

OPETTAJA OPETUSSUUNNITELMAN JA OPETUKSENSA KEHITTÄJÄNÄ

Jussi Härkönen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kesä 2000

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Härkönen, J. 2000. Opettaja opetussuunnitelman ja opetuksensa kehittäjänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma, 82 s.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, miten opettajat suunnittelevat opetustaan ja millaiseksi he näkevät opetussuunnitelman roolin omassa työssään. Lisäksi selvitettiin opettajien kehittämismyönteisyyttä ja tämän yhteyttä koulu yhteisön ilmapiiriin. Tutkimus toteutettiin osana kuuden kunnan koulutuksen arviointia. Tämä tutkimus rajautui peruskoulun luokan- ja aineenopettajiin sekä rehtoreihin (n = 111). Tiedot kerättiin kyselylomakkeella. Vastausten perusteella laadittiin opettajan työtä ja työilmapiiriä kuvaavia summamuuttujia. Tilastollisina menetelminä käytettiin faktorianalyysia, korrelaatiota, yksisuuntaista varianssianalyysia ja t-testiä.

Tulokset osoittivat, että opetussuunnitelma ei ollut kaikkein tärkeimpiä asioita opettajan työn kannalta, mutta opettajat suhtautuivat myönteisesti sitä kohtaan. Paikallinen opetussuunnitelma koettiin hyvin myönteisenä asiana. Suurin osa opettajista näytti suunnittelevan opetustaan etukäteen, luontevimmat suunnittelujaksot olivat lukuvuosi ja jakso. Tulosten perusteella opettajat ovat halukkaita kehittämään koulua ja omaa opetustaan. Kehittämishalukkuus ja koulun ilmapiiri olivat voimakkaasti yhteydessä toisiinsa.

Eri opettajaryhmät erosivat toisistaan siten, että kokeneimmat opettajat tunsivat voivansa vaikuttaa koulun kehittämiseen eniten. Oppikirjakeskeisimpiä olivat kokeneimmat ja nuoret opettajat. Eri kunnissa työskentelevien opettajien välillä havaittiin merkittäviä eroja kehitysmuutoksissa, ilmapiirin kokemisessa ja oppikirjakeskeisyydessä, mutta paikallista opetussuunnitelmaa pidettiin tärkeänä kaikissa kunnissa. Luokanopettajat ja rehtorit suhtautuivat myönteisemmin kehittämiseen ja kokivat voivansa vaikuttaa kehittämiseen paremmin kuin aineenopettajat. Kaikkein kehitysmuutoksia olivat alkuopetuksessa työskentelevät opettajat. Tuloksia tarkastellaan pääasiassa Kosusen (1994) tekemän aikaisemman tutkimuksen valossa.

Avainsanat: opetussuunnitelma, opettaja, peruskoulu, paikallinen opetussuunnitelma, koulun kehittäminen, arviointi

# SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	6
2 LEHRPLANISTA JA CURRICULUMISTA	
PROSESSIOPETUSSUUNNITELMAKSI	7
2.1 Opetussuunnitelman synty	7
2.2 Opetussuunnitelma eri näkökulmista	8
2.3 Suomen opetussuunnitelmajärjestelmä	11
2.4 Yhteiskunnallinen muutos opetussuunnitelman ja koulutuksen taustalla	13
2.5 Opetussuunnitelman kehittyminen prosessiksi	15
3 PAIKALLINEN KOULUTUKSEN KEHITTÄMINEN	18
3.1 Paikallisuuden merkitys koulun kehittämisessä	18
3.2 Opettajat opetussuunnitelman kehitystyössä	20
3.3 Opetussuunnitelmaprosessin ja kehitystyön johtaminen koulussa	21
3.4 Koulutoimi koululaitoksen arvioijana ja kehittäjänä	22
4 OPETTAJA OPETUSSUUNNITELMAN KÄYTTÄJÄNÄ JA OPETUKSENSA SUUNNITTELIJANA	24
4.1 Opettajana kehittyminen	24
4.2 Opettaja opetuksensa suunnittelijana	28
4.3 Opetussuunnitelman merkitys opettajan työssä	30
5 TUTKIMUSONGELMAT	32
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	33
6.1 Tutkimuksen metodologiset ratkaisut	33
6.2 Kyselylomakkeen laadinta	34
6.3 Tutkittavat opettajat	37
6.4 Tutkimuksen luotettavuus ja yleistettävyys	38

7 TULOKSET	41
7.1 Opetuksen suunnittelu ja opetussuunnitelman merkitys opettajan työssä	41
7.1.1 Opetussuunnitelman merkitys opettajan työssä	41
7.1.2 Opettajien suhtautuminen opetuksen suunnitteluun	42
7.1.3 Opettajien asenteet opetussuunnitelman paikallisuutta kohtaan	44
7.1.4 Opettajien halukkuus kehittää opetussuunnitelmaa ja koulua	45
7.2 Opettajien työtä kuvaavat summamuuttujat	46
7.2.1 Summamuuttujien muodostaminen faktorianalyysin avulla	46
7.2.2 Opetuksen suunnittelua ja opetusmenetelmiä kuvaavat summamuuttujat	47
7.2.3 Koulun työskentelyilmapiiriä kuvaavat summamuuttujat	51
7.2.4 Opettajan suunnittelun ja opetuksen kehittämisen yhteys työskentelyilmapiiriin	52
7.3 Opettajaryhmien väliset erot opetukseen liittyvissä asioissa	55
7.3.1 Työkokemuksen pituuden yhteys opettajan työhön	55
7.3.2 Nais- ja miesopettajien erot suhtautumisessa opetuksen suunnitteluun, koulun kehittämiseen sekä opetustapoihin	56
7.3.3 Työskentelypaikkakunnan yhteys opettajan työhön	56
7.3.4 Opettajien erot toimenkuvan mukaan suhtautumisessa opetuksen suunnitteluun, koulun kehittämiseen sekä opetustapoihin	57
8 POHDINTA	58
LÄHTEET	63
LIITTEET	
Liite 1: Kyselylomake ja prosentuaaliset vastausjakaumat	70
Liite 2: Opettajan työtä ja koulun työilmapiiriä kuvaavien summamuuttujien yhteys työkokemuksen pituuteen	79
Liite 3: Opettajan työtä ja koulun työilmapiiriä kuvaavien summamuuttujien yhteys opettajan sukupuoleen	80

Liite 4: Opettajan työtä ja koulun työilmapiiriä kuvaavien summamuuttujien yhteys työskentelypaikkakuntaan	81
Liite 5: Opettajan työtä ja koulun työilmapiiriä kuvaavien summamuuttujien yhteys opettajan toimenkuvaan	82

## 1 JOHDANTO

Opettajat kokevat opetuksen suunnittelun tärkeäksi osaksi omaa työtään (Jauhiainen 1995, 105 - 106). Opetussuunnitelmalla on oma merkityksensä opettajan suunnittelutyössä. Opetussuunnitelmassa tulisi olla kasvatus- ja opetustyön tärkeät tavoitteet lapsen kehittymisen kannalta sekä yhteiskuntakelpoiseksi kansalaiseksi kasvun kannalta (Holmes & McLean 1989, 1). Tavoitteisiin heijastuvat ympäröivän yhteiskunnan arvot ja arvostukset (Hirsjärvi 1997, 6). Opetussuunnitelma on oman aikansa ja kulttuurin kuva.

Suomalaisessa opetushallinnossa on siirrytty normiohjauksesta informaatio-ohjaukseen (Jakku-Sihvonen 1995, 9). Koulujärjestelmässä korostuu koulujen paikallinen kehittäminen. Koulut tekevät itse paikalliset opetussuunnitelmat rehtoreiden johdolla. Opetussuunnitelman tekemiseen osallistuvat yleensä opettajat. Opetussuunnitelmatyöhön voi osallistua myös oppilaiden vanhempia tai muita paikallisia tahoja. Opetushallinnon informaatio-ohjaus näkyy arvioinnin merkityksen lisääntymisenä. Arviointi on tärkeää paikallisen kehittämistyön kannalta. Koulutuksen järjestäjät veloitetaan laissa arvioimaan koulutusta. Tämä tutkimus on arviointitutkimus, jonka avulla kunnalliset opetuksesta vastaavat hallintoelimet pyrkivät saamaan tietoa koulutuksen kehittämiseen. Tutkimuksessa myös vertaillaan mukana olleita kuntia keskenään. Tutkimus on määrällinen kyselylomaketutkimus, jossa opettajat ovat vastanneet viisiasteikollisiin väittämiin.

Kun opettajat voivat vaikuttaa itse opetussuunnitelman sisältöön, he mahdollisesti kokevat sen paremmin omakseen. Voisi olettaa, että opettajat kokevat opetussuunnitelman tärkeäksi oman työnsä jäsentäjäksi. Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään opetussuunnitelman merkitystä opettajan työssä. Opetussuunnitelman tekeminen on yksi osa koulun kehittämistyötä. Yleensä ne opettajat, jotka suhtautuvat kielteisesti koulun kehittämiseen suhtautuvat myös kielteisesti opetuksen suunnitteluun sekä opetussuunnitelmaan (Kosunen 1994, 271). Työpaikan ilmapiiri vaikuttaa luonnollisesti työntekijöiden viihtyvyyteen ja sillä on myös suuri merkitys kehittämistyöhön. Jos opettaja kokee voivansa vaikuttaa kehittämiseen, hän yleensä haluaa käyttää mahdollisuuksiaan. Tässä tutkimuksessa selvitetään koulun työskentelyilmapiiriä ja sitä, kannustaako se opetuksen kehittämiseen.

Muiden opettajien kollegiaalinen tuki on hyvin tärkeää opettajan itsensä kehittämisessä (Leino & Leino 1993, 95). Opettajat pystyvät keskustelemaan

avoimesti keskenään, jos opettajainhuoneessa on hyvä ilmapiiri ja opettajien väliset suhteet ovat hyvät. Myönteinen ilmapiiri auttaa siinä, että opettajan kehittymiselle tärkeä kollegiaalinen reflektio voi toimia opettajien välillä. Tällöin opettajat pystyvät keskustelemaan omasta opetuksestaan ja koulun yhteisestä opetuksesta ja sen kehittämisestä.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella opetussuunnitelman roolia opettajan työn kannalta. Tutkimuksessa selvitetään, miten opettajan työssä keskeiset asiat, opetussuunnitelman käyttäminen, opetuksen suunnittelu, koulun työilmapiiri ja koulun kehittäminen ovat yhteydessä toisiinsa. Lisäksi tutkitaan, miten taustamuuttujat, opettajan sukupuoli ja työkokemuksen pituus, ovat yhteydessä näihin opettajan työhön liittyviin asioihin. Tutkimuksessa analysoidaan myös luokan- ja aineenopettajien sekä rehtoreiden välisiä eroja.

## 2 LEHRPLANISTA JA CURRICULUMISTA PROSESSIOPETUS-SUUNNITELMAKSI

### 2.1 Opetussuunnitelman synty

"Kasvatus- ja opetustyö on tavoitteellista toimintaa" (Kari 1994, 68). Karin (1994) mukaan kasvatus- ja opetustavoitteet ovat opetussuunnitelman taustalla ja opetussuunnitelma on apuna niiden saavuttamisessa. Kasvatustieteilijöiden ja opetussuunnitelmien tutkijoiden mukaan opetussuunnitelman tulisi olla tärkeä opettajan työkalu ja ohjekirja. Opettaja tekee sen avulla omassa koulussaan ja luokassaan parhaansa ohjatessaan oppilaiden oppimista ja kehittymistä tasapainoisiksi persoonallisuuksiksi. (Kari 1994, 86.) Holmesin ja McLeanin (1989) mukaan opetussuunnitelmassa pitäisi olla kasvatus- ja opetustyön tärkeät tavoitteet sekä lapsen kehittymisen että yhteiskuntakelpoiseksi kansalaiseksi kasvun kannalta. Opetussuunnitelma kuvastaa niitä oppimisen tavoitteita, joita yksi sukupolvi pitää tarpeellisena ja joita halutaan tulevan sukupolven tietävän. (Holmes & McLean 1989, 1.) Relevantin opetussuunnitelman pitäisi olla tasapainossa sekä kulttuurisen tiedon että lapsen kehityksen tietämyksen kanssa (Page 1998, 20 - 21).

Jacksonin (1992) mukaan ei ole tarkoituksenmukaista pyrkiä löytämään "ikuista" opetussuunnitelman määritelmää. Opetussuunnitelman määrittelemisen

riippuu määrittelijän tarpeista ja näkökulmasta. Jokaisella määritelmällä on oma kontekstinsa, jossa sille voidaan löytää järkeviä perusteluja. Opetussuunnitelma on perinteisesti tarkoittanut opinto-ohjelmaa. Kuitenkin jo vuosisadan vaihteessa John Dewey ja Franklin Bobbitt suhtautuivat määritelmään kriittisesti. Dewey korosti opettajan tehtävää nivoo yhteen oman toimintansa kautta oppilas ja opetussuunnitelma. Deweyn opetussuunnitelma perustui lapsen psykologisen kokonaiskehityksen kuvaamiseen. Bobbitt on kirjoittanut, että opetussuunnitelma on sarja niitä asioita, joita oppilas tekee ja kokee kehittäessään taitojaan ja tietojaan. (Jackson 1992, 5 - 10.)

Malisen (1992) mukaan professori Mikael Soininen otti ensimmäisenä Suomessa käyttöön käsitteen opetussuunnitelma opetusopin kirjoissaan vuonna 1901. Opetussuunnitelma-ajattelu perustui Herbartin Lehrplan-malliin, jossa esitetään oppiaineiden valintaa ja järjestystä koskevia periaatteita. Suunnittelu on ainejakoista, ja Lehrplan voidaankin suomentaa sanalla lukusuunnitelma. (Malinen 1992, 11 – 13.) Opetussuunnitelma oli hyvin tietopainotteinen ja määritteli, miten ja milloin mitään opetetaan tai luetaan (Kari 1994, 79). Suutarisen (1992) mukaan herbartilainen kasvatussuuntaus vaikutti vahvasti Suomessa 1870-luvulta aina 1940-luvulle saakka. Herbartilaisuuden pitkäaikainen vaikutus johtui suureksi osaksi Soinisen vahvasta asemasta. (Suutarinen 1992, 31 - 38.) Malisen (1992) mukaan samaan aikaan Suomeen tuli vaikutteita Deweyn kasvatustilfilosofiasta, jonka mukana huomioitiin myös oppilaan oppimisen ja kehityksen tavoitteita. Suomalaisen opetussuunnitelman taustalla on nähtävissä kaksijakoinen opetussuunnitelma-ajattelu, joka perustuu toisaalta Lehrplan- malliin ja toisaalta Curriculum- malliin. Käytännössä ensimmäisen kerran opetussuunnitelma nimitystä käytettiin kansakoulua varten laadituissa suunnitelmissa 1909, joka oli aistivillisten koulujen opetussuunnitelma. (Malinen 1992, 11 – 13.)

## 2.2 Opetussuunnitelma eri näkökulmista

Jacksonin (1992) ja Malisen (1992) mukaan opetussuunnitelmaa voidaan tarkastella useista eri lähtökohdista. Aluksi opetussuunnitelman ajateltiin olevan vain didaktiikan osa-alue. (Jackson 1992, 3 - 4; Malinen 1992, 23.) Deweyn mallin mukaan opetussuunnitelmaan vaikuttavia tekijöitä eli opetussuunnitelman



determinanteja ovat oppilas, oppiaines ja yhteiskunta (Saylor & Alexander 1966, 45). Lahdes (1986) on erotellut determinanttien painotuksista riippuen yhteiskuntapainotteisen, oppilaspainotteisen ja tiedonalapainotteisen opetussuunnitelman. Yhteiskunta-painotteinen opetussuunnitelma kiinnittää huomiota sosialisatioon, se pyrkii vastaamaan mahdollisimman hyvin yhteiskunnan tarpeisiin, esimerkiksi teollisuudella on tietyt vaatimukset ammattikoulutusta kohtaan. Oppilaspainotteinen opetussuunnitelma korostaa oppilasta opetuksen lähtökohtana. Sille on keskeistä oppilaan tarpeet ja valinnat. Opetussuunnitelma on yksilöllinen, kuten luokattomassa koulussa. Tiedonalapainotteinen opetussuunnitelma painottuu akateemisten tiedonalojen kulttuurisisällön siirtoon uudelle polvelle. (Lahdes 1986, 37 – 41.)

Karin (1994) mukaan opetuksen tavoitteita voi tarkastella mittaamalla, millaisia käyttäytymisen muutoksia oppilaassa toivotaan saatavan tai saadaan aikaan. Tällainen opetussuunnitelman tarkastelutapa on tyypillistä behavioristiselle oppimiskäsitykselle. Tarkastelu perustuu ärsyke - reaktio -ajatteluun. Tavoitteet jaetaan formaalisiin ja sisällöllisiin tavoitteisiin. Formaaliset tavoitteet ovat koulun muodollisia tavoitteita, jotka ovat tärkeitä koulunkäynnin kannalta. Niihin kuuluu esimerkiksi, se että oppilas lukee, kirjoittaa ja laskee. Sisällölliset tavoitteet tarkoittavat minkä tahansa tiedon tai toiminnan hallintaa. Näille tavoitteille on tyypillistä niiden määrällinen mitattavuus. Tavoitteiden ja niiden saavuttamisen arvioinnista on esimerkkinä koulun menestyminen ylioppilaskirjoituksissa. (Kari 1994, 84 - 85.) Välijärven (1991) mukaan tällainen opetussuunnitelma toimii luonnontieteen maailmankuvan heijastajana, eikä toimi nopeasti muuttuvassa todellisuudessa. Hyvä opetussuunnitelma ei voi olla tasapainoinen muuttumaton systeemi. (Välijärvi 1991, 61.) Myös Doll (1989, 245) toteaa, että opetussuunnitelman laatijan tulisi tutustua epävakaisiin, kaoottisiin ja muotoaan etsiviin systeemeihin, koska ne ovat tasapainoisia paljon tavallisempia. Karin (1994) mukaan opetuksen suunnittelussa on tärkeämpää ensin miettiä, miten opetetaan, ja sen jälkeen alkaa vaatia ja mitata tulosta. Emme voi aina tietää, millainen on tavoitteena oleva lopputulos, tulokset eroavat varmasti yksilötasolla. Sisältötavoitteita pohdittaessa on järkevää asettaa kyseenalaisiksi sopivat maksimaaliset ja minimaaliset tavoitteet. (Kari 1994, 84 - 85.)

Malisen (1992) mukaan opetussuunnitelmaa voidaan tutkia myös sen toteutumisesta käsin. Lahdes (1986) jakaa opetussuunnitelman eri esiintymismuodot tarkoitettuun opetussuunnitelmaan, opettajien toimeenpanemaan opetussuunnitelmaan ja toteutuneeseen, oppilaiden kokemaan opetussuunnitelmaan. Jokainen opetussuunnitelman tasoista voi olla erilainen. Vaikka asetus velvoittaa opettajaa noudattamaan opetussuunnitelmaa, opettajan persoona vaikuttaa opetussuunnitelman toimeenpanoon. Lisäksi oppilaan kokemaan opetussuunnitelmaan voidaan ajatella sisältyvän piilo-opetussuunnitelma, joka sisältää julkilausumattomat epäviralliset tavoitteet. (Lahdes 1986, 83 - 85.) Malisen (1992) mukaan tarkoitettujen opetussuunnitelman taustalla on kasvatustajajärjestelmämme, kaikki ne tahot, jotka vaikuttavat opetussuunnitelman sisältöön. Opetussuunnitelman toimeenpanijana on luonnollisesti koulu, opettajat ja rehtori. (Malinen 1992, 24.) Mehtäläinen (1994) korostaa opettajan merkitystä opetussuunnitelman laadinnassa: "Jokaisen opettajan pitäisi tehdä opetussuunnitelmaa itse, ottaa kirjallisesti (tai kuvallisesti) vastuu siitä, mitä lapsille kouluaikana tekee." (Mehtäläinen 1994, 20.)

Grundyn (1987) esittämässä mallissa yhdistyy toteutuneen opetussuunnitelman eri tasot. Hänen mukaansa opetussuunnitelma ei ole vain käsite vaan kulttuurinen rakennelma. Opetussuunnitelma jaetaan kahteen osaan, suunnitelmalliseen kehykseen ja käytännössä toteutuvaan opetukseen. Kehykset antavat ohjeet opetuksen perusteiksi, mutta todellinen opetussuunnitelma näkyy vasta opetustilanteessa. Opetussuunnitelma muokkautuu opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa, se on sosiaalinen rakenne. Opetuskulttuuri vaikuttaa voimakkaasti siihen, millainen opetussuunnitelman toteutus on. Opetussuunnitelma perustuu inhimilliseen kokemukseen; se heijastaa tekijöidensä ihmis- ja maailmankuvaa. Opetussuunnitelmasta puhuttaessa puhutaan loppujen lopuksi niistä opetuksen käytännöistä, joita koulussa käytetään. (Grundy 1987, 5 - 7.) Grundyn mallissa on nähtävissä prosessiopetussuunnitelman muotoja.

Leimun (1985) mukaan opetussuunnitelma voidaan jakaa sen suunnittelun eri vaiheiden mukaan. Malli perustuu Stufflebeamin (1976) CIPP-suunnittelumalliin, jossa opetussuunnitelma jaetaan neljään eri vaiheeseen. Ensimmäisenä opetussuunnitelmana esitetään toimintakehys, jossa esitellään erilaisten kasvatustajajärjestelmien vaikutuksia ja kasvatuksen yleisiä tavoitteita. Toiseksi opetussuunnitelmaa on pidetty panoksena, jolla koulun kasvatusta toteutetaan. Tähän

liittyvät keinot, joilla tavoitteisiin pyritään. Kolmantena opetussuunnitelmana pidetään prosesseja, jolloin huomio kiinnittyy opetuksen toteutukseen ja oppimistapahtumaan. Neljäs opetussuunnitelma sisältää tavoitteet, jotka kuvataan tuotoksina. Kun oppija on saavuttanut nämä tuotokset, hän saavuttanut tavoitteet. (Leimu 1985, 21- 22.)

Opetussuunnitelman määrittely on tärkeää opetussuunnitelmatutkimuksessa ja teoreettisessa pohdinnassa, jotta tutkimuksen lukijalle selviää tutkijan käsitys aiheesta. Käytännön työssä opetussuunnitelman pitäisi olla opetuksen apuväline ja opettajan käytännöllinen työkalu, joten tarkka määrittely ei silloin ole tarpeen. Malisen (1992, 28) mukaan opetussuunnitelman määrittelemine riippuu kuitenkin aina määrittelijän näkökulmasta. Onkin tärkeää määritellä opetussuunnitelma käyttötilanteen ja intressien mukaan (Jackson 1992, 10.) Myös Atjonen (1993, 68) on päätenyt hyväksymään, ettei dynaamisista opetussuunnitelma-käsitettä voida puristaa yhden ainoan määritelmän muottiin. Jos opetussuunnitelma-käsitettä rajaa jollain tavalla, on vaarana että samalla rajaa ulos osan koulujen opetussuunnitelmista (Jauhiainen 1995, 68).

### 2.3 Suomen opetussuunnitelmajärjestelmä

Opetussuunnitelmajärjestelmä on kaksijakoinen, mukana on hallinnollisia määräyksiä tuntijaosta ja toisaalta opetussuunnitelman perusteiden sisältämiä didaktisia ohjeita sekä oppilaan kehityksen tavoitteita. Opetussuunnitelman perusteissa korostetaan lapsikeskeisyyttä, jolloin kehittyvän lapsen tarpeet ovat tärkeimpiä, mutta samalla painotetaan koulun tehtävää yhteiskunnan jatkuvuuden takaajana. Hallinnolliseen opetussuunnitelmajärjestelmään vaikuttavat kaikki osatekijät lainsäätäjistä oppilaaseen.

Atjonen (1993, 23) on koontanut eri lähteiden mukaan opetussuunnitelmajärjestelmästä seuraavan yhteenvedon: Opetussuunnitelmajärjestelmä-käsitteellä voidaan kuvata opetussuunnitelman laadintaan ja toteuttamiseen liittyvää kokonaiskenttää, joka ulottuu koulutuksen tavoitteista mm. oppimateriaalien kautta opettajan työsuunnitelmaan ja sisältää sekä hallinnollisen että pedagogisen näkökulman. Suomessa opetussuunnitelman laatimisessa ovat mukana kaikki koulutuksen tasot. Kangasniemi (1985) on jaotellut nämä tasot

opetussuunnitelmajärjestelmässä (Taulukko 1.). Opetushallinnossa on siirrytty normiohjauksesta informaatio-ohjaukseen (Jakku-Sihvonen 1995, 9). Valtio asettaa tiettyjä raameja ja suosituksia sekä neuvoa kuntia opetuksen suorittamisessa. Valtion vaikutus kouluun näkyy selkeimmin valtion budjetin koulutukselle jakamassa osuudessa. Lisäksi valtio vaikuttaa perusopetuslain kautta opetukseen ja opetussuunnitelmaan. Nykyisen koululainsäädännön myötä opetussuunnitelmien laatiminen siirrettiin kunnille. Perusopetuslaki määrittelee oppiaineiden vähimmäisviikkotunnit, jotka osaltaan määrittelevät opetussuunnitelman sisältöä. Opetushallituksen vahvistaman opetussuunnitelman perusteiden avulla kunnan koulut voivat tehdä oman opetussuunnitelmaansa. Opetussuunnitelman perusteet korostaa paikallisen päättäjän koulutuspoliittista tahtoa ja kannustaa koulukohtaiseen opetussuunnitelma-ajatteluun. Opetussuunnitelma on kunnan koulutuspoliittinen julkilausuma (Kinos 1994, 8).

Seuraavassa Kangasniemen (1985, 12) esittämässä taulukossa on esitetty opetussuunnitelmajärjestelmä. Siinä opetussuunnitelmajärjestelmä on jaoteltu eri tasoihin.

TAULUKKO 1. Opetussuunnitelmajärjestelmän eri tasot.

1. Opetussuunnitelman perusteet, kunnan opetussuunnitelma	Koulujärjestelmän taso Valtio ja kunta
2. Tarkoitettu opetussuunnitelma	Koulun taso
3. Toimeenpaneva opetussuunnitelma	Opetusryhmän ja opettajan taso
Toimeenpantu opetussuunnitelma	
4. Koettu opetussuunnitelma	Oppilaan taso
Toteutunut opetussuunnitelma	

Opetussuunnitelman laadinnassa on hierarkia: valtakunnallinen opetussuunnitelman perusteet, kunnan yhteinen osuus opetussuunnitelmasta ja koulukohtainen osuus. Kunnan harkittavaksi jää, mikä on kunnan yhteisen ja koulukohtaisen opetussuunnitelman suhde. Pienessä kunnassa, jossa on yksi koulu,

on luultavasti vain yksi ja yhteinen opetussuunnitelma. Kunnilla ja kouluilla on mahdollisuus määritellä opetussuunnitelman sisältö ja muoto säädösten sallimissa rajoissa.

Opettajan taso opetussuunnitelman toimenpanijana on merkittävä. Opettaja on opetussuunnitelman lopullinen toteuttaja. Opettajan toteuttama opetus luonnollisesti sisältää sen todellisen toteutuneen opetussuunnitelman. Jos halutaan tietää, millaista opetuksen sisältö on, täytyy tutkia opettajien toteuttamaa opetusta. Se on tämänkin tutkimuksen kannalta keskeisin. Mehtäläinen (1994) pitää opettajan roolia opetussuunnitelman laadinnassa hyvin tärkeänä. Opetussuunnitelma muokkautuu jokaisen opettajan kohdalla omanlaisekseen, jokaisen opettajan opetus on hänen persoonansa mukaista. Opetussuunnitelma on opettajassa itsessään, sen vuoksi hän ei voi täysin noudattaa toisen tekemää suunnitelmaa. (Mehtäläinen 1994, 20.)

#### 2.4 Yhteiskunnallinen muutos opetussuunnitelman ja koulutuksen taustalla

Jacksonin (1992, 11) mukaan on mielekästä kysyä, mistä opetussuunnitelma tulee ja miksi. Hirsjärven (1997, 6) mukaan opetussuunnitelman taustalla olevat kasvatus- ja opetustavoitteet pohjautuvat vallalla oleviin arvoihin ja arvostuksiin. Opetussuunnitelma voidaan nähdä osana sosiaalista säännöstöä ja valtaa, se on yhteiskuntamme kuva, jossa on myös poliittisia elementtejä (Popkewitz 1997, 131 - 132). Karin (1994, 66 - 68) mukaan tavoitteiden asettaminen on sekä oikeusfilosofinen että arvofilosofinen kysymys. Kasvatuksen tavoitteet heijastavat oman kulttuurinsa ja aikansa arvomaailmaa. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) on nähtävissä yhteiskunnastamme vaikutusta, siinä korostetaan inhimillisten ratkaisujen arvosidonnaisuutta. Opetussuunnitelman perusteissa mainitaan kestävä kehitys näkökulma, kansallinen kulttuuriperinteen vaaliminen sekä kansainvälisyyden kasvattaminen. Lisäksi pidetään tärkeänä terveyden ja hyvinvointiin liittyviä kysymyksiä. Hirsjärven (1991) mukaan kulttuuri on arvojen ilmaus ja arvojen kannattaja. "Sitä minkä toteuttamista varten jokin viime kädessä tapahtuu, sanomme arvoksi" (Hirsjärvi 1991). Kunkin ajan ideologioista ja arvoista me luomme ihanteita. (Hirsjärvi 1991, 48.) Opetuksen kehittyminen on yhteydessä ympäröivän yhteiskunnan kehittymiseen.

Sulkusen (1998) mukaan viimeaikaista yhteiskunnan kehitystä voisi kuvata kehityksenä modernista jälkimoderniin yhteiskuntaan. Olemme tällä hetkellä aikakausien taitekohdassa, takana on edistyksen aika ja tulevaisuus tuntuu ennakoimattomalle. Jälkimodernia aikaa kuvaa ideologian loppu; länsimaissa oikeastaan laajemmin hyväksytty ideologia on yksilöllisyyttä korostava kapitalismi ja edustuksellinen demokratia. Muuten ihmiset noudattavat omaa yksilöllistä ideologiaansa. Yhteiskuntamme on massayhteiskunta, jossa juuri yksilöllisyys korostuu, joukkotiedotus on voimakasta ja vaikutusvaltaista. Myös luokkaidentiteetti on murentunut. Yhteisöllisyys on erilaista, entisten luokkarajoihin perustuneiden puolueideologioiden tilalle ovat tulleet erilaiset uusheimot, kuten järjestyminen yksilön tärkeäksi koetun asian puolesta, esimerkiksi luonnonsuojelu ja vammaisjärjestöt. Nykyistä yhteiskuntaamme kuvaa myös kuluttaminen, joka on saanut aivan uusia muotoja. Ennen kulutus perustui tarpeisiin ja nyt se perustuu mielihaluihin. Mielihaluihin perustuva kulutus on samalla symbolista, kuluttaja viestittää kulutuksensa kautta omaa ideologiaansa, esimerkiksi vaatemerkin tai tuotteen valmistustavan kautta. Yhteiskunta on samalla riskiyhteiskunta, varsinkin kuluttamisesta johtuvat ympäristön ongelmat kasvavat. Riskien lisääntyminen vaikuttaa luonnollisesti koko yhteiskunnan rakenteeseen ja toimintaan. (Sulkunen 1998, 285 - 308.)

Sahlbergin (1998, 53) mukaan suomalaisessa koulutusjärjestelmässä modernin ja jälki- eli postmodernin jännite näkyy järjestelmätasolla esimerkiksi päätöksenteon hajauttamisen ja keskittämisen suhteessa. Tämä kehitys on ollut nähtävissä Suomessa 1980-luvulta tähän päivään. Lampisen (1998) mukaan järjestelmäkeskeinen koulutuspolitiikka sammui 1980-luvun ideologiseen murrokseen. Lopullinen muutos tapahtui 1990-luvun laman aikoihin, jolloin siirryttiin tuloskeskeiseen koulutuspolitiikkaan. Järjestelmäkeskeisen koulutuspolitiikan taustalla oli koulutuksen laajeneminen ja koulutusjärjestelmän eriytyminen. Koulutuksessa oli tärkeää se, että se oli koko kansan ulottuvilla. Kehittämisen keskeiset arvot liittyivät tasa-arvoon ja hyvinvoinnin ideologiaan. Järjestelmäkeskeinen koulutuspolitiikka keskittyi formaalin koulutusjärjestelmän rakentamiseen, siinä korostui koulutuksen itsenäisyys sekä selkeät rajat muihin yhteiskuntapolitiikan lohkoihin. Tuloskeskeisen ajattelun perusluonne on avoimempi. Formaalin koulutusjärjestelmä ei ole eristäytyneenä muusta yhteiskunnasta.

Koulutuspolitiikan tavoitteet ovat yhteydessä koulutuksen ulkopuoliseen maailmaan. Kehitystavoitteissa on tärkeää suorituskyky, kattavuuden ja määrällisen palveluskyvyn sijasta. Koulutus nähdään aikaisempaa selvemmin laajasti yhteiskuntaan vaikuttavana tekijänä, jolla on sivistyksellisiä, sosiaalisia, taloudellisia ja poliittisia ulottuvuuksia. (Lampinen 1998, 70 - 73.)

Lampisen (1998, 70) mielestä nykyisen koulutuspolitiikan taustalla ei ole selkeää ideologiaa. Sen ydin nojaa koulutuksen taloudelliseen tuottavuuteen. Kysymyksessä ei kuitenkaan ole samanlainen taloudellinen tuottavuus kuin kaupankäynnissä. Laukkasen (1997) mukaan koulutuksen alueella suurimman välittömän taloudellisen hyödyn tavoittelun periaate ei ole lyönyt läpi, vaan koulutus nähdään myös yhteiskuntarauhaa turvaavaksi tekijäksi. Kaikissa OECD-maissa on hyväksytty elinikäisen oppimisen strategia, joka koetaan taloudellisesti tärkeäksi. (Laukkanen 1997b, 10.) Lampisen (1998) mukaan koulutuksessa on myös nähtävissä kansallisen identiteetin tavoite ja samaan aikaan voimakas globalisaation pyrkimys. Siinä korostetaan kansainvälisyyttä taloudellisena kilpailutekijänä. (Lampinen 1998, 70 - 73.)

Simolan (1998, 350) mukaan koulutuksen viimeaikaista kehitystä kuvaa sen muutos individualistiseksi yksittäisen oppilaan tarpeet huomioivaksi. Antikaisen (1998) mukaan yksilöllistyminen näkyy myös yhteiskunnan kasvaneina odotuksina yksilöä kohtaan. Yksilöltä odotetaan oman elämän hallintaa jatkuvan reflektion ja itsetarkkailun avulla. Yksilön on pidettävä itse huoli kehittymisestään ja oppimisestaan, lisäksi oppiminen ei rajoitu enää tiettyyn elämän vaiheeseen, vaan tarvitaan elinikäistä oppimista. (Antikainen 1998, 198 - 199.) Simolan (1998, 350) mukaan kehityksen taustalla on etninen, psykologinen, historiallinen ja ideologisen muutosten monimutkainen kokonaisuus, joka on muuttanut tiedonkäsitystä.

## 2.5 Opetussuunnitelman kehittyminen prosessiksi

Sahlbergin (1998) mukaan opetussuunnitelman kehittämisessä "suurten kertomusten" ja "ismien" aika on ohi. Ylhäältä annetut kirjaimellisesti noudatettavat ohjeet ja määräykset kuuluvat eiliseen. Nykyiselle postmodernille ajalle on tyypillistä "pienet kertomukset", joista koulujen omissa opetussuunnitelmissa ja oppilaiden henkilökohtaisissa opintosuunnitelmissa on kyse. Tiedonkäsityksessä joko-tai-

asetelma on muuttunut sekä-että-asetelmaksi, sama heijastuu opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelman ei tarvitse olla ehdoton vaan se voi olla joustava. (Sahlberg 1998, 53 - 55.) Opetussuunnitelman joustavuus ja dynaamisuus perustuu tiedon dynaamisuuteen, jonka mukaan muutosten lainalaisuutta koskeva tieto on tärkeää (Patrikainen 1997, 68).

Postmoderni opetussuunnitelma-ajattelu tukee irtaantumispyrkimyksiä yksipuolisista, ns. perinteisistä ja itsestään selvinä pidetyistä oppimis- ja opetuskäsityksistä (Syrjäläinen 1994, 29). Se kuitenkin tukee Syrjäläisen (1994, 29) mukaan sellaiseen oppimis- ja opetuskäsitykseen, joka perustuu esim. konstruktivismiin, kokemukselliseen ja yhteistoiminnalliseen oppimiseen ja opettamiseen. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994, 10) mukaan nykyinen oppimiskäsitys korostaa oppilaan aktiivista roolia oman tietorakenteensa jäsentäjänä. Aktiivisuus tarkoittaa sitä, että oppilaalla on mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkittavasta ilmiöstä, hankkia ja jäsentää tietoa sekä toimia oma-aloitteisesti (Patrikainen 1997, 69). Von Wrightin (1994) mukaan oppija omaksuu uutta tietoa aiemmin opittua käyttämällä, joten oppimiseen heijastuu oppijan tapa hahmottaa maailmaa. Näiden aiemmin opittujen tietojen varassa uuden opetuksen sisältö rekonstruoidaan. (von Wright 1994, 19 - 20.) Oppijan oma toiminta korostuu oppimisessa ja opettajan rooli on muuttunut entistä enemmän opiskelun ohjaajaksi ja oppimisympäristöjen suunnittelijaksi (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 10). Tiedon määrä kasvaa nopeasti, jolloin koulun on perehdyttävä opiskeltavien asioiden sisältöihin huolellisesti. Von Wrightin (1994, 28) mukaan relevantin tiedon hakeminen on oppimisen kannalta oleellista, koska opitun laadullinen sisältö on tärkeää. Tämän edellytyksenä on, että oppilailla kehittyvä käsitys tiedonlähteistä, kyky etsiä uutta tietoa ja arvioida sen paikkansapitävyyttä (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 10).

Karin (1994) mukaan opettajalla tulee olla menetelmien vapaus opetussuunnitelman rajoissa. Opetussuunnitelma ei saa rajoittaa tätä vapautta. Hyvä opetussuunnitelma on systemaattinen, suunnitelmallisuus on parempi vaihtoehto kuin sattumanvarainen ja epäsystemaattinen opettaminen. Tasapainoinen opetussuunnitelma kehittää oppilaan persoonallisuuden kaikkia osa-alueita, siten mikään osa-alue ei pääse korostumaan liikaa. Hyvässä opetussuunnitelmassa näkyvä jatkuvuus, jolloin kulttuurinen ja koulutuksellinen traditio siirtyy seuraaville



sukupolville opetuksen kautta. Yhteiskunnan nopea muuttuminen ja kehittyminen vaativat opetussuunnitelmalta tehokkuutta, joustavuutta ja muutoskykyisyyttä. Lisäksi hyvä opetussuunnitelma ottaa huomioon yksilöllisyyden, joka saattaa joutua ristiriitaan tehokkuuden ja joustavuuden kanssa. (Kari 1994, 91 - 93.)

Mäkitalo (1996) pohtii artikkelissaan, voisiko opetussuunnitelman rakentaa niin, että se ei toimi rajaajana vaan mahdollistajana, tällöin opetussuunnitelman pitäisi olla kehittämissuunnitelma. (Mäkitalo 1996, 46 - 47.) Sahlbergin (1998) mukaan ongelmana on se, että opetussuunnitelmat ja oppimateriaalit laaditaan opettajan työn kannalta, ei niinkään oppilaiden oppimisen näkökulmasta katsottuna. Opetussuunnitelma ja sen seurannaiset, kuten oppikirjat ja arviointi, rajoittavat opettajan toimintaa luokassa. (Sahlberg 1998, 193 - 194.)

Mielestäni juuri prosessinomainen opetussuunnitelma voisi olla mahdollisuuksia antava kehittämissuunnitelma. Välijärvi (1991, 65) ja Rogers (1997, 708) korostavat opetussuunnitelma prosessiluonnetta. Atjosen (1994, 109) mukaan opetussuunnitelma muuttuu kehittyväksi prosessiopetussuunnitelmaksi. Välijärven (1991) mukaan opetussuunnitelma on lähtökohta, joka viitoittaa sen toteutuksen alkutaivalta. Opetussuunnitelma on enemmänkin prosessi, kuin joukko tietoja ja taitoja, jotka on hallittava ja osattava. Hyvä opetussuunnitelma on joustavasti muuttuviin tilanteisiin nopeasti reagoiva opetuksen kehys. Opetussuunnitelma on muuntavan keskustelun välineenä opetuksen ja siihen kytkeytyvien intressien välillä. (Välijärvi 1991, 65 - 66.) Rogers (1997, 708) korostaa jokaisen toimijan mukana oloa opetussuunnitelmaa muokkaavassa keskustelussa. Näin opetussuunnitelma kytkeytyy todellisiin tilanteisiin ja tuntuu henkilökohtaiselta jokaiselle koulussa toimijalle (Hertzog 1997, 219). Välijärven (1991) mukaan tavoitteet toimivat prosessia ohjaavina maamerkkeinä. Koulussa työskentely ei ole valmiin suunnitelman toimeenpanoa vaan elävää kanssakäymistä sen todellisuuden kanssa, jossa selviytymistä koulu oppilaille opettaa. Hyvä opetussuunnitelma antaa tälle työlle yhteiset tavoitteet ja tuottaa opettajille uudistuvia virikkeitä. (Välijärvi 1991, 65 - 66.)

### 3 PAIKALLINEN KOULUTUKSEN KEHITTÄMINEN

#### 3.1 Paikallisuuden merkitys koulun kehittämisessä

Koulun kehittäminen lähtee niistä ihmisistä, jotka työskentelevät koulussa. Opettajat ja rehtorit ovat tutkimusten mukaan halukkaita kehitystyöhön, sekä itsensä että koko kouluyhteisön kannalta (Tukiainen 1999; Syrjäläinen 1997; Ojala 1997; Kosunen 1994). Kohonen ja Leppilampi (1992) jaottelevat kehitystyön muutoksen valmisteluun, toteutukseen sekä ohjaukseen ja arviointiin liittyviin kohteisiin. He korostavat koko henkilökunnan aktiivisen osallistumisen merkitystä kehitystyössä. Aktiivinen osallistuminen ja siten velvoite vaikuttaa omaan koulutusprosessiin lisää kehittämistyöhön sitoutumista ja motivaatiota. (Kohonen & Leppilampi 1992, 36 - 38.)

Nykyisin koulujen kehittämistyössä ei puhuta opetussuunnitelmatyöstä vaan arvioinnin kehittämisestä (Syrjäläinen 1997, 15). Lyytinen ym (1986) korostavat arviointia koulun kehittymisen edellytyksenä. Koulun kyky vastata ympäristön vaatimuksiin, ei pelkästään kriiikittömästi sopeutua, riippuu paljolti koulun mahdollisuudesta arvioida ja kehittää omaa toimintaansa. Arvioinnin tarkoituksena on saada tietoa koko koulun toiminnasta. (Lyytinen ym. 1986, 1.) Ojalan (1997) tutkimuksessa koulunjohtajien ja rehtorien tärkeinä pitämät kehittymisen kohteet perusopetuksessa olivat opetusmenetelmien yksilöllisyys ja laatu. Erityisesti korostuivat opetusmenetelmien kehittäminen ja uusien kokeilu, opetuksen laadun kehittäminen oppilaiden kannalta yksilöllisemmäksi sekä opetuksen yleisen kasvatustehtävän korostaminen. (Ojala 1997, 156.) Mielestäni rehtorien näkemyksissä on nähtävissä hyvä kehittämistyölle myönteinen asenne. Kehittämisaalue on hyvin laaja. Kun opetussuunnitelmatyö mielletään koko koulun kehittämistyöksi, laajenee kehittämistehtävä Jauhaisen (1995, 70) mukaan siten, että siihen liittyväksi voidaan katsoa sellaisia alueita, jotka eivät suoraan liity oppilaan kasvatukseen ja opetukseen.

Suomessa tapahtuneen hallinnollisen hajautuksen ja koulukohtaisten toimintasuunnitelmien taustalla on ajatus siitä, että kouluyhteisön jäsenet sitoutuisivat entistä paremmin asetettuihin tavoitteisiin sekä taloudelliseen vastuuseen toiminnasta (Gröndahl ym. 1994, 13). Paikallisessa päätösvallassa on nähtävissä myös riskejä,

esimerkiksi jos koulutukseen ei käytetä niitä voimavaroja, mitä olisi mahdollista käyttää (Nikkanen 1991, 1 - 6). Tukiainen (1999) mukaan rehtorin tehtäviin kuuluu nykyään koulun ulospäin näkymisestä huolehtiminen ja resurssien hankkiminen. Rehtori osaltaan huolehtii, että koulu saa tarvitsemansa voimavarat. Hänen täytyy olla tiiviissä yhteistyössä kunnan toimielinten kanssa, jotta he tietävät koulutuksen ajankohtaisen tilanteen. (Tukiainen 1999, 171.)

Opetussuunnitelman kehittämistyö on yksi koulun kehittämisen osa-alueita. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan opetussuunnitelman laadintaan tulisi osallistua opettajien lisäksi oppilaat, oppilaiden huoltajat ja mahdollisuuksien mukaan myös muu lähiyhteisö, joka voisi olla esimerkiksi paikallinen teollisuusyritys. Päävastuu opetussuunnitelman laadinnassa on kuitenkin opettajilla ja rehtorilla. Jauhiaisen (1995) mukaan paikallinen päätösvalta opetussuunnitelma laadinnassa saattaa käynnistää laajan koulun kehittämistyön, näin on myös tapahtunut, kuten Ojalan (1997) tutkimus osoittaa. Vapaus innostaa opettajat kehittämään kouluun ja opetustaan. (Jauhiainen 1995, 70.) Useiden tutkimusten mukaan paikallinen kehitystyö on tuottanut hyviä tuloksia (esim. Nias ym. 1992; Shkedi 1996.)

Opetussuunnitelman kehitystyö menee monissa muissa maissa, kuten Britanniassa, päinvastaiseen suuntaan. Siellä kouluissa noudatetaan tarkkaa kansallista opetussuunnitelmaa. Hajautuksen koettiin aiheuttavan oppimistulosten tason suurta vaihtelua, joten kansallisen opetussuunnitelman tavoitteiksi kirjattiin tasavertaisten mahdollisuuksien turvaaminen oppilaille asuinpaikasta riippumatta sekä oppimissaavutusten tason kohottaminen (Lahelma 1993, 144 - 145). Hallidayn (1999) mukaan joustamaton kansallinen opetussuunnitelma aiheuttaa vaikeuksia sellaisille opettajille, jotka rakentavat opetuksen oppilaiden mielenkiinnon ja luovuuden kohteiden mukaan. Kansallinen opetussuunnitelma rajoittaa tiedon etsimisen vapautta. Hallidayn kirjoituksesta on luettavissa viesti: opetussuunnitelman pitäisi keksittyä tarjoamaan sellaista toimintaa, jolla olisi "kosketuspintaa" oppilaiden elämään, ja joka olisi tarkoituksellista. (Halliday 1999, 43 - 55.)

Jos opettajat ja oppilaat omaksuvat tietoisesti opetuksen ja oppimisen tavoitteet, voidaan heidän toimintaansa kutsua tavoitteenmukaiseksi tai tavoitteiseksi (Korkeakoski 1997, 34 - 35). Koulukohtaisten opetussuunnitelmien toivotaan edesauttavan sitä, että koulussa olijat tuntisivat opetussuunnitelman tavoitteet itselleen hyödyllisiksi ja "omikseen". Syrjäläisen (1997) tutkimuksen mukaan

koulukohtainen opetussuunnitelmatyö oli innostava ja uutta luova prosessi. Koulukohtaisten opetussuunnitelmien taso voi olla hyvin korkea, Leinon (1993) tutkimuksen mukaan kouluissa on käytettävissä valtava käytännön pedagoginen tietämys, joka kannattaa hyödyntää koulun kehittämisessä. Koulut tarvitsevat apua pitkäjänteisiin kehittämisprojekteihin, jotka tukevat opettajan elinikäistä oppimista ja pedagogista kehittymistä. (Leino 1993, 38 - 39).

### 3.2 Opettajat opetussuunnitelman kehitystyössä

Syrjäläisen (1997) tutkimuksen mukaan opettajat ja koulun henkilöstö on tottunut uusiin kehityshankkeisiin. Henkilöstössä ei ole suurta muutosvastarintaa vaan uudet tilanteet koetaan innostavana ja koulun arkea elävöittävä. (Syrjäläinen 1997, 46.) Kehittyminen tapahtuu vain oman toiminnan kautta. Kosusen (1994, 272) mukaan opetussuunnitelman laadintaan osallistuneet opettajat ovat halukkaita kehittämään opetussuunnitelmaa ja koulua. He myös suhtautuvat positiivisesti koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan. Myös Nias ym. (1992, 53) korostavat opettajan merkitystä opetussuunnitelman kehittämisessä, opetussuunnitelman kehittäminen kulkee tavallaan opettajan henkilökohtaisen kehityksen kautta. Kohosen ja Leppilammen mukaan muutoksen onnistuminen varmistetaan tehokkaalla sisäisellä koulutuksella. Silloin on tärkeää, että koulutus vastaa kehittymisen tavoitteita. Kehitysprosessin hallintaan liittyy myös sen arviointi, joka on mukana kehämäisesti antaen palautetta muutoksesta. (Kohonen & Leppilampi 1992, 37 - 38.)

Opettajan oppiminen on siis keskeinen tekijä opetussuunnitelman kehittämisessä. Kuitenkaan halu oppimiseen ei ole riittävä, jos oppimiselle ei tarjota tilaisuutta (Nias ym. 1992, 79). Kohosen ja Leppilammen mukaan kehittäminen on suunnitelmallista toimintaa, jonka tueksi on tehtävä useita vuosia kestävä kehittämis- ja koulutussuunnitelma (Kohonen & Leppilampi 1992, 36 - 37). Niasin ym. (1992) mukaan opettajan oppimisen mahdollisuuksiksi on järjestettävä muodollista koulutusta, luentoja ja seminaareja. Muodollisia oppimismahdollisuuksia tarjoavat myös erilaiset kokoukset ja työryhmissä työskentely. Työyhteisössä tapahtuu myös sosiaalistumista, jonka kautta opettajat oppivat toisiltaan. (Nias ym. 1992, 79 - 86.)

Kohosen ja Leppilammen mukaan muutoksen toteutuksessa onnistumisen kannalta on tärkeää tehdä päätökset yhdessä. Muutoksen aluksi koulun johdon ja

kunnan koulutoimen tuki on tärkeää, koska toiminnan alkuvaiheelle on ominaista epävarmuus ja kokemus jopa oman pedagogisen suoritustason laskusta, ennen kuin toiminta tuottaa positiivisia kokemuksia. (Kohonen & Leppilampi 1992, 37.)

Vielä tärkeämpää on opettajien kollegiaalinen tuki: opettajien muodostamat tukiryhmät ja tukiparit takaavat parhaiten muutoksen ja uudistusten onnistumisen (Joyce & Showers 1988, 18 - 19, 133; Fullan 1992, 98 - 100). Sahlbergin (1996) mukaan vahvan kollegiaalisuuden merkitystä koulun kehittämässä ei voida kiistää. Vahvan kollegiaalisuudelle on tyypillistä yhteistoiminnallisuuteen kuuluva yksilöiden välinen positiivinen sosiaalinen keskinäinen riippuvuus. (Sahlberg 1996, 117 - 119.) Niasin ym. (1992) tutkimuksessa kuvataan mielestäni vahvaa kollegiaalisuutta. Heidän mukaansa opetussuunnitelmatyö suorastaan pakottaa opettajia yhteistyöhön. Näin syntyvä vuorovaikutus lisää tietoista reflektiivistä toimintaa. Keskustelu kollegan kanssa on erittäin tärkeä oppimisen keino. Niasin ym. (1992) tutkimuksissa opettajat keskustelivat opetuskäytänteistään ja jopa vierailivat toistensa luokissa ja opettivat yhdessä. Kuten Kohonen ja Leppilampi korostavat opettajan tehtävään sitoutumista, myös Niasin ym. mukaan yhteinen opetussuunnitelmatyö ohjaa opettajat kollektiiviseen vastuuseen suunnittelutyössä. (Nias ym. 1992, 86 - 92.) Fullanin (1992) mukaan kollegiaalisuudessa on tärkeää vapaaehtoisuus ja sen omakohtainen tärkeäksi ja hyödylliseksi kokeminen. Tämä toimii osaltaan oppimisen edistäjänä. (Fullan 1992, 103 - 105.)

### 3.3 Opetussuunnitelmaprosessin ja kehitystyön johtaminen koulussa

Rehtori on vastuussa sekä opetussuunnitelmatyöstä että opetussuunnitelman pitämisestä ajan tasalla. Opetussuunnitelmakehitysprosessin johtaja onkin yleensä koulun rehtori. (Tukiainen 1999, 1, 12.) Gröndahlin ym. (1994) mukaan prosessin johtajan on selvitettävä ensin itselleen, mistä opetussuunnitelmatyössä on kysymys ja mitä pitää konkreettisesti tehdä. Hänen on saatava aikaan sama ymmärrys työyhteisössä. (Gröndalh ym. 1994, 59.)

Lyytisen ym. (1986, 1) mukaan kehittäminen edellyttää tietoa koko koulun toiminnasta, kuinka eri henkilöstöryhmät ovat kokeneet työskentelyn, siihen vaikuttamisen ja sen tuloksellisuuden sekä miten he haluaisivat toimintaa kehitettävän. Jotta tarvittavat tiedot saadaan kehittämiseen, Gröndahlin ym. (1994)

mukaan johtajan pitää huolehtia, että kaikki opetussuunnitelmatyöhön osallistuvat pääsevät hyvin mukaan prosessiin. Mahdollisia osallistujia ovat opettajat ja muu henkilökunta, oppilaat, vanhemmat ja muut mahdolliset sidosryhmät. Tärkeimmät organisointitehtävät liittyvät työskentelyn ajan, paikan ja tilan järjestämiseen. Johtajan vastuulla on työskentelyn johtaminen ja mm. työryhmien muodostumisesta ja aikataulussa pysymisestä huolehtiminen. Hänen on myös pidettävä huoli siitä, ettei normaali koulunkäynti häiriinny prosessin aikana. Koulun johtajalla on taloudellinen säätelyvastuu kehittämistyössä, hän huolehtii myös päätöksentekorutiinien hoidosta. Näissä tehtävissä on tärkeää hoitaa suhteet hallintoon ja päätöksentekijöihin. (Gröndahl ym. 1994, 59 - 61.)

Tarvittaessa tehtäviä voidaan delegoida ja johtajan vastuuta jakaa useammalle henkilölle. On luonnollista, että opetussuunnitelmatyön asiantuntijajohtajuus annetaan jollekulle opettajalle. Kehitystyöstä vastuussa olevien tulisi olla sellaisia, että he tuntevat hyvin itsensä ja tulevat toimeen omien tunteidensa kanssa. Kehittämispöytä ei saisi tulla vallankäytön väline, vaan keskustelun ja kehittämisen foorumi, jossa johtaja integroi vastakohtaisuuksia ja rakentaa toiminnan kautta siltaa erilaisten ihmisten ja ajatusmaailmojen välille. (Gröndahl ym. 1994, 60 - 65.)

Syrjäläisen (1997) tutkimuksessa haastateltiin helsinkiläisten koulujen opettajia ja rehtoreita. Näissä kouluissa koulun kehittämiseen liittyvää arviointia ja opetussuunnitelmatyötä oli tehty ns. tiimityöskentelynä. Käytännössä ongelmiksi koettiin tiedonkulun ongelmat sekä yhteisen ajan puute. Hyväksi asiaksi koettiin erityisesti konkreettinen ja rajattu tiimin tehtäväkuva - silloin opettajat kokivat saaneensa hyviä tuloksia. (Syrjäläinen 1997, 74 - 76.) Juuri näihin asioihin kehitystyön johtajan täytyisi kiinnittää enintään huomiota.

### 3.4 Koulutoimi koululaitoksen arvioijana ja kehittäjänä

Kunnallisella koulutuksesta vastaavalla toimella on nykyään sekä vastuuta että valtaa. Uutta koululakia voi pitää kunnallisen demokratian haasteena (Nikki 1999, 2). Laukkasen (1997a, 351) mukaan päätäntävalta on hajautettu kuntiin, menettelytapojen säätelystä on luovuttu, normiohjaus on korvattu informaatio-ohjauksella ja tuloksellisuuden arvioinnilla. Sivistystoimen ajantiedon mukaan kunnan oma koulu

kiinnostaa kuntalaisia, joten kunnallisten päätäntäelinten täytyy olla mukana koulun kehittämisessä ja toiminnassa. (Salo 1998, 21 - 23.) Kuntalaiset haluavat tietää, mitä koulussa tapahtuu. Tavallisten kuntalaisten lisäksi kunnalliset luottamushenkilöt tarvitsevat tietoa koulutuksesta. Lyytisen ym. (1986, 1) mukaan opetussuunnitelman paikallinen laatiminen ja kehittäminen edellyttävät omaehtoista arviointia. Juuri arvioinnin kautta koulutoimi saa tietoa koulutuksesta kunnassa. Tämän tiedon avulla koulua koskevat päätökset ovat varmemmalla pohjalla.

Kunnat maksavat oman kuntansa alueella tapahtuvasta sekä omien kuntalaistensa muualla tapahtuvasta koulutuksesta. Siksi on luonnollista, että kunta maksajana arvioi koulutuksen tuloksellisuutta. Syrjäläisen (1997) mukaan arvioinnin avulla kontrolloidaan sitä, että oppilaat saavat koulutuksen kautta sekä perus- että jatkokoulutusvalmiudet. Koulun on voitava osoittaa takeet koulutuksen tuloksellisuudesta. (Syrjäläinen 1997, 15.)

Opetustoiminnan kehittämisen ja suunnittelun jatkumiselle on välttämätöntä, että valtakunnan tasolla ja kunta- ja koulutasolla luodaan yhtenevät arvioinnin periaatteet ja käytännöt (Niemi ym. 1995, 50 - 51). Rasilan ja Nygårdin (1995) mukaan paikallisen arvioinnin tehtävä on arvioida paikallisesti järjestetyn koulutuksen tasoa ja sisältöä valtakunnallisiin ja omiin tavoitteisiinsa nähden. Kunnat arvioivat myös paikallisten tarpeiden huomioon ottamista ja järjestämistavan tehokkuutta. Arviointi on kunnan tai koulun itsearviointia. (Rasila & Nygård 1995, 57.) Niemen ja Louekosken (1995) mukaan kuntien yhteistyö edistää arvioinnin kehittymistä. Tällöin on mahdollista löytää mahdollisimman hyvät arvioinnin kohteet ja kriteerit. Kuntien välisessä arvioinnissa on kuitenkin huomioitava kuntien erilaiset tarpeet ja tavoitteet arvioinnille. Yhteistyö tuo laajuutta arviointitietoon ja vertailun avulla voidaan löytää tarpeellisia kehittämisen osa-alueita. (Niemi & Louekoski 1995, 126.)

Arvioinnin kohteiksi mainitaan mm. koulutuksen saavutettavuus, oppilaitosten taloudellisuus, osallistumisjärjestelmien toimivuus ja kunnallisten koulutus- tai sivistyspoliittisten linjausten toteutuminen sekä oppilaitosten väliset erot (Niemi & Louekoski 1995, 125). Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimallin (1998) mukaan tuloksellisuuden ulottuvuudet ovat tehokkuus, vaikuttavuus ja taloudellisuus. Tehokkuuden arviointikohteita ovat opetukseen liittyvät asiat kuten, koulutustarjonta, ajankohtaisuus ja reagointikyky, pedagogiset järjestelyt, opetuksen

laatu ja yhteistyötahot, henkilöstö voimavarana sekä johtamiskulttuuri. Vaikuttavuus tarkoittaa oppimiseen liittyviä asioita. Niitä ovat mm. koulutustarpeen ja tarjonnan vastaavuus, oppimistulosten saavuttaminen ja elinikäisen oppimisen mahdollisuuden onnistuminen. Taloudellisuus tarkoittaa luonnollisesti, sitä mitä rahalla saa. Arviointikohteita ovat koulutuksen vaihtoehtoiset tuotantotavat, koulutusresurssien määrä, kohdentuminen ja käytön tehokkuus sekä koulutuksen rahoitusjärjestelmät ja rahoituslähteet. (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1998, 26 - 27, 62 - 68.)

Laukkasen (1997a) mukaan nykyisten koulutuspalvelujen edellytetään ottamaan huomioon asiakkaiden tarpeet, olevan kilpailukykyisiä yksityissektorin palveluihin nähden, mahdollistavan valintoja ja olevan joustavia ja tehokkaita. Päätösvalta palveluista halutaan mahdollisimman lähelle asiakkaita. Tavoitteilta, menettelyiltä ja tuloksilta edellytetään avoimuutta ja kontrolloitavuutta. Nämä managerismin pääperiaatteet vaikuttavat opetustoimen kehittämiseen ja sen arviointiin myös Suomessa. (Laukkanen 1997a, 351.) Syrjäläisen (1997) tutkimuksen mukaan koulun henkilöstö suhtautuu myönteisesti asiakaslähtöisyyteen, he ovat kokeneet myös kilpailuttamisen tervehdyttävänä. Kilpailun kautta on saatu kohdennettua taloudellisia voimavaroja oikeisiin kohteisiin. Henkilöstöä ei taas miellytä koulujen keskinäinen kilpailuttaminen ja vertailu. Julkiset vertailulistat antavat yksipuolisen ja vääristyneen kuvan koulun todellisuudesta. Oppimista ja opettamisen tehokkuutta on nähtävissä oppijan ajattelussa, sitä ei voi mitata taloudellisin mittarein. (Syrjäläinen 1997, 59 - 64.)

## 4 OPETTAJA OPETUSSUUNNITELMAN KÄYTTÄJÄNÄ JA OPETUKSENSA SUUNNITTELIJANA

### 4.1 Opettajana kehittyminen

Patrikainen (1997) käyttää termiä opettajuus, kun hän tarkoittaa opettajan pedagogista ajattelua, toimintaa ja niiden välistä reflektiivistä yhteyttä. Opettajan pedagoginen ajattelu sisältää yhteen nivoutuneena opettajan työssään hyödyntämän pedagogisen käytätiedon, opettajan uskomukset, uskomusjärjestelmän ja käyttöteoriat. (Patrikainen 1997, 10 - 12.) Opettajan kehittymisen taustalla on hänen opettajuutensa, jota opettajan täytyy muuttaa kehittyäkseen. Patrikaisen (1997)



tutkimuksen mukaan opettajuus voidaan jakaa neljään laadulliseen kuvaukseen: opetuksen suorittaja, tiedon siirtäjä ja oppimisen kontrolloija, oppimaan ja kasvamaan saattaja sekä kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja. Näistä kaksi ensimmäistä ovat suorituspainotteisia pedagogiikaltaan ja kaksi jälkimmäistä humanistis-konstruktivistisia. Myös Linnansaaren (1998) tutkimuksessa opettajat jakautuivat näihin kahteen opettajuuteen. Suorituspainotteisen pedagogiikan tiedonkäsitystä kuvaa kriittittömyys ja pinnallisuus, lisäksi kollegiaalinen reflektio ei toimi heidän kohdallaan. (Patrikainen 1997, 218 - 241.) Nämä kuvaavat kehityshaluttomuutta ja vanhaan turvaamista, kuten Norrisin ym. (1996, 41) arvioinnissa käy ilmi: monet opettajat eivät tunne omakseen uusia opetusmenetelmiä (esim. oppilaskeskeisyys, yhteistoiminnallinen oppiminen ja yksilölliset ohjelmat).

Patrikaisen (1997) mukaan humanistis-konstruktivistisen pedagogiikan oppimiskäsitystä kuvaa kriittinen suhtautuminen tietoon ja tiedon luonteen dynaamisuus. Humanistis-konstruktivistiset opettajat pystyvät suhtautumaan kriittisesti omaan toimintaansa ja myös kollegiaalinen reflektio toimii heidän välillään. Opettajat pystyvät myös kehittymään ja muuttamaan opettajuuttaan. (Patrikainen 1997, 218 - 241.) Linnansaaren (1998) mukaan kehittämiselle myönteiset opettajat olivat oppilaskeskeisempiä ja uskoivat oppilaskeskeisyyden parantavan oppimistuloksia. He näkivät myös oppimistapahtuman holistisena. (Linnansaari 1998, 136 - 138.) Korkeakosken (1990, 106) tutkimuksissa ilmeni, että opettajien opetus oli muuttunut opettajakeskeisestä oppilaskeskeisempään suuntaan.

Useat tutkijat korostavat opettajan kehittämisessä tutkimisen merkitystä (esim. Kohonen 1993, Leino & Leino 1993, Niemi 1993, Ojanen 1993). Niemen (1993, 52) mukaan opettajankoulutusta koskevassa keskustelussa ja kehittämistoiminnassa näkyy "opettaja tutkijana" -liikkeen voimakas nousu sekä opettajien yleisen koulutustason kohottamisen pyrkimykset. Opettajankoulutuksen tavoitteisiin kuuluu opiskelijan oman työn tutkiva kehittäminen. Opettajan ammattitaidon perustekijöissä mainitaan erillisenä kohtana tutkivan opettajan valmiudet ja ammatillisen osaamisen tietoinen kehittäminen (Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999 - 2001, 114).

Niemen (1993) mukaan opettaja oppii tarkastelemaan omaa työtään ja omaa kehitystään kriittisesti ja reflektoiden omakohtaisen tutkimustyön kautta. Tutkiva opettaja on opetussuunnitelman ja koulun kehittäjä. Opetustilanne ei ole mikään

liikkumaton tila, jossa tietyt standardiratkaisut toimisivat. Opettajalla tulisi olla valmius nähdä oppilaat ja luokka jatkuvaa havainnointia vaativana kenttänä, jossa opettajan on koko ajan kyseenalaistettava aikaisempia käytäntöjä ja etsittävä kuhunkin tilanteeseen uusia ja paremmin soveltuvia keinoja. Tutkimustyö toimii opettajan kriittisen tietoisuuden lisääjänä. Niemi korostaa opettajankoulutuksen merkitystä opettajien ohjaamisessa kriittiseen arviointiin ja muutoshalukkuuteen. (Niemi 1993, 52 - 58.)

Ojanen (1993) vertailee opettajan perinteistä ja uutta tutkivaan opettajuuteen perustuvaa kehitysprosessia. Taulukossa 2 on hahmoteltu perinteinen ja yhdessä toisten kanssa keskustellen toteutunut opettajan työuran aikainen kehitysprosessi.

TAULUKKO 2. Opettajan kehitysprosessi (Ojanen 1993, 36).

PERINTEINEN	UUSI
Yksin toiminen	Diskurssi
Toiminnassa tietämistä (arkitietoa)	Ulkoinen sysäys & sisäinen muutospaine
Arkirutinoituminen	Oman opetuskäyttäytymisen kyseenalaistaminen
Kyvyttömyys astua arkitiedon ulkopuolelle yksin työskennellessä	Ajatusten yhdessä tutkiminen
Tavoitteiden hämärtyminen	Opetustilanteiden analysointi
Tekemisen itsestäänselvyys (ei pohdintaa)	Tavoitteiden tiedostaminen (= tavoitetietoisuus)
Muutoksen vastustaminen	Toimintaa ohjaavien kriittinen tietoisuus
Opettaja soveltaa valmista tietoa (muuttumattomuus)	Ajatusmallien uudistaminen
	Ongelmanratkaisukyvyyn kehittäminen
	Tilanneherkkyyden vahvistaminen

Jos opettaja työskentelee omassa rauhallisessa yksityisyydessään, hänen on hyvin vaikea tiedostaa omia opettamisen ongelmiaan. Sen sijaan yhteistyön ja siitä syntyneen diskurssin kautta opettajan on mahdollista käsitteellistää omaa työtään ja asettua arkirutiininsa ulkopuolelle. (Ojanen 1993, 35 - 36.)

Jotta diskurssin syntyminen olisi mahdollista, opettaja tarvitsee kollegiaalista tukea. Leinon ja Leinon (1993) mukaan omien kehittymismahdollisuuksien ja puutteiden huomaaminen on hyvin vaikeaa. Ilman kollegiaalista vuorovaikutusta vain aniharva opettaja pystyy reflektoimaan kriittisesti toimintaansa. Koulun sisäiset kehittämishankkeet on todettu erinomaisiksi keinoiksi opettajien ammatillisessa kasvun tukemisessa. Onnistuneen hankkeen edellytyksenä on, että opettaja saadaan osallistumaan kehittämissprojektiin aktiivisesti: tarkkailemaan omaa työtään, kokeilemaan uusia asioita ja keskustelemaan näiden pohjalta. (Leino & Leino 1993, 95.) Kehitysprosessi haastaa opettajan rakentamaan teoriansa uudelleen siten, että hän vertaa sitä yleisiin teorioihin (Ojanen 1993, 36).

Toinen oletettava syy opettajan kehittymiseen on uran aikana kertynyt kokemus opettamisesta. Opettajan lisääntyvä työkokemus on positiivisessa yhteydessä opettajan työssä menestymiseen (esim. Kohonen 1993, Kosunen 1994). Opettajan kehittymistä on tutkittu noviisi-ekspertti -paradigmasta käsin, jossa luodaan kasvatusoptimistinen kuva tietämyksen kehityksestä ja sen kehittymismahdollisuuksista (Ropo 1991, 153 - 161). Kehittymistä on kuvattu useilla eri tavoilla. Kohosen (1993, 80 - 81) mukaan opettajan ammatillisessa kehittämisessä voidaan erottaa seuraavia vaiheita: uran alkuvaihe, ammatillinen vakiintuminen, ammatillinen laajentuminen ja uran päätösvaihe. Se kuvaa opettajan kehittymistä noviisista ekspertiksi. Rovon (1991) mukaan kokemuksen myötä opettaja ei välttämättä kehity ekspertiksi vaan tutkimusten mukaan suurin osa opettajista jää taitavan ja osaavan suorittajan tasolle. Näille tasolle yltävät opettajat pääsevät hyviin opetustuloksiin. (Ropo 1991, 162.)

Rovon (1991) mukaan eksperttiys voi syntyä vain pitkällisen kokemuksen tuloksena. Yleensä eksperttiyteen liitetään tilannesidonnaisuus ja kapea-alaisuus, kun taas opettajan ajatellaan tarvitsevan laaja-alaista asioiden hallintaa. Mutta opettajan eksperttiys ei tarkoita laajaa oppiaineiden sisällön hallintaa vaan niiden opettamisen problematiikan hallintaan. Opettajan keskeisintä osaamisen aluetta voidaan pitää tästä näkökulmasta hyvin kapeana. Kokemuksensa ja koulutuksensa kautta hankitulla

tietämyksellä opettajalle on integroitunut jäsentynyt käyttöteoria ja siihen liittyvät joustavat toimintavalmiudet erilaisissa luokkatilanteissa. (Ropo 1991, 156 - 157.)

Kohosen (1993) mukaan uran alkuvaihe ja ammatillinen vakiintuminen ovat "opettajaksi tulemisen" kautta. Opettajalla on ammatilliset perustaidot ja asenteet. Hän pyrkii oman identiteetin selkiinnyttämiseen ja etsii omaa opetustyyliään. Hänen työnsä painopiste on vielä omassa luokassa ja omassa päivittäisessä selviytymisessä. Vähitellen kokemuksen mukana opettaja alkaa kasvaa opettajana, josta seuraa ammatillisen vakiintumisen vaihe. Opettaja pystyy ymmärtämään työn kokonaisuuden ja ottaa vastuuta myös työyhteisön kehittämisestä. Hän ymmärtää työnsä syvällisemmin, hänellä on tutkiva, pohtiva, itsekriittinen asennoituminen työhönsä. (Kohonen 1993, 80 - 81.) Kokeneet tutkivan asenteen omaavat opettajat ovat useimmiten niitä, jotka osallistuvat opetussuunnitelman ja koulun kehittämistyöhön (Kosunen 1994, 186 - 190).

#### 4.2 Opettaja opetuksensa suunnittelijana

Jauhiaisen (1995) mukaan opetuksen suunnittelu on opettajan työn tärkeimpiä vaiheita. Se voidaan jaotella sekä sisällön että aikaulottuvuuden suhteen. (Jauhiainen 1995, 105 - 106.) Tutkimusten mukaan opettajat suunnittelevat opetustaan henkilökohtaisista syistä, esim. vähentääkseen ahdistuneisuuttaan ja saadakseen lisää itseluottamusta. Opettajien suunnittelun kohteena on esim. oppimateriaaliin perehtyminen sekä sen valmistaminen ja opetuksen aikataulutus. Lisäksi opettajat suunnittelevat opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta: oppilaiden työskentelyn organisointia, arviointia ja mahdollisten ongelmien ennakoimista. (Clark & Peterson 1986, 261 - 262.) Luokanopettajat pitävät tärkeimpänä viikkosuunnitelmaa (Kosunen 1994, 171). Jauhiaisen tutkimuksen mukaan yläasteen opettajien suunnittelua ohjaa kurssimuotoisuus. Opettajat suunnittelevat ja asettavat tavoitteet kurssin ajaksi. (Jauhiainen 1995, 105 - 108.)

Karin (1988) mukaan opettajat ovat hyvin oppikirjasidonnaisia suunnittelussa ja opetuksessa. Oppikirja on merkittävä tekijä varsinkin vanhemmilla opettajilla. Oppikirjasidonnaisuuden yksi syy on behavioristisen oppimiskäsityksen vahva asema Suomessa 1960- ja 70-luvulla. (Kari 1988, 46 - 49.) Myös Jauhiaisen (1995) tutkimuksen mukaan ainakin osa opettajista suunnittelee opetuksensa

oppikirjan perusteella. Opettajat luottavat, että oppikirjoissa on opetussuunnitelman mukaiset asiat. He saattavat painottaa tiettyjä asioita omien käsitystensä pohjalta. (Jauhainen 1996, 105 - 108.)

Jauhaisen (1995) tutkimuksen mukaan opettajat kokevat kurssisuunnitelman olevan paremmin hallittavissa kuin koko lukuvuotta koskevan suunnittelun. Opettajat kokevat positiivisena työn jäntevoitymisen, tavoitteellisuuden suunnittelussa. Opettajien kokeman mukaan kurssisuunnitelma vähensi yksittäisen tunnin suunnittelu-aikaa. Kokonaisuuden tunteminen antaa myös mahdollisuuksia variointiin yksittäisen tunnin toteuttamisen suhteen. Tutkimuksen mukaan kurssimuotoisuuden kielteisiä puolia ovat sen rajoittavuus ja joustamattomuus. Opettajat kokivat myös, että rajoittavuuden tuntemukset voivat olla alkuvaiheen tuntemuksia, jotka kurssimuotoisuuden tottumisen jälkeen helpottavat. (Jauhainen 1996, 105 - 108.) Kosusen (1994, 272) mukaan kokeneiden kuntakohtaisen opetussuunnitelman laadintaan osallistuneiden opettajien työskentely pohjautui pidemmän aikavälin suunnitteluun ja eteni kokonaisuudesta pienempiin osiin.

Malinen (1994) kuvailee opettajia opetussuunnitelman laadinnassa ja toteuttamisessa kolmella eri roolimallilla, jotka ovat rationalistinen malli, tulkintamalli ja yhteisen suunnittelun malli. Malinen tarkastelee näitä rooleja soveltaen Egglestonin (1977) ja Robinsonin (1981) kasvatustieteellisiä tutkimuksia. Malisen (1994) mukaan rationalistisen mallin mukaan toimiva opettaja on vastaanottajan roolissa. Hän haluaa saada valmiina opetuksen perusasiat, jotka ovat vahvistettu opetussuunnitelmassa. Ainejakoinen ja tiedonalapainotteinen opetussuunnitelma sopii hänelle hyvin ja hän pitäytyy selkeästi oppikirjojen sisällöissä. Hän pystyy määrittämään toimintatapansa itsekseen, eikä tarvitse yhteistä suunnittelua muiden opettajien kanssa. Tulkintamallin mukainen opettaja heijastaa ja tulkitsee annettuja tavoitteita. Hän perustaa opetuksensa oppilaiden edellytysten mukaisesti opetussuunnitelmaa ohjeellisesti noudattaen. Hän käyttää oppikirjoja hyvin väljästi. Opettaja haluaa tehdä jossain määrin yhteistyötä toisten opettajien ja vanhempien kanssa valmistellessaan integroitua aihekokonaisuuksia. Yhteisen suunnittelun mallin mukainen opettaja toimii uudelleen strukturoivana. Hänellä on tutkivan opettajan ominaisuuksia. Hän yhdistää ympäristöstään tulleita näkemyksiä ja muodostaa oman opetussuunnitelmansa. Opettaja pyrkii jatkuvaan yhteistyöhön ja muodostaa oppilaille sopivia oppimisprosesseja ja luovaa toimintaa.

Oppiainejakoisuudesta voidaan luopua ja järjestää opetus oppimääristä riippumatta. Tuloksellisuus määräytyy toiminnan mukaan, oleellista on, että kaikki tiedostavat yhteiset tavoitteet ja pyrkivät niihin yhdessä. (Malinen 1994, 12 - 14.)

Malisen (1994) mukaan opettajat jakautuvat yhteistyökykynsä ja opetustapansa perusteella kaikkien näiden mallien mukaan, vaikka useimmat ovat välimuotoja ja hyväksyvät tilanteen mukaan eri mallien piirteitä. Koulun oman opetussuunnitelman kannalta tärkeimpiä ovat yhteiseen suunnitteluun kykenevät opettajat. Opettajien erilaisuus on kuitenkin käsitettävä rikkautena, jotkut tekevät enemmän yhteistä suunnittelua ja toiset haluavat säilyttää oman työtapansa. (Malinen 1994, 12 - 14.)

#### 4.3 Opetussuunnitelman merkitys opettajan työssä

Opetussuunnitelman vaikutusta opettajan työhön on tutkittu viime vuosikymmeninä runsaasti. Tutkimusten tuloksista heijastuu selvästi ajanmukaisuus ja opetussuunnitelmatyön kehitys. Vanhempien tutkimusten mukaan opetussuunnitelma ei vaikuta paljonkaan opettajan opetukseen, kun uudempien tutkimusten mukaan merkitys on suurempi. Korkeakosken (1990) tutkimuksen mukaan opetussuunnitelmat ovat epämääräisenä taustalla opettajan työssä. Opetussuunnitelmalla ei kuitenkaan ole mitenkään keskeistä ja tärkeää sijaa opettajan työskentelyssä. Kasvatustavoitteet perustuvat enemmän omiin elämäkokemuksiin, eivät säädöksillä määrättyihin kasvatustavoitteisiin. Keskeisimpiä opetuksen kannalta olivat opettajan oppaat, ainekohtaiset opetussuunnitelmat, joita he olivat itse olleet laatimassa, kokeilujen kautta saadut kokemukset, yhteistoiminta vanhempien kanssa ja oppikirjat. Oppikirjat olivat keskeisin opetuksen jäsentäjä ja tuntien suunnittelun pohja. (Korkeakoski 1990, 105 - 107, 118.)

Kosunen (1994) tutkimus viittaa siihen, että luokanopettajat suhtautuvat kirjoitettuun opetussuunnitelmaan myönteisesti. Opetussuunnitelma näyttäisi tutkimuksen mukaan tulleen opettajille läheisemmäksi ja tutummaksi verrattuna aikaisempaan. (Kosunen 1994, 164 - 166.) Kuitenkin Norrisin ym. (1996) tekemän arvioinnin mukaan monet opettajat eivät olleet lukeneet opetussuunnitelman perusteita eivätkä ymmärtäneet, mitä niistä seuraa luokkaopetukselle. Useille tutkimuksessa mukana olleille kouluille opetussuunnitelmauudistus merkitsi vain

uutta tuntijakoa. (Norris ym. 1996, 33 - 35.) Tämä osoittaa opettajien vähäistä mielenkiintoa opetussuunnitelmaa kohtaan.

Kosunen (1994) tutkimuksessa kävi ilmi, että opetussuunnitelman laadinnassa mukana oleminen vaikuttaa opettajan opetussuunnitelman tavoitteiden tuntemiseen ja opetussuunnitelman käyttämiseen hänen omassa työssään. Laadintaan osallistuneet opettajat olivat pääsääntöisesti kokeneita opettajia, he olivat muita opettajia kehittämishaluisempia ja kokivat opetussuunnitelman tärkeäksi työvälineeksi. Ammatillisesti vähemmän kokeneet opettajat etenivät opetuksessaan selvemmin oppikirjojen ja opettajanoppaiden mukaan. (Kosunen 1994, 195 - 204, 221 - 227.)

Voidaan olettaa, että opettajien asenteisiin vaikuttaa opetussuunnitelman omaksi kokeminen. Kosunen (1994) mukaan sellainen opettaja, joka on ollut tekemässä itselleen opetussuunnitelmaa myös noudattaa sitä tarkemmin ja hyötyy siitä. (Kosunen 1994, 285 - 287.) Syrjäläisen (1997, 46) tutkimuksen mukaan opettajat ovat kokeneet paikallisen opetussuunnitelman tekemisen innostavaksi ja uutta luovaksi, tämä näkyy myös opetussuunnitelman käyttämisenä oman opetuksen runkona. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja prosessinomaisen opetussuunnitelman mukaisesti ei ole järkevää opettaa muiden tekemän, ylhäältä tulevan opetussuunnitelman mukaisesti.

Ängeslevän (2000) mukaan Vantaan Havukoskella opetussuunnitelma on saanut opetusta tukevan ja rakentavan muodon. Opettajien vuosittainen suunnittelutyö on tehty julkiseksi opetussuunnitelmaksi, jota voi esitellä oppilaille ja vanhemmille. Tämä lisää samalla koulun avoimuutta. Vanhemmat näkevät helposti, mitä koulussa tehdään ja näin heidän on helpompi kertoa mielipiteitään ja toiveitaan koulun suuntaan. Opetussuunnitelma on hyvinkin konkreettinen, jolloin vanhempien on helppo ymmärtää sen sisältö ja antaa palautetta. Avoimuudessa ja avoimessa opetussuunnitelmassa ei pitäisi olla mitään uutta, koska opettajan ammatti on julkinen ammatti. Opettajien tekemä ja omaksi kokema opetussuunnitelma vastaa paremmin todellisuutta, toteutunutta opetussuunnitelmaa. (Ängeslevä 2000, 15 - 16.)

## 5 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa opetussuunnitelman merkitystä opettajan näkökulmasta. Ensimmäinen pääongelma liittyy siihen, miten opettajat suunnittelevat opetustaan ja miten tärkeänä he pitävät opetussuunnitelmaa. Toisena tarkastellaan sitä, onko eri opettajaryhmien välillä eroja opetukseen liittyvissä asioissa. Tutkimusongelmat jäsentyvät seuraavasti:

1. Miten opettajat suunnittelevat opetustaan ja mikä on opetussuunnitelman merkitys opettajalle?

1.1. Kuinka tärkeä opetussuunnitelma on opettajan työvälineenä?

1.2. Kuinka tärkeänä opettajat kokevat opetuksen kirjallisen suunnittelun?

1.3. Millä aikavälillä opettajat suunnittelevat opetustaan?

1.4. Kuinka tärkeänä opettajat pitävät opetussuunnitelman paikallisuutta?

1.5. Miten halukkaita opettajat ovat kehittämään koulua ja opetussuunnitelmaa?

1.6. Miten opettajien suhtautuminen koulun kehittämiseen on yhteydessä koulun työskentelyilmapiiriin?

2. Millaisia eroja on opetuksen suunnittelussa, opetussuunnitelman merkityksessä ja opetukseen liittyvissä näkemyksissä eri opettajaryhmien välillä?

2.1. Miten opetuksen suunnittelu ja suhtautuminen opetussuunnitelmaan sekä opetuksen kehittämiseen ovat yhteydessä opettajien työkokemuksen pituuteen?

2.2. Millaisia eroja on opetuksen suunnittelussa, suhtautumisessa opetussuunnitelmaan sekä opetuksen kehittämisessä naisten ja miesten välillä?

2.3. Miten opetuksen suunnittelu ja suhtautuminen opetussuunnitelmaan sekä opetuksen kehittämiseen ovat yhteydessä työskentelypaikkakuntaan?



2.4. Millaisia eroja on luokanopettajien, aineenopettajien ja rehtoreiden välillä opetuksen suunnittelussa, suhtautumisessa opetussuunnitelmaan sekä opetuksen kehittämisessä?

2.5. Millaisia eroja on opetuksen suunnittelussa, suhtautumisessa opetussuunnitelmaan sekä opetuksen kehittämisessä eri luokka-asteilla opettavien välillä?

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 6.1 Tutkimuksen metodologiset ratkaisut

Alkulan ym. (1994) mukaan tutkimus antaa aina vajavaisen kuvan todellisuudesta. Tieto ei voi kattaa kaikkea mahdollista esimerkiksi koulusta ja opettamisesta, siksi tutkimus tarkoituksellisesti tuottaa teoreettisia abstraktioita, näkökulmiltaan valikoituneita kuvia. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tämä on erityisen selvää, koska tietojen kerääminen keskittyy tarkasti rajattuun osaan todellisuudesta. Tässä tutkimuksessa tutkittiin suurta määrää opettajia ( $n = 111$ ) mutta pientä osaa opettajuudesta. Hyvässä tutkimuksen raportissa kerrotaan rehellisesti tutkimuksen rajaus ja rajallisuus. Kvantitatiivinen aineisto on osaprojektio tutkimuksen kohteesta, enemmän tai vähemmän abstraktisella tasolla kuvattuna. Metodia valitessa tutkijan on pohdittava, missä määrin tutkittavan ilmiön peruspiirteet ovat systemaattisesti mitattavissa, tai missä määrin tutkittavasta ilmiöstä voidaan eristää mitattavia osia. (Alkula ym. 1994, 20.)

Borg ja Gallin (1989, 4) mukaan kasvatustieteellisen tutkimuksen päätehtävä on saada uutta tietoa opetuksen ja oppimisen kehittämiseen. Tavallisen opettajan tulisi hyötyä tutkimuksesta niin, että tutkimuksen kautta saatu uusi tietämys auttaa kehittämään käytännön opetusta (Borg & Gall 1989, 4). Jotta tutkimus pystyisi kuvaamaan todellisuutta kehittävästi, Alkulan ym. (1994) mukaan tutkijan on tunnettava kohteena oleva ilmiö hyvin. Kvantitatiivisen tutkimuksen perusedellytyksenä on sekä tutkittavan kohteen että sen ympäristön merkitysjärjestelmien ymmärtäminen. Kohteen laajemman tuntemuksen kautta tutkija voi ymmärtää tuloksia ja pystyy myös tulkitsemaan niitä. On siis tärkeää, että koulua tutkivat ovat kasvatuksen asiantuntijoita, jotka näkevät todellisen

koulumaailman tilastollisten lukujen takana. Myös Kari ja Huttunen (1981, 49) korostavat, että tieteellisen tutkimuksen tavoitteena on antaa loogiset vastaukset ongelmiin ja tilastolliset numerotiedot ovat vain apuna niiden laatimisessa. (Alkula ym. 1994, 21.)

Kvantitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata sellaisia ilmiöitä, joita ei pystytä hahmottamaan arkikielellä. Tavoitteena on myös selvittää arkikielellä hahmotettavissa olevien ilmiöiden yleisyyttä. Jos mittauksen avulla saadaan tutkittavasta ilmiöstä relevanttia tietoa, Alkulan ym. (1994) mukaan voidaan analyysissa käyttää tilastollisia menetelmiä, jolloin aukeaa mahdollisuus sattuman ja systemaattisen vaihtelun erottamiseen johtopäätösten tueksi. Määrällisistä asioista voidaan saada tarkkaa tietoa ja voidaan kuvata asioiden suuruusluokkia ja eri asioiden välisiä riippuvuuksia. Tässä tutkimuksessa etsitään riippuvuuksia stokastisten mitattujen muuttujien välillä, eli muuttujat ovat vapaasti varioivia satunnaismuuttujia. Tällainen lähestymistapa Nummenmaan ym. (1996, 16 - 17) mukaan on relationaalinen. Samoin voidaan vertailla ilmiötä eri tilanteissa tai yhteisöissä, kuten eri kunnissa tai kouluissa. Tutkimukseni on juuri tämän tyyppistä vertailevaa ja kartoittavaa suuren otoksen tutkimusta. Voidaan seurata kehitystä myös ajallisesti, vaikka kvantitatiiviset mittaukset eivät sellaisenaan takaa vertailukelpoisuutta. Karin ja Huttusen (1981, 99) mukaan ilmiöiden välisistä kausaalisuhteille on kasvatustieteellisessä tutkimuksessa tyypillistä syiden moninaisuus, siksi riippuvuuksien täydellinen selittäminen on mahdotonta. (Alkula ym. 1994, 21.)

Tilastollisia malleja voidaan soveltaa, että tutkimuskohteen rakennetta ja toimintatapaa kuvataan mallia koskevien parametrien estimaattien avulla. Niiden avulla voidaan kuvata tutkittavan ilmiön rakennetta, millaisista osista se koostuu, löytyykö niistä erilaisia riippuvuuksina ilmenevää systematiikkaa, minkälaisia yhteyksiä osien välillä on ja minkälaisia muutoksia ilmiössä tapahtuu. (Alkula ym. 1994, 21 - 22.)

## 6.2 Kyselylomakkeen laadinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada kartoittavaa tietoa mahdollisimman kattavasti. Mielestäni saavutin tutkimukseni tavoitteet parhaiten survey-tyyppisellä postikyselyllä, jossa oli sekä suljettuja monivalintakysymyksiä että avoimia

kysymyksiä. Avoimet kysymykset antavat vastaajalle mahdollisuuden ilmaista ajatuksensa vapaammin, jos monivalintakysymysten vaihtoehdot eivät vastaa hänen ajatuksiaan. Borgin ja Gallin mukaan survey -menetelmä sopii hyvin paikallisen koulun tutkimiseen, jos tutkimuksen kohteena on esimerkiksi opetussuunnitelma ja opetusmenetelmät (Borg & Gall 1989, 417). Jyringin (1974) mukaan kyselymenetelmän etuina on taloudellisuus, tavoitettavuus ja kysymysten yhdenmukaisuus. Myös tutkijan vaikutus eliminoituu ja vastaaja tuntee henkilöisyytensä suojatummaksi, kuin esimerkiksi haastattelussa, ja voi siten vastata helpommin arkaluontoisiin kysymyksiin. (Jyrinki 1974, 25.)

Kyselyssä kysymisen mahdollisuudet ovat rajoitetummat kuin haastattelussa. Jyringin (1974) mukaan kyselyssä ei voi antaa lisäselvityksiä vaikeissa kysymyksissä, vaikkakin kyselymenetelmä antaa vastaajalle mahdollisuuden pohtia ja tarkistaa vastauksiaan, mikä voi lisätä vastausten luotettavuutta. Vastaaja voi myös käyttää vastatessaan lähteitä ja neuvotella muiden ihmisten kanssa kysymyksistä, mikä voi olla etu tai haitta. Pysin kysymysten laadinnassa saamaan tutkittavat vastaamaan oman mielipiteensä mukaisesti. Muita kyselymenetelmän heikkouksia Jyringin mukaan ovat: vastaamattomuus, selektiivisyys ja puutteellinen vastaaminen. (Jyrinki 1974, 25 - 26.) Lisäksi heikkoutena on Wärnerydin (1986, 14 - 15) mukaan kontrolloimaton vastaustilanne, haastattelija ei voi seurata vastaamista ja esittää täydentäviä kysymyksiä. Siksi lomakkeen kysymysten esiarviointi on tärkeää.

Vastaamatta jättäneiden huomioiminen tuloksia tarkastellessa on otettava huomioon. Alkulan ym. (1994) mukaan vastaamatta jättäminen on harvoin sattumanvaraista. Katoon vaikuttaa tutkimuksen aihe ja sen kiinnostavuus. Tutkimukseni pitäisi kiinnostaa opettajia, koska se on heille tärkeältä alueelta. Toisaalta juuri opetussuunnitelmaan vähiten perehtyneet ja siihen kielteisimmin tai välinpitämättömmimmän suhtautuvat opettajat saattavat jättää vastaamatta, kuten Atjosen (1993, 155) tutkimuksessa. Oman tutkimukseni kato ei jäänyt kovin suureksi, koska tutkimukseen vastaaminen oli koulutoimen antama työtehtävä, vaikka vastaaminen oli vapaaehtoista, niin kuin Alkulan ym. (1994) mukaan tämän tyyppisiin tutkimuksiin osallistuminen on aina. Jyringin (1974, 111) mukaan osallistumisaktiivisuus on suurempi, jos kysely suunnataan jollekin toimintarakenteeltaan homogeeniselle ryhmälle, kuten opettajat tutkimuksessani, ja

kun kyselyn aihe liittyy tähän toiminnalliseen samankaltaisuuteen. Korostin kyselylomakkeen etusivulla vastaamisen luottamuksellisuutta, jolloin opettajan ei tarvinnut mielistellä työnantajaansa. Opettajat palauttivat lomakkeet suljetuissa tutkijalle osoitetuissa kuorissa, mikä oli tärkeää tutkimukseen osallistujien yksityisyyden kannalta. Lomakkeesta on laadittava Alkulan ym. (1994) mukaan ymmärrettävistä kokonaisuuksista koostuva kysely- tai väittämälomake, se vaikuttaa osaltaan vastaamiseen positiivisesti. Kiinnitin erityistä huomiota lomakkeen ulkoasuun, vastaaminen on vaivattomampaa, kun lomake on selkeä ja siisti. Pyrin tekemään lomakkeesta sellaisen, että siitä näkee arvostukseni opettajien ammattitaitoa kohtaan, verrattuna aliarvioivaan asenteeseen opettajien tietämyksestä. (Alkula ym. 1994, 139 - 140.)

Tutkijan vaikutuksen vähentäminen vaatii kuitenkin huolellista kyselylomakkeen laadintaa. Kyselylomakkeen laadinnassa käytin apuna lomakkeen esitestausta sekä arvioittamista ulkopuolisella opettajalla. Jyringin (1974, 80) mukaan kysymyksen tulee olla ymmärrettävä, se ei saa sisältää vaikeita ja moniselitteisiä käsitteitä. Moniselitteisiä ja epämääräisiä sanoja, joilla ei ole tarkkaa merkitystä ja joita tulisi välttää ovat Borg ja Gallin (1989, 430) mukaan sellaisia sanoja, kuin esimerkiksi tavallisesti, enimmäkseen ja useat. Kysymykseen on oltava riittävästi asianmukaisia vaihtoehtoja. Tämän tutkimuksen kyselylomakkeen monivalintatehtävät ovat asteikkollisia. Alkulan ym. (1994) mukaan monivalintakysymysten vaihtoehtojen laadinnan peruseriaate on se, että esitetään kaikki mahdolliset vastausvaihtoehdot, mutta vastaajan on voitava valita niistä vain yksi. Vastausvaihtoehtojen täytyy olla täydellisiä ja toisensa poissulkevia. Tämän tutkimuksen kyselylomakkeessa vastausvaihtoehtoja on aina viisi, pyrin näin saamaan selville esimerkiksi asenteiden vahvuuksia. Vastausvaihtoehdot olivat asteikkollisia. Tässä tutkimuksessa käytettiin asteikkona Likertin asteikkoa. (Alkula ym. 1994, 133 - 134.)

Tämän tutkimuksen kysymykset koskevat lähinnä käyttäytymisen syitä ja tutkittavien asenteita sekä mielipiteitä. Jyrinkin (1974) mukaan käyttäytymisen syitä pyritään mittaamaan usein miksi - tyyppisillä avoimilla kysymyksillä. Lisäksi käyttäytymisen syitä voi tutkia vaihtoehtoisia kysymyksiä käyttäen. Silloin tutkijan täytyy tietää mahdolliset käyttäytymisen syyt, jotta vastausvaihtoehdoissa on valittavissa oikea vaihtoehto. Asenteita ja mielipiteitä koskevat kysymykset ovat

kyselylomakkeessa väittämien muodossa. Vastaja valitsee oman kantansa väitteeseen viidestä vaihtoehdosta. Tavoitteena on saada tietoa asennoitumisen suunnasta jonkin objektin suhteen. Jyringin (1974) mukaan asennekysymykset saavat olla johdattelevia, koska tavoitteena on saada tietää vastaajien järjestys mitattavalla asenneulottuvuudella. Järjestysasteikon tasoinen mittaus antaa suhteellisen kuvan tutkittavien asennoitumisesta. Mielipiteiden johdonmukaisuutta voi tutkia käyttämällä useita samaa asiaa koskevia väittämiä, jolloin vastausten välinen korrelaatio kertoo johdonmukaisuuden. (Jyrinki 1974, 68 - 74.) Kuitenkin pitäisi välttää kielteisessä muodossa olevia väitteitä ja kysymyksiä, koska vastaja ei Borgin ja Gallin (1989, 430) mukaan yleensä huomaa kielto sanaa ja voi vastata vastoin omaa mielipidettään.

Asettelin loogisesti toisistaan riippuvat kysymyssarjat peräkkäin. Alkulan ym. mukaan kysymysten on muodostettava sellainen kokonaisuus, että vastaja ymmärtää mistä on kysymys (Alkula ym. 1994, 135 - 137). Jyrinkin (1974) mukaan tämä säästää vastaajaa edestakaiselta ajatushyppelyltä. Samalla ajattelin vertailun olevan helpompaa peräkkäisten väittämien välillä. Esimerkiksi opettajan tärkeänä pitämiä asioita mittaavat väitteet olivat peräkkäin. Käytin kyselylomakkeen laadinnassa apuna Kosusen (1994) tutkimuksen lomaketta. Valitsin Kosusen (1994) tutkimuksesta hyviä väittämiä, jotka olivat jakaneet selkeästi vastaajien mielipiteitä ja lisäsin omia väitteitä tutkimusongelmien kattamiseksi. Kysymysten aihealuejako oli: taustatiedot; opetuksen suunnittelu ja opetussuunnitelma, opetusmuodot sekä työyhteisön kannustavuus (Kosunen 1994, 323 - 340).

### 6.3 Tutkittavat opettajat

Tutkimuksen kohteena olivat opettajat kuuden kunnan peruskouluissa. Opettajat olivat luokanopettajia, aineenopettajia ja rehtoreita. Tutkimukseen osallistuivat Kannonkoski, Karstula, Kivijärvi, Kyyjärvi, Pylkönmäki ja Saarijärvi. Kannonkoskelta, Kivijärveltä ja Kyyjärveltä tutkittavana oli jokaisen kunnan yksi ala- ja yläaste, yhteensä neljä ala-astetta ja yläastetta. Pylkönmäeltä tutkittavana oli yksi ala-aste, kunnassa ei ole yläastetta. Karstulasta oli tutkittavana kuusi ala-astetta ja Saarijärveltä 11, näissä kunnissa oli molemmissa yksi yläaste, yhteensä kaksi

yläastetta. Kaikissa tutkimukseen osallistuneissa kouluissa oli käytössä oma opetussuunnitelma.

Kaikki kuusi kuntaa sijaitsevat pohjoisessa Keski-Suomessa. Niiden koko asukasluvun mukaan vaihtelee 1 168 asukaan (Pylkönmäki) ja 10 644 asukkaan (Saarijärvi) välillä. Opettajia alueen peruskouluissa oli yhteensä 205, joten vastausprosentti oli 54% (n = 111). Pienten kuntien vastausprosentit olivat todella korkeita: Pylkönmäen 100%, Kyyjärven 95%, Kivijärven 75% ja Kannonkosken 66%. Karstulan vastausprosentti oli 60% ja Saarijärven 34%. Tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat siis melko pienistä maalaiskunnista, varsinkin kun huomioi sen, että Saarijärveltä tutkimukseen vastasi vain 33 opettajaa.

#### 6.4 Tutkimuksen luotettavuus ja yleistettävyys

Tutkimus tehtiin kunnan koulutoimen (koulutuksen järjestäjän) toimeksiannosta. Roolini oli tehdä formatiivista arvioivaa tutkimusta koulutuksen kehittämiseksi (Hopkins 1992, 27). Olen ulkopuolinen tutkija, joten voin tutkia aihetta objektiivisesti. Kuitenkin tunnen pienen kunnan koulutoimen olosuhteet oman koulunkäyntini kautta (Kyyjärven ala- ja yläaste). Arvioijan roolini saattoi herättää varautuneisuutta opettajien osalta, toisaalta he saivat tietää, että opiskelen opettajaksi. En ole siis mikään heitä korkeammin koulutettu esimiesasemassa oleva. Jauhiaisen (1995, 98) kokemuksen mukaan tutkijan esimiesasema verrattuna kollegiaaliseen asemaan vaikuttaa tutkittaviin opettajiin kvalitatiivisessa tutkimuksessa, luulen sillä olevan myös merkitystä kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Osa heistä saattoi myös suhtautua minuun kokemattomana arvostelijana. Tutkittavat näkivät kuitenkin vain tekemäni kyselylomakkeen, joka oli asiallisesti laadittu, eivätkä ehkä kokeneet mitään arvolatausta ikäni tai opiskeluni vuoksi. Toivon, että tutkimuslomakkeesta heijastui asiantuntijuuteni, koska se sai mahdollisesti opettajat luottamaan kykyyni tehdä tutkimusta (Jauhiainen 1995, 98). Tunnen henkilökohtaisesti vain muutamia tutkimukseen osallistuvia opettajia, he ovat opettaneet minua tai olen tutustunut heihin opettajan sijaisena työskennellessäni. Luulen, että se ei vaikuttanut heidän suhtautumiseensa tutkimukseeni.

Tutkimuksen toimeksiantaja ei pyri vaikuttamaan tutkimukseni tuloksiin, koska he haluavat rehellisen ja realistisen kuvan opettajien opetussuunnitelman

käytöstä ja opettajien mielipiteistä opetussuunnitelmaa kohtaan. Olen saanut toimeksiantajaltani tarpeeksi tutkijan vapautta, he eivät ole esim. esittäneet mitään omakohtaisia toiveita tutkimuksen tuloksien suhteen. Tavoitteeni on antaa heidän käyttöönsä puolueettoman ja objektiivisen tutkimuksen tulokset. Tutkimuksen tulosten tulkinnan tulee ohjata toimeksiantajaa ymmärtämään tulokset oikein ja näkemään niiden rajallisuus (Alkula ym.1994, 297 - 299). Koulutuksen järjestäjänä heidän tarkoituksenaan on arvioida koulun toimintaa ja kehittää sitä.

Alkulan ym. (1994) mukaan mittauksen eri vaiheissa sattuvat satunnaisvirheet alentavat tuloksen reliabiliutta. Jos käytetään intervalliasteikollista muuttujaa satunnaisvirheen odotusarvon voidaan olettaa olevan nolla. Tutkimukseni kaltaisiin asennemittauksiin satunnaisvirheitä tulee helposti, tutkittavat henkilöt saattavat merkitä vahingossa väärin kyselylomakkeeseen tai tutkija saattaa merkitä vastauksen väärin tallentaessaan tuloksia. Nämä satunnaisvirheet kuitenkin kumoavat yleensä toisiaan. (Alkula ym. 1994, 94 - 95.)

Reliabiliuden mittaaminen oli tärkeää tässä tutkimuksessa, kun muodostin summamuuttujia. Vaikka muodostin summamuuttujat ensisijaisesti faktorianalyysin avulla, suhtauduin kuitenkin sen antamiin tuloksiin kriittisesti. Summamuuttujien muodostamisessa pidin tärkeänä muuttujien välisiä loogisia sisältöjä. Alkulan ym. (1994) mukaan summamuuttujan tulee olla sisäisesti validi, toisin sanoen kysymysten täytyy olla järkevästi yhteydessä toisiinsa. Summamuuttujan sisältämien muuttujien täytyy korreloida keskenään. Cronbachin  $\alpha$  -kerroin (alfa) kertoo kuinka voimakkaasti muuttujat korreloivat keskenään, eli summamuuttujan sisäisen reliabiliuden. Kerroin vertaa sisäisten muuttujien variansseja summamuuttujan varianssiin, samalla sisäisten muuttujien määrä vaikuttaa sen arvoon (Carmines & Zeller 1979, 44). Mikäli jokin osamuuttuja korreloi matalasti, voidaan kyseisen osion poistamisella kohottaa yhdenmukaisuusastetta (Erätuuli ym. 1994, 48). Kerroin osoittaa mittaavatko tekemäni summamuuttujan sisäiset muuttujat samaa asiaa. (Alkula ym. 1994, 97 - 103.)

Validius liittyy Alkulan (1994) ym. mukaan operationalisoinnin vaikeuteen. En voinut kysyä tutkittavilta suoraan: "Oletko opettaja, jonka opetuksen suunnittelua ohjaa ainoastaan oppikirja?" Jouduin operationalisoimaan kysymyksen konkreettisempiin kysymyksiin. Jouduin paloitlemaan tutkimukseni käsitteet pienemmiksi konkreettisiksi käsitteiksi, joista tein kysymykset lomakkeeseen. Tässä

vaiheessa on mahdollista tehdä virhe, eli tekemäni kysymykset, mittarit eivät välttämättä mittaa tarkoitettua asiaa. Sisällöllinen validius on juuri sitä, että mittarin sisällön tulee olla tutkittavan aiheen kannalta järkevä ja perusteltu, jotta se mittaa tarkoitettua asiaa. Nummenmaa ym. (1996, 203) korostavat, että validiteetti ei ole mittarin ominaisuus, vaan kuvaa sillä tehtyjä päätelmiä. Jos onnistun mittavälineen tekemisessä ja osaan tehdä sen mukaan oikeita päätelmiä, validius on hyvä. Kysymykset pitäisi pystyä muotoilemaan niin, että ne mittaavat todellisia mielipiteitä ja asenteita. Lisäksi kysymyksissä täytyy käyttää sellaisia käsitteitä ja sanoja, jotka ovat varmasti kaikkien ymmärrettävissä (Carmines & Zeller 1979, 20). Tutkittavat saattavat myös vastata oman ihannekuvansa mukaan, he eivät esimerkiksi arvioi oman opetuksensa suunnittelua kriittisesti vaan niin, kuin he toivoisivat sen tapahtuvan tai miten sen pitäisi tapahtua. (Alkula ym. 1994, 74 - 82, 89 - 91.)

Tutkimuksen tuloksen pitäisi periaatteessa olla yleistettävissä koko perusjoukkoon, koska koko perusjoukko, luonnollisesti vastaamattomat huomioiden, osallistui tutkimukseen. Alueen kaikki opettajat ovat saaneet mahdollisuuden osallistua tutkimukseen, joten ainoastaan vastaamattomuus heikentää yleistettävyyttä.

Tuloksia ei voi yleistää koko Suomeen, kaikkiin suomalaisiin opettajiin ja heidän opetussuunnitelmaan suhtautumiseen ja opetuksen suunnitteluun. Jotta tuloksia voisi yleistää koko Suomeen, otoksessa tulisi olla opettajia koko maan alueelta, sekä suurista kaupungeista että pienistä kunnista. Kunnan koolla on oletettavasti merkitystä opetussuunnitelman käytön kannalta. Atjosen (1993, 155) tutkimuksen mukaan suurissa kunnissa opetussuunnitelman valmistelu kärsii enemmän byrokraattisista piirteistä kuin pienemmissä kunnissa.



## 7 TULOKSET

Tulokset esitetään ongelmien mukaisessa järjestyksessä siten, että ensin kuvataan opetuksen suunnittelun merkitystä opettajan työssä sekä opettajien halukkuutta kehittää koulua ja opetusta (luku 7.1). Luvussa 7.2 esitetään opettajien työtä kuvaavat summamuuttujat. Lopuksi vertaillaan opettajan työhön liittyviä asioita eri opettajaryhmien välillä (luku 7.3). Kyselylomake ja vastausten suorat prosentuaaliset jakaumat on esitetty liitteessä 1.

### 7.1 Opetuksen suunnittelu ja opetussuunnitelman merkitys opettajan työssä

#### 7.1.1 Opetussuunnitelman merkitys opettajan työssä

Tässä luvussa esitetään tulokset tutkimusongelmaan 1.1. Opettajien käsityksiä opetussuunnitelman ja muiden opetukseen liittyvien asioiden merkityksestä mitattiin asenneväittämillä. Seuraavissa prosentit kuvaavat väitteen kanssa samaa mieltä olevien määriä, jotka on laskettu yhdistämällä täysin samaa mieltä ja jokseenkin samaa mieltä olevat. Opettajat olivat vastanneet tässä tutkimuksessa opetussuunnitelman merkitystä opettajan työssä kuvaaviin väittämiin seuraavasti:

x12	Käytössä oleva opetussuunnitelma on minulle melko etäinen asia, hallinnollinen asiakirja, jolla ei ole työni kannalta mitään merkitystä	17 %
x19	Saattaisin selvitä työssäni ilman kirjoitettua opetussuunnitelmaa	40 %
x20	Tänä vuonna opettamani luokka-asteen opetussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet ovat minulle hyvin tutut	82 %
x21	Koen opetussuunnitelman työnäni hankaloittavana ja rajoittavana tekijänä	2 %

Opettajien suhtautuminen opetussuunnitelmaa kohtaan tuntuu olevan myönteinen, koska vain kaksi opettajista (2 %) koki opetussuunnitelman hankaloittavana ja rajoittavana tekijänä. Opetussuunnitelman tuntemus, jota kuvaa väite x20, on näiden tulosten valossa melko korkea.

Opetussuunnitelman tärkeyden merkitystä pyrittiin saamaan selville myös

kysymällä opettajien opetuksessa tärkeänä pitämiä asioita (kysymykset 48 - 52 liitteessä 1). Opettajat pitivät erittäin tärkeänä omassa opetuksessaan seuraavia asioita: opettajan vuorovaikutus oppilaiden kanssa 73 %, opettajan persoonallisuus 53 %, yhteistyö muiden opettajien kanssa 41 %, opetussuunnitelma 7 % ja oppikirja 5 %. Ehdottomasti tärkeimpänä asiana opetuksessaan opettajat pitivät vuorovaikutusta oppilaiden kanssa, opettajan persoonallisuutta ja yhteistyötä muiden opettajien kanssa. Opetussuunnitelmaa pidettiin tässä vertailussa vähiten tärkeänä. Kuitenkin on huomioitava, että suurin osa opettajista piti kaikkia paitsi opetussuunnitelmaa vähintään melko tärkeänä, mikä kuvastaa sitä, että nämä kaikki asiat ovat tärkeitä opettajan ammatissa (ks. taulukko 3).

TAULUKKO 3. Opettajien opetuksessa tärkeinä pitämät asiat (keskiarvot ja keskihajonnat)

	$\bar{x}$	s.d.
Opettaja-oppilas -vuorovaikutus	4.72	.47
Opettajan persoonallisuus	4.45	.65
Opettajien yhteistyö	4.28	.74
Oppikirja	3.13	.81
Opetussuunnitelma	2.56	.77

Arviointi: 5 = erittäin tärkeä, 4 = tärkeä, 3 = melko tärkeä, 2 = vain vähän tärkeä, 1 = ei lainkaan tärkeä

### 7.1.2 Opettajien suhtautuminen opetuksen suunnitteluun

Tässä luvussa esitetään tulokset tutkimusongelmiin 1.2. ja 1.3., jotka koskevat opettajan suhtautumista opetuksen suunnitteluun. Opettajat olivat samaa mieltä opetuksen suunnittelua koskevien väitteiden kanssa seuraavalla tavalla (täysin samaa mieltä ja jokseenkin samaa mieltä olleiden prosenttiosuudet laskettu yhteen):

x14 Minulla on tapana tehdä kirjallinen ennakkosuunnitelma siitä miten etenen opetuksessani

69 %

x15	Opetus hoituu mielestäni parhaiten ja luontevimmin kulloisen tilanteen mukaan ilman erillistä ennakkosuunnittelua	18 %
x17	Etenen opetuksessani pääasiallisesti oppikirjojen sisällön jäsentelyn mukaisesti	52 %

Tulosten perusteella opettajien suunnittelukäytänteet näyttävät eroavan toisistaan varsin paljonkin. Kuitenkin pääasiallisesti opettajat pitävät opetuksen suunnittelua tärkeänä. Tästä kertoo se, että väitteen x15 kanssa eri mieltä oli tutkimuksessa 76 %. Osa, lähes viidennes, opettajista ei koe ennakkosuunnittelua tarpeelliseksi.

Suunnittelujakson laajuutta tiedusteltiin opettajilta pyytämällä heitä valitsemaan kolme tärkeintä suunnittelujaksoa. Nämä valinnat esitetään taulukossa 4 vastanneiden opettajien lukumäärän mukaan. Taulukossa käy ilmi, että esimerkiksi 21 opettajaa piti tärkeimpänä suunnittelujaksona lukuvuotta. Luontevimmat suunnittelujaksot olivat lukuvuosi, lukukausi ja jakso. Näyttää siltä, että opettajat suunnittelevat ajallisesti laajoja kokonaisuuksia. Toiseksi tärkeimpänä suunnittelujaksona pidettiin viikkoa tai päivää ja kolmanneksi tärkeimpänä suunnittelujaksona päivää tai oppituntia. Näitä ajanjaksoja koskevat suunnitelmat ovat varmaankin tarkentavia suunnitelmia laajemmista kokonaisuuksista.

Kirjallisen ja ei-kirjallisen opetuksen suunnittelun suhdetta mitattiin väittämällä x16: Suurin osa opetukseni suunnittelusta ei ole kirjallista. Teen sitä "omassa päässäni", mutta en kirjoita juuri mitään paperille. Pääsääntöisesti kirjallisesti suunnittelevia oli enemmän (60 %, täysin erimieltä ja jokseenkin erimieltä olleiden prosenttiosuudet yhteenlaskettuna) kuin niitä, jotka eivät tee kirjallisia suunnitelmia (38 %, jokseenkin samaa mieltä ja täysin samaa mieltä olleiden prosenttiosuudet yhteenlaskettuna). Tosin yhden väittämän perusteella ei voi tehdä kovin luotettavia johtopäätöksiä, luvut antavat lähinnä suuntaa opettajien suunnittelusta.

TAULUKKO 4. Luontevimmat suunnittelujaksot (f)

Suunnittelujakso	Valinnat tärkeysjärjestyksessä		
	1. tärkein	2. tärkein	3. tärkein
Lukuvuosi	21	5	8
Lukukausi	16	15	7
Jakso	20	8	11
Kuukausi	1	8	4
Viikko	14	27	17
Päivä	7	21	19
Oppitunti	11	6	19
Muu	2	1	2

### 7.1.3 Opettajien asenteet opetussuunnitelman paikallisuutta kohtaan

Tässä luvussa esitetään tulokset tutkimusongelmaan 1.4., joka koskee opetussuunnitelman paikallisuutta. Opettajat olivat samaa mieltä seuraavien opetussuunnitelman paikallisuuden tärkeyttä kuvaavien väittämien kanssa (täysin samaa mieltä ja jokseenkin samaa mieltä olleiden prosentiosuudet laskettu yhteen):

- x29 Luulen, että koulukohtainen opetussuunnitelma vaikuttaa myönteisellä tavalla opetustyöhön koulussamme 69 %
- x30 Paikallinen opetussuunnitelma edesauttaa joustavaa vuorovaikutusta ympäröivän yhteiskunnan kanssa 75 %
- x32 Paikallinen opetussuunnitelma auttaa merkittävästi opetuksen lähtökohtien hakemista läheltä oppilaan kokemuspiiriä 80 %

Tulosten perusteella opettajat näyttävät suhtautuvan hyvin myönteisesti paikalliseen opetussuunnitelmaan. Tätä osoittaa se, että enemmistö opettajista ovat samaa mieltä väittämien kanssa. Väitteen x30 ja x32 kanssa täysin eri mieltä olleita ei ollut yhtään, väitteen x29 kohdalla heitä oli yksi. Osa, noin neljännes, opettajista on epävarmoja, he eivät osaa sanoa. Nämä opettajat saattavat olla kokemattomia opettajia, jotka eivät

tiedä vaikuttaako opetussuunnitelman paikallisuus myönteisesti opetustyöhön. Suurin osa opettajista on kuitenkin tottunut opetussuunnitelman paikallisuuteen ja pitää sitä hyvänä asiana.

#### 7.1.4 Opettajien halukkuus kehittää opetussuunnitelmaa ja koulua

Tässä luvussa esitetään tulokset tutkimusongelmaan 1.5., joka koski opettajien kehittämishalukkuutta. Opettajat kokevat yleensä kehittämistyön koulun arkea virkistävänä, he ovat enimmäkseen myönteisiä koulun ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Tässä tutkimuksessa suurin osa opettajista edusti seuraavia näkemyksiä. Luku kertoo väittämän kanssa täysin samaa mieltä ja jokseenkin samaa mieltä olleet, näiden prosenttiosuudet on laskettu yhteen.

x24	Mikäli koululla on opetussuunnitelmaan tai muuhun koulutyöhön liittyviä kehittämisajatuksia, haluan toimia aktiivisesti niiden hyväksi	86 %
x25	Opettajat ovat halukkaita kehittämään koulua	76%
x26	Koen pystyväni toteuttamaan muutoksia koulussani	75 %
x27	Koulussamme ollaan tietoisia koulun kehittämisen suunnasta	68 %
x28	Kehittäminen on koulussamme luonteva osa arkista työtä	57 %

Tulokset kuvastavat hyvin sitä, että opettajat ovat halukkaita koulun kehittämiseen ja kokevat koulun kehittämistyön tärkeänä. Osa (19 %) opettajista ei koe kehittämistä luontevaksi arkisen aherruksen lomassa. Lisäksi väite x28 sai kaikkein eniten “en osaa sanoa”-vastauksia (23 %) kehittämishalukkuutta kuvaavista väitteistä. Tämä voi johtua siitä, että opettajat saattavat kokea koulun kehittämisen ylimääräisenä työtehtävänä muun koulutyön ohessa.

## 7.2 Opettajien työtä kuvaavat summamuuttujat

### 7.2.1 Summamuuttujien muodostaminen faktorianalyysin avulla

Tarkastelun luotettavuuden parantamiseksi yksittäisten osioiden sijaan aineistosta rakennettiin summamuuttujia. Tätä varten aineistoa tarkasteltiin eksploraatiivisen faktorianalyysin avulla. Sen tuloksena nimitettiin yksitoista faktoria (kysymykset x12 - x52). Eksploraatiivisen faktorianalyysin suoritusvaiheet ovat Nummenmaan ym. (1997, 243) mukaan: faktoreiden lukumäärän arviointi, faktorointi eli faktoreiden eristäminen, rotaatio ja tulkinnat sekä faktoripistemäärien laskeminen. Faktoreiden lukumäärää voidaan arvioida tilastollisesti analyysiin valittujen  $x$ -muuttujien otoskorrelaatiomatriisin  $R$  avulla. Tärkeintä on silloin  $R$ :n ominaisarvot. Nyrkkisääntönä pidetään, että valitaan niin monta faktoria kuin on yli ykkösen olevia ominaisarvoja. Tätä sääntöä ei kuitenkaan pidä soveltaa kirjaimellisesti. (Nummenmaa ym. 1997, 241 - 245.)

Nummenmaan ym. (1997) mukaan faktoroinnin yhteydessä saadaan myös lopullisia tuloksia, jotka koskevat muuttujien kykyä mitata faktoreita. Tätä kykyä kutsutaan kommunaliteetiksi, jota merkitään symbolilla  $h^2$ . Mitä suurempi muuttujan kommunaliteetti, sitä enemmän se mittaa faktorirakennetta. (Nummenmaa ym. 1997, 244.) Kommunaliteetin tulisi olla suurempi kuin .30 (Dillon & Goldstein 1984, 69). Käytin faktoroinnissa pääakseliratkaisua (principal axis solution). Rotaatiomenetelmänä käytin suorakulmaista varimax-rotaatiota, jonka avulla Nummenmaan ym. (1997, 245) mukaan latausrakenne pyritään saamaan sellaiseksi, että siinä on vain suuria tai lähellä nollaa olevia latauksia.

Faktorianalyysit tehtiin erikseen kyselylomakkeen kahdelle sisällöllisesti erilaiselle osa-alueelle. Näistä ensimmäiseen osaan kuuluivat osiot, jotka käsittelivät opetuksen suunnittelua, opetussuunnitelman käyttöä sekä opetusmenetelmiä. Toinen osa kattoi osiot, jotka koskivat koulun työskentelyilmapiiriä. Kokeilin useita erilaisia ratkaisuja faktoreiden määrän suhteen. Jos olisin noudattanut mekaanisesti yleisintä faktoreiden lukumäärän määrittely tapaa (ominaisarvo  $>1$ ) ensimmäiseen osaan olisi tullut kaksitoista faktoria ja toiseen neljä. Nämä ratkaisut eivät kuitenkaan olleet tulkinnallisesti selkeitä ja hyviä. Aineiston ensimmäisestä osasta tehtiin analyysit 5 - 10 faktorille, näistä kahdeksan faktorin ratkaisu osoittautui tulkinnallisesti

selkeimmäksi; siinä aineistosta erottui myös opetussuunnitelman paikallisuutta mittaava faktori. Kahdeksaa suuremmissa ratkaisuisa useista faktoreista olisi tullut vain yhden tai kahden muuttujan faktoreita. Toisesta osasta osoittautui parhaaksi kolmen faktorin ratkaisu.

### 7.2.2 Opetuksen suunnittelua ja opetusmenetelmiä kuvaavat summamuuttujat

Seuraavissa taulukoissa esitetään faktoreihin perustuvat summamuuttujat. Faktorilatauksia merkitään  $\lambda$ :lla ja kommunaliteetteja  $h^2$ :lla. Ensimmäiselle faktorille (taulukko 5) latautuvat osiot, jotka kuvaavat suhtautumista koulun kehitysohjelmaan. Tähän liittyy opettajan oma kokemus siitä, miten muut opettajat osallistuvat kehittämiseen ja miten opettaja tuntee itse voivansa osallistua kehitysohjelmaan. Koulukohtainen opetussuunnitelma on yksi koulun kehittämisen välineistä, joten faktorissa näkyy myös sen kokeminen myönteisesti kehittämisen kannalta. Faktorin reliabiliteettiä kuvaavaksi  $\alpha$ -kertoimeksi saatiin .80, mikä osoittaa, että sisäinen reliabiliteetti on erittäin hyvä.

TAULUKKO 5. Faktori 1: Myönteinen suhtautuminen koulun kehittämiseen

Muuttuja	$\lambda$	$h^2$	Sisältö
x28	.82	.72	Kehittäminen on koulussamme luonteva osa arkista työtä
x27	.72	.72	Koulussamme ollaan tietoisia koulun kehittämisen suunnasta
x29	.60	.57	Luulen, että koulukohtainen opetussuunnitelma vaikuttaa myönteisellä tavalla opetustyöhön koulussamme
x23	.60	.59	Viimeisen kolmen vuoden aikana koulussani on tapahtunut useita koulun toimivuutta edistäviä muutoksia
x25	.53	.52	Opettajat ovat halukkaita kehittämään koulua
x26	.52	.56	Koen pystyväni toteuttamaan muutoksia koulussani

Toiselle faktorille (taulukko 6) kertyivät muuttujat, jotka kuvaavat opettajien asennoitumista opetussuunnitelmaa kohtaan ja opetussuunnitelman merkityksen tärkeyttä omassa opetuksessa. Faktori kuvaa kielteistä opetussuunnitelmaan

suhtautumista sekä oppikirjakeskeisyyttä opetuksen suunnittelussa. Faktorin  $\alpha$ -kertoimeksi tuli .72, sisäinen reliabiliteetti oli hyvä.

TAULUKKO 6. Faktori 2: Kielteinen asennoituminen opetussuunnitelmaa kohtaan

Muuttuja	$\lambda$	$h^2$	Sisältö
x12	.68	.63	Käytössä oleva opetussuunnitelma on minulle melko etäinen asia, hallinnollinen asiakirja, jolla ei ole työni kannalta mitään käytännön merkitystä
x51	.62	.61	En pidä tärkeänä opetussuunnitelmaa opetuksessani
x19	.55	.54	Saattaisin selvitä työssäni ilman kirjoitettua opetussuunnitelmaa
x13	.47	.58	Opetuksen kannalta kaikki tarpeellinen on esitetty riittävän selvästi oppikirjoissa ja opettajan oppaissa
x21	.47	.49	Koen opetussuunnitelman työtäni hankaloittavana tekijänä

Faktori 3 (taulukko 7) kuvaa yksilöllisyyden huomioimista opetuksessa. Tähän liittyy yksilöllisten ohjeiden antaminen ja yksilöllinen opettaminen. Tällainen opettaminen on eriyttävää, mikä näkyy myös faktorin sisällössä. Faktoriin latautui hyvin myös keskustelevaa opetustapaa mittaava muuttuja. Faktorin  $\alpha$ -kertoimeksi tuli .71, joten sisäinen reliabiliteetti on hyvä.

TAULUKKO 7. Faktori 3: Yksilöllisyyden huomioiminen opetuksessa

Muuttuja	$\lambda$	$h^2$	Sisältö
x40	.64	.62	Annan ohjeita yksittäisille oppilaille
x43	.63	.54	Eriytän opetusta
x41	.59	.60	Annan ohjeita oppilasryhmille
x38	.54	.39	Käytän keskustelevaa opetustapaa
x46	.52	.57	Opetukseni suuntautuu yksittäisiin oppilaisiin

Faktori 4 (taulukko 8) kuvaa oppikirjakeskeisyyttä sekä opetuksessa että opetuksen suunnittelussa. Tähän liittyy myös opettajajohtoinen kyselevä tietojen kontrollointi. Faktoriin latautui myös eheyttämistä mittaava muuttuja, oppikirjakeskeiset opettajat



eivät koe luontevaksi eheyttää opetustaan. Faktorin  $\alpha$ -kertoimeksi tuli .74, mikä osoittaa hyvää sisäistä reliabiliteettia.

TAULUKKO 8. Faktori 4: Oppikirjakeskeisyys

Muut- tuja	$\lambda$	$h^2$	Sisältö
x17	.70	.72	Etenen opetuksessani pääasiallisesti oppikirjojen sisällön ja jäsentelyn mukaisesti
x22	.70	.68	Kun etenen oppikirjan mukaan eri oppiaineissa, saavutan myös parhaiten opetussuunnitelman tavoitteet, koska oppikirjathan rakentuvat opetussuunnitelmille
x50	.64	.55	Pidän tärkeänä opetuksessani oppikirjaa
x37	.40	.40	Kontrolloin oppilaiden tietoja kyselemällä
x18	.39	.63	Etenen opetuksessani mieluummin oppiainekohtaisesti, enkä pidä itselleni luontevana tapana eheyttää opetusta

Viides faktori (taulukko 9) kuvaa tilannekohtaisuuden korostumista opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Tilannekohtaisuutta korostava opettaja ei yleensä suunnittele opetustaan etukäteen. Vähäinen opetuksen suunnittelu ei ole kirjallista vaan tapahtuu ajatuksen tasolla. Toisin sanoen opetus on suunnittelematonta tilanteen mukaan toimimista. Faktorin  $\alpha$ -kertoimeksi tuli .82, mikä on erittäin hyvä.

TAULUKKO 9. Faktori 5: Tilannekohtaisuuden korostuminen opetuksen suunnittelussa

Muut- tuja	$\lambda$	$h^2$	Sisältö
x14	.89	.74	Minulla ei ole tapana tehdä kirjallista ennakkosuunnitelmaa siitä, miten etenen opetuksessani
x16	.77	.72	Suurin osa opetukseni suunnittelusta ei ole kirjallista. Teen sitä "omassa päässäni", mutta en kirjoita juuri mitään paperille
x15	.59	.61	Opetus hoituu mielestäni luontevimmin kulloisenkin tilanteen mukaan ilman erillistä ennakkosuunnittelua

Faktori 6 (taulukko 10) kuvaa aktiivisen vuorovaikutuksen merkityksen korostamista kaikessa koulutyössä. Muuttujat kuvaavat persoonallisuuttaan tärkeänä pitäviä opettajia, jotka korostavat opetuksessaan vuorovaikutusta. Muuttuja x24 kuvaa opettajan muihin opettajiin suuntautuvaa vuorovaikutusta. Lisäksi se kuvaa opettajan aktiivisuutta kehitystyön hyväksi. Projektityön käyttäminen opetuksessa kuvaa myös pyrkimystä oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen, keskusteluun ja pohdintaan. Faktorin  $\alpha$ -kertoimeksi tuli .62, mikä osoittaa kohtalaista sisäistä reliabiliteettia.

TAULUKKO 10. Faktori 6: Vuorovaikutuksen korostaminen koulutyössä

Muuttuja	$\lambda$	$h^2$	Sisältö
x24	.57	.64	Mikäli koululla on opetussuunnitelmaan tai muuhun koulutyöhön liittyviä kehittämisajatuksia, haluan toimia niiden hyväksi
x48	.57	.61	Pidän tärkeänä opetuksessani opettajan persoonallisuutta
x49	.51	.60	Pidän tärkeänä opetuksessani vuorovaikutusta oppilaiden kanssa
x39	.50	.60	Organisoin oppilaiden itseohjautuvaa projektityöskentelyä

Opettajajohtoisuuden faktori 7 (taulukko 11) kuvaa opettamistapaa, jossa korostuu opettajan ohjeiden mukaan työskentely sekä opetuksen kohdentaminen suurelle joukolle. Faktori on tietyllä tavalla vastakohta vuorovaikutteiselle opettamiselle sekä yksilöllisen opetuksen korostamiselle. Faktorin  $\alpha$ -kertoimeksi tuli .66, mikä on kohtalainen.

TAULUKKO 11. Faktori 7: Opettajajohtoisuus

Muuttuja	$\lambda$	$h^2$	Sisältö
x42	.70	.61	Annan ohjeita koko luokalle
x44	.54	.46	Opetukseni on kohdennettu koko luokalle

Faktori 8 (taulukko 12) kuvaa suhtautumista opetussuunnitelman paikallisuuteen. Samalla se kuvaa opetussuunnitelman kehittämistä itsearvioinnin avulla. Faktorin  $\alpha$ -kertoimeksi tuli .68, joten sisäinen reliabiliteetti on kohtalainen.

TAULUKKO 12. Faktori 8: Opetussuunnitelman paikallisuuden korostaminen

Muuttuja	$\lambda$	$h^2$	Sisältö
x32	.76	.58	Paikallinen opetussuunnitelma auttaa merkittävästi opetuksen lähtökohtien hakemista läheltä oppilaan kokemuspiiriä
x30	.50	.48	Paikallinen opetussuunnitelma edesauttaa joustavaa vuorovaikutusta ympäröivän yhteiskunnan kanssa
x31	.42	.59	Opetussuunnitelman tulisi perustua jatkuvaan koulun itsearviointiin

### 7.2.3 Koulun työskentelyilmapiiriä kuvaavat summamuuttujat

Seuraavat kolme faktoria muodostettiin kyselylomakkeen loppuosan työilmapiiriä koskevista muuttujista. Faktori 9 (taulukko 13) kuvaa, miten opettajat kokevat työyhteisönsä ilmapiirin. Se kuvaa opettajanhuoneen ilmapiiriä, kollegiaalista yhteistyötä, suhdetta esimieheen sekä vuorovaikutuksen avoimuutta. Faktorin sisäinen reliabiliteetti on erittäin hyvä,  $\alpha$ -kertoimeksi tuli .89.

TAULUKKO 13. Faktori 9: Työilmapiirin kokeminen positiiviseksi ja kannustavaksi

Muuttuja	$\lambda$	$h^2$	Sisältö
x65	.85	.71	Työskentely miellyttävien työtovereiden seurassa
x64	.81	.85	Miellyttävä ilmapiiri opettajainhuoneessa
x58	.73	.82	Yhteishenki opettajainhuoneessa
x62	.65	.66	Työtovereilta saatu tuki ja kannustus
x59	.60	.54	Mahdollisuus saada tarvittaessa apua työtovereilta
x66	.46	.36	Esimiehen kannustus
x60	.45	.48	Opettajakunnan halu kehittää omaa työyhteisöään
x63	.38	.48	Mahdollisuus vaihtaa mielipiteitä ja kokemuksia toisten opettajien kanssa

Toisessa työyhteisöä kuvaavassa faktorissa (taulukko 14) korostuu, kuinka opettajat kokevat voivansa vaikuttaa koulun yhteiseen kehittämiseen. Faktorin  $\alpha$ -kertoimeksi tuli .85, mikä osoittaa erittäin hyvää sisäistä reliabiliteettia.

TAULUKKO 14. Faktori 10: Mahdollisuus vaikuttaa koulun kehittämiseen

Muuttuja	$\lambda$	$h^2$	Sisältö
x61	.73	.63	Mahdollisuus ottaa osaa tavoitteiden asetteluun
x55	.72	.71	Mahdollisuus vaikuttaa koulun sisäisiin päätöksiin
x57	.67	.56	Mahdollisuus osallistua kouluyhteisön kehittämiseen

Kolmas työyhteisöön liittyvä faktori (taulukko 15) kuvaa taas opettajan mahdollisuuksia kehittää itseään työyhteisössään. Se kuvaa myös oman onnistumisen ja edistymisen kokemuksia. Sisäistä reliabiliteettiä kuvaavaksi  $\alpha$ -kertoimeksi tuli .75, mikä osoittaa hyvää luotettavuutta.

TAULUKKO 15. Faktori 11: Mahdollisuus kehittää ja toteuttaa itseään

Muuttuja	$\lambda$	$h^2$	Sisältö
x68	.85	.61	Mahdollisuus toteuttaa itseään
x67	.80	.60	Mahdollisuus suunnitella oma työ itsenäisesti
x69	.60	.52	Mahdollisuus kehittää ja tutkia ideoita
x56	.35	.32	Onnistumisen ja edistymisen kokemukset työssä

#### 7.2.4 Opettajan suunnittelun ja opetuksen kehittämisen yhteys työskentelyilmapiiriin

Seuraavissa taulukoissa (taulukot 16 & 17) esitetään faktorointiin perustuvat summamuuttujat siten, että muuttujan nimen ja lyhenteen lisäksi mainitaan siinä mukana olleiden muuttujien lukumäärä sekä näille muuttujille laskettu, sisäistä reliabiliteettiä mittaava tunnusluku Cronbachin  $\alpha$ .

TAULUKKO 16. Opettajan työtä kuvaavat summamuuttujat, joihin aineisto tiivistettiin

Lyhenne	Muuttujan nimi	Muuttujien lukumäärä	Cronbachin $\alpha$
KehMyön	Myönteinen suhtautuminen koulun kehittämiseen	6	.80
OpsKiel	Kielteinen asennoituminen opetussuunnitelmaa kohtaan	5	.72
Yksilö	Yksilöllisyyden huomioiminen opetuksessa	5	.71
Oppkirj	Oppikirjakeskeisyys	5	.74
TilanKoh	Tilannekohtaisuuden korostuminen opetuksen suunnittelussa	3	.82
Vuorvaik	Vuorovaikutuksen korostaminen koulutyössä	4	.62
Opejoht	Opettajajohtoisuus	2	.66
PaikOps	Opetussuunnitelman paikallisuuden korostaminen	3	.68

TAULUKKO 17. Koulun työilmapiiriä kuvaavat summamuuttujat.

Lyhenne	Muuttujan nimi	Muuttujien lukumäärä	Cronbachin $\alpha$
Positiiv	Työilmapiirin kokeminen positiiviseksi ja kannustavaksi	8	.89
MahdVaik	Mahdollisuus vaikuttaa koulun kehittämiseen	3	.85
MahdKeh	Mahdollisuus kehittää ja toteuttaa itseään	4	.75

Tässä luvussa esitetään tulokset tutkimusongelmaan 1.6., joka koskee opettajien kehittämishalukkuuden ja työskentelyilmapiirin yhteyttä toisiinsa. Lisäksi esitetään summamuuttujien välisiä yhteyksiä. Summamuuttujien välisiä yhteyksiä tarkasteltiin Pearsonin tulomomentti-korrelaatiokertoimen avulla (ks. taulukko 18). Taulukko osoittaa, että opettajien työilmapiiriä kuvaavat muuttujat (Positiiv, MahdVaik & MahKeh) korreloivat keskenään positiivisesti hyvin voimakkaasti. Kaikkein voimakkaimmin työyhteisöä kuvaavat muuttujat olivat yhteydessä kehittämismyönteisyyden (KehMyön) kanssa. Tämä kuvaa sitä, että itseään kehittävät ja työyhteisön kehittämiseen positiivisesti suhtautuvat opettajat kokevat ilmapiirin positiivisesti. Kehittämismyönteiset (KehMyön) opettajat ovat myös

vuorovaikutteisia (Vuorvaik) opetuksessaan, niiden välillä on positiivinen korrelaatio. Vuorovaikutteisuus (Vuorvaik) korreloi positiivisesti yksilöllisyyden korostamisen (Yksilö) kanssa. Vuorovaikutusta (Vuorvaik) korostavat opettajat suhtautuvat myönteisesti opetussuunnitelman paikallisuuteen (PaikOps), näiden välillä erittäin voimakas positiivinen korrelaatio.

TAULUKKO 18. Summamuuttujien väliset korrelaatiot

Muuttuja	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 KehMyön	-										
2 OpsKiel	.07	-									
3 Yksilö	.10	-.17	-								
4 Oppkirj	-.05	.39***	-.21*	-							
5 Tilanne	.16	.32**	-.12	.16	-						
6 Vuorvaik	.04	-.29**	.28**	-.30**	-.28**	-					
7 Opejoht	.03	.14	.07	.25**	-.12	-.02	-				
8 PaikOps	-.00	-.30**	.20*	-.19	-.19*	.35***	.08	-			
9 Positiiv	.49***	.02	-.04	.05	.06	.16	.07	.32**	-		
10Mahdvaik	.71***	.06	-.09	-.03-	.22*	.01	-.02	.06	.56***	-	
11Mahdkeh	.45***	-.04	.01	-.17	-.01	.32**	.02	.06	.30**	.45***	-

\*p < .05 \*\*p < .01 \*\*\*p < .001

Kielteinen suhtautuminen opetussuunnitelmaa kohtaan (OpsKiel) ja oppikirjakeskeisyys (OppKirj) korreloivat myös voimakkaasti keskenään. Tämän mukaan oppikirjakeskeiset opettajat suhtautuisivat kielteisesti opetussuunnitelmaan. Tutkimuksen tulosten perusteella voi päätellä, että oppikirjakeskeiset opettajat eivät ole kovinkaan vuorovaikutteisia ja yksilön tarpeita huomioivia, lisäksi he eivät koe paikallista opetussuunnitelmaa tärkeäksi. Tästä kertoo oppikirjakeskeisyyden (Oppkirj) negatiivinen korrelaatio vuorovaikutuksen (Vuorvaik) ja opetussuunnitelman paikallisuuden korostamisen (PaikOps) sekä yksilöllisyyden huomioimisen (Yksilö) välillä. Oppikirjakeskeisyyden (Oppkirj) ja opettajajohtoisuuden (OpeJoht) välillä on positiivinen korrelaatio. Tilannekohtainen suunnittelutapa (Tilanne) on yhteydessä kielteiseen suhtautumiseen opetuksen suunnitteluun sekä opetussuunnitelmaan (OpsKiel). Tilannekohtaisuus (Tilanne) korreloi negatiivisesti vuorovaikutteisuuden (Vuorvaik) kanssa. Eli sellainen

opettaja, joka ei suunnittele opetustaan etukäteen ja toimii oppitunneilla syntyneiden tilanteiden mukaan, ei korosta vuorovaikutusta opetuksessaan eikä pidä opettajan persoonallisuutta tärkeänä.

### 7.3 Opettajaryhmien väliset erot opetukseen liittyvissä asioissa

Opettajat ovat erilaisia opetuksensa suunnittelijoita ja opetussuunnitelman merkitys on heille jokaiselle henkilökohtainen. Opettajat ovat myös erilaisia asennoitumisessaan opettamiseen, opettajuuteen ja oppilaisiin. Oletin eroja löytyvän aikaisempaan tutkimukseen tukeutuen (esim. Kosunen 1994) ainakin työkokemuksen (x2) ja sukupuolen (x1) mukaan. Lisäksi halusin tutkia oletin eroja aineenopettajien, luokanopettajien ja rehtoreiden (x3) välillä.

#### 7.3.1 Työkokemuksen pituuden yhteys opettajan työhön

Tässä luvussa esitetään tulokset tutkimusongelmaan 2.1., eli millainen yhteys työkokemuksella on opetukseen liittyviin asioihin. Tätä vertailua varten tehtiin yksisuuntainen varianssianalyysi, jossa verrattiin summamuuttujien keskiarvojen eroja työkokemuksen mukaan. Parivertailussa käytettiin Tukeyn testiä.

Työkokemuksella oli yhteys oppikirjakeskeisyyteen (Oppkirj) siten, että oppikirjakeskeisimpiä olivat ne, joilla oli työkokemusta yli 15 vuotta tai alle 3 vuotta (ks. liite 2). Työkokemus oli yhteydessä myös työilmapiiriin kokemiseen (Positiiv) siten, että yli 15 vuotta töissä olleet kokivat sen kaikkein positiivisimmaksi ja kannustavimmaksi, kun taas 12 - 15 vuotta töissä olleet kokivat ilmapiirin vähiten positiiviseksi. Yli 15 vuotta töissä olleet tunsivat myös voivansa vaikuttaa koulun kehittämiseen kaikista eniten (MahdVaik). Työkokemuksen yhteys kielteiseen asennoitumiseen opetussuunnitelmaa kohtaan (OpsKiel) sekä tilannekohtaisuuden korostamiseen opetuksen suunnittelussa (Tilanne) lähestyi tilastollista merkitsevyyttä. Yli 15 vuotta töissä olleet asennoituivat kielteisimmin opetussuunnitelmaa kohtaan, he korostivat myös opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa tilannekohtaisuutta. Kaikista vähiten tilannekohtaisuutta korostivat alle 3 vuotta ja 12 - 15 vuotta töissä olleet.

### 7.3.2 Nais- ja miesopettajien erot suhtautumisessa opetuksen suunnitteluun, koulun kehittämiseen sekä opetustapoihin

Tässä luvussa esitetään tulokset tutkimusongelmaan 2.2. Naisten ja miesten eroja opetukseen liittyvissä asioissa tarkasteltiin keskiarvoja vertailemalla. Summamuuttujien keskiarvojen eroja naisilla ja miehillä vertailtiin riippumattomien otosten t-testin avulla (ks. liite 3).

Opettajan sukupuoli oli yhteydessä opettajajohtoisiin opetusmenetelmiin (OpeJoht) sekä opetussuunnitelman paikallisuuden merkityksen korostamiseen (PaikOps). Tulosten mukaan naisopettajat käyttävät useammin opettajajohtoisia menetelmiä kuin miesopettajat. Tulos oli lähes tilastollisesti merkitsevä ( $p = .05$ ). Naisopettajien opetus ja ohjeiden anto kohdistuu enemmän koko luokalle. Paikallisuuden korostamisessa sukupuolten välinen ero oli tilastollisesti merkitsevä ( $p = .03$ ). Naisopettajat kokevat opetussuunnitelman paikallisuuden opetuksessaan ja opetuksen suunnittelussa tärkeämpänä verrattuna miesopettajien suhtautumiseen.

### 7.3.3 Työskentelypaikkakunnan yhteys opettajan työhön

Tässä luvussa esitetään tulokset tutkimusongelmaan 2.3., eli millainen yhteys työskentelypaikkakunnalla on opetukseen liittyviin asioihin. Tätä vertailua varten tehtiin yksisuuntainen varianssianalyysi, jossa verrattiin summamuuttujien keskiarvojen eroja kunnan mukaan. Parivertailussa käytettiin Tukeyn testiä (ks. liite 4).

Työskentelypaikkakunnalla oli yhteys opettajan myönteiseen suhtautumiseen koulun kehittämiseen (KehMyön). Parivertailu osoitti, että Karstulassa, Kyyjärvellä ja Saarijärvellä työskentelevät suhtautuivat koulun kehittämiseen myönteisemmin verrattuna Kivijärvellä työskenteleviin. Keskiarvoja tarkastellessa huomaa myös, että Pylkönmäellä työskentelevät suhtautuivat myönteisemmin verrattuna Kivijärvellä työskenteleviin. Tämä ei näy parivertailussa Pylkönmäellä työskentelevien kohdalla, syynä saattaa olla tutkittavien henkilöiden pieni määrä ( $n = 5$ ) tai hajonta.

Työskentelypaikkakunnalla oli yhteys myös oppikirjakeskeisyyteen (Oppkirj).



Kannonkoskella työskentelevät olivat oppikirjakeskeisimpiä ja Kyyjärvellä työskentelevät taas vähiten oppikirjakeskeisiä. Koulun työilmapiiri (Positiiv) ja tilannekohtainen opetus (Tilanne) erosivat lähes tilastollisesti merkitsevästi työskentelypaikkakunnan mukaan. Pylkönmäellä työskentelevät kokivat työilmapiirin kaikkein kannustavimpana ja positiivisimpana, kun taas Kivijärvellä työskentelevät kokivat ilmapiirin vähiten kannustavana.

Opetussuunnitelman paikallisuuden (PaikOps) korostaminen ei ollut yhteydessä työskentelypaikkakuntaan. Paikallista opetussuunnitelmaa pidettiin tärkeänä kaikissa kunnissa ( $\bar{x} = 3.89 - 4.08$ ).

#### 7.3.4 Opettajien erot toimenkuvan mukaan suhtautumisessa opetuksen suunnitteluun, koulun kehittämiseen sekä opetustapoihin

Tässä luvussa esitetään tulokset tutkimusongelmaan 2.4., eli millaisia eroja luokanopettajien, aineenopettajien ja rehtoreiden välillä on opetukseen liittyvissä asioissa. Tätä vertailua varten tehtiin yksisuuntainen varianssianalyysi, jossa verrattiin summamuuttujien keskiarvojen eri opettajaryhmien mukaan (ks. liite 5). Parivertailussa käytettiin Tukeyn testiä.

Kehitysmyönteisyys (KehMyön) erosi eri opettajaryhmillä siten, että luokanopettajat ja rehtorit suhtautuivat koulun kehittämiseen myönteisemmin kuin aineenopettajat. Samoin luokanopettajat ja rehtorit kokivat mahdollisuutensa vaikuttaa koulun kehittämiseen (MahdVaik) suuremmaksi kuin aineenopettajat. Kielteinen suhtautuminen (OpsKiel) opetussuunnitelmaan erosi lähes tilastollisesti merkitsevästi siten, että luokan- ja aineenopettajat suhtautuivat kielteisemmin opetussuunnitelmaan kuin rehtorit. Myös työilmapiirin kokeminen positiiviseksi ja kannustavaksi (Positiiv) erosi eri opettajaryhmien välillä lähes tilastollisesti merkitsevästi siten, että rehtorit kokivat ilmapiirin positiivisemmaksi kuin luokan- ja aineenopettajat.

Lisäksi tein tarkentavan varianssianalyysin eri luokka-asteilla opettavien opettajien välillä. Ainoastaan kehitysmyönteisyys (KehMyön) erosi tilastollisesti merkitsevästi ( $F(4,105) = 4.05, p = .004$ ) eri luokka-asteilla opettavien opettajien välillä. Ala-asteen (1 - 6 lk) opettajat suhtautuivat koulun kehittämiseen

myönteisemmin kuin yläasteen (7 - 9 lk) opettajat. Parivertailussa tilastollisesti merkitsevä ero oli ensimmäisen ja toisen luokan opettajien ( $\bar{x} = 4.07$ ) ja yläasteen opettajien ( $\bar{x} = 3.50$ ) välillä.

Tilannekohtainen suunnittelu (Tilanne) erosi lähes tilastollisesti merkitsevästi ( $F(4,105) = 2.29, p = .06$ ) eri luokka-asteilla opettavien opettajien välillä siten, että 3 - 4 -luokan ( $\bar{x} = 2.79$ ) ja 5 - 6 -luokan ( $\bar{x} = 2.61$ ) opettajien suunnittelu oli tilannekohtaisempaa kuin 1 - 2 -luokan ( $\bar{x} = 2.20$ ) ja 7 - 9 -luokan ( $\bar{x} = 2.14$ ) opettajien. Alkuopetuksessa (1 - 2 lk) ja yläasteella opettavat opettajat näyttävät siis suunnittelevan enemmän opetustaan etukäteen kuin 3 - 6 -luokilla opettavat opettajat.

## 8 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että suurin osa opettajista kokee opetuksensa suunnittelun tarpeelliseksi. Suunnittelutavoissa ja siinä, mihin perustaa oman suunnittelunsa on sen sijaan eroja opettajien välillä. Opetussuunnitelmaa ei koettu kaikkein merkittävämmäksi asiaksi opettajan työssä, mutta kuitenkin suurin osa opettajista suhtautui myönteisesti opetussuunnitelmaan, eikä ainakaan kokenut sitä työtään hankaloittavaksi tekijäksi. Myös Kosusen (1994) mukaan opetussuunnitelman painoarvo opettajan työssä on muuttunut entistä tärkeämmäksi ja opettajat suhtautuvat siihen aiempaa myönteisemmin.

Opettajan kokemuksen pituuden havaittiin olevan yhteydessä siihen, miten he suhtautuvat opetussuunnitelmaan. Negatiivinen suhtautuminen lisääntyi kokemuksen myötä. Yli 15 vuotta töissä olleet opettajat suhtautuivat kielteisimmin opetussuunnitelmaan. Työkokemuksen pituus oli yhteydessä myös siihen, että kokeneimmat opettajat olivat kaikkein oppikirjakeskeisimpiä. Myös nuoret alle kolme vuotta töissä olleet opettajat olivat oppikirjakeskeisiä. Kosusen (1994) tutkimuksen mukaan kokeneet 8 - 15 vuotta töissä olleet opettajat kokivat opetussuunnitelman tärkeänä opetuksen kehittämisen välineenä. Luulen eron johtuvan siitä, että Kosusen (1994) tutkimuksessa kokeneet opettajat olivat opetussuunnitelman laadinnassa mukana olleita ja aktiivisia koulun kehittäjiä. Linnansaaren (1998, 136 - 138) mukaan koulun kehittämiseen myönteisesti

suhtautuvat opettajat ovat oppilaskeskeisempiä ja uskovat oppilaskeskeisyyden parantavan oppimistuloksia.

Tässä tutkimuksessa mukana olleet yli 15 vuotta töissä olleet edustavat 60- ja 70-luvulla valmistuneita, jolloin Karin (1988, 46 - 49) mukaan behavioristisen oppimiskäsityksen asema oli vahva Suomessa. Karin (1988, 46 - 49) mukaan behavioristinen oppimiskäsitys näkyy juuri oppikirjasidonnaisuutena. Se voi heijastua myös oppikirjojen ja opettajan oppaiden koettuun tärkeään merkitykseen opetuksen suunnittelussa sekä opetussuunnitelman merkityksen vähäisyytenä. Hyvin kokeneet opettajat hallitsevat opetustilanteet rutiinilla ja heidän suunnittelunsa on hyvin tilannekohtaista. Nuoret opettajat puolestaan eivät hallitse vielä niin hyvin tilannekohtaista opetusta. 12 - 15 vuotta työskennelleiden kohdalla tilannekohtaisuus oli vähäistä, mutta tulokseen voi vaikuttaa vastaajien pieni määrä.

Oppikirjalla on ollut perinteisesti keskeinen merkitys opettajan työssä (esim. Jauhiainen 1995; Kosunen 1994; Kari 1988). Varsinkin opettajajohtoisia opetustapoja käyttävät opettajat ovat olleet oppikirjakeskeisiä. Näyttää kuitenkin siltä, että oppikirjakeskeisyys on vähentynyt hieman ja opettajat eivät käytä enää niin opettajajohtoisia opetustapoja kuin ennen. Tätä kuvaa mielestäni se, että väittämän "etenen opetuksessani pääasiallisesti oppikirjojen sisällön jäsentelyn mukaisesti" kanssa samaa mieltä oli vain puolet, kun Kosunen vuonna 1994 tehdyssä tutkimuksessa heitä oli 10 % enemmän. Samaa kertoo oppikirjan merkityksen vähyys verrattuna opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. Opetuksessa korostetaan ihmisten välistä suoraa molemmin puolista vuorovaikutusta, ja oppikirjat eivät ole enää kaikkein keskeisimpiä. Tämä näkyy myös opetuksen suunnittelussa: vuorovaikutuksen suunnittelu on noussut tärkeään asemaan (Clark & Peterson 1986, 261 - 262). Kosunen (1994) mukaan vuorovaikutteisen opetustavan hyvä hallinta vaatii opettajalta taitoja ja myös kokemusta. Siksi vähemmän kokeneiden opettajien työtavat olivat pääsääntöisesti opettajajohtoisia ja oppikirjakeskeisiä. (Kosunen 1994, 286 - 287.)

Opettajien suunnittelun kehittymistä kuvaa opetuskokonaisuuksien laajeneminen, kun sitä vertaa Kosunen (1994) tuloksiin. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajat suunnittelevat ajallisesti melko laajoja kokonaisuuksia. Luontevimmat suunnittelujaksot olivat lukuvuosi, lukukausi ja jakso. Oletettavasti

suurin osa varsinkin luokanopettajista ajattelee jakson olevan teemaan verrattavissa oleva ajanjakso. Opettajat pitivät näitä tärkeimpinä suunnittelujaksoina. Pidemmän ajan suunnitelmia tarkennetaan lyhyemmän ajan suunnitelmilla, jotka koskevat viikkoa, päivää ja oppituntia. Kosusen (1994, 172) mukaan luokanopettajien tärkein suunnittelujakso oli viikko, mutta myös hänen tutkimuksessaan näkyi pitkän aikavälin suunnittelu (lukuvuosi ja -kausi).

Kosusen (1994) tutkimuksen mukaan noin puolet (49 %) vastanneista opettajista ilmoitti suunnittelevansa opetuksensa pääsääntöisesti kirjallisesti ja noin puolet (49 %) pääsääntöisesti mentaalisesti siten, etteivät he tee suunnitelmistaan kirjallisia muistiinpanoja. Tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaiset, tosin pääsääntöisesti kirjallisesti suunnittelevia oli hieman enemmän (60 %) kuin ei-kirjallisesti suunnittelevia (38 %). Yhden väittämän perusteella ei kuitenkaan voi tehdä kovin luotettavia johtopäätöksiä, luvut antavat lähinnä vain suuntaa opettajien suunnittelusta.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opetussuunnitelman paikallisuus koettiin tärkeäksi. Opettajat kokevat paikallisuuden mahdollisuutena opetuksen ja koulun kehittämiseen. Paikallinen opetussuunnitelma tuo joustavuutta opetustyöhön, sen avulla on helpompi huomioida myös yksilölliset tarpeet, sekä opettajan omat että oppilaiden. Naiset kokevat miehiin verrattuna paikallisuuden tärkeämpänä. Opetussuunnitelman paikallisuuden tärkeyttä kuvaa, että se ei eronnut työskentelypaikkakunnan mukaan. Kaikissa kunnissa suhtauduttiin keskimäärin myönteisesti opetussuunnitelman paikallisuuteen ja paikalliseen itsearviointiin sekä kehittämiseen. Paikallista opetussuunnitelmaa tehdessään opettajat saavat toteuttaa itseään ja he tuntevat tekevänsä itselleen hyödyllistä ja tärkeää suunnittelutyötä.

Opettajat ovat tutkimusten mukaan kehittämishaluisia ja kokevat kehittämisen mielekkääksi (esim. Syrjäläinen 1997; Leino & Leino 1993). Kehittämistyö on raskasta, joten opettajien keskinäinen tuki toisilleen ja kouluyhteisön työskentelyilmapiiri ovat tärkeitä kehitystyön onnistumiselle (Sahlberg 1996; Nias ym. 1992). Jos koulussa on positiivinen ja kannustava ilmapiiri, opettajat kokevat mahdolliseksi oman itsensä ja koko kouluyhteisön kehittämisen. Avoin vuorovaikutus opettajien kesken vaikuttaa hyvän ilmapiirin syntymiseen. Opettajista kokeneimmat kokivat ilmapiirin positiivisimmaksi ja he myös tunsivat voivansa

vaikuttaa eniten koulun kehittämiseen. 12 - 15 vuotta työskennelleet kokivat ilmapiirin ja mahdollisuutensa kehittämiseen negatiivisimmin. Tämän ikäryhmän pieni koko aineistossa kuitenkin vähentää tuloksen luotettavuutta. Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että kehitysmuutosmyönteisyys oli vahvasti yhteydessä koulun työilmapiiriin. Voidaan olettaa, että opettajien henkinen hyvinvointi ja oman työn tärkeäksi kokeminen sekä ympäröivän yhteisön arvostus heijastuvat opettajien työilmapiiriin ja kehittämismuutosmyönteisyyteen. Kunnallisen koulutoimen yksi koulutuksen kehittämiskeino voisi olla myönteisen työilmapiirin tukeminen, jolloin voitaisiin antaa vauhtia koulun sisäiselle kehittämiselle.

Eri opettajaryhmät erosivat toisistaan siten, että rehtorit suhtautuivat koulun kehittämiseen myönteisimmin kuin aineenopettajat. Se tuntuu luonnolliselta, koska kehitystyön johtaminen on osa rehtoreiden työtehtävää (Tukiainen 1999). Toisaalta kehitystyön pitäisi kuulua kaikkien opettajien työtehtäviin. Luokanopettajat suhtautuivat kaikista myönteisimmin kehitystyöhön. Luokanopettajista alkuopetuksessa (1 - 2 lk) työskentelevät suhtautuivat kaikkein myönteisimmin. Voidaankin kysyä, reagoivatko alkuopettajat herkimmin uudistuksiin ja ovatko he muita valmiimpia kehittämään koulua? Luokanopettajat ja rehtorit kokivat myös mahdollisuutensa vaikuttaa koulun kehittämiseen paremmiksi kuin aineenopettajat.

Aineisto kerättiin kyselymenetelmällä, joka perustuu itsearviointiin. Tällöin pyrkimys vastata sosiaalisesti suotavalla tavalla voi vaikuttaa tuloksiin. Pyrin osoittamaan kyselylomakkeen etusivulla, että aineisto tullaan käsittelemään luottamuksellisesti niin, ettei tuloksista voi tunnistaa yksittäisen henkilön mielipiteitä. Tästä huolimatta muuttamassa lomakkeessa näkyi arkuutta, opettaja ei ollut vastannut kaikkiin kysymyksiin. Tuloksia arvioitaessa on otettava huomioon myös se, että osa opettajista jätti lomakkeen täyttämättä ja palauttamatta kokonaan. On vaikeaa arvioida, mistä tämä johtuu: suhtautuivatko vastaamattomat opettajat kaikkein kielteisimmin koulun kehittämiseen ja kokivatko he koulun ilmapiirin negatiivisimmin? Heidän opetuksensa suunnittelu ja opetussuunnitelman käyttö jäävät kuitenkin tässä yhteydessä arvioimatta.

Kyselylomakkeeseen liittyy paljon tekijöitä, jotka on huomioitava tuloksia analysoitaessa. Tämä tutkimus kattaa vain osan opettamisen kokonaisuudesta, mm. opetusmetodien osalta tutkimus olisi vaatinut syventäviä haastatteluja sekä opetuksen

havainnointia. Esimerkiksi opettajajohtoisuuden summamuuttuja ei kata kovinkaan laajasti kaikkea opettajajohtoisista opetusmetodeista. Tulosten yleistettävyyttä koko maamme opettajakuntaan rajoittaa otoksen pienuus ja sen rajoittuminen etupäässä maaseutupaikkakunnille. Mikäli mukana olisivat olleet suuremmat kaupungit, tulokset voisivat olla jossain määrin erilaisia. Täytyy huomioida myös, että opettajien ikäjakauma oli tässä tutkimuksessa painottunut yli 15 vuotta työssä olleisiin.

Opettajan kehittymisen ja koulun työskentelyilmapiirin parantamisen kannalta olisi tärkeää tutkia tarkemmin, miten nämä vaikuttavat toisiinsa. Lisäksi tarvitaan tietoa siitä, miten opettajat käytännössä suunnittelevat opetustaan ja millaiseksi he itse haluaisivat opetussuunnitelman kehittyvän. Laadullisella tutkimuksella voitaisiin selvittää tarkemmin, millä toimilla kehittämistyötä voitaisiin tukea niin, että opettajat kokisivat sen myönteiseksi.

## LÄHTEET

- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Helsinki: WSOY.
- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta. Helsinki: WSOY.
- Atjonen, P. 1993. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitos. Acta Universitatis Ouluensis, sarja E:11.
- Atjonen, P. 1994. Peruskoulun kasvatus- ja opetustyön päämäärät. Teoksessa Kinoss, S. (toim.) 1994. Uudistuva peruskoulu. Peruskoulun opetussuunnitelmien laadinta. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus, 107 - 133.
- Borg, W. & Gall, M. 1989. Educational research: An Introduction. Viides painos. New York: Longman.
- Carmines, E. & Zeller, R. 1979. Reliability and validity assessment. Beverly Hills: Sage Publications.
- Clark, C. & Peterson, P. 1986. Teachers' thought processes. Teoksessa Wittrock, M. (toim.) 1986. Handbook of Research on Teaching. New York: MacMillan, 255 - 296.
- Doll, W. 1989. Foundations for a post-modern curriculum. Journal of Curriculum Studies 21 (3), 243 - 253.
- Eggleston, J. 1977. Sociology of the school curriculum. London: Routledge & Kegan Paul.
- Erätuuli, M., Leino, J. & Yliluoma, P. 1994. Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Fullan, M. 1992. Henkilöstön kehittäminen - oppilaitoksen kehittäminen. Teoksessa Hämäläinen, K. & Mikkola, A. (toim.) 1992. Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 85 - 118.
- Grundy, S. 1987. Curriculum: Product or praxis. London: The Falmer Press
- Gröndahl, M., Piekkari, U. & Rassi A-L. 1994. Työstämme yhdessä opetussuunnitelmaa. Helsinki: Painatuskeskus.
- Halliday, J. 1999. Political liberalism and citizenship education: towards curriculum reform. British Journal of Educational Studies 40 (1), 43 - 55.

- Hertzog, N. 1997. The creation of a school and curriculum reform. *Journal of Curriculum Studies* 29 (2), 209 - 231.
- Hirsjärvi, S. 1991. Kasvatuksen arvoperusta ja päämäärät. Teoksessa Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1991. *Johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: WSOY, 45 - 63.
- Hirsjärvi, S. 1997. Sivistysihanteet koulutuksen arviointiperustana. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) 1997. *Onnistuuko oppiminen - oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa*. Helsinki: Opetushallitus, 5 - 17.
- Holmes, B. & McLean, M. 1989. *The Curriculum. A comparative perspective*. London: Unwin Hyman Ltd.
- Hopkins, D. 1992. *Evaluation for school development*. Buckingham: Open University Press.
- Jackson, P. (toim.) 1992. *Handbook of research on curriculum. A Project of the American Educational Research Association*. New York: MacMillan.
- Jakku-Sihvonen, R. 1995. Arviointitiedon merkityksestä. Teoksessa Niemi, E. & Louekoski, H. (toim.) 1995. *Opetustoimen arviointi kunnassa*. Helsinki: Opetushallitus, 9 - 11.
- Jauhiainen, P. 1995. Opetussuunnitelmatyö koulussa. Muuttuuko yläasteen opettajan työ ja ammattikuva? Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 154.
- Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999 - 2001. 1999.
- Joyce, B. & Showers, B. 1988. *Student achievement through staff development*. New York: Logman.
- Jyrinki, E. 1974. *Kysely ja haastattelu tutkimuksessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kangasniemi, E. (toim.) 1985. *Opetussuunnitelma ja sen toimeenpano. Koulutustutkimuksen päivät Jyväskylän yliopistossa 27. - 28.3.1985. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita: 268*.
- Kari, J. 1988. *Luokanopettajan oppikirjasidonnaisuus. Tutkimus ympäristöopin ja maantiedon opetuksesta peruskoulun ala-asteella*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A:14.
- Kari, J. (toim.) 1994. *Didaktiikka ja opetussuunnittelu*. Porvoo: WSOY.



- Kari, J. & Huttunen, J. 1981. Johdatus kasvatuksen ongelmien tutkimiseen. Helsinki: Otava.
- Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista - opettajat oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana ja työyhteisönsä uudistajana. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) 1993. Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 21, 66 - 89.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1992. Kohti yhteistoiminnallista koulukulttuuria - koulujohdollinen koulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa Hämäläinen, K. & Mikkola, A. (toim.) 1992. Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 31 - 56.
- Konttinen, R. 1980. Testiteoria. Johdatus kasvatus- ja käyttäytymistieteelliseen mittauksen teoriaan. Helsinki: Gaudeamus.
- Korkeakoski, E. 1997. Opettajan tavoitetietoisuus opetuksessa ja oppimisessa. Tampereen yliopiston julkaisuja A: 533.
- Korkeakoski, E. 1990. Opetussuunnitelma opettajan näkökulmasta peruskoulun alasteella. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimusraportteja A:45.
- Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 20.
- Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. 1998. Helsinki: Opetushallitus.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1996. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.
- Lahdes, E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Lahelma, E. 1993. Britannian koulunuudistuslaki ja kansallinen opetussuunnitelma. Kasvatus 24 (2), 144 - 152.
- Lampinen, O. 1998. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Helsinki: Gaudeamus.
- Laukkanen, R. 1997a. Manageristinen näkökulma koulutuksen arviointiin. Kasvatus 28 (4), 351 - 363.
- Laukkanen, R. 1997b. Kansainvälinen kehitys peilaa kansallista. Teoksessa Laukkanen, R. (toim.) 1997. OECD-maiden koulutuspolitiikan analyysi. Helsinki: Opetushallitus., 9 - 14.

- Leimu, K. 1985. Monikasvoinen opetussuunnitelma. Teoksessa Kangasniemi, E. (toim.) 1985. Opetussuunnitelma ja sen toimeenpano. Koulutus- tutkimuksenpäivät Jyväskylän yliopistossa 27. - 28.3.1985. Kasvatus- tieteiden tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita: 268, 19 - 40.
- Leino, A-L & Leino, J. 1993. Tutkiva opettaja opetuksen ja koulun kehittäjänä. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) 1993. Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 21, 90 - 98.
- Leino, J. 1993. Developing staff - developing curriculum. Teoksessa Ropo, E. & Jaakkola, R. 1993. Developing education for lifelong learning. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja A: 52, 32 - 40.
- Linnansaari, H. 1998. Yksin vai yhdessä? Opetustaan ja kouluun kehittämään valikoituva opettaja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 189.
- Lyytinen, H., Jokinen, H. & Rask, S. 1986. Koulutuksen tuloksellisuuden prosessi-arvioinnista. Muistio kouluhallitukselle 15.12.1986.
- Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Malinen, P. 1994. Opiskeluympäristön muodostaminen oppimiskeskukseen. Helsinki: Opetushallitus.
- Mehtäläinen, J. 1994. Elämää akvaariossa. Kokemuksia koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön ensivaiheista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatus- tieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B:88.
- Mäkitalo, J. 1996. Opetussuunnitelma on kirjoitettu. Muuttuiko mikään? Luokanopettaja 4/96, 46 - 47.
- Nias, J., Southworth, G. & Campbell, P. 1992. Whole school curriculum development in the primary school. London: The Falmer Press.
- Niemi, E., Kimari, M. & Yrjölä, P. 1995. Kunnan opetustoimen arviointia. Teoksessa Niemi, E. & Louekoski, H. (toim.) 1995. Opetustoimen arviointi kunnassa. Helsinki: Opetushallitus, 47 - 55.

- Niemi, E. & Louekoski, H. (toim.) 1995. Opetustoimen arviointi kunnassa. Helsinki: Opetushallitus.
- Niemi, H. 1993. Tutkimuksen merkitys opettajan ammatin kehittämisessä. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) 1993. Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 21, 52 - 65.
- Nikkanen, P. 1991. Vapaakuntakokeilu kunnan koulutoimen kehittämisessä. Teoksessa Kangasniemi, E. & Saari, H. (toim.) 1991. Arviointia ja ajatuksia koulun kehittämisestä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja B:69, 1 - 7.
- Nikki, K. 1999. Uudet koululait haaste kunnalliselle demokratialle. Kuntien ja koulujen päättäjäröoli korostuu. Keskisuomalainen 6.1.1999, 2.
- Norris, N., Asplant, R., MacDonald, B., Schostak & Zamorksi, B. 1996. Arviointiraportti peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksesta. Helsinki: Opetushallitus.
- Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1996. Tutkimusaineiston analyysi. Helsinki: WSOY.
- Ojala, I. 1997. Koulu vapautuu - kuka tekee valinnat? Suomen kuntaliiton tutkimuksia 72.
- Ojanen, S. 1993. Tieteen ja tutkimuksen merkitys opettajan ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) 1993. Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 21, 27 - 39.
- Page, R. 1998. Moral aspects of curriculum: making kids care' about school knowledge. *Journal of Curriculum Studies* 30 (1), 1 - 26.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Popkewitz, T. 1997. The production of reason and power: curriculum history and intellectual traditions. *Journal of Curriculum Studies* 29 (2), 131 - 164.

- Rasila, M. & Nygård, M. 1995. Arviointi kuntien näkökulmasta. Teoksessa Niemi, E. & Louekoski, H. (toim.) 1995. Opetustoimen arviointi kunnassa. Helsinki: Opetushallitus, 57 - 60.
- Robinson, P. 1981. Perspectives on the sociology of education. An introduction. London: Routledge & Kegan Paul.
- Rogers, B. 1997. Informing the shape of the curriculum: new views of knowledge and its representation in schooling. *Journal of Curriculum Studies* 29 (6), 683 - 710.
- Ropo, E. 1991. Opettajan eksperttityden kehittyminen - tutkimustuloksia ja näkökulmia. *Aikuiskasvatus* 11 (3), 153 - 163.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 119.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Helsinki: WSOY.
- Salo, R. (toim.) 1998. Sivistystoimen ajantieto 1998. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Saylor, J. & Alexander, W. 1966. Curriculum planning for modern schools. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Shkedi, A. 1996. School-based workshops for teacher participation in curriculum development. *Journal of Curriculum Studies* 28 (6), 699 - 711.
- Simola, H. 1998. Constructing a school-free pedagogy: decontextualization of Finnish state educational discourse. *Journal of Curriculum Studies* 30 (3), 339 - 356.
- Stufflebeam, D. 1976. Evaluating the Context, Input, Process & Product of Education. International Congress of Physical Education. Jyväskylä.
- Sulkunen, P. 1998. Johdatus sosiologiaan - käsitteitä ja näkökulmia. Helsinki: WSOY.
- Suutarinen, S. 1992. Herbartilainen pedagoginen uudistus Suomen kansakoulussa vuosisadan alussa (1900 - 1935). Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 90.
- Syrjäläinen, E. 1994. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ja koulukulttuurin muutos. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 134.

- Syrjäläinen, E. 1997. Arvioinnin avulla laatua kouluihin - markkinahumua vai koulurealismia. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 11/1997.
- Tukiainen, K. 1999. Peruskoulun rehtorin toimintaprofiili. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 206.
- von Wright, J. 1994. Oppimiskäsitysten historiaa ja pedagogisia seurauksia. 2., painos. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Väljärvi, J. 1991. Uudistavan opetussuunnitelma-ajattelun lähtökohtia. Teoksessa Kangasniemi, E. & Saari, H. (toim.) 1991. Arviointia ja ajatuksia koulun kehittämisestä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja B:69, 1 - 7, 59 - 69.
- Wärneryd, B. 1986. Att fråga: Om frågekonstruktion vid intervju- och postenkäter. Stockholm: Statistiska Centralbyrån.
- Ängeslevä, M. 2000. Koulu on kokonaisuus. Opettaja 5, 15 - 16.

## LIITE 1: Kyselylomake ja prosentuaaliset vastausjakaumat

## TAUSTATIEDOT (Ympyröi tai täydennä.)

		%
1. Sukupuoli	1 nainen	67
	2 mies	33
		(n=110)

		%
2. Opettajankokemus yhteensä	1 alle 3 v.	10
	2 4 - 7 v.	13
	3 8 - 11 v.	9
	4 12 - 15 v.	6
	5 yli 15 v.	62
		(n=108)

		%
3. Toimenkuva	1 luokanopettaja	55
	2 aineenopettaja	39
	3 rehtori	6
		(n=108)

## 4. Aineenopettaja, mitkä ovat opettamasi aineet?

---



---

## 5. Ammattiin valmistumisvuosi \_\_\_\_\_ (esim. 72) ja koulutus:

	%
1 ylempi korkeakoulututkinto	46
2 alempi korkeakoulututkinto	37
3 muu, mikä? _____	17
	(n=108)

Ammattiin valmistumisvuosi	%
60 - 64	7
65 - 69	18
70 - 74	12
75 - 79	16
80 - 84	19
85 - 89	7
90 - 94	9
94 - 99	12
	(n=103)

6. Luokka-aste, jolla opetan lv. 1999 – 2000:	%
1 1 – 2 lk	19
2 3 – 4 lk	13
3 5 – 6 lk	11
4 7 – 9 lk	31
useita vastauksia	26
	(n=110)

7. Luokkani oppilasmäärä on	%
1 alle 10	6
2 10 – 14	10
3 15 – 19	30
4 20 – 29	38
5 yli 30	1
useita vastauksia	15
	(n=106)

8. Kunta / kaupunki, jossa työskentelen:	%
1 Kannonkoski	10
2 Karstula	28
3 Kivijärvi	11
4 Kyyjärvi	16
5 Pylkönmäki	5
6 Saarijärvi	30
	(n=111)

9. Koulu / koulut, jossa työskentelen:

---

10. Oletko osallistunut kuntakohtaisen opetussuunnitelman laadintaan kunnassasi

1 kyllä.	Missä oppiaineissa? _____	%
	_____	68
2 en ole		32
		(n=110)

11. Oletko osallistunut täydennyskoulutukseen viimeisen kolmen vuoden aikana?

1 kyllä.	Millaiseen koulutukseen? _____	%
	_____	68
2 en ole		32
		(n=110)

## OPETUKSEN SUUNNITTELU JA OPETUSSUUNNITELMA

Seuraavissa esitetään väittämiä, joilla pyritään selvittämään näkemyksiäsi opetuksen suunnittelusta ja käytössä olevasta opetussuunnitelmasta. Kerro näkemyksesi ympäröimällä sen vaihtoehdon numero, joka on sinulle luontevin tapa ajatella ja parhaiten kuvaa sinun tapaasi ajatella ja työskennellä. Vaihtoehdot ovat

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

12. Käytössä oleva opetussuunnitelma on minulle melko etäinen asia, hallinnollinen asiakirja, jolla ei ole työni kannalta mitään käytännön merkitystä.

1	2	3	4	5
22%	56%	5%	16%	1% (n=110)

13. Opetuksen kannalta kaikki tarpeellinen on esitetty riittävän selvästi oppikirjoissa ja opettajan oppaissa.

1	2	3	4	5	11%
47%	3%	37%	2% (n=108)		

14. Minulla on tapana tehdä kirjallinen ennakkosuunnitelma siitä miten etenen opetuksessani.

1	2	3	4	5
5%	24%	3%	44%	25% (n=109)

15. Opetus hoituu mielestäni parhaiten ja luontevimmin kulloisenkin tilanteen mukaan ilman erillistä ennakkosuunnittelua.

1	2	3	4	5
29%	47%	6%	17%	1% (n=108)

16. Suurin osa opetukseni suunnittelusta ei ole kirjallista. Teen sitä "omassa" päässäni", mutta en kirjoita juuri mitään paperille.

1	2	3	4	5
8%	52%	2%	30%	8% (n=108)

17. Etene opetuksessani pääasiallisesti oppikirjojen sisällön ja jäsentelyn mukaisesti.

1	2	3	4	5
9%	33%	5%	49%	3% (n=107)

18. Etene opetuksessani mieluummin oppiainekohtaisesti, enkä pidä itselleni luontevana tapana eheyttää opetusta.

1	2	3	4	5
17%	36%	19%	25%	3% (n=108)



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

19. Saattaisin selvittää työssäni ilman kirjoitettua opetussuunnitelmaa.

1	2	3	4	5
7%	32%	21%	32%	8% (n=110)

20. Tänä vuonna opettamani luokka-asteen opetussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet ovat minulle hyvin tutut.

1	2	3	4	5
2%	14%	2%	56%	26% (n=109)

21. Koen opetussuunnitelman työtäni hankaloittavana ja rajoittavana tekijänä.

1	2	3	4	5
51%	38%	9%	2%	0% (n=110)

22. Kun etenen oppikirjan mukaan eri oppiaineissa, saavutan myös parhaiten opetussuunnitelman tavoitteet, koska oppikirjathan rakentuvat opetussuunnitelmille.

1	2	3	4	5
8%	41%	18%	32%	1% (n=106)

23. Viimeisen kolmen vuoden aikana koulussani on tapahtunut useita koulun toimivuutta edistäviä muutoksia.

1	2	3	4	5
6%	23%	28%	40%	3% (n=109)

24. Mikäli koululla on opetussuunnitelmaan tai muuhun koulutyöhön liittyviä kehittämisajatuksia, haluan toimia aktiivisesti niiden hyväksi.

1	2	3	4	5
0%	2%	12%	51%	35% (n=109)

25. Opettajat ovat halukkaita kehittämään koulua.

1	2	3	4	5
0%	8%	16%	60%	16% (n=109)

26. Koen pystyväni toteuttamaan muutoksia koulussani.

1	2	3	4	5
0%	9%	16%	56%	19% (n=110)

27. Koulussamme ollaan tietoisia koulun kehittämisen suunnasta.

1	2	3	4	5
3%	14%	15%	52%	16% (n=110)

28. Kehittäminen on koulussamme luonteva osa arkista työtä.

1	2	3	4	5
1%	18%	23%	53%	5% (n=108)

29. Luulen, että koulukohtainen opetussuunnitelma vaikuttaa myönteisellä tavalla opetustyöhön koulussamme.

1	2	3	4	5
1%	5%	25%	60%	9% (n=109)

30. Paikallinen opetussuunnitelma edesauttaa joustavaa vuorovaikutusta ympäröivän yhteiskunnan kanssa.

1	2	3	4	5
0%	5%	20%	59%	16% (n=107)

31. Opetussuunnitelman tulisi perustua jatkuvaan koulun itsearviointiin.

1	2	3	4	5
1%	5%	11%	46%	37% (n=109)

32. Paikallinen opetussuunnitelma auttaa merkittävästi opetuksen lähtökohtien hakemista läheltä oppilaan kokemuspiiriä.

1	2	3	4	5
0%	8%	12%	58%	22% (n=106)

33. Millainen on mielestäsi toimiva ja hyödyllinen opetussuunnitelma? \_\_\_\_\_

---



---

## OPETUSMUODOT

Kuinka usein käytät opetuksessasi seuraavia toimintoja?

1 hyvin harvoin	2 harvoin	3 silloin tällöin	4 usein	5 hyvin usein
-----------------	-----------	-------------------	---------	---------------

34. Käytän luennoivaa opetustapaa

1	2	3	4	5
16%	28%	42%	14%	0% (n=109)

35. Käytän tietokonetta opetuksessa

1	2	3	4	5
19%	23%	40%	13%	5% (n=109)

	1 hyvin harvoin	2 harvoin	3 silloin tällöin	4 usein	5 hyvin usein
36. Opetan luokkatilan ulkopuolella, lähiympäristössä	1 17%	2 21%	3 41%	4 18%	5 3% (n=108)
37. Kontrolloin oppilaiden tietoja kyselemällä	1 1%	2 5%	3 22%	4 55%	5 17% (n=108)
38. Käytän keskustelevaa opetustapaa	1 1%	2 1%	3 16%	4 59%	5 23% (n=109)
39. Organisoin oppilaiden itseohjautuvaa projektityöskentelyä	1 7%	2 18%	3 43%	4 23%	5 9% (n=108)
40. Annan ohjeita yksittäisille oppilaille	1 0%	2 0%	3 11%	4 45%	5 44% (n=109)
41. Annan ohjeita oppilasryhmille	1 0%	2 1%	3 14%	4 50%	5 35% (n=110)
42. Annan ohjeita koko luokalle	1 0%	2 3%	3 4%	4 48%	5 45% (n=109)
43. Eriytän opetusta	1 0%	2 4%	3 36%	4 45%	5 15% (n=109)
44. Opetukseni on kohdennettu koko luokalle	1 1%	2 4%	3 23%	4 54%	5 18% (n=108)
45. Opetukseni suuntautuu oppilasryhmille	1 0%	2 4%	3 37%	4 53%	5 6% (n=106)
46. Opetukseni suuntautuu yksittäisiin oppilaisiin	1 1%	2 9%	3 39%	4 34%	5 17% (n=108)
47. Muita tärkeitä toimintoja opetuksessasi?					

Kuinka tärkeänä pidät opetuksessasi seuraavia asioita?

1 ei lainkaan tärkeää	2 vain vähän tärkeää	3 melko tärkeää	4 tärkeää	5 erittäin tärkeää
-----------------------	----------------------	-----------------	-----------	--------------------

48. Opettajan persoonallisuutta

1	2	3	4	5
0%	0%	8%	39%	53% (n=109)

49. Opettajan vuorovaikutusta oppilaiden kanssa

1	2	3	4	5
0%	0%	1%	26%	73% (n=110)

50. Oppikirjaa

1	2	3	4	5
1%	19%	50%	25%	5% (n=108)

51. Opetussuunnitelmaa

1	2	3	4	5
0%	10%	43%	40%	7% (n=109)

52. Yhteistyötä muiden opettajien kanssa

1	2	3	4	5
0%	4%	6%	48%	42% (n=110)

53. Mitä muuta pidät erityisen tärkeänä opetuksessasi? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

54. Jos tapanasi on suunnitella työtäsi myös kirjallisesti, niin merkitse tärkeysjärjestyksessä sinulle luontevimmat opetuksen suunnittelujaksot. Merkitse enintään kolme tärkeintä jaksoa (1., 2. ja 3.) Kirjoita järjestysnumero jakson nimen vieressä olevalle viivalle.

\_\_\_\_\_ lukuvuosi    \_\_\_\_\_ lukukausi    \_\_\_\_\_ jakso

\_\_\_\_\_ kuukausi    \_\_\_\_\_ viikko    \_\_\_\_\_ päivä

\_\_\_\_\_ oppitunti    \_\_\_\_\_ muu. Mikä? \_\_\_\_\_.

## TYÖYHTEISÖN KANNUSTAVUUS

Seuraavassa esitetään väittämiä, jotka koskevat ilmapiiriä työpaikallasi. Kerro näkemyksesi ympäröimällä sen vaihtoehdon numero, joka kuvaa parhaiten nykytilannetta. Vaihtoehdot ovat

1 puuttuu täysin	2 ei esiinny läheskään riittävästi	3 ei esiinny aivan riittävästi	4 esiintyy riittävästi	5 esiintyy erittäin huomattavasti
------------------	------------------------------------	--------------------------------	------------------------	-----------------------------------

### 55. Mahdollisuus vaikuttaa koulun sisäisiin päätöksiin

1	2	3	4	5
1%	7%	26%	55%	11% (n=109)

### 56. Onnistumisen ja edistymisen kokemukset työssä

1	2	3	4	5
1%	3%	30%	61%	5% (n=108)

### 57. Mahdollisuus osallistua kouluyhteisön kehittämiseen

1	2	3	4	5
0%	5%	15%	66%	14% (n=108)

### 58. Yhteishenki opettajainhuoneessa

1	2	3	4	5
0%	15%	17%	47%	21% (n=106)

### 59. Mahdollisuus saada tarvittaessa apua työtovereilta

1	2	3	4	5
1%	3%	12%	58%	26% (n=109)

### 60. Opettajakunnan halu kehittää omaa työyhteisöään

1	2	3	4	5
1%	5%	31%	56%	7% (n=107)

### 61. Mahdollisuus ottaa osaa tavoitteiden asetteluun

1	2	3	4	5
0%	3%	19%	69%	9% (n=105)

### 62. Työtovereilta saatu tuki ja kannustus

1	2	3	4	5
2%	6%	21%	55%	16% (n=110)

### 63. Mahdollisuus vaihtaa mielipiteitä ja kokemuksia toisten opettajien kanssa

1	2	3	4	5
0%	4%	14%	58%	24% (n=110)

1 puuttuu täysin	2 ei esiinny läheskään riittävästi	3 ei esiinny aivan riittävästi	4 esiintyy riittävästi	5 esiintyy erittäin huomattavasti
------------------	------------------------------------	--------------------------------	------------------------	-----------------------------------

## 64. Miellyttävä ilmapiiri opettajainhuoneessa

1	2	3	4	5
2%	7%	20%	47%	24% (n=107)

## 65. Työskentely miellyttävien työtovereiden seurassa

1	2	3	4	5
1%	3%	16%	55%	25% (n=110)

## 66. Esimiehen kannustus

1	2	3	4	5
3%	14%	21%	55%	7% (n=107)

## 67. Mahdollisuus suunnitella oma työ itsenäisesti

1	2	3	4	5
0%	0%	1%	39%	60% (n=110)

## 68. Mahdollisuus toteuttaa itseään

1	2	3	4	5
0%	0%	9%	45%	46% (n=110)

## 69. Mahdollisuus kehittää ja tutkia ideoita

1	2	3	4	5
2%	1%	7%	52%	38% (n=110)

## 70. Mitä sinä pystyt antamaan työyhteisöllesi?

---



---



---

KIITOS VASTAAMISESTA!

LIITE 2: Opettajien työtä ja koulun työilmapiiriä kuvaavien summamuuttujien yhteys työkokemuksen pituuteen

Muuttuja	Alle 3 v (n = 11)	4 - 7 v (n = 14)	8 - 11 v (n = 10)	12 - 15 v (n = 6)	yli 15 v (n = 67)	F	(df)	p	parivert.
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$				
	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.				
1 KehMyön	3.92	3.68	3.95	3.25	3.90	1.94	(4,103)	.11	
2 OpsKiel	2.15	2.16	2.17	2.20	2.53	2.23	(4,103)	.07	
3 Yksilö	4.31	4.06	4.07	4.17	3.89	2.03	(4,103)	1.00	
4 Oppkirj	3.11	2.69	2.63	3.00	3.21	3.17	(4,103)	.02	
5 Tilanne	1.92	2.15	2.62	1.89	2.62	2.14	(4,103)	.08	
6 Vuorvaik	4.32	4.18	4.27	4.25	4.03	1.31	(4,103)	.27	
7 Opejoht	4.45	4.07	4.15	4.08	4.04	.87	(4,102)	.49	
8 PaikOps	4.33	3.95	3.93	4.06	3.93	.90	(4,102)	.47	
9 Positiiv	3.64	3.40	3.53	2.97	3.70	2.47	(4,103)	.049	4 < 5
10 Mahdvaik	3.73	3.64	3.80	3.06	3.92	3.27	(4,102)	.01	4 < 5
11 Mahdkeh	4.25	4.09	4.43	4.13	4.22	.75	(4,103)	.56	

LIITE 3: Opettajan työtä ja koulun työilmapiiriä kuvaavien summamuuttujien yhteys opettajan sukupuoleen

Muuttuja	Nainen (n = 74)		Mies (n = 36)		t	(df)	p
	$\bar{x}$	s.d.	$\bar{x}$	s.d.			
1 KehMyön	3.78	.61	3.94	.66	-1.26	(108)	.21
2 OpsKiel	2.36	.68	2.54	.60	-1.31	(108)	.19
3 Yksilö	4.00	.48	3.92	.60	.69	(57.6)	.49
4 Oppkirj	3.05	.70	3.09	.65	-.30	(108)	.76
5 Tilanne	2.33	.98	2.67	1.01	-1.67	(108)	.10
6 Vuorvaik	4.13	.48	4.10	.56	.32	(108)	.75
7 Opejoht	4.19	.62	3.93	.68	1.98	(107)	.05
8 PaikOps	4.07	.56	3.79	.74	2.25	(107)	.02
9 Positiiv	3.59	.60	3.61	.67	-.17	(108)	.87
10MahdVaik	3.74	.60	3.90	.69	-1.26	(107)	.21
11MahdKeh	4.18	.51	4.30	.47	-1.13	(108)	.26



Liite 4: Opettajan työtä ja koulun työilmapiiriä kuvaavien kuvaavien summamuuttujien yhteys työskentelypaikkakuntaan

Muuttuja	1 Kannonkoski (n = 12)	2 Karstula (n = 31)	3 Kivijärvi (n = 12)	4 Kyyjärvi (n = 18)	5 Pylkönmäki (n = 5)	6 Saarijärvi (n = 32)	F	(df)	p	parivert.
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	s.d.			
1 KehMyön	3.74	3.90	3.18	4.08	3.97	3.90	.54	(5, 104)	.004	3<2, 4, 6
2 OpsKiel	2.50	2.57	2.30	2.35	2.36	2.33	.68	(5, 104)	.71	
3 Yksilö	4.05	3.97	3.90	4.09	3.80	3.94	.53	(5, 104)	.84	
4 Oppkirj	3.63	3.11	3.06	2.81	3.00	2.96	.72	(5, 104)	.036	
5 Tilanne	2.41	2.69	2.14	1.94	3.13	2.51	1.05	(5, 104)	.068	
6 Vuorvaik	4.15	4.09	4.10	4.17	4.00	4.14	.45	(5, 104)	.99	
7 Opejoht	4.33	3.90	3.96	4.09	4.40	4.23	.63	(5, 104)	.19	
8 PaikOps	4.08	3.89	4.06	4.00	4.03	3.98	.64	(5, 103)	.95	
9 Positiiv	3.36	3.63	3.25	3.71	4.17	3.64	.70	(5, 104)	.056	
10MahdVaik	3.56	3.84	3.44	3.78	3.87	3.97	.59	(5, 103)	.15	
11MahdKeh	4.02	4.26	3.96	4.42	4.10	4.22	.47	(5, 103)	.12	

LIITE 5: Opettajan työtä ja koulun työilmapiiriä kuvaavien summamuuttujien yhteys opettajan toimenkuvaan

Muuttuja	(1) Luokan- opettaja (n = 59)		(2) Aineen- opettaja (n = 42)		(3) Rehtori (n = 7)		F	(df)	p	parivert.
	$\bar{x}$	s.d.	$\bar{x}$	s.d.	$\bar{x}$	s.d.				
1 KehMyön	4.00	.53	3.57	.69	3.95	.40	6.61	(2,105)	.002	2 < 1
2 OpsKiel	2.47	.65	2.43	.69	1.89	.50	2.50	(2,105)	.09	
3 Yksilö	4.05	.46	3.85	.58	3.89	.42	2.04	(2,105)	.14	
4 Oppkirj	3.03	.69	3.12	.68	2.95	.59	.34	(2,105)	.71	
5 Tilanne	2.54	1.10	2.23	.81	2.67	1.00	1.47	(2,105)	.24	
6 Vuorvaik	4.12	.53	4.07	.49	4.39	.43	1.25	(2,105)	.29	
7 Opejoht	4.07	.60	4.21	.71	3.86	.69	1.20	(2,105)	.31	
8 PaikOps	3.90	.69	4.02	.58	4.33	.19	1.75	(2,105)	.18	
9 Positiiv	3.65	.64	3.48	.62	4.00	.24	2.52	(2,105)	.09	
10MahdVaik	3.93	.60	3.58	.65	4.10	.32	4.93	(2,105)	.009	2 < 1
11MahdKeh	4.27	.50	4.12	.49	4.46	.37	2.19	(2,105)	.12	