

1269

994/98

TUKIHENKILÖKOULUTUS KOULUKOHTAISEN OPETUSSUUNNITELMAN  
PRIMUS MOTORINA

Airi Frilander  
Arja Hynninen

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma  
Joensuun yliopisto  
Jyväskylän yliopisto  
1998

Jyväskylän yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta

Hyväksytty 17.12.1998  
magna cum laude approbatur

### Lausunto kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielmasta

**Tekijät:** Arja Hynninen (ja Airi Frilander, joka ottaa tutkinnon Joensuun yliopistosta)

**Aihe:** Tukihenkilökoulutus koulukohtaisen opetussuunnitelman primus motorina

Tutkielma on aiheeltaan tärkeä ja ajankohtainen, liikutaanhan siinä yhdellä opettajan työn ja innovaatiotaitojen keskeisimmistä alueista. Tosin tutkielman nimestä ei välttämättä käy ilmi, että ollaan tekemisissä nimenomaan opettajan työn tueksi koulutettavista henkilöistä, tukihenkilö käsitteenä liitetään useammin oppilaiden kuin opettajien tukemiseen.

Tutkielman tausta on varsin monipuolinen ja valaisee hyvin opetussuunnitelmaa koulun työskentelyn ohjausperustana, joksi taustan pääluku onkin nimetty. Johdantoluku on jossain mielessä kuitenkin ansiokkaampi kuin varsinainen tausta, sillä siinä niin tutkimuksen lähtökohtina kuin monipuolisena tutkimuksen tarkoituksenkin kuvaamisena johdatetaan ongelmiin. Vaikka taustaluku sinänsä kyllä kytkeään juuri tähän tutkimukseen, ongelmat hieman ponnahtavat kuin ilmasta.

Kokonaisuutena tausta kyllä osoittaa hyvää aiheeseen paneutumista, mitä kuvastaa myös luku aikaisempia tutkimuksia. Siinä on hyvin sovellettu niin suomalaisia kuin kansainvälisiäkin opetussuunnitelman uudistamiseen liittyneitä tutkimustuloksia tähän tutkimukseen. Varsinaisesti tämänkaltaista toimintaa ei liene missään aiemmin kokeiltukaan. Tukihenkilökoulutuksen toteuttaminen entisen Mikkelin läänin joissakin kunnissa nähty selvästi olleen Mikkelin lääninhallituksen koulutoimentarkastajan idea.

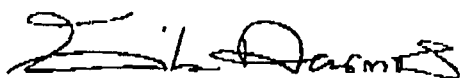
Luvussa 5 "Tutkimusmenetelmälliset ratkaisut" kuvataan tutkimuksen toteutus erittäin huolellisesti, joskin pientä käsitteellistä sekaannusta on havaittavissa: mittareiden laadinnassa viitataan jo aineiston keruuseen, josta puolestaan käytetään nimitystä aineiston hankinta. Virheet ovat kuitenkin vähäisiä.

Tulokset esitetään huolellisesti ongelmittain. Opettajien suoraa puhetta olisi tosin voinut olla enemmänkin, sillä jo käytetyistä näytteistä näkyy opettajien kyky ilmais-ta ajatuksensa vivahteikkaasti. Sinänsä tulokset ovat varsin puhuttelevia ja koulu-väelle haastavia: tukihenkilöiksi koulutetut arvioivat olleensa aika kyvyttömiä siirtä-mään saamaansa koulutusta kollegoilleen, koska kykyä kohdata opettajatoverei-den muutosvastarinta ei koulutuksen aikana riittävästi harjaannutettu.

Kokonaisuudessaan tutkielma osoittaa tekijöidensä vankkaa otetta ja asiansa hy-vää osaamista, vaikka tutkielman teoreettisuuden aste ei kovin korkea olekaan. Tulosten esittämisessä tavoitetaan kuitenkin kaksi tärkeää tasoa: aineiston tee-moittelu aineiston ehdoilla ja johtopäätösten teko teorian ja aiemman tiedon ehdoil-la. Johtopäätöksissä käsitteellistetään tuloksia ja saadaan kevyt kosketus teoriaan. Tutkielmalla on huomattavasti enemmän käytännöllistä merkitystä. Sen tulokset ovat selvästi koulukäytäntöjä edistäviä, joten niiden toivoisi leviävän opettajien keskuuteen.

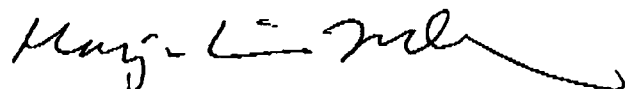
Tutkielma täyttää hyvin kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielmille asetetut tavoitteet, joten esitämme sen hyväksymistä Arja Hynnisen pro gradu -tutkielmaksi arvosanalla *magna cum laude approbatur*.

Kokkolassa ja Joensuussa 15. joulukuuta 1998



Eila Aarnos

Erkoistutkija



Marja-Liisa Julkunen

Professori

Frilander, A. ja Hynninen, A. 1998. Tukihenkilökoulutus koulukohtaisen opetussuunnitelman primus motorina. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Joensuun yliopisto ja Jyväskylän yliopisto. 114 s.

---

## TIIVISTELMÄ

**K**oulumaailman uudistukset, lainsäädännön keveneminen ja hallinnon osuuden väheneminen ovat siirtäneet päätösvaltaa kunnille. Kouluilla on lain antama velvoite kehittää opetussuunnitelmansa omista lähtökohdistaan käsin, näin yksittäisillä kouluilla on aikaisempaa enemmän vaikutusvaltaa oman opetuksensa suunnitteluun. Opetushallitus antaa opetukseen vain valtakunnalliset tavoitteet ja sisällöt. Mikkelin lääninhallitus järjesti opettajille ohjaavaa koulutusta. Tutkimus kohdistui Mikkelin lääninhallituksen toteuttamaan tukihenkilökoulutukseen, joka järjestettiin uusien koulukohtaisten opetussuunnitelmien (=ops) työstämisen käynnistämiseksi Joroisten, Rantasalmen, Juvan, Puumalan ja Sulkavan alueella. Tutkimuksen avulla pyrittiin selvittämään, miten koulutus tuki opettajia opetussuunnitelmadokumentin valmistumisessa ja sen käytännön toteutumisessa.

Tutkimusongelmina käsiteltiin, miten ops-tukihenkilökoulutuksessa mukana olleet opettajat ja kouluttaja olivat kokeneet ko. koulutuksen ja oliko se lisännyt koulutettavien motivoitumista ops-työhön sekä oman opetustyön suunnitteluun. Olivatko koulutettavat pystyneet tukemaan kollegoidensa ops-suunnittelutyötä? Lisäksi tarkasteltiin valinnaisuuden ja arvioinnin merkitystä koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa.

Tutkimusaineiston hankinnassa hyödynnettiin sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä. Tutkimus kohdistui ala- ja yläasteella sekä lukiossa opettaviin opettajiin. Tiedonhankinta perustui tukihenkilökoulutukseen osallistuneille keväällä 1995 suoritettuun kyselyyn, joka koostui asenneväittämistä ja avoimista kysymyksistä. Kyselylomakkeita palautettiin kaikkiaan 17 kappaletta (naisia 11 ja miehiä 6). Iältään vastaajat olivat 30 – 59 -vuotiaita luokan- tai aineenopettajia. Kyselyyn vastanneista tukihenkilöistä valittiin keväällä 1995 kaksi haastateltavaa. Tutkimuksen toisessa vaiheessa keväällä 1996

haastateltiin neljää opettajaa. Myös koulutuksen suunnittelijaa ja toteuttajaa, Mikkelin läänin sivistysosaston koulutoimentarkastaja Erkki Mustajokea haastateltiin kevään 1995 ja 1996 aikana. Hänen kauttaan kartoitettiin kouluttajan näkemyksiä. Lisäksi suoritettiin osallistuvaa observointia kahdessa koulutustilaisuudessa, joista toisessa tukihenkilöt kirjasivat essein omia opetussuunnitelmatyöhön liittyviä ajatuksiaan.

Tutkimustulosten perusteella tukihenkilökoulutuksella on ollut vaikutusta koulujen opetyön suunnitteluun ja työstämiseen. Mikkelin lääni on ollut poikkeus Suomen lääneistä - se on toiminut uranuurtajana uusien opetussuunnitelmien tukiverkoston luomisessa. Koulutuksen organisointi kulminoitui voimakkaasti Erkki Mustajokeen, jonka innovatiivinen ote antoi persoonallisen leiman koulutukselle.

Tukihenkilöt arvioivat olevansa osittain kyvyttömiä siirtämään koulutuksessa saamiaan oppeja kollegoilleen. Koulutuksen olisi pitänyt kiinnittää enemmän huomiota tukihenkilöiden valmiuksien luomiseen kohdata toisten opettajien muutosvastarintaa. Koulujen kehittämisessä tulisikin panostaa opettajien laajamittaiseen ja jatkuvaan koulutukseen, jotta uudistukset eivät jäisi vain muutaman opettajan vastuulle.

Arvokeskustelut olivat monilla kouluilla sysäys, josta ops-työ käynnistyi. Arvopohdintoja käytiin koulun sisällä sekä vanhempien kanssa vanhempainilloissa. Valinnaisuus ja arviointi nousivat näkyvinä osa-alueina esille. Valinnaisuus koettiin myönteisenä lisänä koulutyön arkeen, vaikkakaan sitä ei pystytty halutussa laajuudessa toteuttamaan kuntien vähennettyä koulujen taloudellisia resursseja. Arviointikäsitteen laajentuminen on pakottanut opettajat pohtimaan arviointikäytäntöitään. Erityisesti kouluyksiköiden arvioinnin käytännön toteuttaminen sai aikaan voimakasta keskustelua puolesta ja vastaan.

---

Avainsanat: opetussuunnitelma, tukihenkilökoulutus, arviointi

# SISÄLTÖ

1	JOHDANTO .....	5
1.1	Tutkimuksen lähtökohdat .....	5
1.2	Tutkimuksen tarkoitus .....	8
2	OPETUSSUUNNITELMA KOULUN TYÖSKENTELYN OHJAUSPERUSTANA .....	11
2.1	Ops-käsite .....	11
2.2	Opetussuunnitelmat eri aikakausina Suomessa .....	13
2.3	Opetussuunnitelmauudistuksen vauhdittajat .....	17
2.4	Koulukohtaisen opetussuunnitelman sisältöalueet .....	21
2.4.1	Valinnaisuus .....	21
2.4.2	Arviointi .....	22
3	AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA .....	27
3.1	Kouluyhteisön orientoituminen muutokseen .....	28
3.2	Koulutuksen arviointi .....	32
4	TUTKIMUSONGELMAT .....	36
5	TUTKIMUSMENETELMÄLLISET RATKAISUT .....	37
5.1	Mittareiden laadinta .....	37
5.2	Tutkimushenkilöt .....	39
5.3	Aineiston hankkiminen .....	42
5.3.1	Kyselyaineiston hankinta .....	42
5.3.2	Haastatteluaineiston hankinta .....	42
5.4	Aineiston analysointi .....	43
6	TULOKSET .....	44
6.1	Kouluttajan ja koulutettavien näkemyksiä tukihenkilökoulutuksesta .....	44
6.1.1	Tukihenkilökoulutuksen organisointi .....	44
6.1.2	Ops-koulutuksen tukihenkilövalinnat .....	45
6.1.3	Tukihenkilökoulutukseen liittyneet odotukset .....	46
6.1.4	Tukihenkilökoulutuksen sisältöalueet .....	46
6.1.5	Tukihenkilökoulutuksen ulkoiset puitteet .....	48
6.1.6	Kouluttajan persoonallisuus .....	49
6.1.7	Tukihenkilökoulutuksen herättämiä ajatuksia .....	49
6.2	Onko koulutus motivoinut tukihenkilöitä haastavaan työhön? .....	50
6.2.1	Motivaation synty .....	50
6.2.2	Jaksaako opettaja? .....	51
6.2.3	Suunnittelutyön mielekkyys .....	52
6.3	Tukihenkilöiden antama tuki kollegoilleen .....	53
6.3.1	Tukihenkilöiden rooli .....	53

6.3.2	Jaksavatko työtoverit? .....	53
6.3.3	Koulutuksen tuki oman koulun ops-työhön.....	55
6.3.3.1	Koulutus käytännön apuna.....	55
6.3.3.2	Koulukäytänteiden muutokset .....	55
6.3.3.3	Ops-työn toteutuminen koulun tasolla.....	56
6.4	Valinnaisuus ja arviointi koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa .....	58
6.4.1	Valinnaisuuden merkitys koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa .....	58
6.4.1.1	Valinnaisuus ala-asteella.....	59
6.4.1.2	Valinnaisuus yläasteella.....	60
6.4.2	Arvioinnin merkitys koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa .....	61
6.4.2.1	Koulujen arviointityö 1998.....	62
6.5	Kunnan ja opetushallituksen rooli koulujen ops-työssä .....	63
6.6	Opetus- ja kasvatustyön nykytila ja tulevaisuus maassamme.....	65
7	TULOSTEN TARKASTELU.....	67
7.1	Tutkimuksen luotettavuustarkastelu .....	67
7.2	Johtopäätökset.....	71
7.2.1	Hyvinvointivaltion muutospainneiden vaikutukset koululaitokseen.....	71
7.2.2	Koulukohtaiset opetussuunnitelmat – todellista vapauttako?.....	72
7.2.3	Arvokeskustelujen merkitys opetussuunnitelmatyöhön .....	73
7.2.4	Oppimiskäsitykset heijastelevat yhteiskunnan muutosta.....	74
7.2.5	Valinnaisuus – uhka vai mahdollisuus?.....	75
7.2.6	Arvioinnin uudet tuulet.....	76
7.2.7	Kouluttajan persoonallisuus: ”Sellainen välitön ja mukava ihminen” .....	77
7.2.8	Tukihenkilöiden motivoituminen haastavaan työhön.....	77
7.2.9	Kollegiaalisuus opetussuunnitelman laadinnassa ja koulun kehittämisessä.....	78
7.2.10	Sidosryhmien ja koulun välinen yhteistyö .....	79
7.2.11	Kuka tukisi opettajaa – onko opettajat jätetty heitteille?.....	80
7.2.12	Kasvatustyön tulevaisuus.....	81
8	POHDINTA.....	82
8.1	Tutkimuksen päätulokset.....	82
8.2	Tutkimuksen puutteita ja ansioita.....	82
8.3	Jatkotutkimusaiheita .....	84
	LÄHTEET .....	86
	LIITTEET .....	91

# 1. JOHDANTO

## 1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Suomalainen koulujärjestelmä on kohdannut tällä vuosikymmenellä monia haasteita, jotka ovat ulottuneet koulutuspolitiikasta ja koululainsäädännöstä aina oppimiskäsitteisiin asti. Puhutaan luokattomasta lukiosta – jopa peruskoulusta, ala- ja yläasteen rakenteellisen rajan poistamisesta jne. Samaan aikaan koululaitoksessa on meneillään mittava opetussuunnitelmien muutos. Uudistuvat opetussuunnitelmat toivat suunnittelun koulukohtaiseksi, jokainen koulu saa rakentaa sille sopivan kokonaisuuden ja kehittää omia toimintatapojaan. Opetushenkilöstön rooli muuttui, sillä opetussuunnitelmien osalta siirryttiin pois keskusjohtoisesta ohjauksesta uuteen, avoimempaan hallintokulttuuriin. Opettajille annettiin vapaammat kädet toteuttaa työtään ja olla aktiivisesti mukana suunnittelutyössä. Tämä tutkimus kohdistuu peruskoulunopettajiin opetussuunnitelmien kehittäjinä ja käyttäjinä sekä ops-tukihenkilökoulutukseen, joka suunnattiin ohjaamaan heidän ops-suunnittelutyötään. Onko koulutuksen avulla kyetty tukemaan opettajia? Aihepiirin ajankohtaisuus on ollut kimmoke ja motivaatio tutkimustyölle.

Opetussuunnitelmauudistus käynnistyi vuonna 1991. Tarkoituksena oli siirtyä täysin uudenlaiseen opetussuunnitelma-ajatteluun kohti yksilöllisiä alati muuttuvia ja uudistuvia suunnitelmia. Peruskoulussa aloitettiin 1992 akvaariokokeilu, johon osallistuneet koulut eri puolilla Suomea alkoivat käytännössä kokeilla koulukohtaisen opetussuunnitelman työstämisestä. Nämä koulut ottivat uudet opetussuunnitelmat käyttöönsä syyskuussa 1993. Saman vuoden keväällä oli valmistunut opetussuunnitelman työversio, joka lähetettiin lausuntakierrokselle. Syyskuussa 1993 valtioneuvosto teki päätöksen peruskoulun ja lukion uudesta tuntijaosta. (Opetushallituksen joukkokirje N:o 1, 1994.)

Uuden tuntijaon tarkoituksena on lisätä valinnaisuutta ja joustavuutta. Eri oppiaineiden alkamisajankohtia ei enää määritellä luokka-astekohtaisesti, eikä tuntimäärille ole asetettu ylärajoja, ainoastaan minimimäärät. Tämä turvaa osaltaan koulun omien mahdollisuuksien kehittämisen. (POPS 1994, 16.)



Opetushallitus uudisti peruskoulun opetussuunnitelman perusteet vuonna 1994. Tammiukuussa 1994 oli Jyväskylässä Suuri aalto -seminaari, joka antoi tietoa peruskoulujen opetussuunnitelmien tekemiseen liittyvistä asioista. Seminaarin jatkeena olivat ympäri Suomea järjestetyt toisen aallon koulutustilaisuudet. Mikkelin lääninhallituksen järjestämässä ops-tukihenkilökoulutusta edeltäneessä pilottikoulutuksessa mukana olleet koulut ottivat syyslukukaudella 1994 käyttöönsä uudet opetussuunnitelmat. Suurin osa Suomen peruskouluista ja lukioista seurasi perässä syksyllä 1995. Koulukohtaisten opetussuunnitelmien käyttöönotolle ei ole asetettu ehdottomia takarajoja.

Opetushallituksen laatima opetussuunnitelman perusteet ovat pohja, jota tulkitaan, muokataan ja täydennetään paikallisesti. Suunnitelma ilmaisee paikallisten päättäjien koulutuspoliittista tahtoa osana valtakunnallista koulutuspolitiikkaa. Opetussuunnitelma muodostaa koulutyön suunnittelun, arvioinnin ja toteuttamisen keskeisimmän perustan, joka kuvaa, kehittää ja ohjaa käytännön opetustoimintaa. (POPS 1994, 15.)

Koulut joutuvat sitoutumaan entistä enemmän suunnittelutyöhön. Kunnan rooli on kuitenkin tässä merkittävä. Sen on luotava raamit, joiden puitteissa kehitys tapahtuu. Sillä on viime kädessä vastuu, että kouluilla on oma opetussuunnitelmansa. Kunnan ja koulujen yhteistyönä onkin rakentaa tarkoituksenmukainen ja monipuolinen kouluverkosto, jossa sovitetaan yhteen eri koulujen omaa opetusta koskevat ratkaisut. (emt. 1994, 15.)

Kunnassa opetussuunnitelmien laatiminen tapahtuu ainakin kolmella tasolla:

Taso 1	Päättävät elimet, jotka antavat kunnan yleiset raamit.
Taso 2	Rehtorit ja johtajat, jotka huolehtivat taustalla siitä, että koulujen opetussuunnitelmat syntyvät - heillä on siitä myös vastuu.
Taso 3	Opettajat, jotka tekevät varsinaisen opetussuunnitelmatyön.

Näiden lisäksi saattaa kunnassa olla vielä opetussuunnitelmatoimikunta. Ops-työhön osallistuvat lisäksi myös monet sidosryhmät, joista tärkeimmät ovat oppilaat ja heidän vanhempansa. (E.Mustajoki, henkilökohtainen tiedonanto 8.3.1995)

Opetussuunnitelmien perusteet ja tuntijako antavat vain yleislinjat, joita toteutetaan kaikkialla Suomessa. Opettajan tulee tuntee opetushallituksen laatimat opetussuunnitelmien perusteet. Ne luovat pohjan suunnittelutyölle, mutta eivät sido häntä merkittävästi. Opettajalle jää mahdollisuus tuoda siihen oma, luova panoksensa. Atjonen ja Koivistoinen (1993, 9) korostavat, että opetussuunnitelmatyöhön kuuluu myös pakollisia osia: tavoitteet on kirjoitettava, oppiaine on strukturoitava ja arviointia varten on oltava perusteet.

Mitä paremmin opettaja on selvillä omista kasvatusta ja opetustoimenpiteidensä perusteista ja seuraamuksista, sitä paremmat mahdollisuudet hänellä on kehittää itseään ja työtään. Tämä on vapauttavaa pedagogista ajattelua, jolloin opettaja voi avoimesti kritisoida työtään ja pohtia opetuskäytänteitään. Kehittyäkseen tällainen kriittinen tietoisuus vaatii koulutussisältöjen määrittelyn väljyyttä ja opettajan omakohtaista reflektointia. (Kohonen 1989, 37.)

Opettajan asema uusien opetussuunnitelmien laatijana on ensiarvoisen tärkeä. Kohonen ja Leppilampi (1994, 25, 148) ovat tiivistäneet asian seuraavasti : Avoimesti pohtiva ja omaa työtään kehittävä opettaja on koulun kehittämistyön ydin. Koska nykyinen suunnittelutyö kouluissa vaatii suunnitelmallisuuden lisäksi kykyä ottaa riskejä ja sietää epävarmuutta, on opettajien harteillaan kantama taakka melkoinen. Uusien opetussuunnitelmien kehittäminen vaatii opettajilta Heikkilän ja Ahon (1995, 121) mukaan lisäksi uudenlaista suunnittelun asiantuntemusta, sillä opiskelumailmassa ollaan siirtymässä yksityiskohtaiseen ja yksilöt huomioivaan suuntaan.

Koulun oman opetussuunnitelman työstäminen ja sen toimivuuden arviointi kehittävät koulua paremmin tulevaisuuden haasteisiin. Uudistuvien opetussuunnitelmien myötä opetus kehittyy ja päämääräksi muotoutuu oppimisen taitojen oppiminen. Koulun käytännössä tämä merkitsee ajattelun taitojen hallintaa, yhdessä oppimisen korostamista ja monipuolisten työtapojen käyttöä. Kuten Kohonen ja Leppilampi (1994, 17) asian ilmaisevat, on oppiminen sekä yksilöllinen että yhteisöllinen prosessi. Eri oppijat omaavat vaihtelevat

edellytykset erilaisten tietojen ja taitojen oppimisessa. Vuorovaikutuksessa toisten kanssa syntyvät oppijan käsitykset, käsitteet ja merkitykset, ja samassa vuorovaikutuksessa ne myös muuttuvat.

Nyt korostetaan koulujen omaleimaisuutta ja "elävää", alati muutoksiin reagoivaa opetussuunnitelmaa. Tämä vaatii Syrjäläisen (1994,31) mukaan koko kouluyhteisöltä yhteistoiminnan opettelua. Koko opetus- ja koulutoimen arvoperusta on pohdinnan kohteena elävän opetussuunnitelman laadinnassa.

Joustavuuden lisäksi tämä merkitsee kouluyhteisölle mahdollisuutta rakentaa koulun vahvuuksia. Tämä prosessi on haastava ja mielenkiintoinen lisä opettajan tämänhetkiseen arkirutiiniin.

Koulun kehittäminen on monitekijäinen ilmiö, joten sen riskitön hallinta lienee mahdollonta. Se miten hyvin kriittiset kysymykset kyetään käsittelemään, riippuu kehittämisestä vastaavien ammattitaidosta. Hyvällä yhteistyöllä, palkitsevalla vuorovaikutuksella ja itsekritiikillä tähän päästään paremmin. Usein uuden asian yleistettävyyttä yliarvioidaan. Oppositiokulttuurin avoimuus on omiaan lisäämään kritiikin sietoa ja luomaan edellytyksiä uusien toimintojen vakiintumiselle. Laaja-alainen ja luova kehittämisnäkemys, selkeä tavoitetietoisuus, oleellisuuksien ymmärtäminen, korkeatasoinen asiantuntemus, muutosavoimuus, aktiiviset yhteydet sidosryhmiin, koulun sisälle rakennetut kehitysmekanismit, rutinoituneet ongelmanratkaisutaidot ja korkea sitoutuminen työyhteisöön takaavat dynaamisesti uudistuvan koulun. (Lyytinen 1988, 35 - 37, 46.)

## **1.2 Tutkimuksen tarkoitus**

Mikkelin lääni astui eturiviin opetussuunnitelmien muutoksen myötä. Alueella järjestettiin ops-tukihenkilökoulutusta vuosina 1993 - 1996. Tukihenkilökoulutus sai alkunsa lääninhallituksen sivistysosastolta, koulutoimentarkastaja Erkki Mustajoen ideoimana. Koulutus oli Mikkelin lääninhallituksen sivistysosaston ja Mikkelin läänin kuntien yhteinen projekti. Ops-tukihenkilökoulutuksen tavoitteena oli auttaa kuntien yleissivistäviä kouluja opetus-

suunnitelmien työstämisessä. Koulutus pyrki lisäämään läänin koulujen valmiuksia selviytyä ops-työstä tahoillaan.

Raen (1986, 4 - 5) mukaan koulutuksen vaikuttavuuden arvioimisessa on vastattava seuraaviin kysymyksiin:

1. Onko koulutus täyttänyt tavoitteet?
2. Onko koulutus vastannut osallistujien tarpeita?
3. Onko koulutus tehostanut organisaation toimintaa?
4. Toimivatko osallistujat koulutuksen jälkeen eri tavalla kuin aikaisemmin?
5. Vaikuttiko koulutus suoraan käyttäytymisen muuttumiseen?
6. Onko opittua käytetty todellisissa työtilanteissa?
7. Onko koulutus tuottanut tehokkaampia työntekijöitä?

Vahervan (1983, 31) mielestä koulutuksen vaikuttavuus on sitä, että koulutukselle asetetut erilaiset (panosta, prosessia ja tuotosta koskevat) tavoitteet saavutetaan välittömästi tai myöhemmin.

On mielenkiintoista havaita, kuinka Fenwick arvioi kriittisesti opettajien mahdollisuuksia ja pätevyyttä opetussuunnitelmien laadintaan. Hänen mielestään opettajat eivät ole hyviä opetussuunnitelmien laatijoita, koska heillä ei ole siihen riittävästi koulutusta. Opettajakoulutus ei ole antanut tähän valmiuksia, ja opettajien täydennyskoulutuksenkin kannalta opetussuunnitelmatyö osui huonoon aikaan. Kouluilla ja kunnilla on ollut hyvin vähän resursseja opettajien lisäkoulutukseen. Tämä voi olla yksi syy siihen, että opettajat ovat kokeneet opetussuunnitelmatyön vaikeaksi. (Jauhiainen 1995, 35.)

Mikkelin läänin kunnille ops-tukihenkilökoulutuksen muodossa tarjottu apu oli kädenojennus opettajien ja koulujen suuntaan. Jokaisen koulutukseen osallistuvan tukihenkilön tuli ottaa vastuu kursseilla käsitellyn tiedon kulkeutumisesta oman kuntansa koululaitoksiin. Tukihenkilöprojektin tarkoituksena oli stimuloida myös koulutukseen osallistumattomat opettajat yhteistoiminnallisesti kehittämään ja kriittisesti refleктоimaan omien kouluyhteisöidensä toimintaa ja tavoitteita.

Päädyimme tähän aiheeseen, koska opetussuunnitelmauudistus on mielestämme koulu-  
maailman tämän hetken mielenkiintoisin ja haastavin asia. Työskentelemme molemmat  
peruskoulussa, joten opetussuunnitelmien uudistaminen on meille läheinen asia. Tutkimuk-  
sen avulla pyrimme selvittämään, lisääkö ops-tukihenkilökoulutus opettajien mahdolli-  
suuksia kehittyä aktiivisiksi koulutyön suunnittelijoiksi. Lisäksi mielenkiintomme kohdis-  
tui ops-työn käytännön toteutumiseen. Tarkastelimme myös erikseen arviointia ja valinnai-  
suutta, joiden merkitys on kasvanut uusien opetussuunnitelmien myötä.

## 2. OPETUSSUUNNITELMA KOULUN TYÖSKENTELYN OHJAUSPERUSTANA

### 2.1 Ops-käsite

Opetussuunnitelmasta on esitetty runsaasti erilaisia määritelmiä. Kaiken kattavia selityksiä sille ei ole olemassa. Sen sisältö ja merkitys muuttuvat jatkuvasti. Opetussuunnitelmia ei voida erottaa niiden omasta aika- tai paikkasidonnaisuudesta. Malinen (1992, 28) toteaaakin, että opetussuunnitelma on parasta määritellä sen käyttötilanteen mukaan.

Opetussuunnitelman teoreettinen selvittely alkoi 1800-luvulla. J.F. Herbart (1776 - 1841) jakoi opetusopin opetussuunnitelma- ja opetusmenetelmäoppiin. Suomessa käsite yleistyi 1920-luvulla professori Mikael Soinisen toimesta. Herbartin kehittämää järjestelmää kutsutaan Lehrplan- malliksi. Siinä oppiaineet esitetään tavoitteineen sekä opetus- sisältöineen. Se on lähinnä tiedonalapainotteinen. Herbartin ajattelun rinnalla tuli Suomeen vuosisadan alkupuolella USA:sta John Deweyn Curriculum-malli, joka pitää sisällään oppilaan toimintaan läheisesti liittyvien oppimiskokemusten suunnittelun. Se oli siten oppilaspainotteinen ja perustui lapsen kokonaiskehityksen kuvaamiseen. (Malinen 1992, 11 - 13.)

Jacksonin (1992, 5, 11) mielestä opetussuunnitelman määritelmään vaikuttavat sen esittäneen henkilön tai ryhmän suuntautuminen ja intressit, joten ikuisen määritelmän etsiminen ei ole edes järkevää. Jackson jakaa opetussuunnitelman määrittelyn kahteen osaan, opinto-ohjelmaksi (course of study) ja oppimiskokemuksiksi (curriculum as educative experience). Edellistä on kritisoitu liiasta yksinkertaistamisesta. Tästä kritiikistä johtuen opetussuunnitelmaa on pyritty laajemmin määrittelemään oppimiskokemuksina. Malinen (1992, 28) jakaa opetussuunnitelman yhtäältä paperiksi (opetussuunnitelman laadinta ja rakentaminen) ja toisaalta prosessiksi, missä oppilas ja opettaja ovat vuorovaikutuksessa toteuttaakseen koulutuksen tavoitteita.

McNeil (1996, 3 - 95) puolestaan jaottelee ops-käsityksen neljään eri luokkaan:

1. Humanistinen opetussuunnitelma (humanistic curriculum). Sen tarkoitus on tarjota opiskelijoille antoisia kokemuksia, jotka edistävät heidän persoonallista kasvuaan ja vapauttaan.
2. Yhteiskuntaa uudelleen rakentava opetussuunnitelma (social reconstructionist curriculum).
3. Teknologinen opetussuunnitelma (technology curriculum).
4. Akateeminen opetussuunnitelma (academic subject curriculum). Sen tarkoituksena on luoda rationaalista ymmärrystä, kouluttaa opiskelijoita tekemään tutkimusta ja luoda yhteiskunnallisia merkityksiä ja traditioita.

Opetusteorian suurin linja 1900-luvulla oli siirtyminen tieteellisestä kasvatusopista valtiolliseen opetusteknologiaan. Tämä uudistus liittyi Suomessa valtiollisiin koulu-uudistuksiin, tarjoten mallin ja työvälineitä näiden uudistusten toteutukseen. Sen edellytykset kypsyivät toisen maailmansodan jälkeen. (Miettinen 1990, 86 - 87.)

1970-luvulla opetussuunnitelmien laadinta tuli koulutuspoliittiseksi välineeksi. Opetussuunnitelmat laadittiin pääasiassa hallinnon ja opetuksen ohjauksen tarpeisiin, didaktiikka jäi sivuun. Opetussuunnittelu on vakiinnuttanut asemansa opetuksen suunnitteluprosessissa. Opetussuunnitelmaa voidaan pitää paperina - opetussuunnitelman laadinta ja rakentaminen, ja toisaalta prosessina - oppilas ja opettaja ovat vuorovaikutuksessa toteuttaakseen koulutuksen tavoitteita. (Malinen 1992, 27 - 28.)

Opetussuunnitelman käsitettä voidaan edelleen laajentaa ilman opettajan varsinaista opettamista saatuihin suunnittelemattomiin luokassa tapahtuviin piilo-opetussuunnitelmiin (Broady 1986, 96).

Opetuksen suunnitteluun vaikuttavat keskeiset tekijät ovat Borkon, Livingstonin ja Shavelsonin (1990, 42) mukaan opettajan oppilaita koskeva tieto, opetuksellisen tehtävän luonne, opetuksen konteksti ja opettajan uskomukset. Campbell (1985, 34) ajattelee, että opettajat muokkaavat ja soveltavat luovasti kirjoitettua opetussuunnitelmaa ainutkertaisiksi oppimiskokemuksiksi.

Kangasniemi (1985) on esitellyt opetussuunnitelman opetusjärjestelmiä seuraavasti:

1. Kirjoitettu ops	=>	Koulujärjestelmän taso, valtakunta, kunta.
2. Tarkoitettu ops	=>	Koulun taso.
Toimeenpantava ops		
3.	=>	Opetusryhmän ja opettajan taso.
Toimeenpantu ops		
Koettu ops		
4.	=>	Oppilaan taso.
Toteutunut ops		

KUVIO 1. Opetussuunnitelma opetusjärjestelmän eri tasoilla (Kangasniemi 1985, 9).

## 2.2 Opetussuunnitelmat eri aikakausina Suomessa

Opetussuunnitelma-nimitys on Hirsjärven (1983, 132) mukaan tullut käyttöön suomen kielessä vasta tämän vuosisadan puolella, aluksi kansakoulun piirissä. Hirsjärvi määrittelee opetussuunnitelman (curriculum) etukäteissuunnitelmaksi kaikista niistä toimista, joilla pyritään toteuttamaan koululle asetetut kasvatustavoitteet.

Koulutoimen ylihallitus lähestyi kirjeellä maaliskuussa 1881 kaikkia Suomen kansakoulujen tarkastajia, johtokuntia sekä mies- ja naisopettajia. Kirjeen katsotaan olleen maamme ensimmäinen opetuksen tavoitteita, sisältöjä ja opetusjärjestelyjä koskeva ohjeisto maassamme. Nämä ohjeet uusittiin Suomen itsenäistyttyä ja opetusvelvollisuuslain astuttua voimaan, vuosina 1925, 1952, 1970 ja 1985. (Kinos 1994, 7.)

Ennen oppivelvollisuuskoulun syntyä opetus tapahtui pienissä yksiköissä. Opettajalla oli keskeinen rooli. Opettaja perusteli opetuksensa omiin kokemuksiinsa, perinteeseen ja



auktoriteettien kouluteksteihin pohjautuvaksi. Opetustyötä voitiin luonnehtia käsityöksi. (Miettinen 1990, 57.) Kuten Malinen (1981, 116) asian ilmaisee, oli yksinkertaisin opetus-suunnitelma opettajan itsensä tekemä suunnitelma opettamisesta.

Vuoden 1925 opetussuunnitelma oli vielä oppiainepainotteinen, tosin se painotti myös yksilöllisyyttä. Herbartin ajatukset hallitsivat koulun kasvatusfilosofiaa. Korostettiin tiedon ja järjen merkitystä sekä eri oppiaineiden systemaattisen suunnittelun merkitystä. Toisena kasvatusvirtauksena oli saksalaisperäinen hengen tieteellinen käsitys, joka korosti formaalista kasvatusta ja eri oppiaineiden tavoitteita. Opetussuunnitelma oli tietopainotteinen, oppiaineet olivat siinä erillisinä tavoitteineen ja oppiennätyksineen (Lehrplan-malli). Myös Deweyn uuden koulun ajatukset alkoivat saada jalansijaa (Curriculum-malli). (Kari 1992, 73.)

Vuoden 1925 opetussuunnitelma oli vielä pääosin Lehrplan-mallin mukainen, mutta 1952 opetussuunnitelman perusrakenne oli jo muuttunut. Herbartilainen didaktiikka jäi vähitellen syrjään, säilyttäen kuitenkin edelleen asemaansa oppikoulussa. (Malinen 1992, 11 - 17.) Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1952 korosti jo Curriculum-tyyppistä, opettajien pedagogiseen vapauteen perustuvaa suunnittelua, jossa korostettiin oppilaan kokonaispersoonallisuuden merkitystä.

Opetussuunnitelman voidaan katsoa olevan myös yhteisöllisesti painottunut. Alaluokilla opetus pyrittiin rakentamaan kokonaisopetuksen periaatteella. Ympäristöoppi oli keskeinen oppiaine, johon muut aineet yhdistettiin. Kolmannesta luokasta alkaen työskentely organisoitiin ainejakoisesti. Tosin vaadittiin myös rinnastusta eri aineiden välillä. Oppimääräsuosituksia alettiin noudattaa melko tarkasti ja oppitunnit etenivät oppikirjojen sanelemissa järjestyksessä. Lehrplan-tyyppinen opetussuunnitelma-ajattelu korostui. Siihen loivat paineita oppikouluun pyrkimiset neljännen luokan jälkeen. Tämä opetussuunnitelma oli huomattavasti edeltäjäänsä sitovampi. (Kari 1992, 13 - 74.)

Ralph Tylorin opit tulivat Suomeen 1960-1970-luvuilla koulu-uudistusten yhteydessä. Häntä voidaan pitää opetusteknologisen lähestymistavan alkuunpanijana. Perinteistä opetussuunnitelmatyötä on hallinnut tylorilainen tuotosajattelu. Tylorin malli edellytti tavoitteen asetannan ja mittauksen kytkemistä toisiinsa. Suomessa otettiin tavoitekuvausten

pohjaksi Bloomin tavoitetaksonomiat. Bloomin peruskaavaksi tuli tavoite  $\Leftrightarrow$  käyttäytyminen  $\Leftrightarrow$  arvioinnin tekniikka  $\Leftrightarrow$  koetehtävä. (Kivipelto 1994, 10.)

Opetussuunnitelmat tehtiin keskitetysti ja ne olivat voimassa useita vuosia. Niillä pyrittiin turvaamaan koulutuksellinen tasavertaisuus. Suunnitelmista tuli siten luonteeltaan hyvin neutraaleja. Suomen koululaitokselle 1970-luku oli merkittävä, koska silloin siirryttiin peruskouluun.

Peruskoulu luotiin keskushallinnon valvonnassa. Kouluissa opetettiin samoja asioita ja yleensä myös samassa tahdissa. Opetushallitus suoritti myös oppimateriaalin ennakkotarkastuksen. (P.Sahlberg, henkilökohtainen tiedonanto 9.10.1993)

Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteet I (POPS I) oli vielä yksilöllisesti painottunut. Pyrittiin ottamaan huomioon oppilaan kokonaispersoonallisuus. Alettiin korostaa opetuksen yksilöllistämistä- ja eriyttämistäratkaisuja. Opetussuunnitelman määrittämistä pelkästään oppiainepohjalta pidettiin liian kapea-alaisena. (Kari 1992, 73 - 75.)

POPS I- asiakirjaa voitaisiin tänään luonnehtia erityisen ansiokkaaksi. Se jäi kuitenkin oppisisällöiltään tarkasti määritellyn POPS II- asiakirjan ja sitä seuranneiden opetusoppaiden jalkoihin. (Pässilä, Niinikuru, Rokka, Ojanen, Lousa, Mäkitalo & Juoperi s.a., 13.)  
Vuonna 1970 ilmestynyt opetussuunnitelma oli koululaitosta sitova. Aika oli keskitetyn hallinnon aikaa, jolloin opettajat toteuttivat virkamiesten laatimia suunnitelmia. Oppiainepainotteinen POPS II oli voimassa 15 vuotta.

Rinne jakoi opetussuunnitelmat koodeittain. Eri aikakausina opetussuunnitelmat määntyivät tietyn ideologian ja yhteiskunnallisten periaatteiden mukaan. Aikakautta 1881 - 1954 voidaan luonnehtia moraalisen opetussuunnitelmakoodin avulla. Työ ja usko olivat opetussuunnitelman keskeiset käsitteet. Aikakautta 1945 - 1970 Rinne kuvaili kansalaiskoodin avulla. Tärkeimmäksi koulutuksen tavoitteeksi muodostui kasvatus kansanvaltaan. Opetussuunnitelmakoodiksi tuli 1970-luvulla individualistinen koodi. Yksilö otettiin koulutuksen legimitaatio- ja tukipisteeksi, mutta toisaalta oppilaat myös kiinnitettiin entistä lujemmin valtiolliseen suunnittelu- ja kontrollikoneiston otteisiin. (Kivipelto 1994, 11.)

Pieni askel kohti eriytyviä opetussuunnitelmia otettiin vuonna 1985. Tällöin alettiin työstää kuntakohtaisia opetussuunnitelmia. Painotus oli sekä yksilöllinen että yhteisöllinen. Kuntien opetussuunnitelmat seurasivat kuitenkin edelleen melko tarkasti valtakunnallisia suunnitelmia. Pässilän, Niinikurun, Ojasen ja Rokan (1994, 14) mukaan kuntakohtaisuutta suunnitelmiin saatiin lisäämällä siihen paikallishistorian aineksia. Kunnat hyväksyivät kaupunki- ja kuntaliittojen esittämät mallit lähes sellaisenaan. Varsinaisen opetussuunnitelmatyön kunnissa tekivät vain muutamat spesialistit.

Opetuksen suunnittelua ohjaavat eduskunnan antamat koululait ja valtioneuvoston vahvistamat tuntijakopäätökset. Peruskoululaissa määritellään koulun yleiset kasvatustavoitteet. Tammikuussa 1994 vahvistettiin opetushallituksessa uudet peruskoulun opetussuunnitelmien perusteet. Ne astuivat voimaan saman vuoden elokuun 1. päivänä. Koulut siirtyivät koulukohtaisten opetussuunnitelmien aikaan.

Lewy (1991) jakaa koulukohtaisen opetussuunnitelman (school-based curriculum) kahteen osaan. Laajemman käsityksen mukaan kouluilla on täydellinen autonomia päättää, mitä opetetaan. Se sisältää myös sitoutumisen oppimateriaalin valmistamiseen. Suppeamman käsityksen mukaan ylemmät kouluviranomaiset antavat jonkin verran kouluille vapautta päättää itse asioistaan. Käytännössä täydellistä autonomiaa ei koulumaailmassa ole. Toisaalta kaikki koulut kuitenkin sisällyttävät jokapäiväiseen toimintaansa jonkin verran koulukohtaisen opetussuunnitelman elementtejä. (Lewy 1991, 34 – 35.)

Tulevaisuudessa koulun tehtävänä on entistä enemmän oppimaan oppiminen. Oppimisen taitojen oppimiselle on opetussuunnitelmassa varattava aikaa sisältöjen kustannuksella. Opetettavia asioita on siten karsittava. Tästä muodostuu opetussuunnitelmien laatimisen ydinkohta. (P.Sahlberg, henkilökohtainen tiedonanto 9.10.1993)

Valtakunnallista koulutuspolitiikkaa sekä oppilaitoskohtaisia opetussuunnitelmia joudutaan luomaan epävarmuutta aiheuttavien tekijöiden puristuksessa. Tällaiset tapahtumat ohjaavat etsimään tulevaisuusvalmiuden näkökulmaa koulutusorganisaatiossa. Tulevaisuusnäkökulmaa voidaan tuoda opetukseen esim. siten, että opettajat huomioivat sen teemoina tai opetussuunnitelmaan voidaan laatia uusi tulevaisuusohjelma. (Rubin 1995, 1, 84.)

## 2.3 Opetussuunnitelmauudistuksen vauhdittajat

Maailma muuttuu jatkuvasti yhä nopeammalla tahdilla. Suomalainen yhteiskunta elää murroksessa. Tulevaisuuden ennustaminen on yhä vaikeampaa, mikään ei ole staattista. Rakenneuutokset ja tiedon nopea kasvu lisäävät liikehdintää. Yhteiskunnalliset muutokset heijastuvat väistämättä myös kouluun.

Raivolan (1991, 13) mukaan koulua on uudistettu Suomessa lähes koko meneillään oleva vuosisata. Silti kouluilla on vain vähän kokemusta siitä, miten uudistua. Tämä puolestaan johtuu siitä, että uudistukset on uskottu saatavan aikaan pelkin ohjelmin. Integroitu koulunuudistus, jossa painottuvat sekä ohjelmallinen että toiminnallinen puoli, vaatii onnistuakseen kaikkien prosessiin osallistuvien, myös sidosryhmien jäsenten roolien uudelleenmäärittelyä.

Tehdään uusia suunnitelmia! Miettinen (1990, 204) kuitenkin pohtii, mistä saadaan aikaa, edellytyksiä ja välineitä koulukohtaiselle toiminnalle? Onko kouluilla edelleen mahdollisuus noudattaa opetusteknologisen suunnittelumallin käsitteistöä, välineitä ja toimintatapoja? Jos ei, mistä saadaan uudet välineet ja toimintatavat? Onko todennäköistä, että kiireessä syntyy uusia luetteloita ja pirstotut standardioppimateriaalit ovat sittenkin edelleen todellinen opetussuunnitelma? Voidaanko rationalisoidun opetustyön välineille ja toimintatavoille löytää todellisia vaihtoehtoja?

Opettajan käytännön työ opetustilanteiden ehtojen, dynamiikan ja olosuhteiden osalta muuttuu jatkuvasti. Niihin vaikuttavat yhä useammat ennalta säätelemättömät tekijät. Tällaisessa käymistilassa tulisi opettajan tehdä aloitteita, vastata uusiin tilanteisiin ja vielä arvioida toimintaansa. Opettajan työn muuttunut luonne käytännön työntekijän rooleineen, kaipaa kehittämistä, jotta tulevaisuuden muuttuvan ympäristön hallitseminen olisi mahdollista. (Ojanen 1993, 31.)

Kritiikki Ralph W. Tylerin rationaalista mallia kohtaan on kohdistettu tavoitteiden ulkokohtaisuuteen: tavoitteet asettaa joku toinen kuin opettaja. Aktiivinen osallistuminen opetussuunnitelman laadintaan perehdyttää opettajat tavoitteisiin ja niiden sisäistämiseen ja

sitoutumiseen. (Kasanen 1993, 43 - 44.) Opettajia tarvitaan opetussuunnitelmien tekijöinä asiantuntijuutensa, kokemuksensa ja käytännön vaatimusten vuoksi (Carr & Kemmis 1986, 18).

Muutoksen haaste koulutukselle nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa on pysyvä. Tietoyhteiskunnallemme on ominaista, että tietoa tulvii monien eri medioiden välityksellä. Yleissivistävän koulun tehtävänä on tarjota kaikille opiskelijoille tietoyhteiskunnan vaatimat ja jatko-opinnoissa tarvittavat viestinnän, tiedonhankinnan ja tiedonhallinnan monipuoliset perustaidot. Näin koulutusjärjestelmää koskevilta ratkaisuilta vaaditaan suurta muuntautumiskykyä, nopeaa reagointia muutokseen sekä muutosten ennakoitua. (Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 1995, 31, 39.)

Laman ohella, tai ehkä osittain siitä johtuen, alettiin yhteiskunnassamme keskustella arvoista. Pohdittiin, mikä on tärkeää ja mihin yhteisiä voimavaroja suunnataan. Pasi Sahlberg pitää yleistä arvokulttuurin muuttumista uusien opetussuunnitelmien yhtenä muutosvoimista. Hänen mielestään olemme siirtyneet yksiarvoisesta moniarvoiseen maailmaan. Tämän vuoksi koulun pitäisikin rohkeasti avata arvoihin kuuluva problematiikka ja tuoda se sellaisenaan osaksi koulun toimintaa. (P.Sahlberg, henkilökohtainen tiedonanto 9.10.1993)

Kun keskustellaan arvoista, törmätään myös eettisiin kysymyksiin, mikä on missäkin tilanteessa oikeudenmukaista. Eettiset pohdinnat koskevat periaatteessa koko ihmiskuntaa, eikä vain lähiympäristöä. Koululaitos on toistaiseksi vähän syrjässä näistä keskusteluista. Holistinen näkökulma saattaa ratkaisevalla tavalla vaikuttaa arvojen hierarkiaan. Oppilaille tulisikin opettaa tulevaisuustietoisuutta, eikä vain tässä ajassa, vaan tulevien sukupolvien huomioidessa. Oppilaisiin tulisi valaa tulevaisuusoptimismia, ymmärrystä siihen, että nykyhetkellä tehtävät päätökset muokkaavat tulevaisuutta. Toivottomuus johtaa passiivisyyteen, mutta luottamus siihen, että tulevaisuus tehdään, luo pohjan aktiiviselle tulevaisuusasenteelle. (Pitkänen 1994, 52, 54.)

Syrjäläinen (1994, 90) toteaa tutkimuksessaan, että uusien opetussuunnitelmien vuoksi kouluilla käydyt arvokeskustelut keskittyivät lähinnä analysoimaan opetuksen perustana olevaa ihmiskäsitystä, oppimis- ja tiedonkäsitystä, yleissivistyksen käsitettä sekä koulun

tehtäviä nyky-yhteiskunnassa. Arvokeskustelut koettiin tärkeiksi, ja monien mielestä niitä olisi pitänyt käydä enemmänkin, sillä niiden avulla työhön motivoituminen ja ankkuroituminen lisääntyy.

Räsänen (1992, 70) mielestä koulun ja ympäristön välinen kitka on käynyt kestävämmäksi. Yksittäisten koulujen on pitänyt hallinnon ohi kehittää vaihtoehtoisia oppimisen muotoja ja keinoja ja luoda edelleen paineita voimakkaamman koulutusevaluaation aikaansaamiseksi.

Paineita tähän opetussuunnitelmien muutokseen tuli eri suunnilta. Lama, vanhan hallintokulttuurin ja yhteiskunnan arvojen muutokset pakottivat koululaitoksen tarkastamaan kurssiaan. Koulua alettiin arvostella aikansa eläneeksi laitokseksi. Lehtisalonen (1991, 88) mukaan opetussuunnitelmien ajan tasalla pysyttäminen on jatkuvasti vaikeutumassa. Koska onnistuminen tässä edellyttäisi kaiken kasvatuksen luonteen mukaisesti opetussuunnitelmien tulevaisuuden tasalla pysyttämistä, ovat sen käytännön menestymisen mahdollisuudet hyvin epävarmoja.

Arvostelua kuului koululaitoksen sisältä ja ulkopuolelta. Koululaitoksen ei katsottu pystyvän kasvattaman oppilaita tulevaisuuden haasteisiin. Tiedon- ja oppimiskäsitykset joutuivat muutospainettien kohteeksi. Kuten Syrjäläinen (1994, 29) toteaa, on koulukohtainen opetussuunnitelmatyö käynnistänyt keskustelun uudistuvasta opettamis- ja oppimiskäsityksistä. Koulujen on täytynyt uudelleen arvottaa tahollaan opettamisen ja oppimisen peruskysymyksiä: mitä opetetaan ja kenelle, sekä kuka opettaa ja miten.

Opetussuunnitelmien uudistamiseen luovat paineita tiedon uusjako, uudenlainen näkemys tiedosta ja tiedonhallintamenettelyistä sekä oppimisesta. Koulutuksen sisällöt ja opetussuunnitelmat heijastavat ja niiden tuleekin heijastaa ympäröivän yhteiskunnan, vallitsevan kulttuurin, työelämän sekä ihmis- ja oppimiskäsityksen kehitystä ja muutoksia. (Lehtisalonen 1991, 88.)

Tietojen käsittelytaidot korostuvat. On opittava tietämään missä tietoa on, miten sitä hankitaan ja yhdistellään ja mihin sitä voi käyttää. On tärkeää myös ymmärtää tiedon ra-

kentumisen luonne ja sen oikeellisuus. Oppinut yksilö hallitsee monipuoliset ajattelutaidot ja ongelmanratkaisumenetelmät. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 17.)

Elinkeinorakenteemme on viime vuosikymmenten aikana muuttunut nopeasti. Työelämä arvostaa yhä enemmän joustavuutta, kykyä reagoida uusiin tilanteisiin, yhteistyötaitoja ja samalla kykyä itsenäiseen työskentelyyn. (Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko eduskunnalle 1990, 78.) Koulujen tehtävänä on tuottaa kansalaisia, jotka kansainvälistyvissä ja muutospaineiden alaisessa maailmassa ovat koulun jälkeen entistä kyvykkäämpiä ohjaamaan kehityksen suuntaa. Nuorten täytyy kyetä ottamaan kantaa aina monimutkaisempiin ja laajempiin kysymyksiin, joista saaste- ja ympäristöongelmat sekä kansainvälistyvä työelämä ovat jo tämän päivän todellisuutta. (Merimaa 1991, 18.)

Myös yhdyntävän Euroopan kannalta katsoen koulutushallinnon hajauttaminen on tervetullut muutos. Uudet innovaatiot saavuttavat paremmin hallinnollisesti hajautetut koulutusjärjestelmät, ja näin ollen muualla kehitetyjä uusia ideoita voidaan vaivattomammin seurata ja käyttää järjestelmän kaikissa osissa. (Lappalainen 1991, 204.)

Koulun sisäisen kehittämisen tarvetta voidaan perustella myös kouluyhteisön jäsenten ammatillisen kehityksen ja inhimillisen kasvun näkökulmasta. Ammatillinen turhautuminen ja identiteetin heikkeneminen kuluttavat työntekijöitä ja estävät inhimillisten voimavarojen optimaalisen käytön ja kehittämisen. (Lyytinen 1988, 18.) Syrjäläisen (1994, 32) mielestä niin oppiva opettaja kuin oppiva koulukin ovat uuden opetussuunnitelma-  
kuluttu-  
rin merkittäviä tuotteita.

Byrokraattiset opetussuunnitelmat ovat tahtoneet jäädä opettajille ulkokohtaisiksi. Atjonen ja Koivistoinen (1993) raportoivat, että peräti 58 % opettajista arvioi 2 - 3 vuotta uusien kuntakohtaisten opetussuunnitelmien käyttöönoton jälkeen, etteivät opettajat yleensä lue tai käytä opetussuunnitelmaa. (Atjonen & Koivistoinen 1993, 3.) Oli aika saada opettajat paremmin sitoutumaan opetussuunnitelmien käytännön toteuttamiseen.

Tutkimuksellinen näkökulma vaatii opettajalta syvällisempää työhön sitoutumista ja pedagogisten riskien ottamista kuin opettajajohtoinen opetus. Tutkiva opetus tuo uudenlaista professionalismia, joka lisää opettajan ammatillista itsearvostusta ja itsetuntoa. (Ko-

honen 1993, 83.) Kosunen (1994, 4) on tutkimuksessaan todennut, että opetussuunnitelman laadintaan osallistuneille luokanopettajille oli ominaista oppilaskeskeisyyden ja opetuksen eriyttämisen huomioiminen. He olivat muita opettajia kehittämishaluisempia ja tavoitetsuuntautuneempia opetussuunnitelman kehittämisessä. Tämä motivoi heitä myös sitoutumaan helpommin omaan opetustyöhönsä. Niemen (1993, 63) mielestä opettajia tulisi palkita työnsä kehittämisestä ja opiskelustaan, eikä vain vanhenemisestaan. Nykyinen palkka- ja ikäjärjestelmä on nurinkurinen ja tehoton dynaamisen ammattikuvan kehittymisen näkökulmasta.

## **2.4 Koulukohtaisen opetussuunnitelman sisältöalueet**

Koulujen laatimissa opetussuunnitelmissa tulee ilmetä koulun tehtävä, omaleimaisuus ja toiminta-ajatus. Niissä määritellään myös koulun tuntijako, miltä luokalta kukin oppiaine aloitetaan ja mahdollisesti luokka-asteittain riippumaton opetus. Oppilaiden tuntijaot voivat poiketa eri kouluissa ja jopa oman koulun sisällä. Jos koulu laatii kokonaisopetussuunnitelman, tulee siitä ilmetä, miten eri aineiden tavoitteet ja sisällöt toteutetaan. (POPS 1994, 15.)

Uusien opetussuunnitelmien vapautta korostetaan jatkuvasti. Se on osittain harhaa, koska tuntijaot edelleen rajoittavat koulujen yksilöllistä suunnittelutyötä. Pässilä, Niinikuru, Ojanen ja Rokka (1994, 23) esittävät kirjassaan voimakasta kritiikkiä valtakunnallista tuntijakoa ja opetussuunnitelmajärjestelmää kohtaan. Heidän on vaikeaa ymmärtää valtakunnallisia minimituntimääriä, kun toisaalta opetussuunnitelma tehdään koulukohtaisesti. On vaikea ymmärtää tätä ristiriitaa, kun siihen vielä lisätään oppijan kyvyt, tarpeet ja motivaatio, jotka ovat yksilöllisiä.

### **2.4.1 Valinnaisuus**

Koulun opetussuunnitelmasta tulee käydä ilmi myös tavoitteet ja sisällöt eri aineittain ja oppiaineryhmittäin sekä aihekokonaisuudet. Tarkastelun kohteena ovat myös opetusmenetelmät ja työmuodot. Ala-asteen opetussuunnitelmassa esitetään kaikille yhteinen vieras



kieli. Sitä voidaan tarjota myös valinnaisuutena. Yläasteella on äidinkielen lisäksi kaksi muuta kieltä ja mahdolliset valinnaisuudet. (POPS 1994, 16 - 17.)

Jos joitakin oppiaineita ei opeteta joka vuosi, tulee opetussuunnitelmasta ilmetä, miten se aiotaan järjestää. Yläasteella opetus voidaan toteuttaa myös kurssimuotoisesti. Koulun järjestämä valinnaisuus tulee myös esitellä. Valinnaisuutta voidaan tarjota yhteisten aineiden soveltavina ja syventävinä oppimäärinä, eri oppiaineiden kokonaisuuksina, vieraina kielinä tai tietotekniikkana. (emt., 1994, 15 - 17.)

Valinnaisuus ei kuitenkaan ole uusien opetussuunnitelmien sisältämä itseisarvo. Tämän vahvistaa myös Syrjäläinen (1994, 22) ja toteaa, että valinnaisuus saattaa hyvänäkin koulutuksellisenä periaatteena kääntyä itseään vastaan; se saattaa uusintaa yhteiskunnan, sukupuolen ja sosiaalisen aseman mukaista jakautumista.

Erityisopetusta vaativa oppilas integroidaan yleisopetuksen luokkaan. Jos se ei kuitenkaan ole mahdollista, järjestetään opetusta erityisluokalla. Tarvittaessa opetus mukautetaan oppilaan oppimisedellytyksiä vastaavaksi. (POPS 1994, 19.) Opetussuunnitelmien laatijoilla on haaste varmistaa, että opetussuunnitelmassa huomioidaan oppijan optimaaliset luonnolliset kyvyt (abilities), mielenkiinnonkohteet (interests) ja into (enthusiasm) oppimiseen (Bredenkamp 1993, 62).

## **2.4.2 Arviointi**

Myönteinen arviointi kannustaa yhä parempiin suorituksiin. Sen tulisikin olla luovuuden tukija, ei kahlitsija. Arvioinnin tarkoituksena on ohjata ja tukea oppilasta tavoitteiden saavuttamisessa. Keskeinen tavoite on oppilaan koko persoonan monipuolinen kehittäminen. Arvioinnin ei tulisi mitata pelkästään pintaoppimista eikä olla opetusmenetelmien testaamista. Arviointi voi oppilaan kohdalla olla myös itsearviointia, kykyä arvioida omia suorituksiaan, omaa asemaansa ja panosta yhteisissä hankkeissa. Oppilaan suorittama itsearviointi on yleensä hyvin asiallista tai usein jopa liiankin kriittistä. (Sahlberg, Meisalo, Lavenen & Kolari 1993, 161, 164 - 165.)

Arvioinnin keskeinen ajatus on, että se rakennetaan sisään itse koulutustoimintaan. Si-  
ten se olisi mukana jo ensimmäisten koulutusideoiden hahmottelussa ja suunnittelussa,  
niiden toteutuksessa sekä tulosten tarkastelussa. Arviointikäytännön tulisikin tuottaa ohjaa-  
vaa palautetta sekä oppijalle että ohjaajalle. Näin arviointi siirtyisi toteavasta kehittäväan  
suuntaan. Yleisesti ottaen tulisi pyrkiä arviointikäytäntöön, jossa opiskelija itse arvioi omaa  
edistymistään. (Vaherva 1983, 107 - 108.)

Professori Jarkko Hautamäen mukaan pelkkä oppilaiden arviointi ei riitä. Lisäksi on  
arvioitava oppilaiden toimintaa ohjaavia käsityksiä, esim. minäkuvaa ja tavoitteita. Arvi-  
oinnin kautta päästään auttamaan kouluja suunnittelemaan omaa toimintaansa ja auttamaan  
myös niitä, joilla on oppimisvaikeuksia. (Kieksi 1997, 22.)

Opetussuunnitelmassa tehdään myös päätökset koulun suorittamasta itsearviointista ja  
oppilasarvostelusta. Itsearviointin lähtökohtana ovat kouluyhteisön yhdessä yhteistyöta-  
hujen kanssa sopimat kohteet ja toimintatavat. Onnistuessaan se parantaa koulun toimi-  
vuutta ja lisää sen voimavaroja. (POPS 1994, 16 - 17, 22.) Koulun itsearviointi on osa  
koulun kehittämistyötä, jossa palautteiden avulla tehty arviointi johtaa tarpeellisiin toimin-  
nan muutoksiin. Koska koulun toiminta noudattaa usein vuosikiertoa, voidaan sen yhtey-  
dessä tarkistaa vahvistettua opetussuunnitelmaa, ja näin saada itsearviointi osaksi jatkuvaa  
opetussuunnitelmaprosessia. (Peruskoulun oppilasarviointityöryhmän muistio 4:1996, 6.)

Koska arviointi liittyy kiinteästi uusiin opetussuunnitelmiin, joutuvat koulut arvioimaan  
opetussuunnitelmiin kirjaamansa tavoitteet. Koulutuksen arviointiin kuuluvat seuraavat  
näkökulmat:

#### 1. Oppilaan edistymisen arviointi

-oppimisen taidot ja tulokset, persoonallisuuden kasvu

#### 2. Opettajan työn arviointi / koulun johtajan työn arviointi

-itsearviointi, kollegiaalinen arviointi ja ulkopuolinen palaute

### 3. Koulun yhteisen toimivuuden arviointi

-oman opetussuunnitelman arviointi

-koulu yhteisönä, organisaationa ja oppimisympäristönä

### 4. Järjestelmätason arviointi

-koulu- ja opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus

-taloudellisuus ja koulutusjärjestelmän tulokset

(Gröndahl, Piekkari & Rassi 1994, 114 – 115.)

Uutta koulukohtaista opetussuunnitelmaa aletaan rakentaa pala palalta. Työ on prosessiluonteista. Se on luova ongelmanratkaisuprosessi ja siihen kuuluu erilaisia vaiheita. Lopputulosta ei tiedetä, kun ryhdytään työskentelemään. Se ei siis koskaan ole lopullisesti valmis ja se muistuttaa lähinnä vuoden työsuunnitelmaa. Itsearviointia suorittaessaan koulut pystyvät suunnittelutyön uudelleenmuokkaukseen. Näin syntyy muutoksiin mukautuva opetussuunnitelma. Koska itsearvioinnin tavoitteena on vastuullinen elämän hallinta, siihen liittyy läheisesti myös ohjaus itsetuntemukseen. Oppilasta ohjataan jo ensimmäisestä luokasta lähtien tarkkailemaan omaa toimintaansa, tunteitaan, suhtautumista toisiin ihmisiin sekä ympäristöönsä. (Suortamo & Valli 1993, 64.)

Ihminen, joka on tottunut arvioimaan omaa toimintaansa, osaa ottaa vastaan myös muiden arvostelua. Tällaista ihmistä ei pystytä myöskään manipuloimaan tärkeistä asioista päätettäessä. Hän pystyy tekemään omat johtopäätöksensä itsenäisesti. (Pässilä ym. 1994, 49.) Koska päätöksenteon vastuu on opettajalla, on hänellä siksi oltava käytäntöjä pohdiskeleva asenne. Opettajasta tulee kokemusten suunnittelija, toimintojen aloittaja, lasten käyttäytymisen havainnoija ja kasvamisen tukija. Opettaja on vuorovaikutuksessa opettajien ja oppilaiden kanssa, hän järjestää säännöllistä opetuksen seuranta- ja arviointia. (Hunter & Scheirer 1992, 47, 84, 145.)

Koulutuksen kannalta arvioinnin tehtävänä on mitata tavoitteisiin pääsyä. Ennen arviointiin ryhtymistä on selvitetävä, mitä arvioidaan eli mitä koulutustoiminnalla on pyritty aikaansaamaan. (Vaherva 1983, 36.) Ensisijainen koulun ylläpitäjän suorittaman arvioinnin tehtävä on auttaa ja tukea koulua toimintansa kehittämisessä. Kouluilla on myös mahdoli-

suus halutessaan pyytää tukea omaan kehittämistyöhönsä ulkopuolisilta arvioitsijoilta. (Peruskoulun oppilasarviointityöryhmän muistio 4:1996, 7.) Jos tuntuu, että koulussa ollaan sokeita omille virheille, voisi arviointia suorittaa joku ulkopuolinen. Mikä estäisi eri kouluja arvioimasta toinen toistaan? (Niinikuru, Pässilä, Rokka, Ojanen & Koskinen 1995, 14.)

Prosessiarvioinnin merkitys on korostunut, koska siinä ollaan kiinnostuneita tapahtumien kulusta ja kehittymisestä pelkkien tuotosten sijasta. Prosessiarviointi voi olla sisäistä, jolloin kouluyhteisön jäsenet suorittavat arvioinnin itse, sekä tekevät tarvittavat johtopäätökset. Ulkoisessa prosessiarvioinnissa ulkopuolinen asiantuntija arvioi koulun toimintaprosessit ja kouluyhteisön jäsenet toimivat tiedonantajina. (Jokinen 1988, 49, 51.)

Rae kiinnittää huomiota koulutusohjelman tai kurssin arvioimisessa tavoitteisiin ja sisältöihin, koulutusmenetelmiin, koulutuksen pituuteen ja etenemisvauhtiin, kouluttajan pätevyyteen, koulutuspaikan ja -tilan sopivuuteen, koulutuksen siirtovaikutukseen ja sen lopulliseen merkitykseen. Onko koulutus täyttänyt sille asetetut tavoitteet ja ovatko koulutettavien tavoitteet toteutuneet? Miten koulutuksen sisältö ja menetelmät ovat vastanneet koulutustarpeita? Kuinka paljon opitusta voidaan soveltaa käytäntöön? Onko jotain oleellista oppimisen kannalta jätetty pois? Oliko koulutus paras keino tarjota mahdollisuus ko. asioiden oppimiseen? (Rae 1986, 9 - 10.)

Koulu ja sen rahoitus joutuvat nykyisessä tilanteessa osoittamaan tärkeytensä ja taistelemaan elinehdoistaan. Kilpailussa kouluilta ja opettajilta edellytetään suurempaa valmiutta nostaa profiiliaan, avautua yhteiskuntaan ja saada ääntään kuuluviin. (Niemi 1993, 57.) Opettajien ja koko kouluyhteisön omaehtoinen sisäistä kasvua tukeva arviointi tulisi olla tavoite, huolimatta maassamme varmaan vielä pitkään vallitsevasta koulun tavoiteohjaukseen väistämättä sitoutuvasta kontrollista. Vastuun ja luottamuksen tulisi kulkea rinnakkain. (Atjonen & Koivistoinen 1993, 17.)

Tunnetusti laajat ja välttämättömät organisaatiot ovat vastustuskykyisiä muutospaineille. Moniarvoisessa yhteiskunnassa näyttää olevan vaikeaa päättää muutoksista, jotka kohdistuvat tulevaisuuden skenaarioihin, ja tästähän koulun kehittämisessä on kysymys. (Leino & Leino 1993, 90.) Uuden koululainsäädännön myötä ongelmiin ja kehittämistehtäviin

odotetaan ratkaisuja ensisijaisesti kouluilta ja opettajilta. Niille, jotka ovat kiinnostuneita työnsä kehittämistä, on nyt siihen paremmat mahdollisuudet. Opettajille on myös käytännössä annettava keinoja vähentää ristiriitaa todellisten ja aiottujen toimintojen välillä. Jotta muutokset ovat pysyviä, se edellyttää, että opettajat voivat kehittää ratkaisunsa itse ja heitä tuetaan myös ulkoapäin. (Jokinen 1988. 59.)

Arviointi parhaimmillaan on koulutusta ja opetussuunnitelmaa kehittävää sekä opetusta ja oppimista tukevaa ja rikastavaa. Pahimmillaan se voi jopa tukahduttaa opettajien ja oppilaiden luovuutta ja yksilöllisyyttä sekä rajoittaa koulutuksen uudistamista ja kapeuttaa opetussisältöjä ja jäykistää opetusta. (Linnakylä & Saari 1993, 1.)

### 3. AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA

Varsinaisia ops-tukihenkilökoulutusta käsitteleviä aikaisempia tutkimuksia ei ole tehty. Juha Kiurun (1996) sivuaineen tutkielma Mikkelin läänin ala-asteen pilottikoulujen koulukohtaisista opetussuunnitelmista ja valinnaisuudesta sivuaa läheisesti omaa tutkimustamme. Sekä Kiurun pilottikoulujen että meidän tutkimamme tukihenkilökoulutuksen on järjestänyt Mikkelin lääninhallitus. Kouluttajana molemmissa on toiminut koulutoimentarkastaja Erkki Mustajoki. Tarkastelun kohteena ovat myös Terttu Räisäsen (1996) Luokanopettajan työ ja työorientaatio -tutkimus, Pasi Sahlbergin (1996) tutkimus opetuksen muutoksesta post-modernin näkökulman kautta, Päivi Atjosen (1993) tutkimus Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisena ja pedagogisena kehittämisen kohteena ja välineenä sekä Sakari Kivimäen (1992) käsitykset koulutuksen vaikuttavuudesta.

Juha Kiurun tutkimuksessa on kuvattu koulukohtaisten opetussuunnitelmien laadinta-prosessia ja ala-asteella tarjottavan valinnaisen opetuksen perusteluja ja käytännön ratkaisuja. Tutkimuksessa oli mukana viisi pilottikoulua, jotka osallistuivat Mikkelin lääninhallituksen järjestämään ops-koulutukseen. (Kiuru 1996, 2.)

Terttu Räisänen on puolestaan tutkinut, miten erilaiset opettajat kokevat työnsä, orientoituvat siihen ja miten eri tavoin työhönsä orientoituneet opettajat kohtaavat työhönsä kohdistuneet muutokset (Räisänen 1996, 11).

Pasi Sahlberg etsi tutkimuksessaan vastauksia kysymykseen: kuka tai mikä voisi auttaa opettajaa kehittämään opetustaan ja koulunsa toimintaa. Hänen näkemyksensä mukaan opettajat ainoastaan erityistapauksessa selviävät opetuksen muutoksista ja koulun kehittämisestä ilman apua. Sahlberg pyrki tutkimuksellaan vastaamaan seuraaviin kysymyksiin: 1. Mitä post-modernilla tarkoitetaan koulun kehittämisen yhteydessä? 2. Millaista opettajien kollegiaalinen yhteistyö oli koulun toiminnan ja oppimisen laadun kehittämisprojektin aikana? 3. Miten opettajien oppimista koskevat uskomukset muuttuivat projektin aikana? 4. Millaisia ominaisuuksia on opetusmenetelmien monipuolistamiseen tähtäävällä kehittämisshankkeella? (Sahlberg 1996, 5, 11 - 13.)

Atjonen tutki peruskoulun luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä kunnan opetussuunnitelman laadinnasta, toteuttamisesta ja kehittämisestä. Tutkimus on seurantatutkimusprojektin päätösosa. Tutkimus tehtiin vuosina 1984 - 1993. (Atjonen 1993, 3.)

Sakari Kivimäki tutki kasvatustieteen sivulaudaturtyössään henkilöstökoulutuksen vaikuttavuutta työntekijöihin. Tutkimus rajattiin koskemaan tutkittavien henkilöiden työkäyttäytymistä. Tutkimuksen kohteena oli kaksi kouluttajavalmennusohjelmaa, jotka Etelä-Karjalan ammatillinen aikuiskoulutuskeskus toteutti keväällä 1991 Lappeenrannassa Kaukas Oy:n henkilöstölle. Tutkimuskohteena oli 25 henkilöä, ja tutkimusmenetelmänä käytettiin teemahaastattelun lisäksi kysymyslomaketta. Tutkimus suoritettiin noin vuosi kurssin päättymisestä. Kivimäki pohti tutkimuksessaan, mikä on koulutuksen todellinen hyöty koulutettaville. Pystyvätkö ja haluavatko koulutettavat viedä oppejaan työyhteisöönsä? Tapahtuuko koulutuksen ansiosta työyhteisössä tai koulutettavien työkäyttäytymisessä mitään muutosta? Kivimäen tutkimuksessa ei pyritä selittämään esiintyviä ilmiöitä taustamuuttujien avulla. Se on kokonaistutkimus, jonka tuloksia ei ole tarkoitus yleistää laajemmin. (Kivimäki 1992, 1, 23, 29.)

### **3.1 Kouluyhteisön orientoituminen muutokseen**

Pelkästään opetussuunnitelmien uudistuminen ei riitä, jos halutaan saada aikaan todellisia muutoksia. Opettajat täytyy saada sisäistämään muutoksen välttämättömyys. Tähän tarvitaan esim. täydennyskoulutusta, mieluiten kouluittain, koska yksittäisen opettajan innostus loppuu helpommin. Opettajat täytyy saada tekemään yhteistyötä. Tarvittaessa koulun ylläpitäjä jopa panostaa siihen ja tarkastaa, että se toteutuu. Pelkät ohjeet, painostukset ja tarkastuksetkaan eivät riitä, vaan huomio on kiinnitettävä myös arviointiin ja palautteeseen. (Kiuru 1996, 24.)

Atjosen mukaan ops-työhön osallistumisen myötä opetussuunnitelman tuntemus oli vankentunut, omaan työhön vaikuttamisen tunne motivoi ja työprosessi koettu positiiviseksi. Keskeiseksi ongelmaksi koettiin voimavarojen vähäisyys, opetussuunnitelman laadinnan työläys sekä kirjoitustavan valinta. Omakohtaisen opetussuunnitelman laadinnalla

on mitä ilmeisemmin sitouttava vaikutus. Se ymmärretään muuksikin kuin kontrollivälineeksi. Kuntansa opetussuunnitelmia työstäneet opettajat olivat tyytyväisiä vaikutusvaltansa kasvuun, ulkopuolisille se oli yhtä etäinen kuin ennenkin. (Atjonen 1993, 3, 225.)

Monet opettajat kokivat kuntien säästötoimenpiteet työn kehittämisen esteiksi. Taloudellisen tilanteen muutos oli vaikuttanut jokaisen opettajan työhön. Monen mielestä lomautukset olivat aiheuttaneet kouluissa levottomuutta ja lisähäiriötä. (Räisänen 1996, 140 - 142.)

Opettajien täydennyskoulutuksessa on näkynyt muutosoptimismi, jonka mukaan kehittämistoimenpiteillä saadaan aikaan pysyviä muutoksia. Reduktionistinen lähestymistapa, jossa on pyritty muuttamaan yksilön tietoja, taitoja ja asenteita, on osoittautunut ongelmalliseksi. Koulun sosiaalisen organisaation ja yksilöiden välisen vuorovaikutuksen muuttamiseen ei ole kiinnitetty tarpeeksi huomiota. (Sahlberg 1996, 57.)

Työtyytyväisyysteorioiden keskeisenä ajatuksena näyttää olevan ihmisen ja ympäristön välinen suhde. Ihminen on tyytyväinen, jos hän saavuttaa työssään haluamansa. Työn kokeminen ja siihen kohdistuvat tarpeet ovat yksilöllisiä. Henkilö voi olla työtyytyväinen, jos odotukset työstä ovat vähäiset, mutta mitä suuremmat odotukset ovat, sitä tyytyväisemmäksi hän tulee saavuttaessaan tavoitteensa ja sitä tyytymättömämmäksi, jos ne eivät toteudu. Työtyytyväisyys on sidoksissa aikaan, paikkaan, yksilöön, tietoon, tiedostamiseen ja yksilön kokemuksiin arvoihin. Siihen heijastuvat yhteiskunnassa ja työssä tapahtuvat muutokset sekä oman elämän kriisivaiheet. Myös ammatinvalinta- ja koulutustytytyväisyys ovat yhteydessä työtyytyväisyyteen. Se sisältää myös ammatillisen osaamisen, työhön sopeutumisen ja työssä viihtymisen. (Räisänen 1996, 45, 49.)

Koulun tai jonkun sen osajärjestelmän kehittämisessä on korostettava kommunikaatiota ja reflektiivisyyttä sekä sallittava vapausasteita, sillä itsejärjestäytyminen edellyttää vuorovaikutusta ja ainakin jonkinasteista kaoottista järjestystä. Käytännön toimenpiteinä voivat olla esimerkiksi yksilöiden kokemusten, orientaatioiden ja odotusten ottaminen kehittämisen lähtökohdiksi, epäsuoran vaikuttamisen käyttäminen ohjaamisessa ja koulun kehittämisessä sekä ongelmatilanteiden luominen ja ratkaiseminen luovasti. (Sahlberg 1996, 212 - 213.)



Suurin osa Sahlbergin tutkimukseen osallistuneista opettajista piti kollegiaalista yhteistyötä tärkeänä. Sen tärkeys korostui erityisesti tuen saamisena ja antamisena sekä kannustamisena. Läheinen kollega oli apu jaksamiseen ja uudistamiseen. Tästä huolimatta osa projektiin osallistuneista opettajista ei kokoontunut tapaamisten välillä oman ryhmänsä kanssa. Syynä saattoi olla se, että koulun toiminnan rakenteelliset ominaisuudet ja koulun organisaatio eivät luoneet riittäviä edellytyksiä opettajien yhteistoiminnalle. Koulut ovat kuitenkin keksineet lisääntyneen itsenäisyyden myötä keinoja kollegiaalisuuden edistämiseksi. Ajan puuttuminen vähentää opettajien keskinäistä kollegiaalisuutta, eli ei löydy yhteistä aikaa. (emt., 213 - 214.)

Opettajainhuoneisiin oli syntynyt ”kuppikuntia” opettajien iän ja työn uudistushalukkuuden mukaan. Noin neljäkymmentävuotiaat uudistusintoiset kritisoivat vanhempia kollegojaan, jotka vain odottivat eläkeikää. Kellokkaiksi nousseet tai vanhemmat opettajat voivat ohjailla työyhteisön ilmapiiriä tavalla, joka ei miellytä kaikkia. Viihtyisyyttä huonontavat vahvat opettajapersoonat, jotka tuovat näkökantansa äänekkäästi esille. ”Huumorimiehet” voivat latistaa ja vesittää rakentavan ja tarpeellisen keskustelun. Ongelmien käsittely luo työyhteisöön yhteydentunteen, jolloin siihen voidaan luottaa ja samastua. (Räisänen 1996, 99 - 100.) Siihen, että päätöksenteko-oikeus tuli lähemmäksi opettajia ja kouluja, oltiin tyytyväisiä, vaikka nuristiinkin ops-työryhmissä tai kouluissa ilmenneistä dominointipyrkimyksistä tai opetussuunnitelman koontavaiheen sisällön kyseenalaisista kompromisseista (Atjonen 1993, 225.).

Luokanopettajan työorientaatioon ja työkriisien kautta tapahtuvaan työasenteen muutokseen vaikuttavat omakohtaiset kokemukset. Uusilla elämäntilanteilla ja -vaiheilla on vaikutuksensa opettajan työnkuvaan. (Räisänen 1996, 52.)

Opettajat käyttävät uusia opetusmenetelmiä harvemmin kuin omaksuvat. Omaksuminen tapahtuu teoriassa ja periaatteen tasolla, mutta niiden käyttäminen osoittautuu usein vaikeaksi. Se vaatii rehtoreiden ja muun työyhteisön tukea. (Sahlberg 1996, 215.) Opettajien mielestä pelkkä kokouksien pitäminen ja ohjeiden antaminen on kasvatusvelvollisuuden laiminlyöntiä, jos rehtori ei omalla toiminnallaan puutu epäkohtiin. Hänen tulisi pystyä tukemaan opettajia työongelmissa. Rehtorin tulisi olla klikkien yläpuolella ja toimia työilmaston yhtenäistäjänä. (Räisänen 1996, 101 - 102.)

Koulun kehittämisessä individualismia ja kollegiaalisuutta on toisinaan pidetty vaihtoehtoina tai vastakohtina. Individualismi saattaa olla koulukulttuurissa samanaikaisesti sekä vahvuus että ongelma, samoin myös kollegiaalisuus. Yhteistyön ohella opettajilla tulee kuitenkin olla mahdollisuus ajatella itseään, työtään ja suhdettaan ympäristöönsä ja muihin yksilöihin. Muussa tapauksessa muutos saattaa jäädä pinnalliseksi ja vaille subjektiivisia merkityksiä ja syvyyttä. (Sahlberg 1996, 113 - 114.)

Jotta koulukohtaisesta opetussuunnitelmasta tulisi jatkuvasti seurattava prosessiopetussuunnitelma, olisi koulujen mietittävä ja kokeiltava tarkoituksenmukaisia toimintamalleja. Yksi ratkaisu voisi olla työsuunnitelman muuttaminen kaksiosaiseksi pedagogishallinnolliseksi koulun opetussuunnitelmaksi. Pedagogisessa osassa kuvattaisiin useampivuotiset kehittämistavoitteet ja niiden konkreetit, vuosittain uudelleen arvioitavat toteutustoimet. Hallinnollinen, myös vuosittain tarkistuva osa, vastaisi supistetussa muodossa nykyistä työsuunnitelmaa. Opetussuunnitelman kehittäminen tulisi ymmärtää opettajan, toimijan aloitteista ponnistavaksi. Silloin se olisi synkronisessa suhteessa sen kasvatustapahtuman kanssa, että kasvu on intentionaalinen tapahtuma, joka tähtää yksilön intressien kehittämiseen mahdollisimman monipuolisesti. (Atjonen 1993, 235, 239.)

Atjosen mielestä opettajat tulisi perehdyttää opetussuunnitelmaproblematiikkaan jo peruskoulutuksessa ja tehdä heidät sinuiksi sen edellyttämän konkreetin pohdinnan, tiedonhankinnan ja työstämisen kanssa. Opettajaopiskelijoille tulisi luoda pohja läpi työuran kestäväälle professionaalille kehittämiselle. Opettajat tarvitsevat myös täydennyskoulutusta. Kouluja ei tule jättää yksin opetussuunnitelmatyössään. Mittava koulutus- ja kypsyttelyvaihe sekä keskustelua virittävä ja rikastuttava materiaali ovat tarpeen, mistä opetushallituksen tulee kantaa osavastuunsa: koko ”piikkipalloa” ei voi heittää koulujen hyppyysiin. (emt., 224, 236.)

## 3.2 Koulutuksen arviointi

Tuloksissaan Kiuru totesi, että koulutus yhdenmukaisti pilottikoulujen aikataulua sekä toi valinnaisuuden koulujen mahdollisuudeksi. Sitä tarjottiin pääasiassa taito- ja taideaineissa. Koko prosessi paransi koulun yhteishenkeä muuallakin kuin opettajanhuoneessa. Ops-työ oli kuitenkin opettajakeskeistä. Kouluttajan tarkoitusperät eivät aina toteutuneet. Opettajat toimivat kouluttajan ideoiden pohjalta, mutta toteuttivat ne itsenäisesti omilla tavoillaan, esim. ops:n kirjallinen ilmiasu oli eri kouluilla erilainen. (Kiuru 1996, 93 - 94.)

Tehokkaan opetusmenetelmien monipuolistumiseen tähtäävän kehittämissuunnitelman tulee sisältää seuraavat periaatteet:

1. Kehittämissuunnitelman on oltava riittävän pitkäkestoinen, mikäli on kyseessä monimuotoisempien opetusmenetelmien oppiminen.
2. Aikaa on varattava ainakin kaksi vuotta.
3. Koulutusmenetelmien on oltava monipuolisia. Siihen on kuuluttava keskeisesti opettajan oman työn yhteydessä tapahtuvaa uusien opetusmenetelmien harjoittelua.
4. Opettajia on rohkaistava kollegiaalisuuteen.
5. Opettajien oman subjektiivisen tietämyksen rakentaminen edellyttää epäsuoran vaikuttamisen menetelmien korostamista sekä aikaisemmista kokemuksista ja tiedoista lähtevää lähestymistapaa. (Sahlberg 1996, 215.)

Kivimäen tutkimuksen kohteena olleen koulutuksen tavoitteena oli, että kurssin suorittaneet osanottajat 'pystyvät, osaavat, uskaltavat ja haluavat' suunnitella sekä toteuttaa itsenäisesti lyhytkestoisien koulutus- tai neuvontatapahtuman oppimisen ja kouluttamisen yleiset periaatteet huomioiden. Tutkimuksen tulosten perusteella näytti siltä, että koulutettavat olivat ainakin osittain saavuttaneet asetetut tavoitteet ja koulutus oli saanut aikaan muutoksia heidän työkäyttäytymiseensä eli toisin sanoen koulutuksella oli ollut vaikutavuutta. Tulevaisuuden koulutustutkimuksista Kivimäki toteaa johtopäätöksissään seuraavaa: Koulutusta tulisi suunnata käyttäytymisen ja toiminnan muutoksien sekä vaikutus- että tulosarvioinnin suuntaan. (Kivimäki 1992, 45, 48.)

Koulutuksen vaikuttavuutta voidaan arvioida eri evaluaatiotasolla riippuen siitä, millaista tietoa koulutuksen vaikuttavuudesta halutaan saada. Kivimäki käsittelee KUVIOSSA 2 eri tutkijoiden evaluaatiotasomalleja, jotka pienistä käsitteellisistä eroavaisuuksistaan huolimatta edustavat varsin samansuuntaisia näkemyksiä. Koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa on äärimmäisen vaikeaa, jopa mahdotonta evaluoida tiettyjä koulutuksia tulosten muodossa. Siksi on suositeltavaa ensin arvioida reaktioita, oppimista, käyttäytymistä ja vasta sitten tuloksia. Koulutuksen vaikutukset muodostavat Hamblinin mukaan yhtenäisen ketjun, joka voi kuitenkin katketa missä kohdassa tahansa. Koulutettava voi esim. reagoida oikein, muttei silti opi. Koulutuksen arvioijan tehtävänä on säilyttää ketju mahdollisimman yhtenäisenä. Donaldsonin ja Scannellin mielestä reaktiot ovat koulutusohjelman anti osallistujille. Oppiminen on osallistujien hankkimia tietoja, taitoja ja asenteita. Lisäksi arvioidaan saako koulutus aikaan muutoksia käyttäytymiseen ja onko koulutus ollut tuloksellista. Kirkpatrick ja Robinson & Robinson kuvaavat reaktiot koulutettavien mieltymyksinä itse koulutukseen. He määrittelevät oppimisen muuttuneina asenteina sekä opittuina tietoina ja taitoina. Robinson & Robinsonin mielestä työkäyttäytymistä arvioitaessa pitäisi saada vastauksia esim. seuraaviin kysymyksiin: Soveltavatko ihmiset työssään sitä, mitä heille on opetettu? Millaista käyttäytymistä ja millaisia taitoja esiintyy eniten ja mitä vähiten? Kirkpatrickin mielestä käyttäytymisessä tapahtuu muutoksia, jos seuraavat ehdot toteutuvat: 1. halu muuttua, 2. tieto, mitä tehdä ja miten tehdä, 3. oikea työilmapiiri, 4. apua saatavissa opitun soveltamiseen sekä 5. palkkiot käyttäytymisen muuttumisesta. Kirkpatrickin ja Robinson & Robinsonin mukaan tulosten paranemisen osoittaminen koulutuksesta suoraan johtuvaksi on vaikeaa. Mikä osuus tulosten paranemisesta on itse koulutuksella ja mikä osuus muilla muuttujilla? (emt., 11, 13 – 16.)

Kuvioon on koottu eri tutkijoiden esittämiä malleja koulutuksen vaikuttavuuden tasoista ja niiden välisistä eroista:

	Hamblin (1974)	Donaldson ja Scannell (1978)	Kirkpatrick (1987)	Robinson & Robinson (1989)
Taso 1	Reaktiot	Reaktiot	Reaktiot	Reaktiot
Taso 2	Oppiminen	Oppiminen	Oppiminen	Oppiminen
Taso 3	Työkäyt- täytyminen	Käyttäy- tyminen	Käyttäy- tyminen	Taso 3 A Käyttäyty- minen tai taitojen so- veltaminen
Taso 4	Muutokset organisaatiossa	Tulokset	Tulokset	Taso 3 B Ei-havaitta- vat tulokset (esim. on- gelman rat- kaisukyvyt)
Taso 5	Perimmäi- nen hyö- dyn saa- vuttaminen			Taso 4 Vaikutukset ja tulokset

KUVIO 2. Hamblinin, Donaldsonin ja Scannellin, Kirkpatrickin ja Robinsonin & Robinsonin mallit vaikuttavuuden arvioinnin tasoista (Kivimäki 1992, 18).

Räisänen tutkimuksessa opettajat olivat sitä mieltä, että opetuksen uudistaminen (POPS 1985) olisi vaatinut perusteellisempaa ja asiallisempaa koulutusta. Opettajilta kysyttiin harvoin millaista koulutusta he tarvitsevat. Kouluttajat olivat tavallisesti paikallisia kouluhallinnon edustajia tai kokeiluja suorittavia opettajia. Toiminnan motiiveja, parannuksia tai haittoja ei tuotu esille. Taustalla vaikuttava kasvatustilasto tai -psykologia jäi perustelematta. Uudistukset kuvattiin lähinnä empiirisen toiminnan tasolla. Huomioitava on, että toisen opettajan kokeilut eivät välttämättä sovi toiselle. (Räisänen 1996, 65.)

Työtyytymättömyys tai -tyytyväisyys näyttää olevan sidoksissa eniten opettajaan itseensä ja hänen työn kokemiseensa. Eri henkilöt kokivat samaan työhön liittyvän asian (esim. palkka ja työn arvostus) lähes vastakkaisella tavalla. Opettajat kokevat työn vaatimusten lisääntyneen. Koko ajan tulee eteen uusia haasteita. Opettajien selviytyminen näyttää jäävän koulukeskustelujen ulkopuolelle. Osa luokanopettajista alkaa odottaa eläkkeelle pääsyä jo työuran varhaisessa vaiheessa. (emt., 105, 160 - 161.)

Luokanopettajan työ voidaan kokea rajattomaksi, koskaan sitä ei ole suunniteltu niin hyvin, ettei sitä olisi voitu suunnitella vielä paremmin. Työ on niin monimuotoista ja vaatii jatkuvaa kehittymistä, että löytyy erittäin vähän opettajia, jotka kokevat täyttävänsä kaikki työnsä vaatimukset. Ammatissa kehittyminen lisää kompetenssia sekä oman työn arvostusta. Työkokemukset ja työn sekä siitä saatavien palkkioiden arvostaminen määrittävät työorientaatiota. (emt., 48 – 49.)

## 4. TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten ops-tukihenkilökoulutus Mikkelin läänin JoRaJuPuSu-alueella ( Joroinen, Rantasalmi, Juva, Puumala ja Sulkava ) koettiin ja miten se edisti alueen koulujen opetussuunnitelmatyötä. Tarkoituksemme oli myös perehtyä kouluttajan, Erkki Mustajoen, näkemyksiin koulutukselle asetetuista tavoitteista ja opetussuunnitelmatyön käytännön toteutumisesta.

Uusi opetussuunnitelma vaatii jatkuvaa sitoutumista muutokseen. Tutkimustulokset kertovat, ovatko koulutettavat valmiita tähän. Nyt puhutaan "elävästä" opetussuunnitelmasta. Kuinka ops-tukihenkilökoulutus on edistänyt tätä näkemystä? Edelleen pyrittiin saamaan vastauksia, miten ops-tukihenkilökoulutettavat ovat pystyneet soveltamaan koulutuksessa saamaansa ohjausta omassa työyhteisössään. Myös valinnaisuus ja arviointi nousivat mielenkiintoisina teemoina esille.

Tukihenkilökoulutus ja opetussuunnitelmatyö tutkimusongelmittain:

1. Miten ops-tukihenkilökoulutuksessa mukana olleet opettajat ja kouluttaja ovat kokeneet ko. koulutuksen?
2. Kuinka tukihenkilökoulutus on lisännyt koulutettavien motivoitumista haastavaan opstyöhön ja oman opetustyön suunnitteluun?
3. Miten tukihenkilöt ovat pystyneet koulutuksensa turvin tukemaan kollegoidensa ops-suunnittelutyötä?
4. Mikä on valinnaisuuden ja arvioinnin merkitys koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa?

## 5. TUTKIMUSMENETELMÄLLISET RATKAISUT

Vuonna 1992 alkoi akvaariokokeilu. Akvaariokoulut työstivät ensimmäiset omat opetussuunnitelmansa ja ottivat ne käyttöön vuoden 1993 syyslukukauden alussa. Mikkelin lääniin ei tällaista akvaariokokeilua saatu. Mikkelin lääninhallituksen sivistisosasto lähti kuitenkin varmistamaan, että läänin alueella jotkut koulut ottaisivat uudet opetussuunnitelmat käyttöön jo syksyllä 1994. Innokkaita kouluja löytyi 14. Lääninhallitus lähti mukaan pilottikoulujen opettajien kouluttamiseen, auttamaan heitä opetussuunnitelmien suunnittelussa. Saatuja kokemuksia käytettiin hyödyksi myöhemmin tukihenkilökoulutuksessa mukana olleiden koulujen ops-suunnittelutyössä.

### 5.1 Mittareiden laadinta

Ops-tukihenkilökoulutukseen JoRaJuPuSu-alueella säännöllisesti osallistuneille peruskoulun opettajille (otanta 25 opettajaa) suoritettiin kysely helmi-maaliskuussa 1995.

Keväällä 1995 (6.3. ja 13.3.) haastateltiin kahta tukihenkilöä. Näin pyrittiin tarkentamaan kyselylomakkeiden tulkintaa. Lisäksi haastateltiin kouluttaja Erkki Mustajokea (8.3.), jotta koulutuksen järjestäjän näkemys saataisiin kartoitettua. Tutkimuksen toisessa vaiheessa keväällä 1996 haastateltavina oli neljä tukihenkilöä (22.3., 10.4., 17.4. ja 22.4) sekä kouluttaja Mustajoki (12.4.). Tukihenkilöiden haastattelut tehtiin. Kaikki haastattelut nauhoitettiin. Tutkimuksen tekijät osallistuivat myös kahteen ops-tukihenkilökoulutustilaisuuteen.

Likert-tyyppisen kyselylomakkeen laadinta:

Lomake käsittää 59 kysymystä, joista 7 on avointa. Kysymykset jaoteltiin seuraavasti:

1 - 7 taustatiedot, 8 - 34 tukihenkilökoulutuksen toteutus, 35 - 42 tukihenkilökoulutuksen vaikutus käytännön ops-työhön, 43 - 49 oman koulun opetussuunnitelmatyö, 50 - 59 ope-



tussuunnitelmatyön yleinen mielekkyys. Lomaketta testattiin kolmella henkilöllä. He esittivät kaavakkeet ja antoivat korjausehdotuksia.

Hirsjärvi ja Hurme (1985, 40 - 45) ovat todenneet, että haastattelujen avulla pyritään kokoamaan sellainen aineisto, jonka pohjalta voidaan luotettavasti tehdä päätelmiä, jotka koskevat tutkittavaa ilmiötä. Teemahaastattelua käytettäessä on haastatteluteemojen suunnittelu suunnitteluvaiheen tärkeimpiä tehtäviä. Teema-alueet operationaalistetaan haastattelutilanteessa kysymyksillä.

Toinen tutkimuksessa käytetty aineistonhankintamenetelmä niin kouluttajan kuin tukihenkilöidenkin osalta perustui strukturoituun, suunnattuun teemahaastatteluun, joita täydennettiin avoimilla kysymyksillä.

Kouluttajalle suunnatut haastattelukysymykset jakaantuivat Heinosen ja Viljasen (1980, 13) mukaan, teemoittain seuraavasti:

1. Tukihenkilökoulutuksen suunnittelu, kysymykset 1 - 11
2. Tukihenkilökoulutuksen käytännön toteutus, kysymykset 12 - 29
3. Tukihenkilökoulutuksen tulokset, kysymykset 30 - 37
4. Tukihenkilökoulutuksen arviointi, kysymykset 38 - 45

Tukihenkilöiden teemahaastattelun aihealueet muodostettiin kyselylomakkeiden tulkinan yhteydessä syntyneiden kysymysten perusteella:

1. Taustatiedot, kysymykset 1 - 8
2. Tukihenkilökoulutuksen käytännön toteutus, kysymykset 9 - 17
3. Tukihenkilökoulutuksen tulokset ja arviointi, kysymykset 18 - 26
4. Uudet opetussuunnitelmat, 27 - 39
5. Oman koulun ops-työn arviointi, kysymykset 40 - 52

Tutkimuksen toisen vaiheen haastattelurunko kouluttajalle rakentui seuraavista aihealueista:

1. Tukihenkilökoulutuksen tuloksellisuuden arviointia, kysymykset 1 - 2
2. Ops-työn toteutus, kysymykset 3 - 8
3. Ops-työ ja kunnan rooli, kysymys 9
4. Valinnaisuus, kysymykset 10 - 11
5. Arviointi, kysymykset 12 - 13
6. Ops ja tulevaisuus, kysymykset 14 - 16

Toisella haastattelukerralla tukihenkilöiden kysymyksiä tiivistettiin ja muokattiin uudelleen:

1. Taustatiedot, kysymykset 1 - 4
2. Tukihenkilökoulutuksen tuloksellisuuden arviointia, kysymykset 5 - 7
3. Ops-työn toteutus, kysymykset 8 - 19
4. Ops-työ ja kunnan rooli, kysymykset 20 - 22
5. Valinnaisuus, kysymykset 23 - 26
6. Arviointi, kysymykset 27 - 31
7. Ops ja tulevaisuus, kysymykset 32 - 35

Kyselyiden ja haastattelujen lisäksi tutkimusmateriaalia hankittiin myös esseiden muodossa. Niiden kirjoittamiseen osallistui keväällä 1996 Juvan koulutuksessa mukana olleita tukihenkilökurssilaisia (14 kpl).

## 5.2 Tutkimushenkilöt

Ops-tukihenkilöiksi oli pyrkimyksenä valita täysin vapaaehtoisia opettajia. Tarkoitus oli kouluttaa 1 - 4 opettajaa koulun koosta riippuen auttamaan koulua opetussuunnitelmien tekemisen prosessissa. Pienet ala-asteet muodostivat verkoston, jossa koulutettiin 1 - 2 opettajaa 3 - 6 pientä ala-astetta kohden. Tukihenkilöiksi valitut saivat koulutuksessa tietoa uusista koulukohtaisista opetussuunnitelmista ja valmiuksia kouluissa tapahtuvaan opsytyöskentelyyn. Tilanteen niin vaatiessa tukiohjaajat saattoivat toimia avustajina myös muissa kuin omissa kouluissaan. Ops-tukihenkilökoulutuksessa työskenneltiin paljon ryhmissä, etsittiin ja löydettiin vaihtoehtoja ja vastauksia itsenäisen tiedonprosessoinnin kautta.

Tukihenkilöiden tehtävänä oli olla koulutuksen "sanansaattajia" omille kouluilleen. Heidän piti tukea kollegoiden opsytyötä keskustelujen ja myönteisen palautteen kautta. Ops-tukihenkilökoulutuksessa keskityttiin oleellisimpaan, eli siihen prosessiin, jota kouluissa yhteisvoimin toteutetaan. Koulutus pyrki tukiohjaajien kautta innostamaan kouluja ryhtymään opsytyöhön, kannustamaan jatkuvaan ponnisteluun ja tukemaan kouluja asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa. Koulutuksen yhtenä päätavoitteena oli antaa koulutettaville valmiuksia opetussuunnitelmien työstämiseen omissa kouluissaan. Tämä tarkoitti

siirtymistä ylhäältä päin annetusta järjestelmästä omatoimisuuteen ja itsenäiseen päätöksentekoon, johon jokainen koulun opettaja velvoitettiin.

Tutkimuksen aineisto käsitti Mikkelin läänin viiden kunnan (Joroinen, Rantasalmi, Juva, Puumala, Sulkava) 17 opettajaa. Tämä alue oli yksi läänin viidestä opettajien koulutusalueesta. Muut alueet olivat Pieksämäki, Heinola, Savonlinna ja Mikkelin.

Kyselylomakkeita lähetettiin 25 kpl, joista palautettiin 17, eli vastausprosentiksi saatiin 68 %. Kosunen, jonka tutkimuksen kohteena olivat luokanopettajat opetuksensa suunnittelijoina ja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjinä ja kehittäjinä, joutui 1993 tyytymään melko samansuuruiseen (63 %) kyselylomakkeiden palautusprosenttiin (ks. Kosunen 1994).

Kyselyssä opettajilta pyydettiin taustatietoja tutkimusjoukon kuvaamiseksi. Iältään opettajat jakaantuivat seuraavasti:

TAULUKKO 1. Tutkimushenkilöiden ikäjakauma

Ikä	f	%
20 - 29	0	0
30 - 39	8	47
40 - 49	7	41
50 - 59	2	12
60 -v	0	0
Yhteensä	17	100

Kyselyyn osallistujat työskentelivät peruskoulussa ja olivat koulutukseltaan luokanopettajia tai aineenopettajia. Osa luokanopettajista ( 18 % ) toimi myös koulunsa johtajina.

TAULUKKO 2. Tutkimushenkilöiden toimenkuva

Toimenkuva	f	%
Luokanopettaja	9	53
Tuntiopettaja	1	6
Aineenopettaja	7	41
Yhteensä	17	100

Tutkimushenkilöistä oli naisia 70 %.

Tutkimuksen kannalta oli eduksi, että tutkimushenkilöt jakaantuivat varsin tasaisesti ala- ja yläasteelle. Ala-asteelta heistä sai toimeentulonsa 53 %, yläasteelta 47 %.

TAULUKKO 3. Tutkimushenkilöiden opettajakokemus

Opettajakokemus	f	%
Alle 3v	0	0
4 - 7v	3	18
8 - 11v	5	29
12 - 15v	0	0
Yli 15v	9	53
Yhteensä	17	100

Opettajakokemusta kaikilla tutkittavilla oli yli 4 vuotta ja opettajan ammattiin valmistumisesta jokaisen kohdalla oli aikaa vähintään 5 vuotta.

Tutkimushenkilöiden työpaikkojen oppilasmäärät vaihtelivat seuraavasti:

TAULUKKO 4. Koulun oppilasmäärä

Koulun oppilasmäärä	f	%
Alle 20	0	0
20 - 49	6	35
50 - 99	0	0
100 - 200	6	35
Yli 200	5	30
Yhteensä	17	100

## 5.3 Aineiston hankkiminen

### 5.3.1 Kyselyaineiston hankinta

Tutkimusta koskevan kyselyn levittäminen ops-tukihenkilökoulutukseen osallistuville tuli mahdolliseksi koulutuksen pitäjän, Mikkelin läänin koulutoimentarkastajan Erkki Mustajoen, tuella. Hänen toimeksiannostaan lääninhallituksen sivistysosasto monisti ja postitti kyselylomakkeet tutkimusalueen ops-tukihenkilöille kotiin täytettäväksi. Lomakkeet palautettiin joko koulutustapahtumaan tai postitse tutkimuksen tekijöille. Kyselylomakkeiden palautusmäärää saatiin kartutettua myös ryhmän koulutustilaisuudessa Juvalla 8.3.1995.

### 5.3.2 Haastatteluaineiston hankinta

Kyselylomakkeiden palautusten jälkeen analysoitiin lomakkeet alustavasti. Sen pohjalta haastateltiin kahta ops-tukihenkilökoulutukseen osallistunutta opettajaa. Koehenkilöt valittiin arpomalla, toinen yläasteelta ja toinen ala-asteelta. Haastattelut etenivät teema-alueittain ja ne nauhoitettiin. Molemmat haastatellut olivat naisia. Toinen haastattelu suo-

ritettiin 20.2.1995 ja toinen 26.3.1995. Seurantatutkimusvaiheessa neljästä haastattelusta kaksi oli naisia ja kaksi miestä. Heistä kolme oli luokanopettajia ja yksi yläasteen aineenopettaja. Nämä haastattelut suoritettiin keväällä 1996.

Jotta tutkimukseen saataisiin myös koulutuksen suunnittelijan näkökulma, haastateltiin Erkki Mustajokea, joka on toiminut koulutuksen alullepanijana ja toteuttajana. Hänen haastattelunsa ajoitettiin Juvan koulutustilaisuuteen 8.3.1995. Tutkimuksen toisessa vaiheessa keväällä 23.4.1996 Erkki Mustajokea haastateltiin hänen työpaikallaan Mikkelin lääninhallituksessa.

Tutustumiskäynnit kahteen ops-tukihenkilökoulutustilaisuuteen antoivat informaatiota koulutustapahtuman ilmapiiristä ja osallistujien vuorovaikutussuhteista. Juvalla 1996 tukihenkilöt kirjoittivat ajatuksiaan ja kokemuksiaan opetussuunnitelmatyöstä vapaamuotoisina esseinä.

## **5.4 Aineiston analysointi**

Tutkimusaineiston käsittely perustui sekä kvantitatiiviseen että kvalitatiiviseen tulkintaan. Käsillä olevassa tutkimuksessa haluttiin käyttää molempia analyysimenetelmiä toisiaan täydentämään. Tutkimustulosten sekä omien havaintojen avulla tehtiin päätelmiä ja edelleen analysointeja. Kyselyaineisto purettiin Excel -tilasto-ohjelman avulla, jolloin tietojen syöttö koneelle oli aikaa vievin vaihe. Vastausten keskiarvot ja -hajonnat olivat helposti luettavissa päätteeltä. Tulkinta olikin sitten hitaampaa. Mielenkiintoisia aineiston kohtia elävöitettiin myös grafiikan avulla.

Ops-tukihenkilöiden haastatteluaineistoa käsiteltiin vertailemalla vastauksia ja etsimällä niille yhtymäkohtia kyselyn tulkintoihin. Kouluttajan näkemykset liitettiin rikastamaan tutkimustuloksia. Kouluttajalta ja tukihenkilöiltä tutkimuksen avuksi saatu koulutusmateriaali tarjosi mahdollisuuden perehtyä tarkemmin kurssisisältöihin.

## 6.TULOKSET

Tutkimustulokset raportoidaan tutkimusongelmissa esitettyjen näkökulmien kautta. Tarkastelun kohteena on tukihenkilökoulutuksen käytännön järjestelyt, joita käsitellään kouluttajan ja tukihenkilöiden näkökulmasta. Innostuivatko koulutuksessa mukana olleet opettajat oman työnsä suunnitteluun ja kehittämiseen? Heidän kauttaan peilataan myös kollegoiden näkemyksiä koulutuksen vaikuttavuudesta ”kentällä”. Lopuksi tarkastellaan koulutyön keskeisiksi teemoiksi nousseita valinnaisuutta ja arviointia.

### 6.1 Kouluttajan ja koulutettavien näkemyksiä tukihenkilökoulutuksesta

#### 6.1.1 Tukihenkilökoulutuksen organisointi

Esikuvaa ja mallia tähän tukihenkilökoulutukseen ei ollut olemassa, sillä vastaavanlaista koulutusta ei ollut menossa missään muualla Suomessa. Pienimuotoisena uusien opetussuunnitelmien tekoon oli järjestetty kurseja mm. Heinolan kurssikeskuksessa ja joidenkin yliopistojen täydennyskoulutuskeskuksissa. Mallia siitä, miten prosessiluontoista opetusta viedään koulutuksessa eteenpäin, ei ollut helposti saatavilla, sillä ainoastaan jotkut yliopistojen täydennyskoulutusyksiköt käyttivät prosessiopetusta koulutuksessaan.

Koska kurssin organisaattori Erkki Mustajoki on toiminut myös läänin pilottikoulujen kouluttajana, on tämä auttanut osaltaan tukihenkilökoulutuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Esitestausta on ollut mahdollista suorittaa pilottikoulujen koulustilanteissa. Tukihenkilökoulutusta varten muodostettu tukiryhmä, joka koostui Mikkelin kaupungin ja Mikkelin maalaiskunnan edustajista, toimi tukihenkilökoulutuksen alkuvaiheessa. Tarkoituksena oli testata tukiryhmällä kouluttajan suunnittelun tuotoksia. Tukiryhmän panos alussa oli merkittävä. Sen kautta saatu palaute muovasi ops-tukihenkilökoulutuksen käytänteitä. Pitkä koulutusprosessi aiheutti ongelmia tukiryhmän toiminnalle. Ryhmän vetäminen

oli Mustajoen vastuulla. Hän koki sen niin aikaa vievänä ja hitaana prosessina, että tukiryhmän toiminta loppui. Periaatteessa kouluttaja piti tukiryhmää tarpeellisena väylänä materiaalin ja menetelmien testauksessa, mutta sillä ei enää kurssin myöhemmässä vaiheessa ollut käytännön merkitystä.

Koulutuksen rahoituksen osalta Mikkelin lääninhallitus maksoi kouluttajan palkan ja osallistuvat kunnat huolehtivat välittömät menot, jotka esim. vuonna 1994 olivat 400 mk/hlö.

### 6.1.2 Ops-koulutuksen tukihenkilövalinnat

Tutkimuksen vastauksista ilmeni, että yksi ehto onnistuneelle koulutustapahtumalle on, että sinne meno perustuu vapaaehtoisuuteen. Tätä piti 53 % vastanneista jopa erittäin tärkeänä. Haastateltavilta kyseltiin heidän valinnoistaan tukihenkilöiksi. Eräs heistä oli osallistunut jo aiemmin opetushallituksen järjestämälle Heinolan kurssikeskuksen ops-kurssille. Tämän vuoksi kunnan koulutoimenjohtaja valitsi hänet tukihenkilökoulutukseen. Kyseisessä kunnassa koulutoimenjohtaja esitti muutkin koulutukseen osallistujat. Yksi haastateltavista valittiin koulun opettajakunnan esityksen perusteella.

*"Olin halukas. Nyt kun vain joku ymmärtäisi ehdottaa...Onneksi sitten ymmärsivät! Minä halusin tähän! Olin aikaisemmin ilmoittanut olevani kiinnostunut tällaisesta uudistustyöstä. Joku muisti tämän."*

Myös kurssin järjestäjän tavoitteena oli, että tukihenkilöt valitaan täysin vapaaehtoiselta pohjalta. Tätä painotettiin kunnille ja kouluille lähetetyssä kirjeessä, jossa tiedotettiin tukihenkilökoulutuksen järjestämisestä.

Kyselyssä tuli esiin ajatus, jonka mukaan tukihenkilöiksi olisi pitänyt valita myös uudistusta vastustavia henkilöitä. Haastateltavat yhtyivät tähän näkemykseen. Olisi ollut hyvä, jos jokaisesta kunnasta olisi ollut edes yksi uudistusten vastustaja koulutuksessa mukana. Jos hänet olisi saatu ymmärtämään muutoksen välttämättömyys, olisi se varmasti vauhdittanut ops-työtä kunnissa ja edelleen kouluilla.



### 6.1.3 Tukihenkilökoulutukseen liittyneet odotukset

Koulutuksen alussa tukihenkilöillä ei ollut suuria odotuksia eikä täsmällistä tietoa ops-tukihenkilökoulutuksen sisällöistä. Kun eräältä haastateltavalta kysyttiin hänen valmiuttaan sisäistää koulutuksen alussa tarjottuja ajatuksia (sitoutuminen ops-työhön, työn prosessiluonteisuus, työn muutos toteuttajasta myös suunnittelijaksi), hän totesi sen vastanneenkin hänen käsitystään siitä, mikä on opettajan tehtävä.

*"Olin tuntenut olevani vähän vieraalla alalla aikaisemmat vuodet."*

Haastatteluista ilmeni, että kaikkea koulutuksen tarjontaa ei oltu aluksi valmiita hyväksymään, mutta prosessin kestäessä mielet muuttuivat suopeammiksi.

Mustajoki odotti tukihenkilökoulutukselta, että koulut ylipäänsä pystyisivät tekemään omat opetussuunnitelmansa ja että niissä tapahtuisi todellisia muutoksia. Opetussuunnitelmien tulisi olla tiennäyttäjiä oppimisen ja opetuksen muuttumisessa. Koulutuksen loppusuoralla Mustajoki harmitteli, ettei pienten koulujen ops-yhteistyö tukihenkilöiden avulla onnistunut toivotulla tavalla.

### 6.1.4 Tukihenkilökoulutuksen sisältöalueet

Ops-tukihenkilöiden koulutuksessa oli tarkoitus edetä tavoitteisesti syksystä 1993 aina keväeseen 1996 saakka. Koko koulutuksen ohjelmarunko rakentui alussa seuraavasti:

1. Syksyn 1993 ohjelmaan sisällytettiin arvokeskustelut.
2. Keväällä 1994 oli tarkoitus pohtia sidosryhmien mukaan ottamista sekä tiedon- ja oppimiskäsityksiä. Koulun käytännön kysymykset tulivat polttopisteeseen syksyllä 1994.
3. Oppiaineiden sisältöihin perehdyttiin keväällä 1995 ja syksyllä 1995 oli tarkoituksena keskittyä arvioinnin perusteisiin.
4. Keväällä 1996 tarkasteltiin arvioinnin tulosten vaikutusta koulun opetussuunnitelmaan. Suunnitelmia jouduttiin kuitenkin matkan varrella tarkentamaan.

Ennen projektin alkua tukihenkilöille informoitiin kurssilla käytävät aihealueet luku-kausittain. Kurssin kestäessä sisältöalueet muuttuivat toisiksi aina tarpeen mukaan. Kurssikutsusta ilmeni päivän teema (esim, syyskuu 1993 Arvot ja kasvatus), aikataulua ei ilmoitettu tarkasti kuin ruokatunnin osalta. Kutsu lähetettiin noin viikkoa ennen koulutustapahtumaa. Tarkemmin ohjelma muotoutui vasta koulutustilaisuudessa. Koulutettaville tarjottiin mahdollisuutta vaikuttaa kurssisisältöihin, mutta suurta halukkuutta siihen ei ilmennyt.

*"Paljon mukavampi mennä sinne, kun ei tiedä mitä on tulossa."*

Erkki Mustajoen haastattelusta ilmeni, että ops-koulutuksen toteutuneet sisällöt eivät vastanneet alkuperäistä (1993) suunnitelmaa. Syksyllä 1993 keskusteltiin ops:n yleisestä luonteesta, käytiin arvokeskusteluja ja pohdittiin tukihenkilöiden toimintaa omilla kouluillaan. Keväällä 1994 kokoonnuttiin kaksi kertaa. Ensimmäinen tapaaminen tutustutti koulutettavat erilaisiin tiedonkäsityksiin. Huhtikuussa 1994 suoritettiin katsaus koulujen opsitilanteeseen ja käsiteltiin opetussuunnitelmien perusteita. Tämän kokoontumisen sisältöalueisiin kuuluivat myös tuntijaon yleiset periaatteet. Tiedonkäsitykset sekä tuntijako ja sisältöjen osuus opetussuunnitelmassa olivat ohjelmassa syksyllä 1994. Alkuvuosi 1995 oli arvioinnin ongelmiin perehtymisen aikaa.

Yleisesti ottaen kurssilaiset luottivat Erkki Mustajoen näkemyksiin kurssisisällöistä. Kouluttaja korosti näkemystä, jonka mukaan ihmisellä on oltava ensin visio siitä, mitä haluaa tehdä, sitten vasta voidaan miettiä, miten tähän tavoitteeseen tullaan pääsemään. Tärkeää on uuden asian kohdalla löytää ensin kuningasajatus, joka ohjaa tuloksellista ja päämääräsuuntautunutta toimintaa. Ilman sitä on turha miettiä ratkaisumalleja.

Koulutoimintaa ohjaavia rajoitteita puretaan kaiken aikaa. Haastatellut kokivatkin kurssin tärkeimpänä painotuksena uudenlaisen ajattelun ja vapauden mahdollisuuden. Opsuudistuksen tarkoituksena oli lähteä kehittämään uusia ajatusmalleja uudelta pohjalta. Tämä onnistuu vasta vanhojen mallien poisoppimisen kautta. (ks. Lehtisalo 1991)

Tukihenkilökoulutuksen yksi merkittävin tarkoitus on ollut arvoihin liittyvä koulutus. Kurssia, jossa edellä mainittuja asioita käsiteltiin, pidettiin yhtenä parhaista. Kouluttaja antoi mm. pohdittavaksi suuren joukon arvokeskusteluaiheita. Kehotettiin mm. miettimään

Mikä on oman koulun tarkoitus? Millainen olen opettajana? Millainen on ihanneoppilas? Miksi oppilaat käyvät koulua? Onko koulussa huono kuri vai huono järjestys? Mitkä ovat elämän tärkeimmät asiat?

Koulutuksen virittämiä arvokeskusteluja oli tarkoitus jatkaa edelleen kouluilla, opettajanhuoneissa ja myöhemmin vanhempien kanssa. Kuitenkin lähes puolet vastaajista (41 %) ilmoitti, ettei keskusteluja ole käyty riittävästi. Yleensä arvokeskustelut on koettu onnistuneiksi ja ops-työtä vauhdittaviksi. Kun asiaan palattiin uudessa Mustajoen haastattelussa, todettiin arvokeskusteluja käydyin ainakin vanhempien ja oppilaiden kanssa. Kun sidosryhmät hyväksyivät sen, mitä ja miten opetetaan, koettiin koulun onnistumisen mahdollisuudet paremmiksi. Yhteydenpito sidosryhmiin tämän jälkeen unohtui ja opettajat muotoilivat aineiden sisällöt itse. Useasta koulusta viestittiin kouluttajalle, että arvokeskusteluihin käytettiin liikaa aikaa sisältöjen kustannuksella. Edelleen Mustajoen mielestä koulujen arvot poikkesivat vain vähän toisistaan ja noudattivat siten yhteiskunnan yleistä arvomaailmaa. Tärkeinä koettiin itsetunnon kohottaminen, ympäristöstä huolehtiminen, luovuus, ongelmanratkaisutaito ja rehellisyys. Varsinkin kaksi ensimmäistä olivat yleisiä. (ks. Pitkänen 1994, Syrjäläinen 1994)

### **6.1.5 Tukihenkilökoulutuksen ulkoiset puitteet**

Tärkeintä koulutuksessa ovat opiskeltavat sisällöt, mutta sopivat ulkoiset puitteet takaavat miellyttävän oppimisympäristön. Lähes jokaisen tukihenkilön mielestä koulutusajankohdasta ilmoitettiin riittävän ajoissa. Ilmoittelu onnistui myös kouluttajan mielestä melko hyvin, paitsi koulutoimenjohtajien ja rehtoreiden suuntaan. Siinä Mustajoki havaitsi korjattavia puutteita. Koulutustilaisuuksissa sovittiin seuraavan kokoontumisen ajankohta. Tarkemmassa kurssikutsussa varmistettiin noin viikkoa ennen tilaisuutta kurssin pitopaikka. Tilaisuuksia pyrittiin järjestämään tasaisesti koulutusalueen sisällä ja jokainen osallistujakunta oli vuorollaan vastuussa kurssipaikan järjestämisestä. Tutkimuksen aikana yksi kurssi peruuntui järjestelyvastuun delegointiepäselvyyksien vuoksi. Koulutuspaikkakuntien valintaa pidettiin erittäin sopivina, myös koulutustilaisuuksien ajoittaminen ja kesto koettiin järkeväksi. Suhteellisen tyytyväisiä oltiin niin aikatauluun, majoitukseen, välineistöön kuin koulutustiloihinkin. Tukihenkilöillä ei ollut erityistä kommentoitavaa oppimateriaalista eikä kotitehtävistä. Oppimateriaalina ops-tukihenkilökoulutuksessa olivat opetus-

nitelmien perusteiden lisäksi kouluttajan itsensä työstämä materiaali. Tukihenkilöt kokosivat saamastaan materiaalista kansion, jonka sisältö koostui kurssien aihealueista.

Työtavoista antoisimpina pidettiin ryhmätöitä, joissa voitiin soveltaa yhteistoiminnallista oppimista.

### **6.1.6 Kouluttajan persoonallisuus**

Tukihenkilökoulutuksen "isä" ja ainoa kouluttaja, Erkki Mustajoki, koettiin välittömänä ja myönteisenä henkilönä, jonka kanssa oli helppo keskustella. Hänen persoonallisuutensa vaikutti myönteisesti koulutustapahtuman vuorovaikutussuhteisiin. Kouluttaja kertoi vuorovaikutuksen olleen kurssilla aluksi hyvä, mutta jatkossa kurssisisällöt kuitenkin vaativat liikaa opettajajohtoista etenemistä, ja tällä oli negatiivisia vaikutuksia tasavertaisen ilmapiirin muodostumiseen. Mustajoen mielestä aktiivinen kanssakäyminen vaatisi kahden päivän koulutustilaisuuksia.

*"Hän on sellainen välitön ja mukava ihminen."*

*"Hänen kanssaan pääsi keskustelemaan asioista, persoonana hyvä vetämään tätä koulutusta."*

### **6.1.7 Tukihenkilökoulutuksen herättämiä ajatuksia**

Vaikka koulutukseen tullessaan tukihenkilöillä ei ollut suuria odotuksia, kokivat he prosessin edetessä saaneensa paljon henkistä pääomaa työpaikoilla tapahtuvaan uudistustyöhön.

*"Olen ruvennut ajattelemaan omaa työtä ja miten sitä tekee ja kehittää."*

*"Ops-projekti on valtava urakka, koulutus saanut aikaan näkemyksen radikaalista oman opetuksen muuttamisesta."*

*"Ops-työ pannut opettajat ajattelemaan oman työnsä tavoitteita."*

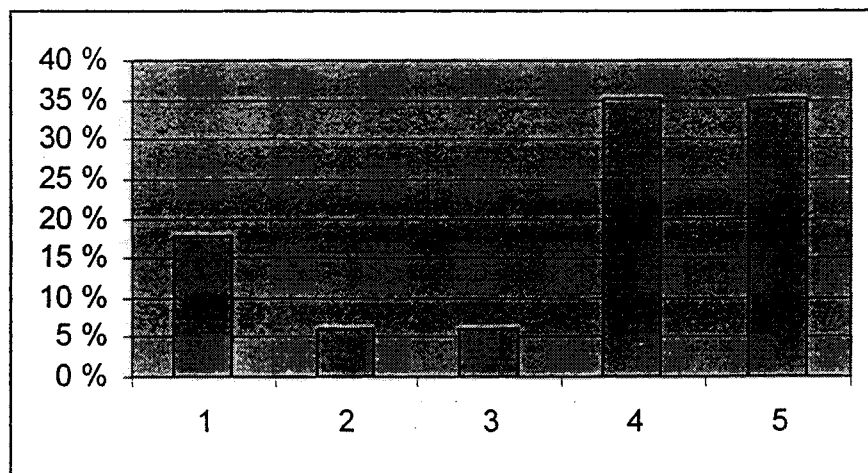
Kouluttaja odotti näkyviä tuloksia nopeammin kuin niitä tuli. Kuitenkin hän näki myönteisenä sen, että ops:ien työstäminen oli lähtenyt etenemään haluttuun suuntaan. Mustajoen mielestä ops-työn yksi tavoite oli saavutettu: etsimisen ilmapiiri. Onnistumis-

prosenttikseen kouluttajana hän arvioi 50 %; vuotta 1994 hän piti hyvänä, mutta 1995:n koulutuksessa hän joutui turvautumaan liiaksi suoriin ohjeisiin. Läänin sisällä kouluttamiensa alueiden (Pieksämäki, Heinola, Savonlinna, Mikkeli ja JoRaJuPuSu) välillä hän näki valtavia eroja, lopputuloksissa niitä ei juurikaan huomaa. Fantastisena koulutuksen tuloksena Mustajoki piti sitä, että jokainen mukana oleva koulu sai opetussuunnitelmansa valmiiksi kaikkien näiden paineiden keskellä, missä opettajat yhteiskunnassamme elävät.

## 6.2 Onko koulutus motivoinut tukihenkilöitä haastavaan työhön?

### 6.2.1 Motivaation synty

. Yksikään tukihenkilökoulutukseen osallistuja ei tunnustanut selviytyvänsä täysin ilman ko. koulutusta, mutta tukihenkilökoulutuksen pelkästään ei katsottu riittävän suunnittelutyön pohjaksi. Koulutuksesta koettiin saadun uutta intoa opetustyön kehittämiseen. Se olikin yksi koulutuksen tärkeimmistä anneista. Näin ajatteli 70 % vastaajista. (ks. Atjonen 1993, Kiuru 1996)



KUVIO 3. Koulutuksella on ollut vaikutusta koulutettavien ops-suunnittelutyöhön (%).

(Vaihtoehdot: 1 = täysin eri mieltä, 2 = jossain määrin eri mieltä, 3 = en osaa sanoa, 4 = jossain määrin samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä)

Koulutukseen osallistujat kokivat tärkeänä koulutuksen vaikutuksen oman koulutyön kehittämiseen. Selvä positiivinen vaikutus oli nähtävissä kaikkien vastaajien mielipiteissä. Tukihenkilökoulutuksen vaikutukset oman opetustyön suunnittelussa korostuivat voimakkaasti. Vain 17.6 % vastaajista esitti eriävän mielipiteensä, eli he eivät näe järjestettyä koulutusta syynä, joka muuttaisi heidän suunnittelukäytänteitään. Into oman työpaikan opetussuunnitelman kehittämiseen kävi selkeästi ilmi vastaajien mielipiteissä. Vajaa 60 % vastanneista ilmoitti osallistuvansa tähän aktiivisesti omilla kouluillaan.

Aktiivisuus ja halu kehittyä opettajina oli aistittavissa myös koulutustilaisuuksissa Juvalla. Tilaisuuksien ilmapiiri vaikutti välittömältä ja kannustavalta, myös eriävät mielipiteet herättivät vilkasta keskustelua, jopa väittelyä.

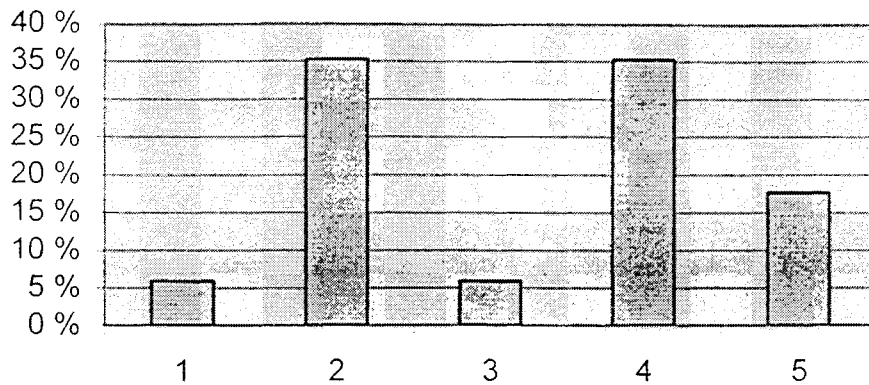
### **6.2.2 Jaksako opettaja?**

Jotta ops-työ pysyisi toimivana, se vaatii kestävästä innostusta, jonka avainhenkilönä tulisi olla koulunjohtaja. Jokaisella yksittäisellä opettajalla on mahdollisuus kehittää opetussuunnitelmaa omassa luokassaan unohtamatta kuitenkaan koulun yhteistä kehittämistyötä. Opettajat eivät koe saaneensa lisää valtaa uusien ops:ien myötä, koska mahdollisuus oman työn kehittämiseen on tähänkin asti ollut olemassa, jos vain uskallusta siihen on riittänyt. Kaikki riippuu itsestä. (ks. Räisänen 1996, Sahlberg 1996)

*" En missään nimessä ole saanut lisää valtaa. Kyllä opettajat näkevät tällaisen harhautuksen läpi! "*

Valtaosa vastaajista piti ops-työtä liiksi aikaa vievänä, joskin mielipiteissä oli hajontaa. Suunnittelutyö koettiin sekä antoisana että raskaana. Jotkut tukihenkilöt saivat noin vuoden verran koulutuksen alussa 1C:n korotuksen palkkaansa. (ks. Niemi 1993, 63)

*" Kunnalta odottaisin korvausta tekemästani ops-työstä. "*



KUVIO 4. Tukihenkilöiden mielestä opetussuunnitelmatyö on vienyt liikaa opettajien vapaa-aikaa (%).

(Vaihtoehdot: 1 = täysin eri mieltä, 2 = jossain määrin eri mieltä, 3 = en osaa sanoa, 4 = jossain määrin samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä)

Kaikki uudet, vaikkakin innostavat asiat vaativat voimavaroja muutoksessa mukana olevilta. Mistä nämä voimat löytyvät? Kouluttaja saa voimia tukihenkilöryhmältä, tukihenkilö taas jaksaa, jos hän saa esim. toteuttaa jonkun muutoksen käytännössä. Muutos itsessään lisää jaksamista, koska näin päivistä muodostuu erilaisia (ks. Kasanen 1993, Syrjäläinen 1994).

*"Ihmettelen niitä opettajia, jotka näyttävät niitä kymmenen vuotta vanhoja kalvoja, että miten ne jaksaa."*

### 6.2.3 Suunnittelutyön mielekkyys

Koulukohtaisen opetussuunnitelman käyttöönotto on tukihenkilöille tärkeä ja läheinen asia. Oman opetustyön suunnittelu on tukihenkilöille yksi edellytys mielekkäälle koulun kehittämiselle, jota nykyinen muuttuva yhteiskunta vaatii. Uudet ops:t tuovat vapautta ja lisää mahdollisuuksia, joita opettajilla yksilöinä on mahdollisuus hyödyntää. Opettajien täytyy löytää vapauden ja vastuun tasapaino (ks. Ojanen 1993, Carr & Kemmis 1986).

Tukihenkilöiden vastausten valossa entinen käytäntö valmiiksi suunniteltuine opetus-suunnitelmineen on nyt taaksejäänyttä elämää. Tosin väistyvää kuntakohtaista opetussuunnitelmaakaan ei koettu aivan merkityksettömäksi. Väitteeseen "koulutuksen kehittäminen on enemmän siitä puhumista kuin käytännön opetuksen laatua edistävää toimintaa" yhtyi kyselyyn vastanneista 17.6 %. Yhtä moni ajatteli juuri päinvastoin.

## **6.3 Tukihenkilöiden antama tuki kollegoilleen**

### **6.3.1 Tukihenkilöiden rooli**

Kouluttaja sai tukihenkilöt vakuuttumaan opetussuunnitelmauudistuksen tärkeydestä. Tukihenkilöt eivät kuitenkaan osanneet mielestään siirtää tätä innostusta omaan kouluunsa (ks. Sahlberg 1996). Tämä seikka tuli voimakkaasti esille tutkimustuloksissa. Tukihenkilöiden roolista ei tullut työtovereilta paljoa kielteistä palautetta, tosin 17.6 % tukihenkilöistä oli joutunut kokemaan myös vastustusta erikoisasemansa vuoksi kollegoidensa taholta. Opettajanhuoneissa saatettiin ihmetellä, mitä tukihenkilökoulutuksessa puuhailtiin. (ks. Räisänen 1996)

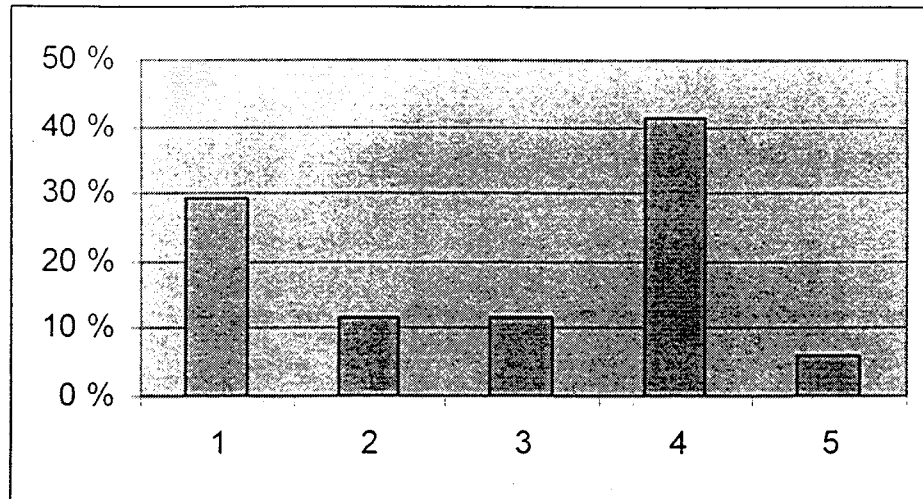
Tukihenkilöistä 11,8 % tunsu painostusta, sillä heidän oletettiin työstävän koulun opetussuunnitelmaa. Kollega saattoi kommentoida: *" Koska sinä olet siellä koulutuksessa, sinähän sen opetussuunnitelman teet."*

### **6.3.2 Jaksavatko työtoverit?**

Koulutettavien mielestä heidän koulunsa opettajat eivät selviydy ops-työstä ilman koulutusta, joka pureutuu myös koulujen kokonaisvaltaiseen kehittämiseen (ks. Atjonen 1993). Kyselyyn vastaajille tuotti vaikeuksia määritellä omien kollegoidensa halu kehittää ammatikäytänteitään. Noin puolet vastaajista näki halukkuuden hyvin vähäisenä, samoin kysyttäessä koulujen opettajien uudistusmielisyyttä (ks. Räisänen 1996, Sahlberg 1996).



*"Kyllä into on tahtonut lopahtaa siellä opettajanhuoneessa. Jos ite on vaikka puhkunut jotakin, nyt jotain uutta tehdään ja joku toteaa, että näitähän on aina tehty, ja turhaa höpinää. Tätähän on aina täällä puhuttu."*



KUVIO 5. Tukihenkilöiden käsitysten mukaan kollegat ovat halukkaita kehittämään opetustyötään (%).

(Vaihtoehdot: 1 = täysin samaa mieltä, 2 = jossain määrin samaa mieltä, 3 = en osaa sanoa, 4 = jossain määrin eri mieltä, 5 = täysin eri mieltä)

Tukihenkilöiden mielestä koulutus oli auttanut heitä jossain määrin tukemaan työtovereidensa ops-työtä, vaikkei innostus ollutkaan tarttunut toivotulla tavalla. Tukihenkilöt olivat joutuneet avustamaan kollegoidensa suunnittelutyötä aina silloin tällöin, vajaa neljännes jopa usein.

Tukihenkilökoulutuksen tarkoituksenaan oli tehdä tukiopettajista "lähettiläitä" koulutuksen annin siirtämisessä omaan kuntaan. Vastaajista 88.2 % kertoikin tiedottaneensa koulutuksesta silloin tällöin tai usein. Joukossa ei ollut ketään, joka olisi pitänyt koulutuksesta hankkimansa tiedon vain omanaan eikä olisi tiedottanut siitä kertaakaan.

### 6.3.3 Koulutuksen tuki oman koulun ops-työhön

#### 6.3.3.1 Koulutus käytännön apuna

Kyselyssä ilmeni, että tukihenkilöt olivat saaneet koulutuksesta tukea myös käytännön opetussuunnitelmatyöhön. Tähän oli vaikuttanut mm. koulutuksessa saatu materiaali. Se koettiin ilmeikkääksi ja ajatuksia herättäväksi (ks. Liite 1). Tukihenkilöt saivat mielestään käyttökelpoista materiaalia, tosin lisääkin kaivattiin. Koulutettavat pystyivät myös käyttämään kursseilla tutuiksi tulleita työtapoja omilla kouluillaan.

Koulutus koettiin ponnahduslautana uusille koulutuskeskusteluille. Uudistukset ovat myös virittäneet yhteistyötä koulumaailmassa. Esim. pienet ala-asteen koulut ovat pyrkineet saamaan tukea toisiltaan. Opetussuunnitelman työstämisestä on pohdittu yhdessä. Tilaisuuksien vastaavina on toiminut ops-tukihenkilöitä (ks. Sahlberg 1996).

#### 6.3.3.2 Koulukäytänteiden muutokset

Tukihenkilöiden käsitykset uudistuvan koulutyön käytänteiden muutoksista erosivat voimakkaasti. Osa vastaajista ajatteli, että uudet opetussuunnitelmat eivät tuo muutoksia käytännön koulutyöhön. Muutos on tapahtunut lähinnä ajatusten tasolla (ks. Sahlberg 1996). Kentältä löytyy kuitenkin opettajia, jotka eivät pysy muutoksessa mukana. He eivät halua muuttaa entisiä käytänteitään (ks. Lyytinen 1988).

*” Vanhat jäärät porskuttavat omalla tyylillään loppuun asti!”*

Muutosprosessi on tuonut rohkeutta itsensä toteuttamiseen. Kun vapaus on lisääntynyt, on se tuonut lisää vastuuta. Vanhoja käytänteitä on jouduttu kyseenalaistamaan. Työ on muuttunut projekti- ja urakaluontoiseksi. Valinnaisuuden lisääntyminen ja arvioinnin uudelleen muotoileminen aiheuttavat konkreettisia muutoksia koulutyössä.

### 6.3.3.3 Ops-työn toteutuminen koulun tasolla

Uudistuva koulutusympäristö on tuonut voimakkaasti esille koulujen profiloitumisen. Kilpailu oppilaista ja tarve näkyä yhteiskunnassa ovat antaneet pontta koulujen erilaistumiselle (ks. Niemi 1993). Profiloituminen on ollut varsin erilaista. Haastattelujen perusteella yläasteella ja lukiossa suuntauduttiin viestintään ja kansainvälisyyteen, ala-asteella opetuksen eheyttäminen suuriksi kokonaisuuksiksi sekä esim. dysfasiaoppilaiden tulo normaaliluokkayhteisöön saivat painoarvoa.

Yksittäisten opettajien vahvuudet ja mielenkiinnon kohteet saattoivat varsinkin pienillä kouluilla suunnata koulujen toiminta-ajatuksia ja profiloitumista. Yläasteen ja lukion haastateltu opettaja kritisoi yksittäisen opettajan tarvetta tuoda julki omaa osaamistaan. Hänen mielestään opettajien tulisi toimia joukkona.

Uusien opetussuunnitelmien yksi kantavista pilareista on ollut koulujen toiminta-ajatusten selkiyttäminen. Koulujen toimintasuunnitelmat ovat muotoutuneet kouluissa. Sidosryhmien osallistuminen prosessiin on ollut vaihtelevaa. Haastateltavien kouluissa toiminta-ajatusten sisältöjä olivat mm. ympäristö, sosiaaliset valmiudet, rehellisyys, vastuuntuntoisuus ja omatoimisuus. Näitä toimintalinjoja ei ole yleensä ollut tarvetta muuttaa, vaan ne ovat säilyneet lähes alkuperäisinä koko voimassaoloaikansa.

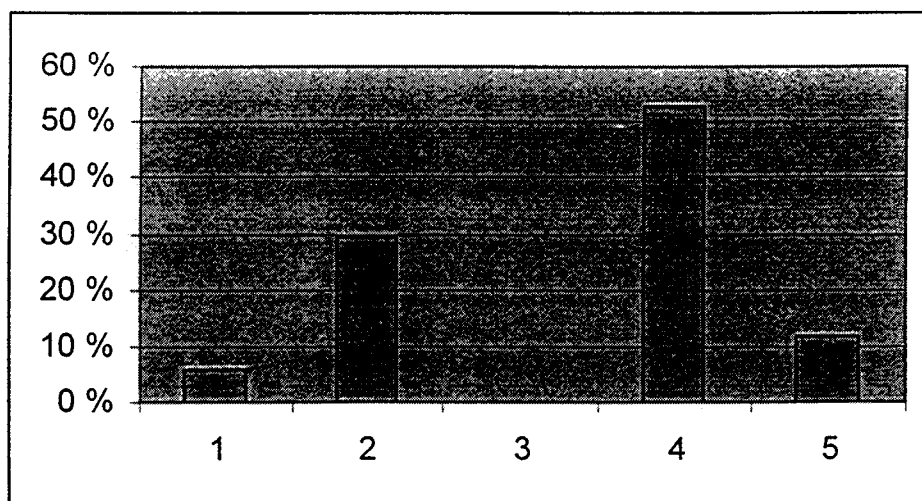
Käytännön ops-työ on lähtenyt liikkeelle monilla kouluilla juuri toiminta-ajatuksista. Niitä ovat edeltäneet arvokeskustelut ja monet pohdinnat (ks. Syrjäläinen 1994). Kun tavoitteet oli määritelty, voitiin paneutua ainekohtaisiin sisältöihin. Arviointi on edelleen alue, joka vaatii monilla kouluilla vielä lisäpanostusta. Ops-työn pohjana käytettiin pääasiassa tukihenkilökoulutuksessa saatua tutkimustietoa, muun uuden tiedon käyttö oli vähäistä.

Vaikka kouluissa on tapahtunut vähän ajan sisällä suuria muutoksia, ei tämä ole vaikuttanut kovin olennaisesti opettajanhuoneiden ilmapiireihin. Kouluissa, joissa on totuttu jo aiemmin keskustelemaan ja auttamaan kollegoita, käytäntö näyttää jatkuneen samanlai-

sena (ks. Sahlberg 1996, Lyytinen 1988). Tarve keskustella yhteisesti erilaisista opetusmenetelmistä on olemassa, mutta opettajilla on myös vapaus valita itselleen sopiva käytäntö.

Oppikirjojen mahti teoksina, jotka lähes korvasivat opetussuunnitelmat, on murenemassa. Monissa aineissa oppilaalla ei ole enää käytössään omaa oppikirjaa, vaan hän käyttää koulun kaikille oppilaille yhteistä lähdekirjallisuutta. Kirjasidonnaisuudesta ei erityisesti matematiikassa, vieraissa kielissä ja yhdysluokkaopetuksessa ei ole pystytty luopumaan. Oppilaalle tunnustetaan oikeus oppikirjaan, edes lähdekirjaan, josta hänellä on mahdollisuus etsiä tarvitsemiaan tietoja.

Tukihenkilöiden käsitykset uudistuvan koulutyön käytänteiden muutoksista erosivat voimakkaasti. Yli puolet vastaajista oli sitä mieltä, että uudet opetussuunnitelmat eivät tuo muutoksia käytännön koulutyöhön.



KUVIO 6. Uusilla opetussuunnitelmilla ei ole käytännön vaikutusta koulutyöhön (%).

(Vaihtoehdot: 1 = täysin samaa mieltä, 2 = jossain määrin samaa mieltä, 3 = en osaa sanoa, 4 = jossain määrin eri mieltä, 5 = täysin eri mieltä)

*"Jää niinkuin entisetkin pölyttymään kaapin hyllylle."*

*"Ajatuksena hyvä, jos toteutuu ja opettajat innostuvat. Taloudelliset resurssit tiukalla, liikkumavaraa ei ole. Jos kunnilla rahaa antaa kouluille, niillä on enemmän mahdollisuuksia. Kunnat ovat eriarvoisia."*

*”En voi sanoa, että kunta mitenkään tukis sitä. Ei ainakaan erityistä taloudellista tukea ole tullut. Ja voi olla, että kunta ja valtiokin käyttää tätä tilannetta hyväkseen ja säästää. Pannaan vain opettajat miettimään näitä opetussuunnitelmia, niin ne ei ymmärrä vaatia sitten jotain taloudellisia etuja.”*

Ops-työ kunnissa eteni eri tahtiin. Tilanne ei ole tutkimuksen edetessä olennaisesti muuttunut. Opettajat kokevat kunnan panoksen edelleenkin vähäisenä. Lähes ainoa tuki on ollut tukihenkilökoulutuksen maksaminen (ks. Atjonen 1993). Kuntien tulisi panostaa opettajien hyvinvointiin ja ammattitaidon ylläpitämiseen (ks. Niemi 1993). Tukihenkilökoulutuksen toivottiin jatkuvan jossakin muodossa myös tulevaisuudessa. Kunnissa olisi hyvä olla kehittämistyöryhmiä, jotka seuraisivat ops-työn kehittymistä ja toteutumista. Kuntien taholta esitettiin määräaikoja, joihin mennessä ops:t tulisi olla valmiina. Resursseja ei kuitenkaan lisätty (ks. Räisänen 1996). Koulutoimen ja ops-työryhmien johdolla kunnissa on myös tehty yhteisiä ops-linjauksia (esim. kieliohjelma, erityisopetus).

Eräässä alueen kunnassa koulutyön ulkopuolinen opetussuunnittelutyö keskeytyi. Syynä tähän oli koulutoimenjohtajan ja kunnan opettajien välinen luottamuspuola, jota syvensivät tuntikehysleikkaukset. Nyt tilanne kunnassa on rauhoittunut. Yksi syy tähän on koulutoimenjohtajan vaihdos. Kun tilannetta elokuussa 1996 kysyttiin uudelta koulutoimenjohtajalta, todettiin kaikissa kunnan kouluissa olevan käytössä uudet opetussuunnitelmat.

## **6.4 Valinnaisuus ja arviointi koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa**

### **6.4.1 Valinnaisuuden merkitys koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa**

Uusissa opetussuunnitelmissa on korostettu valinnaisuutta ja arvioinnin merkitystä (ks. POPS 1994). Oppilaalla tulisi olla entistä paremmat mahdollisuudet itse vaikuttaa opintoihinsa: mitä, miten ja missä hän opetusta saa. Mustajoki korostaa myös oppilaan roolia opetussuunnitelmien tekemisessä, aina ala-asteelta yläasteen kautta lukioon saakka. Tämä ei välttämättä toteudu käytännössä. Valinnaisuudesta päättäminen oli lähes ainoa ops-alue,

johon oppilaillakin oli käytännössä mahdollisuus vaikuttaa. Suunnitteluvaiheessa heiltä kyseltiin kiinnostuksen kohteita ja nämä mielipiteet otettiin joillakin kouluilla lähtökohdiksi. Toisaalta opettajien mieltymykset ja taidot suuntasivat valinnaisuuden tarjontaa. Oppilaille annettiin mahdollisuus valita useamman vaihtoehdon välillä. Tosin ala-asteiden, lähinnä 2-opettajaisten koulujen mahdollisuudet tarjota valinnaisuutta ovat pienet. Pienten koulujen yhteistyö voisi tuoda paremmat mahdollisuudet valinnaisuuden toteuttamiseen (ks. Syrjäläinen 1994).

Erkki Mustajoen organisoima etäopetuskokeilu lisää mahdollisuuksia järjestää valinnaisuutta myös pienille kouluille videoneuvottelulaitteiden avulla. Toiminta on vasta kokeiluasteella, joten paljon käytännön kokemusta niistä ei ole.

Täydellistä valinnaisuuden toteuttamista rajoittavat koulujen resurssit. Niillä on merkittävä vaikutus koulujen pedagogisiin ratkaisuihin (ks. Miettinen 1990, Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 1995). Lisäksi valinnaisuus joudutaan vahvistamaan vuosittain koulujen työsuunnitelmissa.

#### **6.4.1.1 Valinnaisuus ala-asteella**

Valinnaisuutta on vaikeampi järjestää ala-asteella, eikä se ole toteutumassakaan samassa mittakaavassa kuin yläasteella. Yleisesti ottaen valinnaisuuden toteutuminen näyttää sujuneen varsin mutkattomasti. Valinnaisuutta koskeva palaute, jota tutkimuksessa saatiin, oli opettajien ja heidän huomioidensa pohjalta myös oppilaiden mielestä pääosin myönteistä. Opettajat saattoivat kokea valinnaisuuden järjestämisen myös uhkana. Varsinkin yläasteella tuntimäärien jakautuminen aiheutti ylimääräistä jännitettä opettajanhuoneeseen.

Sekä ala-asteen opettajat että Mustajoki kokivat valinnaisuudessa luokkarajojen sekoittumisen hyvänä suuntana. Tosin tällaisten ryhmien vetäminen vaatii opettajilta paljon. Heterogeenisuus tuo ryhmän toimintaan monipuolisuutta ja rikastuttaa sitä. Eräs haastateltavista kritisoi valinnaisuuden onnistumisen mahdollisuuksia:

*" Valinnaisuuden lisääntyminen ei näy oppilaissa. Sitä pitäisi olla niin paljon, ettei pakollisena olisi mitään. Pakollisissakin aineissa on mukavia ai-*

*neita. Suomalaiset oppilaat eivät tule viihtymään koulussa sen paremmin, jos muuta muutosta ei tule! ”*

Ala-asteella painotetaan perusasioiden opetusta. Siellä valinnaisuutta voidaan tarjota esim. kielissä pakollisten oppiaineiden lisäkursseina ja työpajoina (ks. POPS 1994). Koska maailma kansainvälistyy kaiken aikaa, haluaa Mustajoki, että jo ala-asteen koulut ottaisivat A2-kielen (yleensä saksa) valinnaisaineekseen. Opettajat eivät toistaiseksi ole kovin innostuneita tästä, koska se veisi tunteja muilta aineilta. Valinnaista opetusta ei voida tarjota entisten lisäksi, vaan se karsii aina muita oppitunteja. Koulujen Mustajoelle antaman palautteen perusteella noin 70 % oppilaista olisi kiinnostunut A2-kielen opiskelusta. Heille tarjotaan lisäkieliä useimmiten ylimääräisinä, eikä valinnaisina. Joroisissa taajamakoulujen lisäksi pienten koulujen ainevalikoimaa on lisätty tarjoamalla kyläkoulujen oppilaille viidenneltä luokalta alkaen mahdollisuutta opiskella kirkonkylän koululla A2-kielenä saksaa. Mustajoen puuhaamaa videoetäopetusta ei ole tässä tilanteessa vielä hyödynnetty, koska opettajat eivät ole päässeet sopimukseen palkkauksesta ko. opetuksen osalta. Asia olikin esillä vuoden 1998 TUPO- neuvotteluissa. Asiasta ei tullut vielä lopullista päätöstä, mutta neuvottelut velvoitettiin jatkumaan vielä keväällä 1998.

Valtioneuvoston vahvistama tuntijako on ainejakoinen. Valinnaisuuden järjestämisessä voidaan ”liikkua” valtioneuvoston vahvistaman (132 h) ja kunnan vahvistaman (144 h) tuntijaon välillä.

#### **6.4.1.2 Valinnaisuus yläasteella**

Yläasteella valinnaisuuden järjestäminen onnistuu paremmin. Eräs haastateltavista kertoi koulunsa suunnitelmana olevan, että 7-luokalla valinnaisuutta on 0,5 h, 8-luokalla 8,5 h ja 9-luokalla 8 h.

Mustajoen mielestä valinnaisuutta pitäisi lisätä mahdollisimman paljon ja tehdä siitä tavoitteellisempaa; valintojen tulisi olla voimakkaasti sidoksissa peruskoulun oppimäärien ja kokonaisuuksien tavoitteisiin. Mahdollinen luokaton peruskoulu tulee lisäämään valinnaisuuden tarvetta. Oppilailla on tulevaisuudessa erilaisia väyliä suorittaa peruskoulun oppimäärä.

*"Oppilaalla tulee olla mahdollisuus itse valita mitä ja miten hän oppii. Kaikien ei tarvitse tulla samankaltaisiksi. Valinnaisuus auttaa tukemaan oppilaan kehityksessä sellaisia piirteitä, jotka muuten jäävät huomiotta."*

Mustajoen antamien tietojen mukaan Mikkelin läänissä ala-asteet tarjoavat 50 % ja yläasteet yli 90 % valinnaisuutta siitä, mitä sitä voidaan antaa. Valinnaisuus näyttää siten toteutuvan hämmästyttävän hyvin.

#### **6.4.2 Arvioinnin merkitys koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa**

Arvioinnin asema uusissa ops:issa on korostunut. Siksi toisella haastattelukerralla siihen paneuduttiin tarkemmin. Opettajien on tiedostettava, millä perusteella he suorittavat arviointia. Oppilasarvioinnin lisäksi koulu joutuu tekemään itsearviointia omasta toiminnastaan (ks. Vaherva 1983, POPS 1994). Mustajoen mielestä arvioinnin suunnan määrää kansan tahto, jonka opetushallitus julkistaa.

Tukihenkilökoulutuksessa arviointia alettiin käsitellä keväällä 1995. Käytännön tasolla sillä ei vielä tuolloin ollut vaikutusta, joitakin pieniä arviointityöryhmiä lukuun ottamatta.

Opettajakunta pohtii, mikä on hyvää arviointia (ks. Linnakylä & Saari 1993). Melkein kaikissa kouluissa oppilaan itsearviointi on jo käytössä, se vain etsii uomiaan (ks. Suortamo & Valli 1993). Ala-asteella se on ollut lähinnä kädentaitojen arvostelua tai kokeiden yhteydessä suoritettuja kyselyjä. Yläasteella ja lukiossa oppilaat ovat arvioineet suoriutumisestaan jaksojen päätyttyä samoin perustein kuin opettajat.

Kouluttaja pohtii, mikä on yleensäkin kokeiden tarkoitus. Hänen mukaansa oppilaita voi arvioida muutenkin kuin kokeilla. Samoin hän kritisoi koulujen omaa itsearviointia, joka ei ole toistaiseksi toteutunut.

Haastateltujen opettajien kouluilla evaluointi noudattaa pääasiassa perinteistä numeroarviointia täydennettynä sanallisella ja suullisella palautteella. Myös keskusteluja vanhem-



pien kanssa on käyty. Arviointi on suoritettu kirjallisesti vähintäänkin jouluna ja keväällä ja lukiossa jokaisen kurssin jälkeen. Mustajoki on sitä mieltä, että oppilasarvioinnin tulisi olla palaute vain oppilaalle itselleen ja kodille. Ei tarvita valtakunnallisia keskiarvotavoitteita eikä vertailuja.

Opettajien itsearviointi ei välttämättä ole ollut tietoista, mutta suhtautuminen omaan työhön on ollut kriittistä. Joku arvioi työtään oppilaiden kokeissa onnistumisen perusteella, joku taas antaa oppilaiden arvioida itseään jaksojen vaihtuessa.

Ulkopuolinen koulutyön evaluointi on ollut laimeaa. Kun johtokunta on lukenut ja hyväksynyt ops:n, niin sen jälkeen sitä ei ole kommentoitu. Sidosryhmäkeskusteluun kärjekkään kannanoton esitti eräs haastateltavista.

*” Ihan oksettaa! Sidosryhmien ei tarvitse kiinnostua meistä. Koulu on oma yhteisönsä, muut pysykööt poissa! Ostopalvelut pysykööt poissa, samoin sponsoroivat yritykset! ”*

Mustajoen mielestä koulujen tulisi suhtautua myönteisesti ulkopuoliseen arviointiin (ks. Niinikuru ym. 1995). Oppilasarvioinnin lisäksi koulu joutuu tekemään itsearviointia omasta toiminnastaan. Tulevaisuudessa oppilaiden opinnäytteet korvaavat perinteisen arvioinnin (portfolio-ajattelu).

#### **6.4.2.1 Koulujen arviointityö 1998**

Tukihenkilöiden koulutustilaisuudessa Juvalla huhtikuussa 1996 Mustajoen esittämät visiot lähivuosina kuntien taholta suoritettavista yksittäisten koulujen arvioinneista saivat aikaan voimakasta mielipiteiden vaihtoa. Opettajat halusivat selvyyttä, mitä ko. asia käytännössä tarkoittaa. Kuka sen suorittaa? Kuka kouluttaa arvioijat? Kenellä on resursseja yleensäkin suorittaa arviointi? Mitä arvioijat itse arvostavat?

*” Mitä se tarkoittaa? Pinta-aloja, seinämaaleja vaiko opetusta, ja mitä siitä? ”*

*" Osaan kirjoittaa hyviä numeroita, mutta ei koulu muutu siitä yhtään paremmaksi! "*

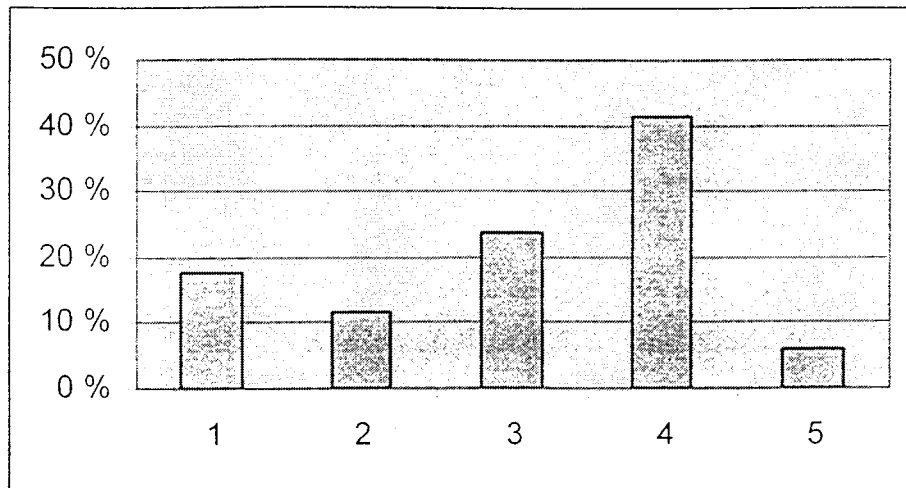
Kouluttajan kommentit olivat myönteisempiä. Hänen mielestään koulun arviointi on koulun kehittämistä tukeva toimenpide. Arvioinnissa tarkistetaan, että koulun tavoitteet ovat sopusoinnussa kunnan ja valtakunnan tavoitteiden kanssa (ks. Peruskoulun oppilasarviointiryhmän muistio 4:1996). Mustajokikin myöntää ongelmaksi sen, kuka arvioinnin suorittaa. Tilanne vaatii arvioijalta näkemystä, kokemusta ja kouluttautumista. Lääni ei tulle sitä tarjoamaan, kuntaliiton puolesta sitä on suunnitteilla. Mustajoki arveleekin, että arviointi tullaan alkuvuosina ostamaan ulkopuolisilta (ks. Niinikuru ym. 1995).

## **6.5 Kunnan ja opetushallituksen rooli koulujen ops-työssä**

Koska tavoitteena oli saada uudet opetussuunnitelmat syksyksi 1995, oli edeltävä kevät 1995 kiireistä suunnittelun aikaa. Osa tukihenkilöistä koki ajan loppuvan kesken (ks. Miettinen 1990).

*"Työ olisi vaatinut pitemmän kypsyttelyajan."*

Kouluttajan mielestä ajattelupuolesta on jouduttu tinkimään kiireisen aikataulun vuoksi. Vastauksista ilmeni, että eri kunnissa koululaitokset saivat ops-suunnittelutyössään osakseen hyvin erilaista suhtautumista päättäjien taholta.



KUVIO 7. Kunnissa on suhtauduttu kannustavasti ops-suunnittelutyöhön (%).

(Vaihtoehdot: 1 = täysin eri mieltä, 2 = jossain määrin eri mieltä, 3 = en osaa sanoa, 4 = jossain määrin samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä)

Opetushallintoa on tämän vuosikymmenen aikana hajautettu paikalliselle tasolle, ensin kuntiin ja nyt kouluihin. Haastateltavien mielestä opetushallituksella on tarjolla kirjallista materiaalia, mutta kouluilla ei ole varaa tehdä kattavia hankintoja. Joissakin kunnissa opetushallituksen taholta on käyty puhumassa uudistuvista opetussuunnitelmista (esim. Sahlberg). Tämä koettiin tarpeellisena panoksena.

*"Jos Helsingistä tulisi joku herra, "matkasaarnaaja", uskoisivat ne paremmin kuin jos joku puhuu samat asiat siinä opettajanhuoneessa... Ei vastakaikua. Mutta kun "guru" esittää samat asiat, niin kaikki, että kuinka hienosti ajateltu."*

Opetushallituksen panos on koettu erittäin vähäisenä, mutta haastateltavat pohtivat, lie-nekö tämä tietoista toimintaa.

Erkki Mustajoen kertoman mukaan tukihenkilökoulutus on vastoin opetushallituksen ja lääninhallituksen tahtoa. Edellinen pitää opetussuunnitelmien työstämistä koulujen tehtävänä ja jälkimmäinen kuntien tehtävänä. Vastustuksesta huolimatta Mustajoki halusi voimakkaasti olla mukana tukemassa kouluja niiden sisäisissä muutoksissa. Kouluttaja esittää

melko voimakasta kritiikkiä opetushallitusta kohtaan. Hänen mielestään opetushallitus on jättänyt opettajat heitteille opetussuunnitelmatyön suhteen (ks. Atjonen 1993).

*"Olen pettynyt opetushallitukseen. Pari vuotta sitten kouluilla oli suuri valmius työstää opetussuunnitelmia, mutta opetushallitus laiminlöi etsikkoaikansa. Sen into toiminnan ohjaamiseen lopahti, se alkoi työstää arviointia koskevaa ohjeistusta. Myöskään kunta ei löydä apua opetussuunnitelmien työstämiseen."*

Mustajoen mielestä kuntien voimavarat ovat hupenneet talouden hoitoon, resurssien vähenemiseen, koulujen lakkauttamisiin ja opettajanvirkojen muuttamisiin (ks. Räisänen 1996). Tilanne on kuitenkin lähtötilanteesta muuttunut siten, että kunnat ovat oppineet hyväksymään ops-työryhmien olemassaolon. Se on taas vapauttanut kunnat muihin tehtäviin.

## **6.6 Opetus- ja kasvatustyön nykytila ja tulevaisuus maassamme**

Erkki Mustajoki näkee koulun tarkoituksen olevan valmiuksien antaminen opettamisen sijasta. Tähän on syynä jatkuvasti suureneva tietomäärä (ks. Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 1995, Sahlberg & Leppilampi 1994, Lehtisalo 1991, Merimaa 1991).

*"Opettajan asemaa on painotettu liikaa. Koulu on oppilaita varten. Niiden oppimisesta on kyse. Toivottavasti oppilaan rooli on sekä toimijan ja suunnittelijan rooli. Se koskee sekä ylä- että ala-astetta. Nuorena vitsa väännettävä."*

Haastateltaviemme mielestä koululaitos ei pysty vastaamaan ajan haasteisiin. Kouluttaja puhuu kriisistä, joka on suurempi kuin kertaakaan aikaisemmin tällä vuosisadalla. Se voi laueta niin, että palataan entiseen, koska koulut eivät halua valtaa (ks. Räsänen 1992). Siitä ovat jo merkit olemassa. Tämä voi tapahtua jo ennen vuosisadan vaihdetta. Kaikki koulu- maailman uudistukset tapahtuvat varsin hitaasti pienten askelten kautta, eikä mitään suurta mullistusta tapahdu kerralla. Ajatusten muokkaus vie aikansa. Tietomäärä on nyt niin suuri

hyvän tiedonvälityksen vuoksi, että ihminen ei pysty käsittelemään kaikkea tietoa muistinvaraisesti. Uusi oppimiskäsitys ohjaa oppilaat uusille tiedon lähteille.

*"Pitäisikö opettajan toimia sen yhteiskunnan muuttajana eikä säilyttäjänä?...Tehdään vallankumous! Valta kansalle eikä herroille! Jokaisella olisi tuntu , että päättävät omista asioistaan, hallitsevat itseään, eivätkä ole kenenkään vaalipelinappuloita."*

# 7. TULOSTEN TARKASTELU

## 7.1 Tutkimuksen luotettavuustarkastelu

Tutkimuksemme on pääosin kuvailevan kvalitatiivinen työ. Siihen antoi kvantitatiivisen panoksen kyselomakkeiden tuoma informaatio. Aineistoa käsitelimme analyyttisen, ei niinkään kuvailevan lähestymistavan mukaisesti.

Tutkittaessa ops-tukihenkilökoulutuksen vaikutuksia opetussuunnitelmatyön etenemiseen kouluilla voidaan miettiä, missä määrin käytänteiden muutokset ovat seurausta saadusta koulutuksesta. Kuinka paljon muilla tekijöillä on ollut tähän vaikutusta? Kysymyksessä on tutkimuksen sisäisen pätevyyden, validiuden eli kausaalisuhteiden toteamisesta. Tämän selvittäminen olisi vaatinut kokeellista tutkimusasetelmaa, jossa mittaukset suoritettaisiin ennen ja jälkeen tutkimuksen. Lisätietoa olisi tuonut kontrolliryhmän asettaminen. (Aaltonen 1985, 112 - 113.) Tutkimuksessamme edellä mainitun soveltaminen käytäntöön ei olisi ollut mahdollista.

Kvalitatiivinen tutkimus on sisäisesti validi, jos on pystytty kuvaamaan sitä, mitä oli tarkoitus. Mielestämme olemme saaneet seikkaperäiset vastaukset tutkimusongelmiimme. Koska sisäinen validiteetti riippuu myös aineiston hankinnan ja analyysin onnistumisesta, toteamme, että näissä kummassakin on varmasti puutteita.

Kerätessään itse aineistonsa joutuu tutkija useimmiten kohtaamaan keruuvaiheeseen liittyvät tulkintaongelmat. Tämän vuoksi aineiston keruu ja käsittely liittyvät tiiviimmin toisiinsa kvalitatiivisessa kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. (Mäkelä 1990, 45.) Tämän havaitsimme tutkimusaineistoa käsitellessämme hyvin omakohtaisesti.

Epäselvien kysymysten eliminoimiseksi kolme luokanopettajaa täytti lomakkeet ennen varsinaisia testihenkilöitä. Opettajien tekemät muutosehdotukset huomioitiin lomaketta viimeisteltäessä.

Tutkimuksemme kannalta kyselylomake takasi mahdollisuuden selvittää koulutettavien mielipiteitä saamastaan koulutuksesta. Jos kyselylomakkeiden palautusprosentti olisi ollut korkeampi kuin 68 %, olisiko sillä ollut vaikutusta tutkimuksen luotettavuuteen? Tulosten yleistettävyyden osalta voi olla varovainen. Todennäköisesti vastaamatta jättäneet tukihenkilöt eivät yleensä osallistuneetkaan koulutukseen. Tulosten validiteetin parantamiseksi osa väittämistä esitettiin myönteisessä, osa kielteisessä muodossa, jotta vastaaja joutuisi perehtymään väittämien sisältöön ennen vastaamistaan. Kysymyksiä olisi kannattanut tiivistää, sillä kyselylomake koostui 11 sivusta ja vastaajille sen täyttäminen oli varmasti aikaa vievää ja keskittymistä vaativaa. Koska lopullinen kyselylomake sisälsi 58 kysymystä, voidaan pohtia, kuinka paljon näin suuri määrä kysymyksiä himmensi lomakkeen todellista informaatiota. Tosin tutkimushenkilöille kerrottiin, että kouluttaja ottaa huomioon tutkimustulokset suunnitellessaan tulevia koulutustapahtumia. Joidenkin vastaajien kohdalla tämä saattoi vaikuttaa vastausmotivaatioon. Tiedon käytännön merkitys jäi kuitenkin vähäiseksi, koska koulutustilaisuuksia oli vain yksi tutkimustulosten valmistumisen jälkeen. Ops-tukihenkilökoulutusta koskevan kyselylomakkeen kaikki kysymykset eivät antaneet vastauksia asetettuihin ongelmiin. Tulimme vakuuttuneiksi mittareiden laadinnan tärkeydestä.

Koska tutkijan oma elämäkokemus, arvostukset ja näkemykset vaikuttavat aineiston käsittelyyn, on kokemus oman koulun opetussuunnitelmatyöstä osin helpottanut työskentelyämme, osin varmasti luonut ennakkokäsityksiä, jotka heijastelevat tulosten tulkinnassa. Työskentelemme molemmat opettajina peruskoulussa ja meille oli jo muodostunut mielikuvia ops-työstä ja tukihenkilökoulutuksesta. Tällä on varmaankin ollut vaikutusta tutkimuksen kulkuun, sillä olimme myös törmänneet tukihenkilöiden ja heidän kollegoidensa välisiin ops-työn synnyttämiin ristiriitoihin. Osa tutkimushenkilöistä oli meille entuudestaan tuttuja. Kuinka paljon tällä on ollut vaikutusta tutkimusta koskeviin päätelmiin? Toisaalta keskinäinen vuorovaikutus oli alusta alkaen heidän kanssaan helppoa, sillä ilmapiiri muodostui luontevaksi ja turvalliseksi. Ehkä tämä taas avasi uusia näkökulmia puolin ja toisin.

Kaikki suorittamamme haastattelut olivat teemahaastatteluja. Näin saimme analyysiimme samalla tavalla hankittua tietoa. Tämä ei ainakaan heikentänyt tutkimuksemme validiteettia.

Haastatteluissamme käytimme tarkkoja kysymyksiä tietyssä järjestyksessä, sillä oletimme näin saavamme selkeästi analysoitavia vastauksia. Mielestämme siinä onnistuimmekin, vaikkakin Hirsjärven ja Hurmeen (1980, 64) mukaan mahdollisimman avoin ja mihinkään sitomaton haastattelumenetelmä on taitavasti ja sopivissa olosuhteissa suoritettuna kaikkein paras ja paljastavin ihmisten kohtaamistapa.

Kuten Jauhiainen (1995, 100) toteaa, voi tutkijan persoonalla ja roolilla olla vaikutusta haastateltavien valikoitumiseen. Lisäksi haastateltavien valinta on yksi ulkoisen reliabiliteetin tarkastelun oleellinen asia. Meidän tapauksessamme osa haastateltavista valittiin mahdollisimman läheltä omaa kotipaikkaamme, jotta haastattelut ylipäättään pystyttiin suorittamaan kiireisen arkirutiinin keskellä. Voimme vain todeta Jyringin (1977, 13) tapaan, että omilla haastateltavien valinnoillamme olemme kenties suunnanneet tutkimuksemme tuloksia.

Haastatteluilla pyrimme tarkempaan ja persoonallisempaan tietoon tutkimusaiheesta. Keskustellessamme haastateltavien kanssa saimme paljon myös sellaista tietoa, jota emme edes olisi huomanneet kysyä. Tutkimuksen luotettavuutta pyrittiin parantamaan myös sillä, että pystyimme haastattelujen jälkeenkin varmistamaan lisäkysymyksiin, olimmeko tulkinneet haastateltavien vastauksia oikein. Lisäksi käytössämme oli tukihenkilöille jaettu koulutusmateriaali, jonka avulla pystyimme tarkentamaan joidenkin tulosten tulkintaa.

Tutkimme tukihenkilöiden ja heidän kollegoidensa vuorovaikutusta sekä ops-työn etenemistä ”kentällä”. Tarkoituksemme oli selvittää ops-tukihenkilökoulutuksen vaikuttavuutta tukihenkilöiden kautta. Kuten Erätuuli, Leino ja Yli-Luoma (1994, 107) toteavat, ovat jotkin yleisesti käytössä olevat käsitteet osoittautuneet hyvin vaikeiksi mittauskohteiksi. Myös me havaitsimme tämän tutkimuksessamme. Koulutuksen vaikuttavuuden selvittely tuntui lähes mahdottomalta. Yhdymme Alasuutarin (1994, 222) näkemykseen, jossa laadullisen tutkimuksen yhteydessä tulisi yleistämisen sijasta puhua suhteuttamisesta. Tällöin on mahdollista eritellä sitä, miten tutkija osoittaa analyysinsä kertovan muusta kuin pelkästään vain aineistostaan.



Saadut tutkimustulokset ovat jossain määrin yksipuolisia, koska olemme huomioineet vain tukihenkilöiden ajatukset. Tulokset olisivat muotoutuneet toisin, jos olisimme ottaneet tutkimukseen mukaan heidän kollegoidensa mielipiteet.

Koska aikaisempia tutkimuksia aiheestamme ei ole tehty, emme ole suunnanneet tutkimustamme kenenkään auktoriteetin mukaisesti, vaan rohkeasti tuloksista päätöksiä tehden ja omiin näkemyksiimme luottaen. Tämän vahvistaa myös Uusitalo (1991, 17) todetessaan, että tieteellisen tiedon hyväksymisen syynä ei ole esittäjän auktoriteetti, vaan se, että perustelut puhuvat hyväksymisen puolesta.

Osittain siksi olemme joutuneet pohtimaan myös omaa kriittisyyttämme tutkijoina. Kun esitimme Mustajoelle halumme tutkia hänen organisoimaansa koulutusta, saimme hänen täyden tukensa. Samoin tukihenkilöt olivat myönteisiä tutkimustamme kohtaan. Pystyimmekö me ja pystyivätkö tukihenkilöt säilyttämään objektiivisuutensa tutkimuksen eri vaiheissa? Tosin Karma (1983, 61 - 63) väittää, että täydellinen objektiivisuus tutkimuksessa on suoranainen mahdottomuus. Hänen mielestään kuitenkin kvantifioitua tietoa voidaan pitää laadullista tietoa objektiivisempänä. Oman tutkimuksemme etuna voitaneen pitää sitä, että siinä on yhdistettynä sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia aineksia. Tämä parantaa työmme objektiivisuutta.

Kouluttajan persoona sai tukihenkilöiltä paljon kiitosta osakseen. Osasivatko koulutettavat kriittisesti evaluoida koulutusta, koska yleisesti ottaen pitivät kouluttajasta ja hänen tyylistään? Toisaalta, meille muodostui kuva itsenäisesti toimivista tukihenkilöistä, joilla ei ollut tarvetta esittää mitään muuta kuin mitä itse ajattelivat.

Jauhiaisen mukaan optimaalisin keino varmistaa tutkimuksen sisäinen reliabilisuus, on käyttää toista tutkijaa apuna. Tämän avulla voidaan vähentää yhden tutkijan aiheuttamaa subjektiivisuutta. Toisen ihmisen kuunteleminen antaa Ropon mielestä laajemman tietopohjan asioiden käsittelyyn ja samalla monimutkaistenkin asioiden käsittely mahdollistuu. (Jauhiainen 1995, 48, 101.)

Usein olemme joutuneet tilanteeseen, jossa perustelemme erilaisia näkemyksiä toisillemme. Välillä se on tuntunut erittäin raskaalta, mutta aivan varmasti näin yhdessä olemme pystyneet toimimaan objektiivisempina tutkijoina. Liika tunteiden kuohu on tutkimuksesta mielestämme pystytty eliminoimaan ja itse asia on noussut sille kuuluvalla paikalla.

Tukihenkilökoulutustutkimus alkoi 1994, kyselyt ja ensimmäiset haastattelut suoritettiin alkukeväällä 1995 ja toiset 1996. Työssämme on ollut välillä pidempiäkin taukoja ja työskentely on ollut katkonaista. Välillä on tuntunut työläältä palata asiaan ja saada siihen uudelleen otetta. Onko aika tehnyt tehtävänsä? Olemmeko osanneet erottaa jyvät akanoista? Olemmeko pystyneet eliminoimaan väärät johtopäätökset? Todennäköisesti aika on laajentanut perspektiiviämme tutkimuksemme suhteen.

Lisäksi tutkimuksemme ohjaajina, ensin pro seminaari- ja myöhemmin pro graduvaiheessa, on ollut kaksi hyvin erilaista persoonaa, joiden painotukset ovat poikenneet osittain toisistaan. Orientoituminen tähän on vaatinut meiltä ajatustemme uudelleen jäsentämistä. Samalla tämä on suunnannut tutkimustulosten tarkastelua.

## **7.2 Johtopäätökset**

Opetussuunnitelmatyö on tuotekehittelyä, jossa jokainen koulu yrittää kehittää itsensä näköisen opetussuunnitelman. Tämä on näytön paikka opettajille. Useimmat opettajat ovat innoissaan, mutta joillekin vanhasta auktoriteettiuskosta poisoppiminen voi olla vaikeaa. Koska opetussuunnitelma on opettajille tärkeä työkalu, tulee koulun luovuspotentiaali ottaa kokonaisuudessaan käyttöön (ks. Jokinen 1988, Lyytinen 1988, Räisänen 1996, Räisänen 1992, Syrjäläinen 1994).

### **7.2.1 Hyvinvointivaltion muutospaineiden vaikutukset koululaitokseen**

Suomea pidetään hyvinvointivaltiona, jonka kilpailuvaltina on koulutuksen korkeatasoisuus. Korkeasuhdanteen aikana koulutukseen panostettiin reippaasti yhteisiä varoja. Oppilaitosten ei tarvinnut paljoakaan miettiä tuloksellisuutta. Kun lama 1990-luvun alussa monille yllätyksenä saavutti myös Suomen, joutuivat koulutkin "taistelemaan" olemassaolos-

taan. Asioita oli nyt enenevässä määrin pohdittava myös taloudelliselta kannalta. Vähenevät resurssit toivat kilpailun myös yhteiskunnan palvelualueille. Yhteiskunta alkoi vaatia yhä parempaa palvelua yhä pienemmillä kustannuksilla (ks. Lehtisalo 1991).

Vuonna 1993 toimeenpantu valtionosuusuudistus muutti kuntien rahanjakoperusteita. Varoja ei enää ohjata suoraan eri toimialueille, vaan kunta pystyy itse päättämään, mihin se ne osoittaa. Koulutussektori on sosiaali- ja terveydenhuoltosektorien ohella suuri, joten kunnilla on kiusaus supistaa koulujen menoja (ks. Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko eduskunnalle 1990).

Joillekin koulutusaloille pakollinen pysähtyminen oli ehkä tarpeellistakin. Näin saatiin turhaa rahojen tuhlausta pois. Toisaalta aika on ollut tiukkaa monella koululla, esim. luokkakoot ovat suurentuneet ja erityisopetusta on vähennetty (ks. Räsänen 1996). Myös valinnaisuuden järjestäminen niukentuneiden resurssien myötä on vaikeutunut.

Mielestämme Suomen kaltaisen pienen valtion kannattaa panostaa koulutukseen ja sen suunnitteluun. Se on edelleen meidän kilpailuvalttimme. Koululaitoksen itsekkin tulisi haastaa ja taistella koulusivistyksen arvostuksen puolesta. Koulujen tehtävä on suunnata vähenevät resurssit oikeisiin kohteisiin. Koulujen tulisi myös kriittisesti miettiä, onko niiden toiminta ollenkaan niin laadukasta kuin kouluissa uskotaan. Voisiko laatuajattelun tulla myös kouluun? Eikö laadukas opettaminen ole kaiken suunnittelun päämäärä (ks. Räsänen 1992, Leino & Leino 1993)?

### **7.2.2 Koulukohtaiset opetus suunnitelmat - todellista vapauttako?**

Suomalaisessa hallintokulttuurissa on tapahtunut muutoksia. Keskushallintoa ollaan purkamassa. Tämä suuntaus on yleinen muillakin kuin koulutussektorilla (ks. Lappalainen 1991). Ennen kouluilla toteutettiin ylhäältä tulevia määräyksiä ja valmiita päätöksiä (ks. Räsänen 1992). Nyt muutokset tuovat mukanaan kouluille lisää vapautta, mutta myös vastuuta. Opettamista ja koulun hallintoa ei kuitenkaan välttämättä tarvitse asettaa vastakkain. Niiden pitäisikin täydentää toisiaan. Vallan siirryttyä yhä enemmän paikalliselle tasolle, on myös aiheellista keskustella kansalaisten tasa-arvoisuudesta. Pysyvätkö kaikki

koulut muutoksessa mukana? Onko kaikilla oppilailta ja opettajilla mahdollisuutta päästä "laatukouluun"?

Täydellisen suunnitteluvapauden myöntäminen kouluille toisi mukanaan huomattavaa eriarvoisuutta koulujen välille. Osa kouluista nousisi uudistusmielisten opettajien ansiosta jalustalle, osa kouluista jäisi varjoon vanhakantaisuuden seurauksena (ks. Niemi 1993). Todennäköisesti Etelä-Suomeen kerääntyisi enemmän uudistusmielisiä opettajia (ks. Merimaa 1991).

Uusien opetussuunnitelmien hengen mukaisesti ei ole olemassa mitään valmista kaavaa, jonka mukaan opetussuunnitelmaa työstetään. Tukihenkilökoulutuksen edetessä koulutettavien ajatukset jatkuvaa prosessointia kohtaan muuttuivat suopeammiksi (ks. Jokinen 1988). Koulutuksessakaan ei lähdetty liikkeelle valmiista malleista, vaan koulutettavia yritettiin sysätä kehittelemään omia ratkaisuja. Tällainen lähestymisstrategia koettiin aluksi ongelmallisena. Kentällä tämä tuotti vaikeuksia varsinkin niiden opettajien kohdalla, jotka eivät koulutukseen osallistuneet (ks. Lyytinen 1988).

### **7.2.3 Arvokeskustelujen merkitys opetussuunnitelmatyöhön**

Maailman ja yhteiskunnan muospaineet heijastuvat koulumaailmaan. Koulu ei voi olla sivustaseuraaja, vaan sen on otettava kantaa tahollaan, siksi arvokeskustelut ovat ajankoh-  
taisia. Tarvitaan kamppailua arvottomuutta ja arvosokeutta vastaan.

Arvokysymykset kuuluvat kiinteästi kasvatukseen. Opettajat ja oppilaat kohtaavat arvokysymyksiä päivittäin. Arvopohdintoihin on haluttu uusien suunnitelmien yhteydessä ottaa mukaan oppilaitosten sidosryhmiä, esim. vanhemmat. Tukihenkilökoulutus lähti liikkeelle arvokeskusteluista, joita koulutettavat jatkoivat omilla kouluillaan (ks. Syrjäläinen 1994). Nämä arvokeskustelut antoivat vanhemmille konkreettisen väylän tulla mukaan opetussuunnitteluun ehkä paremmin kuin koskaan aikaisemmin. Vanhempien aktiivisuus ja mukaan ottaminen olivat kuitenkin hyvin koulukohtaisia.

Yksi opetussuunnitelmauudistuksen lähtökohdista on arvomaailman kartoitus. Koulu joutuu päättämään ne arvot, joihin se pohjaa kasvatus- ja opetustyönsä (ks. Pitkänen 1994).

Niiden tulee olla opetussuunnitelman perusteiden tiedon ja oppimiskäsityksen mukaisia (ks. Syrjäläinen 1994). Ympäröivän yhteisön tulee ne myös hyväksyä ja useissa kouluissa vanhemmat ovat osallistuneetkin kouluissa painotettavien arvojen määrittelyyn.

Yksilön kyky tehdä ratkaisuja perustuu taitoon arvioida asioiden tärkeysjärjestys, verrata etuja haittoihin ja tutkia nykyisten päätösten seurauksia tulevaisuudessa (Botkin, Elmandjra & Malitza 1981, 59).

#### **7.2.4 Oppimiskäsitykset heijastelevat yhteiskunnan muutosta**

Uusien opetussuunnitelmien myötä on jouduttu pohtimaan myös vallitsevia oppimiskäsityksiä (ks. Lehtisalo 1991, Sahlberg & Leppilampi 1994). Alaa valtaavat konstruktivistit, jotka korostavat oppilaan aikaisempien tietorakenteiden merkitystä oppimisessa, oppilaan tietoa ja tietämistä toimintana. Kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaisesti ihmisen oppiminen ymmärretään tavoitteelliseksi ja aktiiviseksi toiminnaksi, johon yksilöä ei voi pakottaa. Väistyvän behavioristisen käsityksen mukaan oppilas on kohde, jossa toivotaan tapahtuvan haluttuja, näkyviä muutoksia opettamisen seurauksena. Oppimistapahtuman painopiste on opettajan näkyvässä toiminnassa ja oppilaan ulkoisessa käyttäytymisessä (ks. Syrjäläinen 1994). Staattinen näkemys korostaa mm. ulkolukua ja muistamista. Tämä ei kuitenkaan nyky-yhteiskunnassa toimi, koska tiedon määrä kasvaa räjähdysmäisesti. Siitä on opittava valitsemaan olennaiset asiat. On myös tärkeä oppia tulkitsemaan tietoa ja arvioida sen paikkansapitävyyttä. Ihmisen ei ole tarpeen hallita valtavaa yksittäisen tiedon määrää, vaan oppia itselleen sopivat oppimisstrategiat ja kehittää ajattelutaitojaan (ks. Merimaa 1991). Opetussuunnitelmien työstämisessä on tärkeää varata aikaa oppimisstrategioiden oppimiseen, jopa sisältöjen kustannuksella, myös oppilaan harrastuneisuus, yksilöllisyys ja oppimisvaikeudet huomioiden.

Luovalla ongelmanratkaisulla voidaan tarkoittaa ongelmien käsittelyä ja ratkaisua käyttämällä apuna luovuuteen perustuvia avoimia ja joustavia menetelmiä. Sitä voidaan käyttää esim. ops-työssä ja opetustyössä sekä opettaa sitä edelleen oppilaille (ks. Sahlberg ym. 1993).

Myös tukihenkilökoulutuksessa sivuttiin oppimiskäsityksiä. Kouluttaja koki tärkeänä, että opettajien kesken pysähdytään pohtimaan menetelmällisiä ratkaisumalleja. Oppimiskä-

sitykset ovat kouluttamisen keskeisiä asioita. Näitä keskusteluja pitäisi mielestämme käydä opettajainhuoneissa säännöllisesti.

### **7.2.5 Valinnaisuus - uhka vai mahdollisuus?**

Valinnaisuus tuo oppilaalle kaivatun mahdollisuuden vaikuttaa opiskeluunsa, sen oppimäärin ja opiskeltavien aineiden jakautumiseen. Valinnaisuuden lisääntyminen vaatisi resurssien kasvua, mutta nykyinen taloudellinen tilanne tekee siitä mahdottoman (ks. Räisänen 1996). Kehityksen tulee tapahtua nykyisten resurssien rajoissa ja opettajat joutuvat pohtimaan, mistä tunnit otetaan. Heidän tulee hyväksyä, että valinnaisuuden tarjoaminen vie tunteja aina jostakin muusta aineesta.

Valinnaisuutta voidaan tarjota myös eri aineiden sisällä esim. lisä- tai syventävinä kursseina (ks. POPS 1994). Tämä tuo mukanaan entisen tasokurssiajattelun, jolloin kaikki oppilaat eivät käy läpi samaa oppimäärää kaikissa aineissa. Peruskoulun pyrkimyksenä on ollut kaikkien oppilaiden tasavertaisuus. Olisi kuitenkin aika hyväksyä tosiasia, etteivät kaikki opi samalla tavoin, vaan kukin edellytystensä mukaisesti. Tällöin eriyttäminen on yksi valinnaisuuden tuomia mahdollisuuksia.

Luokattomaan lukioon siirtyminen on käynnistynyt monella taholla. Vuosiluokkiin sitoutumaton opetus, jossa samassa ryhmässä opetetaan eri-ikäisiä oppilaita, voi joissakin tilanteissa myös peruskoulun puolella olla tarkoituksenmukaista. Lapsen tiedollinen ja taidollinen kehitystaso voitaisiin nykyistä paremmin huomioida opetuksessa. Oppilaan sosiaalinen ja henkinen kypsyys on kuitenkin vaikeammin mitattavissa. Varsinkin alaasteikäinen oppilas tarvitsee vielä paljon aikuisen tukea ja ohjausta. Mielestämme osa opetuksesta voitaisiin järjestää vuosiluokkiin sitoutumattomasti – varsinkin yläasteella. Käytännön järjestelyt tulevat todennäköisesti olemaan vaikeasti toteutettavissa. Edellyttäväkö oppilaiden yksilöllinen tukeminen myös jokaiselle kohdennettuja omia, henkilökohtaisia opetussuunnitelmia? Ala- ja yläaste tulevat kuitenkin jatkossa lähentymään toisiaan. Tätä visioi myös Veteraaniopettajapäivillä Varkaudessa 22.4.1995 puhunut Oay:n varapuheenjohtaja Ahti Kurola. Hän näki mahdolliseksi ala- ja yläasteen yhdistämisen yhdeksi yhdeksänluokkaiseksi peruskouluksi.

Päällekkäisyyksiä ja asioiden tarpeettomia kertaamisia koulutusmuodon sisällä ja kouluasteelta toiselle siirryttäessä olisi kuitenkin karsittava (Lehtisalo 1991, 89).

Opetussuunnitelma on laadittava siten, että oppilas kykenee jatkamaan opintojaan joustavasti seuraavalla kouluasteella.

### 7.2.6 Arvioinnin uudet tuulet

Tukihenkilökoulutuksen viimeiseksi sisältöalueeksi jäivät arviointikysymykset. Arviointi on laajentunut käsittämään muutakin kuin oppilaiden koulutodistukset. Arviointi ei ole enää opettajan yksipuolisesti antama palaute oppilaalle, vaan siihen liittyy oppilaan rooli aktiivisena itsearvioijana (ks. Suortamo & Valli 1993). Opettajien tahoillaan on myös uskallettava pysähtyä miettimään oman työnsä tuloksia itsekseen sekä ryhmässä oman työyhteisönsä sisällä (ks. Linnakylä & Saari 1993). Tutkimusta tehtäessä arviointi oli nousmassa fokukseen. Uskomme siitä tulevan jatkuvan ja tarpeellisen käytännön kouluyhteisöön.

Tukihenkilöt suhtautuvat kriittisesti koulujen ulkopuoliseen arviointiin (ks. Jokinen 1988, Peruskoulun oppilasarviointityöryhmän muistio 4:1996, Niinikuru ym. 1995). Mustajoki puolestaan koki arvioinnin koulua kehittävänä tekijänä. Mielestämme koulun arviointi on monelle arka aihe, joten sen kehittämiseen pitäisi varata riittävästi aikaa. Tulisi tarkkaan pohtia, kenellä todellisuudessa on valmiuksia suorittaa koulujen rakentavaa arviointia (ks. Peruskoulun oppilasarviointityöryhmän muistio 4:1996).

Kevään 1994 lukioiden arvottaminen nosti koulumaailmassa melkoisen hälyn. Kaikki eivät olleet yksimielisiä niistä perusteista, joilla koulut laitettiin paremmuusjärjestykseen. Koulut joutuvat kuitenkin tähän mukautumaan, sillä vastaavaa arviointia tullaan jatkossakin suorittamaan (ks. Peruskoulun oppilasarviointityöryhmän muistio 4:1996).

### **7.2.7 Kouluttajan persoonallisuus: ”Sellainen välitön ja mukava ihminen”**

Ops-koulutus kulminoitui erittäin voimakkaasti sen vetäjään, Erkki Mustajokeen. Hänen persoonansa tuntui lyövän leimansa koko koulutukseen. Meillekin jäi kuva vahvasta persoonallisuudesta, joka haluaa elää voimakkaasti muutoksessa mukana. Hänellä oli tapana ärsyttää kuulijoitaan ja ravistella heitä kärjekkäillä kannanotoillaan. Tästä saattoi syntyä kiivaitakin väittelyitä. Tämä oli hänen tapansa herätellä ihmiset vilkkaaseen ajatusten vaihtoon. Mustajoki vaikutti aina hyvin kiireiseltä, joten tuntui uskomattomalta, miten siitä "kaaoksesta" kuitenkin aina kaikki loksautti ajallaan paikoilleen.

### **7.2.8 Tukihenkilöiden motivoituminen haastavaan työhön**

Vaikka uudet opetussuunnitelmat korostavat vapautta, ei sen tarvitse merkitä opettajien jättämistä oman onnensa nojaan niiden työstämisessä. Monen kunnan rooli uudistustyössä on kuitenkin ollut lähinnä sivustaseuraaja. Mikkelin läänin ops-tukihenkilökoulutus on osoittanut tarpeellisuutensa ja tutkimustulokset osoittavat, että koulutettaville se on ollut sysäys mielenkiintoiseen, jatkuvaan ops-työhön. Uudistustyöstä olisi varmasti pakon edessä selvitty ilman koulutustakin, mutta osallistuminen koulutukseen sytytti kipinän, joka innosti tukihenkilöt suunnittelemaan uutta prosessiluonteista opetussuunnitelmaa (ks. KUVIO 3, luku 6.2.1).

Ops-tukihenkilökoulutus koettiin mielekkäänä innostajana opetussuunnitelmatyöhön. Aika oli kypsä uudennaiselle opetussuunnitelma-ajattelulle, koska muutokset yhteiskunnassa loivat paineita myös koululaitoksen uudistumiselle (ks. Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 1995, Ojanen 1993). Vaikka opetussuunnitelmatyö koettiin mielekkäänä, epäili osa tukihenkilöistä sen todellisia vaikutuksia käytännön koulutyöhön (ks. KUVIO 6, luku 6.3.3.3).

Tämä voi olla suuri mahdollisuus koulumaailmalle, jos alkuinnostuksen jälkeen pystytään estämään urautuminen. Innostusta saataisiin mielestämme parhaiten ylläpidettyä opettajien jatkuvalla kouluttamisella (ks. Kiuru 1996, Sahlberg 1996, Atjonen 1993).



### 7.2.9 Kollegiaalisuus opetussuunnitelman laadinnassa ja koulun kehittämisessä

Koulu joutuu miettimään yhteisen toiminta-ajatuksen, johon sitoudutaan. Samalla koulujen vahvuusalueet voidaan kirjata virallisesti tähän suunnitelmaan. Koulun tulee löytää oma-leimaisuutensa. Tämä vaatii opettajilta kykyä yhteistyöhön, jonka kautta erilaiset opettajapersoonallisuudet tuovat lisää voimavaroja suunnittelutyöhön. Työskentelyyn ryhdyttäessä tulee hahmottaa koulun sen hetkiset vahvuudet, niin fyysiset kuin henkisetkin. Suunnittelun tulee tähdätä tulevaisuuteen (ks. Syrjäläinen 1994).

Yhteistyö opettajien kesken saattaa joillakin kouluilla olla vaikeaa. Koska opetussuunnitelmatyö vaatii kaikkien opettajien panostusta, on myönteisen ilmapiirin eteen tehtävä työtä. Valtataistelu heikentää kaikin puolin yhteistyötä. Opettajien olisi syytä unohtaa "nokkimisjärjestys". Jos ilmapiiri muotoutuu innostavaksi ja kannustavaksi, se ei voi olla heijastumatta myös oppilaiden oppimiseen.

Myös koulutukseen osallistuvien valinta tulisi tapahtua avoimesti. Kaikkien opettajien pitäisi saada vaikuttaa valintaan. Joissakin kunnissa valinnat ovat aiheuttaneet jännitettä opettajanhuoneissa, koska asiasta on tiedotettu vasta jälkikäteen. Tukihenkilökoulutukseen valikoitui yksilöitä, jotka olivat jo innokkaita koulunsa kehittäjiä. Tämä loi koulutusmyönteisen ilmapiirin, johon uudistusten vastustajien mukanaolo olisi ehkä tuonut lisää kriittistä pohdiskelua. Osallistumisen vapaaehtoisuus saattaa usein aiheuttaa liian positiivista asioiden arviointia. Opposition mukanaolo lisää kritiikin sietoa ja luo pohjaa uusille toimintatavoille (ks. Lyytinen 1988).

On myös tärkeää, että tukihenkilöt tiedottaisivat koulutuksen sisällöistä säännöllisesti työpaikoillaan, sillä tällä on suuri merkitys tukihenkilön roolin käsittämisessä (ks. Sahlberg 1996, Kiuru 1996). Tällöin ei kouluilla eikä kunnissa tarvitsisi kuvitella, mitä koulutuksessa puuhastellaan.

Tutkimuksessa tuli voimakkaasti esille tukihenkilöiden voimattomuus tartuttaa työtovereihin omaa innostustaan ja saada heidät vakuuttuneiksi uusista ajatuksista. Oletamme, että tutulla henkilöllä tiedonvälittäjänä on erilainen painoarvo kuin ulkopuolisella auktoriteetilla (ks. Kivimäki 1992). Törmäämme taas vahvaan auktoriteettiuskoon.

Tukihenkilöt eivät olleet erityisen tietoisia kollegoidensa halusta olla ops-muutoksessa mukana. Koulutettavat itse vaikuttivat aktiivisilta ja innovatiivisilta. Ehkä heidän omassa vauhdissaan kollegat tuntuivatkin hitaasti "syttyviltä". Kuitenkin tukihenkilöt tunsivat pystyvänsä tukemaan työtovereidensa ops-työtä, vaikka saattoivat saada osaksensa myös vastustusta (ks. KUVIO 5, luku 6.3.2).

### **7.2.10 Sidosryhmien ja koulun välinen yhteistyö**

Koulumuutoksessa uusien ops:ien ajatuksena on ollut ottaa mukaan suunnitteluun erilaisia sidosryhmiä: oppilaat, heidän vanhempansa, muu koulun väki ja ympäröivä yhteisö (ks. Raivola 1991). Ajatuksena se ei ole kuitenkaan vielä lyönyt itseään läpi. Siksi on tärkeää miettiä tapoja, joilla oppilaat saataisiin mukaan täyspainoisesti koulun arkeen. Gröndahlin, Piekkarin ja Rassin (1994,19) mielestä osallistumisen kautta vuorovaikutus lisääntyy ja näin alkaa rakentua yhteinen kuva siitä sosiaalisesta todellisuudesta, jossa koulu elää. Myös vanhempien rooli leirikoulumyyjäisten pullanpaistajista todellisiksi vaikuttajiksi ja koulun tukijoiksi rikastaa koulun työtä.

Suunnittelutyö on vienyt opettajilta energiaa. Tämä kaikki on ollut uuden ajattelun ja toiminnan opettelua ja siksi opettajilta ei vielä ole riittänyt voimia sidosryhmien kovin manipulaiseen mukaanottamiseen. Uskomme, että opettajien päästyä sinuiksi uusien opetussuunnitelmien kanssa, he ottavat suunnitteluun mukaan myös muita tahoja.

Mielenkiintoinen sidosryhmä ovat esim. sanomalehdet. Siitä osoituksena on Sanomalehtien liiton julkaisu: OPS SETTI, Sanomalehti elävöittää ja eheyttää opetussuunnitelmaa. Se on saanut alkunsa opetushallituksen pyydettyä 1992 Sanomalehtien liitolta ehdotuksen viestintäkasvatuksen kehittämistä varten ja lausunnosta, jonka liitto antoi opetussuunnitelmien perusteiden luonnoksesta 1993. Vihkonen paneutuu ops:n perusteisiin kuuluvaan

viestintäkasvatukseen ja siihen liittyviin kursseihin. (OPS SETTI, Sanomalehti elävöittää ja eheyttää opetussuunnitelmaa 1994, 4)

### **7.2.11 Kuka tukisi opettajaa - onko opettajat jätetty heitteille?**

Opetussuunnittelutyö on vaatinut opettajilta melkoista panostusta. Kaikkea ei ole pystytty tekemään työajalla, vaan se on vaatinut oman ajan uhraamista (ks. KUVIO 4, luku 6.2.2). Opettajien täytyy olla hyvin vastuuntuntoinen ammattiryhmä, koska he ovat tähän suostuneet. Monet muut ammattialat eivät olisi ryhtyneet tähän. Näkyykö tämä kuitenkin opettajien työn arvostuksen lisääntymisenä?

Olisiko mielekästä tukea ja palkita kouluja tai yksittäisiä opettajia, jotta he kehittäisivät aktiivisesti opetustaan? Pitäisikö tukea niitä, jotka toimivat innostuneesti ja unohtaa ne, jotka tekevät muutosvastarintaa? Kehityksen palkitsemisella saadaan aikaan voimakas ja itseään elättävä laatuturbulenssi, joka voimistuu voimistumistaan. (Niinikuru ym. 1995, 12-14.)

Myös kuntien kannustus opetussuunnitelmatyötä kohtaan voisi olla näkyvämpää (ks. KUVIO 7, luku 6.5). Ainakin prosessin alkuvaiheessa kunnat olisivat voineet nimetä kouluilta jonkun opettajan ops-suunnittelutyön vastuuhenkilöksi, joka olisi voinut käyttää siihen työaikaansa ja saada siitä erillistä korvausta (ks. Sahlberg 1996). Rehtorithan ovat vastuussa ops-työn valmistumisesta, mutta heidän aikansa ei riitä sen täysipainoiseen seurantaan.

Riviopettajien joukkoon tarvitaan rohkeita persoonia, joilla on into luoda uutta, asettaa entinen kyseenalaiseksi. Tällaisia pedagogeja on aina opettajien joukosta löytenyt, mutta koulukohtaisten opetussuunnitelmien työstäminen ja siten ”itsensä liikoon laittaminen” on varmaankin synnyttänyt lisää innokkaita työnsä kehittäjiä (ks. Syrjäläinen 1994).

Visionäärin toimittamassa kirjassa Suomalaisia pedagogeja esitellään joukko aktiivisia koulun kehittäjiä. Esim. Risto Patrikainen visioi koulusta, jossa kaikki oppilaat olisivat kaikkien opettajien oppilaita ja päinvastoin. Oppilas voisi hakea apua keneltä opettajalta tahansa erilaisissa ongelmatilanteissa. (Rokka, Pässilä, Niinikuru 1992, 148.)

## 7.2.12 Kasvatustyön tulevaisuus

Opetussuunnitelmien voimassaoloaika on lyhentynyt jatkuvasti. Jatkossa käytäntö vaatii jatkuvaa opetussuunnitelmien seuranta koulun, opettajien ja oppilaiden itsearviointin kautta (ks. Linnakylä & Saari 1993). Entä miten käy tulevaisuudessa? Jos uudet opetussuunnitelmat johtavat koulujen eriarvoisuuden lisääntymiseen, eivätkä kaikki koulut pysy mukana muutoksessa, voi se johtaa vaatimukseen koulujen tiukemmasta ohjaamisesta ja valvonnasta (ks. Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 1995, Lehtisalo 1991).

Tulevaisuudessa oppilaiden rooli itsenäisinä tiedonhankkijoina korostuu. Tiedon nopea uusiutuminen vaatii oppijoilta kykyä etsiä, löytää ja yhdistellä tarvitsemaansa tietoa. Opettajan tehtävänä on ohjata oppilasta omaehtoiseen ja vastuulliseen tiedonhankintaan (ks. Merimaa 1991, Sahlberg & Leppilampi 1994).

Uudistukset koululaitoksessa tapahtuvat varsin hitaasti. Koulukohtaisten opetussuunnitelmien muutoksessa on vaarana, että koulut eivät sittenkään halua käyttää saamaansa valtaa, eivätkä näin ollen pysty vastaamaan ajan haasteisiin (ks. Lehtisalo 1991, Räsänen 1992).

## 8. POHDINTA

### 8.1 Tutkimuksen päätulokset

Ops- tukihenkilökoulutus koettiin tukihenkilöiden keskuudessa tarpeellisenä. Se antoi intoa ja käytännön apua opetustyöhön ja opetussuunnitelmatyöhön. Koulutettavat eivät mielestään kyenneet tarpeeksi siirtämään kollegoihinsa koulutuksen luomaa intoa, mutta toisaalta he tunsivat tukeneensa oman koulunsa ops-työtä. Koulutus kokonaisuudessaan henkilöityi voimakkaasti koulutoimentarkastaja Erkki Mustajokeen. Hänen ideoimanaan ja organisoimanaan koko koulutus vietiin läpi. Mustajoki oli Mikkelin läänin opettajien ainoa tuki ops-työhön, koska opetushallitus ja kunnat olivat vetäytyneet vastuusta lähes kokonaan. Koulutuksen hän vei läpi persoonallisella ja innovatiivisella tyylillään.

Koulutuksen sisältöalueista arvot ja arviointi nousivat voimakkaasti esille. Koulujen ulkopuolinen arviointi herätti hämmennystä tukihenkilöiden keskuudessa, Mustajoen näkemys arvioinnin järjestämisestä oli myönteisempi. Myös valinnaisuuden toteutumisen kouluilla hän koki myönteisenä. Tukihenkilöiden mukaan tarpeellisten resurssien puute oli vähentänyt valinnaisuuden maksimaalista tarjontaa. Haastateltavien mielestä koulu ei pysty vastaamaan muihinkaan tulevaisuuden lisääntyviin haasteisiin, kouluttaja puhuu jopa kriisistä.

### 8.2 Tutkimuksen puutteita ja ansioita

Tutkimuksen yhtenä puutteena huomasimme, että kyselylomakkeen tekoon olisi pitänyt panostaa enemmän. Jouduimme tekemään lomakkeen kiireisesti, emmekä olleet ehtineet tutustua tarpeeksi orientoivaan kirjallisuuteen. Yritimme tehdä lomakkeesta kattavan ja siksi kysymyksiä kertyi liikaa (n. 60 kpl). Kun lomaketta alettiin purkaa, löytyi sieltä useita turhia kysymyksiä, jotka eivät edes vastanneet ongelmiimme.

Tutkimuksen edetessä kiinnostavat kysymykset ovat muuttaneet muotoaan. Kyselylomaketta valmistellessamme tuntui tarpeelliselta selvittää koulutuksen organisointia, mutta tutkimuksemme edetessä havaitsimme, ettei se voi nousta koulutuksen sisältöä tärkeämmäksi. Jos koulutus itsessään koetaan mielekkäänä, eivät ulkoiset puitteet haittaa sitä, tosin miellyttävä ympäristö lisää viihtymistä.

Kyselylomakkeiden analysointi oli vielä kesken, kun ryhdyimme tekemään ensimmäisiä haastattelukysymyksiä. Tämän vuoksi emme kyenneet korjaamaan lomakkeiden kaikkia jo kyselyissä ilmenneitä puutteellisuuksia. Toisaalta haastatteluista saimme vastauksia sellaisiin asioihin, joita emme olleet huomanneet kysyä. Meillä oli myös mahdollisuus jälkikäteen paikkailla joitakin haastatteluissa ilmenneitä puutteita. Toisella haastattelukerralla yritimme keskittyä oleellisempaan ja tiivistää kokonaisuutta.

Tässä tutkimuksessa saatiin yleisesti ottaen positiivinen kuva suhtautumisesta opetussuunnitelmien uudistamiseen ja koulun kehittämiseen. Opetussuunnitelmaprosessihan pitäisi taten olla sisäistetty ja tuoreessa muistissa. Aika-ajoin olemme tutkimuksen ulkopuolella kuitenkin törmänneet opettajiin, joille ops-ajatus on jäänyt vieraaksi. Kun olemme esim. keskustelleet uudesta Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteet -kirjasta, ovat jotkut opettajat tuumanneet: ”Ai se keltainen paksu kansio?” (POPS 1970). Onko tutkimuksemme antanut liian myönteisen kuvan opettajien muutoshalukkuudesta? Nämä huomiot ehkä osaltaan vahvistavat näkemystä opettajien kouluttamisen tärkeydestä – opettajat tarvitsevat vahvistusta ja ohjausta työlleen. Tämä tutkimus osaltaan antaa viitteitä siitä. Tekemämme havainnot tukevat Atjosen (1993) tekemiä havaintoja.

Tutkimuksemme alkuvaiheessa oli tarkoitus hyödyntää tutkimustuloksia suoraan tukihenkilökoulutukseen. Lopullinen työmme ei kuitenkaan ehtinyt valmistua ennen koulutuksen loppumista, joten tulosten konkreettinen hyöty jäi minimaaliseksi.

Teimme tutkimusta useamman vuoden ajan (1994 - 1998). Välillä työstimme sitä hyvin intensiivisesti ja välillä se lojui koskemattomana. Taukojen jälkeen tutkimuksen jatkaminen tuntui työläältä. Tutkimuksen pohja luotiin pitkällä keskustelulla. Ajatusten tehokkaampi kirjaaminen - ei muistiin luottaminen - olisi työn jatkuvuuden kannalta ollut mielekkästä. Toisaalta ajan kulku antoi tutkimuksen tekemiselle laajemman perspektiivin.

Työmme edetessä ehdittiin opetussuunnitelmat ottaa kouluilla jo käyttöön. Suunnitteluvaiheesta oli edetty käytännön kokeiluihin. Uusintahaastattelujen avulla pystyimme kartoittamaan opettajien kokemuksia uudistuksen vaikutuksista. Myös työmme painotukset muuttivat tutkimusprojektimme aikana, esim. arviointi ei alussa saanut painoarvoa, mutta nousi myöhemmässä vaiheessa esiin.

### 8.3 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimuksemme nostatti esiin monia uusia kysymyksiä. Koulukohtaiseen opetussuunniteluun kytkeytyy monia mielenkiintoisia tutkimusmahdollisuuksia. Tukihenkilökoulutuksen alkuvaiheessa Mikkelin läänin alueella noin 40 % tukihenkilökoulutukseen ilmoittaneista lopetti opiskelunsa jo heti alkuvaiheessa. Heistä suurin osa oli lukioiden opettajia. He katsoivat ilmeisesti ongelmansa toisenlaisiksi kuin peruskouluissa. Olisi mielenkiintoista syventyä pohtimaan keskeyttäneiden koulutusta kohtaan tuntemia odotuksia.

Mikkelin lääni oli uranuurtaja ops-koulutuksen järjestämisessä. Yksi kiinnostavimmista tutkimuskohteista olisi tehdä vertailuja eri läänien välillä, toisaalta koulutusta antaneen Mikkelin alueen ja toisaalta jonkin läänin, jossa näin pitkälle organisoitua koulutusta ei ollut järjestetty. Miten suunnittelutyö läänien välillä on eronnut ja miten se näkyy opetussuunnitelmien sisällöissä?

Käsittelimme tutkimuksessamme myös arviointia ja valinnaisuutta. Ne ovat näkyvimpiä muutoksia uusissa koulukäytänteissä. Kuinka paljon opettajien mieltymykset ja taidot ovat suunnanneet koulujen valinnaisuuden tarjontaa? Mikä on se valinnan kirjo, joka suomalaisessa peruskoulussa tarjotaan? Tulevaisuudessa kilpailu oppilaista saa koulut profiloitumaan hyvinkin erilaisiksi. Missä määrin se luo epätasa-arvoa oppilaiden keskuuteen? Tosikkaan oppimisympäristön takaaminen jokaiselle peruskoululaiselle tulee olemaan yhä vaikeampaa.

Jatkotutkimuksen yhtenä tutkimuskohteena voisi myös olla, kuinka paljon koulukohtaisen opetussuunnitelman työstäminen on lisännyt opettajien työmäärää. Mikä osa siitä on jouduttu tekemään vapaa-ajalla? Miten opettajien ammattijärjestö on ottanut tähän kantaa? Näkyykö tällainen ylimääräinen panostus opettajien työn arvostuksen nousuna?

Maassamme on viime vuosina käyty keskustelua koulun aloittamisiän alentamisesta. Lainvoimaa asia ei ole saanut, mutta huoltajille annettiin mahdollisuus yksilöllisesti valita lapsensa koulun aloittamisiä, liukumaksi määriteltiin 6 - 8 vuoden ikä. Millaisia vaikutuksia on koulun aloittamisiällä opetussuunnitelmien muotoutumiseen? Miten esiopetus pystytään joustavasti liittämään kouluopetukseen? Olisi mielenkiintoista vertailla kuntia, joissa esiopetuksen hoitaa joko sosiaalitoimi tai koulutoimi. Kuinka opetussuunnitelmien painotukset eroavat toisistaan?

Opetussuunnitelmadokumenttien työstäminen pohjautui arvokeskusteluille. Jatkotutkimuskohteena olisi kiinnostavaa peilata yhteiskunnassa vallitsevia arvoja kouluun ja päinvastoin. Minkälaisia kasvatusteorioita painotuksia ne sisältävät?

Opettajien kollegiaalisuus on tärkeä edellytys sille, että toimiva opetussuunnitelma voidaan rakentaa ja opetuksen käytänteitä pystytään uudistamaan koulun tasolla. Tukihenkilöt suhtautuivat vähän epäröiden kollegoidensa haluun osallistua täysipainoisesti kouluuudistukseen. Kiinnostavaa olisikin kartoittaa tukihenkilöiden työtovereiden näkemyksiä asiasta. Lisäksi heiltä voisi tiedustella, kuinka he käsittivät tukihenkilön roolin ja saivatko he tarvitsemaansa apua opetussuunnitelmaproblematiikkaan koulutuksessa mukana olleilta. Minkälaisia vaikutuksia yhteisellä suunnittelutyöllä on ollut opettajien kollegiaalisuuteen? Lisääkö kollegiaalisuus mahdollisuuksia kehittää ja toteuttaa joustavia opetussuunnitelmia ja auttaako se opettajia monipuolisen ammatti-identiteetin muotoutumisessa?

*"Kyky ajatella tänään toisin kuin eilen erottaa viisaat jääräpäistä" (Steinbeck)*



## LÄHTEET

AALTONEN, R. 1985. Muutoksen mittaaminen tulosevaluaation ongelmana. *Aikuiskasvatus* 5, 3.

ALASUUTARI, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

ATJONEN, P. 1993. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä. Peruskoulun luokanopettajien kokemukset ja käsitykset kunnan opetussuunnitelman laadinnasta, toteuttamisesta ja kehittämisestä. Oulun yliopiston monistus ja kuvakeskus.

ATJONEN, P. & KOIVISTOINEN, H. (toim.). 1993. Koulun opetussuunnitelman laadinta. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja B: opetusmonisteita ja selosteita 2. Oulu: Monistus- ja kuvakeskus.

BORKO, H., LIVINGSTON, C. & SHAVELSON, R. J. 1990. Teachers' Thinking about Instruction. *Remedial and Special Education (RASE)*.

BOTKIN, J. W., ELMANDJRA, M. & MALITZA, M. 1981. Oppimisen uudet haasteet. Raportti Rooman klubille. Espoo: Amer-yhtymä Oy Weilin+ Göös.

BREDEKAMP, S. 1993. Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. National Association for the Education of Young Children. Washington (D.C.).

BROADY, D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma. Tampere: Vastapaino.

CAMPBELL, R., J. 1985. *Developing the Primary School Curriculum*. London: Holt, Rinehart and Winston.

CARR, W. & KEMMIS, S. 1986. *Becoming critical*. Basingstoke: Burgess Science Press.

ERÄTUULI, M., LEINO, J. & YLI-LUOMA, P. 1994. Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä. Rauma: Kirjapaino Oy West Point.

GRÖNDAHL, M., PIEKKARI, U. & RASSI, A-L. 1994. Työstämme yhdessä opetussuunnitelmaa. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

HEIKKILÄ, J. & AHO, S. (toim.). 1995. Muutosagenttiopettaja. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:48. Turku: Painosalama Oy.

HEINONEN, V. & VILJANEN, E. 1980. *Evaluaatio koulussa*. Keuruu: Otava.

HIRSJÄRVI, S. (toim.). 1983. *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki: Otava.

HIRSJÄRVI, S. & HURME, H. 1980. *Teemahaastattelu*. Tampere: Tammer-Paino Oy.

HIRSJÄRVI, S. & HURME, H. 1985. *Teemahaastattelu*. Helsinki: Gaudeamus.

- HUNTER, R. & SCHEIRER, E. 1992. Elävä opetussuunnitelma. Ala-asteen opetuksen suunnittelu. Suomentaja Tapani Kanaoja. Helsinki: VAPK-kustannus.
- JACKSON, P., W. 1992. Handbook of Research on Curriculum. A Project of the American Educational Research Association. New York: MacMillan.
- JAUHIAINEN, P. 1995. Opetussuunnitelmatyö koulussa. Muuttuuko yläasteen opettajan työ ja ammattikuva? Helsinki: Yliopistopaino.
- JOKINEN, H. 1988. Koulun sisäisen kehittämisen arviointi. Teoksessa LYYTINEN, H. (toim.) Itseuudistuvaan kouluun. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden julkaisusarja B, 49-65.
- JYRINKI, E. 1977. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. Vaasa: Vaasa Oy.
- KANGASNIEMI, E. (toim.). 1985. Opetussuunnitelma- opetuksen suunnittelun suunnitelma. Opetussuunnitelma ja sen toimeenpano. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita. N:o 268.
- KARI, J. (toim.). 1992. Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Juva: WSOY.
- KARMA, K. 1983. Käyttäytymistieteiden metodologian perusteet. Keuruu: Otava.
- KASANEN, P. 1993. Onko pedagoginen ajattelu tutkimusta? Teoksessa OJANEN, S. (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsinki: Hakapaino Oy, 40-51.
- KIEKSI, M-L. 1997. Koulu tarvitsee uutta arviointia. Opettaja 25, 22-23.
- KINOS, S. (toim.). 1994. Uudistuva peruskoulu. Peruskoulun opetussuunnitelmien laadinta. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- KIVIMÄKI, S. 1992. Koulutuksen vaikuttavuuden arviointi. Koulutuksen vaikuttavuus koulutettavien työkäyttäytymiseen. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu-työ.
- KIURU, J. 1996. Koulukohtaiset opetussuunnitelmat ja valinnaisuus Mikkelin läänin ala-asteen pilottikouluissa. Kasvatustieteen 64 ov opintokokonaisuus. Lahti.
- KIVIPELTO, J. 1994. Koulukohtaiset opetussuunnitelmat Helsingin yläasteilla. Vertailututkimus kahdeksan opetussuunnitelman painopistealueista. Helsingin yliopisto. Tutkimusseminaari I.
- KOHONEN, V. 1989. Opettajien ammatillisen täydennyskoulutuksen kehittämisestä kokonaisvaltaisen oppimisen viitekehityksessä. Teoksessa OJANEN, S. (toim.). Akateeminen opettaja. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus: Täydennyskoulutusjulkaisuja 4, 34 – 64.

KOHONEN, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista. Opettaja oman työn kehittäjänä ja tutkijana ja työyhteisönsä uudistajana. Teoksessa OJANEN, S. (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsinki: Hakapaino Oy, 66 - 89.

KOHONEN, V. & LEPPILAMPI, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Juva: WSOY.

KOSUNEN, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellinen julkaisu N:o 20.

KOULUTUKSEN JA TUTKIMUKSEN TIETOSTRATEGIA. 1995. Opetusministeriö. Helsinki: Painotalo Oy.

LAPPALAINEN, A. 1991. Suomi kouluttajana. Porvoo: WSOY.

LEHTISALO, L. 1991. Uuteen koulutusajatteluun. Tieto, kulttuuri, työ oppimisyhteiskunnassa. Juva.

LEINO, A-L. & LEINO, J. 1993. Tutkiva opettaja opetuksen ja koulun kehittäjänä. Teoksessa OJANEN, S. (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. Vuosisadan ammattina. Helsinki: Hakapaino Oy, 90 - 98.

LEWY, A. 1991. National and School-based curriculum development. Paris: Imprimerie Gauthier-Villars.

LINNAKYLÄ, P. & SAARI, H. 1993. Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90- tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kirjapaino Oma, 1.

LYYTINEN, H. K. (toim.). 1988. Itseuudistuvaan kouluun. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden julkaisusarja B. Jyväskylän yliopiston monistuskeskus.

MALINEN, P. 1981. Curriculum as a tool for the teacher. Teoksessa NISSEN, G., TESCHNER, W-P., TAKALA, S. & HAFT, H. 1981. Curriculum change through qualification and requalification of teachers. Ablasserdam: Offsetdrukkerij Kanters BV, 115 - 123.

MALINEN, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: VAPK-kustannus.

McNEIL, J. D. 1996. Curriculum A Comprehensive Introduction. Fifth edition. USA: R.R. Donnelley & Sons Company.

MERIMAA, E. 1991. Uudet ajat, uudet tuulet. Teoksessa PELTONEN, H. (toim.) Kehittyvä kouluyhteisö. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 16 - 21.

MIETTINEN, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Helsinki: Painokaari Oy.

MÄKELÄ, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Painokaari Oy.

NIEMI, H. 1993. Tutkimuksen merkitys opettajan ammatin kehittämisessä. Teoksessa OJANEN, S. (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsinki: Hakapaino Oy, 52-65.

NIINIKURU, L., PÄSSILÄ, T., ROKKA, P., OJANEN, T. & KOSKINEN, M. 1995. Koulusta laatukouluksi. Jyväskylä: Kirjapaino Oma.

OJANEN, S. (toim.). 1993. Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsinki: Hakapaino Oy.

OPETUSHALLITUKSEN JOUKKOKIRJE N:o I, 1994. Suuntana uudistuva koulu.

PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.

PERUSKOULUN OPPILASARVIOINTITYÖRYHMÄN MUISTIO 4:1996. Opetusministeriön työryhmien muistioita. Helsinki: Yliopistopaino.

PITKÄNEN, P. (toim.) 1994. Katse kohti tulevaa. Tulevaisuuskasvatuksen suuntaviivoja. Helsinki: Painatuskeskus Oy:

PÄSSILÄ, T., NIINIKURU, L., OJANEN, T. & ROKKA, P. 1994. Uuden koulun menetelmät. Jyväskylä: Kirjapaino Oma.

PÄSSILÄ, T., NIINIKURU, L., ROKKA, P., OJANEN, T., LOUSA, T., MÄKITALO, I. & JUOPERI, O - P. s.a. Opetussuunnitelma uusiksi. Jyväskylä: Kirjapaino Oma.

RAE, L. 1986. How to measure training effectiveness. Cambridge: Gower Publishing Company Ltd.

RAIVOLA, R. 1991. Opetussuunnitelma ja opettaminen jatkuvan koulutuksen järjestelmässä. Teoksessa RAIVOLA, R. & ROPO, E. (toim.). Jatkuva koulutus ja elinikäinen oppiminen. Tampere: Tampereen yliopisto. Jäljennepalvelu, 3 – 14.

ROKKA, P., PÄSSILÄ, T. & NIINIKURU, L. 1992. Suomalaisia pedagogeja. Jyväskylä: Kirjapaino Oma.

RUBIN, A. 1995. Ote huomiseen. Tulevaisuustietoisuus opetuksessa. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

RÄISÄNEN, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu. No 31. Joensuun yliopiston monistuskus.

RÄSÄNEN, J. 1992. Mahdollisuudeksi avautuva koulu. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

SAHLBERG, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopisto.

SAHLBERG, P. & LEPPILAMPI, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: Yliopistopaino.

SAHLBERG, P., MEISALO, V., LAVONEN, J. & KOLARI, M. 1993. Luova ongelmanratkaisu koulussa. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

SUORTAMO, M. & VALLI, R. 1993. (toim.). Opettaja opissa: opetuksen monimuotoistaminen. Juva: WSOY.

SYRJÄLÄINEN, E. 1994. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ja koulukulttuurin muutos. Helsinki.

UUSITALO, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Juva: WSOY.

VAHERVA, T. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Käsiteanalyttistä tarkastelua ja viitekehysten hahmottelua. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos AI.

VALTIONEUVOSTON KOULUTUSPOLIITTINEN SELONTEKO EDUSKUNNALLE 1990.

OPS-TUKI 1  
Syksy -93

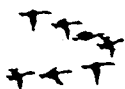


OOT SÄ  
TYHMÄ ! ?

Pienillä asioilla luomme ympärillemme sen kentän, mikä kertoo meistä enemmän kuin vakuuttelumme tai puheemme.

Yksi pienen pieni kohta on tapamme käyttää opetuksessamme sanontoja, jotka tavalla tai toisella loukkaavat oppilasta.

Ryhmän tehtävänä on löytää kolme pahinta ilmaisua, joita opettaja voi käyttää opetuksessaan.



## Liite 2. Kysely tukihenkilöille.

HELSINGIN YLIOPISTO  
Kasvatustieteen laitos  
Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus

15.2.1995

Arvoisa ops-tukihenkilö!

Tämä kysely liittyy kasvatustieteen proseminarityöhömme, jonka aiheena on ops-tukihenkilökoulutus Mikkelin läänin JoRaJuPuSu -alueella. Kyselyn tulosten avulla pyrimme analysoimaan tukihenkilökoulutuksen luonnetta ja sisältöjä, sekä koulutuksen vaikutuksia `kentälle`.

On tärkeää, että vastaat kyselyyn, jotta koulutuksesta ja sen vaikutuksista saataisiin mahdollisimman oikea koulutettavien käsityksiä vastaava kuva.

Henkilöllisyytesi ei tule ilmi missään vaiheessa.

Palauta täytetty kyselylomake mahdollisimman pian, kuitenkin viimeistään tiistaina 28.2.1995. Käytä oheista palautuskuorta. Mikäli asiassa ilmenee epäselvyyksiä, soita allekirjoittaneille.

Paljon kiitoksia avustasi!

---

Airi Frilander  
tekstiilityön opettaja  
puh. koti 972 - 5580629  
työ 972 - 561674

---

Arja Hynninen  
vs. luokanopettaja  
puh. koti 972 - 571884  
työ 972 - 582123

KYSELY MIKKELIN LÄÄNIN JoRaJuPuSu –ALUEEN OPS-  
TUKIHENKILÖILLE

VASTAAJAN TAUSTATIEDOT (Ympyröi tai täydennä)

1. Sukupuoli 1 nainen  
2 mies
2. Ikä 1 20 – 29 v.  
2 30 – 39 v.  
3 40 – 49 v.  
4 50 – 59 v.  
5 60 - v.

3. Kouluaste 1 ala-aste  
2 yläaste

4. Toimenkuva 1 luokanopettaja  
2 tuntiopettaja  
3 aineenopettaja  
4 koulun johtaja/rehtori

5. Opettajan ammattiin valmistumisvuosi \_\_\_\_\_ (esim. 68)

6. Opettajakokemus 1 alle 3 v.  
2 4 – 7 v.  
3 8 – 11 v.  
4 12 – 15 v.  
5 yli 15 v.

7. Nykyisen koulun oppilasmäärä 1 alle 20  
2 20 – 49  
3 50 – 99  
4 100 – 200  
5 yli 200



## TUKIHENKILÖKOULUTUKSEN TOTEUTUMINEN

Seuraavassa on esitetty väittämiä, jotka koskevat saamaasi ops-tukihenkilökoulutusta. Ympyröi omaa käsitystäsi parhaiten vastaavan vaihtoehdon numero.

- 1 täysin eri mieltä
- 2 jossain määrin eri mieltä
- 3 en osaa sanoa
- 4 jossain määrin samaa mieltä
- 5 täysin samaa mieltä

8. Koulutusajankohdista on ilmoitettu tarpeeksi ajoissa.

1      2      3      4      5

9. Koulutustilaisuudet on ajoitettu mielestäni järkevästi.

1      2      3      4      5

10. Kurssipaikkakunnat ovat olleet minulle sopivia.

1      2      3      4      5

11. Koulutustilaisuuden kesto kerrallaan on ollut riittävä.

1      2      3      4      5

12. Tukihenkilöillä on ollut mahdollisuus vaikuttaa kurssisisältöihin.

1      2      3      4      5

13. Mitä mieltä olet väitteestä, että kurssijärjestelyt ovat aikataulun, majoituksen, välineistön ja tilojen puolesta olleet erinomaiset?

Aikataulu	1	2	3	4	5
Majoitus	1	2	3	4	5
Opetusvälineistö	1	2	3	4	5
Koulutustilat	1	2	3	4	5

- |   |                             |
|---|-----------------------------|
| 1 | täysin eri mieltä           |
| 2 | jossain määrin eri mieltä   |
| 3 | en osaa sanoa               |
| 4 | jossain määrin samaa mieltä |
| 5 | täysin samaa mieltä         |

14. Koulutuksessa saamastani materiaalista on ollut minulle hyötyä myös käytännön ops-suunnittelutyössä.

1      2      3      4      5

15. Pidän saamaani tukihenkilökoulutusta tulevia tehtäviä ajatellen riittävänä.

1      2      3      4      5

16. Olen saanut tietoa ops-suunnittelusta myös muualta kuin tukihenkilökoulutuksen kautta.

1 kyllä    2 en

Jos muualta, niin mistä \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

17. Olen osallistunut ops-tukihenkilökoulutukseen tähän mennessä \_\_\_\_\_ kertaa.

18. Haluaisitko vielä tarkentaa edellä esittämiäsi mielipiteitä? Mitä erityisen hyvää tai huonoa koulutuksessa olet havainnut?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Kuinka tärkeänä olet pitänyt koulutuksen vaikuttavuuden kannalta seuraavia asioita?  
Ympyröi omaa käsitystäsi parhaiten vastaavan vaihtoehdon numero.

- |   |                       |
|---|-----------------------|
| 1 | merkityksetön         |
| 2 | jossain määrin tärkeä |
| 3 | melko tärkeä          |
| 4 | tärkeä                |
| 5 | erittäin tärkeä       |

19. Kouluttajan persoonallisuus

1      2      3      4      5

20. Kouluttajan vuorovaikutus koulutettavien kanssa

1      2      3      4      5

21. Koulutustapahtuman myönteinen ilmapiiri

1      2      3      4      5

22. Oppimateriaali

1      2      3      4      5

23. Opetusvälineet

1      2      3      4      5

24. Vaihtelevat työtavat

1      2      3      4      5

25. Kotitehtävät

1      2      3      4      5

- |   |                       |
|---|-----------------------|
| 1 | merkityksetön         |
| 2 | jossain määrin tärkeä |
| 3 | melko tärkeä          |
| 4 | tärkeä                |
| 5 | erittäin tärkeä       |

26. Mahdollisuus itse vaikuttaa koulutuksen sisältöihin

1      2      3      4      5

27. Koulutuksen avulla synnytetty motivaatio ops-suunnittelutyöhön

1      2      3      4      5

28. Näköalojen avartaminen koulutuskeskusteluihin

1      2      3      4      5

29. Koulutuksen tavoitteiden korostaminen ennen koulutustapahtumaa

1      2      3      4      5

30. Vapaaehtoisuus tukihenkilönä toimimiseen

1      2      3      4      5

31. Lähikuntien ops-tukihenkilöiden tapaaminen ja keskustelut heidän kanssaan

1      2      3      4      5

Seuraavat kysymykset pyrkivät luonnehtimaan tukihenkilökoulutuksen antia sinulle. Ympyröi omaa käsitystäsi parhaiten vastaavan vaihtoehdon numero.

- |   |                             |
|---|-----------------------------|
| 1 | täysin eri mieltä           |
| 2 | jossain määrin eri mieltä   |
| 3 | en osaa sanoa               |
| 4 | jossain määrin samaa mieltä |
| 5 | täysin samaa mieltä         |

32. Tukihenkilökoulutus on antanut minulle uutta intoa koulutyön kehittämiseen.

- 1      2      3      4      5

33. Pystyn nyt antamaan entistä paremmin tukea kollegoilleni ops-työssä.

- 1      2      3      4      5

34. Mielestäni olisin selviytynyt ops-suunnittelutyöstä ilman ko. koulutusta.

- 1      2      3      4      5

### **TUKIHENKILÖKOULUTUKSEN VAIKUTUS KÄYTÄNNÖN OPS-TYÖHÖN**

Minkälainen vaikutus tukihenkilökoulutuksella on ollut käytännön ops-suunnittelutyössäsi?

Ympyröi omaa käsitystäsi parhaiten vastaavan vaihtoehdon numero.

- |   |                  |
|---|------------------|
| 1 | usein            |
| 2 | silloin tällöin  |
| 3 | harvoin          |
| 4 | erittäin harvoin |
| 5 | ei lainkaan      |

35. Koulutuksesta palattuani olen tiedottanut kollegoilleni kurssin sisällöistä.

- 1      2      3      4      5

- |   |                  |
|---|------------------|
| 1 | usein            |
| 2 | silloin tällöin  |
| 3 | harvoin          |
| 4 | erittäin harvoin |
| 5 | ei lainkaan      |

36. Olen jo pitänyt ops-työn ohjausta kollegoilleni työpaikalla.

- 1      2      3      4      5

37. Olen tukihenkilönä jo avustanut työtovereideni ops-työtä työpaikallani.

- 1      2      3      4      5

Seuraavissa väittämissä sinua pyydetään ilmaisemaan oma käsityksesi tukihenkilökoulutuksen vaikutuksista.

- |   |                             |
|---|-----------------------------|
| 1 | täysin eri mieltä           |
| 2 | jossain määrin eri mieltä   |
| 3 | en osaa sanoa               |
| 4 | jossain määrin samaa mieltä |
| 5 | täysin samaa mieltä         |

38. Tukihenkilökoulutus on mielestäni edistänyt oman kouluni ops-suunnittelutyötä.

- 1      2      3      4      5

39. Roolini tukihenkilönä on herättänyt vastustusta työtovereissani.

- 1      2      3      4      5

40. Koen pystyväni toteuttamaan tukihenkilökoulutuksessa sisäistämiäni oppeja kouluni ops-suunnittelutyössä.

- 1      2      3      4      5

- |   |                             |
|---|-----------------------------|
| 1 | täysin eri mieltä           |
| 2 | jossain määrin eri mieltä   |
| 3 | en osaa sanoa               |
| 4 | jossain määrin samaa mieltä |
| 5 | täysin samaa mieltä         |

41. Oman työn suunnittelu on koulutuksen seurauksena korostunut opettajan roolissani.

1      2      3      4      5

42. Haluan toimia aktiivisesti työpaikkani opetussuunnitelman kehittämisajatusten hyväksi.

1      2      3      4      5

### **OMAN KOULUNI OPETUSSUUNNITELMATYÖ**

Vastaa omaa käsitystäsi parhaiten vastaavan vaihtoehdon mukaisesti.

- |   |                             |
|---|-----------------------------|
| 1 | täysin samaa mieltä         |
| 2 | jossain määrin samaa mieltä |
| 3 | en osaa sanoa               |
| 4 | jossain määrin eri mieltä   |
| 5 | täysin eri mieltä           |

43. Mielestäni koulumme opettajat tarvitsevat vain vähän ohjausta opetussuunnitelman ja koulun kehittämisen menetelmistä.

1      2      3      4      5

44. Mielestäni kollegani ovat halukkaita kehittämään omia ammattikäytänteitään.

1      2      3      4      5

- |   |                             |
|---|-----------------------------|
| 1 | täysin samaa mieltä         |
| 2 | jossain määrin samaa mieltä |
| 3 | en osaa sanoa               |
| 4 | jossain määrin eri mieltä   |
| 5 | täysin eri mieltä           |

45. Mielestäni oman kouluni opettajakunta ei ole uudistusmielinen.

1      2      3      4      5

46. Koulukohtaisten opetussuunnitelmien käyttöönotto ei mielestäni aiheuta muutoksia käytännön koulutyöhön koulussamme.

1      2      3      4      5

47. Kollegani odottavat minun tukihenkilönä pääasiassa työstävän uuden opetussuunnitelman.

1      2      3      4      5

48. Koulussamme on käyty riittävästi arvokeskusteluja opetussuunnitelmatyön pohjaksi.

1    kyllä    2    ei

49. Opetussuunnitelmaa ovat koulussamme työstäneet vain opettajat.

1    kyllä    2    ei

Jos joku muu, niin kuka \_\_\_\_\_

---

---

---

---



## OPETUSSUUNNITELMATYÖN YLEINEN MIELEKKYYS

- |   |                             |
|---|-----------------------------|
| 1 | täysin eri mieltä           |
| 2 | jossain määrin eri mieltä   |
| 3 | en osaa sanoa               |
| 4 | jossain määrin samaa mieltä |
| 5 | täysin samaa mieltä         |

50. Koulutuksen kehittäminen on enemmän siitä puhumista kuin käytännön opetuksen laatua edistävää toimintaa.

1      2      3      4      5

51. Opetussuunnitelmat tulisi mielestäni antaa kouluille valmiina entiseen tapaan.

1      2      3      4      5

52. Kuntakohtaisella opetussuunnitelmalla ei ole ollut opettajan käytännön työn kannalta merkitystä.

1      2      3      4      5

53. Koulukohtainen opetussuunnitelma tulee olemaan minulle hallinnollinen asiakirja eikä väline oman opetustyön kehittämiseksi.

1      2      3      4      5

54. Koulukohtainen opetussuunnitelma on mielestäni välttämätön työni jäsentäjä ja kehys, joka ohjaa opetustyötäni.

1      2      3      4      5

55. Koen tärkeäksi mahdollisuuden osallistua oman opetustyöni suunnitteluun.

1      2      3      4      5

- |   |                             |
|---|-----------------------------|
| 1 | täysin eri mieltä           |
| 2 | jossain määrin eri mieltä   |
| 3 | en osaa sanoa               |
| 4 | jossain määrin samaa mieltä |
| 5 | täysin samaa mieltä         |

56. Opetussuunnitelmatyö on vienyt liikaa vapaa-aikaani.

1      2      3      4      5

57. Kunnassa, jossa työskentelen, on suhtauduttu kannustavasti ops-työhön.

1      2      3      4      5

58. Missä vaiheessa katsoisit opetussuunnitelman työstämisen olevan koulussasi?

---

---

59. Haluaisitko vielä kommentoida tai täydentää edellä esittämiäsi ajatuksia?

---

---

---

---

**KIITOS VASTAUKSISTASI!**

### **Liite 3. Haastattelukysymykset JoRaJuPuSu-alueen kahdelle ops-tukihenkilölle keväällä 1995.**

#### **A) TAUSTATIEDOT**

1. Millä kouluasteella työskentelet?
2. Mikä on koulusi oppilasmäärä?
3. Paljonko opettajia on koulussasi?
4. Minkä ikäinen olet?
5. Miten sinulle tiedotettiin vuonna 1993 ops-tukihenkilökoulutuksesta?
6. Miten juuri sinut valittiin koulusi tukihenkilöksi?
7. Miten koit valintasi?
8. Oatko mielelläsi vastaan uusia haasteita?

#### **B) KOULUTUKSEN KÄYTÄNNÖN TOTEUTUS**

9. Mitä asioita mielestäsi painotettiin koulutuksessa?
10. Miten valmis olit sisäistämään koulutuksen alussa tarjotut ajatukset ( sitoutuminen ops-työhön, työn prosessiluonteisuus, oman työn muutos toteuttajasta myös oman työn suunnittelijaksi )?
11. Mitkä työtavat ovat mielestäsi olleet koulutuksessa antoisimpia?
12. Olisitko halunnut vaikuttaa enemmän tukihenkilökoulutuksen kurssisisältöihin?  
- Miksi?
13. Millaisena olet kokenut vuorovaikutuksen kouluttajan kanssa?
14. Millaisia arvokeskusteluja olette käyneet koulutustilaisuuksissa ja edelleen omalla koulullanne?
15. Oletko yhteydessä lähikuntien ops-tukihenkilöihin koulutusten välisenä aikana?  
- Miksi?
16. Millaisia vaikeuksia olet projektin kestäessä kohdannut?
17. Haluatko kertoa vielä jotakin tukihenkilökoulutuksen käytännön toteutukseen liittyvää asiaa?

#### **C) TUKIHENKILÖKOULUTUKSEN TULOKSET JA ARVIOINTI**

18. Millaisia odotuksia sinulla oli koulutuksesta ja onko ne mielestäsi saavutettu?
19. Kuvaile kouluttajan persoonallisuuden merkitystä näin pitkän koulutusprosessin eheyttäjänä?

20. Koetko, että saamasi kotitehtävät ovat edistäneet koulutuksen oppisisältöjen sisäistämistä?  
- Perustele!

21. Koetko saaneesi käytännön neuvoja tai materiaalia, joiden avulla voit siirtää koulutuksessa saamiasi oppeja kentälle?

22. Miten koulutus on antanut valmiuksia ja intoa selviytyä ops-suunnittelutyöstä?

23. Mitä mieltä olet väitteestä, että tukihenkilökoulutus on karttanut selkeitä kannanottoja ja ongelmatilanteiden esille ottamista?

24. Mitä ajattelet väitteestä, että ops-tukihenkilökoulutukseen olisikin pitänyt valita uudistusta vastustavia henkilöitä?

25. Ovatko kollegasi antaneet sinulle palautetta roolistasi tukihenkilönä?  
- Millaista?

26. Haluatko tuoda julki vielä jotakin tukihenkilökoulutuksen tuloksiin ja arviointiin liittyvää asiaa?

#### D) UUDET OPETUSSUUNNITELMAT

27. Miten koulusi ylläpitäjä tukee tätä innovaatiota?

28. Kuka on johtanut ops-työtä koulussasi?  
- Miksi?

29. Onko teillä käyty pedagogisia keskusteluja työyhteisössänne ops-työn tiimoilta?  
- Millaisia pedagogisia painotuksia koulunne toteuttaa?

30. Millaisena näet oppilaan roolin uusissa opetussuunnitelmissa?

31. Arvioi työyhteisösi onnistumista ops-työssään viime aikoina?

32. Mitä esteitä ops-työlle näet itsessäsi ja toimintaympäristössäsi?  
- Miten voisit poistaa noita esteitä?

33. Onko koulusi ops-suunnittelun ilmapiiri muuttunut koulutuksesi kestäessä?

34. Miten ops-työtä on koulussanne delegoitu?

35. Tukihenkilökoulutuksessa ops-työhön on annettu ajallisia etenemisstrategioita. Ovatko ne mielestäsi edistäneet uusien opetussuunnitelmien valmistelua ja valmistumista?

36. Sitooko tuntikehys mielestäsi liikaa ops-suunnittelutyötä?

37. Kuinka tärkeänä pidät tukihenkilökoulutuksen ulkopuolelta saatua tietoa opetussuunnitelmien työstämiseksi?

38. Mitä mieltä olet opetushallituksen panoksesta ops-työhön?
39. Haluatko täsmentää vielä jotenkin uusia opetussuunnitelmia käsittelevää osuutta?

#### E) OMAN KOULUN OPS-TYÖN ARVIOINTI

40. Millä tavalla koulullasi tullaan järjestämään valinnaisuutta?
41. Onko tukihenkilökoulutuksessa tai omassa kouluyhteisössäsi kiinnitetty huomiota arvioinnin suunnitteluun ja toteutukseen?
42. Katsotko koulusi kuuluvan laatu- vai roskakoulujen joukkoon?  
- Perustele!
43. Millä tavalla koulussanne mitataan oppilaiden tyytyväisyyttä? Entä opettajien tyytyväisyyttä?
44. Onko opetussuunnitelmien työstämiseen annettu aika ollut mielestäsi riittävä?
45. Pitäisikö kunnan mielestäsi korvata jotenkin ops-työhön käytetty aika?
46. Mikä on mielestäsi opettajan asema muuttuvassa koulussanne?
47. Tunnetko olevasi mukana jossakin ”suuressa vuosisadan uudistuksessa”?
48. Millainen on mielestäsi kasvatus- ja opetustyön nykytila Suomessa?
49. Millaisena näet opetussuunnitelmien tulevaisuuden?
50. Onko koulukohtaisia opetussuunnitelmia vielä mielestäsi yksilöllistettävä?
51. Uudet opetussuunnitelmat vaativat jatkuvaa uusiutumista. Mistä sinä saat voimia tähän muutokseen?
52. Haluatko kommentoida vielä jotenkin oman koulusi ops-työtä?

**Liite 4. Haastattelukysymykset JoRaJuPuSu-alueen neljälle ops-tukihenkilölle maaliskuussa 1996.**

A) TAUSTATIEDOT

1. Millä kouluasteella työskentelet?
2. Mikä on koulusi oppilasmäärä?
3. Paljonko opettajia on koulussasi?
4. Minkä ikäinen olet?

B) TUKIHENKILÖKOULUTUKSEN TULOKSELLISUUDEN ARVIOINTIA

5. Ops-tukihenkilökoulutus on loppusuoralla. Mikä on ollut koulutuksen anti
  - a) sinulle itsellesi?
  - b) sinun kauttasi työyhteisöllesi?- Millaista palautetta olet saanut kollegoiltasi?
6. Mikä sinut on pitänyt koulutuksessa näin kauan?
7. Oletko saanut koulutuksesta riittävästi valmiuksia selviytyäksesi jatkuvan ops-työn vaatimuksista myös tulevaisuudessa?  
- Haluaisitko koulutuksen vielä jatkuvan?

C) OPS-TYÖN TOTEUTUS

8. Mikä on koulusi toiminta-ajatus?  
- Onko ilmennyt tarvetta muuttaa sitä?
9. Mistä lähditte liikkeelle ops-työstä koulullasi?  
- Miten siinä etenitte?
10. Miten paljon olette käyttäneet hyväksenne aikaisempia kuntakohtaisia opseja tai niiden edeltäjiä?
11. Miten ops-työ järjestettiin koulullanne käytännön tasolla?  
- Tehtiinkö työ koululla vai kokoonnuttiinko muualla?  
- Miten koulusi ilmapiiri on muuttunut ops-työn edetessä?
12. Pohditaanko työyhteisössasi yhteisesti erilaisia opetusmentelmiä?
13. Mikä on oppikirjan asema koulunne opsissa? Mihin aineisiin oppikirjasidonnaisuus/siitä vapautuminen sopii? Miten se ilmenee opsissa?
14. Käytetäänkö sinun mielestäsi ops-työn pohjana tarpeeksi uusinta tutkimustietoa?
15. Mihin suuntaan koulusi on profiloitunut?

- Tuntuuko suunta oikealta?
- Ovatko koulusi opettajien vahvuudet käytössä ja suunnanneet opsien muotoutumista?

16. Millainen on ollut oppilaiden rooli ops-työssä?

17. Kerro, miten opsien ”eläminen” näkyy koulussasi käytännön työssä?

- Mitä esteitä tähän näet itsessäsi ja toimintaympäristössäsi?
- Miten voisit poistaa noita esteitä?

18. Millä edellytyksillä ops-työ pysyy toimivana?

19. Tunnetko saaneesi todellista valtaa työssäsi uuden opsin myötä?

#### D) OPS-TYÖ JA KUNNAN ROOLI

20. Miten kunnassasi yhteiset ops-linjaukset vietiin läpi? (esim. kieliohjelma)

21. Miten luonnehtisit kuntasi panosta ops-työssä?

- resurssit
- opettajien työn tukeminen

22. Millaista täydennyskoulutusta toivoisit vielä saavasi ops-työtä helpottamaan? (Huom! jatkuva prosessi)

#### E) VALINNAISUUS

23. Miten koulussasi päätettiin, mitä valinnaisaineita järjestetään?

24. Miten valinnaisuus on toteutunut koulussasi?

25. Miten valinnaisuuden lisääntyminen näkyy oppilaissa ja heidän suuntautumisessaan koulutyöhön?

26. Miten valinnaisuuden lisääntyminen näkyy opettajien keskinäisissä suhteissa?

#### F) ARVIOINTI

27. Miten koulussasi oppilasarviointi on järjestetty?

28. Missä muodossa oppilaiden itsearviointia on toteutettu koulussasi?

29. Missä määrin suoritat itsearviointia?

30. Miten vanhemmat ja muut sidosryhmät ovat kiinnostuneita opsien toteutumisesta?

31. Kunta aloittaa koulujen arvioinnin 1998. Mitä mieltä olet siitä?

## G) OPS JA TULEVAISUUS

32. Millaisena näet opsien tulevaisuuden?

33. Opsit vaativat jatkuvaa prosessointia. Miten henkilökohtaisesti koet jatkuvan uusiutumisen vaatimuksen?

34. Millainen on ihanteesi tulevaisuuden työyhteisöstä?

35. Onko sinulla vielä asiaan liittyvää kommentoitavaa?



**Liite 5. Haastattelukysymykset JoRaJuPuSu-alueen ops-tukihenkilökouluttaja Erkki Mustajoelle. Juva 8.3.1995.**

A) TUKIHENKILÖKOULUTUKSEN SUUNNITTELU

1. Kenen tai keiden taholta syntyi idea tästä koulutuksesta?
2. Millaista vastakaikua koulutus sai alkuvaiheessa?
  - Koettiin se tarpeellisena?
3. Kuinka päädyit tämän projektin vetäjäksi?
  - Jos ajatus oli sinun, halusitko itse myös käytännössä ryhtyä viemään ideaasi eteenpäin?
4. Onko koulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa mukana muita henkilöitä kuin sinä?
5. Millaista koulutusta itse olet saanut ko. koulutuksen vetäjäksi?
6. Oletko ollut yhteydessä koulutettavien kotikuntien koulutusvastaaviin (rehtori/johtaja, koulutoimenjohtaja)?
7. Onko muualla Suomessa meneillään tai suunnitteilla vastaavaa koulutusta?
8. Kuka rahoittaa koulutuksesta aiheutuneet kulut?
9. Mietitkö koulutuksen alussa (vuonna 1993) koko projektin tiedollisen rungon vai rakennatko sitä pienissä palasissa kerta kerralta?
  - Miksi?
10. Olet toiminut pilottikoulujen kouluttajana. Näkyvätkö sitä kautta hankkimasi kokemukset tukihenkilökoulutuksessa?
  - Miten?
11. Haluatko kertoa vielä jotakin koulutuksen suunnitteluun liittyvää asiaa?

B) TUKIHENKILÖKOULUTUKSEN KÄYTÄNNÖN TOTEUTUS

12. Mitä asioita haluat painottaa koulutuksessa?
13. Mitkä ovat olleet tukihenkilökoulutuksen sisältöalueet?
14. Miten valmiita opettajat olivat koulutuksen alussa sisäistämään ajatuksiasi?
15. Miten opettajat sitoutuivat ops-työhön?
16. Onko ops-työn prosessiluonteisuus mielestäsi selvinnyt koulutettaville?
17. Kulkeeko koulutuspäivän ohjelma aina tarkasti suunnitellun aikataulun mukaisesti vai rönsyileekö keskustelu aina spontaanisti tarpeen mukaan?

18. Millaisena olet kokenut vuorovaikutuksen koulutettavien kanssa?
19. Mitkä työtavat ovat mielestäsi olleet antoisimpia ko. koulutuksessa?
20. Mistä hankit oppimateriaalin?  
- Jos teet itse, käytätkö sen tekemiseen paljon aikaa?
21. Annatko tukihenkilöille käytännön neuvoja, joilla he voivat siirtää oppejasi ”kentälle”?
22. Painotatko sidosryhmien (esim. perheet, yritykset) merkitystä opetussuunnitelmien laadinnassa?  
- Miksi?
23. Millaisena näet oppilaan roolin uusissa opetussuunnitelmissa?
24. Otetaanko sinuun yhteyttä ops-työn tiimoilta myös koulutuspäivien välillä?
25. Ovatko koulut edenneet haluamallasi tavalla ops-työssä?
26. Millaisia arvokeskusteluja olette koulutuksessa käyneet?
27. Koetko tärkeänä, että arvokeskusteluja on käyty kouluilla?
28. Miten tärkeänä koet valinnaisuuden järjestämisen kouluilla?  
- Missä laajuudessa valinnaisuus on mielestäsi toteutumassa?
29. Haluatko kertoa vielä jotakin koulutuksen toteutumiseen liittyvää asiaa?

### C) TUKIHENKILÖKOULUTUKSEN TULOKSET

30. Millaista palautetta olet saanut tukihenkilöiltä?
31. Millaista palautetta tukihenkilöiden roolista antavat heidän kollegansa?
32. Miten odotat tukihenkilöiden käyttävän oppejasi ”kentällä”?
33. Onko mielestäsi vaara, että tukihenkilökoulutuksen opit jäävät vain tukihenkilöiden itsensä pääomaksi?
34. Onko tällaisen projektin vetäminen mielestäsi tarpeellista?
35. Millaisia odotuksia sinulla oli koulutuksesta ja onko ne mielestäsi saavutettu?
36. Millaisia vaikeuksia projektin kestäessä olet kohdannut?
37. Haluatko kertoa vielä jotakin koulutuksen tuloksiin liittyvää asiaa?

### D) TUKIHENKILÖKOULUTUKSEN ARVIOINTI

38. Oletko mielestäsi onnistunut tukihenkilöiden kouluttamisessa?

39. Miten koulutustilaisuuksista tiedottaminen on mielestäsi onnistunut?
40. Uudet opetussuunnitelmat vaativat jatkuvaa uusiutumista. Mistä itse saat voimia tähän muutokseen?
41. Oletko kokenut myönteisenä ops-työn suunnittelun siirtämisen koulujen vastuulle?
42. Millaisena näet opetussuunnitelmien tulevaisuuden?
43. Millainen on mielestäsi opetus- ja kasvatustyön nykytila Suomessa?
44. Haluatko kertoa vielä jotakin koulutuksen arviointiin liittyvää asiaa?
45. Haluatko tuoda julki vielä jotakin ops-tukihenkilökoulutukseen liittyvää asiaa?

**Liite 6. Haastattelukysymykset JoRaJuPuSu-alueen ops-tukihenkilökouluttaja Erkki Mustajoelle. Mikkelin 12.4.1996.**

A) TUKIHENKILÖKOULUTUKSEN TULOKSELLISUUDEN ARVIOINTIA

1. Mitä tuloksia odotit tukihenkilökoulutukselta?  
- Onko tukihenkilökoulutuksen tavoitteet mielestäsi saavutettu?
2. Mitkä ovat koulutuksen jatkonäkymät?  
- Onko koulutuksen loputtua tarkoitus jatkaa minkäänlaista yhteydenpitoa tukihenkilöihin?  
- Olisiko siihen mielestäsi tarvetta?

B) OPS-TYÖN TOTEUTUS

3. Miten ops-työ on edennyt kentällä?
4. Mikä tuntuma sinulla on, paljonko vanhoja opseja on käytetty suunnittelutyön pohjana?
5. Poikkesivatko koulujen mieltämät arvot toisistaan, vai oliko samankaltaisuutta havaittavissa?  
- Millaisia arvoja koulut edustivat?
6. Hyödynnettiinkö sidosryhmiä mitenkään, vai ovatko opettajat itse pakertaneet opsin?
7. Mikä on ollut oppilaiden osuus ops-työssä?
8. Kun uusi opettaja astuu tehtäväänsä, onko hänen noudatettava edeltäjänsä tekemää opsia ja sitouduttava sen toteuttamiseen?

C) OPS-TYÖ JA KUNNAN ROOLI

9. Miten luonnehtisit kuntien panosta ops-työssä?  
- Resurssit?  
- Opettajien työn tukeminen?

D) VALINNAISUUS

10. Millä tavoin valinnaisuutta on toteutettu Mikkelin läänin alueella?  
- Miten se on otettu vastaan (opettajat/oppilaat)?
11. Mihin suuntaan haluaisit valinnaisuutta kehittää?

E) ARVIOINTI

12. Millaisia arviointimenetelmiä kouluilla käytetään?  
- Millaisia menetelmiä toivoisit käytettävän?
13. Kerro mielipiteesi vuoden 1998 suunnitellusta koulujen arviointityöstä?

## F) OPS JA TULEVAISUUS

14. Millaisena näet opsien tulevaisuuden?
15. Millainen on ihanteesi tulevaisuuden koulu yhteisöstä?
16. Onko sinulla vielä asiaan liittyvää kommentoitavaa?