

OPETTAJAN ATTRIBUUTIOT OPETUSSUUNNITELMAN TOTEUTTAMISESSA

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
Psykologian laitos
PL 35
40351 Jyväskylä

Anssi Hietanen
Psykologian laitos
Jyväskylän yliopisto
Pro gradu -tutkielma
Heinäkuu 2001

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Psykologian laitos

HIETANEN, ANSSI: Opettajan attribuutiot opetussuunnitelman toteuttamisessa

Ohjaaja: Professori Isto Ruoppila

Psykologian pro gradu -tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Psykologian laitos

Heinäkuu 2001

66 sivua

Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa opettajien näkemyksiä opetussuunnitelman toteutumiseen liittyvistä tekijöistä. Pyrkimyksenä oli selvittää niitä syytekijöitä eli attribuutioita, jotka opettajien mielestä johtavat opetussuunnitelman toteutumiseen tai siihen, ettei opetussuunnitelma toteudu.

Aineisto koottiin eläytymismenetelmää käyttäen Vaajakummun koulun opettajilta, jotka kirjoittivat kehyskertomuksen mukaan kaksi eri tarinaa opetussuunnitelman toteutumiseen ja toteutumattomuuteen liittyvistä mahdollisista syistä.

Opettajien vastaukset sijoitettiin Weinerin (1986) attribuutioteorian mukaisiin jatkumoihin sijainnin, pysyvyyden ja kontrolloitavuuden suhteen. Opetussuunnitelmien toteuttamiseen liittyvät attribuutiot nähtiin melko vahvasti ulkoisiksi, muuttuviksi ja kontrolloitaviksi. Opettajat tuottivat yhtä paljon attribuutioita opetussuunnitelman toteutumiselle kuin opetussuunnitelman epäonnistumiselle.

Suoriutumisen mukaan luokiteltuna aineistosta löytyivät Weinerin (1986) teorian mukaiset luokat kyvyt, ponnistelu, tehtävän vaikeustaso ja sattuma. Näiden neljän luokan lisäksi aineistosta oli löydettävissä kolme muuta suoriutumiseen liittyvää kausaaliteettia, jotka nimettiin yhteistyöksi, mielentilaksi ja olosuhteiksi.

Opetussuunnitelman toteuttamisessa tärkeiksi tekijöiksi nousevat hyvät koulun puitteet resurssineen ja sopivine oppilasmäärineen, opettajien yhteistyö toimivissa tiimeissä, huolellinen suunnittelu sekä joustava opetussuunnitelma.

Avainsanat: attribuutio, motivaatio, opettaja, opetussuunnitelma

SISÄLTÖ

1.	JOHDANTO	4
2.	ATTRIBUUTIOT TOIMINNAN SELITTÄJINÄ	5
2.1.	Attribuutioteorian sovellusalueet	5
2.2.	Attribuutioiden kolme jatkumoa	7
2.3.	Attribuutioulottuvuuksien yhdistelmät	9
2.4.	Suoriutumismotivaatioon liittyvä attribuutioluokitus	10
2.5.	Attribuutioteoria tekstin tulkinnassa	12
3.	OPETTAJA OPETUSSUUNNITELMAN TOTEUTTAJANA	16
3.1.	Opetussuunnitelmatyön vaatimukset	16
3.2.	Opettajien työn tutkimus	19
3.3.	Opetussuunnitelma opettajan työvälineenä	21
3.4.	Opetussuunnitelman toteutumisen tasot	22
4.	OPETUSSUUNNITELMAN EHEYTTÄMINEN	25
4.1.	Lähtökohdat eheytykselle	25
4.2.	Vaajakummun ala-asteen opetussuunnitelman laadinta	29
4.3.	Koulun opetussuunnitelman determinantit	31
5.	TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA ONGELMAT	34
6.	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	35
6.1.	Tutkimusaineisto ja tutkimusmenetelmät	35
6.2.	Tutkimusaineiston käsittely	36
7.	TULOKSET	37
7.1.	Opetussuunnitelman toteutumiseen liittyvät attribuutiot	37
7.1.1.	Attribuutioiden sijainti	38
7.1.2.	Attribuutioiden pysyvyys	39
7.1.3.	Attribuutioiden kontrolloitavuus	40
7.1.4.	Toteutumiseen liittyvät attribuutioyhdistelmät	41
7.2.	Opetussuunnitelman toteutumiseen liittyvät attribuutioiden suoritusluokitukset	42
7.2.1.	Kyvyt	44
7.2.3.	Tehtävän vaikeustaso	45
7.2.4.	Sattuma	46
7.2.5.	Yhteistyö	47
7.2.6.	Mielentila	48
7.2.7.	Olosuhteet	49
7.3.	Tarinoita opetussuunnitelmista	49
8.	DISKUSSIO	52
	LÄHTEET	60
	LIITTEET	66

1. JOHDANTO

Opetussuunnitelmatutkimus on Suomessa useimmiten suuntautunut sen sisällön tutkimiseen, jolloin tutkimuksen antama tieto on jäänyt suppealle tutkijajoukolle. Opetussuunnitelman ja sen toteuttajan, opettajan, välistä suhdetta on tutkittu huomattavan vähän; miten opettaja suhtautuu opetussuunnitelmaan ja millaisia mahdollisuuksia tai uhkia opettaja näkee opetussuunnitelman toteuttamiselle työssään.

Opetussuunnitelma on perinteisesti annettu ylhäältä kouluhallinnon kautta, jolloin opettajan suhde opetussuunnitelmaan ja sen toteuttamiseen on saattanut jäädä irralliseksi. Opettajan mahdollisuudet opetussuunnitelman sisältöjen ja oman työnsä reunaehtojen suunnittelemiseen paranivat huomattavasti 1990-luvun puolivälistä lähtien. Kaikki peruskoulut siirtyivät vuonna 1994 koulukohtaisen opetussuunnitelman laadintaan ja toteuttamiseen. Jo lukuvuoden 1993-1994 aikana muutamilla peruskouluilla oli mahdollisuus ns. akvaariokokeiluna suunnitella ja toteuttaa koulun omaa opetussuunnitelmaa. Tutkimuskohteenani ollut Jyväskylän maalaiskunnassa toimiva Vaajakummun ala-aste oli yksi kokeiluun osallistuneista kouluista, jossa opetussuunnittelutyöstä valtaosan toteuttivat koulun opettajat.

Koulun oman opetussuunnitelman suunnittelijana ja toteuttajana on opettaja. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, mitkä tekijät motivoivat opettajia opetussuunnitelman toteuttamiseen ja mitkä nähdään opetussuunnitelman toteutumisen esteiksi.

2. ATTRIBUUTIOT TOIMINNAN SELITTÄJINÄ

2.1. Attribuutioteorian sovellusalueet

Attribuutioteoria korostaa ihmisen tekemiä tulkintoja tietyistä tapahtumista ja toiminnoista. Kokeellisen sosiaalipsykologian piirissä kehitelty attribuutioteoria tutkii niitä olettamuksia, joita henkilöillä on toiminnan, menestymisen ja epäonnistumisen syistä (Miettinen 1990, 141). Attribuutioteoriaa käytetään tulkittaessa henkilön antamia syitä arkipäivän tapahtumille, miten hän prosessoii syitä ja niihin liittyvää motivaatiotaan kognitiivisesti. Toiminnan selittämisessä on siis oleellista yksilön oma tulkinta toiminnalleen. Darley ja Fazio (1980) kuvaavat attribuutioteoriaa henkilön kokemuksista johdetuksi implisiittiseksi persoonallisuusteoriaksi.

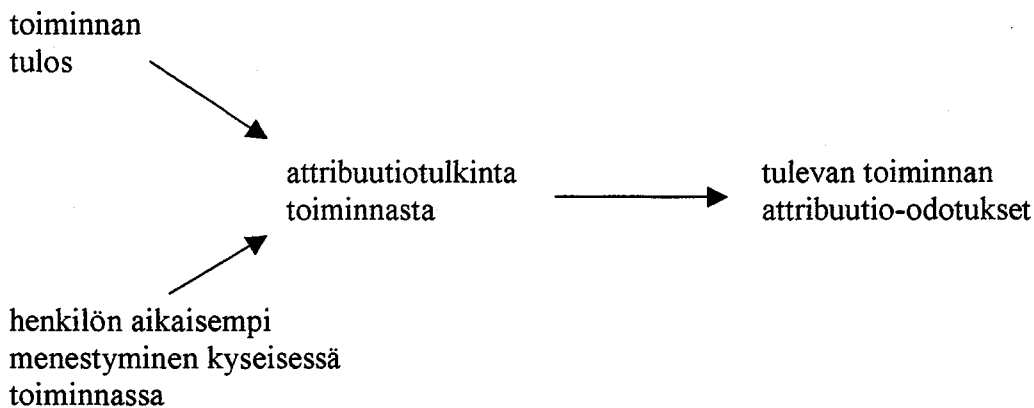
Vaikka attribuutioita on perinteisesti tarkasteltu yksilön näkökulmasta, uusimpien tutkimusten mukaan samanlainen attribuutioprosessi voidaan havaita myös ryhmissä ja työyhteisöissä. Tällöin ryhmän jäsenet nimeävät samoja attribuutioita tärkeisiin työntekoon liittyviin tapahtumiin. Jaetut attribuutiot mahdollistavat ryhmänjäsenten reagoimisen rutiinitehtäviin samantyyppisesti ja täten vuorovaikutus ja tehokkuus antavat mahdollisuuden työn sisällön laajempaan käsittelyyn. (Silvester, Anderson & Patterson 1999, 3).

Sovellettaessa attribuutioteoriaa organisaatiotutkimukseen se voidaan käsittää sosiaalis-kognitiivisena mallina, joka tarkastelee (organisaatio)kulttuurin yhteisten uskomusten muodostumista ryhmien ja yksilöiden välillä. Tällöin tutkimuksellisenä etuna voidaan pitää attribuutioiden koodaamisen tuottamaa mahdollisuutta jäsentää kvalitatiivisesta aineistonkeruusta luotettavasti kvantitatiivista aineistoa, joka taas mahdollistaa ryhmien välisen vertailun sekä saman ryhmän vertailun eri ajankohtina. Tämän lisäksi menetelmä luo vahvan kvalitatiivisen aineiston, jonka avulla pystytään tulkitsemaan kvantitatiivisen mallin merkityksiä (Silvester, Anderson & Patterson 1999, 2, 19-20).

Attribuutioteorian pyrkimyksenä on selvittää, miten ihmisten erilaiset käsitykset tapahtumien syistä ovat yhteydessä käyttäytymiseen; minkä tyyppisiä seikkoja henkilö pitää syytekijöinä toimintansa menestymiseen tai epäonnistumiseen. Näihin

syytekijöihin liittyy vahvasti se, kuinka hyvin hän on menestynyt vastaaventyypisessä tehtävässä aikaisemmin (KUVIO 1).

Perinteisesti attribuutioteorian avulla on tutkittu nykyhetkeä tai menneisyyttä. Ihmisten attribuutioilla on tärkeä yhteys myös heidän tulevaisuuden odotuksiinsa; attribuutiot vaikuttavat ihmisten tunteisiin, ja ennen kaikkea heidän onnistumis- ja epäonnistumisodotuksiinsa (Nurmi & Salmela-Aro 1992, 27; Weiner 1986).



KUVIO 1. Weinerin attribuutiomalli (1986, 68)

Englannin kielessä edellä kuvattu "syytekijä" on "cause", esimerkiksi "causes of success and failure" (Weiner 1974, 4). Cause on suoraan suomennettuna "syy", joka ei sovi attribuutioteoriaan, koska kyse ei ole todellisista havainnoitsijasta riippumattomista syistä, vaan seikoista, joita henkilö pitää syynä johonkin tapahtumaan, eli havaintijasta riippuvista "syistä". Suomenkielisissä tutkimuksissa on cause- tai attribution -käsitettä vastaavana edellisen kappaleen "syytekijä", mutta huomattavasti yleisempi on ollut joko "kausaalattribuutio" tai lyhyemmin "attribuutio". Tässä tutkimuksessa käytän attribuutio-käsitettä, joka tarkoittaa yksilön antamia selityksiä tapahtuneesta tai tapahtuvasta.

2.2. Attribuutioiden kolme jatkumoa

Bernard Weiner on tutkinut attribuutiota 1970-luvun alusta nykypäiviin saakka. Weinerin (1986, 50) mukaan attribuutiot voidaan luokitella kolmen perusominaisuuden mukaan. Attribuutiot eli syytekijät voivat sijaita yksilössä tai yksilön ulkopuolella. Tämän lisäksi ne voidaan luokitella pysyvyyden ja kontrolloitavuuden mukaan. Näitä ulottuvuuksia kuvataan käsitteillä 1) *sijainti*, 2) *pysyvyys*, ja 3) *kontrolloitavuus*. (Weiner 1974, 1986, 1990, 1992).

Onnistumisen ja epäonnistumisen syyt voidaan luokitella näiden kolmen dimensioon mukaan. Näiden dimensioiden yhteisvaikutus ohjaa yksilön tulevaa toimintaa vaikuttaen kognitiivisiin reaktioihin, kuten tulevaisuutta koskeviin odotuksiin, affektiivisiin reaktioihin, kuten itsetunnon muutoksiin ja käyttäytymiseen, kuten ponnisteluun. (Bar-Tal 1982, 178).

Attribuutioteoreettisen lähestymistavan isänä voidaan pitää Fritz Heideria. Kausaalisuuden rakenteen analyysi alkoi sisäinen-ulkoinen -ulottuvuuden tarkastelulla. Ensimmäinen, perustavaa laatua oleva kausaalinen erottelu löytyy Weinerin (1985a, 551) mukaan Heiderilta (1958). Heider näkee toiminnan tuloksen johtuvan kahdenlaisista olosuhteista, joko yksilöön tai ympäristöön liittyvistä tekijöistä. Näin ollen ensimmäinen jatkumo nimettiin *sijainniksi* (Weiner ym. 1987, alkuperäinen artikkeli 1971).

Attribuutiot eli kausaalisyyt ovat yksilön kannalta sisäisiä tai ulkoisia. Esimerkiksi työsuoritukseen vaikuttavina sisäisinä syinä voidaan pitää henkilön kykyjä, yrityshalua ja mielialaa. Vastaavasti ulkoisia syitä voivat olla esimiehen johtamistyyli, työtehtävä tai työntekijän perhesuhteet. Yleensä henkilö ottaa kunnian menestymisestä itselleen, mutta sysää epäonnistumisen syyt muiden harteille. (Malle, Knobe, O'Laughlin, Pearce & Nelson 2000, 309; McCormick & Solman 1992, 203; Weiner 1986).

Weinerin ym. (1987) mukaan tarvittiin myös toinen kausaalisuuden ulottuvuus. Tätä perusteltiin sillä, että osaa attribuutioista - esimerkiksi kyvykkyyttä - voitiin pitää hyvinkin pysyvinä. Toisaalta jotkin attribuutiot, kuten mieliala, havaittiin ajan suhteen muuttuviksi.

Weiner ym. (1987) löysivät mielestään dominoivat attribuutiot, jotka liittyvät suoritustilanteeseen. Nämä olivat kyvykkyys, yritys, tehtävän vaikeustaso ja onni. Nämä neljä attribuutioluokkaa sijoitettiin sijainnin ja pysyvyyden suhteen nelikenttään (katso

taulukko 2). Kyvykkyys luokiteltiin sisäiseksi ja pysyväksi, yritys sisäiseksi ja muuttuvaksi, tehtävän vaikeustaso ulkoiseksi ja pysyväksi sekä onni ulkoiseksi ja muuttuvaksi (Weiner ym. 1987, 96).

Henkilön odotus siitä, miten hän menestyy jossain tietyssä tehtävässä tulevaisuudessa, on yhteydessä vahvasti attribuution *pysyvyyteen* (Weiner 1985a, 557). Jos menestyksen nähdään johtuvan pysyvistä syistä, voidaan odottaa jatkossakin menestystä. Vastaavasti jos pysyvät syyt nähdään epäonnistumisen syyksi, nähdään tulevaisuuden menestymismahdollisuudet hyvin pieninä.

Menestymisen ennustaminen on vaikeampaa, jos attribuutio on muuttuva, ei-pysyvä. Tällöin aikaisemman menestymisen perusteella ei voida ennustaa tulevaa menestymistä. Aikaisempi onnistuminen antaa vain hieman odotuksia tulevaisuudessakin onnistumiselle, eikä epäonnistuminen muuttuviksi katsottavien kausaalisyyden takia luo odotuksia, että myös tulevaisuudessa epäonnistuttaisiin. (Weiner 1986, 164).

Weinerin (1986) mukaan kausalisuuden kolmannen ulottuvuuden löysi Rosenbaum. Rosenbaum havaitsi, että vaikka mieliala ja yritys ovat sisäisiä ja muuttuvia attribuutioita, ne voidaan luokitella vielä omiin eri ryhmiin. Ihminen pystyy kontrolloimaan yritystasoaan, mutta ei esimerkiksi uupumustasoaan. Sama erottelu pystytään tekemään myös sisäisten ja pysyvien syiden välillä (esimerkiksi matemaattinen kyvykkyys vs. laiskuus). Tämän erottelun mukaan kolmatta ulottuvuutta kutsutaan *kontrolloitavuudeksi*. Syysuhteet voidaan siis erotella sen suhteen, miten ne ovat riippuvaisia yksilön tahdonalaisesta kontrollista. (Weiner 1986, 48).

Juvonen (1988) näkee kontrolloitavuuden vastuun asteena; mitä enemmän henkilö tuntee tuloksen olevan hänen kontrolloitavissa, sitä enemmän hän tuntee siitä vastuuta. Kontrolloitavuus on yhteydessä siihen, miten henkilö suhtautuu ihmisiin, joiden kanssa hän on vuorovaikutuksessa, esimerkiksi mitä vähemmän henkilö näkee toisen ihmisen epäonnen johtuvan kontrolloimattomista tekijöistä, sitä suuremmalla todennäköisyydellä hän auttaa kyseistä kumppaniaan.

Tutkittaessa kausaliteettejä onnistuvan tai epäonnistuvan henkilön perspektiivistä ulkoiset kausaliteetit näyttävät kontrolloimattomilta, koska henkilö ei pysty itse niihin vaikuttamaan. Kontrolloitavuus nähdäänkin Weinerin teoriassa yleisenä kontrolloitavuutena, joko "minun kontrolloitavissa" tai "jonkin kontrolloitavissa". Myös tässä tutkimuksessa kontrolloitavuutta tarkastellaan tämän tyyppisesti joko "minun" tai "muiden opettajien kontrolloitavissa".

2.3. Attribuutioulottuvuuksien yhdistelmät

Attribuutioiden kolme ulottuvuutta ovat laajalti hyväksytyjä ja niille löytyy empiiristä tukea. Meyer on Ruohotien mukaan (Ruohotie 1985, 92) tutkinut attribuutioiden dimensioita, ja voinut identifioida kaikki kolme kausaliteetin ulottuvuutta. Näiden ulottuvuuksien avulla on mahdollista luokitella kausaliteetit kahdeksaan eri "soluun" (Weiner 1986, 49), kuten taulukosta 1 havaitaan.

TAULUKKO 1. Havaittuja kausaliteettejä kyvykkyydestissä epäonnistumisessa sijainti-pysyvyys-kontrolloitavuus luokitteluasteikolla (Weiner, 1986, 51).

Ulottuvuusluokittelu	Motivaatiotilanne: Kokeessa epäonnistuminen
Sisäinen-pysyvä-kontrolloimaton	Kyvyttömyys ("ei matikkapäätä")
Sisäinen-pysyvä-kontrolloitava	En koskaan opiskele
Sisäinen-muuttuva-kontrolloimaton	Olin sairas koepäivänä
Sisäinen-muuttuva-kontrolloitava	En lukenut tähän kokeeseen
Ulkoinen-pysyvä-kontrolloimaton	Koululla on kovat vaatimukset
Ulkoinen-pysyvä-kontrolloitava	Opettaja on puolueellinen

(JATKUU)

(TAULUKKO 1 jatkuu)

Ulkoinen-muuttuva-kontrolloimaton	Minulla oli huono onni
Ulkoinen-muuttuva-kontrolloitava	Kaverit epäonnistuivat auttamisessa

Taulukon 1 mukaan opiskelija voi pitää joko sisäisiä syitä, kuten kyvyttömyyttä tai opiskelun puutetta, tai ulkoisia syitä, kuten puolueellista opettajaa tai epäonnea, syynä kokeessa epäonnistumiseen.

2.4. Suoriutumismotivaatioon liittyvä attribuutioluokitus

Suoriutumistilanteessa voidaan erottaa attribuutioteoreettisesti neljä yleistä syyluokkaa, joita ihmiset pitävät lopputulokseen vaikuttavina tekijöinä. Nämä syyluokat ovat kyvyt, ponnistelu, tehtävän vaikeustaso ja sattuma (Weiner 1986, 37).

Ihminen tekee päätelmiä *kyvykkyydestään* omien kokemusien kautta. Peräkkäiset onnistumiset tai epäonnistumiset osoittavat, onko yksilö omasta mielestään kykenevä tiettyyn tehtävään vai ei. Yksilö peilaa menestymistään jatkuvasti muiden menestymiseen, esimerkiksi jos hän ainoana henkilönä joukosta onnistuu tehtävässä, hän pitää melkoisella todennäköisyydellä itseään kyvykkäänä.

Myös käsitys omasta *ponnistelusta* johtuu omista kokemuksista. Keskimääräistä paremmin menestyneitä ihmisiä pidetään eteenpäin ponnistelevina. Jos sarjaa epäonnistumisia seuraa menestyminen tai päinvastoin, ne nähdään ponnisteluun normaalisti kuuluvina.

Tehtävän vaikeus johdetaan yleensä sosiaalisista normeista ja objektiivisesta tehtävän vaikeusasteesta. Tämänkin attribuution tekemiseen henkilö vertaa omaa menestymistään muiden menestymiseen; mitä useampi onnistuu kokeessa koehenkilön lisäksi, sitä varmemmin hän pitää onnistumisen syynä kokeen helppoutta.

Sattuman pitäminen menestymisen syynä johtuu henkilön tunteesta, ettei hän pysty kontrolloimaan tilannetta. Kokeessa sattumalla voi helposti selittää menestymistään esimerkiksi monivalintatehtävissä (Weiner 1974, 8-9).

Hyvä suoriutuminen yhdistetään tavallisesti kyvykkyyteen, ponnisteluun, tehtävän helppouteen ja sattuman aiheuttamaan hyvään onneen. Vastaavasti epäonnistumisen nähdään johtuvan kykyjen tai yrityksen puutteesta, liian vaikeasta tehtävästä tai sattuman aiheuttamasta huonosta onnesta (Kuusinen 1991, 188).

Kyvyt, ponnistelu, tehtävän vaikeus ja sattuma olivat teorian kausaalisina elementteinä jo 1971 (Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest ja Rosenbaum 1987, alkuperäinen artikkeli 1971). Attribuutioteorian yhteenvedossa (1986) Weiner tuo esiin useiden tutkijoiden kyseisen neljän elementin kritiikittömän käytön attribuutiotutkimuksissa. Alunperin Weiner ym. (1987) kehittivät nämä neljä kategorialuokkaa kuvaamaan opiskelijoiden attribuutioita suoriutumistilanteessa (Clark & Peterson 1986, 281). 1980-luvulla attribuutiotutkimuksissa löydettiin muitakin suoriutumiseen liittyviä kausaliitteja, mm. *mielentila*, *muiden vaikutus suoritukseen*, *yhteistyö* ja *suunnittelu*. Weinerin alkuperäiset luokat saivat eri tutkimuksissa empiiristä tukea, varsinkin *kyvykkyys* ja *ponnistelu*, jotka olivat dominoivia kausaliitteja useimmissa tutkimuksissa ja miltei kaikissa tutkituissa maissa (Weiner 1986, 37-42).

Attribuutioteoreettisen tutkimusotteen mukaan nimenomaan *pysyvyyden* taso vaikuttaa suoritusodotuksiin (TAULUKKO 2). Jos olosuhteiden odotetaan pysyvän samanlaisina, myös saavutetut tulokset pysyvät samansuuntaisina (Weiner 1992, 256). Onnistuminen tietyissä olosuhteissa johtaa odotuksiin myös menestyä tulevaisuudessa. Vastaavasti epäonnistuminen vahvistaa uskomusta, että jatkossakin seuraa epäonnistumisia. Toisaalta jos olosuhteita pidetään muuttuvina, nykyisen tilanteen ei odoteta toistuvan tulevaisuudessa. Onnistuminen johtaa vain melko vähäisiin odotuksiin, eikä epäonnistuminen aiheuta negatiivisia tulevaisuuden odotuksia. (Weiner 1992, 256-257).

TAULUKKO 2. Suorituksen liittyvien syytekijöiden luokittelu sijainnin ja pysyvyyden mukaan

			Sijainti
Pysyvyys	Sisäinen	Ulkoinen	
(TAULUKKO 2 jatkuu)			
Pysyvä	Kyvyt	Tehtävän vaikeustaso	
Muuttuva	Ponnistelu	Sattuma	

2.5. Attribuutioteoria tekstin tulkinnassa

Ensimmäisenä tekstin tulkinnasta tehtynä attribuutiotutkimuksena voidaan pitää Laun ja Russellin (1980) tutkimusta, joka käsitteli urheilusivujen uutisia. Tutkijat selvittivät väittämiä (attribuutioita) erikseen voittojen ja tappioiden suhteen, sekä tuloksen odotettavuuden mukaan. Tutkijat löysivät keskimäärin 5.5 attribuutiota/artikkeli (Lau & Russell 1980, 29, 35-36).

Attribuutiotulkinnat teksteistä eivät rajoitu pelkästään urheiluun. Weinerin (1985b) mukaan 1980-luvun puoliväliin mennessä oli ilmestynyt 17 artikkelia, jotka liittyvät tekstin attribuutioteoreettiseen tulkintaan. Tutkimuksissa löytyi 1-13 attribuutiota tuotosta kohti. Näistä tutkimuksista käy ilmi, että epäonnistuminen (esimerkiksi vaaleissa, urheilukilpailuissa, kokeissa, työssä) tai odottamaton tulos aiheutti attribuutioiden etsimistä (Weiner 1985b, 81). Näiden tulosten valossa

eläytymismenetelmää voidaan pitää perusteltuna ja relevanttina mittarina attribuutioita etsittäessä. Eläytymismenetelmää voidaan perustella kolmen argumentin voimalla:

1. Aikaisemmissa tekstejä analysoinneissa tutkimuksissa löydettiin attribuutioita.
2. Aikaisemmat tutkimukset olivat attribuutioteorian mukaisia: attribuutioiden määrä oli suurempi, jos tulos oli epäonnistunut tai odottamaton, verrattuna siihen, jos tulos oli odotettu tai onnistunut.
3. Eläytymismenetelmässä annetaan tekstin kirjoittajalle kehyskertomus, jossa suorastaan houkutellessa attributionaaliseen ajatteluun: "...kuinkahan vuosi on kulunut ja mitä kaikkea sen aikana on tapahtunut, kun opetussuunnitelma toteutui" / "... ei täysin toteutunut".

Eläytymismenetelmällä tarkoitetaan yksinkertaisten tarinoiden kirjoittamista tutkijan antamien ohjeiden mukaan. Henkilöille annetaan orientaatioksi pieni kehyskertomus, jonka antamien mielikuvien pohjalta he kirjoittavat pienen tarinan tai esseän. Tarinat voivat kehyskertomuksen mukaan joko jatkaa kuvitellusta tilanteesta heti tai tulevaisuudessa. Vastaaja voi myös kuvata, mitä ennen esitettyä tilannetta on voinut tapahtua. (Eskola 1998, 59, 92)

Eläytymismenetelmän keskeisin seikka on kehyskertomus. Kehyskertomuksia on tavallisesti kahdesta neljään, joissa varioidaan tiettyä seikkaa. Varioinnin tarkoituksena on jäljitellä kokeellisen tutkimuksen perusasetelmaa: Mitä vastauksissa muuttuu, kun kehyskertomuksissa vaihdetaan yhtä tekijää? (Eskola & Wäljas 1992, 212)

Eskola ja Wäljas (1992) ovat vertailleet eläytymismenetelmää ja Rotterin I-E -asteikkoa. Rotterin asteikko koostuu 29 väittämäparista, joista on valittava jompi kumpi (pakkovalinta). Jokaisesta parista toinen mittaa internaalista ja toinen eksternaalista suhtautumista, mikä mittaa Weinerin (1986) attribuutioulettuvuuksista henkilöiden käsityksiä *sijainnista*. Eskola ja Wäljas päätyvät siihen, että Rotterin asteikko ei ole kovinkaan yhtenäinen eikä luotettava (1992, 224-225). Samansuuntaisen havainnon tekee myös Aaltonen (1989), jonka mukaan osioissa mitataan hyvin erilaisia asioita. Perinteistä asennemittaria ja eläytymismenetelmää verratessaan Wardi (1984, 56-60) havaitsi, että asennemittarin vastausten ehdottomuus tuotti kuvauksesta karikatyyrin. Eläytymismenetelmä osoittautui herkemmäksi mittaustavaksi: tulokset mm. antoivat vastauksia, jotka asennemittareissa olisivat jääneet "en osaa sanoa" -vastauksiksi. Vastaukset olivat rikkaampia ja todellisempia, lähempänä tutkittavaa ilmiötä.

Validiustarkastelussa eläytymismenetelmän problematiikka on paljon vähäisempi kuin esimerkiksi kyselylomakkeessa. Kyselylomakkeessa tutkija keksii kysymykset ja vastausvaihtoehdot sekä "yrittää päätellä jotain tietokoneen tuottamista numeroista" Tällöin joudutaan rajoittamaan kuvaa ihmisestä aktiivisena, ajattelevana yksilönä eli ihmiskuva mekanisoituu. Rotterin asteikolla vastaaja joutuu valitsemaan toisen kahdesta ehkä turhalta tai kummalliselta tuntuvasta väitteestä. Sen sijaan eläytymismenetelmän perusajatus on, että henkilöt voivat toimia yhtä rationaalisesti kuin muutenkin. Näin pyritään pääsemään lähemmäksi mitattavaa ilmiötä. Tarkasteltaessa opettajien attribuutioita opetussuunnitelman toteutumisesta on pyrittävä ensisijaisesti mittarin validiuteen, jotta saadut tulokset olisivat nimenomaan attribuutioita koskevia. Tällöin peruslähtökohtana on oltava käsitys, miten ilmiötä pystytään mittaamaan mahdollisimman aidosti. Eläytymismenetelmän avulla koehenkilölle annetaan mahdollisuus oman, mahdollisimman aidon mielipiteen ilmaisemiseen. (Eskola & Wäljas 1992, 227; Henerson, Morris & Fitz-Gibbon 1987, 104)

Kirjoitetun ja eletyn opetussuunnitelman välissä on toteuttaja eli opettaja. Koska opettajien suhtautumista koulun oman opetussuunnitelman toteuttamiseen oli tutkittu eläytymismenetelmällä jo vuonna 1994 (Hietanen 1994), tarkoituksena oli tehdä seuruututkimus käyttäen aineiston keruussa samaa menetelmää kuin aikaisemmin. Tällöin eläytymismenetelmän avulla pyrittiin selvittämään opettajan suhtautumista koulun oman opetussuunnitelman toteutumiseen. Erityisesti selvitettiin, löysivätkö opettajat enemmän attribuutioita opetussuunnitelman toteutumiselle, kuin sille että opetussuunnitelma ei toteudu (Hietanen 1994).

Kehyskertomusten variointi pyritään tekemään mahdollisimman yksiselitteisesti, vain yhtä tekijää muuntelemalla. Opetussuunnitelman toteutumisesta kannattaa puhua kielellisesti mahdollisimman yleisellä tasolla, ettei rajaisi vastauksia opetussuunnitelman osa-alueisiin. Huonompana vaihtoehtona olisi sanamuoto ..."mitkä seikat vaikuttivat siihen, että...". Tämä voisi suunnata ajattelua ja kirjoittamista jotain tiettyjä seikkoja kohti, jolloin eläytymismenetelmän idea kärsisi.

Molempien kehyskertomusten kuviteltu lopputulos on prosessina sama: eletty eli toteutunut opetussuunnitelma. Vaikka opettajat vastaavat päinvastaisiin kertomuksiin, he kuitenkin käsittelevät samaa asiaa eli koulun oman opetussuunnitelman toteutumista.

Edellisten lisäksi eläytymismenetelmän tarkoituksena on etsiä "metatarinoita", yleisiä tapahtumaketjuja eli tiivistää tarinoista kaksi tai useampia tyyppitarinoita.

Tämäntyyppiset tarinat ovat mielenkiintoisia, sillä tarinoiden takaa voi löytää useita tulkintamahdollisuuksia. Onnistumisen ja epäonnistumisen tarinoiden syiden erot voivat olla hyvinkin mielenkiintoisia. Metatarinoiden luomisessa on muistettava laadullisen tutkimuksen periaate: yksikin poikkeus kumoaa säännön, jolloin asiaa on mietittävä uudelleen. Aineistosta ei saa löytyä metatarinaa vastaan sotivia tapauksia. On muistettava, että poikkeustapaukset ovat olennaisen tärkeitä, koska ne pakottavat miettimään asiaa, pohtimaan kriittisesti ja muotoilemaan havaintolauseet uudelleen (Alasuutari 1999, 16).

Voi olettaa, että opetussuunnitelman toteuttamisessa on aiheita, joita ei käsitellä kummassakaan kertomuksessa. Näiden tulkinta on haasteellinen. Onko mahdollista, että nämä unohdetaan myös käytännössä? Onhan melko varmaa, että käsitellyt aiheet ovat relevantteja toteutetuissa prosesseissa, ovat ne sitten onnistuneen tai epäonnistuneen opetussuunnitelman determinantteja.

Mielestäni eläytymismenetelmä tarjosi parhaan menetelmän tutkittaessa tämäntyyppistä tulevaisuuteen liittyvää ongelmaa. Metodisesti eläytymismenetelmä toimii parhaiten ennen tapahtunutta tai tapahtuneen jälkeen. Eläytymismenetelmän avulla voi arvioida käytössä olevaa opetussuunnitelmaa attribuutioteorian eri näkökulmista.

3. OPETTAJA OPETUSSUUNNITELMAN TOTEUTTAJANA

3.1. Opetussuunnitelmatyön vaatimukset

Aikaisemmin eheyttämiseen liittyviä asioita ei pystytty viemään opetussuunnitelmasta toteutusasteelle saakka, koska monia eheyttämiseen liittyviä asioita ei pystytty esittämään opetussuunnitelmassa. Koulun toimintaa ohjaava yksityiskohtainen lainsäädäntö, jäykkäliikkeinen byrokratia ja koulukokeilujen luvanvaraisuus on koettu koulun kehittämispyrkimysten esteeksi (Lonkila 1992, 77). Nyt kun opettajilla on mahdollisuus vaikuttaa koulun oman opetussuunnitelman suunnitteluun ja toteutukseen, tilanne on muuttunut. Tätä opetussuunnitelman eheyttämistä voidaan pitää nimenomaan koulun sisäisenä tehtävänä (Atjonen 1990). Valtakunnallisen ohjeistuksen väljentyessä on tärkeää, että kouluille luodaan mahdollisimman hyvät edellytykset itse täsmentää oman työnsä tavoitteita sekä määrittää sen sisältöä ja menetelmiä omista lähtökohdistaan (POPS 1994, 15).

Opetustapahtumassa opettajan ja oppimateriaalin osuus on erittäin suuri. Näin ollen opettajalla on parhaat edellytykset arvioida, kuinka opetussuunnitelma toteutuu käytännössä. Opettajat testaavat opetussuunnitelman toimivuutta jatkuvasti omissa käytännöissään. Koulun ulkopuoliset määräykset eivät välttämättä johda muutoksiin koulun sisällä. Vasta opettaja voi ottaa huomioon oppilaiden edellytykset ja tilannetekijät, kuten esimerkiksi opetustilat, työmoraalin ja työskentelytavat (Korkeakoski 1990, 40; Malinen 1992, 7). Opetussuunnitelman toteuttamisessa opettaja on vaa'ankieliasemassa. Opettajan intresseistä, motivaatiosta ja ammattitaidosta riippuu, millainen on luokassa toimeenpantu opetussuunnitelma. Kokenut opettaja pystyy helpoimmin irrottautumaan oppikirjan ohjauksesta (Lahdes 1986, 170).

Omakohmainen opetussuunnitelman työstäminen sitouttaa opettajan opetussuunnitelman toteuttamiseen. Opettaja motivoituu työhönsä, jos hän pääsee itse suunnittelemaan työnsä tavoitteita. Atjosen tutkimuksessa (1989) noin puolet opettajista arvioi kunnan opetussuunnitelman myötä perehtyneensä opetussuunnitelmaan aikaisempaa syvemmin. Jopa 9/10 piti opetussuunnitelmaa käyttökelpoisempänä, koska opettajat olivat itse saaneet osallistua sen laatimiseen. On siis tärkeää, että jokainen

opettaja on itse ollut jollain tavoin suunnittelussa mukana. (Atjonen 1989, 107-114; Atjonen 1992, 66; Ruohotie 1985, 50).

Opettajalla tulisi olla seuraavia ominaisuuksia, että hän voisi toimia hyvin opetussuunnitelman kehittäjänä:

1. Opettajan on osattava yhdistää tavoite-, oppiaine- ja oppilasta koskevasta tiedosta kokonaisuus, joka on käyttökelpoinen opetustyössä. Tämä edellyttää opetuksen aihepiirin tuntemusta ja taitoa soveltaa kasvatopsykologista ja -sosiologista tietoa opetustilanteisiin.
2. Opettajalla on oltava didaktinen valmius toimia opetustilanteessa joustavasti tavoitteita toteuttaen. Yhteys opetussuunnitelmasta tähän vaiheeseen edellyttää tavoitteiden sisäistämistä sekä oppilaiden tuntemusta.
3. Opettajan on osattava arvioida antamaansa opetusta ja tuloksia objektiivisesti sekä monipuolisesti. Yleinen opetussuunnitelman arviointi edellyttää arvioinnin muotojen ja kehittämisprosessien tuntemusta sekä taitoa rinnastaa tavoitteita toteutusprosessiin ja tuotoksiin. (Malinen 1992, 94, Marsh ym. 1990, 36).

Koulukohtaisen opetussuunnitelman laatiminen ja toteuttaminen vaatii prosessiin osallistuneilta opettajilta avointa ja aktiivista suhtautumista sekä yhteistyötä. Opettajien välinen yhteistyö on tärkeää sekä opetussuunnitelman suunnittelussa että sen toteuttamisessa. On ensiarvoisen tärkeää, että koulussa on toimivat ihmissuhteet, koska niillä on yhteyttä työmotivaatioon ja uudistusmielialaan. (Korkeakoski 1990, 56).

Opetussuunnitelmatyön aikana myös taitava työnohjaus vaikuttaa suuresti lopputulokseen. Toiminnassa onnistumiseen vaikuttaa suuresti rehtorin johtamistyyli, kannustavuus ja tuen antaminen. Prosessin ohjauksessa olisi pyrittävä myönteiseen palautteeseen sen eri vaiheissa. Ulkoisena suunnittelun ja toteutuksen tukena voi olla esimerkiksi kurssitoiminta, jatko-opiskelu ja täydennyskoulutus. On havaittu, että varsinkin koulutuksessa olleet pitävät koulutusta tärkeänä apuvälineenä. (Korkeakoski 1990, 57; Marsh ym. 1990, 36).

Opettajat ovat työnsä suunnittelijoina ja toteuttajina yksilöitä, mikä olisi otettava huomioon opetussuunnitelmatyössä. Mieliopedejohtajien "runttaama" opetussuunnitelma ei varmasti tule toimimaan kaikkien opettajien toimeenpanemissa opetussuunnitelmissa. Korkeakosken (1990, 56) mukaan on esimerkiksi opettajia, joille työkokemuksen painottaminen suunnittelussa on tärkeää ja toisaalta on olemassa opettajia, joille koulun väline- ja materiaalitaso voivat olla hyvinkin ratkaisevia.

Koulukohtaisen opetussuunnitelman kokoamisessa mukana olevat voivat joutua useiden toteutumista haittaavien ja jarruttavien tekijöiden kanssa tekemisiin. Hyvin tavallinen tekijä on ajanpuute. Aikataulu on ajoitettu liian tiiviiksi ja nopeatempoiseksi. Tällöin opettajille ei jää tarpeeksi aikaa suunnitella, reflektoida ja toteuttaa opetussuunnitelmakokonaisuutta (Marsh ym. 1990, 36; Siekinen 1993, 66). Esteenä voidaan pitää myös nyky-yhteiskunnan vaatimaa kasvavaa informaatiomäärää. Opetussuunnitelman laajuus uhkaa sen toteutumista: mitä yksityiskohtaisempi opetussuunnitelma on, sitä heikommät mahdollisuudet sillä on toteutua (Leimu 1985, 58,59). Myös aikaisemmat opetussuunnitelmat voivat osoittautua opetussuunnitelmauudistuksen esteeksi, kuten Cuban (1992, 223) asian ilmaisee:

The historical curriculum is like coral, a mass of skeletons from millions of animals built up over time, that accumulates into reefs above and below the sea line, and gets battered and reshaped by that sea as it forms into islands. It is a presence that cannot be ignored either by ships or inhabitants.

Professionaalisen tuen puuttuminen voi muodostua uhkaksi opetussuunnitelman laatimiselle ja toteutumiselle (Marsh ym. 1990, 36). Uhkana voivat tällöin olla koulun ulkoiset ja sisäiset esteet. Ulkoisina esteinä voidaan pitää vanhempien asenteita tai heikosti toteutettua kurssitoimintaa. Myös yhteistyön puute toisten koulujen opettajien kanssa tai koulun ulkopuolisten ideoiden teilaaminen voivat johtaa opetussuunnitelman laadun heikkenemiseen. (Marsh ym. 1990, 37)

Professionaalisenä sisäisenä uhkana voidaan pitää muutosta vastustavaa, uhkaavaa ilmastoja koulussa. Koulun organisatorinen rakenne sanelee opettajan toimintatavan (Miettinen 1990, 16). Koulussa voi olla paljon uudistusta vastustavia opettajia, ja lisäksi tehoton ja uudistushaluton johtaja. Vaikkei koulun ilmapiiri olisi uhkaava, voivat yhtä suureksi esteeksi muodostua opettajien ideologiset erot. Siekkisen pro gradu-työssä (1993) havaittiin, että opettajien yhteistyön vähäisyys muodostui kunnan opetussuunnitelman toteutumisen esteeksi.

Kehitys voi osoittautua odotettua hitaammaksi. Hidastavaksi tekijäksi voi hyvinkin muodostua se, että muutos onkin hyvin laaja, koko koulujärjestelmää ravisteleva. Kyseessä on totaalinen muutos, Lonkilan (1992, 86) mukaan:

Siirtyminen keskitetystä hallinnosta hajautettuun, komentohallinnosta demokratiaan, kuuliaisuudesta oma-aloitteisuuteen, tehtävävastuusta tulosvastuuseen ja viranomaiskontrollista itsekontrolliin on asenteellisesti pitkä ja vaativa.

Vaikka pedagogiset opit, teorit ja suuntaukset eri koulujärjestelmien tasoilla vaihtuisivatkin, itse opetus eli toteutettu opetussuunnitelma saattaa pysyä hyvinkin muuttumattomana (Miettinen 1990, 11). Malisen (1992, 77) mukaan on esitetty epäilyjä siitä, kannattaako opettajien edes tehdä koulun omaa opetussuunnitelmaa yhteistyönä. Olisiko varmempaa toteuttaa perinteistä oppiainejakoista opetusta, johon on saatavissa hyvin laadittuja oppikirjoja ja missä tiedepohja on selkeä?

Viime aikoina on herännyt voimistuvaa keskustelua opetussuunnitelman perusteiden uudistamisesta. Opetushallituksen pääjohtaja Jukka Sarjala (2001) korostaa koulujen opetussuunnitelmien painoarvon kasvaneen, koska koululaki turvaa oppilaiden oikeudet nimenomaan määräämällä, että opetussuunnitelmaa noudatetaan päivittäin. Tämän vuoksi tavoitteet on kirjattava opetussuunnitelmaan jatkossa aikaisempaa täsmällisemmin.

3.2. Opettajien työn tutkimus

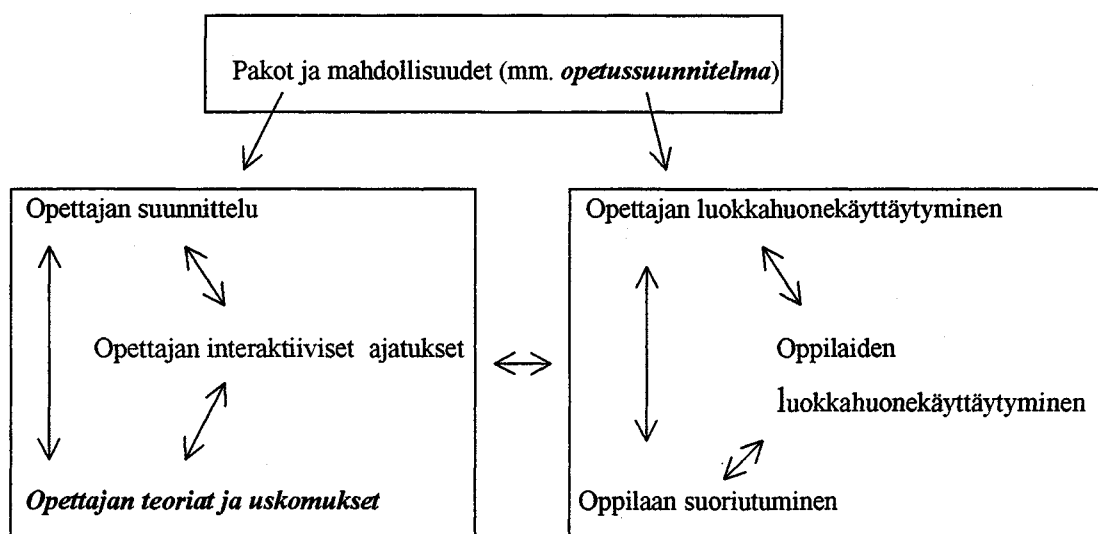
Opettajien työn tutkimus on osoittanut, että opettajille on ominaista luokkahuoneti-lanteen välittömien vaatimusten mukainen toimintamalli, joka on hyvin konservatiivinen ja sitkeä. Koulukulttuurilta on perinteisesti puuttunut keskustelu, keskinäinen apu ja muutosvälineet. Opettajien ajattelun tutkimuksen on tarkoitus tuottaa näitä välineitä. Nykyaikana jatkuvana kiinnostuksen kohteena organisaatioissa ovat organisaatiomuutokset, jotka vaativat selkeästi uusia menetelmiä tämän ilmiön systemaattiseen, luotettavaan ja tarpeenmukaiseen arviointiin. (Miettinen 1990, 133; Silvester, Anderson & Patterson 199, 2)

Opettajien ajattelua koskeva tutkimusalue on syntynyt 1970-luvun puolivälin jälkeen (Miettinen 1990, 133). Clark ja Peterson (1986) ovat luokitelleet opettajien ajattelua koskevan tutkimusalueen kolmeen kategoriaan:

- opettajien suunnittelua koskevat tutkimukset;
- opettajien interaktiivisia ajatuksia ja päätöksiä koskevat tutkimukset; ja
- *opettajien teorioita ja uskomuksia koskevat tutkimukset.*

Kahden ensimmäisen luokan tutkimukset tarkastelevat opettajien ajattelua siitä oletuksesta, että opettajien ajattelu on laadullisesti erilaista riippuen siitä, ovatko he tekemisissä oppilaiden kanssa. Kolmanteen tutkimusluokkaan kuuluvat opettajien teorioita ja uskomuksia koskevat tutkimukset selvittävät, miten opettajien kognitiot vaikuttavat heidän suunnitteluunsa ja päätöksentekoonsa. Nisbettin ja Rossin mukaan (1980, 28) osa ihmisen tiedosta ja tiedonkäsittelystä on jäsentynyt kognitiivisiksi skeemarakenteiksi, kun taas osa tiedoista on uskomuksia tai "teorioita", jollaisina voidaan pitää ihmisten antamia selityksiä - attribuutioita - arkipäivän tapahtumille. Opettajien teorioita ja uskomuksia koskevia teorioita (kuten attribuutioteoriaa) voidaan pitää tärkeinä, sillä ne tarkastelevat ihmisen käyttäytymisen yleisiä syitä, ja ovat täten tärkeimpiä ja kauaskantoisimpia teorioita. (Clark & Peterson 1986, 257-258, 281).

Petersonin ja Clarkin (1986) mallissa on vahvasti esillä vastavuoroisuus opettajan ajattelun ja luokkahuoneessa tapahtuvan opettajan toiminnan välillä (KUVIO 2) Opettajan ajattelun eri alueet ovat toistensa kanssa vuorovaikutuksessa muodostaen opettajan kognitiivisen kokonaisuuden. Vastaavasti luokkahuoneessa tapahtuvat toiminnot muodostavat toisiinsa liittyvän kokonaisuuden. Nämä kaksi kokonaisuutta ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Malli on dynaaminen, jolloin muutos jossain osa-alueessa vaikuttaa kokonaisuuteen. Kuten mallista havaitaan, opetustyön peruslähtökohtina ovat tässä tutkimuksessa selvitettävät opetussuunnitelma sekä opettajan teoriat ja uskomukset (mm. attribuutiot).

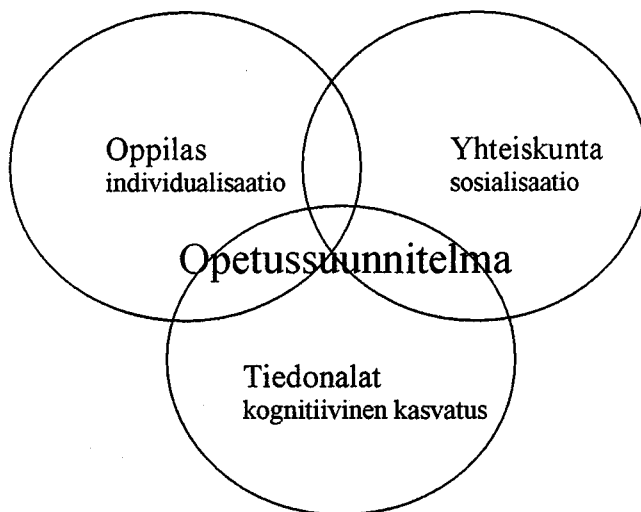


KUVIO 2. Malli opettajan ajattelusta ja toiminnasta (Peterson & Clark 1986, 257)

Opettajien työskentelyä koskevaa tutkimusta voidaan tarkastella myös motivaatioteorioiden avulla. Motivaatioteoriat voidaan Ruohotien mukaan (1980, 22) jakaa kolmeen luokkaan: tarveteoriat, yllyketeoriat ja *kognitiiviset teoriat*. Nämä teoriat ovat toisiaan täydentäviä. Tarveteoriat selittävät käyttäytymisen sisäisiä syitä, kun yllyketeoriat selittävät ulkoisia determinanteja. Kognitiiviset teoriat ovat edellisten yhdistelmiä; ne pyrkivät selittämään yksilöiden eroja reagoitaessa käyttäytymisen sisäisiin ja ulkoisiin determinantteihin. Attribuutioteoria sijoittuu tässä jaottelussa kognitiivisten teorioiden luokkaan.

3.3. Opetussuunnitelma opettajan työvälineenä

Opetussuunnitelman determinanteja eli opetussuunnitelman muodostamiseen vaikuttavia tekijöitä ovat *oppilas*, *tiedonalat*, ja *yhteiskunta*. Tämä jaottelu on Rinteen (1984, 50) mukaan vakiinnuttanut asemansa opetussuunnitelmateorian yhtenä rationaalisena perusmallina. Opetussuunnitelman determinanttijakoa voidaan havainnollistaa kuvio 3:n avulla.



KUVIO 3. Opetussuunnitelman determinantit (Lahdes 1986, 42)

Opetussuunnitelman determinanteissa on ensisijaisesti kyse kasvatuspäämäärien valinnasta: opetussuunnitelma voi painottaa tiettyä determinanttia, jolloin korostuu

suunnittelun aikana vallinnut ajan henki. Ainejakoisessa opetussuunnitelmassa kyse on siitä, että eri oppiaineita käsitellään eri oppitunneilla toisistaan erillään. Tällöin opetussuunnitelmassa korostuvat kerääntymistyyppisyys, ainejakoisuus ja kognitiiviset tavoitteet (Rinne 1984, 50). Tiedonalapainotteisuus perustuu käsitykseen, jonka mukaan jokaisella oppiaineella on itsearvo ja oma itsenäinen rakenne. Opetussuunnitelman laadinnassa voidaan painottaa oppilaan tarpeita (curriculum-tyyppinen opetussuunnitelma). Tällöin lähtökohtana ovat esimerkiksi oppilaiden yksilölliset harrastukset. Oppiainesta käsitellään pääasiassa ongelmanratkaisutyyppisesti, jolloin asioita ei selosteta kuten ainejakoisessa opetussuunnitelmassa. Tällöin pääpaino on oppilaan omassa työskentelyssä. (Koskenniemi & Hälinen 1970, 188-189)

Yhteiskuntasidonnaisuus on selvästi lisääntynyt kirjoitetuissa opetussuunnitelmissa (Malinen 1985, 24). Yhteiskuntakeskeisen opetussuunnitelman perusteina ovat yhteiskunnalliset arvostukset, jolloin yhteiskunta halutaan saada nykyistä paremmaksi. Näin ollen pyrkimyksenä on palvella yhteiskunnan kehitystä. Opetussuunnitelma sisältää tämän vuoksi runsaasti kaikille oppilaille yhteiseksi tarkoitettua ainesta. Koulu on vilkkaassa vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteisön, eritoten elinkeinoelämän kanssa. (Koskenniemi & Hälinen 1970, 190-191)

Oppilas- ja yhteiskuntakeskeisille opetussuunnitelmille on ominaista, että oppiainesta käsitellään kiinnittämättä huomiota oppiainesten välisiin rajoihin. Tällaisia opetussuunnitelmia voidaan nimittää eheytytyiksi opetussuunnitelmiksi tai kokonaisopetussuunnitelmiksi (Koskenniemi & Hälinen 1970, 204).

3.4. Opetussuunnitelman toteutumisen tasot

Opetussuunnitelmaa voidaan tarkastella sen toteutumisen suhteen. Tällöin opetussuunnitelma voidaan jaotella seuraavasti:

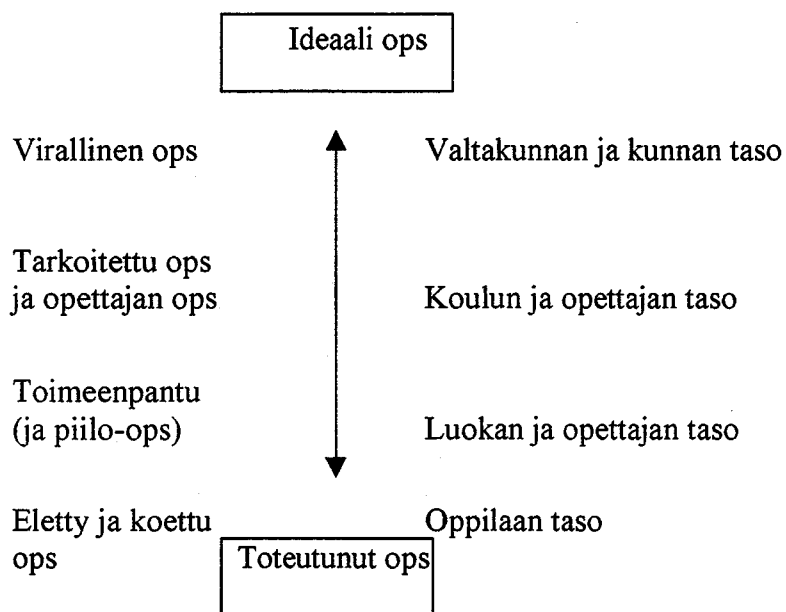
1. *Tarkoitettu opetussuunnitelma* (etukäteen kirjoitettu). Tarkoitettua opetussuunnitelmaa voi myös kuvailla sanoilla "kuvaileva", "virallinen" ja "muodollinen". Tarkoitettu opetussuunnitelma on kirjoitettu, päättäjien mielestä opetettavat asiat ja arvot sisältävä asiakirja. Tarkoitettuun opetussuunnitelmaan on sisäistynyt teorioita opetuksesta, oppimisesta ja tiedosta.
2. *Toimeenpantu opetussuunnitelma* (opettajien toteuttama). Toimeenpantua opetussuunnitelmaa voidaan kutsua myös implisiittiseksi opetussuunnitelmaksi, joka

sisältää opettajan järjestämän formaalin opetuksen lisäksi myös informaalin opetuksen, niinsanotun piilo-opetussuunnitelman toteuttamisen (esim. Broady 1986; Jackson 1968; Mäki 1992). Toimeenpantuun opetussuunnitelmaan vaikuttavat koulun sisäiset tekijät, koulurakennuksen tilat, oppilaat ja henkilökunta. Opettajatasolla opettajan uskomukset ovat myös merkittävä tekijä tarkoitetun opetussuunnitelman muuttuessa toimeenpannuksi opetussuunnitelmaksi (Peterson & Clark 1986, 257).

3. *Eletty opetussuunnitelma* (oppilaiden kokema). Eletyllä opetussuunnitelmalla tarkoitetaan niitä oppimiskokemuksia, joiden vaikutuksesta oppilaan tiedoissa, taidoissa ja asenteissa syntyy haluttuja muutoksia. (Cuban 1992, 222; Lahdes 1986, 83; Leimu 1985, 31).

Opetussuunnitelman toteutumista voidaan tarkastella myös koulujärjestelmän eri tasoilla, jolloin luokittelu on edellistä laajempi ja yksityiskohtaisempi, kuten kuvioista 4 voi havaita. Kuviossa ideaalinen ja virallinen opetussuunnitelma edustavat opettajille valmiina tarjottua makrotason suunnittelua. Muu suunnittelu on lähinnä mikrotason suunnittelua, koska tällöin kyse on pääasiassa aktuaalisten opetustilanteiden suunnittelusta. (Korkeakoski 1990, 34).

Opetussuunnitelman taso *Koulujärjestelmän taso*



KUVIO 4. Opetussuunnitelma koulutusjärjestelmän eri tasoilla (Korkeakoski 1990, 34)

Näiden tasojen avulla kuvataan opetussuunnitelman eri esiintymismuotoja. Ylhäältä käsin annettu opetussuunnitelma poikkeaa opettajan toteuttamasta opetussuunnitelmasta, joka vastaavasti poikkeaa oppilaan eletystä opetussuunnitelmasta. Koulun oman opetussuunnitelman yksi perustarkoitus onkin lähentää näitä eri tasojen opetussuunnitelmia toisiinsa. Näin ollen on tärkeää selvittää, onko opetussuunnitelma toteutumiskelpoinen vai periaatteellinen eepos vailla kosketuspintaa elettyyn opetussuunnitelmaan. (Cuban 1992, 223; Korkeakoski 1990, 34; Lahdes 1986, 83; Malinen 1992, 24).

4. OPETUSSUUNNITELMAN EHEYTTÄMINEN

4.1. Lähtökohdat eheytykselle

Opetussuunnitelma on paisunut Suomessa vähitellen mittavaksi ja vaikeasti hallittavaksi kokonaisuudeksi. Siitä on muodostunut kouluopetuksen keskeinen ja tietoinen normilähde. Opetussuunnitelma on lisäksi käsitteenä melko abstrakti, viittaavathan siihen sen rinnalla Suomessa käytetyt termit oppiennätys, lukusuunnitelma, koulutusohjelma ja opintosuunnitelma. (Kansanen 1985, 41; Malinen 1976; Malinen 1992, 16; Suortti 1981, 62).

Leimu (1985) on sijoittanut Marklundin jaotteluun opetussuunnitelmien aspektit ja vertaillut suomalaista, ruotsalaista ja tyypillistä anglosaksista opetussuunnitelmaa. Kuten kuvioista 4 havaitaan, suomalainen opetussuunnitelma on sisällöiltään selvästi laajin. Opetussuunnitelmaa leimaa Suomessa lähes maksimaalinen kaikenkattavuus. Millä tavalla opetussuunnitelma eroaa koko koulujärjestelmän tehtäväkuvauksesta? Miten opetussuunnitelmaa voidaan kuvitella kehitettävän, jos itse tehtäväkenttä on näin laaja? Voisiko opetussuunnitelma olla mahdollisimman niukka, ainoastaan muutaman rivin luonnehdinta? (Leimu 1985, 19-20, 59).

Ilmeisesti opetussuunnitelmien paisuminen on osin johtunut suunnittelun keskusjohtoisuudesta, joka on kuulunut viime vuosikymmeninä suomalaiseen opetussuunnitelman kehittelyyn. Opettajat saivat käyttöönsä valmiit opetussuunnitelmat, jotka tarvitsi "ainoastaan panna käytäntöön". Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1985) sisälsi jo keskusjohtoisuudesta poikkeavia ajatuksia, sillä antoihan se mahdollisuuden kuntakohtaisten opetussuunnitelmien laatimiseen ja toteuttamiseen.

Vallitsevana suuntauksena opetussuunnitelman kehittämisessä pidetään nykyään paikallista tasoa ja koulukohtaisuutta. Koulussa nimenomaan opettaja nähdään oman työnsä edistäjänä ja toteuttajana. Opettajien omakohtainen osallistuminen opetussuunnitelman laadintaan on useissa tutkimuksissa havaittu keskeiseksi edellytykseksi todellisille muutoksille koulun sisäisissä toiminnoissa. Erilaisten opetussuunnitelmakokeilujen kautta on havaittu, että opettajat kokevat muiden laatimat opetussuunnitelmat ulkokohtaisiksi eikä niiden toteutumiseen sitouduta (Atjonen 1990;

Atjonen 1992; Clandinin & Connelly 1992, 367; Korkeakoski 1990; POPS 1994; Marsh, Day, Hannay & McCutcheon 1990; Siekkinen 1993).

Opetussuunnitelman aspekti



KUVIO 4. Opetussuunnitelmakäsitteen vertailu eri opetuskulttuureissa (Leimu 1985, 20)

Peruskoulussa on opetussuunnitelmien laadinnan pohjana perinteisesti ollut tavoiteoppiminen. Tämän ideologian monet opetussuunnitelmateoriat asettavat kyseenalaiseksi. Oppiminen ja opetussuunnitelma ovat nykykäsityksen mukaan dynaaminen prosessi, joka reagoi jatkuvasti ympäristön muutoksiin. Asetetut tavoitteet osoittavat toki suuntaa, mutta ne eivät saa kahlita opetusta. Opetussuunnitelman laadinta pyritään muodostamaan jatkuvaksi, jotta se pystyisi vastaamaan koulun sisällä havaittuihin tarpeisiin, mutta myös ympäristön ja yhteiskunnan vaatimiin muutospaineesiin. Tavoitteena on elävä opettaja elävän opetussuunnitelman toteuttajana. (Malinen 1992, 95; POPS 1994, 8-10)

Ehdotuksia uutta opetussuunnitelmaa varten voidaan etsiä entisistä opetussuunnitelmista tutkimalla niitä läpäiseviä teemoja. Selkeimpänä suomalaisista opetussuunnitelmista nousee esille vaatimus oppiaineitten eheyttämisestä. Esimerkiksi peruskoulussa eheyttäminen nähtiin tarpeelliseksi sen päätavoitteen, oppilaan harmonisen kokonaiskehityksen edistäminen, takia. Kuitenkaan 1970-luvun alkuun mennessä eheyttäminen ei ollut kovinkaan laajalti levinnyt, sillä sitä oli käytetty vain alaluokilla ja sielläkin vain osittain. (Komiteanmietintö 1952; Komiteanmietintö 1970; Koskenniemi & Hälinen 1970; POPS 1985; POPS 1994; Salo 1935)

Yksinkertaistaen opetussuunnitelman eheyttäminen merkitsee sitä, että se, mikä voitaisiin irrottaa yhteyksistään, pidetäänkin yhdessä, tai että se, mikä on ennen irrotettu, nyt yhdistetään muuhun ainekseen. Opetussuunnitelman eheyttäminen tähtää siihen, että opetussuunnitelma olisi lasten kokemana vuorovaikutuksellinen. Pyrkimyksenä on muodostaa sellaisia kokonaisuuksia, joiden avulla oppilaat voivat myös omaksua asiat vastaavina kokonaisuuksina. Eheyttämisen tarkoituksena on estää erillisten tietojen jakaminen. Eheyttämistä voidaan edistää oppiaineen ja opetuksen järjestelyillä eli eheytetyn opetussuunnitelman avulla. (Hunter & Scheirer 1992, 67; Malinen 1977, 185).

Eheyttämistä on perinteisesti kuvattu horisontaalisena tai vertikaalisena eli oppiaineen rinnakkaistamisena tai peräkkäistämisenä. Horisontaalisella integroinnilla tarkoitetaan samanaikaisten, läheisten oppimistilanteiden ja oppiaineksien liittämistä toisiinsa mielekkäiksi kokonaisuuksiksi (Lahdes 1986, 143; Malinen 1992, 73-74). Eri oppiaineille yhteisistä aihekokonaisuuksista voidaan rakentaa teemoja, jotka toteutetaan yhdistämällä oppiaineet uudella tavalla. Horisontaalista integrointia voi olla esimerkiksi teemapäivät, jolloin voidaan rikkoa oppiaine- ja luokkarajoja muodostamalla teemaan liittyviä toimintapiirejä. Horisontaalista integrointia voidaan toteuttaa myös yleistavoitteiden avulla, jolloin niistä muodostetaan aihekokonaisuuksia, joita opetetaan läpäisyperiaatteella. Tällöin teemoja voidaan toteuttaa saman päivän aikana useilla tunteilla kuitenkin rikkomatta ainerajoja. Läpäisyaiheet ovat usein ainesta, jota ei ole esitetty oppikirjoissa, mutta joka on usein ajankohtaista ja liittyy oppilaan lähiympäristöön. (Malinen 1992, 74).

Vertikaalisella integroinnilla tarkoitetaan samaan kokonaisuuteen kuuluvien oppimistilanteiden järjestämistä peräkkäin. Tällöin muodostetaan eri luokkien ja peräkkäisten kurssien opetuksesta yhtenäisiä kokonaisuuksia. Tällaisen opetus-

suunnitelman laadinnassa käytetään usein ns. spiraaliperiaatetta: samaan aiheeseen palataan myöhempien opetusjaksojen aikana ja täydentäen aikaisemmin opittua. Eli edetään tutusta tuntemattomaan, konkreetista abstraktimpaan, jolloin oppilaan omaksuma tietoa laajenee. Spiraaliperiaatetta voidaan moittia pinnallisuudesta, koska oppikirjassa käsitellään samoja aihepiirejä peräkkäisinä vuosina lyhyesti ja pinnallisesti. Pieninä murusina jaettu tieto unohtuu helposti. Kuitenkin opetus on suunniteltava kokonaisuudeksi, joka vastaa oppilaan kehitystä. Vertikaalinen integrointi on tärkeää pyrittäessä useassa vaiheessa oppilaan tietojen ja ajattelutavan kehittämiseen (esim. ympäristönsuojelu). Vastaava koskee yleisiä kasvatustavoitteita (Lahdes 1986, 143; Malinen 1992, 74-76).

Eheyttäminen voidaan nähdä laajempänä ilmiönä kuin horisontaalinen tai vertikaalinen eheyttäminen. Sen lisäksi, että integrointi merkitsee oppisisältöjen keskittämistä oppisisältöjen mukaan, se voidaan nähdä myös aktiivisena, oppilaan omaan elämään liittyvänä oppimisena (Penttinen 1994). Koulussa eheyttäminen ilmenee tällöin kolmena eheyttämisen tasona:

- A) oppisisältöjen eheyttämisenä,
- B) opetusmenetelmien eheyttämisenä ja
- C) opetuksen reunaehtoisten eheyttämisenä.

Perinteisesti opetussuunnitelman eheyttäminen tarkoitti oppisisältöjen tietoa-aineksen jäsentämistä toisiinsa liittyviksi, ja itse oppiaineen valintaa oppilaiden havaintoympäristöä hyödyntäen ja laajentaen. Opetusmenetelmällinen eheyttäminen viittaa toiminnan laatuun, oppilaan luontaisen oppimisen tai luonnollisessa ympäristössä tapahtuvan oppimisen tukemiseen. Opetuksen reunaehdoilla tarkoitetaan oppisisällön ja opetusmenetelmien tukitoimia, esimerkiksi luokan työjärjestyksen laatimista siten, että yhtäjaksoinen työskentely saman aiheen parissa mahdollistuu. (Penttinen 1994, 25-26)

Eheyttämistä ei pidä pitää yleislääkkeenä opetussuunnitelman muodostamisessa. Jos eheyttäminen on pelkästään mekaanista järjestelmän integrointia, sillä on vain vähän annettavaa (Hunter & Scheirer 1992, 41-42). Tällöin integraatio saattaa jopa ehkäistä oppimista, vaikka se lisäisikin motivaatiota. Atjonen (1992) kyseenalaistaa sen, onko eheyttäminen opetussuunnitelma-asia; joidenkin mielestä eheyttäminen on vain yksi opetusmenetelmä, jota opettaja soveltaa mieleiseksi katsomallaan tavalla. Tämän mukaan eheyttämisellä ei periaatteessa olisi paljoakaan tekemistä opetussuunnitelman kanssa. Kuitenkin olisi tarpeellista jonkinasteinen "opetussuunnitelmallinen

vastaantulo", mikäli opetuksen eheyttäminen katsotaan peruskoulun kehittämisen toivotuksi suunnaksi. (Atjonen 1992, 2)

4.2. Vaajakummun ala-asteen opetussuunnitelman laadinta

Koulukohtaista opetussuunnitelmaa voidaan perustella seuraavien argumenttien avulla:

1. kasvaneet vaatimukset koulujen itsenäisyyteen opetussuunnitelman laatimisessa;
2. perinteinen ohjeiden anto ja kontrolli ylhäältä heikentää tulosta;
3. koulun on oltava ympäristönsä hyväksymä, tähän se tarvitsee vapautta, mahdollisuuksia ja resursseja;
4. koulut sopivat parhaiten oman opetussuunnitelman suunnitteluun ja muotoiluun, sekä tekemään räätälintyönä erityisohjelmia opetukseen ja oppimiseen;
5. opettajan motivaatio, itsensä toteuttaminen ja tunne omasta kyvykkyydestä on sidoksissa opetussuunnitelmaan, onhan opetussuunnitelma periaatteessa opettajan ammatillisen elämän perusteos;
6. koulu on vakaampi ja pysyvämpi paikka opetussuunnitelman kehittämiseksi kuin alueelliset ja kansalliset instituutiot. (Marsh ym. 1990, 42-43)

Muutamilla kouluilla oli mahdollisuus suunnitella ja toteuttaa koulun omaa opetussuunnitelmaa ennen POPS 1994:n voimaantuloa. Opetusministeriö myönsi 5.6.1992 luvan toteuttaa ns. akvaariohankekokeilun. Kokeilun tarkoituksena oli tuottaa valtion keskushallinnon päätöksentekoa tukevaa tietoa. Opetushallituksen muistiossa (12.8.1992) akvaariokokeilun tarkoitusta tarkennettiin: tarkoitus on tuottaa toimintamalleja opetussuunnitelman kehittämisen, koulujen itsearviointin ja kunnan sekä valtakunnan tason arvioinnin järjestämisessä. Hankkeen painopiste oli opetuksen ja kasvatuksen kehittämisessä.

Vaajakummun ala-asteen opetussuunnitelman laadinta alkoi akvaariokokeilun myötä ja kulminoitui suurimmalta osin kevätlukukaudelle 1993. Koulussa oli tehty tätä ennen paljon muuta kehittämistyötä, joka ei varsinaisesti liittynyt opetussuunnitelman uudistukseen, mutta jota oli mielekästä yhdistää siihen. Koulun opettajista suurin osa oli ollut mukana jo vuoden 1985 opetussuunnitelman laadintatyössä, joten opettajilla oli tietty valmius käynnistää uuden laadinnan (Kettunen 1994, 57). Myös kouluun liittyvistä mielikuvista oli tehty vuonna 1992 selvitys, jossa pyrittiin saamaan tietoa, mitkä ovat vanhempien mielestä koulun vahvoja ja heikkoja puolia.

Opetussuunnitelmassa pyrittiin ottamaan huomioon työyhteisön keskeisyys. Työyhteisön tilaa ja kehittämistarpeita selvitettiin YT-tunneilla käydyillä arviointikeskusteluilla sekä työpaikkakokouksissa. Lisäksi koululle tarjottiin kunnan toimesta mahdollisuus osallistua työyhteisön kehittämiskoulutukseen, jota veti ulkopuolinen kehittämiskonsultti. (Kettunen 1994, 60)

Opetussuunnitelman perusteet 1994 suosittelee vahvasti, että opetussuunnitelmiin on sisällytettävä aihekokonaisuuksia, joita opetetaan useissa oppiaineissa. Näiden aihekokonaisuuksien avulla koululla on mahdollisuus reagoida nopeasti toimintaympäristönsä muutoksiin (POPS 1994, 32). Aihekokonaisuuksia perustellaan siis vastaamisena ympäristön muutoksiin, joka on merkittävä muutos aikaisempaan perusteluun kokonaisopetuksen puolesta; käsitys lapsen oppimisesta. Aihekokonaisuusvalitsemisessa ei ole kuitenkaan unohdettu lasta, vaan opetussuunnitelman perusteissa muistutetaan, että aihekokonaisuus on liityttävä lapsen omaan kokonaisuumaailmaan sekä heille ajankohtaisiin ja merkityksellisiin asioihin. On huomattava, että kukin koulu voi oman toiminta-ajatuksensa pohjalta suunnitella myös omia aihekokonaisuuksia. Opetussuunnitelmassa kuvataan aihekokonaisuus toteuttaminen joko eri aineiden yhteistyönä, teemoina tai projekteina. (POPS 1994, 17,32).

Vaajakummun ala-asteen opetussuunnitelma sisältää kaksi osaa: opetussuunnitelman sekä vuotuisen työsuunnitelman. Itse opetussuunnitelma on hyvin perinteinen, laaja-alainen suomalaista opetussuunnitelmatraditiota jatkava, jonka voi havaita opetussuunnitelman sisällysluettelosta:

1. Opetussuunnitelman toimintaperiaate
2. Koulun arvoperusta ja toiminta-ajatus
3. Opetuksen tuntijako
4. Opetuksen tavoitteet ja sisällöt
5. Opetuksen toteuttaminen
6. Arviointi
7. Resurssien käyttö
8. Toiminnan kehittämisen periaatteet
9. Opetussuunnitelman ja työsuunnitelman väliset yhteydet
10. Opetussuunnitelman kattavuus, käyttöönotto ja hyväksyminen

Opettajan luokkahuonetyöskentelyssä opetussuunnitelmasta konkreettisimmaksi apuvälineeksi nousee koulun työsuunnitelman toimintasuunnitelma. Toimintasuunnitelmassa esitellään lukuvuosittain opetussuunnitelman toteuttamisen yksityiskohdat. Toimintasuunnitelma on kouluyhteisön yhdessä laatima ja hyväksymä, ja sitä

voidaan lukuvuoden edetessä myös tarkentaa. (Vaajakummun peruskoulun opetus-suunnitelma 1993, 12)

Vaajakummun ala-asteen toimintasuunnitelmaan kuuluvat seuraavat asia-kokonaisuudet:

- lukuvuoden toiminnan painopisteet
- lukuvuoden tulostavoitteet
- opetuksen sisällöt ja toteutettavien projektien projektisuunnitelmat
- suunnitelma resurssien käytöstä
- suunnitelma opetuksen tukitoimenpiteistä
- kodin ja koulun yhteistyösuunnitelma
- suunnitelma työnjaosta ja erityistehtävistä
- kouluyhteisön täydennyskouluttamissuunnitelma
- kouluyhteisön tiedottamissuunnitelma
- arviointitoimenpiteet
- työyhteisön kehittämissuunnitelma
- suunnitelma koulun kehittämistoimenpiteistä.

(Vaajakummun peruskoulun opetussuunnitelma 1993, 12)

Kuten luettelosta voi havaita, toimintasuunnitelmaan sisältyy laajasti koulun käytännön toimintoihin liittyviä kokonaisuuksia. Toimintasuunnitelma on ollut käytössä alusta asti, ja sen sisältöjä on tarkasteltu vuosittain.

4.3. Koulun opetussuunnitelman determinantit

Opetussuunnitelmien pelkkä determinanttitarkastelu ei paljasta historiallisesti edes determinanttien muuttumista. Jotta saataisiin syvempää tietoa, mitä kukin determinanti on kussakin historiallisessa vaiheessa tarkoittanut, voidaan tarkastella, millaisia ovat kunkin opetussuunnitelman laadullis-sisällölliset kehityspiirteet. (Rinne 1984, 182-183)

Taulukossa 3 esitetään opetussuunnitelmadeterminanttien sisältöjä ja laadullisia muutoksia vuosina 1970 ja 1993 (2000).

TAULUKKO 3. Opetussuunnitelmadeterminanttien laadullisia muutoksia vuosina 1970 ja 1993
(vrt. Rinne 1984, 183)

Opetussuunnitelmadeterminantti			
Opetussuunnitelma	Yhteiskunta	Oppilas	Oppiaines
1970	socialisaatio maailmaan	osittain subjektina	-muille alisteinen väline -korostetun didaktinen formalismi
2000 (1993) Vaajakummun ops	socialisaatio ympäristöön (ja maailmaan)	subjektina	-muille alisteinen väline

Yhteiskuntadeterminantin osalta Vaajakummun opetussuunnitelma pyrkii socialisaatioon lähinnä ympäristöön. Socialisaatio siihen tapahtuu tutustumiskäynneillä ja monipuolisella tutustumisella työelämään. Myös kodin ja koulun yhteistyötä painotetaan (Vaajakummun peruskoulun opetussuunnitelma 1993, 4,12):

arvokeskusteluista (vanhempien kanssa) tehdään pysyvä käytäntö, jonka avulla koulu on koko ajan selvillä vanhempien arvoista ja voi näin menetellen kehittää omaa arvoperustaansa ajantasaiseen suuntaan.

Oppilas nähdään opetussuunnitelmassa subjektina, aktiivisena oppijana. Tätä tukee opetussuunnitelmassa esitetty opetuksen eheyttämiskaava, kokonaisuuksien ja eri asioiden yhteyksien hakeminen ja ymmärtäminen sekä monipuolisten ja motivoivien työtapojen käyttö. Koulussa on tarkoitus vahvistaa oppilaan itsetunnon monipuolista kehittämistä. On pyrittävä toiminnallisuuteen ja omatoimisuuteen, oppilaan on voitava ilmaista mielipiteensä silloinkin, kun ne saattavat jäädä vähemmistöön. (Vaajakummun peruskoulun opetussuunnitelma 1993, 4,6,8)

Oppiaines pyritään muodostamaan perinteisestä oppimateriaalista poikkeavaksi. Oppikirja menettää aikaisempaa merkitystään oppimateriaalin muuttuessa lähdemateriaalin suuntaan. Työskentelyssä korostuu luokkakirjastojen merkitys. Oppiaines on siis muille determinanteille alisteinen. Tämän voi osin selittää opetus-suunnitelman esittämästä aktiivisesta oppimiskäsityksestä, jossa oppiaines palvelee oppimista. (Vaajakummun peruskoulun opetussuunnitelma 1993, 8)

5. TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA ONGELMAT

Käsillä olevan tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa opettajien näkemyksiä opetussuunnitelman toteutumiseen liittyvistä tekijöistä. Pyrkimyksenä oli selvittää niitä syytekijöitä eli attribuutioita, jotka opettajien mielestä johtavat opetussuunnitelman toteutumiseen tai siihen, ettei opetussuunnitelma toteudu. Yksityiskohtaiset tutkimuksen ongelmat ovat seuraavat:

1. a Ovatko opettajien attribuutio-odotukset opetussuunnitelman toteutumisesta muuttuneet verrattuna vuoteen 1994?
1. b Kokivatko opettajat opetussuunnitelman toteutumiseen liittyvät attribuutiot sijainnin suhteen sisäisinä vai ulkoisina, pysyvyyden suhteen pysyvinä vai muuttuvina sekä kontrolloitavuuden suhteen kontrolloitavina vai kontrolloimattomina?
1. c Kokivatko opettajat opetussuunnitelman toteutumista uhkaavat attribuutiot sijainnin suhteen sisäisinä vai ulkoisina, pysyvyyden suhteen pysyvinä vai muuttuvina sekä kontrolloitavuuden suhteen kontrolloitavina vai kontrolloimattomina?
2. Miten opettajat perustelevat suoriutumisodotuksiaan opetussuunnitelman suhteen?
3. Onko opettajien tuottamista teksteistä löydettävissä yleisiä tapahtumaketjuja/metatarinoita opetussuunnitelmien toteutumiselle?

6. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

6.1. Tutkimusaineisto ja tutkimusmenetelmät

Tutkimuskouluksi valittiin Vaajakummun ala-aste Jyväskylän maalaiskunnasta. Koulussa on 14 luokkaa ja siihen kuuluu myös Haapaniemen taajamassa oleva kahden opettajan kouluyksikkö. Lisäksi koulussa on kolme harjaantumisopetuksen ryhmää sekä yksi sopeutumattomien oppilaiden opetusryhmä. Opettajia koulussa on 25 ja oppilaita noin 450. Tutkimuksen henkilöiksi valittiin kaikki koulun opettajat, olivathan he olleet laatimassa opetussuunnitelmaa. Lisäksi karhukirje lähetettiin YT-tunnilta poissaolleille neljälle opettajalle, joista yhdeltä saatiin palautettu kertomus. Kaikkiaan 21 opettajaa vastasi eläytymismenetelmään.

Tutkimuksen aineiston koonti tapahtui tiistaina 23.5.2000 kello 8.15 koulutyöhön kuuluvalla opettajien yhteisellä YT-tunnilla. Seuraavassa on opettajille annetut kehyskertomukset A4-paperin ylälaidassa, samantyyppistä sijoittelua käyttäen kehyskertomukissaan Eskola (1998, 71).

Kertomus 1.

Kirjoita lyhyt essee seikoista, jotka johtavat seuraavaan tilanteeseen. Voit käyttää myös ranskalaisia viivoja. Tarvittaessa voit jatkaa paperin toiselle puolelle.

Kuvittele, että on ensi kevät, 2001. Pohdiskellessasi mennyttä vuotta huomaat, että opetussuunnitelma ei toteutunut joiltain osin suunnitellusti. Kuinkahan vuosi on sujunut, ja mitä kaikkea sen aikana on tapahtunut, kun opetussuunnitelma ei toteutunut?

Kertomus 2.

Kirjoita lyhyt essee seikoista, jotka johtavat seuraavaan tilanteeseen. Voit käyttää myös ranskalaisia viivoja. Tarvittaessa voit jatkaa paperin toiselle puolelle.

Kuvittele, että on ensi kevät, 2001. Pohdiskellessasi mennyttä vuotta huomaat, että opetussuunnitelma toteutui suunnitellusti. Kuinkahan vuosi on sujunut, ja mitä kaikkea sen aikana on tapahtunut, kun opetussuunnitelma toteutui ?

6.2. Tutkimusaineiston käsittely

Aineistosta pyritään löytämään kehyskertomuksesta tuotettuja attribuutioita (ks. liite 1, s. 65) sekä eläytymismenetelmän antamien mahdollisuuksien avulla tyypittämään aineistosta metatarinoita. Saatuja tuloksia analysoidaan tilastollisin menetelmin sekä laadullisten luokittelujen avulla. Taulukoinnilla pyritään toisaalta tarjoamaan peruskvantitatiivista tietoa muuttujista, toisaalta sen avulla esitellään kvalitatiivisesti aineistoa, johon analyysi perustuu (Alasuutari 1999, 193, Scott & Usher 1996, 59).

Tutkimusaineiston tilastolliseen analysointiin käytetään SPSS 5.0 Windows-versiota (Norusis 1992). Vaikka SPSS -ohjelmasta on tehty useita uudempiakin versioita, on tulostuksissa tapahtunut hyvin vähän muutoksia ja tässä tutkimuksessa käytetyt laskukaavat ovat pysyneet muuttumattomina. Tulosten merkitsevyysrajoina käytettiin yleisesti käytössä olevia merkitsevyystasoja $\alpha=.05$, $.01$ ja $.001$. (Nummenmaa, Kuusinen, Konttinen ja Leskinen 1997, 42, 46).

Ryhmävertailujen analysoinnissa käytetään suorien frekvenssijakaumien lisäksi χ^2 -riippumattomuustestiä, joka soveltuu luokitteluasteikollisten muuttujien analysointiin ja jonka avulla selvitetään muuttujien välistä riippuvuutta. Keskimääräistä attribuutioiden lukumäärän muuttumista vuosien 1994 ja 2000 välillä tutkitaan t-testin avulla. (Heikkilä 1998, 201, 214).

7. TULOKSET

7.1. Opetussuunnitelman toteutumiseen liittyvät attribuutiot

Vastauksia tuotettiin eläytymismenetelmän avulla sekä pieninä kertomuksina että ranskalaisin viivoin. Attribuutioiden määrä on kasvanut verrattuna vuoteen 1994: henkilöä kohden attribuutioita tuotettiin keskimäärin 10.7, vuonna 1994 keskimäärin 7.2 attribuutiota. Attribuutioiden keskimääräinen määrän kasvu ei ollut kuitenkaan merkitsevä vuonna 2000 verrattuna vuoteen 1994 (t-testi, $df=42$, $t=1.23$).

Toteutuneen opetussuunnitelman tarinoissa oli yhteensä 115 attribuutiota (1994 107), toteutuneita attribuutioita vastaajaa kohden keskimäärin 5.3, vuonna 1994 10.7 attribuutiota, toteutuneita attribuutioita oli vuonna 2000 keskimäärin saman verran kuin vuonna 1994, ero vuosien välillä ei ollut merkitsevä (t-testi, $df=42$, $t=1.75$, $p<.10$). Epäonnistuneen opetussuunnitelman tarinoissa oli 110 attribuutiota (1994 58), vastaajaa kohden 5.2 (1994 4.5), muuttujien välillä ei havaittu keskiarvoissa eroja opetussuunnitelman toteutumisen/toteutumattomuuden suhteen (t-testi, $df=42$, $t=0.29$).

Keskiarvotestin mukaan vuosien 1994 ja 2000 välillä ei havaittu keskimääräisiä eroja eri opetussuunnitelmakertomuksissa tuotettujen attribuutioiden lukumäärissä. Ristiintaulukoinnin (TAULUKKO 4) avulla kuitenkin todetaan, että opetussuunnitelmatarinoissa tuotettujen attribuutioiden binomijakaumat olivat erimuotoisia (χ^2 -testi, $df=1$, $\chi^2=7.24$, $p<.01$).

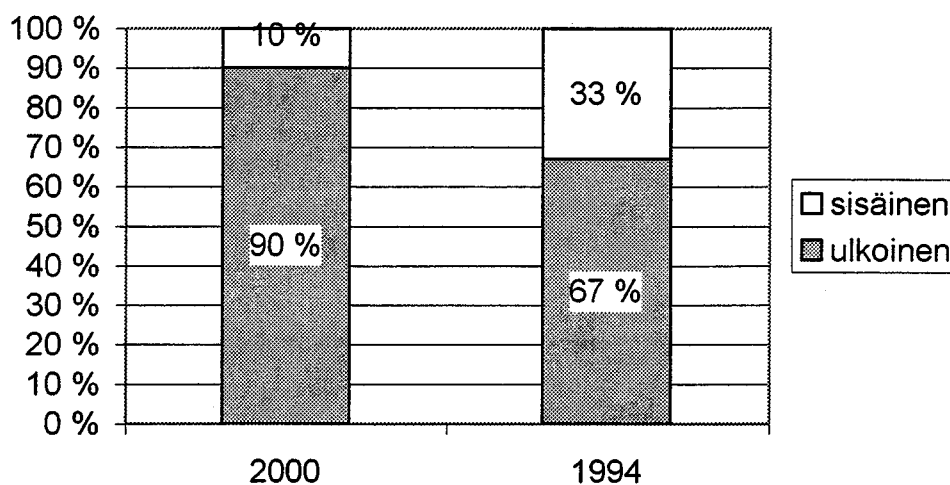
TAULUKKO 4. Attribuutioiden binomijakauma vuosina 2000 ja 1994

	2000	1994
Toteutunut	115 (128)	107 (94)
Ei-toteutunut	110 (97)	58 (71)

Vuonna 2000 opettajat tuottivat odotettua vähemmän toteutuneita attribuutioita verrattuna vuoteen 1994. Vastaavasti vuonna 2000 opettajat tuottivat odotettua enemmän ei-toteutuneita attribuutioita verrattuna vuoteen 1994.

7.1.1. Attribuutioiden sijainti

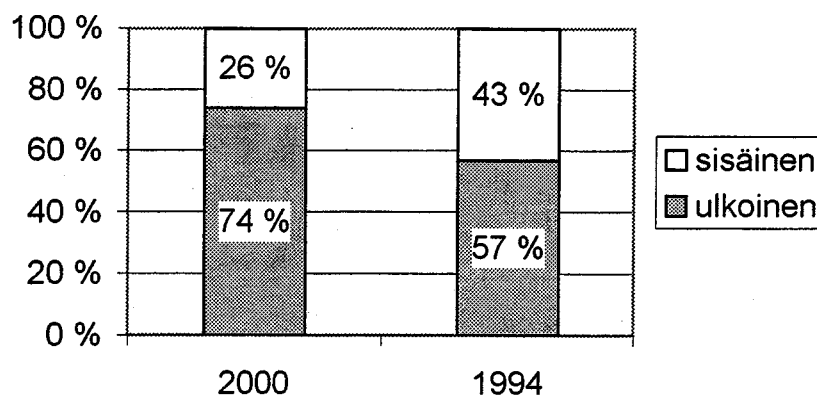
Tarkasteltaessa opettajien vastauksia sijainnin mukaan (KUVIO 5) havaitaan että toteutuneesta opetussuunnitelmasta tuotetuista vastauksista suurin osa, 90% oli ulkoisista syistä johtuvia. Vastaavasti opettajat näkivät vain 10% attribuutioista onnistumiseen liittyen sisäisinä. Vuonna 1994 oli tuotetuista attribuutioista ulkoisiksi luokiteltuja 67% ja sisäisiksi luokiteltuja 33%. Opettajien vastaukset toteutuneissa opetussuunnitelmissa sisäisten ja ulkoisten attribuutioiden välillä poikkeavat vuosina 1994 ja 2000 erittäin merkitsevästi (χ^2 -testi, $\chi^2 = 14.6$, $df=1$, $p < .001$), vuonna 2000 opettajat tuottivat odotettua vähemmän sisäisiä ja odotettua enemmän ulkoisia attribuutioita opetussuunnitelman toteutumiselle verrattuna vuoteen 1994.



KUVIO 5. Toteutuneen opetussuunnitelman attribuutiojakaumat sijainnin mukaan 2000 ja 1994

Opettajien vastaukset ei-toteutuneissa opetussuunnitelmissa sisäisten ja ulkoisten attribuutioiden välillä poikkeavat vuosina 1994 ja 2000 merkitsevästi (χ^2 -testi, $\chi^2 = 10.73$, $df=1$, $p < .01$). Epäonnistuminen opetussuunnitelman toteutumisessa (KUVIO 6) nähtiin vuonna 2000 vahvasti (74%) ulkoisista seikoista johtuviksi. Sisäisistä seikoista

johtuvia epäonnistumiseen liittyviä attribuutioita vastauksista oli 26%. Vuonna 1994 epäonnistumiseen liittyviä sisäisiä attribuutioita oli 43%, ulkoisia 57%.

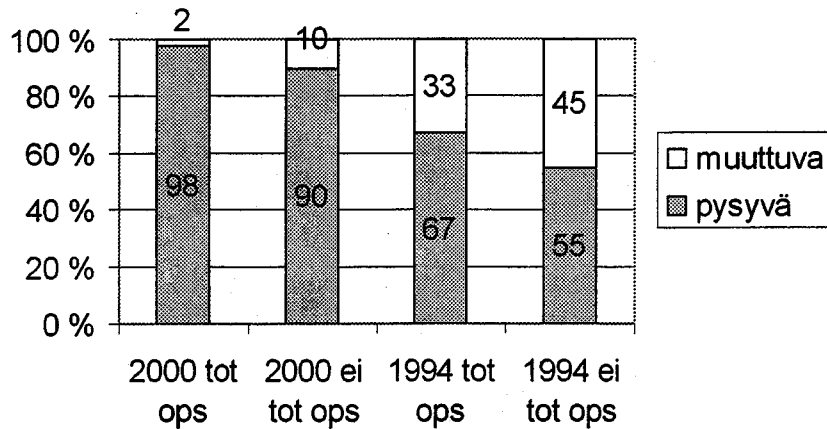


KUVIO 6. Ei-toteutuneen opetussuunnitelman attribuutiojakaumat sijainnin mukaan vuosina 2000 ja 1994

7.1.2. Attribuutioiden pysyvyys

Pysyvyys-ulottuvuudella toteutuneen opetussuunnitelman vastauksista havaitaan, että peräti 98% attribuutioista sijoittuu muuttuvien attribuutioiden luokkaan ja vain 2% pysyvinä pidettävien attribuutioiden luokkaan. Ei-toteutuneen opetussuunnitelman kehyskertomuksesta tuotetuista attribuutioista 90% oli muuttuvia ja 10% pysyviä. Molemmissa kertomuksissa vuonna 2000 valtaosa attribuutioista oli muuttuvia.

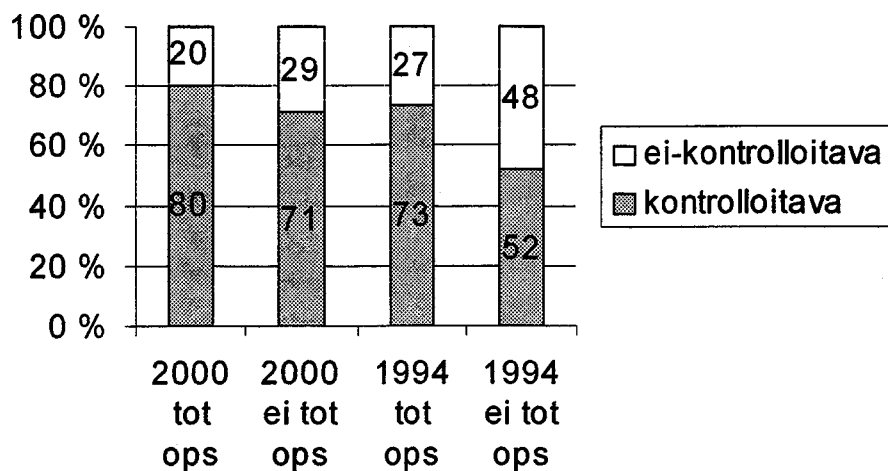
Verrattuna vuoteen 1994 ovat attribuutioiden pysyvyyden suhteen molemmissa tarinoissa painottuneet huomattavasti enemmän muuttuvien attribuutioiden suuntaan, jolloin toteutuneessa opetussuunnitelmassa 67% nähtiin muuttuviksi ja 33% pysyviksi (KUVIO 7). Ei-toteutuneissa tarinoissa vuonna 1994 attribuutioista 55% oli muuttuvia, 45% pysyviä. Ero attribuutiojakaumissa pysyvyyden suhteen vuosina 2000 ja 1994 on erittäin merkitsevä (χ^2 -testi, $\chi^2 = 19.7$, $df=1$, $p < .001$).



KUVIO 7. Opetussuunnitelmien attribuutiojakaumat pysyvyyden suhteen vuosina 2000 ja 1994

7.1.3. Attribuutioiden kontrolloitavuus

Toteutuneen opetussuunnitelman tarinoissa attribuutioista 80% nähtiin onnistumisen syy kontrolloitavaksi ja 20% syistä ei-kontrolloitaviksi. Verrattaessa vuosien 1994 ja 2000 vastauksia (KUVIO 8) havaitaan, että toteutuneiden opetussuunnitelmien attribuutiojakaumat kontrolloitavuuden suhteen ovat hyvin samansuuntaisia (χ^2 -testi, $\chi^2 = 1.36$, $df=1$).



KUVIO 8. Opetussuunnitelmien attribuutiojakaumat kontrolloitavuuden suhteen vuosina 2000 ja 1994

Ei toteutuneiden opetussuunnitelmien attribuutiojakaumat vuosina 1994 ja 2000 kontrolloitavuuden suhteen poikkeavat toisistaan (KUVIO 8) varsinkin ei-toteutuneissa opetussuunnitelmissa, attribuutioista ei kontrolloitavissa olevia oli vuonna 1994 48%, vuonna 2000 29%. Vuonna 1994 oli 52% havainnoista kontrolloitavissa olevia, vuonna 2000 kontrolloitavissa 71%. Eroja ei-toteutuneen opetussuunnitelman attribuutioiden jakaumissa vuosina 2000 ja 1994 voidaan pitää merkitsevinä (χ^2 -testi, $\chi^2 = 7.62$, $df=1$, $p<.01$), kontrolloitavuuden suhteen attribuutiot nähtiin vuonna 2000 ei-toteutuneissa opetussuunnitelmissa enemmän kontrolloitavissa oleviksi verrattuna vuoteen 1994.

7.1.4. Toteutumiseen liittyvät attribuutioyhdistelmät

Yhdisteltäessä kolme jatkumoa sijainti, pysyvyys ja kontrolloitavuus saadaan attribuutioiden jakaumat tiivistettyä. Kuten taulukosta 5 havaitaan, ovat toteutuneen ja ei täysin toteutuneen opetussuunnitelman attribuutioyhdistelmistä muodostetut yhdistelmät eroavat toisistaan merkitsevästi (χ^2 -testi, $\chi^2 = 19.10$, $df=5$, $p<.01$). Ero opetussuunnitelmatarinoissa on ulkoinen-muuttuva-kontrolloitava -yhdistelmässä, toteutuneissa opetussuunnitelmatarinoissa on odotettua enemmän ja toteutumattomissa odotettua vähemmän vastauksia.

TAULUKKO 5. Attribuutioyhdistelmät kehyskertomuksien mukaan, havaitut ja odotetut arvot

	Sis.- muutt.- kontr.	sis.- muutt.- ei kontr.	ulk.- pys.- kontr.	ulk.-pys.- ei kontr.	ulk.- muutt.- kontr.	ulk.- muutt.-ei kontr.
Totetunut opetussuunn. 2000	9% (14.5%)	2% (4%)	1% (4%)	0% (1%)	71% (56.5%)	17% (20%)
Ei-toteutunut opetussuunn. 2000	20% (14.5%)	6% (4%)	7% (4%)	2% (1%)	42% (56.5%)	23% (20%)

Molemmissa opetussuunnitelmatarinoissa vuonna 2000 suurimmaksi luokaksi nousi **ulkoinen**-muuttuva-kontrolloitava –yhdistelmä. Toteutuneen opetussuunnitelman vastauksista peräti 71% kuului tähän luokkaan. Vuonna 1994 suurin luokka toteutuneissa opetussuunnitelmatarinoissa oli **sisäinen**-muuttuva-kontrolloitava (47%). Tässä on havaittavissa attribuutioiden muutos sisäisistä ulkoisiin toteutumisen suhteen. Vuonna 1994 toteutumista selitettiin erittäin merkitsevästi vahvemmin sisäisillä tekijöillä (χ^2 -testi, $\chi^2=14.6$, $df=1$, $p<.001$).

Ei-toteutuneiden opetussuunnitelmien vastauksista 42% vuonna 2000 sijoittui luokkaan **ulkoinen**-muuttuva-kontrolloitava. Opettajat näkevät erittäin vahvasti opetussuunnitelman toteutumista uhkaavat tekijät muista johtuviksi, muuttuviksi ja kontrolloitaviksi. Vuonna 1994 vahvimmin opetussuunnitelman toteuttamisen uhkaksi nousi **sisäinen**-muuttuva-kontrolloitava. Muutos vuoteen 2000 on samantyyppinen, mutta huomattavasti voimakkaampi toteutuneella kuin ei-toteutuneella opetussuunnitelmalla. Uhkatekijät nähdään aikaisemman sisäisen sijasta merkitsevästi ulkoisina (χ^2 -testi, $\chi^2=10.73$, $df=1$, $p<.01$).

7.2. Opetussuunnitelman toteutumiseen liittyvät attribuutioiden suoritumisluokitukset

Attribuutiot luokiteltiin suoriutumiseen liittyvän attribuutioluokituksen mukaan. Vastauksista oli selvästi erotettavissa alkuperäisen attribuutioteorian mukaiset kyvyt, ponnistelu, tehtävän vaikeustaso ja sattuma. Näiden lisäksi vastauksista oli erotettavissa myös kolme muuta luokkaa, joita tukevia havaintoja on esiintynyt aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Weiner 1986): yhteistyö, mielentila ja olosuhteet. Taulukossa 5 on suoriutumiseen liittyvä attribuutioiden jaottelu. Jakaumien väliset erot ovat erittäin merkitseviä (χ^2 -testi, $\chi^2=28.03$, $df=6$, $p<.001$). Toteutuneen opetussuunnitelman tarinoissa henkilöt tuottivat odotettua enemmän olosuhteisiin ja yhteistyöhön liittyviä attribuutioita ja odotettua vähemmän tehtävän vaikeustasoon liittyviä attribuutioita. Vastaavasti ei-toteutuneen opetussuunnitelman attribuutioista odotettua vähemmän tuotettiin olosuhteisiin ja yhteistyöhön liittyviä attribuutioita ja odotettua enemmän tehtävän vaikeustasoon liittyviä attribuutioita.

TAULUKKO 5. Suoriutumisattribuutioiden jakaumataulukko, havaitut ja odotetut arvot

	Kyvyk- kyys	Ponnistelu	Tehtävän vaikeus	Sattuma	Yhteistyö	Mielentila	Olosuhteet	
Toteutunut ops	7 (7)	14 (13,5)	11 (20.5)	4 (9.5)	25 (22.5.)	7 (4)	32 (23)	100 %
Ei- toteutunut ops	7 (7)	13 (13.5)	30 (20.5)	15 (9.5)	20 (22.5.)	1 (4)	14 (23)	100 %

Toteutuneen opetussuunnitelman kehyskertomuksissa olosuhteet nousivat selvästi suurimmaksi suoriutumisloukaksi, 32% attribuutioista kuului tähän. Seuraavaksi suurimmat suoriutumisloukat olivat yhteistyö (25%) sekä ponnistelu (14%) Vuonna 1994 toteutuneista attribuutioista yhteistyöhön liittyviä oli 36% muodostaen tuolloin suurimman luokan. Toiseksi suurimpana luokkana vuonna 1994 oli tehtävän vaikeustaso (25%). Suurimpien luokkien osalta opetussuunnitelmien toteutumisodotukset olivat hyvin samansuuntaisia vuosina 1994 ja 2000, luokitteluerojen vuoksi tätä ei voitu tilastollisesti kuitenkaan todentaa.

Ei-toteutuneen opetussuunnitelman kehyskertomuksessa vuoden 2000 aineistossa tehtävän vaikeuteen (30%) ja yhteistyöhön (20%) liittyvät attribuutiot muodostuivat suurimmiksi luokiksi, vastauksista 50% sijoittui näihin. Vuonna 1994 tehtävän vaikeustaso muodostui selvästi suurimmaksi luokaksi, sillä yli puolet (57%) attribuutioista kuului tähän. Seuraaviksi luokiksi nousivat tuolloin yhteistyö (17%) ja sattuma (16%). Opetussuunnitelmien toteutumista uhkaavat suoriutumisodotukset olivat vuosina 1994 ja 2000 hyvin samansuuntaisia, molempina vuosina vahvimmit esteiksi nähtiin tehtävän vaikeustasoon ja yhteistyöhön liittyvät tekijät.

7.2.1 Kyvyt

Molempiin kehyskertomuksiin liittyvissä tarinoissa 7% attribuutioista nähtiin liittyvän kyvykkyyteen. Kyvykkyys liitettiin onnistuneiden opetussuunnitelmien tarinoissa useimmiten ulkoisiin tekijöihin: ammattitaitoiseen rehtoriin sekä kouluavustajiin.

- *rehtori on hyvä johtaja (kh 9)*
- *pätevän... luokka-avustajan työpanosvuoden onnistumisessa oli ratkaisevan suuri (kh 19)*
- *avustajat... ovat olleet koulutettuja (kh 21)*
- *avustajat ... ovat olleet ammattitaitoista väkeä (kh 21)*

Myös omat taidot nähtiin tärkeiksi opetussuunnitelman toteuttamisessa.

- *hyvät oppilastuntemukset ja ryhmien toimintaedellytykset suunnittelijoilla (kh13)*

Ei täysin toteutuneen opetussuunnitelman attribuutioissa kyvykkyyteen liittyvät attribuutiot nähtiin osin itsestä johtuviksi.

- *aikaa kuluu ... epäolennaisuuksiin, kun energia kuluu muihin asioihin (kh 11)*
- *hyppy kuutoselta (1. luokalle) vaikeutti omaa otettani työhön (kh 19)*
- *luokassa oli runsaasti oppimisvaikeuksia ja tunsin riittämättömyyteni joukon hallintaan (kh 19)*

Opettaja saattaa tietoisesti harkita opetussuunnitelman kirjaimellista noudattamista. Tällöin opettaja viittaa pikemminkin opetussuunnitelman heikkouksiin kuin kykyjen puutteeseen.

- *opettaja karsii (opetussuunnitelman sisältöjä) oman harkinnan mukaan (kh 17)*

Osa kyvykkyyteen liittyvistä uhista nähtiin muista johtuviksi.

- *tulee mieleen, että oppilasryhmä on erittäin etevä (kh 7)*
- *ope-TIIMIN taidot (kh 8)*
- *rehtori ei ole kyennyt seisomaan päätöksensä takana (kh 9)*
- *vakioavustajan tilalle on tullut kouluttamaton henkilö (kh 21)*

7.2.2. Ponnistelu

Toteutuneen opetussuunnitelman kehyskertomukseen liittyvistä attribuutioista ponnisteluun luokiteltavia oli 14%. Osa ponnisteluun liittyvistä attribuutioista liittyi oppilaiden motivaatioon, riittävään tukeen sekä jatkuvaan tulosten arviointiin.

- *oppilaat motivoituneita (kh 4)*

- *kurssit on ehditty kaikki (!) opiskella (kh 6)*
- *erityisopetusta saavia oppilaita on tuettu riittävästi (kh 9)*
- *arviointia on tehty tarpeeksi (kh 11)*
- *hyvät väliarvioinnit... reagointia koko ajan (kh 13)*
- *olin panostanut yhteisöllisiin taitoihin (kh 19)*

Huomiota osassa vastauksista herätti oppositioasenne. Opetussuunnitelma nähtiin osin jopa toteutumiskelvottomana (mm. opetussuunnitelman määrälliset tavoitteet sotivat laadullista opetusta vastaan).

- *olen keskittynyt siihen MITÄ LAPSET OPPII (määrä) enkä ryhmän dynamiikkaan ja sosiaalistumiseen (kh 5)*
- *opettaja tuijottaa vain oppiainekseen (kh 7)*
- *en ole ollut motivoitunut työhöni (kh 5) (toteutuva opetussuunnitelma!)*

Opetussuunnitelman toteutumisen esteeksi nähtiin ponnisteluun liittyviä attribuutioita sama määrä (13%) kuin opetussuunnitelman toteutumiselle. Osa opettajista näki opetussuunnitelman toteutumisen esteeksi jaksamiseen liittyvät attribuutiot:

- *jaksamista ei ole tuettu (kh 11)*
- *tulee uupuminen, ei jakseta arvioida, kehitellä (kh 12)*
- *moni... aihe koki... jaksamisen puutetta (kh 19)*
- *omat intressit kohdistuivat muualle (perhe, harrastukset...) (kh 4)*

Osan ponnisteluun liittyvistä esteistä nähtiin johtuvan suunnittelun puutteista:

- *suunnittelu lukuvuotta varten toteutettiin "päivä kerrallaan" => ei pitkän tähtämen tavoitteita (kh 4)*
- *ei motivaatiota, eikä selkeitä tavoitteita määritelty (kh 13)*

Myös oppimateriaaleihin ja ylitöihin liittyviä attribuutioita tuotettiin:

- *...ope ei jaksa valmistaa kaikkea materiaalia itse (kh 15)*
- *opettajien työpanoksista ei ole saatu palkkorvauksia -> työmotivaatio on laskenut (kh 16)*
- *yrityksen roikkua teemojen perässä vanhoilla materiaaleilla (kh 20)*

7.2.3. Tehtävän vaikeustaso

Toteutuneen opetussuunnitelman attribuutioista 11% sijoittui tehtävän vaikeustasoluokkaan. Huomattava osa näistä vastauksista liittyy suoraan opetussuunnitelmaan:

- *opetussuunnitelmasta on tullut tehtyä tarpeeksi väljä (kh 7)*
- *jätimme suunnittelussa hieman joustovaraakin, jos aikataulu ei pidä (kh 14)*
- *ops:n mukauttaminen koko ryhmän kehityskaaren mukaan lukuvuoden / jaksojen aikana onnistunut (kh 13)*
- *opetussuunnitelma on ollut ajan tasalla ja sen sisällöt järkeviä ja helppoja ja loogisia toteuttaa (kh 15)*
- *projektit esim. "minä pienenä" onnistui erinomaisesti (kh 19)*

Osassa vastauksista opetussuunnitelman toteutuminen nähtiin yhteydessä oppilaisiin:

- *lapsi pääsi omiin tavoitteisiinsa, tai ainakin yritti niitä (kh 12)*
- *kaikki alkoi hyvin. Luokka ryhmytyi suht. nopeasti. (kh 19)*
- *oppilaiden lähi... ja ... pitkäajan tavoitteista suuri osa tavoitettu/toteutumassa. Kunkin oppilaan kohdalla kehitys on kulkenut eteenpäin (kh 20)*

Ei-toteutuneen opetussuunnitelman selkeästi suurimmaksi suoritusluokaksi muodostui tehtävän vaikeustaso (30%). Näistä huomattavassa osassa ongelmaksi nähtiin itse opetussuunnitelma:

- *ajankäyttö ei ole onnistunut ... opetussuunn. yksinkertaisesti liian täyteen tupattu (kh 1)*
- *on tullut tehtyä liian laajoja suunnitelmia op.suunnitelman suhteen eli rönstyiltyä jossain aiheessa liikaa (kh 7)*
- *tavoitteet ovat olleet liian korkeat (kh 11)*
- *tavoitteet ... ovat yli- tai alimitoitettuja (kh 12)*
- *lähdetty liikkeelle liian suurin tavoitein (kh 13)*
- *kiire lyö leimansa (kh 14) ja opetussuunnitelma ehkä ei enää ajan tasalla (kh 15)*

Myös kiire ja ajan puute oli mukana ongelmana:

- *Joka kevät on sama kaaos... (kh 6)*
- *yhteistä suunnittelu-aikaa ei ole (kh 20)*
- *... integroiduille oppilaille ei jäänytkään aikaa (kh 3)*

Näiden lisäksi oppilaat nähtiin opetussuunnitelman toteutumisen kannalta mahdollisina uhkina:

- *oppilasaines on ollut rajusti odotettua vaikeampaa (kh 1)*
- *Lapset ovat olleet mahdottomia... tee, mitä teet... mikään ei mene perille (kh 10)*

7.2.4. Sattuma

Opetussuunnitelman toteutumisattribuutiona sattumaan liittyi lähinnä omaan terveyteen kuuluvat seikat, näiden lisäksi yhdessä vastauksessa odotettiin kunnan taholta tulevaa rahoitusta. Suoriutumislukista sattuma oli toteutuneen opetussuunnitelman attribuutioista pienin luokka (4%).

- *ope on pysynyt terveenä (kh 1)*
- *sairastavuus pysyi edelleen –onneksi– pienenä (kh 3)*
- *kaikki ovat olleet terveinä (kh 15)*
- *Kunta jakoi yllättäen tarvitsemamme määrän resursseja (rahaa) (kh 18)*

Opetussuunnitelman toteutumista haittaavat sattumaan liittyvät tekijät nousivat kolmanneksi suurimmaksi suoriutumisloukaksi (15%). Toteutumisen esteiksi nousi vahvasti sairastavuus sekä opettajuuteen liittyvät tekijät:

- *onnistumiseen... vaikuttaa niin paljon ryhmä ja opettajan henk. koht. tilanne (kh 5)*
- *opettaja on saattanut olla poissa jostain odottamattomasta syystä, sairastellut tms (kh 7)*
- *opettajien vaihtuvuus on suuri (kh 9)*
- *opettajien poissaoloja/sairastumisia (kh 15)*
- *sijaisena toiminut epäpätevä opettaja (kh 20)*

Toisaalta opetussuunnitelman esteeksi nähtiin nousevan kaikenlaiset yllätykset ja leikkaukset:

- *yllätyksiä on tullut liikaa (kh 1)*
- *oppitunteja jäi pois tiettyjen teemaviikkojen ja tapahtumien takia (kh 2)*
- *vuoden aikana tulleet ideat (kh 8)*
- *kunta leikkasi jälleen opetuksen määrärahoja (kh 18)*

7.2.5. Yhteistyö

Yhteistyöhön liittyviä attribuutioita tuotettiin toteutuneissa opetussuunnitelmatarinoissa suhteellisesti toiseksi eniten (25%). Suuri osa yhteistyöhön liittyvistä attribuutioista käsitteli opettajien välistä yhteistyötä:

- *tiimi on toiminut tehokkaasti (kh 1)*
- *yhteistyö kielenopettajien välillä toimi entiseen tapaan hyvin (kh 2)*
- *... laadimme (opettajat) raamit yhteistyötä... varten (kh 3)*
- *lukuvuosisuunnittelu oman tiimin kanssa suoritettiin perusteellisesti... (kh 4)*
- *oma tiimityö on sujunut saumattomasti (kh 4)*
- *yhteistyö opettajien välillä on toiminut (kh 9)*
- *... tavoitteista on yhdessä (opettajien välillä) keskusteltu, yhdessä käyty läpi ja myös arvioitu yhdessä (kh 12)*
- *yhteistyö (opettajien välillä) on sujunut hyvin (kh 17)*

Yhteistyö nähtiin opetussuunnitelmaa tukevaksi myös koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Tässä suurimpana ryhmänä olivat oppilaan vanhemmat, mukana oli myös yhteistyöviranomaiset:

- *yhteistyö perheiden ja muiden tahojen kanssa on sujunut hyvin (kh 11)*
- *sain vanhemmat hyvin mukaan (kh 19)*
- *... isovanhempien mukaantulo antoi lähes sadunomaisen tunnelman (teemapäivään) (kh 19)*

- *sosiaalitoimelta ja nuorisotoimelta saatiin runsaasti lisäresurssia, henkilöitä tukemaan vaikeuksissa olevia oppilaita ja perheitä (kh 21)*

Opetussuunnitelman toteutumisen esteenä yhteistyöhön liittyvät suoriutumisosodotukset oli toiseksi suurin luokka (20%) samoin kuin toteutuneen opetussuunnitelman tarinoissa. Myös luokan sisäinen jakauma oli hyvin samantyyppinen, eniten pohdittiin koulun sisäistä yhteistyötä:

- *tiimissä on ollut liikaa ongelmia (kh 1)*
- *työyhteisössä ei hyvistä aikeista huolimatta löytynyt vuoden aikana sellaista kultaista loppo / hengähdysvapaata, joka olisi ruokkinut hedelmällisiä uusia yhteistyötä etsiviä työtapoja (kh 3)*
- *"kuppikuntia" on syntynyt (kh 9)*
- *henkilökunta- ja työyhteisöongelmia (kh 10)*
- *yhteistyö tiimin ja koko koulun välillä on heikkoa (kh 11)*
- *työyhteisössä oli huono henki (kh 19)*
- *yhteistyö ei toimi, ei opettajan eikä oppilaiden suuntaan (kh 20)*

Koulun sisäisen yhteistyön lisäksi uhkaksi nähtiin ongelmat koulun ulkopuolisten tahojen, lähinnä vanhempien kanssa:

- *uudet yhteistyökumppanit (kh 8)*
- *yhteistyö kotien ja muiden tahojen kanssa ontuu tai puuttuu (kh 11)*
- *ei ole yhteisöllisyyttä (vanh-opp-opet-hlökunta) (kh 12)*

7.2.6. Mielentila

Mielentilaan liittyvä suoriutumislukka oli kokonaisuutena selkeästi pienin luokka, toteutuneiden opetussuunnitelmien attribuutioista 7% liittyi mielentilaan, ei-toteutuneista ainoastaan 1%.

- *koulun henki on ollut hyvä (kh 9)*
- *oppilaat saivat onnistumisen elämyksiä (kh 12)*
- *motivaatiot olleet kohdillaan oppilailla ja opeilla (kh 13)*
- *työ sujui rakentavassa hengessä (kh 19)*
- *viihdyin työssäni (kh 19)*

Mielentilaan liittyvä opetussuunnitelman toteuttamista haittaava tekijä oli työuupumuksesta johtuva:

- *opettajalla syystä väsymyksen ja voimattomuuden tunteita (kh 3)*

7.2.7. Olosuhteet

Olosuhteisiin liittyvät suoriutumisodotukset nousivat toteutuneen opetussuunnitelman kertomuksissa selkeästi suurimmaksi luokaksi (32%):

- *materiaalit, välineet yms. ovat olleet saatavilla (kh 1)*
- *ryhmät olivat suhteellisen pienet (kh 3)*
- *opetussuunnitelmaa on päivitetty (kh 8)*
- *työyhteisö on saanut työnohjausta (kh 9)*
- *rahaa erilaiisiin asioihin on riittänyt (kh 9)*
- *opetusryhmät ovat sopivan kokoisia (kh 9)*
- *työnohjaus on toiminut (kh 11)*
- *opettajan työssä jaksamista on tuettu (kh 11)*
- *opetusryhmät ovat ”järkevä” kokoisia (kh 15)*
- *koulussa on hyvin materiaalia ja op.välineitä (kh 15)*
- *kunta on pystynyt takaamaan riittävät resurssit (kh 16)*
- *sain luokkaani lisää tietokoneita työskentelyä varten (kh 20)*
- *avustajia on ollut käytössä riittävästi (kh 21)*
- *materiaaliset resurssit ovat olleet riittävät (kh 21)*
- *olen/avustajat ovat saaneet riittävästi koulutusta selviytyäkseen työstä (kh 21)*

Olosuhteista johtuviksi uhkiksi nähtiin 14% ei-toteutuneen opetussuunnitelman attribuutioista:

- *tunteja oli liian vähän (kh 2)*
- *se (opetussuunnitelma) on työväline, joka sallii poikkeamat ja vuosittaiset eroavaisuudet (kh 5)*
- *kouluavustajia ei ole tarpeeksi (kh 9)*
- *työolosuhteet muutenkin surkeat, hometta joka paikassa (kh 10)*
- *puutteellinen ATK-varustus aiheuttaa ongelmia (kh 15)*
- *ei ole rahaa ostaa kirjoja (kh 15)*
- *oppilasryhmät ovat olleet liian suuret ja erityisoppilaita on sullottu luokkiin liikaa (kh 16)*
- *kunta ei ole pystynyt tarjoamaan riittävästi resursseja (kh 16)*
- *määrärahoista ... on tuntuvasti nipistetty (kh 20)*
- *ei ole sopivia tiloja (kh 20)*
- *tuntikehys ei riittänyt (kh 21) koulun henki on ollut hyvä (kh 9)*
- *oppilaat saivat onnistumisen elämyksiä (kh 12)*

7.3. Tarinoita opetussuunnitelmista

Opettajien tuottamista vastauksista tiivistettiin kaksi metatarinaa, joissa tarkastellaan opetussuunnitelman toteutumista ja ei-toteutumista. Molemmassa tarinoissa (TAULUKKO 7) on huomioitu koehenkilöiden vastausten painopistealueet. Toteutuneen opetussuunnitelman metatarinassa on painotettu suoriutumisodotusten mukaisia luokkia, keskeisellä sijalla olosuhteisiin ja yhteistyöhön liittyvät attribuutiot. Vertailun vuoksi vuoden 2000 tarinan viereen on liitetty vuoden 1994 tarina.

TAULUKKO 7. Toteutuneiden opetussuunnitelmien metatarinat vuosina 2000 ja 1994

2000

Tätä haluttiin

Lukuvuosisuunnittelu oman tiimin kanssa suoritettiin perusteellisesti heti alkusyksystä. Teimme tiiviin jakso- ja vuosisuunnitelman ja pidimme "deadline" päivät tarkasti. Jätimme suunnittelussa hieman joustovaraakin, jos aikataulu ei pidä. Tavoitteita on asetettu ja niistä on kerrottu selkeästi oppilaille ja vanhemmille.

Tiimin jäsenet ovat jakaneet työt sopivasti keskenään eikä työ ole osoittautunut ylivoimaiseksi kellekään. Jokaisella työntekijällä pysyi pitkään tunne siitä, että oman työn kehittämiseen jäi mahdollisuus vaikuttaa itse. Opettajan motivaatio oli kohdallaan, viihdyin työssäni.

Ryhmät ovat olleet suhteellisen pienet ja luokkakoko pysyi entisellään, turvallisena kaikille, oppilaat ovat koulusta motivoituneita ja valmiita niihin toimintatapoihin mitä me käytimme. Luokka ryhmäytyi suht nopeasti.

Vuosi on sujunut järjestelmällisenä ja rauhallisena työnä. Suunnitelmat voitiin toteuttaa aikataulun mukaan, koska opetussuunnitelmasta tuli tehtyä tarpeeksi väljä. Yhteistä aikaa suunnitella on ollut riittävästi. Käytettiin väliarviointia missä mennään ja reagoitiin koko ajan.

Yhteydet vanhempiin ja yhteistyöviranomaisiin (nuoriso- ja sosiaalitoimi, poliisi) olivat tiiviit, joka auttoi oppilashallinnan kanssa. Myös tieto koulun sisällä on kulkenut.

Rahaa erilaisiin asioihin on riittänyt, kunta on pystynyt takaamaan riittävät resurssit. Koulussa on hyvin materiaalia ja opetusvälineitä. Opettajan työssä jaksamista tuettiin mm. tarjoamalla työnohjauksta sekä täydennyskoulutusta.

1994

Tätä haluttiin

Syksy alkoi rauhallisesti, koska olimme valmistautuneet alkavaan kouluvuoteen hyvin. Alussa karsimme "ylimääräiset" projektit minimiin. Opetussuunnitelman toteuttamisessa oli havaittavissa tietty yhteen hiileen puhaltaminen: edettiin tietyssä hengessä tavoitteiden suunnassa. Koulun johdolla oli selkeä näkemys asioista ja hyvät suhteet alaisiinsa, jolloin työ käynnistyi saumattomasti.

Yhteissuunnittelu oli hauskaa, vaikka se oli sovittu pakolliseksi. Suunnittelussa käytettiin apuna kokeneita opettajia, jolloin vältettiin liika teoretisointi ja ylätuloissa liittely. Asioita voitiin karsia ja painottaa yhteistyössä muiden opettajien ja luokkien kanssa kuitenkin omalla vapaudella; jokainen opettaja hyväksyi oman tapansa toteuttaa opetussuunnitelmaa.

Asiat on suunniteltu hyvin, myös oppilaat olivat mukana suunnittelussa ja toteuttamisessa, jolloin koulutyö koettiin mielekkääksi. Oppilaat toimivat apuopettajina tehokkaasti. Yhteistyö kukoisti myös eri luokka-asteiden välillä, sekä ympäröivän yhteisön kanssa, jolloin retket ja tutustumiset eri kohteisiin onnistuivat.

Itse suunnitelma tehtiin yksityiskohtaiseksi, mutta ei kovin laajaksi. Tämän vuoksi se havaittiin hyvin realistiseksi, toteuttamiskelpoiseksi. Toteutumista edesauttoi rauhallinen eteneminen asioiden omaksumisessa prosessin eri vaiheissa, jolloin oli aikaa tarkentaa tiettyjä kohtia. Rauhallisen etenemisen avulla myös erityislahjakkuudet ja oppimishäiriöiset otettiin huomioon.

Saimme kartoitettua koulun välineistön, joka mahdollisti niiden tehokkaan käytön opetustyössä. Myös koulun tilat saatiin toimiviksi, jolloin mm. kirjasto käyttö oli tehokasta ja pienryhmätilat riittivät.

Ei täysin toteutuneiden opetussuunnitelmien tarinassa (TAULUKKO 8) ovat keskeisellä sijalla tehtävän vaikeustasoon sekä yhteistyöhön liittyvät attribuutiot, koska näitä oli 50% kaikista kertomusten attribuutioista.

TAULUKKO 8. Opetussuunnitelman toteutumista uhkaavat metatarinat 2000 ja 1994

2000

Näin ei pitäisi käydä

On tullut tehtyä liian laajoja suunnitelmia opetussuunnitelman suhteen. Tavoitteet ovat olleet liian korkeat/matalat/epäselvät, eikä niitä ole osattu tarkistaa riittävän usein. Opetussuunnitelma on yksinkertaisesti liian täyteen tupattu ja ehkä ei enää ajantasalla. Lisäksi opetussuunnitelma on ollut liian joustamaton kestävänsä vuoden varrella vastaan tulleet yllätykset. Yksittäisen oppilaan tavoitteet on laadittu päin honkia, ei huomioitu lapsen kykyjä.

Opetussuunnitelma on unohtunut kenkälaatikkoon, menty eteenpäin vain päivä kerrallaan, ei väliarviointia eikä reagointia.

Yhteistyö opettajien kesken ei syystä tai toisesta sujunut. Jokainen puurti omissa oloissaan, yhteinen keskustelu kollegojen välillä jäi vähäiseksi, syntyi kuppikuntia.

Ajankäyttö ei onnistunut. Aikaa kului epäolennaisuuksiin, jolloin itse opetuksen taso kärsi: lukuvuoden loppuun on sijoitettiin taas lukemattomia hauskoja tapahtumia...

Opettajalla oli väsymyksen ja voimattomuuden tunteita. Jaksamista ei tuettu, tuli uupuminen, ei jaksettu arvioida ja kehitellä.

Määrärahoista oli tuntuvasti nipistetty. Rahaa hankintoihin oli niukalti, joten opettaja joutui tekemään halvalla ja paljon itse.

Opetussuunnitelman toteutumista uhkasivat lisäksi sopivien tilojen puute, liian vähäiset oppitunnit sekä ylimitotetut ryhmät.

Lisäksi rehtori ei kyennyt seisomaan päätöstensä takana.

1994

Näin ei pitäisi käydä

Vuosi on ollut taas erittäin kiireinen. Aloitimme yhteistyön syksyllä eri luokkien ja opettajien välillä, mutta jostain syystä se repsahti kesken lukuvuoden ja kevätkaudella innostus laantui entisestään. Kun jostain aiheesta sitten innostuttiin, innostuttiin liikaa, jolloin seuraavalle aiheelle ei jäänyt tarpeeksi aikaa. Yhteistyö kärsi myös siitä, että kaikki opettajat eivät halunneet noudattaa kokonaisopetusta, koska heidän mielestä vanhat konstit olivat parempia kuin pussillinen uusia.

Emme saaneet työskentelyolosuhteita tarpeeksi hyväksi, jotta suunnitelmaa olisi päästy toteuttamaan parhaimmalla mahdollisella tavalla. Meidän koulussa on vielä paljon parantamisen varaa työtilojen tehokkaassa käytössä, oppimateriaalien järjestyksessä ja jotenkin sellaisessa käytännön asioiden toiminnassa.

Talvella yllätti flunssa-aalto, vain osa oppilaista oli läsnä. Osa opettajistakin sairasteli muutaman viikon ja sijaiset kuluttivat vain päiviä leikkimällä "vettä kengässä". Myös pakkolomat haittasivat, niiden lisäksi kunta päätti vielä lisäsäästöistä, jolloin motivaatio tehdä "ylimääräistä" hävisi olemattomiin.

Havaitsimme myös itse opetussuunnitelman liian laajaksi, emmekä osanneet karsia sitä tarpeeksi. Tämäntyyppisessä työskentelyssä ongelmaksi muodostui -pyrkimyksistä huolimatta - ääripäiden oppilaiden opetus. Näillä resursseilla heikot oppilaat jäivät jalkoihin, eikä lahjakkaitakaan pystytty tukemaan opinnoissaan.

Lisäksi rehtori sotki kaiken omilla ideoillaan.

8. DISKUSSIO

Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa opettajien näkemyksiä opetussuunnitelman toteutumiseen liittyvistä tekijöistä. Pyrkimyksenä oli selvittää niitä syytekijöitä eli attribuutioita, jotka opettajien mielestä johtavat opetussuunnitelman toteutumiseen tai siihen, ettei opetussuunnitelma toteudu.

Ensimmäisenä tutkimusongelmana oli selvittää, ovatko opettajien attribuutio-odotukset opetussuunnitelman toteutumisesta muuttuneet verrattuna vuoteen 1994 sijainnin, pysyvyyden ja kontrolloitavuuden suhteen (Weiner 1986). Opetussuunnitelman toteutuminen nähtiin vuonna 2000 sijainnin mukaan pääosin ulkoisista syistä johtuvaksi niin toteutuneissa kuin ei-toteutuneissa opetussuunnitelmatarinoissa. Tätä tulosta voidaan pitää attribuutioteorian vastaisena, sillä yleensä ihmiset näkevät onnistumisen johtuvan itsestä ja epäonnistumisen muista johtuvaksi (Malle ym. 2000; McCormick & Solman 1992; Weiner 1986). Vuoden 1994 vastaavassa tutkimuksessa tulokset olivat attribuutioteorian mukaisia, tällöin opetussuunnitelman toteutuminen nähtiin pääosin sisäisistä syistä johtuvaksi. Tarkasteltaessa opettajien vastauksia ja niistä muodostettua metatarinaa, opettajien voidaan havaita painottavan vastauksissa vuonna 2000 ulkoisia seikkoja kuten luokkakoko ja oppilaiden motivaatio, työnohjaus ja raha. Vuonna 1994 opetussuunnitelmiin liittyvät attribuutiot käsittelivät yhteistyötä, omaa motivaatiota ja taitoja.

Attribuutioiden pysyvyyden suhteen tämän tutkimuksen tulokset olivat samansuuntaisia aikaisempien attribuutio- ja opetussuunnitelmatutkimusten kanssa (Cuban 1992; Weiner 1986). Sekä opetussuunnitelman toteutumiseen että sen esteiksi nähtiin koehenkilöiden keskuudessa suurelta osin muuttuviksi luokiteltavat attribuutiot. Myös vuonna 1994 suuri osa tuotetuista attribuutioista oli muuttuvia, vuoden 2000 aineistossa muuttuvien suhteellinen osuus kasvoi huomattavasti molemmissa opetussuunnitelmakertomuksissa. Opettajat näkevät opetussuunnitelmaan toteutumiseen liittyvät tekijät erittäin vahvasti muuttuviksi, ”kiveen kirjoitetut” pysyvät syyt loistavat poissaolollaan (vrt. Atjonen 1992). Opetussuunnitelman toteutumisen näkeminen muuttuvana vaatii työyhteisöltä opetussuunnitelman kehitystyöhön suunnitelmallista resursointia ja muuntautumiskykyä. Attribuutioteorian mukaan opetussuunnitelman toteutumisen perustuessa vahvasti muuttuviin tekijöihin on sen tulevaisuudessa menestymisen ennustaminen huomattavan vaikeaa (Weiner 1985a). Onnistuminen antaa

vain hieman odotuksia tulevaisuudessakin onnistumiselle, eikä epäonnistuminen muuttuviksi katsottavien kausaalisyyden takia luo odotuksia, että myös tulevaisuudessa epäonnistuttaisiin.

Tarkasteltaessa attribuutioita kontrolloitavuuden suhteen havaittiin, että molemmissa opetussuunnitelmatarinoissa enemmistö opetussuunnitelman toteutumiseen liittyvistä attribuutioista sijoittuu kontrolloitavien luokkaan. Toteutuneen opetussuunnitelman tarinoissa jakaumat vuosina 1994 ja 2000 ovat hyvin samansuuntaisia. Myös opetussuunnitelman toteutumisen esteeksi koetut attribuutiot olivat hyvin vahvasti kontrolloitavia, kontrolloitavuus oli vahvistunut verrattuna vuoteen 1994. Opettajat näkevät hyvin vahvasti opetussuunnitelmatyön omaan työntekoonsa liittyväksi vastuualueeksi (vrt. Juvonen 1988).

Attribuutioyhdistelmistä molemmissa opetussuunnitelmatarinoissa muodostui suurimmaksi luokaksi ulkoinen-muuttuva-kontrolloitava –yhdistelmä. Myös tässä näkyy muutos vuoden 1994 aineistoon sijainnin suhteen, jolloin molempien tarinoiden suurimpana luokkana oli sisäinen-muuttuva-kontrolloitava. Attribuutiot liittyivät koulurakennuksen tiloihin, opettajiin ja oppilaisiin, joka tukee aikaisempia havaintoja (ks. Peterson & Clark 1986, 257).

Opettajat tuottivat yhtä paljon attribuutioita opetussuunnitelman toteutumiselle kuin opetussuunnitelman epäonnistumiselle. Yleensä ihmiset löytävät attribuutioteorian mukaan enemmän attribuutioita epäonnistumiselle kuin onnistumiselle (Weiner 1986). Vuonna 1994 opettajat tuottivat selvästi enemmän onnistumiseen liittyviä attribuutioita. Oliko tällöin mahdollisesti kyseessä opettajien vastavalmistuneeseen ja itse tekemään opetussuunnitelmaan liittynyt erittäin vahva suoriutumismotivaatio; opetussuunnitelmaa oli pitkään valmisteltu opettajien yhteistyöllä, jolloin kuvitteellisia ja reaalisia solmukohtia oli jo ennalta pystytty muokkaamaan. Vuoden 2000 aineisto olisi täten menossa kohti attribuutioteorian suuntaa tuotettujen attribuutioiden perusteella (vrt. Weiner 1986).

Tutkimuksen toisena tavoitteena oli selvittää, miten opettajat perustelevat suoriutumiso-dotuksiaan opetussuunnitelman suhteen. Suoriutumisen mukaan luokiteltuna aineistosta löytyivät Weinerin (1986) teorian mukaiset luokat kyvyt, ponnistelu, tehtävän vaikeustaso ja sattuma. Näiden neljän luokan lisäksi aineistosta nousi kolme muuta suoriutumiseen liittyvää kausaalisuhteita, jotka nimettiin yhteistyöksi, mielentilaksi ja olosuhteiksi. Nämä uudet luokat tukevat Weinerin oletuksia useista suoriutumiseen

liittyvistä luokista, joita voisivat olla mm. mielentila, muiden vaikutus suoritukseen, yhteistyö ja suunnittelu (Weiner 1986, 37-42).

Täysin uutena suoriutumiseen liittyvänä luokkana aineistosta nousi olosuhteet, joka oli vahvasti edustettuna molemmissa opetussuunnitelmatarinoissa nousten toteutuneen opetussuunnitelman suurimmaksi luokaksi. Olosuhteisiin liittyvät suoriutumisodotukset liittyivät opetusmenetelmällisiin työn reunaehtoihin kuten materiaaleihin ja opetusryhmäkokoon mutta myös opettajan jaksamisen tukemiseen kuten työnohjaukseen (ks. Marsh ym. 1990). Weinerin (1992, 257) mukaan olosuhteita tarkasteltaessa kannattaa huomioida pysyvyyden taso. Jos olosuhteita pidetään muuttuvina, opetussuunnitelman toteutumiseen liittyvät tekijät ovat tulevaisuudessa tuskin samanlaiset. Vastaavasti onnistuminen tietyissä olosuhteissa indikoi menestystä myös tulevaisuudessa.

Olosuhteiden lisäksi yhteistyö ja tehtävän vaikeustaso nähtiin tärkeiksi luokiksi opetussuunnitelman toteuttamisessa, yli kolmasosa attribuutioista kuului näihin luokkiin. Yhteistyöhön liittyvät attribuutiot liittyivät toteutuneessa opetussuunnitelmassa vahvasti opettajien väliseen yhteistyöhön, tämä tulos on samansuuntainen aikaisempien tutkimusten kanssa (Hietanen 1994; Siekkinen 1993). Vastaajat näkivät, että opetussuunnitelmaprosessissa olisi edettävä toimivan ja saumattoman yhteisen suunnittelun, keskustelun ja arvioinnin avulla. Tehtävän vaikeustasoon liittyvissä attribuutioissa toteutunut opetussuunnitelma nähtiin tarpeeksi väljäksi niin sisällöltään kuin toteutusaikataulultaan, toteuttamisessa tärkeäksi nähtiin opetussuunnitelman joustavuus, ajantasaisuus ja luonteva yhteys opetustyön arkeen. Tulosten perusteella näyttää siltä, että opetussuunnitelman toteuttamisessa tärkeiksi tekijöiksi nousevat hyvät koulun puitteet resurssineen ja sopivine oppilasmäärineen, opettajien yhteistyö toimivissa tiimeissä, huolellinen suunnittelu sekä joustava opetussuunnitelma.

Opetussuunnitelman toteutumisen vahvimiksi esteiksi nähtiin suoriutumisloukassa tehtävän vaikeustasoon, yhteistyöhön ja sattumaan liittyvät attribuutiot. Yksittäisinä attribuutioina nousivat esille liian täyteen tupattu, laaja, korkeatavoitteinen opetussuunnitelma sekä ajan puute. Yhteistyöhön liittyvät uhat liittyivät vahvasti omaan työyhteisöön; opettajien väliseen toimimattomaan yhteistyöhön sekä kuppikuntiin (vrt. Siekkinen 1993). Yhteistyön mahdollinen toimimattomuus vanhempien ja viranomaisten kanssa nähtiin mahdollisiksi opetussuunnitelman toteutumista uhkaaviksi attribuutioiksi. Näiden lisäksi opetussuunnitelman yhdeksi vahvaksi uhkaksi

suoritusluokista muodostui sattuma. Tällöin toteutumisen esteiksi nähtiin opettajien odottamattomat poissaolot, vaihtuvuus ja epäpätevät sijaiset. Myös koulunkäyntiin perinteisesti kuuluvat erilaiset teemaviikot ja tapahtumat nähtiin opetussuunnitelman toteuttamisen uhkina.

Kolmantena tutkimusongelmana oli selvittää, oliko opettajien tuottamista teksteistä löydettävissä yleisiä tapahtumaketjuja tai metatarinoita opetussuunnitelmien toteutumiselle. Opettajien tuottamista vastauksista saatiin tiivistettyä toteutuneen ja ei-toteutuneen opetussuunnitelmatarinat. Tämä tulos on samansuuntainen aikaisempien havaintojen mukaan, joissa on havaittu ryhmän jäsenten nimeävän samoja attribuutioita työntekoon liittyviin tapahtumiin (Silvester ym. 1999, 3). Tarinoiden muodostamisessa huomioitiin attribuutioiden suhteelliset jakaumat. Molempien tarinoiden rungon muodostavat vuoden 2000 tarinoissa sisäinen-muuttuva-kontrolloitava –tyyppiset attribuutiot, vuoden 1994 tarinoissa runkona ovat ulkoinen-muuttuva-kontrolloitava –tyyppiset attribuutiot.

Attribuutiot olivat melko helposti löydettävissä tekstistä, pulmaksi muodostui joidenkin attribuutioiden luokittelu. Pohdintaa herätti lähinnä kontrolloitavuuden käsite. Kontrolloitavuus nähdään Weinerin (1986) teoriassa yleisenä kontrolloitavuutena, joko "minun kontrolloitavissa" tai "jonkin kontrolloitavissa". Tässä tutkimuksessa kontrolloitavuutta tarkasteltiin hieman rajallisemmin joko "minun" tai "muiden opettajien" kontrolloitavissa / - ei kontrolloitavissa olevina. Esimerkiksi koehenkilö 3:n vastaus ”*työnantajan taholta tullut tunnus* [...] sai aikaan opetussuunnitelman toteutumisen]” voitaisiin tulkita Weinerin (1986) teorian mukaan kontrolloitaviksi, koska se on jonkun kontrolloitavissa oleva. Ongelmana tämän tyyppisissä vastauksissa oli kontrolloitavuuden selkeyden puute, joka on havaittu aikaisemmissä tutkimuksissa (Juvonen 1988). Koska opetussuunnitelman toteuttajana ovat nimenomaan opettajat, rajasin kontrolloitavuuden koskemaan ”minua/muita opettajia”. Tällä perusteella em. vastauksen tyyppiset vastukset koodattiin ei kontrolloitaviksi. Attribuutioteoreettisissa tutkimuksissa on havaittu kontrolloitavuuden luokittelussa ongelmia, mm. Vesala (1990, 77) näkee, että kontrolloitavuuden käsite ei ole dikotominen joko-tai vaan pikemmin sekä-että –oletus.

Tutkimuksen reliabiliteettia voidaan yleensä arvioida tilastollisesti kahden testin yhteydellä, käytännössä kahden riippumattoman mittauksen korrelaatiolla (Heikkilä 1998, 179; Nummenmaa ym. 1997, 173). Tämän tutkimuksen reliabiliteettia

arvioitaessa on otettava huomioon sekä aineistonkeruumenetelmä että analysointi. Aineistonkeruumenetelmänä tutkimuksessa käytettiin eläytymismenetelmää kuten myös vuoden 1994 aineiston keruussa. Tässä tutkimuksessa mittarin reliabiliteettia voidaan varovaisesti arvioida vertaamalla tuloksia aikaisempiin tutkimuksiin, sekä vertailemalla vuosien 1994 ja 2000 tuloksia keskenään, ovathan ne loogisesti toisistaan eroavia aineistoja (ks. Eskola 1981). Huomattava osa tuloksista oli samansuuntaisia aikaisempien tutkimusten kanssa. Suurin ero oli aikaisempiin tutkimuksiin liittyvä attribuutioiden sijaintiin, tässä tutkimuksessa enemmistö attribuutioista oli ulkoisia.

Kerätyistä metatarinoista voi havaita, että attribuutiot ovat erityyppisiä vuosina 1994 ja 2000, mutta tarinoihin liittyvät kehyskertomukset olivat miltei identtisiä. Olivatko tutkimuksissa havaitut erot todellisia vai mittarista johtuvia? Tuloksen luotettavuutta lukija voi arvioida lukuisien tekstinäytteiden sekä koko tutkimusprosessin avulla (vrt. Eskola 1998). Koska eläytymismenetelmä ja siihen liittyvä kehyskertomusten käyttö on melko vähän käytetty aineistonkeruumenetelmä, tutkimuksessa on pyritty antamaan lukijalle mahdollisuus arvioida tulkintojen reliaabeliutta lukuisten aineiston luokitteluesimerkkien avulla (Alasuutari 1999, 205).

Aikaisemmissa attribuutiotutkimuksissa on Weinerin (1985b, 81) mukaan löytynyt tuotetuissa teksteissä 1-13 attribuutiota / tekstikokonaisuus. Tässä ja vuoden 1994 tutkimuksessa vaihteluväli oli määrältään samansuuruinen. Tutkimuksen reliabiliteettiin liittyy myös koehenkilöiden lukumäärä. Tutkimuksessa saatiin molemmista kehyskertomuksista 21 opettajan vastaukset. Eskolan (1998, 75) mukaan varovaisena nyrkkisääntönä voidaan pitää jo 10-15 kertomusta kustakin kehyskertomuksesta.

Eläytymismenetelmässä on pyritty yhdistämään laadullinen tutkimusote kokeellisen tutkimuksen perusasetelmaan, eli tutkitaan, mitä tapahtuu kun kehyskertomuksessa vaihdetaan yhtä tekijää. Eläytymismenetelmään liittyvää kehyskertomusta voidaan pitää samantyyppisenä metodina kuin strukturoitua kyselylomaketta. Molemmista tapauksissa tutkija asettaa puitteet, joiden rajoissa koehenkilöllä on mahdollisuus tuottaa vastauksia. Kehyskertomusten etuna (ja haasteena) voidaan pitää mahdollista validiteetin paranemista: opettajilla oli mahdollisuus kuvailla hyvin vapaasti, mitkä ovat heidän mielestään opetussuunnitelman toteuttamiseen liittyviä tärkeitä seikkoja. Kehyskertomuksen toisena etuna on, että aineistosta saattaa nousta ennalta-arvaamattomia tuloksia verrattuna esimerkiksi strukturoituun lomakkeeseen (Heikkilä 1998, 178).

Tutkimuksissa, joissa on käytetty aineistonkeruumenetelmänä eläytymismenetelmää, on puhuttu varsin vähän reliabiliteetista (Eskola 1998, 76). Osin tämä on selitettävissä sillä, että monet tutkimukset ovat suuntautuneet menetelmän kokeiluun ja kehittämiseen. Menetelmä ei tarjoa selkeitä ratkaisuja vaan antaa pikemminkin kehykset tiedonhankinnan rakentamiselle. Tutkimuksen perusteella eläytymismenetelmä antoi mahdollisuuden hankkia aineistoa perinteisestä poikkeavalla tavalla pyrkimällä mahdollisimman lähelle mitattavaa ilmiötä, eläytymismenetelmän käyttö tämäntyyppisessä tiedonkeruussa ja vaikka organisaation kehittämisessä näyttää lupaavalta (Eskola 1998, 47). Haastavimmat vaiheet tällaisessa tutkimuksessa ovat kehyskertomuksen muokkaaminen teoriataustaan ja tulosten analysointiin sopivaksi sekä aineiston reliaabeli analysointi. Menetelmää arvioitaessa on hyvä muistaa Harren ja Secordin (1972) ohje Eskolan (1998) mukaan: (eläytymismenetelmä) tarjoaa mahdollisuuden *kohdella tutkittaviaan ikään kuin he olisivat ihmisiä*, tavoitteena on antaa mahdollisuus aidon mielipiteen ilmaisemiseen mahdollisimman luontevasti (Henerson ym. 1987).

Uutena aineistonhankintatapana eläytymismenetelmä mahdollistaa luontevan sekä tieteellisesti haastavan tavan kerätä ja analysoida aineistoa, tosin kriittisen reliabiliteetitarkastelun avulla. Tämän tutkimuksen vähäisen aineiston perusteella ei menetelmän reliaabeliutta voi sen enempää kumota kuin puoltaakaan. Reliabiliteettia tämän tyyppisissä tutkimuksissa kannattaa ehkä jatkossa tarkistaa kolmenlaisten toimien avulla: ilmiön osoittamista rinnakkaisilla erityyppisillä mittareilla, havainnoimalla useammin ja käyttämällä useampaa havainnoitsijaa (Grönfors 1982, 175-176). Tutkimuksen reliaabelius saattaisi tarkentua, jos aineistoa kerättäisiin tai analysoitaisiin kahden tutkijan avulla, jolloin pystyttäisiin tilastotieteen keinoin tarkastelemaan arvioitsijajaksimielisyyttä (Eskola ym. 1998, 70).

Tutkimuskohteena toiminut Vaajakummun koulu oli yksi niistä pilottikouluista, joka pääsi aloittamaan koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön ensimmäisten koulujen joukossa 1990-luvun alussa. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö on jo vakiintunut osaksi opettajien työtä. Vaikka kouluja ohjaa koulukohtaisen opetussuunnitelman toteuttamisessa valtakunnallinen Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, on huomattava että se antaa hyvin laajat puitteet opetussuunnitelman muodostamiselle. Opettajilla on mahdollisuus vaikuttaa yksilöinä siihen, millaiseksi koulun oma opetussuunnitelma muodostuu. Tämän tutkimuksen tulosten yleistettävyyttä rajaa yhden

koulun käyttäminen aineiston keruussa, vaikkakin samantyyppinen aineisto on kyseisestä koulusta kerätty aikaisemmin. Yleistettäessä koulukohtaisen opetussuunnitelman toteuttamiseen liittyvä attribuutioita tarvitaan useamman koulun havaintoaineisto.

Suuria opetussuunnitelmauudistuksia on tapahtunut tasaisin väliajoin koko Suomen kouluhistorian ajan. 1990-luvun koulukohtainen opetussuunnitelmauudistus palautti opettajat samaan asemaan kuin vuosien 1935 ja 1952 opetussuunnitelmauudistukset. Opettajalla on tänä päivänä huomattavasti enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa koulun kirjoitettuun ja toteutettavaan opetussuunnitelmaan kuin aikaisemmin. Muutos on ollut suuri ja aiheuttanut usealla suunnalla kriittistäkin pohdintaa. Pystyykö opettaja ottamaan opetussuunnitelmatyön luontevana osana omaan toimintaansa vai tarvitaanko tiukemmat ylhäältä tulevat normit takaisin kouluihin, kuten opetushallituksen pääjohtaja Sarjala Paaerman mukaan (2001) uumoilee? On kuitenkin huomattava, että opetussuunnitelman omakohtainen työstäminen motivoi opettajan opetussuunnitelman toteuttamiseen (Atjonen 1989). Kirjoitetun opetussuunnitelman muuntuminen eläväksi opetussuunnitelmaksi vaatii toimivaa kokonaisuutta opetussuunnitelman, puitteiden ja opettajan välillä sekä pitkäjänteistä työskentelyä (Lonkila 1992; Marsh ym. 1990). Vasta näiden seikkojen todellinen huomioiminen käytännön koulutyössä antaa mahdollisuuden elettyyn elävään opetussuunnitelmaan.

Tulosten mukaan opettajat ovat halukkaita tekemään opetussuunnitelmaan koulukohtaisia päätöksiä. Opettajilla on aikaisempaa enemmän valtaa opetussuunnitelman kehittämiseen liittyvässä kasvatustavoitteiden määrittelyssä ja oikeus työskennellä niiden tavoitteiden hyväksi, joita he itse pitävät tärkeimpinä ja arvokkaimpina. Opettajan omien ja virallisten tavoitteiden yhteneväisyys ja niiden arvostaminen eivät vielä riitä, vaan vasta opettajan tietoinen toiminta mahdollistaa tavoitteiden toteutumisen.

Opettajan attribuutiot ovat merkittävä tekijä tarkoitetun opetussuunnitelman muuttuessa toimeenpannuksi opetussuunnitelmaksi. Opetussuunnitelman toteuttamisessa opettaja on avainasemassa ”testaamalla” opetussuunnitelman toimivuutta jatkuvasti omissa käytännöissään. Yhtenä vaarana on edelleen opetussuunnitelman mahdollinen vastaamattomuus arkipäivän opetukseen. Muutaman opettajan vastauksessa huomiota herätti opettajien oppositioasenne opetussuunnitelman toteuttamiseen, oma ammattitaito koettiin jopa vaillinaiseksi, jos opetussuunnitelma toteutuisi! Nämä vastaukset tukevat havaintoja, joiden mukaan opetussuunnitelma voidaan nähdä vielä osin etäisenä tai turhan laajana työn ohjantajärjestelmänä, jonka

yhtymäkohdat toteutettuun ja elettyyn opetussuunnitelmaan ovat joiltain osin kovin ohuet (vrt. Atjonen 1992). Jos opettaja näkee opetussuunnitelman toteutumisen uhkaksi käytännön opetukselle, tarvitaan joko puuttumista opetussuunnitelman perusteisiin tai opetuksen menetelmiin/sisältöihin.

Opettajien opetussuunnitelman toteuttamiseen liittyvät attribuutiot ovat tärkeitä pohdittaessa opetussuunnitelmatyön kehittämistä. Tämän tutkimuksen perusteella opettajat kokevat opetussuunnitelmatyön toisaalta luontevana osana opettajan toimintaa, toisaalta opetussuunnitelman toteuttamiseen liittyvät attribuutiot nähdään merkitsevästi ulkoisiksi ja muuttuviksi. Kirjoitettua opetussuunnitelmaa toteutetaan osin kirjaimellisesti, osin arkijärjellä soveltaen. Vallitsevana suuntauksena opetussuunnitelman kehittämisessä on viime vuosina pidetty koulukohtaisuutta. Opettajien omakohtainen osallistuminen opetussuunnitelman laadintaan on asetettu edellytykseksi muutoksille koulun sisäisissä toiminnoissa. Opetussuunnitelman toteutusta varten olisi huomioitava opettajan mahdollisuudet realistisen opetussuunnitelman muodostamiseen. Opettajat tarvitsevat nopeatempoisessa ja muuttuvassa työympäristössä tähän myös vahvaa ulkopuolelta tulevaa tukea (ks. Leimu 1985; Siekkinen 1993).

Jatkossa olisi mielenkiintoista selvittää suoriutumislukitukseen liittyvää attribuutioluokitusta. Alkuperäiset suoriutumiseen liittyvät luokat saivat tässä tutkimuksissa empiiristä tukea. On huomattava, että tämä ja aikaisemmat tutkimukset (mm. Hietanen 1994; Weiner 1990) antavat viitteitä siitä, että *kyvykkyyden*, *tehtävän vaikeustason*, *ponnistelun* ja *sattuman* lisäksi saattaa olla muita pysyviä suoriutumisloukkia. Tässä tutkimuksessa aineistosta löytyi kolme suoriutumiseen liittyvää attribuutioluokkaa, yhteistyö, mielentila ja olosuhteet, joita ei ole Weinerin (1986) alkuperäisessä suoriutumisenelikekentässä. Samansuuntaisia uusia luokkia on löytynyt eri tutkimuksissa (ks. Weiner 1986). Uusien luokkien käyttämistä tässä tutkimuksessa sekä mahdollisena jatkotutkimuksen kohteena voidaan perustella myös sillä, että ne olivat aineistossa helposti löydettävissä ja määrällisesti merkittävät luokat.

LÄHTEET

- Aaltonen, R. (1989). Locus of control, Replikaatiotutkimus Rotterin I-E -asteikosta. *Psykologia*, 24, 96-103.
- Alasuutari, P. (1999). Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Atjonen, P. (1990). Kunnan opetussuunnitelma opetuksen eheyttämisessä. Teoksessa R. Laukkanen ym. (toim.) *Ehyesti elävä koulu*, 27-44, Helsinki: VAPK-kustannus.
- Atjonen, P. (1992). Miksi opetussuunnitelmaa (ei) pitäisi eheyttää? Väitteitä ja vastaväitteitä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita. ISSN 0358-7223; 430043.
- Bar-Tal, D. (1982). The effects of teachers' behaviour on pupils' attributions: a review. Teoksessa Antaki, C. & Brewin, C. (toim.) *Attributions and psychological change. Applications of attributional theories to clinical and education practice*. London: Academic Press, 177-194.
- Broady, D. (1986). Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan. Tampere: Vastapaino.
- Clandinin, J.D. & Connelly, M.F. (1992). Teacher as a curriculum maker. Teoksessa Jackson, P.W. (toim.) *Handbook of research on curriculum*. New York: MacMillan 363-401.
- Clark, C.M. & Peterson, P.L. (1984). Teachers' thought processes. Teoksessa: Wittrock, M.C. (toim.): *Handbook on research on teaching*. (Kolmas painos). New York: MacMillan, 255-295.
- Cuban, L. (1992). Curriculum stability and change. Teoksessa Jackson, P.W. (toim.) *Handbook of research on curriculum*. New York: MacMillan, 216-247.
- Darley, J.M. & Fazio, R.H. (1980). Expectancy confirmation process arising in the social interaction space. *American Psychologist*, 35, 867-881.
- Darling-Hammond, L. & Snyder, J. (1992). Curriculum studies and the traditions of inquiry: the scientific tradition. Teoksessa Jackson, P.W. (toim.) *Handbook of research on curriculum*. New York: MacMillan, 41-78.
- Eskola, A. (1981). *Sosiologian tutkimusmenetelmät I*. Juva: WSOY.

- Eskola, J. (1992). Eläytymismenetelmän käytöstä sosiaalitutkimuksessa. Esimerkkinä korkeakoulututkimus. Tampereen yliopisto, sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Työraportteja B:35.
- Eskola, J. (1998). Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä. Väitöskirja, Kuopion yliopisto. Tampere: TAJU.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Eskola, J. & Wäljas, M. (1992). Rotter ja role playing. I-E -asteikon ja eläytymismenetelmän vertailua. Teoksessa Eskola, Jari (toim.): Puhetta opetuksesta ja opiskelusta. Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia A:23, 211-271.
- Grönfors, M. (1982). Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.
- Harre, R. & Secord, P. (1972). The Explanation of Social Behaviour. Oxford.
- Heikkilä, T. (1998). Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.
- Henerson, M.E., Morris, L.L. & Fitz-Gibbon, C.T. (1987). How to measure attitudes. California: SAGE.
- Hietanen, A. (1994). Opettaja opetussuunnitelman toteuttajana. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteen laitos. Pro gradu-työ.
- Hunter, R. & Scheirer, E.A. (1992). Elävä opetussuunnitelma. Ala-asteen opetuksen suunnittelu. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Jackson, P. (1968). Life in classrooms. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Juvonen, J. (1988). Oppilaan ja opettajan attribuutiotulokset, tunteet ja toiminta. Kasvatus, 19, 5-13.
- Kansanen, P. (1985). Mitä koululuokassa todella tapahtuu? Raportissa Kangasniemi, E. (toim.) Opetussuunnitelma ja sen toimeenpano. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, selosteita ja tiedotteita 268, 1-17.
- Kelly, A.V. (1986). The curriculum: Theory and practice. London: Harper & Row.
- Kettunen, A. (1994). Kohti peruskoulun opetussuunnitelmaa. Vaajakummun ala-asteen opetussuunnitelman laadintaprosessi. Teoksessa Kinon, S. (toim.) Uudistuva peruskoulu. Peruskoulun opetussuunnitelmien laadinta, 57-77.
- Komiteanmietintö (1970): A4 ja A5. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I ja II. Helsinki.

- Korkeakoski, E. (1990). Opetussuunnitelma opettajan näkökulmasta peruskoulun alasteella. Tampereen yliopisto, kasvatustiede, tutkimusraportti 45. Kasvatustieteen lisensiaatintyö.
- Koskenniemi, M. & Hälinen, K. (1970). Didaktiikka lähinnä peruskoulua varten. Helsinki: Otava.
- Kuusinen, K.-L. (1991). Motivaatio. Teoksessa Kuusinen, J. (toim.) Kasvatuspsykologia. Juva: WSOY, 173-201.
- Lahdes, E. (1986). Peruskoulun didaktiikka. Keuruu: Otava.
- Lau, R.R. & Russell, D. (1980). Attributions in the sports pages. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 29-38.
- Leimu, K. (1985). Monikasvoinen opetussuunnitelma. Teoksessa Kangasniemi, E. (toim.) Opetussuunnitelma ja sen toimeenpano. Selosteita ja tiedotteita 268. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 19-54.
- Leino, J. (1985). Opetussuunnitelman toteutumisen esteet. Teoksessa Kangasniemi, E. (toim.) Opetussuunnitelma ja sen toimeenpano. Selosteita ja tiedotteita 268. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 55-59.
- Lonkila, T. (1992). Kohti uudistuvaa kouluhallintoa. Teoksessa Kallonen-Rönkkö, M. ja Atjonen, P. (toim.) Näkökulmia kouluoppimisen laadun kehittämiseen 1990-luvulla. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja B:1, 77-87.
- Malinen, P. (1976). Opetussuunnitelman rakenne ja laadinnan periaatteet. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 4.
- Malinen, P. (1977). Opetussuunnitelman laatiminen peruskoulua ja keskiasteen kouluja varten. Jyväskylä: Gummerus.
- Malinen, P. (1985). Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksessa. Keuruu: Otava.
- Malinen, P. (1992). Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Malle, B. F., Knobe, J., O'Laughlin, M., Pearce, G. E., & Nelson, S. E. (2000). Conceptual structure and social functions of behavior explanations: Beyond person-situation attributions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 309-326.
- Marsh, C., Day, C., Hannay, L. & McCutcheon, G. (1990). Reconceptualizing school-based curriculum development. London: The Falmer Press.

- McCormick, J. & Solman, R. (1992). Teachers' attributions of responsibility for occupational stress and satisfaction: an organisational perspective. *Educational Studies*, 18, 201-222.
- Meri, M. (1992). Miten piilo-opetussuunnitelma toteutuu. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 104.
- Miettinen, R. (1990). Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Helsinki: Painokaari.
- Nisbett, R.E. & Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgement*. NJ: Prentice Hall.
- Norusis, M.J. (1992) *SPSS for Windows Base System User's Guide, Release 5.0*. Chigago IL: SPSS Inc.
- Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. (1992). Epäonnistumisen psykologiaa. Katsaus toiminta- ja ajattelustrategioiden tutkimukseen. *Psykologia*, 27, 20-30.
- Nurmi, V. (1989). *Kansakoulusta peruskouluun*. Juva: WSOY.
- Opetushallituksen muistio akvaariokokeilusta 12.8.1992. Moniste.
- Paaermaa, P. (2001). *Koulun tehtävä on taas kasvattaa*. Ilkka 21.1.2001.
- Penttinen, P. (1994). *Kokonaisopetus peruskoulun yläasteella: Oppimisen arviointia*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen lisensiaattityö.
- Peruskoululaki (1983). 27.5.1983/476.
- Peruskoululaki (1992). 23.9.1992/707.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. (1985). 2. korjatun painoksen lisäpainos. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. (1994). Helsinki: Painatuskeskus.
- Peterson, P.L. & Clark, C.M. (1978). Teachers' reports of their cognitive processes during teaching. *American Educational Research Journal*, 15, 555-565.
- Rinne, R. (1984). Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916-1970. Turun yliopiston julkaisuja C:44.
- Ruohotie, P. (1980). Opettajien työmotivaatio. Tutkimus peruskoulun yläasteen opettajien työmotivaatiosta ja siihen liittyvistä tekijöistä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteellisen laitoksen julkaisusarja A 17.
- Ruohotie, P. (1985). *Motivaatio ja työkäyttäytyminen*. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 9.

- Salo, A. (1935). Alakansakoulun opetussuunnitelma kokonaisopetuksen periaatteen mukaan. Helsinki: WSOY.
- Sarjala, J. (2001). Koulun tehtävä on taas kasvattaa. *Ilkka* 21.1.2001, 19.
- Scott, D. (1996) *Methods and data in educational research*. Teoksessa Scott, D. & Usher, R. (toim.) *Understanding Educational Research*. London: Routledge, 52-73.
- Siekkinen, K. (1993). Opettaja kunnallisen opetussuunnitelman toteuttajana. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Pro gradu-työ.
- Silvester, J., Anderson, N.R. & Patterson, F. (1999) Organizational culture change: An inter-group attributional analysis. *Journal of Occupational Psychology*, 72, 1-23.
- Suortti, J. (1981). Opetussuunnitelmaongelma I. Teoreettista analyysiä opetussuunnitelman ehdoista. Opetussuunnitelmaongelma ja kasvatustiede. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 309.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: analysis types & software tools*. London: The Falmer Press.
- Vaajakummun peruskoulun opetussuunnitelma (1993). Moniste.
- Vesala, K.M. (1990). Kontrollipremissit sosiaalisessa oppimisessä. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia 2.
- Wardi, E. (1984). Kahden sosiaalipsykologisen metodin kokeellinen vertailu. Tampereen yliopisto. Sosiaalipsykologian pro gradu -työ.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. New Jersey: General Learning Press.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1985a). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1985b). "Spontaneous" causal thinking. *Psychological Bulletin*, 97, 74-84.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Virginia: R.R. Donnelley & Sons.
- Weiner, B. (1990). Searching for the roots of applied attribution theory. Teoksessa Graham, S. & Folkes, V.S. (toim.) *Attribution theory: applications to achievement, mental health, and interpersonal conflict*. New Jersey: Hillsdale, 1-13.

- Weiner, B. (1992). Human motivation. Metaphors, theories, and research. California: Sage Publications.
- Weiner, B., Frieze, I., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R.M. (1987). Perceiving the causes of success and failure. Teoksessa Jones, E.E., Kanouse, D.E., Kelley, H.H., Nisbett, R.E., Valins, S. & Weiner, B. (toim.) Attribution: Perceiving the causes of behavior. NJ: Lawrence Erlbaum, 95-120. Alkuperäinen artikkeli ilmestynyt 1971, Morristown, NJ: General learning press.
- Wood, R. (1991). Assessment and testing. A survey of research. Cambridge: Cambridge University Press.

Kirjoita lyhyt essee seikoista, jotka johtavat seuraavaan tilanteeseen. Voit käyttää myös ranskalaisia viivoja. Tarvittaessa voit jatkaa paperin toiselle puolelle.

Kuvittele, että on ensi kevät, 2001. Pohdiskellessasi mennyttä vuotta huomaat, että opetussuunnitelma toteutui suunnitellusti. Kuinkahan vuosi on sujunut, ja mitä kaikkea sen aikana on tapahtunut, kun opetussuunnitelma toteutui ?

(litteroituna koehenkilö 15:n vastaukset)

- opetussuunnitelma on ollut ajantasalla ja sen sisällöt järkeviä ja helppoja ja loogisia toteuttaa (*ulkoinen-muuttuva-kontrolloitava, tehtävän vaikeustaso*)
- kaikki ovat olleet terveitä (*ulkoinen-muuttuva-ei kontrolloitava, sattuma*)
- opetusryhmät ovat "järkevän" kokoisia ja mahdollistavat op.suun. toteuttamisen kokonaisuudessaan (*ulkoinen-muuttuva-ei kontrolloitava, olosuhteet*)
- koulussa on hyvin materiaalia ja op.välin op.suunn. toteutuu (*ulkonen-muuttuva-ei kontrolloitava, olosuhteet*)
- opettaja on "ajantasalla"! (*sisäinen-muuttuva-kontrolloitava, ponnistelu*)