"ARVIOINTI ANTAA AJATTELEMISEN AIHETTA"

Lahtelaisten luokanopettajien kokemuksia koulun itsearvioinnista

Elina Rissanen

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma
Syksy 2002
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Rissanen, E. "Arviointi antaa ajattelemisen aihetta." Lahtelaisten luokanopettajien kokemuksia koulun itsearvioinnista. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma, 96 s.

Hallinnon hajauttaminen ja koulujen itsenäisyyden lisääntyminen on asettanut koulut vastuulliseksi toimintansa kehittämisestä ja arvioimisesta. Tämän tutkimuksen tarkoitus oli tutkia opettajien kokemuksia koulujen tekemästä itsearvioinnista. Opettajien kokemuksia selvitettäessä ei voida unohtaa ympäröivää kouluorganisaatiota. Siksi tutkimuksen toisena teoreettisena lähtökohtana oli oppiva organisaatio. Toinen lähtökohta oli kokemuksellisen oppimisen malli, jota käytettiin selventämään itsearvioinnin sekä siihen kiinteästi liittyvien kehittämisen ja muutoksen välisiä yhteyksiä.

Tutkimusaineisto kerättiin postikyselyllä lahtelaisilta luokanopettajilta. Tutkimuslomakkeita lähetettiin 119 luokanopettajalle ja vastausprosentti oli 51. Kyselylomake koostui oppivaa organisaatiota ja opettajien itsearviointikokemuksia mittaavista Likert –asteikollisesta suljetuista ja näitä täydentävistä avoimista kysymyksistä. Analysoinnissa käytettiin summamuuttujien keskiarvoja, korrelaatiokertoimia ja ristiintaulukointia. Näitä täydensivät avoimien kysymyksien vastaukset.

Tutkimuksen mukaan koululla oppivana organisaationa oli yhteyttä itseavioinnin osa-alueista kehittämiseen, tiimityöhön ja vaikuttamiseen. Tässä tutkimuksessa oppiva organisaatio ei kuitenkaan pystynyt selvittämään muutoksen sietämiseen vaikuttavia syitä. Myös tarkemmat selvitykset siitä, miksi yhteyksiä oli juuri näissä osa-alueissa, jäivät jatkotutkimusten varaan.

Tulosten perusteella koulun itsearviointi auttoi opettajia kehittämään opetustaan ja lisäsi yhteistyötä. Ongelmana sen toteuttamisessa olivat aikapula sekä puutteet käsitteissä ja menetelmissä. Näyttääkin siltä, että todellinen hyöty itsearviointityöstä saadaan irti vasta sitten, kun siihen pystytään kouluissa käyttämään riittävästi aikaa ja menetelmät ovat jäsentyneet.

Avainsanat: Oppiva organisaatio, itsearviointi, kehittäminen, muutos, tiimityö, vaikuttaminen

SISÄLLYS

1 AJATTELEMISEN AIHETTA KOULUN ITSEARVIOINNISTA 6

2 TUTKIMUSAIHE YHTEISKUNNALLISTA TAUSTAA VASTEN 8

2.1 Koulutuksen arviointivelvoite laissa 8

2.2 Koulutuksen arvioinnin tila Suomessa 9

2.3 Muuttuvan koulutusjärjestelmän vaatimukset 10

3 KOULUTUKSEN ARVIOINTIIN LIITTYVÄT KESKEISET KÄSITTEET 12

3.1 Arviointi ja koulutuksen arviointi 12

3.1.1 Koulun itsearviointi 13

3.1.2 Ulkoinen arviointi 14

3.2 Laatu koulutuksen arvioinnissa 14

4 TUTKIMUKSEN TAUSTALLA VAIKUTTAVAT TEOREETTISET MALLIT 16

4.1 Oppiva organisaatio 16

4.1.1 Koulu oppivana organisaationa 17

4.1.2 Sengen malli oppivasta organisaatiosta 19

4.1.2.1 Systeemiajattelu 19

4.1.2.2 Henkilökohtainen osaaminen eli yksilön pätevyys 20

4.1.2.3 Ajattelumallit 20

4.1.2.4 Jaettu visio 21

4.1.2.5 Ryhmäoppiminen 22

4.1.2.6 Sengen mallin kriittistä pohdintaa 22

4.2 Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli 25

4.2.1 Tiedostamaton kokemus –koulun toiminta 26

4.2.2 Reflektoiva havainnointi – koulun itsearviointi 27

4.2.3 Abstraktista käsitteellistämisestä aktiiviseen kokeilemiseen –arvioinnista kehittämiseen 28

4.2.4 Kokemuksellisen oppimisen mallin vaatimukset 29

4.2.4.1 Opettaja muutoksessa 29

4.2.4.2 Kouluorganisaatio muutoksessa 30
4.2.4.3 Yhteistyö ja vaikuttaminen 31
4.3 Yhteenveto tutkimuksen taustalla vaikuttavista teoreettisesta malleista ja tutkimuksen tarkka ongelmanasettelu 33

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS 35
5.1 Kvantitatiivinen tutkimusote 35
5.2 Tutkimuskohde 36
5.3 Tutkimusmenetelmä 37
5.3.1 Survey tutkimusmenetelmänä 37
5.3.2 Kyselylomake 38
5.3.3 Mittari 39
5.3.4 Tutkimusmenetelmän luotettavuus 41
5.3.5 Faktorianalyysi 43
5.4 Tulosten analysointimenetelmät 44

6 TULOSTEN ANALYSOINTI JA JOHTOPÄÄTÖKSET 47
6.1 Taustamuuttujat 47
6.2 Mitä itsearvioinnin osa-alueita opettajat pitävät merkityksellisinä? 49
6.3 Kuinka oppivia organisaatioita koulut ovat Sengen mallin mukaan? 52
6.4 Oppivan organisaation ja itsearvioinnin osa-alueiden väliset korrelaatiokertoimet 54
6.4.1 Systeemiajattelu 55
6.4.2 Henkilökohtainen osaaminen/yksilön pätevyys 56
6.4.3 Ajattelumallit 57
6.4.4 Jaettu visio 57
6.4.5 Ryhmäoppiminen 58
6.5 Muutoksen tutkiminen ristiintaulukoinnin avulla 59
6.6 Avoimet kysymykset 62
6.6.1 ”Miten koulusi tekemä itsearviointi on vaikuttanut omaan työhösi?” 62
6.6.2 ”Mitä käytännön ongelmia tai etuja näet koulusi tekemässä itsearvioinnissa?” 65

6.6.3 ”Millaisena koet yksittäisen opettajan vaikutusmahdollisuudet koulun toiminnan kehittämisessä?” 69

7 TULOKSIEN JA PROSESSIEN ITSEARVIOINTIA 73
7.1 Tutkimustulokset ja niiden merkittävyys 73
7.1.1 Opettajien itsearviointikokemusten ja oppivan organisaation summamuuttujien keskiarvot 73
7.1.2 Korrelaatiokertoimet 74
7.1.3 Avoimet kysymykset 75
7.2 Tutkimusprosessi 75
7.2.1 Tutkimuksen teoreettinen tausta 75
7.2.2 Tutkimusmenetelmä 76
7.3 Itsearvioinnin opettajaan ja kouluorganisaatioon kohdistamat vaatimukset 77

LÄHTEET 80

LIITTEET 88
Liite 1. Kyselylomake 88
Liite 2. Summamuuttujien jaottelu 92
Liite 3. Faktorianalyysin ja teoriataustan perusteella muodostettujen summamuuttujien jaottelu 95
Liite 4. Faktorianalyysin ja summamuuttujien yhtäläisyydet 96

1 AJATTELEMISEN AIHETTA KOULUN ITSEARVIOINNISTA

Koulutuksen hallinnollinen hajauttaminen ja koulujen lisääntynyt itsenäisyys vaativat kouluilta ja koulutuksen järjestäjiltä vastuullisuutta omasta toiminnastaan. Koulujen ja kuntien on tehtävä oman toimintansa itsearviointia, mikä on myös niiden lakisääteinen velvollisuus. Itsearviointi on tietoisuutta syventävää arviointia, jossa yksilö arvioi omaa tai työyhteisön toimintaa siten, että hän on samalla itse arvioinnin kohteena (Nikkanen & Lyytinen 1996, 93). Kuten arviointiin yleensä, myös itsearviointiin sisältyvät kehittämis- ja muutosvaatimukset (kts. mm. Räsänen & Vainio 1996; Nikkanen & Lyytinen 1996). Opetushallituksen selvityksen mukaan koulujen paikallisen tason itsearviointi ei ole kuitenkaan vielä sillä tasolla kuin pitäisi (Rajanen 2000). Myös kansainvälinen arviointitutkimus (Pisa) tukee tätä Opetushallituksen tulosta.

Arviointi-, kehittämis- ja muutosvaatimukset kohdistuvat koulujen lisäksi myös opettajiin, sillä kouluorganisaation nähdään muuttuvan kehittyvien opettajien kautta. Tämän tutkimuksen teoriataustan perusteella (Senge 1990, 1994, 2000) yksilö on keskeisimmällä sijalla, mikäli halutaan saada muutoksia aikaan organisaatiotasolla (kts. myös mm. Fullan 1994). Arviointiin kiinteästi kuuluvan kehittämisen vaatima ammatillinen kasvu ei kuitenkaan välttämättä tee opettajan työstä onnellista ja Syrjäläinen (2002) onkin tuoreimmassa tutkimuksessaan huolissaan kehittämisestä johtuvasta opettajien ammattikuvan ylilaajenemisesta.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia kokemuksia peruskoulun luokanopettajilla on koulujen toiminnan itsearvioinnista. Keskeisenä näkökulmana yksilön eli opettajan lisäksi oli koulu oppivana organisaationa (Senge 2000), sillä opettajien kokemuksiin vaikuttaa myös se ympäristö, jossa työskennellään. Itsearvioitiin kiinteästi liittyviä käsitteitä puolestaan selvennettiin Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallin avulla. Opettajien kokemuksia koulun kehittämisestä opetussuunnitelma-uudistuksen aikaan ovat Suomessa tutkineet mm. Syrjäläinen (1994, 1997, 2002), Seinä (1996), Linnasaari (1998) ja Jauhiainen (1995). Käsiini ei kuitenkaan ole osunut yksittäistä tutkimusta siitä, miten opettajat kokevat tämän kehittämiseen kiinteästi kuuluvan koulun tekemän itsearvioinnin. Osaltaan tämä tutkimus toikin uutta tietoa jo olemassa olevien opettajien kokemuksia koulun kehittämisestä ja arvioinnista kartoittavien tutkimusten kirjoon.

Tutkimuksessa selvitettiin kymmenen lahtelaisen koulun luokanopettajien mielipiteitä koulun itsearvioinnista ja koulusta oppivana organisaationa. Tutkimus oli metodiltaan kvantitatiivinen survey –tutkimus, joka toteutettiin kyselylomaketutkimuksena. Mittarina kyselylomakkeessa käytettiin viisiportaista Likert –asteikkoa. Tuloksia analysoitiin tutkimalla teoriataustan perusteella oppivasta organisaatiosta ja koulun itsearviointiin liittyvistä käsitteistä muodostettujen summamuuttujien keskiarvoja sekä summamuuttujien välisiä korrelaatioita. Suhtautumista muutokseen tutkittiin ristiintaulukoimalla. Lisäselvitystä edellisiin saatiin avoimien kysymyksien analyyseistä.

Opettajien kokemusten mukaan oppivalla organisaatiolla on yhteyttä itsearvioinnin osa-alueista kehittämiseen, tiimityöhön ja vaikuttamiseen. Koulun itsearvioinnissa ja kehittämisessä keskeiset keinot, ryhmäoppiminen ja tiimityö, eivät kuitenkaan näytä olevan opettajien mielestä kovin tärkeitä. Opettajan työhön tuntuukin kuuluvan edelleen yksinäisyys. Itsearvioinnin vaatimaa muutosta ei pystytty selittämään oppivan organisaation perusteella. Siihen näyttivät vaikuttavan ennemmin opettajien henkilökohtaiset ominaisuudet eli tämän tutkimuksen perustella työssäolovuodet. Avoimien kysymyksien analyysien perusteella voidaan sanoa, että koulun itsearviointi saa useimmiten aikaan toivotunkaltaisia seurauksia: opettajan työ kehittyy, yhteistyö lisääntyy ja kokonaisuuden ymmärtäminen paranee. Myös koulun itsearvioinnin ongelmat ovat aikaisempien tutkimuksien suuntaisia: arviointia ja kehittämistä vaivaavat aikapula sekä käsite- ja mittausongelmat.

Sitä, miksi juuri tiimityöllä, vaikuttamisella ja kehittämisellä oli yhteyttä oppivan organisaation keskeisiin tekijöihin, ei myöskään tällaisella tutkimusmetodilla pystytty selvittämään. Tulosten tarkentamiseksi tältä osin tarvittaisiin siis jatkotutkimuksia. Lisäksi olisi hyvä tutkia, miten opettajien keskinäistä yhteistyötä voitaisiin kouluissa helpottaa. Ryhmäoppiminen ja tiimityö kun olisivat keskeisiä keinoja sekä koulun itsearvioinnissa ja kehittämisessä että opettajien vaikutusmahdollisuuksien lisäämisessä.

2 TUTKIMUSAIHE YHTEISKUNNALLISTA TAUSTAA VASTEN

2.1 Koulutuksen arviointivelvoite laissa

Koululaissa säädetään koulutuksen arvioinnista seuraavalla tavalla: " Koulutuksen arvioinnin tarkoituksena on turvata tämän lain tarkoituksen toteuttamista ja tukea koulutuksen kehittämistä ja parantaa oppimisen edellytyksiä. Opetuksen järjestäjän tulee arvioida antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta sekä osallistua 3 momentin mukaiseen ulkopuoliseen toimintansa arviointiin. Opetushallitus huolehtii asianomaisen ministeriön päättämien perusteiden mukaisesti arvioinnin kehittämisestä ja ulkopuolisten arviointien toteuttamisesta. Ministeriö voi antaa yksittäisen arvioinnin suorittamisen myös muun kuin opetushallituksen tehtäväksi. Arviointien keskeiset tulokset tulee julkistaa." (Perusopetuslaki N:o 628, 21 §.)

Pirhosen ja Salon (1999) koululain tulkinnan mukaan lakisääteinen arviointivelvoite koskee kaikkia koulutusmuotoja. Koulutusprosessien etukäteissäätelystä on siirrytty enemmän koulutuksen tavoitteisiin ja toimintaan liittyvään säätelyyn ja siksi tarvitaan arviointia. Arviointi jakautuu valtakunnalliseen ja paikalliseen tasoon. Valtakunnallista ulkoista arviointia tekevät Opetushallitus tai muu opetusministeriön määrittämä taso ja sen tavoitteena on selvittää koulutuksen tavoitteiden ja lainsäädännön toteutumista käytännössä. Koulutuksen järjestäjällä eli kunnalla tai kuntayhtymällä on velvollisuus osallistua valtakunnalliseen ulkoiseen arviointiin. Paikallisesti koulutuksen järjestäjä tekee itsearviointia, jonka tehtävänä on ohjata ja kehittää kunnan ja sen koulujen omaa toimintaa. Itsearviointivelvollisuus koskee siis sekä opetuksen järjestäjän että oppilaitoksen oman toiminnan arviointia. (Pirhonen & Salo 1999, 24-27.) Oppilaitoksien arvioinnin kohteena ovat tavoitteiden saavuttaminen, pedagogisten ja opetussuunnitelmallisten uudistusten toteutuminen sekä resurssien käyttö (Vuorenmaa 2001, 97). Koulujen itsearvioinnissa asiantuntijoina ovat opettajat, muu henkilökunta ja vanhemmat, joiden tulee itse saada määritellä arviointitavat ja –menetelmät (Itsearviointi, menetelmiä ja ..).

Tämän tutkimus kohdistuu näistä edellä mainituista koulutuksen arvioinnin kohteista koulujen tekemiin oman toiminnan itsearviointeihin.

2.2 Koulutuksen arvioinnin tila Suomessa

Suomessa koulutuksen arviointisysteemi jakautuu siis valtakunnalliseen ja paikalliseen tasoon. Valtakunnallisesti arvioidaan koulutuksen laatua eli tehokkuutta, taloudellisuutta ja vaikuttavuutta (kts luku 2.4). Tämä arviointi on projektiluonteista ja sitä tehdään yhteistyössä yliopistojen sekä tutkimuslaitosten kanssa sekä käytetään apuna myös ulkomaisia asiantuntijoita. Paikallinen arviointi sisältää kuntien ja koulujen tekemän itsearvioinnin. (Jakku-Sihvonen 1995, 13-14.)

Koulutuksen arviointi voidaan jakaa myös itsearviointiin, koulutusketjussa tapahtuvaan arviointiin ja ketjun ulkopuoliseen arviointiin. Itsearviointi on yksikön tekemää jatkuvaa työn seurantaa. Koulutusketjussa tapahtuva arviointi on yksiköiden yhdessä tekemää laadunarviointia. Ketjun ulkopuolinen arviointi puolestaan on kunnan johdon asiakkaan puolesta tekemää arviointia, sillä kunta on koululle asiakas jokaisen oppilaan kohdalla. (Lindroos-Himberg 1995, 58-61.) Tässä tutkimuksessa keskitytään yksiköiden eli yksittäisten koulujen opettajien kokemuksiin itsearvioinneista.

Opetushallituksen selvityksen mukaan koulutuksen arvioinnin kehittyminen on vielä kesken ja koululain velvoittama arviointi ei toteudu kaikissa kunnissa. Koulutuksen järjestäjistä eli kunnista tai kuntayhtymistä noin puolet tekee itsearviointia ja 10-30% tästä arvioinnista on järjestelmällistä. Erityisesti paikallisen tason arviointia haittaavat tiedon keräämiseen ja käsittelemiseen liittyvä ongelmat sekä arviointitaitojen ja resurssien puutteellisuus. Kaikissa kunnissa ei ole tiedostettu arvioinnin merkitystä, mistä on seurauksena välinpitämättömyyttä. (Rajanen 2000.)

Opetusministeriö kuitenkin olettaa koulutuksen paikallisen tason arvioinnin olevan kunnossa vuoden 2002 loppuun mennessä. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi paikallisen tason arvioinnin roolia täytyy selkeyttää ja soveltaa osaksi kansallista arviointijärjestelmää sekä koulutuksen järjestäjien ja niiden ylläpitämien koulujen arviointi yhdistää toimivaksi kokonaisuudeksi. Nykyisin arviointi monessa kunnassa lähtee väärältä tasolta: koulut ovat ottaneet kunnalta vastuun oman toimintansa arvioinnista, mutta kuntatasolla arviointi usein unohtuu. (Nissilä, 2001.) Myös Syrjäläisen (2002, 42) kokemuksien mukaan arvioinnin uudistuminen on kunnissa "levällään". Tästä on ollut seurauksena se, että arviointia ei ole välttämättä kehitetty koulujen arjen asiantuntijoiden avulla.

OECD –maissa tehdyn koulutuksen kansainvälisen arviointitutkimuksen (Pisa) mukaan suomalainen koulujärjestelmä on OECD –maiden huippuluokkaa. Yksi

keskeinen kehittämisen kohde Suomessa on silti juuri opetuksen laadun kehittäminen. (Ängeslevä 2001.) Suomen kansallinen arviointijärjestelmä on kansainvälisessä vertailussa kevyt ja perustuu pieniin otantoihin sekä harvoin kerättäviin aineistoihin (Jakku-Sihvonen & Rajanen 2002). Arvioinnissa on siis vielä kehittämisen varaa.

2.3 Muuttuvan koulutusjärjestelmän vaatimukset

Peruskoulun opetussuunnitelman (1994) mukaan koulujärjestelmä on muuttunut joustavammaksi ja päätösvaltaa on siirretty keskusjohdolta kouluille. Tällainen koulutuksen rakenteiden kehittäminen johtuu yhteiskunnallisesta muutostarpeesta ja eri alojen tieteellisestä edistymisestä. Kehittämiseen kiinteästi kuuluvaan koulukohtaiseen opetussuunnitelma-ajatteluun liittyy myös näkemys opettajista oman työnsä ja koulun sisäisen toiminnan kehittäjinä. (Peruskoulun Opetussuunnitelman perusteet 1994, 8-9.) Koulujen vastuu opetussuunnitelman laadinnasta ja kehittämisestä lisää tarvetta arvioida omatoimisesti opetuksen tasoa ja tuloksellisuutta (Jokinen 1995, 15). Yhteiskunta on antanut opetustoimelle tiettyjä tehtäviä ja varoja niiden toteuttamiseen ja siksi sen jäsenillä on oikeus tietää, mitä näillä varoilla saadaan aikaiseksi (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1995, 7). Arviointi ei siis ole itsetarkoituksellista toimintaa tai itsenäistä arviointipolitiikkaa vaan osa julkisia palveluita (Laukkanen 1996, 11).

Myös siirtyminen Euroopan Unioniin on lisännyt koulutuksen itsearvioinnin merkitystä. EU -jäsenmaissa on tarvetta koulutuksen arviointiin, koska koulutusjärjestelmiä on hajautettu (Scheerens, van Almesvoort & Donoughuen 1999, 79; Syrjäläinen 1997, 15). Hajauttamisen seuraukset näkyvät päätöksentekotasolla eli millä tasolla mitäkin päätöksiä tehdään sekä valinnanvapauden määrässä ja päätöksentekoalueessa eli mitä aluetta koskevat päätökset tehdään missäkin (Scheerens & al 1999, 82). Scheerens ym. (1999, 90) huomauttavat kuitenkin, että koulujen kasvanut itsenäisyys ei automaattisesti lisää oman toiminnan arviointia. Itsearviointi olisi kuitenkin juuri nyt erityisen tärkeää, sillä hallinnon hajauttamisen seurauksena paikallista päätöksentekoa on siirretty edelleen kouluille ja samalla on syntynyt normistoa korvaamaan valtion purkautunutta normijärjestelmää (Jakku-Sihvonen & Rajanen 2002).

Annalan (1998, 18-19) mukaan toiset koulut näyttävät saavan oppimista aikaan paremmin kuin toiset ja nämä erot syntyvät koulun seinien sisäpuolella. Siksi koulut olisi saatava ymmärtämään oman toimintansa vastuu. Arviointia tarvitaan, jotta

voidaan kunnallisesti ja valtakunnallisesti varmistua koulutuksen tasosta (Syrjäläinen 1997, 15). Tämän lisäksi arviointi auttaa oppilaitosta hallitsemaan jatkuvia muutospaineita sekä selventämään omaa rooliaan koulutuspalveluiden tuottajana (Räsänen & Vainio 1996, 18). Toisaalta koulukohtainen itsenäisyys mahdollistaa myös kilpailun, joka toimii säätelijänä ja yllykkeenä koulutuksen laadun kehittämiselle (Nikkanen & Lyytinen 1996, 2).

3 KOULUTUKSEN ITSEARVIOINTIIN LIITTYVÄT KESKEISET KÄSITTEET

3.1 Arviointi ja koulutuksen arviointi

Arviointi on palautetta toiminnasta, jota taas muutetaan sen mukaisesti. Muutoksen ymmärtäminen ja mahdollinen hallitseminen siis edellyttävät arviointikykyä. (Nikkanen & Lyytinen 1996, 95.) Arvioinnin tarkoituksena on tehdä järjestelmällinen analyysi toiminnan kohteesta sekä käyttää tätä analyysiä kehittämisen välineenä. Samalla se on arvo-, kulttuuri-, ympäristö- ja aikasidonnaista sekä jatkuvaa. (Räsänen & Vainio 1996, 11.) Myös Stenvallin (1996, 1) mukaan koulutus- ja tiedepolitiikassa arviointia pidetään usein kehittämisen sukulaiskäsitteenä. Raivola taas toteaa, että arviointi voi olla myös yksilöllistä tai yhteisöllistä oppimista. Arvioinnin kohteena voivat olla tavoitteet ja tuotokset tai tutkittavaa kohdetta voidaan verrata muihin samankaltaisiin yksiköihin. (Raivola 2000, 65-66.) Tämän tutkimuksen lähtökohtana nähdään Nikkasen ja Lyytisen (1996) sekä Räsäsen ja Vainion (1996) määritelmien mukainen arvioinnin, kehittämisen ja muutoksen välinen yhteys.

Koulutuksen arvioinnin tavoitteena on laadun parantaminen ja oppimismahdollisuuksien kehittäminen. Se sisältää tiedon kokoamisen, ongelmiin perehtymisen ja niiden ratkaisemisen sekä näiden lisäksi vaatimuksen arvioinnin jatkuvuudesta. (Issakainen 1995, 1.) Scheerens ym. (1999) mukaan koulutuksen arviointi voi perustua rationaaliseen ajatteluun, vastuullisuuteen tai se voi olla oppivan organisaation väline. Rationaalisessa ajattelussa käytetään tilastomatematiikkaa ja pohditaan taloudellista tuottavuutta. Vastuullisuuden tavoitteena on pitää koulu vastuussa laadustaan ja tuloksestaan (kts. myös Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli, 1995). Kolmas arvioinnin tehtävä, arviointi osana oppivan organisaation kehittymistä, ei ole muodoltaan niin kontrolloivaa vaan enemmän laadullista kuin määrällistä. (Scheerens ym. 1999, 81.)

Tässä tutkimuksessa koulutuksen arviointia tarkastellaan tästä kolmannesta näkökulmasta käsin, eli osana oppivan organisaation kehittymistä. Moilasen (2001, 207) mukaan kehittämisen lisäksi oppivassa organisaatiossa arviointia tarvitaan mm. seuraavien syiden takia:

- Arviointi auttaa konkretisoimaan käsitteellisiä asioita.
- Arviointi antaa tietoa yhteisille keskusteluille.
- Arviointi auttaa seuraamaan tavoitteiden saavuttamista.

- Arviointi antaa yksilölle palautetta omasta osaamisesta ja kehittymisestä.

3.1.1 Koulun itsearviointi

Itsearviointi on tietoisuutta syventävää arviointia, jossa yksilö arvioi omaa tai työyhteisön toimintaa siten, että hän on samalla itse arvioinnin kohteena. Sen tarkoituksena on lisätä arvioitsijan tietoisuutta omista kokemuksista, toimintamalleista ja toiminnan tuloksista. (Nikkanen & Lyytinen 1996, 93; Lyytinen 1995, 38). Itsearvioinnista käytetään myös käsitettä sisäinen arviointi (internal evaluation). Termi "sisäinen" määräytyy arvioinnin tekijän perusteella. Sisäistä arviointia tekevät koulun opettajat, rehtori tai joku muu henkilökuntaan kuuluva ammattilainen. (Nevo 2001, 95.) Sisäiset arvioijat ovat konkreettisesti organisaation sisäpuolella (Torres, Preskill & Piontek 1996, 49). Tässä tutkimuksessa käytetään jatkossa termiä itsearviointi, joka kattaa sekä arvioinnin tekijän (työyhteisön sisäinen) että arvioinnin kohteen (oma työyhteisö mukaan lukien oma toiminta). Räsäsen (1995, 16) mukaan kehittävässä itsearvioinnissa yksilö on subjekti kahteen suuntaan eli samanaikaisesti arvioija ja arvioitava, joten itsearviointi käsitteenä sopii tämän tutkimuksen taustanäkökulmaan.

Kouluorganisaation tasolla itsearviointi on koulun henkilöstön yhteistoiminnallista arviointia (Nikkanen & Lyytinen 1996, 94). Itsearviointi tuottaa tietoa koululle sen omasta tilasta ja auttaa suuntaamaan kehittämistä (Räsänen 1995, 15; Räsänen & Vainio 1996, 11). Sattumanvaraisesta yksilön pohdiskelemisesta itsearvioinnin erottaa systemaattisuus ja sen lähtökohtana on siis koulujen ja opettajien vastuu omasta ammatillisesta kasvustaan (Jokinen 1995, 16-17). Nevo (2001, 97) pitää koulun itsearvioinnin etuna sitä, että arvioitsijat ovat perehtyneet ympäristöönsä ja sen erityispiirteisiin. Samalla opettajien arviointitaidot lisääntyvät ja he voivat soveltaa näitä oppimiaan taitoja myöhemmin esim. oppilasarvioinnissa.

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on Scheerens ym. (1999, 84) mainitsema oppiva organisaatio, johon kiinteästi kuuluva kehittämisnäkemys puolestaan lisää itsearviointitarvetta. Itsearviointi siis nähdään tässä tutkimuksessa sekä välineenä että edellytyksenä organisaation oppimiselle ja kehittämiselle.

3.1.2 Ulkoinen arviointi

Tässä tutkimuksessa keskitytään koulun tekemään itsearviointiin. Puhuttaessa itsearvioinnista ei voida kuitenkaan täysin voida sivuuttaa ulkoista arviointia, kuuluuhan siihenkin osallistuminen lain mukaan koulujen ja koulutuksen järjestäjien velvollisuuksiin. Ulkoinen arviointi on koulun ulkopuolisen asiantuntijan kouluun kohdistamaa arviointia (Nikkanen ja Lyytinen 1996, 77). Se voi olla myös koulun oman toiminnan vertaamista jonkun toisen koulun toimintaan (Annala 1998, 20).

Itsearvioinnissa arvioitsijat näkevät toiminnan usein joko korostuneen kriittisesti tai yksipuolisen myönteisesti ja siksi itsearviointia tulisi täydentää ulkoisella arvioinnilla (Nikkanen & Lyytinen 1996, 107). Ulkoinen arviointi vahvistaa itsearviointia ja pakottaa koulut opettelemaan sen käyttämistä. Samalla se laajentaa muuten ehkä yksipuoliseksi jäävää omaa toiminnan arviointia ja antaa sille uusia vaikutteita. Itsearviointi puolestaan syventää ulkoista arviointia, parantaa sen tulkitsemista ja lisää laajemminkin koulun arviointitietoutta. (Nevo 2001, 97-100.) Ulkoinen arvioija voi myös tutkia, toteutuvatko koulun teoreettiset periaatteet käytännössä ja auttaa koulua oikealle kehittämisen tielle (Syrjäläinen 1997, 43).

Vaikuttavaa ulkoinen arviointi on silloin, jos koululla on siihen todella tarve. Mikäli ulkoinen arviointi koetaan puuttumiseksi koulun autonomiaan tai kontrolliksi, ei synny tulosta tuottavaa vuorovaikutusta. (Nikkanen & Lyytinen 1996, 77; Syrjäläinen 1997, 43.)

3.2 Laatu koulutuksen arvioinnissa

Koulutuksen arvioinnin yhteydessä puhutaan usein myös laadusta koulussa (esim. Syrjäläinen 1997, Nikkanen & Lyytinen 1996, Vuorenmaa 2001). Nikkanen ja Lyytinen (1996) määrittelevät laadun käsitteen seuraavalla tavalla: "Laatu on toimintaprosessien, palvelujen ja tuotosten niiden piirteiden ja ominaisuuksien kokonaisuus, jolla on merkitystä asiakkaalle, jolla kyetään tyydyttämään sisäisen tai ulkoisen asiakkaan määrittelemiä ja edellyttämiä tarpeita ja jopa ylittämään hänen odottamansa tarvetyydytys sekä joka aiheuttaa mahdollisimman vähän ympäristöhaittaa." Koulussa laatu on lyhyesti sitä, että työ tehdään aina ajoissa, tehokkaasti ja oikein heti ensimmäisellä kerralla. Laatu on kuitenkin suhteellista riippuen määrittelijästä,

valittavista kriteereistä sekä mittaustavasta ja siksi se määritelläänkin usein tietystä näkökulmasta esim. organisaatiosta käsin. (Nikkanen & Lyytinen 1996, 130-132.)

Laatu on poikkeuksellista ja korkealuokkaista, tasaisuutta ja tarkoituksenmukaisuutta. Se on myös rahan vastaavuutta. Toisaalta laatu on muutosta. (Syrjäläinen 1997, 40.) Lindroos-Himberg (1995) määrittelee opetustoimen laadun asetettujen tavoitteiden mukaiseksi oppilaan oppimiseksi ja opetuksen laadun opetusjärjestelyiden onnistumiseksi niin, että oppimisympäristö palvelee oppijaa mahdollisimman tehokkaasti. Oppimisessa ja kasvamisessa laatu on seurausta opetusjärjestelmien onnistumisesta, koulutyössä se on erilaisten oppilaiden tarpeiden huomioimista mahdollisimman hyvin. (Lindroos-Himberg 1995, 58.)

Tuloksellisuus ja laatu voidaan nähdä myös toisiaan lähellä olevina käsitteinä, jolloin tuloksellisuus on yläkäsite tehokkuudelle, vaikuttavuudelle ja taloudellisuudelle (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1995, 12). Tuloksellisuuskäsitettä voidaan havainnollistaa seuraavan kaavion avulla:

KUVIO 1. Tuloksellisuuden, tehokkuuden, vaikuttavuuden ja taloudellisuuden välinen yhteys. (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1995, 16.)

Vaikuttavuudella arvioidaan, miten koulutuksen tuottamat valmiudet edistävät yksilön henkistä kasvua sekä yhteiskunnan, kulttuurin ja työelämän kehitystä laadullisesti ja määrällisesti. Tehokkuudella arvioidaan koulutuksen toimivuutta, joustavuutta ja ajoitusta. Taloudellisuus puolestaan tarkoittaa koulutusvoimavarojen kohdistamista siten, että ne ovat asetettujen tavoitteiden kannalta mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti kohdennettuja. (Lehtisalo & Raivola 1999, 228.)

4 TUTKIMUKSEN TAUSTALLA VAIKUTTAVAT TEOREETTISET MALLIT

Jos halutaan tutkia opettajien kokemuksia koulun tekemästä itsearvioinnista, ei voida unohtaa toimintaympäristöä eli koulua. Koulujen kehittymisen menestys on riippuvaista siitä, miten koulu pystyy kehittymään organisaationa samanaikaisesti kehittyvien yksilöiden eli opettajien kanssa (Brown 2000, 1). Koulu on myös organisaatio siinä missä mikä tahansa muukin laitos tai yritys ja siksi sitä olisi kehitettävä oppivan organisaation hengessä (Vaherva 2001, 44; 1995, 5). Oppivan organisaation mallina tässä tutkimuksessa on käytetty Sengen mallia oppivasta organisaatiosta. Koulun itsearviointiin ja oppivaan organisaatioon liittyvät keskeisesti myös oppimisnäkökulma ja yksilön kokemukset. Niitä sekä arvioinnin yhteyksiä kehittämiseen ja muutokseen on selvitetty Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallin avulla (kts. luku 4.2). Tässä luvussa käsitellään näitä tutkimukseen liittyviä teoreettisia malleja sekä syvennetään edellisen luvun käsitteiden merkityksiä ja yhteyksiä.

4.1 Oppiva organisaatio

Oppiva organisaatio –sanapari on suosittu yhdistelmä, mutta silti sille ei ole vakiintunut yhteistä, kaikkien hyväksymää määritelmää. Siksi sen määritteleminen onkin enemmän sopimus- kuin sisältökysymys. (Moilanen 2001, 13.) Myös oppivan organisaation mittaaminen on vaikeaa juuri siksi, että yhteistä teoreettista pohjaa käsitteelle ei ole eikä näin ollen myöskään yhteisesti sovittuja mittareita (Moilanen 2001, 59). Tilannesidonnaisesti Moilanen (2001, 69) itse määrittelee oppivan organisaation seuraavasti: "Oppiva organisaatio on tietoisesti johdettu kokonaisuus, jonka keskeiset organisaatio- ja yksilötason tekijät liittyvät yhteiseen suuntaan, esteiden tunnistamiseen, keinojen soveltamiseen ja arviointiin.". Useat muut oppivaa organisaatiota käsittelevät kirjoittajat määrittelevät käsitettä sen avulla, mitä oppivaan organisaatioon kuuluu, mitä oppiminen on oppivassa organisaatiossa tai mihin oppivaa organisaatiota tarvitaan.

Varilan (1999, 25) mukaan oppivan organisaation perusmalliin kuuluvat yksilö, ryhmä ja työ sekä nämä kolme tahoa yhteen kytkevä vuorovaikutus. Oppivan organisaation mallit ovat tavallaan yhdistelmiä näistä eri elementistä, johon kuuluvat yksilön, ryhmän ja koko organisaation oppiminen sekä yhteistyö (Helakorpi 2001, 28).

Organisaatiossa on mahdollista oppia, mikäli siinä vallitsee avoin toimintakulttuuri, jossa arviointi ja kehittäminen ovat osa arkipäivää (Helakorpi 2001, 29).

Oppivassa organisaatiossa henkilöstön oppiminen ja organisaation tehokkuus ovat toisistaan riippuvia ja siksi oppimisnäkökulma korostuu kaikissa yhteyksissä (Sarala & Sarala 1996, 51). Organisaation oppiminen on tärkeää siksi, että se on yksi kehittymisen edellytys. Tämä taas johtuu siitä, että oppimiskykyinen organisaatio saa enemmän aikaa muutoksiin varautumiseen, jolloin niitä kyetään ennakoimaan tehokkaammin. (Piirainen 1996, 156.) Oppivassa organisaatiossa tapahtuva useamman henkilön oppimisen ja osaamisen yhdistäminen on yhteisön oppimista. Tämä yhteisön oppiminen puolestaan on enemmän kuin yksilöiden oppimisen summa. (Sarala 1988, 37-39; Moilanen 2001, 17.) Oppiminen organisaatiossa ei ole siis vain yksilöllistä vaan sosiaalista, ryhmässä tapahtuvaa tiedollista prosessointia, jonka lopputulos riippuu myös ryhmän eikä pelkästään yksilön muuttumisesta ja kehittymisestä (Piirainen 1996, 127).

Nikkasen ja Lyytisen (1996) mukaan oppivan organisaation periaatteen vaikutukset näkyvät monella tasolla: Yksilötasolla oppiva organisaatio poistaa oppimisesteitä, lisää työenergiaa ja luovuutta, puhuminen vaihtuu teoiksi. Ryhmätasolla se mahdollistaa uusia asioiden tarkastelutapoja ja parantaa kilpailukykyä sekä kykyä selviytyä muutoksista. Organisaatiotasolla oppiva organisaatio parantaa elinvoimaisuutta ja mahdollistaa terveellisen oppimisympäristön. Yhteiskunnan tasolla oppiva organisaatio pystyy vastaamaan jatkuvan muutoksen mukanaan tuomiin haasteisiin sekä lisää ihmisten aktiivista toimintaa. (Nikkanen & Lyytinen 1996, 22-24.)

4.1.1 Koulu oppivana organisaationa

Koulujärjestelmä on perusteiltaan konservatiivinen, sillä siinä on enemmän säilyttävää kuin muuttuvaa ainesta (Fullan 1994, 18; Linnasaari 1998, 174). Myös Vahervan (2001, 43) mukaan suomalainen koulujärjestelmä on erilaisista hallinnon hajauttamistoimenpiteistä huolimatta edelleen varsin byrokraattinen ja hierarkkinen järjestelmä. Siksi koulun muutosta on vaikeaa saada aikaan. Toisaalta useat kouluissa toteutetut projektit ovat olleet lyhytaikaisia, hajanaisia ja mukana on ollut vain harvoja kouluja. (Linnasaari 1998, 174.)

Tällaisenaan koulu ei siis ole oppimisorganisaatio vaan kouluissa tapahtuu ainoastaan epäsäännöllistä muutosaaltoilua ja hajanaisia uudistusyrityksiä, jotka puolestaan saavat aikaan ylikuormitusta. Järjestelmä ei pysty tukemaan opettajia muutoksessa, koska se on suunniteltu säilyttämään jo olemassa olevia oloja. (Fullan 1994, 68-71.) Koulunuudistuksessa tarvitaankin perusteellista asennemuutosta, muuten perusongelmaksi jää jatkuvan muutoksen ja pysyvän konservatiivisen järjestelmän vastakkainasettelu (Fullan 1994, 18).

Nikkanen ja Lyytinen (1996) näkevät kouluissa kuitenkin mahdollisuuksia kehittymiseen ja he puhuvatkin oppivan organisaation yhteydessä oppivasta koulusta. Oppivaksi koulua voidaan kutsua silloin, kun koko koulun tasolla tapahtuu elinikäistä oppimista. Oppivuuden perusteella koulut voidaan jakaa kolmeen eri luokkaan: Ensimmäisessä ryhmässä kouluista ovat ankkurissa seisojat. Nämä koulut ovat väsähtäneet ja urautuneet, luopuneet aktiivisesta kehittämisestä sekä palanneet vanhoihin käytänteisiin. Toiseen ryhmään kuuluvat ajelehtijat puolestaan tekevät pinnallista työtä paneutumatta syvälliseen kehittymiseen. Ulospäin nämä koulut kuitenkin antavat kuvaa kehittymisestä. Kolmannella tasolla ovat purjehtijat, jotka ovat itseohjautuvia kouluja. Niiden jäsenet ovat ymmärtäneet sisäisen kehittymisen merkityksen omalta, työyhteisön ja koko koulun kannalta. Näillä yhteisöillä on halua kehittyä oppiviksi kouluiksi. (Nikkanen & Lyytinen 1996, 9-15.)

Myös Senge (2000) puhuu oppivista kouluista. Hänen mukaansa koulusta tekee oppivan se, että siihen kuuluvat ihmiset huomaavat yhteiset tavoitteensa, koulun tulevaisuuden ja asiat, joita voidaan oppia toinen toiselta. Oppivan koulut ovat itsenäisiä päätöksenteoltaan ja vaikeita asioita pystytään kyseenalaistamaan sekä sietämään epäonnistumisia. Koulun olisi oltava oppiva siksikin, että omalla toiminnallaan se antaa mallia sitä käyville lapsille. Koulu, joka opettaa seuraamaan ohjeita kyselemättä, antaa oppilailleen huonot mahdollisuudet selvitä ympäröivässä yhteiskunnassa. (Senge 2000, 5-7.) Senge näkisinkin mielellään, että oppivan organisaation osa-alueille luotaisiin perusta jo lapsuudessa ja koulussa. Nykyisellään koulujärjestelmä kuitenkin pilkkoo elävän elämän tapahtumat, jolloin yksilön kyky hahmottaa kokonaisuuksia heikkenee. (Moilanen 2002.)

Syrjäläisen (1997) tutkimuksen mukaan koulujen oppimista hidastaa se, että ne nähdään irrallisina laitoksina, joissa yksittäisen opettajan vastuu työstään takaa sen, että koulu toimii parhaalla mahdollisella tavalla. Koulukin on kuitenkin organisaatio, johon kuuluvat opettajien lisäksi vanhemmat, oppilaat ja sidosryhmät.

Pelkkä pätevä opettaja ei takaa koulutuksen onnistumista vaan kehittämisestä ja johtamisesta tarvitaan tietoa, jotta voidaan luoda uusia toimintakulttuureita koulun kehittämiseksi. (Syrjäläinen 1997, 90-92.) Kouluaan menestyksekkäästi kehittävän työyhteisön tunnusmerkkeinä ovat yhdessä työskenteleminen ja korkeat odotukset sekä henkilökunnalle että oppilaille. Näiden lisäksi sillä on yhteiset arvot, järjestäytynyt ja turvallinen ympäristö ja se rohkaisee opettajia ottamaan johtavaa roolia. (Hopkins & Ainscow 1993, 3.)

4.1.2 Sengen malli oppivasta organisaatiosta

Senge on teoksissaan (1990, 1994, 2000) käsitellyt oppivan organisaation tunnuspiirteitä. Hänen mukaansa oppivan organisaation tulee täyttää viiden osa-alueen vaatimukset. Nämä ovat systeemiajattelu (system thinking), henkilökohtainen osaaminen (personal mastery), ajattelumallit (mental models), jaettu visio (shared vision) ja ryhmäoppiminen (team learning).

4.1.2.1 Systeemiajattelu

Systeemiajattelu vastaa kysymykseen: kuinka olemme saaneet aikaan sen, mitä meillä on tällä hetkellä (Senge 1990, 231). Systeemi on kokonaisuus, jonka osat ovat riippuvaisia toisistaan ja vaikuttavat toisiinsa (Senge 2000, 78). Kaikissa systeemeissä käyttäytyminen noudattelee tiettyjä perusperiaatteita, jotka muodostavat systeemisen ajattelun perustan. Systeemin rakenne tarkoittaa mallia avaintekijöiden suhteista systeemissä ja näihin avaintekijöihin kuuluvat mm. systeemin hierarkia, prosessit, mielipiteet, laatu ja päätöksenteko. Organisaation muutos ei kulje alhaalta ylös tai ylhäältä alas vaan tapahtuu kaikilla tasoilla. Tämän vuoksi muutoksen toteuttaminen vaatii koko systeemin ymmärtämistä. (Senge 1994, 88-90.)

Systeemiajattelu opettaa organisaation jäsenet näkemään ongelmat ja tavoitteet osana laajempaa kokonaisuutta. Nopeat muutokset organisaatiossa aiheuttavat systeemiajattelusta huolimatta enemmän haittaa kuin hyötyä, sillä nopea siirtyminen asiasta toiseen opettaa ratkaisemaan ongelmia sen sijaan, että ihmiset oppisivat ehkäisemään niitä. Tämä puolestaan estää avointa keskustelua. (Senge 2000, 77-78.)

4.1.2.2 Henkilökohtainen osaaminen eli yksilön pätevyys

Organisaatio kehittyy siihen kuuluvien ihmisten kehittymisen kautta (Senge 1994, 193; 1990, 139). Yksilöiden oppiminen sinällään ei takaa organisaation oppimista, mutta ilman sitä organisaatio ei kehity (Senge 1990, 139). Yksilön osaaminen ja pätevyys perustuvat taidoille ja tiedoille sekä kehittyvät niiden kautta. Yksilön on selvitettävä itselleen, mikä on tämänhetkinen tilanne ja mikä on meille tärkeää. (Senge 1990, 141.) Henkilökohtaisen osaamisen kehittäminen vaatii siis reflektoimista (Senge 2000, 60). Yksilön henkilökohtaisen osaamisen perusta on henkilökohtainen visio, joka on kuva tulevaisuudesta. Tämä mahdollistaa keskittymisen tiettyyn haluttuun asiaan toisarvoisten tavoitteiden sijaan. (Senge 1990, 148-149.)

Ihmiset, joilla on hyvä henkilökohtainen osaaminen pystyvät visioimaan: nykyisyys on haaste, ei vihollinen. Tällaisilla henkilöillä itsenäisen työskentely ja yhteistyö ovat keskenään tasapainossa. Samalla he ovat tietoisia omista heikkouksistaan ja kasvualueistaan. (Senge 1990, 142.) Jotta yksilö voisi kehittää henkilökohtaista osaamistaan, täytyy organisaatiossa olla siihen sopiva ilmapiiri. Ihmisten on saatava vapaasti luoda visioitaan ja osallistua yhteistoimintaan. Ilmapiirin on myös oltava sopivasti haasteellinen. (Senge 1990, 173.)

Kukaan organisaation jäsenistä ei voi kehittää jonkun toisen osaamista, mutta oppimisen tukeminen ja rohkaiseminen ovat mahdollisia keinoja auttaa toisen osaamisen kehittymistä. Henkilökohtaisella tasolla oppimisen täytyy yhdistyä ihmisten uteliaisuuteen ja mielenkiintoon, sillä motivaatio oppimiseen syntyy silloin, jos se on sidoksissa henkilön omaan visioon. Yksilön oppiminen ja osaaminen on valintojen tekemistä ja siksi aina keskustelua itsen kanssa. (Senge 1994, 193-196) Oppiminen ei tarkoita informaation keräämistä vaan kykyjen lisäämistä ja tällainen oppiminen on elämänmittaista ja luovaa. (Senge 1990, 142.)

4.1.2.3 Ajattelumallit

Ajattelumallit ovat kuvitelmia, oletuksia ja tarinoita, joita meillä on mielessämme itsestämme, muista, instituutioista sekä maailmasta. Ajattelumallien erilaisuus selittää sen, miksi kaksi eri ihmistä kiinnittää ja tulkitsee samaa asiaa niin eri tavalla.

Ajattelumallit siis selittävät käyttäytymistä. (Senge 1994, 235-237.) Ne myös rajoittavat ihmisten kykyä muutokseen, koska ne ohjaavat huomion suuntaamista ja tilanteiden kokemista (Senge 2000, 67). Näkemämme ja kokemamme asiat vaikuttavat siihen mitä me teemme ja tarkkaavaisuus puolestaan on valikoitunutta näiden olemassa olevien mentaalisten mallien perusteella (Senge 1990, 175).

Ajattelumallit ovat usein näkymättömiä. Niiden näkyväksi tekemisessä kaksi keskeistä keinoa ovat reflektio ja vuorovaikutus, keskustelu. Reflektio on ajattelumallien ja –prosessien tiedostamista. Keskustelu on mielipiteiden vaihtamista avoimesti, jolloin samalla kehitetään tietoisuutta. Ihminen, joka ei ajattele reflektiivisesti, ei kuule mitä toinen sanoo vaan ainoastaan sen mitä olettaa toisen sanovan (Senge 1994, 235-237; 2000, 68). Kouluissa vallitsee usein sellainen ajattelumalli, että ei kysytä sellaisia kysymyksiä, joihin kysyjä itse ei osaa vastata (Senge 2000, 68).

4.1.2.4 Jaettu visio

Jokaisella organisaatiolla on olemassa syy, miksi se on olemassa. Tämä olemassaolon edellytys on organisaation vision perusta. Visio puolestaan on organisaation tulevaisuudenkuva, johon pyritään ja sen määritteleminen helpottaa tavoitteiden asettamista. Ainoa keino selvittää eri jäsenten näkemyksiä organisaation tarkoituksesta on kysyä sitä heiltä ja tämä puolestaan vaatii avoimuutta sekä keskustelua. Tällainen yhteisesti rakennettu visio on ylhäältä annettua visiota merkityksellisempi. Visioon liittyvät läheisesti myös organisaation arvot, mitkä ovat oletettuja keinoja, joilla päämäärään eli visioon päästään. (Senge 1994, 298-303.)

Pohtiessaan jaettua visiotaan organisaatio jäsenet miettivät, mitä organisaatio haluaa luoda. Tämä kysymys kantaa läpi koko organisaation sekä on samalla oppimisen lähde ja päämäärä. Organisaation yksilöiden on helpompaa sitoutua visioon, mikäli se on sopusoinnussa heidän henkilökohtaisen visionsa kanssa (Senge 1990, 206). Tällöin ”minun visioni” muodostuu osaksi ”meidän visiotamme” (Senge 1990, 212).

Myös koulussa jaettu visio voidaan määritellä ”tulevaisuudeksi, jonka haluamme luoda yhdessä”. Tämä kysymys sisältää organisaation arvot ja päämäärät ja on koulun olemassaolon tarkoitus. Siksi sen luominen vaatii aikaa sekä huolellisuutta ja

ihmisillä on oltava vapaus puhumiseen, jotta sen luominen on mahdollista. (Senge 2000, 71-72.)

4.1.2.5 Ryhmäoppiminen

Ryhmäoppiminen on ajattelemista ja toimimista yhdessä, mutta ei kuitenkaan välttämättä samalla tavalla. Henkilöstön kehittäminen on luonnollinen ryhmäoppimisen muoto. Tällöin se vastaa kysymykseen: "Miksi olemme täällä?". (Senge 2000, 73-74.) Oppiminen ryhmässä on prosessi, jossa kehitetään ryhmän kapasiteettia siten, että se voi saavuttaa todelliset rajansa. Oppimisen perustana ovat jaettu visio ja henkilökohtainen osaaminen. Organisaatiolle ryhmien oppiminen on merkityksellisempää kuin yksilön oppiminen, koska ryhmissä ja ryhmien välillä yksilölliset taidot saadaan jaettua. (Senge 1990, 236.)

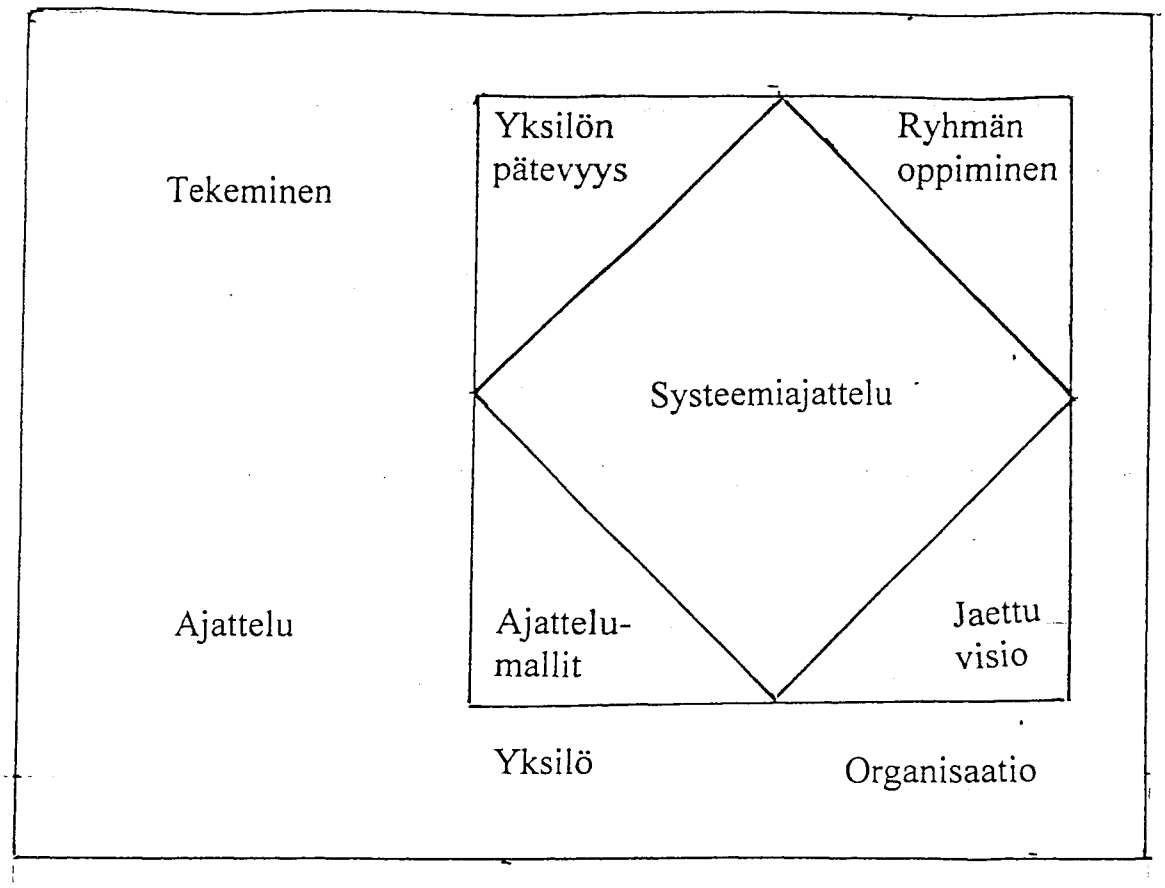
Ryhmien toiminnassa haasteellisinta on saada ne toimimaan älykkäämmin kuin niihin kuuluvat yksilöt. Toiminnan olisi oltava uudistushaluista ja järjestäytynyttä. On myös vaativaa saada ryhmät toimimaan yhteistyössä keskenään. Näiden haasteiden toteuttaminen edellyttää keskustelua ja vuorovaikutusta sekä ennen kaikkea kuuntelemista. (Senge 1990, 236-237.)

Tiimi puolestaan on ryhmä ihmisiä, jotka tarvitsevat toisiaan tavoitteiden saavuttamiseen. Yhteiset johtopäätökset vaativat keskustelua ja keskusteluun tarvitaan tiimejä. Tiimeissä oppimisen tarkoituksena on se että havaitsemisesta tehdään yhdessä johtopäätöksiä: "what we see to what we conclude". (Senge 1994, 352-354.) Erityisesti Senge (1996, 3) korostaa, että tiimeissä toimiminen ja oppiminen edellyttävät harjoittelemista kuten mikä tahansa muu asia. Tälle oppimiselle on annettava mahdollisuuksia ja aikaa.

4.1.2.6 Sengen mallin kriittistä pohdintaa

Sengen malli oppivasta organisaatiosta on Moilasen (2001) mukaan kokonaisvaltainen sekä visiokeskeinen ja vastaa humanistista ihmis- ja oppimiskäsitystä. Yksilön puolelta tämä tarkoittaa sitä, että yksilön omat motiivit ja lähtökohdat otetaan huomioon oppimisessa. Organisaation kannalta tämä voisi tarkoittaa organisaation ja yksilöiden

tavoitteiden parempaa huomioimista kokonaisuutta rakennettaessa. Moilanen kuitenkin pitää tällaista oppivaa organisaatiota toistaiseksi lähinnä toivetilana, joka ei ole toteutunut käytännössä. (Moilanen 2001, 57-58.) Kokonaisuutena Moilanen hahmottaa Sengen mallin seuraavalla tavalla:



KUVIO 2. Moilasen tulkinta Sengen (1996, 96) oppivan organisaation viidestä perusperiaatteesta suhteutettuna toisiinsa.

Moilanen (1996) esittää kritiikkiä Sengen oppivan organisaation mallia kohtaan siksi, että se on staattinen ja korostaa vain tiettyjä organisaation osatekijöitä ja ominaisuuksia. Näitä tekijöitä Moilanen luonnehtii myös oppivan organisaation menestystekijöiksi. Moilanen tulkitsee Sengen mallia niin, että oppivan organisaation keskeisten tekijöiden on oltava olemassa yhtä aikaa ja jos niiden eteen tehdään riittävästi töitä, tulee organisaatiosta oppiva. (Moilanen 1996, 107.) Näin yksioikoistahan organisaation

kehittäminen oppivaksi ei kuitenkaan voi olla. Moilasen (2001, 64) mukaan Sengen malli on vuosien kuluessa muuttunut ja monipuolistunut, mutta teorian vahvistumista ei ole tapahtunut. Myös Brown (2000) kritisoi mallia siitä, että Senge ei pysty esittämään sen tueksi juurikaan pitäviä empiirisiä tutkimuksia, ainoastaan muutamia tapaustutkimuksia. Brownin mukaan Sengen väittämien tueksi tarvittaisiinkin lisää systemaattista tutkimusta.

Moilanen (1996) kritisoi myös Sengen mallin voimakasta yksilökeskeisyyttä. Tämä tulee ilmi kaikissa oppivan organisaation osa-alueissa. Senge kyllä käsittelee organisaatiota kokonaisuutena, mutta näkökulmat liittyvät silti aina tavalla tai toisella yksilön osaamisen ja kehittymiseen. Esim. yhteisen vision kohdalla Senge korostaa yhteisen vision rakentuvan yksilön visiot yhdistämällä ja henkilökohtaisessa osaamisessa Senge puolestaan pitää tärkeänä sitä, että oppivassa organisaatiossa yksilön on tavoiteltava tärkeiksi katsomiaan asioita. Moilasen mukaan Senge näyttää tässä yhteydessä unohtavan sen, miten nämä yksilölliset tavoitteet mahdollisesti sopivat yhteen organisaation tavoitteiden kanssa. (Moilanen 1996, 107-108.)

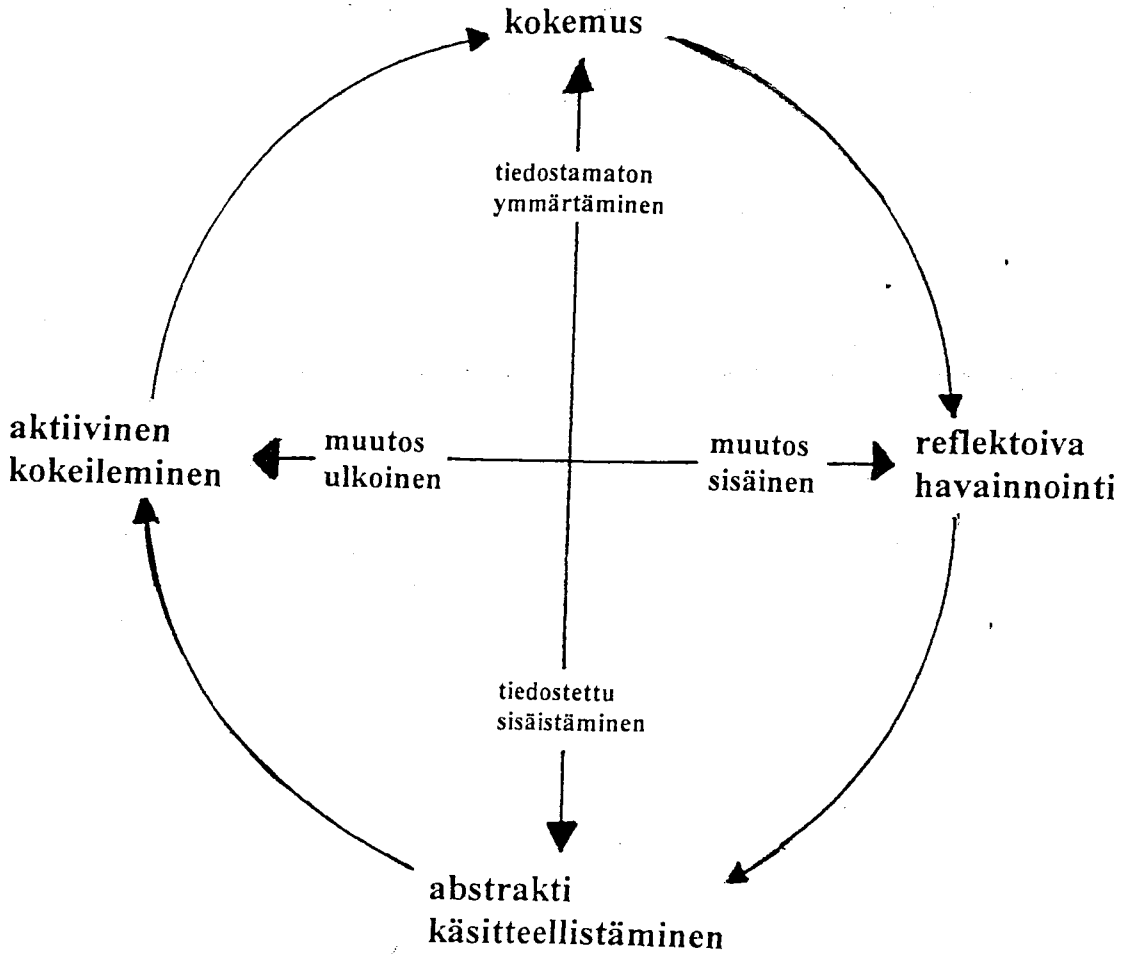
Moilasen (2001, 64) mukaan Senge esittelee hyvinkin tarkkoja vinkkejä käytäntöön, mutta tämä tapahtuu juuri teorian kehittämisen kustannuksella. Siksi mallia ei voi pitää yleispätevänä ohjenuorana oppivan organisaation kehittämisessä. Sarala ja Sarala (1996) puolestaan toteavat oppivien organisaatioiden malleista, Sengen malli mukaan luettuna, että "olo on kuin kolmen liian makean leivoksen syönnin jälkeen". Mallien taustalla on suoria oletuksia henkilöstön sitoutumisesta työhön, jatkuvaan oppimiseen ja kehittymiseen sekä oletuksia vallan jakautumisesta ja johdon halusta paneutua henkilöstön oppimiseen. Toinen asia on, ovatko nämä oletukset realistisia. (Sarala & Sarala 1996, 63.)

Brown (2000) on artikkelissaan arvioinut Sengen oppivan organisaation mallin soveltamista koulumaailmaan. Hän on epäluuloinen yritysmaailmasta tulevan mallin soveltumisesta kouluun, jossa työn tulokset ovat ihmisiä. Hän katsoo kuitenkin systeemiajattelun ja yhteisen vision soveltamisen olevan mahdollista. Yhteinen visio suuntaa toimintaa ja tämä on hyödyllistä myös koulumaailmassa. Toisaalta ongelmana systeemiajattelun siirtämisessä on koulusysteemin hajanaisuus. Mikäli systeemiajattelua kuitenkin pidetään keskeisenä keinona oppivassa organisaatiossa, voidaan Brownin mukaan Sengen mallia hyödyntää koulun kehittämisessä.

4.2 Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli

Jos halutaan tutkia opettajien kokemuksia koulun tekemästä itsearvioinnista on huomioitava opettajaa ympäröivän organisaation lisäksi se, että itsearviointi sekä käsitteenä että käytäntönä on sidoksissa moneen muuhun asiaan. Arviointi on kehittämistä ja muutosta (kts. mm. Räsänen & Vainio 1996, Nikkanen & Lyytinen 1996, Scheers ym. 1999). Sengen viiden kohdan malli oppivasta organisaatiosta kertoo sen, millainen organisaation tulee olla, jotta se olisi oppiva ja pystyisi vastaamaan muutokseen. Mallin keskeinen idea on se, että organisaatio oppii toisaalta siinä oppivien yksilöiden ja toisaalta oppivien ryhmien kautta. Mutta se ei kuitenkaan anna vastausta siihen, miten tämä yksilön, ryhmän ja organisaation välinen vuorovaikutus toimii, miten arviointi (reflektointi) voisi muuttua kehittämiseksi ja muutokseksi. Siksi tässä tutkimuksessa Sengen mallia täydentämään tarvitaan toinen oppimista käsittelevä näkökulma.

Vahervan mukaan organisaation on oltava valmiina reagoimaan toimintaympäristön äkillisiin muutoksiin ja edellytys tällaisten valmiuksien olemassaoloon on jatkuva omista kokemuksista oppiminen. Kolbin kokemuksellisen oppimisen sykli kuvaa juuri tällaista yksilön omien kokemuksien reflektioon ja teoreettiseen yleistämiseen perustuvaa uusien toimintamallien käytännön kokeilemista. Oppiva organisaatio käsitteenä puolestaan kuvaa tätä samaa sykliä yhteisöllisellä tasolla. (Vaherva 1995, 8.) Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli sopii hyvin myös tämän tutkimuksen toiseksi teoreettiseksi taustamalliksi selventämään itsearvioinnin monimuotoista olemusta.



KUVIO 3. Kolbin (1984, 42) kokemuksellisen oppimisen malli. (Vrt. myös Helakorpi 2001, 132.)

4.2.1 Tiedostamaton kokemus –koulun toiminta

Miten tämä Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli sitten liittyy koulun tekemään itsearviointiin? Voidaan ajatella, että Kolbin kaavion tiedostamatonta kokemusta vastaa kaaviossa ylhäällä keskellä oleva koulun toiminta ennen itsearvioinnin aloittamista. Organisaatiossa on aina näkymättömiä perusoletuksia, jotka muodostavat organisaation kirjoittamattoman toimintateorian (Nikkanen & Lyytinen 1996, 13; Varila 1999, 9). Sengen (2000) mukaan organisaation ongelmat johtuvat yleensä näistä mentaalisista

malleista ja suhteista, jotka vaikuttavat syvällä organisaatiossa. Mikäli koulua halutaan kehittää systeeminä, täytyy ensin tutkia, miten ihmiset ajattelevat ja toimivat yhdessä. Vasta sitten voidaan muuttaa toimintatapoja. (Senge 2000, 19.) Myös Hämäläinen (1986) toteaa, että koulun toiminta organisaationa on tiedostamatonta niin kauan, kun sitä aktiivisesti aletaan pohtimaan. Tämä pohdinta muodostaa arvioinnin perustan ja siksi arvioinnin alkuvaiheessa on kerättävä pätevää tietoa koulun tilanteesta, ongelmista ja mahdollisuuksista. (Hämäläinen 1986, 94.) Tiedostamattomasta on siis tehtävä tiedostettua.

4.2.2 Reflektoiva havainnointi –koulun itsearviointi

Kolbin mallin mukaisena reflektoivana havainnointina voidaan pitää koulun tekemää itsearviointia, jonka avulla koulun toimintaa ja tuloksia tehdään näkyväksi. Keskeisenä keinona tässä on Sengen sekä yksilö- että ryhmätasolla oppivan organisaation tärkeänä tunnusmerkkinä pitämä reflektointi. Tällaisen arvioinnin keskeinen tunnuspiirre on sen jatkuvuus ja siitä johtuva sisäänrakennettu muutosvaatimus (Raivola 2000, 66). Arviointi tekee näkyväksi muutosta sekä mahdollistaa muutoksen ja oppimisen muokkaamista pienempiin ja paremmin hallittaviin osiin. Oppivaa organisaatiota arvioimalla voidaan kehittää rakenteita ja ihmisten osaamista sekä oppimista. (Moilanen 2001, 22-24.)

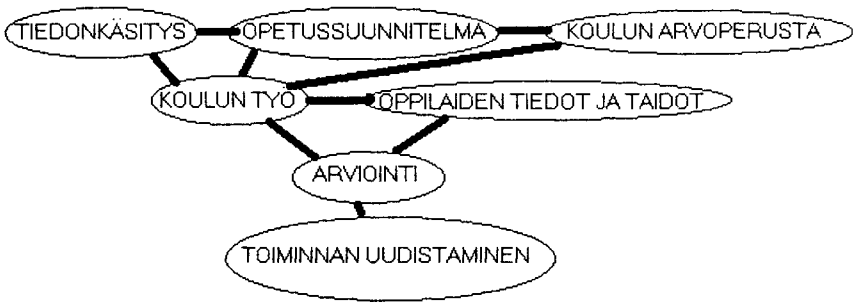
Reflektoivan havainnoinnin eli itsearvioinnin vaiheessa Kolbin mallin mukaan tapahtuu sisäinen muutos. Useat oppivan organisaation tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että organisaatio muuttuu siinä olevien yksilöiden muutosten kautta (kts. Senge 1994, 2001; Fullan 1994; Keskinen 1996 ym.). Organisaation oppimisen ei kuitenkaan tarvitse olla sama asia kuin yksilön oppimisen: organisaatio ei välttämättä opi vaikka siihen kuuluvat yksilöt kehittyisivätkin, sillä totut mallit ja perinteet voidaan organisaatiossa säilyttää siitä huolimatta. On siis myös mahdollista, että organisaatiolla on vähemmän tietoa kuin sen jäsenillä ja toisaalta käänteisesti organisaatio voi myös olla oppiva vaikka sen jäsenet eivät kehity. (Their 1994, 129-130.) Koska koulukin on organisaatio, on myös opettajan ja työyhteisön välillä vuorovaikutussuhde: opettaja kehittyy jos työyhteisö kehittyy ja toisinpäin (Helakorpi 1998, 18).

Pelkkä yksilön sisäinen muutos ei siis riitä, jotta koulu organisaationa kehittyisi. Kokemuksellisen oppimisen on edettävä koko organisaation tasolle.

4.2.3 Abstraktista käsitteellistämisestä aktiiviseen kokeilemiseen –arvioinnista kehittämiseen

Abstraktia käsitteellistämistä vastaa itsearvioinnin tulosten sisäistäminen. Tiedostamaton koulun toiminta on näin tehty näkyväksi, tiedostetuksi ja koulun toiminnan itsearvioinnin tuloksille on annettu käsitteet. Toiminta on kuitenkin edelleen teoreettisella tasolla.

Kolbin mallin aktiivista kokeilemista vastaa itsearviointitulosten hyödyntäminen käytännössä. Tällöin arviointi muuttuu kehittämiseksi. Takala (1995) on kuvannut koulun toiminnan kokonaisuutta seuraavalla tavalla:



KUVIO 4. Koulun toiminnan kokonaisuus (mukaillen Takala 1995, 25).

Takalan kuvion mukaan koulun toiminta perustuu koulussa vallitsevaan tiedonkäsitykseen, opetussuunnitelmaan ja koulun arvoperustaan. Nämä muodostavat pohjan koulun työlle. Koulun työn tulokset puolestaan näkyvät oppilaiden tiedoissa ja taidoissa. Koulun toimintaa arvioidessa arvioidaan sekä tätä koulun työtä (prosessia) että oppilaiden tietoja ja taitoja (tuloksia). Arvioinnin perusteella toimintaa uudistetaan edelleen ja tämä uudistaminen on siis kehittämistä.

Hopkinsin (1992, 189) mielestä arviointi ja kehittäminen ovat samaa asiaa. Jatkuvaan itsearviointiin perustuva toiminnan suunnitteleminen on suomalaisessa koulukulttuurissa kuitenkin vieras asia: koulut eivät arvioi omaa toimintaansa

systemaattisesti ja unohtavat usein juuri toiminnan ja arvioinnin välisen yhteyden (Jauhiainen 1995, 130). Tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen mukaisesti arvioinnista tuleekin kehittämistä vasta siinä vaiheessa, kun arvioinnin tuloksia hyödynnetään käytännössä koulun toiminnassa. Tällöin Kolbin mallin mukainen sisäinen muutos muuttuu samalla ulkoiseksi, yksilöiden sisäinen muutos vaihtuu organisaatiossa näkyväksi toiminnan muutokseksi.

Arvioinnin avulla koulua voidaan kehittää kolmella tavalla: voidaan arvioida koulun kehittämistä, tehdä arviointia koulun kehittämistä varten tai käyttää arviointia koulun kehittämisen välineenä. Nämä kolme muotoa sekoittuvat toisiinsa ja tärkeintä on, että kehittämisellä ja arvioinnilla on sama päämäärä ja tarkoitus. (Hopkins 1992, 27-28.) Vaikka nämä muodot Hopkinsin mukaan käytännössä sekoittuvat toisiinsa, keskitytään tässä tutkimuksessa arviointiin koulun kehittämistä varten. Tällä pyritään ottamaan huomioon yksi opettajien ominaispiirre, käytännöllisyys. Syrjäläisen (1994, 53) tutkimuksen mukaan yksi opettajille tyypillinen piirre on pyrkimys praktisuuteen. Jotta opettajat kokevat koulun toiminnan itsearvioinnin mielekkääksi, täytyy siitä olla hyötyä käytäntöön.

4.2.4 Kokemuksellisen oppimisen mallin vaatimukset

4.2.4.1 Opettaja muutoksessa

Organisaatiossa yksilö on tiedon luoja ja yksilössä tapahtuva muutos on oppimista (Ruohotie 1997, 47). Myös opettaja voidaan nähdä koulussa muutoksen keskipisteenä. Arviointiin liittyvä muutosvaatimus voi kuitenkin aiheuttaa uhan arvioinnin kohteena oleville (Raivola 2000, 66). Yksilön työtyytyväisyyteen vaikuttaa se, millaiseksi hän kokee asemansa organisaatiossa ja siksi muutokset näissä asemissa herättävät epäluuloisuutta (Jauhiainen 1995, 129). Ihmisen käyttäytymiseen liittyvä turvallisuushakuisuus tekee uuden omaksumisen vaikeaksi ja epävarmuus omasta selviämisestä uudessa tilanteessa herättää pelkoa (Tuutti 1995, 36). Uudessa tilanteessa ei ole mahdollista saada samanlaista palautetietoa kuin ennen ja siksi on vaikeampaa ylläpitää itsestään pätevän työntekijän käsitystä (kts. Haapaniemi 1996). Muutosta voidaan vastustaa, jos siitä ei katsota olevan hyötyä. Vastarintaa voi aiheuttaa myös henkilöstön pyrkimys yksimielisyyteen: jotkut työntekijät voivat olla valmiita

muutokseen, mutta muiden jäsenten kielteinen suhtautuminen saa heidät taipumaan muutoksen vastustamiseen. (Hämäläinen 1986, 136.) Muutosvastarintaa puolestaan vähentää kaikkia työyhteisön jäseniä koskeva koulutus kehittämisestä (Seinä 1996, 394).

Koulun kehittäminen on niin monimutkaista, että jokaiselle sen jäsenelle kuuluu muutosagentin rooli (Nikkanen & Lyytinen 1996, 4-5). Muutosagenttina oleminen tarkoittaa vastuun ottamista sekä omasta muutoksesta että muiden tukemisesta muutosprosessin aikana (Helakorpi 1998, 40). Muutosagentin roolin ottaminen ei ole helppoa, sillä erityisesti opettajuuteen ammattina liittyy epävarmuuden heikko sietokyky ja siksi opettajilla on tarve poistaa työstään epävarmuustekijät (Syrjäläinen 1994, 40). Muutosvastarinnasta huolimatta opettajat tiedostavat itsearvioinnin merkityksen koulun toiminnan kehittämisessä. Motivoituminen siihen ei ole vaikeaa niin kauan, kun pysytään koko koulua koskevalla tasolla. Mikäli arvioinnissa edetään alueille, joissa voidaan selvästi osoittaa jonkun henkilön tai työryhmän vastuualue, tulee siitä huomattavasti vaikeampaa. (Jauhiainen 1995, 131.)

4.2.4.2 Kouluorganisaatio muutoksessa

Muutos oppivassa organisaatiossa on oppimisen lähtökohta ja syy (Moilanen 2001, 70). Jatkuva kasvu vaatii sopeutumista ennakoitaviin muutoksiin ja tämä puolestaan edellyttää sellaisia toimintamalleja, joiden avulla muutoksiin voidaan reagoida nopeasti sekä hyödyntää olosuhteita aktiivisesti ja luovasti. Muuttuvan organisaation aikaansaaminen edellyttää organisaation oppimiseen liittyvien keskeisten toimintojen tuntemusta. (Takala 1995, 18-19.) Näitä ovat mm. organisaatioon keskeisesti kuuluvat tutut normit ja kulttuuri, jotka yhdistävät työntekijöitä ja muodostavat hyväksyttävät toimintaperiaatteet eli luovat turvallisuutta. Samalla ne ehkäisevät luovuutta ja muutosta, joita tarvittaisiin ympäristön muuttuessa. (Hämäläinen & Sava 1989, 27.)

Muutosprosessi koulussa on aina suurelta osin ennustamaton ja siksi koulun uudistaminen ei ole suoraviivaista vaan loppumaton prosessi, joka edellyttää myös rakenteiden uudistamista. Parhaiten muutos toimiikin siten, että koulun henkilöstö alkaa työskennellä uudella tavalla ja tämän huomataan vaativan rakenteiden muuttamista. (Fullan 1994, 102-104.) Itsearvioinnin seurauksena koulun on luultavasti toimittava uudella tavalla, mikä ei välttämättä sovi olemassa oleviin rakenteisiin.

Opettajien on opittava yksilötasolla ja koulun ympäristönä on tuettava tätä oppimista. (Hopkins & Ainscow 1993, 3-4; Sarala 1998, 18.) Muutos koulussa on opetussuunnitelman kehittämistä, organisaation vahvistamista, opettajien oppimisprosessia ja arvioinnin kehittämistä. Koulun tasolla on se on siis väline uusiin käytäntöihin. Pelkkä muutoksen hyväksyminen ei silti riitä, vaan koulun kehittäminen on prosessi, joka vaatii huolellista suunnittelua ja aikaa. Toiminnan muuttaminen vaatii koko organisaation muutosta ja tällöin yhteistyö sen jäsenten välillä on välttämätöntä. (Hopkins 1992, 185.)

4.2.4.3 Yhteistyö ja vaikuttaminen

Yksittäisen opettajan ei ole kuitenkaan helppoa saada ääntänsä organisaatiossa kuuluviin ilman muiden apua. Yhteistyö onkin avainsana koulun kehittämisessä (Harris & Hopkins 2000, 10). Koulun kehittämisessä tarvittava yhteistyö on luontevimmillaan tiimityötä. Tiimi on ryhmä ihmisiä, jotka toimivat yhdessä ja yhteisvastuullisesti tarkoituksenaan tehdä tuotteita tai palveluita (Alberts Mohrman, Cohen & Mohrman 1997, 42; Vaherva 1995, 6). Tiimiorganisaation toiminta perustuu itsenäisesti työskentelevien ihmisten toimintaan. Siksi jokaisen tiimin jäsenen on ymmärrettävä tiimin ja koko organisaation tavoitteet. (Helakorpi 1998, 39.) Tiimi ei ole kuitenkaan mikä tahansa ihmisjoukko vaan tietyn prosessin kautta yhteistyöhön kasvava ryhmä (Helakorpi 1996, 38).

Tiimioppimiseen kohdistuva mielenkiinto johtuu siitä, että tiimien kehittämisen kautta voidaan kehittää myös oppivaa organisaatiota (Sarala & Sarala 1996, 144). Oppiminen oppivassa organisaatiossa tapahtuu usein tiimeissä, joissa jäsenten jaettujen kokemusten kautta syntyy yhteinen ymmärrys (Helakorpi 2001, 63). Koska oppivan organisaation oppimisen edellytykset ovat tiimeissä ja yksilöissä, tulisi molempien toiminnan organisaatiossa olla turvattua (Helakorpi 2001, 29).

Tiimillä on siis valtaa tehdä päätöksiä ja mahdollisuuksia vaikuttaa muualla organisaatioissa tehtäviin päätöksiin (Alberts Mohrman ym. 1997, 58). Näin organisaatiota voidaan madaltaa ja kehittää työtä työntekijöiden asiantuntemuksen perusteella. Tiimityössä korostuvat yhteistyötaidot: tietoa syntyy ja sitä vaihdetaan ahkerasti koska pienimmissä yksiköissä ihmiset tuntevat toisensa ja luottavat toisiinsa. Itseohjautuvuus ja mahdollisuus vaikuttaa omaan työhön kasvavat ja tämä puolestaan

saa aikaan sitoutumista työhön. (Helakorpi 2001, 19.) Vaikka tiimityö on yhteistyötä, ei se kuitenkaan poista yksilön vastuuta vaan pikemminkin korostaa sitä (Helakorpi 1996, 31).

Tiimiorganisoidussa organisaatiossa johtaminen perustuu jaettuun päätöksentekoon, mistä seuraa tehokkuutta, työtyytyväisyyttä ja sitoutumista (Helakorpi 1998, 39). Tähän liittyy käsite valtauttaminen (empowerment). Se tarkoittaa mahdollisuutta vaikuttaa yksilön, tiimin ja koko organisaation laajuisten päämäärien saavuttamiseen (Alberts Mohrman ym. 1997, 58). Toisaalta se on myös yksilön sisäistä valtuuttamista ja vapauttamista (Helakorpi 1998, 26). Tässä tutkimuksessa tiimityön yhteydessä puhutaan vaikuttamisesta. Tällä tarkoitetaan yksittäisen opettajan mahdollisuuksia vaikuttaa työyhteisön ja kouluorganisaation päätöksiin ja sitä kautta omaan työhönsä (vrt. Alberts Mohrman ym.).

Koulu tiimiorganisaationa poikkeaa muista organisaatiosta mm. itsemääräämisoikeudeltaan, historialtaan, vuorovaikutukseltaan ja hierarkialtaan. Pyrkimyksenä onkin kehittää koulua muistuttamaan enemmän muita työelämän organisaatioita. (Helakorpi 2001, 43.) Tiimityön voima koulumaailmassa on yhteistyössä ja opettajien erilaisessa asiantuntemuksessa. Opettajan asiantuntemus ja ammattitaito perustuvat teoreettisesti hallittuun opettajan työhön, johon kuuluvat opetustyön lisäksi oman työn ja koko oppilaitoksen kehittäminen. Tieteellisen perustan ja käytännöllisen tiedon ansioista opettajalla on sellaista tietoa ja taitoa, jonka turvin opettaja on oman työnsä erikoisasiantuntija. (Helakorpi 1998, 17.)

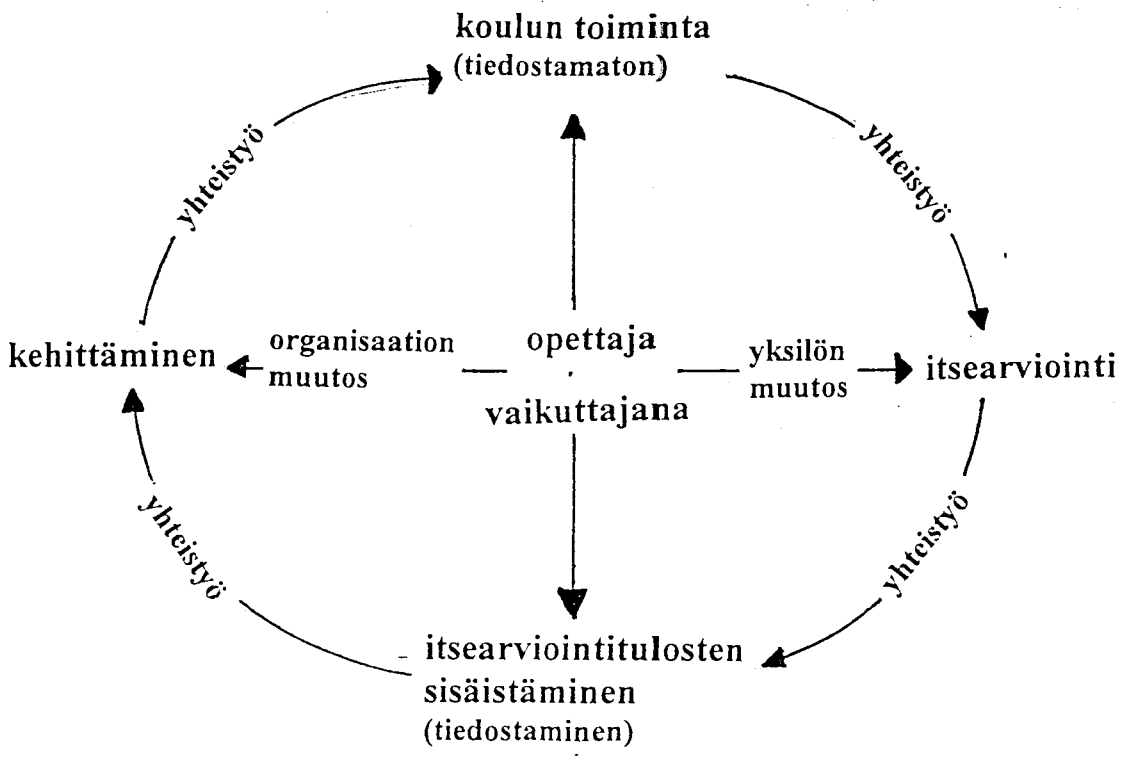
Toisaalta tiimityö ja yhteistoiminnallinen toimintakulttuuri vaativat opettajilta uutta ammattitaitoa: opettajien on kehitettävä yhteistyötaitoja ja sopeuduttava työyhteisön roolin merkityksen kasvamiseen (Helakorpi 1998, 17). Tiimityö merkitsee siis opettajan työnkuvan muuttumista perinteisestä itsenäisestä työstä monipuolisen yhteistyön suuntaan ja samalla oppilaitoksen vuorovaikutuksen muutosta (Helakorpi 1996, 51). Opettajien perinteistä yksilöllistä työtapaa muuttaa juuri tiimityön vaatima yhteinen suunnitteluprosessi (Kärkkäinen 1999, 197). Tiimityö muuttaa perinteistä opettajan itsenäisyyttä myös tuomalla lisää päätösvaltaa ryhmälle ja sen jäsenille (Helakorpi 1996, 55).

4.3 Yhteenveto tutkimuksen taustalla vaikuttavaista teoreettisista malleista ja tutkimuksen tarkka ongelmanasettelu

Yhteenvetona Sengen ja Kolbin malleista sekä muusta itsearviointia käsittelevästä kirjallisuudesta voidaan koulun tekemästä itsearvioinnista sanoa seuraavaa:

1. Koulun itsearvioinnin tarkoituksena on kehittäminen.
2. Koulun kehittäminen edellyttää muutosta.
3. Muutoksen on tapahduttava yksittäisen opettajan tasolla, mutta organisaation on tuettava tätä muutosta.
4. Yksittäisen opettajan muuttuessa kehittyy myös kouluorganisaatio.

Tämän perusteella puolestaan on muokattu Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallia vastaamaan tämän tutkimuksen tarpeita:



KUVIO 5. Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli muokattuna tämän tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen.

Näiden johtopäätöksien perusteella tutkimuksen keskeiset käsitteet ovat oppivan organisaation puolelta Sengen mallin mukaiset systeemiajattelu, henkilökohtainen osaaminen, ajattelumallit, jaettu visio sekä ryhmäoppiminen. Muokatun Kolbin mallin perusteella puolestaan opettajien asenteiden ja kokemuksien mittaamiseen tarvitaan itsearviointikäsitteeseen kiinteästi liittyvät kehittäminen, muutos (organisaatio ja yksilö), tiimityö ja vaikuttaminen. Tällä tavalla itsearviointia voidaan lähestyä laajemmasta näkökulmasta ja näin mitata opettajien todellisia kokemuksia. Näiden käsitteiden varaan rakentuu myös tutkimuksen empiirisen osan kyselylomake.

Näiden teoreettisten mallien perusteella voidaan määritellä myös tutkimusongelmat tarkemmin:

Jotta voidaan selvittää

MITEN OPETTAJAT KOKEVAT KOULUN TEKEMÄN ITSEARVIOINNIN?

on selvitettävä myös

KUINKA OPPIVIA ORGANISAATIOITA KOULUT OVAT (Senge)?

ja

MITÄ ITSEARVIOINNIN OSA-ALUEITA OPETTAJAT PITÄVÄT MERKITYKSELLISINÄ (Kolb)?

sekä

MITEN NÄMÄ OPPIVAN ORGANISAATION JA ITSEARVIOINNIN OSA-ALUEET OVAT YHTEYDESSÄ TOISIINSA?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Kvantitatiivinen tutkimusote

Edellisessä luvussa esiteltiin tämän tutkimuksen taustalla vaikuttavat teoreettiset mallit ja tutkimusongelmat. Tutkimusote on kvantitatiivinen eli tätä teoriaa koettelevaa ja testaavaa (kts. Uusitalo 1991, 82). Tällöin tiedon hankintaa ohjaavat aikaisempaan tietoon perustuvat käsitykset tutkittavasta ilmiöstä sekä näistä käsitteistä rakennettu teoriatausta (Erätuuli, Leino & Yli-Luoma 1994, 97; Hirsjärvi 1997, 138). Teoreettista perustaa täytyy olla erityisesti silloin, kun tutkimuksen aihe syntyy käytännöstä, jolloin tutkimusongelma täytyy ensin käsitteellistää (Kari & Huttunen 1981, 25). Tutkijan on tunnettava siis kvantitatiivisen tutkimuksen kohteena oleva ilmiö hyvin, jotta hän pystyy ymmärtämään ja tulkitsemaan tuloksia oikein (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1994, 21). Myös tässä tutkimuksessa aikaisemmilla tutkimustuloksilla oli merkittävä osuus kyselylomakkeen laadinnassa sekä tulosten analysoinnissa ja tulkinnassa. Ilman teoreettisia malleja ja aikaisempia tutkimuksia tutkimustulokset olisivat jääneet selittämättömiksi ja irrallisiksi.

Kvantitatiivisella tutkimuksella voidaan kuvata tutkittavan ilmiön rakennetta eli sen osia, niiden koostumusta sekä näiden osien koostumien välisiä riippuvuuksia ja yhteyksiä (Alkula ym. 1994, 22). Alasuutarin (1994, 115) mukaan kvantitatiivisen menetelmän keskeinen sisältö on todellisuuden tarkasteleminen erilaisista muuttujista koostuvina lainalaisuuksien järjestelmänä. Tutkija muodostaa tutkittavasta todellisuudesta pelkistämällä yleiskäsitteen (abstrahoi) ja tämän vuoksi tutkimuksessa täytyy tehdä useita yleistyksiä ja esioletuksia. Tässä tutkimuksessa esioletus oli, että koululla oppivana organisaationa on merkitystä opettajan suhtautumisessa koulun itsearviointiin, kehittämiseen ja muutokseen. Tähän oletukseen perustuivat myös kyselylomakkeen sisältö ja rakenne.

Heikkilän (1998, 16) mukaan kvantitatiivista tutkimusta arvostellaan usein pinnallisuudesta: tulokset ovat kartoittavia, mutta asioiden syitä ei pystytä selvittämään. Tässäkään tutkimuksessa ei päästä kysymään, miksi opettajat kokevat jollakin tietyllä tavalla. Sen sijaan keskitytään tutkimaan sitä, miten opettajat kokevat ja kartoittamaan näiden kahden mallin (itsearviointikokemukset ja oppiva organisaatio) välisiä yhteyksiä.

5.2 Tutkimuskohde

Tutkimuskaupunki valittiin käytännöllisyyden perusteella. Haluttiin välttää yliopistokaupungin tutkimuksia tekevien opiskelijoiden ylikuormittamat koulut ja siksi tutkimuskaupungiksi valittiin Lahti. Toisaalta haluttiin välttää myös se, että yliopiston läheisyys vaikuttaisi tuloksiin: voidaan olettaa, että arvioinnin uusimmat tuulet vaikuttavat enemmän kaupungissa, jossa toimii juuri tätä asia tutkivia laitoksia ja kouluttajia. Tutkimus, jota ei tehdä yliopistokaupungissa, saattaa antaa todellisemman kuvan kentällä työskentelevien opettajien mielipiteistä.

Otantatutkimukseksi kutsutaan tutkimusta, jossa kootaan tietoja osasta perusjoukkoon kuuluvista havaintoyksiköistä siten, että tavoitteena on tehdä yleistys koko perusjoukkoon. Otos poimitaan todennäköisyystekniikalla, näyte saadaan millä poimintatavalla tahansa. (Huttunen 1981, 117.) Otannalla pyritään saamaan isosta perusjoukosta pienoismalli, joka kuvaa mahdollisimman hyvin perusjoukkoa (Valli 2001, 102). Otantaa pohtiessa täytyy selvittää, kuka tutkittavassa joukossa tietää eniten ja voi näin tarjota parasta informaatiota (Czaja & Blair 1995, 14). Otantakokoon puolestaan vaikuttavat tutkimuksen tarkoitus, perusjoukon heterogeenisuus, perusjoukon koko ja aineiston tilastollisen käsittelyn tavat (Huttunen 1981, 121).

Tässä tutkimuksessa otoksen muodostivat kymmenen lahtelaisen koulun (perusopetuksen luokat 1-6) luokanopettajat. Koulujen tekemät itsearvioinnit vaihtelevat kunnittain ja siksi tämän tutkimuksen tuloksia ei voi yleistää kaikkiin luokanopettajiin vaan ainoastaan sen kaupungin opettajiin, jossa tutkimus on tehty. Toisaalta jo pieni otoskoko asettaa rajoituksia yleistämiselle. Gradutasoista tutkimusta tehtäessä otoskokoa puolestaan rajoittavat lähinnä resurssit. Ongelmana ei ole työmäärä ,sillä lomakkeiden syöttäminen tilasto-ohjelmaan on varsin nopeaa toimintaa, vaan kustannukset. Monistus- ja postikulut kahteen kertaan lähetettyinä ovat aika suuret jo näinkin pienessä tutkimuksessa.

Yksinkertaisessa satunnaisotannassa kaikilla mahdollisilla alkioilla on sama todennäköisyys tulla valituksi. Satunnaistaminen voidaan tehdä erilaisten satunnaistamismenetelmillä tai arpomalla. (Valli 2001, 103; Huttunen 1981, 123-124.) Tämän tutkimuksen yksinkertainen satunnaisotanta tehtiin siten, että kaikki Lahden kaupungin koulut, joissa on perusopetuksen luokkia 1-6 kirjoitettiin lapuille ja näistä lapuista arvottiin kymmenen koulua ja näille kouluille viisi varakoulua. Mainittakoon, että kaikki viisi varakoulua tulivat lopulta mukaan tutkimukseen, koska ensimmäisestä

kymmenestä viisi kieltäytyi osallistumasta tutkimukseen. Yhteensä tutkimukseen osallistuvia opettajia oli 119.

5.3 Tutkimusmenetelmä

5.3.1 Survey tutkimusmenetelmänä

Survey –tutkimus pyrkii kuvaamaan tutkittavaa perusjoukkoa tilastollisten menetelmien avulla ja selittämään näin todellisuudessa vallitsevia olosuhteita (Kari & Huttunen 1981, 47). Foddy (1996) kuvaa perinteisen survey –tutkimuksen mallia seuraavalla tavalla:

huolellisesti standardoitu kysymys

---------->

TUTKIJA **VASTAAJA**

<----------

vastaus siinä standardoidussa muodossa,
joka on mahdollinen (tutkijan antama mahdollisuus)

KUVIO 6. Survey -tutkimuksen malli (Foddy 1996, 14).

Menetelmänä survey –tutkimus tarkoittaa etukäteen standardoitujen aineistojen keräämistä kysely- tai haastattelulomakkeilla (Alkula ym. 1994, 118). Standardoiminen puolestaan tarkoittaa sitä, että tutkittavia asioita kysytään kaikilta vastaajilta täsmälleen samalla tavalla (Hirsjärvi 1997, 189). Näin tulosten vertaaminen eri vastaajien välillä helpottuu (Foddy 1996, 12-13).

Parhaimmillaan survey –tutkimus on kerättäessä täsmällisiä tai arviointivaraisia tosiasiatietoja sekä vastaajien mielipiteitä, tietoja, asenteita, arvoja ja ideologioita selvitettäessä. Käyttäytymisestä ja asenteista kerättävät tiedot ovat

kuitenkin epäluotettavampia kuin tosiasioista kerättävät. (Alkula ym. 1994, 119-121; Uusitalo 1991, 92-93.)

Uusitalon (1991, 93) mukaan survey –tutkimuksen etuna ovat pitkälle kehitetty kvantitatiivinen analysointi sekä lomakkeiden tehokkuus ja taloudellisuus. Kerätyn tiedon määrä on suuri, joten sitä on siksi pystyttävä analysoimaan kriittisesti. Saatu tieto jää usein kuitenkin pinnalliseksi, sillä tutkijalla on harvoin mahdollisuutta varmistaa vastaajan ajattelutapaa. Tämän vuoksi tuloksia ei voida erottaa kysymystavasta vaan niitä on aina tulkittava kysymyksenasettelua vasten. Silti vastaukset saattavat edustaa pikemminkin vastaajien roolikäyttäytymistä kuin todellista kokemusmaailmaa. Myös tässä tutkimuksessa huomasin avoimien kysymyksien perusteella sen, että saatekirjeestä huolimatta kyselylomakkeen käsitteet eivät olleet täysin yksiselitteisiä. Koulun tekemä oman toiminnan itsearviointi saattoi sekoittua muuhun koulun tekemään (teettämään) itsearviontiin. Arvioinnin alan käsitteistö on moniselitteistä ja siksi vastaajien ymmärrystä kaikilta osin ei pystytty varmistamaan.

Huttusen (1994, 152) mukaan tutkittavilla on usein myös tapana vastata sosiaalisesti suotavalla tavalla. Tässäkin tutkimuksessa riski siihen, että vastaajat vastaavat siten kun pitäisi vastata, oli kohtuullisen suuri. Kyselylomakkeet toimitettiin perille postitse ja rehtori vei niitä eteenpäin opettajille ja keräsi myös täytetyt lomakkeet. Tämä saattoi ainakin pienimmissä kouluissa myös vaikuttaa vastaamiseen.

5.3.2 Kyselylomake

Tässä survey –tutkimuksessa käytettiin postitettua kyselylomaketta (liite 1). Lomakkeet lähetettiin saatekirjeen kanssa koulujen rehtoreille, jotka toimittivat ne eteenpäin opettajille. Ensimmäiset lomakkeet lähetettiin huhtikuussa (2002) ja toiset toukokuussa (2002). Toisella kierroksella vastausprosentti ei kuitenkaan enää kasvanut.

Kyselylomakkeeseen sisältyivät taustamuuttujat (sukupuoli, opettajakokemus ja työkokemus ko. koulussa), 50 suljettua Likert –asteikkoista kysymystä sekä kolme suljettuja kysymyksiä täydentävää avointa kysymystä. Kyselylomakkeen kysymysten tulisi olla yksiselitteisiä, jotta vastaajat ymmärtävät ne samalla tavalla kuin tutkija (Valli 2001, 100; Czaja & Blair 1995, 36-37). Vastauksia voi silti olla vaikeaa tulkita, sillä ei ole olemassa tarkkaa tietoa siitä, miten vastaajat ovat ymmärtäneet kysymyksen (Uusitalo 1991, 93). Suljettuihin kysymyksiin on

helpompi vastata ja niiden analysoiminen on yksinkertaisempaa. Lisäksi niiden vastauksia voidaan verrata keskenään paremmin ja vastauksissa on vähemmän vaihtelua. Toisaalta avoimet kysymykset antavat vastaajan kertoa sen, mitä todella on mielessä, sen sijaan suljetut rajoittavat vastaamisen tiettyihin vaihtoehtoihin. (Foddy 1996, 127-128.) Avoimien kysymysten vastausten joukossa voi olla hyviä ajatuksia ja niillä voidaan lisätä vastaajien mielipiteiden selvittämisen perusteellisuutta. Usein avoimiin kysymyksiin kuitenkin jätetään vastaamatta tai niihin vastataan epätarkasti. (Valli 2001, 111.)

Tämän vaihtelun huomasin myös omassa tutkimuksessani. Toiset vastaajista olivat kirjoittaneet varsin pitkiä ja huolellisia vastauksia avoimiin kysymyksiin. Nämä lisäsivät tutkijan ymmärrystä ja toivat esiin sellaisia mielenkiintoisia asioita, jotka muuten olisivat jääneet tulematta esille. Toisessa ääripäässä taas olivat lomakkeet (13 kpl/61kpl), joissa avoimiin kysymyksiin ei oltu vastattu laisinkaan.

Kyselylomaketutkimuksen etuna on se, että tutkija ei vaikuta läsnäolollaan vastauksiin. Lomakkeella on myös mahdollista esittää paljon kysymyksiä, jotka esitetään jokaiselle vastaajalle täysin samassa muodossa. Toisaalta vastausprosentti jää usein alhaiseksi. (Valli 2001, 101.) Tässä tutkimuksessa vastausprosentti oli 51. Tutkimukseen osallistuneissa kouluissa oli luokanopettajia 119 kpl ja 61 kpl palautti kyselylomakkeen. Palautusprosentti ei noussut tätä suuremmaksi siitä huolimatta, että koulujen osallistuminen tutkimuksiin varmistettiin erikseen rehtoreilta ja kyselylomakkeet lähetettiin myös toiseen kertaan. Alhainen vastausprosentti vaikuttaa luonnollisesti tutkimustulosten yleistettävyyteen ja luotettavuuteen.

5.3.3 Mittari

Kun halutaan mitata havaintoyksiköiden ominaisuuksia muuttujilla, tarvitaan käsitteiden operationalisointia. Operationalisointi ja tulkinta ovat käänteisiä toisiinsa nähden: ensimmäisessä siirrytään teoriasta empiiriseen tutkimukseen ja jälkimmäisessä tutkimuksesta takaisin teoriaan. Huolellinen operationalisointi mahdollistaa oikeanlaisen tulkinnan. (Alkula ym. 1994, 74-75.)

Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeen kysymykset laadittiin teoriataustaan nojautuen kahdella eri tavalla (liite 2). Oppivan organisaation kysymykset

perustuivat Sengen (1994) viiteen oppivan organisaation tunnuspiirteeseen. Keskeiset käsitteet tässä olivat systeemiajattelu, henkilökohtainen osaaminen/yksilön pätevyys, ajattelumallit, jaettu visio ja ryhmäoppiminen. Opettajien kokemuksia mittaavat kysymykset puolestaan laadittiin perustuen Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallista muokattuna tätä tutkimusta varten koulun oman toiminnan itsearviointiin. Tässä keskeisiä käsitteitä olivat arviointi, kehittäminen, muutos (yksilö ja organisaatio) sekä tiimityö. Osa kysymyksistä on käännetty negatiivisiksi. Tämä on tarpeen siksi, että jos mitta-asteikot ovat aina samoin päin (esim. negatiiviset vasemmalla, positiiviset oikealla), suuntautuvat vastaukset jo muutaman kysymyksen jälkeen kohti positiivista päätä. Tiedostamatta ihmiset kertovat itsestään mielellään todellisuutta positiivisempia asioita. (Valli 2001, 108.)

Näistä kysymyksistä laadittiin mittariksi viisiportainen Likert –asteikko. Vastausvaihtoehdot asteikossa olivat: 1=täysin eri mieltä, 2=eri mieltä, 3=vaikea sanoa 4=samaa mieltä, 5=täysin samaa mieltä. Valli (2001, 107) toteaa tällaisen mittarin heikkouden olevan sisällössä: mittari rajoittaa vastaajien mahdollisuuksia ja vastaajan on pakko ottaa kantaa asioihin, joihin hänellä ei itse asiassa ole sanottavaa. Tätä mittarin sisällöllistä heikkoutta pyrittiin lievittämään sillä, että keskimmäinen vaihtoehto (3) oli muodoltaan "vaikea sanoa". Näin vastaaja saattoi valita tämän vaihtoehdon, jos hänellä ei ollut asiaan mielipidettä. Pakkovalintaongelmaa vähentää myös se, että vastaajat ovat asiantuntijoita tutkittavalla alalla (Valli 2001, 107).

Välimatkatasoiselta mitta-asteikolta oletetaan, että on olemassa mittayksikkö. Käytännön kriteerinä tulosten analysoinnille on kuitenkin niiden johdonmukaisuus ja tulkittavuus. (Nummenmaa, Konttinen, Kuusinen & Leskinen 1997, 177-179.) Ihmistieteissä Likert –asteikkoa pidetään välimatka-asteikkona, sillä suuressa vastaajajoukossa voidaan olettaa etäisyyksien vakioituvan eri kohdilla asteikkoa. Ongelmana on se, että vastaajat välttävät yleensä ääripäiden vastaamista. (Erätuuli ym. 1994, 39-40.) Tässä tutkimuksessa Likert –asteikkoa käsitellään välimatkatasoisena, sillä suurin osa tehdyistä analyyseistä perustuu muuttujista muodostetuille summamuuttujille.

5.3.4 Tutkimusmenetelmän luotettavuus

Tutkimustieto eroaa uskomuksista systemaattisuutensa sekä luotettavuutensa vuoksi. Luotettavuus on yhdenmukaisuutta todellisuuden kanssa. Luotettavuutta arvioidaan myös sillä perusteella, missä määrin tieto on yhdenmukaista aikaisemmin luotettavaksi todettujen tulosten kanssa. Ihmistieteissä ei kuitenkaan ole aina mahdollista päästä täyteen vastaavuuteen havaintojen ja todellisuuden välillä, sillä tutkimuskohteena olevien asioiden vaikutus on usein pitkäaikaista ja sidoksissa moniin muihin tekijöihin. (Erätuuli ym. 1994, 109.)

Luotettavuutta voidaan tarkastella sekä mittarin kannalta että koko tutkimuksen kannalta. Koko tutkimusta ajatellessa tarkastelu keskittyy siihen, miten pätevää, yleistettävää ja käyttökelpoista tietoa tutkimus esittää. Mittarin luotettavuus puolestaan tarkoittaa mittausvirheettömyyttä (reliabiliteetti) sekä pätevyyttä (validiteetti). (Soininen 1994, 43.) Yhdessä validiteetti ja reliabiliteetti muodostavat tutkimuksen kokonaisluotettavuuden. Huono reliabiliteetti alentaa mittarin validiteettia, mutta huono validiteetti ei vähennä reliabiliteettia. (Alkula ym. 1994, 89; Heikkilä 1998, 179.)

Tutkittaessa reliabiliteettia eli mittausvirheettömyyttä tarkastellaan mitattavan ominaisuuksia eri mittaustilanteissa ja kohderyhmissä. Mikäli mitattava ominaisuus pysyy muuttumattomana, olisi reliaabelin mittarin annettava jatkuvasti samanlaisia tuloksia. (Soininen 1994, 44.) Sattumanvaraisuuden todennäköisyys tuloksissa kasvaa, jos otosjoukko on liian pieni. Luotettavuuden varmistamiseksi on huolehdittava siitä, että otos ei ole vino vaan antaa kuvan koko tutkittavasta perusjoukosta. (Heikkilä 1998, 29.) Reliabiliteetti on myös mittaustulosten toistettavuutta ja varmuutta. Reliabiliteettia alentavat satunnaisvirheet, joita voi syntyä useasta eri syystä: vastaaja voi ymmärtää kysymyksen eri tavalla kuin tutkija on ajatellut, tallennettaessa saattaa sattua virheitä jne.. (Uusitalo 1991, 84.)

Sisäinen reliabiliteetti voidaan varmistaa mittaamalla sama tapausjoukko kahdella eri mittarilla. Ongelmana on kuitenkin se, että on vaikeaa rakentaa kaksi täysin rinnakkaista mittaria. (Soininen 1994, 46.) Rinnakkaismittaus ei tässäkään tutkimuksessa ollut mahdollista. Siksi kyselylomakkeen tekemisessä käytettiin tukena Nikkasen ja Lyytisen (1996) sekä Helakorven (2001) tutkimuksien kyselylomakkeita, joiden luotettavuus lienee testattu. Mittarin reliabiliteettia voidaan arvioida myös sen sisäisen johdonmukaisuuden perusteella. Tämä tarkoittaa sitä, että mittarin eri osa-

alueiden on mitattava samaa asiaa johdonmukaisesti. (Soininen 1994, 48.) Summamuuttujien reliabiliteettia eli sisäistä johdonmukaisuutta voidaan mitata Cronbachin alfa –kertoimella (Valli 2001, 109), kuten myös tässä tutkimuksessa tehtiin.

Validiteetti tarkoittaa mittauksen kykyä mitata täsmälleen sitä mitä se on tarkoitettu mittaamaan (Uusitalo 1991, 84; Alkula ym. 1994, 89; Erätuuli ym. 1994, 106; Soininen 1994, 52). Validius tarkoittaa myös systemaattisen virheen puuttumista, joten validilla mittarilla tehdyt mittaukset ovat keskimääräisesti oikeita (Heikkilä 1998, 28). Empiirisellä tasolla tehty mittaus ei vastaa välttämättä täysin todellisuutta vaan kattaa jonkun verran myös käsitteen ulkopuolista aluetta. Mittaustuloksessa on siis virhe, joka toistuu samanlaisena kerta toisensa jälkeen ja tätä sanotaan systemaattiseksi virheeksi. (Alkula ym. 1994, 89.) Validiteetti on varmistettava etukäteen huolellisella suunnittelulla ja harkitulla tiedonkeräämisellä (Heikkilä 1998, 28).Tällä varmistetaan se, että mittaväline kattaa mittaamisen kohteena olevan käsitteen. Toisaalta validiteetin varmistamiseksi on saatava myös käsitteen kaikki osa-alueet mitatuksi. (Erätuuli ym. 1994, 106.) Tämän tutkimuksen validiteettia saattoi pienentää suppea kyselylomake. Toisaalta näin vastaajat jaksoivat keskittyä siihen paremmin, mutta toisaalta yhtä käsitettä mittaavia kysymyksiä oli aina vain muutama.

Soininen (1994, 52) jakaa validiteetin käsitteen teoreettiseen ja empiiriseen osaan . Teoreettinen validiteetti tarkoittaa teoreettisen käsitteen ja sen operationaalisen määritelmän vastaavuutta. Empiirinen validiteetti puolestaan liittyy mittaustulosten yhtäpitävyyden tarkastelemiseen. Käsitevaliditeetti ja sisällön validiteetti kuuluvat teoreettiseen validiteettiin (Soininen 1994, 45). Käsite- eli rakennevaliditeetti tarkoittaa, että kohteena olevan käsitteen voi olettaa olevan yhteydessä johonkin olemassa olevaan toiseen käsitteeseen. Tämä edellyttää teoreettista tietoa näiden kahden käsitteen välisistä yhteyksistä. (Erätuuli ym. 1994, 107.) Mittarilla on käsitevaliditeettia, jos sen avulla saadaan tietoa käsitteen määrittelevistä ominaisuuksista. Käsitevaliditeetin turvaaminen edellyttää huolellista mitattavan käsitteen etukäteisanalysointia, jonka pohjalta voidaan rakentaa mittaväline, joka antaa mahdollisimman paljon tietoa näistä mitattavista käsitteistä. (Soininen 1994, 53.) Tällöin mittari kokonaisuutena toimii hyvin koko tutkimusprosessin ajan ts. tulokset ovat oletusten suuntaisia (Alkula ym. 1994, 92).

Sisällön validiteetti tarkoittaa käsitteiden alan tarkkaa rajaamista (Erätuuli ym. 1994, 106; Heikkilä 1998, 178). Se tarkoittaa myös sitä, että mittarin tulee olla tutkittavan kohteen kannalta järkevä ja perusteltu, jotta se mittaa juuri tarkoitettua asiaa

(Alkula ym. 1994, 92). Ulkoinen validiteetti tarkoittaa sitä, tulkitsevatko muut tutkijat ko. tutkimustulokset samalla tavalla (Heikkilä 1998, 178).

Tässä tutkimuksessa validiteettia pyrittiin lisäämään summamuuttujien avulla. Summamuuttujat lisäävät tutkimuksen validiteettia, koska validi operationalisointi vaatii tutkittavan käsitteen kartoittamista osamittareilla, jotka puolestaan on järkevää yhdistää kokonaismittariksi. Se lisää myös reliabiliteettia, sillä laskettaessa yhteen osioiden arvoja satunnaisvirheet kumoavat toisiaan. (Alkula ym. 1994, 101.)

5.3.5 Faktorianalyysi

Muodostettujen summamuuttujien tueksi tehtiin faktorianalyysi suljetuista kysymyksistä. Sen avulla oli tarkoitus selvittää teoriataustan pohjalta tehtyjen summamuuttujien luotettavuutta. Alkulan ym. (1994, 270) mukaan faktorianalyysi antaa kuvan muuttujien välisistä riippuvuuksista, mutta muuttujat saattavat latautua samalla faktorilla hyvinkin erilaisista syistä ja näin muuttujien välille syntyy korrelaatioita. Faktorianalyysi ei tässäkään tutkimuksessa antanut täysin samanlaista mallia keskenään korreloivista kysymyksistä kuin mitä teorian perusteella muodostetut summamuuttujat, mutta osittaisia yhteneväisyyksiä näiden välillä oli.

Parhaiten faktorianalyysi toimi 11 muuttujalla (liite 3). Sen vertailtavuus teoriataustan pohjalta luotuihin summamuuttujiin oli kuitenkin vaikeata, koska niitä muodostettaessa kyselylomakkeen suljetut kysymykset oli jaettu jo etukäteen kahteen osaan teoriataustan perusteella ja faktorianalyysi puolestaan tehdään jaottelematta kysymyksiä etukäteen.

Faktorianalyysia ja korrelaatiokertoimia verratessa teoriataustan pohjalta luotujen summamuuttujien ja faktoreiden välillä oli kuitenkin yhteyksiä (liite 4). Faktorianalyysi tukee siis ainakin jossakin määrin teoriataustan pohjalta muodostettuja summamuuttujia. Tosin kaikista summamuuttujista ei löydy yhteneväisyyttä laisinkaan. Tällaisia summamuuttujia ovat henkilökohtainen osaaminen/yksilön pätevyys, muutos (organisaatio) ja vaikuttaminen. Nämä kaikki summamuuttujat ovat pieniä ja koostuvat kolmesta tai neljästä kysymyksestä. Muuten pienemmissä summamuuttujissa on yleensä kaksi samaan faktorilatauksen saanutta muuttujaa (systeemiajattelu, ajattelumallit, jaettu

visio, ryhmäoppiminen, tiimioppiminen) ja suuremmissa taas muuttujat ovat jakautuneet kahteen eri faktoriin (arviointi, kehittäminen ja muutos, yksilö).

5.4 Tulosten analysointimenetelmät

Kvantitatiivisen tutkimuksen analyysi perustuu tilastollisiin säännönmukaisuuksiin muuttujien arvojen yhteyksistä ja analysoinnissa edetään yksilöllisistä eroista yleiseen selitysmalliin (Alasuutari 1994, 128). Tyypillisesti survey –tutkimuksia analysoidaan yksi- ja kaksiulotteisilla jakaumilla, tunnuslukujen avulla sekä monimuuttujamenetelmien avulla. Tuloksia käsitellessä on keskeistä numerotietojen ja perusjoukon yhdistäminen. (Kari & Huttunen 1981, 49.)

Tutkimuksen pääongelmana oli se, miten opettajat kokevat koulun tekemän itsearvioinnin. Kuten jo edellisessä luvussa todettiin, täytyy tämän kysymyksen vastaamiseen selvittää tarkempia alaongelmia. Seuraavassa taulukossa on yhteenveto tämän tutkimuksen ongelmanasettelusta ja analysointimenetelmistä:

TAULUKKO 1. Analysointimenetelmät

Tutkimusongelma	Analysointimenetelmä
Kuinka oppivia organisaatioita tutkittavien opettajien koulut ovat.	Summamuuttujat, keskiarvot
Mitä itsearvioinnin osa-alueita opettajat pitävät merkityksellisinä.	Summamuuttujat, keskiarvot
Miten oppivan organisaation ja itsearvioinnin osa-alueet ovat yhteydessä toisiinsa.	Pearsonin korrelaatiokertoimet.

Lisäksi näitä määrällisiä analysointimenetelmiä ja kysymyksiä täydentävät avoimien kysymyksien tulkinnat. Omalta osaltaan ne vastaavat siihen, miten opettajat kokevat koulun tekemän itsearvioinnin.

Tässä tutkimuksessa suljetuista kysymyksistä rakennettiin summamuuttujia analysointia varten. Summamuuttujat perustuivat operationalisoinnissa

muodostetuille samaa käsitettä mittaaville kysymyksille (liite 2). Vallin (2001, 108-109) mukaan summamuuttujia muodostetaan siten, että yhdistetään ne kysymykset, jotka mittaavan useassa eri kysymyksessä saman ominaisuuden osa-alueita. Muodostettuja summamuuttujia voidaan analysoida samalla tavalla kuin mitä tahansa yksittäistä muuttujaa. Summamuuttujilla kuvataan useimmiten abstraktia käsitettä ja siihen valitaan keskenään korreloivia muuttujia (Alkula ym. 1994, 101). Kun abstraktia käsitettä mitataan useilla kysymyksillä, kumoavat satunnaisvirheet toisiaan ja tällöin havaintoyksikköä koskeva kokonaistulos tarkentuu (Alkula ym. 1994, 95).

Korrelaatio –termiä käytetään yleisesti puhuttaessa muuttujien yhteisvaihtelusta, riippumatta mitta-asteikosta (Alkula ym. 1994, 233). Korrelaatio kertoo onko kahden muuttujan välillä riippuvuutta sekä minkä suuntaista ja kuinka voimakasta tämä riippuvuus on (Erätuuli ym. 1994, 85-86; Alkula ym. 1994, 234). Korrelaatio ei kuitenkaan kerro kausaalisesta yhteydestä (Alkula ym. 1994, 237). Tutkittaessa sitä, miten oppivan organisaation ominaisuudet vaikuttavat opettajien mielipiteisiin itsearvioinnista käytettiin tässä tutkimuksessa Pearsonin korrelaatiokerrointa. Sillä voidaan mitata lineaarista riippuvuutta lähinnä välimatka- ja suhdetasoisille muuttujille (Heikkilä 1998, 88; Lehtinen & Niskanen 1997, 109), mutta toisaalta Pearsonin tulomomenttikerroin on kuitenkin tulkittavissa jo hyvällä järjestysasteikolla mitattujen muuttujien välillä eli esimerkiksi Likert –asteikolla (Metsämuuronen 2000, 56). Analysoitaessa korrelaatiokertoimen merkitystä täytyy tuloksia tarkastella kolmesta lähtökohdasta käsin:

1. Riippuvuuden voimakkuuden eli korrelaatiokertoimen numeerisen arvon tutkiminen.
2. Korrelaatiokertoimen tilastollisen merkitsevyyden tutkiminen.
3. Korrelaatiokertoimen neliön suuruuden tutkiminen.

Tilastollinen merkitsevyys riippuu koehenkilöiden määrästä. Mitä vähemmän tapauksia on, sitä suurempi täytyy olla korrelaatiokertoimen numeerisen arvon, jotta tuloksen riippuvuus on tilastollisesti merkitsevä. (Erätuuli ym. 1994, 87.) Korrelaatiokertoimen numeerinen arvo voi vaihdella välillä –1 ja +1 ja mitä lähempänä –1 tai +1 kertoimen arvo on, sitä voimakkaampi lineaarinen riippuvuus vallitsee muuttujien välillä. Nolla tai lähellä nollaa oleva kerroin ilmaisee, että muuttujien välillä ei ole lineaarista riippuvuutta. (Lehtinen & Niskanen 1997, 109.)

Korrelaatiokertoimen ja keskiarvojen vertailemisen lisäksi tässä tutkimuksessa käytettiin ristiintaulukointia muutoksen vertaamisessa taustamuuttujiin.

Muutos ei korreloinut positiivisesti minkään oppivan organisaation osa-alueen kanssa ja siksi selvitettiin, olisiko sillä jotakin yhteyttä työkokemukseen tai sukupuoleen. Heikkilän (1998, 199) mukaan ristiintaulukoinnilla analysoidaan kahden luokitellun muuttujan välistä yhteyttä eli sitä, millä tavalla ne vaikuttavat toisiinsa. Tässä tutkimuksessa pieni otoskoko mahdollisti ristiintaulukoinnin analysoinnissa ainoastaan prosenttiarvojen järkevän vertailemisen.

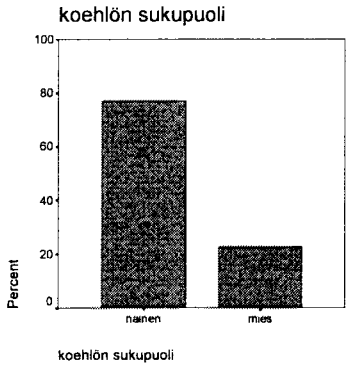
6 TULOSTEN ANALYSOINTI JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämä luvun tarkoituksena on vastata tutkimuksen pääongelmaan alaongelmien kautta. Luvun otsikkona voisikin siis olla: "Miten opettajat kokevat koulun tekemän itsearvioinnin ja mistä syystä?".

6.1 Taustamuuttujat

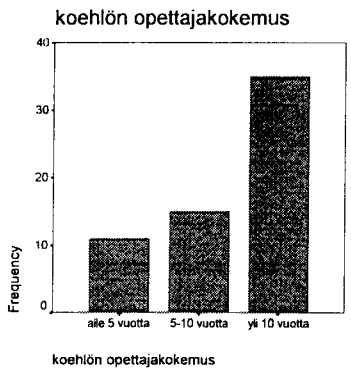
Tutkimuslomakkeen taustamuuttujaosiossa selvitettiin vastaajien sukupuolta, työkokemusta ja työskentelyaikaa siinä koulussa, missä vastaaja oli nyt töissä.

Sukupuolijakauma vastaajissa jakautui siten, että miehiä oli 23 % ja naisia 77 % (n 61). Kunnallisen työmarkkinalaitoksen internet –sivujen mukaan valtakunnallisesti luokanopettajista naisia on 70,5 % ja miehiä siis 29,5 %. Tutkimuksen otosjoukossa oli naisia hieman valtakunnallista keskiarvoa enemmän.



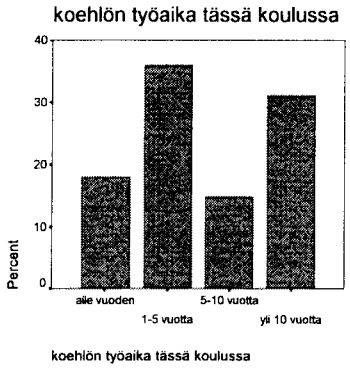
KUVIO 6. Koehenkilöiden sukupuolijakauma.

Vastanneista opettajista 11 kpl eli 18 % oli toiminut opettajana alle viisi vuotta. 15 kpl eli 24,6 % oli työskennellyt opettajana 5-10 vuotta. Yli kymmenen vuotta opettajakokemusta oli 35 vastaajalla eli 57,4 %:a.



KUVIO 7. Koehenkilöiden opettajakokemus.

Vastanneista opettajista 11 kpl eli 18 % oli työskennellyt tässä koulussa alle vuoden, 22 kpl eli 36,1 % 1-5 vuotta, 9 kpl eli 14,8 % 5-10 vuotta ja 19 kpl eli 31,1 % yli kymmenen vuotta.



KUVIO 8. Koehenkilöiden työaika tämänhetkisessä koulussa.

6.2 Mitä itsearvioinnin osa-alueita opettajat pitivät merkityksellisinä?

Selvitettäessä opettajien kokemuksia koulun tekemästä itsearvioinnista Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen muokatun mallin perusteella suljetuista kysymyksistä muodostettiin seuraavanlaiset summamuuttujat:

TAULUKKO 2. Summamuuttujat:	Oppiva organisaatio		
SUMMAMUUTTUJA	KYSYMYKSET	ALPHA	KESKIARVO
Arviointi	24,28,38,46,47,50	.6622	3,3885
Kehittäminen	22,30,32,33,36,40,49	.6605	4,0726
Yksilön muutos	26,29,34,39,42,43,45	.7337	3,8322
Organisaation muutos	20,37,44,48	.5083	3,3224
Vaikuttaminen	41,35,23	.7654	3,8634
Tiimityö	21,25,27,31	.6131	3,2131

Sisäinen reliabiliteetti näissä summamuuttujissa vaihteli välillä .5083-.7654. Erätuuli ym. (1994, 104) mukaan tutkija voi olla tyytyväinen yli .80 reliabiliteettiin ja jos reliabiliteetti jää alle .50, kannattaa reliabiliteetin nostamista yhdistämällä muuttujia. Heikkilän (1998, 179) mukaan taas Cronbachin alfa –kertoimessa korrelaatio saisi olla yli .70. Näissä opettajien itsearviointeja mittaavissa summamuuttujissa sisäiset reliabiliteetit jäivät alhaisemmaksi kuin oppivaa organisaatiota mittaavissa summamuuttujissa. Reliabiliteetin kasvattamiseksi kokeiltiin summamuuttujien muokkaamista ja yhdistämistä niissä summamuuttujissa, joissa reliabiliteetti jäi selvästi alle .70. Alkuperäinen, teoriataustaan pohjautuva summamuuttujajaottelu kuitenkin säilytettiin, sillä kaikkien summamuuttujien reliabiliteetti ylitti arvon .50 ja suurin osa lähenteli .70. Kvantitatiivisessa tutkimuksessahan tulosten analysoiminen perustuu teoriataustaan ja siksi katsottiin, että on syytä ennemmin nojautua teoriataustaan summamuuttujien muodostamisessa.

Keskiarvojen perusteella opettajien mielipiteet voidaan asettaa seuraavaan järjestykseen:

1. Kehittäminen (4,0726)
2. Vaikuttaminen (3,8634)
3. Muutos, yksilö (3,8322)
4. Arviointi (3,3885)
5. Muutos, organisaatio (3,3224)
6. Tiimityö (3,2131)

Keskiarvojen perusteella opettajat näyttävät pitävät kehittämistä tärkeänä asiana, sillä opettajien kokemuksia ja mielipiteitä mittaavassa osiossa kehittäminen on saanut korkeimman keskiarvon. Ilmeisesti opettajat tutkimuskouluissa olivat kokeneet kehittämistyön olevan hyödyllistä. Fullan (1994, 93) korostaa, että vain ne kehityspyrkimykset, jotka tähtäävät opetuksen ja oppimisen muutoksiin ovat hyödyllisiä ja keinotekoiset uudistusyritykset vähentävät innostusta työhön. Tähän liittynee opettajuuden piirteisiin kuuluva konkreettisuuden kaipuu: uudistuksia ei haluta, jos niistä ei ole luvassa selvää käytännöllistä tulosta (Syrjäläinen 1994, 54). Syrjäläisen (1994, 45) tutkimuksen mukaan opettajilla on sitä myönteisempi asenne kehittämiseen mitä enemmän koulussa on aiemmin tehty kehittämistyötä (kts. myös Vainio 1995, 29). Tämä Syrjäläisen tulos on julkistettu jo kohta kymmenen vuotta sitten opetussuunnitelmauudistuksen aikana ja kehittämistä on siis ehditty harjoittelemaan useita vuosia kouluissa tutkimuksen jälkeen. Tämän tutkimuksen mukaan opettajat näyttävät nyt ymmärtävän kehittämistyön merkityksen.

Toiseksi korkeimman keskiarvon näistä summamuuttujista sai vaikuttaminen. Oppivassa organisaatiossa yksilön katsotaan voivan vaikuttaa tiimityön kautta (mm. Alberts Mohrman & al 1997, Helakorpi 1996). Tässä tutkimuksessa tiimityö sai kuitenkin alemman keskiarvon kuin vaikuttaminen. Tätä keskiarvojen eroa saattavat selittää Syrjäläisen (1997, 113) tutkimuksen tulokset siitä, että opettajat uskovat itsenäisyyteensä ja siihen, että kaikki muutokset koulun tasolla tehdään opettajien ehdoilla. Syrjäläinen (1997, 107) pohtii näiden tulosten kohdalla kysymystä siitä, onko tämä opettajien tervettä itsetuntoa vai yhteiskunnallisen näkemyksen puutetta. Tässäkin tutkimuksessa herää kysymys siitä, miten opettajat kokevat voivansa vaikuttaa työhönsä, jos tiimityötä ei pidetä tärkeänä. Avoimet kysymykset antavat tähän lisäselvitystä (kts. luku 6.7.3).

Yksilön muutos oli keskiarvoissa kolmanneksi korkeimmalla sijalla. Tässä tutkimuksen vaiheessa ei enää liene epäselvyyttä siitä, että koulukin kehittyy kehittyvien yksilöidensä kautta. Mielenkiintoa herättää se, että organisaation muutos on saanut selvästi pienemmän keskiarvon kuin yksilön muutos. Tämä tulos voi selittyä sillä (vrt. Fullan 1994, Hopkins ja Ainscow 1993, Linnasaari 1998), että suomalaisenkaan koulun rakenteet eivät tue yksittäisten opettajien oppimista. Tämä vaikuttaa aika todennäköiseltä, jos ajattelee jo aivan tavallista suomalaista koulurakennusta ja –päivää. Harvoin opettajat näkevät toistensa toimintaa ja ehtivät vaihtamaan ajatuksia koulupäivän aikana muualla kuin välituntien aikana opettajanhuoneessa.

Keskiarvoissa neljäntenä oli arviointi. Hopkinsin (1992) mukaanhan kehittäminen ja arviointi ovat samaa asiaa. Tässä tutkimuksessa niiden keskiarvot eivät kuitenkaan ole lähellä toisiaan, josta puolestaan voi päätellä, että tutkimukseen osallistuneet opettajat eivät välttämättä hahmota arvioimisen ja kehittämisen välistä suhdetta. Tätä tukevat myös muutaman avoimien kysymysten vastaukset (kts. luku 6.7.1). Jauhiaisen (1995, 130) mukaan itsearvioinnin jatkuvuus on suomalaisessa koulukulttuurissa vieras asia, sillä koulut eivät arvioi omaa toimintaansa systemaattisesti ja unohtavat usein käytännön ja arvioinnin välisen yhteyden. Arviointi ei siis välttämättä automaattisesti johda kehittämiseen ja toisaalta opettajat eivät aina näytä tiedostavan arvioinnin ja kehittämisen välistä suhdetta.

Tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien vastauksissa viimeiselle sijalle jäi tiimityö. Opettajuuden tyypillisiä piirteitä ovat pyrkimys käytännöllisyyteen, yksinäisyys ja taipumus pitäytyä entisessä (Syrjäläinen 1994, 53-54). Tiimityön heikoimmassa keskiarvossa heijastuvat mahdollisesti juuri nämä opettajuuden luonteenpiirteet: opettajat eivät koe ryhmässä pohdittuja asioita tärkeäksi oman työnsä kannalta ehkä juuri siksi, että niiden yhteyttä käytäntöön ei havaita ja toisaalta taas tiimityön ei katsota kuuluvan opettajan yksinäiseen ammattikuvaan. Ja muutoksia tällaiseen ajatteluun on vaikeaa saada aikaan, koska opettajien ominaisuuksiin kuuluu taipumus pitäytyä entisessä.

Syrjäläinen (1994, 83) selittää opettajuuden yksinäisyyttä sillä, että perinteisiä opettajanhuoneita mielletään harvoin yhteisöiksi. Sen sijaan koulukulttuuri suosii yksityisyritteliäisyyttä, autonomista opettajaa ja tämä tarkoittaa usein myös opettajan yksinäisyyttä. Keskusteleminen ja yhteistyö ovat vieraita perinteiselle koulukulttuurille. Myös Jauhiaisen (1995, 129) mukaan opettajat ovat ihmeteltävän vähän tottuneet tekemään yhteistyötä muiden aikuisten kanssa ja siksi vastuunotto

ryhmän toiminnassa voi tuntua ylivoimaisen vaikealta. Opettaja on tottunut olemaan yksin vastuussa opetustyön suunnittelusta ja toteuttamisesta ja samalla opettajalla on ollut vapaus oman työnsä arvioimiseen. Jokainen yksilö tarvitsee kuitenkin vuorovaikutusta kehittymiseen, työtäkään ei voi kehittää yksin. (Kääriäinen, Laaksonen ja Wiegand 1990, 253;245.)

Tämä tulos on sikäli mielenkiintoinen, että keskiarvojen vertailun mukaan opettajat pitävät kehittämistä ja vaikuttamista oleellisena, mutta tehokkain keino näihin ,tiimityö, ei ole opettajien mielestä niin oleellista.

6.3 Kuinka oppivia organisaatioita koulut ovat Sengen mallin mukaan?

Sengen (1994) jaottelun mukaisesti oppivan organisaation summamuuttujat muodostuivat seuraavanlaiseksi (liite 2):

TAULUKKO 3. Summamuuttujat: Opettajien kokemukset

SUMMAMUUTTUJA	KYSYMYKSET	ALPHA	KESKIARVO
Systeemiajattelu	1,9,10,15	.7574	4,0492
Henkilökohtainen osaaminen/ Yksilön pätevyys	2,4,7	.8707	3,6530
Ajattelumallit	6,11,12,19	.8292	3,5451
Jaettu visio	5,13,16,18	.8183	3,7937
Ryhmäoppiminen	3,8,14,17	.7581	3,6448

Näiden kysymyksien perusteella muodostetuilla summamuuttujilla oli korkea sisäinen reliabiliteetti. (kts. Erätuuli ym. 1994; Heikkilä 1998).

Koulu oppivana organisaationa voidaan asettaa vastausten keskiarvojen perusteella seuraavaan järjestykseen:

1. Systeemiajattelu (4,0492)
2. Jaettu visio (3,7937)
3. Henkilökohtainen osaaminen/yksilön pätevyys (3,6530)
4. Ryhmäoppiminen (3,6448)
5. Ajattelumallit (3,5451)

Keskiarvojen vertailun perusteella voidaan sanoa, että opettajat kokevat koulujensa toimivan oppivan organisaation mukaisesti eniten systeemiajattelussa. Opettajat siis näyttävät hahmottavan koulun toiminnan kokonaisuutena. Tämä tulos on erilainen verrattuna Seinän (1996) tutkimukseen, jonka mukaan koulun kehittämishankkeen ongelmana näytti olevan nimenomaan kokonaisuuden on hahmottaminen. Opettajat pystyvät muodostamaan nykytilanteesta kokonaisnäkemyksen, mutta halutusta tulevaisuudesta se on vaikeampaa. (Seinä 1996, 386-387.) Eroa tutkimustulosten välillä voi aiheuttaa se, että tässä tutkimuksessa systeemiajattelua mittaavat kysymykset perustuivat Sengen mainitsemiin avaintekijöiden suhteisiin systeemissä eli lähinnä hierarkiaan ja päätöksentekoon.

Tutkimuskouluilla on myös toimiva jaettu visio eli opettajat näyttävät ymmärtävän toiminnan päämäärän. Seinän (1996) tutkimuksen mukaan tutkittavassa koulussa yhteinen visio toteutui parhaiten koulutustilaisuuksien ja yhteisten keskustelujen kautta. Ilmeisesti myös tähän tutkimukseen osallistuneissa kouluissa oli käyty ainakin jonkin verran yhteisiä keskusteluita koulun päämääristä ja keinoista, joilla niihin voidaan päästä. Toisaalta taas avoimissa kysymyksissä tuli ilmi, että näin ei kaikkien opettajien mielestä ole tehty tarpeeksi (kts. luvut 6.7.2.1 & 6.7.2.2). Myös Seinän (1996, 384) tutkimuksen mukaan yhteiset keskustelut ja koulutustilaisuudet edesauttoivat koulun perustehtävän ja toiminta-ajatuksen selviämistä, mutta syvällisempään vision rakentamiseen ei tätä kautta päästy.

Henkilökohtainen osaaminen tutkimuskouluissa oli kolmannella sijalla. Tämän perusteella voidaan ajatella, että oman osaamisen kehittäminen ja toisten osaamisen kannustaminen eivät opettajayhteisössä ole kovin korkealla tasolla. Seinän (1996, 383) tutkimuksessa henkilökohtaisen osaamisen koettiin edistyneen eniten kehittämisryhmissä. Tällöin oppimista oli tapahtunut erityisesti yhteistyö- ja ryhmätaidoissa. Mikäli kouluilla ei ole tällaisia aktiivisesti toimivia kehittämisryhmiä, ei näin ollen kehity yksittäisen opettajan osaaminenkaan. Vaikka oppimisen

perusyksikkö on yksilö, ei oppimista tapahdu ilman sitä tukevaa ympäristöä (mm. Fullan 1994, Senge 1990, Kääriäinen ym.1990).

Ryhmäoppiminen oli tutkittujen opettajien vastauksissa keskiarvoissa toiseksi viimeisenä. Luultavasti kouluissa toimitaan yhdessä, mutta eri asia on, voidaanko toimintaa kutsua tiimiorganisoituneeksi. Tiimihän ei ole mikä tahansa joukko ihmisiä, vaan tiettyjen prosessien kautta yhteiseen toimintaan kasvava ryhmä (Helakorpi 1996, 38). Pelkkä opettajanhuoneen yhteinen toiminta ei näin ollen täytä tiimityön kriteereitä. Toisaalta ongelmana ryhmäoppimisessa voivat olla opettajien vähäiset kokemukset todellisesta yhteistyöstä. Seinän (1996) tutkimuskoulun ryhmissä oli mukana erilaisia, erilaisista tehtävistä tulevia ihmisiä. Tämä rikastutti toimintaa puoli ja toisin, mutta toisaalta vähäinen ryhmätoimintakokemus johti siihen, että asioissa hypittiin sinne ja tänne. (Seinä 1996, 384-385.) Opettajat saattavat pitää pienryhmätyöskentelyä turhauttavana, koska siihen käytetty aika on suoraan pois opetuksen suunnittelemisesta. Yhteistyön tulisi siis olla pedagogisesti perusteltua, jotta sillä olisi opettajille merkitystä. (Syrjäläinen 2002, 36.)

Viimeisellä sijalla keskiarvojen vertaamisessa ovat ajattelumallit. Tämän keskiarvon perusteella voisi sanoa, että tutkimuskouluissa ei ole tehty kovin näkyväksi taustalla vaikuttavia ajattelumalleja koulun toiminnasta tai rakenteista. Erilaisia ajattelumalleja ei tämän tuloksen mukaan myöskään ilmeisesti pidetä kovin suotavina. Myös Seinän (1996) tutkimuksessa koulussa näytti olevan vallalla kulttuuri, jossa oli syvään juurtuneita olettamuksia, yleistyksiä, malleja ja mielikuvia. Nämä olivat osittain tiedostamattomia tai niistä ei juurikaan oltu puhuttu yhdessä, mutta ne vaikuttivat taustalla siihen, mitä koulussa tehtiin. (Seinä 1996, 383.)

6.4 Oppivan organisaation ja itsearvioinnin tekijöiden väliset korrelaatiokertoimet

Oppivan organisaation ja itsearvioinnin osa-alueiden välistä yhteyttä tutkittiin vertailemalla riippuvuuksia oppivan organisaation kysymyksistä muodostettujen summamuuttujien ja opettajien kokemuksia mittaavista kysymyksistä muodostettujen summamuuttujien välillä. Korrelaatiota oli 12 yhdistelmässä. Taulukossa 4 sarakkeessa ”merkitsevyys” on luku .05 tai .01. Luku .05 tarkoittaa, että korrelaatiokerroin eroaa nollasta < 5 %:n riskillä. Tällöin korrelaatio on ”melkein merkitsevä”. Jos

korrelaatiokerroin eroaa nollasta < 1%:n riskillä (.01), on tulos "merkitsevä". (Metsämuuronen 2000, 57.)

TAULUKKO 4. Oppivan organisaation ja opettajien kokemusten väliset korrelaatiot

OPPIVA ORGANISAATIO	ITSEARVIOINTI	KORRELAATIO	MERKITSEVYYS
Systeemiajattelu	Tiimityö	.426	.01
	Vaikuttaminen	.685	.01
Henkilökohtainen osaaminen	Tiimityö	.254	.05
	Vaikuttaminen	.405	.01
Ajattelumallit	Tiimityö	.344	.01
	Vaikuttaminen	.492	.01
	Kehittäminen	.302	.05
Jaettu visio	Vaikuttaminen	.341	.01
	Kehittäminen	.412	.01
Ryhmäoppiminen	Vaikuttaminen	.563	.01
	Tiimityö	.624	.01
	Kehittäminen	.340	.01

6.4.1 Systeemiajattelu

Systeemiajattelu korreloi positiivisesti tiimityön ja vaikuttamisen kanssa. Teoriataustaan verrattaessa on ymmärrettävää, että systeemiajattelussa on yhteyksiä sekä tiimityöhön että sitä kautta myös vaikuttamiseen. Nämä tulevat ilmi Sengen mainitsemissa avaintekijöiden suhteissa. Avaintekijöihin oppivassa organisaatiossa kuuluvat mm. systeemin hierarkia, prosessit ja päätöksenteko. Samat piirteet liittyvät myös tiimityöhön: tiimityöllä organisaation hierarkiaa voidaan muuttaa matalammaksi ja

päätösvalta siirtyy alemmaksi (kts. Helakorpi 2001, 1998, 1996). Myös Jauhiaisen (1995, 129) tutkimuksen mukaan opettajat kokevat organisaation madaltuvan tiimityön kautta. Samalla lisääntyvät yksilön mahdollisuudet vaikuttaa koko organisaation toimintaan (Alberts Mohrman ym. 1997, 58).

Toisaalta voidaan ajatella, että tiimityöskentely helpottaa organisaation kokonaisuuden ymmärtämistä. Systeemiajatteluhan tarkoittaa myös sitä, että organisaation jäsenet ymmärtävät, miten organisaatio on päässyt tämänhetkiseen tilanteeseen (Senge 1990, 231). Tämä ymmärrys puolestaan kehittyy parhaiten tiimeissä, joissa vertaillaan jäsenten yhteisiä kokemuksia organisaation toiminnasta (Helakorpi 2001, 63). Yhteenvetona voidaan siis sanoa, että tiimityö kehittää ja muuttaa systeemiä ja toisaalta taas helpottaa sen ymmärtämistä.

6.4.2 Henkilökohtainen osaaminen / yksilön pätevyys

Henkilökohtainen osaaminen korreloi tiimityön ja vaikuttamisen kanssa. Organisaatio kehittyy siihen kuuluvien ihmisten kehittymisen kautta ja ilman yksilön kehittymistä organisaatio ei kehity (Senge 1990, 139). Organisaatioon kuuluvien ihmisten on kehitettävä itse omaa osaamistaan, toisen osaamista ei voi kehittää, mutta sen sijaan toisen oppimisen tukeminen ja rohkaiseminen ovat mahdollisia (Senge 1994, 193). Parhaiten tällainen toisen oppimisen tukeminen onnistuu työskennellessä tiimeissä, koska pienemmissä yksiköissä ihmiset tuntevat toisensa ja luottavat toisiinsa ja siksi tietoa syntyy ja sitä jaetaan paljon (Helakorpi 2001, 19). Tämä osaltaan voisi selittää tiimityön, vaikuttamisen ja henkilökohtaisen osaamisen välistä yhteyttä.

Tiimien toiminta perustuu itsenäisesti työskenteleviin ihmisiin ja siksi jokaisen tiimin jäsenen on omalla kohdallaan ymmärrettävä tiimin ja koko organisaation tavoitteet (Helakorpi 1998, 39). Tiimissä toimiminen edellyttää siis myös oman osaamisen kehittämistä. Yksilön henkilökohtainen osaaminen on siis perustana tiimien ja sitä kautta koko organisaation oppimiselle ja toisaalta tiimit osaltaan tukevat henkilökohtaisen osaamisen kehittymistä.

6.4.3 Ajattelumallit

Ajattelumalleilla on yhteisvaihtelua tiimityön, vaikuttamisen ja kehittämisen kanssa. Tiimityössä keskeinen asia on vuorovaikutus: tietoa syntyy ja sitä jaetaan paljon, koska pienemmissä yksiköissä ihmiset tuntevat toisensa ja luottavat toisiinsa (Helakorpi 2001, 19). Tällainen vuorovaikutus puolestaan on keskeinen keino organisaatiossa näkymättöminä olevien ajattelumallien tekemisessä näkyväksi. Senge (2000, 68) korostaa tässä yhteydessä juuri reflektointia ja vuorovaikutusta keskeisenä keinona. Tämä selittänee sitä, miksi tiimityön, vaikuttamisen ja ajattelumallien välillä on positiivista korrelaatiota.

Arvioinnilla ja kehittämisellä on todettu olevan selvä yhteys (mm. Hopkins 1992, Moilanen 2001). Tässä tutkimuksessa teoriataustan perusteella nähdään arvioinnin muuttuvan kehittämiseksi siinä vaiheessa, kun puheet muuttuvat teoiksi eli tuloksia aletaan hyödyntää käytäntöön. Kehittämisessä, arvioinnissa ja ajattelumalleissa puolestaan on yksi yhteinen nimittäjä: näkymättömän tekeminen näkyväksi. Senge (2000, 68) puhuu koulun kirjoittamattomasta säännöstä, jossa on hiljaisesti sovittu, että ei kysytä sellaisia kysymyksiä, joihin kysyjä itse ei osaa vastata. Senge (2000, 19) korostaa myös sitä, että koulua ei voida kehittää systeeminä, mikäli ei ensin selvitetä sitä, miten ihmiset ajattelevat ja toimivat. Moilanen (2001) puolestaan pitää kehittämistä ihmisten osaamisen ja oppimisen lähtökohtana. Voidaan siis päätellä, että kehittäminen perustuu näkymättömien ajattelumallien näkyviksi tekemiseen ja toisaalta kehittäminen puolestaan vaikuttaa yksilöiden oppimiseen ja sitä kautta ajattelumalleihin.

6.4.4 Jaettu visio

Jaettu visio korreloi vaikuttamisen ja kehittämisen kanssa. Aikaisemmissa korrelaatiokertoimissa sekä tiimityö että vaikuttaminen ovat korreloineet samanaikaisesti toisen muuttujan kanssa. Tämä on tukenut sitä näkemystä, että tiimityö ja vaikuttaminen kuuluvat yhteen. Jaettu visio korreloi kuitenkin merkitsevästi vain vaikuttamisen kanssa. (Korrelaatiokerroin ei ole kovin suuri.) Tässä yhteydessä kannattaakin pohtia tämän tuloksen luotettavuutta, koska se poikkeaa muista tämän tutkimuksen tuloksista.

Toisaalta tulos voisi selittyä sillä, että organisaation jaetun vision muodostamisen keskeinen tekijä on yksilön oman vision sulautuminen osaksi koko organisaation visiota. Yhteisen vision muodostaminen on helpompaa, jos se on samansuuntainen yksilöiden omien visioiden kanssa. (Senge 1994, 206; 212.) Sekin on vaikuttamista, jos organisaation tulevaisuudenkuvaan vaikuttavat yksilöiden omat näkemykset eli yksilöiden omat visiot vaikuttavat koko organisaation vision luomiseen.

Jaetulla visiolla ja kehittämisellä on myös yhteyttä. Senge (2000, 71) määrittelee koulun jaetun vision tulevaisuudeksi, jonka koulu haluaa luoda yhdessä. Arviointi koulun kehittämistä vartenhan oli laadullista arviointia, jonka tarkoituksena on käytännön kehittäminen (Hopkins 1992, 27-28). Arvioinnin perustana puolestaan on koulun nykyisen toiminnan kartoittaminen (Hämäläinen 1986, 94). Tämän tutkimuksen teoreettisen mallin perusteella arvioinnista tulee kehittämistä siinä vaiheessa, kun tuloksia aletaan hyödyntämään käytäntöön. Mikäli tätä tehdään aktiivisesti ja yhteisten keskustelujen kautta, muodostetaan samalla organisaation yhteistä visiota ja tämä puolestaan voisi selittää jaetun vision ja kehittämisen välistä yhteyttä.

6.4.5 Ryhmäoppiminen

Ryhmäoppiminen korreloi vaikuttamisen, kehittämisen ja tiimityön kanssa. Ryhmäoppimisen yhteys vaikuttamiseen ja tiimityöhön saa tukea teoriataustasta. Tässä kohdassa korrelaatiokertoimet ovat myös suuria ja sekä vaikuttamisessa että tiimityössä. Nämä samansuuntaiset arvot tukevat oletusta siitä, että vaikuttamisella ja tiimityöllä on yhteyttä ryhmäoppimiseen. Sengen (2000, 73) mukaanhan ryhmäoppiminen on ajattelemista ja toimimista yhdessä. Tiimityötä ryhmäoppimisesta tulee silloin, kun tällä ajattelulla ja toiminnalla on tarkoitus ja toiminta on yhteisvastuullista (Alberts Mohrman ym. 1997, 42; Vaherva 1995, 6). Kehittämällä tiimien toimintaa, voidaan kehittää oppivaa organisaatiota (Sarala & Sarala 1996, 144). Myös Senge (1994, 352) pitää tiimiorganisaatiota ryhmäoppimisen keskeisenä keinona.

Ryhmäoppimisen ja kehittämisen välinen yhteys voi osaltaan selittyä sillä, että henkilöstön kehittäminen on luonnollisin ryhmäoppimisen muoto (Senge 2000, 73-74). Sengen mukaan ryhmäoppimisen perusteena ovat jaettu visio ja henkilökohtainen osaaminen. Organisaatiossa tehdään arviointia, jotta voidaan kehittää ihmisten osaamista (Moilanen 2001, 22). Toimintaa arvioidaan yhdessä, jotta sitä voidaan

kehittää ja toisaalta luonnollisin tapa arvioinnille ja kehittämiselle on ryhmäoppiminen. Arviointi ja kehittäminen ovat tehokkaimpia silloin, kun niitä tehdään yhteisyössä.

6.5 Muutoksen tutkiminen ristiintaulukoinnin avulla

Korrelaatiokertoimia tutkittaessa kävi ilmi, että mikään oppivan organisaation osa-alue ei korreloinut muutoksen kanssa. Tästä voitaisiin tehdä siis sellainen johtopäätös, että muutoksen sietäminen ei niinkään ole yhteydessä oppivan organisaation osa-alueisiin vaan selittyy enemmän yksilön ominaisuuksilla. Tässä tutkimuksessa muutoksella on kuitenkin teoriataustan perusteella keskeinen asema: koulun kehittyminen perustuu yksittäisen opettajan muutokseen. Siksi muutosta verrattiin ristiintaulukoimalla myös taustamuuttujiin. Tällä pyrittiin selvittämään, onko muutoksella yhteyttä sukupuoleen tai työkokemusvuosiin.

Ristiintaulukointia varten yhdistettiin summamuuttujat muutos, yksilö ja muutos, organisaatio. Näin saatiin uusi summamuuttuja muutos, kokonaisuus.

TAULUKKO 5. Muutos, kokonaisuus

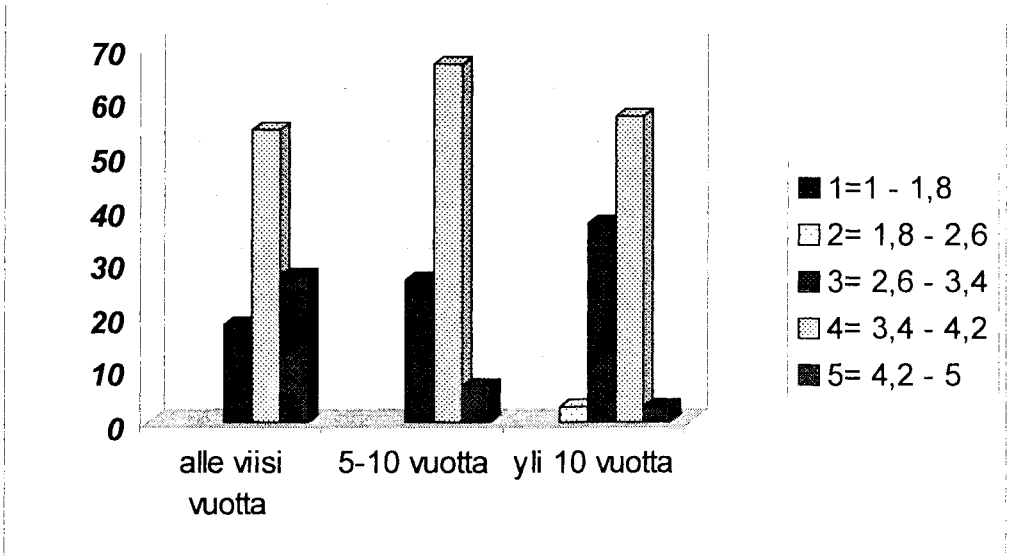
SUMMAMUUTTUJA	KYSYMYKSET	ALPHA
Muutos, kokonaisuus	26,29,34,39,42,43,45,20,37,44,48	.8397

Jotta taulukosta saatiin järkevästi luettava, muokattiin luokkia uudelleen siten, että luokkia tuli viisi.

Ristiintaulukoinnissa muutokseen suhtauduttiin samalla tavalla sukupuolesta riippumatta, mutta muutoksella ja työvuosilla näyttää olevan jonkinlainen suuntaa-antava yhteys.

Taulukko 6. Ristiintaulukointi.

		muutos kokon.				
		2	3	4	5	Yhteensä
koehlön	alle viisi vuotta		2	6	3	11
	n/%		18,2%	54,5%	27,3%	100,0%
opettaja-	5-10 vuotta		4	10	1	15
	n/%		26,7%	66,7%	6,7%	100,0%
kokemus	yli 10 vuotta	1	13	20	1	35
	n/%	2,9%	37,1%	57,1%	2,9%	100,0%
	Yhteensä	1	19	36	5	61
	n/%	1,6%	31,1%	59,0%	8,2%	100,0%



Kuvio 9. Ristiintaulukoinnin prosentit.

Kaikissa ikäryhmissä opettajat vastaavat eniten luokkaan neljä. Eli kokonaisuutena voidaan sanoa, että opettajat suhtautuvat muutokseen suhteellisen myönteisesti. Kuitenkin luokan kolme vastaukset kasvavat selvästi sitä suuremmiksi, mitä enemmän opettajalla on työkokemusta (alle viisi vuotta 18,2%, 5-10 vuotta 26,7%, yli 10 vuotta 37,1%). Kukaan alle kymmenen vuotta tai 5-10 vuotta työskennelleistä ei

vastannut luokkaan 2. Ja luokan viisi vastauksia puolestaan on prosentuaalisesti kaikista eniten työvuosiltaan nuorimmilla opettajilla (alle viisi vuotta 27,3%, 5-10 vuotta 6,7% ja yli kymmenen vuotta 2,9 %). Erot näkyvät eniten ehkä juuri tässä päässä eli siinä, miten myönteisesti muutokseen suhtaudutaan. Pieni osa opettajista vastustaa tämän tutkimuksen mukaan muutosta, mutta mitä vähemmän työkokemusta on, sitä myönteisemmin siihen näytetään suhtautuvan.

Koska tutkittavien kokonaismäärä oli näin pieni, ei ristiintaulukointia voitu jatkaa järkevästi millään testillä eteenpäin. Tuloksista saadaan parhaiten näkemys tarkastelemalla taulukkoa prosenttimääräisesti, mutta samalla täytyy huomioida pienet frekvenssit. Tämän tutkimustuloksen luotettavuuden varmistamiseksi otannan olisi täytynyt olla suurempi, sillä tämä tulos antaa lähinnä viitteitä siitä, millainen suuremman otoksen tulos olisi voinut olla.

Tulos on kuitenkin samassa linjassa aikaisempien koulun kehittämistä koskevien tutkimustulosten kanssa. Linnasaaren mukaan uudistamishalukkuus on yhteydessä ikään ja kokemukseen siten, että juuri opintonsa lopettaneet ovat halukkaita kehittämiseen. Toimittuaan koulussa 5-6 vuotta opettajat tottuvat koulunsa tapoihin ja alkavat noudattaa niitä. (Linnasaari 1998, 6.) Seinä (1996) selittää iän ja työkokemuksen vaikutusta muutoksen sietämiseen sillä, että nuoret opettajat tuovat kehittämisessä esiin ideaalisempia toimintamalleja, jotka aiheuttavat vanhemmissa opettajissa turhautuneisuutta ja pettymystä. Kenties vanhemmat opettajat ovat joutuneet aiemmin luopumaan omista mallistaan, koska niitä ei ole ollut mahdollista toteuttaa. Tämä pettymys purkautuu nyt nuorempiin ja vanhemmat opettajat kokevat, että kehittämiseen ei kannata osallistua, koska siitä ei ole mitään hyötyä. (Seinä 1996, 398.) Syrjäläinen (1997) puolestaan toteaa, että opettajien koulutus on muuttunut ja se antaa nykyisellään suhteellisen hyvät mahdollisuudet selviytyä esim. tiimityöskentelystä ja elää jatkuvassa muutoksessa. Hänen mukaansa ikä voi osaltaan vaikuttaa muutoshalukkuuteen, mutta toisaalta kysymys voi olla myös asenteesta. (Syrjäläinen 1997, 100.)

6.6 Avoimet kysymykset

6.6.1 "Miten koulun tekemä itsearviointi on vaikuttanut omaan työhösi?"

Tämän kysymyksen vastaukset jakautuivat selvästi neljään luokkaan: itsearviointi oli herättänyt opettajan ajattelua, auttanut suuntaamaan tai hahmottamaan toimintaa kokonaisuutena tai tuottanut lisätyötä.

Ajattelun herääminen

Syrjäläinen (1994, 45) on tutkimuksessaan havainnut, että opettajat suhtautuvat koulun kehittämiseen sitä myönteisemmin mitä enemmän koulussa on tehty kehittämistyötä. Kaiken kaikkiaan opettajat ovat kokeneet tämän työn herättelevän tietoisuutta. Seuraavat vastaukset kiteyttävät tämän oman ajattelun heräämisen:

> "Olen alkanut kiinnittämään huomioita asioihin, joita en aikaisemmin kovin tarkkaan huomioinut."
> "Olen oppinut, että minkäänlainen kollektiivinen palaute ei ole sinällään hyvä, koska olemme kaikki niin erilaisia persoonallisuudeltamme. Se kuitenkin herätti minut taas ajattelemaan, tarkkailemaan itseäni tarkemmin."
> "Jonkin verran, mutta vain hetkellisesti –huomion kiinnittäminen tiettyihin asioihin."

Syrjäläinen (1997*, 47) toteaa myös, että koulun uudistaminen pakottaa opettajat kiinnittämään huomiota opettajan ja työyhteisön toimintaan. Tässäkin tutkimuksessa muutamat opettajat kokivat, että arviointi on hyödyttänyt jollakin tavalla yhteistyötä koulun sisällä ja/tai vanhempien kanssa:

> "Se on herättänyt tarkistamaan omia työtapoja sekä lisännyt yhteistyötä toisten opettajien kanssa."
> "Arvioinnin mukana on koulussamme alettu kiinnittää enemmän huomiota erilaisiin yhteistyötapoihin, joita aikaisemmin ei paljon toteutettu."
> "Olen saanut uusia ajattelutapoja, nähnyt taustalla vaikuttavat arvoni selvemmin ja kehittynyt myös tiedoissani koulujärjestelmästä. Harmillista vain, että sitä on ollut melko vähän. Myös oppilaiden ja heidän vanhempiensa tekemät arvioinnit ovat olleet erittäin hyödyllisiä."
> "Arviointi antaa ajattelemisen aihetta. Asioista, joita on arvioinnissa kehuttu, saa tukea toiminnalleen ja toisaalta tietää, mitä vanhemmat haluavat koulun/opettajan kehittävän."

Arviointi on siis osaltaan hyödyttänyt kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Toisaalta vanhempien uudistuva rooli voi myös vaikeuttaa arvioinnin kehittymistä, sillä vanhemmat saattavat Syrjäläisen mukaan olla tietyllä tavalla konservatiivisia. Arviointi koulun toiminnan kehittämiseksi vaatiikin myös vanhempien asenteiden muuttamista. (Syrjäläinen 1997, 81).

Toiminnan kehittäminen ja suuntaaminen

Fullanin (1994, 93) mielestä vain ne kehityspyrkimykset, jotka tähtäävät opetuksen ja oppimisen muutoksiin ovat hyödyllisiä. Osa tähän tutkimukseen osallistuneista opettajista koki, että koulun tekemä itsearviointi antaa suuntaa nimenomaan käytännön opetustyön kehittämiseen:

> ”Opetussuunnitelmaa ja sen toteutumista on tullut seurattua tarkemmin.”
> ”Opetusta on kohdentunut tavoitteisiin, joita on valittu.”
> ”Voi arvioida omaa työtään ja tarkentaa suuntaa.”

Jauhiaisen (1995, 184) tutkimuksen mukaan opetuksessa tapahtuu laadullista kehittymistä silloin, kun koulun yhteiset tavoitteet siirtyvät myös opetukseen. Myös tässä tutkimuksessa muutamat opettajat erittelivät tarkemmin tätä yhteisen arvioinnin tulosten siirtymistä omaan opetustyöhön:

> ”Jos arvioinnissa on ilmennyt tiettyjä osa-alueita (esim. työtavat, työrauha tms.) olen tietysti kiinnittänyt asiaan huomiota ja yrittänyt parantaa – muuttaa esim. toimintamallia.”
> ”Parannan niitä asioita, jotka arvioinnissa ovat menneet huonosti, kehitän työtäni sen mukaisesti.”

Eräät vastaajista myös kokivat arvioinnin lisäävän oman työn suunnitelmallisuutta:

> ”Lisää oman työn suunnitelmallisuutta.”
> ”Pidän omaa opetukseni tasoa korkealla. Toimin + suunnittelen tunnit tavoitteiden mukaisesti.”

Koulun hahmottaminen kokonaisuutena

Jauhiaisen (1995, 128) tutkimuksen mukaan koulun kehittämisen keinona käytetty työryhmissä työskenteleminen kasvatti yksilöitä kokonaisvastuuseen ja auttoi näkemään

koulun toiminnan kokonaisvaltaisemmin. Myös tämän tutkimuksen vastaajista osa koki arvioinnin hyödyttävän omaa työtä juuri siksi, että koulun toimintaa oli sen ansiosta helpompaa hahmottaa kokonaisuutena:

> ”Opettanut katsomaan koulua (koulun toimintaa) KOKONAISUUTENA. Auttanut oman arviointimetodien selkiyttämisessä.”
> ”Näkökulmat laajenevat eri osa-alueilla.”

Ei vaikutuksia, lisätyö

Muutama opettaja suhtautuu arviointiin neutraalisti ja kokee, että se ei ole aiheuttanut omaan työhön muutoksia vaan työ jatkuu niin kuin ennenkin:

> ”Se on yksi työväline ja ohjeistaja. Ei kuitenkaan kovin sitova!”
> ”Samanlailla kuin ennenkin eli otetaan oppilasta enemmän huomioon ja keskustellaan yhdessä opituista asioista ja ongelmista.”

Muutamat opettajat puolestaan listasivat arvioinnin vaikutuksiksi ainoastaan työmäärän lisääntymisen.

> ”Työtä lisännyt.”
> ”Lisännyt kovasti työtä, jota ei aina näe tarpeelliseksi.”

Joidenkin opettajien työhön arviointi ei ollut päässyt vaikuttamaan siksi, että koulussa itsearvioinnin kehittäminen on vielä kesken syystä tai toisesta tai koulussa on ongelmia koko itsearvioinnin toteuttamisessa:

> ”Ei vielä juuri mitenkään. Odotan koulun yhteisten painopistealueiden esilletuomista.”
> ”Koulussamme ei ole tehty jatkuvaa, systemaattista seurantaa/itsearviointia. Käytännössä jokainen on arvioinut itse omaa työtään, omalla tavallaan.”
> ”Työyhteisön arviointi olematonta. Itse arvioin työtäni ja työyhteisöäni ja muut eivät halua kuulla kehityskohteista –mennään kuten ennenkin. Harvojen kollegoiden kanssa puidaan ongelmia ja tuetaan toisia mäessä!”

6.6.2 "Mitä käytännön ongelmia tai etuja näet koulusi tekemässä itsearvioinnissa?"

Ongelmia koulun itsearvioinnissa aiheuttivat aikapula, käsite- ja mittausongelmat, opettajien asenteet, arvioinnin koettu käytännön hyödyttömyys sekä koulun sisäiset asiat.

Aikapula

Koulun kehittämisen ongelmana on ajan puute (Syrjäläinen 1994, 52; Jauhiainen 1995, 128; Seinä 1996, 391; Adelman & Walking-Eagle 1997, 107). Tämä kävi ilmi myös tämän tutkimuksen tuloksista:

> "Aikapula, erilaiset käsitykset työajasta, työtavoista."
> "Aika ja yöt eivät riitä!"
> "Suuren koulun ongelmat: kiire, erilaiset aikataulut –työryhmien kokoontuminen vaikeaa."

Ongelma kouluissa on todellinen ja myös merkityksellinen koulujen tulevaisuuden kannalta. Kouluyhteisössä vallitseva jatkuva kiire vaikeuttaa kehittämistä, sillä kiireen vuoksi kouluyhteisössä ei ole aikaa pysähtyä pohtimaan sitä, miten koulussa toimitaan ja mitä saadaan aikaan ja näin ollen ei ole myöskään tilaisuutta ottaa oppia omista kokemuksista (Seinä 1996, 391). Aikapula siis estää uudistamista ja opettajien ammatillista kehittymistä (Adelman & Walking-Eagle 1997, 107).

Käsite- ja mittausongelmat

Koulun tekemään itsearviointia vaikeuttavat opettajien mielestä myös yhdenmukaisten käsitteiden ja mittareiden puute. Opettajat ja rehtorit kaipaavat järjestelmällistä toimintojen dokumentointia ja arvioinnin kehittämistä systemaattisemmaksi (Syrjäläinen 1997, 89). Tämä systemaattisuuden puute näkyy myös tämän tutkimuksen opettajien vastauksissa. Opettajien mielestä koulun toiminnan arvioinnissa täytyisi kiinnittää enemmän huomiota yhtenäisiin käsitteisiin, mittareihin ja lomakkeiden käsittelemiseen:

> "Hyviä itsearviointeja on vaikea kehittää ja eri sanat merkitsevät eri ihmisille eri asioita."

> ”Koulun tekemässä itsearvioinnissa tuloksina esitetään yleensä keskiarvot vastaajien mielipiteistä. Ne sijoittuvat yleensä aina keskikohdalle eivätkä kerro juuri mitään tarkasti. Eri ihmiset ovat asioista luonnollisesti eri mieltä.”
> ”Mittarit ovat olleet välillä huonoja. Seuranta puuttuu –itsearviointia tehtävä johdonmukaisesti ja pitkäjänteisesti.”

Koulun sisäisessä itsearvioinnissa ongelmana onkin yleensä arvioinnin työläys; ei osata esittää oikeita kysymyksiä, tietoa kerätään paljon eikä sitä osata käsitellä. Tästä syystä monet koulut elävät vääristyneen tiedon varassa. (Syrjäläinen 1997, 91.)

Opettajien asenteet

Koulun kehittämisessä ongelmia aiheuttavat Jauhiaisen (1995, 128) mukaan mm. opettajien tottumattomuus vastuunottoon, epäselvä tehtävänjako, motivaation puute ja turhautuminen. Myös Syrjäläisen (1994) tutkimuksessa opetussuunnitelmatyön esteitä olivat puutteelliset tiedot ja taidot sekä tottumattomuus avoimuuteen, julkisuuteen ja yhteistyöhön. Opetussuunnitelmatyön onnistuminen edellyttää opettajien yhteistyötaitoja ja vasta tällöin sillä on merkitystä koulun todellisen kehittymisen kannalta (Syrjäläinen 1994, 57). Nämä asiat näkyvät myös koulun itsearvioinnissa seuraavissa vastauksissa:

> ”Ongelmana on se, että asia ei tavallaan ”kuulu erityisesti kenellekään” – joten kukaan ei ole vastuussa. Osa hoitaa vain oman opetustyönsä ja häviää koulupäivän jälkeen mahdollisimman nopeasti. Kaikenlaiset arvioinnit koetaan raskaiksi ja turhiksi..toisaalta myös potentiaalia ja innostusta löytyisi. Käytännön sanelemat ehdot, yhteisen (suunnittelu/arviointi) ajan löytyminen on kuitenkin hankalaa. Vahvimmat persoonat vastustavat tai eivät ole kiinnostuneita arvioinnista. Jos ja kun heitä ei saada mukaan, ei toisten työllä ole merkitystä. Asennekasvatusta tarvitaan.”
> ”Opettajat eivät sitoudu työnsä kehittämiseen eivät halua ”tuhlata” aikaansa arviointikeskusteluunkaan. Miten saada kaikki innostumaan?”
> ”Kaikki eivät koe tätä kuuluvaksi opettajan tärkeään työnkuvaan ja kehittämisen/kehittymisen välineeksi. Aikaresurssit!”

Turhautuneisuus kehittämiseen, käytännön hyödyttömyys

Syrjäläisen (1994, 39) mukaan opettajat arvostavat sellaista tietoa, mistä on hyötyä käytännön tilanteissa. Kaiken kehittämisen täytyy liittyä koulun arkipäivään eli perustehtäviin (Seinä 1996, 390). Tämä on tullut esiin tässä tutkimuksessa eri tavalla jo

useassa eri yhteydessä. Se näkyi myös avoimien kysymyksien vastauksissa. Seuraavassa esimerkkejä vastaajista, jotka kokivat arviointia tehtävän vain arvioinnin vuoksi:

> "Arviointi arvioinnin vuoksi voi olla työllistävää ja turhauttavaa ellei se johda mihinkään."
> "Jos tekisimme toimenpiteitä palautteiden mukaan niin ia:lla olisi merkitystä. Koska emme tee mitään muutoksia mihinkään suuntaan, niin se on SUURI ONGELMA."
> "Tuloksia pitäisi pohtia yhdessä enemmän. Usein arviointeja tehdään vain tekemisen vuoksi. Ne eivät johda mihinkään, koska yhteinen pohdinta jää tekemättä. Tuloksia ei yritetä hyödyntää käytäntöön"

Toisaalta osa opettajista koki, että tehty itsearviointi jää liian pinnalliseksi ja tuloksiin ei ehditä paneutua riittävästi:

> "Kaikkiin epäkohtiin ei voida puuttua, minkä takia ongelmat jäävät vaivaamaan. Toisaalta on hyvä, että epäkohdat kuitenkin tiedostetaan."
> "Todella tärkeille asioille jätetään liian vähän aikaa. Tulisi olla selkeämmät yhteiset linjat. Arviointi on tärkeää, mutta siitä tulee myös oppia."

Vastustusta koulun kehittämisessä aiheuttavat kiire, lisääntynyt työmäärä ja koetut pettymykset. Edelleen moni opettaja kyselee, että miksi näitä uudistuksia täytyy tehdä. (Syrjäläinen 1997*, 45.) Näin oli myös tässä tutkimuksessa:

> "Arvioinnista ei koskaan tule oikeaa tulosta, arvioipa oppilas itseään, vanhemmat koulun toimintaa tai opettajat omaa työtään."
> "Onko todellista vaikutusta. Toimenpiteet?"

Koulun sisäiseen toimintaan liittyvät ongelmat.

Vastauksissa näkyi myös merkkejä koulujen erilaisista toimintakulttuureista ja tilanteesta sekä niiden vaikutuksista opettajien mielipiteisiin:

> "Ensin pitää käydä arvokeskustelua. Mitkä asiat meidän koululle ovat ylipäätään tärkeitä!
> "Luotettavuus: joskus pelko siitä, että joku tietää kuka paperin on täyttänyt, voi vaikuttaa vastauksiin. Tämä korostuu pienissä yksiköissä."
> "Oppilaat ovat arvioineet opettajiaan, huoltajat arvioineet koulun työskentelyä, opettajat arvioineet esimiestään. Mutta missä on koulun tekemä itsearviointi kokonaisuudesta?"

Koulun tekemän itsearvioinnin etuina opettajat pitivät arvioinnista saatua tietoa, yhteistyön kehittymistä ja epäkohtien tulemista julki.

Tietoa nykytilanteesta.

Opettajien mukaan itsearviointi lisää tietoutta koulun tämänhetkisestä tilanteesta ja sitä kautta koulun toimintaa on mahdollista kehittää.

> "Saa tietoa missä mennään. Osaa parantaa asioita tai saa varmistuksen että on tehty oikeita ratkaisuja."
> "Etuna on senhetkisen tilan kartoitus."
> "Kehittämisen ja kehittymisen väline."

Yhteistyön kehittyminen.

Syrjäläisen (2002, 21) tutkimuksen mukaan opetussuunnitelmatyö on lisännyt yhteistyötä sekä koulun aikuisyhteisössä että koulun ulkopuolelle. Myös tässä tutkimuksessa muutamat opettajat kokivat yhteistyön lisääntyneen koulun itsearvioinnin myötä:

> "Etuja: Vanhemmat ja oppilaat ovat motivoituneita ja tyytyväisiä."
> "Vuorovaikutus paranee."
> "Tavoitteellisuus ja tarkkuus paranee opetustyössä. Yhteys kotiin kehittyy."

Epäkohdat esiin

Itsearviointi voi paljastaa asioita, jotka eivät ole kohdallaan ja se voi koulussa olla väline ongelmienratkaisuun ja tilannearviointeihin (Annala 1998, 20). Muutama opettaja koki myös tässä tutkimuksessa, että koulun itsearviointi on tuonut esiin koulussa kehittämistä tarvitsevia asioita:

> "Hyvin kohdistettu täsmällinen arviointi voi auttaa löytämään epäkohdat koulun toiminnassa ja tehdä siten arvioinnista tuloksellista ja auttaa työyhteisön kehittämisessä."
> "Tietyt ongelmakohdat on tullut paremmin kartoitettua."
> "Edut –voidaan puuttua niihin kohtiin joissa on parantamisen varaa, olla iloisia niistä asioista, jotka onnistuvat."

6.6.3 ”Millaisena koet yksittäisen opettajan vaikutusmahdollisuudet koulun toiminnan kehittämisessä?”

Tutkimukseen vastanneiden opettajien mielipiteet opettajien vaikutusmahdollisuuksista olivat erilaisia, lähes vastakohtaisia. Toisessa ääripäässä olivat opettajat, joiden mielestä opettajalla ei ole laisinkaan vaikutusmahdollisuuksia. Toisessa laidassa taas olivat ne vastaajat, joiden mielestä yksittäisellä opettajalla on rajattomasti keinoja vaikuttaa. Useat vastaajat olivat sitä mieltä, että pelkkä yksinäinen innokas vaikuttaja ei kuitenkaan riitä vaan ympärille tarvitaan myös samaan suuntaan vaikuttava työyhteisö.

Yksittäinen opettaja vaikuttajana

Osa opettajista oli sitä mieltä, että vaikutusmahdollisuudet ovat hyvä ja riippuvat yksittäisestä opettajasta:

> ”Mielestäni on tärkeää olla mukana koulun kehittämisessä, jokaisella on mahdollisuus vaikuttaa, kun vain näkee asian eteen vaivaa ja tekee perusteltua työtä.”
> ”Jos opettaja itse on aktiivinen, hän todennäköisesti saa paljonkin aikaan. Hiljaa murjottajalta tai selän takana puhujalta kukaan ei tule kehittämisehdotuksia kyselemään.”
> ”Kyllä yksittäinen ope voi vaikuttaa, jos haluaa. Usein vain opettajat valittavat turhasta, mutta eivät ole valmiita tekemään töitä asioiden parantamiseksi.”
> ”Vaikutusmahdollisuuksia on, jos jaksaa sinnikkäästi viedä asioita eteenpäin. Hyvät ideat saavat kannatusta, jos eivät ole liian työläitä toteuttaa.”
> ”Todella hyvät. Jokainen voi vaikuttaa jos vain haluaa ja hiljaisimmat voivat tuoda asiansa esille rehtorin kanssa käydyissä kehityskeskusteluissa.”

Muutama vastaaja oli sitä mieltä, että vaikutusmahdollisuuksia olisi, mutta muuhun työhön väsyminen vaikeuttaa osallistumista:

> ”Jos jatkuvaa resurssipulaa ei oteta huomioon, niin vaikuttaa voi ...jos jaksaa.”
> ”Vaihteleviksi. Jos satut esittämään mielenkiintoisia kehittämiskohteita, muut innostuu. Jos ne koetaan työläiksi, kehitys jää siihen.”
> ”On hyvät mahdollisuudet, jos on tahtoa ja energiaa. Usein on vain normaalista työstä niin sippi, ettei muuta jaksa.”

Työyhteisön merkitys

Oppilaitoksen ilmapiiri vaikuttaa kehittämisen onnistumiseen, yksilöt haluavat kehittyä, mikäli ympäristö tarjoaa siihen mahdollisuudet. Sosiaalisen vuorovaikutuksen toimivuus ja yhteenkuuluvuus ovat korkeita niissä oppilaitoksissa, joissa kehittämisellä koetaan saavutetun tuloksia. (Piirainen 1996, 149.) Tässäkin tutkimuksessa osa vastaajista koki, että yksittäisen opettajan vaikutusmahdollisuudet riippuvat työyhteisöstä:

> "Riippuu työyhteisöstä."
> "Avainasemassa ovat itse opettaja ja koulun rehtori. Mikäli rehtori on kannustava ja opettajalla riittävästi itseluottamusta, aktiivisuutta, mahdollisuuksia kehittämiseen, vaikutusmahdollisuudet ovat hyvät."

Useista vastauksista näkyi, että vastaajan koulussa oli olemassa jonkinlainen "me – henki". Vaikutusmahdollisuuksia ainakin omassa koulussa pidettiin hyvinä:

> "Aika hyvät. Jokaista kuunnellaan ja päätökset tehdään demokraattisesti. (lähes kaikki)."
> "Omassa koulussani erittäin hyviksi!"
> "Meidän koulussamme jokainen opettaja voi vaikuttaa toimintamme kehittämisessä."
> "Meillä vaikutusmahdollisuudet ovat hyvät, koska jokaisen mielipiteitä kuunnellaan."
> "Mielipiteitä ja ehdotuksia otetaan vastaan hyvin, ilmapiiri on suotuisa kaikelle uudelle."
> "Riittävän hyvänä. Kaikilla on mahdollisuus lausua avoimesti mielipide kokouksissa tms.. Mahdollisuus päästä erilaisiin kehittämisryhmiin."

Tällainen "yhteen hiileen puhaltaminen" näkyy myös Syrjäläisen (2002) tutkimuskouluissa.

Muutamat vastaajat pitivät koulun kokoa merkityksellisenä opettajan vaikutusmahdollisuuksiin. Tosin vastaukset eivät kerro sitä, olivatko kyseiset opettajat työskennelleet aikaisemmin myös suuremmissa kouluissa ja kokeneet siellä vaikutusmahdollisuutensa heikommiksi, vai oliko tämä vain olettamus. Myöskään aikaisemmat tutkimukset eivät antaneet tukea tälle tulokselle pääasiassa siksi, että ne olivat kohdistuneet vain yhteen tai muutamaan työyhteisöön.

> ”Koulussamme ollaan avoimia uusille ideoille. Meidän koulun hyvä yhteishenki vaikuttaa siihen, että omia ajatuksia uskalletaan tuoda julki. Suurissa kouluissa saattaa olla vaikeampaa.”
> ”Ainakin näin pienessä työyhteisössä opettaja voi hyvin vaikuttaa mielipiteillään koulun toimintaan.”
> ”Jokainen opettaja voi vaikuttaa työyhteisönsä kehittämiseen. Pienessä yhteisössä äänen saa helpommin kuuluville kuin suuressa.”

Yksittäinen opettaja yhteistyössä muiden kanssa

Syrjäläisen (1997) tutkimuksen mukaan yhteinen suunnitteleminen murtaa opettajan työhön perinteisesti kuuluvaa yksinäisyyttä ja pakottaa opettajat yhteisyöhön. Tämä puolestaan koetaan mielekkäänä ja työmotivaatiota lisäävänä. ”Yksintekemisen myytti on murrettu.” (Syrjäläinen 1997*, 48.) Tämä näkyy myös tässä tutkimuksessa vastanneiden mielipiteissä:

> ”Mikäli koululaitosta ei johdeta ulkoapäin, tärkein muutoksen voimavara on opettaja itse –yhteisyössä toisten opettajien kanssa!”
> ”Jokaisella opettajalla tulee olla tasavertaiset vaikuttamismahdollisuudet. Jos arviointia tehdään yhteistuumin ja koulun tavoitteiden hengessä, se on myönteinen rakentava prosessi.”
> ”Yksittäinen opettaja voi innostaa, ehdottaa, olla aktiivinen muuallakin kuin koulun piirissä (koulujärjestelmässä kuitenkin), tuoda tietoutta ja saattaa alkuun projekti. Jotta kyse on todellisesta toiminnan kehittämisestä, pitää siihen osallistua kuitenkin useampia opettajia.”
> ””Yhteistyö on voimaa”, eli yhdessä keskustellen koulun toiminnan tavoitteista ja suurien linjojen kehittäminen onnistuu parhaiten sillä tavoin. Yksittäinen opettaja voi ja hänen pitääkin rohkeasti esittää ideoitaan ja mielipiteitään, olla siis ravistelijana ja epäkohtien urheana esiin tuojana.”

Vähäiset vaikutusmahdollisuudet

Muutama vastannut opettaja koki kuitenkin, että yksittäisellä opettajalla ei ole vaikutusmahdollisuuksia. Yhtenä syynä pidettiin resurssipulaa:

> ”Melko vähäisiksi. Resurssit eli rahat -suuret luokkakoot esim. ovat esteenä.”
> ”Pieninä (taloudelliset resurssit vaikuttavat esim. ryhmäkokoihin, hankintoihin yms.)”

Näissä vastauksissa puolestaan näkyy se, että koulujen sisällä voi olla myös valtakiistoja ja kateutta:

> ”Yritys hyvä, mutta se joskus turhauttaa. On olemassa tietyt henkilöt, jotka määräävät ja yhden opettajan sana ei paljon paina.”
> ”Meillä on kehittämisryhmä ja tiimi. Se päättää ja muut ovat ulkopuolella. Päätökset nuijitaan pöytään. Ne päättää rehtorinkin puolesta. Yksittäisellä opella ei ole vaikutusmahdollisuutta vaikka rehtori kuunteleekin.”

Myös Jauhiaisen (1995) tutkimuksessa todettiin, että opettajat kokevat asemansa helposti eriarvoisiksi. Osa kehittämisryhmistä tuntui opettajista tärkeämmältä kuin toiset ja toisaalta tärkeät tehtävät näyttivät kasaantuivat samoille ihmisille. Muutamat opettajat kokivat itsensä syrjäytetyksi ja vähemmän tärkeäksi. Jauhiainen korostaakin, että opettajien kaltainen asiantuntijayhteisö on herkkä tällaiselle eriarvoisuudelle (Jauhiainen 1995, 128-129).

7 Tuloksien ja prosessien itsearviointia

7.1 Tutkimustulokset ja niiden merkittävyys

7.1.1 Opettajien itsearviointikokemusten ja oppivan organisaation summamuuttujien keskiarvot

Opettajien kokemuksia koulun tekemästä itsearvioinnista ja kouluista oppivana organisaationa vertailtiin summamuuttujien keskiarvojen perusteella. Tällä tavalla oli mahdollista saada ainoastaan käsitteiden välinen järjestys selville ja pohtia sille syitä. Tutkimusmetodina tämä ei siis ole mitenkään luotettava.

Joitakin suuntaa-antavia tuloksia näinkin silti saatiin. Tiimityö oli keskiarvoltaan heikoin. Samansuuntainen tulos oli myös oppivaa organisaatiota mittaavien keskiarvojen ryhmäoppimisella (keskiarvoltaan toiseksi heikoin). Näiden tulosten valossa voidaan siis arvioida, että järjestelmällinen yhteistyö ei ole vielä saavuttanut kouluorganisaatiota.

Opettajien itsearviointikokemuksista saatua korkeinta keskiarvoa (kehittäminen) voidaan tässä tutkimuksessa myös pitää aika pätevänä tuloksena, koska se on keskiarvona selvästi muita korkeampi. Tutkijalle aiheuttaa kuitenkin päänvaivaa se, miten opettajien mielestä koulua kehitetään, jos ei tiimityön kautta? Toisaalta avoimien kysymyksien perusteella ainakin osa opettajista piti merkityksellisenä keinona yhteistyötä. Tässä suhteessa tulokset olivat siis keskenään ristiriidassa. Ristiriitaa voi osaltaan selittää se, että vastaajat ovat halunneet antaa itsestään todellisuutta paremman kuvan, jokainenhan haluaa kehittää ja kehittyä. Tutkimuksen kaikissa osioissa vastaajat eivät ole ehkä pystyneet vaikuttamaan vastauksiin niin paljon, jolloin tuloksista on tältä osin tullut ristiriitaisia.

Oppivan organisaation keskiarvojen osalta merkityksellistä oli jo edellä mainitun ryhmäoppimisen matala keskiarvo. Sen lisäksi on merkillepantavaa on systeemiajattelun ja jaetun vision korkeat keskiarvot (vrt. Brown 2000). Erityisesti juuri systeemiajattelu on saanut selvästi muita korkeamman arvon. Tämä on tärkeää siksi,

että tällöin voidaan olettaa koulussa olevien aikuisten toimivan kasvatuksessa ja opetuksessa samansuuntaisesti ja yhteisten tavoitteiden mukaisesti.

7.1.2 Korrelaatiokertoimet

Kokonaisuutena korrelaatiokertoimia tarkastellessa voidaan sanoa, että oppivan organisaation ja itsearvioinnin osa-alueiden välillä on olemassa yhteyksiä. Huomioitavaa on, että tiimityö ja vaikuttaminen korreloivat samanaikaisesti yhtä osa-aluetta (jaettu visio) lukuun ottamatta kaikissa oppivan organisaation osa-alueissa. Näyttää siltä, että tiimityö ja vaikuttaminen kuuluvat yhteen, kuten jo teoriataustankin perusteella voi olettaa. Näiden kahden itsearvioinnin osa-alueen lisäksi myös kehittäminen korreloi usean oppivan organisaation osa-alueiden kanssa (kts. taulukko 4). Tästä voidaan päätellä, että oppiva organisaatio vaikuttaa opettajien kokemuksiin itsearvioinnista tiimityön, vaikuttamisen ja kehittämisen osalta. Sitä, miksi näin on, ei tämä tutkimus pysty selvittämään. Korrelaatioiden selittäminen perustuu pelkästään teoriataustaan ja joissakin kohdissa avoimien kysymyksien vastauksiin. Tulosten luotettavuuden kannalta olisi ollut oleellista selventää näitä yhteyksiä syventävillä haastatteluilla.

Itsearvioinnin osa-alueista jäävät selvittämättä arvioinnin ja muutoksen yhteydet. Avoimeksi jää myös kysymys siitä, miksi arviointi ja kehittäminen eivät näytä kuuluvan yhteen samalla tavalla kuin vaikuttaminen ja tiimityö, vaikka niin olisi teoriataustan perusteella voinut olettaa. Ehkä opettajat ja koulut eivät kokonaisuudessaan ymmärrä arvioinnin ja kehittämisen välistä yhteyttä (kts. Jauhiainen 1995)?

Myös muutoksen sietämisen selittäminen jää aika avoimeksi. Tutkimus antaa vain jonkinlaisia viitteitä siitä, että henkilökohtaiset ominaisuudet ,tässä tapauksessa työvuodet , voivat vaikuttaa muutoksen hyväksymiseen enemmän kuin organisaatio. Voi olla, että oppiva organisaatio organisaationa pystyy reagoimaan muutokseen helpommin ja nopeammin, mutta sen yksilöt ovat silti yksilöitä ja ajattelevat ympäröivästä organisaatiosta huolimatta kuten aiemminkin.

7.1.3 Avoimet kysymykset

Avoimien kysymyksien vastauksista on raportoitu sellaiset, jotka toistuvat useammassa lomakkeessa. On kuitenkin huomioitava, että vastaajajoukko oli kokonaisuudessaan pieni (n 61) ja tästäkin määrästä 13 kpl oli jättänyt avoimet kokonaan vastaamatta.

Pienestä vastaajamäärästä huolimatta tulokset olivat hyvin samankaltaisia aiempien koulun opetussuunnitelman kehittämistä koskevien tutkimuksien kanssa. Koulun itsearviointi on kehittänyt sekä yksittäisen opettajan työtä että yhteistyötä ja koulua on pystytty sen ansiosta hahmottamaan paremmin kokonaisuutena. Toisaalta joukkoon mahtuu myös niitä opettajia, jotka eivät koe sillä olevan mitään muuta vaikutusta kuin lisätyö. Ongelmia itsearvioinnissa aiheuttavat suurimmaksi osaksi aikapula sekä erilaiset käsite- ja mittausongelmat. Myös opettajien erilainen suhtautuminen koko arviointityöhön aiheuttaa ongelmia.

Avoimien kysymyksien vastauksissa näkyy parhaiten se, että vastaajajoukko saattoi olla valmiiksi valikoitunutta eli suhtautui koulun kehittämiseen myönteisemmin kuin opettajat yleensä (kts. luku 7.2.2). Pääosin vastaukset nimittäin olivat tämän suuntaisia.

7.2 Tutkimusprosessi

7.2.1 Tutkimuksen teoreettinen tausta

Kvantitatiivinen tutkimus perustuu teoriaan. Tässä tutkimuksessa alusta alkaen törmättiin arvioinnin alan laajaan ja monimuotoiseen käsiteviidakkoon (vrt. Syrjäläinen 2002, 42), puhumattakaan oppivan organisaation ehkä vielä laajemmasta alueesta. Koulutuksen itsearviointi ja oppiva organisaatio on ensimmäistä tutkimusta tekevälle tutkijalle melkoisen haastava yhdistelmä.

Tutkimukseen kuuluvien käsitteiden rajaaminen ei siis ollut helppoa, puhumattakaan teoreettisten mallien valitsemisesta. Siksi rajaaminen oli tehtävä tehokkaasti: Oppivassa organisaatiossa päädyttiin Sengen malliin siksi, että se pystyy erottelemaan viisi selvää osa-aluetta, joiden varaan voitiin rakentaa kyselylomakkeen ensimmäinen osa. Itsearvioinnissa puolestaan päädyttiin Kolbin kokemuksellisen oppimisen kehään siksi, että se pystyi selventämään itsearviointiin kiinteästi liittyviä muita käsittei-

tä ja näiden välisiä yhteyksiä. Tutkimustulosten luotettavuuden varmistamiseksi käytetyt tutkimukset puolestaan olivat pääosin suomalaisia, koska tutkimuksen aihe on kiinteästi liitoksissa meidän koulujärjestelmäämme.

Tarkka rajaus helpotti tutkimuksen toteuttamista, mutta jätti samalla varmasti ulkopuolelle monia tärkeitä lähteitä. Jatkossa olisikin mielenkiintoista perehtyä tarkemmin myös muissa maissa tehtyihin koulujen arvioinnin uudistuksiin ja niistä tehtyihin tutkimuksiin. Suomessahan tämä osa-alue on vielä jäljempänä monia muita maita.

Tutkimuksessa yhdistettiin kuitenkin uudella tavalla kahta eri mallia toisiinsa ja opettajien kokemuksiin. Useassa koulun kehittämistä koskevassa tutkimuksessa sivutaan oppivaa organisaatiota ja puhutaan, että koulun pitäisi olla sellainen. Tässä tutkimuksessa on yritetty selvittää, millaisella oppivan organisaation tasolla koulut käytännössä ovat eli mitkä osa-alueet ovat kehittyneet. Myös Kolbin kokemuksellisen oppimisen kehää on sovellettu koulun itsearviointiin. Tutkimus pyrki osaltaan selventämään myös arvioinnin ja kehittämisen teoreettisten käsitteiden yhteyttä.

7.2.2 Tutkimusmenetelmä

Tulosten merkitsevyyttä ja luotettavuutta vähentää pieni otos. Aikaisemmin todettiinkin, että tulokset voidaan pätevästi yleistää ainoastaan Lahden kaupungin opettajiin. Otosta voi vääristää myös se, että tutkimukseen mukaan arvotusta kymmenestä ensimmäisestä koulusta viisi kieltäytyi, ja jouduttiin turvautumaan vara-arvontoihin. Voidaan olettaa, että kieltäytyneet koulut eivät ehkä ole tehneet oman toiminnan itsearviointia ja näin ollen mukaan valikoitui alun alkaen jo sellaisia kouluja, jotka suhtautuvat arviointiin myönteisesti. Toisaalta tutkimukseen valikoituneista kouluista kyselylomakkeen saattoivat täyttää lähinnä ne opettajat, jotka suhtautuvat koulun tekemään itsearviointiin kaikkein myönteisemmin. Toki mukana oli myös sellaisia vastauksia, joissa suhtautuminen oli varsin kriittistä.

Kyselylomakkeen ja mittarin etuja ja haittoja on käsitelty luvussa 5. Tässä tutkimuksessa oli varmasti puutteita mittarissa ja sen vuoksi voidaan pohtia myös tulosten luotettavuutta. Mittarin heikkoudet johtuvat siitä, että tutkijan tietämys teoreettisesta

taustasta ja metodologiasta lisääntyivät tutkimuksen edetessä vielä kyselylomakkeen analysoinnin jälkeenkin.

Likert –asteikon haittana oli pakkovalintaongelma ja se, että tutkija ei voinut varmistaa vastaajien ymmärrystä. Toisaalta tässä tutkimuksessa mittarin valinta puoltaa paikkaansa siksi, että tällä tavalla saatiin kerättyä monen koulun opettajilta suhteellisen paljon tietoa ja vastattua tutkimusongelmiin pääosin. Tosin aivan kaikkia osa-alueita ei tällä mittarilla saatu selvitettyä (muutos, yksilö ja organisaatio). Välimatkatasoisena käsitelty mittari mahdollisti myös tulosten analysoimisen tilasto-ohjelmalla eli siis korrelaatiokertoimien ja summamuuttujien muodostamisen sekä niiden sisäisen reliabiliteetin tutkimisen.

Saadut tulokset eivät kuitenkaan pysty selittämään, miksi vastaajat olivat sitä mieltä kuin olivat, ainoastaan kuvailemaan näitä kokemuksia. Vielä tarkempien tulosten saamiseksi olisi vastaajia pitänyt haastatella. Jatkotutkimuksissa olisikin hyvä tarkentaa, miten opettajat ymmärtävät koulun systeeminä ja mikä estää koulun sisäistä yhteistyötä. Myös opettajien mielipiteet kehittämisen ja arvioinnin välisestä yhteydestä ja suhtautumisesta muutokseen olisivat mielenkiintoisia tutkimuskohteita.

7.3 Itsearvioinnin opettajaan ja kouluorganisaatioon kohdistamat vaatimukset

Tämän tutkimuksen keskiössä nähtiin opettaja oman työnsä vaikuttajana. Tutkijan ajatuksissa siinteli ihanteellinen kuva siitä, että kouluorganisaatio muuttuu pelkästään kehittyvien opettajayksilöidensä kautta. Tutkimuksen aikana näkökulma on kuitenkin laajentunut ja mieleen on noussut ajatuksia siitä, että myös organisaation olisi rakenteellisesti tuettava tätä muutosta (kts. Fullan 1994).

Kuitenkin opettajayksilöiden harteille kasataan suuria odotuksia ammatillisesta kehittymisestä ja muuttuvan yhteiskunnan haasteisiin vastaamisesta: Seinän (1996) mukaan opettajilta vaaditaan uutta laaja-alaisempaa osaamista opettamisen lisäksi ja kykyä tehdä yhteistyötä. Koulun tasolla tämä tarkoittaa laajempaa kulttuurista muutosta, jolloin yksittäisestä osaamisesta siirrytään tiimiosaamiseen ja –oppimiseen. (Seinä 1996, 385.) Syrjäläinen (1994) puolestaan toteaa hallinnon hajauttamisen lisäävän suunnittelu- ja kehittämisvastuuta, koulun kehittämisen olisi oltava osa opettajan arkea. Tähän kuuluvat kiinteästi myös kiinnostuminen omasta työstä, jatkuva itsensä kouluttaminen, työskentely koko koulun yhteisten tavoitteiden suuntaisesti ja osallistu-

minen koulun profiilin nostamiseen. (Syrjäläinen 1994, 60.) Tämän muuttuvan opettajuuden myötä opettajan työ laajenee luokkahuoneesta koko koulua koskevaan kehittämiseen, aikuiskontaktit lisääntyvät, opettajan tietoisuus työhön liittyvistä valinnoista ja vaikuttamismahdollisuuksista lisääntyvät (Jauhiainen 1995, 184). Lisäksi opettajien on nähtävä arviointi kehittymisen välineenä ja kehitettävä omaa kritiikinsietokykyään sekä valmiuttaan muuttua (Jauhiainen 1995, 132). Opettajan täytyy myös olla selvillä koulun toiminnan kokonaisuudesta sekä oman toiminnan perusteista ja opettajan ajatteluun on kuuluttava edellisten lisäksi koulua ja yhteiskuntaa kehittävä näkökulma (Linnasaari 1998, 35).

Opettajuuteen on siis kasattu varsin mittava määrä vastuualueita koulun perustehtävän, eli opettamisen ja kasvattamisen lisäksi. Syrjäläisen (2002) tutkimuksen mukaan todellisuus ei olekaan aivan näin ihanteellinen. Massauudistusten, joihin myös arviointiuudistus kuuluu, mukanaan tuomat vaatimuksen ovat uuvuttaneet opettajat ja vieneet aikaa koulun todelliselta tehtävältä. Seurauksena on ollut se, että opettajat ovat alkaneet suhtautumaan kyynisesti koulun kehittämiseen sen sijaan, että olisivat innostuneet ammatillisen kasvun ja vaikuttamisen mahdollisuuksista.

Tämänkaltaiset kentällä työskentelevien opettajien kokemukset välittyvät hyvin Opettaja –lehden mielipidepalstan kirjoituksesta: "Jotain rajaa!", kaipaa opettaja, jonka työhön kuuluvat yhteiset vanhempainillat, suunnittelut, arvioinnit, puhelinkeskustelut sekä yksilöllisten opetussuunnitelmien laatimiset. Näiden päälle tulevat lisäksi koulun opetussuunnitelman kehittämiset, arvioinnit, muuntamiset ja vääntämiset sekä kokoukset, joissa "intomielinen opettajajoukko puurtaa laatuarvioinnin kimpussa". (Opettaja 41/2001, 14.) Myös Tiililä (2002) kirjoittaa kolumnissaan "Rehtorilla on visio" koulumaailmassa "jyllääväslää ilmiöstä", joka on tullut sinne muista julkisyhteisöistä. Nykyisin myös kouluissa suunnitellaan, kehitetään ja päätetään, laaditaan ohjeita, suolletaan suosituksia ja mietitään määräyksiä.

Syrjäläisen (2002, 94) mukaan edellisen kaltaiset kokemukset johtuvat siitä, että opettajan ammattikuva on ylilaajentunut. Enää ei riitä, että on opettaja ja kasvattaja, lisäksi on tunnettava lähes kaikkia muita tieteenaloja, kyettävä vastaamaan vaativiin filosofisiin kysymyksiin, nähtävä tulevaisuuteen ja analysoitava tätä päivää sekä tiedettävä myös menneisyydestä. Opettaja –lehden haastattelussa myös Inkeri Sava suhtautuu kriittisesti kehittämiseen, jolle ei näy loppua ja jossa vallitsee ahneuden dynamiikka. Kehittämistä perustellaan sillä, että sitä tehdään oppilaiden hyväksi vaikka

todellisuudessa opettajasta on tehty väline, joka toteuttaa talouselämän tai kulutusyhteiskunnan arvoja. (Koivisto 2002.)

Pelkkä muuttuva ja kehittyvä opettajayksilö ei siis riitä. Jos halutaan, että itsearviointi muuttuu kehittämiseksi ja muutokseksi, täytyy myös organisaation rakenteiden uudistua: opettajien lisääntyvä vastuu koulun käytännöstä ja suunnittelutyöstä vaatii muutosta koulun hierarkiassa ja koko koulujärjestelmässä (Carlgren 1999, 233-235). Opettajuuden muutosta tutkinut ja innolla ajanut Helakorpi (2001*) on tästä samaa mieltä. Hänenkin mukaansa koulun toimintakulttuurin muutostarvetta on pohdittu liian vähän. Koulutuksen rakenteita on kyllä uudistettu, mutta koulu ei silti ole vielä valmis, sillä hallinnon hajauttamisesta ja autonomiasta huolimatta muutosta ei näytä tapahtuvan. (Helakorpi 2001 *, 8.)

Koulun rakenteellisia uudistuksia varten tarvitaan rahaa. Syrjäläisen (2002,125) mukaan vetoaminen opettajuuden ammatilliseen kasvuun ei riitä kehittämisen perustaksi vaan lisääntyneestä työstä tarvitaan lisää taloudellisia korvauksia. Toinen vaatimus koskee lisäkoulutusta: kehittämisen ongelmana on se, että suurin osa opettajista on saanut koulutuksensa sidotummassa ja epäitsenäisemmässä opettajakulttuurissa kuin missä nyt toimitaan ja siksi tarvitaan täydennyskoulutusta opettajille ja työyhteisöille (Luukkainen 2000, 53).

OECD –maiden välisessä oppimistulosten vertailussa Suomi menestyi erinomaisesti. OAJ:n puheenjohtajan Erkki Kangasniemen (2001) mukaan tämän tuloksen takana ovat hyvin koulutetut, pätevät ja erittäin vastuuntuntoiset opettajat. Koulujen toiminnan kehittäminen ja arvioiminen voidaan varmasti laskea näiden opettajien harteille, mutta ei ilman lisäresursseja. Kuten Kangasniemi toteaa, on "aika kiittää opettajia tuloksekkaasta työstä". Kiitos koulumaailmassa näkyisi parhaiten lisääntyneenä aikana ja taloudellisina panostuksina.

LÄHTEET

Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Adelman, N. E., Walking-Eagle, K. P. 1997. Teachers, Time and School Reform. Teoksessa Andy Hargreaves (toim.). Rethinking Educational Change with Heart and Mind, 92-110.

Alasuutari, P. 1994. Kvantitatiivinen menetelmä. Teoksessa V. A. Niskanen (toim.). Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä., 114-129.

Albers Mohrman, S., Cohen, S. G., Mohrman, A. M Jr. 1997. Tiimiorganisaation suunnittelu ja rakentaminen tieto- ja palvelutoimintoihin. Alkuperäisteos: Designing Team-Based Organizations, New Forms for Knowledge Work. Suomentanut Pirkko Niinimäki. Helsinki: Oy Rastor Ab.

Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Juva: WSOY.

Annala, H. 1998. Arviointi koulun kehittämisen välineenä, indikaattorit koulun arvioinnissa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 99.

Brown, E. 2000. Senge, Peter M. (1990). The Fifth Discipline: The Art and Practice on the Learning, Reviewed by Eric Brown, Ohio University and Chillicothe City Schools. Education Review. http://www.ed.asu.edu/edrev/reviews/rev92.htm, 3.8.2002.

Carlgren, I. 1998. Vad händer med läraryrket idag? Teoksessa L. Svedberg & M. Zaar (toim.). Boken om pedagogerna., 236-260.

Czaja, R. & Blair, J. 1995. Designing Surveys. A Guide to Decisions and Procedures. Thousand Oaks, California: SAGE Publications Ltd.

Erätuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994. Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Floyd, J., Fowler, Jr., 1995. Improving survey questions. Design and evaluation. Applied Social Research Methods Series, Volume 38. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.

Foddy, W. 1996. Constructing Questions for Interviews and Questionnaires. Theory and Practice on Social Research. Cambridge: University Press.

Fullan, M. 1994. Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Alkuteos: Change Forces – Proping the Depeths of Educational Reform. Suomentanut Tapani Kananoja. Helsinki: Painatuskeskus.

Haapaniemi, T. 1996. Sosiaaliset kognitiot maailman jäsentäjinä. Teoksessa S. Keskinen (toim.). Yksilö ja työyhteisö muutoksessa., 15-28.

Haapaniemi, T. 1996. Attribuutiot käyttäytymisen kuvaajana. Teoksessa S. Keskinen (toim.). Yksilö ja työyhteisö muutoksessa., 29-37.

Hargreaves, A (toim.). 1997. Rethinking Educational Change with Heart and Mind. ASCD Yearbook. Alexandria, VA: ASCD, Association for Supervision and Curriculum Development.

Harris, A. & Hopkins, D. 2000. Introduction to Special Feature: Alternative Perspectives on School Improvement. School Leadership & Management. Feb2000, Vol 20 Issue 1, 9-14.

Heikkilä, T. 1998. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Oy Edita Ab.

Helakorpi, S. 1996. Koulun tiimityö. Hämeenlinnan ammatillinen opettajakorkeakoulu. Julkaisuja 107.

Helakorpi, S. 1998. Tiimihallinta. Hämeenlinnan ammatillinen opettajakorkeakoulu. Julkaisuja D:112.

Helakorpi, S. 2001. Innovatiivinen tiimi- ja verkostokoulu. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Helakorpi, S. 2001*. Laatutyön fokuksessa: Koulun toimintakulttuurin kehittäminen. http://www.htk.fi/Public/Helakorpi/artikkel.html, 6.8.2002.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 1. – 2. painos. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Hirsjärvi, S. 1997. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara. Tutki ja kirjoita., 117-168.

Hirsjärvi S. 1997. Aineiston hankinta, analyysi ja johtopäätökset. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara. Tutki ja kirjoita., 176-222.

Hopkins, D. 1992. Evaluation for school development. Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press.

Hopkins, D. & Ainscow, M. 1993. Making sense of school improvement: An interm account of the "Improving the quality of education for all" project. Cambridge Journal of Education. Nov93, Vol 23 Issue 3, 287-304.

Huttunen, J. 1981. Yleistämisen huomioon ottaminen tutkimuksen suunnittelussa. Teoksessa J. Kari & J. Huttunen. Johdatus kasvatuksen ongelmien tutkimukseen., 115-130.

Huttunen, J. 1994. Kasvatustieteellinen tutkimus. Teoksessa V. A. Niskanen (toim.). Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä., 130-153.

Hämäläinen, K. 1986. Koulun johtaja ja koulun kehittyminen. Jyväskylä: Gummerus Oy.

Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino OY.

Itsearviointi –menetelmiä ja välineitä koulujen ja oppilaitosten avuksi. Opetushallituksen WWW –sivut. http://www.edu.fi/itsearviointi/suomi/index.html, 6.8.2002.

Issakainen, A-M. 1995. Lääninhallituksen rooli koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnissa –miten tukea oppilaitosten itsearviointia? Teoksessa H. Jokinen & M-L Stenström (toim.). Oppilaitokset puntarissa, kokemuksia ja pohdintoja oppilaitosten itsearvioinnista., 1-3.

Jakku-Sihvonen, Ritva. 1995. Education Evaluation Strategias. Teoksessa Y. Yrjönsuuri (toim.). Evaluating Education in Finland., 1-15.

Jakku-Sihvonen, R. & Rajanen, J. 2002. Koulutuksen ohjausjärjestelmän kehittäminen ajankohtaista. Kasvatus 3, 302-314.

Jauhiainen, P. 1995. Opetussuunnitelmatyö koulussa. Muuttuuko yläasteen opettajan työ ja ammattikuva?. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 154.

Jokinen, H. & Stenström M-L. 1995. Oppilaitokset puntarissa, kokemuksia ja pohdintoja oppilaitosten itsearvioinnista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Jokinen, H. 1995. Itsearviointi koulun kehittämisen välineenä. Teoksessa H. Jokinen & M-L Stenström. Oppilaitokset puntarissa, kokemuksia ja pohdintoja oppilaitosten itsearvioinnista., 15-23.

Kangasniemi, E. 2001. Aika kiittää opettajia tuloksekkaasta työstä. Opettaja 51-52, 13.

Kari, J. & Huttunen, J. 1981. Johdatus kasvatuksen ongelmien tutkimiseen. Helsinki: Otava.

Keskinen, S. (toim.) 1996. Yksilö ja työyhteisö muutoksessa. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Turku: Painosalama Oy.

Kilpinen, B., Salmio, K., Vainio, L. & Vanne, A. (toim.) 1995. Itsearvioinnin teoriaa ja käytäntöä. Opetushallitus, Arviointi 1/95. Helsinki: Yliopistopaino.

Kolb, D. A. 1984. Experiential learning. Experience as The Source of Learning and Development. New Jersey: Engelwood Cliffs, Prentice Hall PTR.

Koivisto, P. 2002. Kehittämisen kierteessä unohtuu ihminen. Opettaja 16, 18-20.

Koululait perusteluineen. Lait, asetukset, lainsäädännön perustelut ja sivistysvaliokunnan mietintö. Opetushallitus. Moniste 1/1999. Helsinki: Oy Edita Ab.

Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Opetushallitus, arviointi 9/95. Helsinki: Yliopistopano.

Kunnallisen työmarkkinalaitoksen WWW –sivut. http://www.kuntatyonantajat.fi/users/106/848.cfm, 29.7.2002.

Kärkkäinen, M. 1999. Teams as Breakers of Traditional Work Practices. A Longitudinal Study of Planning and Implemanting Curriculum Units in Elementary School Teacher Teams. University of Helsinki. Department of Education. Reserch Bulletin 100.

Kääriäinen, H., Laaksonen, P., Wiegand, E. 1990. Tutkiva ja muuttuva koulu. 3., uusittu painos. WSOY: Helsinki.

Laukkanen, R. & Stenvall, K. (toim.). 1996. Arviointi ja koulutus tiedepolitiikassa. Tampereen yliopisto. Hallintotieteen laitos. Julkaisuja A 9.

Laukkanen, R. 1996. Evaluaatiokulttuuri. Mahdollisuuksia ja uhkia. Teoksessa R. Laukkanen & K. Stenvall (toim.). Arviointi ja koulutus tiedepolitiikassa., 11-33.

Lehtinen, T. & Niskanen, V. A. 1997. Johdatus tilastolliseen kuvaukseen ihmistieteissä. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 61.

Lindroos-Himberg, K. 1995. Mitä on laatu? Teoksessa K. Salmio & K. Lindroos-Himberg. Askelia yleissivistävän koulutuksen arviointiin., 58-63.

Linnasaari, H. 1998. Yksin vai yhdessä, opetustaan ja kouluaan kehittämään valikoituva opettaja. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 189.

Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen selvitys 15, loppuraportti. Helsinki: Hakapaino.

Lyytinen, H. K. 1995. Johdatus oppilaitoskohtaiseen arviointiin. Teoksessa B. Kilpinen, K. Salmio, L. Vainio. & A. Vanne (toim.). Itsearvioinnin teoriaa ja käytäntöä., 37-56.

Metsämuuronen, J. 2000. SPSS aloittelevan tutkijan käytössä. Metodologia –sarja 5. Viro, Võru: Jaabes OÛ.

Moilanen, R. 1996. Oppiva organisaatio –tausta ja käsitteistö. Jyväskylän yliopisto. Taloustieteiden laitos. Julkaisuja 100.

Moilanen, R. 2001. Oppivan organisaation mahdollisuudet. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Moilanen, R. 2002. Peter Senge puolustaa luontoa ja luonnollista oppimista. Aikuiskasvatus 1, 4-10.

Nevo, D. 2001. School Evaluation: internal or external? Sudies in Educational Evaluation 27, 95-106.

Nikkanen, P. & Lyytinen, H. K. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Nikki, M-L. 2001. Rehtori tietää, taitaa...3. painos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Niskanen, V. A. (toim.) 1994. Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 30.

Nissilä, M-L. 2001. Opetusministeriöltä aikaa vuoden 2002 loppuun, paikallinen arviointi hoidettava kuntoon. Opettaja 17, 8-10.

Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1997. Tutkimusaineiston analyysi. Porvoo: WSOY.

Opettaja 41/2001. Vuokko Juurikkala: Jotain rajaa. Keskustelua –palsta, 14.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.

Piirainen, I. 1996. Henkilöstöpalaute oppilaitoksen sisäisen kehittämisen apuna. Acta universitatis Tamperensis. Ser A vol. 488.

Pirhonen, E-R. & Salo, R. 1999. Opetustoimen säännökset ja niiden soveltaminen. Helsinki: Kuntaliiton painatuskeskus.

Pynnönen, M-L. & Tuominen, S. (toim.) 1997. Kasvatustyö puntarissa. Opettajat ja opettajankouluttajat tarkastelevat uudistuvaa toimintaansa. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetusmonisteita B5.

Raivola, R. & Lehtisalo, L. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000 –luvulle. 1. painos. Juva: WSOY.

Raivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen. Juva: WS Bookwell OY.

Rajanen, J. 2000. Selvitys koulutuksen paikallisen tason arvioinnista. Opetushallitus, arviointi 11/2000. Helsinki: Yliopistopaino.

Ruohotie, P. & Honka, J. (toim.) 1997. Osaamisen kehittäminen organisaatiossa. Saarijärvi: Saarijärvi Offset Oy.

Ruohotie, P. 1997. Kokemus on paras opettaja –jos vain otamme oppia siitä. Teoksessa P. Ruohotie & J. Honka. (toim.). Osaamisen kehittäminen organisaatiossa., 43-70.

Räsänen, A. 1995. Itsearvioinnin käsite ja luonne. Teoksessa B. Kilpinen, K. Salmio, L. Vainio & A. Vanne (toim.). Itsearvioinnin teoriaa ja käytäntöä., 7-11.

Räsänen, A. & Vainio, L. 1996. Etsi laatu itsestäsi –itsearviointikäytäntöjä. Opetushallitus, arviointi 12/96. Helsinki: Yliopistopaino.

Salmio, K. & Lindroos-Himberg, K. 1995. Askelia yleissivistävän koulutuksen arviointiin. Opetushallitus, arviointi 2/1995. Helsinki: Yliopistopaino.

Sarala, U. 1988. Kohti oppivaa organisaatiota, aikuiskoulutus organisaatiossa. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Sarala, U. & Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. 3. painos. Tampere: Tammer-Paino.

Scheerens, J., van Almesvoort, H.W.C, G. & Donoughue, C. 1999. Aspects of the organizational and political context of school evaluation in four European countries. Studies in Educational Evaluation 25, 79-108.

Seinä, S. 1996. Kehittämishanke työyhteisössä. Tutkimushanke kouluorganisaatiossa tapahtuneesta 2 –vuotisesta kehittämishankkeesta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 167.

Senge, P. 1990. The Fifth Discipline. The Art and Practice of The Learning Organization. New York: Currency Doupleday.

Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R. B., Smith, B, J. 1994. The Fifth Discipline Fieldbook. Strategies and Tools for Building a Learning Organization. New York: Doubleday.

Senge, P. 1996. The Ecology of Leadership by Peter M. Senge. Leader to Leader, No. 2, 1-5.

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., Kleiner, A. 2000. A Fifth Discipline Resource. Schools that learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents and Everyone Who Cares About Education. London: Nicholas Brealey Publishing.

Soininen, M. 1994. Kasvatustieteellisen evaluaation perusteet. Turun yliopisto. Täydennyskoulutuslaitos. 2. painos. Turku: Painosalama Oy.

Stenvall, K. 1996. Arviointipolitiikat ja sivistysstrategiat. Teoksessa R. Laukkanen & K. Stenvall (toim.). Arviointi ja koulutus tiedepolitiikassa., 1-8.

Syrjäläinen, E. 1994. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ja koulukulttuurin muutos. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 134.

Syrjäläinen, E. 1997. Arvioinnin avulla laatua kouluihin, markkinahumua vai koulu-realismia. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisuja 11.

Syrjäläinen, E. 1997*. Elämää koulukohtaisten opetussuunnitelmien aikaan. Teoksessa M-L Pynnönen & S. Tuominen (toim.). Kasvatustyö puntarissa, opettajat ja opettajankouluttajat tarkastelevat uudistuvaa toimintaansa., 43-53.

Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisuja A 25.

Svedberg, L. & Zaar, M. (toim.) 1998. Boken om pedagogerna. 4. painos. Falköping: Elanders Gummessons.

Takala, S. 1995. Arviointikulttuurin kehittäminen. Teoksessa K. Salmio & K. Lindroos-Himberg. Askelia yleissivistävän koulutuksen arviointiin., 6-17.

Their, S. 1994. Pedagoginen johtaminen. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Tiililä, U. 2002. Rehtorilla on visio. Etelä-Suomen Sanomat 30.6.2002., 14.

Torres, R. T., Hallie, P. S. & Piontek, M. E. 1996. Evaluation Strategies for Communicating and Reporting. Enhancing Learning in Organizations. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.

Tuutti, H. 1995. Tuottavuus ja tuloksellisuus työyhteisössä. Teoksessa H. Jokinen & M-L Stenström (toim.). Oppilaitokset puntarissa, kokemuksia ja pohdintoja oppilaitosten itsearvioinnista., 33-40.

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

Vanhalakka-Ruoho, M. 1999. Kohti yhteistä oppimista. Kannanottoja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Selosteita 74.

Vaherva, T. 1995. Arviointi henkilöstön kehittämisessä. Teoksessa H. Jokinen & M-L. Stenström (toim.). Oppilaitokset puntarissa, kokemuksia ja pohdintoja oppilaitosten itsearvioinnista., 5-14.

Vaherva, T. 2001. Koulun pitäisi olla oppiva organisaatio –miten rehtori saa sen oppimaan?. Teoksessa M-L. Nikki (toim.). Rehtori tietää taitaa…, 40-46.

Vainio, L. 1995. Itsearviointi johtamisen näkökulmasta. Teoksessa B. Kilpinen, K. Salmio, L. Vainio & A. Vanne (toim.). Itsearvioinnin teoriaa ja käytäntöä., 29-36.

Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin., 100-112.

Varila, J. 1999. Oppiva organisaatio –ideologiasta kehittämisen työkaluksi. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.). Kohti yhteistä oppimista, kannanottoja koulun kehittämiseen., 7-30.

Vuorenmaa, M. 2001. Ikkunoita arvioinnin tuolle puolen. Uusia avauksia suomalaiseen koulutusta koskevaan evaluaatiokeskusteluun. Jyväskylä. Sudies in Education. Psychology and Social Research 176.

Yrjönsuuri, Y. 1995. Evaluating Education in Finland. National Board of Education. Helsinki: Hakapaino Oy.

Ängeslevä, M. 2001. Suomi kärjessä kouluosaamisen olympialaisissa. Opettaja 51-52, 8-9.

Elina Rissanen
Survontie 38 C20
40520 Jyväskylä
044-5425126
elirissa@st.jyu.fi

SAATEKIRJE

20.3.2002

HYVÄT OPETTAJAT

Opiskelen luokanopettajaksi Jyväskylän yliopistossa ja teen parhaillaan opintojeni pro gradu –työtä. Tutkimuksessani selvitän luokanopettajien kokemuksia koulujen tekemästä oman toimintansa arvioinnista. Taustalla on näkemys oppivasta organisaatiosta. Asia on ajankohtainen sekä kouluille että opettajille ja siksi sen tutkiminen on tärkeää.

Tutkimusaineistoni kerään kyselylomakkeella kymmenestä lahtelaisesta koulusta, jotka olen valinnut arpomalla. Olen anonut ja saanut luvan tutkimukseni tekemiseen koulutusjohtaja Juhani Tommolalta. Pyydän, että autatte minua tutkimuksessani täyttämällä oheisen kyselylomakkeen huolellisesti. Vastaukset käsitellään nimettöminä ja luottamuksellisesti.

Palauttakaa täytetty kyselylomake minulle viimeistään 5.4.2002 mennessä. Jokaiselle koululle on toimitettu yksi yhteinen palautuskuori, jonka postimaksu on maksettu.

Kaikissa tutkimukseen liittyvissä asioissa voitte ottaa yhteyttä minuun tai professori Jouko Kariin (puh. 014-2601790), joka ohjaa pro gradu –työtäni. Tutkimukseni valmistuu elo-syyskuussa 2002, jonka jälkeen vastaukset ovat luettavissa Jyväskylän yliopiston kirjaston internet –sivuilta tutkijapankista.

Kiitos tutkimuksen avustamisesta!

Elina Rissanen

(jatkuu)

1. Vastaa kysymyksiin rastittamalla oikea vaihtoehto.

   a.)Sukupuoli nainen____ mies____

   b.)Olen toiminut opettajana alle 5v____ 5-10v____ yli 10v___

   c.)Tässä koulussa olen työskennellyt

   alle vuoden____ 1-5v____ 5-10v____ yli 10v____

2. Alla on väittämiä, jotka koskevat työyhteisöäsi ja omaa työtäsi. Arvioi rehellisesti seuraavalla asteikolla, missä määrin olet niistä samaa mieltä. 1=täysin eri mieltä, 2=eri mieltä, 3=vaikea sanoa, 4=samaa mieltä 5=täysin samaa mieltä

1. Koulussamme kaikki opettajat voivat osallistua päätöksentekoon.	1	2	3	4	5
2. Opettajilla on selvä kuva siitä, mikä on meidän koulumme yhteinen päämäärä.	1	2	3	4	5
3. Teemme yhdessä havaintoja koulumme toiminnasta.	1	2	3	4	5
4. Opettajat koulussamme hyödyntävät toistensa erityisosaamista.	1	2	3	4	5
5. Tiedämme koulumme vahvat puolet.	1	2	3	4	5
6. Olemme keskustelleet yhdessä siitä, mitä asioita pidämme koulussamme tärkeinä.	1	2	3	4	5
7. Työyhteisömme kannustaa yksittäistä opettajaa kehittämään itseään.	1	2	3	4	5
8. Kehitämme koulumme toiminnan osa-alueita tiimityönä.	1	2	3	4	5
9. Kaikkien työyhteisön jäsenten mielipiteet otetaan huomioon päätöksiä tehdessä.	1	2	3	4	5
10. Tiedän täsmälleen, mitkä tehtävät koulussamme ovat minun vastuullani.	1	2	3	4	5
11. Saan työstäni ammatillista palautetta toisilta opettajilta.	1	2	3	4	5
12. Työyhteisössämme ymmärretään erilaisia mielipiteitä.	1	2	3	4	5
13. Pohdimme käytännöllisiä keinoja, joiden avulla voimme päästä lähemmäksi koulun tavoitteita.	1	2	3	4	5
14. Suunnittelen opetustani yhdessä muiden opettajien kanssa.	1	2	3	4	5
15. Työni koulussa on tärkeä osa koko koulun toimintaa.	1	2	3	4	5
16. Koulussamme on yhteisesti sovittu arvoperusta.	1	2	3	4	5
17. Voin keskustella vaikeista tilanteista muiden opettajien kanssa.	1	2	3	4	5
18. Koulussamme asetetaan yhteisiä tavoitteita oppimiselle.	1	2	3	4	5

(jatkuu)

19. Olemme kehittäneet koulumme päätöksentekotapoja.	1	2	3	4	5
20. Työyhteisömme työtapojen uudistaminen on tarpeellista.	1	2	3	4	5
21. Opettajien välinen tehtävänjako on koulussamme toimiva.	1	2	3	4	5
22. Opetussuunnitelman yhteinen kehittäminen on tärkeä osa opettajan työtä.	1	2	3	4	5
23. Haluan osallistua koulumme päätöksentekoon.	1	2	3	4	5
24. Koulun toiminnan yhteinen arviointi on parantanut omia arviointitaitojani	1	2	3	4	5
25. Opettajan työ on ryhmätyötä.	1	2	3	4	5
26. En pidä tarpeellisena omien työtapojeni muuttamista.	1	2	3	4	5
27. Tiimityöllä ei ole vaikutusta omaan työhöni.	1	2	3	4	5
28. Koulun toiminnan säännöllinen arviointi on tarpeellista.	1	2	3	4	5
29. Haluan kehittää omaa työtäni.	1	2	3	4	5
30. Mielestäni koulun yhteiset kasvatustavoitteet ovat tarpeellisia.	1	2	3	4	5
31. Työni on pääosin itsenäistä.	1	2	3	4	5
32. Koulumme suunnitelmat eivät toteudu käytännössä.	1	2	3	4	5
33. Koulun yhteiset oppimistavoitteet ovat tärkeitä.	1	2	3	4	5
34. Mielestäni olen jo saavuttanut kaikki opettajan työssä tarpeelliset taidot.	1	2	3	4	5
35. Mielipiteilläni on merkitystä koulumme tulevaisuudelle.	1	2	3	4	5
36. Koulumme toiminnan taustalla vaikuttavien arvojen pohtiminen on tärkeää.	1	2	3	4	5
37. Koulutyön jatkuva uudistaminen vie liikaa aikaa opetus- ja kasvatustyöltä.	1	2	3	4	5
38. Koulumme toiminnan arviointi on muuttanut omaa opetustyötäni.	1	2	3	4	5
39. Pidän haasteista, joita koulun toiminnan yhteinen kehittäminen tarjoaa.	1	2	3	4	5
40. On tärkeää, että koulullamme on yhteinen päämäärä.	1	2	3	4	5
41. Mielestäni en voi vaikuttaa tarpeeksi koulumme yhteisiin asioihin.	1	2	3	4	5
42. Haluan saada vertailutietoa oman opetukseni tuloksista.	1	2	3	4	5
43. Toimin mielelläni erilaisissa uusissa työtehtävissä koulussani.	1	2	3	4	5
44. Koulun on pystyttävä vastaamaan ympäröivän yhteiskunnan muutoksiin.	1	2	3	4	5
45. Haluan oppia työssäni jatkuvasti uusia asioita.	1	2	3	4	5
46. Arviointitoiminnan uudet haasteet tuntuvat ylivoimaisilta minulle.	1	2	3	4	5

(jatkuu)

47. Koulun toiminnan arvioinnista on hyötyä omassa käytännön työssäni.	1	2	3	4	5
48. Muutokset koulun toiminnassa tapahtuvat opettajien ehdoilla.	1	2	3	4	5
49. Työyhteisölläni on riittävät valmiudet sisäiseen kehittämiseen.	1	2	3	4	5
50. Työni itsessään antaa minulle riittävästi tietoa työskentelyni tuloksista, joten yhteinen arviointi ei ole tarpeellista.	1	2	3	4	5

3. Vastaa kysymyksiin koulusi tekemästä oman toimintansa arvioinnista omien kokemustesi perusteella. Tarvittaessa voit jatkaa kääntöpuolelle.

1. Miten koulusi tekemä itsearviointi on vaikuttanut omaan työhösi?

---

2. Mitä käytännön ongelmia tai etuja näet koulusi tekemässä itsearvioinnissa?

---

3. Millaisena koet yksittäisen opettajan vaikutusmahdollisuudet koulun toiminnan kehittämisessä?

LIITE 2. Summamuuttujien jaottelu.

OPPIVA ORGANISAATIO

Systeemiajattelu (4 kpl)

1. Koulussamme kaikki opettajat voivat osallistua päätöksentekoon.
9. Kaikkien työyhteisön jäsenten mielipiteet otetaan huomioon päätöksiä tehdessä.
10. Tiedän täsmälleen, mitkä tehtävät koulussa ovat minun vastuullani.
15. Työni koulussa on tärkeä osa koko koulun toimintaa.

Henkilökohtainen osaaminen/yksilön pätevyys (3 kpl)

2. Opettajilla on selvä kuva siitä, mikä on meidän koulumme yhteinen päämäärä.
4. Opettajat koulussamme hyödyntävät toistensa erityisosaamista.
7. Työyhteisömme kannustaa yksittäistä opettajaa kehittämään itseään.

Ajattelumallit (4 kpl)

6. Olemme keskustelleet yhdessä siitä, mitä asioita pidämme koulussamme tärkeinä.
11. Saan työstäni ammatillista palautetta toisilta opettajilta.
12. Työyhteisössämme ymmärretään erilaisia mielipiteitä.
19. Olemme kehittäneet koulumme päätöksentekotapoja.

Jaettu visio (4 kpl)

5. Tiedämme koulumme vahvat puolet.
13. Pohdimme käytännöllisiä keinoja, joiden avulla voimme päästä lähemmäksi koulun tavoitteita.
16. Koulussamme on yhteisesti sovittu arvoperusta.
18. Koulussamme asetetaan yhteisiä tavoitteita oppimiselle.

Ryhmäoppiminen (4 kpl)

3. Teemme yhdessä havaintoja koulumme toiminnasta.
8. Kehitämme koulumme toiminnan osa-alueita tiimityönä.
14. Suunnittelen opetustani yhdessä muiden opettajien kanssa.
17. Voin keskustella vaikeista tilanteista muiden opettajien kanssa

(jatkuu)

OPETTAJIEN KOKEMUKSET KOULUN TEKEMÄSTÄ ITSEARVIOINNISTA

Arviointi (6 kpl)

24. Koulun toiminnan yhteinen arviointi on parantanut omia arviointitaitojani.
28. Koulun toiminnan säännöllinen arviointi on tarpeellista.
38. Koulumme toiminnan arviointi on muuttanut omaa opetustyötäni.
46. Arviointitoiminnan uudet haasteet tuntuvat ylivoimaisilta minulle.
47. Koulun toiminnan arvioinnista on hyötyä omassa käytännön työssäni.
50. Työni itsessään antaa minulle riittävästi tietoa työskentelyni tuloksista, joten yhteinen arviointi ei ole tarpeellista.

Kehittäminen (7 kpl)

22. Opetussuunnitelman yhteinen kehittäminen on tärkeä osa opettajan työtä.
30. Mielestäni koulun yhteiset kasvatustavoitteet ovat tarpeellisia.
32. Koulumme suunnitelmat eivät toteudu käytännössä.
33. Koulun yhteiset oppimistavoitteet ovat tärkeitä.
36. Koulumme toiminnan taustalla vaikuttavien arvojen pohtiminen on tärkeää.
40. On tärkeää, että koulullamme on yhteinen päämäärä.
49. Työyhteisölläni on riittävät valmiudet yhteiseen kehittämiseen.

Yksilön muutos (7 kpl)

26. En pidä tarpeellisena omien työtapojeni muuttamista.
29. Haluan kehittää omaa työtäni.
34. Mielestäni olen jo saavuttanut kaikki opettajan työssä tarpeelliset taidot.
39. Pidän haasteista, joita koulun toiminnan yhteinen kehittäminen tarjoaa.
42. Haluan saada vertailutietoa oman opetukseni tuloksista.
43. Toimin mielelläni erilaisissa uusissa työtehtävissä koulussani.
45. Haluan oppia työssäni jatkuvasti uusia asioita.

Organisaation muutos (4 kpl)

20. Työyhteisömme työtapojen uudistaminen on tarpeellista.
37. Koulutyön jatkuva uudistaminen vie liikaa aikaa opetus- ja kasvatustyöltä.

(jatkuu)

44. Koulun on pystyttävä vastaamaan ympäröivän yhteiskunnan muutoksiin.
48. Muutokset koulun toiminnassa tapahtuvat opettajan ehdoilla.

Vaikuttaminen (3 kpl)

23. Haluan osallista koulumme päätöksentekoon.
35. Mielipiteilläni on merkitystä koulumme tulevaisuudelle.
41. Mielestäni en voi vaikuttaa tarpeeksi koulumme yhteisiin asioihin. (käännetty)

Tiimioppiminen (3 kpl)

21. Opettajien välinen tehtävänjako on koulussamme toimiva.
25. Opettajan työ on ryhmätyötä.
27. Tiimityöllä ei ole vaikutusta omaan työhöni. (käännetty)
31. Työni on pääosin itsenäistä. (käännetty)

LIITE 3. Faktorianalyysin ja teoriataustan perusteella muodostettujen summamuuttujien vertailu

Taulukko 7. Faktorianalyysi

Faktori	Oppiva organisaatio	Opettajien kokemukset	Faktoreiden selitysprosentit
Faktori 1	3,4,5,11,17.	35	19,015
Faktori 2		23,24,29,39,43,45,46, 47	11,231
Faktori 3		30,33,36,40,44	7,030
Faktori 4	16	38	4,993
Faktori 5	14,15	25,31	4,541
Faktori 6	10	26,27,34	3,385
Faktori 7	12	20,22,49	3,083
Faktori 8	8	37,42	2,726
Faktori 9	2	28,50	2,492
Faktori 10	1,9	41,48	2,239
Faktori 11	6,7,13,18,19	21,32	2,058
			yht. 62,791

LIITE 4. Faktorianalyysin ja summamuuttujien yhtäläisyydet

Taulukko 8. Summamuuttujat ja faktorianalyysi

Summamuuttuja	Kysymys	Faktori
Systeemiajattelu	1	10
	9	10
	10	6
	15	5
Henkilökohtainen osaaminen / yksilön pätevyys	2	9
	4	1
	7	11
Ajattelumallit	6	11
	11	1
	12	7
	19	11
Jaettu visio	5	1
	13	11
	16	4
	18	11
Ryhmäoppiminen	3	1
	8	8
	14	5
	17	1
Arviointi	24	2
	28	9
	38	4
	46	2
	47	2
	50	9

(jatkuu)

Kehittäminen	22	7
	30	3
	32	11
	33	3
	36	3
	40	3
	49	7
Muutos, yksilö	26	6
	29	2
	34	6
	39	2
	42	8
	43	2
	45	2
Muutos, organisaatio	20	7
	37	8
	44	3
	48	10
Vaikuttaminen	23	2
	35	1
	41	10
Tiimioppiminen	21	11
	25	5
	27	6
	31	5