuko todellista muutosta käytännön työssä?

Tässä tutkimuksessa olemme käyttäneet sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista tietoa. Tutkimuksemme sijoittuu metodisesti enemmänkin kvalitatiivisen tutkimuksen puolelle. Vaikka olemme käyttäneet myös kvantitatiivista tietoa, pääpaino on kuitenkin ollut kvalitatiivisen aineiston käytössä.

Tutkimuksemme aineisto on kerätty toukokuussa 1995 ja osin elokuussa 1996. Opettajat olivat tuolloin toteuttaneet omia opetussuunnitelmiaan yhden lukuvuoden, joten mielestämme oli hyvä vaihe tutkia opettajien kokemuksia koulukohtaisista opetussuunnitelmista.

2 OPETUSSUUNNITELMA

Käsittelemme tässä luvussa opetussuunnitelman käsitettä, erilaisia opetussuunnitelmajärjestelmiä, sekä opetussuunnitelman merkitystä.

2.1 Mikä on opetussuunnitelma?

Opetussuunnitelman määrittelemisen selkeästi yhteen muottiin on osoittautunut varsin vaikeaksi, sillä niin laaja-alainen ja monitasoinen tuo käsite kokonaisuudessaan on. ”Opetussuunnitelmatutkimus sulkee piiriinsä lähes kaikki kasvatuksen ongelmat jossain muodossa, edesauttaahan se sitä kasvatuksen kokonaisuutta, jota harjoitetaan kouluinstituution välityksellä.” (Uusikylä & Kansanen 1988, 1). Erilaiset opetussuunnitelmateoriat ovat omalta osaltaan lisänneet käsitteen sekavuutta. Näiden teorioiden mukaan opetussuunnitelmia voidaan eritellä esimerkiksi humanistiselta, teknologiselta ja futuristiselta näkökannalta. Samoin opetussuunnitelmia voidaan luokitella myös rakenne- ja prosessorientoituneiksi, rakenne- ja systeemiorientoituneiksi tai taksonomiapohjaisiksi (Atjonen 1992, 52). Opetussuunnitelmista on siis esitetty useita erilaisia määritelmiä. Kuitenkin vain pieni osa opetussuunnitelman määritelmistä on sellaisia, jotka johtaisivat uusiin tapoihin tarkastella opetussuunnitelmia tai jotka muuttaisivat oppimisen ja opetuksen käytäntöjä (Jackson 1992, 5).

Kasvatustieteen käsitteistö (Hirsjärvi 1983, 132) määrittelee opetussuunnitelman varsin väljästi. Opetussuunnitelma käsitetään ”etukäteissuunnitelmaksi kaikista niistä toimista, joilla pyritään toteuttamaan koululle asetetut kasvatustavoitteet.” Tällainen määrittely korostaa opetussuunnitelman pedagogista luonnetta. Opetussuunnitelmakomitean I välimietintö (1975:33, 193) taasen korostaa enemmän opetussuunnitelman hallinnollista tehtävää. Opetussuunnitelma on ”koulutusta säätelevä ohjelma, jossa määritellään oppilaiden kehitysprosessin sekä kasvatusta ja opetustoiminnan tavoitteita, sisältöjä ja muotoja”. Tanner ja Tanner (1975) näkevät opetussuunnitelman tiedon kumuloitumiseksi, ajattelun tavaksi, kokemuksiksi, suunnitelmaksi, tuotoksiksi ja tuotantosysteemiksi.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994) määrittelee oppimisen tavoitetason ja opiskelun keskeiset sisällöt. Siinä todetaan, että opetussuunnitelma muodostaa koulutyön suunnittelun, arvioinnin ja toteuttamisen keskeisimmän perustan. Lisäksi todetaan, että opetussuunnitelman perusteiden pohjalta laaditaan opetustyötä kuvaava, kehittävä ja

käytännön opetustyötä ohjaava opetussuunnitelma (Opetushallitus 1994). Kunnat ohjaavat ja antavat määräyksiä kouluille, mutta varsinaiseksi opetussuunnitelmaksi käsitetään koulujen tekemät opetussuunnitelmat. Opetussuunnitelmajärjestelmään kokonaisuutena palaamme hieman myöhemmin.

Usein opetussuunnitelmista on esitetty eräänlainen perusjako Lehrplan- ja Curriculum-malleihin. Näihin malleihin palaamme tarkemmin ”historiallisen katsauksen” yhteydessä, mutta todettakoon tässä sen verran, että Lehrplan-malli pohjautuu oppiainejakoon ja Curriculum-malli ottaa huomioon enemmän lapsen kokonaiskehityksen. Suomessa ei ole haluttu erottaa näitä kahta mallia, vaan on pyritty yhdistämään hallinnollinen ja pedagoginen suunnittelu (Malinen 1992, 14).

Opetussuunnitelma pitää yllä koulutuksellista ja opetuksellista traditiota, toimii hallinnollis-pedagogisena kontrollijärjestelmänä, edistää koulutuksen jatkuvuutta ja eri kouluasteiden yhteen sopivuutta ja ilmentää koulutuspoliittisia tavoitteita. Opetussuunnitelman on lisäksi tuotava esille oppiaineiden tuntijaot, ohjattava evaluointia sekä ohjattava koulun toimintaa pedagogisilla periaatteilla, tavoitteilla ja koulutyön järjestämistä koskevilla ohjelmilla. (Kari 1994, 91-92)

Malinen (1992, 27) tuo esille muutamia päälinjoja opetussuunnitelman käsitteen käytöstä;

1. Aluksi opettaja vastasi omasta opetuksestaan koulutuksensa ja mallikirjojen avulla.
2. Kun opettajien koulutus piteni, lisättiin suunnittelua pedagogisen ajattelun pohjalta, jolloin opetussuunnitelmaan sisällytettiin oppilaan kehittymistä, opetuksen tavoitteita ja opetusprosessia koskevaa ainesta (curriculum-malli).
3. Hallinnollisen suunnittelun lisääntyminen toi opetussuunnitelmiin ainejakoisen opetuksen rakenteen ja sisällön (Lehrplan-malli).

Malinen korostaa hajanaisuuden ja opetuksen suunnittelun epäselvyyden taustavaikuttimena yhä voimakkaampaa koulutuspolitiikan roolia. Opetussuunnitelman laadinnasta tuli selkeä koulutuspolitiikan väline. Toisaalta Malinen toteaa, että ”opetussuunnitelma on

parasta määritellä käyttötilanteen mukaan (Malinen 1992, 28).

Meidän tutkimuksemme lähtökohtana on käsitys opetussuunnitelmasta dynaamisena opetuksen suunnittelua ja hallintoa koskevana prosessina, jossa kouluilla on mahdollisuus toteuttaa sille annetut tehtävät parhaaksi katsomallaan tavalla.

2.2 Opetussuunnitelmajärjestelmä

Opetussuunnittelussa päätöksiä tehdään usealla eri tasolla, lähtien valtakunnan tasolta ja päätyen oppilaan tasolle. Tätä kokonaisuutta kutsutaan opetussuunnitelmajärjestelmäksi. Kangasniemi (1985, 12) on kuvannut suomalaista opetussuunnitelma järjestelmää seuraavasti:

1 Kirjoitettu opetussuunnitelma	Koulutusjärjestelmän taso valtakunta ja/tai kunta
2 Tarkoitettu opetussuunnitelma	Koulun taso
3 Toimeenpantava ja toimeenpantu opetussuunnitelma	Luokan ja opettajan taso
4 Koettu opetussuunnitelma	Oppilaan taso
5 Toteutunut opetussuunnitelma	

Aikaisemmin valtakunnan tason rooli oli hyvinkin keskeinen, mutta tätä keskeisyyttä on järjestelmällisesti purettu ja valtaa lisätty alemmille tasoille, lähinnä kouluille. ”Varsinainen opetussuunnitelman asiantuntemus on kuitenkin niissä pedagogeissa, opettajistossa ja rehtoreissa, jotka varsinaisen opetustyön käytännön suunnittelevat, toteuttavat ja omalta osaltaan arvioivat (Uudistuva peruskoulu 1994, 8).

Valtakunnan tason opetussuunnitelman tehtävänä voidaan pitää riittävän ohjauksen ja valvonnan suorittamista siten, että koulunkäyneet voivat toimia yhteiskunnan parhaaksi. Valtakunnan tason oli aiemmin varsin sitova, eivätkä kunnat ja koulut päässeet vaikuttamaan kovinkaan paljon opetussuunnitelmien sisältöön. Vuoden 1983 jälkeen päätöksentekoa on siirretty kunnille ja kouluille. Nykyisin opetussuunnitelman perustana toimii valtakunnallinen asiakirja; Opetussuunnitelman perusteet. Tämä tuo kouluille uusia mahdollisuuksia suunnitella opetustaan itselle sopivaksi, kuitenkin siten, että valtakunnallinen koulutuspolitiikka otetaan huomioon. (Kari 1994, 86-88)

Kunnan tason oikeus ja velvollisuus koulujen ylläpitäjänä on antaa ohjeita ja määräyksiä. Opetussuunnitelma, jonka koulut viime kädessä itse tekevät on kuitenkin myös kunnan koulutuspoliittinen julkilausuma. Kunnan valta on usein taloudellista valtaa, jolla se suuntaa resursseja kouluille. Se voi myös asettaa kouluille joitakin erityisvelvoitteita esimerkiksi erikoistumista johonkin tiettyyn osa-alueeseen opetuksessa. (Uudistuva koulu 1994, 8)

Nykyinen opetussuunnitelma-ajattelu perustuu ajatukseen, että koulutyön suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin keskeisin perusta on opetussuunnitelma. Kukin koulu laatii siis oman opetussuunnitelman valtion ja kunnan opetussuunnitelman pohjalta. Näin ollen koulukohtaisesta opetussuunnitelmasta tulee olennainen osa opetustyötä tai ainakin pitäisi tulla. Opettajat tekevät koulukohtaisen opetussuunnitelman yhdessä muiden koulunpidosta vastaavien kanssa, jolloin saadaan koulukohtaista omaleimaisuutta. Koulukohtaisen opetussuunnitelmaan palaamme tarkemmin hieman myöhemmin.

Opetussuunnitelmajärjestelmässä luokan ja opettajan tasolla painottuvat prosessi, arviointi ja tuotokset. Suunnittelun pohjana toimii kirjoitettu opetussuunnitelma. Toimeen pantu opetussuunnitelma tarkoittaa itse opetusta. Oppilaan tasolla voidaan puhua koetusta ja toteutuneesta opetussuunnitelmasta. (Kari 1994)

2.3 Opetussuunnitelman merkitys

Mihin opetussuunnitelmaa oikeastaan tarvitaan? Opetussuunnitelman merkitystä on väheksytty vetoamalla monipuoliseen oppimateriaaliin ja opettajakokemukseen. Uudistuva peruskoulu (1994) perustelee opetussuunnitelman tärkeyttä seuraavasti:

- * tavoitteet, sisällöt, opetusjärjestelyjen sekä arvioinnin perusteet antava opetussuunnitelma on koulutyön kivijalka
- * opettajalla oltava käsitys siitä, millaisen tieto- ja taitomäärän ja -laadun odotetaan jäävän peruskoulun käyneen oppilaan pääomaksi peruskoulusta
- * kasvatus- ja opetustyön tulee olla suunnitelmallista, ja sen perusta löytyy opetussuunnitelmasta
- * koulun (itse)arviointi helpottuu, kun opetussuunnitelmassa sille asetetut kriteerit ovat tuttuja
- * opettajan tuli pohtia työnsä laaja-alaisesti työnsä tavoitteita ja keskeisiä arvoja
- * oppikirjat ja -materiaalit eivät yhden tekijän tai tekijäryhmän näkemyksenä opetettavasta asiasta riitä opetussuunnitelmaksi
- * nuorilla opettajilla ei ole opettajakokemuksen tuomaa kokonaisnäkemystä koulukasvatuksen jatkumosta.

3 OPETUSSUUNNITELMAN KEHITTÄMINEN SUOMESSA 1900-LUVULLA

Opetussuunnitelman käsite on Suomessa varsin nuori, sillä ensimmäisen kerran sitä käytti Mikael Soininen opetusopin kirjassaan vuonna 1901. Opetussuunnitelman käsite otettiin käyttöön varsinaisesti 1920-luvulla, sillä vuonna 1925 ilmestyi komiteanmietintö ”Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma”. Ennen nykyistä vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistusta on Suomen kouluille annettu valtakunnallisia koulutuksen tason ja tavoitteiston tarkistuksia vuosina 1925, 1952, 1970 ja 1985. Kaiketi suurin uudistus on

ollut vuoden 1970 uudistus, jolloin siirryttiin yhtenäiskoulujärjestelmään. Seuraavaksi tarkastelemme opetussuunnitelman kehittymistä kahden eri mallin pohjalta. Tämä jako on varsin usein käytetty puhuttaessa opetussuunnitelmasta yleensä, kuten myös puhuttaessa opetussuunnitelman kehittymisestä Suomessa.

3.1 Lehrplan- ja Curriculum-mallit

Saksalainen J. Herbart (1776 - 1841) kehitti opetussuunnitelmaopin, jossa hän esitteli oppiaineiden valintaa ja järjestystä koskevia periaatteita. Herbart painotti järjen ja tiedon merkitystä, ja siitä hän kehitti mallin rationaaliselle opetussuunnitelmien laadinnalle.

Lehrplan-mallin mukaisesti laaditut korostavat oppiaineita tavoitteineen sekä opetussisältöjä. Suomessa tämä suuntaus on ollut vahvasti esillä mm. oppikouluissa, ja se on edelleenkin silloin, kun suunnitelmassa korostuu tuntijako ja oppimäärät. (Malinen 1992, 12 - 13).

Samaan aikaan Herbartin kanssa Suomeen tuli vaikutteita Yhdysvalloista John Deweyn (1859 - 1952) didaktisesta ajattelusta. Dewey otti opetussuunnittelun pohjaksi lapsen kokonaiskehityksen kuvaamisen. Hän piti tärkeänä sisällyttää opetussuunnitelmaan myös toiminnan kuvausta sekä halusi sitoa opetussuunnitelmaa laajemmin lapsen elämään. Hänestä käytännön ratkaisut olivat tärkeämpiä kuin systemaattinen tavoitteenasettelu. Curriculum-malli tarkoittaakin oppilaan toimintaa läheisesti liittyvien oppimiskokemusten suunnittelua.

Aukusti Salon 1920-luvulla alakoulun opetusta koskevissa suunnitelmissa oli piirteitä Deweyn kokonaisopetusajattelusta. Kansakoulun opetussuunnitelmaa koskeva muutos vuonna 1952 oli jo selvästi rakennettu curriculum-mallin pohjalle. Herbartilainen didaktiikka jäi vähitellen syrjään kansakoulussa, mutta oppikouluissa se edelleen säilyi. (Malinen 1992, 13 - 14)

Suomessa ei ole näin selvästi eroteltu oikeastaan koskaan näitä kahta käsitettä. Pyrkimyksenä on ollut yhdistää hallinnollinen ja pedagoginen suunnittelu. Lähinnä Lehrplan-mallin mukaisia ovat olleet kansakouluissa ja oppikouluissa hallinnollisesti vahvistetut opetussuunnitelmat. Kuitenkin opettajien ajattelua on ohjannut enemmänkin curriculum-mallin mukainen ajattelu.

3.2 Pedagogis-hallinnollinen suunnittelumalli

Opetussuunnitelman uudistaminen alkoi jo 1950-luvulla, mutta konkreettisia tuloksia saatiin vasta vuosia myöhemmin. Pohjois-Suomesta alkaen toteutettiin siirtyminen peruskouluun vuosina 1972-77. Siirtyminen tapahtui vaiheittain, joten uusi opetussuunnitelma oli käytössä koko maassa vasta 1980-luvun alkupuolella.

Peruskoulun opetussuunnitelma oli rakenteeltaan kaksijakoinen. Ensimmäinen osa käsitti yleiset tavoitteet, arvioinnin, koulutyön järjestelyt jne. Tämä oli lähinnä curriculum-mallin mukainen. Toinen osa käsitti ainekohtaiset tavoitteet ja oppimäärät, joten se oli lähinnä Lehrplan-mallin mukainen. Alettiin puhua valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta, joten kaikissa valtakunnan kouluissa tuli noudattaa yhtenäistä opetussuunnitelmaa. Näin opetussuunnitelman laadinta tuli yhä enemmän keskusjohtoiseksi. Tärkeimmiksi kehittämisen kohteiksi tulivat tuntijako ja oppimäärät. Opettajalle oli kylläkin pedagogisia ohjeita mm. opetuksen eheyttämisestä. (Malinen 1992, 15 - 16)

Kouluhallitus vahvisti 1970-luvulla erilaisia muutoksia peruskoulun opetussuunnitelmaan. 1980-luvun alussa julkaistiin kouluhallituksen toimesta peruskoulun eri aineiden uudet oppimäärät ja oppimääräsuunnitelmat. Suurempi uudistaminen tapahtui kuitenkin 1980-luvun puolessa välissä, jolloin muutos liittyi sekä opetussuunnitelmajärjestelmään että opetussuunnitelman sisältöön. Uudet opetussuunnitelman perusteet muodostivat opetuksen suunnittelujärjestelmän valtakunnallisen osan, jota kuntakohtainen opetussuunnitelma täydensi. Uudistuksen tarkoituksena oli vähentää keskushallinnon valvontaa ja lisätä sen sijaan ohjausta ja tukea. Uudistuksessa keskusjohdon päätäntävaltaa siirrettiin kunnille ja

tiukkaa valvontaa heikennettiin, mutta uudistusten ulottuminen koulun tasolle oli sangen vaihtelevaa. (Jauhiainen 1995, 60)

Malinen pitää suomalaisen opetussuunnitelmajärjestelmän kehityksen huipentumana pedagogis-hallinnollista mallia. Se ei ole kopio minkään muun valtion järjestelmästä, vaikka samankaltaisuuksia on toki löydettävissä. Pedagogis-hallinnollisen opetussuunnitelman mallissa on keskeisiä seuraavat periaatteet:

1. Hierarkkisuus. Jokaisella tasolla on oma selkeä tehtävänsä. Opetuksen suunnittelu jaetaan keskushallintoon, paikalliselle tasolle, kouluun ja opettajille. Hierarkkisuus on nähtävissä myös pedagogisten tavoitteiden tasoissa, esim. päämäärät, yleistavoitteet ja lähitavoitteet. Koulupoliittiset ja pedagogiset päämäärät ovat esillä keskushallinnon suunnitelmissa, kun taas opettajalla on enemmän toiminnallisia lähitavoitteita.

2. Harmonisuus. Pyritään mahdollisimman läheiseen yhteistyöhön samantasoisien pedagogisen ja hallinnollisen suunnittelu ja päätöksenteon osalta. Kun esim. keskushallintotasolla selvitetään koulutuksen yhtenäisyyttä, on samalla pohdittava myös oppilaan yksilöllistä kehitystä.

3. Itseohjaavuus. Suunnitteluun on luotu palautejärjestelmä, joka pystyy tekemään korjaavia päätöksiä. Tärkein palaute saadaan opettajien ja vanhempien kokemuksista. Tämän hyödyntäminen itsearviointin avulla ja korjaavien päätösten tekeminen on osoittautunut ajankohtaiseksi asiaksi. Jokaisella tasolla on aina huomioitava vaikutukset muille suunnittelun tasoille.

Malinen toteaa, että pedagogis-hallinnollinen malli soveltuu paremmin Suomeen kuin curriculum-malli tai Lehrplan-malli, sillä meillä on joka tapauksessa yhdistetty sekä hallinnollista että pedagogista päätöksentekoa. päätöksen hajauttaminen on mahdollistanut tavoiteohjauksen lisääntymisen. Täten pedagogisen ja hallinnollisen suunnittelun harmonisointi on toteutunut entistä paremmin 1990-luvulla. (Malinen 1992, 44 - 47)

4 KOULUKOHTAINEN OPETUSSUUNNITTELU

Käsitlemme tässä luvussa vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen tarpeellisuutta, sekä koulukohtaisen opetussuunnitelman keskeisimpiä erityispiirteitä.

4.1 Tarvitaanko opetussuunnitelmauudistusta?

Jo 1980-luvun puolella välissä tehty opetussuunnitelma uudistus siirsi kunnille lisää valtaa opetusta koskevassa päätöksenteossa. Kuitenkin Atjonen (1993) toteaa, ettei suunnittelu kuntakohtaistaminenkaan ole tuonut opetussuunnitelmaa opettajan pedagogiseksi työvälineeksi, vaan se koettiin edelleen ulkopuolisen ohjauksen välineeksi. Toiminta keskittyi kunnan tasolle, opettajat toimivat edelleen ylhäältä annettujen ohjeiden varassa.

Luokanopettajaliiton asettama työryhmä on pohtinut opetussuunnitelmauudistuksen tarvetta raportissaan Peruskoulu 2000. Raportin mukaan opetussuunnitelma-ajattelu on Suomessa ollut oppiainejakoista ja irralliseen tietoon painottuvaa. Valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusajatukset saattavat olla oikeansuuntaisia, mutta syvälle piintynyt tieteenalojen itseisarvoa korostava ajattelutapa estää koulutuksen perimmäisten tavoitteiden toteutumisen. Kunnallista opetussuunnitelmaa pidetään edelleen niin laajana, ettei kunnan, koulun ja opettajan tasolla voida nähdä paljonkaan paikallista väriä. Vaikka kunnallisuus onkin saanut paljon myönteistä huomiota, niin opetuskäytäntöä se ei ole sanottavasti muuttanut. (Peruskoulu 2000, 1)

Opetussuunnitelmatyön merkitys koulun kehittämiseksi nähdään siinä, että siten opettajat sitoutuvat paremmin opetussuunnitelmaan kuin aikaisemmin. Dalin (1993) korostaa asian ”omistamista” sen kehittämisen edellytyksenä. Tehdessään itse opettaja sitoutuu opetussuunnitelmaan ja sen merkitykseen opetuksen ja oman työn kehittämisessä (Campbell 1985).

Opetussuunnitelman perusteet (1994, 8) toteaa, että tarve syvälliseen koulutuksen kehittämiseen nousee toisaalta yhteiskunnallisista muutospaineista, toisaalta eri alojen uusimmasta tieteellisestä kehityksestä. Mitä nämä suuret yhteiskunnalliset muutokset sitten ovat? Kansainvälistyminen edellyttää omien käsitystemme tarkistamista. Samoin se on haaste suomalaiselle osaamiselle, mikä taas merkitsee koulutuksen kaikinpuolista etenkin laadullista kehittämistä. Työelämä vaatii jatkuvaa, elinikäistä kouluttautumista yhä vaativampiin tehtäviin. Työsuhteiden muuttuminen lyhyemmiksi vaatii työntekijältä joustavaa ajattelua ja kykyä siirtyä työpaikasta toiseen, jolloin tehokkaiden opiskeluvaihtoehtojen hallinta nousee tärkeäksi. Koulujärjestelmä onkin muuttunut joustavammaksi, valinnanvapaus on lisääntynyt. Koulujen päätösvalan lisääntyminen on mahdollistanut ympäristön asettamien vaatimusten paremman huomioimisen.

Opetussuunnitelmauudistuksen tarpeellisuuden keskeisiä perusteita ovat koulutuksen laadun parantaminen koulutuksen tasoa nostamalla, koulusisältöjen uudistamisella, opetuksen yksilöllistämällä ja valinnaisuuden lisäämisellä (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 10). Miten sitten tavoitteisiin päästään vallitsevan taloudellisen tilanteen aikana. Julkiseen talouteen kohdistuvat säästöpainet eivät ainakaan helpota koululaitoksen tehtävää korkeatasoisen opetuksen tuottajana. Usein keskusteluissa on noussut esille koulujen tulosvastaavuus. Syrjäläinen (1994, 23 - 24) toteaa, että vaatimus tulosvastaavuudesta kuohuttaa monien mieliä, mikä johtuu osin tietämättömyydestä. Ruotsissa tulosvastaavuudessa ollaan jo varsin pitkällä, Suomeen se on vasta tulossa. Nyt tarvittaisiin selkeää käsitteanalyysiä, johon olisi sisällytettävä niin koulun kulttuurin kuin tuloksellisuudenkin käsitteet.

4.2 Opetussuunnitelmatyö koulussa

Lainsäädäntö määrittää puitteet opetussuunnitelmatyölle paikallisella tasolla. Peruskoululaki 30 § edellyttää, että ”kunnassa tulee olla peruskoulua varten opetussuunnitelma”. Opetushallituksen tehtävänä on ”antaa opetussuunnitelman laadintaa varten opetussuunnitelman perusteet, jossa määrätään opetuksen valtakunnalliset tavoitteet ja sisällöt sekä

asetusta täydentävät oppilasarvostelun yleiset perusteet, sekä vahvistaa todistusten kaavat”. Itse opetussuunnitelman laadinnasta ja muodosta lainkohta ei määrää. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994)

Tässä tutkimuksessa opetussuunnitelmatyöllä tarkoitetaan koulukohtaisen opetussuunnitelman ensikertaista laadintaa, sen jatkuvaa kehittämistä ja toteuttamista. Ajatuksena on, että opetussuunnitelmatyö nähtäisiin koko koulua koskevaksi toiminnaksi ja koulutyön kehittämisen välineeksi. Opetussuunnitelma ei ole koskaan valmis, vaan se on jatkuva prosessi koulutyön kokonaisvaltaisessa kehittämisessä.

Opetussuunnitelman laadintaan osallistuvat opettajien lisäksi oppilaat, oppilaiden huoltajat ja mahdollisuuksien mukaan myös lähiyhteisö. Kuitenkin opettajien ja rehtorin rooli työn onnistumisessa on ratkaiseva. He toimivat työn alkuunpanijoina ja ratkaisevat kuinka paljon sidosryhmiä käytetään työn tukena. Samoin heidän toimintansa määrää sen, kuinka lähelle kirjoitettu ja toteutuva opetussuunnitelma pääsevät toisiaan. (Jauhiainen 1995, 70)

4.3 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994) erityispiirteitä

Keskusjohtoisuuden väheneminen koulujen opetussuunnitelmatyössä merkitsee kuntien ja yksittäisten koulujen vallan kasvua itseään koskevassa päätöksenteossa. Mahdollisuudet kunnan ja kouluntason asiantuntijuudesta nouseviin tavoitteisiin, sisältömäärittelyihin ja tulkintoihin lisääntyvät huomattavasti. Paikallisten ratkaisujen on kuitenkin oltava sopusoinnussa opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjen tavoitteiden ja sisältöjen kanssa. Koulut sitoutuvat paremmin suunnitelmien toteuttamiseen silloin, kun ovat itse saaneet olla suunnitelmia tekemässä. Paljolti kunnan vastuulle jää, miten koulut voivat tätä tehtäväänsä suorittaa. Tärkeää on, että kouluille luodaan parhaat mahdolliset edellytykset itse täsmentää oman työnsä tavoitteita sekä määrittää sisältöjä ja kehittää menetelmiä omista lähtökohdistaan. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994.)

4.3.1 Yhteiskunnan muuttuminen

Koulu on Suomessa ollut perinteisesti yksi yhteiskunnan perusrakenteista. Näin ollen koulun yksi keskeinen tehtävä on ollut kasvattaa yhteiskunnan kannalta hyödyllisiä ja arvokkaita kansalaisia. Yhteiskunnan tarpeiden ja tavoitteiden muuttuminen on suorassa yhteydessä koulumaailmaankin.

Valtiolliset, poliittiset ja taloudelliset järjestelmät ovat muuttuneet siinä määrin, että vaikutukset on välttämätöntä ottaa huomioon koulunkin näkökulmasta. Kansainvälistyminen tuo kulttuuri- ja arvopohjaan uusia aineksia ja edellyttää omien näkemystemme tarkistamista. Nopeat muutokset työ- ja elinkeinoelämässä painottavat joustavaa asennoitumista jatkuvaan kouluttautumiseen ja tehokkaiden opiskeluvalmiuksien omaksumista. Koulujärjestelmä muuttuu joustavammaksi pyrkien ottamaan huomioon yksilölliset opiskeluohjelmat ja vähentäen keskusjohtoisuutta. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 8)

Yhteiskunnan kasvavien odotusten vuoksi koululle asetetaan yhä enemmän opetussuunnitelman sisältöä koskevia vaatimuksia. Uusien sisältöalueiden (esim ympäristökasvatus, ihmisoikeuskasvatus) ja toisaalta perustaitojen (esim. lukeminen, kirjoittaminen) välille olisi saatava dynaaminen tasapaino. Muuttuva ja itsearvioiva koulukohtainen opetussuunnitelma vaatii koulu yhteisöltä lisääntyvää yhteistyötä ja omien vahvuuksien tuntemista. Uuteen opetussuunnitelmaan liittyy myös näkemys opettajasta oman työnsä tutkijana ja kehittäjänä. (Ala-asteen koulu, Eurooppa ja innovaatio 1989, 90)

4.3.2 Nykyinen oppimis- ja ihmiskäsitys

Selkein muutos koulutuksen tiedeperustassa on tapahtunut oppimiskäsityksessä. Kognitiivisen ja humanistisen oppimiskäsityksen mukaan korostetaan, että oppija on aktiivinen, opiskelustaan vastuuta ottava yksilö. Näin opetus on oppimiselle otollisten tilanteiden luomista, ohjailua, kyselyä ja ihmettelyä. (Kohti opettajuutta 1993, 16-17)

Uuteen opetussuunnitelmaan sisältyy ajatus opettajasta oman työnsä tutkijana ja kehittäjänä. Oppilaan roolissa korostuu käsitys oppilaasta oman tietorakenteensa jäsentäjänä. Jokainen oppilas muodostaa käsityksensä aikaisempien kokemuksien pohjalta. Tällöin tulevat tärkeiksi yksilölliset opiskeluohjelmat. Opettamisessa korostetaan oppimismahdollisuuksien tehokasta luomista, jolloin opettajan rooli muuttuu enemmän oppimisen ohjaajaksi ja suunnittelijaksi. Opiskeltavien asioiden valinta tulee oleelliseksi. Miten opiskeltavat asiat edistävät oppilaan yksilöllistä kasvamista? Mitkä ovat ala-asteen kasvatuksen päämäärät?

Nykyisin on vallalla konstruktivistinen oppimiskäsitys, joka poikkeaa huomattavasti muista oppimiskäsityksistä. Perusajatuksena on tietyt ihmislaajille ominaiset toimintaprosessien ja niiden säätelyn ehdot, joiden puitteissa yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa tapahtuu sisältöjen, merkitysten ja toimintakeinojen oppiminen. Ihminen rakentaa valikoiden, tulkiten ja toiminnastaan saaman palautteen avulla kuvaa ympäröivästä todellisuudesta ja itsestään tämän todellisuuden osana. Ihmisen kehityksessä pidetään sosiaalisia tilanteita erityisen tärkeinä, ovathan opetustapahtumatkin sosiaalisia tilanteita. Oppiminen ei ole valmiin tiedon siirtymistä ulkoa sisään, vaan oppimisessa kuvastuu se, mitä oppija on kulloinkin tarkaillut, tulkinut ja tehnyt. Kun oppiminen hahmotetaan oppijan valikoivaksi ja tulkitsevaksi palautteen hakuprosessiksi, joka on aina tilannesidonnainen, eukäteen yksityiskohtaisesti kirjoitettu opetussuunnitelma kyseenalaistuu. Opetussuunnitelmaa ei pidetä opetus-oppimisprosessia yksityiskohtaisesti määrittävänä ohjelmana, vaan lähinnä kasvatuksen tavoitteita ja niiden saavuttamisen ehtoja problematisoivana tarkasteluna. (Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994, 157-162)

Opetussuunnitelma on dynaaminen prosessi, joka reagoi jatkuvasti mm. arviointituloksiin ja ympäristön muutoksiin. Opetussuunnitelma rakentuu kokonaan tietylle oppimisteorialle, ajatukseen oppilaasta aktiivisena toimijana ja opetusteoriaan, jossa opettaja on oppimisen ohjaaja ja avustaja eikä tiedon lähde tai informaation välittäjä. Lähtökohta tälle ohjauksen ja opetussuunnitelman rakentamisen painotukselle on arvokeskusteluissa. Arvokeskustelun käyminen nähdään ensiarvoisen tärkeäksi moniarvoisessa yhteiskunnas-

sa. Näin tavoitteeksi nousee sivistynyt ihminen, joka on myös luova, joustava ja suvaitsevainen. (Arviointiraportti peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksesta 1996, 21)

Ala-astetta pidetään erityisen tärkeänä vaiheena ihmisen elämässä, sillä silloin luodaan pohjaa tulevalle, koko elämän kestäväälle kasvuprosessille. Ala-asteen innovaatioprojektissa on hahmoteltu keskeisiä ala-asteen kasvatuksen lähtökohtia: (Ala-asteen koulu, Eurooppa ja innovaatio 1989, 88 - 89)

* laajentaa lasten käsitystä välittömästä ja tätä laajemmasta kulttuurisesta ja fyysisestä ympäristöstään

* ohjata lasten kehittymistä heidän fyysisten ja henkisten voimavarojen mukaisesti

* auttaa lapsia hankkimaan toisten oikeuksien ja mielipiteiden kunnioittamisen sekä toisten ymmärtämisen ja solidaarisuuden demokraattisia arvoja

* ottaa huomioon jokaisen lapsen persoonalliset ja kulttuuriset piirteet ja kiinnittää huomiota moraalisiin, sosiaalisiin ja eettisiin kysymyksiin

* ohjata arvojen, tiedon, aatteiden, elämisen taidon, oppimistekniikoiden sekä asenteiden kehittymistä ja näin valmistaa lasta kohtaamaan tulevien opintojen, työelämän, perheen ja yhteiskunnan vaatimuksia.

Kouluhallitus (1994) rinnastaa uutta opetussuunnitelma-ajattelua uutta oppimiskäsitystä luonnehtiviin piirteisiin seuraavasti:

Uusi oppimiskäsitys.....	Uusi opetussuunnitelmakäsitys
(oppilas).....	(opettaja)
yksilöllisyys, erilaisuus.....	oma opetus- ja työsuunnitelma
aktiivisuus, toiminnallisuus.....	aktiivisuus, tulkinnallisuus
kokemusperäisyys.....	sitoutuminen
sosiaaliset taidot	yhteistyö, kollegiaalisuus
tietoperustan hyödyntäminen.....	opettajan asiantuntemuksen tunnustaminen

tiedonhankintavalmiudet.....	opetussuunnitelman toteuttamisval-
miudet	
tietokokonaisuudet.....	opetussuunnitelmakokonaisuus
oppijan vastuu	opettajan vastuu
oppimisympäristö.....	koulun kehittämissuunnitelma

4.3.3 Lapsikeskeisyys ja aihekokonaisuudet

Ala-asteen opetuksessa keskeinen tekijä on lapsikeskeisyys, joka korostaa konkreettisia oppimiskokemuksia ja integraatiota. Lapsikeskeisyys tarkoittaa lähinnä sitä, että keskitytään enemmän oppilaan oppimiseen kuin opettajan opettamiseen. Samoin tarkastellaan koko koulun tehtäviä enemmän oppilaan kuin aikuisen näkökulmasta. (Hunter & Scheirer 1992, 52)

Aihekokonaisuuksien muodostaminen on eräs keskeisiä ns. elävän opetussuunnitelman piirteitä. Tällöin voidaan kysyä, onko koulun opetussuunnitelma oppiaineiden osalta tehty palvelemaan koululaitoksen, oppilaan, opettajan vai opetuksen tarpeita. Mitä oppiaineiden integrointi tarkoittaa? Yksinkertaistaen se merkitsee sitä, että mikä voitaisiin irrottaa yhteyksistään, pidetäänkin nyt yhdessä. Opetussuunnitelman eri osia yhdistellään, mikäli ne liittyvät toisiinsa tai ne tulevat paremmin ymmärretyksi. (Hunter & Scheirer 1992, 66 - 76)

4.3.4 Arviointi

Koulutoimen uudistamisen yhteydessä on vaadittu koulujen siirtymistä tulosohjauksen periaatteen mukaisiin johtamis- ja kehittämismenettelyihin. Tällöin mukaan tulee myös arviointi. Opetussuunnitelman perusteissa (1994) arvioinnin osuuden tarkoituksena on lähinnä stimuloida koulun arviointitoimintaa. Koulun arviointia voidaan kuvata itseohjautuvuuspainotteiseksi, omavastuulliseksi tai tulosohjauspainotteiseksi.

Koulun tasolla itsearviointi on keskeisellä sijalla kouluyhteisön ja koulun tuloksellisuuden kehittämisessä. Tällöin arvioinnin päätehtävä on osoittaa koulun toimijoille ja sen sidosryhmille koulun toiminnan tila. Suunnittelulla on tärkeä rooli, sillä siinä selvitetään arvioinnin kohteet, tiedonkeräyksen menetelmät ja tietojen tulkinta.

Mitä sitten arvioidaan? Yleensä arvioinnin kohteena on enimmäkseen oppilasarviointi. Kuitenkin oppilaan kehitykseen vaikuttavat monet tekijät, kuten kasvuympäristö kotona ja koulussa. Koulun tärkein tehtävä ja tulos on oppilaan kaikinpuolinen kehittyminen, ja tähän kehittymiseen vaikuttavat niin koulun toimintakäytännöt kuin pedagogiset ratkaisut. Näihin asioihin myös arvioinnin tulisi kohdistua. (Uudistuva koulu 1994, 136)

Miten nykyaikaisessa koulussa pitäisi arvioida? Laadullinen arviointi on kokonaistilanteen osien havainnointia ja päätelmien tekoa kerätystä aineistosta. Määrällinen arviointi on arvioitavan kohteen mittaamista ja sen selvittämistä, missä määrin esim. oppiminen on edistynyt. (Arviointi oppimisen tukena 1994, 9). Perinteisesti on käytetty lähinnä määrällistä arviointia, joka on toki yksiselitteisempää, mutta uuden opetussuunnitelman myötä ollaan painottamassa myös laadullista arviointia, joka sopii paremmin teemojen ja isojen kokonaisuuksien arviointiin.

5 OPETTAJAN TYÖ

Mitä ominaisuuksia vaaditaan opettajalta? Mikä on opettajan rooli? Tuleeko se muuttumaan koulukohtaisen opetussuunnitelman myötä? Mikä merkitys yleensä ottaen on opetussuunnitelmalla opettajan työlle?

5.1 Opettajalta vaadittavia ominaisuuksia

Olavi Wallin luonnehti vuonna 1883 opettajaksi aikovalle tarpeellisiksi ominaisuuksiksi

mm. seuraavia: ruumiillista terveyttä, siveellistä vakautta, rakkautta nuorisoon, kristillistä mielisuuntaa, raitista ja hilpeää mielenlaatua, sisällistä kutsumusta ja tiedollista kutsumusta. 1950-luvulla tuli seuraavia ajan henkeä kuvastavia vaatimuksia opettajalle: oppitunneilla vallitseva järjestys, rehellisyys, totuudellisuus, raittius, sukupuolietiikka. 1960-luku toi omat vaatimuksensa: työrauha, vaativuus tarvittaessa, velvollisuudentuntoisuus, innostuneisuus ja ystävällinen luonne. (Kari 1990, 135.)

Peltonen (1977) kuvaa opettajan roolia luonteeltaan dynaamiseksi, se riippuu koulun tavoitteista, jotka puolestaan ovat riippuvaisia yhteiskunnan kehityksestä. Huolimatta kirjan iästä, eivät sen ajatukset ole vielääkään kovin vanhentuneita. Peltosen mukaan opettajan tulee mm. kasvattaa sosiaalisuuteen, kyetä yhteistyöhön, kyetä kasvattamaan vastuuta ja ohjata oppilaiden aktiivisuutta tärkeimpiin asioihin tukahduttamatta luovaa lahjakkuutta.

OAJ:n opettajankoulutustyöryhmän mukaan hyvän opettajan ominaisuuksia ovat mm. koulutettavuus, laaja-alaisuus, analyttisyys, vastuuntunto, pitkäjänteisyys, vuorovaikutuskyky ja tasapainoisuus. (Opettaja 42/96, 9) Opettajalta vaadittaviin ominaisuuksiin on nykyisin tullut entisten lisäksi myös tieteellisyyden vaatimus.

5.2 Opettajan rooli

Selvitämme tässä luvussa roolin käsitteen, esitämme näkemyksiä opettajan roolista, sekä sen muuttumisesta tulevaisuudessa.

5.2.1 Roolin käsite

Rooli on sosiaalisen vuorovaikutuksen muotoja koskeva käsite, joka perustuu ympäristön odotuksiin. Roolin käsite selittää hyväksytyä ja odotettua erilaisuutta. Rooleja on erityyppisiä: tilanneroolit, jotka muodostuvat ihmisten välisissä kohtaamisissa; asemaroolit, joihin päästään tutkinnoilla tai testeillä; sekä statusroolit, jotka ovat saatuja,

pysyviä rooleja, joihin ei voi hankkia pätevyyttä. Opettajan rooli on tyypiltään asemaan liittyvä. (Sulkunen 1989, 142, 147.) Sosiaalinen rooli koostuu niistä odotuksista, jotka kohdistuvat tietyssä asemassa tai tehtävässä olevaan henkilöön. Ihmisen odotetaan käyttäytyvän asemansa ja tehtävänsä mukaan (Allardt 1983, 59.)

5.2.2 Käsitteitä opettajan roolista

Yrjönsuuri (1990) arvioi opettajan työtä koskevia käsityksiä viidestä ulottuvuudesta käsin:

1. Koulun toiminnan järjestäminen, johon kuuluu rehtorin tai koulunjohtajan rooli.
2. Muutosten merkitys koulun toiminnalle, eli kuinka tarpeellisenä opettaja pitää erilaisia muutoksia koulun kehittämisen kannalta.
3. Opettajan työn luonne. Miten opettaja kokee työn tavoitteellisuuden? Lyhyen ja pitkän tähtäimen tavoitteet.
4. Kuinka opettaja kokee kouluhallinnon tuen merkityksen?
5. Suhtautuminen oppilaisiin.

(Peruskoulun opettajien käsityksiä itsestään ja työstään 1990, 18-19)

Yrjönsuuren esittämät ulottuvuudet kuvaavat yleistä opettajan työnkuvaa ja ne ovat varsin keskeisiä myös meidän tutkimusongelmiemme kannalta. Kari (1988) korostaa opettajan ammattia kuvatessaan seuraavia tunnusmerkkejä: opettaja työskentelee palveluammattissa, eli hän auttaa oppilaita sopeutumaan yhteiskunnan jäseniksi. Opettajan tehtävä, vaikka edellyttääkin käytännöllistä opiskelua, perustuu kasvatustieteelliselle tietokokonaisuudelle. Aputieteitä ovat mm. filosofia, sosiologia ja psykologia. Työ on itsenäistä, omaan ammattietiikkaan ja yhteiskunnan eettisiin normeihin perustuvaa ja jatkuvasti muuttuvaa.

Engeström (1987, 62) kuvaa opettajan roolia esittäessään näkemystään hyvästä opetuksesta. Hänen mukaansa opetusprosessissa on tarkoituksena nivoa kaksi toimintaa, oppiminen ja opetus, mahdollisimman hyvin yhteen. Täysin se kuitenkin ei ole mahdollisista, koska oppilas oppii aina hieman eri tavoin kuin opettaja olisi toivonut.

Vaikka oppimista tapahtuu jatkuvasti ilman opetusta, on orientoitunut, tietoinen ja syvä oppiminen harvinaista ilman opetusta tai määrätietoista itseopiskelua. Opettaessaan opettaja johtaa oppilaiden opiskelua. Hänen työnsä tähtää tietoiseen ja täydelliseen oppimiseen. Se on samalla sivistyksen ja yhteiskunnan luoman kulttuurin, tietojen ja taitojen järjestelmällistä välittämistä oppilaille. Opettaja valitsee ja jäsentää opittavan sisällön. Hän nostaa siitä esille keskeiset periaatteet ja muovaa sen toimivaksi kokonaisuudeksi. Lisäksi hän varmistaa, että opiskelu etenee suunnitellulla tavalla johdonmukaisesti ja että siitä tulee täydellinen, kaikki osatekijät kattava prosessi.

Kyriacou (1991) määrittelee opettajan työtä niiden taitojen avulla, joita opettaja tarvitsee työssään. Näitä ovat: tavoitteiden määrittely, opetuksen suunnittelu, ja valmistelu, sekä opetusjärjestelyt. Opetustilanteeseen liittyviä taitoja ovat oppilaiden aktivointi ja motivointi, opetustilanteen hallinta ja organisointi, myönteisen oppimisilmapiirin ja työrauhan luominen ja ylläpitäminen. Lisäksi on oppilaiden arviointi ja oman työn arviointi.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1985, 59-60) kuvasi opettajan roolia melko tarkasti. Peruskouluasetuksen 115. pykälän mukaan opettajan tulee noudattaa vahvistettua opetussuunnitelmaa ja käsitellä vahvistetut oppimäärät. Hänen tulee pyrkiä saavuttamaan peruskoululle asetetut tavoitteet yhteistyössä oppilaiden ja heidän huoltajiensa kanssa. Myös kunnan opetussuunnitelma oli asiakirja, jota opettajan oli säädösten ohella opetuksessaan noudatettava. Asetettuja tavoitteita ei ollut mahdollista saavuttaa, mikäli opetus ja kasvatus perustui vain valtakunnalliseen oppimäärään. Tämän johdosta opettajan oli virkavastuulla noudatettava toimipaikkakuntansa opetussuunnitelmaa. Lopullinen tavoitteiden tulkinta tapahtui kuitenkin aina koulussa, ja yhteys opetussuunnitelmasta opetustyöhön tapahtui opettajan välityksellä. Opettajan oikeus ja velvollisuus oli suorittaa tällaista valintaa.

Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteiden (1985, 60) mukaan opettajan tulisi noudattaa seuraavia periaatteita suunnitellessaan opetusta ja valitessaan oppiainesta:

1. Oppiaineen sisällön valinta lähtee valtakunnallisessa oppimäärässä määritellyissä tiedollisista ja taidollisista tavoitteista ja sisällön valinnan perusteista.

2. Peruskoulun tiedollisen kasvatuksen tavoitteet korostavat formaalisten taitojen saavuttamista, joihin liittyy olennaisesti tiedon hankkimisen ja sen analysoinnin sekä soveltamisen taito. Näin ollen sisältöä valittaessa ja sen käsittelytapaa ja laajuutta arvioitaessa tulisi keskeisenä kriteerinä pitää sen merkitystä edellä mainittujen tavoitteiden saavuttamisen kannalta. Koulun opetuksessa esillä olevan tiedon tulisi ensisijaisesti olla väline edellä mainittujen valmiuksien saavuttamisessa.

3. Oppiaineen sisällön valintaa koskevilla ratkaisuisilla tulee ottaa huomioon myös se, miten läheisesti käsiteltävä asia liittyy oppilaiden omaan kokemuspiiriin, kotiseudun tapahtumiin ja elämään.

4. Opetussisällön valinnan perusteina voidaan pitää myös opetettavan asian ajankohtaisuutta ja merkitystä nuorille tämän päivän yhteiskunnassa sekä merkitystä jatko-opintojen kannalta.

Opetussuunnitelman (1985) toteutus aiheutti opetuksen uudistuksen tarpeen. Kouluissa tuli pyrkiä itseohjautuvaan oppimiseen. Omaehtoisen oppimisen perusajatuksena on suunnitelmallisuus ja kyky itse määrätä omat oppimistarpeensa. Ulkoista kontrollia vältetään ja pyritään herättämään sisäinen motivaatio, kiinnostus oppimiseen. Oppija arvioi itse myös tavoitteiden saavutuksia, mutta arviointia tulee myös ohjailta ja kritisoida. (Sauvala1988, Linnakylä1988). Kuntakohtaisen opetussuunnitelman merkityksestä käytännön työhön kerrotaan vielä myöhemmin luvussa opetussuunnitelman vaikutus opettajan työhön.

1980-luvun tutkimukset välittävät kuvaa opettajasta, joka ohjaa, suunnittelee, tekee aloitteita, jakaa tehtäviä, puhuu paljon ja esittää kysymyksiä. Opettaja vastaa näin toimiessaan opettaja-työnjohtajan odotuksiin. Opettajat ovat pitkän ajan kuluessa ratkaisseet tehtävänsä - saada oppilaat oppimaan - tuomalla omin suorituksin ja erilaista oppimateriaalia käyttäen esiin sen, mitä pitäisi oppia. Tällä tavoin on varmistettu, että sanoma välitetään oikein. Se, mitä oppilaat ovat oppineet, on sen sijaan jäänyt epävarmemmaksi. (Kääriäinen ym.1990,30.)

Opettajan työ voidaan nähdä yksilön, oppilaan tarpeista ohjautuvaksi tai tehtäväksi kasvattaa kansalaisia yhteiskunnan tarpeita varten. Opettajan pääasiallinen toiminta tapahtuu koulussa oppilaiden ja henkilökunnan parissa. Opettaja toimii myös oppilaiden vanhempien kanssa. Työhön vaikuttaa koko ympärillä oleva yhteiskunta. Opettajan ammatti onkin ihmissuhdeammatti, johon kuuluu päivittäin lukemattomia ihmiskontakteja. Ammatti on myös julkinen ammatti, koska työtä arvioi oppilaiden lisäksi koko koulun työyhteisö, oppilaiden vanhemmat sekä kouluhallinto. Koulu- uudistusten myötä hallinnollinen kontrolli on vähentynyt, mutta muu kontrolli on lisääntynyt.(Räisänen 1996, 17)

5.2.3 Tulevaisuuden opettaja

Opettajan roolin tulevaisuutta on mietitty erilaisissa tilaisuuksissa ja tutkimuksissa. Niistä voi huomata, että yllättävät tekijät tekevät ennakoinnin mahdottomaksi. Hyvänä esimerkkinä ovat ennusteet, jotka on tehty ennen lamaa. Niissä kuvataan hienoja malleja eriyttämiseen, yksilöllisyyteen, tukihenkilöryhmiin ym. Resurssien puuttuessa on kuitenkin jouduttu supistamaan entisistäkin voimavaroista ja pyritty rationalisoimaan toimintaa.

Yhteiskunnan uudet haasteet eivät yleensä syrjäytä opettajaa, vaan tekevät hänen olemassaolonsa entistä tarpeellisemmaksi. Myöskään opettajan perusolemukseen yhteiskunnallisen kehityksen mukana tuomat vaatimukset eivät ulotu. Kehittymistä

opettaja kuitenkin tarvitsee. Opettajalle ei riitä enää perinteinen tiedon siirtäminen. Olennaista on ohjata oppilas tiedon luo. Nyky-yhteiskunnassa on tärkeää tietää, mistä tarvittavan tiedon löytää, sillä kukaan ei enää pysty hallitsemaan kaikkea tarjolla olevaa tietoa. Tulevaisuudessa opettajan tulee kyetä entistä enemmän yhteistyöhön, tieteelliseen ajatteluun ja olla valmis jatkuvaan kouluttautumiseen. (Kari, J. 1988, 108-109)

Opettajan roolin kehittymistä voidaan peilata myös yhteiskunnan kehittymiseen: työ on muuttunut "käsityöläisen" työstä rationaalisen ja humanin vaiheen kautta yhteiskunnallistuneeksi. Käsityövaihetta edustavat opettajat, jotka yksin työskennellen ovat jakaneet oman opetusalan tietoa ja muodollisesti hoitaneet virkaan liittyvät tehtävät ottamatta huomioon oppilaita yksilöinä enempää kuin muitakaan työyhteisön jäseniä. Rationalisoidun työn vaiheeseen ovat kuuluneet opetuksen tavoitteiden määrittely helposti mitattavana päätekyttäytymisenä, teknologiset ratkaisut, runsas työkirjojen käyttö ja muu sovellusta vaille jäävä toiminta. Humanin työn vaiheeseen puolestaan kuuluu opettajien yhteistyön ja vastuunjaon lisääntyminen. Oppilaat huomataan sekä yksilöinä että ryhmän jäseninä. Opettajan rooli on muuttumassa tiedon jakajasta opintojen ohjaajaksi ja tukihenkilöksi. Hänellä tulee olla visio tiedoista ja taidoista, joita nuoret tarvitsevat aikuisina toimiessaan yhteiskunnassa. (Kääriäinen ym. 1990, 130 - 131.)

Karonen & Lauriala (1986, 158) kuvaavat koulujen kehityssuuntaa kirjassa *Kokeileva koulu*. Opettajien roolille he löytävät seuraavia painopistealueiden muutoksia: yksilöllisempiä kontakteja oppilaisiin, diagnosointi-, havainnointi- ja arviointitaitojen korostumista ja oppimateriaalien valmistamista. Lisäksi korostuvat suunnittelu- ja organisointitaidot, yhteistyö muun henkilökunnan ja oppilaiden vanhempien kanssa sekä avoimempi vuorovaikutus lähiyhteisöön ja -kulttuuriin.

Lahdes (1986) listaa tulevaisuuden koulutyön keskeisiä muutospiirteitä näin:

1. Koulutyön yhteissuunnittelu lisääntyy
2. Oppilasryhmittely ja lukujärjestys tulevat joustavammiksi.
3. Opettaja muuttuu tiedon lähteestä opintojen ohjaajaksi ja virikkeiden antajaksi.
4. Opettajien tiimityöskentely lisääntyy koulun henkilökuntarakenteen monipuolistuessa.

Koulutyön yhteissuunnittelu on jo lisääntynyt -94 opetussuunnitelman myötä, joustavuus on kasvanut. Opettajan roolin muuttuminen on tosin ollut varsin eritasoista johtuen yksilöiden välisistä eroista heidän vaihtelevasta muutoshalukkuudesta ja -kykyisyydestä. Myöskään koulujen henkilökuntarakenne ei ainakaan vielä ole ainakaan monipuolistunut, mikä selittyy varsin pitkälle määrärahojen vähyydellä.

Ennen opettajilla oli ikään kuin teknikon rooli jakeluketjussa, joka ulottui opetushallituksesta luokkahuoneisiin, mutta nyt heidän on otettava ammatillinen vastuu kouluopetuksen tavoitteiden ja arvojen siirtämisessä johdonmukaiseen kasvatuskäytäntöön. Tiedon ollessa suhteellista ja varauksellista, on ilmeisen välttämätöntä muuttaa opetustyön kulttuuria ja koulujen organisaatiokulttuuria. (Arviointiraportti peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksesta 1996, 74)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994) mukaan opettaja on tulevaisuudessa yhä enemmän oman työnsä kehittäjä, mikä on yksi koulukohtaisen opetussuunnitelma-ajattelun lähtökohdista.

5.3 Opetussuunnitelman vaikutus opettajan työhön

Opettajan työn virallisena ohjeena on opetussuunnitelma, mutta kuinka paljon sillä on

merkitystä käytännön opetustyössä? Kansanen (Luokanopettaja 5/94) sanoo, ettei niin edistyksellistä opetussuunnitelmaa ole kirjoitettukaan kuin POPS 1, mutta senkin toteuttamisessa oli ongelmia. Hänen mielestään opetustapahtuma ei ole niin yksinkertainen, että sitä muutettaisiin opetussuunnitelmalla, eli opetus muuttuu, jos opettaja muuttuu. Keskeinen kysymys onkin, mikä on opetussuunnitelman vaikutus opettajaan ja sitä kautta opetustapahtumaan?

5.3.1 Aikaisempia tutkimustuloksia

Räisänen (1996, 65) kuvaa opettajien toimintaa koulussa vuonna 1990, jolloin kuntakohdittaiset opetussuunnitelmat olivat olleet jo viisi vuotta käytössä. Jotkut opettajat määrittelivät työroolinsa ohjaajiksi ja työn organisoijiksi. Toiset taas kertoivat, että he opettavat, niin kuin se perinteisesti ymmärretään. Yksi opettaja kertoi olevansa kuin näyttelijä, jolla on päivittäin uusi show. Toinen sanoi, ettei hän opeta mitään. Hän on vain paikalla kun oppilaat opiskelevat. Eli toiminta oli erittäin vaihtelevaa ja opettajasta riippuvaa.

Campbell (1985, 34) toteaa, että opettajat jatkuvasti muokkaavat ja soveltavat kirjoitettua opetussuunnitelmaa oppilaille ainutkertaisiksi oppimiskokemuksiksi ja rekonstruoivat luovasti opetussuunnitelmaa heihin kohdistuvien sekä paikallisten että kansallisten odotusten ja vaatimusten vaikutuksessa.

Opetustapahtuman ja -suunnitelman yhteyttä on tutkinut Korkeakoski (1989). Alla olevasta taulukosta on nähtävissä, että opetussuunnitelma on hänen tutkimuksissaan osoittautunut vähämerkityksiseksi tekijäksi opetuskäyttäytymistä tarkasteltaessa.

Taulukko 1. Opettajan virikeympäristö (Korkeakoski 1989)

opetuskäyttäytymistä muokkaavat tekijät	merkitykselliset muut tekijät	vähämerkityksiset tekijät
opetuskokeilu	oppikirja	kouluhallinto
kollega (esim. saman aineen opettaja)	opettajan opas	opetussuunnitelma
poikkeuksellisen hankala	oppilaat	Veso-koulutus
luokka	opettajatoverit	koulun muu henkilökunta
opetuksen ohjaustehtävä	koulun ihmissuhteet	hallinnon ohjeet
tms. kehittämistehtävä	pitempikestoiset kurssit	vanhemmat

Kosunen (1994) tutkimus antaa hieman suuremman merkityksen opetussuunnitelmalle luokanopettajan työtä tarkasteltaessa. Vaikka opetussuunnitelma koettiin vasta viidenneksi tärkeimpänä asiana opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen, opettajan persoonallisuuden, erilaisten työtapojen, opettajien yhteistyön ja opetusvälineiden jälkeen, niin useimmat opettajat pitivät sitä kuitenkin tärkeänä tai melko tärkeänä. (Kosunen 1994, 168)

Vaikka opetussuunnitelman merkitys nykyisin onkin ehkä kasvanut, näyttää siltä, että viralliset opetussuunnitelmat eivät ole opettajan työssä olleet kovin hallitsevassa asemassa. Virallisen opetussuunnitelman ohessa on havaittu selviä toimintamalleja, joita ei ole kirjattu varsinaisiin tavoitteisiin. Näiden toimintamallien kokonaisuutta kutsutaan piilo-opetussuunnitelmaksi.

5.3.2 Piilo-opetussuunnitelma opettajan näkökulmasta

Piilo-opetussuunnitelma ei muodostu opettajan tietoisista pyrkimyksistä vaan koulutyön ehdoista: oppitunnin pituudesta, ainejaosta, koulun hierarkiasta, todistusjärjestelmästä, koulutyön sisällön ja oppilaiden kokemuksen välisestä kuilusta, opettajien oppilaiden sosiaalisesta taustasta jne. (Broady, 1989, 89).

Piilo-opetussuunnitelmaan sisältyy seuraavia oppilaille asetettuja vaatimuksia: täytyy osata työskennellä yksilöllisesti, pitää olla tarkkaavainen, on osattava odottaa. On kyettävä kontrolloimaan itseään motorisesti ja verbaalisesti ja unohtettava oma kokemusmaailmansa. Lisäksi vaaditaan alistumista opettajan näkymättömään auktoriteettiin. (Broady 1989, 97.)

Haluammeko opettaa ihmiset odottamaan, piilottamaan omia ajatuksiaan tai hyväksymään hiljaisen, hyvin menestyvän tai erityisen heikon oppilaan henkisen painostuksen? Piilo-opetussuunnitelma pitää sisällään oppilaiden toiveita, opettajan tottumuksia, koulun käytänteitä-jotka usein on puettu perinteiden asuun, tai jäänteitä menneestä maailmasta. (Opetussuunnitelma uusiksi 1993, 45)

Piilo-opetussuunnitelma ei ole aina ollut "piilossa", vaan se on ollut luonnollinen ja ajanmukainen opetussuunnitelma. Ennen pidettiin itsestään selvänä, että opettajan tuli pitää kuria, rangaista, opettaa kunnioittamaan ylempiä arvoja ja pysymään hiljaa. Toisen maailmansodan jälkeen alkoi "kuripedagogiikka" väistyä uuden koulun tieltä, ainakin tavoitetasolla. (Broady 1989, 102.)

Ainoa tapa puuttua piilo-opetussuunnitelmassa oleviin asioihin on tiedostaa ja hahmottaa ne ja opetella asioiden tunnistamista. Piilo-opetussuunnitelman julkistaminen tuo varmuutta kasvatustyöhön ja yhteisö oppii kehittämään työtään. (Opetussuunnitelma uusiksi 1993, 46). Pyrittäessä muuttamaan opetusta onkin uuden opetussuunnitelman tekeminen aloitettu arvokeskustelulla, jossa on selvitetty ihmisten käsityksiä ja arvoja koulun toiminnasta ja periaatteista. Näin on yritetty vähentää piilo-opetussuunnitelman merkitystä ja luoda perustaa todelliselle muutokselle.

6. KOULUN MUUTOS

Käsitlemme tässä luvussa muutoksen käsitettä, koulun kehittämistä, muutosta opettajan kannalta, sekä opettajan roolia opetussuunnitelman kehittäjänä.

6.1 Muutoksen käsitteestä

Muutos on uusien asioiden ja ideoiden oppimisprosessi (Fullan 1992). Samoin Kontiainen (1991, 61) toteaa muutoksen olevan uusien käytänteiden, tietojen ja taitojen oppimista. Jauhiainen (1996) pitää näitä määrittelyjä kuitenkin varsin kapea-alaisina ja toteaaakin, että muutos ei oppimisessakaan voi olla vain uuden luomista, vaan myös jo aiemmin opitun parempaa hallintaa, eikä kaikki muutos ole oppimista.

Miten muutos sitten ilmenee? Nurmi (1990) on jaotellut muutoksen tyypin määrälliseen, laadulliseen ja rakenteelliseen muutokseen. Määrällinen muutos tarkoittaa tiedoissa, taidoissa tai toiminnassa tapahtuvaa vähenemistä tai lisääntymistä. Laadullinen muutos taas on olemassaolevan tilanteen korjaamista sekä tiedon tai taitojen syventämistä. Sisäisten mallien ja käsitejärjestelmien uudelleen järjestyminen on yksilön rakenteellista muutosta. Organisaatiossa rakenteelliset muutokset koskevat sen toiminnan struktuurin muutosta.

Muutos on aina sidoksissa aikaan, sillä muutoksessa on kysymys ilmiön ominaisuuksien erilaisuudesta kahtena eri ajankohtana. Ihmisen muutoksessa on helpointa saada aikaan muutosta tiedoissa, kun taas asenteiden muuttaminen on pitempiaikainen prosessi. Vieläkin vaikeampaa on saada muutosta aikaan ihmisen käyttäytymisessä. (Jauhiainen 1996, 7.)

Tutkimuksemme kannalta keskeinen muutoksen käsite on kehittyminen. Miten opettaja ja koulu kehittyvät? Muutoksen ja kehittymisen erona Sava (1991, 21-22) näkee sen, että muutos on ilmiönä luovempi ja uusiutuvampi, kun taas kehitys pohjautuu selvemmin jo

olemassaolevaan. Opettajan kehittymisen katsotaan olevan kiinteästi yhteydessä koulun muutosprosessin onnistumisessa. (esim. Fullan 1992; Campbell 1985)

Organisaation tasolla Juuti (1991) on käyttänyt 2-vaiheen oppimista kuvatessaan sellaisten kehittämissuunnitelmien etsimistä, jotka vaikuttavat organisaation arvoihin ja toimintaan. 1-vaiheen oppiminen on hänen mukaansa vain virheiden ja epäkohtien etsimistä ja korjaamista. Koulun muutokset ovat olleet tähän asti enemmän ensimmäisen asteen muutoksia ja 1990-luvun haasteena onkin toisen asteen muutokset, jotka vaikuttavat syvästi koulun toimintaan (Fullan & Stiegelbauer 1991).

6.2 Koulun kehittäminen

Koulun kehittämisen strategioita on Hämäläinen (1994) kuvannut jakamalla ne neljään eri suuntaukseen. Kaikille yhteistä on se, että ne ovat lähtöisin liike-elämästä, joten niiden käyttö koulun kehittämisessä ei ole aivan ongelmattonta. Suuntaukset ovat prosessiltaan melko samankaltaisia ja ero onkin kehittämisen painopisteessä.

Ensimmäinen kehittämissuunta kiinnittää huomiota koulun ilmapiiriin. Keskeiseksi tulivat henkilöstön väliset yhteistyösuhteet ja ryhmien toiminta. Tärkeää oli koulun toimintaprosessien kehittäminen, kun taas opetuksen sisällön ja koulun tulosten arviointi jäi vähemmälle. Tämä suuntaus vallitsi 1960-luvulla ja pohjautui organisaation kehittämisen, OD-strategiaan. Tehokkaasti toimivasta koulusta alettiin puhua 1970-luvulla. Etsittiin hyvän koulun piirteitä, jotka edistävät oppilaiden oppimista. Keskeisinä kehittämisen kohteina olivat koulun toimintatavat, ilmapiiri, kulttuuri ja oppilaskohtaiset tekijät. Hämäläinen mainitsee kolmantena kehittämissuuntana strategisen kehittämisen. Siinä koululle pyritään löytämään yhteinen visio, jossa huomioidaan ympäristön muutokset. Tällöin päästään koulun kehittämisessä pitkäaikaiseen prosessiin, pois yksittäisistä projekteista. 1990-luvulla siirryttiin laatujohtamiseen, jossa pääpaino on asiakkaiden tarpeissa. Työyhteisön, työprosessin ja tulosten jatkuva kehitys takaavat toiminnan laadun. Pyrkimyksenä on korkeatasoiset oppimistulokset sekä henkilöstön sitoutuminen ja

osallistuminen.

Mitä strategiaa peruskouluopetuksen uudistus edustaa? Jauhiainen (1996, 9.) toteaa, että on lähdetty visioimaan tulevaisuutta ja painotettu koulun kokonaisukehitystä. Toisaalta on pyritty saamaan vanhemmat ja oppilaat mukaan koulun kehittämiseen korostamalla asiakaslähtöisyyttä. Koulun itsearviointi ja laadun kehittäminen on yhdistetty. Koulun tehokkuus on myös tullut yhtenä näkökulmana puhuttaessa koulun kehittämisestä. Peruskoulu-uudistuksessa kehittämisen lähtökohta on opetuksen sisällöllisissä seikoissa, ei niinkään organisaation kehittämisessä.

Oppivasta organisaatiosta on alettu etsiä ratkaisua muutokseen (mm. Senge 1990; Dalin 1993). Siinä on keskeisenä organisaation toimintojen ja kokonaisuuden tunteminen, joka taas perustuu systeemiseen ajatteluun. Tämä ajattelutapa auttaa näkemään muutoksen kannalta tärkeimmät toiminnot. Näin voidaan kehittäminen kohdistaa useampaan eri tekijään yhtä aikaa, kun huomataan eri toimintojen keskinäiset suhteet. Muita oleellisia seikkoja oppivassa organisaatiossa ovat mm. kaikkien jäsenten oppimishalukkuus, yhteinen visio, yhteistyössä oppimisen ja mentaalisten mallien kyseenalaistamisen. Lisäksi oppivan organisaation tunnusmerkkejä ovat sitoutuminen, halu uudistua, itseohjautuvuus ja ryhmätyöskentely.

Mainitut oppivan organisaation piirteet voi liittää myös koulukohtaisen opetussuunnitelman laatimiseen. Koulun kehittäminen ja opetussuunnitelman laatiminen vaativat tekijöiltä juuri edellä kuvattuja piirteitä. Aikaisemmin koulut ovat pitkälti keskittyneet opetuksen toteuttamiseen, ei juurikaan kehittämiseen. Opettajat eivät ole tottuneet miettimään yhdessä koulun kehittämistä, yhteisiä päämääriä ja keinoja päämäärien saavuttamiseksi. Toinen tutkimuksemme tavoitteista onkin selvittää opettajien kokemuksia koulukohtaisen opetussuunnitelman laatimisesta.

6.3 Muutos opettajan kannalta

Muutoksen kokeminen ja siihen osallistuminen on hyvin henkilökohtaista. Tästä johtuen myös sitoutuminen vaihtelee. Opettajan sitoutumiseen vaikuttaa perinteinen käsitys opettajuudesta, sillä opettajan praktisesta ajattelusta liian kauaksi jäävät, laaja-alaiset kehittämishankkeet aiheuttavat helposti muutoksen vastustamista. (Jauhiainen 1996, 11.)

Fullan & Stiegelbauer (1991) näkevät seuraavat seikat tärkeiksi opettajan kannalta, jotta uudistus voi toteutua:

- * opettajan on huomattava, että uudistuksesta on hyötyä hänen oppilailleen
- * uudistuksen pitää sopia opettajan praktiseen tietoon eli uudistuksen on toimittava luokassa siten, että opettaja tuntee hallitsevansa luokkatilanteen
- * uudistuksen tavoitteet pitäisi olla selviä, liika teoretisointi ja filosofointi estää kehittymisen alkamisen
- * opettajan on koettava, että saadut palkkiot ovat suuremmat kuin uhratut kustannukset (uudet taidot, ihmissuhteet, ammatissa eteneminen, raha).

Hämäläinen ja Sava (1989, 112) ovat koonneet yhteenvedon koulun kehittämisen esteistä:

- 1) Muutoksen tuomaa hyötyä ei ymmärretä.
- 2) Hanke kohdistuu opettajien mielestä epäolennaisiin asioihin.
- 3) Hanke lisää kohtuuttomasti työmäärää.
- 4) Hanke on liian vaikea toteutettavaksi nykyisellä ammattitaidolla tai kohtuullisenkaan koulutuksen jälkeen.
- 5) Hankkeeseen liittyy liikaa kielteisiä ennakoasenteita.
- 6) Työyhteisön jäsenet vaihtuvat liian tiheästi.
- 7) Kehittämiskeinot eivät näytä tukevan tavoitteisiin pääsyä.

Koulun kulttuuri voi myös olla kehittymisen esteenä. Kouluissa vallitsevaa näkymätöntä säännöstöä on Karjalainen (1990) kuvannut myyteiksi, jotka ohjaava koulun toimintaa. Tällaisia myyttejä ovat mm. opettajan työn yksityisluonne, joka estää todellisen

keskustelun ongelmista ja yhteistyön; oikeassa olemisen, joka taas vaatii voimakkaita ja selkeitä kannanottoja; työn stressaavuuden ja alipalkkaisuuden, jolla selitetään osallistumattomuus itsensä ja koulun kehittämiseen. Nämä ammattitaidon myytit estävät kriittisten ja tiedostavien ajatusten esiintymisen ja pitävät yhteistoiminnan pinnallisena. Ammatillisen keskustelun ja todellisen muutoksen mahdollistuminen edellyttää tällaisten myyttien romuttamista. Myyttien voimakkuus varmasti vaihtelee paljonkin eri työyhteisöissä, mutta niiden olemassaolo on kuitenkin tunnustettava.

Merkittävä tekijä koulun kehittämisessä on koulun organisaatio ja työnjako. Koulun johtaja/rehtori on erottunut muista opettajista, jotka taas ovat olleet tasa-arvoisia. Ongelmana on ollut päätösvallan puuttuminen. Epävirallisista valtasuhteista on syntynyt klikkiytymiä ja valtakeskittymiä, jotka saattavat olla esteenä koulun kehittymiselle. (Jauhiainen 1996, 16.)

Koulun kehittämisen edellytyksiä on Fullan (1992) kuvannut seuraavasti:

- * Uudistuksen aloitus; pitäisi perustua todelliseen aktiivisuuteen, toiminnan näkyvyyteen ja selkeyteen eli toiminnan olisi oltava osallistuvaa ja aloitteellista, jolloin ainakin valtaosa opettajista saataisiin mukaan. Lisäksi aloituksen on perustuttava olemassaolevaan tilanteeseen.
- * Uudistukseen kohdistuva tuki ja paine; tuki koskee sekä henkisiä että konkreettisia resursseja ja painetta tarvitaan, että huomattaisiin uudistuksen suunta ja tarve.
- * Toiminnan ja asenteiden vuorovaikutus; tarvitaan mahdollisuutta kokeilla uudistusta käytännössä, jotta asenteet voivat muuttua.
- * Omistautuminen uudistukselle; omistautuminen tarkoittaa opettajan sitoutumista ja tunnetta siitä, että pystyy osallistumaan uudistamiseen.

Tärkeää koulun uudistumisen onnistumisessa on myös jatkuvuus. Liian suuri opettajien vaihtuvuus voi olla esteenä uudistuksen jatkuvuudelle, sillä keskeisen henkilön siirtyminen saattaa katkaista kehittämisprosessin. Näin olisikin tärkeää koko kouluyhteisön

sitoutuminen uudistukseen. Tavoitteiden pilkkominen pieniksi osatavoitteiksi helpottaa tavoitteiden saavuttamista, sillä siten uudistuksen tulokset näkyvät nopeammin. Tällöin uudistus on helpommin hallittavissa ja opettajien motivaatio pysyy korkeampana. Koulukohtaisessa opetussuunnitelmauudistuksessa on hieman ollut tätä totaalisen ja äkillisen uudistamisen henkeä. Koulun rehtorin tuki ja aloitteellisuus on merkittävä tekijä uudistuksen onnistumisessa. Rehtorin on pystyttävä katsomaan tulevaisuuteen, mutta samalla hänellä on oltava selkeä näkemys uudistuksen etenemisestä. Rehtorin on huolehdittava, että uudistuksesta ei tule hänen omaa projektiaan, sillä opettajien sitoutuminen saattaa heiketä, jolloin koko muutosprosessi on vaarassa epäonnistua. (Jauhiainen 1996, 17.)

6.4 Opettajan rooli opetussuunnitelman kehittäjänä

Millaiset valmiudet opettajilla on lähteä kehittämään opetussuunnitelmaa? Mitä aiemmat tutkimukset kertovat opettajien opetussuunnitelmatyöstä?

6.4.1 Edellytykset opetussuunnitelmatyölle

Opettajat eivät ole päässeet vaikuttamaan opetussuunnitelmiin suurestikaan ennen vuotta 1985, jolloin tulivat kunnalliset opetussuunnitelmat. Niitä valmisteltaessa oli jo jonkin verran mukana myös ns. riviopettajia, joilla on käsitystä koulun arjesta. Todella suuri muutos on käynnistynyt v. 1994, kun jokainen koulu laatii itse oman opetussuunnitelman-
sa.

Koska opettajat loppujen lopuksi päättävät itse, mitä oppitunneilla tapahtuu, on muutoksen lähde sisäisestä motivaatiosta ja vapaaehtoisesta uudistumishalusta. Tämä perusajatus on ollut lähtökohtana vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistukselle. Kun opettajat saadaan itse ideoimaan ja suunnittelemaan opetustaan, he todennäköisesti ovat kiinnostuneempia sen kehittämistä ja myös sitoutuneempia saavutettuihin tuloksiin. Aivan esteetöntä "uuden koulun" tuleminen ei kuitenkaan ole. Koulun sisäisen suunnittelun onnistuminen

riippuu oleellisesti koulun rehtorin ja opettajien suhtautumisesta opettajan työhön ja rooliin. Eggleston (1977) erottaa kolme erilaista suhtautumistapaa:

1) Vastaanottava näkökulma (received perspective), jolloin opettaja vain toistaa ylempien viranomaisten antamia ohjeita. Hän tekee vähän omia ratkaisuja, viittaa vain ohjeisiin ja opettaa oppikirjan mukaan. Tämä on opetuksen suunnittelun rationalistinen malli.

2) Heijastava näkökulma (reflexive perspective), jolloin opettaja on sisäistänyt ohjeen tulkiten niitä oppilaiden kannalta. Opettaja täydentää oppikirjaa tarvittaessa siten, että läpäisyaiheiden näkökohtia tulee mukaan. Tämä on opetuksen suunnittelun tulkintamalli.

3) Uudelleen struktuoiva näkökulma (restructuring perspective), jolloin opettaja rakentaa oppimistilanteita irti ainejaosta. Opetusta ei suunnitella oppikirjan pohjalta vaan yhteistyössä oppilaan ympäristöön liittyen. Tämä on opettajien yhteisen suunnittelun malli. Nykyään on pyritty kolmanteen malliin, jossa opettaja toimii selvästi opetuksen tutkijana ja kehittäjänä eikä vain aikaisemmin jäsenetyn tiedon välittäjänä. Näin ollen opettajalla on mahdollisuus toimia myös oman opetussuunnitelman laatijana.

Opetussuunnitelmatyön onnistumisen kuten koko koulun kehittämisen edellytyksenä on opettajan kehittyminen (Campbell 1985). Opettajan kehittyminen tapahtuu oppimisen avulla. Näin opettajan kyky koulun kehittäjänä ja opetussuunnitelman aktiivisena osallistujana kasvaa. Miten opettajille on tarjottu koulutusta opetussuunnitelman tekemiseen? Nias ym. (1992, 79-92) osoittaa, että opetussuunnitelmatyö tarjoaa monia mahdollisuuksia uuden oppimiseen. Ensimmäiseksi Nias ym. mainitsevat prosessin aikana tarjottavan muodollisen koulutuksen, luennot ja seminaarit. Muodollisiksi oppimistilaisuuksiksi katsotaan myös erilaiset kokoukset ja työryhmissä toimiminen. Toisena oppimismahdollisuutena nähdään työyhteisössä tapahtuva sosiaalistuminen, jossa edelläkävijät ohjaavat hitaampia ja tätä kautta tapahtuu oppimista. Kolmanneksi opetussuunnitelmatyö vaatii opettajilta enemmän yhteistyötä kuin aiemmin. Tällöin vuorovaikutus toisten kanssa lisää tietoista reflektiivistä toimintaa. Samoin opetussuunni-

telmatyö rohkaisee ja vaatii keskustelemaan opetuksellisista asioista. Keskustelu kollegan kanssa todettiin erittäin tärkeäksi oppimisen keinoksi.

Syrjäläinen (1992) on tutkinut mm. opettajien asenteita tutkimuksessaan "Muuttuuko koulu?". Syrjäläisen tutkimuksessa oli kysymyksessä Koulu 2000 -projekti, jossa pääpaino oli modernin teknologian - sähköpostin ja yleensäkin tietokoneiden - käytössä. Opettajien muutosvastarinta perustui mm. oman osaamisen epäilemiseen. Opettajat tunsivat itsensä riittämättömiksi uusien haasteiden edessä. Asiantuntija-avun puuttuminen koettiin suureksi ongelmaksi. Muita syitä vastarintaan olivat muutosten paljous ja niiden nopeus. Opettajilla ei ollut aikaa sopeutua edelliseen uudistukseen, kun jo tuli seuraavia. Myös rehtorin saneleva ote ärsytti opettajakuntaa. Opettajat tunsivat itsensä aliarvostetuiksi sananvallan puuttuessa. Myös epäily, että muutokset eivät välttämättä olleetkaan tarpeesta nousseita, vaan muutoksia muutosten vuoksi, sai opettajat vastustamaan rehtoria. Opettajat kyllä arvostivat rehtorin innokkuutta ja uudistushalukkuutta, mutta vieroksuivat sitä kuilua, joka oli rehtorin ideoiden ja luokanopettajan arjen välillä. Projektia leimasi alusta asti myös jonkinlainen epämääräisyys, eli opettajat eivät tieneet, mitä heiltä odotettiin, mihin heidän tulisi sitoutua, kuinka paljon se veisi energiaa ja olisiko siitä jotain hyötyä heidän työssään. (Syrjäläinen 1992)

Syrjäläisen kuvaamat vaikeudet ovat varauksin sovellettavissa myös opetussuunnitelmatyön tekemisen ongelmiin. Opettajain huoneen sisäinen ilmapiiri on ratkaisevassa asemassa, kun yritetään muuttaa koulun käytänteitä, jotka saattavat olla hyvinkin vanhoja. Mitä ominaisuuksia opettajalla tulisi olla, jotta hän toimisi hyvin opetuksensa tutkijana ja kehittäjänä? Malinen (1992) on koonnut näitä ominaisuuksia seuraavasti:

- 1) Opettajan on osattava yhdistää tavoitetiedosta, oppiainetiedosta ja oppilasta koskevasta tiedosta kokonaisuus, joka on käyttökelpoinen hänen opetustyössään. Tämä edellyttää opetuksen aihepiirin tuntemusta sekä taitoa soveltaa kasvatopsykologista ja -sosiologista tietoa opetustilanteisiin.

2) Opettajalla on oltava didaktista valmiutta toimia opetuksessaan joustavasti tavoitteita noudattaen. Didaktisten prosessien toteutusta on tutkittu, mutta lisäksi tarvitaan taitoa, jopa luovaa toimintaa. Yhteys opetussuunnitelmasta tähän vaiheeseen edellyttää tavoitteiden sisäistämistä sekä oppilaiden elämäntilanteiden ja oppimisprosessien tuntemusta.

3) Opettajan on osattava arvioida antamaansa opetusta ja tuloksia objektiivisesti ja monipuolisesti. Tämä on edellytys yleiselle opetussuunnitelman arvioinnille ja kehittämiselle. Se edellyttää arvioinnin muotojen ja kehittämisprosessin tuntemusta ja toisaalta taitoa rinnastaa asetettuja tavoitteita opetusprosessiin ja tuotoksiin. (Malinen 1992, 93-94)

Kosunen maaliskuussa 1993 tekemien haastattelujen mukaan opettajilla näyttäisi olevan runsaasti potentiaalista kehittämishalukkuutta. Lisäksi yli puolet opettajista ilmoitti uskovansa, että koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan siirtyminen tulee muuttamaan myönteisellä tavalla opetustyötä heidän koulussaan. (Kosunen 1996, 169-170)

6.4.2 Aikaisempia tutkimustuloksia

Luokanopettaja (5/94) listaa ongelmia, joita on esiintynyt akvaariokouluissa opetussuunnitelmaa tehtäessä. Ongelmina ovat olleet yhteisen ajan löytäminen, lamamasennus, aloittamisen vaikeus ja työnjakaminen aineryhmissä. Myös uusi oppimiskäsitys on koettu vieraaksi samoin kuin opetussuunnitelmatekstin kirjoittaminen niin, että se avautuu ulkopuoliselle.

Parhaiten opetussuunnitelma-prosessissa ovat viihtyneet ne, jotka hyväksyvät opettajan toimenkuvan laajentumisen. Suunnittelun osuus kasvaa ja muuttuu, työ suuntautuu entistä enemmän tiimin ja yhteisön suuntaan, virkamiesroolista siirrytään kohti "asiakaspalvelua" ja asetutaan myös arvioitaviksi. Tutkijoiden mukaan koulut ovat perinteisesti eläneet varsin suojattua ja eristäytynyttä elämää ja työtä on tehty yksin. Opettajat eivät ole

tottuneet arvioimaan julkisesti ja yhdessä omaa toimintaansa. Vaikein tilanne on niille, jotka mieltävät työnsä praktisesti. Nämä opettajat eivät perusta teoriasta, kokevat työssään palkitseviksi vain oppilaiden saavutukset eivätkä ole kiinnostuneita vuorovaikutuksesta muitten opettajien, vanhempien ja hallintoviranomaisten kanssa. (Hellström, 1994.)

Akvaariokouluissa kokemus prosessista on ollut myönteinen: työ on palkinnut sekä henkisesti että konkreettisesti. Tavallisten koulujen opettajat eivät tule saamaan vastaavia palkkaluokkakorotuksia (akvaario- ja koulukohtaiset palkkaluokat sekä kuntakohtaiset palkkiot) eivätkä samanlaista koulutukseen pääsyä ja vapautuksia opetuksesta.

Räisäsen (1996) mukaan koulujen johtajat ja rehtorit olivat innostuneita opetussuunnitelmatyöstä, johon he olivat saaneet koulutusta. Muut opettajat eivät olleet saaneet koulutusta, eivätkä kaikki olleet innostuneita suunnittelusta. Osa opettajista piti suunnittelua turhauttavana työnä, johon johtajat yrittivät heitä kannustaa. Opetussuunnitelmatyö koettiin lisärasitukseksi, koska se ei opettajien mielestä uudista heidän ammattitaitoaan, joka opettajien mielestä on ratkaisevinta koulunkehityksessä ja opetuksen uudistamisessa.

Opetussuunnitelmatyössä korostunut ryhmätyö nähtiin positiivisena asiana. Jauhianen (1996) mukaan työryhmätoiminnan etuna nähtiin koulun toiminnan kokonaisvastuuseen kasvaminen, eli opettajat näkivät muutakin kuin oman oppiaineensa. Työryhmien työskentely mahdollisti osittain myös erikoistumisen oman henkilökohtaisen kiinnostuksensa mukaan. Työryhmien toiminnassa oli paljon eroja. Joidenkin ryhmien vaikeuksien katsottiin johtuvan tottumattomuudesta vastuunottoon, tuen puutteesta, aikapulasta, epäselvästä tehtäväkentästä, motivoitumattomuudesta ja turhautumisesta. (Jauhianen 1996, 33)

Kosusen (1996) mukaan opettajilta vaaditaan opetussuunnitelmatyössä erityisesti halua tehdä yhteistyötä ja pyrkimystä ajatella laajasti, koko koulun tasolla, kapean "luokkani on linnani" -ajattelun sijaan. Tuen saaminen opettajakollegoilta ja kollegiaalisuuden

kokeminen saattavatkin olla välttämätön edellytys koko koulun mukaansaamiseksi kehittämishankkeeseen. (Kosunen 1996, 130)

Mitä kouluissa sitten on tehty, kun se on vaatinut niin paljon työtä ja ymmärrystä, sekä aiheuttanut iloa ja surua, monenlaisia mielipiteitä. Seuraavaksi esittelemme prosessin, joka on käyty läpi em. akvaariokouluissa, sekä tutkittavissa kouluissa.

7 OPETUSSUUNNITELMATYÖN PROSESSIN KUVAUS

Hellström (1994) kuvaa opetussuunnitelman valmisteluprosessia, joka on lähes kaikissa akvaariokouluissa mennyt samassa järjestyksessä:

1. Työskentelyotteen hahmottelu ja virittäytyminen
2. Arvokeskustelu
3. Yleisen osan työstäminen
4. Luokka-asteittainen toteuttamissuunnitelma
5. Tiedonaloitteiset/ainekohtaiset sisällöt
6. Arviointiosa
7. Kirjoitetun kokeilu ja korjailu.

Alla oleva taulukko kuvaa opetussuunnitelmaprosessia, joka ei ole ylhäältä alaspäin suuntautuva, kuten Hellströmin kuvaama malli, vaan jatkuva prosessi. Prosessoivassa työtavassa on pyrkimys palata aiemmin tehtyyn ja tarkastella sitä uudelleen. Prosessiluonteinen opetussuunnitelmatyö ei tule kerralla valmiiksi, vaan sen on tarkoitus olla osa opettajien arkea. Tällaista mallia suositeltiin koulujen käytettäväksi kouluille tarkoitettussa oppaassa Opetussuunnitelma uusiksi (1993,29).

Ops-työn eteneminen:

opsin tausta-arvot	opsin rakenne ja tuntijako	sisällöt: kokonaisuudet,
nykytilan analyysi		tieteenalasisällöt, teemat.
tulevaisuuden visiot		kurssit, jne.

Tutkimuksemme kohteena olevien koulujen opetussuunnitelmatyö eteni melko samankaltaisesti. Olemme kuitenkin kuvanneet opetussuunnitelmaprosessit erikseen, sillä erojakin työn etenemisessä oli. Prosessin kuvauksen totuudellisuuteen olemme pyrkineet tutkimalla saamiamme asiakirjoja opetussuunnitelmatyön etenemisestä, opetussuunnitelmia, sekä olemalla useaan otteeseen yhteydessä tutkimuskouluihin. Miten opettajat ovat kokeneet opetussuunnitelmien laadinnan, selviää myöhemmin tutkimuksemme tuloksien yhteydessä, joten tässä olemme kuvanneet pelkästään itse prosessin etenemistä kouluilla.

7.1 Kontiopuiston koulu

Koulukohtainen opetussuunnitelmaprosessi alkoi syksyllä 1993. Koululta oli yksi opettaja tukihenkilökoulutuksessa. Koulutuksen tarkoituksena oli perehdyttää tukihenkilöt siihen prosessiin, mikä kuuluu arvoista puhumiseen tai väittelemiseen. Lisäksi annettiin erilaisia välineitä koulun arvokeskustelun käymiseen. Tukihenkilökoulutuksessa mukana olleet kävivät koulutuksessa koko prosessin ajan siten, että koulutuksen jälkeen tukihenkilöt aina kouluttivat oman koulunsa opettajia saamansa tiedon pohjalta. Prosessit etenivät siten yhteisen aikataulun mukaan kaikilla mukana olleilla kouluilla.

Arvokeskusteluja käytiin yhteistyössä opettajien, oppilaiden ja vanhempien kanssa. Opettajat pohtivat yhteisissä kokouksissa koulun arvoperustaa. Näihin arvokeskusteluihin

käytettiin melko paljon aikaa ja vaivaa, sillä monille opettajille keskustelu arvoista ja periaatteista oli ensimmäinen kerta koko opettajan uran aikana. Keskusteluja käytiin enimmäkseen viikonloppuihin ajoittuneilla kokoontumisilla. Yleensä kokoontumiset järjestettiin jossain muualla kuin koululla, iltaisin ja viikonloppuisin. Työskentely eteni siten, että koulutuksessa oleva opettaja alusti päivän työskentelyn etenemistä ja koulutti muita opettajia opetussuunnitelman tekemiseen.

Vanhemmat osallistuiivat arvojen selkeyttämiseen kyselylomaketutkimuksen avulla. Vanhemmat saivat nimetä kolme keskeisintä arvoa, joille kodin ja koulun kasvatus- ja opetustyö tulisi perustua. Lisäksi järjestettiin vanhemmille keskustelutilaisuus, jossa vanhemmat pääsivät esittämään omia näkemyksiään. Vanhempien osallistumisesta kouluopetukseen vallitsi kahdenlaista ilmapiiriä. Toisaalta oltiin hyvillään vanhempien aktiivisemmasta roolista, mutta toisaalta epäiltiin vanhempien halua osallistua koulun asioihin.

Arvoperustan selkiytyttyä laadittiin koulun toiminta-ajatus keväällä 1994. Toiminta-ajatus pohjautui sekä uuteen oppimis- ja tietokäsitykseen että koulun arvoperustaan. Syksyllä 1995 laadittiin koulun kokonaissuunnitelma eli suunnitelma siitä, miten opetussuunnitelmaprosessi etenee. Tällaisesta kokonaisstrategisesta suunnitelmasta käy selville laadinnan työnjako ja aikataulu. Käsityksenä oli, että opetussuunnitelman rakenne selkeytyy työn edetessä.

Koulun oli organisoitava omia mekanismeja keskustelun ja päätöksenteon aikaansaamiseksi, sillä aikaisempaa kokemusta opetussuunnitelman laatimisesta ei juurikaan ollut. Keväällä 1995 aloitettiin koulun tuntijaon ja oppisisältöjen työstäminen. Oppisisältöjen muotoileminen annettiin muodostettujen ryhmien tehtäväksi siten, että opettajat jaettiin ainekohtaisesti pohtimaan oppisisältöjen rakenteita ja prosesseja. Ryhmät työskentelivät neljän henkilön ryhmissä. Ryhmien muodostamisessa pyrittiin käyttämään hyödyksi opettajien eri alojen asiantuntemusta ja kiinnostusta kyseisiin aineisiin. Ryhmät kokoontuivat parhaaksi katsomallaan ajalla. Melko paljon työtä pystyttiin tekemään

koulupäivien aikana ja iltapäivisin, joten iltaisin ja viikonloppuisin ei tarvinnut niin paljon kokoontua. Ryhmien työskentely tosin vaihteli jonkin verran. Ryhmät esittelivät ajatuksiaan muille opettajille, jonka jälkeen ideoita ja ehdotuksia muokattiin.

Ryhmien tekemistä oppiainekohtaisista opetussuunnitelmista koottiin sitten koulun oma opetussuunnitelma, johon tuli myös erityisopetuksen osuus. Opetussuunnitelman toteuttaminen aloitettiin syksyllä 1995. Lukuvuoden kuluessa suoritettiin opetussuunnitelman seuranta ja arviointia. Syksyllä 1996 tehtiin korjauksia ja tarkennuksia sekä lisättiin koulun uuden dysfasialuokan opetussuunnitelma. Kunnan koulujen opetussuunnitelmat yhdessä muodostavat kunnan yhteisen opetussuunnitelman.

7.2 Hyllykallion ala-aste

Prosessi eteni Nurmon kunnan koululaitoksessa, johon myös Hyllykallio kuuluu, monella tasolla. Isoista linjoista ja aikatauluista päätti ns. suuri valiokunta, johon kuului yksi edustaja kunnan jokaisesta koulusta. Seuraava taso oli ala-asteiden ryhmä, johon kuului kolme henkeä isoilta kouluilta, eli Hyllykalliolta ja Kirkonkylältä. Lisäksi oli neljältä pieneltä ala-asteelta yksi edustaja. Seuraava taso oli Hyllykalliolla koulun ryhmä, johon kuului rehtori, apulaisrehtori ja opetussuunnitelmatyön vetäjä.

Varsinaiset oppiainekohtaiset opetussuunnitelmat tehtiin koulukohtaisesti 4-7 hengen ryhmissä, joihin opettajat olivat saaneet ilmoittautua kiinnostuksen mukaan. Kaikkien tuli olla mukana kahden oppiaineen suunnittelussa. Oppiaineryhmien tuotokset esiteltiin ja käytiin läpi opettajienkokouksissa, joissa niitä mahdollisuuksien mukaan paranneltiin ja korjailtiin. Työn edetessä kokoontuivat myös kunnan ja ala-asteiden ryhmät vertailemaan ja kokoamaan tuloksia.

Koulutusta opetussuunnitelmatyöhön saatiin kolmessa ns. aallossa, joista ensimmäinen oli opetushallituksen järjestämä koulutustilaisuus Heinolassa. Tähän tilaisuuteen Hyllykalliolta osallistui opetussuunnitelmatyön vetäjä (vrt. Kontiopiiston tukihenkilö). Toinen aalto

oli lääninkoulutus, johon osallistui em. koulun ryhmä. Kolmas aalto oli opettajapäivät, johon oli kaikilla opettajilla mahdollisuus osallistua.

Vanhemmat saivat arvokeskustelun yhteydessä osallistua opetussuunnitelmauudistukseen kyselylomaketiedustelulla, jossa kysyttiin koulun kehityssuuntaa. Lisäksi opetussuunnitelman tekemisessä oltiin yhteistyössä mm. seurakunnan ja urheiluseurojen kanssa. Eri ryhmien välillä oli monipuolista vuorovaikutusta ennen kuin päästiin esittelemään valmista opetussuunnitelmaa.

Opetussuunnitelmatyö alkoi syksyllä 1993 arvokeskustelulla, jolloin selvitettiin kasvatus- ja opetustyön päämäärät, toimintaperiaatteet, koulun toiminta-ajatus ja omaleimaisuus. Keväällä 1994 valmistui reaaliaineiden opetussuunnitelmat ja syksyllä 1994 taito- ja taideaineiden opetussuunnitelmat ja aihekokonaisuudet. Keväällä 1995 tehtiin puhtaaksi- kirjoitus, tutustuttiin uuteen opetussuunnitelmaan ja suunniteltiin alustavasti arviointia. Uusi opetussuunnitelma otettiin käyttöön 1.8.1995. Lukuvuonna 1995-1996, jolloin opetushallituksen ohjeet arvioinnista tulivat, saatiin valmiiksi myös uudenlainen arviointi.

7.3 Tutkittavien koulujen vertailua

Opetussuunnitelmaprosessissa suurin ero Hyllykallion ja Kontiopuiston välillä oli heti prosessin käynnistymisessä. Hyllykalliolla prosessi lähti kuntatasolta, jolloin mukana oli kaikkien kouluasteiden edustajat pohtimassa prosessin tavoitteita ja aikatauluja. Kontiopuistossa lähdettiin koulun tasolta, tukihenkilön ohjauksessa ja koulussa oli vapaammat kädet tehdä itsenäisesti omaa opetussuunnitelmaa. Hyllykalliolla tehtiin prosessin aikana yhteistyötä muiden koulujen kanssa, mitä taas Kontiopuistossa ei tehty. Molemmissa kouluissa oli ns. yhdysopettaja, joka sai koulutusta opetussuunnitelman tekemiseen. Pieksämäellä tukihenkilö oli useammin koulutuksessa ja koulutti sitten muita opettajia. Nurmossa koulutusta oli ilmeisesti määrällisesti vähemmän ja vastuuta oli jaettu hieman enemmän

Varsinaisen opetussuunnitelmaprosessin järjestys noudatti molemmissa kouluissa melko pitkälle akvaariokouluistakin tuttua järjestystä. Molemmilla kouluilla olivat työssä mukana vanhemmat ja oppilaat, Hyllykalliolla lisäksi seurakunta

8 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimustehtävä jakautuu kahteen osaan. Ensimmäinen tehtävä on luokanopettajan subjektiivisten kokemusten analysointi koulukohtaisen opetussuunnitelman laatimisesta. Toisena tehtävänä selvitetään luokanopettajan kokemuksia koulukohtaisen opetussuunnitelman vaikutuksesta itse käytännön työhön, eli koulun arkeen.

1. Opettajan kokemuksia opetussuunnitelman laatimisesta lähestytään yhteistyön, arvokeskustelun, opetussuunnitelman merkityksen, resurssien ja opettajien sitoutumisen lähtökohdista.

2. Opetussuunnitelman vaikutuksia opettajan käytännön työhön pyritään kuvaamaan valinnaisuuden, yhteistyön, opetustyön, resurssien ja arvioinnin näkökulmasta.

Tutkimusongelmien luokittelu on syntynyt tutustuttuamme aikaisempiin tutkimuksiin ja arvioituamme koulukohtaisen opetussuunnitelman mahdollisia vaikutuksia opettajan työhön. Kyselylomakkeella pyrimme tarkentamaan ongelmaluokitusta teemahaastattelua varten. Lopulliseen luokitukseen vaikuttavat myös haastattelujen sisällöt, joista saattaa löytyä uusia luokkia (induktiivinen luokittelu).

9 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

Tässä luvussa perustelemme käyttämämme tutkimusmetodin, kuvailemme tutkimuksen kohteena olevat koulut, sekä tutkimuksen toteutuksen. Pohdimme myös tutkimuksemme luotettavuutta.

9.1 Tutkimusmetodi

Tutkimus on suoritettu sekä kvalitatiivisella eli laadullisella että kvantitatiivisella eli määrällisellä tutkimusmetodeilla. Pääpaino on kuitenkin kvalitatiivisella metodilla.

Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen aineiston käytölle samassa tutkimuksessa on esitetty erilaisia käsityksiä. Alasuutari (1993) ei pidä jakoa kvalitatiivisiin ja kvantitatiivisiin tutkimusmenetelmiin kovin mielekkäänä. Hänen mielestä kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia tutkimusmenetelmiä voidaan pitää toisiaan täydentävinä analyysitapoina. Kosunen (1994) perustelee eri tutkimusmenetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa mm. seuraavasti: “Yleensä kvantitatiiviset ja kvalitatiiviset menetit voivat samassa tutkimuksessa käytettynä tukea ja vahvistaa toisiaan (triangulaatio), erilaiset menetit voivat tuoda lisää syvyyttä ja yksityiskohtia sekä yhdessä käytettynä erilaiset menetit voivat tuoda esiin yllätyksiä ja paradokseja, jotka johtavat uusiin tarkastelukulmiin ja tapoihin tutkittavan ilmiön analysoimisessa” (Kosunen 1994, 145).

Kvalitatiivisen metodin käyttöön tutkimuksessamme vaikutti se, että siinä päästään suoraan kontaktiin ihmisten kanssa. Kvalitatiivisella metodilla voidaan tavoittaa ilmiön vaihtelevuus (Rauhala 1989, 12). Näin työn kokemisen vaihtelu voidaan tutkimuksessamme saavuttaa juuri haastattelun avulla. Opettajien subjektiivisen todellisuuden tutkimisessa on Nias (1989, 18-19) korostanut haastattelujen merkitystä. Kosunen (1994, 147) toteaa, että haastattelussa opettajat voivat ilmaista paremmin itseään, he voivat saada tukea haastattelijalta ja haastattelussa opettajat voivat lyhyessä ajassa välittää paljon informaatiota.

Kvantitatiivista metodia eli tutkimuksessamme lomakekyselyä käytimme saadaksemme kokonaisvaltaisemman kuvan koulujen opetussuunnitelmatyön etenemisestä ja opettajien kokemuksista. Koulujen opettajat vastasivat kyselylomakkeeseen, joka sisälsi sekä asenneväittämiä että avoimia kysymyksiä. Myös kyselylomakkeen analysoinnissa asetimme pääpainon avoimille kysymyksille, sillä ne tukevat mielestämme parhaiten haastattelujen kysymyksiä.

9.2 Tutkimuskoulujen valinta ja kuvaus

Tutkimuksemme toteutettiin Nurmossa, Hyllykallion ala-asteella, jossa on 19 opettajaa ja Pieksämäellä, Kontiupuiston koululla, jossa on 15 opettajaa. Koulujen valintaan vaikutti se, että olemme kotoisin kyseisiltä paikkakunnilta sekä tunnemme koulujen opettajakuntaa ja koulun toimintaa. Toinen meistä on ollut oppilaana Hyllykallion ala-asteella ja toinen kaksi vuotta väliaikaisena opettajana Kontiupuiston koululla.

9.3 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksemme aloitettiin keväällä 1996 suoritettulla lomakekyselyllä. Opettajat saivat täytettäväkseen kyselylomakkeen, joka sisälsi sekä asenneväittämiä että avoimia kysymyksiä. Tutkimuksen kvalitatiivinen osuus eli teemahaastattelut toteutettiin toukokuussa ja elokuussa 1996. Aineiston keruun ajankohtana opettajat olivat toteuttaneet ensimmäisen vuoden omaa, koulukohtaista opetussuunnitelmaa. Haastateltavat valittiin sukupuolen ja opettajakokemuksen perusteella siten, että Pieksämäeltä oli kolme opettajaa ja Nurmosta neljä opettajaa.

Haastatteluista opettajista esitämme seuraavaksi lyhyen kuvauksen:

Haastateltava	sukupuoli	opettajakokemus
H1	nainen	4-10 vuotta
H2	nainen	yli 20 vuotta
H3	mies	4-10 vuotta
H4	mies	11-20 vuotta
H5	mies	4-10 vuotta
H6	nainen	11-20 vuotta
H7	mies	yli 20 vuotta

9.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tämän tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on huomioitava kahden eri mittaustavan tulosten täsmääminen, vaikka keskeisellä sijalla onkin kvalitatiivisen aineiston eli teemahaastattelujen luotettavuuden arvioiminen. Kahden eri mittaustavan tulosten täsmäämisen voidaan sanoa lisäävän tutkimuksen luotettavuutta (Kirk & Miller 1986, 22). Menetelmätriangulaatiota hyödynnettiin siten, että avoimista kysymyksistä saatuja tuloksia hyödynnettiin teemahaastattelujen lisäkysymysten muodostamisessa. Triangulaation merkitystä on korostettu erityisesti opettajatutkijan työssä (Åhlberg 1990, 44). Åhlberg (1990) toteaa, että on tärkeää tietoisesti käyttää useita eri tiedonlähteitä ja evidenssin muotoja. On myös tarkasteltava tutkimustulosten totuudenmukaisuutta, jolloin tutkimuksen luotettavuuden osoittamiseen riittää aineiston tiedonhankinnan ja sen tulosten kertominen. (Åhlberg 1990, 44.)

Haastattelut tehtiin teemahaastatteluperiaatteella, joka tuntui toimivalta ratkaisulta. Haastattelujen kestot vaihtelivat 20 minuutista reiluun tuntiin. Haastattelujen kesto korreloi vahvasti siihen, kuinka kiinnostunut haastateltava oli aiheesta. Mikäli opetussuunnitelma ei kiinnostanut vähääkään, olivat vastauksetkin lyhyitä. Haastattelujen avulla

saimme monipuolisempaa ja yksityiskohtaisempaa tietoa opetussuunnitelman tekemisestä ja sen vaikutuksista. Yleisesti ottaen opettajat kertoivat mielellään mielipiteensä asiasta, eikä kukaan kieltäytynyt haastattelusta. Haastattelutilanteet olivat rentoja ja luontevia, vaikka nauhuri tallensikin kaiken sanotun. Haastatteluissa ilmenneitä ongelmia ja vaikeuksia olivat mm. oikeanlaisten lisäkysymysten esittäminen ja haastatteluista saatujen aineistojen erilaisuus, joka on toisaalta myös rikkaus.

Luonnollisuuden pohdinnan tärkeyttä korostaa mm. (Mäkelä 1990, 50.) Tässä tutkimuksessa haastattelut suoritettiin opettajille sopivana aikana, yleensä koululla. Pyrkimyksenä oli tilanteen luonnollisuus ja avoimuus. Tutkijat suorittivat haastattelut siten, että molemmat haastattelivat "oman" koulunsa opettajia. Tutkimuksemme luotettavuuden parantamiseen olemme pyrkineet sillä, että olemme muodostaneet kyselylomakkeen aikaisempien tutkimusten pohjalta. Haastattelukysymykset muodostettiin sekä teoriataustan että lomakekyselyn perusteella. Tutkimustulosten tulkinnan luotettavuutta lisää se, että olemme purkaneet haastattelut sanasta sanaan tekstiksi, jonka jälkeen kumpikin on arvioinut erikseen sekä omat että tutkijaparin haastattelut. Tämän jälkeen olemme vertailleet tuloksia keskenään ja muodostaneet yhteisen käsityksen haastattelun tuloksista.

10 TULOKSET

Olemme selvittäneet tulokset kahden pääongelman mukaan, mutta niissä on käytetty myös alaluokkia, jotka syntyivät osittain induktiivisesti, eli haastattelujen vastausten perusteella. Kyselylomakkeiden taulukonnissa olemme yhdistäneet lomakkeen vastausvaihtoehdot 1 ja 2 (täysin eri mieltä ja jokseenkin eri mieltä), sekä vastausvaihtoehdot 4 ja 5 (jokseenkin samaa mieltä ja täysin samaa mieltä). Vastausvaihtoehtojen yhdistämisen olemme tehneet saadaksemme tuloksista selkeämmät ja luotettavammat.

10.1 Opettajien kokemuksia opetussuunnitelman laatimisesta

Opetussuunnitelman tekemisestä saadut kokemukset olemme luokitelleet yhteistyöhön, opetussuunnitelman merkitykseen ja tuttuuteen, arvokeskusteluun, resursseihin ja opettajien sitoutumiseen.

10.1.1 Yhteistyö

H 3 "Tekemisestä on jäänyt päällimmäisenä mieleen se, että on ehkä ensimmäistä kertaa koko kunnan koulujen opettajien kanssa yhteisesti istuttu ja mietitty jotakin asiaa ja nimenomaan tätä opsia, niin se oli ihan hedelmällistä keskustelua."

H 1 "Kyllähän sellanen yhteistyö niinku väkisinkin tiivistyy ja yhteistyö urheiluseurojen kans ja varsinkin seurakunnan kans, että se on tiivistyny aivan selvästi."

Opettajat kokivat myönteisenä sen, että uutta opetussuunnitelmaa tehdessä opettajat saivat tai joutuivat tekemään yhteistyötä enemmän kuin yleensä oli totuttu tekemään, "yhteistyö kollegojen kanssa lisääntyy". "Ryhmätyönä toteutettuna mielekästä", koska eri näkökannat tulivat hyvin esille. Paitsi koulun sisällä, yhteistyötä tehtiin myös vanhempien ja ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Toiset opettajat kokivat yhteistyön tekemisen ylimääräisenä vaivana, eivätkä nähneet sitä tarpeellisena.

H 7 "Ei kai sitä nyt voinut hanttiin laittaa, eikä jarruttaa sen tekemistä, vaikka se nyt aina ei joka kerta niin mielekkäältä tuntunutkaan, mutta kyllä sitä niinku yhdessä koetettiin tehdä."

Taulukko 2. "Osallistun mielelläni opetussuunnitelman laatimiseen yhdessä muiden opettajien kanssa." (n=30)

1 täysin eri mieltä/ jokseenkin eri mieltä

2 vaikea sanoa

3 jokseenkin samaa mieltä/täysin samaa mieltä

Opettaja kokemus	frekvenssi (f)	1 f (%)	2 f (%)	3 f (%)
0-10 vuotta	10	0 (0)	0 (0)	10 (100)
yli 10 vuotta	20	4 (20)	2 (10)	14 (70)

Yleisesti ottaen yhteistyötä tehtiin mielellään, ainakin periaatteellisella tasolla. Yhteistyön mielekkyyteen vaikutti huomattavasti myös opetussuunnitelmatyöhön kohdistunut kiinnostus. Tässä asiassa tuntui iällä olevan merkitystä, eli nuoremmat tekivät yhteistyötä hieman mielummin kuin kokeneemmat opettajat. Tuloksista emme ole kuitenkaan laskeneet merkitsevyyyslukuja, sillä otoksen pienuuden vuoksi luokkien frekvenssit ovat melko pieniä, eikä siten ole perusteltua käyttää tilastollisia laskukaavoja.

10.1.2 Opetussuunnitelman merkitys ja tutuus

H 2 "Joo, kieltämättä sitä on luettu enemmän kun edellistä opsia. Minusta tämä ops on jotenkin kiteytetty siitä entisestä, että tätä on helpompi lukea ja ne pääasiat löytyy tästä yhdellä vilkaisulla."

H 3 "Sitä on tullu luettua ja entinen on ollu tuolla hyllyssä pölyyntymässä jo pitkän aikaa. Mutta nyt kun tämä on ollu kotona, niin kyllä sitä on tullu selailtua ja on se tuonu sellasia uusia asioita ja uusia hetkiä luokkaan."

Myönteisenä pidettiin sitä, että suunnitellensa omaa työtään eli tehdessään koulukohtaista opetussuunnitelmaa, opetussuunnitelma tuli paremmin tutuksi sekä oman luokka-asteen, ”opetussuunnitelma tuli käytyä läpi perusteellisesti” että myös koko ala-asteen osalta, ”tieto koko ala-asteen sisällöistä syventyi”.

Taulukko 3. ”Olen perehtynyt koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan enemmän kuin kuntakohtaiseen opetussuunnitelmaan.”

- 1 täysin eri mieltä/jokseenkin eri mieltä
 2 vaikea sanoa
 3 jokseenkin samaa mieltä/täysin samaa mieltä

Opettaja kokemus	frekvenssi (f)	1 f (%)	2 f (%)	3 f (%)
0-10 vuotta	10	1 (10)	1 (10)	8 (80)
yli 10 vuotta	20	5 (25)	3 (15)	12 (60)

Taulukon mukaan opetussuunnitelmaan on perehdytty aiempaa enemmän. Opettajakokemuksen lisääntyminen näyttää kuitenkin jonkin verran vähentävän kiinnostusta opetussuunnitelman lukemiseen. Toisaalta voi olla niin, että kokeneemmat opettajat ovat tottuneet valmiiseen, ulkoapäin annettuun opetussuunnitelmaan, joten uuden opetussuunnitelman tuomat mahdollisuudet saattavat jäädä käyttämättä. Samoin opettajat ovat olleet aikaisemmin hyvinkin kirjasidonnaisia, joten uuden ajattelutavan omaksuminen vie varmasti aikansa. Kysymyksen muoto antaa myös mahdollisuuden, että kokeneemmat opettajat ovat lukeneet opetussuunnitelmaa riittävästi tähänkin asti, eikä heidän siten ole tarvinnut perehtyä siihen enempää kuin aiemmin.

H 5 "Nyt kun pääsi ite vaikuttamaan, niin huomaa, että aikaisemmassa opetussuunnitelmassa oli paljon sellaista turhaa, tai semmosta, että ihan liikaa pakattu siihen. Nyt

yritettiin ainakin löytämään ne oleelliset asiat, meidän koulun opettajien mielestä tärkeimpiä asioita.

Mahdollisuutta vaikuttaa oppisisältöihin ja sitä kautta saada omia kiinnostuksen kohteita mukaan sisältöihin pidettiin myös myönteisenä uudistuksena. Suunnitellessaan itse omaa työtään joutui pohtimaan vaihtoehtoja ja työnsä tarpeellisuutta, ”saa käyttää aivoja”. Opetussuunnitelma oli itse tehtynä tavoittanut laajemmin koko opettajakunnan ja se oli ollut aiempaa enemmän myös käytännön työväline.

10.1.3 Arvokeskustelu

H 1 ”Se (arvokeskustelu) kantoi sitte sellasta hedelmääkin, että puhuttiin jostain hyvistä käytöstavoista, niin sitte siitä oli yhdes puhuttu, niin sitte se näkyi koulun arjessa, että kyllä sellasta keskustelua pitäs käydä ja herätellä niinku.”

Arvokeskusteluja pidettiin toisaalta ”askeleena kohti syvempää ymmärrystä koulunpidon funktiosta”, toisaalta taas ”se oli sellasta itsestään selvyyksistä puhumista”. Monesti arvokeskustelu koettiin myös liian teoreettisena ja vähämerkityksisenä opetustyötä ajatellen.

H 5 ”Varsinkin aluksi puhuttiin hyvin pitkään arvoista ja muusta ja tuntui, että liikuttiin jossain tuolla sfääreissä, mutta sitten itse se konkreettinen, että mitä meidän nyt pitäisi tehdä, niin tuntui, että kukaan ei osannut vastata siihen.”

Arvokeskustelu tuli ilmeisesti monelle opettajalle hieman yllättäen ja irrallisena, jolloin sen merkitystä ei ymmärretty, tai sitä pidettiin turhana. Opettajia olisi ilmeisesti pitänyt valmistaa vielä paremmin näkemään arvokeskustelun merkitys opetussuunnitelmauudistuksen perustana ja lähtökohtana.

10.1.4 Resurssit

H 2 "No semmonen käytännön ongelma oli varmasti se, että tuon yhteisen ajan löytäminen oli vähän vaikeaa. "

Ajankäyttö tuotti paljon ongelmia, mm. yhteisen ajan löytäminen oli usein hankalaa. Joidenkin mielestä suunnitteluun oli liian vähän aikaa, *"liian kiire"*, toisaalta koettiin, että koko prosessi venyi *"liian pitkäksi"*. Vaikka opettajien pitäisi olla tottuneita tekemään kouluajan ulkopuolista työtä, kuten tuntien valmistelua ja kokeiden korjaamista, oli opetussuunnitelma työ kuitenkin *"ylimääräisenä työnä"* liikaa aikaa vievä.

H 6 "Joku sellanen yleinen info tästä koko jutusta olisi pitänyt olla, eli kun meidät heitettiin miettimään niitä arvoja, niin ei me tiedetty kukaan, että mihin me ollaan lähtemässä."

Ongelmana opetussuunnitelman tekemisessä pidettiin koulutuksen puutteellisuutta, *"kun ei ollut mitään koulutusta väelle"*. Useat opettajat kokivat, että heille ei annettu tarpeeksi selkeitä ohjeita ja oltiin välillä hieman *"tuuliajolla"*.

H 5 "Kukaan ei oikein tiennyt antaa semmosia tarkkoja ohjeita ja aina tuli jotakin semmosia niinku, että nyt on kuultu, että näin pitäis tehdä ja tehtiin ja sitten taas tarkentu ja piti tehdä taas eri tavalla, et semmoinen selvä suunta puuttu siitä."

Työn mielekkyyttä vähensi varmasti se, että opetussuunnitelmien tekemisestä ei maksettu erillistä palkkaa. Monet opettajat kokivatkin, että heidät pakotettiin tekemään ilmaista työtä omalla ajalla, *"palkatonta ylimääräistyötä"*. Tämä oli monen opettajan mielestä kohtuutonta, *"yli-innokkaat opet myivät tietotaitoaan ilmaiseksi"*.

Opettajien motivaatio olisi varmasti ollut korkeampi, jos he olisivat kokeneet saavansa suoranaista hyötyä tekemästään työstä. Etenkin niille opettajille, joille opetussuunnitel-

maudistus ei ollut henkilökohtaisen kehittymisen paikka, olisi pieni palkanlisä tai muu korvaus todennäköisesti tuonut intoa ja merkitystä työn tekemiseen.

10.1.5 Opettajien sitoutuminen

H 1 "No eka tietysti motivoida opettajat ja itensä, että sen kokee järkeväksi ja olla selkeänä se, että mihin tässä ollaan menossa ja että kaikki opettajat niinku olis siinä mukana. Saada ihmiset innostumaan ja ku mekin tehtiin sitä niin, että koulupäivän jälkeen, että väki oli jo valmiiksi väsyny."

Joidenkin mielestä kaikki opettajat eivät *"sitoutuneet riittävästi yhteiseen työhön"* ja motivaatio oli heikko, *"välillä tuntui, että tehtiin turhaa työtä"*. Opettajien sitoutuminen oli yleensä ottaen hyvää: *"jos opettajille sanoo, että tehkää tämmönen, niin kyllähän ne sen tekee"*, eli opettajien vastuun- ja velvollisuudentuntoisuus on melko korkea. Tämä ei kuitenkaan merkitse sitä, että vaikka työ hoidetaan, se olisi sisäistetty ja koettu hyödylliseksi. Vaikka opetushallituksesta lähtien korostetaan sitä, että opettajat saavat nyt itse tehdä haluamansa kaltaisen opetussuunnitelman, ei kuitenkaan opettajilta ole kysytty, haluavatko he itse tehdä oman opetussuunnitelmansa. Ylhäältä ohjaaminen siis jatkuu, vaikkakin erilaisessa muodossa.

10.2 Uuden opetussuunnitelman vaikutukset opettajan käytännön työhön

Opetussuunnitelman vaikutukset opettajan käytännön työhön luokittelimme valinnaisuuteen, yhteistyöhön, opetustyöhön ja resursseihin sekä arviointiin.

10.2.1 Valinnaisuus

H 6 "Meillä on isoks kouluks valinnaisuutta hyvin paljon, et totutaan siihen että meillä on koko koulusta lähes kuka tahansa oppilaana ja se on tuonut sen fiiliksen tähän kouluun, että me ollaan kaikki tän koulun yhtäarvokkaita opettajia ja oppilaita ja on tullut

jo vuodessa semmonen ilmapiiri, et tää on meidän koulu."

Käytännön työhön on ollut myönteistä valinnaisuuden lisääntyminen, mikä on lisännyt opettajien omien vahvuuksien parempaa hyödyntämistä ja sitä kautta työn mielekkyyttä. Opettajat ovat saaneet paneutua enemmän niihin aineisiin, joihin tuntee kiinnostusta, ”*opet saavat tehostaa omien erikoisalojensa tuntemusta työssään*”, ja ”*tunne oman työn hallitsemisesta*” on lisääntynyt.

H 7 "Kyllä kai se on mielenkiintoisemmaksi tullut tuo työnteko, että sitä jotakin tietopalkkia, minkä asian niinku ite olevinaan hallitsee, niin sitä vähän niinku odottaa, että milloin se tulee, niin se on niinku itelle helppoo ja lapset, jotka ovat hakeutuneet kurssille, suhtautuvat ehkä toisella tavalla."

Opettajien työn mielekkyyttä on lisännyt luonnollisesti myös lasten parempi motivoituneisuus. Kun oppilaat valitsevat itse haluamansa kurssin, he ovat myös kiinnostuneempia siellä opetettavista asioista ja näin ollen opetustilanne on sekä opettajalle että oppilaille antoisampi.

10.2.2 Yhteistyö

H 1 "Se on kyllä lisääntynyt, se yhteistyö varmaan, et huomaa, että varsinkin nykyiset kakkoset esimerkiksi, niillä on kyllä tosi paljon yhteistyötä, ne etenee suurinpiirtein samaa tahtia, vaihtaa ideoita, tekee paljon kaikkia kokeita ja näin, yks kerää tarvikkeet ja antaa sitten muille."

H 2 "Me jätimme oppikirjat pois kokonaan ja keräsimme materiaalit hyvin paljon yhteistyössä, meitä on kolme rinnakkaisluokkaa, niin yhteistyössä heidän kanssaan ja sitten suunniteltiin työtä etukäteen ja näin saatiin nämä oppiaineet pyörimään, ilman oppikirjoja."

Taulukko 4. "Koulukohtainen opetussuunnitelma on lisännyt opettajien yhteistyötä."
(n=30)

1 täysin eri mieltä/jokseenkin eri mieltä

2 vaikea sanoa

3 jokseenkin samaa mieltä/täysin samaa mieltä

Sukupuoli	frekvenssi f	1 f (%)	2 f (%)	3 f (%)
mies	10	0 (0)	2 (20)	8 (80)
nainen	20	3 (15)	8 (40)	9 (45)
kaikki	30	3 (10)	10 (33)	17 (57)

Yllä olevan taulukon mukaan naiset kokevat yhteistyön lisääntyneen miehiä vähemmän. Selityksiä on varmasti useita. Kenties miehille tyypillinen kaveriporukkahenki on yltänyt nyt työpaikallekin ja opettajakollegat koetaan joukkuetovereina (80 % miehistä ja 45 % naisista koki yhteistyön lisääntyneen). Mahdollista on myös, että naiset ovat tehneet yhteistyötä enemmän jo ennen uutta opetussuunnitelmaa, eivätkä näin ollen ole kokeneet yhteistyön enää huomattavasti lisääntyneen.

Uusi opetussuunnitelma on antanut monille pontta yhteistyön tekemiseen muiden opettajien kanssa. Haastattelujen perusteella näyttää siltä, että etenkin samanhenkiset ja samaa luokkatasoa opettavat ovat entistä paremmin löytäneet toisensa ja lisänneet yhteistyötä. Toisille opettajille uusi opetussuunnitelma ei ole lisännyt yhteistyötä kollegojen kanssa ja he ovat jatkaneet entiseen tapaan.

10.2.3 Opetustyö ja resurssit

H 3 "On se (opetussuunnitelma) tuonut sellasia uusia asioita ja uusia hetkiä luokkaan, että tuskin niitä olis tullu toteutettua, jos ei olis ollu tätä."

H 5 "Kyllä varmaan semmosta opettajajohtosuutta aina enemmän pois vaan, että enemmän oppilaat niinku ite tekemään pieniä projekteja ja sitte vähä erilaisia opetusmenetelmäkokeiluja ja tällaista jakso-opetusta ja tuntuu, että on rohkastu kokeilemiseen. Että aika paljon just tämmöstä projektihommaa ja kokeilemista ja tutkimusta, eikä välttämättä, että yks paasaa koko tunnin."

Opettaja voi valita vapaammin mieleisensä tavoitteet yhdessä oppilaiden ja vanhempien kanssa, *"työskentely vapaampaa, on itekin uusiutunut"*. Uusi opetussuunnitelma toi *"uusia menetelmiä", "uusia työmuotoja", "enemmän mahdollisuuksia" ja "uutta ajattelua"*. *"Kiinnostus omaan työhön ja sen kehittämiseen on noussut."* Uutta opetussuunnitelmaa pidettiin myös opetusta selkeyttävänä, sillä se tuo *"pääasiat esille"*.

Taulukko 5. "Koulukohtainen opetussuunnitelma on monipuolistanut opetusmenetelmiä." (n=30)

1 täysin eri mieltä/jokseenkin eri mieltä

2 vaikea sanoa

3 jokseenkin samaa mieltä/täysin samaa mieltä

Opettaja-ko- kemus	frekvenssi (f)	1 f (%)	2 f (%)	3 f (%)
0-10 vuotta	10	3 (30)	2 (20)	5 (50)
yli 10 vuotta	20	3 (15)	5 (25)	12 (60)

Opettajista noin puolet kokevat opetusmenetelmien monipuolistuneen. Tämä heijastanee opettajien kahdenlaista suhtautumista uudistukseen. Se, että kokeneemmat opettajat kokevat opetusmenetelmien monipuolistuneen nuoria enemmän, on varsin myönteinen tulos. Koska nuoremmat opettajat ovat saaneet uudemmissa menetelmistä tietoa jo koulutuksessa, ovat opetusmenetelmät joiltakin osin todennäköisesti lähentyneet opettajasukupolvien välillä. Eli kokeneemmille opettajille on tullut enemmän uutta tietoa ja menetelmiä.

H 1 "Esimerkiksi meillä on ollut sellaisia teemoja enemmän kuin ennen, yksi luokka-aste järjestää koko koululle jotakin, niin se on tietysti lisännyt sitä hommaa, ja sitte esimerkiksi arviointi, joka nyt on niinku muuttunut, niin siinä pitää kaikkia, enemmän on niinku kirjallista, niin se työllistää ja se, että osa oppiaineksesta on sellaista, että kun sitä ei löydy sieltä sen luokan oppikirjasta, niin sitten pitää itte tehdä sitä oppimateriaalia."

Uuden tuoma epävarmuus heijastuu myös käytännön työssä, *"joskus on sellainen tunne, että tuleeko kaikki opetettua ja onko riittävän luova eri opetusmenetelmien suhteen"*.

Opettajan *"työmäärän koettiin lisääntyneen"* suunnittelutyömäärän kasvaessa. *"Olemme suunnitelleet itsellemme huomattavan määrän lisätyötä ilmaiseksi."* Ongelmallisena pidettiin myös sitä, että aineistoa on paljon ja rajaaminen vaikeaa, sillä oppikirjat eivät ole oikein pysyneet uudistusten perässä. Rajaaminen ja oppimateriaalin valmistaminen jää näin opettajan vastuulle ja tekee työn hankalammaksi. *"Oppikirjojen vastaamattomuus vaatii paljon etukäteissuunnittelua ja lisää monisteiden määrää."*

H 5 "Opetussuunnitelmauudistukselle tämä hetki on mahdollisimman huono, sillä tavalla, että kouluja rohkaistiin ja tavallaan melkein nyt pakotettiin laajentamaan kaikkia mahdollisuuksia ja tarjoamaan kaikkea valinnaisuutta kovasti lisää, mutta samalla kuitenkin rahamäärä, mitä kouluille annetaan, niin se niinku supistuu. Se on niinku ristiriitainen tilanne, antaa huonot lähtökohdat lähteä toteuttamaan niitä ideoita, mitä monellakin on."

Taloudellinen huoli näkyi myös koulun tasolla, sillä kuntien säästötoimien pelättiin uhkaavan hyvien suunnitelmien toteuttamista. Opettajilla oli epävarmuus omien suunnitelmien käytännön toteutumismahdollisuuksista mikä rajoitti ideointia.

H 7 "Kyllä meillä periaatteessa taitaa resursseja olla ja tarvikkeet on löytyne mitä on tarvinnut."

H 6 "Ainahan resurssipulaa on, mut ei se ole ollut mielestäni ongelma."

Vaikka rahapula koetteleekin kouluja, ei sen katsottu olevan ylivoimainen este koulun kehittämiseksi. Yleensä ottaen opettajat olivat melko sopeutuvaisia taloudelliseen tilanteeseen. Opetusmenetelmiä on uskallettu kokeilla rohkeammin kuin aikaisemmin. Opettajat ovat kokeneet uudet opetusmenetelmät periaatteessa myönteisinä, mutta aikaavievinä ja osittain raskainakin.

10.2.4 Arviointi

Arvioinnin koettiin muuttuvan niin nopeasti, että *"opettaja, oppilaat ja vanhemmat eivät pysy perässä"*. Arviointia pidettiin myös aikaisempaa vaativampana.

Arvioinnin kehittäminen oli vielä osittain kesken, joten tutkimuksessamme ei tullut vielä paljonkaan esiin näkemyksiä sen toimivuudesta. Koulut ovat kehittämässä sekä oppilaiden että koko koulun toimintaan kohdistuvaa itsearviointia ja sen merkitys tulee todennäköisesti tulevaisuudessa korostumaan.

10.3 Parannusehdotuksia opetussuunnitelman kehittämiseen

Resursseja toivottiin lisää niin suunnitteluvaiheen korvaukseen ja koulutukseen, *"yliohjauksesta ja holhouksesta siirryttiin aliohjaukseen"* kuin myös opetuksen toteuttamiseen (mm. *"pienemmät ryhmät"*) ja materiaalin tekemiseen. Joissakin

vastauksissa kaivattiin vielä yhtenäistä, valtakunnallista opetussuunnitelmaa, ainakin koulukohtaisen opetussuunnitelman tueksi.

Tärkeänä pidettiin myös uuden opetussuunnitelman riittävän pitkää kokeilu- ja testausvaihetta, jolloin sen toimivuus tulisi esiin, *”annetaan ajan näyttää, mitä tapahtuu ja sitten korjataan virheet”*, *”tutkitaan hyvät ja huonot puolet kunnolla, ennen kuin taas uusitaan”*.

Parannusta toivottiin myös *”vuorovaikutukseen koulujen välillä”*, *”suunnitteluajankohataan”*. Lisäksi toivottiin *”aktiivisia vanhempia mukaan”*

11 POHDINTA

Tutkimuksemme lähtökohtana oli vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistus. Lähinnä pyrimme tutkimaan sen vaikutuksia tavallisen peruskoulun arkityöhön. Pääongelmat olivat: 1. Miten luokanopettajat kokivat opetussuunnitelmatyön? ja 2. Muuttuiko käytännön koulutyö?

Tutkimuskouluiksi valitsimme tutut ala-asteet, jolloin koimme itsekin tutkimuksen mielenkiintoisemmaksi ja merkityksellisemmäksi. Pro gradu -tutkielmamme on jatkoa tekemällemme proseminaari -työlle, jossa käsittelimme samaa aihetta kysyen opettajien ennakoasenteita ja odotuksia opetussuunnitelmauudistukseen.

Tutkimustyön voi jakaa kahteen pääosaan: 1. teoriaperustan rakentaminen, 2. tutkimusosan tekeminen, johon kuului: kyselylomaketiedustelu, haastattelujen tekeminen, tulosten selvittäminen ja pohdinta.

Teoriaosa auttoi tutkijoita löytämään tarkoituksenmukaisia kysymyksiä opetussuunnitel-

mauudistuksesta. Sen avulla saimme myös rajattua aiheemme sopivan laajuiseksi ja järkeväksi. Teoriaosasta löytyvien tutkimusten avulla saimme myös suhteutettua omat tutkimustuloksemme aikaisempiin vastaaviin.

Opettajien asenne tutkimukseen oli varsin myönteinen ja helpotti siten tutkijoiden työtä. Niinpä kyselylomakkeiden palautusprosentti kohosi vähintäänkin riittäväksi (88%). Opettajien myönteisyys oli varmasti osittain tutkijoiden tuttuudesta johtuvaa. Oletammekin, että toimimalla tutuissa kouluissa, saimme helpommin ja aidompaa tietoa, kuin täysin vieraasta tutkimuskohteesta.

Kyselylomakkeet näyttivät olevan tarkoituksenmukaisia ja riittävän lyhyitä, että niihin jaksettiin vastata. Myös niissä oleviin avoimiin kysymyksiin oli vastattu ahkerasti. Kyselylomakkeiden paras anti olikin juuri avoimissa kysymyksissä, koska tutkimuksessa ei pyritty kattavien tilastollisten yleistyksien tekemiseen.

Tutkimuksessa on löytynyt erilaisia suhtautumistapoja suhteessa opetussuunnitelmauudistukseen. Osa opettajista on kokenut uudistuksen ja opetussuunnitelman laatimisen haasteena ja tunteneet, että jotakin tällaista täytyy tullakin. Nämä opettajat ovat kokeneet, että koulua voi muuttaa tällä tavalla ja ovat näin ollen pitäneet opetussuunnitelmauudistusta myönteisenä kehityksenä.

Osa opettajista ajattelee, että "mikään ei muutu, ei ole koskaan muuttunut", eivätkä siis usko muutokseen. Nämä opettajat tuntevat usein joutuvansa tekemään ylimääräistä työtä ilman korvausta.

Tutkimustuloksemme opettajatyypeistä on varsin yhdensuuntainen aikaisempien vastaavien tutkimusten kanssa. Useassa tutkimuksessa on käytetty selkeä kahtiajako opettajakunnan asennoitumisessa muutoksiin. Tätä kahtiajakoa on kuvattu erilaisin termein. Jackson (1992) puhuu konservatiiveista ja uudistajista. Konservatiivit haluavat säilyttää kaiken entisen, eivätkä näin ollen halua muutosta. Uudistajat vastaavasti pyrkivät kehittämään

koulua mahdollisimman tehokkaasti. Delamont (1987) taas kuvaa samaa asiaa käyttämällä termejä perinteiset ja progressiiviset opettajat.

Opetussuunnitelmatyön aloittaminen oli monelle hankalaa. Se tuli hieman yllättäen, eikä siihen saatu riittävästi koulutusta ja valmiuksia. Opettajat eivät ole aiemmin tottuneet yhteisesti pohtimaan arvojaan, joten se saattoi olla kiusallista. Arvokeskustelu tuntui myös tarkoituksettomalta ja epämääräiseltä, jopa ajan haaskaukselta. Käsittääksemme arvokeskustelu oli kuitenkin välttämätön uudistuksen mahdollistamiseksi ja aloittamiseksi. Opettajien myönteisyys yhteistyötä kohtaan oli varsin positiivista ja loi uskoa ns. tiimityötä kannattaville. Tulos on yhdensuuntainen Jauhiaisen (1996) tulosten kanssa. Yhteistyö on kuitenkin sellainen asia, johon on helppo olla periaatteessa myönteinen, mutta jonka käytännön toteuttaminen on huomattavasti epävarmempaa. Se, että opettajajoukossa on myös yhteistyökielteisiä ihmisiä, on varmasti merkittävää, sillä he voivat halutessaan jarruttaa koko koulun kehittymistä. Sopivan työparin tai -ryhmän löytyminen antaa kuitenkin monipuoliset mahdollisuudet opetuksen kehittämiseen.

Uusi opetussuunnitelma on tutkimuksemme mukaan tullut tutummaksi ja merkityksellisemmäksi kuin aiemmat opetussuunnitelmat. (vrt. Korkeakoski 1989, Kosunen 1994). Syynä on varmasti ollut opettajien mahdollisuus vaikuttaa työnsä kehittämiseen ja tilaisuus olla itse laatimassa mieleistään opetussuunnitelmaa. Näin ollen opetussuunnitelmaan on saatu sisällytettyä opettajille mielekkäitä arvoja, sisältöjä ja opetusmenetelmiä. Myös kyselyajankohta vaikuttaa opetussuunnitelman tuttuuteen, sillä työ on vielä tuoreessa muistissa.

Opetussuunnitelmauudistus osui taloudellisesti perin onnettomaan aikaan. Valtion ja kuntien säästötoimenpiteet vaikuttivat opettajien innostuneisuuteen uudistusta kohtaan. Epävarmuus resurssien riittävydestä ja hienojen suunnitelmien toteuttamismahdollisuuksista hiersi opettajakuntaa. Ajankäyttö tuntui olevan näkyvin ongelma uudistuksen toteuttamisessa. Yhteisten aikataulujen sopiminen ei varmasti ollut paljon harrastavien ja aktiivisten opettajien keskuudessa helppo tehtävä. Toisaalta aikapulaan on helppo vedota,

vaikka taustalla olisi muitakin syitä, kuten epävarmuuden ja riittämättömyyden tunteita.

Valinnaisuus korostui Kontiopuiston haastatteluissa, jossa sitä pidettiin hyvänä kehityksenä. Hyllykallion haastatteluissa ei valinnaisuudesta puhuttu paljonkaan. Kuitenkin molemmissa kouluissa oli käytössä samantyylliset valinnaisainejärjestelmät. Pieksämäellä puhuttiin tieto- ja taitopalkeista, kun taas Hyllykalliolla oli käytössä työpajasysteemi. Tutkimuksestamme ei käy ilmi valinnaisuuden toimivuuserot tutkimuskoulujen välillä. Tämän tyylisten erojen selitystä voi hakea myös haastattelutilanteiden eroista. Pieksämäen haastattelut olivat yleensä hieman pitempiä ja yksityiskohtaisempia, kun taas Hyllykallion haastattelut keskittyivät pääongelmien selvittämiseen. Vai löytyykö selitys puheliaista savolaisista ja jäyhistä pohjalaisista?

Arviointiraportti peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksesta (1996) kuvaa koulujen strategioita opetussuunnitelman muuttamiseksi. Se jaottelee koulut viiteen kategoriaan, jotka ovat varsin epätieteellisiä, mutta hyvin kuvaavia: 1. Kisasta poisjääneet, joilla käsitys peruskoulun uudesta viitekehuksesta on vähäinen tai olematon, eikä uudistusta ole aloitettu. 2. Fuskaajat, jotka ovat omaksuneet uudistuksesta joitain piirteitä, mutta ei uudistuksen henkeä. 3. Alkukrampeista kärsivät, jotka ovat ymmärtäneet uudistuksen pääajatukset, mutta joilla organisatorinen valmius ja visioiden puute estää asioiden viemistä paljon pitemmälle. 4. Hyvässä vauhdissa olevat, joilla organisaatorakenne on kunnossa, uudistuksen päälinjat toteutuneet, mutta jotka kaipaavat vielä uudistuksen viemistä luokkaan saakka. 5. Maalissa olevat, tai maalisuoralla olevat, joilla koulukohtaisen opetussuunnitelman kehittäminen ja opetuskäytänteiden muutokset ovat käynnissä. Heillä myös työn jatkamiseen tarvittava organisaatorakenne näyttää olevan kunnossa.

Koska tutkimuksemme keskittyi opettajien subjektiivisiin kokemuksiin opetussuunnitelma-työstä ja sen vaikutuksista, eikä koulujen organisaatioihin, emme voi "sijoittaa" tutkimuskouluja yllä olevaan luokitukseen. Mielestämme molemmat tutkittavat koulut olivat yleensä ottaen ymmärtäneet opetussuunnitelmauudistuksen idean hyvin ja molemmissa oli opetussuunnitelmat saatu tehtyä valtakunnallisesti ajatellen riittävän

ripeästi.

Opetussuunnitelmauudistuksen merkitys on siis lopulta kiinni yksittäisten opettajien muuttumishalusta. Mikäli halutaan todellista kehittymistä varsinaisessa koulutyössä, opetuksen tasolla, on opettajien koettava uudistus henkilökohtaisesti tärkeäksi. Ehkä uudistus oli hieman liian kovalla kiireellä toteutettu. Eräs mahdollisuus olisi voinut olla vapaaehtoinen opetussuunnitelmauudistus, jossa koulut olisivat saaneet itse päättää, haluavatko he jatkaa vanhojen suunnitelmien mukaan vai tekevätkö itse oman, koulukohtaisen opetussuunnitelmansa. Näin opettajien motivaatio työtä kohtaan olisi todennäköisesti ollut korkeampi. Arvioimme, että lähes kaikki koulut olisivat kuitenkin tehneet opetussuunnitelmansa itse, mikäli heitä olisi siihen oikealla tavalla kannustettu.

Opettajan roolia on erittäin vaikea ryhtyä muuttamaan johtuen sen persoonaan sidotusta luonteesta. Opettajat ovat aina tehneet työnsä omalla, itselleen parhaiten sopivalla tavalla, ottaen kuitenkin huomioon yhteiskunnan asettamat toiveet ja rajoitukset. Räisäsen (1996) tutkimus on todennut saman asian kuvaten varsin erilaisia opettajia ja opetustyylejä.

Nykyään vallalla oleva käsitys opettajasta ns. muutosagenttina palvelee varmasti monella lailla koulun ja yhteiskunnan tarpeita. Opettajaksi opiskelemaan pyritään löytämään luovia, uudistushaluisia ja -kykyisiä, sekä monipuolisia tulevaisuuden opettajia. Käytännössä monien opettajien asenne muutoksiin on melko kyyninen, eli tehdään uudistuksia uudistusten vuoksi ja kokeillaan nyt hetken yhdenlaista ja toista, ennen kuin palataan vanhaan. Niinpä monille opettajille tuntuu ainakin ala-asteella kasvattajan rooli ja opettajan ihmissuhdetyön merkitys olevan tärkeämpi kuin tietopainotteisuus ja uudet opetusmenetelmät. Tämä ei suinkaan ole kielteinen asia, mutta tulee ottaa huomioon pohdittaessa uudistuksia ja muutoksia. Eli kaikelle uudistukselle täytyy olla järkevät, lapsen kasvua edistävät perusteet.

Tutkimus oli merkittävä askel tutkijoille matkalla kohti opettajuutta. Saimme havainnoida käytännön opettajan elämää niin kyselylomakkeiden avulla, haastatteluissa, kuin

opettajienhuoneiden kahvipöytien äärelläkin. Uskomme, että myös tutkimuskoulut hyötyvät koulua “ulkopuolelta” tarkkailleiden tutkijoiden havainnoista. Toivomme, että tutkimuksemme selkeyttää hyvin edennyttä uudistusta ja antaa sille voimaa jatkua.

Tulevien uudistusten kannalta tärkeimmät johtopäätökset: uudistuksesta täytyy olla riittävästi tietoa opettajilla, heidän täytyy olla motivoituneempia uudistukseen, uudistuksessa tehdystä työstä on saatava jonkinlainen korvaus ja opettajia tulee kuunnella enemmän ennen uudistuksen käynnistymistä.

Jatkotutkimusmahdollisuutena voisi olla esim. jatkuvan prosessin tarkkailu, eli ovatko opettajat ymmärtäneet opetussuunnitelmauudistuksen ajatuksen mukaisen jatkuvan prosessin idean. Miten kouluyhteisö tutkii itseään? Pyrkivätkö koulut kehittämään itsearvioinnin pohjalta omaa opetussuunnitelmaansa ja koko toimintakulttuuriaan siten, että se voisi yhä laadukkaammin hoitaa sille kuuluvat tehtävät? Kokevatko opettajat, että opetussuunnitelma on valmis vai kykenevätkö he muuttamaan ajatteluaan jatkuvan prosessoinnin suuntaan? Myös koulujen mahdolliset organisaatiomuutokset olisivat mielenkiintoista selvittää.

LÄHTEET

- Ala-asteen koulu, Eurooppa ja innovaatio. 1989. Raportti Euroopan neuvoston kulttuuriyhteistyöneuvoston ala-asteen opetuksen innovaatioprojektista. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Allardt, E. 1983. Sosiologia I. Porvoo: WSOY
- Arviointiraportti peruskoulun opetussuunnitelmaudistuksesta 1996. Laukkanen, R. (toim.) Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Atjonen, P. 1992. Miksi opetussuunnitelmaa (ei) pitäisi eheyttää? Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 43.
- Atjonen, P. 1993. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen välineenä. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitos. Acta Universitatis Ouluensis, sarja E: 11.
- Broady, D. 1989. Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan? Jyväskylä: Gummerus.
- Campbell, R.J. 1985. Developing the Primary School Curriculum. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Dalin, P. 1993. Changing the school culture. London: Casell.
- Eggleston, J. 1977. The sociology of the school curriculum. London: Rouledge & Kegan Paul.
- Engeström, Y. 1987. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Fullan, M. 1992. Successful School Improvement. Buckingham: Open University Press.
- Fullan, M. & Stiegelbauer, S. 1991. The New Meaning of Educational Change (2nd.ed.) London: Casell.
- Hellström, M. (toim.) 1994. Summa summarum... "Acvarium". Luokanopettaja 5/94.
- Hirsjärvi, S. (toim) 1982. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hunter; R. & Scheirer, E. 1992. Elävä opetussuunnitelma. Ala-asteen opetuksen suunnittelu. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Hämäläinen, K. 1994. Oppilaitoksen kehittämistarpeen arvioinnista. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R., Räisänen, A. & Väyrynen, P. (toim.) 1994. Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino. Arviointi ja seuranta sarja 2/94.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Jyväskylä: Gummerus.
- Jackson, P.W. 1992. Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists. Teoksessa Jackson, P.W. (toim.) Handbook of Research on Curriculum. A Project of the American Educational Research Association. New York: MacMillan. (3-40)
- Jauhiainen, P. 1995. Opetussuunnitelmatyö koulussa. Muuttuuko yläasteen opettajan työ ja ammattikuva? Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 154.
- Jauhiainen, P. 1996. Mahdollisuus muutokseen. Opetussuunnitelmatyö opettajan työn ja ammattikuvan muuttajana. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:1996.
- Juuti, P. 1991. Organisaatiokäyttäytyminen. Aavaranta-sarja 18. Keuruu: Otava.
- Kansanen, P. 1994. Opetustapahtuma ei muutu opetussuunnitelmalla. Luokanopettaja 5/94.
- Kari, J. 1988. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Keuruu: Otava.
- Kari, J. 1990. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Helsinki: Otava.
- Kari, J. (toim.) 1994. Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Porvoo: WSOY.
- Karjalainen, A. 1990. Ammattitaidon myytti opettajayhteisössä. Oulun yliopisto.
- Karonen, R. & Lauriala, A. (toim.) 1986. Kokeileva koulu. Kohti eheää kasvua. Helsinki. Kirjayhtymä.
- Kirki, J. & Miller, M.L. 1986. Reliability and Validity in Qualitative Research. Qualitative Research Methods Series 1. Beverly Hills: Sage Publications.
- Klein, M.F. 1989. Curriculum Reform in The Elementary School. Creating Your Own Agenda. New York: Teachers College Press.

- Kohti opettajuutta 1993. Jyväskylän opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 5.
- Kontiainen, S. 1991. Use of conceptual models in case studies: dynamic concept analysis. University of Helsinki. Department of Education. Research Bulletin 78.
- Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Opetus 2000-sarja. Porvoo: WSOY.
- Korkeakoski, E. 1989. Opetussuunnitelma opettajan näkökulmasta peruskoulun alasteella. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimusraportti A:45.
- Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 20.
- Kyriacou, C. 1991. Essential Teaching Skills. Oxford: Blackwell Education.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1990. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.
- Lahdes, E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Linnakylä, P. 1988. Kehitystehtävänä oppimaan oppiminen. Teoksessa: Ekola, J., Linnakylä, P. & Volanen, M. (toim.) Aikuistuva nuori ja ammatillinen koulutus. Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B 23. (27-47)
- Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Meri, M. 1992. Miten piilo-opetussuunnitelma toteutuu? Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia. 104.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus. (42-59)
- Nias, J. 1989. Primary Teachers Talking. A Study of Teaching as Work. London: Routledge.

- Nias, J., Southwork, G. & Campbell, P. 1992. Whole School Curriculum development in the Primary School. London: Falmer Press.
- Olson, J. 1992. Understanding teaching. Beyond Expertise. Milton Keynes: Open University Press.
- Opetussuunnitelmakomitean I. välimietintö 1975:33. Helsinki.
- Opetussuunnitelma uusiksi. 1993. Pässilä, T., Niinikuru, L. & Rokka, P. (toim.) Opas ja virikemateriaali koulujen opetussuunnitelmatyöhön. Jyväskylä: Kirjapaino OMA.
- Peltonen, M. 1977. Johdatusta opetustaitoon. Helsinki: Otava.
- Peruskoulu 2000. 1989. Peruskoulun kehittämissuunnitelmaraportti. Luokanopettajaliitto r.y.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1985. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Rauhala, L 1989. Hermeneuttinen näkökulma merkityksen ongelmaan. Tiedepolitiikka 3/1989.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Rutonen, M. Yliopistojen opiskelijavalintoihin tulossa muutoksia. Opettaja 42/96.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työ kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja n:o 31.
- Sauvala, A. 1988. Tarvitseeko koulu kasvatustavoitteita? Teoksessa: Kari, J. (toim.) Tutkimuspohjaista koulutusta kohti. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B 21. (71-85)
- Sava, I. 1991. Oppimiskäsitys, muutos ja peruskoulun toiminnan kehittäminen. Teoksessa I. Sava & H. Linnansaari (toim.) Peruskoulun toiminta- ja työtapoja kehittämässä. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisu 2. (19-44)
- Senge, P. M. 1990. The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. New York: Doubleday.

- Sulkunen, P. 1989. Johdatus sosiologiaan. Porvoo: WSOY.
- Syrjäläinen, E. 1992. Muuttuuko koulu? Koulu 2001-projektin muuttamisen mahdollisuudet ja rajat. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 111.
- Syrjäläinen, E. 1994. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ja koulukulttuurin muutos. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 134.
- Tanner, D. & Tanner, L. 1975. Curriculum Development. Theory into Practice. New York: MacMillan.
- Uudistuva peruskoulu. 1994. Kinos, S. (toim.). Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Uusikylä, K. & Kansanen, P. 1988. Opetussuunnitelman toteutuminen. Oppilaiden tyytyväisyys oppiaineisiin, opetusmuotoihin ja kouluelämään peruskoulun ala-asteella. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia. 66.

LIITE 1

TEEMAHAASTATTELUKYSYMYKSET:

1. MITEN OLET KOKENUT KOULUKOHTAISEN OPETUSSUUNNITELMATYÖN?

2. MITKÄ OVAT OLLEET KOULUKOHTAISEN OPETUSSUUNNITELMAN VAIKUTUKSET KOULUN ARKEEN (OPETTAJAN TYÖHÖN)?

ARVOISA OPETTAJA

Olemme Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoita ja teemme parhaillaan tutkintoomme kuuluvaa työtä, pro gradua, johon myös tämä kyselylomake liittyy. Tarkoituksenamme on tutkia opettajien käsityksiä uudesta (1994) opetussuunnitelmasta.

Toivomme, että vastaat jokaiseen kysymykseen oman näkemyksesi mukaan. Kyselyyn on nopeaa ja vaivatonta vastata: rengastat kohdan, joka parhaiten vastaa käsitystäsi.

Kyselyt käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti ja nimettöminä, eivätkä yksittäiset vastaukset tule esille missään vaiheessa.

Yhteistyöstä kiittäen

Timo Tarkiainen
Tuohiniementie 16 A 1
76100 Pieksämäki
958-487135

Jyrki Vihriälä
Vapaudenkatu 77 B 14
40100 Jyväskylä
941-615151

Mitä mieltä olet seuraavista väittämistä? Ympäroi lähinnä mielipidettäsi oleva vaihtoehto.

- 1 täysin eri mieltä
2 jokseenkin eri mieltä
3 vaikea sanoa
4 jokseenkin samaa mieltä
5 täysin samaa mieltä
7. Koulukohtainen opetussuunnitelma on muuttanut merkittävästi koulun arkea 1 2 3 4 5
8. Koulukohtaisen opetussuunnitelman toteuttaminen on ollut haastavaa 1 2 3 4 5
9. Olen perehtynyt koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan enemmän kuin kuntakohtaiseen opetussuunnitelmaan 1 2 3 4 5
10. Opetussuunnitelmatyö on ollut: raskasta 1 2 3 4 5
palkitsevaa 1 2 3 4 5
11. Minulla on ollut riittävästi valmiuksia koulukohtaiseen opetussuunnitelmatyöhön 1 2 3 4 5
12. Osallistun mielelläni opetussuunnitelman laatimiseen yhdessä muiden opettajien kanssa 1 2 3 4 5
13. Tuntien suunnittelu vaatii nykyään enemmän aikaa kuin aikaisemmin 1 2 3 4 5
14. Opettajan työ on helpottunut uuden opetussuunnitelman myötä 1 2 3 4 5
15. Opettajan työ on muuttunut tiedon jakajasta oppimisen ohjaajaksi uuden opetussuunnitelman myötä 1 2 3 4 5
16. Opetussuunnitelmat vaihtuu, mutta työ pysyy samana 1 2 3 4 5
17. Koulukohtainen opetussuunnitelma on lisännyt opettajien yhteistyötä 1 2 3 4 5

18. Opettajan työ on muuttunut uuden opetussuunnitelman myötä:

stressaavammaksi	1 2 3 4 5
mielenkiintoisemmaksi	1 2 3 4 5
kiireisemmäksi	1 2 3 4 5

19. Opetussuunnitelmaa tehtiin liian kovalla kiireellä 1 2 3 4 5

20. Opetussuunnitelmatyö on ollut vain muutamien opettajien harteilla 1 2 3 4 5

21. Koulukohtainen opetussuunnitelma on:

lisännyt oppilaiden motivaatiota	1 2 3 4 5
monipuolistanut opetusmenetelmiä	1 2 3 4 5
vaikeuttanut oppilaiden arviointia	1 2 3 4 5
syventänyt oppilaiden oppimista	1 2 3 4 5

Vastaa seuraaviin kysymyksiin lyhyesti

22. Myönteiset / kielteiset kokemukset opetussuunnitelmatyöstä?

23. Uuden opetussuunnitelman myönteiset / kielteiset vaikutukset opettajan käytännön työhön?

24. Parannusehdotuksia opetussuunnitelman kehittämiseen