

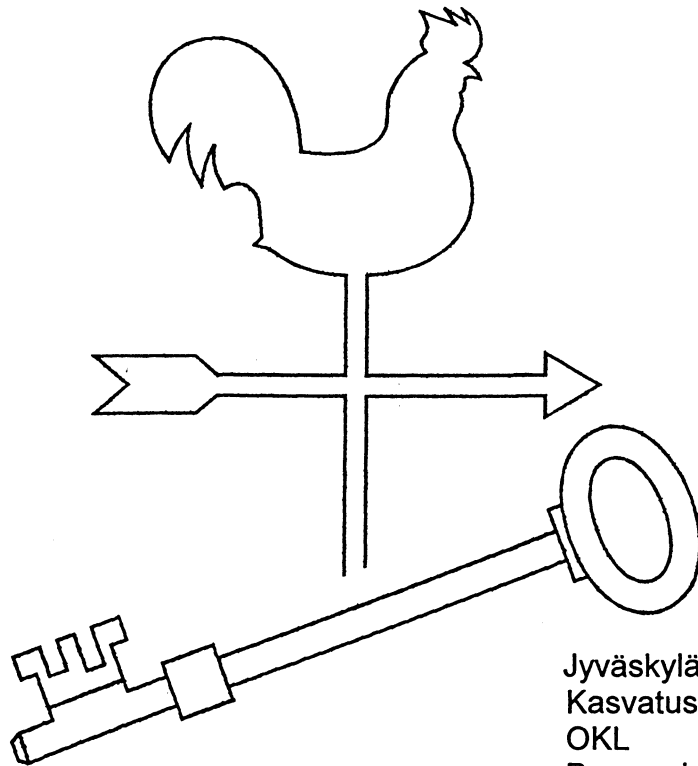
936/98

828

KOULUKOHTAISET OPETUSSUUNNITELMAT

- AVAIN KOULUN KEHITTÄMISEEN?

Kartoitus tamperelaisopettajien käsityksistä koulukohtaisten opetussuunnitelmien vaikuttavuudesta koulun kehittämisen välineenä



Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
OKL
Pro gradu-tutkielma
Riitta Juusenaho 1998

SISÄLLYSLUETTELO

1 Johdanto	5
2 Opetussuunnitelman määrittelyä	7
2.1 Mitä on opetussuunnitelma ?	7
3 Opetussuunnitelman kehityksestä	8
3.1 Näkökulma menneeseen	8
3.2 Kohti toimivaa opetussuunnitelmaa ?	9
3.3 Kaiken mullistava peruskoulu ?	11
3.4 Kaikkiko kultaa mikä kiiltää ?	12
3.5 Suomalainen peruskoulu 1990-luvulla	13
3.6 Koulukoodi – mitä se on ?	13
3.7 Lupa käyttää järkeä	14
3.8 Koulun muuttumattomuuden ongelma	16
3.8.1 Opettaja muutoksentehtijänä	18
3.8.2 Opetussuunnitelma rehtorin näkökulmasta	21
4 Opetussuunnitelma koulutyön välineenä	24
4.1 Koulukohtaisen opetussuunnitelman toteutuminen –opettajan ansa vai mahdollisuus ?	24
4.2 Tutkimuksen tuloksia	25
4.3 OK-projekti	27
4.4 Koulun opetussuunnitelman kehittyminen OK-projektissa	28
4.5 Koulun muutosprosessit	30
4.6 Halton-projekti	33
4.7 Halton-projektin tuloksia	35
5 Tutkimusongelmat	36
6 Perusjoukko ja otanta	36
7 Tutkimuksen suorittaminen	37
7.1 Tutkimusmenetelmä	37
7.2 Reliabiliteetti ja validiteetti	38
7.3 Kyselylomake	40
7.4 Aineiston tilastollinen käsittely	40
7.5 Haastattelu	41

8 Tuloksia		42
8.1 Klusteri no 1: Asenne opetussuunnitelmaan koulun kehittäjänä		42
Ydin 1.1 Onnistuminen ops–työssä		42
Ydin 1.2 Opetussuunnitelma–kielteisyys		43
Ydin 1.3 Opetussuunnitelman merkitys opettajalle		45
Ydin 1.4 Asenne opetussuunnitelman tulevaisuuteen		47
8.2 Klusteri no 2: Asenne työhön ja siinä tapahtunut muutos		48
Ydin 2.1 Muutos nähtävissä		48
8.3 Klusteri no 3: Asenne rehtorin osuuteen koulun kehittämisessä		49
Ydin 3.1 Rehtorin asenteen merkitys		49
Ydin 3.2 Rehtorin vaikutus onnistumiseen		50
8.4 Haastattelut		51
8.4.1 Ajatuksia ops–työstä kouluilla		51
8.4.2 Ajatuksia omasta asenteesta ja sen muuttumisesta		54
8.4.3 Ajatuksia rehtorista kouluyhteisön jäsenenä		55
9 Pohdintaa		57
9.1 Mikä on muuttunut ?		57
9.2 Rehtori minussa itsessäni		58
9.3 Matkalla tulevaisuuteen ?		59
10 Lähteet		61
Liitteet	liite 1. kyselykaavake	64
	liite 2. korrelaatiokertoimet	
	liite 3. klusteri no 1.	
	liite 4. klusterit no 2. ja 3.	

TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää tamperelaisopettajien asenteita koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan koulun kehittäjänä, heidän asenteitaan työssä tapahtuneisiin mahdollisiin muutoksiin ja heidän käsityksiään rehtorin merkityksestä ops–työn onnistumisessa ja koulun kehittymisessä yleensä.

Teoreettinen viitekehys esittelee opetussuunnitelman kehityshistoriaa kansallisella ja hiukan kansainväliselläkin tasolla sekä kolmea aiheeseen liittyvää varhempaa tutkimusta: Eija Syrjäläisen vuonna 1995 tekemää tutkimusta, Kaikkosen & Kohosen OK–projektia sekä kanadalaista Halton projektia.

Tutkimuksen perusjoukkona on Tampereen kaupungin ala–asteen koulut ja otantana näyte, joka käsittää kaikkiaan yhdeksän peruskoulua. Tutkimus suoritettiin lukukauden 1997–1998 aikana ensin kyselylomakkeen avulla ja myöhemmin vielä haastattelujen avulla. Kyselykaavakkeita lähetettiin kaikkiaan 187 ja palautuksia tuli 99. Vastausprosentti oli 52. Haastatteluja suoritettiin lopulta kaikkiaan kuusi. Aineistoa on käsitelty sekä kvalitatiivisen, että kvantitatiivisen tutkimuksen keinoin.

Tulokset osoittavat, että vaikka koulukohtaisia opetussuunnitelmia ei vastaajien keskuudessa pidetä opetuksen kannalta oleellisena opettajan työssä, ovat ne kuitenkin työprosessina käynnistäneet uudenlaisen työskentelykulttuurin kouluilla. Niiden uskotaan tulleen jäädäkseen ja kehittyäkseen. Aiempi julkinen moite koulujen omasta passiivisuudesta muutoksenhaussa näyttää kääntyneen pääläelleen koulujen erikoistuessa jopa niin, että sen katsotaan vaikuttavan haitallisesti suomalaisen peruskoulun henkeen ja kirjaimen.

Valtaosa vastaajista oli sitä mieltä, ettei opetussuunnitelman teko kuulu opettajille, mutta he eivät myöskään pitäneet kuntakohtaista opetussuunnitelmaa parhaana mahdollisena vaihtoehtona. Toisaalta viidennes vastaajista kokee työnsä nyt haasteellisemmaksi kuin ennen ops–työtä. Rehtorin roolin tärkeys koulun kehittämisessä korostuu tässä tutkimuksessa. Yksikään vastaajista ei ollut sitä mieltä, ettei rehtoria tarvita opetussuunnitelmatyön vetäjänä.

Asiasanat: opetussuunnitelma, koulun kehittäminen, kehittämistutkimus, rehtorin vaikutus

1. JOHDANTO

Opetustyön pitää olla tavoitteellista ja hyvin suunniteltua. Siksi opettajan työn pohjana on oltava opetussuunnitelma, jota toteuttaessaan hän tähtää oppilaan kannalta parhaaseen mahdolliseen oppimistulokseen. Nopeasti muuttuvassa ja kansainvälistyvässä maailmassa ei voida olettaa koululaitoksen pysyvän vuosikymmenien ajan staattisena instituutiona, jota kehitys ja muutos ei koskisi ja joka toteuttaisi yhä edelleen niitä tavoitteita joita sille on asetettu aikana, jolla on enää hyvin vähän yhteistä tämän päivän todellisuutemme kanssa. Saati oppijoiden tulevaisuuden kanssa.

Käsillä on kartoitus-tyyppinen tutkimus tamperelaisten ala-asteiden koulukohtaisten opetussuunnitelmien vaikuttavuudesta koulun kehittämisen välineenä. Tampereen kaupungissa, jossa itse toimin rehtorina ala-asteen koulussa, opetussuunnitelmatyö käynnistyi Akvaariokoulujen osalta vuonna 1992 ja muiden koulujen osalta 1994 Valtioneuvoston tehtyä päätöksen peruskoulun tuntijaosta. Samaan aikaan kaupungissamme, kuten koko valtakunnassa, alkoi kuitenkin laman myötä voimakas säästökausi. Resurssien pienennys, opetusryhmien kasvattaminen ja opettajien lomauttaminen aiheuttivat voimakkaita tunteita kouluväen keskuudessa, jota samanaikaisesti vaadittiin kehittämään koulua yhteiskunnan vaatimusten mukaisesti.

Toimiessani ala-asteiden yhdysrehtorina vuosina 1994–1997 vierailin useissa kouluissa ja tutustuin niiden opettajiin ja rehtoreihin viettäen hedelmällisiä keskusteluita koulujen opetussuunnitelmajärjestelmistä. Tuolloin mielessäni heräsi kiinnostus viimeisen koulureformimme vaikuttavuudesta. Ovatko koulukohtaiset opetussuunnitelmat se väline, jolla staattiseksi moitittua koululaitostamme muutetaan omaa työtään reflektoivaksi ja joustavaksi oppimiskeskukseksi? Muuttuuko sen myötä opettajan työ luokassa? Muuttuuko opettajan asenne työtään ja oppilastaan kohtaan? Jos muuttuu, niin miten? Miten tähän muutokseen vaikuttaa koulun rehtori ja hänen asenteensa?

Tutkimusote tässä tutkimuksessa on humanistinen ja tavoitteena holistinen näkemys vallitsevista kouluoloista ja niiden kehittämismahdollisuuksista koulukohtaisen opetussuunnitelman avulla. Tutkimus on suoritettu lukuvuoden 1997–1998 aikana yhdeksässä tamperelaiskoulussa. Kuutta kyselyyn vastanneista opettajista on lisäksi haastateltu ymmärryksen lisäämiseksi. Tuloksia on analysoitu sekä kvalitatiivisen että kvantitatiivisen tutkimuksen keinoin. Näin on pyritty saamaan esille runsasta ja laajaa tietoa sellaisistakin tutkimuksen piirteistä, jotka eivät tutkijaa itseään kiinnosta, mutta jotka voivat lukijan kannalta olla mielenkiintoisia. Tässä tutkimuksessa tutkijaa

ei niinkään kiinnosta vastaajien ikäjakauma tai sukupuoli, vaan tutkimuksella pyritään lähinnä löytämään vastauksia laadullisella tasolla. Kehittykö koulu?

Tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä on pyritty lisäämään korrelaatioiden avulla, triangulaation kautta sekä selostamalla tutkimuksen kulkua mahdollisimman tarkkaan. Kyselykaavakkeen ja haastattelujen tuloksia vertaamalla on myös pyritty tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseen. Tutkijan kunnianhimoisena pyrkimyksenä on tutkimuksen käytännön relevanssin korkea taso ja sen kautta ymmärryksen lisääminen siitä, mikä on tamperelaiskoulujen nykytila ja miten kouluja parhaiten voitaisiin auttaa niiden kehittämissyrkimyksissä.

Tutkimustulokset osoittavat muutosta koulujen perinteisissä työskentelykäytännöissä vaikka suoraa ohjantavaikutusta koulukohtaisilla opetussuunnitelmilla ei tämän tutkimuksen mukaan näyttäisi olevankaan.

2. OPETUSSUUNNITELMAN MÄÄRITTELYÄ

2.1. Mitä on opetussuunnitelma?

Hirsjärvi (1983) toteaa, että opetussuunnitelman avulla koulu pyrkii toteuttamaan sille asetetut kasvatustavoitteet. Vanhin kirjoitettu opetussuunnitelma oli antiikin Rooman trivium ja kvadrium. Opetussuunnitelma -nimitys on tullut käyttöön suomen kielessä vasta tämän vuosisadan puolella, aluksi kansakoulun piirissä. Englanninkielinen termi curriculum merkitsee alunperin lapsen oppimiskokonaisuuksien suunnittelua. Saksankielinen lehrplan-termi tarkoittaa opetussuunnitelman laadintaa oppiaineiden ja oppiaineiden pohjalta. Meillä Suomessa ensimmäiset opetussuunnitelmat rakennettiin lehrplan-ajatuksen pohjalta.

Malinen (1985 10,16) kuvaa opetussuunnitelmia välineiksi, joilla ohjataan koko kasvatustoimintaa. Hän pitää tunnusomaisena opetussuunnitelmalle jatkuvaa koulutusta, jonka tehtävänä on monipuolinen oppilaan koko persoonallisuuden kehittäminen.

Väljærvi (1993,11) taas kuvaa opetussuunnitelmaa metaforaksi siitä, miten koulussa ja luokassa eletään. Hän pitää opetussuunnitelmaa tärkeänä toimivan koulun kannalta; opetussuunnitelman kautta koulu selkeyttää päämääräänsä ja toimintansa suuntaviivoja sekä luo kriteerit toimintojen, sisältöjen ja metodien valinnalle. Hänen mukaansa koulun kehittyminen ja sen käytänteiden muuttaminen on mahdollista vain luomalla uudenlainen metafora koulun työskentelystä.

Amerikkalainen Edgar H.Schein määrittelee opetussuunnitelman osaksi koulun organisaatiokulttuuria joka on riippuvuussuhteessa johtamiseen. Hänen mukaansa yhteiskunnassa toimivat organisaatiot, kuten koulut, kehittävät omia kulttuurejaan, jotka vastaavasti vaikuttavat taas voimakkaasti niiden jäsenten ajattelu- ja toimintatapaan ja tunteisiin. Ellemme opi oikein analysoimaan tällaisia kulttuureja, emme pysty todella ymmärtämään, miksi organisaatiot toimivat tietyllä tavalla. Scheinin mukaan ”kulttuuri” tulee ymmärtää jonkin organisaation jäsenten yhteisellä, tiedostamattomalla tasolla olevana toimintona, joka on opittu tapa reagoida ulkoisen ympäristön tuottamiin, ryhmän säilymiseen ja sen sisäiseen yhdentymiseen liittyviin ongelmiin.(Schein 1987, 21-24.) Tämän kulttuurin monet tutkijat näkevät määrävänä tekijänä puhuttaessa tehokkudesta. Se tulee siis ottaa huomioon pyrittäessä koulun käytänteiden muuttamiseen.

On ilmeisen selvää, ettei koulu sen kummemmin kuin mikään muukaan tuloksellista toimintaa harjoittava yritys pysty pitkään toimimaan ilman suunnitelmallista ohjelmaa. Koulun tasolla kaikilla sen työntekijöillä, niin opettajilla kuin oppilaillakin, on oltava selkeä käsitys siitä, miksi koulua käydään. Opetussuunnitelmassa ilmaistaan koulun toiminnan tavoitteet ja opetuksen järjestelyt. Siinä piirretään kuvaa toiminnan kohteesta, oppilaasta ja häneen kohdistuvan opetuksen vaikutuksista. Koulukohtaisten opetussuunnitelmien johdosta myös huoltajilla on mahdollisuus – ja oikeastaan jopa velvollisuus – osallistua vuoropuheluun koulun kanssa määriteltäessä koulun toiminnan arvoperustaa. Vain samansuuntainen toiminta kodin ja koulun välillä voi palvella lasta parhaiten hänen kulkiessaan kohti aikuisuutta ja hahmottaessaan omaa elämäänsä suhteessa muihin. Tärkeänä näen myös opetussuunnitelman prosessiluonteen. Olen Välijärven kanssa samaa mieltä siitä, ettei opetussuunnitelma voi olla mikään valmis tuote, joka toimeenpannaan, vaan se on juuri kehittyvä prosessi (Välijärvi 1993, 16). Opetussuunnitelman tulee elää koulun muuttuvien taloudellisten ym. resurssien mukana, sitä tulee voida täydentää ja karsia kunkin ajankohdan tarpeen mukaan. Opetussuunnitelma tulee valjastaa käyttäjien palvelukseen, ei päinvastoin. Edgar H. Scheinin mukaan koulun kulttuuri, sen toimintastrategia, jonka osaksi hän siis opetussuunnitelman näkee, on opittua ja se on myös muutettavissa, mikäli samanaikaisesti ymmärretään oppimistapahtuman dynamiikkaa (Schein 1987, 26).

3. OPETUSSUUNNITELMAN KEHITYKSESTÄ

3.1. Näkökulma menneeseen

Voidaksemme ymmärtää suomalaisen koulutusjärjestelmän rakennetta, meidän on hyvä tutustua itse koulutusjärjestelmämme historiaan. Aikaisemmin mainitsemani varhaisimmat kirjoitetut opetussuunnitelmat, antiikin Rooman trivium ja kvadrium, jo antavat suuntaa siitä, että kysymyksessä ei ole mikään nopeasti tuleva ja menevä meidän aikamme ilmiö, vaan että jo hyvin pitkään koulutuksen historiassa opetussuunnitelmat on koettu oleelliseksi osaksi koulutusta. Historiallinen näkökulma tiedon käsitteestä osoittaa sen tosiasian, ettei kouluoppiminen ole alkuperäinen ja ainoa oppimisen muoto. Oppiminen tapahtui ihmisyhteisössä alunperin osana työnoppimista, työvälineiden käyttöä. Systemaattinen opetus oli vain sivutuote. Tämän rinnalla esiintyi sosiaalisten käyttäytymismuotojen, uskomusten ja tradition välittämistä erilaisten seremonioiden muodossa. (Miettinen 1989, 3–4.)

Fichtnerin mukaan koulun synty on sidoksissa kirjoitustaidon, erityisesti foneettisten aakkosten syntyyn. Toistamisesta, muistamisesta ja mieleenpainamisesta näytti tulevan hyvin pian oleellinen osa kouluoppimista. Tällainen oppimiskulttuuri synnytti hyvin pian luokkahuonekäytännön, jossa

opettajan puheen osuus oli ylivoimainen suhteessa oppilaan puheen määrään, ja oppijan kysymysten osuus oli häviävän pieni suhteessa opettajan esittämiin kysymyksiin. Tämä suuntaus on ollut vallalla koulun maailmassa hyvin pitkään, aina meidän päiviimme saakka, ja vasta viime vuosina on alettu kyseenalaistaa tämän tyyppisen oppimisstrategian järkevyyttä ja tuloksellisuutta.(Miettinen 1989,4-5.)

Tayloristinen opetussuunnitelmateoria, joka nousi USA:ssa 1920-1930-luvuilla johtavaksi kouluhallinnon välineeksi, erotti opetussuunnitelman suunnittelijat ja toteuttajat kauas toisistaan. Paljon myöhemmin, suomalaisen peruskoulu-uudistuksen yhteydessä 1970-luvulla omaksuttu Bloomin taksonomia edusti erittäin selkeästi juuri tätä opetussuunnitelma-perinnettä. Tavoitteeksi tuli luoda yksiselitteinen ja yksityiskohtainen tavoitteiden kuvausjärjestelmä, jotta tulosten mittaaminen ja kontrolli olisi mahdollista.(Miettinen 1989, 6-7.)

3.2. Kohti toimivaa opetussuunnitelmaa ?

Opetussuunnitelma-käsite yleistyi Suomessa 1920-luvulla, sen jälkeen kun professori Mikael Soinisen (1860-1924) johdolla kokoontunut komitea julkaisi mietintönsä ”Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma” vuonna 1925. Mietintö oli saanut vaikutteita kahdelta taholta: saksalaiselta J.F.Herbartilta ja hänen seuraajiltaan sekä amerikkalaiselta John Deweyltä ja hänen seuraajiltaan. Herbartin opetussuunnitelmaopissa esitetään periaatteita oppiaineiden valintaan ja järjestämiseen. Suunnitelmassa pitäydyttiin ainejakoisessa järjestelmässä ja systemaattisessa suunnittelussa. Herbart itse korosti järjen ja tiedon merkitystä. Tieteenteoreettisesti tämä liittyi saksalaiseen henkítieteelliseen ajatteluun, jossa korostuivat formaalinen kasvatus ja eri oppiaineiden tavoitteet. (Malinen 1985,18.) Näin Suomessakin vaikutti tämä lehrplan-malli, joka tarkoittaa, että oppiaineiden tavoitteet ja opetussisällöt lausutaan opetussuunnitelmassa. Tällaista opetussuunnitelmaa voisi hyvällä syyllä verrata lukusuunnitelmaan.

John Deweyn ajatus opetussuunnitelmaopiksi perustui taas ajatukseen lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen kuvaamisesta. Lapsen elämänkaaren (Curriculum Vitae) kuvaamisesta muodostui englanninkielinen termi curriculum, mikä merkitsee lapsen oppimiskokemusten suunnittelua, sisäisen toiminnan kuvausta. Dewey ei sitonut opetussuunnitelmaa ainejakoiseen opetukseen, vaan lapsen elämään yleensä. Hänen kallistumisensa pragmaattisen filosofian kannalle aiheutti curriculum-ajattelussa käytännön ratkaisujen ylivoiman systemaattiseen tavoitteidenasetteluun nähden. Soininen painotti lehrplan-mallia omassa vuoden 1925 komiteamietinnössään, mutta sitä sävytti myös USA:sta tulleet curriculum-aatteet sekä työn opettaminen. Niinpä puhdasta ainejakoista opetussuunnitelmaa oli muunnettu osittain ympäristöön liittyväksi

kokonaisopetuksen suunnitelmaksi.(Malinen 1985, 18.)

Aukusti Salo jatkoi ja täydensi tätä kehitystä ja näin projektiopiskelu yleistyi Suomessa. Kuitenkin 1930- ja 1940-luvuilla kansakoulun opetussuunnitelma alkoi painottua enemmän reaalityöjä kerääväksi.(Malinen 1985,20.) Kansakoulusta alkoi tulla oppikoulun valmistava koulu, jonka tärkein tehtävä oli ”prepara ” oppilaita korkeamman asteen koulutukseen. Vuonna 1952 saatiin uusi perusrakenne opetussuunnitelmaan Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö nro 2 ilmestyttyä. Sihteerinä toimi tuolloin professori Matti Koskenniemi. Hän oli jo aiemmin julkaissut Kansakoulun opetusopin(1944), joka jo selvästi rakentui curriculum-mallin pohjalle. Niin tapahtui, että Soinisen malli alkoi hiljalleen väistyä ja maalaiskunnissa opettajat saivat itse laatia opetussuunnitelmat, jotka sitten koulun johtokunta hyväksyi. Ainejakoinen suunnittelu ja valtakunnalliset puitteet rajasivat kuitenkin koulujen väliset erot melko pieniksi. Myös oppikirjat toimivat vahvoina valtakunnallistavina tekijöinä.(Malinen 1985, 20-21.)

Näin syntyi kansakoulun opetuksen suunnittelu. Siinä oli selvästi havaittava kahtiajakoisuus; toisaalta hallinnollisen vahvistuksen vaativat tuntijako ja oppimäärät (= lehrplan), toisaalta opettajan oma opetustyönsä suunnittelutapahtuma (= curriculum). Ajan myötä hallinnollista vahvistamista tarkennettiin, joka aiheutti opettajan oman suunnittelun vähenemisen. Oppikouluissa säilyi vuoden 1872 koulujärjestelmän mukainen suunnittelumalli aina 1970-luvulle asti, jolloin kansakoulut ja keskikoulut liitettiin yhteen peruskoulujärjestelmäksi. Tämän mallin mukaan kouluhallitus (nyk. opetushallitus) tai opetusministeriö vahvistivat tuntijakosuunnitelman ja eri aineiden oppimäärät. Jälleen voimme puhua lukusuunnitelmasta. Oppikouluissa opetus järjestettiin paljolti lehrplan-mallin mukaan.(Malinen 1985, 21.) Iisalonen(1984) mukaan opetussuunnitelmana toimi lähinnä oppikirjojen varaan rakennettu opettajan oma työsuunnitelma(Malinen 1985).

Näyttää siltä, että vaikka oppikoulun opetussuunnitelma soi melko paljon pedagogista vapautta opettajille toteuttaa jokapäiväistä opetustyötä, vain harvat, asiasta innostuneet opettajat käyttivät tuota vapauttaan. Turvallisimmaksi opetusvälineeksi edelleen koettiin oppikirja ja sen rinnalle nousseet erilaiset työkirjat. Tosin kirjoittajan henkilökohtaiset kokemukset koulumaailmasta oppilaan näkökulmasta sijoittuvat juuri tähän aikakauteen, ja elävästi muistuu mieleen joidenkin oppikoulun-opettajien rohkeus kokeilla ryhmätyötä oppimistilanteissa. Usein kuitenkin itse prosessin suorituksen jälkeen varsinainen aiheen kokoaminen jäi osittain tai jopa kokonaan suorittamatta. Tämä johti taas pirstaleisen tiedonsisällön säilymiseen ja oleellisen oppimiskäsityksen muuttumattomuuteen .

3.3. Kaiken mullistava peruskoulu ?

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintöä (1970) alettiin toteuttaa Suomessa vaiheittain 70-luvulta alkaen. Pyrittiin yleisten tavoitteiden mukaiseen opetukseen. Käytännössä tämä merkitsi sitoutumista yhä tiukemmin oppikirjoihin. Kustannustoiminta rehoitti. Yhä useammat opettajat osallistuivat kaikenlaisten oppikirjojen laadintaan eikä niiden toimivuudesta aina ollut takeita. Työkirjoista tehtiin oleellinen osa senaikaista tehokasta oppimista, eikä mieleen tullut kysyä saiko oppilas jotakin oleellista uutta tietoa piirtäessään rastia ruutuun niin matematiikan kuin biologiankin tunnilla. Puolivalmiilla tehtävärakenteilla täytetyt työkirjat kuuluivat oppilaiden repussa, niiden sisältämä tieto oli usein arkipäivän faktoja, eikä muuta konstia niiden oppimiselle tarjottu kuin muistamista. Kirjoihin ei tuolloin sisällynyt mitään käsitteitä, joiden avulla asioita olisi voitu kytkeä toisiinsa (Miettinen 1989,10).

Päätöksentekoa pyrittiin lisäämään kouluissa, mm. kouludemokratia-lain nojalla, mutta käytännössä siirrettiin päätöksenteko yhä valtakunnallisemmaksi. Pyrittiin oppilaiden persoonallisuuden monipuoliseen kehittämiseen, mutta ajauduttiin vahvistamaan Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö numero 2 mukaiset laajat, ainejakoiset oppimäärät, mikä lisäsi huomattavasti opetuksen tietopainotteisuutta. Pyrittiin takaamaan kaikille heidän edellytyksiään vastaavat jatko-opiskelupaikat, mutta käytännössä sidottiin tehokkaan opetuksen kädet. Syntyi tarve opetussuunnitelmien selkiyttämiseksi.

Vuonna 1976 kouluhallitus julkaisi väliaikaisia perusoppiaineoppaita, jotka rajasivat laajoja oppimääriä. Kaiken aikaa 70-luvulta lähtien oli tehty tutkimusta, jonka perusteella oli mahdollista esittää muutoksia ainejakoiseen ja laajoja oppimääriä sisältävään opetussuunnitelmaan. (Malinen 1985, 28.)

Vuonna 1983 vahvistettiin uudet peruskoulu- ja lukiolait. Keskeiset opetussuunnitelma-asiat esitetään Pkl 30 §:ssä ja lukiolain Lkl 20 §:ssä. Valtioneuvosto päätti kouluhallitusta kuultuaan oppiaineiden tuntijaosta. Kouluhallitus antoi kunnille yleiset ohjeet opetussuunnitelmien laadinnasta ja päätti valtakunnallisista oppimääristä. Tämän jälkeen kunnan tehtäväksi tuli laatia omat opetussuunnitelmansa peruskoulua ja lukiota varten. Opetussuunnitelma ja sen vuotuisena osana oleva työsuunnitelma tuli alistaa lääninhallituksen hyväksyttäväksi. (Malinen 1985, 62-64.)

Opetussuunnitelmasta tuli nyt hieman kuntien erilaisuutta huomioiva, siinä saatettiin painottaa esim. maantieteellisiä, kulttuurellisia ja historiallisia paikkakuntien välisiä eroja. Mutta yhä

edelleen opetussuunnitelma koettiin ”ylhäältä annetuksi liturgiaksi”, jota noudatettiin lähinnä oppikirjojen sisältöjen kautta. Käytettävissä olevista oppikirjoista oli nimittäin vielä olemassa valtakunnallisesti hyväksyttävien kirjojen listat, joista koulu saattoi valita haluamansa. Kuntakohtaisia opetussuunnitelmia ei juurikaan tarkistettu muuttuvien sosiaalisten, taloudellisten tai poliittisten tilanteiden mukaan.

3.4. Kaikkiko kultaa mikä kiiltää?

Edellä esitetty kuvaus koulun opetussuunnitelman synnystä ja kehityksestä kaipaa rinnalleen kriittistä tarkastelua. Olisiko jotakin voitu tai pitänyt tehdä toisin? Joudumme moraalisen ja eettisen pohdinnan maailmoihin. Paavo Malisen mukaan tutkimuksen tarve opetussuunnitelman kehittämisen aikana on osoittautunut oleelliseksi. Hänen mukaansa tutkimuksen tarvetta olisi ollut etekin 60-luvulla itse opetussuunnitelman rakenteen suhteen. Samoin linjajakoisuutta, valinnaisuutta ja kieliohjelmaa olisi pitänyt testata käytännössä. (Malinen 1977,212.)

1970-luvulla opetussuunnitelmien sisältöjen analysointi olisi saattanut tuoda lisävaloa asiaan samoin käytössä olevien opetussuunnitelmakokeilujen kokemusten kartoittaminen. Opetussuunnitelman toteutuksen kehittäminen opettajien täydennyskoulutuksen näkökulmasta olisi myös vaatinut tutkimusta tuekseen. Kentältä saatavat kartoitukset puhuvat aina omaa kieltään, ja niiden hyödyntämistä tutkimuksessa olisi ehkä pitänyt käyttää hyödyksi. (Malinen 1977,212.)

Edellä esitetty kuvaa tutkimuksen tarvetta, mutta todellisuudessa tehty tutkimus suuntautui hieman toisella tavalla. Peruskoulun toteutusta kyllä seurattiin 1970-luvulta lähtien, mutta tämä seuranta ei pystynyt tuottamaan tutkimusta ja tutkimustulosta siinä tahdissa kuin kouluviranomaiset olisivat sitä tarvinneet. Useimpien tutkijoiden aika kului vielä seurannan selvittelyssä, kun jo olisi tarvittu teoreettista opetussuunnitelma-analyysia ja koulutuspoliittista analyysia. Eri oppiaineiden opetukseen kohdittuvan tutkimuksen puutteellisuus tuli esille 1970-luvun puolivälin jälkeen. Tutkimusta oli vaikea toteuttaa siinä tahdissa, missä hallinnollinen kehittäminen tapahtui. Peruskoulun toteutukseen oli valmisteltu hallinnollinen kehittämisohjelma, mutta tutkimusta varten myönnettiin määrärahoja vain vuosittaisen tarpeen mukaan. Näin ei päässyt muodostumaan yhteistyötä pitkäjänteisen perustutkimuksen kanssa, vaan tutkimusta suoritettiin lähinnä toimeksiantotutkimuksena, mikä oli kehittämistutkimusta. Hedelmällisempää olisi ollut suunnata tutkimus opetussuunnitelman perusteiden suuntaan, niiden vaikuttavuuden tutkimiseen, valtakunnallisten tavoitteiden selkeyttämiseen ja jäsenyntyisyyteen, konkreettisten toimintamallien esittelyyn ja opetussuunnitelman joustavuuden lisäämiseen. Kehittämistutkimus olisi voitu jättää paikallisten suunnittelijoiden tehtäväksi (Malinen 1977,213).

3.5. Suomalainen peruskoulu 1990-luvulla

1990-luvun yllättävät valtiolliset, poliittiset ja taloudelliset rakennemuutokset ovat asettaneet myös koulutuksen jälleen uusien haasteiden eteen. Kuntakohtaisten opetussuunnitelmien ei koettu muuttaneen koulutuksen vaikuttavuutta juurikaan. Useat tutkimukset kerta toisensa jälkeen osoittavat opetuksen muuttumattomuutta, jota mitkään innovaatiopyrkimykset eivät näytä voivan murtaa. Opettajan puheen määrä ja laatu, yksisuuntainen vuorovaikutusmalli, oppilaiden passiivisuus, ja opetuksen sitominen oppikirjoihin, opetuksen pilkkominen osiin ja toisistaan irrallisiin lohkoihin ovat kaikki tyypillisiä kouluelämän elementtejä, historiallisia ja ylikansallisia. Yhtä pitkään kuin näistä asioista on keskusteltu, on myös esiintynyt erilaisia pedagogisia reformiliikkeitä. Uudet vaihtoehdot ovat versoneet koulun muuttumattomuuden problematiikasta. Myös tutkimuksen avulla on haettu uusia ja tehokkaampia opetusmalleja. Vaikka tutkijat ja käytännön kouluinnovaattorit toiminnallaan onnistuivat pelastamaan monenkin uskon kouluun, ei koulua instituutiona ole pystytty suojaamaan kritiikiltä. Koulun on katsottu ruokkivan lapsen valheellista tietoisuutta, joka heikentää elämänlaatua ja vähentää mahdollisuuksia omien persoonallisten piirteiden kehittämiseen. (Syrjäläinen 1992,3.)

3.6. Koulukoodi– mitä se on?

Gerhard Arfwedson puhuu koulukoodista tarkoittaessaan aiemmin mainitsemaani Scheinin(1987) koulukulttuuri-termiä. Hänen tutkimuksensa osoittavat, että opettajakunnassa hyvin nopeasti muodostuu koulukohtainen kollektiivinen tapa ajatella ammatillisesti ja että koulujen välillä tässä koodissa on selkeitä eroja.(Arfwedson 1985, 30–31.) Arfwedson veti seuraavia johtopäätöksiä tutkiessaan tätä ilmiötä: 1. *Koulukoodin voidaan sanoa muodostuvan yhteisten, johtavien toimintaperiaatteiden tulkinnasta, työn tärkeysjärjestyksen hyväksymisestä, työympäristöstä ja yleisiä koulun ongelmista.* 2. *Koulukoodi muodostuu koko koulun ja sen toimintaympäristön summana; systeemin ja sisäisen ja ulkoisen kontekstin summana.* Puhutaan *systeemi-kontekstista* silloin, kun tarkoitetaan valtion ja kunnan koululle asettamista tavoitteista ja velvoitteista. Tällöin kussakin koulussa kehittyy strategia täyttää/ neutraloida / vastustaa näitä tavoitteita. Arfwedson mainitsee *ulkoiseksi kontekstiksi* naapureiden ja koulun välittömässä läheisyydessä toimivien yritysten ym. vaikutuksen koulun luodessa toimintastrategiaansa ja koulukoodiaan. *Sisäinen konteksti* on kysymyksessä silloin, kun koulun historia säilyy, vaikka muutoksia sen sisällä tapahtuisikin. Kolmanneksi Arfwedson mainitsee *opettajakunnan yleistasolla olevan yhteisymmärryksen, vaikka he olisivatkin tietyistä yksityiskohdista eri mieltä.* 4. *Kukin opettaja sitoutuu koulukoodiin omalla yksilöllisellä tasollaan ja hän määrittää omat näkökantansa suhteessa yleisesti hyväksytyihin toimintaperiaatteisiin.* 5. *Kussakin koulussa on joku tai jotkut opettajat keskeisiä vaikuttajia, jotka tukevat koulukoodia vahvasti ulkopuolisessa*

hyökkäyksessä. Toiset opettajat ovat odota ja katso-tyyppejä, jotka ottavat passiivisen roolin. Jotkut saattavat jopa vastustaa koodia, ja heitä työyhteisö alkaa pitää koodinrikkoina. 6. Jokaisessa koulussa käydään toisinaan kamppailua materiaalisella tai psykologisella tasolla, eri henkilöstöryhmien tai yksittäisten työntekijöiden välillä. 7. Koulukoodi osoittaa myös koulun sisäistä voimaa ja sen suhteita ja 8. sitä voidaan kuvata opettajien tapana hahmottaa ja järjestää kaaoksen maailmaa ympärillään. 9. Koulukoodilla saattaa olla lukuisia alakoodeja. 10. Koulukoodia ei tunnusteta kokonaisuudessaan. Se ei ole tarkasti muodostettu tai selkeästi nähtävillä oleva. Se on toimintojen ja tekojen summa ja se saattaa osin muotoutua uudelleen ajan kuluessa. Lopuksi Arfwedson mainitsee 11. koulukoodin teoreettisen hahmon. Hänestä se on lähinnä kokonaisuus, joka muodostuu kunkin koulun mahdollisuuksista / mahdottomuuksista, siitä mikä kussakin koulussa on hyväksyttävää / hylättävää jne. (Arfwedson 1985, 31–33.)

Peilaten Arfwedsonin tutkimuksiin koulukodeista näyttäisi suomalainen koulutuspolitiikka olevan menossa oikeaan suuntaan. Kun kerran kouluilla on jokaisella oma koodinsa, olisi kai mahdotonta olettaa niiden voivan toimia ja toteuttaa tätä koodiansa tiukoissa keskusjohtoisissa raameissa menestyksellisesti ja tuloksellisesti. Nyky-yhteiskunnalle tyypillinen yksilön korostuminen ja toimintojen verkottuminen asettaa koulutuksen aivan uusien haasteiden eteen. Tässä vaiheessa Suomessa päädyttiin esittämään opettajia oman työnsä suunnittelijoiksi ja toteuttajiksi. Päädyttiin koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin.

3.7. Lupa käyttää järkeä

Keskustelua kouluoppimisen leimaa-antavista piirteistä on käyty pitkään. On väitetty opetuksen passivoivan oppilasta, antavan liian yksipuolista, hajanaista ja vaikeasti yhteen koottavaa, usein epärelevanttia tietoa elämästä. Oppilasta on kohdeltu valmiin tiedon vastaanottajana ja varastoijana. Vertailtaessa suomalaista koululaista muihin eurooppalaisiin ikäluokkiin, todetaan usein suomalaisten heikko itsetunto, pelko vieraan kielen käyttämisestä kommunikatiotilanteissa, luottamattomuus omiin taitoihin ja omiin mahdollisuuksiin. Syitä tähän voidaan hakea nimenomaan kouluistamme. Eikö juuri edelläkin kuvatuunlainen keskusjohtoinen, tarkastava ja tuloksia mittaava koulutusjärjestelmämme tuota passiivisia kuuntelijoita, tiedon kritiikkittömästi omaksuvia toistajia? Emmekö juuri aliarvioi oppijan kykyä omaksua käsitteitä ja laajempia kokonaisuuksia jo aivan varhaiskasvatuksen asteella? Emmekö juuri ajattelemalla, että oppijan kyvyllä omaksua tietoa on riippuvuus hänen ikäkauteensa, että oppijan kehittymistä omaan, persoonalliseen tahtiinsa, omaan kokemusmaailmaansa liittämiensä mielikuvien perusteella?

Reijo Miettinen (1989, 5) mainitsee luokkahuonetyöskentelyyn kohdistuneen empiirisen tutkimuksen tulosten vahvistavan juuri käsitystä, jossa opettajan melko yksipuolisten puheilmausten määrä luokkatilanteessa on 78,1% koko puheilmuksen määrästä, ja että oppilaiden ilmaisussa lähes 60% on funktioltaan vastausta. Oppilaiden osuus kysymysten ilmaisijana oli häviävät pari prosenttia (ks.Leiwon tutkimusryhmän tulokset 1987).Koulutusta koskevassa keskustelussa ei useinkaan oteta riittävästi huomioon oppilaiden ja opettajien todellisuutta. Yleissivistyksen vahva painoarvo ei ole koulumaailmassa helposti yhdistettävissä yksilöllisen kasvun tukemiseen. Välijärven (1993,16) mukaan tämä kysymys jää opetussuunnitelmissa säännöllisesti vain pinnalliseksi pohdinnaksi. Käytännössä tällaisen todellisuudentajun tulisi johtaa paitsi oppilaiden henkilökohtaisten ainevalintojen rohkaisemiseen, myös vastuun oivaltamiseen omiin valintoihin ja tulevaisuuteen nähden.

Koulukohtaiset opetussuunnitelmat ja tuntikehyksen väljyys ovat siis nyky-yhteiskunnan vastaus koulun kehittymispyrkimyksille. Nykyaikaisten opetussuunnitelmien tavoitteiden määrittely lähtee siitä, että opetuksen tehtävänä on tuottaa valmiuksia toimia muuttuvassa maailmassa (Opetushallitus 1994). Vielä se, että vastuuta opetuksen laadusta ja menetelmistä siirretään koulun tasolle, ei takaa uudenlaista lähestymistä oppimiseen. Tätä seikkaa korostaa myös Miettinen (1989,13-15) kuvaten yhtä fakta-aineiston omaksumisesta käytyyn keskusteluun tuotua mallia *syvällisen oppimisen tai käsitteiden opettamisen* ratkaisuksi. Tässä mallissa ihminen nähdään tiedon käsittelijänä, joka rakentaa päähänsä malleja todellisuuden ilmiöistä. Oppimateriaali ei saisi ohjata didaktisia valintoja, vaan opettajan pitäisi itse vastata opetuksellisista valinnoistaan. Opettajan tulisi omaan ammattitaitoonsa luottaen pystyä valitsemaan ja rakentamaan käytännön elämään liittyviä oppikokonaisuuksia, joilla oppilaat saadaan kiinnostumaan itse prosessista. Miettinen kysyykin: ”Mikä on tämän tavoitteen suhde oppi- ja työkirjoihin?” Miten rakentaa oppimateriaalia niin, että se mahdollistaisi tiedon osien liittämissä yhteen ilman, että sitä irroitetaan lähtökohdastaan, synnyttään ja esitetään oppijalle valmiina struktuurina, jolloin pelkona taas olisi oppimateriaalin muodostuminen koulutekstiksi, jota oppilas vain toistaa ja muistaa koetilannetta varten? Jouko Kari mainitsee tutkimuksessaan, että vain 2-3% opettajista etenee opetuksessaan muun kuin kustantajalta hankitun virallisen oppi- ja työkirjayhdistelmän varassa (Kari 1988, 27.) Hänen mukaansa nuoret opettajat irroitautuvat vanhoja rohkeammin oppikirjoista opetuksessaan.

Toista keskusteluun tuotua mallia Miettinen luonnehtii *ajattelun metodiksi* tai *ajattelun ja järjen käytön* ratkaisuksi. Tämän mallin ongelmaksi hän kuvaa motivaatiota, tai sen puutetta. Miten saataisiin oppilas kiinnostumaan käsitteenmuodostuksesta, päättelystä tai asioiden ja ilmiöiden selittämisestä? Miettinen kysyykin osuvasti:”Eikö siitä muodostu helposti elämälle vierasta metodista voimistelua?” Tieto-oppiin ja logiikkaan pohjautuvan tiedon hankinnan mallissa hän näkee vaarana ajattelun ja tiedon soveltamisen ja kehittelyn irrottamisen toisistaan. Elävässä

elämässä kaiketi kuitenkin ajattelu kytkeytyy yksilön elämän ja yhteiskunnan kannalta tärkeiden asioiden ja ilmiöiden tutkimiseen. Vaikuttaa siltä, että tämän ratkaisumallin sisältönä olisi lähinnä akateemisen tiedekäsityksen siirtäminen kouluun (Miettinen 1989, 16).

Kolmanneksi tähän liittyy mielenkiintoisesti vanha tuttavamme John Dewey ajatuksineen *toiminta- ja käytäntösuuntautuneesta* ratkaisumallista. Kuten aiemmin jo totesin Dewey pyrki tiedon ja tiedon käyttämisen välisen kuilun poistamiseen. Hän näki lapsen kehityksen toimintatapojen järjestelmänä, hierarkisoituvana kehityksenä, jossa aikaisemmat itsenäiset teot tulevat uusien tavoitteiden välineiksi. Myös kouluoppimisen pohjana Deweyn mielestä tulisi olla juuri oppilaan teko. Vain siten havainto, äly, käden taito ja moraalit voidaan integroida opetussuunnitelmassa. Tähän taas on luultavasti mahdotonta päästä, mikäli opettaja saa ”ylhäältä annetut” ohjeet ja normit työnsä kulusta. Mikäli opettaja ei ole itse oman työnsä kehittäjä ja analyysoija, ei tutkivaa ja uutta luovaa opetusta tulla siirtämään osaksi suomalaisen koululaitoksen arkea. (Miettinen 1989, 17.) John Dewey on muotoillut asian osuvasti seuraavasti: ”Ainoastaan opettaja voi tehdä opetussuunnitelmasta elävää todellisuutta... ellei opettajalla, joka koulutusjärjestelmässä on ainoa todellinen kasvattaja, ole määriteltyä ja tunnustettua asemaa opetussuunnitelman muotoutumisessa, se jää todennäköisesti ulkoiseksi seikaksi, jota sovelletaan ulkokohtaisesti lapseen” (ks. Miettinen 1989, 18).

3.8. Koulun muuttumattomuuden ongelma

Kuten edellä on esitetty, suomalainen koulu ei ole säästynyt kritiikiltä. Näyttäisi siltä, että koululaitostamme vaivaa piilo-opetussuunnitelmallisuus (Syrjäläinen 1992, 3). Rakenteelliset tekijät, kuten työpäivän jakaminen 45 minuutin opetustuokioihin, rituaalit, kuten päivänavaukset, fluoraukset, käsienpesut, kirjastoautokäynnit, eriytetty lukujärjestys, oppikirjapainotteinen oppimateriaali, opettajan rooli ja oppilaan rooli vaikuttavat kaikki koulun arkipäivässä. Koulu sosiaalistaa oppilaan nopeasti tiettyjen, kullakin hetkellä vallitsevien, ihannekansalaisten rooleihin. Hyvin pian lapsi oppii vain tottelemaan, hän jättää sanavarastostaan pois kysymyksen miksi. Oppilas muovaa pian itse itsestään kuvan vastaanottavana osapuolena itse oppimistapahtumassa.

Ongelmaksi on myös koettu koulujen oma passiivisuus muutoksenhaussa. Koulut odottavat liikaa ohjeita ”ylhäältä” sen sijaan, että reagoisivat itse ajan vaatimuksiin. Ilmeisesti on liian itsestäänselvästi oletettu, että pelkkä uudistus tai kehittämishanke sinänsä houkuttavat opettajat omaksumaan ja soveltamaan sitä (Kosunen 1994). Opetussuunnitelma on liian usein jäänyt opettajille ulkokohtaiseksi, paperinmakuiseksi asiakirjaksi, jota ei lueta eikä hyödynnetä

opetuksessa. Jos opettaja on tehnyt opetussuunnitelmasta omia tulkintojaan ja soveltanut sitä rohkeasti omiin opetusryhmiinsä, ei hän siitä ole ainakaan ääneen uskaltanut kenellekään kertoa. Arkiuskomus siitä, että vastavalmistuneet opettajat olisivat se ”luonnonvara”, joka on valjastettava koulussa jonkin kehittämishankkeen vetäjiksi, osoittautuu Kosusen väitöskirjassa paikkansa pitämättömäksi. Nimenomaan kokeneiden opettajien osaamista, opetus-oppimisprosessin hallintaa, työvuosien aikana kehittyntä ammatillista osaamista, sekä heidän kehittämishalukkuuttaan tulisi hyödyntää koulun käytäntöjä kehitettäessä. Vähemmän kokeneet opettajat tarvitsevat aikaa ja kollegojensa tukea ammatillisessa kehitymisessään. Opetussuunnitelman kehittämisprojekti voi olla erittäin merkityksellinen sysäyksenantaja ja ammatillisen kehittämisen käynnistäjä. (Kosunen 1994.)

Aiemmin mainitsemani ruotsalainen Gerhard Arfwedson toteaa koulun muuttumattomuuden yhdeksi syyksi juuri koulukoodin, jonka kautta työyhteisö yksimielisesti vastustaa etenkin ulkoapäin tulevaa muutosta (Arfwedson 1985,67-68). Arfwedson näkee koulun persoonattoman ”tehtailun” oppilailla johtavan nopeaan oppilaiden kierrättämiseen pakollisessa koulusysteemissä ja oppilaiden ”ulossylkemiseen” ja uuden kierroksen aloittamiseen. Tämä kaiken uudelleen aloitus on omiaan hylkimään muutosta.

Perinteisessä opetustyössä myös opettajan yksin työskentely on korostunut. Luokkahuone on ollut suljettu reviiiri, jota yksi aikuinen on suvereenisti hallinnut. Opettajanhuoneen urautuneet käytännöt ovat vaikeuttaneet uuden opettajan sopeutumista henkilökuntaan. Aivan kuten oppilas, hänkin sopeutuu pian vallitseviin käytänteihin, eikä juurikaan kysy miksi. Myös huoltajien asema koulun arkipäivässä on ollut sangen vaatimaton. Huoltajat on kutsuttu koululle lähinnä lasta koskevissa ongelmatilanteissa tai osallistumaan perinteisiin koulun juhliin. Itse opetustilanteissa ei huoltajia ole juuri suvaittu. Tosin tässä on mainittava huomattava ero pienten koulujen ja suurten opetusyksiköiden välillä. Pienten koulujen koetaan toimivan huomattavasti joustavammin ja henkilökohtaiset suhteen oppilaiden ja opettajien välillä näyttävät parantavan ilmapiiriä oleellisesti. Viime aikojen paitsi sosiaalinen ja kulttuurillinen rajua muutos, myös muutos suhtautumisessa koko yhteiskunnan pohjimmaisiiin aatteisiin, on saanut aikaan muutostarpeen myös ihmisen kokonaisvaltaisessa suhteessa ympäristöönsä. Enää sellaisia asioita kuin puhdas ilma tai metsä tai tulevaisuus ei voida pitää itsestäänselvyyksinä. Jarvis mainitsee 1800-luvun optimistiset ihanteet menetetyiksi (Kosunen, 1994). Nykyajan kiihkeä informatiivisuus kaataa alleen menneisyyden. Eilisen uutiset eivät ole tänään enää uutisia. Muutos on päivän termi. Informaatiosta vain pieni osa on pysyvää. Tästä informaatiotulvasta yksilön kannalta tärkeän tiedon erottelutaito nousee arvoon. On tärkeää tietää mikä on minun kannaltani relevanttia tietoa, mikä ei. Jarvis puhuu oppimisesta kokemuksen kautta. Hänen mukaansa oppiminen on prosessi, jossa kokemus muuntuu tiedoiksi, taidoiksi, asenteiksi, arvoiksi ja niin edelleen. Nyky-yhteiskunnassa yksilö siis on yhä useammin ja useammin

tilanteissa, joissa hänen henkilöhistoriansa joutuu ristiriitaan hänen muuttuneen ympäristönsä kanssa.(Kosunen 1994.) On siis opittava, jotta voidaan palauttaa tietty harmonia sisäisen minän ja ympäristön kanssa. Antaako koululaitos eväitä nuorilleen kohdata tämä ristiriita?

3.8.1. Opettaja muutoksentekijänä

Peruskouluasetus asettaa opettajalle velvollisuuden noudattaa vahvistettua opetussuunnitelmaa. Lopullinen tavoitteiden tulkinta tapahtuu aina koulussa ja yhteys opetussuunnitelman ja toteutettavan opetustyön välillä tapahtuu aina opettajan kautta. Opettaja on aina voinut tehdä oppimäärien valintaa. Pitkään hänellä on ollut ns. pedagoginen vapaus valita niitä keinoja, joita hän katsoo kulloisenkin opetustilanteen vaativan. Samoin opettaja on voinut itse päättää sen miten hän käyttää oppikirjoja tai oppimateriaalia. Näin ajatellen opettaja näyttäisi juuri olevan oikea henkilö arvioimaan opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumista käytännössä, testaahan hän sen toimivuutta tai toimimattomuutta työssään päivittäin. Viime vuosiin asti kuitenkin on ollut vallalla käytäntö, että tavoitteiden toteutumista arvioidaan aivan muualla. Opetuksen vaikuttavuutta on arvioitu valtakunnantasolla erilaisin valtakunnallisilla ikäluokan testeillä, tarkastaja-järjestelmällä ja valtakunnallisilla tuntikehyksillä.

Korkeakoski (1990, 105) toteaa tutkittuaan opettajien suhdetta opetussuunnitelmaan, että koulun kasvatustavoitteiden sisäistämiseksi opetussuunnitelma dokumenttina näyttää olevan täysin riittämätön. Kysyttäessä opettajien tottumuksia käyttää opetussuunnitelmaa ohjaavana asiakirjana, todettiin sen käyttö tähän tarkoitukseen vähäiseksi. Opettajat näyttivät lähinnä selailevan tai muutoin tutustuvan opetussuunnitelman sisältöihin lukuvuoden alussa. Korkeakoski toteaa, että kuntakohtaisesti laaditut opetussuunnitelmat kasvatustavoitteineen eivät näytä ohjaavan opettajan omaa toimintaa niin, että hän olisi sisäistänyt tavoitteet nimenomaan opetussuunnitelman kasvatustavoitteina, vaan hän perustelee kasvatustavoitteiden tärkeyttä muilla syillä -esim. omilla henkilökohtaisilla elämäkokemuksillaan. Kokemus opettajan ammatissa näyttäisi olevan suurimerkityksinen opetussuunnitelman käytön kannalta(Korkeakoski 1990). Tähän viittaa myös edellä mainitsemani Kosunen (1994) tekemä väitöskirja, jossa tutkija toteaa kokeneiden luokanopettajien hyödyntävän eniten työssään laaja-alaista, monipuolista oppimiseen ja opettamiseen liittyvää käyttötietoa. Työkokemuksen kautta muodostunut ammattitaito ja hyvät työruutiinit näyttävät mahdollistavan kokeneille luokanopettajille keskittymisen opetussuunnitelman keskeisten periaatteiden, sen ”hengen” ja tavoitteiden hyödyntämiseen opetuksessa.

Näyttää siis siltä, että edes kuntakohtaisella opetussuunnitelmalla ei ole ohjaavuusvaikutusta

opettajien arkityöhön. Sen asema luokkahuonetyöskentelyssä näyttää olevan yhä edelleen taustalla oleminen. Virkaehtosopimuksen mukaiset koulutuspäivät eivät ole ajaneet uusia muutoksen tuulia opetuskäytäntöihin oletetulla tavalla. Edes opettajakoulutuksen uudistaminen 1980-luvulla ei näytä tuoneen uusia ulottuvuuksia opettajakeskeiseen työskentelyyn kouluissamme.

Korkeakoski(1990, 141) olettaa, että muutosvaikutusta saattaisi syntyä, jos opettaja voisi olla itse vaikuttamassa oman työnsä suunnitteluun ja kehittämiseen. Yksittäisen koulun ongelma rakennettaessa koulukohtaisia opetussuunitelmia onkin koko opettajakunnan sitoutuminen tehtävään. Kokevatko kaikki opettajat opetussuunnitelman uudistamisen ”meidän koulun työkaluksi” edes tarpeelliseksi? Miten saadaan ikäjakautumaltaan hyvinkin heterogeeninen opettajakunta kouluavustajineen päivineen työskentelemään samansuuntaisesti yhdessä?

Barrow on päätenyt jo aiemmin Korkeakosken ajatusten kaltaisiin johtopäätöksiin: hänen mukaansa opettajan pitämiseen koulun kehittämisen keskipisteenä on painavia perusteita. Hänen mukaansa yksittäisen opettajan arvioinnit ja päätökset ovat keskeisiä opetussuunnitelman toteutumisessa ja siksi opettajan tulee olla mukana myös suunnittelemassa opetussuunitelmia. Opettajat tulisi perehdyttää riittävästi opetussuunnitelmateoriaan eikä heitä tulisi jättää vain muiden laatimien suunnitelmien toteuttajiksi. Opettajia tulee auttaa kohti tilannetta, jossa heidän oletetaan tietoisesti tekevän - ja olevan päteviä siihen - itse opetussuunnitelmallisia päätöksiä siitä, miten ja mitä he henkilökohtaisesti opettavat.(Barrow 1984,261.)

Opettajia tulisi rohkaista opetussuunnitelmauudistusten suunnitteluun, koska ilman opettajien mukana oloa ei opetussuunnitelma-asioissa tapahdu mitään(Kerr 1971,195-196). Kerrin mukaan tämä edellyttää kouluissa valtasuhteiden tarkistusta, inhimillisten ja taloudellisten resurssien lisäämistä ja muutoksia asioiden nykyisiin hoitamistapoihin. Opettaja tulee saada kiinnostumaan jostakin uudistuksesta ja samanhenkiset opettajat tulee saattaa yhteistyöhön. Heissä tulee herättää halu toimia opetussuunnitelmatyöryhmässä, jolle on annettu tarvittavat voimavarat. Minkä tahansa opetussuunnitelmainnovation voi otaksua edellyttävän, että opettajat saadaan persoonallisesti sitoutumaan siihen. Onnistumisessa, uudistuksen institutionalisoitumisessa on siis aina kyse koulun tason valmiuksista.(Barrow 1984,261.)

Opettajan mukanaoloa opetussuunnitelman laadinnassa perustellaan laajasti. Wideen esittää mm. seuraavia perusteluja:

- opettajat tulee nähdä kehittämistyön keskipisteiksi niin, että opettaja ja hänen visionsa työnsä laadun parantamisesta ovat lähtökohtana.

- yhteistyö, kollegiaalisuus ja molemminpuolinen mukautuminen tulee nähdä kaikkien koulujen kehittämissuunnitelman olennaiseksi osaksi.
- koulujen ja opettajien erilaisuutta sekä siitä seuraavaa tulosten ainutkertaisuutta tulee arvostaa.
- ajatus siitä, että opettajia ja rehtoreita voitaisiin manipuloida ulkopuolelta, tulee hylätä.

Siihen mitä luokassa itseasiassa tapahtuu - tai ei tapahdu - vaikuttavat kaikkein eniten opettajat. Kaikki opetussuunnitelman käytännön kehittäminen on suodatettava opettajan käsitysten kautta. Näitä käsityksiä ovat mm. opettajan käsitys oppilaasta, opettajien arvomaailma, ja heidän tapansa arvottaa asioita sekä heidän kykynsä käsitellä kehittämishankkeita ja muutospaineita. Sen takia heidät on perehdytettävä opetussuunnitelmaan, sen kehittämiseen ja saatava heidät tiedostamaan opetussuunnitelman kehittämiseen liittyvät mahdollisuudet. (Klein 1989,99.)

Opettajien opetussuunnitelman tekoon osallistuminen selkeyttää heidän kehittämissuuntautunutta ajatteluaan ja auttaa sisäistämään tehokkaammin opetussuunnitelmauudistuksen tavoitteita. Ulkopuolisten konsulttien markkinoimat kehittämisprojektit eivät johda tuloksiin, mikäli niitä ei koeta mielekkäiksi tai mikäli niihin ei liity omaa aktiivista prosessointia. (Klein 1989,85.)

Kehittämissuuntautuneissa kouluissa korostuu usein opettajien yhteistyön tärkeys. Dynaaminen ja muutoskakuinen työskentelyote ja työyhteisön jatkuva itsearviointi koetaan erittäin tärkeiksi. Näille kouluille leimallista on myös, että niissä koetaan tarpeellisiksi opetussuunnitelman ja koulun käytänteiden jatkuva kehittäminen. Opettajilta edellytetään kykyä ja halua tehdä yhteistyötä ja pyrkimystä ajatella laajasti koko toimivaa työyhteisöä, ei vain omaa luokkaa ja sen toimintaa. Tuen saaminen omilta opettajakollegoilta ja kollegiaalisuuden kokeminen saattaakin olla välttämätön edellytys koko koulun mukaansaamiseksi kehittämishankkeeseen. (Kosunen 1994,130.) Opettajan asiantuntijuutta opetussuunnitelma tekemisessä ja sen piirteitä ovat pohtineet äskettäin myös Hannele Niemi ja Viljo Kohonen (1995). He esittävät seuraavaa neljää ulottuvuutta opettajan uuden asiantutijuuden keskeisiksi piirteiksi:

Sitoutuminen kasvun ja oppimisen edistämiseen sekä itsessä että toisissa; oman kasvun pohtiminen ja herkistyminen myös oppijan elämäntilanteelle.

Professionaalinen autonomia: ammatillinen itsenäisyys ja vastuunotto omasta ammattitaidosta sekä opetustyön eettisten ulottuvuuksien, ihmiskäsityksen ja omien arvojen selkiyttäminen; osallistuminen yhteiskunnalliseen keskusteluun ja itsensä näkeminen myös muutosvoimana.

Aktiivinen oppiminen ja myös itsensä kokeminen oppijana, johon liittyy itseymmärryksen lissäntyminen ja oppijoiden yksilöllisyyden havaitseminen.

Yhteistyö ja vuorovaikutus: avoin toiseuden kohtaaminen ja valmius uusiin

yhteistyökumppanuuksiin myös koulun ulkopuolella. Nämä elementit vaikuttavat toisiinsa ja parhaimmillaan tukevat toisiaan. Niitä yhdistää opettajan ajattelu, jonka kautta hän hankkii ja analysoi tietoa päätöksenteon tueksi.(Kaikkonen&Kohonen 1997.)

Atjonen painottaa ja vaatii ponnekkaasti, että kunnat ja erityisesti koulut kiinnittäisivät tulevaisuudessa huomiota opettajien perehdyttämiseen: tiedon puute näyttää olevan tuntuva este opetussuunnitelman käytölle ja kehittämiselle.(Atjonen 1993,218). Opetussuunnitelman toteuttamisessa - kuten kaikessa muussakin inhimillisessä toiminnassa -pitänee paikkansa vanha viisaus, että kaikki on itsestä kiinni. Atjosen mukaan opetussuunnitelman seuranta ja kehittäminen tulisi ottaa mukaan jo opettajien peruskoulutukseen ja sitä tulisi jatkaa tiiviillä täydennyskoulutuksella. Atjonen onkin kokeillut mm. luokanopettajakoulutuksen ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden didaktiikan opinnoissa teorian ja käytännön yhdistämistä, jossa lähtökohtana on ollut opetussuunnitelmatietoisuuteen kasvaminen heti opintojen alusta lähtien.(Atjonen & Koivistoinen 1993, 47.) Toisaalta Atjonen tuo selkeästi esille, ettei opettajat voi olla opetussuunnitelman kehittämisen ja suunnittelun ainoita osallistujia.Mukana ovat mm. lainlaatijat, virastoto, kirjankustantajat, lautakunnat, liike-elämä, vanhemmat, erilaiset opetussuunnitelmatyötä valvovat ja ohjaavat henkilöt sekä oppilaat. Atjonen kysyykin perustellusti, miten ne ”orkestroidaan”sopivaksi kokonaisuudeksi kullekin opettajalle, koululle, tai luokalle?(Atjonen 1993,85.)

3.8.2. Opetussuunnitelma rehtorin näkökulmasta

Lao Tsu:

”The wicked leader is he who the people despise.

The good leader is he who the people revere.

The great leader is he who the people say,

we did it ourselves.” (Kohonen & Leppilampi, 1994)

Koulun kehittäminen on koko työyhteisön asia. Se on myös suuressa määrin rehtorin toiminnasta riippuvaista. Rehtori luo omalla käyttäytymisellään normistoa koulun sisällä, hän joko kannustaa tai latistaa innovatiivista ajattelua. Usein ala-asteen rehtorina on mies, vaikka valtaosa opettajakunnasta on naisia. Tampereella, jossa itse toimin rehtorina, naisia on vain yksi kahdeksastatoista rehtorista. Koulunjohtajien joukossa naisia on hieman enemmän. Oikeutetusti voidaan kysyä miksi naiset eivät hakeudu johtaville paikoille koulumaailmassa? Koetaanko vastuu liian suureksi tai työ liikaa aikaa vieväksi, jolloin joudutaan tasapainoilemaan perheen ja työn kesken? Olisiko naisilla rehtoreina annettavaa koulun kehittämisen tiellä? Olisivatko juuri naisrehtorit avainasemassa pyrittäessä koulun perinteisten rutiinien muuttamiseen?

Rehtorilla tulee olla visio koulun toiminnasta ja sen tavoitteista. Hänen tulee vielä selkeästi ilmaista tuo tavoite opettajakunnalle. Mikäli rehtori osoittaa käytöksellään, ettei ole lainkaan kiinnostunut koulun kehittamisestä tai että hän ei halua osallistua opetussuunnitelmaprosessiin, on selvää, että koko toiminta jää näennäiseksi. Rehtorin on oltava itse vakuuttunut muutoksen tarpeellisuudesta, hänen on oltava mukana koko prosessin ajan innovaattorina, järjestelijänä ja koordinaattorina. Aikaa myöten hän vetää mukaansa joukon asiasta kiinnostuneita opettajia ja pyörä liikahtaa käyntiin. Rehtorin tehtävä on pitää tuo pyörä liikkeessä. Koulun tasolla kaikenlaisten kehittämisprojektien yhteydessä törmätään aina rahan ja ajan puutteeseen. Näin kävi myös valmisteltaessa koulukohtaisia opetussuunnitelmia vuodesta 1994 alkaen.

Eri kunnissa saatettiin suhtautua hyvinkin eri tavalla opettajien täydennyskoulutukseen. Maassamme oli kuntia, jotka satsasivat runsaastikin opettajien kouluttamiseen ennen varsinaista opetussuunnitelmatyön aloittamista, ja taas toisaalla katsottiin, ettei koulutusta edes tarvita. Koulujen uskottiin pystyvän kehittämään suunnitelmat lähes tyhjästä. Tosin Suomessa oli aiemmin jo käynnistetty ns. Akvaario-kokeilu, johon valittiin kouluja eri puolilta maata kokeilemaan opetussuunnitelman rakentamista koulun tasolla. Näiden koulujen piti sitten olla ”akvaarioina” muille, heidän piti levittää viestiä kokemuksistaan, kouluttaa edelleen muita maakunnan kouluja ja opettajia, heidän toimintaansa piti muiden voida tutustua paikan päällä. Valitettavasti tämä suunnitelma ei vain toteutunut kunnolla. Informaatio ei levinnyt kentällä, akvaariokoulut huomasivat pian olevansa koulutuksen, raporttien ja lausuntojen pyörteessä, josta ei kertakaikkiaan liennyt aikaa muille kouluille. Akvaario-kokeilun ajatus oli sinänsä hyvä, ja uskonkin, että suurin hyöty jäikin juuri akvaariokoulujen niille opettajille, jotka innokkaasti lähtivät toteuttamaan koulukohtaista opetussuunnitelmatyötä. He saivat todennäköisesti riittävästi taustakoulutusta jossa viimeaikaisen koulututkimuksen tulokset olivat heille saatavilla. Lisäksi nämä koulut saivat erityisiä määrärahoja voidakseen itse järjestää omaa koulutustaan omista lähtökohdistaan.

Muiden koulujen kohdalla opetussuunnitelmauudistus lähti tahmeammin käyntiin. Ongelmaksi esimerkiksi omassa koulussani muodostui opettajakunnan ikäjakauma. Vanhemmat, jo eläkeikää lähestyvät opettajat eivät kokeneet työtä enää mielekkääksi ja toisaalla vastavalmistuneet opettajat ahdistuivat työn suuresta määrästä. Yhtäkkiä piti osata neuvotella ja puhua yhteisistä kasvatustavoitteista, piti joustaa ja kommunikoida koko työyhteisön kanssa, piti laatia ohjelmia, joihin kaikki voisivat työssään sitoutua. Piti oppia yhteistyötä.

Kullanarvoiseksi työyhteisössämme osoittautuivat ne kokeneet opettajat, jotka jo jonkin aikaa olivat itsekseen pohtineet oman työnsä kehittämistä. He olivat halukkaita kokeilemaan jotakin uutta. Koulukohtaiset opetussuunnitelmat tarjosivat heille mahdollisuuden toimia koko

työyhteisön kehittämisen hyväksi, ei vain oman luokkahuonetyöskentelyn hyväksi. Näistä opettajista muodostui ydinjoukko, joka lähti itseään ja aikaansa säästämättä luomaan uutta koulukulttuuria, ”Meidän Koulua”.

4. OPETUSSUUNNITELMA KOULUTYÖN VÄLINEENÄ

4.1. Koulukohtaisen opetussuunnitelman toteutuminen; opettajan ansa vai mahdollisuus?

Koulukohtaisen opetussuunnitelman toteutumista on tutkinut mm. Eija Syrjäläinen tutkimuksessaan *Koulukohtaisen opetussuunnitelman toteutuminen; opettajan ansa vai mahdollisuus?* (1995). Tämä tutkimus on osa laajempaa seurantatutkimusta, jonka tarkoituksena on selvittää suomalaisen opetussuunnitelmauudistuksen toteutumista ajalla 1992-1996. On huomattava, että Syrjäläisen seurantatutkimuksessa mukana olleet koulut ovat ns. Akvaariokouluja, joita Opetushallitus nimesi maahamme vetämään kunnissa tätä viimeisintä opetussuunnitelmauudistusta. Nämä koulut saivat lisäresursseja ja -koulutusta omaan opetussuunnitelmatyöhönsä prosessin alkaessa ja sen edetessä. Siis päin vastoin kuin maamme muut koulut, joiden oletettiin saavan apua omiin opetussuunnitelmahankkeisiinsa juuri akvaariokouluilta ja joiden tuli laatia omat opetussuunnitelmansa varsinaisen koulutyön ohella.

Syrjäläisen seurantatutkimuksen tuloksena aiemmin on jo julkaistu kuusi muuta raporttia, joissa selvitetään lähinnä pääkaupunkiseudun yläasteiden ja lukioden opettajien näkemyksiä akvaariohankkeesta, opettajien ja rehtoreiden kokemuksia opetussuunnitelmatyöstä, koulukulttuurin muutoksesta tai koulun itsearviointin kehittämisestä. Tässä viimeisimmässä tutkimuksessaan Syrjäläinen erottelee ala-asteen, yläasteen ja lukion opettajien kokemuksia. Oman tutkimukseni ja kiinnostukseni johdosta keskityn seuraavassa selostamaan vain ala-asteen opettajien kokemuksia opetussuunnitelmatyöstä.

Edellä mainitussa tutkimuksessa selvitetään helsinkiläisten opettajien ja rehtoreiden kokemuksia koulukohtaisen opetussuunnitelman toteutumisesta. Tutkimuksen aineisto kerättiin vuonna 1994. Kohderyhmänä olivat ne suomenkieliset helsinkiläiset koulut opettajineen, jotka olivat jättäneet edellisenä keväänä koululautakunnan hyväksyttäväksi koulukohtaiset opetussuunnitelmansa.

Syrjäläisen mukaan ala-asteen opettajat näyttivät kokevan meneillään olevan opetussuunnitelmauudistuksen mahdollisuutena uudistaa koulunpidon arkipäivää, he kokivat lisääntyvää työmotivaatiota ja reflektiivisen työkäytännön lisääntyessä he myös kokivat

uudenlaista kiinnostusta työtään kohtaan. Tutkimuksen aineiston keruun aikana koulut siis vasta työstivät omia opetussuunnitelmiaan eikä uudistuksen vaikutuksista luokkahuonetyöskentelyyn vielä osattu sanoa mitään. Tähän seikkaan tulen kiinnittämään huomiota enemmän esitellessäni oman tutkimukseni tuloksia.

Syrjäläisen tutkimus alkoi keväällä 1995 ja aineisto käsiteltiin yksinkertaisesti tietokoneella kirjaamalla ja ryhmittelemällä kaikki vastaukset kysymyskohtaisesti ja koulukohtaisesti. Käsittelyssä saatiin selville luokitus, joka kuvasi koulujen kokemia muutoksia opetussuunnitelmatyön aikana ja sen tuloksena. Syrjäläisen mukaan erityisesti ala-asteen opettajat ja rehtorit olivat kokeneet koulukohtaisten opetussuunnitelmien toteuttamisen haastavana ja uusia mahdollisuuksia tarjoavana. Voidaan Syrjäläisen mukaan puhua reflektiivisen työkäytännön löytymisestä. Toinen tulkintateema liittyy muutokseen. Hänen mukaansa koulukohtaista opetussuunnitelmaa voidaan tarkastella koulureformina, innovaatiopyrkimyksenä ja koulun kehittämishankkeena. Tulkintateeman laajuuden vuoksi Syrjäläinen on pitäytynyt muutokseen liittyvän muutoshallinnan, ja dynamiikan tulkintaan siten, että hän tarkastelee muutosta sosiaali-psykologiselta ja systeemiseltä kannalta.

4.2. Tutkimuksen tuloksia

Ala-asteen opettajat ja rehtorit kokivat koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön tuoneen pääsääntöisesti myönteisiä kokemuksia työyhteisöön ja sen työskentelyyn. Positiivisena koettiin yhteistyön, suunnitelmallisuuden ja uskalluksen lisääntyminen. Työhön koettiin löytyneen uutta pohdiskelevaa näkökulmaa ja luottamus omaan ammattitaitoon näytti lisääntyneen. (Syrjäläinen 1995, 6-7.)

Vastausten perusteella Syrjäläinen veti myös sen johtopäätöksen, että opettajien suhtautuminen opetussuunnitelmaan koulun toimintaa ohjaavana asiakirjana on muuttunut. Sitä luetaan enemmän eikä sitä jätetä pölyttymään kirjahyllyyn. Myöskään oppikirjojen ei katsota enää korvaavan opetussuunnitelmaa. Parhaimmillaan koulukohtaisista opetussuunnitelmista näyttäisi tulevan koululle kehittämisen väline ja koulunpidon apu (Syrjäläinen 1995, 8).

Toisaalta työ vaati veronsa; osa vastaajista kuvasi selkeästi työyhteisöön syntyneitä säröjä; ongelmia esim. rehtorin ja opettajien välisissä ihmissuhteissa, joidenkin yksilöiden muutosvastarinnasta johtuvia riitoja, väsymystä jne. Suuren ongelman näytti tuovan työn suuri määrä ja vastaavasti ajan puute. Stressi ja väsymys näkyi monissa vastauksissa selvästi.

Syrjäläinen kuvaa oppilaiden arkipäivän muutosta asenteilla ”parempaan ollaan menossa”. Hänen mukaansa oppilaiden työskentelyyn johtavat muutokset voitaisiin ryhmitellä kolmeen: rakenteiden muutoksesta johtuvat muutokset koulutyössä, uudistuvan oppimiskäsityksen konkretisointipyrkimykset sekä kolmanneksi koulunkäynnin mielekkyyteen liittyvät ilmiöt.

Kodin ja koulun yhteistyön Syrjäläisen tutkimus kuvaa muuttuneen myönteiseen suuntaan. Useat koulut kartoittivat jo opetussuunnitelmatyön alkuvaiheessa kotien mielipiteitä ja odotuksia koulunpidosta (Syrjäläinen 1995, 16). Tutkija valaisee kodin ja koulun yhteistyötä kolmella tasolla; koulun odotukset kodilta, kodin odotukset vastaavasti koululta ja kodin ja koulun vuorovaikutteisten ja yhteisten toimien tasolla. Huoltajien nähdään olevan enemmän kiinnostuneita lasten koulunkäynnistä, koulun pedagogisista ratkaisuksista ja ennenkaikkea uudesta opetussuunnitelmasta ja heidän mahdollisuuksistaan vaikuttaa siihen. Toisaalta jälleen Syrjäläinen mainitsee joissakin vastuksissa olleista negatiivisista huomioista; huoltajien liiallinen kiinnostus ja aktiivisuus opetustyötä kohtaan saattaa olla opettajaa stressaavaa ja väsyttävää. Jatkuva neuvottelu ja palaveeraaminen saattaa väsyttää ja turhauttaa myös huoltajia.

Arvioinnin koettiin olevan Syrjäläisen mukaan selkeästi yleisin ja voimallisimmin elävä kehittämisen kohde. Monet ala-asteen rakenteelliset muutokset, kuten jaksottaminen, henkilökohtaiset opetussuunnitelmat tai luokattomuus, pakottavat muutoksiin arvioinnissa (Syrjäläinen 1995, 25). Myös monet pedagogiset uudelleen järjestelyt, kuten joustavat opetusjärjestelyt, opetus yli luokkarajojen, yhteistoiminnallisuus, kokonaisopetus jne. asettavat myös omat vaatimuksensa arvioinnin painopisteen muuttamiselle uusille alueille. Toisaalta työyhteisön toiminnan itsearviointi, opettajan oman työnsä arviointi tai koulun toiminnan tuloksellisuuden arviointi tulevat opilasarvioinnin rinnalle ja vaativat opettajilta uudenlaista otetta työhönsä.

Ala-asteen osuuden yhteenvedossa Syrjäläinen kiteyttää tärkeän seikan: opettajan työ on perinteisesti koettu yksin puurtajan työksi. Vanhempien mielipiteitä ei juuri ole aikaisemmin kyselty sen enempää opettamisen kuin oppimisenkaan suhteen. Koulun avautuminen, koulujen kilpailu oppilaista, vanhempien uusi rooli ja merkitys saatetaan monissa kouluissa tai ainakin monen opettajan sisimmässä kokea opettajan ammattitaitoa kyseenalaistavana ja kiusallisen aasiana. Koulun kehittämishankkeissa törmätään aina muutoksen broblematiikkaan. Muutoksen hallinnan vaikeudet tulivat tässä Syrjäläisenkin tutkimuksessa selkeästi esille; kun työyhteisöä kehitetään, löytyy joukosta aina niitä, joiden mielestä muutostahti on liian hidas, tai niitä, jotka kasvattavat muutosvastarintaa ja asettuvat poikkiteloin. Muutoksen hallinnan vaikeudet ilmenevät sekä henkilökohtaisella tasolla että rakenteellisella, systeemisellä tasolla. Taloudellinen lama ja koulutukseen kohdistuneet säästöt ovat olleet omiaan syömään opettajien

kehittämishalukkuutta. Tuen tarjoaminen on juuri nyt ratkaisevan tärkeää, jos koulukohtainen opetussuunnitelmauudistus halutaan viedä onnistuneena koulun kehittämishankkeena kunniallisesti läpi. (Syrjäläinen 1995)

4.3. OK-projekti

Toinen mielenkiintoinen projekti, josta jo on olemassa raportteja, vaikkakin projekti on vielä käynnissä, on koulukohtaisten opetussuunnitelmien kehittämisestä ja vaikutuksesta tehty Tampereen yliopiston ja kuuden pirkanmaalaisen koulun yhteishanke, joka tähtää koulun opetussuunnitelman kehittämiseen (raportit Elävä opetussuunnitelma 1 ja 2, Kaikkonen & Kohonen, 1997). Tässä opetussuunnitelma ymmärretään prosessiksi, jota kaikki koulun osapuolet toteuttavat. Projektin lähtöajatuksena oli suunnitella ja toteuttaa osallistujille merkityksellinen, pitkäkestoinen täydennyskoulutus- ja opetuskokeilu, joka tukee koulukohtaisten opetussuunnitelmien toteutusta ja on avoin kaikille koulun opettajille, ei vain jonkin yhden oppiaineen opettajille. Projektissa etsitään myös uudenlaisia koulujen ja yliopiston asiantuntijoiden välisiä yhteistoiminnan muotoja, jotka perustuvat tasaveroiseen kumppanuuteen ja yhdessä oppimiseen. Projektin eri vaiheet toteutetaan ja arvioidaan toimintatutkimuksen periaattein. (Kaikkonen & Kohonen, 1997.)

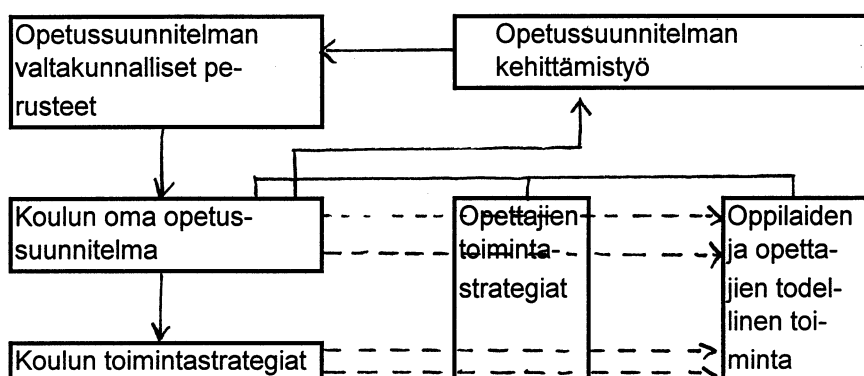
Projekti käynnistettiin syksyllä 1994, ja se nimettiin *Oppija, opetussuunnitelma ja kulttuurin muutos* – eli *OK-projektiksi*. Siihen osallistuivat Tampereelta Amurin koulu, Pyynikin koulu, Tesoman koulu, Tampereen normaalikoulu ja Svenska samskolan i Tammerfors sekä Nokian lukio. Tämä johtui yhtäältä näiden koulujen omasta aktiivisuudesta ja toisaalta aiemmasta yliopiston ja koulujen yhteistyöstä. Ajatuksena oli opettajien kouluttautuminen vapaaehtoisuuden, sitoutumisvalmiuden ja yhteistoiminnallisuuden pohjalta. Koordinoinnin ottivat vastatakseen Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opettajat ja tutkijat Pauli Kaikkonen ja Viljo Kohonen. Projekti tähtää neljän vuoden jaksoon, joista ensimmäinen oli yksinomaan kouluttautumista ennen oppilaiden mukaantuloa ja kolme seuraavaa vuotta kouluttautumista ja koulun opetussuunnitelman kehittymisen tutkimusta projektiin valittujen opiskelijoiden opiskelun edetessä. Projektin kantavana ajatuksena oli osallistujien keskinäinen yhteistyö, vuorovaikutteinen oppiminen ja verkottuminen eri tavoin. Verkottautumista edistettiin perustamalla erilaisia ohjausryhmiä, joiden jäsenten tuli toimia oman koulunsa ohjaajana ja eri koulujen yhteisiä työskentelymahdollisuuksia lisäämällä, sekä rehtoreiden keskinäisen suunnitteluyhteistyön kautta .

Verkottautumistoiminta aloitettiin keväällä 1996 pidetyssä seminaarissa, ja se osoittautui varsin tärkeäksi koulunjohdollisten kokemusten vaihdon ja projektin jatkosuunnittelun kannalta. Joulukuussa 1996 rehtoreiden seminaarissa pohdittiin koulukohtaisia opetussuunnitelmatilanteita ja opettajien jaksamista. Kevätlukukaudella 1997 pidettiin koulutustilaisuus, jossa paneuduttiin opettajan ammatillisen kasvun ja kulttuurien välisen oppimisen kysymyksiin.

Syksystä 1995 lähtien kouluttautumisen painopistettä on käännetty kohti opettajien keskinäistä kouluttautumista ja tämä linja näytti voimistuneen vuden 1996 aikana.(Kaikkonen & Kohonen, 1997.) Näin on tutkijoiden mukaan voitu hyödyntää täysipainoisesti projektin koulujen hankkimia kokemuksia, joista on muodostunut merkittävä koulukohtaisten opetussuunnitelmien ja kokeilun voimavara. Opettajia on kannustettu myös laatimaan itselleen henkilökohtaisia kehityssuunnitelmia, jotka liittyisivät kunkin opettajan omiin tavoitteisiin ja ammatillisen kasvun tarpeisiin.

4.4. Koulun opetussuunnitelman kehittyminen OK-projektissa

Pauli Kaikkonen selvittää raportin loppupuolella opetussuunnitelmatilannetta maassamme ja koulukohtaisten suunnitelmien tuloa jokaisen maamme koulun käytössä kuluvaksi asiakirjaksi.



Kaaviol. *Koulun opetussuunnitelman kehittämisen prosessi (Pauli Kaikkonen, 1997)*

Opetushallitus on määritellyt 1994 opetussuunnitelman perusteet, jotka ovat varsin yleisiä, joten kouluille ja opettajille jää varsin suuri vapaus toimia haluamallaan tavalla. Koulukohtainen

opetussuunnitelma mielletään Kaikkosen mukaan dynaamiseksi, alati muuttuvaksi. Hänen mukaansa puhutaan ns. prosessiopetussuunnitelmasta. Opettajien lisäksi koulussa on monia muita toimijoita; opilaat, koulun muu henkilökunta, vanhemmat, yhteiskunnan edustajat jne. Nämä lukuista ryhmät vaativat toimiakseen aina kompromisseja opetussuunnitelmissa ja siksi dynaamisuuden vaatimus on ymmärrettävää. Kaikkosen mukaan kuitenkin ihmiselle on tyypillistä, ettei se halua olla alati muutoksen kynsissä, sillä sen kokeminen ja sille jatkuva altistuminen koetaan erittäin raskaaksi. Siksi prosessitoiminnalle, siis myös nykyiselle koulukohtaiselle opetus suunnitelmalle, on tyypillistä eräänlainen portaittainen eteneminen.(Kaikkonen & Kohonen 1997, 248.) Tätä etenemisprosessia Kaikkonen kuvaa yllä esitetyssä kaaviossa ja tiivistää sanomansa; jotta koulun opetussuunnitelman kehittymisestä ja opetuksen kehittymisestä sen myötä saadaan tietoa, olisi ymmärrettävä niitä strategioita, joiden ohjaamana koulussa toimitaan, ja jotka siis viime kädessä toteuttavat opetussuunnitelmaa käytännössä. Kaikilla meillä yhteiskunnassa, sen eri tasoilla vaikuttavilla ja elävillä kansalaisilla on omia strategioita ajatella ja toimia koulun kasvatus- ja opetustehtävään nähden. Pelkistetysti Kaikkonen on sitä mieltä, että periaatteessa opetus suunnitelma on joukko arvoja, arvostuksia, uskomuksia, käsityksiä, merkityksiä ja strategioita.(Kaikkonen 1997, 250)

Ok-projektista ja sen vaikuttavuudesta hankittiin väliaikatietoja mm. haastatteleamalla oppilaita. Oppilashaastattelujen runko laadittiin niin, että saatiin selville oppilaiden käsityksiä siitä, miten opiskelussa on edistytty koulun valitseman painopistealueen suunnassa. Kaikkosen artikkelissa esiin nousevat oppilaiden arvioimana erityisesti seuraavat tutkimuskysymykset:

- Koulun työskentelyilmapiiri ja käytetyt työmuodot
- oppilaan oma työskentely
- salkun , vihon tai päiväkirjan tekeminen
- yhteistyö muiden oppilaiden/opettajien kanssa
- itsearvioinnin ja itsetuntemuksen kehittyminen
- erilaisuuden hyväksyminen ja oppiminen
- käsitykset Suomessa asuvista ulkomaalaisista

Oppilaita haastateltiin useamman kerran ja haastatteluja on tarkoitus toistaa koko projektin ajan, jotta nähdään miten oppilaiden käsitykset muuttuvat tutkimusvuosien aikana. Haastateltavina oli tasaisesti tyttöjä ja poikia, tiedollisesti huonommin ja paremmin menestyviä sekä persoonaltaan erilaisia oppilaita. Tutkijat vaihtoivat keskenään kouluja niin, ettei sama tutkija suorittanut saman koulun haastatteluja peräkkäin. Kuten tutkijat ennalta olettivat, vain harva oppilas tunnisti, että heidän kanssaan oli keskusteltu samasta asiasta aiemminkin. Vain kysymys ulkomaalaisista nosti tämän asian muutaman oppilaan kohdalla esiin.

Eräs haastatelluista kertoi mieleipiteenään, että oma opiskelutahti hidastuu yhteistoiminnallisessa työskentelyssä, joka oli nyt yleistynyt koulun opetusmenetelmäksi. Se, että eräässä koulussa opettajat päättävät edelleen asioista oppilaiden puolesta vanhemman ja viisaamman oikeudella, ei näyttänyt kiusaavan oppilaita. Myöskin se, mitä sanotaan oppilaiden itsearviointiksi, osoittautuu harhaiseksi, ainakin osittain. Oppilaat suorittavat yleensä itsearviointia vain kognitiivisesta edistymisestään, muu arviointi on lähinnä tuntikäyttäytymiseen liittyvää, jossa viimeinen sana on taas opettajalla. Hän vahvistaa oppilaalleen, onko tämän käsitys itsestä oppijana oikea. Eräässä projektin koulussa on selkeä ero kahden luokan luokkahengessä. Toisessa on ollut ilmeisiä vaikeuksia jo pitkään. Opetussuunnitelman toteutuminen on selkeästi vaikeaa luokissa, joissa on huono yhteishenki. Se näyttää Kaikkosen mukaan masentavan oppilaita. Eräässä luokassa käytettiin oppilasparien välisten konfliktitilanteiden ratkaisemiseen nopeaa parien vaihtotaktiikkaa. Haettiin siis sujuvia, ongelmattomia työpareja ja oppilaat näyttivät olevan tyytyväisiä tähän.

Ero suomenkielisten ja ruotsinkielisten koulujen välillä tulee esiin esim. suhtautumisessa erilaisuuteen ja ulkomaalaisuuteen. Näyttää siltä, että ruotsinkielisten lasten on helpompi hyväksyä Suomeen ulkomaalaisia, eivätkä he aseta näiden oleskelulle maassamme ehtoja, kuten suomenkieliset näyttävät tekevän. Myös kaksikielisen oppilaan itsenäisyys ja itseymmärrys näyttäisi kehittyvän aikaisemmin kuin yhdellä kielellä operoivan lapsen. Myöskään opiskelu koulussa ei ole niin kognitiivisesti painottunutta kuin suomenkielisessä koulussa. (Kaikkonen 1997, 259.)

Oppilaskokemuksista nousee esiin myös opettaja-oppilas-suhde ja sen kapeus. Koulujen ilmapiiri näytetään kokevan lähes aina myönteiseksi, mutta opettajien ja oppilaiden välinen yhteistyö koetaan usein etäiseksi. Eräs haastateltava tokaisi haastattelussa, etteivät opettajat näe heitä he(oppilaat) ovat ja miten he elävät. Oppilaiden kannatoissa näyttää Kaikkosen mukaan paistavan selvästi läpi se, ettei ”opettajat pysty näkemään miten kauheita me itse asiassa ollaan!”

4.5. Koulun muutosprosessit

OK-projektin toinen tutkimusaineiston hankintatapa oli opettajien henkilökohtaisten esseiden kirjoittaminen ja niiden analysointi. Toinen aineiston hankintamuoto oli opettajien haastattelu. Kustakin koulusta haastateltiin kahta opettajaa kutakin kaksi kertaa. Kohonen analysoi raportin loppuosassa näitä esseitä ja toteaa niiden muodostavan rikkaan ja moniulotteisen kuvan uudistuvasta opettajuudesta, opettajan ammatillisesta kasvusta ja koulukulttuurin muutoksesta.

Ammatillisen kasvun lähtökohtana pidetään hermeneuttisen ajattelun mukaan omaa tämänhetkistä tilaa, omien merkitysten tunnistamista ja tiedostamista. Kohonen vertaa ammatillista kehittymistä matkaan ja mainitsee että kukin voi katsoa matkan alkavan siitä, missä kukin kokee olevansa nykytilassa. Kiinalaisen viisauden mukaan pitkäkin matka alkaa yhdellä askeleella. (Kaikkonen & Kohonen 1997, 285.)

Ammatilliseen kasvuun näyttää liittyvän pyrkimys syvenevään ammatilliseen itseymmärrykseen ja henkiseen vahvistumiseen. Opettajan itseymmärrys, hänen oman elämänsä maailmansa ymmärtäminen ja hänen liittymisensä oppijoiden elämänsä maailmaan ovat siten läheisesti toisiinsa yhteydessä. Oman itsen kohtaaminen näyttää luovan pohjaa toisten kohtaamiselle.

Kun kasvattaja itse tutustuu omakohtaisesti siihen prosessiin, jolla yksilön merkitysmaailma, käsitykset ja uskomukset rakentuvat ja muuttuvat, hän tulee tietoiseksi oppimisesta yksilöllisenä, ihmisen kokonaisuutta koskevana tapahtumana (Kohonen 1997, 287).

Tätä kautta kasvattaja ymmärtää kussakin tilanteessa oman ja toisen ihmisen oppimisprosessin henkilökohtaisuuden ja ainutkertaisuuden. Opettaja-oppilas-suhde nähdään tällöin Kohosen mukaan kahden ihmisen kohtaamisena joilla molemmilla on oma elämäkerrallinen historiansa ja siinä syntyneet merkitykset.

Edellä mainitut muutokset niin ammatillisessa kehittämisessä kuin oppilaan kohtaminen yksilöllisenä oppijana asettaa paineita opettajan perinteisille työskentelytavoille. Yksilön ja ryhmän välillä tulisi vallita dynaaminen jännite, antamisen ja saamisen vuorovaikutus (Kohonen 1997, 290). Kollegiaalisuus tulee nähdä kehittyvänä ja muuttuvana asiana, joka koulun yhteisöllisen tilanteen mukaan saa erilaisia muotoja. Tähän liittyy välittömästi työyhteisön kyky kommunikoida. Mikäli asioista voidaan puhua ja ongelmia pystytään julkisesti käsittelemään, näyttää kehittymismahdallisuudet hyviltä. Toisaalta OK-projektin opettajien esseistä paistoi selkeästi läpi haluttomuus puuttua tiettyihin asioihin toisen loukkaamisen pelossa. Näin kuitenkin työyhteisö lukkiutuu, työssä jaksaminen käy raskaaksi ja umpikujan^a ajautuneesta tilanteesta on vaikea päästä omin neuvoin ulos. Koulujen kokemukset osoittavat, että edistyminen on mahdollista, jos sen hyväksi tehdään pitkäjänteistä työtä vakavasti. Koulun rehtorin rooli on tässä ihmisten johtamisessa tärkeä.

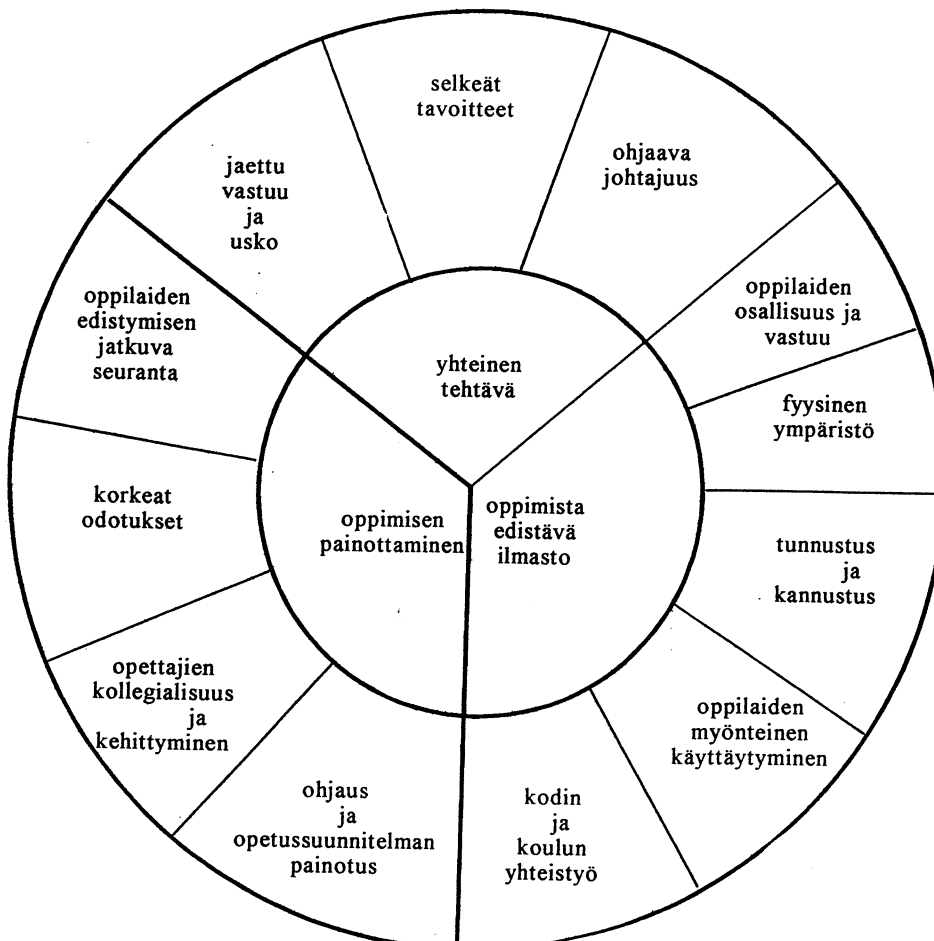
Mielenkiintoista on, että näissä molemmissa esittelemissäni tutkimuksissa, sekä Syrjäläinen, että kaksikko Kaikkonen & Kohonen päätyvät tutkimuksensa loppupuheenvuorossa samaan ja

molemmissa viesti on selkeän yksinkertainen päätäjien suuntaan; koulu ei uudistu eikä kehity nopeasti, se tarvitsee aikaa. Opetussuunnitelmien vaikuttavuus on sitä suurempi, mitä tehokkaammin opettajat saadaan muutosasian taakse. Tässä tehokas ja oikein suunniteltu täydennyskoulutus auttaa. Opettajat tarvitsevat vuorovaikutustilanteita, joissa he voivat peilata omia kokemuksiaan muiden vastaavassa tilanteessa työskentelevien opettajien tilanteisiin, kokea yhteisyyttä ja vuorovaikutusta. Suurena huolenaiheena esitetään molemmissa tutkimuksissa opettajan jaksaminen. Maamme taloudellinen lama ja resurssien pienentäminen oleellisesti hetkellä, jolloin opettajat olisivat tarvinneet täydennyskoulutusta ja tukea, on aiheuttanut loppuunpalamista ja jopa vastustusta koulukohtaisten opetussuunnitelmien toteuttamiselle ja kehittämiseksi. Kouluissa on runsaasti asiantuntemusta, jonka varaan voidaan uudistaminen rakentaa, mutta se edellyttää vapautettuja voimavaroja. Ei kukaan jaksa kehittää työtään aina työajan ulkopuolella ja ilmaiseksi. Ammattitaitoinen opettaja vastaa työnsä laadusta, mutta sen syvällisen uudistamisen edellytykset ovat työnantajajärjestöillä, ammattiliitoilla ja kasvatusalan hallintohenkilöstöllä (Kohonen 1997, 293).

4.6. Halton-projekti

Louise Stoll ja Dean Fink ovat tutkijoita, jotka olivat kuuden vuoden ajan mukana suuressa Kanadan Ontairion osavaltion koulujen kehittämistutkimuksessa, ns.Halton-projektissa. Tämän projektin perimmäisenä tarkoituksena oli parantaa koulujen laatua tukeutumalla viimeaikaiseen koulun vaikuttavuustutkimukseen ja sen tuloksiin. Heidän mukaansa on mahdollista parantaa kouluja yhdistämällä koulun vaikuttavuustutkimus koulun kehittämiseen. Myöhemmin tässä luvussa kuvaan useita tutkijoiden ajatuksia vaikuttavan koulun piirteistä. Näihin piirteisiin myös Stoll ja Fink perustivat ajatuksensa Ontairion Halton-projektin suunnittelussa.

He kuvaavat teoksessaan ”Changing our schools”(1996) sikäläisen koululautakunnan työryhmän, johon itsekin kuuluivat, asettamia vaikuttavan koulun näkyviä piirteitä seuraavalla kaaviolla:



Kuvio2. Stoll &Fink: vaikuttavan koulun näkyviä piirteitä.

Vaikuttavan koulun tunnusmerkeiksi työryhmä mainitsee ensinnäkin *yhteisen tehtävän*(a common mission), joka sisältää työyhteisön yhteisesti hyväksytyt ja tunnustetut arvot ja odotukset, selkeän yhteisen päämäärän ja rehtorin merkittävän panoksen opettajien, oppilaiden ja

huoltajien rohkaisussa ja sitoutumisessa yhteiseen päämäärään. Toiseksi keskeiseksi tunnusmerkiksi mainitaan *oppimisen painottamisen* (emphasis on learning) tärkeyden vaikuttavan koulun työskentelyn tunnusmerkkinä. Tällaisen koulun opettajilla on tutkijoiden mukaan korkeita odotuksia oppilaidensa suorituksilta. Opettajat käyttävät vaihtelevia opetus- ja arviointimenetelmiä, he käyttävät yhteistyötä opetussuunnitelman ja tavoitteiden toteutumiseksi. Kolmanneksi vaikuttavan koulun erityispiirteeksi työryhmä mainitsee *oppimista edistävän ilmapiirin* (a climate conducive to learning). Tällaiselle työyhteisölle on tunnusomaista korkea moraali ja itsereflektio sekä oppilaiden aktiivinen osallistuminen ja vastuun jakaminen. Tutkijat mainitsevat lisäksi reilun pelin hengen sekä oppilaiden keskinäisen käyttäytymisen hyväksymisen. Opiskeluympäristö on tällaisessa koulussa viihtyisä, työtä kunnioittava ja huomioiva. Huoltajia ja muita koulun sidosryhmiä kutsutaan mukaan toimintaan. Koulu on avoin paikka kaikille.

Lisätäkseen näiden vaikuttavan koulun piirteiden yleistymistä ja sisäistymistä kouluissa Halton-projektin työryhmä loi erityisen kehittämissuunnitelman kouluille, jonka perusteella nämä saattoivat luoda omat kehittämissuunnitelmansa. Tämä kehittämissuunnitelma perustui neljään peruskysymykseen, joihin koulujen tuli pyrkiä vastaamaan omassa kehittämissuunnitelmassaan:

1. Missä olemme nyt? (arvio)
2. Missä haluaisimme olla tulevaisuudessa? (suunnitelma)
3. Miten parhaiten liikumme siihen suuntaan? (juurtuminen)
4. Miten arvioimme tekemäämme muutosta? (arviointi)

Yhdeksän koulua lähti ensimmäisenä mukaan Halton-projektiin ja 25 koulua liittyi mukaan seuraavana vuonna. Nämä koulut saivat hiukan lisärahoitusta budjettiinsa voidakseen toteuttaa projektia. Yhteiskunnan tuki tällaiselle kehittämissuunnitelmalle on oleellista. Parhaiten tämä tuki näkyy juuri lisääntyvänä resurssina, jota koulu voi itse säädellä. Halton-projekti vahvisti tutkijoiden käsitystä siitä, että suuret resurssilisäykset eivät ole aina tarpeellisia pyrittäessä kehittämään koulutusta. Sen sijaan resurssien vapaa kohdentaminen koulun omien tarpeiden ja halujen mukaan on oleellista. Raha ei voi olla korvamerkittyä. Opettajakunta tunsi saavansa osakseen luottamusta ja tämä motivoi heitä projektin aikana. Työryhmän jäsenet viettivät runsaasti aikaa kokeilukouluissa ja tekivät havaintoja. Jotkut koulut pystyivät nostamaan oppilaidensa kiinnostusta erilaisiin kursseihin huomattavasti ja jotkut koulut taas keskittyivät lyhytaikaisiin projekteihin palaten taas pian normaaliin käytäntönsä.

Koulun kehittämiseen liitetään usein vaatimus resurssien lisäämiseksi. Halton-projekti kuitenkin osoitti, ettei suuret resurssien lisäämiset ole välttämättä kehittämistyön edellytys. Kuitenkin, kuten meillä täällä Suomessakin opetussuunnitelmauudistuksen ja Akvaario-kokeilun humussa, myös Haltonin projektissa selvisi yksi kompastuskivi: työryhmä oli aliarvioinut opettajien täydennyskoulutuksen tarpeen ennen kehittämiskokeilun alkamista. Tämän vuoksi työryhmä järjesti viisipäiväisen koulutuksen kunkin koulun kehittämisryhmälle. Koulutus keskittyi avainseikkoihin kuten, ongelmien ratkaisuun, päätöksen tekoon, suunnittelun aloittamiseen, nykytilan kartoitukseen ja arviointiin. Tämän koulutuksen koettiin onnistuneen ja koulut saivat tarvitsemaansa tukea aloittaessaan kehittämistyötään.

4.7. Halton-projektin tuloksia

Projektin tuloksista ei voida vetää mitään yksiselitteisiä johtopäätöksiä, sitä eivät tutkijat edes lähteneet etsimään, vaan pyrkiessään yhdistämään koulun toiminnan parantamisen ja koulun vaikuttavuuden, he päätyivät kuitenkin lopputuloksiin, joita voidaan yleistää mielestäni koskemaan lähes kaikkia maailman poliittisten tai taloudellisten järjestelmien ylläpitämiä koulutusjärjestelmiä.

Konteksti, niin sisäinen kuin ulkoinenkin, on ehdottomasti otettava huomioon suunniteltaessa koulun kehittämistä. *Sisäinen konteksti*, kuten koulun luonne, oppilasaines, lukujärjestys, opettajien ammattitaito, persoonallisuus, politiikka tai oppimiskokemukset on otettava huomioon tehtäessä koulukohtaisia suunnitelmia. Samoin kuin koulun nykykäytänteet ne luovat pohjan, joka on tunnettava ennen kuin voidaan suunnitella pysyviä muutoksia. *Ulkoisena kontekstina* voidaan pitää kouluviranomaisten, ministeriön tai paikallishallinnon odotuksia ja sosiaalisia trendejä. *Suunnittelun tärkeys* korostuu muutosprosessin aikana, työyhteisön kollegiaalisuus ja yhteisten tavoitteiden sisäistäminen sekä oikea johtajuus asettavat vaatimuksia kaikille työyhteisön jäsenille. Se, että työyhteisö mieltää itsensä *oppivaksi organisaatioksi*, kyvykkääksi muuttumaan ja itse oppimaan lisää, on ratkaisevan tärkeää. Stolla ja Fink nostavat kuitenkin kirjansa lopussa näiden seikkojen yhteiseksi nimittäjäksi yhden osa-alueen, jonka avulla hanke onnistuu tai sen puutteessa epäonnistuu: välittämisen. Heidän mukaansa koulun ei tule pelkästään luoda hyviä oppijoita, vaan ennen kaikkea hyviä ihmisiä. Kun koulu välittää oppilaistaan, sen kaikki jäsenet työskentelevät kaikkien sen jäsenten parhaaksi, ei vain niiden, joilla luullaan olevan mahdollisuuksia menestyä.

5. TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimukseni ongelmat ovat:

1. Millainen on opettajan asenne opetussuunnitelmaan koulun kehittäjänä?
2. Onko opettajan asenteessa työhönsä tapahtunut muutosta opetussuunnitelmatyön johdosta?
3. Mikä on rehtorin merkitys ops–työn onnistumiselle ja koulun kehittymiselle yleensä?

Esi oletukseni on, että koulukohtaisilla opetussuunnitelmillä ja etenkin sillä prosessilla, joka työhön liittyy, on ollut vaikutusta koulun kehittymisessä. Oletan myös, että rehtorin osuutta koulun kehittymisessä ja oppimisen laadun parantumisessa pidetään oleellisena. Aikaisemmat tutkimukset, joihin olen tutustunut tätä tutkimusta suorittaessani antavat tämän suuntaista tietoa. (Vrt. Stolle & Fink, 1996) sekä (Kaikkonen & Kohonen, 1997)

6. PERUSJOUKKO JA OTANTA

Tutkimukseni perusjoukkona on Tampereen kaupungin ala–asteen koulut, joita on kaikkiaan 43. Erityiskoulut eivät kuulu perusjoukkoon. Otannaksi valitsin näytteen kaupunkimme peruskouluista. Toimiessani ala–asteen koulujen yhdysrehtoina vuosina 1994–1997, tutustuin useihin kouluihin ja rehtoreihin. Kokemukseni mukaan tamperelaiskouluissa, kuten kouluissa kautta maan, on henkilökunta melko väsynyttä ja kyllästynyttä vastaamaan jatkuviin kyselyihin, joita lähettävät niin gradu–opiskelijat, kouluhallintoviranomaiset kuin muutkin tahot. Halusin siis olla tarkkana valitessani sellaisia kouluja, joiden rehtoreiden tiesin suhtautuvan myönteisesti hankkeeseeni.

Päädyin valitsemaan tutkimukseni näytejoukoksi yhdeksän koulua, joiden oletan edustavan tamperelaiskouluja kokonsa, toimintansa sekä opettajakuntansa puolesta. Yksi näistä kouluista, on ns. kokeilukoulu, joka oli mukana Opetushallituksen Akvaario–projektissa.

Pyydettyäni ensin henkilökunnalta rehtoreiden välityksellä syksyllä 1997 luvan tutkimukseni suorittamiselle, ja sen saatuani kaikista kouluista, lähetin kaikkiaan 187 kyselykaavaketta opettajille ko. kouluihin. Palautettuja kyselykaavakkeita kertyi kaikkiaan 99 (vastausprosentti oli

52%), joista naisopettajien vastauksia oli 70(70%) ja miesopettajien 29(29%) kappaletta. Virkavuosiltaan vastaajat sijoittuivat seuraavasti: 32 vastaajaa oli ollut opettajan työssä 0–9 vuotta. 36 opettajaa oli ollut työssään 10–19 vuotta. 21 opettajaa oli työskennellyt opettajana 20–29 vuotta ja 10 vastaajaa oli ollut työssään 30 vuotta tai enemmän. Näytejoukkoani voidaan kuvata heterogeeniseksi iän ja sukupuolenkin suhteen, sillä Tampereen kaupungin 657 opettajasta 174 (26%) on miehiä.

7.TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

7.1. Tutkimusmenetelmä

Tutkimus on luonteeltaan kartoitus, jonka aineisto on kerätty kyselylomakkeella syyslukukauden 1997 aikana ja sen tarjoaman tutkimustiedon syventämiseksi vielä haastattelemalla kuutta kyselyyn vastannutta opettajaa samana lukukautena. Tutkimuksen kvantitatiivista osuutta edustaa kyselykaavakkeen kysymykset ja niiden analyysi ja kvalitatiivista osuutta haastattelut ja niiden analyysi.

Joidenkin tutkijoiden mielestä kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimusmenetelmän yhdistäminen ei ole oikein eikä mahdollista, mutta itse näen, että nämä kaksi tutkimussuuntaa lähinnä täydentävät toisiaan. Jättämällä toinen tai toinen pois, jätetään myös sellaista oleellista tietoa pois, joka voisi lisäselvittää lukijalle käsillä olevaa tutkimusta. Laatu (kvaliteetti) on siinä määrin määrään (kvantiteetti) nähden primääriä, että täytyy olla olemassa laatua kuvaavia kategorioita ennen kuin paljoudesta on mielekästä puhua. (Jussila 1992, 247–255.) Laatu ja määrä eivät ole kuitenkaan toisistaan erillisiä tai toistensa vastakohtia: kvantiteetti ilmaisee sen kuinka paljon jotakin kvaliteettia esiintyy (Kaplan 1964, 206). Laatu ja määrä kulkevat siis käsi kädessä ja niiden erossa pitäminen paradigmaattisesti on omiaan vääristämään tutkimustilanteita. Erno Lehtinen (1991, 29–30) onkin aivan oikein todennut, että kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimusmenetelmän vastakkainasettelu on harhaanjohtavaa. Joidenkin tutkimusongelmien kannalta on tärkeämpää keskittyä ladun, joidenkin taas määrän, tarkasteluun.

Puhuttaessa kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen yhdistämisestä tämän ei tarvitse merkitä samaa kuin pyrkimys integrointiin. Polginhorne (1983, 242, 252–256) on tähdentänyt, että ymmärtämisen syvyyttä voidaan lisätä synkreettisen tarkastelun avulla, tutkimalla ilmiöitä rinnakkain eri menetelmiä käyttäen. (Jussila 1992, 254.) Puhutaan asiasta, jota tutkimusmetodologiassa kutsutaan triangulaatioksi.

7.2. Reliabiliteetti ja validiteetti

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus- ja yleistettävyysskysymyksiä tulee tarkastella eri tasolla kuin ns. perinteisen, kvantitatiivisen tutkimuksen. Tämä johtuu menetelmien taustalla olevista tieteenfilosofisista ja epistemologisista perusolettamuksista. Voidaan puhua tutkijan taustasitoumuksista, jotka kvalitatiivisessa tutkimuksessa ovat erilaiset kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. (Syrjäläinen 1992, 70.)

Käsillä olevan tutkimuksen kyselykaavakkeen alkuperäisiä kysymyksiä karsittiin näyttämällä kyselykaavakkeen raakaversiota opettajille ja kysymällä heidän mielipiteitään. Näin pyrittiin reliabiliteetin parantamiseen. Mittarin eri dimensioiden sisäisen homogeenisuuden tarkistamiseksi ajettiin aineistosta korrelaatiot. Mittarin dimensionaalisuuden tarkistamiseksi tehtiin myös yksinkertaistettu klusterianalyysi. Klusterianalyysin avulla löytyi kolme klusteria, joista ensimmäiseen muodostui neljä ydintä, 2. klusteriin muodostui yksi ydin ja 3. klusteriin muodostui kaksi ydintä. Ensimmäisen klusterin korrelaatiokertoimet vaihtelevat .50 ja .63 välillä, kakkosklusterin korrelaatiot välillä .41 – .51. Kolmannen klusterin ytimien korrelaatiokertoimet vaihtelevat välillä .44 – .47. Korrelaatiot ovat kohtuullisen korkeita jokaisessa ytimessä, joten voidaan sanoa niiden vahvistavan reliabiliteettia. Suurin osa mittarin kysymyksistä liittyi 1. ongelmaan, joka käsittelee opettajan asennetta opetussuunnitelmaan koulun kehittäjänä.

Useat kysymykset mittavat myös 2. ongelmaa, joka käsittelee opettajan asenteessa työhönsä tapahtunutta mahdollista muutosta. Myös tämä klusteri sisälsi useita muita vahvistavia kysymyksiä. Rehtorin vaikutusta ops-työlle mittaa selkeästi joukko kysymyksiä, mutta ne eivät klusterianalyysissä saaneet kovinkaan montaa vahvistavaa kysymystä. Tämän voidaan katsoa johtuvan yksittäisen henkilön toiminnan arvioinnista suhteessa työyhteisöön.

Kyselylomakkeiden avulla löytyi helposti kiinnostavia vastaajia mielipiteineen, joita pyrittiin haastattelemaan tutkimustuloksen luotettavuuden lisäämiseksi. Kyselylomakkeen ja haastattelujen tuloksia vertaamalla voidaan tutkia tukevatko ne toisiaan (Tynjälä 1991, 392–393). Näin tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä. Puhutaan ristiinvalidioinnista.

Vaikka mittari olisi laadittu kuinka hyväksi tahansa, jää validiteetti alhaiseksi, jos reliabiliteetti on alhainen, eli sattumanvaraiset tekijät vaikuttavat mittaustulokseen. Toisaalta korkeakaan reliabiliteetti ei takaa välttämättä korkeaa validiteettia, mikäli operationaalistaminen ei ole ollut huolellista. Pyrin satunnaisuuden minimointiin ja validiteetin lisäämiseen kuvaamalla

tutkimukseni suorittamisen niin tarkkaan ja rehellisesti, että lukijan on helppo mahdollisesti toistaa se niin halutessaan. Lisäksi pyrin näytejoukon valinnan tarkkaan perusteluun. Pyrin myös myöhemmin perustelemaan tulkintaani ja tekemiäni johtopäätöksiä niin, että lukijan on helppo nähdä mihin johtopäätökseni perustuvat.

Bogdan ja Biglen (1992,51) mainitsevat laadullisen analyysin ongelmaksi sen pitkäaikaisuuden, havaintojen pelkistämisen, standardien puuttumisen menettelytavoista ja suurten populaatioiden käsittelyn vaikeuden. Reliabiliteetin arviointia he eivät niinkään pidä tärkeänä, koska tutkimustilanteen ainutkertaisuus ja sen dynaamisuus sekä sen prosessiluonne eivät edes mahdollista perinteistä reliabiliteettikeskustelua. (Syrjäläinen 1992, 72)

Toisaalta tutkimukseni kohde, koulukohtaiset opetussuunnitelmat, ovat olleet tamperelaiskoulujen käytössä vasta muutaman vuoden, ja kokemuksia niistä on siis kertynyt vasta suhteellisen vähän ja toisaalta vastaajien joukossa oli niitä vastavalmistuneita opettajia, jotka eivät ole olleet mukana itse opetussuunnitelman tekoprosessissa koululla. Näin olleen voidaan ajatella, että muutaman vuoden kuluttua kokemuksen yhä lisääntyessä mielipiteet saattavat muuttua puoleen tai toiseen.

Toisaalta pohdin pitkään oman henkilöni osuutta tutkimuksessa ja sen vaikutusta tuloksiin. Olin tuttu suurelle joukolle opettajia ja kaikille rehtoreille. Olisiko tällä vaikutusta tutkimukseni tulokseen? Toisaalta tosi asia on, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija on aina tutkimuksessa väline, jolloin hänen koulutuksellaan, kokemustaustallaan ja näkökulmallaan voi olla vaikutusta tutkimustuloksiin (Tynjälä 1991, 395). Tutkimuksen totuudellisuus perustuu tutkittavan ja tutkijan väliseen vuorovaikutukseen; mitä syvempi ja avoimempi dialogi saadaan aikaan, sen lähemmäs totuutta voi tutkija päästä (Syrjäläinen 1992, 70.)

Katson, että kokemustaustani ja suhteeni tutkimuskohteena oleviin kouluihin ja opettajiin on omiaan lisäämään tutkimuksen luotettavuutta. Olin heille tuttu, joten minulle he saattoivat puhua vapaasti. Etenkin haastattelutilanteessa katsoin tästä olleen jopa etua, sillä haastateltavat puhuivat erittäin vapaasti ja luonnollisesti heille esitetyistä aiheista vaikka tilanteessa muistin vuoksi olikin mukana nauhuri. Hyvän reliabiliteetin ja validiteetin vaatimus merkitsevät myös sitä, että todellisuutta hahmotetaan tutkijoiden eikä tutkittavien käyttämien kategorioiden ja todellisuuden jäsenyyksen perusteella (Nummenmaa, Konttinen, Kuusinen, Leskinen 1997, 208).

7.3. Kyselylomake

Kyselylomakkeeseen sisältyi 43 väittämää, joihin vastaajan tuli valita mieleisensä vaihtoehto 1–5 niin, että 1= täysin eri mieltä, 2= jokseenkin eri mieltä, 3= en osaa sanoa, 4= jokseenkin samaa mieltä ja 5= täysin samaa mieltä. Taustamuuttujina kysyttiin sukupuolta ja virkavuosia. Kyselykaavakkeet oli varustettu numerokoodein, jotta tutkija voisi löytää tutkimuksen syventämisen kannalta tärkeitä haastateltavia. Tutustuttuani aiempiin tutkimuksiin aiheesta päädyin laatimaan aluksi 50 kysymystä, joiden joukosta valitsin lopulliseen kyselykaavakkeeseeni 43 kysymystä, joiden oletin liittyvän tutkimusongelmiini.

Seuraavassa taulukossa kuvaan oletustani, jonka mukaan kyselykaavakkeen kysymykset liittyvät tutkimusongelmiin:

Ongelma	kysymykset
Millainen on opettajan asenne opetussuunnitelmaan koulun kehittäjänä?	1–11,13,14,16, 21–23, 26,29,41
Onko opettajan asenteessa työhönsä tapahtunut muutosta ?	19,20,27,30–33, 38,39,42
Mikä on rehtorin merkitys ops–työn onnistumiselle ja koulun kehittymiselle yleensä?	15,17,24,25,37,40,43

7.4. Aineiston tilastollinen käsittely

Kyselykaavakkeen kysymysten välisen lineaarisen yhteyden selville saamiseksi ajettiin aineistosta korrelaatiot ja yksinkertaistetun klusterianalyysin menetelmin niistä rakennettiin klusterit, joita analysoimalla voitiin selvittää mittarin pätevyyttä mitata haluttuja ongelmia. Analyysin tuloksena löytyi kolme klusteria, joita kyselykaavakkeen kysymykset erityisesti näyttävät kuvaavan. Klusterit voidaan nimetä 1. *Asenne opetussuunnitelmaan koulun kehittäjänä*(neljä ydintä) 2. *Asenne työhön ja siinä tapahtuneeseen muutokseen* (yksi ydin) sekä 3. *Asenne rehtorin osuuteen koulun kehittämisessä* (kaksi ydintä). Kyselykaavakkeen kysymykset 12,18,28,34,35 ja 36 eivät saaneet mainittavia korrelaatioita minkään muun kysymyksen kanssa, joten ne jätettiin analyysivaiheen ulkopuolelle. Näitä kolmea klustereita analysoin

Klustereiden analysoinnin täydentämiseksi aineistosta ajettiin myös keskiarvot ja hajonnat sekä jakaumat ja niiden prosentuaaliset osuudet.

7.5. Haastattelu

Tilastollisen käsittelyn jälkeen aineistosta oli helposti löydettävissä sellaisia mielenkiintoisia vastaajia, jotka edustivat erilaisia näkemyksiä tutkittavasta aiheesta. Aluksi päätin syventää ymmärrystäni haastattelemalla seitsemää kyselykaavakkeeseen vastannutta opettajaa, mutta valitettavasti yksi heistä kieltäytyi soitettuani hänelle ja ehdotettuani haastattelua. Haastateltavien määräksi jäi siis kuusi, joista kaksi oli naisia ja neljä miehiä. Mielenkiintoista tässä kohden oli se, että vaikka naisia oli vastaajien joukossa huomattavasti enemmän kuin miehiä, niin kaikkein voimakkaimpia kannanottoja tutkittavan asian puolesta tai vastaan tekivät juuri miesopettajat.

Haastattelut suoritettiin opettajien työpäivän aikana heidän työpaikallaan marras–joulukuussa 1997 nauhoittamalla kaikki keskustelut ja lopuksi litteroimalla ne. Kukin haastattelu kesti noin tunnin ja sen aluksi tutkija antoi haastateltavalle avoimia kysymyksiä pyytäen tätä pohtimaan ääneen omaa suhdettaan kyseessä oleviin asioihin. Kaikki esitetyt kysymykset syvensivät ja lisäselvittivät tutkimuksen pääongelmia.

8. TULOKSIA

8.1. Klusteri no 1: Asenne opetussuunnitelmaan koulun kehittäjänä

Ydin 1.1. Onnistuminen ops–työssä

Osio	1		2		3		4		5		ka	s
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1 Olen tyytyväinen...	3	3	22	22	15	15	56	57	3	3	3,34	0,84
3 Työyhteisömme on..	4	4	12	12	40	40	34	34	9	9	3,32	0,77
16 Työyht. ei arvosta..	7	7	29	29	35	35	24	24	4	4	2,89	0,79
17 Esimiehen myönt..	3	3	11	11	24	24	43	43	18	18	3,63	0,82
19 Ops–työ lisää yht..	0	0	14	14	11	11	51	52	23	23	3,84	0,71
22 En saanut kokon..	9	9	25	25	17	17	33	33	15	15	3,20	1,08

Ensimmäisen klusterin ensimmäinen ydin voidaan nimetä *Onnistumiseksi ops–työssä* ja siihen liittyvät osiot 1 ja 3 ja ne saavat korrelaatiokerroimekseen arvon 0.53. Osiot 16,17,19 ja 22 vahvistavat ydintä. Vahvistuksen on katsottu olevan merkitsevää, jos korrelaatiokerroin on > .34. Liitteissä näkyy klusterien graafinen esitys.

Osioon numero yksi (*Olen tyytyväinen koulumme opetussuunnitelmatyöhön*) vastasi 3% vastaajista ollen täysin eri mieltä, 22% heistä oli jokseenkin eri mieltä ja 15% ei osannut sanoa kantaansa. 57% vastaajista oli jokseenkin samaa mieltä ja jälleen 3% oli täysin samaa mieltä. Hajonta tämän osion kohdalla oli 0.84 ja keskiarvoksi muodostui 3.34. Ytimen osioon numero kolme (*työyhteisömme on kehittynyt opetussuunnitelmatyön aikana*) 4% vastaajista vastasi olevansa täysin eri mieltä ja 12% jokseenkin eri mieltä. 40% vastaajista ei osannut sanoa kantaansa ja 34% vastaajista oli väitteen kanssa jokseenkin samaa mieltä. 9% vastaajista oli täysin samaa mieltä väitteen kanssa. Tämän osion hajonnaksi tuli 0.77 ja keskiarvoksi 3.32.

Ydintä vahvistavista osioista numeron 16 (*työyhteisömme ei arvosta ops–työtä riittävästi*) kohdalla vastaajat jakaantuivat seuraavasti: 7% heistä oli täysin eri mieltä ja 29% jokseenkin eri mieltä. 35% vastaajista ei osannut määritellä kantaansa ja 24 % heistä oli väitteen kanssa jokseenkin samaa mieltä. 4% Vastaajista oli väitteen kanssa täysin samaa mieltä. Osion hajonnaksi saatiin 0.79 ja keskiarvoksi 2.89. Osio numero 17 (*Esimieheni myönteinen asenne ops:aa kohtaan vaikutti ratkaisevasti onnistumiseemme*) vahvistaa myös tätä klusterin ydintä. 3% vastaajista oli väitteen kanssa täysin eri mieltä ja 11% heistä oli jokseenkin eri mieltä. 24% vastaajista ei osannut määritellä kantaansa ja 43% oli väitteen kanssa jokseenkin samaa mieltä. 18% vastaajista oli tämän väitteen kanssa täysin samaa mieltä. Tämän osion hajontaluku oli 0.82 ja keskiarvo oli 3.63.

Osio 19 (*ops*-työ lisää opettajien välistä yhteistyötä) vahvisti myös tätä ydintä ja kukaan, 0% vastaajista, ei ollut väitteen kanssa täysin eri mieltä. 14% heistä oli jokseenkin eri mieltä ja 11% vastaajista ei osannut määritellä kantaansa. 52% vastaajista mainitsi olevansa jokseenkin samaa mieltä väitteen kanssa ja 23% oli täysin samaa mieltä. Tämän osion hajontaluvuksi tuli 0.71 ja keskiarvoksi 3.84.

Viimeisenä tätä ydintä vahvistavana osiona on numero 22 (*en saanut ops*-työstä selkeää kokonaiskuvaa lainkaan). 9% vastaajista oli väitteen kanssa täysin eri mieltä ja 25% jokseenkin eri mieltä. 17% vastaajista ei osannut määritellä kantaansa ja 33% heistä oli väitteen kanssa jokseenkin samaa mieltä. 15% vastaajista oli väitteen kanssa täysin samaa mieltä. Hajontaluvuksi tuli 1.08 ja keskiarvoksi 3.20.

Yhteenvetona tämän ytimen kohdalla voidaan sanoa, että opettajat ovat melko tyytyväisiä koulunsa opetussuunnitelmatyöhön ja he kokevat työyhteisönsä kehittyneen ops-työn aikana. Sen koettiin lisänneen opettajien välistä yhteistyötä runsaasti. Tämä seikka tukee esioletustani, joka liittyi nimenomaan opetussuunnitelmatyön käynnistämään uudenlaiseen työskentelykulttuuriin kouluissa ja sen aikaansaamiin muutoksiin työrutiineissa. Voidaan olettaa, että tämä muutos on aikaansaanut myönteisiä kokemuksia osassa opettajakuntaa. Kuitenkin vastaajista kolmannes (33%) koki opetussuunnitelmatyön selkeän kokonaiskuvan jääneen hahmottumatta.

Ydin 1.2. Opetussuunnitelma-kielteisyyys

Osio	1		2		3		4		5		ka	s
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
5 Ops:n teko ei kuulu.	3	3	10	10	5	5	47	47	34	34	4,00	0,69
7 Kunnan ops on paras	23	23	42	42	16	16	13	13	5	5	2,34	0,92
10 Vastuu muutoksesta..	2	2	5	5	6	6	41	41	45	45	4,23	0,70
11 Koulukoht. ops. on..	5	5	9	9	11	11	40	40	34	34	3,90	0,84
13 En pidä ops:a oleell..	5	5	19	19	5	5	43	43	27	27	3,69	0,99
21 Pidän tärkeänä, että..	1	1	6	6	12	12	39	39	41	41	4,14	0,71
29 Oppikirja on paras ...	27	27	49	49	11	11	10	10	2	2	2,10	0,70
41 Olen halukas kokoont.	14	14	20	20	9	9	44	44	12	12	3,20	1,15

Ensimmäisen klusterin toinen ydin muodostuu osioista 5 ja 7 ja niiden välinen korrelaatiokerroin oli 0.55. Tämä ydin voidaan nimetä *Ops-kielteisyys* ja sitä vahvistavat osiot

10,11,13,21,29,41. Näistä kuitenkin 11 ja 21 ovat osioina neljännessä ytimessä, joten ne analysoidaan myöhemmin.

Osioon 5 (*opetussuunnitelman teko ei kuulu opettajille*) vastaajista 3% oli väitteen kanssa täysin eri mieltä ja 10% heistä oli jokseenkin eri mieltä. 5% vastaajista ei osannut määrittää kantaansa ja 47% oli väitteen kanssa jokseenkin samaa mieltä. 34% vastaajista oli väitteen kanssa täysin samaa mieltä. Tämän osion hajontaluvuksi tuli 0.69 ja keskiarvoksi tasan 4.0.

Osion 7 (*kuntakohtainen opetussuunnitelma , jonka virasto valmistelee, on paras*) vastauksista 23% oli väitteen kanssa täysin eri mieltä ja 42% jokseenkin eri mieltä. 16% vastaajista ei osannut ottaa tähän kantaa ja 13% oli väitteen kanssa jokseenkin samaa mieltä. 5% vastaajista oli väitteen kanssa täysin samaa mieltä. Hajontaluvuksi tuli näin 0.92 ja keskiarvoksi 2.34.

Ydintä numero 2. vahvistavia kysymyksiä oli runsaasti ja ne saavat melko korkeita korrelaatioita muidenkin ydinten ja niitä vahvistavien osioiden kanssa. Ne analysoidaan myöhempien ydinten kohdalla. Osioon 10 (*vastuu koulun muutoksesta kuuluu koko henkilökunnalle*) vastaajista 2% vastasivat olevansa täysin eri mieltä ja 5% jokseenkin eri mieltä. 6% vastaajista ei osannut määrittää kantaansa ja 41% heistä oli väitteen kanssa jokseenkin samaa mieltä. 45% vastaajista oli väitteen kanssa täysin samaa mieltä. Hajontaluvuksi muodostui 0.70 ja keskiarvoksi 4.23. Osioon 29 (*oppikirja on paras ops*) vastaajista 27% vastasi olevansa täysin eri mieltä ja 49% jokseenkin eri mieltä. 11% vastaajista ei osannut määrittää kantaansa ja 10% heistä oli väitteen kanssa jokseenkin samaa mieltä. 2% vastaajista oli väitteen kanssa täysin samaa mieltä. Tämän osion hajontaluku oli 0.70 ja keskiarvo 2.10. Osion 41 (*olen halukas kokoontumaan työn merkeissä kollegojen kanssa työajan ulkopuolellakin*) vastauksista 14% oli väitteen kanssa täysin eri mieltä ja 20% jokseenkin eri mieltä. 9% vastaajista ei osannut sanoa kantaansa ja 44% oli sen kanssa jokseenkin samaa mieltä. 12% vastaajista oli väitteen kanssa täysin samaa mieltä. Hajontaluvuksi muodostui 1.15 ja keskiarvoksi 3.20.

Tämän ytimen molemmat osiot ovat melko negatiivisia väittämiä koulukohtaisista opetussuunnitelmista ja vastaajien kannanotot olivat melko ristiriitaisia. Toisaalta he ovat sitä mieltä, ettei opetussuunnitelmien teko kuulu opettajille, mutta toisaalta he eivät ole kunnankaan valmisteleman opetussuunnitelman kannalla. Koulun muutoksesta ja sen jakamisvastuusta vastaajat ovat erittäin yksimielisiä, vain alle kymmenen vastaajaa on sitä mieltä, ettei vastuu koulun muutoksesta kuuluisi kaikille. Heistäkin kuusi on sellaisia vastaajia, jotka eivät osaa määrittää kantaansa. Valtaosa vastaajista ei pidä oppikirjaa ops:n vaihtoehtona ja lähes puolet vastaajista on halukkaita kokoontumaan ja yhdessä pohtimaan työtään myös vapaa-ajalla. Näyttää siis siltä, että ytimet 1.1. ja 1.2. tukevat toisiaan.

Ydin 1.3. Opetussuunnitelman merkitys opettajalle

	Osio	1		2		3		4		5		ka	s
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
13	En pidä oleellisena..	5	5	19	19	5	5	43	43	27	27	3,69	0,99
14	Koen työni haasteell..	15	15	20	20	36	36	20	20	8	8	2,86	0,91
27	Koulumme opetus...	7	7	18	18	45	45	25	25	4	4	3,01	0,66
30	Olen muuttanut työs..	10	10	26	26	26	26	35	35	2	2	2,93	0,88
32	Ops on muuttanut käs	14	14	34	34	23	23	24	24	4	4	2,70	0,96
33	Otan huomioon oppil..	12	12	15	15	26	26	36	36	10	10	3,17	0,97
38	Painotan oppikirjaa...	10	10	21	21	27	27	33	33	8	8	3,08	0,92
39	Suht. oppilaisiin on...	21	21	17	17	29	29	24	24	8	8	2,81	1,04

Ensimmäisen klusterin kolmas ydin muodostuu osioista 13 ja 14 ja niiden välinen korrelaatio on 0.50. Ydin voidaan nimetä *Opetussuunnitelman merkitys opettajalle* ja sitä vahvistaa osiot 27, 30, 32, 33, 38, ja 39.

Osioon 13 (*en pidä opetussuunnitelmaa oleellisena opetuksessani*) vastaajista 5% mainitsi olevansa väitteen kanssa täysin eri mieltä ja 19% jokseenkin eri mieltä. 5% vastaajista ei osannut sanoa mielipidettään ja 43% heistä oli väitteen kanssa jokseenkin samaa mieltä. 27% vastanneista oli tämän väitteen kanssa täysin samaa mieltä. Hajontaluvuksi saatiin tässä kohden 0.99 ja keskiarvoksi 3.69.

Osioon 14 (*koen työni haasteellisemmaksi nyt kuin ennen ops-työtä*) 15% vastaajista mainitsi olevansa täysin eri mieltä ja 20% jokseenkin eri mieltä. 36% vastaajista ei osannut määrittää mielipidettään ja 20% mainitsi olevansa väitteen kanssa jokseenkin samaa mieltä. 8% vastaajista oli väitteen kanssa täysin samaa mieltä. Tämän osion hajontaluvuksi saatiin 0.91 ja keskiarvoksi 2.86.

Osioon 27 (*koulumme opetuskäytänteet ovat muuttuneet ops-työn johdosta*) saatiin seuraavia vastauksia: 7% vastaajista oli väitteen kanssa täysin eri mieltä ja 18% jokseenkin eri mieltä. 45% opettajista ei osannut tässä osiossa määrittellä kantaansa ja 25% heistä oli väitteen kanssa

jokseenkin samaa mieltä. 4% vastaajista oli väitteen kanssa täysin samaa mieltä. Hajontaluvuksi saatiin 0.66 ja keskiarvoksi 3.01.

Osio 30 (*Olen muuttanut työskentelyäni luokassa tutustuttuani koulukohtaisen opetussuunnitelman tarjoamiin mahdollisuuksiin*) vastauksista 10% oli täysin eri mieltä kuin väite ja 26% jokseenkin eri mieltä. 26% vastaajista ei osannut sanoa kantaansa ja 35% oli väitteen kanssa jokseenkin samaa mieltä. 2% vastaajista oli väitteen kanssa täysin samaa mieltä. Hajontaluvuksi saatiin 0.88 ja keskiarvoksi 2.93.

32.osio (*koulukohtaiset ops:t ovat muuttaneet käsityksiäni oppimisesta ja opettajan työstä*) sai 14% vastaajista kannanoton täysin eri mieltä. 34% heistä oli jokseenkin eri mieltä ja 23% ei osannut sanoa kantaansa. 24% vastaajista oli väitteen kanssa jokseenkin samaa mieltä ja 4% täysin samaa mieltä. Hajontaluvuksi tuli 0.96 ja keskiarvoksi 2.70.

Osio 33 (*otan opetuksessani nyt enemmän huomioon oppilaitteni erilaisuuden*) vastauksista 12% oli täysin eri mieltä väitteen kanssa ja 15% jokseenkin eri mieltä. 26% vastaajista ei osannut määrittellä mielipidettään ja 36% oli väitteen kanssa jokseenkin samaa mieltä. 10% vastanneista oli täysin samaa mieltä. Tämän osion hajontaluku on 0.97 ja keskiarvo 3.17.

Osio 38(*painotan opetuksessani nyt oppikirjaa vähemmän ops-työn johdosta*) sai 10% vastaajista kommentin täysin eri mieltä. 21% vastaajista oli jokseenkin eri mieltä ja 27% ei osannut määrittellä kantaansa. 33% sen sijaan oli väitteen kanssa jokseenkin samaa mieltä ja 8% täysin samaa mieltä. Hajontaluku oli 0.92 ja keskiarvo 3.08.

Osio 39(*suhtautumiseni oppilaisiin on muuttunut uuden oppimiskäsityksen johdosta*) sai seuraavat jakaumat: 21% vastaajista oli väitteen kanssa täysin eri mieltä ja 17% jokseenkin eri mieltä. 29% vastaajista ei osannut määrittää kantaansa ja 24% heistä oli väitteen kanssa jokseenkin samaa mieltä. 8% heistä oli väitteen kanssa täysin samaa mieltä. Hajontaluvuksi tuli 1.04 ja keskiarvoksi 2.81.

Tämän ytimen ja sitä vahvistavien osioiden tulokset ovat tutkimuksen kannalta erittäin mielenkiintoisia: vaikka opettajat ovat kokeneet opetussuunnitelmatyön koulullaan melko onnistuneeksi ja työyhteisöään kehittäväksi, valtaosa heistä kuitenkin ei pidä opetussuunnitelmaa oleellisena opetuksessaan. Yllättävän suuri prosentti (36%) vastaajista ei

myöskään osaa kuvata kokevatko he työnsä haasteellisemmaksi nyt kuin ennen ops-työtä. Myöskään suuri osa vastaajista (45%) ei osaa sanoa onko koulun opetuskäytänteet muuttuneet ops-työn johdosta vai eivät. Suuri osa opettajista mainitsee opetuskäytänteidensä, suhteensa oppimiseen ja opettamiseen silti muuttuneen ops-työn johdosta ja yli kolmasosa heistä kokee ottavansa oppilaat huomioon nyt enemmän yksilöinä. Oppikirja näyttää väistyneen opetuksen pääosasta yli kolmanneksella vastaajista, toisaalta taas yli neljännes (27%) heistä ei osaa määrittää käyttäkö oppikirjaa entistä vähemmän juuri ops-työn johdosta vai jostakin muusta syystä.

Ydin 1.4. Asenne opetussuunnitelman tulevaisuuteen

	Osio	1		2		3		4		5		ka	s
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
11	Ops on tullut jäädäks.	5	5	9	9	11	11	40	40	34	34	3,90	0,84
21	Pidän tärkeänä, että.	1	1	6	6	12	12	39	39	41	41	4,14	0,71
20	Olen kiinnostunut...	3	3	0	0	2	2	29	29	65	66	4,55	0,60

Ensimmäisen klusterin neljännen ytimen osiot 11 ja 21 saavat korkeimmat korrelaatiot(0.63) ja niitä vahvistaa joukko muita osioita: 1,3,5,10,13,14,20,22,41. Suurin osa näistä liittyvät muihinkin ytimiin ja ovat siis jo aiemmissa taulukoissa esiteltyt. Tässä analysoin vaan ne tämän ytimen vahvistajaosiot, joita vielä ei ole analysoitu. Tämä ydin on nimetty *Asenteeksi ops:n tulevaisuuteen*.

Osioon 11(*koulukohtaiset opetussuunnitelmat ovat tulleet jäädäkseen*) vastaajista 5% mainitsee olevansa väitteen kanssa täysin eri mieltä. 9% heistä vastaa olevansa jokseenkin eri mieltä ja 11% ei osaa määrittää kantaansa. 40% vastaajista on väitteen kanssa jokseenkin samaa mieltä ja 34% täysin samaa mieltä. Hajontaluvuksi saatiin näin 0.84 ja keskiarvoksi 3.90.

Osio 21(*Pidän tärkeänä, että opetussuunnitelmaa kehitetään koko ajan*) saa 1% vastaajista täysin eriävän mielipiteen. 6% vastaajista on jokseenkin eri mieltä ja 12% ei osannut sanoa mielipiteitään. 39% vastajista oli väitteen kanssa jokseenkin samaa mieltä 41% täysin samaa mieltä. Hajontaluku on 0.71 ja keskiarvo on 4.14.

Osioon 20(*Olen kiinnostunut oppilaitteni tulevaisuudesta*) vastaajista 3% vastaa olevansa täysin eri mieltä ja 0% jokseenkin eri mieltä. 2% opettajista ei osaa määrittää kantaansa ja 29% vastaajista on väitteen kanssa jokseenkin samaa mieltä. 65% vastanneista on väitteen kanssa täysin samaa mieltä. Tähän osioon hajontaluvuksi saatiin 0.60 ja keskiarvoksi kaikkein korkein arvo 4.55.

Yhteenvetona voidaan tästä ytimestä sanoa, että suurimman osan mielestä opetussuunnitelmat ovat tulleet jäädäkseen ja enemmistö vastaajista on sitä mieltä, että opetussuunnitelmia tulee kehittää jatkuvasti. Tämä tukee myös muista ytimistä saatuja tuloksia: koulujen muuttunut työskentelykulttuuri ops–työn aikana näkyy opettajien halukkuutena kokoontua ja kehittää toimintaa yhdessä. Valtaosa (66%) opettajista on kiinnostuneita oppilaidensa tulevaisuudesta ja voidaan siis sanoa tämänkin tukevan aiemmin saatua tulosta, jossa yli kolmannes opettajista mainitsi kiinnostavansa huomiota nyt enemmän oppilaidensa yksilöllisyyteen.

8.2. Klusteri no 2: Asenne työhön ja siinä tapahtunut muutos

Ydin 2.1. Muutos nähtävissä

Osio	1		2		3		4		5		ka	s
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
27 Koulumme ops–käyt.	7	7	18	18	45	45	25	25	4	4	3,01	0,66
32 Koulukoht. ops on..	14	14	34	34	23	23	24	24	4	4	2,70	0,96
3 Työyhteisömme on..	4	4	12	12	40	40	34	34	9	9	3,32	0,77
6 Akvaariokoulujen apu.	28	28	24	24	40	40	5	5	2	2	2,28	0,86
13 En pidä oleellisena..	5	5	19	19	5	5	43	43	27	27	3,69	0,99
14 Koen työni haasteell.	15	15	20	20	36	36	20	20	8	8	2,86	0,91
30 Olen muuttanut työs.	10	10	26	26	26	26	35	35	2	2	2,93	0,88
33 Otan huomioon oppil.	12	12	15	15	26	26	36	36	10	10	3,17	0,97
38 Painotan oppikirjaa..	10	10	21	21	27	27	33	33	8	8	3,08	0,92
39 Suht.oppilaisiin on...	21	21	17	17	29	29	24	24	8	8	2,81	1,04

Tämän ytimen osiot 27 ja 32 on analysoitu jo aiemmin. Lisäksi sitä vahvistavat osiot on analysoitu aiempien ydinten kohdalla numeroa 6 lukuunottamatta. Niitä ei siis analysoida enää tässä. Osioiden 27 ja 32 väliseksi korrelaatiokertoimeksi saatiin 0.51. Ydin voidaan nimetä *muutos nähtävissä*.

Osion 6 (*Akvaario–koulujen apu ops–työssämme oli ratkaiseva*) väitteeseen vastasi olevansa täysin eri mieltä 28% vastaajista ja 24 jokseenkin eri mieltä. 40% vastaajista ei osannut määrittellä kantaansa ja 5% oli väitteen kanssa jokseenkin eri mieltä. 2% vastanneista oli väitteen kanssa täysin samaa mieltä. Hajonta oli 0.86 ja keskiarvo 2.28.

Yhteenvetona tämän klusterin tuloksista voidaan todeta, että opettajat arvioivat koulunsa opetuskäytänteiden muuttuneen jonkin verran koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön johdosta,

tosin ei paljon, sillä yli kolmannes opettajista ei osannut määrittellä ovatko käytänteet muutuneet vai eivät tai onko työyhteisö kehittynyt vai ei. Suuria muutoksia ei siis ollut nähtävillä kouluissa. Akvaariokoulujen apua ei pidetty kovin suurena, ilmeisesti hyöty kokeilusta on koettu juuri kokeilukoulun sisällä. Muutosta on parhaiten nähtävissä ehkä yksittäisten, asiasta innostuneiden opettajien suhteessa työhönsä, oppimiseen tai oppilaaseen.

8.3.Klusteri no 3: Asenne rehtorin osuuteen koulun kehittymisessä

Ydin 3.1. Rehtorin asenteen merkitys

Tähän ytimeen liittyi vain muutama kysymys eivätkä muut osiot näyttäneet vahvistavan sitä oleellisesti. Eräänä syynä voitaneen pitää rehtoriin liittyvien kysymysten vähäistä määrää.

	Osio		1		2		3		4		5		ka	s
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
15	Onnistunut ops-tyo..	3	3	14	14	10	10	45	45	27	27	3,80	0,84	
24	Pidän esimiehen ...	0	0	12	12	14	14	44	44	29	29	3,91	0,72	

Ytimen osiot 15 ja 24 saivat korrelaatiokerroimen 0,47 ja se voidaan nimetä *Rehtorin asenteen merkitykseksi*.

Osio 15 (*onnistunut ops-tyo vaatii rehtoria toimimaan hankkeen moottorina*) sai 3% vastaajista täysin eri mieltä- kommentin ja jokseenkin eri mieltä oli 14% vastaajista.10% vastaajista ei osannut määrittää kantaansa ja 45% vastaajista oli väitteen kanssa jokseenkin samaa mieltä. 27% heistä oli väitteen kanssa täysin samaa mieltä.Hajontaluku oli tässä 0,84 ja keskiarvo 3,80.

0% osioon 24(*pidän esimiehen asennetta ratkaisevana ops:n onnistumiselle tai epäonnistumiselle*) vastanneista oli sen kanssa täysin eri mieltä ja 12% jokseenkin eri mieltä.14% vastaajista ei osannut määrittää kantaansa ja 44% oli väitteen kanssa jokseenkin samaa mieltä.29% vastaajista oli väitteen kanssa täysin samaa mieltä. Hajontaluvuksi tuli 0,72 ja keskiarvoksi 3,91

Tutkimuksen mukaan siis opetussuunnitelmatyön onnistumiselle on rehtorin asenne ja mukanaolo ratkaisevan tärkeää. Kukaan vastanneista ei ollut sitä mieltä, ettei rehtorin asenteella ollut merkitystä .

Ydin 3.2. Rehtorin vaikutus onnistumiseen

	Osio	1		2		3		4		5		ka	s
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
17	Esimieheni myöntein.	3	3	11	11	24	24	43	43	18	18	3,63	0,82
40	Esimieheni osuus...	20	20	35	35	29	29	9	9	6	6	2,45	0,91

Tämä ydin voidaan nimetä *Rehtorin vaikutukseksi onnistumiseen* ja sen osiot 17 ja 40 korreloivat keskenään negatiivisesti -0.44 korrelaatiokertoimen verran. Tämä on luonnollista, sillä väittämät kumoavat toisiaan. Tätä ydintä vahvisti joukko osioita: 1,3 ja 21. Nämä osiot on analysoitu edellisissä ytimissä.

Osioon 17 (*esimieheni myönteinen asenne ops:aa kohtaan vaikutti ratkaisevasti onnitumiseemme*) vastasi 3% vastaajista ollen täysin eri mieltä ja 11% jokseenkin eri mieltä. 24% vastaajista ei osannut määrittellä kantaansa tähän osioon ja 43% heistä oli väitteen kanssa jokseenkin samaa mieltä. 18% vastaajista oli sen kanssa täysin samaa mieltä. Keskiarvoksi muodostui 3.63 ja hajontaluvuksi 0.82

Päinvastaiseen väittämään osiossa 40 (*esimieheni osuus ops-työssä oli liian vähäinen*) vastanneista 20% oli täysin eri mieltä ja 35% jokseenkin eri mieltä. 29% vastanneista ei osannut sanoa mielipidettään ja 9% oli jokseenkin samaa mieltä. 6% vastanneista oli väitteen kanssa täysin samaa mieltä. Tässä osiossa keskiarvoksi muodostui 2.45 ja hajontaluvuksi 0.91.

Yhteenvetona voidaan siis sanoa, että rehtorin myönteisellä asenteella koetaan olevan suuri vaikutus opetussuunnitelmatyössä ja tamperelaisrehtorit ilmeisesti ovatkin pääsääntöisesti olleet aktiivisia toiminnassaan, sillä esimiehen osuutta ops-työssä piti liian vähäisenä vain muutama vastanneista opettajista. Ytimiä vahvistavista osioista voidaan todeta, että työyhteisön kehittyminen, opettajien tyytyväisyys koulunsa ops-työhön ja opetussuunnitelman jatkuva kehittämistarve näyttää liittyvän rehtorin asenteen myönteisyyteen ja hänen osuuteensa itse työnteossa.

8.4. Haastattelut

Haastattelujen yhteydessä kutakin haastateltavaa pyydettiin pohtimaan ääneen haastattelijan antamia syventäviä kysymyksiä :

1. Mitä ajattelet koulukohtaisesta opetussuunnitelmasta välineenä koulun kehittämiseksi?
 - miten koit ops–työn?
 - onko ops ylipäättään väline koulun kehittämisessä?
 - pitäisikö jotakin muuta tuoda sen rinnalle?
 - miten teidän ops–työ onnistui/epäonnistui?
2. Muuttuuko opettajan asenne työhönsä koulukohtaisen ops:n kautta? Voiko se muuttua?
 - minkä muun kautta se muuttuu?
 - pitääkö sen muuttua?
3. Koetko oman asenteesi muuttuneen a. työhösi?
 - b. oppilaaseesi ops–prosessin aikana tai johdosta?
 - miten?
4. Mitä ajattelet rehtorin asemasta kouluyhteisössä ja sen kehittämisessä?
 - miten asiaan voitaisiin vaikuttaa?

Tulosten analyysissä käytän mukana suoria lainauksia, jotta lukijalle selviäisi vastaajan ajatusten kulku ilman tutkijan vaikutusta.

8.4.1. Ajatuksia ops–työstä kouluilla

Opetussuunnitelmatyö on koettu eri kouluilla hyvin eri tavoin. Lähtökohdat ovat olleet erilaiset, sillä Akvaariokouluissa työ aloitettiin muita aikaisemmin ja siihen liittyi hyvinkin kallista opettajien orientointikoulutusta ja täsmäkoulutusta, jota muut tamperelaiskoulut aloittaessaan omaa työtään eivät saaneet. Toisaalta nämäkään työyhteisön jäsenet eivät ole kokeneet työtä samalla tavalla ja ongelmia työn käynnistämisessä on ollut. Näyttää siltä, että opetussuunnitelmatyön aloittaminen on ollut koulukohtaista ja työyhteisön valmius tehdä yhteistyötä on alussa joutunut kovalle koetukselle. Sopivien työtapojen löytyminen ja yhteisen sävelen löytyminen on ollut aikaa vievää ja joskus turhauttavaa. Myös Tampereen kouluja kohdanneet säästövaatimukset ja opettajien lomautus koettiin tulleen pahimpaan mahdolliseen aikaan.

Jos joku on vanhentunu tai se koetaan huonoks, niin sitten... ei kannata tehdä muutosta muutoksen vuoks... Ja sitten pitäis kattoo resurssit, eikä mennä vaan , no... kuinka nyt hienosti sanottas... perse edellä puuhun ja sitten katotaan, ettei tää toimi... Nyt me tehtiin hirveesti turhaa

työtä ja sit kaikki on korjattu. Tässäkin talossa jotkut opettajat teki todella paljon töitä...Itteeni en kyllä laske siihen sakkiiin... Tää oli niinkun semmonen homma, etten mää aina ihan ymmärtäny mitä siä tehtiin... Tää Ops oli parempi kun se Akvaario, vaikka ne liitty aika oleellisesti yhteen. Periaatteessahan tää on kauheen hyvä ajatus..”

”Se oli kyllä tän laman nurja puoli, että kaikkia ei voitu kouluttaa... Meihinän sitä rahaa laitettiin aika paljon, eihän me olla ikinä saatu rahaa koulutukseen niin paljon kun nyt...meiltä aina kysyttiin , että mitä koulutusta te ny haluaisitte, ny olis rahaa...”

”Onko valmista? ... No, mää koin sen opsin teon kauheen kasvattavana sekä henkilökohtasesti, että koko opettajakuntaa kasvattavana. Se oli kyllä kovaa työtä... siihen meni paljon aikaa ja sitten sattuu viä toi lama ja säästöt. Pahat kiälet puhu kuinka kuinka nää oli niinkun tarkoituksella laitettu samaan aikaan...Meillä ei ollu niinkään semmosta vastatuulta, mutta kun käytiin muissa kouluissa kertomassa, niin kylä siä oli aika kitkeriä puheenvuoroja...”

”Mää koin kauheen tärkeenä ops-työn. Mutta meillä ei kyllä ollu tarpeeks tietoja sen työn tekemiseen. Akvaariokoulujen apu oli nolla. Ne oli jossain lukkojen takana eikä sitä saanu...opettajilla pitäis olla koulutusta, että ne osais kehittää...Meidän opettajien pitäis olla kehityksen etunenässä. Ajatellaan nyt vaikka hammaslääkäreitä. Ei me mentäs ittekkään semmoselle lääkäriille, jonka opit on kuuskytluvulta, vaan me halutaan nykyaikasta hoitoo... Tää sama pätee meihin opettajiinkin!”

”Ops-työhön olis pitäny lähteä rauhallisemmin. Säästää yhden-kaks vuotta koulutusmäärärahoja ja sitten panostaa opettajien koulutukseen...”

Toisissa haastateltavien kommentteissa näkyy selkeästi innostuneisuus ja etenkin kokeneemmat opettajat ovat nähneet koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa mahdollisuuden. He ovat kokeneet, että vihdoinkin luvalla saa tehdä sitä, mitä he jo pitkään, ehkä hiukan salaakin, ovat lukkahuoneissa tehneet.

”Sehän oli ihan surkeeta se vanhojen opetussuunnitelmien noudattaminen... ja ne vitsit mitä niistä kerrottiin oli ihan totta... Kyllä ainakin mun mielestä ops alkaa olla väline koulun kehittämiseen, mutta pitkälle vielä täytyy mennä, jotta se on toimiva. Ensin me vähän luultiin, että nyt tehdään tää homma valmiiks ja sit taas opetetaan... mutta kyllä sen keskustelun on jatkuttava. Meillä on avoimet ovet ja me puhutaan näistä asioista keskenämme...”

”Se oli ensimmäinen kerta kun sai itte vaikuttaa siihen mitä tekee ja mitä lapsille opettaa...Ei siitä oo montakaan vuotta kun kevään viimesillä tunneilla paahdettiin biologiaakin viis kappaletta läpi, että vaan saatiin kirja loppuun...Näistä näkökohdista tää koulukohtanen ops on hiukan oppilaslähtösempi, kun ei olla niin sidottuja kirjoihin...”

Toimivan opetussuunnitelman rinnalle toivotaan yhteistyötä ja yhteistä koulutusta opettajille. Koulun sisällä tapahtuvaa opettajien yhteistyötä arvostetaan, mutta sen rinnalle haluttaisiin myös koulujen välistä verkottautumista ja yhteistyötä, mahdollisesti opetussuunnitelmien osien yhdistelyä ja vertailua.

”Ja sitten se, että jos joku on tehnyt opista jonkun osan hyvin, niin se tarttis saada käyttöön. Se että opus epäonnistuu, niin siihen kyllä on yksi syy se, ettei opettajat käy näitä asioita läpi yhdessä. Joku siirtäis sitten sen taidon iteltään toisille... Me voitais vaihdella asiantuntijaa... Eli tällainen opettajien ja koulujenkin välinen yhteistyö on aika oleellista... Se keskeinen asia tässä opus-työssä on kans, että mielletäänkö me, että tää on mun luokka, ja nää on mun opilaani, vai olisko se koko koulun yhteinen asia.”

Aikakysymys tulee esille haastateltavien kommentteissa. Koetaan tärkeäksi, että opetussuunnitelmatyöhön varataan riittävästi yhteistä aikaa ja ehkä hiukan varojakin. Se, että opettajakunta tekee ja pohtii oppisisältöjä ja tavoitteita yhdessä koetaan tärkeäksi ja usein epäonnistumisen yhteydessä mainitaan yksin työskentely ja tätä kautta muiden sitoutumattomuus tuotoksiin.

”On tärkeää, että on aikaa tarpeeksi, että asioita ehtii miettiä. Se mikä tuntui meidän opetussuunnitelmatyössä hyvältä, oli se, että suurin osa opettajista tuntui innostuneilta ja he olivat valmiita myös sitoutumaan työhön... Pohdittiin kaikkea yhdessä ja muodostettiin aina erilaisia ryhmiä...”

”Suurimpana ongelmana oli se, ettei me yhdessä pohdittu sitä, minkälaisia ryhmiä me muodostetaan, vaan jokainen sai mennä siihen ryhmään mihin halus. Oli sellasia aineita, johon ei tullu yhtäkään opettajaa... Ja sitten siinä kun ... pakotettiin tekeen... sitten jossain vaiheessa puoli pakolla se aine... ei siitä tahtonu tulla mitään.. tein siitä semmosen henkilökohtasen suunnitelman, en kovin lajaa, koska tiesin, ettei se kannata...”

” Kyllä mun mielestä pitää muuttua... se on myönnettävä itselle... Jos kerran haluaa tehdä muiden opettajien kanssa työtä, ett sää löydät itelles työparin jonka kanssa tehdä työtä. Kyllä mä oon sitä mieltä, että työ kehittyy , jos sää kehität itteäs...”

8.4.2. Ajatuksia omasta asenteesta ja sen muuttumisesta

Itse opetussuunnitelmien ei koettu muuttaneen opettajien asenteita juurikaan. Tätä tukee myös aikaisempi klusterianalyysin tulos, mutta se prosessi, joka useissa kouluissa käynnistyi opetussuunnitelmatyön tekemisen yhteydessä on koettu arvokkaaksi ja sen sanotaan vaikuttaneen asenteisiin. On löytynyt uusia koulutuksellisia näkökulmia, konstruktivismin opit ovat levinneet ja yhteisen pohdinnan on koettu avartaneen näkökulmia sekä opettajan työhön, että oppilaaseen. Toisaalta valtakunnallinen normipurku on antanut opettajille rohkeutta uudentilaisiin valintoihin, ja ne, jotka ovat olleet kiinnostuneita kokeilemaan, ovat myös aloittaneet uusia käytänteitä. Toisaalta taas mainitaan, ettei suuria muutoksia ole tapahtunut asenteissa.

”Mää pyrin löytään koko ajan uusia työtapoja ja mä pyrin huomioimaan sen lapsen yksilönä. Jä kyllä tässä on sekin, että täytyy nähdä, että mä olen se väline siinä lasten oppimisessa. Lapsi on se A ja O. Vastuu on opettajalla itellään. Sen kautta, kun opettaja itse on ensin saanu koulutusta, hän muuttaa sitä käyttäytymistään siä luokassa..Mun oma kehittymiseni ei kyllä liity tähän opetussuunnitelmatyöhön. Mää oon koko ajan opiskellu...Kirjallisuutta on vaikka kuinka paljon, sen kun vaivautuu hakeen... Se on mun mielestä paljon ittestä kiinni, että mitä vaivautuu tekeen...”

” Sitten mun oma asenteeni muuttu, kun joutui pohtimaan mikä on omassa työssä tärkeää ja mitä tavoitellaan... Asenne muuttui tietysti myös koulutuksen kautta. Ei pelkästään niinkään ops-työn kautta. Aloittaessani opettajana pidin tärkeänä, että oppilaat saa joka ikisen tiedon murun ja sitä, että vaan itse olisin mahdollisimman hyvä opettaja. Nyt tärkeintä on se, että lapsista kehittyisi sosiaalisia, muita huomioivia ihmisiä. Ja että ne pärjäis tiedollisesti tulevaisuudessa. Itse ops-prosessin aikana asenteeni ei niinkään muuttunut oppilaisiin...”

”No, ei ainakaan oppilaisiini... se on ihan varma... mulla on ollu aina tää ihan sama... mun mielestä kaikkiin tämmösiin ops-töihin ja Akvaarioihin pitäis ottaa se oma järki mukaan, tot kritiikkiä kans...ettei sitä tarvi aina harjottaa sitä jälkiviisautta... Täälä täytyt aina olla jälkiviisas... että jos me sitä... ja jos me tota...”

Eräs haastateltavista kertoi ops-työn muuttaneen hänen koko opettajuuttaan. Osallistuminen koulutukseen ja sen mukanaan tuoma varmuus taidoista ja osaamisesta vahvasti kokeneen opettajan heikkoa itsetuntoa. Tämän hän mainitsi olleen mullistavan kokemuksen .

” Mää koin olevani Suomen toiseks huonoin opettaja. Mulla oli niin surkee itsetunto, mutta kun mä pääsin mukaan siihen kielikokeiluun, niin sitten... me luultiin sä Kohosen kokeilussa, että siä tutkitaan lapsia ja niitten muuttumista, mutta se olikin nääs opettajan kautta... Sitä ne taas tarkkaili siä ne yliopistoihmiset ja ne väsäs meistä kolme väitökirjaa monta vuotta... Kohonen

saatto sanoo mulle, että viittiks pistää paperille siitä jotain mitä saa sanoit äsken tua keskustelussa...se oli hyvä ajatus...Mää olin ihan monttu auki, että miten mulla voi olla jotain hyviä ajatuksia ... Ensin mää en edes tajunnu mitä kieltä ne yliopistoihmiset puhu, mää olin ihan punasena...mää tuln kouluun ja kysyin meidän maistereilta , että mitä nää sanat oikeen tarkoittaa...Että tällain mun piti ruveta pikkuhiljaa nouseen tyvestä puuhun. Ne professorit hianosti kehumalla sai mun itsetuntoni nouseen... ja lopuks, kuule mun piti Kohosen apuna alustaa yks juttu tua Kasvatustieteellisessä yhdistyksessä...mää jännitin niin , että piti pitää piirtoheittimestä kiinni..."

8.4.3.Ajatuksia rehtorista kouluuyhteisön jäsenenä

Rehtorin asema työyhteisön jäsenenä on kaikkien haastateltavien mielestä erittäin tärkeä. Hänen työnsä paineet tunnustetaan ja hänen osuuttaan työyhteisön kehittäjänä ja veturina pidetään erittäin tärkeänä. Kukaan haastateltavista ei kyseenalaista rehtorin merkitystä koulun ja opetussuunnitelmatyön veturina. Rehtorin ikä ja virkavuosien määrä näyttää olevan suhteessa hänen halukkuuteensa toimia ja kehittää koulua. Hyvälle rehtorille asetetaan erilaisia vaatimuksia: hänen tulee olla koulullansa näkyvä, hänen tulee olla perillä alan viimeisistä koulutuksesta ja innovaattori kehitettäessä uusia työtapoja. Rehtorin oma asenne koulun kehittämiseen ja opetustyöhön yleensä näyttää olevan ratkaiseva ops-työn kannalta. Niissä kouluissa, joissa rehtori on ollut perillä opetussuunnitelmatyön vaiheista ja tavoitteista, on myös koettu työn onnistuneen ja työyhteisön kehittyneen.

"Rehtorin pitää olla ajassa mukana. Sen pitää tietää mikä on milloinkin pinnalla...Ei hän muuten voi johtaa koulua..Rehtorit on kyllä nyt kovassa ristipaineessa.On nää koulun vaikeet ihmissuhteet, sit on tää pedagoginen johtajuus, vanhemmat soittelee ja lehdet kirjottaa...Jos siihen joutuu viä suunnitteleen oppitunteja niin saa olla aika fakiiri..."

"Sitten mielestäni meidän ops-työ onnistui paljolta sen takia, että rehtori oli hyvin selvillä siitä, mitä tehdään. Se piti hyvin langat käsissään. Hän oli ainoa, jolla oli selkeä käsitys alusta alkaen...Hän oli perehtynyt asiaan ja piti ohjat käsissään ja ohjas työtä niin, ettei me muutkaan päästy herpaantumaan. Ja hän oli myös se, joka piti huolen , ettei työ pääse venymään loppumattomiin, vaan pysyttiin kutakuinkin aikataulussa. Ja ehkä siitä johtui, ettei se työ sitten niin vaikeaa ollutkaan, koska suurin osa innostui sen myötä..."

"Mun mielestä on erittäin tärkeää, että rehtori herättelee henkiin ja vie eteenpäin...Jos rehtori on tällanen henkilö, joka ei itse oo kovin kiinnostunu, niin tuntuu jotenkin hassulta, että henkilökunta kovasti panostaisivat siihen..."

”Että pitäis päästä semmoseen valistuneeseen diktatuuriin, ettei rehtorin aina tarttis kaikkien kanssa keskustella.. ei täälä kaikkia saa yksimieliseks ikinä...Rehtorille pitäis riittää ilmoitusvelvollisuus...se vaan ilmoittais että tää on nyt näin...Toki sitten, kun olis jotain suurempaa, niin sitten keskusteltais. Ei rehtorin tartti kumarella ja pyllistellä joka suuntaan... Ei sellasella paperitiikerillä mitään tehdä...”

”Rehtori pitäis valita määräajaks, sittenhän se olis, että kaikki vihaa sitä ja siinä se vaan keikkuu, miehistö vaihtuu ympäriltä... se on vähän niin, että jos sut valitaan presidentiksi niin et sää siinä ... mä haluan jatkaa-tyylillä mene, vaan sää jatkat jos muut on sitä mieltä... sillonhan sulla on täydellinen luottamus ja porukka uskoo sua. Tietysti se pitäis olla virastoonkin päin mieluisa henkilö...”

Opetussuunitelmatyön koetaan olevan erittäin vaikeaa rehtorin kannalta. On saatava opettajakunta innostumaan, on hankittava vähin varoin koulutusta ja kouluttauduttava itse, samalla on hoidettava kaikki muut juoksevat työt, kokoukset viraston kanssa ja palaverit huoltajien kanssa. Opettajien omaa vastuuta korostetaan ja erilaisia rehtoin tukiryhmiä ehdotetaan perustettaviksi.

”On se hirveen vaikeeta rehtorille... rehtorista täytyy olla äärettömän vaikeeta se, että yhä on suuri joukko opettajia,jotka ei halua sitoutua mihinkään yhteisiin sopimuksiin. On se kyllä helppoo keskustella ja vängätä saako heittää lumipalloja siellä tai täällä, siitä kyllä pipotetaan... mutta sitten ollaan hiljaa, kun pitäis sitoutua opetussuunnitelmaan. Vielä enemmän on semmosia, jotka ei oo kiinnostuneita sen kehittämisestä ollenkaan... Sen täytyy olla rehtorille vaikeeta...”

” Vallankin pitkään työssä olleelle rehtorille on vaikeeta lähtee yhtäkkiä kehittään ja mieltään opetussuunnitelmaa ja työnkuvaa toisella lailla. Niin, ja taisin sanoo jo, että en tiedä onko rehtorin uutta asemaa edes mielletty opttajakunnassa...”

Rehtorin oma panos ja esimerkki näyttää olevan tärkeä opettajille ja rehtorin innostuneisuuden tai välinpitämättömyyden koetaan heijastuvan pian opettajakunnassa. Se, että rehtori liikkuu koulun käytävillä, ruokalassa, keskustelee oppilaiden kanssa, pohtii ja jakaa kasvatusvastuuta opettajien kanssa koetaan tärkeäksi. Toisaalta hänen puuttumisensa huomataan välittömästi ja se tuo mukanaan turvattomuutta ja irrallisuutta.

”Joo, tää on sulle tärkeätä, eks oo? Me koettiin se kyllä tässä ops-työssä se hankaluus, kun meidän rehtori ei jaksanu olla siinä mukana. Se oli sairauden takia nin paljon pois...Jäi sitten sairaseläkkeelle...Nyt kun meidän nuori rehtori on ollu innolla mukana näissä asioissa, niin me on koettu se kauheen myönteisenä. Eihän sitä kukaan muu kun rehtori voi tuntea sillain koulua...Kyllä rehtori tuo sen muutoksen kouluun...”

9. POHDINTAA

Tämän tutkimuksen teoriaosuudessa on pyritty tarkastelemaan opetussuunnitelman historiaa ja kehitystä pääosin kansallisesta, mutta myös jonkin verran kansainvälisestä näkökulmasta. Tarkastelun tavoitteena on ollut selkiyttää sekä tutkijalle itselleen, että lukijalle yhtä keskeisistä tutkimusaiheen kohdista, opetussuunnitelman, kehitysvaiheita sekä sen vaikutusta oppimisen tai opettamisen muuttumiseen, sanalla sanoen koulun kehittymiseen. Pyrkimyksenä on ollut holistinen näkemys koulun nykytilasta ja sen realistisista kehittymismahdollisuuksista. Tutkijan kunnianhimoisena tavoitteena on ollut pyrkimys tutkimuksen mahdollisimman korkeaan käytännön relevanssiin ja tätä kautta ymmärryksen lisääntymiseen siitä, miten parhaiten voidaan auttaa kouluja niiden kehittämisyhteyksissä. Tutkimusote nojaa konstruktivistiseen näkemykseen todellisuudesta ihmisen tulkitsemana ja se heijastaa tutkijan omia reflektioita tutkimuksen edetessä.

Tässä tutkimuksessa tulokset on esitetty graafisina piirroksina, klustereina, taulukoina sekä analysoitu sanallisesti, jotta sellainenkin tieto, mitä tutkija itse ei ole pitänyt oleellisena, on lukijalle helposti löydettävissä. Tutkimukseen käytetyt aineistonkeruumenetelmät, kyselykaavake ja haastattelut, ovat perinteisiä tiedonkeruumenetelmiä ja katson niiden pystyneen parhaiten toteuttamaan sosiaalista todellisuutta tutkimuskentässäni. Tulokset sekä kyselykaavakkeen että haastattelun osalta ovat samansuuntaisia ja vahvistavat siis toisiaan, joten triangulaation avulla voidaan vahvistaa myös tutkimuksen validiteettia. Tutkimuksen helppo toistettavuus lisää myös validiteettia. Tutkimukseni reliabiliteetin korkeutta voidaan selittää korrelaatioilla ja tästä johtuvalla mittarin kohtalaisella johdonmukaisuudella. Faktorianalyysin käytön ongelmallisuus ratkaistiin käyttämällä yksinkertaistettua klusterianalyysia, joka on epätarkempi, mutta jonka tulosten voidaan katsoa riittävän käsilläolevan kartoitus-tyyppisen tutkimuksen läpiviemiseksi.

Tutustuminen laajaan opetussuunnitelmateoriaan sekä tutkimuksen edetessä tapahtunut runsas ymmärryksen lisääntyminen tutkijan omassa rehtoriudessa, ovat olleet kasvattavia niin ammatillisesti kuin henkilökohtaisestikin. Elämä on todellakin jatkuvaa oppimista...

9.1. Mikä on muuttunut?

Tutkimuksen tuloksista voidaan vetää selkeät johtopäätökset: vaikka koulukohtaisia opetussuunnitelmia ei pidetä opetuksen kannalta oleellisina opettajan työssä, ovat ne kuitenkin työprosessina käynnistäneet opettajakunnissa jotakin. Se työ, joka alkoi kouluilla vuoden 1994 jälkeen ja jonka tulisi jatkua siellä edelleen, on kuitenkin aikaansaanut joissakin opettajissa – ja

joissakin kouluissa – uudenlaista asennoitumista niin suhteessa oppilaaseen kuin suhteessa opettajan työhönkin. Aiempi julkinen moite koulujen omasta passiivisuudesta muutoksenhaussa näyttää kääntyneen pääläelleen koulujen erikoistuesssa jopa niin, että sen katsotaan vaikuttavan haitallisesti suomalaisen peruskoulun henkeen ja lain kirjaimen.

Se, että vastaajista valtaosa on sitä mieltä, ettei opetussuunnitelman teko kuulu opettajilla, saa minut pohtimaan koulutusta ja sen tarvetta. Olisiko laajalla, kuntakohtaisella opettajien täydennyskoulutuksella pitänyt aloittaa opetussuunnitelmatyö ja täten saada opettajat sitoutumaan paremmin edessä olevaan työhön? Tätä väitettä tukee mm. Syrjäläisen (1995) tekemä tutkimus, jonka tuloksia esitellään tässäkin tutkimuksessa aiemmin. Myös Kaikkosen (Kaikkonen & Kohonen 1997) aiemmin tässä tutkimuksessa esitelty ajatus opetussuunnitelman portaittaisesta etenemisestä saa kannatusta tästä tutkimuksesta. Vastaajien epävarmuus ja osittainen ristiriitaisuus kyselykaavakkeiden vastauksissa saattaa olla eräänlainen tasanne–vaihe portaiden välillä ja opettajat ikäänkuin väsyneinä vetävät henkeä, ovat hämmentyneitä eivätkä välttämättä vielä näe muutosta.

Opettajien vastaukset sekä haastattelujen kautta saatu tieto viittaavat siihen, että noin viidennes vastanneista kokee työnsä haasteellisemmaksi nyt kuin ennen ops–työtä. Mikä on se seikka, joka saa heidät asennoitumaan näin? Olisivatko he joka tapauksessa, ilman opetussuunnitelmatyötäkin, aloittaneet työnsä uudistamisen koulutuksen, asennekasvatuksen tai jonkin muun seikan vuoksi? Toisaalta rehtorina olen kiinnostunut tietämään mitä sellaista heissä on tapahtunut, joka voitaisiin menestyksellä siirtää yhä laajeneviin opettajajoukkoihin? Vai onko kyseessä sama ilmiö, joka aloitettaessa ops–työtä kouluilla näytti olevan leimallista onnistuville, muutoskykyisille kouluille; muutaman innokkaan muutosagenttiopettajan ryhmä, joka ajan myötä veti muita mukaansa innolla ja tarmolla? Onko ajan myötä nähtävissä, että opettajien suhtautuminen opetussuunnitelmaan tulee muuttumaan yhä myönteisemmäksi? Tätä väitettä puoltaa Tapio Kosunen (1994) väitöskirja, jossa hän toteaa opetussuunnitelman kehittämisprojektin voivan olla erittäin merkityksellinen sysäyksenantaja ja ammatillisen kehittymisen käynnistäjä.

9.2. Rehtori minussa itsessäni

Koko tutkimukseni ajan olen peilannut omaa kouluyhteisöäni ja sen kehittymistä ja kehityksen vaiheita muuhun tutkimusaineistoon nähdäkseen mahdolliset onnistumiset ja epäonnistumiset ja oppiakseni niistä. Olenko itse rehtorina tehnyt kaiken voitavan, jotta oma kouluni olisi voinut kehittyä palvelemaan paremmin nyky–yhteiskunnan kiihkeästi muuttuvia tarpeita? Olenko pystynyt innostamaan opettajia tarpeeksi, jotta he olisivat voineet huomata koulukohtaisten opetussuunnitelmien kiistattomat edut sen vaivaan ja työn määrään nähden? Miten sen olisi

voinut tehdä paremmin? Katson tämän tutkimuksen ja koko sen prosessin, joka gradu–työhöni liittyy, olleen itselleni mitä kasvattavin kokemus. Vasta nyt, kahdeksantoista opettajuusvuoden, kuuden rehtorivuoden ja yhden gradun jälkeen luulen päässeeni sisälle johonkin. Luulen käyneeni läpi erinomaisen itsereflektion ja ammatillisen kasvun, josta tiedän olevan hyötyä jokapäiväisessä koulutyössäni Olkahisen koululla. Tutkiva opettaja minussa on herännyt.

Tutkimukseni osoittaa rehtorin roolin tärkeyden kouluyhteisössä. Mikäli rehtori omalla käyttäytymisellään ja innostuneisuudellaan osoittaa henkilökunnalle kannattavansa koulun ja opetustyön kehittämistä, on sen onnistumisella selvästi suuremmat mahdollisuudet kuin mikäli rehtori ei osoita kiinnostusta koulunsa kehittämiseen. Opettajakunta heijastaa nopeasti rehtorin mielipiteitä ja innokkainkin koulun kehittäjä hiljenee passiivisen esimiehen katseen edessä. Tutkimustulokset ilmaisevat selkeästi rehtorin osallistumisen välttämättömyyttä. Huomioitavaa on, että kukaan kyselyn palauttaneista ei ollut sitä mieltä, ettei rehtoria tarvita opetussuunnitelmatyön veturina. Toisaalta taas henkilökohtaiset kokemukseni nousevat pintaan ja herättävät mielessäni kysymyksen miksi rehtoreiden valintaan ei kiinnitetä kunnissa suurempaa huomiota? Miksi yhä edelleen rehtorit kokevat joutuneensa virkaan olosuhteiden pakosta tai puoli vahingossa? Olisiko aika kiinnittää huomio rehtoreiden luotuneisiin asenteisiin ja etsiä vastauksia koulun muuttumattomuuden ongelmiin meistä?

9.3. Matkalla tulevaisuuteen?

Tutkimuksen yksi tulos oli selkeästi se, että opettajien mielestä koulukohtaiset opetussuunnitelmat ovat tulleet jäädäkseen. Toinen tähän liittyvä tulos oli se, että vastaajista valtaosa oli sitä mieltä, että niitä on myös jatkuvasti kehitettävä. Jos tähän päästään, voidaan katsoa, että ainakin osittainen voitto on saavutettu ja koulutyö alkaa pikkuhiljaa muuttua. Kuten Syrjäläinen (1995) ja Kaikkonen & Kohonen (1997) toteavat kahdessa eri tutkimuksessa, mutta samaan ääneen; koulun kehitys ei tapahdu koskaan nopeasti, se tarvitsee aikaa.

Olisiko nyt aika panostaa kunnissa opettajien laajaan täydennyskoulutukseen, jossa saatettaisiin nämä opetussuunnitelmien kehittämisestä innostuneet opettajat yhteen ja jossa mahdollisesti onnistuneita hankkeita esiteltäisiin ja kokemuksia vaihdettaisiin? Halton–projektin yhteydessä selvitettiin jo se tosiasia, ettei pelkästään resursseja ja määrärahoja lisäämällä päästä koulun kehittämisen tiellä eteenpäin, vaan kohtuullinen resurssilisäys yhdessä asiasta innostuneen henkilökunnan kanssa on paras tae hankkeen onnistumiselle. Oleellista näyttää olevan se, että koulukohtaisesti voidaan päättää resurssien suuntaamisesta koulun sisällä.

On selvää, ettei suomalainen koululaitos tule selviämään muuttumattomana ajasta ikuisuuteen. Jotta alettu suuri koulureformi todella toteutuu kautta maan eikä pelkästään Akvaariokouluissa, on kunnan kouluviranomaisten ja poliittisten päättäjien, samoin kuin ammattiyhdistyksenkin kannettava kortensa kekoon. Jättämällä opetussuunnitelmauudistus pelkästään koulujen hartioille, tai kiinnittämällä kapea-alaisesti seurantahuomio vain arvioinnin osalle, ollaan tekemässä karhunpalvelusta maamme koululaisille. Koulua on nyt, kivien kerran lähdettyä liikkeelle, kehitettävä laaja-alaisesti kaikilla tasoilla ja pidettävä huoli siitä, että kivet vierivät tulevaisuudessakin.

Jatkotutkimuksen kannalta mielenkiintoiseksi muodostuu koulujen erilaiset tavat tehdä opetussuunnitelmatyötä. Mitkä ovat ne seikat jotka ohjaavat tätä toimintaa, mitkä seikat koulun sisällä vaikuttavat tähän työhön, miten työyhteisön jäsenet tiedostavat nämä virtaukset ja miten niihin vaikutetaan tai niille annetaan suuntaa? Gerhard Arfwedson puhuu tässä yhteydessä koulukoodeista. Hän mainitsee niiden muodostuvan systeemin sisäisen ja ulkoisen kontekstin summana. Voidaanko siis tähän koodiin vaikuttaa ja sitä kautta lähteä kehittämään koulukohtaisista opetussuunnitelmista todellisia opettajan työkaluja?

Lähteet

Arfwedson, G. 1985 . School codes and teachers' work. *Studies in Education and Psychology* 17. Stockholm Institute of Education Department of Educational Research.

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. & Koivistoinen, H. 1993 (toim.) Koulun opetussuunnitelman laadinta. Työprosessin teoreettisia perusteita ja Kajaanin normaalikoulun opettajien kokemuksia. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja B : Opetusmonisteita ja selosteita 2/1993.

Barrow, R. 1984. Giving teaching back to teachers. A critical introduction to curriculum theory. Sussex: Althouse. Teoksessa Atjonen, Päivi, 1993. Kunnan opetussuunnitelma kouluhallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja: Acta Universitatis Ouluensis, sarja E:11.

Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. Qualitative research for education. An introduction to Theory and Methods. 2nd Edition. Massachusetts.

Carr, W. & Kemmis, S. 1986. Becoming critical. Education, knowledge and action research. Falmer: London.

Hirsjärvi, S. 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.

Jussila, J. 1992 . Kasvatus 3 . Suomen kasvatustieteellinen aikakauskija. Jyväskylä: Kirjapaino oma Ky.

Kaplan, A. 1964. The conduct of inquiry. San Fransisco, California: Chandler.

Kaikkonen, P. & Kohonen, V. 1997. Elävä opetussuunnitelma 1. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja, sarja A9/1997.

Kari Jouko, 1988. Luokanopettajan oppikirjasidonnaisuus. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A14/1988. Jyväskylän yliopisto.

Kerr, J. 1971. The problem of curriculum reform. Teoksessa Atjonen, P. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitos: Acta Universitatis Ouluensis, sarja E 11.

Klein, M.F. 1989. Curriculum reform in the elementary school. Teoksessa Atjonen, P. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitos: Acta Universitatis Ouluensis, sarja E:11.

Korkeakoski, E. 1990. Opetussuunnitelma opettajan näkökulmasta peruskoulun ala-asteella. Tampereen yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisusarja A45.

Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista. Opettaja oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana ja työyhteisönsä uudistajana. Teoksessa Kosunen, T. 1993, Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuu yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja nro 20.

Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu, yhdessä kehittäen. Helsinki: WSOY

Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuu yliopisto 1994.

Lehtinen, E. 1991. Ihminen tutkimukohteena. Operationaalistamisen ongelma. Teoksessa L. Syrjäläinen & J. Merenheimo (toim.) Kasvatustieteellisen tutkimuksen laadullisia lähestymistapoja Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39, 11–31.

Malinen, P. 1976. Opetussuunnitelman laatiminen peruskoulua ja keskiasteen kouluja varten. Jyväskylä: Gummerus.

Malinen, P. 1985. Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksesa. Jyväskylä: Otava.

Miettinen, R. 1989. Minkälaista oppimista koulun opetussuunnitelma käytäntö tuottaa? Tiedepolitiikka 4/1989.

National Board of Education (NBE), 1995. The framework for Evaluating Educational Outcomes in Finland.

Niemi, H. & Tirri, K. 1996 (toim.) Effectiveness of teacher Education. New Challenges and Approaches to Evaluation. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja, sarja A6/1996.

Nikki, M-L. 1995. Pakkopullaa vai laadukkaita opintoja? Opetushallinto opettajankoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 19.

Nummenmaa, Konttinen, Kuusinen, Leskinen 1997. Tutkimusaineiston analyysi. Porvoo: WSOY.

Opetushallitus, 1994. Opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Painatuskeskus.

Opetushallitus, 1995. Opetuksen tuloksellisuuden arviointimalli.

Pyörälä, E. 1994. Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa – artikkeli teoksessa Jaakko Leskinen (toim.) Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Kuluttajatutkimuskeskus.

Raivola, R. 1982. Koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät eduskuntapuolueiden ohjelmien valossa. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisusarja A, raportti nro 24.

Sammons, P. Hillman, J. Mortimore, P. 1995. Key Characteristic of Effective Schools: a Review of School Effectiveness Research.

Saylor, J. & Alexander, W. & Lewis, A. 1981. Curriculum planing for better teaching and learning. Teoksessa Atjonen, P. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja oedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä. Oulun yliopisto, Kajaanin opettajankoulutuslaitos: Acta Univeristatis Ouluensis, sarja E:11.

Schein, E.H. 1985. *Organizational Culture and Leadership*. Jossey-Bass Inc. Publishers. Massachussettes.

Stoll, L. & Fink, D. 1996. *Changing our schools*. Philadelphia, Open University Press.

Syrjälä, L. & Ahonen, S. & Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Syrjäläinen, E. 1992. *Muuttuuko koulu? Koulu 2001-projekti koulun muuttamisen rajat ja mahdollisuudet*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia: Yliopistopaino.

Syrjäläinen, E. 1995. *Koulukohtaisen opetussuunnitelman toteutuminen: Opettajan ansa vai mahdollisuus?* Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja sarja A 5/1995.

Tynjälä, P. 1991. *Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta*. Teoksessa J. Peltonen, P. Tynjälä, M. Huttunen ja M. Kauppi (toim.) *Kasvatus 5-6-1991, 22. vuosikerta*. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja, *The Finnish Journal of Education*. Jyväskylä: Kirjapaino oma Ky.

Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Välijärvi, J. 1992. *Opetussuunnitelma kaaoksen maailmassa*. *Tiedepolitiikka* 3/92.

Välijärvi, J. 1993. *Kurssimuotoisuus opetussuunnitelman moduulirakenteen sovelluksena lukiossa*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen tutkimuslaitoksen julkaisu nro 54.

Wideen, M. 1987. *Perspectives on staff development*. Teoksessa Atjonen, *Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä*. Oulun yliopisto, Kajaanin opettajankoulutuslaitos: *Acta Universitatis Ouluensis*, sarja E:11.

KYSELYKAAVAKE

sukupuoli

1. mies

2. nainen

Kuinka kauan olet toiminut opettajana? _____ v.

Lue lauseet ja rastita itseesi sopiva vaihtoehto.

1 = täysin eri mieltä

2 = jokseenkin eri mieltä

3 = en osaa sanoa

4 = jokseenkin samaa mieltä

5 = täysin samaa mieltä

	1	2	3	4	5
1. Olen tyytyväinen koulumme ops-työhön.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Koulullamme ei ollut tarpeeksi tietoja/taitoja tehdä ops.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Työyhteisömme on kehittynyt ops-työn aikana.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Opettajia ei koulutettu riittävästi ops-työn alkaessa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Opetussuunnitelman teko ei kuulu opettajille.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Akvaario-koulujen apu ops-työssämme oli ratkaiseva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Kuntakohtainen ops, jonka virasto valmistelee, on paras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Olisimme onnistuneet paremmin, mikäli meillä olisi ollut mahdollisuus vaikuttaa tuntikehykseen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Kaupungin vaikea taloudellinen tilanne vei pohjan todelliselta ops:n kehittämiseltä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Vastuu koulun muutoksesta kuuluu koko henkilökunnalle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Koulukohtaiset ops:t ovat tulleet jäädäkseen ja kehittyäkseen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 12. Arvokeskusteluille huoltajien kanssa on liian vähän aikaa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. En pidä ops:aa oleellisena opetuksessani. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Koen työni haasteellisemmaksi nyt kuin ennen ops-työtä. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Onnistunut ops-työ vaatii rehtoria toimimaan hankkeen moottorina. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Työyhteisömme ei arvosta ops-työtä riittävästi. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Esimieheni myönteinen asenne ops:aa kohtaan vaikutti ratkaisevasti onnistumiseemme. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Työyhteisömme kaikki jäsenet osallistuvat ops-työhön. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Ops-työ lisää opettajien välistä yhteistyötä. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Olen kiinnostunut oppilaitteni tulevaisuudesta. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Pidän tärkeänä, että ops:aa kehitetään koko ajan. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. En saanut ops-työstä selkeää kokonaiskuvaa lainkaan. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Ops-työ kasaantui kohtuuttomasti joidenkin opettajien harteille. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Pidän esimiehen asennetta ratkaisevana ops:n onnistumisessa tai epäonnistumisessa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Rehtorin tulee olla koulunsa pedagoginen johtaja. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. Haluan hoitaa työni luokassa yksin. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. Koulumme opetuskäytänteet ovat muuttuneet ops-työn johdosta. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Mielestäni nuoret opettajat ovat innostuneempia kehittämään opettajan työtä, kuin iäkkäämmät opettajat. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. Oppikirja on paras ops. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 30. Olen muuttanut työskentelyäni luokassa tutustuttuani koulukohtaisen ops:n tarjoamiin mahdollisuuksiin. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. Pidän työtäni aiempaa rasittavampana uuden ops:n johdosta. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. Koulukohtaiset ops:t ovat muuttaneet käsitystäni oppimisesta ja opettajan työstä. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33. Otan opetuksessani nyt enemmän huomioon oppilaitteni erilaisuuden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34. Olemme tänä syksynä tarkistaneet ja päivittäneet opsia:aa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35. Pidän kokeneita opettajia parempina opettajan työn kehittäjinä, kuin vastavalmistuneita opettajia. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36. Innovatiiviset kollegat ovat rasittavia. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37. Rehtorin ei pidä puuttua opettajien työskentelyyn. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 38. Painotan opetuksessani nyt oppikirjaa vähemmän ops-työn johdosta. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 39. Suhtautumiseni oppilaisiin on muuttunut uuden oppimiskäsityksen johdosta. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 40. Esimieheni osuus ops-työssä oli liian vähäinen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 41. Olen halukas kokoontumaan työn merkeissä kollegojen kanssa työajan ulkopuolellakin. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 42. Pidän tiedon jakamista opettajan työn päätehtävänä. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 43. Saan työssäni riittävästi kannustusta esimieheltäni. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

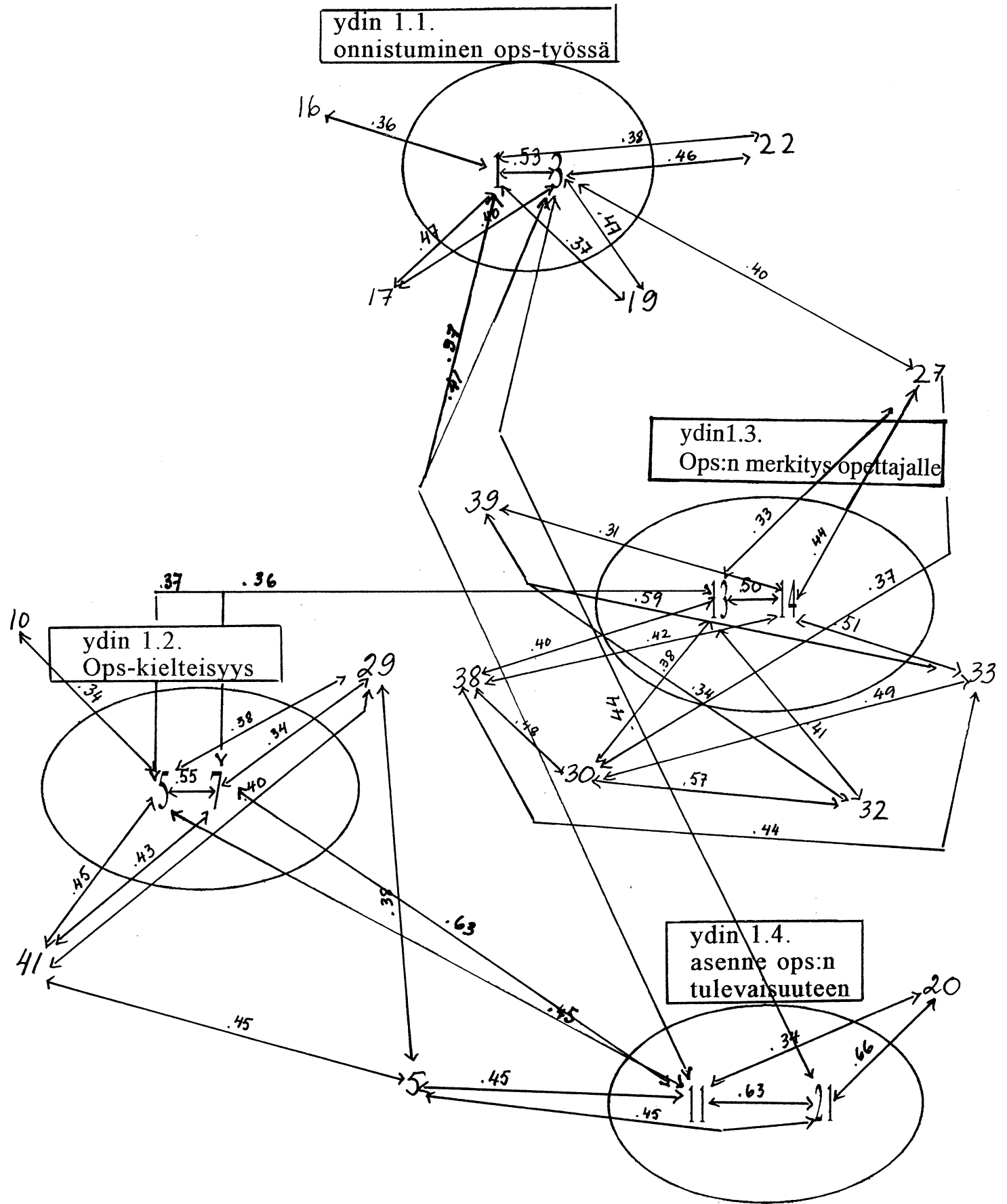
KIITOS VASTAUKSISTASI!

Korrelaatiot

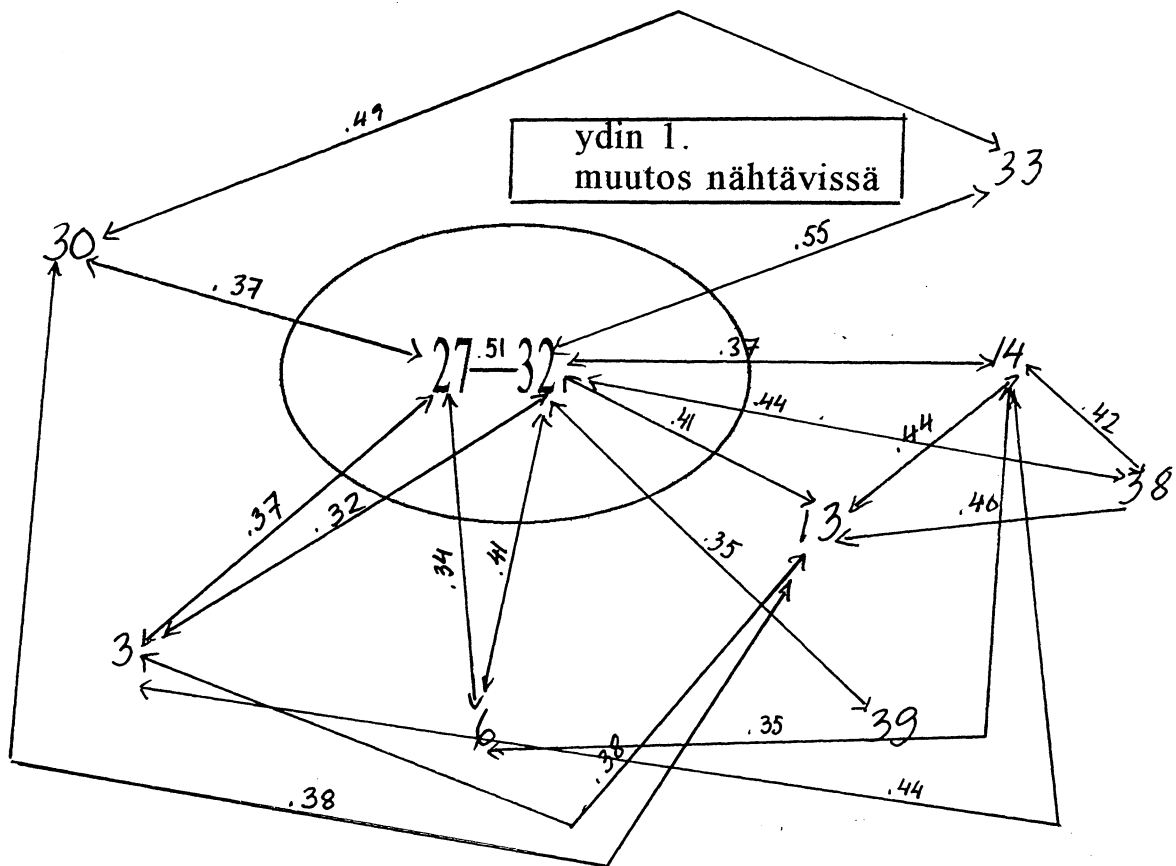
Kysymys	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1	1,00																	
2	0,19	1,00																
3	0,53	0,05	1,00															
4	0,28	0,01	0,24	1,00														
5	0,15	0,12	0,29	0,06	1,00													
6	0,25	0,05	0,27	0,43	0,26	1,00												
7	-0,29	-0,05	-0,43	-0,08	-0,55	-0,18	1,00											
8	0,09	-0,12	0,06	-0,12	-0,03	-0,07	-0,15	1,00										
9	-0,06	-0,15	-0,16	-0,16	-0,17	-0,29	-0,01	0,43	1,00									
10	0,19	0,03	0,29	-0,03	0,34	0,01	-0,24	0,12	0,08	1,00								
11	0,37	0,15	0,41	0,12	0,45	0,25	-0,63	0,18	-0,12	0,40	1,00							
12	-0,13	0,08	-0,13	-0,09	0,13	-0,09	-0,01	0,18	0,18	0,24	0,07	1,00						
13	0,23	-0,05	0,47	0,37	0,37	0,23	-0,36	0,01	-0,17	0,04	0,34	0,08	1,00					
14	0,23	-0,01	0,44	0,30	0,24	0,35	-0,38	0,04	-0,17	0,04	0,44	0,00	0,50	1,00				
15	0,13	0,08	0,07	0,02	0,30	0,02	-0,08	0,06	0,05	0,12	0,08	0,07	-0,10	0,03	1,00			
16	0,36	0,20	0,14	0,17	-0,14	0,24	0,13	-0,15	-0,04	-0,16	-0,10	-0,25	-0,09	-0,07	0,06	1,00		
17	0,47	0,13	0,40	0,27	0,19	0,21	-0,14	0,04	-0,09	0,15	0,22	-0,03	0,24	0,20	0,22	1,00		
18	0,28	0,13	0,26	0,10	0,09	0,08	-0,17	0,09	-0,02	0,09	0,20	-0,01	-0,03	0,15	0,08	0,38	1,00	
19	0,37	0,00	0,47	0,11	0,28	0,21	-0,24	0,08	-0,02	0,20	0,31	0,18	0,09	0,31	0,19	0,16	0,20	1,00
20	0,32	0,01	0,35	-0,04	0,17	0,13	-0,16	0,19	0,02	0,16	0,34	0,09	0,17	0,19	0,13	0,06	0,03	0,20
21	0,38	0,10	0,44	0,23	0,45	0,29	-0,43	0,08	-0,11	0,19	0,63	0,09	0,41	0,40	0,16	0,00	0,22	0,25
22	0,38	0,05	0,46	0,38	0,18	0,39	-0,20	0,05	-0,21	0,10	0,36	-0,15	0,34	0,34	0,02	0,25	0,30	0,19
23	0,00	0,11	0,03	0,02	0,08	0,02	-0,06	0,04	0,14	0,05	0,08	0,14	0,03	0,06	0,24	-0,28	0,05	-0,28
24	0,13	0,06	0,19	0,13	0,12	0,05	-0,07	0,11	0,17	0,21	0,17	0,11	0,04	0,22	0,47	0,01	0,29	0,14
25	0,12	-0,07	0,21	0,04	0,25	0,02	-0,27	0,28	0,02	0,02	0,27	0,04	0,26	0,27	0,30	-0,14	0,22	0,01
26	-0,11	-0,04	-0,09	-0,05	-0,34	-0,22	0,30	0,01	-0,28	-0,21	-0,25	-0,11	-0,26	-0,13	-0,20	0,08	-0,09	0,09
27	0,28	-0,02	0,37	0,22	0,18	0,34	-0,25	-0,02	0,30	0,00	0,31	0,05	0,33	0,44	-0,06	0,14	0,10	0,23
28	0,04	0,06	-0,11	0,14	-0,12	-0,02	0,09	-0,04	-0,01	-0,03	0,01	-0,02	-0,07	0,01	-0,01	-0,05	0,07	0,08
29	-0,18	0,04	-0,34	-0,21	-0,38	-0,27	0,34	0,10	-0,01	-0,06	-0,09	-0,42	-0,37	-0,14	0,00	-0,14	0,02	0,02
30	0,29	-0,02	0,30	0,17	0,27	0,29	-0,23	0,08	-0,17	0,15	0,29	-0,10	0,38	0,30	0,14	0,06	0,24	0,01
31	-0,04	-0,08	0,05	-0,17	-0,16	-0,04	-0,01	-0,10	-0,06	-0,03	0,02	-0,03	0,02	0,04	0,01	0,06	-0,11	-0,09
32	0,30	0,00	0,32	0,25	0,26	0,41	-0,23	0,03	-0,15	0,06	0,16	-0,10	0,41	0,37	0,13	0,08	0,24	0,01
33	0,17	-0,10	0,17	0,18	0,18	0,27	-0,25	0,05	0,01	0,17	0,21	0,11	0,24	0,51	0,11	-0,18	0,16	-0,06
34	0,16	-0,11	0,27	0,20	0,20	0,30	-0,08	-0,07	-0,11	0,05	0,07	-0,14	0,27	0,23	-0,01	0,16	0,22	0,04
35	-0,08	-0,04	-0,13	-0,03	-0,20	-0,05	0,18	0,16	0,00	-0,11	-0,07	0,05	-0,18	0,00	0,00	-0,16	-0,16	0,01
36	-0,15	-0,04	-0,21	-0,31	-0,29	-0,22	0,30	0,01	0,09	-0,18	-0,29	-0,08	-0,25	-0,16	-0,05	-0,04	0,05	-0,13
37	0,03	0,03	0,03	0,14	0,13	0,07	0,03	-0,02	0,12	0,10	0,03	0,15	0,11	0,11	0,04	-0,10	0,04	-0,11
38	0,21	0,01	0,25	0,10	0,27	0,28	-0,24	0,01	-0,17	0,08	0,25	0,08	0,40	0,42	0,00	-0,06	0,16	0,02
39	0,06	0,01	0,17	0,02	0,10	0,08	-0,26	0,25	0,16	0,17	0,17	0,11	0,17	0,31	0,08	-0,31	0,07	-0,02
40	-0,34	0,17	-0,33	-0,09	-0,02	-0,04	0,09	-0,18	-0,10	-0,02	-0,07	0,15	-0,11	-0,08	0,12	-0,21	-0,44	-0,19
41	0,14	-0,06	0,27	0,16	0,45	0,24	-0,43	0,13	-0,09	0,13	0,37	0,07	0,22	0,25	0,10	-0,06	0,13	0,06
42	0,01	0,02	-0,21	-0,01	-0,17	0,04	0,16	-0,22	-0,06	-0,25	-0,10	-0,02	-0,03	-0,13	0,04	0,05	-0,09	-0,06
43	0,25	-0,02	0,25	0,00	0,19	0,28	-0,03	0,05	-0,11	-0,05	0,15	-0,11	0,16	0,03	-0,17	0,16	0,27	0,10

	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43
1,00																									
0,41	1,00																								
0,39	0,66	1,00																							
0,26	0,22	0,34	1,00																						
0,04	0,05	0,02	-0,19	1,00																					
0,29	0,26	0,30	0,20	0,21	1,00																				
0,18	0,20	0,32	0,20	0,18	0,33	1,00																			
-0,05	-0,07	-0,20	0,06	-0,06	0,13	-0,16	1,00																		
0,25	0,18	0,24	0,26	0,05	-0,02	0,22	-0,07	1,00																	
-0,01	-0,17	-0,11	-0,15	0,23	0,09	-0,03	0,10	0,09	1,00																
-0,29	-0,22	-0,54	-0,20	-0,01	-0,09	-0,20	0,35	-0,19	-0,01	1,00															
0,12	0,11	0,19	0,25	0,19	0,06	0,19	-0,20	0,37	0,01	-0,19	1,00														
0,07	-0,03	-0,03	-0,10	0,17	0,00	-0,11	0,01	0,08	-0,08	0,03	1,00														
0,12	-0,01	0,16	0,18	0,15	0,04	0,28	-0,25	0,51	0,12	-0,23	0,57	1,00													
0,16	0,09	0,16	0,16	0,18	0,27	0,28	-0,16	0,24	0,00	-0,15	0,49	0,21	1,00												
0,25	0,04	0,08	0,24	0,06	0,06	0,08	0,02	0,33	-0,08	-0,14	0,20	-0,04	0,27	1,00											
0,01	0,09	-0,09	0,01	0,07	-0,02	0,09	0,21	0,12	0,01	0,16	-0,11	-0,02	-0,03	0,13	1,00										
-0,12	-0,14	-0,28	-0,22	0,15	0,04	-0,02	0,33	-0,11	0,06	0,33	0,08	0,28	-0,04	0,00	-0,13	1,00									
0,11	0,04	0,08	-0,01	0,31	0,17	0,13	-0,20	-0,02	-0,03	-0,12	0,17	-0,15	0,05	0,13	0,07	0,24	1,00								
0,22	0,05	0,13	0,13	0,13	-0,09	0,11	-0,19	0,26	0,05	-0,28	0,48	0,08	0,08	0,47	0,13	0,07	-0,03	-0,03	1,00						
0,11	0,06	0,14	0,12	0,10	0,10	0,17	-0,22	0,11	0,00	-0,18	0,24	0,03	0,03	0,34	0,59	-0,02	0,10	-0,19	0,06	1,00					
-0,19	-0,20	-0,24	-0,36	0,27	-0,09	-0,07	-0,22	0,04	0,13	0,06	0,07	0,13	0,06	0,00	-0,18	0,05	-0,05	0,02	0,31	1,00					
0,33	0,12	0,40	0,22	-0,18	0,05	0,20	-0,25	0,14	-0,17	-0,40	0,09	-0,12	0,23	0,12	0,17	0,26	-0,44	0,09	0,07	-0,04	1,00				
-0,14	-0,16	-0,08	-0,14	0,16	-0,03	0,00	0,03	0,12	0,23	0,03	-0,09	-0,17	0,08	-0,08	0,02	0,15	0,24	-0,14	0,17	0,23	-0,20	1,00			
0,32	0,14	0,20	0,28	-0,15	-0,04	0,06	0,02	0,11	-0,05	-0,11	0,15	-0,27	0,05	0,02	0,27	-0,04	0,03	0,13	0,15	-0,07	-0,39	0,25	-0,06	1,00	

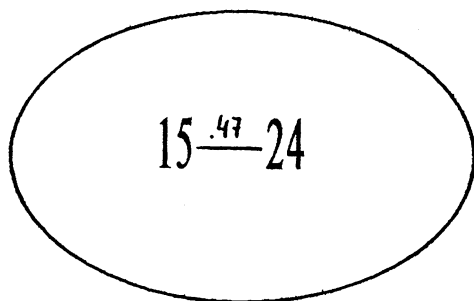
Klusteri no 1: Asenne opetussuunnitelmaan koulun kehittäjänä



Klusteri no 2: Asenne työhön ja siinä tapahtunut muutos



Klusteri no 3: Asenne rehtorin osuuteen koulun kehittymisessä



ydin 1. rehtorin asenteen merkitys

