

Chydenius-instituutin tutkimuksia
4/2006
Chydenius-institutets undersökningar

Peter Johnson

RAKENTEISSA KIINNI?

Perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi kunnan
kouluorganisaation muutoshaasteena

Jyväskylän yliopisto
Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus
Kokkola 2006

Taitto: Päivi Vuorio
Kansikuva: Peter Johnson
Tekijän kuva: Anne Yrjänä

ISBN 951-39-2599-4 (nid.)
ISBN 951-39-2600-1 (pdf)
ISSN 0789-0710

Gummerus Kirjapaino Oy
Vaajakoski 2006

ABSTRACT

Johnson, P. 2006. *STUCK IN STRUCTURES? The integration process of basic education as a change challenge for the municipal school organisation.* Educational Dissertation. University of Jyväskylä. Faculty of Education. Chydenius Institute – Kokkola University Consortium.

The purpose of the study is to gain a holistic understanding of the integration process of basic education. I first analyse the development work conducted for basic education in the Finnish school system of the city of Kokkola, and based on this I then examine the meaning structures that interacted in the background of the development process with the help of a phenomenological-hermeneutical research strategy and meaning structure analysis. Integrated basic education refers to the amendment of the law in 1999, the purpose of which is to unify the pedagogical structure of basic schooling as an integrated basic education of nine years. I analyse this integration process using the data of two action research studies conducted in 2000–2002 and 2003–2005. The first phase of action research focused on four school units, and the second phase of the study covered all Finnish basic education in the city and its administration with 11 school units, some 230 teachers, and 3,200 students.

In the research report I first deal with the historical background of the basic school and its present change challenge of integrating basic education. I also examine the change of the school theoretically and the development of school change theories. The objectives of the study are to analyse the meaning structures interacting in the background of the development work of basic education and investigate what kind of teachers' continuing professional education and collegial teacher collaboration support the integration process. The research methodology combines principles of action research with an interpretative approach utilising phenomenological-hermeneutical meaning analysis.

The central research data consisted of group and individual interviews with teachers and school administration staff in 2000-2005. Based on these I made a grounded classification of meaning entities, which solidified the final meaning structures that interacted in the background of the development process. Because of the contradictory and paradoxical nature of the meaning entities, two meaning structures were generated. These are based on different

basic interpretations of the meaning of change, i.e. whether school change is seen as an opportunity or a threat. There were five meaning entities related to the structures: (1) change orientation of the school organisation, (2) paradoxes of development work, (3) interpretation of teachers' work content, (4) paradoxes of teachers' pay, and (5) collaboration orientation of the teacher community. There was a state of tension between the meaning structures, which was manifested as insecurity and contradiction both at the individual level and in the teacher communities.

The study showed that in the target group of this research there was slow cultural development in the direction of the objectives that were set for developing basic education. Teachers' attitudes to change, either as change agents advocating change, as opponents of change, or as teachers who took upon themselves the role of a socially acceptable teacher, seemed to remain constant. In spite of this, the school organisation and teachers were together able to achieve part of the objectives set for the development work, to develop successful forms of collaboration and new teaching practices, and to create a curriculum for an integrated basic education. Although the school organisation acquired practices of team work, it did not function as a learning organisation, nor did the integration process alter the byrocratic-hierarchical organisation towards the orientation of a professional learning community. Teachers' collaboration increased and this was found meaningful, but there were too few meetings annually from the respective of the integration process. The findings also indicate that the amount of teachers' professional continuing education should be increased; the planning and coordination of this education should be improved, and the methods should be more versatile in order to make it support the integration process significantly.

Keywords: integrated basic education, school development, action research, meaning structure analysis

Author's address	Peter Johnson Torkinmäki School Kokkola Finland
Supervisors	Professor emeritus Juhani Aaltola Chydenius Institute – Kokkola University Consortium University of Jyväskylä Finland Senior Researcher Raine Valli Chydenius Institute – Kokkola University Consortium University of Jyväskylä Finland Docent Hannu L.T. Heikkinen Department of Teacher Education University of Jyväskylä Finland Senior Educational Specialist Pasi Sahlberg The World Bank Washington, D.C. U.S.A.
Reviewers	Professor Anneli Lauriala Faculty of Education University of Lapland Finland Professor Kauko Hämäläinen Palmenia Centre for Continuing Education University of Helsinki Finland
Opponent	Professor Kauko Hämäläinen Palmenia Centre for Continuing Education University of Helsinki Finland

TIIVISTELMÄ

Johnson, P. 2006. RAKENTEISSA KIINNI? Perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi kunnan kouluorganisaation muutoshaasteena. Kasvatustieteen väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus.

Tutkimuksen tavoitteena on perusopetuksen yhtenäistämisen prosessin kokonaisvaltainen ymmärtäminen. Analysoin ensin Kokkolan kaupungin suomenkielisen koululaitoksen perusopetuksen kehittämistyötä ja jäsentelen sen pohjalta fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen ja merkitysrakennepuolittamisen avulla perusopetuksen yhtenäistämisen prosessin taustalla vaikuttaneita merkitysrakenteita. Yhtenäisellä perusopetuksella tarkoitetaan vuonna 1999 voimaan tullutta lainmuutosta, jonka tarkoituksena on yhtenäistää peruskoulun pedagoginen rakenne yhdeksänvuotiseksi perusopetuksiksi. Tätä yhtenäistämisen prosessia tarkastelen kahden vuosina 2000–2002 ja 2003–2005 tehdyn toimintatutkimuksen aineiston perusteella. Ensimmäisessä vaiheessa toimintatutkimuksessa oli mukana neljä peruskouluyksikköä ja toisessa vaiheessa toimintatutkimus kosketti koko kaupungin suomenkielistä perusopetusta ja sen hallintoa, johon kuului 11 kouluyksikköä, noin 230 opettajaa ja 3200 oppilasta.

Tutkimuksen alkuosassa kuvaan suomalaisen peruskoulun historiallista taustaa ja sen nykyistä yhtenäisen perusopetuksen muutoshaastetta. Tarkastelen myös teoreettisesti koulun muutosta ja muutosteorioiden kehitystä. Tutkimustehtävinä on perusopetuksen kehittämisen taustalla vaikuttaneiden merkitysrakenteiden jäsentämisen lisäksi selvittää, millainen opettajien täydennyskoulutus ja kollegiaalinen yhteistyö tukee yhtenäistämisen prosessia. Tutkimukseen sisältyy metodologinen kehittäminen, jossa toimintatutkimuksen periaatteisiin yhdistyy tulkinnallisuus fenomenologis-hermeneuttisen merkitysanalyysin muodossa.

Keskeinen tutkimusaineisto koostui opettajien ja kouluhallintoon kuuluneiden henkilöiden ryhmä- ja yksilöhaastatteluista vuosilta 2000–2005. Niiden pohjalta tein aineistolähtöisen merkityskokonaisuuksien jaottelun, joista kiteytyivät lopulliset perusopetuksen kehittämisen taustalla vaikuttaneet merkitysrakenteet. Merkityskokonaisuuksien ristiriitaisuuden ja paradoksaalisuuden takia merkitysrakenteita muodostui kaksi. Ne perustuivat erilaisil-

le perustulkinnoille muutoksen merkityksestä eli koetaanko koulun muutos mahdollisuutena vai uhkana. Rakenteisiin liittyviä merkityskokonaisuuksia oli viisi: (1) kouluorganisaation muutoshakuisuus, (2) kehittämistyön paradoksit, (3) tulkinnat opettajan työnkuvasta, (4) opettajan palkkauksen paradoksit ja (5) opettajayhteisön yhteistyöhakuisuus. Merkitysrakenteiden välillä vallitsi jännitteinen tila, joka ilmeni epävarmuutena ja ristiriitaisuutena sekä yksilötasolla että opettajayhteisöissä.

Tutkimus osoittaa, että kohdeyhteisössä tapahtui hidas kulttuurinen muutos perusopetuksen kehittämistavoitteiden suuntaan. Opettajien suhtautuminen muutokseen joko sen puolesta toimivina muutosagentteina, muutoksen vastustajina tai sosiaalisesti suotuisaan opettajan rooliin samaistuvina opettajina näytti pysyvän muuttumattomana. Tästä huolimatta kouluorganisaatio ja opettajat pystyivät yhdessä saavuttamaan osan kehittämistyön tavoitteista, kehittämään onnistuneita yhteistyömuotoja ja uusia opetuskäytäntöjä sekä luomaan yhtenäisen perusopetuksen opetussuunnitelman. Vaikka kouluorganisaatio omaksui tiimityökäytäntöjä, se ei kuitenkaan toiminut oppivan organisaation tavoin eikä yhtenäistämisen prosessi muuttanut kouluorganisaatiota professionaalisen oppivan yhteisön suuntaan. Opettajien yhteistyön määrä lisääntyi ja se koettiin mielekkääksi, mutta vuosittaisia tapaamisia oli yhtenäistämisen prosessin kannalta kuitenkin liian harvoin. Tutkimustuloksista ilmenee myös, että opettajien täydennyskoulutuksen määrää tulisi lisätä, sen suunnittelua ja koordinaatiota parantaa ja koulutusmenetelmiä monipuolistaa, jotta se tukisi merkittävästi yhtenäistämisen prosessia.

Avainsanat: yhtenäinen perusopetus, koulun kehittäminen, toimintatutkimus, merkitysrakenneanalyysi

ESIPUHE

Lähes koko elämäni ajan, varhaislapsuutta ja paria vuotta lukuun ottamatta, olen ollut koulussa oppilaana, opetusharjoittelijana, opettajana, rehtorina tai tutkijana. Aloitin kansakoulun syksyllä 1964 ja ensimmäisestä koulupäivästä lähtien olen ihmetellyt koulun toimintatapoja. Tuo ihmettely on jatkunut aina vain, jo 40 vuoden ajan, vaikka roolini kouluorganisaatiossa on muuttunut ja kansakoulu on muuttunut peruskouluksi. Näyttää todellakin siltä, että koulutyö jatkuu samaa rataa vuodesta toiseen. Ihmettely on ollut hyvä lähtökoh- ta oppimiselle ja nyt olen päässyt omalla opintielläni kasvatustieteen pääte- pysäkille. Koulun kehittämisen salaisuuksien ja paradoksien ymmärtäminen on syventynyt toimintatutkimuksen ja jatko-opintojen myötä. Nyt tämä tut- kimustyö on valmis. Olen saanut muutamia vastauksia ihmettelyyni, mutta samalla on myös virinnyt lisää uusia kysymyksiä.

Emeritusprofessori Juhani Aaltola (2005, 19) on kirjoittanut: “Kyse on opet- tajan toiminnan ja työn merkityksestä, järjestä, mielestä. Työn “mieli” vaikut- taa siihen, miten sitoudumme työhön ja miten ymmärrämme sen merkityksen suhteessa yksilöihin ja yhteiskuntaan. Merkitys kytkeytyy kiinteästi siihen, minkä arvon annamme työllemme, mitä pidämme työmme keskeisenä ta- voitteenä ja mitä vaikutuksia uskomme työllämme olevan. Opettajan työn mieleen vaikuttaa ratkaisevasti se ajatuksellinen perspektiivi – sanokaamme näköala –, joka meillä on ihmiseen, kulttuuriin ja itse kasvat- ja opetus- työhön.” Viisaita sanoja, jotka koskevat myös rehtorin työtä. Noissa parissa lauseessa kasvatustieteen filosofi Aaltola ilmaisee myös tämän väitöskirjan ydinaja- tuksen. Millaiset merkitykset ja ajattelumallit ohjaavat meidän toimintaam- me? Yhteinen kysymys yhdistää koulun kasvatustieteen filosofiasta ja -sosiologista tarkastelua.

Elinikäisen opintieni varrella olen saanut tutustua mielenkiintoisiin ihmi- siin, joilta olen oppinut paljon. Professori Juhani Aaltola antoi ensikipinän jatko-opintoihini ja ohjasi useiden vuosien ajan kasvatustieteen filosofiasta syvyy- dellään opintojani eteenpäin. Hänen eläkkeelle jäämisen jälkeen (2005) se tuli ma. professori Raine Vallin tehtäväksi. Myös tutkimustyön ohjauksen suh- teen olin onnekas. Lisensiaattiopintojeni alussa suostui silloinen Opetushal- lituksen opetusneuvos, KT Pasi Sahlberg tutkimukseni ohjaajaksi ja jatkoi ohjausta myös väitöskirjatyössä. Vuosien kuluessa hän siirtyi ensin Helsin- gin yliopiston ja sitten vuonna 2003 Maailmanpankin palvelukseen. Onneksi

hänen muuttonsa Washingtoniin ei katkaissut hyvää yhteistyötä, vaan sain asiantuntevaa ohjausta monin eri tavoin. Väitöskirjatutkimuksen toiseksi ohjaajaksi sain dosentti, KT Hannu L.T. Heikkisen, jolta sain myös hyvää ohjausta varsinkin tutkimusmenetelmien mielenkiintoisesta maailmasta. Tässä kahden erilaisen asiantuntemuksen välisessä dialogissa oli hienoa tehdä tutkimustyötä.

Vuodesta 2003 lähtien pääsin osalliseksi Suomen Akatemian Life as Learning – tutkimusohjelmasta rahoitettuun Koulutuksen Tutkimuslaitoksen TeLL-tutkimushankkeeseen (*Teachership – Lifelong Learning*), joka tuki tutkimustyötäni tarjoamalla tutkimusapulaisen palveluja ja mahdollistamalla virkavapausjaksoja rehtorin työstä. Niin KTL:n väki Jyväskylässä kuin Chydenius-instituutin väki Kokkolassa ovat olleet avuliaita ja kannustavia keskustelukumppaneita. Erityiset kiitokset tutkimushankkeen johtajalle, professori Jouni Välijärvelle ja tutkija Hannu Jokiselle, jotka tukivat työtäni TeLL-hankkeen puitteissa.

Väitöskirjan esitarkastuksen suorittivat professorit Anneli Lauriala ja Kauko Hämäläinen, joilta sain kannustavan palautteen lisäksi myös hyviä ehdotuksia käsikirjoituksen viimeistelyyn. Käsikirjoituksen oikoluvun teki FL Merja Meriläinen ja englanninkielisistä käännöksistä vastasi veljeni FL Esko Johnson. Lämmin kiitos myös Suomen Kulttuurirahaston Keski-Pohjanmaan Rahastolle, jolta sain vuonna 2005 stipendin väitöstutkimusta varten.

Olen kiitoksen velkaa myös Kokkolan koulutoimelle ja sivistysjohtaja Risto Aallolle, joka edisti monin tavoin tutkimustani. Toimintatutkimusvuosien aikana monet opettajat noudattivat haastattelukutsujani ja haastatteluista kuitoutui lopulta mielenkiintoinen merkitysten verkko. Sitä ei olisi syntynyt ilman opettajien, rehtorien ja kouluhallinnon myönteistä suhtautumista.

Toivottavasti tämä tutkimusraportti tarjoaa uuden tavan ymmärtää koulun kehittämistyötä, luo pohjaa jatkopohdiskelulle ja jatkuvalle koulun kehittämistyölle. Pohjimmiltaan tässä väitöskirjassa on kysymys puheenvuorosta, jonka tarkoituksena on herättää keskustelua ja uusia ajatuksia.

Lopuksi kiitokset vaimolleni, perheelleni ja kaikille läheisilleni. Tutkimustyön tekeminen on yksinäistä ja rankkaa puuhaa. Välillä tuntui kuin olisi ollut yksinäisellä saarella. Nyt on aika palata ihmisten pariin.

Kiitokset lämpimästä tuesta ja kannustuksesta!

Kokkolassa, kesällä 2006

Peter Johnson

SISÄLTÖ

TAULUKOT	13
KUVIOT	14
1 JOHDANTO	15
1.1. Rakenteiden uudistaminen?	17
1.2. Lähtökohtana toimintatutkimus	18
1.3. Tutkimustehtävät ja tutkimusraportin rakenne	21
2 PERUSKOULUN KEHITYSVAIHEET	24
2.1. Suomalaisen peruskoulun syntyhistoriaa	24
2.1.1 Peruskoulu jatkaa kansansivistyksen perinteitä	25
2.1.2 Peruskoulu syntyi kompromissien tuloksena	27
2.1.3 Peruskoulun jako ala- ja yläasteeseen	28
2.1.4 Peruskoulun lainsäädännön ja opetussuunnitelman kehitys	30
2.1.5 Peruskoulun opettajien työ	36
2.1.6 Peruskoulun opettajien koulutus	42
2.2. Peruskoulun kehitys Kokkolassa	44
2.3. Matkalla yhtenäiseen perusopetukseen	47
3 YHTENÄISEN PERUSOPETUKSEN KEHITYSTARINA KOKKOLASSA	54
3.1. HakaTorNet -kehittämishanke ja sen lähtökohdat	55
3.1.1 Kehittämistyön arkea	61
3.1.2 Kehittämishankkeen yhteistyömuodot	63
3.1.3 Miten yhtenäinen perusopetus rakentui?	66
3.1.4 HakaTorNet-kehittämishankkeen päätyminen	67
3.2. Kokkolan suomenkielisen perusopetuksen kehittämistyö	68
3.2.1 Kehittämisprosessin organisointi	68
3.2.2 Kehittämisprosessin johtaminen	71
3.2.3 Kouluorganisaation vanhat rakenteet säilyivät	74
4 KOULU MUUTOSHAASTEIDEN KOHTEENA	76
4.1. Kouluorganisaation erityispiirteitä	77
4.2. Koulu reagoi hitaasti muutoshaasteisiin	80
4.3. Koulun muutos kompleksisena systeeminä	84
4.4. Yhteistyö muutoksen edistäjänä ja ongelmana	88
4.5. Kouluorganisaatio oppivana organisaationa	90

4.6	Koulu professionaalisen oppivana yhteisönä	96
4.7	Koulun muutosteorioiden kehitys	98
5	TOIMINTATUTKIMUS ANALYYSIN LÄHTÖKOHTANA	105
5.1	Tutkimusmenetelmien valinta prosessina	106
5.2	Toimintatutkimuksen ominaispiirteitä	109
5.3	Toimintatutkimus ja tieto	112
5.4	Toimija tutkijana	114
5.5	Fenomenologis-hermeneuttinen toimintatutkimus	116
5.6	Merkitysrakenteiden analyysi	119
5.7	Tutkimuksen luotettavuus	122
6	TUTKIMUSAINEISTON KOKOAMINEN	127
6.1	Tutkimuksen kohdejoukko	127
6.2	Tutkimusaineiston hankinta ja toimintatutkimuksen interventiot	130
6.3	Tutkimushaastattelujen eri muodot	133
6.3.1	Avoimen ryhmähaastattelun luonne	134
6.3.2	Teemahaastattelun luonne	135
6.3.3	Haastattelun suorittaminen	135
6.4	Yhteenvedo haastatteluaineiston laajuudesta	136
6.5	Dokumenttianalyysi	138
7	TUTKIMUSTULOKSET	139
7.1	Perusopetuksen kehittämisen merkitysrakenteet	139
7.1.1	Koulun muutoksen kaksi perustulkintaa	140
7.1.2	Kouluorganisaation muutoshakuisuus	144
7.1.3	Kehittämistyön paradoksit	148
7.1.4	Tulkinnat opettajan työnkuvasta	158
7.1.5	Opettajan palkkauksen paradoksit	160
7.1.6	Opettajayhteisön yhteistyöhakuisuus	164
7.2	Opettajien kollegiaalinen yhteistyö kehittämistyön tukena	169
7.3	Opettajien täydennyskoulutus kehittämistyön tukena	179
7.4	Kouluorganisaation oppiminen?	183
8	YHTENÄINEN PERUSOPETUS MUUTOSHAASTEENA	191
8.1	Toimintatutkimuksen merkitys kehittämistyön kannalta	191
8.2	Askelia yhtenäisen perusopetuksen suuntaan	194
8.3	Opettajan elinikäinen oppiminen	197
8.4	Kestävään kehittymiseen sitoutunut kouluorganisaatio	200
8.5	Perusopetuksen kehittäminen ja koulutuspolitiikan uusliberalistinen käänne	201
8.6	Merkitysrakenteet koulun kehittymisen jäsentäjinä	203
8.7	Perusopetuksen tulevaisuuden näköaloja	206
	SUMMARY	208
	LÄHTEET	215
	LIITTEET	237

TAULUKOT

- TAULUKKO 1. Yhteiskunnallinen tehtävänanto opetussuunnitelmissa, yksilön kehitystavoitteet ja opettajan rooli opetussuunnitelman toteuttajana.
- TAULUKKO 2. Opetussuunnitelman perusteiden kolme ohjausulottuvuutta.
- TAULUKKO 3. Rajatun ja laajennetun professionaalisuuden vertailu.
- TAULUKKO 4. Kokkolan suomenkielisten peruskoulujen oppilasmäärien ja opetusryhmien määrän kehitys vuosina 1974-2004.
- TAULUKKO 5. Suomenkielisten peruskoulujen opettajamäärät Kokkolassa lukuvuosina 1998-2005.
- TAULUKKO 6. HakaTorNet-hankkeen yhteistoimintamuodot.
- TAULUKKO 7. Opetussuunnitelmatyön organisointi Kokkolan suomenkielisessä perusopetuksessa.
- TAULUKKO 8. Koulukulttuurien muodot.
- TAULUKKO 9. Koulun muutosaikakaudet 1970-luvulta alkaen.
- TAULUKKO 10. Koulun muutoksen teoreettisten näkökulmien kehitys.
- TAULUKKO 11. Tutkimuskohteina vuosina 2000-02 olleet koulut.
- TAULUKKO 12. Haastatteluihin vuosina 2000-02 osallistuneiden opettajien opettajakokemus.
- TAULUKKO 13. Tutkimuskohteina vuosina 2003-05 olleet koulut ja niiden oppilas-, opetusryhmä- ja opettajamäärät lukuvuonna 2003-04.
- TAULUKKO 14. Haastatteluihin vuosina 2003-05 osallistuneiden opettajien opettajakokemus.
- TAULUKKO 15. Haastatteluihin osallistuneiden rehtorien työkokemus.
- TAULUKKO 16. Tutkimusaineiston kokoaminen vuosina 2000-2005.
- TAULUKKO 17. Haastattelujen ajankohdat, haastattelutyypit, osallistujamäärät ja haastatteluaineiston laajuus litteroituina sivuina.

KUVIOT

- KUVIO 1. Koulun toiminnan kehittämisprosessi.
- KUVIO 2. Kokkolan opetussuunnitelmatyön organisaatorakenne.
- KUVIO 3. Koulutusjärjestelmän eri tasojen tulkinta opetussuunnitelman perusteiden tavoitteista.
- KUVIO 4. Oppivan organisaation viisi peruseriaatetta.
- KUVIO 5. Yhteiskuntarakenteen, koulu instituutiona ja ohjausjärjestelmän tyypit.
- KUVIO 6. Toimintatutkimuksen spiraali.
- KUVIO 7. Hermeneuttinen kehä.
- KUVIO 8. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen rakenne.
- KUVIO 9. Koulun muutoksen taustalla vaikuttavat merkitysrakenteet.
- KUVIO 10. Sosiaalisesti suotuisa opettajan rooli ja kehittämistyön suunta.
- KUVIO 11. Täydennyskoulutuksen odotettu vaikutus perusopetuksen muutokseen.
- KUVIO 12. The meaning structures of the change of integrated basic education.

1 JOHDANTO

Suomalainen peruskoulu on yli 30-vuotisen kehityskaarensa aikana voittanut ne ennakkoluulot, joita siihen kohdistettiin sen perustamisvaiheessa 1970-luvulla. Monet viime vuosien arvioinnit ja suurta huomiota saaneet OECD:n PISA-tutkimuksien (OECD 2000, 2005) tulokset osoittivat peruskoulun onnistuneen koulutuksellisen tasa-arvon toteuttamisessa samalla kun oppilaiden oppimistulokset olivat erittäin hyvää kansainvälistä tasoa. Ne osoittivat myös, että tasa-arvo oppimistulosten saavuttamisessa toteutui niin koulujen välillä kuin oppilaidenkin kesken. Heikoimpienkin oppilaiden osaamisen taso oli kansainvälisesti arvioiden hyvä ja suoritusten erot heikoimpien ja parhaimpien oppilaiden välillä olivat vertailun pienimmät. (Linnakylä & Välijärvi 2005, 173-273.) Peruskoulu-uudistuksen alkuvuosina pelätty kansakunnan sivistystason lasku on viimeistään 2000-luvun arviointien valossa osoittautunut aiheettomaksi peloksi.

Peruskoulu-uudistuksen taustalla oli 1960-luvun yhteiskuntapoliittinen keskustelu, jonka seurauksena asetettiin tavoitteeksi yhteiskunnallisen tasa-arvon lisääminen ja keskusjohtoisen hyvinvointivaltion luominen. Tämä koski myös peruskoululaitosta, jonka toimeenpanossa valtio määritteli peruskoulun koulupiirit, säätelivät valtionapua ja valvoivat koulujen toimintaa raporttien ja tarkisteiden avulla. Uudistuksesta tuli siis suunnitteluvaltion ilmentymä. Peruskoulu-uudistukseen liittyi myös kiinteästi keskushallinnon ja kunnan kouluhallinnon uudistaminen. (Ahonen 2003, 154.)

Peruskoulun syntyvaiheissa käytiin varsin kiivasta koulutuspoliittista keskustelua, jota on kuvattu myös ”taisteluksi peruskoulusta”. Koulutuspoliittisia kiistakysymyksiä ratkaistiin lopulta tekemällä kompromisseja ja myönnetyksiä. Yksi ongelmista oli peruskoulun rakenne ja kuinka aikaisemman rinnakkaiskoulujärjestelmän eli kansa-, kansalais-, ja oppikoulun palveluksessa olleet opettajat järjestetään uuden yhtenäiskoulujärjestelmän tehtäviin. Vanhan koulujärjestelmän taustalla vaikuttivat myös suomalaisen koululaitoksen traditiot ja perinteiset käsitykset siitä, että yhteiskunnassa tarvitaan kahdenlaista sivistystä: sivistyneistön lapsille oppikoulua ja tavalliselle kansalle kansanopetusta kansakoulussa. Taistelua peruskoulusta käytiin myös opettajajärjestöjen kesken. Peruskoulun alkuvaiheessa uudistuksen vastustajat arvelivat, että koko kansalle yhteinen koulu ei olisi yksilön kannalta oikeudenmukainen ja se johtaisi sivistystason romahtamiseen. Uudistusta koske-

neen väittelyn keskeiset teemat koskettelivat älyä, ihmisen koulutettavuutta ja lahjakkuuseroja. (Ranne 2005, 122-126; Rinne 2005, 116-121.)

Peruskoulun rakenne ratkaistiin jakamalla se kahtia kuusivuotiseen alaasteeseen ja kolmevuotiseen yläasteeseen, jonka opettajiksi siirtyivät entiset oppi- ja kansalaiskoulun opettajat. Peruskoulun yläasteelle luotiin tasokurssi-järjestelmä, joka eriytti organisatorisesti erilaiset oppijat oman tasonsa mukaisiin ryhmiin ja näin osa peruskouluun kohdistuneesta kritiikistä saatiin vaiennettua. Tasoryhmitys poistettiin siirtymällä tuntikehysjärjestelmään vuonna 1985. Peruskoulu toimi hallinnollisesti kahtia jaettuna kouluna huomattavasti pitempään eli aina vuoteen 1999 asti, jolloin maamme peruskoulut saivat noudatettavakseen uuden perusopetuslain. Yksi uuden lainsäädännön suurimpia muutoksia oli se, että perusopetuksen rakenne uudistui yhdeksänvuotiseksi yhtenäiseksi peruskoulutukseksi. Lakiin perustuva yhtenäisen perusopetuksen tuntijako ratkaistiin valtioneuvostossa vuonna 2001 ja opetussuunnitelmien perusteet hyväksyttiin opetushallituksessa vuonna 2004. Uusien perusteiden mukaiset opetussuunnitelmat tulee valmistella kunnissa niin, että uusi opetussuunnitelma on käytössä kaikilla perusopetuksen luokilla viimeistään 1.8.2006. Perusopetuksen lainuudistus jatkoi aikaisempaa desentralisaation linjaa, jonka mukaisesti kuntien ja koulujen ylläpitäjien päätösvalta koulutoimen organisoimisessa lisääntyi. Tästä lähtien kuntien päätösvalta ulottui myös perusopetuksen rakenteen organisoimiseen.

Perusopetuslakiin (628/1998) sisältynyt kouluasteiden välisen hallinnollisen rajan poistaminen tuli uudistuskäytännön mukaan vasta viime hetkillä eikä siitä käyty julkisuudessa laajaa keskustelua. Päätös yhtenäisestä perusopetuksesta syntyi perusopetuslain uudistamisen yhteydessä niin, etteivät koulujen ylläpitäjät ja kouluväki oikein tienneet miten se toteutetaan ja muutoksen toteuttaminen onkin osoittautunut työlääksi. Nyt kun uusi perusopetuslaki on ollut voimassa jo yli viisi vuotta, voidaan todeta, että kunnissa ei ole ryhdytty nopeisiin toimenpiteisiin. Suurin osa peruskouluista toimii vielä kuten ennenkin ja kehittämistyö on edennyt pääasiassa vain opetussuunnitelmatyönä, jossa on noudatettu opetushallituksen juridis-hallinnollisia normeja. Yhtenäisen perusopetuksen pedagogiset ratkaisut antavat siis vielä odottaa itseään kuten tämän tutkimuksen tulokset osoittavat.

Perusopetuslain (628/1998) syntymisen taustalla voidaan nähdä myös koulutuspoliittisen suunnan muutos, jos tilannetta verrataan peruskoulun alkuvaiheisiin. Keskusjohtoisuuden purkaminen ja päätösvalan delegoiminen yhä alemmas kunnan ja koulun tasolle on yksi esimerkki uusliberalistisen koulutuspolitiikan etenemisestä. (Aho 2003, 166-168.) Vuonna 1985 luotu peruskoulun tuntikehysjärjestelmä ja sen jälkeen vuosina 1993 ja 2005 tapahtuneet valtioneuvostojärjestelmän muutokset ovat tehneet peruskoululaitoksen taloudesta yhä haavoittuvampaa. Samaan suuntaukseen liittyivät 1990-luvun puheet koulujen tulovastuusta ja koulujen arviointitoiminnan kriteereistä, jotka kohdistuvat koulujen tehokkuuteen, taloudellisuuteen ja vaikuttavuuteen. (Oravakangas 2005, 113-126; Värri 2003, 48-52; Hilpelä 2004b, 435-444.) Myös perusopetuksen tuntijakopäätöksissä on annettu yhä enemmän väljyyt-

tä paikalliselle päätöksenteolle. Jos peruskoulun syntyvaiheissa koulun uudistus saatiin aikaan makrotason normiohjausmallilla, niin vuosituhaten vaihteessa uusliberalistisen suuntauksen mukaisesti peruskoulun rakenteen ja opetussuunnitelman kehittämistoiminnan tulee tapahtua mikrotasolla kunnissa ja kouluissa. (Hellström 2004, 61-65.) Nähtäväksi jää ylläpitääkö tämä koulutuksellista tasa-arvoa vai onko seurauksena ”oppijan polkujen” erilaisuus, jos nykyisen koulutuspolitiikan seurauksena ei synny enää kansallisesti eheää ja tasa-arvoista kokonaisuutta (Suortti 2002).

1.1. Rakenteiden uudistaminen?

Käytännön koulutyön kokemuksen, kasvatustieteellisen tutkimuksen ja kirjallisuuden valossa on tuttua, että koulun muutos on ollut perinteisesti hidasta niin suomalaisessa koululaitoksessa kuin kansainvälisestikin. Jos ajatellaan koulun uudistuksia oppilaan näkökulmasta, niin suurelta uudistukset eivät ole muuttaneet koulutyön perusolettamuksia, luokkahuonetyöskentelyn menetelmiä tai oppimis- ja tiedonkäsitystä. Koulutyö etenee ikään kuin omaa rataansa eivätkä siihen lainsäädännön ja opetussuunnitelman muutokset tai hallinnolliset ratkaisut paljon vaikuta. (Korkeakoski ym. 2001.) Perinteinen koulukulttuuri ja sen traditiot ovat vahvat.

Kansainvälisesti katsoen viimeisin suomalainen perusopetuksen muutos sijoittuu niihin koulun uudistuspyrkimykseen, joissa opetussuunnitelmaa säätämällä vaikutetaan kouluopetuksen sisältöihin. Muissa maissa luotetaan hyvin erilaisiin uudistamisstrategioihin, esimerkiksi standardisointiin tai suoraviivaisiin tuloksellisuuden arviointeihin, joiden pohjalta kouluja kilpailutetaan ja uskotaan markkinatalouden lakien mukaiseen koulutuksen laadun paranemiseen. (Hargreaves ym. 2001.) Suomessa opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä pyritään muuttamaan myös perusopetuksen rakennetta. Tällä on myös kansainvälisiä yhteyksiä, koska yleisesti uskotaan koulutuksen laadun paranemiseen, jos koulutusrakennetta uudistetaan ja päätöksentekoa desentralisoidaan paikallistasolle sekä lisätään kuntien autonomiaa kuten Suomessa tapahtui perusopetuslain (628/1998) ja sen toimeenpanon myötä. (Sahlberg 2004, 65-84.)

Syntynyt muutoshaste on mielenkiintoinen. Yhtenäinen perusopetus on kirjattu voimassaolevaan perusopetuslakiin ja opetussuunnitelmien valtakunnallisiin perusteisiin. Lainsäätäjät ja kouluviranomaiset odottavat tämän suuntaista muutosta ilman, että niillä olisi vanhan keskusjohtoisen aikakauden valtaa ja erityisiä resursseja ajaa uudistusta läpi, kuten 1970-luvulla oli peruskoulu-uudistusta toteutettaessa. Toisaalta on odotettavissa, että muutos tapahtuu hitaasti ja siihen tulee hyvin erilaisia variaatioita johtuen kuntien erilaisesta taloustilanteesta, oppilasmäärien kehityksestä ja kouluverkon rakenteista. Kun tilannetta ajatellaan yksittäisen koulun näkökulmasta, niin lakiuudistus tarjoaa mahdollisuuden koulun kokonaisvaltaiseen kehittämi-

seen ja systeemiseen muutokseen. Yhtenäinen perusopetus on muutoshaste, johon vastaaminen edellyttää opettajan työn muutoksen lisäksi myös muutoksia opettajayhteisöjen toimintatavoissa, koulujen välisessä yhteistyössä ja koulukulttuurissa.

Tämän tutkimuksen kohdeyhteisönä oli keskikokoisen länsisuomalaisen kaupungin, Kokkolan, suomenkielinen perusopetus. Tutkimusaineisto perustui kahdesta toimintatutkimuksesta saatuun laajaan tutkimusaineistoon, toimintatutkimukselliseen tietoon ja dokumenttianalyysiin. Tarkastelujakso ulottui vuodesta 1999 vuoteen 2005 asti. Perusopetuslain valmisteluvaihe antoi vuonna 1998 lähtölaukauksen HakaTorNet-kehittämishankkeen aloittamiselle. Kehittämishanke ajoittui kolmen lukuvuoden ajalle (1999-2002). Ensimmäisen toimintavuoden ajan kehittämishankkeeseen osallistui yksi 1.-6.-luokkien ja yksi 7.-9.-luokkien peruskoulu. Lukuvuoden 2000-2001 alussa mukaan liittyi kaksi 1.-6.-luokkien koulua. Siinä vaiheessa oli mukana kokonaisuudessaan yksi Kokkolan kolmesta perusopetuksen yhteistoiminta-alueesta. Tämän alueen kouluissa oli yhteensä noin 1200 oppilasta ja hieman yli 80 opettajaa. Lisäksi yhteistyöhön liittyivät mukaan perusopetusalueen esiopetusta antavat päiväkodit. Yhtenä yhteistyötahona olivat mukana myös Jyväskylän yliopiston Chydenius-instituutin opettajien täydennyskoulutus ja sen asiantuntijat. Ensimmäinen toimintatutkimus liittyi tähän kehittämishankkeeseen ja toinen vuosina 2003-2005 toteuttamani toimintatutkimus laajeni koskettamaan koko kaupungin suomenkielisen perusopetuksen opetussuunnitelman kehittämistyötä ja perusopetuksen yhtenäistämistä prosessia kolmella perusopetusalueella, joiden 11 peruskoulussa oli yhteensä noin 3200 oppilasta ja noin 230 opettajaa.

1.2 Lähtökohtana toimintatutkimus

Toimintatutkimus on suomalaisessa peruskoulun kehittämistutkimuksessa verrattain uusi tutkimusmenetelmä. Noin 15 vuotta sitten alkoi tutkiva opettaja –verkoston toiminta Suomessa ja sen vaikutuksesta 1990-luvun alusta alkaen maassamme on tehty toimintatutkimusta eri muodoissa myös kasvatus-tieteen alalla. Lisääntynyttä mielenkiintoa kuvaa se, että oman tutkimustyöni aikana julkaistiin useita teoksia ja artikkeleita, joissa toimintatutkimuksen metodologiaa tarkasteltiin eri näkökulmista. Oma ymmärrykseni on kehittynyt uusien kirjallisuuslähteiden avulla, mutta ennen kaikkea käytännön toimintatutkimuksen tekemisen myötä.

Toimintatutkimuksen luonne määräytyy tutkimusorientaatiosta ja toisaalta myös siitä millaisen merkityksen tutkimuksen kohdeyhteisö sille antaa. Toimintatutkimuksen ja sen kohde- tai osallistujayhteisön suhde määräytyy myös sen mukaan kuinka aktiivisesti toimintatutkimukseen osallistutaan ja toimivatko esimerkiksi koulun opettajat itse oman työnsä tutkijoina osallis-

tuen tutkimusmateriaalin keräämiseen, analysointiin ja sen pohjalta tapahtuvaan kehittämiseen. (Kemmis & Wilkinson 1998, 21-24.)

Tämän tutkimuksen tiedon intressejä ja tutkimuksellista luonnetta voidaan kuvata lähinnä praktiseksi orientaatioksi, jossa fenomenologialla ja hermeneutiikalla on merkittävä osuus. Tutkimus on analyysi kahdesta toimintatutkimuksesta, joiden päämääränä oli kasvatuksellinen tehokkuus ja vaikuttavuus sekä ammatillinen kehittyminen lisäämällä opettajien itseymmärrystä. Toimintatutkimuksen tuloksena syntyneen tiedon tuli olla luonteeltaan ajankohtaista ja käyttökelpoista kehittämisprosessin suuntaamiseksi ja siksi praktiseen intressiin liittynyt uudenlaisen tietoisuuden luominen oli kehittämishankkeen kannalta hyödyllistä. Tutkijan roolina on ollut rohkaista kohdeyhteisön jäseniä osallistumaan ja refleктоimaan omaa toimintaansa, koska toimintatutkimus on keskeisesti yhteisöllinen prosessi. (Heikkinen 2001b, 182.)

Tutkimukseni kohteena oleva perusopetuksen yhtenäistämiprozessi oli minulle läheinen, koska se oli osa omaa työtäni ja olin siinä mukana yhtenä toimijana alusta alkaen. Olin myös erään kehittämistyössä mukana olleen koulun rehtori. Tämä herättää kysymyksen, voiko tutkimus olla objektiivinen, kun aihe, tutkittava ilmiö ja kohdeyhteisö ovat niin läheisiä. Tulee kuitenkin huomata, että toimintatutkimuksessa eivät päde perinteiset näkemykset tutkimuksen objektiivisuudesta. (Elliott 1999, 49-51; Eskola & Suoranta 1998, 128-129; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 46-48.) Objektiivisuuden suhteen viitataan sen positivistiseen ulottuvuuteen ja siihen liittyvästä dualistisesta tavasta nähdä tieto ja tietävä subjekti toisistaan erillisinä. Tästä perinteisestä objektiivisuuskäsityksestä olen ottanut etäisyyttä ja samalla todennut kuinka vaikeaa se oli aluksi omassa ajattelussanikin. Mitään yhteistä perinnettä sen suhteen, mikä tutkijan asema toimivassa yhteisössä voisi olla, ei ole olemassa ja toisaalta toimintatutkimuksen suorittaminen omassa organisaatiossa ei ole harvinaista. (Kiviniemi 1999, 64-65; Goghlan & Brannick 2001.)

Tutkimuskentän tuntemisen kannalta on hyödyllistä, että tässä tapauksessa tutkija löytyi yhteisön sisältä eikä tutkimuksen käynnistämiseksi tarvinnut kuluttaa voimavaroja tutkimuskenttään ja kehittämisprosessiin tutustumiseen. Tutkimusprosessin aikana etenin tutkijan hermeneuttisella kehällä omasta työroolistani tutkijan rooliin ja ymmärtämään yhä syvällisemmin koulutyötä ja sen kehittämisen kompleksisuutta. Toimintatutkimuksen katsotaan edellyttävän oikeanlaista asennetta, joka on avoin tutkimustavan mukaiseen kokemukselliseen oppimiseen. (Ks. Kuula 1999, 148-149.) Edellä esitettyyn vedoten tutkijan asemaa yhtenä toimijoista voidaan pikemminkin nähdä onnistuneena ja toimintatutkimuksen luonteeseen sopivana ratkaisuna. Siitäkin huolimatta, että tutkijan ja toimijan kaksoisroolissa oli olemassa epäonnistumisen vaara, koska tässä kaksoisroolissa ei helposti pysty vapautumaan toimintakulttuurin arvoista ja uskomuksista, joita itse asiassa pitäisi pystyä muuttamaan. Tutkija jäisi silloin oman toimintakulttuurinsa ja siinä vallitsevien paradigmojen vangiksi. (Ilmonen 2001, 109.)

Ensimmäinen tekemäni toimintatutkimus oli tiiviissä vuorovaikutuksessa yhtenäisen perusopetuksen HakaTorNet-kehittämisen kanssa. Tässä aktiivivaiheessaan se teki näkyväksi HakaTorNet-kehittämishankkeen etenemisvaiheet, kun osaraportteja julkaistiin kehittämishankkeen verkkosivuilla kolme kertaa vuodessa. Tutkimusinterventtioiden avulla toin kehittämishankkeen toimijoiden ja kaikkien osallisten tietoon osaraporttien tuloksia. Tavoitteena oli, että toimintatutkimus lisäisi kehittämisen reflektiivisyyttä ja toisi kehittämistyöhön toimivan yhteyden teorian ja käytännön välille. Tutkimuksen nimi "Opettajat yhtenäisen perusopetuksen rakentajina" (Johnson 2004) kuvaa yhtenäisen perusopetuksen kehittämishankkeen taustalla ollutta ajattelua, jonka mukaan opettajat ovat koulun kehittämishankkeessa keskeisiä toimijoita, joiden tulisi viedä eteenpäin muutosta koulun toimintakulttuurissa ja rakentaa perusta uudelle yhtenäiselle perusopetukselle. Kehittämistyön tuloksena voitaisiin luoda yhtenäinen opetussuunnitelma ja yhtenäistää peruskoulun eri kouluyksiköiden toimintakulttuureja uudistuneen perusopetuslain edellyttämässä hengessä. Toimintatutkimuksen aktiivivaiheen päätyttyä alkoi uudelleen aineiston analyysi, jonka tavoitteena oli tutkia kehittämistyön taustalla vaikuttaneita merkitysrakenteita fenomenologis-hermeneuttisen analyysin avulla. Tämän tutkimusvaiheen tarkoituksena oli syventää tutkimusta, jotta se ei jäisi pelkästään toimintatutkimusta kuvailevaksi tutkimusraportiksi ja saisin syvällisemmän analyysin avulla aikaan myös sellaisia tutkimustuloksia, joilla voisi olla laajempaa käyttöä tulosten siirrettävyyden vuoksi.

Toinen toimintatutkimus laajeni käsittämään koko kaupungin perusopetuksen kehittämisen. Kohdeyhteisön laajeneminen oli haastavaa ja lisäksi toimintatutkimuksen piiriin tuli opettajien lisäksi myös kouluorganisaation johto- ja päätöksentekoportaat. Aikaisemmasta toimintatutkimuksesta saadusta kokemuksesta oli hyötyä toisessa tutkimusvaiheessa, koska toisaalta toimintatutkimuksen tekeminen ja toisaalta hermeneuttis-fenomenologinen analyysi oli jo tullut tutuksi. Toisen toimintatutkimusvaiheen työnimenä oli "Oppiiko kouluorganisaatio – Perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi kunnan koululaitoksen muutoshaasteena". Se kuvaa tutkimuksen näkökulman laajenemista, vaikka tutkimuksen metodologia ja toimintatutkimukselliset menetelmät säilyivätkin perusteiltaan samoina.

Tämän tutkimuksen keskeinen tutkimusaineisto koostuu siis vuosina 1999-2005 kertyneestä haastatteluaineistosta, jota syntyi yksilö- ja ryhmähaastatteluista kaikkiaan 772 litteroitua sivua. Haastattelujen lisäksi on taustaineistona oppilaskyselyjen tuloksia, dokumenttiaineistoa, tutkimuspäiväkirjamerkintöjä ja ennen kaikkea toimintatutkimusprosessissa syntyneitä tietoja ja ymmärrystä.

1.3 Tutkimustehtävät ja tutkimusraportin rakenne

Tutkimuksen tavoitteena on yhtenäistämisen prosessin haasteiden kokonaisvaltainen ymmärtäminen ja siihen liittyvien merkitysrakenteiden analysointi. Ensivaiheessa eli toimintatutkimuksen aktiivivaiheessa tutkimuksen tarkoituksena oli edistää perusopetuksen opetussuunnitelman uudistustyötä ja yhtenäisen perusopetuksen kehittämistä. Koska toimintatutkimuksellinen tieto on luonteeltaan ajallis-paikallista tietoa, niin fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen ja merkitysrakennepuolittamisen avulla selvitin perusopetuksen kehittämistyön taustalla vaikuttaneita merkitysrakenteita. Niiden löytäminen, ymmärtäminen ja esille tuominen on keskeistä tässä tutkimuksessa ja ne myös mahdollistavat tutkimustuloksien siirrettävyyden. Niiden avulla voidaan edistää yksilöllistä ja yhteisöllistä reflektiota yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyössä ja niitä voidaan soveltaa laajemminkin koulun kehittämistyössä. Merkitysrakenteen tutkiminen liittyy merkityksen holismiin eli siihen, että asiat saavat merkityksen tietyn kokonaisuuden osana ja tutkimuksessa pyritään kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen. (Moilanen 1999, 93-94.)

Tutkimuksessa selvitin myös millaisilla opettajien yhteistyömuodoilla ja millaisen täydennyskoulutuksen avulla voidaan luoda parhaiten edellytyksiä kouluorganisaation oppimiselle ja opettajien ammatilliselle kehittymiselle, jotta voitaisiin vastata perusopetuksen opetussuunnitelman kehittämistyön ja yhtenäisen perusopetuksen rakentamisen haasteeseen. Tutkimustehtävä ja siihen liittyvät kysymykset olivat alun perin seuraavat:

1. Millaiset merkitysrakenteet vaikuttavat yhtenäisen perusopetuksen kehittämisen taustalla?
2. Millainen opettajien kollegiaalinen yhteistyö tukee kouluorganisaation oppimista yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyössä?
3. Millainen opettajien täydennyskoulutus tukee kouluorganisaation oppimista yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyössä?

Tutkimusaineiston hankinta tapahtui aluksi HakaTorNet-hankkeen aikana vuosina 2000–2002 opettajien ryhmähaastattelujen, avoimien oppilaskyselyjen ja opettajien yksilöllisten teemahaastattelujen avulla. Lisäksi aineistona on käytetty kehittämishankkeen aikana syntyneitä kokousmuistioita ja asiakirjoja. Toimintatutkimuksen luonteen mukaisesti jokaisen tutkimuksen osan valmistumisen jälkeen raportoin tuloksista seminaareissa tai kokouksissa. Lisäksi koulutoimen Internet-sivuilla oli oma toimintatutkimuksen verkkosivusto, jolle väliraportit tulivat luettavaksi kolme kertaa vuodessa vuosina 2000–2002 ja kerran vuodessa vuosina 2004–2005. Uuden väliraportin julkaisemisesta verkkosivuilla ilmoitettiin sähköpostitse kaikille osallisille opettajille. Tutkimuksen toisessa vaiheessa kokosin systemaattisella otannalla jokaiselle perusopetusalueelle opettajien haastatteluryhmät, joissa oli sen alueen luo-

kan- ja aineenopettajia. Näiden ryhmien lisäksi haastattelin opetussuunnitelmatyön ohjausryhmän eli kaikkiaan neljä ryhmää kahteen kertaan vuosina 2004 ja 2005.

Tutkimusraportin rakenne noudattaa pääosin kvalitatiivisen haastatteluaineiston raportoinnin rakennetta (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2001, 192-193). Johdatus tutkimuskohteeseen tapahtuu historiallisesta perspektiivistä, jossa tarkastellaan peruskoulun vaiheita aina kansainsivistyksen synnystä lähtien, koska koulumaailmassa traditioiden merkitys on suuri ja niillä on yhtymäkohtia myös koulun muutoksen taustalla vaikuttaviin merkitysrakenteisiin. Tutkimusraportin toisessa luvussa kuvaan peruskoulun kehitysvaiheita. Hallinnollisesti ja pedagogisesti kaksijakoisen peruskoulun syntymisen taustalla on hyvin kaukaa suomalaisen koulutuksen historiasta peräisin olevia vaikuttimia. Niiden tunteminen on tärkeää, koska ne ovat olleet lähtökohtina peruskoulun kaksijakoisuudelle, joka tässä muutosvaiheessa tulee tarkastelun polttopisteeseen. Tähän liittyen on perusteltua käsitellä lyhyesti myös peruskoulun opettajien työtä, opettajuutta ja opettajien koulutusta.

Kolmannessa luvussa kuvaan narratiivisesti HakaTorNet-kehittämishanketta vuosina 1999-2002 ja koko kaupungin perusopetuksen kehittämistyötä vuosina 2003-05, jotta perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi ja toimintatutkimuksen konteksti tulisi lukijalle tutuksi. Johdatus tutkimusongelmaan jatkuu tarkastelemalla koulun muutokseen liittyviä teoreettisia näkökulmia ja ongelmakenttää. Yhtenäisen perusopetuksen kehittämisestä muodostui peruskoulujen kannalta merkittävä muutoshaaste, mutta kouluorganisaation reagointi muutoshaasteisiin oli kuitenkin hidasta. Se pyrki pikemminkin väistämään tai sopeuttamaan muutoshaasteet omaan perinteiseen toimintaansa kuin reagoimaan nopeasti muutokseen tai hyödyntämään muutostilanne toiminnan kehittämismahdollisuutena. Koulun kehittämistyötä ajatellen olisikin hahmoteltava erilaisten oppivaan organisaatioon tai professionaaliseen oppivaan yhteisöön perustuvien teorioiden pohjalta jatkuvaan kehittymiseen sitoutuneen koulun toimintamalli. Tätä temaa käsitelen neljännessä luvussa.

Viidennessä luvussa kerron tutkimusmenetelmien valintaprosessista ja siitä, millaisia metodisia ratkaisuja analyysin lähtökohtina olleet toimintatutkimukset sisälsivät. Tutkimukseen liittyy metodologinen kehittäminen, jossa toimintatutkimukseen ja fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusotteeseen yhdistyy merkitysrakenteanalyysi. Kuudennessa luvussa kuvaan aineiston kokoamisen osana toimintatutkimuksien etenemistä.

Tutkimuksen hermeneuttis-fenomenologisen metodin takia tutkimusaineistoa esitellään seitsemännessä luvussa hyvin laveasti. Näin lukija voi seurata tutkimuksen analyysiketjua ja nähdä kuinka merkityskokonaisuudet nousevat haastatteluaiheistosta ja kuinka niistä koostuu merkitysrakenteita, jotka ovat vaikuttaneet kehittämistyön taustalla. Aloitan tutkimustulosten raportoinnin kuvaamalla ensin koulun muutoksen kaksi perustulkintaa ja siihen liittyvät merkitysrakenteet. Sitten etenen tutkimusaineiston laajempaan kuvaukseen. Tutkimuksen liitteinä olevat toimintatutkimuksen vaiheita ja tutkimuspysäkkejä esittelevät liitteet antavat tutkimusprosessin kokonaiskuvan

ja lisäävät sen läpinäkyvyyttä. (Ks. liitteet 1.-3.) Siksi niiden lukeminen on tärkeää, vaikkakin hieman vaivalloista. Tutkimusraportin luettavuuden takia olen sijoittanut nämä kokonaisuudet liiteosaan.

Tutkimustuloksissa tulee esille se, että opettajat ja muut kouluorganisaatioon kuuluneet henkilöt antoivat hyvin ristiriitaisia ja paradoksaalisia merkityksiä kehittämistyölle. Siksi analyysin tuloksena ei syntynytäkään yhtä merkitysrakennetta vaan kaksi vastakkaista rakennetta. Ne pohjautuivat erilaisille perustulkinnoille koulun muutoksen merkityksestä eli koettiin koulun muutos ensisijaisesti mahdollisuutena vai uhkana. Merkitysrakenteisiin liittyviä merkityskokonaisuuksia oli viisi, jotka koostuivat merkityksistä, jotka liittyivät kouluorganisaation muutoshakuisuuteen, kehittämistyön paradokseihin, opettajan työnkuvan tulkintoihin, opettajan palkkauksen paradokseihin ja opettajayhteisön yhteistyöhakuisuuteen. Vaikka kouluorganisaatio suosi ja omaksui tiimityökäytäntöjä, se ei kuitenkaan toiminut täysin oppivan organisaation tavoin eikä yhtenäistämismuutosprosessi muuttanut sen byrokraattis-hierarkkista organisaatiota professionaalisen oppivan yhteisön orientaation suuntaan. Aikaisempaan kouluorganisaation toimintaan verraten opettajien yhteistyön määrä lisääntyi ja se koettiin mielekkääksi, mutta vuosittaisia tapaamisia oli yhtenäistämismuutosprosessin kannalta liian harvoin. Tuloksista ilmeni myös se, että opettajien täydennyskoulutuksen määrää tulisi lisätä ja koulutuksen menetelmiä monipuolistaa, jotta se tukisi merkittävästi yhtenäistämismuutosprosessia. Koulun toimintaa ohjaa merkittävimmin se millainen toimintakulttuuri kussakin koulussa on omaksuttu. (Ks. Berg 2003.) Siksi on tärkeää havaita, että kaikista vaikeuksista huolimatta perusopetuksen yhtenäistämismuutosprosessi sai aikaan tutkimuksen kohteena olleessa kouluorganisaatiossa hidasta kulttuurista kehitystä individualistisesta kulttuurista kohti yhteisöllistä koulukulttuuria.

2 PERUSKOULUN KEHITYSVAIHEET

Yhteiskunnallisena instituutiona peruskoulu hoitaa sille kuuluvia koulun perustehtäviä kuten kasvattaa oppilaita virallisesti asetettujen kasvatustavoitteiden suuntaan ja siirtää oppilaille kulttuuriperintöä sekä huolehtii oppilaiden socialisaatiosta yhteiskunnan jäseniksi. Tämän lisäksi peruskoulu vastaa oppilaiden valikoinnista jatko-opintoihin. Nämä institutionaaliset tehtävät määrittävä myös opettajan tehtävää ja opettaja joutuu toimimaan kasvattajan, tiedonjakajan ja oppimisen ohjaajan sekä arvioijan roolissa. Koulun työyhteisö muodostaa puolestaan sosiaalisen yhteisön kaikille koulussa toimiville ihmisille: oppilaille, opettajille, rehtorille ja kouluhenkilökunnalle. Koulua organisaationa säätelevät lait ja säädökset, jotka määrittelevät myös koulun sisäistä työnjakoa ja tehtäviä. (Aittola 1988, 2-7; Kääriäinen ym. 1997, 16-17.)

Edellä mainittujen seikkojen lisäksi peruskoulun toimintaa ja kehittymisen mahdollisuuksia määrittelevät myös sen historia ja kouluperinteet. Seuraavassa luvussa luon lyhyen katsauksen suomalaisen peruskoulun syntyyn, sen kehitysvaiheisiin ja muutoksien taustatekijöihin. Peruskoulun nykyiset toimintamallit perustuvat sitä edeltäneiden kansa- ja oppikoulujen toiminnan aikana vakiintuneisiin koulukäytäntöihin ja toimintakulttuuriin. Historiallisesta perspektiivistä voidaan myös nähdä, että rinnakkaiskoulujärjestelmän jäänteitä on vieläkin olemassa, vaikka peruskoulujärjestelmään siirtymisestä on kulunut jo yli 30 vuotta. Yhtenä tällaisena jäänteenä voidaan pitää myös peruskoulun hallinnollista jakoa ala- ja yläasteeseen, joka kumottiin hallinnollisesti perusopetuslailla. (628/1998) Uuden perusopetuksen rakentamistyössä opettajat nähdään keskeisinä toimijoina niin opetussuunnitelman uudistamistyössä kuin yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuurin luojina. Siksi on perusteltua tarkastella tässä yhteydessä myös peruskoulun opettajien työtä ja koulusta

2.1 Suomalaisen peruskoulun syntyhistoriaa

Suomalainen peruskoulu on koko oppilasikäluokalle annettava yhtenäiskoulupalvelu, joka on ilmainen hyvinvointiyhteiskunnan peruspalvelu. Ennen peruskoulun syntyä sitä edelsi pitkä kansansivistyksen perinne, joka perustui eurooppalaiseen koulutraditioon. Vuosien saatossa koulun toiminta

on ollut ensin kirkon myöhemmin valtion ajoittain varsin tarkankin kontrollin kohteena. Monet koulun toimintaan liittyvät ajattelutavat, toimintamallit ja ilmiöt periytyvät koulun historiallisista vaiheista. Koulun muutosvaiheet heijastelevat myös yhteiskunnallisia muutoksia ja merkittävät kouluratkaisut syntyivät ennen kaikkea vastauksina yhteiskunnallisiin tarpeisiin.

2.1.1 Peruskoulu jatkaa kansansivistyksen perinteitä

Yleisen oppivelvollisuuden idea syntyi Euroopassa noin 400 vuotta sitten. Aluksi opetuksen pääasiallinen tarkoitus oli kansalaisten moraalin kohottaminen ja luterilaisen uskonkäsityksen mukaisesti kansaa opetettiin lukemaan raamattua omalla kielellään. Kansansivistys oli Suomessa aluksi kirkon hallinnassa. Opetus oli latinankielistä ja tähtäsi ensi sijassa pappisuralle. (Antikainen ym. 2000, 46-52.)

Koko kansalle tarkoitettu kansakoulu syntyi 1800-luvulla. Tuon ajan koulun tärkein tehtävä ei ollut luku- ja kirjoitustaidon opettaminen sinänsä, vaan vahvistaa koko kansan yhteistä arvopohjaa. Monissa Euroopan maissa koulut pyrkivät vahvistamaan yhteiskunnan sosiaalista yhtenäisyyttä yli uskonto-, kieli- ja kulttuurirajojen. Voidaankin sanoa, että koulun tärkeimpänä tehtävänä oli pitkään yhteiskunnan eri kansanosien välisen keskinäisen suvaitsevaisuuden ja sopusoinnun edistäminen. (Sahlberg 2000.) Tämän lisäksi koulun tehtäväksi tuli myös kansallisvaltion rakentaminen ja vahvistaminen sekä kansalaisten sosiaalistaminen valtiovaltaa kohtaan lojaaleiksi alamaisiksi. Tästä seurasi myös se, että opettaja oli tavallaan ”puolivapaa” omassa työssään ja opettajan työhön alettiin vaatia muodollista koulutusta. (Raivola 1993, 9-30.)

Kansansivistystä voimakkaasti edistänyt J.V. Snellman näki, että kirkon kansanopetus oli riittämätöntä, koska se harjoitti vain uskonnollisen kirjallisuuden lukemista. Snellmanin sivistyskäsitys oli sidoksissa hänen kansallisuus- ja valtiokäsitykseensä. Koska Snellman näki sivistyneistön kansallisvaltion kannalta erityisen arvokkaaksi yhteiskuntakerrokseksi, hän erotti toisistaan sivistyneistön ja kansan koulutustarpeet. Sivistyneistölle tarkoitettua oppikoululaitoksen kehittäminen oli hänelle erityisen kiireellistä. Kansakoulu oli myös tärkeä, mutta Snellmanin mielestä se ei sopinut kaikkien lasten pohjakouluksi, vaan hän piti sitä lähinnä maataloussäädyn sivistyslaitoksena. Hän kannatti rinnakkaiskoulujärjestelmää ja sai kiistakumppanikseen Uno Cygnaeuksen, joka uskoi kaikille suunnattavan kansanopetuksen auttavan köyhiä ja keskittyi yhteiskunnan vähäväkisten tarpeisiin. Snellman kannatti kurinalaista kasvatusta sivistyksen nimissä kun taas Cygnaeus oli lapsikeskeisyyden kannalla. (Ahonen 2003, 23-32.)

Koulutuksen valtiollisen säätelyn lisääntymistä ja järjestelmän luomista kuvaavat kansakoululain säätäminen vuonna 1858, opettajaseminaarin perustaminen vuonna 1863 ja oppikoulun uuden koulujärjestyksen säätäminen vuonna 1872. Kansallinen ei-kirkollinen opetushallinto syntyi vuonna 1869, kun koulutoimen ylihallitus perustettiin. Vuonna 1898 annettuun piirijako-

asetukseen kirjattiin kunnille velvoite järjestää kaikille kouluikäisille lapsille mahdollisuus koulunkäyntiin koko maassa. Koulujärjestelmän perusrakenteeksi tuli rinnakkaiskoulujärjestelmä, joka perustui snellmanilaiseen ”kahden sivistyksen” ohjelmaan. (Antikainen ym. 2000, 52-53; Lehtisalo & Raivola 1999, 104-105; Ahonen 2003, 65-67.)

Kun Suomi itsenäistyi 1917, niin koulutuksen ulottaminen kaikkia kansalaisia koskevaksi ja koulutustason jatkuva nostaminen tulivat alusta asti nuoren valtion linjaksi. Perustuslaissa vuonna 1919 asetettiin velvoite säätää laki yleisestä oppivelvollisuudesta ja maksuttomasta perusopetuksesta. Laki yleisestä oppivelvollisuudesta säädettiin vuonna 1921. Se merkitsi kansakoulun muuttumista koko kansan kouluksi ja askelta kohti yhtenäiskoulua. Kuitenkin suuri joukko lapsia jäi vielä koulun vaikutuspiirin ulkopuolelle, koska esimerkiksi suuri osa maaseudun väestä oli sitä mieltä, ettei jälkeläisten kannattanut istua koulun penkillä, koska maataloissa tarvittiin kipeästi lapsityövoimaa. Kansakoulun käyminen tuli täysin kattavaksi vasta toisen maailmansodan jälkeen. (Antikainen ym. 2000, 89-90; Lindström 2001, 80-97.) Esimerkiksi vuonna 1905 9–15-vuotiaista vain vajaat 40 % kävi kansakoulua ja heistäkin suuri osa jätti koulunsa kesken (Lindström 2001, 63).

Aina vuoden 1957 kansakoululakiin asti oppivelvollisuuskouluna oli kuusivuotinen kansakoulu. Kaupungeissa oli sitä ennen järjestetty kansakoulun jatkoloukkien opetusta, mutta maaseudulla oli 1930-luvun lopulla neljännes kansakouluista ns. supistettuja kansakouluja. Kansakoululaki pidensi oppivelvollisuusajan 16 vuoteen asti. Osa ikäluokasta siirtyi kansakoulusta neljän vuoden ja pääsykokeiden jälkeen oppikouluun, joka jakautui viisivuotiseen keskikouluun ja kolmivuotiseen lukioon. (Ahonen 2003, 105.)

Maaseudun ja kaupunkien koulutusmahdollisuuksien erilaisuuden lisäksi rinnakkaiskoulujärjestelmä piti yllä koulutuksellista eriarvoisuutta. Oppikouluun meni vuosisadan alkupuolella vain pieni osa ikäluokasta, mutta yhteiskunnallisen rakennemuutoksen seurauksena vuonna 1963 tilanne oli jo muuttunut siten, että yli puolet ikäluokasta meni oppikouluun. Oppikoulun käyneiden jatkokoulutusmahdollisuudet olivat kansakoululaisia ratkaisevasti paremmat. Suurin osa oppikouluista oli yksityisiä, joiden kustannuksista valtio maksoi suurimman osan. Vaikka valtio edellytti, että oppikoulujen piti tarjota tietty määrä vapaaoppilaspaikkoja vähävaraisten perheiden lapsille, niin yksityiskouluvaltaisuus korosti oppikouluun menijöiden sosioekonomista valikoitumista. (Ahonen 2003, 106-107, 136.)

Kun 1970-luvulla muodostettiin koko ikäluokalle yhteinen yhdeksänvuotinen oppivelvollisuuskoulu, peruskoulu, snellmanilaisen ”kahden sivistyksen” periaatteen mukainen rinnakkaiskoulujärjestelmä sai antaa tilaa yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden ja koulutuksellisen tasa-arvon periaatteille. (Ahonen 2003, 113-114; Kuikka 2001, 174-178.)

2.1.2 Peruskoulu syntyi kompromissien tuloksena

Suomalaisen peruskoulun syntyvaiheiden taustalla oli 1950-luvulla alkanut koulutuspoliittinen keskustelu ja 1960-luvun kokeilukoulutoiminta, joka perustui koulutuksellisen tasa-arvon vaatimuksien lisäksi myös työelämän muutoksiin. Suomen yhtenäiskoulu-uudistus oli osa pohjoismaista uudistusliikettä, joka tähtäsi hyvinvointiyhteiskunnan rakentamiseen. (Aho 1996, 52-60; Ahonen 2003, 141-143.) Peruskoulu-uudistusta on pidetty itsenäisen Suomen tärkeimpänä sivistyspoliittisena ratkaisuna ja ymmärrettävistä syistä uudistus herätti ristiriitoja ja jopa ”koulutaistelun”. (Ahonen 139-140, 152; Sarjala 2003, 211-219.)

Peruskoulu-uudistuksen vauhdittajana on pidettävä Suomen poliittisen tilanteen muutosta, kun eduskuntaan tuli vasemmistoenemmistö vuonna 1966. Vuosikymmenen alun koulutuspoliittisessa keskustelussa oikeisto ja osin myös keskusta oli pitänyt vanhaa snellmanilaista jakoa kansansivistykseen ja eliittisivistykseen säilyttämisen arvoisena, koska sen nähtiin pitävän yllä sivistyksen korkeaa tasoa. Myös koulunuudistukseen liittynyt keskusjohtoisuuden lisääntyminen, peruskoulun kieliohjelma, uudistuksen kustannukset ja yksityisten oppikoulujen asema olivat keskeisiä kiistakysymyksiä. Maalaisliiton kannan muuttuminen peruskoululle suopeaksi perustui nopeaan elinkeinorakenteenmuutokseen reagoimiseen ja kansanrintamahallituksen muodostamiseen. Oppositiossa ollut Kokoomus ei pystynyt vastustamaan kansanrintaman edistyksellistä eetosta ja sen nuorisosiiven kannanotot alkoivat enteillä konsensuksen syntymistä. (Ahonen 2003, 126-154.)

Vaikka elinkeinoelämän vaikuttajat vastustivat peruskoulu-uudistusta, niin myös suomalaisen yhteiskunnan nopea elinkeinorakenteen muutos 1960-luvulla, joka näkyi maatalousyhteiskunnan perinneammattien katoamisena ja yleisen koulutustason kohottamisen vaatimuksina, toisaalta vauhditti osaltaan peruskoulun syntyä. (Aho 2005, 54-60; Itälä 2005, 49-50; Simola 2005, 458.)

Eduskunta hyväksyi vuonna 1963 toivomusponnen oppivelvollisuuskoulun uudistamisesta yhtenäiskouluperiaatteen mukaisesti. Laki koulujärjestelmän perusteista eli peruskoulun puitelaki hyväksyttiin 1968. Ensimmäinen peruskoulun opetussuunnitelma syntyi vuonna 1972, kun opetussuunnitelmakomitean mietinnöt I ja II hyväksyttiin valtakunnalliseksi opetussuunnitelmaksiksi. Varsinkin jonkinlaisena kompromissina junailtu opetussuunnitelmaratkaisu sai osakseen kritiikkiä. Myöhemmin myös koko päätöksentekoprosessia arvosteltiin, koska se merkitsi vallan kaappaamista kunnilta keskusjohdolle ja antoi keskitetyn ohjausotteen kouluhallitukselle. (Lehtisalo & Raivola 1999, 132-133.) Ahon (1996, 79) mielestä keskitetty ohjausote oli paikallaan, koska siten varmistettiin uudistuksen täytäntöönpano ja opetuksen sisällön uudistaminen.

Ahosen (2003, 154) mukaan valtiokeskeisyys oli 1960-luvun Suomessa huipussaan ja se liittyi hyvinvointivaltion ideologiaan, jonka mukaan valtio kykeni takaamaan yhteisen hyvän tasaisen jakautumisen. Tämä koski myös koululaitosta ja valtion piti saada määrittellä peruskoulun koulupiirit, säädellä valtionapua ja valvoa koulujen toimintaa raporttien ja tarkisteiden avulla. Peruskoulu-uudistukseen liittyi myös kiinteästi keskushallinnon ja kunnan kouluhallinnon uudistaminen ja uudistuksesta tuli suunnitteluvaltion ilmentymä.

Peruskoulujärjestelmään siirryttiin vaiheittain 1970-luvun kuluessa, kun valtioneuvosto määräsi koulujärjestelmän perusteista annetun lain nojalla peruskoulun toimeenpanosuunnitelmat. Peruskoulu käynnistyi asteittain vuosina 1972-77 niin, että uudistus alkoi Pohjois-Suomesta, jossa peruskoulun vastustus oli ollut heikointa. Lukuvuonna 1981-82 uudistus oli toteutunut kattavasti koko maassa ja peruskoulun kaikilla luokka-asteilla opiskeltiin uuden opetussuunnitelman mukaisesti. (Lehtisalo & Raivola, 1999.) Peruskoulun rinnalle jäi myös yksityisten oppikoulujen työtä jatkamaan noin 30 korvaavaa koulua, joita ei kunnallistettu. Eniten korvaavia kouluja syntyi pääkaupunkiseudulle. (Aho 1996.)

Peruskoulu syntyi lopulta poliittisten puolueiden ja eri intressiryhmien neuvottelujen tuloksena. Uudistuksen toteutumisen mahdollisti peruskoulun kiistanaiheiden ratkaiseminen tekemällä kompromisseja, antamalla vastustajille pieniä myönnytyksiä ja hakemalla aktiivisesti koulutuspoliittista konsensusta. Sen seurauksena peruskouluun syntyi kaksijakoinen ala- ja yläaste-rakenne, joka oli rinnakkaiskoulujärjestelmän perua. Samantapaisesta ratkaisusta johtui myös eräiden peruskoulua korvaavien yksityiskoulujen olemassaolon salliminen kunnallisten peruskoulujen rinnalla.

2.1.3 Peruskoulun jako ala- ja yläasteeseen

Suomalaisen peruskoulun jako kuusivuotiseen ala-asteeseen ja kolmevuotiseen yläasteeseen syntyi peruskoulun suunnitteluvaiheessa yhtenä koulutuspoliittisena kompromissina. Keskusteluissa oli esillä myös mahdollisuus jakaa peruskoulu kolmeen osaan, kuten Ruotsissa tehtiin. Kokeilutoiminnassa kansalaiskoulu ja keskikoulu yhdistettiin kolmivuotiseksi kokeiluperkoulun yläasteeksi, jossa oli tarjolla erilaista kurssi- ja ainevalintaa. (Nurmi 1989, 108-115.) Vuonna 1967 aloitettiin 11 koulussa kokeiluperkoulun yläasteen kokeilutoiminta. (Aho 1996, 52-53.) Esikuvana olivat pienen Pornaisen kokeilukeskikoulun kehittämät kurssi- ja ainevalintaan perustuvat työjärjestykset. Peruskoulun muotoutuminen 6 + 3 -rakenteiseksi koki ratkaisevat askeleet, kun kokeilutoiminta aloitettiin tältä pohjalta. (Aho 2000, 20-21.)

Koulujärjestelmän muutoksen takia vanhan rinnakkaiskoulujärjestelmän kolmenlaiset opettajat eli kansakoulun, kansalaiskoulun ja oppikoulun opettajat täytyi sijoittaa uuden koulujärjestelmän palvelukseen. Opettajien järjestöpoliittinen kiistely oli kovaa, koska opettajat olivat eri ammattijärjestöissä.

Voimakkaimmin yhtenäiskoulua vastusti oppikouluväki (Nurmi 1989, 125). Kritiikki kanavoitui erityisesti Yksityisoppikoulujen liiton kautta, jonka painoarvoa lisäsi se, että se toimi poliittisen oikeiston koulutuspolitiikan mielipiteen muodostajana ja viestittäjänä. (Aho 2000, 20-21; Ahonen 2003, 150). Esitetyt pääargumentit olivat, että ”eivät kaikki oppilaat pysty käymään keskikoulua” eli että koko ikäluokan opettaminen yhdessä yhdeksän vuoden ajan johtaa umpikujaan ja ”sivistystason romahtamiseen” (Aho 2000).

Opettajajärjestötkin olivat eri linjoilla, koska Kansakoulunopettajien liitto oli jo vuonna 1957 esittänyt koulutuspoliittisessa ohjelmassaan avauksia yhtenäiskoulun kehittämisen suuntaan. Opettajakunnan keskuudessa konsensus syntyi kuitenkin hitaasti, koska oppikoulun opettajat olivat vahvasti yhtenäiskoulua vastaan ja kansakoulunopettajat halusivat kehittää koulutusjärjestelmää tasa-arvon suuntaan. Kansakouluväelle uudistus merkitsi myös yhteiskunnallisen aseman nousua, joka näkyi myös arvostuksessa ja palkkaneuvotteluissa. Kansa- ja oppikoulun opettajien keskinäiset suhteet eivät koskaan olleet läheiset ja 1960-luvulla ne olivat tulehtuneet. Lisäksi järjestökentän hajanaisuutta lisäsi oppikoulun opettajien eri järjestöt. Suomen Opettajain Liitto (SOL) ja Oppikouluopettajain Keskusliitto (OK) liittyivät lopulta 1970-luvun puolivälissä samaan opettajien kattojärjestöön peruskoulu-uudistuksen edetessä. Järjestön nimeksi tuli Opettajien Yhteisjärjestö, josta myöhemmin muodostui nykyinen OAJ eli Opetusalan Ammattijärjestö. (Rinne & Jauhiainen 1988, 227; Lehtisalo & Raivola 1999; Ranne 2005, 122-126.)

Peruskoulun jako kaksiosaiseen ala- ja yläasteen rakenteeseen syntyi siis sekä koulutuspoliittisena että järjestöpoliittisena ratkaisuna. Ratkaisun taustalta ei ole löydettävissä sitä tukevia kasvatuksellisia näkemyksiä tai pedagogisia perusteluita. Lisäksi opettajavoimien jako luokan- ja aineenopettajien kesken eri luokka-asteilla muistutti aikaisempaa rinnakkaiskoulujärjestelmää, jossa kansakoulussa oli luokanopettajajärjestelmä ja oppikoulussa oli aineenopettajajärjestelmä. Myös opettajien koulutus oli peruskoulun alkuvaiheessa jakautunut samalla tavalla kouluasteiden mukaisesti.

Peruskouluun siirtyminen 1970-luvulla vaati myös koulusaneerauksia ja uusia koulurakennuksia, jotka rakennettiin palvelemaan ala- tai yläasteen kouluina. Yläasteen koulupiirin perustamiseen tarvittiin vähintään 90 oppilasta jokaiselle luokka-asteelle. Pienet kunnat tekivät sopimuksia kuntien yhteisten yläasteen koulujen perustamisesta ja oppilaita alettiin kuljettaa lähinnä maaseudulla yhteisiin yläasteen kouluihin jopa yli kuntarajojen. Peruskoulun kouluverkot luotiin pääasiassa erillään toimivien ala-asteen ja yläasteen kouluyksiköiden mukaisesti käyttäen hyväksi aiempia kansa- ja oppikoulujen koulurakennuksia. Aineopettajajärjestelmästä ja peruskoulun säädöksistä johtuen yläasteen kouluista tuli useimmiten ala-asteita suurempia kouluyksiköitä ja monet toimivat samassa rakennuksessa lukioden kanssa.

2.1.4 Peruskoulun lainsäädännön ja opetussuunnitelman kehitys

Peruskoulun opetussuunnitelmasta oli tarkoitus muodostaa entisten kansa-, kansalais- ja keskikoulun opetussuunnitelmien välimuoto. Käytännössä siitä tuli kuitenkin keskikoulupainotteinen (Lehtisalo & Raivola 1999, 133). Silloisen kouluhallituksen kokeilu- ja tutkimusosaston päällikön ja myöhemmin kouluhallituksen pääjohtajan Erkki Ahon (2000) mukaan peruskoulun opetussuunnitelman laatiminen oli vaikeaa, koska siinä yhteydessä koettiin kouriintuntuvasti mitä kolmen eri koulumuodon yhdistäminen yhdeksänuotiseksi yhtenäiskouluksi merkitsi. Tämän koulutaistelun erikoispiirre oli oppiaineiden ja niiden taustalla olevien intressiryhmien keinoja kaihtamaton taistelu pakolliseen opiskeluun varatuista tunteista, johon oman dramatiikkansa loi myös kieliohjelman ratkaiseminen. Ahon mukaan otteiden kovuuden ymmärsi, koska kysymys oli oman oppiaineen arvostuksen lisäksi myös leivästä. (Aho 2000, 22-25.)

Ahon näkemys vahvistaa Lehtisaloon ja Raivolan (1999) arviota siitä, että opetussuunnitelmatyössä annettiin periksi oppikoulun suunnasta tulleille paineille, niin että kansa- ja kansalaiskoulun arvokkaat perinteet ja kokemukset unohtuivat. On kuitenkin muistettava, että opetussuunnitelmatyötä tehtiin keskellä rajua yhteiskunta- ja koulutuspoliittista väittelyä. Lisäksi kokeilukentällä koettiin päivittäin, että peruskoulun sisäänajo tapahtui toimivien oppikoulujen keskellä. Ne halusivat osoittaa, että peruskoulu oli jo alkuun epäonnistunut tehtävässään ja sieltä tulevat oppilaat eivät menesty lukiossa, jolloin väitteet tiedon tason laskusta olisi voitu osoittaa oikeaksi. (Aho 2000, 18-25.)

Peruskoulun hallinnosta julkaistiin kokonaisteos (Ruuhijärvi & Toivonen 1973), joka sisälsi kaikki lait, määräykset ja muut yksityiskohtaiset ohjeet aina kouluhallituksen organisaatiokaaviosta peruskoulun opetustilojen kalustamiseen. Teoksen sivumäärä oli lähes 1000 sivua, joka kuvaa peruskouluun siirtymisvaiheen normiohjauksen ja suunnitelmallisuuden tarkkuusastetta.

Peruskoulun syntymisen jälkeen noudatettiin 1970-luvulta lähtien komiteamietinnön pohjalta syntynyttä valtakunnallista opetussuunnitelmaa ja POPS-oppaita, joiden sisällöistä päätettiin valtakunnallisella tasolla. Ensimmäinen merkittävä peruskoululain uudistus oli vuoden 1985 alusta voimaan tullut uusi peruskoulu- ja lukiolainsäädäntö. Paikallinen päätösvalta lisääntyi, kun ryhmäjakosäännökset korvattiin tuntikehysjärjestelmällä. Samalla myös yläasteen tasokurssiryhmitys poistui. Peruskoulun opetussuunnitelmajärjestelmää muutettiin vuosina 1985 ja 1994 toteutetuilla peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden uudistuksilla ja molemmilla kerroilla suuntauksena oli lisätä paikallisen tason päätösvaltaa. (Kääriäinen ym. 1997, 27; Aho ym. 2006, 91-94.)

Vuodesta 1985 alkanut kunnallisen opetussuunnitelman kausi kesti aina vuoteen 1994, jolloin annettiin uudet peruskoulun opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet, joiden mukaan kunnat ja myös koulut laativat kun-

ta- ja koulukohtaisia opetussuunnitelmia. Tämä opetussuunnitelmakierros toi koulukeskusteluun uuden tiedon- ja oppimiskäsityksen, jossa arvosteltiin behaviorismia ja puollettiin konstruktivistista oppimiskäsitystä. Perusteiden antaman koulukohtaisen vapauden mukaisesti koulut myös profiloituivat ja kehittivät opetuksen painotusalueita, jotka sisällytettiin opetussuunnitelmiin.

Eri arviointien mukaan vuoden 1994 opetussuunnitelmien perusteista tuli liian väljät eivätkä ne tukeneet ja ohjanneet riittävästi paikallista opetussuunnitelmatyötä. Tästä johtuen joissakin kouluissa opetussuunnitelmista tuli hyvin tarkat ja toisissa ne saattoivat olla hyvin ylimalkaisia tai niukkoja. Jos kirjallinen opetussuunnitelma on hyvin niukka, niin se voi "haitata kokonaisvaltaisen kasvatuksellisen otteen syntymistä ja opetus on sirpalemaista" (Apajalahti 2002, 12-13). Lisäksi ylimalkainen opetussuunnitelma voi vaarantaa oppilaiden oikeusturvan oppilaiden arvioinnissa. Tässä yhteydessä tulee tiedostaa myös se, että monien eri arviointien mukaan kouluissa annettava opetus perustuu opetussuunnitelmaan pikemminkin löyhästi kuin tiukasti ja käytettävät oppikirjat ja -materiaalit ohjaavat opetusta itse asiassa enemmän kuin opetussuunnitelma. Samoin vuoden 1994 perusteiden mukainen konstrukttiivinen oppimiskäsitys vastasi hyvin vähän koulujen työtodellisuutta. (Korkeakoski 2002, 223-237; Apajalahti 2002, 12-13.)

Peruskoulua koskevaan lainsäädäntöön vuosien varrella tehdyt muutokset olivat osittaisuudistuksia ja sen takia lainsäädäntö pirstoutui. Peruskouluopetusta koskevia säännöksiä oli peruskoululain lisäksi yli kymmenessä laissa ja lisäksi muilla koulumuodoilla oli omat lakinsa. Ne olivat soveltamisalaltaan kapeita ja ne kohdistuivat pelkästään niissä tarkoitettuihin oppilaitosmuotoihin. 1990-luvun loppupuolella syntyi tarve koululainsäädännön kokonaisuudistukseen ja uuden lakipaketin tullessa voimaan vuonna 1999 opetustoimen lainsäädännön määrä väheni 26:sta kahdeksaan lakiin. (Lehtisalo & Raivola 1999.) Tässä yhteydessä hyväksytty perusopetuslaki piti sisällään säädöksen peruskoulun ala- ja yläasteen välisen hallinnollisen rajan poistamisesta. Se merkitsi myös velvoitetta antaa yhtenäisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja laatia uusi tuntijako vuosiluokille 1.-9. eli yhtenäiselle perusopetukselle.

Peruskoulun opetussuunnitelman kehittymistä ja siihen liittyviä merkityksiä on mielenkiintoista tutkia, koska kirjoitetun opetussuunnitelman määrittämistä koskevat ristiriidat tarjoavat dokumentoitua aineistoa kouluopetuksen tavoitteista käytävästä jatkuvasta kamppailusta. Opetussuunnitelman laatimisen pelisääntöihin liittyy myös taloudellisten etujen ja resurssien jakaminen, joten Goodson (2001) pitää opetussuunnitelmaa "yhteiskunnallisena konfliktina". Lisäksi opetussuunnitelmalliset muutokset ovat luonteeltaan hitaita. Laajasta keskustelusta ja monista yhteiskunnallisista muutoksista huolimatta esimerkiksi Britanniassa oppiainejako ei ole vuosien 1904 ja 1987 välillä juurikaan muuttunut. (Goodson 2001, 15-31, 243-254.)

Samankaltaisen asian voi havaita myös paikallisesti kun verrataan Kokkolan kaupungin varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelmaa vuodelta 1969

peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 1994). Opetussuunnitelmassa on itse asiassa paljon yhtymäkohtia kuten esimerkiksi se, että nivelkohta kansakoulusta kansalaiskouluun oli kuudennen luokan jälkeen. Oppiainejakokin oli lähes sama, koska vain kansalaistaito on hävinnyt omasta oppiaineenaan ja äidinkielen opetuksessa yhdistyivät lukeminen ja kirjoitus samaksi oppiaineeksi. Koulun johtokunnan hyväksymä kansakoulun opetussuunnitelma on tosin nykyisestä poiketen hyvin tarkka normiasiakirja, jossa oli kirjattuna selkeästi esimerkiksi käytettävät oppikirjat. (Kansakoulun johtokunta 1969.) Suomalainen opetussuunnitelma on säilynyt tyypiltään rationaalisen opetussuunnitelmana, jolle on ominaista edelleenkin oppiainesilöjen kuvaaminen "oppiennätyksinä" (Autio & Ropo 2004, 245-249).

Opetussuunnitelmapäätöksiin kohdistuneista paineista ja ristiriitaisuuksista huolimatta ne ovat toimineet tehtävänantona opettajille, jotka ovat tässä mielessä olleet "paljon vartijoina" (Patrikainen & Myller 1998, 188). Patrikainen (1997b, 47) on koonnut Suomen itsenäisyyden aikana tapahtuneet kansa- ja peruskoulun opetussuunnitelmauudistukset ja niihin sisältyneet yhteiskunnan oppilaille asettamat tavoitteet oheiseen taulukkoon. Olen liittänyt siihen tulkintani viimeisimmästä vaiheesta eli vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sisällöstä ja opetussuunnitelman esittämää oppimiskäsityksestä ja opettajan roolista opetussuunnitelman toteuttajana. Opetussuunnitelman tavoiteilmaisusta heijastuu myös peruskoulutuksen taustalla olleiden arvojen muutos vuosikymmenen kuluessa.

TAULUKKO 1. Yhteiskunnallinen tehtävänänto opetussuunnitelmissa yksilön kehitystavoitteet ja opettajan rooli (Mukaiillen Patrikainen 1997b, 47).

Opetussuunnitelma ja voimaantulovuosi	Yksilön kehitystavoite	Opettajan rooli
Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925	Käytännöllisessä elämässä selviävä, yhteiskunnallisesti ja ammatillisesti sivistynyt ihminen.	Opettaja opetussuunnitelman toteuttajana
Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma 1952	Kansanvaltaiseen yhteiskunnan henkisesti vapaa, yksilöllinen jäsen.	Opettaja opetussuunnitelman toteuttajana
Peruskoulun opetussuunnitelma 1970	Oman isänmaan ja koko ihmiskunnan vastuullinen, persoonallisesti omaileimainen ja tasa-arvoinen jäsen.	Opettaja valtakunnallisen opetussuunnitelman toteuttajana
Peruskoulun opetussuunnitelma 1985	Tasapainoinen, hyväkuntoinen, vastuuntuntoinen, itsenäinen, luova, yhteistyökykyinen, rauhantahoton ihminen ja yhteiskunnan jäsen.	Opettaja kunnallisen opetussuunnitelman suunnittelijana ja toteuttajana
Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994	Sosiaaliseen kanssakäymiseen ja yhteistyöhön kykenevä yleissivistyksen ja opiskeluvälineiden omaava yksilö, jolla on jatko-opintojen ja ammatinvalinnan kannalta tarpeelliset valmiudet.	Opettaja koulukohtaisen opetussuunnitelman laatijana ja toteuttajana
Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004	Ihmisyyttä arvostava ja oikeuksistaan tietoinen, yleissivistyksen ja elinikäisen oppimisen valmiudet omaava tietoyhteiskunnan jäsen.	Opettaja yhtenäisen perusopetuksen opetussuunnitelman laatijana ja toteuttajana

Yksilön kehitystavoitteiden taustalla ovat myös yhteiskunta- ja koulutuspoliittisen suuntaukset, jotka näkyvät 1960, -70 ja -80 -lukujen hyvinvointivaltion tasa-arvoon pyrkivänä koulutuspolitiikkana ja 1990-luvulta lähtien uusliberalistisena koulutuspoliittisena suuntauksena. Yllä olevasta taulukosta käy ilmi, että opetussuunnitelmien uudistamisen aikaväli on käynyt viime vuosikymmeninä yhä lyhyemmäksi. Muutosyökin käydessä lyhyemmäksi opetussuunnitelmauudistuksen odotetaan paradoksaalisesti saavan aikaan

aikaisempaa suuremman muutoksen. Taustalla on muutosvauhdin lisääntyminen koko yhteiskunnassa, joka heijastuu myös kouluorganisaatioon opetussuunnitelman välityksellä. Lisäksi opetussuunnitelmatyö on määritelty osaksi perusopetuksen ohjausjärjestelmää ja tämän takia opetussuunnitelmiin perusteita tullaan myös tulevaisuudessa uudistamaan ilmeisesti samalla aikavälillä. (Ks. luku 4.7.)

Perusopetusta nykyään ohjaavien lakien, asetusten ja muiden asiakirjojen kokonaisuus muodostuu seuraavista valtakunnallisista ja paikallisista normeista:

- Perusopetuslaki (628/1998) ja – asetus (852/1998)
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (1435/2001)
- Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004)
- Opetuksen järjestäjän hyväksymä opetussuunnitelma
- Opetussuunnitelmaan perustuva perusopetusasetuksen 9 §:n mukainen (koulun) vuosittainen suunnitelma

Opetussuunnitelman perusteiden (2004) toivotaan ohjaavan paikallisen tason opetussuunnitelmaa ja koulun kehittämistä aikaisempia perusteita paremmin. Sisällöllisenä ohjausvälineenä vuoden 2004 perusteilla on kolme tehtävää: juridis-hallinnollinen, tiedollinen ja pedagoginen tehtävä. (Vitikka 2004, 76-81.) Seuraavassa esittelen taulukon muodossa tiivistelmän näistä kolmesta tehtävästä.

TAULUKKO 2. Opetussuunnitelman perusteiden kolme ohjausulottuvuutta. (ks. Vitikka 2004, 76-81.)

Opetussuunnitelman perusteiden ohjausulottuvuus	Kuvaus
Juridis-hallinnollinen tehtävä	<ul style="list-style-type: none"> - Perusteet nojaavat perusopetuslakiin ja – asetukseen sekä valtioneuvoston tuntijakoasetukseen - Täsmentävät em. päätösten tavoitteita ja vievät tavoitteita lähemmäksi paikallista kasvatus- ja opetustyötä - Normatiivisina perusteina ne ohjaavat paikallista opetussuunnitelmatyötä ja pitävät opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen vaihtelun mahdollisimman pienenä eri paikkakuntien välillä
Tiedollinen tehtävä	<ul style="list-style-type: none"> - Määrittellä tiedeperustaista oppiainejakoa valtioneuvoston tuntijakoasetuksen mukaisesti - Määrittellä ne tiedot ja taidot, joita katsotaan nykytilanteessa ja tulevaisuudessa olevan tarpeellista välittää kaikille oppilaille - Määrittellä ydintiedon, joka tulee ainakin välittää oppilaille; opetuksen eheyttäminen ja aihekokonaisuus jätetään paikallisen tason tehtäväksi

<p>Pedagoginen tehtävä</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Täsmentää yleisiä tavoitteita ja ilmaisee valtakunnan tason pedagogisen tahdon miten opetusta tulisi toteuttaa - Tavoitekuvaukset perusopetuksen oppimiskäsityksestä, oppimisympäristöstä, toimintakulttuurista ja työtavoista sekä kuvaukset niiden taustalla vaikuttavista arvoista ja filosofiasta - Tutkimustietoon perustuen ohjaa ja pitää koulua ajan tasalla pedagogisessa kehityksessä - Jäsentään paikallisesti valtakunnallista yleisen tason pedagogista ohjausta ja luo opetusta uudistavan paikallisen opetussuunnitelman - Korostaa kasvatuksen merkitystä opetuksen rinnalla - Edistää opettajien ja opettajayhteisöjen ammatillista kehittymistä - Muodostaa jatkumon eri opetussuunnitelmien välille
-----------------------------------	--

Opetussuunnitelman perusteet (2004) ovat aikaisempia perusteita yksityiskohtaisemmat, mikä oli tarkoituskin. Edellä kuvattujen ohjausulottuvuuksien lisäksi perusteissa on kuvattu eri oppiaineiden hyvän osaamisen tasot, joka oli myös uutta suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa. Samoin uutena näkökulmana on esitetty se, että opetussuunnitelmatyö tukee opettajan ja opettajayhteisöjen ammatillista kehittymistä ja siten liittyy opettajan ammatin professionaalisuuteen. (Vrt. luku 2.1.5).

Opetussuunnitelman merkitys yhteiskunnallisena konfliktina (Goodson 2001) konkretisoitui suomalaisessa koulukeskustelussa vuonna 2001, kun valtioneuvoston tuntijakopäätöstä siivitti julkisuudessa käyty kiistely yhteisen perusopetuksen tuntijakoon tulevista muutoksista. Kun valtioneuvosto lopulta antoi päätöksenä tuntijaosta joulukuussa 2001, niin alkuperäisestä aikataulusta oli jääty jälkeen puoli vuotta. Syksyn 2001 aikana julkisuudessa käyty keskustelu oppiaineiden tuntimääristä oli ensisijassa kamppailua eri opettaja- ja intressiryhmien välillä, mutta myös poliittista kädenvääntöä syntyi ennen kaikkea uuden oppiaineen, terveystiedon, tulemisesta mukaan tuntijakoon. Tuntijakokeskustelu oli kuin toisinto peruskoulun syntyvaiheista, tosin pienemmässä mittakaavassa. Kaiken kaikkiaan se osoittaa uudelleen, kuinka opetussuunnitelman perusteisiin ja tuntijakoon liittyy paljon erilaisia ristiriitaisia intressejä. Opetussuunnitelman perusteiden ja tuntijaon ratkaisut nähdään mekaanisina ratkaisuin, jotka suoraviivaisesti vaikuttavat kouluopetuksen tuloksiin, laatuun tai siihen millaisia oppilaita peruskoulusta valmistuu. Keskustelun ja päätöksenteon taustalla on ollut vahva rationalistisen ajattelun malli. (Ks. Lehtisalo & Raivola 1999, 60.)

Esimerkiksi Sarjala (2002) totesi käydystä tuntijakokeskustelusta, että eräiden oppiaineiden nimiä oli muutettu vakavassa tarkoituksessa ja, että parlamentilla on ollut vakavat perustelut säätää esimerkiksi niin, että kouluun tulee terveystieto-niminen oppiaine. Kyseessä ei ole pelkkä nimenmuutos-temppu, vaan hänen mukaansa lainsäätäjän tahdon on ulotuttava opetussuunnitelmiin. (Sarjala 2002, 3.) Tämä korostaa sitä, että koulujen ja niiden opettajien olisi tunnettava koulutuspoliittinen vastuunsa ja sitouduttava val-

tiovallan päätöksiin siitäkin huolimatta, että valmisteluvaiheessa olisi oltu vaikuttamassa erilaisen päätöksen puolesta.

2.1.5 Peruskoulun opettajien työ

Yksinkertaisesti ajatellen voisi olettaa, että opetustyö peruskoulussa perustuu perusopetuslain ja -asetuksen määräyksiin sekä opetussuunnitelman noudattamiseen. Peruskoulun opettajan työn määrittäminen on kuitenkin siihen kohdistuvien odotusten, muutossaasteiden ja työn kompleksisen luonteen takia varsin vaikeaa (Hargreaves 2003, 125; Lauriala 2000, 88-89). Käytännön tasolla voidaan huomata, että opettajan työ näyttää hyvin rutinoituneelta ja rationalisoidulta opetustyöltä, jota säätelevät koulun toiminnan monet rutinit (ks. Miettinen 1990; Viskari & Vuorikoski 2003, 55-79). Kun katsotaan asiaa opetuksen tutkimuksen kannalta, niin eteen avautuu laaja kenttä, johon on peruskoulun kolmen vuosikymmenen aikana syntynyt hyvin monta erilaista suuntausta, jotka painottavat eri merkityksiä opettajan työnkuvassa. Kiviniemen (2000, 20-21) mukaan opettajan työtä voi luonnehtia ammatiksi, jota opettaja hoitaa oman ammatillisen näkemyksensä eli käyttöteoriansa mukaisesti. Opettajien käyttöteoriat ovat usein kuitenkin implisiittisiä, eivätkä opettajat välttämättä tiedosta niiden merkitystä oman työnsä ohjaajina.

Peruskoulun syntyvaiheessa 1970-luvulla nähtiin, että opettajan työn ydin muodostui opetettavien asioiden hallinnasta ja opetustaidosta, jota määritteli opetusteknologinen ja didaktinen näkemys (ks. Kari 1994). Opetuksen osatekijät nähtiin opettamisen perustaitoina, joita harjoiteltiin ja opetusharjoittelussa myös arvioitiin. Hyvä opettaminen nähtiin ulkoisesti mitattavana didaktisena taitona. (Ks. Lahdes 1977.) Oppimis- ja tiedonkäsitteiden muuttuminen heijastui opettajan ammattitaitoon kohdistuneiden uusien vaatimusten muodossa ja samalla kasvoi myös näkemys reflektiivisyyden merkityksestä (Ojanen 1996, 51-61). Tämän myötä opettajan ammattitaitoon katsottiin kuuluvan myös omakohtaista pedagogista ajattelua ja reflektiivisyyttä eikä opetustyö ollut pelkästään didaktiikan hallintaa (Kansanen 1966, 45-50; Krokfors 2005, 73-78).

Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelmien uudistaminen ja koulukohtainen opetussuunnitelmatyö toi opettajille myös vastuun opetussuunnitelman kehittämisestä. Niemen (2005, 190-191) mukaan opettajan työn itsestä kehittämisvastuuta ja kollegiaalista yhteistyötä korostivat 1990-luvulla monet kansainväliset suuntauokset, joista hän mainitsee mm. opettajan oman työnsä tutkijana, päätöksen tekijänä, refleктоivana ammattilaisena, työnsä kehittäjänä, eettisenä ammattilaisena, muutosaganttina, kriittisenä ammattilaisena ja julkisena intellektuellina.

Vaikka nämä suuntauokset eivät välttämättä välittyneet sellaisinaan peruskoulun arkeen, niin ne vaikuttivat koulukeskustelussa kuitenkin siten, että Suomessa alkoi suuren huomion saanut keskustelu opettajuudesta, josta on esitetty tutkimuksissa erilaisia tulkintoja ja joka on myös opetuksen kentäl-

lä saanut omat tulkintansa. Patrikainen (1997b, 10) tarkoittaa opettajuudella opettajan pedagogista ajattelua, toimintaa ja niiden välistä reflektiivistä yhteyttä. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti tuli keskeiseksi näkemys, että vaikka opetus- ja oppimisprosessi on olennaisilta osiltaan opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde, se on toisaalta myös oppilaiden keskinäinen vuorovaikutussuhde. Konstruktivismista tuli vuoden 1994 opetussuunnitelmaprosessin yhteydessä kuitenkin ennemmin virallinen ”ismi” ja kehittämistavoite kuin koulutyön muutosvoima. Opettajan rooliin tämä vaikutti siten, että opettajaa ei enää nähty ”perinteisenä” opettajana vaan oppimisprosessin ohjaajana ja edesauttajana. (Rauste-von Wright ym. 2003a, 227-232.)

Luukkainen (2004) näkee opettamisen, opettajuuden ja opettajan profession sisäkkäisinä kehyksinä, joista opettajuus on profession keskeisin osatekijä. Opettajuus on kuva opettajan työstä, jota muovaavat arkityön edellyttämät taidot, mutta vielä enemmän yhteiskunnan odotukset opettajan työtä kohtaan. Luukkainen tiivistää opettajuuden käsitykseksi opettajan tehtävästä yhteiskunnassa. (Luukkainen 2004, 47-72.)

Määritellesään opettajaprofessiota ja kasvatusalan asiantuntijatehtäviä Jakku-Sihvonen (2005) toteaa, että opettajuus perustuu substanssin hallintaan ja pedagogiseen osaamiseen. Opettajan tehtävässä korostuu kasvattajan erityinen valta ja eettinen vastuu erilaisissa sisällön ja menetelmien valinnoissa, jotka oppija kokee hyvin henkilökohtaisesti ja joilla voi olla kauaskantoisia seurauksia yksilön arvoihin, käsityksiin ja tietoisuuden rakentumiseen. Hänen näkemyksensä mukaan yleissivistävässä koulutuksessa opettajan vastuuseen kuuluu tietojen ja osaamisen kehittämisen lisäksi myös kasvatustehtävä näkyvämmiin kuin muissa koulutuksen asiantuntijatehtävissä. Opettajilta edellytetään lisäksi taitoa toimia yhteistyössä kodin ja koulun opettajakunnan sekä muiden koulun piirissä toimivien asiantuntijoiden kanssa. (Jakku-Sihvonen 2005, 134.)

Aloni (2002) korostaa edellistä voimakkaammin sitä, että opettajan ammatti on eettisesti erittäin vaativa siksi, että opettaja toimii lasten ja nuorten kanssa. Tästä johtuen opettajien tulee pyrkiä ohjaamaan oppilaita parhaaseen elämään ja hyvän elämän edistämiseen. Tavoitteena on ohjata oppilaita, jotta he voisivat kehittyä yksilönä täyteen mittaansa, kehittyä osallistuvana ja vastuullisena kansalaisena sekä kehittyä ihmisinä, joiden elämä rikastuu ja täydellistyy yhteydessä inhimillisen kulttuurin yhteisiin saavutuksiin. (Aloni 2002, 180-181.)

Välijärvi (2000) on kuvannut opettajuuden inhimillistä puolta luomalla kuvan avoimesta opettajuudesta, jossa keskeisenä käsitteenä on kohtaaminen. Tässä tarkastelussa opettajuus nähdään ihmissuhdeammattina, jossa korostuu entisestäänkin opettajan valmius kohdata määrällisesti ja laadullisesti lisääntyvä oppijoiden erilaisuus, työympäristön vaihtelu ja ympäröivän yhteisön odotusten kirjo. Epäsuhta uusien haasteiden ja omien koettujen valmiuksien välillä tuntuu helposti opettajan näkökulmasta kohtuuttoman suurelta. Kohtaamiset liittyvät siihen miten erilainen oppilas, moniarvoinen kouluyhteisö,

monikulttuurisuus, erilaiset kodit ja perheet sekä laajemmin koulun ympäristö koetaan osana opettajan työtä. (Väljjarvi 2000 158-159.)

Opettajuuden tarkasteluun on hyvä liittää laajempi näkökulma opettajan professionaalisuudesta, jota Niemi (1996) kuvaa uusprofessionaalisuuden käsitteen avulla. Siihen liittyy opettajan ammatin aseman muuttuminen alisteisesta asemasta itsenäiseen, autonomiseen asemaan. Opettajan itsenäistä asemaa Niemi kuvaa kuuden periaatteen avulla, jotka ovat edelleenkin ajan-kohtaisia:

- Opettajan ammatti edellyttää jatkuvaa oppimista
- Opettajan ammatti on eettinen ammatti
- Opettajan ammatti edellyttää professionaalista autonomiaa
- Opettajilla tulee olla hyvä oppimisprosessien ja tiedonhankinnan tuntemus ja valmius ohjata erilaisten oppijoiden oppimisprosesseja.
- Opettajat ovat aktiivisia osapuolia ja kumppaneita kasvatuksen mahdollisuuksien edistämiseksi ja pyrkivät luomaan oppimismahdollisuuksia kaikille oppijoille yhteiskunnassa.
- Opettajat toimivat kollegiaalisessa yhteistyössä.

Uusprofessionaalisuudessa tavoitteena on ammatin statuksen nosto, mutta perimmäinen tavoite on inhimillisen kasvun ja kasvatuksen mahdollisuuksien parantaminen yhteiskunnassa ja sitä kautta yhteiskuntaan vaikuttaminen. (Niemi 1996, 32-33.)

Opettajien työhön on viime vuosina kohdistunut yhä enemmän vaatimuksia yhteistyön ja kollegiaalisuuden lisäämisestä. Kohosen (2002) mukaan opettajan ammatti-identiteetissä on meneillään muutosprosessi, johon liittyy tiedollisen ja pedagogisen asiantuntijuuden lisäksi myös työyhteisöllinen asiantuntijuus. Sen yhteydessä opettajalta odotetaan osaamista ja toimintaa työyhteisön kehittäjänä ja osallistumista myös yhteiskunnalliseen keskusteluun ja toimintaan. Tässä suhteessa muutos on suuri varsinkin aineenopettajille, joiden ammatti-identiteetti on rakentunut perinteisesti oman oppiaineen tiedeperustalle. (Kohonen 2002, 259-260.) Kun tarkastellaan opettajan työn kehittymistä siihen sisältyvän asiantuntijuuden näkökulmasta, niin myös Tynjälän (2006, 102.-115) näkemykset vahvistavat työyhteisöön osallistumisen merkityksen kasvua. Viime vuosien kehitys antaakin viitteen siitä, että opettajan työn luonne on muuttunut yksin tekemisestä hieman yhteisöllisyyden suuntaan. (Ks. Rhöse Martinsson 2005, 19-21.)

Opettajan ammatin professionaalisuus voidaan tiivistetysti kuvata niin, että koulutusjärjestelmässä opettajan kelpoisuus on määritelty asetustasoisesti ja opettajaksi opiskelemaan pääsy sekä opettajaksi valintaa koskeva prosessi on selkeästi säännelty (Jakku-Sihvonen 2005, 125.) Myös peruskoulun opettajan ammatissa on ollut korkeatasoisen asiantuntija-ammatin piirteet varsinkin siitä lähtien, kun opettajankoulutus siirtyi kokonaisuudessaan yliopistoihin ja opettajan kelpoisuuteen vaadittiin ylempi korkeakoulututkinto. Luukkainen (2004) on kuvannut opettajuuden kehittymistä siten, että ”hyvä opettaja” oli 1960-luvulla sosiaalistaja ja kansankynttilä, 1970-luvulla hyvän opetustaidon hallitsija, 1980-luvulla asiantuntija, 1990-luvulla refleктоiva tutkiva opettaja ja

2000-luvulla yhteiskunnallinen vaikuttaja ja kasvattaja sekä edelleen vuoteen 2010 mennessä eettisesti näkemyksellinen ja aktiivinen yhteiskunnan kehittäjä. Tämän näkemyksen mukaan opettajuus on aktiivista ajassa elämistä ja tulevaisuushakuista suunnan näyttämistä oppijan ja yhteisen hyvän parhaaksi. (Luukkainen 2004, 302-303.) Myös Aaltola toteaa, että opettaja on vaikuttaja sekä omassa työssään että yhteiskunnassa ja opettajan työn mielekkyys edellyttää autonomiaa koulutyössä (Aaltola 2005, 18-35).

Opettajan työn autonomisuudesta ja sen kehittymisestä vallitsee tosin ristiriitaisia näkemyksiä. Toisaalta on nähty, että autonomia on lisääntynyt opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muuttuessa (Väljærvi 2006, 9-26.) ja toisaalta filosofisesti tarkasteltuna (Lapinoja 2006) postmodernissa ajassa opettajan asema on edelleenkin alisteinen ja autonomia on kadonnut. Berg (1999; 2003) tarkastelee opettajan autonomian luonnetta suhteessa siihen millaisesta professionaalisuudesta on kysymys. Professionaalisuuden osatekijöiksi on seuraavassa taulukossa luettu kolme tekijää eli autonomia, ammattinormit ja tietoperusta. Professionaalisuus on tässä tarkastelussa luonteeltaan joko rajattua tai laajennettua.

TAULUKKO 3. Rajatun ja laajennetun professionaalisuuden vertailu. (Berg 2003, 193.)

Opettajan toiminta- valmius Profession osatekijä	Vahva institutionaalinen ohjaus (säädosohjaus jne.) ja heikko professionaalinen johtaminen avaa mahdollisuuden rajatulle opettajan professionaalisuudelle	Heikko institutionaalinen ohjaus (tavoiteohjaus jne.) ja vahva professionaalinen johtaminen avaa mahdollisuuden laajennetulle opettajan professionaalisuudelle
Autonomia	Yksilöllinen, joka kohdistuu opettajaan yksilöllisenä työntekijänä	Kollektiivinen, joka asettaa opettajan keskeiseksi toimijaksi kouluorganisaatiossa ja instituutiona
Yhteishenki / Ammattinormit	Konservatismi, individualismi, nykyhetken orientoituminen	Joustavuus, yhteistyö, tulevaisuussuuntautuneisuus
Tietoperusta	Oppiaineet, yleis- ja ainedidaktiikka ym.	Koulu historiallisesti kehittyneenä instituutiona ja kouluorganisaationa, kehittämis- ja arviointityö ja oppiaineet ym.

Opettajan rajattu professionaalisuus liittyy perinteiseen opettajan työkuvaan tulkintaan, jonka mukaan autonomia on opettajan yksilöllistä autonomiaa. Siihen kuuluvat ammatilliset normit koostuvat kolmesta tekijästä eli konservatiivisuudesta, johon liittyvä jäykkyys aiheuttaa epäröivää suhtautumista koulun kehittämistyöhön ja individualismista, joka tarkoittaa opettajan yk-

sintyöskentelyn traditiota. Nykyhetkeen orientoituminen puolestaan tarkoittaa sitä, että opetustyön suunnittelun aikaperspektiivi on lyhyt. Suunnittelu ulottuu vain seuraavaan työpäivään tai -viikkoon. Rajatun professionaalisuuden mukainen opettajan tieto- ja osaamisperusta on opetettavissa oppiaineissa ja yleis- ja ainedidaktiikassa sekä eri opetusmetodien hallinnassa. Laajennetussa professionaalisuudessa autonomia nähdään opettajan yksilöllisen autonomian sijaan yhteisöllisenä kouluorganisaation autonomiana ja mahdollisena liikkumatilana, joka koululla on kehittämistyössään käytettävissä. Joustavuus, yhteistyö ja tulevaisuussuuntautuneisuus ovat opettajan ammatillisen normiston avaintekijöitä, jotka haastavat rajatun tulkinnan opettajan professionaalisuudesta. Opettajan osaamis- ja tietoperustaan kuuluu myös näkökulman laajentuminen kouluun historiallisesti kehittyneenä instituutiona ja organisaatioina sekä kehittämis- ja arviointityön mieltäminen osaksi profes-siota. (Berg 1999 13-15, 70-84; Berg 2003, 191-198.) Laajennetun professionaalisuuden kuvauksessa on paljon yhtäläisyyksiä Niemen (1996) uusprofessionaalisuuden ja Välijärven (2000) kuvaaman avoimen opettajuuden kanssa.

Tähän liittyen opettajan työtä tulee tarkastella myös suhteessa toteutettavaan koulutuspolitiikkaan ja koko yhteiskuntaan. Koulutus on yhteiskunnan kannalta monella tavoin tärkeitä ja siksi opetustyöstä ja sen kehittämisestä ovat kiinnostuneita lukuisat tahot. Toisaalta opettajat ovat omana ammattikuntanaan ja omine tavoitteineen sekä luomassa että toteuttamassa koulutuspoliittisia linjauksia. Suomalaisessa opettajatutkimuksessa on aikaisemmin keskitytty pääasiassa didaktisesti ja psykologisesti painottuneeseen lähestymistapaan, jolloin opetustyön yhteiskunnalliset kytkökset ovat jääneet tarkastelun ulkopuolelle. Opettajat palkataan virkamiehiksi yhteiskunnan ylläpitämään ja organisoimaan koneistoon, jolloin työnantajataho odottaa, että opettajat palkanansaitsijoina toimivat koulutuspoliittisten linjausten mukaisesti samoin kuin muidenkin säädösten ja normien mukaan. Tästä näkökulmasta katsoen opettaja toimii myös vallankäyttäjänä ja on vallankäytön kohteena. (Vuorikoski 2003, 31; 42; 45-47; ks. myös Simola 1998, 89-116.)

Suomessa opettajat osallistuvat myös koulun päätöksentekoon ja opettajien vaikutusvalta on suurempaa kuin esimerkiksi OECD-maissa keskimäärin. Peruskoulussakin opettajat pääsevät vaikuttamaan kurssitarjontaan ja -sisältöihin (7.–9. luokilla), oppikirjavalintoihin, arvioinnin ja järjestyksenpidon linjauksiin sekä varojen jakamiseen selvästi enemmän kuin kollegansa muissa OECD-maissa. (Välijärvi 2005, 112-113.) Opettajien osallistuminen koko koulua koskevaan päätöksentekoon on yleensä järjestetty perinteisten opettajakokouksien muodossa, johon eivät kaikki opettajat ole tyytyväisiä. Vulkon (2001) tutkimuksen mukaan opettajilla on halua lisätä kollegiaalisuutta päätöksenteossa, mutta yleensä ottaen opettajat eivät ole tyytyväisiä koulun päätöksentekoon mm. siksi, että heillä ei ole riittävästi taustatietoa asioista.

Peruskoulun opettajan työtä määriteltäessä on huomattava myös se, että opettajan työ on myös palkkatyötä (ks. Rinne, 1989, 193-197; Broady 1987, 43-54). Vaikka peruskoulun muutosvaiheessa pelättyä "kansankynttilän kuolemaa" ei tapahtunutkaan ja opettajasta ei tullut keskusjohtoisen opetussuun-

nitelman virkamiesmäistä toteuttajaa (ks. Krokfors 2005, 69), niin koulun arkipäivässä peruskoulun opettajan työtä ja työmäärää määrittelee keskeisesti myös virkaehtosopimus. Se jakaa peruskoulun palveluksessa olevat opettajat erilaisiin ryhmiin riippuen millainen tehtävä, koulutus ja kvalifikaatio ovat kyseessä. Myös yhtenäisessä peruskoulussa työskentelee erilaisen koulustaustan ja kelpoisuuden omaavia opettajia, joiden koulutuksen tiedeperustakin on erilainen. Se antaa lähtökohdan sille, että opettajan työn autonomisen ja asiantuntijatyön luonteen takia koulun työtodellisuudessa syntyy lukuisia erilaisia tulkintoja siitä, mitä opettajan työ oikein on. Näitä seikkoja tarkastelen tarkemmin luvussa 4.1, koska nämä tulkinnat liittyvät myös opettajien yhteistyöhön ja muutoksen kohtaamisen ongelmaan.

Opettajan moninaistuvasta tehtäväkentästä huolimatta palkkaus perustuu pidettävien oppituntien määrään ja jokaisen ammattinimikkeen kohdalla on määritelty vähintään pidettävien oppituntien määrä viikossa eli opetusvelvollisuus. Opetusvelvollisuus poikkeaa siten, että luokanopettajilla ja joillakin aineenopettajilla opetusvelvollisuus on 24 viikkotuntia; tätä alempi se on esimerkiksi kielenopettajilla, matemaattisten aineiden opettajilla ja äidinkielen opettajilla, joilla se on kaikkein pienin eli 18 viikkotuntia. Vuosittain määräytyy lukuvuoden suunnittelun myötä opettajille myös tämän määrän ylittäviä ns. ylitunteja, joista maksetaan opetusvelvollisuudesta saatavan palkan lisäksi ylituntipalkkio. Lisäksi opettajalle voidaan määrätä koulukohtaisesti lisätehtäviä, joiden merkitys palkkauksen kokonaisuuteen verrattuna on varsin pieni. Peruskoulun opettajan palkkaukseen kuuluu vielä kolme ns. yt-tuntia, joiden tarkoituksena on korvata opettajalle oppituntien ulkopuolella tehtävää suunnittelu- ja yhteistyötä. (Ks. Kunnallinen Työmarkkinalaitos 2005.) Opetusvelvollisuuden erilaisuuksilla on omat historialliset taustansa ja traditiona, joihin nojaten eri aineenopettajaryhmät ovat voineet säilyttää asemansa palkka- ja työsuhdhierarkiassa. Samalla tämä luokittelu saattaa aiheuttaa tai ylläpitää jännitteitä opettajakunnan sisällä.

Opettajien erilaiset opetusvelvollisuudet ja jaksojärjestelmä heijastuvat opettajayhteisön toimintaan siten, että peruskoulun ylemmillä vuosiluokilla opettajat kohtaavat toisiaan hyvin epäsäännöllisesti johtuen yleisesti käytössä olevasta neli- tai viisijaksojärjestelmästä. Eri jaksoissa työpäivät ovat eripituisia ja koulupäivien aikana voi opettajille tulla vapaatunteja, joiden aikana he voivat olla pois koulurakennuksesta ja eivät silloin tapaa kollegoitaan. Lisäksi pienten koulujen aineenopettajilla saattaa olla oppitunteja sekä lukiossa että peruskoulussa. Käytännössä yhteiset opettajien kokoukset ovat ainoita tilaisuuksia, joissa kaikki peruskoulun 7.–9.-luokkien aineenopettajat ovat yhtä aikaan paikalla. Tämä vaikuttaa myös opettajayhteisön yhteistyön määrään tai kollegiaalisuuteen.

Virkaehtosopimuksen mukaisesti peruskoulun opettajien velvollisuuksiin kuuluu myös osallistuminen täydennyskoulutukseen. Koulupäivien (190) ulkopuolella opettajan tulee osallistua yhteensä kolmeen koulutus- tai suunnittelupäivään. (Ks. Kunnallinen Työmarkkinalaitos 2005.) Se kuinka paljon yksittäiselle opettajalle tulee yhteisiä ja pakollisia koulutus- tai suunnittelu-

tilaisuuksia ja minkä verran opettaja saa käyttää omia valintojaan täydennyskoulutusvelvoitteen täyttämässä, määrätään paikallisesti tai koulukohdaisesti. Tämän lisäksi kunnat tarjoavat mahdollisuuksiensa ja taloudellisten resurssien puitteissa muutakin täydennyskoulutusta opettajille, mutta niihin hakeutuminen edellyttää opettajan omaa aktiivisuutta.

Lopulta tulee tarkastella peruskoulun opetussuunnitelman ja opettajan työsuhdetta, josta tässä tutkimuksessa on myös kyse. Lähtökohtana on nykyään se, että kaikki opettajat tulee ottaa alusta alkaen mukaan opetussuunnitelmatyöhön ja tavoitteena on opettajien osallistaminen ja sitouttaminen. Opetussuunnitelmasta pitäisi tulla entistä enemmän sekä opettajien työn että koulun kehittämisen väline. (Liljeström 2004, 84-96; Vitikka 2004, 76-81.) Niinpä opetussuunnitelman kehittämistyöstä on tullut aikaisempaa kiinteämpi osa peruskoulun opettajien työtä.

2.1.6 Peruskoulun opettajien koulutus

Kansanopetuksen kaksijakoisuus on heijastunut myös maamme opettajakoulutukseen. Sen sisällä on vallinnut koko sen historian ajan kaksi linjaa, joista toinen on tuottanut nykyisen perusopetuksen aineenopettajien kaltaisia opettajia ja toinen luokanopettajien kaltaisia opettajia, jotka ovat vastanneet varhaisimpien kouluvuosien opetuksesta. Opettajankoulutuksemme on muotoutunut suomalaisen koululaitoksen kehityksen rinnalla. 1800-luvulla syntynyt koulujärjestelmän kahtiajako kansakouluun ja oppikouluun määritteli myös opettajankoulutuksen kahdeksi päälinjaksi, joissa kansakoulunopettajia koulutettiin seminaareissa ja oppikoulujen opettajia yliopistoissa. Seminaari oli aluksi nelivuotinen, mutta myöhemmin sen koulutuksen pituus sidottiin opiskelijan pohjakoulutukseen. Kansakoulun pohjalta opiskeltaessa seminaari kesti viisi vuotta ja keskikoulupohjalta kolme vuotta. Opettajat valmistuivat erikseen joko kaksivuotisen alakansakoulun tai nelivuotisen yläkansakoulun opettajiksi. Vuonna 1958 kansakoululain mukaisesti ala- ja yläkansakoulu yhdistyivät kansakouluksi ja jatkokoulu muuttui kansalaiskouluksi. Samana vuonna voimaan tullut seminaarilaki lopetti kansakoulupohjaisen seminaarikoulutuksen ja seminaariin tulevilta vaadittiin keskikoulun oppimäärän suorittaminen. Yhdeksän vuotta myöhemmin lakia muutettiin niin, että seminaarit tulivat joko keskikoulu- tai ylioppilaspohjaisiksi. Kansalaiskoulun opettajat olivat aineenopettajia, joille järjestettiin 1960-luvulla hyvin monenkirjavaa koulutusta riippuen minkä aineen opettajia heistä tuli. (Luukkainen 2000, 39)

Koko yleissivistävän koulutuksen opettajankoulutuksen siirtyminen yliopistoihin ja kehitys kohti akateemista luokanopettajakoulutusta tapahtui maassamme hitaasti ja vaiheittain. Tätä koskevia asetuksia annettiin vuosina 1971, 1978-79, 1995 ja 2005. Jyväskylän seminaari muuttui vuonna 1934 Kasvatusopilliseksi korkeakouluksi, jossa koulutettiin kahdessa vuodessa ylioppilaista kansakoulunopettajia. Monien toimikuntien työn ja erilaisten

näkemyksen yhteensovittamisen tuloksena syntyi nykymuotoinen peruskoulun luokan- ja aineenopettajakoulutus vuonna 1971 opettajankoulutuslain muodossa. Sen seurauksena 1970-luvun alkupuolella lakkautettiin kansakouluseminaarit ja väliaikaiset opettajakorkeakoulut ja opettajankoulutus siirtyi kokonaisuudessaan peruskoulu-uudistuksen mukaisesti yliopistojen ja korkeakoulujen kasvatustieteellisiin tiedekuntiin. Vuosina 1978-79 annetut opettajankoulutuksen tutkintoasetukset määrittivät, että sekä aineen- että luokanopettajat suorittivat ylemmän korkeakoulututkinnon ja uuden järjestelmän mukaisia luokanopettajia alkoi valmistua vuonna 1983. Peruskoulun opettajien peruskoulutusta säätelevä asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista vuodelta 1995 määritteli, että luokanopettajaopettajakoulutuksessa suoritetaan kasvatustieteen maisterin tutkinto, jossa koulutuksen pääaine on kasvatustiede. Aineenopettajien koulutuksen maisterin tutkintoon kuului puolestaan yhden tai kahden opetettavan aineen opinnot ja opettajan pedagogiset opinnot, jotka olivat kasvatustieteellisiä opintoja. Aineenopettajakoulutusta säätelivät alakohtaiset asetukset. (Luukkainen 2000, 42-43; Niemi 2005, 187-281.)

Viimeisin opettajankoulutuksen tutkinnonuudistus ajoittui vuodelle 2005, jolloin voimaantulleen yliopistolain muutoksen takia siirryttiin opettajankoulutuksessa kaksiportaiseen tutkintorakenteeseen ja opintosuoritusten saavuttamisesta annetaan opintopisteitä entisten opintoviikkojen sijasta. Kolmivuotisen kandidaattivaiheen aikana suoritetaan 180 opintopistettä ja maisterivaiheessa suoritetaan kahdessa vuodessa 120 opintopistettä, jonka jälkeen saavutetaan peruskoulun luokan- tai aineenopettajan kelpoisuus. Tutkinnonuudistuksen taustalla oli eurooppalainen ns. Bolognan prosessi ja sen tavoitteet mm. opintojen selkeydestä ja vertailukelpoisuudesta sekä liikkuvuuden parantamisesta Euroopassa. Vaikka opettajankoulutuksen tutkintojen uudistamisessa tehtiin perusteellista työtä (ks. Vokke-projekti 2004; Jakku-Sihvonen 2005) ja suomalaisesta opettajankoulutuksesta tehtiin vuoden 2005 tutkinnonuudistuksessa ”eurokelpoista”, niin yhtenäisen perusopetuksen haasteeseen ei täysin pystytty vastaamaan.

Mikkolan mukaan (2005) yhtenäinen perusopetus on useissa yliopistoissa otettu huomioon opettajankoulutuksen rakenteissa ja lyhyessä ajassa edellytykset ovat parantuneet huomattavasti. Ongelmallista on kuitenkin koulutusmahdollisuuksien epätasapaino ja yksipuolisuus, koska yhtenäiseen perusopetukseen johtaa periaatteessa vain yksi väylä. Luokanopettajien koulutuksessa on hyvät mahdollisuudet kouluttautua yhtenäisen perusopetuksen kaksoispätevyyteen. Nämä mahdollisuudet laajenevat edelleen, mutta aineenopettajakoulutuksessa ei ole juurikaan mahdollisuuksia hankkia kelpoisuutta 1.-6.-luokkien kaikkien oppiaineiden opetukseen. Perusopetuksessa opetettavien aineiden monialaisia opintojen tarjontaa on vähän eikä näille opinnoille ole jäsentynyt luontevaa sijaa uudessa tutkinnossa. ”Ongelma tulisi ratkaista pian, koska opiskelijoilla tulee olla tasavertaiset mahdollisuudet pätevätyä opettajiksi yhtenäiseen perusopetukseen.” (Mikkola 2005, 226-227.)

Opettajankoulutuksen uudistamisessa on ollut esillä myös sellainen vaihtoehto, että peruskoulun opettajien koulutukset yhdistettäisiin yhdeksi laajan kelpoisuuden antavaksi tutkinnoksi. Perusopetuksen opettajuudella Meri (2005) tarkoittaa sellaista opettajaa, joka voisi toimia alaluokilla kaikkien aineiden opettajana, luokanopettajana ja myös koko perusopetuksen ajan yhden aineen opettajana. Keskustelussa yhtenäisen perusopetuksen opettajuudesta on päästy alkuun. Meri kysyy, että ”tarvitaanko vielä yksi opettajasukupolvi siihen, että hyväksytään perusopetuksen opettajankoulutus yhtenäisen perusopetuksen opettajankoulutusmallina” (Meri 2005, 253-265).

Näyttää siis siltä, että oppi- ja kansakoulun perinteistä syntynyt opettajankoulutuksen kahtiajako on niin syvä, että se vaikuttaa edelleenkin yhtenäisten perusopetuksen toteutumiseen opettajankelpoisuuksien kautta. Keskeinen ero on edelleenkin siinä, että niissä on erilainen tiedepohja. Luokanopettajakoulutuksessa pääaineena on kasvatustiede ja aineenopettajakoulutuksessa pääaineena on peruskoulussa opetettavan oppiaineen tiedepohja. Yhtenäisen peruskoulun toteutumiselle ratkaisevaa on kuitenkin se, missä määrin opettajat jakavat yhtenäisen opettajuuden identiteetin riippumatta siitä minkä ikäisten oppilaiden kanssa he työskentelevät. (Väljärvi 2005, 115-116.) Tällä hetkellä peruskoulun palveluksessa työskentelee edelleenkin peruskoulutukseltaan hyvin erilaisia opettajia, koska vanhemman polven opettajissa on vielä joitakin kansakoulunopettajan tai kolmen vuoden luokanopettajakoulutuksen saaneita ja aineenopettajissa on sellaisia, jotka ovat suorittaneet alemman korkeakoulututkinnon.

2.2 Peruskoulun kehitys Kokkolassa

Olen edellä kuvannut peruskoulun kehitysvaiheita valtakunnallisesta näkökulmasta. Seuraavaksi on lyhyt kuvaus siitä mitä peruskoulu-uudistus merkitsi paikallisesti tämän tutkimuksen kohteena olevalle kouluorganisaatiolle ja millaisia kehitysvaiheita on vuosien saatossa koettu. Kokkolan kaupungissa siirryttiin peruskoulujärjestelmään vuonna 1974. Peruskoulut sijoittuvat entisten koulurakennusten tiloihin. Suomenkieliset oppikoulut, Kokkolan Yhteislyseo ja Kokkolan Yhteiskoulu muuttuivat lukioksi ja yläasteiksi. Samalla muutettiin nimet Länsipuiston lukioksi ja yläasteeksi ja Kiviniityn lukioksi ja yläasteeksi. Tosin ensin mainitun lukion nimi muutettiin myöhemmin Kokkolan Yhteislyseon lukioksi, koska se oli perustettu jo vuonna 1898 ja perinteitä haluttiin kunnioittaa nimen säilyttämisellä. Keskikouluopetuksen suosion ja kaupungin väestön nopean kasvun takia vuonna 1967 perustettu kunnallinen Hakalahden keskikoulu muuttui myöhemmin peruskoulun yläasteeksi. Sillä ei ollut alkuun riittäviä tiloja ja se toimi alkuvuodet hajautettuna kolmeen eri koulurakennukseen. (Wiirilina 1994, 126.)

Peruskoulun ala-asteet sijoitettiin entisiin jo sodan jälkeen toimineisiin kansakouluihin eli Mäntykankaan, Ykspihlajan ja Chydeniuksen kansakou-

luihin. Viimeksi mainitun nimi muutettiin myöhemmin Torkinmäen kouluksi. Näiden lisäksi Kokkolan kaupungin nopean väestönkasvun takia perustettiin vuonna 1960 Hollihaan kansakoulu. Vuonna 1975 rakennettu Koivuhaan koulu sen sijaan suunniteltiin jo alun perin peruskoulun ala-asteeksi. Peruskoulun alkuaiheessa Kokkolassa oli siis viisi ala-astetta. (Wiirilinna 1994, 126.)

Peruskouluun siirtyminen oli suuri muutos, mutta koululaitos koki vielä suuremman muutoksen vuonna 1977, kun Kokkolan kaupunki ja Kaarlelan kunta tekivät kuntaliitoksen. Kaupungin väkiluku nousi tuolloin yli 10.000 hengellä ja oli vuoden 1977 alussa 33.229 henkeä. Kuntaliitoksessa entisen Kaarlelan kunnan suomenkieliset koulut eli Jokilaakson, Isokylän ja Halkokarin koulut tulivat osaksi kaupungin koululaitosta ja toimivat siitä lähtien peruskoulun ala-asteina. Suomenkielisten peruskouluyksikköjen määrä (11 koulua) on pysynyt samana koko peruskoulun historian ajan. Valtakunnallisesti esimerkiksi vuosien 1995-2002 välisenä aikana oli maassamme lakautettu 550 peruskoulua. Tänä aikana myös Keski-Pohjanmaalla peruskoululaisten määrä laski 8,5 %, mutta se ei vaikuttanut Kokkolassa niin paljon, että kouluverkkoa olisi supistettu. (Ks. Opetusministeriö 2005.) Kokkolassa suomenkielisiä peruskoulun ala-asteen kouluja (1.-6.lk) on ollut kahdeksan. Pienin koulu on ollut noin 100 oppilaan ja suurin suurimmillaan noin 450 oppilaan koulu. Suomenkielisiä yläasteen kouluja on ollut kolme ja niiden oppilasmäärät ovat vaihdelleet 220-540 oppilaan välillä. (Wiirilinna 1994, 119-126.) Seuraavassa taulukossa on Kokkolan suomenkielisten peruskoulujen oppilasmäärien kehitys vuosina 1974-2005.

TAULUKKO 4. Kokkolan suomenkielisten peruskoulujen oppilasmäärien ja opetusryhmien määrän kehitys vuosina 1974-2004. (Kokkolan kaupungin tilastolliset vuosikirjat ja kunnalliskertomukset 1974-2004)

LUKUVUOSI	1974-1975*)	1979-1980	1984-1985	1989-1990	1994-1995	1999-2000	2004-2005
Vuosiluokat 1.-6.							
Oppilaita	1746	2815	2566	2466	2255	1957	2060
Opetusryhmiä		108	108	108	94	96	98
Kouluyksikköjä	4	8	8	8	8	8	8
Vuosiluokat 7.-9.							
Oppilaita	1867	1337	1395	1311	1231	1127	1007
Opetusryhmiä		44	47	47	45	42	45
Kouluyksikköjä	4	3	3	3	3	3	3
Erityisopetus 1.-9.							
Oppilaita **)	34	60	50	55	66	89	140
YHTEENSÄ							
Oppilaita	3613	4152	3961	3832	3486	3175	3207
Opetusryhmiä		152	155	155	139	138	143
Kouluyksikköjä	8	11	11	11	11	11	11

*) Lukuvuoden 1974-75 luvussa mukana entisen kansalaiskoulun kouluyksikkö, jossa oli 214 kansalaiskoulun oppilasta. Opetusryhmien määrästä ei ole luotettavaa lukua. Kuntaliitos vuonna 1977 vaikutti selvästi lukuihin.

**) Erityisopetuksen oppilasmäärä sisältyy kouluasteiden oppilasmäärien tilastointiin lukuvuoteen 1984-85 saakka. Myöhemmissä luvuissa (1999-2005) on mukana myös vaikeasti kehitysvammaisten, dysfasialuokkien, starttiluokan ja sairaalaopetuksen erityisoppilaiden määrä. Erityisluokkien ryhmämäärä ei sisälly opetusryhmien määrään. Mukautettua erityisopetusta antanut Pikiruukin erityiskoulu lakkautettiin vuonna 2003 ja sen ryhmät hajautettiin kahteen kouluun.

Peruskoulun oppilasmäärien kehitys on ollut laskeva 1980-luvulta alkaen. Tästä huolimatta pienimpienkään koulujen kohdalla oppilasmäärä ei ole koskaan laskenut niin alhaiseksi, että sen takia olisi keskusteltu koulujen lakkauttamisesta. Sen sijaan koulutoimen talousnäkömysten takia yhden verrattain suuren kouluyksikön kohdalla oli keskusteluissa sulkeminen, kun koulutoimessa viriteltiin vuonna 1998 keskustelua koulutoimen tulevaisuudenvisiosta. Silloin ennustettiin oppilasmäärien nopea laskua vuoteen 2005 mennessä ikäluokkien pienenemisen takia. 2000-luvun alun positiivisesta muuttovirrasta johtuen oppilasmäärät ovat kääntyneet lievään nousuun ja arviota on muutettu sen mukaiseksi.

Koulutoimen säästöt vaikuttivat 1990-luvun alussa siten, että opetusryhmien määrä 1.-6. vuosiluokilla pieneni nopeasti, mutta kaiken kaikkiaan Kokkolan peruskouluissa on ollut tasaisen kehityksen vuosia, jotka ovat antaneet kouluille mahdollisuuden myös keskittyä pedagogiseen kehittämiseen ja osallistumiseen erilaisiin hankkeisiin ja projekteihin. Tätä tasaista kehitystä kuvaa selkeästi myös opettajamäärien kehitys 2000-luvun taitteesta alkaen.

TAULUKKO 5. Suomenkielisten peruskoulujen opettajamäärät Kokkolassa lukuvuosina 1998-2005 vuosiluokilla 1.–9.

LUKUVUOSI	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
Vuosiluokat 1.-9.							
Virassa olevat	209	213	215	210	214	216	215
Päätoimiset tuntiopettajat	17	15	21	16	13	14	12
Yhteensä	226	228	236	226	227	230	227

Peruskoulun opettajien määrässä on ollut vaihtelua sen mukaan, kuinka paljon opettajia on ollut päätoimisina tuntiopettajina ja kuinka paljon on ollut vakinaisissa viroissa. Kaiken kaikkiaan peruskoulun opettajien lukumäärän heilahtelut ovat olleet pieniä (+ - 4,5 %) viimeisen seitsemän vuoden aikana. Päätoimisia opettajia on siirretty viime vuosina vakinaisiin virkoihin, joka näkyy suuntauksena vuodesta 2000. Tässä yhteydessä tyydyn tarkastelemaan peruskoulun kehitystä Kokkolassa vain edellä esitettyjen lukujen valossa. Niiden perusteella voidaan todeta, että vuoden 1999 perusopetuslain voimaan tulon jälkeen Kokkolassa sekä oppilaiden määrän että opettajien määrän suhteen ei ole tapahtunut suuria muutoksia, vaan kehitys on ollut vakaata. Kaupungin talousnäkyminen heikentyminen ei ole suoraviivaisesti vaikuttanut peruskoulutoimen opettajan virkojen määrää ja siten perusopetuksen kehittämisellä on ollut vakaa pohja.

2.3 Matkalla yhtenäiseen perusopetukseen

Euroopan maiden tämän hetken koulutusjärjestelmien kuvauksista voi havaita, että monessa maassa on edelleenkin rinnakkaiskoulujärjestelmä tai perusasteen koulutus sisältää muita nivelkohtia. Yleensä nivelkohdat ajoittuvat siihen vaiheeseen, kun oppilaat ovat 10-12 vuoden ikäisiä. Yhtenäinen perusopetus on käytössä kaikissa Pohjoismaissa eli Ruotsissa, Norjassa, Tanskassa ja Islannissa, joissa esiopetuksenkin järjestelyt muistuttavat nykyistä Suomen tilannetta. Yhtenäistä perusopetusta toteutetaan myös monessa Itä-Euroopan maassa kuten Virossa, Latviassa, Slovakiassa, Sloveniassa, Unkarissa ja Tšekin Tasavallassa. Muista Etelä-Euroopan maista poiketen yhtenäistä perusopetusta annetaan myös Portugalissa. (Eurydice 2005.)

Kansainvälisesti tarkastellen suomalainen perusopetuksen yhtenäistämismuutos lukeutuu niihin koulureformeihin, joissa opetussuunnitelmaan säätelemällä vaikutetaan opetuksen sisältöihin ja pyritään opetuksen laadun parantamiseen. (Hargreaves ym. 2001.) Perusopetuslaki (628/1998) muutti hallinnollisesti myös koulutusrakennetta, koska se poisti peruskouluasteiden välisen rajan tuntijaossa ja muissa normeissa. Jos muutosta vertaillaan kansainvälisesti, niin maailmalla uskotaan yleisesti koulutuksen laadun pa-

ranemiseen, jos koulutusrakennetta uudistetaan ja päätöksentekoa desentralisoidaan paikallistasolle lisäämällä kuntien autonomiaa. Kuitenkin globaaleja "koulunuudistusliikkeitä" tulee arvioida kriittisesti, koska koulutuspoliittisten muutosideoiden lainaaminen tai siirtäminen maasta toiseen ei ole yksinkertaista maiden erilaisten kulttuuritaustojen takia. (Sahlberg 2004, 65-84.)

Perusopetuksen lainsäädännön uudistaminen vuonna 1998 jatkoi koulutusjärjestelmän normiohjauksen purkamista. Kuntien ja koulujen ylläpitäjien päätösvalta ulottui lain muutoksen myötä myös perusopetuksen toiminnallisen rakenteen organisoimiseen. Vuonna 2001 annettiin valtioneuvoston asetus uudesta yhtenäisen perusopetuksen tuntijaosta ja uusien perusteiden mukainen opetussuunnitelma tulee ottaa käyttöön viimeistään 1.8.2006 kaikilla perusopetuksen luokilla. Peruskoulu-sanan sijaan lainsäädännössä alettiin käyttää perusopetus-nimitystä. Uuden termin syntyminen on itse asiassa vaikeuttanut koulukeskustelua. Peruskoulujen ala- ja yläasteita ei enää käytetä virallisina nimityksinä. Peruskoulu-sanaa voidaan sen sijaan käyttää edelleenkin silloin kun puhutaan koulusta organisaationa ja vuosiluokkien mainitseminen rajaa sen mistä vuosiluokista kulloinkin on kysymys. (Ks. Apajalahti 2004, 74-75.)

Perusopetus on yksilön eli oppilaan näkökulmasta se palvelu, joka hänelle tarjotaan ja johon hänellä on oikeus oppivelvollisuusiässä. Useimmiten perusopetus on kunnissa järjestetty niin, että useasta eri peruskouluyksiköistä muodostuu yhtenäinen perusopetus, joka on pedagoginen jatkumo ja jota säätelee yhtenäinen opetussuunnitelma. Sellaisesta kouluyksiköstä, jossa on "saman katon alla" kaikki perusopetuksen vuosiluokat (1.-9.) ja mahdollisesti myös esiopetuksen ryhmiä, voidaan perustellusti käyttää nimitystä "yhtenäinen peruskoulu". Vuonna 2004 perustettu Suomen Yhtenäiskouluverkosto käyttää esiopetuksen ja perusopetuksen 1.-10. vuosiluokkien yhtenäisistä kouluyksiköistä nimitystä "yhtenäiskoulu". (Tanttu 2005, 112-113.)

Tässä tutkimuksessa käytän perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi-käsitettä kuvatessani kattavasti kaikkia niitä toimia, joita tehdään kouluorganisaation valtakunnallisella tai paikallisella tasolla perusopetuksen yhtenäisyyden saavuttamiseksi. Siihen kuuluu opetussuunnitelman kehittäminen prosessi ja kouluverkkoratkaisut, joilla luodaan yhtenäistä opetussuunnitelmaa ja oppimisympäristöjä sekä säädellään oppilasvirtoja niin, että oppilaalle syntyy yhtenäinen "oppijan polku" esiopetuksesta perusopetuksen päättymiseen saakka. Yhtenäistämisen prosessiin kuuluu perusopetuslain hengen mukaan myös opettajien työn organisoiminen uudelleen niin, että pedagogisten tavoitteiden mukaisesti luokan- ja aineenopettajien työnjako ei määrity peruskoulun entisen hallinnollisen rajan mukaisesti, vaan aineenopettajat työskentelevät myös vuosiluokilla 1.-6. ja luokanopettajat myös vuosiluokilla 7.-9. tai opetuksessa käytetään yhä enemmän ns. kaksoiskelpoisia opettajia joustavasti eri vuosiluokilla. Yhtenäistämisen prosessiin kuuluu eri kouluyksiköissä työskentelevien opettajien yhteistyön lisääntyminen ja yhteistyömuotojen luominen ja vakinaistaminen. Yhtenäistämisen prosessiin kuuluu myös kouluhallinnon uudistaminen perusopetuksen pedagogista rakennetta vastaavaksi. Lisäksi yh-

tenäistämisen prosessin edistämiseksi on järjestetty paljon opettajien ja rehtorien täydennyskoulutusta niin paikallisella kuin valtakunnallisellakin tasolla.

Perusopetuksen opetussuunnitelmaprosessilla tarkoitan tässä tutkimuksessa vain sitä osaa edellä kuvatussa yhtenäistämisen prosessin kokonaisuudesta, jolla pannaan toimeen opetushallituksen hyväksymä ja opetussuunnitelmien perusteissa määritelty perusopetuksen opetussuunnitelman kehittäminen. Siihen liittyy myös paikallisen opetussuunnitelman hyväksyminen ja uuden opetussuunnitelman käyttöönotto kaikilla vuosiluokilla viimeistään 1.8.2006.

Perusopetuslain (628/1998) sisältämä ajatus yhtenäisestä perusopetuksesta oli ollut esillä vain harvoin peruskoulun historian aikana ja silloinkin lähinnä opetuksen eheyttämiskeskustelun yhteydessä 1980-luvun lopulla ja ns. akvaariokokeilujen yhteydessä 1990-luvun loppupuolella. (Jokinen 2000, 2-3.) Opetushallituksen ”Peruskoulun sisällön ja rakenteen kehittämishanke (SIRA)” toteutettiin vuosina 1997-2000. Se oli jatkoa erityisesti vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen kehittämisverkon työlle ja siinä korostettiin rakenneratkaisujen sijasta ennen kaikkea peruskoulun pedagogista kehittämistä. (Halinen & Pietilä 2005, 102-106.) Kehittämishankkeesta julkaistiin vuonna 2001 loppuraportti, mutta kehittämishankkeeseen suunnitellusta tutkimuksesta oli luovuttu eikä siitä ole varsinaista tutkimustietoa saatavilla. Loppuraportissa kuvataan 17 kunnassa 117 koulun toteuttamia kokeiluja, joista vain osa liittyi suoranaisesti yhtenäisen peruskoulun työkäytäntöjen kokeiluun. (Pietilä 2001.) Ennen lakimuutosta raportoitua tutkimustietoa yhtenäisen perusopetuksen kokeiluista ja käytännön koulutyöstä on varsin vähän. Kajaanin Keskuskoulun kokeilusta on julkaistu artikkeli opetushallituksen julkaisussa vuonna 1996. Siinä todettiin lyhyesti, että toimiminen samassa koulurakenteessa ja opettajavoimien yhteiskäyttö oli tuottanut myönteisiä tuloksia. (Metsäkylä 1996, 131-136.)

Seuraavaksi olen koonnut yhtenäiseen perusopetukseen liittyneiden raportoitujen tutkimuksien ja selvityksien tuloksia yhteen, jotta selviää millaisista näkökulmista yhtenäistämisen prosessia on tarkasteltu viime vuosina. Joensuussa toteutettu kehittämishanke ”Ala- ja yläasteen niveltämien” paneutui nivelvaiheen työkäytäntöjen uudistamiseen aikaisemman kaksijakoisen perusopetuksen rakenteen puitteissa vuosina 1998-1999. Siinä tutkijat totesivat, että koulujen yhtenäistäminen nähdään usein hallinnollisena yhdistämisenä, jonka oletetaan johtavan myös ajan myötä pedagogiseen yhtenäisyyteen. Nopeat ratkaisut, jotka eivät sisällä opetussuunnitelmallista yhteistyötä ja opettajayhteisöjen integroimista ovat pikemminkin ”lumemuutoksia”, joissa kehittäminen jää pinnalliseksi. (Huusko & Pietarinen 2000, 23-47.) Aiemmin Pietarinen (1999, 265-282) tutki kasvatopsykologisesta näkökulmasta ala- ja yläasteen nivelvaihetta ja totesi, että se on ollut koko peruskoulun ajan eräs haasteellinen kehittämistehtävä. Tutkimuksen valmistuessa ratkaisu yhtenäisen perusopetuksen sisällyttämisestä lakimuutokseen oli kuitenkin jo tehty ja siten tutkimus ei siihen vaikuttanut.

Jyväskylän kaupungin opetusvirasto teetti selvityksen yhtenäisen perusopetuksen toimintaedellytyksistä ja mahdollisuuksista vuonna 2000. Laajan haastatteluaiheiston ja tehtyjen kyselyjen perusteella nähtiin mahdolliseksi se, että opettajat ja koulut voivat yhdessä alueellisesti toimien luoda yhtenäisen perusopetuksen uudet toimintamallit. Koulun ylläpitäjän pitäisi luottaa koulujen kykyyn luoda yhtenäisen perusopetuksen rakenteet. Yhtenäistämiseen tulisi edetä ensin laatimalla yhtenäinen opetussuunnitelma. Prosessin tueksi tarvittaisiin selvityksen mukaan selkeitä päätöksiä ja monipuolista tukea rehtoreilta ja opetustoimelta. Lisäksi prosessiin olisi luotava kaikkia hyödyntävät seurantajärjestelmät. (Jokinen 2000, 59-60.)

Helsingissä tutkittiin vuosina 2000-2001 yhtenäisen perusopetuksen toteutumisen ehtoja tutkimuksessa, jonka kohdeyhteisöinä oli kaksi fyysisesti "saman katon alla" toimivaan yhtenäistä peruskoulua. Tutkimuksessa, joka oli jatkoa Helsingissä toteutetulle Raketti-hankkeelle (Mehtäläinen 2001) selvisi, että hyvistä toiminnallisista puitteista huolimatta opettajakunta oli selkeästi kaksijakoinen luokan- ja aineenopettajien ryhmien kesken. Lisäksi myös opetussuunnitelma oli kaksijakoinen. Tutkimuksen mukaan koulun muutoksessa yhtenäiseksi peruskouluksi keskeiseksi kehityksen säätelijäksi nousevat käsitykset siitä, mitä yhtenäisyys lopultakin merkitsee. Tehdyn tutkimustyön lopputuloksen mukaan olisi tärkeää, että opettajat jäsentäisivät niitä käsitteitä, jotka liittyvät yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen. Koska kyseisen tutkimuksen lähtökohtana oli pragmatistinen konstruktivismi, niin sen mukaan yhtenäisen peruskoulun käsitteiden jäsentämisen ja ymmärtämisen kannalta olisi keskeistä omaksi koettujen kysymysten herättämisen lisäksi vertaisvuorovaikutuksen hyödyntäminen ja konfrontaatiot sekä toiminnan peilaus. Tutkimuksessa nimetään keskeiseksi ilmiöksi "koulun eksperttiys", jonka sisällöksi määritellään oppiva organisaatio. Yhtenäisen perusopetuksen toimijoiden tulisi tutkimuksen mukaan muodostaa yhteisö, jonka jäsenet kokevat itsensä oppijoiksi, jotka pyrkivät yhteisesti ymmärretyn ja konstruoidun tavoitteen suunnassa luomaan mielekkäitä oppimisympäristöjä. (Raustevon Wright ym. 2003b.) Vaikka tutkimuksen tekijät yleistävät tutkimuksensa tuloksia koko maata koskeviksi, tulisi siinä olla kuitenkin varovainen, koska koulujen ja opettajien toimintaedellytykset ovat maamme kunnissa ja kaupungeissa hyvin erilaisia.

Tampereen koulutoimessa toteutettiin vuosina 2000-2003 Kohti yhtenäistä peruskoulua -kehittämishanke (Rajakaltio 2004), jossa oli mukana myös kaksi yhtenäistä peruskoulua, joissa kummassakin oli lähes 700 oppilasta. Kehittämishankkeen lähestymistapana oli kommunikatiivinen toimintatutkimus ja se kuului Työelämän kansalliseen kehittämissuunnitelmaan. Tutkimuksen tiedonkeruu tapahtui kyselyillä ja haastatteluilla, joihin osallistui sekä opettajia että oppilaita. Kehittämistyötä tuettiin erilaisilla koulutuksellisilla interventioilla ja osaselvitysten raportoinneilla. Kehittämishankkeessa haettiin toimivaa mallia yhtenäisen perusopetuksen toteuttamiseksi, koska hallinnollinen ratkaisu oli jo tehty ja yhtenäisyys olisi muuten jäänyt pelkän retoriikan tasolle.

Samaan tapaan kuin Helsingissäkin, tamperelaisten opettajien oli ensin ymmärrettävä mitä "yhtenäisyys" todella merkitsi. Kouluissa harvoin pidetty opettajankokoukset eivät vastanneet todelliseen keskustelun tarpeeseen ja vuoropuhelun mahdollistavien rakenteiden luominen oli vaikeaa. Kehittämishankkeessa syntyneiden keskustelufoorumien, tiimien ylläpito ja jatkuva kehittäminen nähtiin tärkeäksi myös kehittämissankkeen päätyttyä. Keskustelufoorumit rakensivat yhteisöihin luottamusta ja sosiaalista pääomaa. Loppuraportissa nähtiin kehittäminen organisaation ja yksilön oppimisprosessina, jonka tuloksena toiminta muuttui ja kehittyi eli tapahtui toimintakulttuurin muutos. Kehittämisen yhteydessä selvisi myös se, että koulun rehtori oli muutosjohtaja ja kehittämissän portinvartija. Lisäksi jaetun johtajuuden malli osoittautui osallistavaksi ja toimivaksi tavaksi johtaa ja koulun johdon sitoutuminen kehittämistyöhön oli erittäin merkityksellistä. Kehittämissankkeen toteuttamisen kannalta "aika oli kypsä" ja kolmen vuoden aikana hankkeessa saatiin hyvä tuloksia aikaan. Esimerkiksi molemmissa kouluissa oli kymmenkunta opettajaa, jotka opettivat "yli asterajan" ja ainakin toisessa koulussa tehtiin paljon töitä 6:n ja 7:n luokan välisen rajan häivyttämiseksi. Oppilaiden ja opettajien välisessä suhteessa ei havaittu suuriakaan muutoksia ja siksi loppuraportissa ehdotetaan, että oppilaille pitäisi tarjota enemmän vaikuttamismahdollisuuksia ja oppilaiden kuulemiselle pitäisi löytyä hyvä kanava. Koulun eri ammattiryhmien välistä yhteistyötä tulisi raportin mukaan edelleen lisätä ja strategista dialogia koulun henkilöstön, virkamiesten ja päättäjien kesken tulisi jatkaa luomalla sitä varten pysyvä foorumi. (Rajakaltio 2004, 56-60.)

Kokkolassa tekemäni toimintatutkimuksen (Johnson 2004) tarkoituksena oli osallistavan toimintatutkimuksen keinoin edistää yhtenäisen perusopetuksen kehittämishankkeen tavoitteiden toteutumista vuosina 2000-2002. Tutkimustehtävät liittyivät kehittämishankkeen tavoitteiden ja opettajien yhteistyön toteutumiseen, opettajien oppimista koskevien uskomusten muuttumiseen sekä kehittämistyön taustalla olleiden merkitysrakenteiden selvittämiseen. Kaikkiaan hankkeessa oli mukana neljä peruskouluyksikköä ja yhteensä noin 80 opettajaa. Toisessa vaiheessa tein opettajien haastatteluaineistojen pohjalta kunkin vuoden kehittämistyön kannalta olennaisten havaintojen analyysin, merkityskokonaisuuksien jaottelun ja koulun kehittämistyön taustalla vaikuttaneiden merkitysrakenteiden kokoamisen. Merkityskokonaisuuksien ristiriitaisuuden ja paradoksaalisuuden takia merkitysrakenteita muodostui kaksi. Ne perustuivat erilaisille perustulkinnoille muutoksen merkityksestä: koetaanko koulun muutos mahdollisuutena vai uhkana. Tutkimuksen valossa näytti siltä, että kohdeyhteisössä tapahtui hidas kulttuurinen muutos kehittämishankkeen tavoitteiden suuntaan. Opettajien suhtautuminen muutokseen joko sen puolesta toimivina muutosagentteina, muutoksen vastustajina tai sosiaalisesti suotuisaan opettajan rooliin samaistuvina opettajina näytti pysyneen samanlaisena koko kehittämishankkeen ajan. Tästä huolimatta kehittämishankkeeseen osallistuneet opettajat pystyivät yhdessä saavuttamaan osan

kehittämishankkeelle asetuista tavoitteista, luomaan kehittämistyön kannalta onnistuneita yhteistyömuotoja ja kehittämään uusia työkäytäntöjä.

Kaikki edellä mainitut raportit ja tutkimukset tukivat yhtenäisen perusopetuksen ideaa periaatteellisella tasolla. Vaikka yhtenäisyyden toteuttamiseen liittyy myös riski- ja uhkatekijöitä, ne eivät ole niin suuria, että ne vaatisivat kehittämistyön suunnan muutosta. Jälkiviisaasti sanoen voisi todeta, että edellä olevat selvitykset ja tutkimukset olisi pitänyt tehdä jo ennen vuotta 1998. Koska päätös yhtenäiseen perusopetukseen siirtymisestä syntyi lainsäädäntötasolla vuonna 1998, taustalla olivat pikemminkin peruskoulun toiminnasta tehdyt arviot kuin tutkimustieto tai järjestelmällinen kokeilutoiminta. Vaikka perusopetuksen rakenteesta johtuvia ongelmia oli ilmennyt, niin ratkaisu syntyi pikemminkin koulutuspoliittisen linjanvedon perusteella. Esimerkiksi opetusministeriön kehittämissuunnitelmissa nimettiin kehittämiskohteeksi ensin perusopetuksen yläaste sekä nivelkohdat ja sen jälkeen peruskoulun kokonaisvaltainen kehittäminen yhtenäisenä perusopetuksena (ks. Opetusministeriö 2000; Opetusministeriö 2004).

Hallituksen esityksessä (1997) uudeksi perusopetuslaiksi ala- ja yläasteen välisen rajan poistamista perusteltiin sillä, että peruskoulun jakautuminen ala-asteeseen ja yläasteeseen haittasi peruskoulun kokonaisvaltaista kehittämistä. Raja ala- ja yläasteen välillä oli ollut toiminnallisesti liian jyrkkä ja koulut eivät toimineet riittävästi yhteistyössä. Siirtyminen luokanopetusvaiheesta aineenopetukseen sekä ala-asteen koulusta mahdollisesti huomattavastikin suurempaan yläasteen kouluun katsottiin aiheuttaneen osalle oppilaista ongelmia, jotka ilmenivät oppimisvaikeuksina tai häiriökäyttäytymisenä. Perusopetuksen jakaminen ala-asteeseen ja yläasteeseen ei soveltunut myöskään uuteen lainsäädäntörakenteeseen. (HE 86/1997.)

Lain perusteluissa todettiin myös, että yhtenäinen perusopetus oli kirjattu silloiseen koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmaan ja peruskoulun ala- ja yläasteen hallinnollinen raja poistetaan ja vuosiluokkiin sitomaton opetus tehdään mahdolliseksi. Opetusministeriön kehittämissuunnitelma vuosille 2003-2008 mainitsee myös yhtenäisen perusopetuksen yhtenä kehittämiskohteena ja siinä todetaan, että ”myönteisistä kokemuksista huolimatta yhtenäistä peruskoulua koskevia hankkeita ja ratkaisuja ei ole juurikaan tehty”. (Opetusministeriö 2004, 34-35.) Tämä antaa viitteen siitä, että muutoksen toteutumiseen tarvitaan pitkä aika.

Sama asia todettiin paria vuotta aikaisemmin Eduskunnan sivistysvaliokunnassa, joka seurasi perusopetuksen lakiuudistuksen toteutumista. Vuonna 2002, jolloin oli kulunut kolme vuotta uuden lain voimaan tulosta, se totesi mietinnössään, että uusi lainsäädäntö poisti peruskoulun ala-asteen ja yläasteen hallinnollisen rajan. ”Tätä mahdollisuutta eivät kunnat ole käyttäneet paljoakaan hyväkseen johtuen muun muassa opettajien kelpoisuusvaatimuksista. Valiokunnan saaman selvityksen mukaan kuitenkin saadut kokemukset ovat olleet myönteisiä joskin muutokset asettavat koko koululle haasteita.” (SiVM, 2002.)

Perusopetuslaki on ollut voimassa vuoden 1999 alusta alkaen. Kuten edellä kävi ilmi, lainsäätäjät ja kouluhallintoviranomaiset odottavat tämän suuntaista muutosta ilman, että niillä olisi vanhan keskusjohtoisen aikakauden valtaa ajaa uudistus läpi, kuten tapahtui peruskoulu-uudistuksen yhteydessä 1970-luvulla. Tiukka normiohjaus ei sovi uusliberalistisen koulutuspolitiikan aikaan. Ainoastaan opetussuunnitelman uudistamisen osalta on hyväksytty toimeenpanon aikataulu, joka määrittelee uuteen opetussuunnitelmaan siirtymisen takarajan. Opetussuunnitelmavetoiseen uudistukseen ei liity sitä tukevaa opettajankoulutuksen rakenteen muutosta tai määräyksiä perusopetuksen opettajien kelpoisuuksien muutoksista eikä hallinnollisista ratkaisuksista. On nähtävissä, että muutos tapahtuu hitaammin kuin odotettiin ja siihen tulee hyvin erilaisia variaatioita johtuen kuntien erilaisesta oppilasmäärien kehityksestä, kuntien taloustilanteesta, ja kouluverkkojen rakenteesta.

Yhtenäistämisen prosessin vauhdittamiseksi opetushallitus on käynnistänyt vuonna 2004 yhtenäisen perusopetuksen kehittämishankkeen, johon osallistuu 87 kunnasta 240 koulua mukaan lukien 10 valtion harjoittelukoulua. Koulujen muodostama verkosto on jaettu 10 alueverkostoon, joille on nimetyt koordinaattorikunnat. Hankkeessa kootaan ja levitetään käytännössä toimivia malleja ja sen työssä mallinnetaan oppivan yhteisön toimintaperiaatteita. Hankkeeseen liittyy myös tutkimus, jonka avulla seurataan yhtenäisen perusopetuksen keskeisiä säätelijöitä kuten opetussuunnitelmaa, johtajuutta, opettajuutta ja koulun toimintakulttuuria. (Halinen & Pietilä 2005, 103-104.)

Lopulta voidaan pohtia myös sitä, korjaako vuoden 1998 perusopetuslaki ja sen perusteella toimeenpantava opetussuunnitelmauudistus peruskoulun perustamisvaiheen kompromissiratkaisun, jolla päätettiin jakaa suomalainen peruskoulu kahtia ala- ja yläasteeseen. 1970-luvulla tehdyn ratkaisun seurauksena perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi tulee nykyisen opettajasukupolven tehtäväksi. Muutoshaasteeseen vastaaminen vaatii myös poisoppimista niistä organisaatorakenteista, ajattelu- ja toimintatavoista, joita maamme peruskouluissa noudatettiin noin 30 vuoden aikana.

3 YHTENÄISEN PERUSOPETUKSEN KEHITYSTARINA KOKKOLASSA

Tässä luvussa esittelen Kokkolan suomenkielisen perusopetuksen kehittämistyön lähtökohtia, tavoitteita ja vaiheita. Kerron kehittämistyöstä ja sen etenemisestä lyhyesti narratiivina, jotta syntyisi kokonaiskuva siitä kontekstista, johon tämä tutkimus liittyy. Ensin kuvaan HakaTorNet-kehittämishankkeen lähtökohtia, kehittämistyön luonnetta ja tuloksia. HakaTorNet-hankkeen päätyttyä (2002) siirryn tarkastelemaan koko suomenkielisen perusopetuksen kehittämistyötä, jonka käynnistämisvaihe oli vuoden 2002 lopulla. Tarinan kertojana minulla on tarinaan nähden oma subjektiivinen näkökulmani. (ks. Heikkinen 2001a, 116-130.) Kertomusta kirjoittaessani olen voinut tukeutua kehittämishankkeen aikana kirjoitettuihin muistioihin, pöytäkirjoihin ja verkkosivuihin sekä tutkimuspäiväkirjaan. Tutkijan kannalta tarinan kertominen on puolestaan etenemistä tutkijan omalla hermeneuttisella kehällä, joka lisää ymmärrystä kehittämisprosessin kompleksisuudesta ja myös syventää tutkimuksellista reflektiota. Se, että toimintatutkija on ollut yhden kehittämistyöhön osallistuneen koulun rehtorina eräs aktiivisista toimijoista ja on tässä luvussa tarinan kertojana, on harvinainen asetelma. Vaikka tutkimusasetelman suhteen voidaan esittää perustellusti kritiikkiä, tämä tarjoaa kuitenkin harvinaisen sisäkuvan peruskoulun kehittämisen arjesta.

Valtakunnalliset kehityslinjat antoivat lähtökohdat HakaTorNet-kehittämishankkeen ideoinnille Kokkolassa vuonna 1998, mutta hanke tukeutui myös aikaisempaan koulutoimen kehittämistyöhön. Kehittämishanke toteutui lukuvuosina 1999- 2002. Ensimmäisen toimintavuoden ajan kehittämishankkeeseen osallistui yksi 1.-6.-luokkien ja yksi 7.-9.-luokkien peruskoulu. Lukuvuoden 2000-2001 alussa mukaan liittyi kaksi 1.-6.-luokkien koulua ja siinä vaiheessa mukana oli kokonaisuudessaan yksi Kokkolan kolmesta perusopetuksen yhteistoiminta-alueesta. Alueen kouluissa oli yhteensä noin 1200 oppilasta ja hieman yli 80 opettajaa. Lisäksi yhteistyöhön liittyivät mukaan alueen esiopetusta antavat päiväkodit. Yhtenä yhteistyötahona olivat mukana myös Jyväskylän yliopiston Chydenius-instituutin opettajien täydennyskoulutuksen asiantuntijat. HakaTorNet-hankkeesta itse asiassa muodostui Kokkolan suomenkielisen perusopetuksen pilottihanke. Opetussuunnitelmatyön edetessä koko kaupungin laajuisesti aloitin toimintatutkimuksen toisen vaiheen, jonka aktiivivaihe kesti vuosien 2003-05 ajan.

3.1 HakaTorNet -kehittämishanke ja sen lähtökohdat

Kokkolan koulutoimessa käynnistettiin vuoden 1998 alussa koulutoimen kokonaisvaltainen kehittämisprosessi "Koululaitos 2005". Alustavassa suunnitelmassa perusopetuksen kouluja koottiin yhteistoiminta-alueisiin ja kullekin koululle ja alueelle ehdoteltiin opetuksen painotusalueita. Tämän pohjalta hahmoteltiin kehittämistyön alustavaa aikataulua niin, että mahdollinen koekilun aloitus tapahtuisi Itäisen perusopetusalueen kahden koulun Torkinmäen koulun (1.–6. lk) ja Hakalahden koulun (7.–9. lk) kesken vuoden 1999 alussa. Yhteistyökumppanina oli myös Chydenius-instituutin opettajien täydennyskoulutusyksikkö.

Loppuvuodesta 1998 suunnittelu alkoi konkretisoitua. Koska rahallista tukea ei ollut luvassa, Chydenius-instituutin osuus hankkeessa jäi hieman taka-alalle ja siitä tuli opettajien täydennyskoulutusta järjestävä taho. Vuosien kuluessa suunnittelusta tuli enemmän koulutoimen ja koulujen sisäinen asia. Alkuvaiheen suunnitelma siitä, että Chydenius-instituutista tulisi tutkija hankkeeseen viemään tutkimus- ja kehittämistyötä eteenpäin, jouduttiin hylkäämään ja näytti siltä, että kehittämistyötä tukevaa tutkimusta ei saataisi käyntiin. Asia ratkesi kuitenkin niin, että sain kutsun tulla suorittamaan kasvatustieteen jatko-opintoja Chydenius-instituuttiin ja tekemään opinnäytetyönä kyseisen tutkimuksen. Joulukuussa 1998 sovittiin, että suunnittelijat etsittäisiinkin mukana olevista kouluista siten, että yksi opettaja Torkinmäen ja Hakalahden kouluista vapautettaisiin 16 viikkotunnin ajaksi opetustehtävistä suunnittelutyöhön. Ensimmäisen suunnittelujakson pituudeksi sovittiin yksi yläasteen opetusjakso eli noin yhdeksän viikkoa. Torkinmäen koulussa oli vuoden 1999 alussa opetusharjoittelujakso ja koska kukaan opettajista ei voinut irrottautua ohjaustyöstä, niin suunnittelujakson alussa hoidin itse tuota tehtävää kuukauden. Ensimmäisiä suunnittelijaparin tehtäviä oli kehittämishankkeen päälinjojen suunnittelu, kehityskeskustelujen käyminen, tavoitteiden asettaminen ja ensimmäisten opettajatapaamisten organisoiminen. Myöhemmin suunnittelijaopettajien työjaksot ajoittuivat kerran lukuvuodessa toteutuneeseen jaksoon ja suunnittelijaopettajien määrä vaihteli kahdesta neljään opettajaan. Suunnittelijaopettajien työ osoittautui hankkeen kannalta tärkeäksi eteenpäinvieväksi voimaksi.

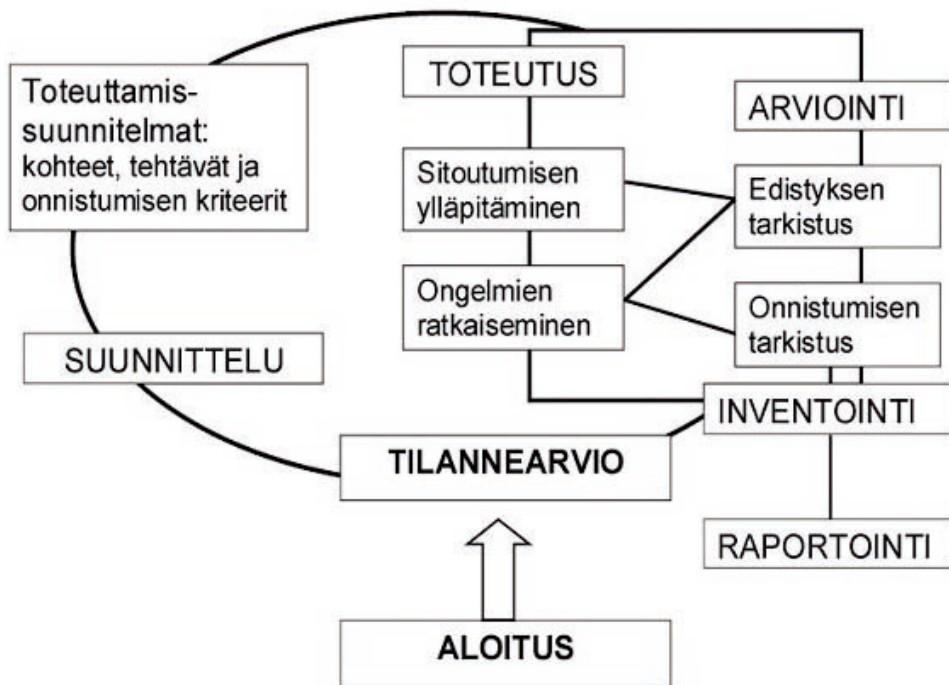
Koulutuslautakunnan asettamat yhdeksän "Koululaitos 2005" -hankkeen työryhmää jättivät raporttinsa vuonna 1999. Yksi työryhmistä oli nimeltään "Uusi opettajuus", jonka raportissa ja työryhmän työssä paneuduttiin mm. yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen. Saman aikaan oli jo virinnyt HakaTorNet-yhteistyö. Siitä tuli luonnollinen jatko työryhmän työlle ja hankkeen käynnistäminen oli yksi työryhmän ehdotuksista. HakaTorNet-hankkeen visio ja toimenpiteet lukuvuodelle 1999-2000 hyväksyttiin toukokuussa 1999. Sitä ennen eli vuoden alussa oli käyty opettajien kehityskeskustelut ryhmissä, pidetty yksi yhteinen koulutusiltapäivä ja käyty tutustumassa naapurikoulussa. Vuoden 1999 aikana kehittämishanke sai omat verkkosivunsa, joi-

den päivittämisestä vastasin koko kehittämishankkeen ajan. Jo varhaisessa vaiheessa tuli esille idea siitä, että kehittämishankkeeseen tulisi liittää tutkimus, joka osaltaan tukisi kehittämistyötä. Myöhemmin julkaisin toimintatutkimuksen verkkosivut osana HakaTorNet-hankkeen verkkosivuja. (Ks. HakaTorNet-verkkosivut.)

Kehittämishakkeen etenemisessä käytettiin merellisiä käsitteitä metaforina. Esimerkiksi ensimmäisen kehittämisseminaarin otsikkona olleen Tähdet, merikortti ja kompassi-otsakkeen välityksellä kouluille haluttiin antaa mielikuva siitä, että yhteistyötä tehdessä ollaan ikään kuin samassa veneessä. Metaforia on käytetty koulun kehittämistyössä laajemminkin. (Ks. Auranen 2000, 49-74.) HakaTorNet-hankkeessa yhtenäisen perusopetuksen metaforaksi vakiintui varsin nopeasti ”yhtenäinen oppijan polku”.

HakaTorNet-kehittämishankkeen liikkeelle panevana voimana voidaan pitää sekä perusopetuslain uudistamisen ennakointia että Kokkolan koulutoimen laajempaa visiokeskustelua. Toisaalta kehittämishanke oli luonteeltaan myös koulun sisäistä kehittämistä, koska tavoitteet ja visio määriteltiin koulujen yhteisessä keskusteluprosessissa. Koulun sisäisen kehittämisen alkuvaiheessa pyritään yleensä kehittämään koulua tietyillä systemaattisilla keinoilla. Kuitenkaan kehittämisen seurauksia ei voida tarkkaan ennakoida ja se ei etene lineaarisesti. Käytännössä kehittämistyö on luonteeltaan hidasta ja monisäikeistä eikä kehittämisen kulku ole välttämättä loogista, vaikka kehittämiseen sitoutuneet opettajat siihen pyrkivätkin. Tämä on osittain seurausta kehittämisen inhimillisestä luonteesta, jonka taustalla vaikuttavat erilaiset arvomaailmat, pyrkimykset, motiivit ja tunteet. (Lyytinen 1988, 21-22.)

HakaTorNet-kehittämishankkeen alkuvaiheen järjestelmällistä käynnistämistä kuvasi se, että kehittämistyön suunnittelussa käytettiin pohjana Kohosen ja Leppilammen (1994) kehittämää mallia koulun toiminnan kehittämissuunnitelmasta. Sen mukaan kehittämistyö alkaa nykytilan tilannearviolla, jonka pohjalta laaditaan kehittämisen visio ja kehittämissuunnitelma.



KUVIO 1. Koulun toiminnan kehittämisprosessi (Kohonen & Leppilampi 1994, 154).

Nykytilan tilannearvio syntyi HakaTorNet-hankkeessa kehityskeskustelujen pohjalta, joissa arvioitiin ja ennakoitiin perusopetuksen muutoksen vaikutusta koulujen toimintaan sekä kartoitettiin myös niitä odotuksia ja uhkia, jotka liittyivät muutosvaiheeseen.

Kun hankkeen visiota ja tavoitteita tarkastelee, niin voi todeta, että ne ovat syntyneet hyvin rationaalisen ajattelun tuloksena ja sisältävät suoraviivaisia johtopäätöksiä.

Kehittämishankkeen vision ensimmäisestä versiosta käytiin vilkas keskustelu, koska esille tuli erilaisia painotuksia ja yhteiseen päätökseen pääseminen vei hieman aikaa. HakaTorNet-kehittämishankkeen visio hyväksyttiin seuraavassa muodossa, mutta uusien koulujen liittyminen mukaan huomioitiin myöhemmin ja niiden nimet sisällytettiin visioon.

1. Torkinmäen ja Hakalahden koulut muodostavat yhtenäisen yhdeksänluokkaisen oppimisympäristön, jossa jokaiselle oppilaalle tarjotaan hänen edellytystensä mukaista perusopetusta.
2. Opetussuunnitelman eheyttämisellä ja monipuolisten opetusmenetelmien avulla oppilaalle luodaan hyviin oppimistuloksiin ja kasvuun kannustava oppimisen polku.

3. Oppilas löytää omat vahvuutensa ja luo perustan elinikäiselle oppimiselle.
4. Opettajat ohjaavat oppilaiden oppimista ja kasvua yhteistyössä kollegojensa kanssa. Yhteistyö tapahtuu koulukohtaisissa ja koulujen yhteisissä tiimeissä.

(Kokousmuistio 5.5.1999.)

Vision tarkoituksena oli ulottua kolmivuotista kehittämishanketta pidemmälle ajalle tulevaisuutteen. Hankkeen tavoitteissa oli kirjattuna osittain samoja asioita, mutta huomattavasti yksityiskohtaisemmassa muodossa. HakaTorNet-kehittämishankkeen tavoitteiden asettelusta voi todeta, että ne kattoivat hyvin laajoja koulun kehittämisen alueita aina opetussuunnitelmatyöstä opettajan luokkahuonetyöskentelyyn, työssä jaksamiseen ja oppilaiden elinikäiseen oppimiseen asti. Laajoja tavoitteita voidaan kritisoida ja pitää ”ostolistana” kaikista hyvistä asioista, mitä kehittämishankkeelta voitiin odottaa. Toisaalta voidaan nähdä, että taustalla oli myös systeemisen muutoksen idea.

Systeemisellä muutoksella tarkoitetaan sitä, että koulun kehittyminen ja opetuksen muuttuminen nähdään monen mikromuutoksen synteessä. Sen sijaan, että opetusta pyrittäisiin parantamaan massiivisten yksittäisten uudistusten avulla, muutokseen tähdätään monen yksittäisen osa-alueen samanklaisella ja toisiinsa sidotulla kehittämisellä. (Sahlberg 1996, 26.)

Kun tavoitteita tarkastelee kokonaisuutena, niin niistä muodostui systeeminen kokonaisuus, johon sisältyi yhtenäistämisen prosessin perusratkaisujen luominen, opettajien ammatillisten valmiuksien ja yhteistyötaitojen kehittäminen, oppimisympäristön parantaminen ja oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioiminen sekä opettajien muutosvalmiuksien ja voimavarojen huomioiminen. Keskeistä tavoitteissa oli se, että koulujen toimintaa haluttiin kehittää entistä enemmän yhteistyön suuntaan. Yhteistyössä oli tarkoitus ylittää koulujen perinteisiä toiminnallisia rajoja. Opettajien yhteistyö organisoitiin tiimeinä, joissa oli edustajia kaikista kouluista. Siten ne olivat myös moniammatillisia tiimejä, koska niissä oli jäsenenä luokan- ja aineenopettajia, opinto-ohjaajia, erityisopettajia ja rehtoreita. Tiimien perustaminen aiheutti myös sen, että koulut lähenivät myös organisaatioina toisiaan, koska koulujen tuli omassa toiminnassaan ottaa yhä enemmän huomioon naapurikoulujen toimintaa. Tavoitteena oli siis luoda yhteistoiminnallista kulttuuria myös koulujen välille. Samalla yhteistyö oli luonteeltaan pakollisen kollegiaalisuuden kulttuuria, joka saattoi loukata opettajien käsityksiä heidän autonomisesta asemastaan ja sen takia paradoksaalisesti tukahduttaa yhteistyöhalua. (Vrt. Hargreaves 1994)

Hankkeen tavoitteet kirjoitettiin maaliskuussa 1999 ja ne oli asetettu kolmelle vuodelle. Siihen nähden ne olivat hyvin laajoja suhteessa käytettävään aikaan. Joka tapauksessa kehittämishankkeen tavoitteet hyväksyttiin seuraavassa muodossa:

1. Luoda pohjaa peruskoulun kokonaisvaltaiselle kehittämiselle Kokkolassa uuden perusopetuslain hengessä. Selkiyttää peruskoulun toiminnan päämääriä ja tavoitteita.
2. Yhtenäistää peruskoulun opetussuunnitelmaa, kehittää opetusmenetelmiä, oppimisympäristöjä ja koulukäytäntöjä oppimisen laadun parantamiseksi.
3. Luoda yhtenäisestä peruskoulusta oppilaan kannalta turvallinen ja mielekäs kasvuympäristö, jossa oppilaan tunne-elämä ja yksilölliset edellytykset huomioidaan.
4. Lisätä johdonmukaisen kehittämistyön tuloksena opettajien muutosherkkyyttä ja yhteistyövalmiuksia sekä rohkaista heitä koulutyön uudistamiseen.
5. Kehittää koulutuksen ja tiimityön avulla opettajien tahtoa ja kykyä ohjata erilaisia oppijoita sekä kykyä arvioida erilaisten opetusjärjestelyjen ja oppimisympäristöjen vaikuttavuutta oppimisessa.
6. Parantaa opettajien työmotivaatiota ja työssäjaksamista sekä kannustaa heitä seuraamaan oman ammattialansa kehitystä.
7. Tarjota kehittämistyön tuloksena luokanopettajien aikuiskoulutukseen opetusharjoitteluympäristö, jossa toteutuvat uuden opettajuuden ja yhtenäisen peruskoulun toiminta- ja työtavat.
(Kokousmuistio 25.3.1999.)

Kun kehittämishankkeen tavoitteita tarkastellaan yksityiskohtaisemmin, niin hankkeen ensimmäisessä ja toisessa tavoitteessa ilmeni halu sitoutua vuoden 1999 perusopetuslain säätämien muutoshasteiden läpiviemiseen. Ensimmäinen tavoite sai oikeutuksensa lain muutoksesta. Opetussuunnitelman kehittäminen nähtiin prosessina, joka heijastuisi opetusmenetelmien, oppimisympäristöjen ja koulukäytäntöjen kehittämiseen. Lopullisena tavoitteena tähdättiin oppimisen laadun parantamiseen.

Kolmannessa tavoitteessa tavoiteltiin sitä, että yhtenäisestä peruskoulusta luotaisiin oppilaan kannalta turvallinen ja mielekäs kasvuympäristö, jossa oppilaan tunne-elämä ja yksilölliset edellytykset huomioidaan. Tämän tavoitteen taustalla olivat samaan aikaan myös lakiuudistuksessa esille tulleet tavoitteet siitä, että oppilasta voitaisiin kouluopetuksessa huomioida entistä yksilöllisemmin ja opetusta tulisi antaa oppilaan omien edellytysten mukaisesti.

Neljännessä tavoitteessa pyrittiin siihen, että johdonmukaisen kehittämistyön tuloksena opettajien muutosherkkyys ja yhteistyövalmiudet lisääntyisivät ja että opettajat rohkaistuisivat koulutyön uudistamiseen. Taustalla oli ajatus siitä, että kehittämistyö vaatii uusia voimavaroja ja että kehittämisen jatkuminen vaarantuisi, jos se koettaisiin liian raskaaksi. Lisäksi tavoitteessa otettiin hieman verhotusti esille se, että muutostilanteet aiheuttavat epävarmuutta ja niissä onnistuminen vaatii rohkeutta.

Kehittämishakkeeseen liittyi sen koko kestoajan opettajien täydennyskoulutuksen tarjoaminen kaikille hankkeessa mukana olleiden koulujen opettajille. Se ilmeni viidennessä kohdassa, jonka mukaan hanke kehittäisi koulutuksen ja tiimityön avulla opettajien tahtoa ja kykyä ohjata erilaisia oppijoita sekä kykyä arvioida erilaisten opetusjärjestelyjen ja oppimisympäristöjen vaikuttavuutta oppimisessa. Tässä tavoitteessa viitattiin koulun toiminnan arviointikriteeriin ”koulutuksen vaikuttavuus”. Lisäksi tämän tavoitteen muotoilu muistutti paljon Nikkasen ja Lyytisen (1996, 57) kuvausta opettajan uusista osaamisalueista. Tämän tavoitteen monimutkaisuus aiheutti sen, että tavoitteen saavuttamista olisi vaikea todeta, ellei mentäisi konkreettisesti seuraamaan opetusta luokkahuoneisiin.

Koulukeskustelussa oli ollut jo vuosikymmenen verran yleisesti esillä opettajien työssä jaksaminen ja uupuminen (ks. Kääriäinen ym. 1997, 82-83; Luukkainen 2000, 211-218). Kuudennen tavoitteen mukaan kehittämishankkeella pyrittiin parantamaan opettajien työmotivaatiota ja työssäjaksamista sekä oman ammattialansa kehitystä. Tavoitteessa viitattiin siihen, että työn uudistamiseen ja onnistuneeseen kehittämistyöhön liittyisi myös innostuminen ja voimaantuminen eli ”empowerment”. (Ks. Siitonen 1999.)

Lisäksi kehittämishankkeen viimeiseksi tavoitteeksi oli kirjattu, että sen avulla voitaisiin tarjota luokanopettajien aikuiskoulutukseen opetusharjoitteluympäristö, jossa toteutuisivat uuden opettajuuden ja yhtenäisen peruskoulun toiminta- ja työtavat. Tämä tavoite ei kuitenkaan koskenut kuin osaa opettajista eli niitä luokanopettajia, jotka olivat olleet opetusharjoittelun ohjaajina.

Monet tavoitteista oli kirjoitettu sellaiseen muotoon, että ne sisälsivät syyseuraus-suhteen. Suoraviivainen ja rationalistinen ajattelutapa oli vallalla koulun kehittämisessä erityisesti 1970-luvulla, mutta sitä on havaittavissa edelleenkin esimerkiksi tietotekniikka- ja tietoyhteiskuntahankkeissa ja vielä viime vuosinakin esimerkiksi juuri kansallisissa opetussuunnitelmauudistuksissa. (Ks. Sahlberg 1996, 28.)

Lopuksi voidaan vielä havaita, että yksi tavoite oli jäänyt itse asiassa lausumatta julki eli se, että hankkeeseen mukaan lähteneet koulut sitoutuivat toimimaan yhteistyössä ylittäen perinteisiä toiminnallisia rajoja. Perinteisesti koulut olivat hoitaneet tehtävänsä, myös kehittämistyönsä, yksin. Yhteinen kehittämishanke tavoitteli tässä suhteessa koulukulttuurin muutosta jokaisessa mukaan tullessa koulussa. Kulttuurisella muutoksella (Sahlberg 1996, 28) tarkoitetaan sitä, että uudistukset ovat enimmäkseen kouluista lähteviä, organisaatioiden tai paikallisten koulutusjärjestelmien prosesseja.

Kehittämishankkeen alussa tavoitteet nousivat opettajayhteisössä käydyn keskustelun tuloksena käytännön opetustyön uudistamistarpeista ja siihen nähden voi todeta, että varsinkin alkuvaiheessa kehittämistyötä edisti perusteellinen dialogi.

3.1.1 Kehittämistyön arkea

Vuoden 1999 alussa eli aivan kehittämistyön alkutaipaleella osa opettajista halusi mahdollisimman nopeasti opetussuunnitelman kirjoittamiseen ilman arvokeskusteluja tai koulun toiminta-ajatuksen pohtimista. Suunnittelun alkuvaiheessa oli hyväksytty kuitenkin periaate, että kehittämistyössä edetään pienin askelin. Tasapainoilu erilaisten opetussuunnitelman laadinnan peruslähtökohtien välillä alkoi vuoden 1999 alussa ja jatkui syksyyn asti. Täydennyskoulutuksen käynnistymisen myötä havaittiin kuitenkin se, että tiimit tarvitsevat alkuun paljon aikaa tutustumiseen, jotta varsinaiseen työhön voidaan alkaa. Pikku hiljaa keskustelu tästä asiasta jäi taka-alalle ja huomio kiinnittyi kehittämishankkeen kokonaisvaltaiseen edistämiseen. Tässä keskustelussa Chydenius-instituutin täydennyskoulutuksen asiantuntijoilla oli tärkeä merkitys. Aluksi täydennyskoulutuksen suunnitteluun oli nimetty Chydenius-instituutin koulutuspäällikkö ja tutkija, mutta hankkeen edetessä molemmat henkilöt hakeutuivat muihin työtehtäviin. Sen takia myös neuvotteluyhteys koulujen ja Chydenius-instituutin välillä heikkeni.

Syksyllä 1999 käynnistyneessä tiimityöskentelyssä opettajat saivat itse ilmoittautua niihin tiimeihin, joiden aiheet he kokivat kiinnostaviksi. Tästä seurasi se, että kaikkiaan seitsemästä tiimistä kaksi kasvoi suureksi ja muutamissa tiimeissä oli luokanopettajien edustus yhden opettajan varassa. Tiimityötä ohjeistettiin niin, että tiimit voisivat kokoontua yhteisten koulutustilaisuuksien yhteydessä ja sen lisäksi koulutusten välillä itseohjautuvasti. Kuitenkin lukukauden lopussa todettiin, että kolmen tiimin työ ei ollut edennyt käynnistysvaihetta pidemmälle. (Kokousmuistio 18.5.2000.)

Opetussuunnitelmatyö nimettiin kehittämisen keskeiseksi alueeksi lukuvuoden 2000-2001 suunnitelmiin. Tämä merkitsi tiimityön organisoimista uudelleen myös siksi, että mukaan oli liittymässä kaksi uutta koulua. Uudet tiimit nimettiin oppiainetta laajemmin kuvaavan ”suuren idean” mukaan ja niitä perustettiin 12. Tämän lisäksi marraskuussa 2000 oli kahdessa uudessa koulussa saatu päätökset tehtyä siitä, että nekin liittyisivät mukaan kehittämishakkeeseen. Näissä kouluissa ei käyty kehittämiskeskustelukierrosta vaikka sitä mahdollisuutta tarjottiinkin. Syksyn aikana tarjottiin myös mahdollisuutta vierailta yhteistyökouluissa, mutta sitäkin mahdollisuutta käytti vain osa opettajista. Uusien koulujen ja opettajien mukaan liittyminen aiheutti huolestumista siitä, että hankkeen eteneminen hidastuisi. (Kokousmuistiot 25.5.2000; 15.1.2001.)

Erilaiset näkemykset opetussuunnitelmasta olivat jääneet taustalle edellisvuodesta. Osa opettajista näki opetussuunnitelman opettajan ”ohjenuoraksi”, jonka perusteella opettaja suunnittelee opetuksensa. Toisaalta opetussuunnitelma nähtiin oppimisen laatua kehittävänä asiakirjana ja sen kirjoittamisen lisäksi olisi pohdittava opetustyön periaatteita. Lukuvuoden tiimityöskentelyn pohjalta suunnittelijaopettajat kokosivat syksyllä 2001 opetussuunnitelmatyön arvopohjan, joka otsikoitiin ”oppijan polun lähtökohdiksi” ja sen

mottona oli ”jokainen on arvokas sellaisenaan”. Tiimien esittämät ajatukset oli koottu kolmeen osaan, jotka olivat ”minä ja ihmisyyys, minä ja tieto sekä minä ja oppiminen”.

Sen pohjalta ryhdyttiin luomaan yhteistä opetussuunnitelman toiminta-ajatusta. Toiminta-ajatuksen laatimisen yhteydessä tuli esiin jälleen erilaisia painotuksia ja suunnittelijaopettajat laativat siitä ensin käsitkartan. Seuraavan vuoden alussa toiminta-ajatus muotoiltiin vaikeidenkin keskustelujen jälkeen seuraavaan muotoon, jossa se tuli kirjatuksi alueen yhteiseen opetussuunnitelmaan.

Hakalahden, Halkokarin ja Rytimäen, Jokilaakson ja Torkinmäen koulut sekä Hakalahden, Halkokarin, Nahkurin, Rytimäen ja Tervanpoltajan päiväkodit muodostavat yhtenäisen esi- ja perusopetusyhteisön. Oppijan polulla korostuvat yhdessä toimiminen, keskinäinen kunnioitus, oppimisen ja työnteon ilo, vastuuntuntoisuus ja terveen itsetunnon kehittyminen. Kasvatusta ja opetusta tukee tiivis yhteistyö oppilaiden vanhempien kanssa. (Muistio 13.3.2002.)

Toiminta-ajatusta koskeneet erimielisyydet eivät olleet kovin suuria, mutta ne koskivat sanavalintoja. Esimerkiksi sivistys-sanaa ei toiminta-ajatuksen tultu, koska se koettiin liian moniselitteiseksi sanaksi. Tämä siitäkin huolimatta, että sana oli ollut mukana erään yhteistyökoulun aikaisemmassa (1994) opetussuunnitelman toiminta-ajatuksessa. Toiminta-ajatuksesta käyty keskustelu antoi kuvan siitä kuinka vaikeaa oli löytää yhteistä kieltä ja lisäksi koettiin myös se, että opetussuunnitelman laadinta oli erilaisten intressien sovittelutilanne. Jokainen osallistuva koulu oli edellisen opetussuunnitelman laatimisen yhteydessä tehnyt oman toiminta-ajatuksensa, jonka yhteisesti laadittu toiminta-ajatus kumosi.

Samantyyppinen tilanne oli edessä seuraavana lukuvuonna 2001-02, kun tavoitteeksi otettiin yhteisen opetussuunnitelman laatiminen esiopetukseen ja 1. ja 2. vuosiluokille. Silloin oli päästävä yhteisymmärrykseen alueen koulujen yhteisestä tuntijaosta. Valtioneuvosto päätti perusopetuksen tuntijaosta joulukuussa 2001 ja heti sen jälkeen alkoi tiimityönä tuntijakopäätökseen liittyvien liikkumavarojen tutkiminen. Tässäkin yhteydessä oli sovittava yhteen erilaisia intressejä ja ratkaisun pohjana oli kaikkiaan neljä erilaista vaihtoehtoa. Perusratkaisuksi hyväksyttiin sellainen lähtökohta, että 1.–2. luokkien opetukseen lisättäisiin yksi viikkotunti ja kaikkiaan 1.–9. luokilla olisi seitsemän viikkotuntia enemmän kuin valtakunnallisen tuntijaon minimimäärä edellyttäisi. Tällaisen tuntijakoehdotuksen koulutuslautakunta myöhemmin keväällä hyväksyikin lukuvuonna (2002-03) käyttöön otettavan kokeiluopetussuunnitelman yhteydessä HakaTorNet-alueen tuntijaoksi. (Kokousmuistio 25.3.2002.)

Opetussuunnitelmatekstin kirjoittamisesta vastasivat suunnittelijaopettajat ns. ops-tiimien tekemien ehdotusten pohjalta. Ongelmana oli se, että tiimien tuotokset olivat keskenään hyvin erilaisia. Parin tiimin ja suunnittelijaopettajien välille syntyi erimielisyyksiä, koska suunnittelijaopettajat olivat muuttaneet tekstiä hyvin paljon tiimin ehdottamasta. Taustalla oli myös ongelmia,

jotka johtuivat tiimien ohjeista. Tiimien ohjeistuksesta olikin koko hankkeen ajan lievää epäselvyyttä ja välillä ohjeet koettiin liian ylimalkaisiksi ja joskus taas liian yksityiskohtaisiksi.

Lukuvuodelle 2002-2003 entisen HakaTorNet-alueen eli nykyisen Itäreitin alueen koulut saivat opetushallitukselta kokeiluluvan opetussuunnitelman kokeiluperusteiden mukaisen opetussuunnitelman käyttöön. Samassa yhteydessä alueen koulut sitoutuivat yhteiseen opetussuunnitelma-aikatauluun.

Projekteihin ja kehittämishankkeisiin kuuluu usein sellainen piirre, että niiden aikana saattaa putkahtaa esille uusia kehittämisideoita tai -suuntia, joita ei ole osattu ennakoida suunnitteluvaiheessa. Niin kävi myös HakaTorNet-hankkeen aikana. Varsinkin kahden uuden koulun mukaantulo yhteistyöhön hyvin nopealla aikataululla oli yllätys. Esiopetuksen opettajien mukaantulo ja siihen liittyen esiopetuksen opetussuunnitelman ottaminen osaksi alueen yhteistä opetussuunnitelmaa oli samoin merkittävä muutos alkuvaiheen suunnitelmiin verraten. Erityisopetuksen yhteis- ja kehittämistyö eteni nopeasti, vaikka sitä ei ollut huomioitu alkuvaiheen suunnitelmissa. Näiden lisäksi oppilaiden pajatoiminta laajeni koskemaan kolmea 1.–6.-luokkien koulua ja kahden kuudennen luokan oppilaiden koulutyö järjestettiin lukuvuoden 2001-02 alusta lähtien 7.–9.-luokkien koulussa ja siitä muodostui myös yksi ennakoimaton kehittämisalue.

Toiminnan laajenemisesta alueen muihin kouluihin voi päätellä, että kehittämishankkeen perusideaan uskottiin ja sen tavoitteita pidettiin tavoittelemisen arvoisina. Kun kehittämishankkeen etenemistä ja tuloksia tarkastelee jälkempäin, niin yhtenä myönteisenä lopputuloksena on pantava merkille se, että kaikki mukana olleet opettajat saivat hankkeen aikana arvokasta kokemusta kehittämistyöstä. Varsinkin avainhenkilöinä toimineet suunnittelutiimin opettajat saivat omaan osaamiseensa lisäulottuvuuksia ja näköalan koulun ja opetussuunnitelman kehittämistyöhön. Heille oli myös avautunut mahdollisuuksia toimia kouluttajina eri koulutustilaisuuksissa omassa maakunnassa ja laajemminkin sekä opetussuunnitelmatyön asiantuntijatehtävissä paikallisesti. Hankkeen avainhenkilöt myös esittelivät sitä kolmesta eri kaupungista tulleille ryhmille, jotka tulivat tutustumaan hankkeeseen paikan päälle.

3.1.2 Kehittämishankkeen yhteistyömuodot

Yhteistoimintamuodot saivat alkuunsa keväällä 1999, mutta kehittämishankkeen edetessä ne muuttivat hieman muotoaan. Kehittämishankkeen ohjausryhmänä toimi linkkitiimi, jossa oli edustajat jokaisesta mukana olleesta koulusta ja aluksi myös koulujen rehtorit. Kun hanke laajeni käsittämään neljä koulua syksyllä 2000 ja linkkitiimin jäsenmäärä kasvoi, niin rehtorit siirrettiin omaan rehtoritiimiinsä. Samalla myös tiimien tehtävä määriteltiin uudelleen ja aikaisempaa tarkemmin. Taustalla oli myös se, että rehtorien välinen keskustelu oli hallinnut linkkitiimin työtä. (Kokousmuistio 16.11.2000.) Tiimityö

on koulumaailmassa vakiintunut käsitteeksi, joka kattaa lähes kaikenlaisen yhteistyön, vaikka se ei sanan varsinaista merkitystä täytäkään (vrt. Strömmer 1999, 118). Niin oli HakaTornet-kehittämishankkeessakin. Seuraavassa kuviossa kuvataan kehittämishankkeen yhteistyömuotoja vuosina 1999–2002.

TAULUKKO 6. HakaTorNet-hankkeen yhteistoimintamuodot.

Yhteistoimintamuoto	Aloitus / kesto	Kokoontumisien / toiminnan määrä
Linkkitiimi – projektin ohjausryhmä – edustus jokaisesta koulusta	1/1999-	noin yksi kokous kuukaudessa
Rehtoritiimi	11/2000-	noin yksi kokous kuukaudessa
Suunnittelijatiimi (2-4 opettajaa)	1999–2000 2001–2002	Osa-aikainen suunnittelujakso n. 9 viikkoa lukuvuodessa n. 3-4 viikkoa lukuvuodessa lisäksi kokouksia tarvittaessa
Yhdessä opettaminen	1999 -2000	yksi opettaja pari lk.v.1999-00 lisäksi satunnaisesti muita
Opettajien täydennyskoulutus Kehittämis- ja teemaseminaarit	kevät 1999 lkv 1999–00 lkv 2000–02	yksi päivä- ja iltaseminaari kaksi kehittämis- ja kaksi teemaseminaaria kaksi kehittämis- ja yksi teemaseminaari
Opettajatiimit (kaikki mukana) Ops-tiimit (12 tiimiä) Yhteiset virkistymis-tilaisuudet / ns. tyky-toiminta	1999–2000 2000–2002 1999–2002	Seminaarien välillä 1-2 kertaa n. 3 - 6 kertaa lukuvuodessa 1 – 2 kertaa lukuvuodessa
Oppilaiden pajatoiminta	1999–2002	5.-6. lk:n oppilaille kerran viikossa 1½-2h
Toimintatutkimus 2000–02	2000–2002	Kolme tutkimuspysäkkiä ja -interventiota vuosittain

Linkkitiimin tehtävä oli ohjata, koordinoita ja arvioida yhteistyötä. Linkkitiimiin kuului kaksi opettajaa kustakin koulusta ja syksyyn 2000 asti myös koulujen rehtorit. Rehtoritiimin tehtävänä oli lähinnä luoda resurssit kehittämistyölle ja suunnitella yhteistyötä hallinnon näkökulmasta. Linkkitiimin kokouksissa saattoivat rehtorit olla kuitenkin tarvittaessa paikalla. Suunnittelijatiimi koostui osittain samoista henkilöistä, joita oli linkkitiimissäkin. Esimerkiksi linkkitiimin puheenjohtaja oli pitkään samalla myös suunnittelijatiimin puheenjohtaja. Suunnittelijatiimin aktiivisin työjakso oli aluksi noin yhdeksän viikon mittainen (7.–9. lk:n jakson) mittainen suunnittelujakso, jolloin opettajat olivat osittain vapautettu omasta opetusvelvollisuudestaan 10-

16 tuntia viikossa. Vapautuksen määrä ja ajankohta sekä pituus vaihtelivat vuosittain erilaisten käytännön järjestelyiden takia. Vuosina 1999-2000 suunnittelijaopettajia oli kaksi ja myöhemmin tiimi laajeni kolme- tai nelijäseniseksi.

Kaikkien kehittämishankkeeseen osallistuneiden koulujen opettajat olivat vähintään yhdessä tiimissä mukana. Aluksi opettajien tiimityö tapahtui kehittämis- ja teemaseminaarien välissä ja tiimeissä käsiteltiin seminaareissa esillä olleita asioita välitehtävinä. Lukuvuoden 2000 alussa opetussuunnitelmatyön tullessa yhä vahvemmin kehittämistyön kohteeksi opettajatiimit nimettiin ops-tiimeiksi. Yhteistyö laajeni ja siksi tiimejä muodostui kaikkiaan 12 ja niissä oli mukana noin 80 jäsentä mukaan lukien myös rehtorit. Tiimien tehtävänä oli tehdä opetussuunnitelman pohjustustyötä ja tehtävänkuvaukset olivat väljästi oppiainejakoisia. Tiedottamisessa ja tiimityön johtamisessa ilmeni vaikeuksia ja tämän takia opettajatiimien vetäjät koottiin vuodesta 2000 alkaen vuosittain kerran tai kahdesti yhteiseen palaveriin.

Opettajien yhteistyötä edistettiin siten, että alkuvaiheessa kiinnostuneille luokanopettajille tarjottiin tuntiresursseja yhteistyön tekemiseen tai yhdessä opettamiseen aineenopettajan kanssa. Tämän lisäksi lukuvuonna 1999-2000 yksi luokanopettaja- ja aineenopettajapari työskentelivät koko lukuvuoden opettaen 7. luokan oppilaita. Tämän lisäksi luokanopettajat saivat satunnaisesti opetettavaksi ylempien vuosiluokkien tunteja, jos tunnit eivät aineenopettajien tunteihin mahtuneet.

Opettajien täydennyskoulutuksen suunnittelussa oli aluksi mukana Chydenius-instituutin täydennyskoulutuksen koulutuspäällikkö ja tutkija, mutta parin vuoden kuluttua molemmat henkilöt olivat jo vaihtaneet työpaikkaa. Siitä huolimatta koulutuspäällikkönä toiminut psykologi tarjosi opettajatiimeille apua tiimikonsultaation muodossa. Apua ei kuitenkaan juuri käytetty. Täydennyskoulutus koostui kahtena alkuvuotena kahdesta kehittämisseminaarista ja kahdesta teemaseminaarista. Kehittämisseminaarien sisältönä oli pääosin kehittämishankkeen vaiheesta kertomista ja tiimityötä annetusta aiheesta. Teemaseminaareihin puolestaan tilattiin valtakunnan tason asiantuntijoita kertomaan koulun kehittämisestä ja kasvatus- ja opetustyön teemoista. Seminaareja suunniteltaessa lähtökohtana olivat linkkitiimissä nousseet ajankohtaiset tai kiinnostavat luentoaiheet. Seminaarit toteutettiin pääosin niin, että koulupäivä päättyi puolenpäivän aikaan ja iltapäivä oli seminaarityöskentelyä. Kaksi kertaa käytettiin lauantapäiviä ns. veso-päivänä koulutukseen. Lähtökohtana oli, että kaikkien mukana olleiden koulujen kaikki opettajat osallistuvat kaikkiin seminaareihin.

Oppilaiden tasolle kehittämishanke vaikutti niin, että lukuvuoden 1999-2000 alusta käynnistyi yläasteen tiloissa pajatoiminta, johon osallistuivat 5.- tai 6.-luokkalaiset oppilaat. Pajojen aiheet olivat valinnaisia ja opettajina olivat aineenopettajat. Pajatoiminnan tuloksena oppilaat tutustuivat kerran viikossa 1-2 tunnin ajan yläasteen opettajiin, tiloihin ja toimintaan. Pajat vaihtuivat yläasteen jaksotuksen mukaan eli kukin paja kokoontui noin yhdeksän kertaa.

Pajaopetuksen tuntiresurssi myönnettiin koulujen yhteisenä lisäresurssina lukuvuosittain.

Opettajien toivomuksesta yleensä kevätlukukauden lopussa järjestettiin yhteinen virkistystapahtuma yhteishengen luomiseksi ja vapaamuotoisen keskustelun mahdollistamiseksi. Yhtenä yhteistoiminnan muotona oli vielä toimintatutkimus, joka koostui tutkimuspysäkeistä (ryhmä- ja yksilöhaastattelut), interventioista ja verkkosivuilla julkaistusta osaraportista. Lisäksi verkkosivuilla julkaistiin myös kehittämistyöhön liittyviä suunnitelmia, päätöksiä ja yleensäkin tapahtumien dokumentointia kuvineen.

Kehittämishankkeen toteuttaminen edellytti lisämäärärahoja, joita hankkeeseen saatiinkin lähes sen verran mitä oli tarve. Lukuvuosittain suurimmat menoerät olivat täydennyskoulutuksen järjestäminen, suunnittelijaopettajien sijaisten palkat ja pajatoiminnan opetustunnit. Tarkkaa lukua aiheutuneista lisäkustannuksista ei ole käytettävissä, mutta ne vaihtelivat 13.000-20.000 euron välillä lukuvuosittain. Kun summaa vertaa mukana olleiden koulujen vuosibudjettiin ja hankkeessa mukana olleiden opettajien määrään, niin kysymys on verrattain pienestä summasta. Täydennyskoulutuksen kannalta ajatellen järjestely oli taloudellinenkin, koska kaikki koulujen opettajat saivat ajankohtaista täydennyskoulutusta. Yhteenvetona voi todeta, että tavoitteiden saavuttamiseksi HakaTorNet-hankkeessa luotiin hyvin laaja ja monipuolinen yhteistoiminnan verkko. Vaikka kehittämishankkeen aikana pohdittiinkin toimintamuotojen järkevyyttä ja laajuutta, niin yhteistyömuotojen perusrakennetta ei juurikaan muutettu.

3.1.3 Miten yhtenäinen perusopetus rakentui?

HakaTorNet-kehittämishanke ja sen laajat tavoitteet sekä sen yhteistoimintamuotojen monimuotoisuus tarjosivat varsin avoimen kentän yhtenäisen perusopetuksen kehittymiselle ja uusille pedagogisille ajatuksille. Tästä huolimatta kovin suuria pedagogisia tai toimintakulttuurin muutoksia kehittämishanke ei saanut aikaan vaan kehittämistyön voimavarat suuntautuivat pääosin opetussuunnitelman kirjoittamiseen. Valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden valmistuminen eteni samaa tahtia kuin kokeiluopetussuunnitelman laatiminen HakaTorNet-alueella. Esiopetuksen ja alkuopetuksen (1.-2. lk) opetussuunnitelma otettiin alueen esiopetuksessa ja kouluissa ns. Itäreitillä käyttöön lukuvuoden 2002-2003 alussa. Opetussuunnitelmatyötä jatkettiin, niin että lukuvuoden 2003-04 alussa uusi opetussuunnitelma otettiin käyttöön myös 3.-, 5.- ja 7.-luokilla. Kevätlukukauden 2004 lopussa valmistui opetussuunnitelman ensimmäinen versio 1.-9.- luokille ja käyttöönotto koko perusopetuksessa tapahtui Itäreitin kouluissa suunnitelmien mukaan lukuvuoden 2005-06 alussa eli vuotta aikaisemmin kuin valtakunnallinen aikataulu edellytti.

Suuria organisaatiomuutoksia kehittämishanke ei aiheuttanut. Koulut toimivat edelleenkin samoissa rakennuksissa kuin aikaisemminkin. Ainoa poik-

keus on, että yhden 1.–6.- luokkien koulun 6.-luokat työskentelevät omien luokanopettajiensa kanssa tilanahtauden takia 7.–9.-luokkien koulun tiloissa. Järjestely alkoi lukuvuoden 2001-02 alussa ja aikaisemmin alkanut koulujen välinen yhteistyö loi pohjaa ratkaisun syntymiselle. Luokanopettajat kokivat myönteisenä sen, että rinnakkaisluokkien opettajien yhteistyö oli tiivistynyt siirron seurauksena. Uudessa koulussa luokanopettajat myös tutustuivat pikku hiljaa aineenopettajiin ja koulutyön lomassa heräsi joskus myös ”tosi makeita” keskusteluja. Sopeutuminen uuteen kouluympäristöön sujui hyvin ja kielteisiä kommentteja ei aineenopettajien puolelta juurikaan kuulunut. Suurin negatiivinen aineenopettajien ennako-odotus taholta oli se, että oppilaiden välille syntyisi riitoja tai kiusaamista, mutta sitä ilmeni harvoin. Opettajien erilainen toimintakulttuuri ei myöskään aiheuttanut yhteentörmäyksiä, mutta pientä ”rutinaa” oli alkuvuosina ja vuosien edetessä ongelmaksi nousi aineluokkien tilojen riittämättömyys.

Kuudesluokkalaisten koulutyötä seuraamaan nimettiin vuosittain seurantaryhmä, jossa oli edustettuna oppilaiden ja heidän vanhempiansa edustajat, 6.-luokkien luokanopettajat, koulupsykologi ja rehtori. Vuosittain tehtiin kyselyjä oppilaille ja heidän vanhemmilleen ja niiden pohjalta julkaistiin raportteja verkkosivuilla. Seurantaryhmän perustaminen oli yksi ehto sille, että oppilaiden vanhemmat suostuivat kokeilujärjestelyyn, joka oli tarkoitettu väliaikaiseksi tilaratkaisuksi. Luokanopettajien tulo aineenopettajayhteisöön herätti aluksi myös odotuksia hyvän yhteistyön syntymisestä. Kokemus osoitti kuitenkin, että luokanopettajat työskentelivät enemmänkin keskenään ja syntynyttä tilannetta ei hyödynnetty koulun toimintakulttuurin kehittämisessä. Yhteistyön laimeuteen saattoi vaikuttaa eri opettajaryhmien välinen raja, joka ilmenee esimerkiksi palkkaustasossa. Vaikka minkäänlaista jyrkää rajasta ei ollut kysymys, niin suhtautuminen aineenopettajien puolelta työyhteisöön tullessiin luokanopettajiin oli jossain määrin ennakkoluuloinen, koska tilanne oli uusi ja varauduttiin ongelmiin, joita ei sittenkään ilmennyt. Uutta tilannetta ei hyödynnetty kehittämisen kannalta, niin että luokanopettajat olisi otettu huomioon koulun uutena voimavarana.

Koulujen hallinto pysyi myös alkuperäisessä muodossa, vaikkakin rehtori-tiimi syntyi ja toimii yhdyssiteenä koulujen välillä. Myös koulujen virallinen päätöksenteko ja toimintasääntö pysyivät aikaisemmassa muodossa eikä tiimiorganisaation suhdetta ”viralliseen” organisaatioon nähden määritelty lainkaan, joten kouluorganisaatio ja HakaTorNet-kehittämisorganisaatio eivät yhdistyneet.

3.1.4 HakaTorNet-kehittämishankkeen päättymisen

HakaTorNet-kehittämishankkeen päättymisen syksyllä 2002 toi eteen uuden tilanteen. Opetussuunnitelmatyö oli kesken ja hankkeen tavoitteita ei ollut saavutettu odotetussa ajassa. Toisaalta vanhaa kehittämishankkeen nimeä oli arvosteltu, koska siinä oli mukana vain kahden alun perin mukana

olleen koulun nimen alkutavut. Lisäksi toimintamuodot haluttiin säilyttää samanlaisia mihin oli jo totuttu. Syksyllä 2002 hyväksyttiin uudet tavoitteet seuraavan kolmivuotisen kauden yhteistyölle ja alueen uudeksi nimeksi tuli "Itäreitti", joka on myös tämän perusopetusalueen nimitys. Itäreitin kehittämistyön tavoitteet olivat hyvin samankaltaisia kuin HakaTorNet-hankkeella olivat olleet. Yhteistyön tavoitteita vain yksinkertaistettiin ja kehittämistyön painopiste siirtyi enemmän käytännön opetussuunnitelmatyöksi. Toisaalta uusi tavoitteiden määrittely kuvaa sitä, että aikaisemmin jo vuonna 1999 kirjoitettuja tavoitteita pidettiin hyvinä ja niitä pidettiin edelleen lähtökohtana. (Kokousmuistio 19.11.2002.)

Se tosiasia, että kolmelle vuodelle asetetut tavoitteet eivät toteutuneet suunnitellun ajan puitteissa, vaan lähes samat tavoitteet asetettiin vielä seuraavan kolmen vuoden ajalle, osoittaa kuinka paljon koulun kehittämisen vastavoimat hidastavat toivottua muutosta. Tämä siitäkkin huolimatta, että muutoksen toteuttajina ja perusopetuksen kehittäjinä olivat yhteistyössä mukana olleiden koulujen opettajat itse. Valtakunnallisten perusopetuksen perusteiden kokeiluversion julkaiseminen vaikutti kehittämistyöhön niin, että se suuntautui yhä enemmän hallinnollis-juridiseksi opetussuunnitelman kirjoittamisprosessiksi ja etääntyi alkuvaiheen kokonaisvaltaisista kehittämistavoitteista.

HakaTorNet-kehittämishankkeen etenemisestä ja siihen liittyneestä toimintatutkimuksesta interventioineen on raportin liitteenä kaavio, josta ilmenee myös hankkeen toteutunut aikataulu. (Liite 1.)

3.2 Kokkolan suomenkielisen perusopetuksen kehittämistyö

Kokkolan perusopetuksen kehittämistyön voi katsoa alkaneen vuoden 1998 aikana, kun Koululaitos 2005 -visiointihankkeessa peruskouluista muodostettiin perusopetusalueita. Samassa yhteydessä tarkasteltiin myös kouluverkkoa, mutta siihen ei kuitenkaan tehty mitään muutoksia. Kehittämistyö alkoi suuntautua opetussuunnitelman kehittämistyöksi siinä vaiheessa, kun valtioneuvosto antoi asetuksen perusopetuksen tuntijaosta ja opetushallituksessa valmisteltiin perusopetuksen opetussuunnitelman kokeiluperusteita. Koko perusopetuksen kehittämistyö oli alusta alkaen enemmän suuntautunut opetussuunnitelman juridis-hallinnolliseen ulottuvuuteen kuin HakaTorNet-hanke. Opetuksen tiedollisen tai pedagogisen ulottuvuuden kehittymisen uskottiin tapahtuvan opettajien täydennyskoulutuksen avulla.

3.2.1 Kehittämisprosessin organisointi

Kokkolan suomenkielisen perusopetuksen kehittämistyö aloitettiin marraskuussa 2002 perustamalla sitä varten oma projektiorganisaatio, johon kuului

ohjausryhmä ja kuusi työryhmää. Työryhmien tehtävät määriteltiin kokeiluperusteiden opetussuunnitelmaosuuksien mukaan. Organisaation huijulle asetettiin koulutuslautakunta, joka hyväksyy paikallisen opetussuunnitelman. Työryhmien nimissä käytettiin merellisiä metaforia ja esimerkiksi ohjausryhmän nimeksi tuli Ruori. Seuraavassa taulukossa on esitetty lyhyesti työryhmät ja niiden tehtävät.

TAULUKKO 7. Opetussuunnitelmatyön organisointi Kokkolan suomenkielisessä perusopetuksessa.

Työryhmä	Tehtävä
Koulutuslautakunta	Päätös kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelmasta
RUORI Ohjausryhmä	Kokoaa kaupungin opetussuunnitelmaan kirjattavat kohdat työryhmien ehdotusten pohjalta lautakunnalle
MERIKORTTI	Arvot ja toiminta-ajatus, oppimiskäsitys ja toimintaympäristö
REITTI	Tuntijako, kieliohjelma ja eri kieli- ja kulttuuriryhmiin kuuluvien opetus
KOMPASSI	Kaupungin strategian toteuttaminen ja yhteistyö muiden tahojen kanssa (alueellisuus)
ANKKURIPAIKKA	Opetuksen tukipalvelut ja yhteistyö muiden asiantuntijoiden kanssa, oppilashuollon järjestäminen ja oppilaanohjaus
REIMARI	Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus
LOKIKIRJA	Oppilaan arviointi ja sen perustuminen hyvän osaamisen kuvauksiin ja todistukset sekä oppimissuunnitelman laatimisen periaatteet

Ohjausryhmään nimettiin puheenjohtajaksi sivistysjohtaja ja sivistyskeskuksen jäseniksi koulutoimenjohtaja ja koulutussuunnittelija. Kouluilta pyydettiin ehdotuksia perusopetuksen yhteistyöalueiden edustajiksi ja lukion edustajiksi. Sidosryhmien edustajia kutsuttiin koulutuskuntayhtymästä, Chydenius-instituutin opettajankoulutuksesta, hyvinvointityöryhmästä ja esiopetuksesta. Kaikkiaan ohjausryhmään tuli 12 jäsentä. Kussakin työryhmässä oli 7-8 jäsentä, niin että jokaiselta yhteistoiminta-alueelta oli kaksi edustajaa ja lisäksi yksi edustaja esiopetuksesta. Työryhmissä ei ollut jäsenenä pelkästään opettajia, vaan myös rehtoreita, erityisopettajia, kuraattori ja koulupsykologi. Työryhmissä oli mukana kaikkiaan yhteensä 57 jäsentä ja niiden työ käynnistettiin yhteisellä informaatiotilaisuudella marraskuun 2002 lopulla.

Opetussuunnitelmatyön tehtävät jaettiin niin, että edellä mainitut kaupungin yhteiset työryhmät valmistelivat opetussuunnitelmatekstiä omista tehtävälajeistaan ja nämä tulisivat voimaan koko kaupungin yhteisessä opetussuunnitelmassa. Yhteistoiminta-alueet eli Itäreitti, Keskireitti ja Länsireitti

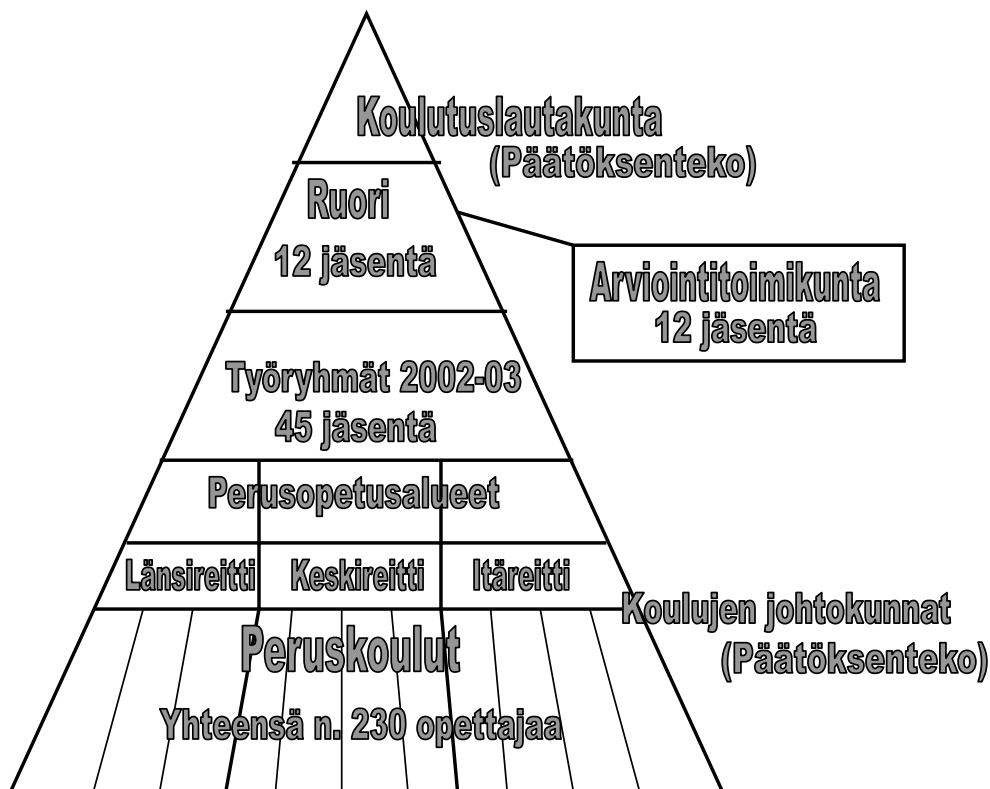
saivat valmisteltavakseen mm. täsmennetyt kasvatus- ja oppimistavoitteet, opetuksen sisällöt vuosiluokittain eri oppiaineissa ja aihekokonaisuuksien toteuttamisen. Lisäksi opetussuunnitelmatyössä tuli jalkauttaa kaupungin strategia painopisteitä. Annetun ohjeistuksen mukaan perusopetusalueilla oli lisäksi mahdollisuus vaikuttaa edellä mainittujen työryhmien työhön antamalla omia lausuntojaan.

Työryhmät tekivät omat esityksensä maaliskuussa 2003 Ruorille, joka ryhtyi muokkaamaan niitä paremmin yhteensopivaksi tekstiksi. Opetussuunnitelman yhteiset tekstiosuudet käsiteltiin koulutuslautakunnassa toukokuussa 2003, joten aikataulu oli alkuvaiheessa verrattain tiukka. Tämä johtui osaltaan myös siitä, että Kokkolan kaupungin perusopetus osallistui opetushallituksen perusopetuksen opetuskokeiluun lukuvuonna 2003-04 ja Kokkola toimi Pohjanmaan opetussuunnitelmatyön alueverkon koordinaattorikuntana.

Opetussuunnitelmatyö jatkui seuraavana lukuvuonna niin, että syntyneeseen ensimmäiseen versioon pyydettiin kommentteja eri tahoilta mm. huoltajilta, oppilailta, opettajakunnilta, sivistystoimen muilta hallintokunnilta ja muilta yhteistyökumppaneilta. Saadut kommentit käsiteltiin Ruorissa vuoden 2004 alussa ja niiden pohjalta laadittiin lopullinen opetussuunnitelman kaupunkikohtainen osa. Oppilasarviointia ja paikallista koulujen toiminnan arviointia varten perustettiin arviointitoimikunta, jonka tehtäväksi tuli puolestaan em. arviointitoiminnan paikallinen ohjaaminen. (Kokkolan kaupungin opetussuunnitelma 2004.)

Opetussuunnitelmatekstissä (2004) todettiin, että työn keskeisin osuus tapahtui alueiden ja koulujen tasolla, jossa yhteisiä linjauksia syvennettiin ja jossa opetussuunnitelmaan lisättiin ainekohtaiset osuudet ja aihekokonaisuudet. Oleellisena seikkana opetussuunnitelman toteutumisen kannalta pidettiin sitä, että opettajat olisivat mahdollisimman laajasti mukana keskustelemassa ja päättämässä alueen ja koulun opetussuunnitelmasta. Lisäksi opetussuunnitelmassa todettiin, että se on laadittu eläväksi asiakirjaksi, jonka toteutumista arvioidaan kaupungin koulutustoiminnan arviointitoimikunnassa. (Kokkolan kaupungin opetussuunnitelma 2004.)

Kun perustettu arviointitoimikuntakin otetaan huomioon, niin opetussuunnitelmatyötä varten luotiin seuraavan kuvion mukainen organisaatio ja päätöksentekorakenne. Tavoitteena oli osallistaa mahdollisimman paljon opettajia. Siinä tässä ratkaisussa onnistuttiin, vaikka työryhmien toimikausi oli vain yhden lukukauden mittainen.



KUVIO 2. Kokkolan opetussuunnitelmatyön organisaatorakenne.

Moniportaisesta organisaatiosta seurasi kuitenkin se, että jokaisella organisaation portaalla tehtiin tulkintaa siitä, mikä oli tehtävänä ja mitkä olivat sen työssä onnistumisen kriteerit. Samoin jokaisella perusopetusalueella ja niiden kouluyksiköissä tulkittiin omalla tavalla perusopetuksen kehittämistyöhön liittyneitä tehtäviä ja niiden merkityksiä. Koulutuslautakunnan ja koulujen johtokuntien tehtäväksi jäi vain valmisteltujen opetussuunnitelmaosien ja –kokonaisuuksien hyväksyminen. Niiden kokouksissa käytiin esittelyjen pohjalta keskustelua, mutta kunnallispolitiikan tai –demokratian kannalta merkittäväksi kysymykseksi opetussuunnitelmaprosessi ei missään vaiheessa muodostunut.

3.2.2 Kehittämisen prosessin johtaminen

Ruori-ryhmä toimi opetussuunnitelmaprosessin johtoryhmänä ja sen sihteerinä toiminut koulutussihteeri vastasi käytännössä koordinoinnista. Haka-TorNet-hankkeeseen verrattuna koko perusopetuksen opetussuunnitelmatyö oli kiinteämmässä yhteydessä kouluhallintoon ja opettajien vastuuttamista

tai osallistamista ei tapahtunut samalla tavalla. Tämä toi myös opetussuunnitelmatyöhön enemmän juridis-hallinnollista luonnetta. Opetussuunnitelman tiedollista ohjausta toteutettiin järjestämällä opettajille täydennyskoulutustilaisuuksia.

Sivistyskeskuksessa laadittiin vuonna 2002 esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmatyön suunnitelma, joka ulottui aina vuoteen 2005 saakka. Suunnitelmassa oli aikataulut kunkin lukuvuoden opetussuunnitelmatyölle ja siihen liitetulle opettajien täydennyskoulutukselle. Tämän lisäksi perusopetusalueet järjestivät alueensa kouluille yhteisiä koulutustilaisuuksia, joiden teemat tukivat täydennyskoulutusta. Myös tiedottaminen oli suunnitelmassa mukana ja tiedotuskanavana käytettiin rehtorikokouksia, verkkosivuja ja sähköpostia. Vaikka suunnitelmassa ei arvioitu kehittämistyön kustannuksia, niin niitä syntyi pääasiassa koordinoitujen palkkauskustannuksia, vaikka koulutussuunnittelija hoiti opetussuunnitelmatyötä muiden tehtävien ohessa.

Ohjausryhmän ja työryhmien kokouksien lisäksi järjestettiin myös työryhmien puheenjohtajien ja ohjausryhmän yhteisiä kokouksia, joissa selviteltiin etenemislinjoja ja erityisen hankalaksi osoittautuneita asioita. Jo muutaman kuukauden kuluttua oli tällaisessa yhteispalaverissa esillä perusopetuksen tuntijako epävirallisesti ja vieraan kielen opetuksen kieliohjelma virallisena asiana. Molemmista asioista vallitsi selkeitä erimielisyyksiä, koska niissä oli kysymys myös opetuksen resurssien jaosta, aineenopettajien tuntikertymistä ja intressiristiriidoista. Eniten huolestutti se, voidaanko perusopetuksen tuntimäärää nostaa, koska koulutoimen talous oli tiukalla. Lopulta Kokkolan perusopetuksen tuntijakoon tuli seitsemän viikkotuntia (3 %) enemmän kuin valtakunnallinen minimiintuntimäärä (222 vuosiviikkotuntia) oli. Talousvaikutukset olivat taustalla myös kieliohjelman käsittelyssä ja lopulta päätökseksi tuli sellainen vaihtoehto, jossa kaikille oppilaille tulee 3. luokalta englanninkieli ja 4. luokalta voi valinnaisena kielenä valita vain yhden mahdollisen eli ruotsinkielen. Tämä merkitsi käytännössä 1.-6. luokkien kielenopetuksen vaihtoehtojen karsimista ja ranskan- ja saksankielen opiskelun mahdollisuutta vasta 8. luokalla. Molempia ratkaisuja valmisteltaessa ei käytössä ollut mitään varmaa laskelmaa siitä kuinka suurina tai pieninä summia opetussuunnitelman muutokset käytännössä merkitsisivät.

Kehittämistyön eri yhteyksissä tuli esille, että opetussuunnitelmatyön prosessin johtamiseen ei oltu tyytyväisiä tai siihen kiinnitetty riittävää huomiota. Rehtoreiden asemaa opetussuunnitelmatyön organisoinnissa ei myöskään ratkaistu siten, että olisi vahvistanut rehtorin asemaa koulun pedagogisena johtajana. Selkeän ohjeistuksen puutteen takia rehtorit olivat itse ratkaisseet tilanteen koululle tai yhteistoiminta-alueelle sopivalla tavalla. Käytännön kehittämistyö oli delegoitu opettajille tai opettajatiimeille ja siten rehtorit olivat joissakin tapauksissa niin sivussa opetussuunnitelmatyöstä, että se vaikeutti asiasta tiedottamista joissakin kouluissa. Tehtävien delegoinnin yhteydessä tulisi muistaa ne määräykset, jotka tosiasiallisesti määrittelevät virallisen johtamisjärjestelmän ja vastuut organisaation eri tasoilla. Toisaalta rehtoreita ei myöskään nähty resursseina tai toimijoina opetussuunnitelmatyössä vaan

pikemminkin mahdollisuuksien ja hengen luojina omassa kouluyksikössään. Kuitenkin rehtorien tuli esitellä syntyneet asiakirjat virallisen päätöksenteon yhteydessä esimerkiksi koulujen johtokunnille.

Opetussuunnitelman kehittämisprosessissa syntynyttä lopputulosta en tässä raportissa analysoi kovinkaan laajasti, koska yhtenäisen perusopetuksen opetussuunnitelmaprosessista on meneillään Opetushallituksen valtakunnallinen hanke ja sen arviointi. (Ks. Pietilä.& Vitikka 2005; Halinen & Pietilä 2005, 104-105.) Tuntijaon muutoksia ja kieliohjelman uudistamista lukuun ottamatta opetussuunnitelmatyössä kirjattiin yhteiseksi toimintakulttuuriksi se, mikä oli aikaisemminkin vallinnut perusopetuksen kouluissa. Uutta oli se, että koulujen opetussuunnitelmista oli tullut huomattavasti laajempia ja yksityiskohtaisempia kuin ennen. Tähän oli syynä entistä tarkemmat valtakunnalliset opetussuunnitelmien perusteet, joihin oli kirjattu määräykset myös siitä mitä oppilashuollollisia seikkoja paikalliseen opetussuunnitelmaan tuli ottaa mukaan. Ohjausryhmän eli Ruorin päätöksien mukaan kaupungin tason opetussuunnitelmaosaan päätettiin sisällyttää liitteiksi vuoteen 2006 mennessä kaikkiaan 13 asiakirjaa, jotka joko täydensivät opetussuunnitelmaa tai olivat esimerkiksi oppilaan erityisopetussiirtoon liittyviä lomakkeita. Uutta oli myös se, että opetussuunnitelma oli sen hyväksymisestä lähtien luettavissa sivistyskeskuksen verkkosivuilta. (Kokkolan kaupungin opetussuunnitelma 2006.)

Uusi opetussuunnitelma ei sinänsä uudistanut koulujen toimintarutiineja tai -kulttuuria, vaan opetussuunnitelmat yhdistettiin koulu-, alue- ja kaupunkikohtaisilla osuuksilla sellaiseen muotoon kuin valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet edellyttivät. Hyväksytyssä opetussuunnitelmassa todetaankin, että "koulujen ja opettajien välisessä yhteistyössä tähdätään sellaiseen toimintakulttuuriin, jossa opettajat ovat tietoisia koko esi- ja perusopetuksen päämääristä ja tavoitteista." (Kokkolan kaupungin opetussuunnitelma 2004.) Opetussuunnitelmatyössä syntyi siis toiminnallisen yhtenäisen perusopetuksen malli, joka painottui opettajien yhteistyöhön. Yhteistyön vahvin silta muodostui yhdessä tehdystä ja yhdessä toteutettavasta opetussuunnitelmasta, jossa opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta keskeisintä oli uuden tietoisuuden syntyminen.

Toimintatutkijana sain mahdollisuuden olla läsnä ja observoida ohjausryhmän kokouksia. Kokouksia suunniteltiin pidettäväksi noin joka toinen kuu-kausi lukuvuosien aikana. Kokouksien järjestämistä vaivasi kuitenkin usein jäsenten muut kiireet. Kokouksia siirreltiin sovituista päivämääristä eteenpäin ja kokouksista oli poissa tavallisesti noin kolmasosa jäsenistä. Joissakin kokouksissa oli paikalla vain puolet ja kokouksien aikana osallistujamäärä väheni loppua kohti. Tämä antaa kuvan kouluorganisaation työmäärän ylikuormittumisesta ja siitä, ettei ajankäyttöä pystytä riittävästi priorisoimaan tärkeimpien ja vähemmän tärkeiden asioiden kesken.

Johtoryhmälle selvisi ensimmäisen vuoden jälkeen, että opetussuunnitelmatyö olikin odotettua vaativampi ja suurempi tehtävä. Esimerkiksi ensimmäisen opetussuunnitelmatekstin versioon tuli palautetta yhteensä 50 sivun

verran. Useissa kokouksissa asioita jäi käsittelemättä ja ne siirtyivät seuraavaan kokoukseen, koska keskustelutarvetta oli hyvin paljon ja aikaa kului paljon yksinkertaisenkin asian käsittelyyn. Toisaalta työskentelytapa, jossa käsittelyn pohjana ei ollut päätösesityksiä, ei ohjannut ohjausryhmää päätöksien tekemiseen vaan keskustelemaan asioista yleisellä tasolla. Kokouksesta toiseen toistui myös se, että keskusteluun nousi pikemminkin "kuumia kysymyksiä" kuin varsinaisesti asialistalle merkittäviä asioita.

Ohjausryhmän keskustelun dynamiikkaa vaivasi se, että suurin osa jäsenistä ei osallistunut keskusteluun kuin lyhyillä kommentteilla. Muutamat jäsenet hallitsivat keskustelua ja käyttivät suurimman osan kokousajasta. Vaikeimmissa asioissa keskustelu polarisoitui kahden erilaisen näkemyksen väliseksi puntaroinniksi, joka lopulta jäi ilman selkeää päätöstä tai ratkaisua. Tämä tarjosi erilaisia tulkintamahdollisuuksia päätöksen tekemisen vaikeudesta. Haluttiin joko välttää vaikeaksi koettua päätöksentekoa, olla varovaisia tai sitten kaikki asialistalla olleet asiat eivät kiinnostaneet riittävästi ohjausryhmän jäseniä.

3.2.3 Kouluorganisaation vanhat rakenteet säilyvät

Kirjoitetun opetussuunnitelman valmistuminen keväällä 2005 ja sen hyväksyminen koulutuslautakunnassa merkitsi kiinnostuksen vähenemistä sitä kohtaan, vaikka opetussuunnitelmatekstissä todetaankin, että arviointityön pohjalta opetussuunnitelmaa kehitetään jatkuvasti. Kehittämisprosessi ei enää edistänyt uusien yhtenäisen perusopetuksen käytännön ratkaisujen syntymistä, vaan esimerkiksi nivelvaiheen oppilaiden pajatoiminta "keksittiin" jo aikaisemmassa vaiheessa ja se oli vakiintumassa pysyväksi käytännöksi. Kokoavasti voi todeta, opetussuunnitelma luotiin niin, ettei se edellyttänyt suuria muutoksia koulujen toimintakulttuureihin, koska se oli vakiintuneen toimintakulttuurin jalostamista toimimaan yhtenäisen perusopetuksen raameissa. Esimerkiksi opettajavoimien yhteiskäyttöä "yli asterajan" ei ole johdonmukaisesti lisätty tai perusopetuksen rehtoritiimien asemaa ei ole virallistettu. Perusopetus toimi vanhojen rakenteiden mukaisesti tarkastelujakson päättyessä.

Kehittämistyön aikana oli myös resurssipulaa, joka vaikutti sekä opetuksen järjestämiseen että oppimisympäristöjen uudistamisen hitauteen. Jos tarkastellaan asiaa arvovalintojen kannalta, niin vaikuttaa siltä, että kouluorganisaatio ja sen päätöksentekijät olivat sitoutuneet vahvemmin taloudellisissa raameissa pysymiseen kuin pedagogisten kehittämistavoitteiden ja niihin liittyvien arvojen saavuttamiseen. Uudistaminen olisi vaatinut siirtymävaiheessa lisäresursseja, mutta niitä ei ollut juuri minkään vertaa tarjolla. Toisaalta voidaan suunnata katse valtakunnalliseen koulutuspolitiikkaan, jonka uusliberalistisen suuntauksen mukaisesti peruskoulua tulee kehittää olemassa olevien resurssien puitteissa, eikä kehittämistyöhön suunnata erityisiä määrärahoja.

Suurin yksittäinen kustannuserä oli kehittämisprosessiin liitetty opettajien täydennyskoulutus. Täydennyskoulutuksen tehtävänä oli perusopetuksen kehittämisprosessin tiedollisten ja pedagogisten tavoitteiden edistäminen. Koulujen yhteisinä keskusteluareenoina toimivat vesopäivät tai iltapäivätilaisuudet, joita oli järjestetty 1-3 kertaa lukuvuoden aikana eli suhteutettuna kouluvuoden työpäiviin kouluyhteisön aikaa oli käytetty noin 0,5 - 1,0 % vuotuisesta työajasta. Jos ajatellaan uhrattua aikaa tai taloudellisia resursseja suhteessa kokonaisuuteen, niin panos oli verrattain pieni. Vaikka kaikkea täydennyskoulutusta ei suunnattu tähän tarkoitukseen, niin esimerkiksi vuonna 2002 käytettiin perusopetuksen opettajien täydennyskoulutustilaisuuksien järjestämiseen noin 66.000 euroa, joka oli noin 0,4 % perusopetuksen kokonaisbudjetista.

Koska opetussuunnitelman uudistaminen vaikutti vain vähän ajattelutapoihin, koulujen toimintakulttuuriin tai organisaatorakenteeseen, on olemassa vaara, että systeemin tavoin palataan jonkin ajan kuluttua takaisin lähtötilanteeseen ja tehty kehittämistyö valuu hukkaan. Kouluorganisaatiossa tapahtui perusteellisen uudistumisen sijaan pikemminkin juridis-hallinnollista sopeutumista yhtenäiseen perusopetukseen.

Entinen resurssiohjaus määritteli selkeästi esimerkiksi perusopetuksen ryhmäkoot ja valtionosuusperusteiset menot. Nykyään uusliberalistinen suuntaus on tehnyt kuntien koulutoimen ja koulujen taloudesta entistä haavoittuvampia. Kuntatalouden heilahtelut synnyttävät säästövaatimuksina, joihin tulisi kouluorganisaationkin reagoida nopeasti. Esimerkiksi opetussuunnitelmaprosessissa syntyneitä uutta tuntijakoa on jo ehditty pohtia mahdollisena säästökohteenakin. Tämä antaa viiteen siitä, että perusopetuksen pedagogisten kehittämistavoitteiden toteutumisen esteenä toimi myös omaksuttu uusliberalistinen ajattelutapa ja sen seurauksena voidaan kehittämistyön saavutuksista joutua luopumaan.

4 KOULU MUUTOSHAASTEIDEN KOHTEENA

Tutkimusraportin alkuosassa kuvasin peruskoulun kehitystä sen syntyvaiheista aina nykypäivän tilanteeseen sakka. Seuraavaksi tarkastelen teoreettisesta näkökulmasta koulun reagointia muutoshaasteisiin, koulun muutoksen systeemistä luonnetta, kompleksisuutta ja kehittymisen mahdollisuuksia. Teoreettinen tarkastelu on paikallaan senkin takia, että koulun muutoksesta tai pikemminkin sen muuttumattomuuden vuoksi on viime vuosikymmenen aikana kehitetty useita erilaisia teorioita. Teoreettisessa kehittämisessä on nähtävissä myös tiettyjä kehityssuuntia, joiden tarkastelu selkeyttää ja syventää koulun muutoksen paradoksaalisuuden ymmärtämistä. (Hargreaves 1998, 281-294.)

Monet aikamme kulttuurin tutkijoista kuvaavat teollisten maiden nykyistä vaihetta käsitteillä murros, hajaantuminen, yksityistyminen ja yksilöllisyyden korostaminen. Vaikka näillä käsitteillä voidaan hahmottaa ilmiöiden luonnetta, muutoksia on niin runsaasti ja ne ovat sisäisesti jännitteisiä ja keskenään vastakohtaisia, että niistä on vaikea hahmottaa kokonaiskuvaa. Tätä kulttuurista muutosta koskeva yleinen tulkinta on modernin yhteiskunnan murros postmoderniksi. (Niemi 1998, 9-10.) Tähän tulkintaan perustuen ajatellaan yleisesti, että nykyisin yhteiskunta on jatkuvassa vaikeasti ennakoitavassa muutostilassa, jonka haasteisiin on kuitenkin vastattava. Moninaisten muutosten edessä tulee yhä tärkeämmäksi kyky kohdata muutoksia ja niihin liittyvää epävarmuutta. (Luukkainen 2000, 108-109.) Epävarmuus, erilaisuus ja hämmennys antaa toisaalta myös mahdollisuuden inhimilliselle luovuudelle, intuitiolle ja herkkyydelle, jota tarvitaan muutostilanteissa, mutta koulun muutos on joka tapauksessa ”helpommin sanottu kuin tehty.” (Fink & Stoll 1998, 297-318.)

Koulut ovat väistämättä mukana yhteiskuntaa koettelevassa muutosvirrassa, jossa on sekä kansallisia että globaaleja pyörteitä. Esimerkiksi Britanniassa syntynyt uusliberalismi heijastui maamme koulutuspolitiikkaan 1990-luvulta alkaen ja vaikuttaa edelleenkin, vaikka se on saanut oman suomalaisen ilmiönsä, jossa korostuvat tulosvastuun, tehokkuuden ja taloudellisuuden vaatimukset. Opettajilta vaaditaan niidenkin suhteen muutoskykyä. Opettajan työn sisältöön on vaikuttanut viime vuosikymmenen aikana kouluorganisaation keskusjohtoisuuden purkaminen ja siirtyminen valtakunnallisista opetussuunnitelmista koulukohtaisten opetussuunnitelmien laatimiseen. Täl-

lä muutoksella on pyritty lisäämään koulun reagoittherkkyyttä yhteiskunnan muuttuviin tarpeisiin. Tästä on seurannut kouluorganisaation hallinnollisia ja pedagogisia muutoksia, jotka ovat puolestaan pakottaneet opettajia pohtimaan oman opetustyönsä perusteita ja sen kehittämiseen liittyviä arvoja ja käytänteitä. (Hilpelä 2004a, 55-65; Hilpelä 2004b, 435-444; Ahonen 2003, 315-324.)

Uusien muutoshaasteiden jatkuva esiinmarssi vaikuttaa väistämättömältä ja muutoshaasteita syntyy myös oppilaiden muuttuvien tarpeiden takia. Jatkuva muutosten pyörre aiheuttaa turbulenssi-ilmion, josta seuraa, että koulussa muutokset koetaan pikemminkin uhkana kuin mahdollisuutena. (Väljärvi 2000, 160-161.) Turbulenssilla tarkoitetaan tilaa, jossa muutoksen nopeus ylittää kyvyn ymmärtää muutosta analyttisesti (Ruohotie 1998, 14). Turbulenssin lisääntyminen on ollut selvästi havaittavissa sekä koulun sisällä että koulun ulkopuolisessa yhteiskunnassa (Hargreaves 1998, 294). Vaikka toisaalta voidaan osoittaa, että koulu kaipaakin muutoksia, niin niiden suhteen on oltava myös kriittisiä ja skeptisiä, koska kaikki muutokset eivät voi olla lähtökohtaisesti myönteisiä (vrt. Kezar 2001, 8-9).

4.1 Kouluorganisaation erityispiirteitä

Organisaatiolla tarkoitetaan yleisesti ihmisten muodostamaa yhteisöä, joka on olemassa joltain tarkoitusta varten. Se pyrkii toteuttamaan tarkoitustaan jäsentämällä ja jakamalla työtä sekä hyödyntämään käytettävissä olevia voimavaroja: työvoimaa, pääomaa ja teknologiaa. (Sarala & Sarala 2001, 12.) Muista organisaatioista poiketen koululla on omia institutionaalisia tehtäviä ja perinteitä, jotka heijastuvat sen toimintaan. Esimerkiksi muista palveluorganisaatioista poiketen koulun oppilailla on organisaatioissa pakkojäsenyys ja velvollisuus olla aina läsnä. (Ks. Vaherva 1984, 22-26; Lehtisalo & Raivola, 1999, 80.) Koulun kehittäminen edellyttääkin koulun instituutio-, organisaatio- ja yhteisötasojen huomioonottamista, jotta voitaisiin saada tarpeellisia muutoksia aikaiseksi (Aittola 1988, 7-8; Berg 1999, 41-47).

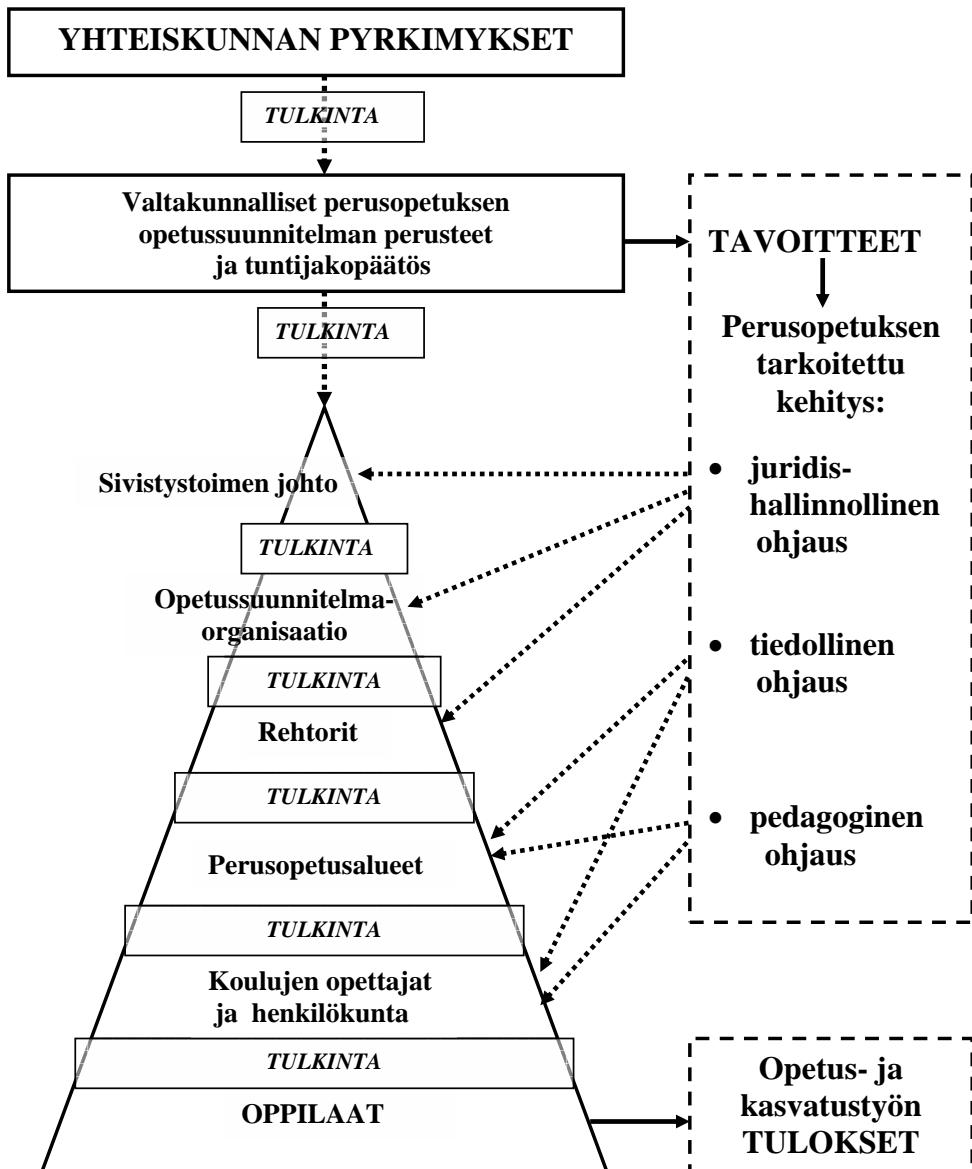
Jos tarkastellaan kouluorganisaation erityispiirteitä tarkemmin, niin sitä luonnehditaan hierarkkiseksi ja byrokraattiseksi organisaatioksi, jonka toiminnan päämäärät ovat abstrakteja, epämääräisiä ja ristiriitaisia. Tämän lisäksi tavoitteiden saavuttaminen on vaikeasti todettavissa tai mitattavissa. (Salo & Kuittinen 1998, 215; Atjonen, 1993, 43-44; Sergiovanni 1998, 576-596.) Kouluorganisaatiota voidaan pitää edelleenkin yleensä byrokraattis-rationaalisen linjaorganisaationa, vaikka yksittäisten koulujen tasolla tiimityöskentelyn suosio olisikin lisääntynyt (Sergiovanni 1998, 576-586). Siitä kuinka paljon tiimimäisesti työskenteleviä kouluja maassamme on tällä hetkellä ei ole tarkkaa tietoa, mutta ilmeisesti kysymys on pienestä vähemmistöstä. Esimerkiksi opetushallituksen vuonna 2000 suorittamassa arvioinnissa ei auditointiin sa-

tunnaisesti valituissa 26 peruskoulussa ollut yhdessäkään tiimityökäytäntöjä. (Korkeakoski ym. 2001, 208.)

Helakorven (2001) mukaan koulu poikkeaa muista työelämän organisatiosta edellä mainittujen seikkojen lisäksi siksi, että koulun tehtävänä on kasvatus ja sen jäsenet eivät ole "valmiita" toimimaan odotusten mukaisesti eri tilanteissa. Koululla on lainsäädännön ja säädösten ohjaama toimintaympäristö, eikä sillä ole autonomiaa kaikissa itseään koskevissa asioissa. Suhteellisen pitkä historia on muovannut tiettyjä tapoja ja rituaaleja, jotka ovat vain koululle ominaisia. Koulun toiminta nojaa jatkuvaan vuorovaikutukseen, jonka takia sosiaaliset suhteet ovat tavallista painokkaammin aina läsnä esimerkiksi opettajien ja oppilaiden välillä. Kouluorganisaatiossa on monia hierarkiatasoja ja tästä johtuen sille on tunnusomaista monitasoisuus ja siihen liittyvät tulkintaongelmat. (Helakorpi 2001, 43, 46-47; Sarason 1996, 316-317.)

Korkein yhteiskunnan taso, joka säätelee maamme koulutusta lainsäädännön avulla on eduskunta. Seuraava taso on opetussuunnitelman ja muiden valtakunnallisten määräysten taso, joita annettaessa valtakunnan makrotason kouluviranomaiset tulkitsevat korkeimman tason koulutuspoliittisia pyrkimyksiä. Kunnan sivistystoimen ja koulun johto puolestaan tulkitsee ylempää tulleita määräyksiä ja sitten opettajat ja koulun henkilöstö tekee vielä oman tulkintansa ennen kuin tavoitteet ja tarkoitettu kehitys tavoittavat oppilastason. Monesta tasosta ja moninkertaisista tulkinnoista johtuu, että yhteiskunnan tarkoittamat tavoitteet saavat eri puolilla maata ja eri kouluissa lopulta erilaisen tulkinnan. (Helakorpi 2001, 46-47.)

Helakorpi (2001) on kuvannut koulujärjestelmän hierarkkisuutta ja tulkintatasoja seuraavan kuvion avulla. Olen muokannut kuviota edelleen niin, että se kuvaa tutkittavaa ilmiötä ja opetussuunnitelman kehittämisprosessia osuvammin. Siihen on lisätty opetussuunnitelman valtakunnallisten perusteiden kolme ohjausulottuvuutta eli juridis-hallinnollinen, tiedollinen ja pedagoginen ohjaus. (Vrt. luku 2.1.4)



KUVIO 3. Koulutusjärjestelmän eri tasojen tulkinta opetussuunnitelman perusteiden tavoitteista. (Mukaillen Helakorpi 2001, 47; Svingby 1979.)

Edellä olevasta kuviosta käy ilmi myös se, että paikallisen tason kouluhallinnossa tavoitteista ja tarkoitetusta kehityksestä tehdään viisinkertainen tulkinta ennen kuin se saavuttaa oppilaiden eli käytännön opetustyön tason ja voi vaikuttaa opetus- ja kasvatustyön tuloksiin. Lisäksi myös valtakunnallisen tason ja paikallisen kouluhallinnon tason välillä on tulkinnallinen kerros, koska kunnilla on autonominen asema suhteessa valtioon.

Paikallisen kouluorganisaation eri tasot joutuvat vastaamaan eri tavoin opetussuunnitelman perusteiden määräyksiin. Esimerkiksi juridis-hallinnollisen vastuun kantavat kouluhallinnon ylemmät kerrokset kun taas opetussuunnitelman pedagogisesta toteutumisesta vastaavat opettajat. Paradoksaalista opetussuunnitelman uudistamisessa on ollut se, että samalla kun kouluorganisaatiolta edellytetään uudenlaiseen toimintakulttuuriin oppimista, kouluorganisaatio toimii samanaikaisesti myös perinteisenä hierarkkis-byrokraattisena kouluorganisaationa kuten ennenkin. Esimerkiksi opettajien yhteistyö perusopetusalueiden yhteisissä tiimeissä ei poista sitä tosiasiaa, että jokainen opettaja tekee opetustyötään vain omassa koulussaan ja on sen koulun hallinnon ja rehtorin alainen.

4.2 Koulu reagoi hitaasti muutoshasteisiin

Koulun muutoskykyä hidastavia tekijöitä ilmenee sekä koulun organisaatio-
tasolla että yksilöllisellä tasolla eli opettajan työssä. Opettajan työn ominais-
piirteissä on ensinäkin huomattava koulutradition merkitys, koska opettaja-
kin on ollut joskus koulun oppilas, sen jälkeen opiskeluaikana perinteiltään
vahvan opettajakoulutuksen vaikutuksen kohde ja opettajan työuran aikana
vakiintuneiden koulukäytäntöjen vaikutuksen alainen. Opettaja viettää var-
haislapsuutta lukuun ottamatta koko elämänsä koulun traditioiden vaikutuk-
sen alaisena, "koulumaailmassa", jota säätelee edellä mainittu kolminkertai-
nen traditio. Tämä voi johtaa myös etäännyntymiseen muusta yhteiskunnasta ja
välinpitämättömyyteen koulun ulkopuolisten asioiden kehityksestä. (Aaltola
1991, 6-7; Lauriala 2000, 90-91.)

Opettajan työ on luonteeltaan myös pragmaattista. Yksittäisen opettajan
työkäytäntöjen taustalla voi olla hänen omat oppimiskokemuksensa koulun
penkiltä, joita hän siirtää omaan opetuskäytäntönsä sivuuttaen perustellut
didaktiset näkemykset tai oman opettajankoulutuksensa aikana saamat opit.
Opettajuus määrittyy silloin monikertaisen normaaliuden kautta eikä esimer-
kiksi koulun muutoshasteiden kautta. Toinen vaikuttava tekijä saattaa olla
se, että koulun työtodellisuus aiheuttaa käytännön sokin nuorelle tai uudistu-
mishaluiselle opettajalle. Hän siirtyy koulussa ylläpidetyn vakiintuneen käy-
tännön toteuttajaksi, kun on riittävän usein törmännyt koulussa vallitseviin
opetusta määrittäviin kehys- ja reunaehtoihin kuten esimerkiksi työjärjes-
tyksen ja opetustyön organisointitapoihin. Opettajan sosialisatiovaiheiden
kautta opettaja usein hylkää ideaalimallit hyvästä opetuksesta. Vaikka hän
olisikin halukas rikkomaan historiallisia ja annettuja vakiintuneita rutiineja,
niin esteeksi saattavat muodostua kollegojen lisäksi myös ammattiyhdistys-
ten, oppilaiden ja heidän vanhempien vaatimukset "oikeanlaisesta" opetuk-
sesta. (Antikainen ym. 2000, 213-215.) Opetustaan uudistavasta opettajasta
saattaa kehittyä myös omassa koulu yhteisössään kummajaisia, joita kollegat
eivät kuuntele tai arvosta (Lauriala 1998, 122-123).

Useat tutkijat (esim. Hargreaves 2003, 129-132; Stoll ym. 2003, 83-86; Sarason 1996, 119-120, 133-134; Rantanen & Hiilasvuori 2002) painottavat yhtenä muutosta hidastavana tekijänä opetustyön yksilöllisyyttä ja itsenäisyyttä, jota opettajat haluavat suojella viimeiseen saakka. Tähän liittyy myös se, että erilaisten kantojen esittämistä ja konflikteihin joutumista vältetään. Kehittävän kritiikin julkituominen olisi kuitenkin välttämätöntä muutoksen aikaansaamiseksi. Tästä syntyy koulukulttuurille ominainen tapa hallita konflikteja väistämällä ne kokonaan. Kuitenkin monet koulun kehittämismallit vain ennestään vahvistavat tätä konflikteja välttävää toimintamallia, jolloin yritykset muuttaa koulua paradoksaalisesti vahvistavat olemassa olevaa toimintakulttuuria. (Kuittinen 2000, 7-9.) Myös Sahlbergin (1996, 133) mukaan kritiikitön mukavuuden tunne ja ryhmäajattelu suojaavat konflikteilta sekä vahvistavat konservatismia ja näin vaikeuttavat muutosta.

Opettajan työn yksinäisyys, eristäytyneisyys ja individualismi ei ole vain suomalaisen koululaitoksen ongelma, vaan se on maailmanlaajuinen keskustelunaihe (Sarason 1990; Sarason 1996; Berg 1999; Shachar & Sharan 2002; Kohonen 2002). Hargreavesin mukaan (1994, 165-166) opettajakulttuurissa voi ilmetä monia erilaisia keskinäisten suhteiden muotoja kuten individualismi, yhteistoiminnallisuus, pakollinen kollegiaalisuus ja klikkiytyminen. Koulun kehittymisen kannalta on ratkaisevaa millainen koulukulttuuri on vallitsevana. Hargreaves (1994) on koonnut koulukulttuurien erilaisista muodosta taulukon, josta ilmenevät koulukulttuurin erityispiirteet.

TAULUKKO 8. Koulukulttuurien muodot. (Hargreaves 1994, 238.)

Kulttuurityyppi	Koulukulttuurin erityispiirteet
Pirstaleinen yksilöllisyyden kulttuuri	eristyneisyys, kehitystason rajoittuneisuus, ulkopuolisilta vaikutteilta suojautuminen
Klikkiytynyt kulttuuri	”pysähtyneisyys”, epäjohdonmukaisuus, yksilöiden lojaalisuus ryhmäänsä kohtaan, ”kokonaisuus on vähemmän kuin osiensa summa”
Yhteistoiminnallinen kulttuuri	piirteinä jakaminen, luottamus ja kannustus keskeistä jokapäiväisessä työssä, jatkuva kehittäminen
Pakollisen kollegiaalisuuden kulttuuri	strategia kollegiaalisuuden luomiseksi ja kontrolloimiseksi, hallinnollisesti ohjattu, tukahduttava
Liikkuva mosaiikkikulttuuri	rajat epäselviä, päällekkäiset kategoriat ja mahdollisuus toimia useimmissa ryhmissä, piirteinä joustavuus, dynaamisuus, vastaanottavuus, epämääräisyys, haavoittuvaisuus, erimielisyys

Koulukulttuurilla tarkoitetaan tässä yhteydessä kulttuuria, joka ilmenee kouluorganisaatiossa yhteisesti jaettuina arvoina ja uskomuksina eli asioina, joista ihmiset ”ovat sitä mieltä, että ne ovat totta tai ne ovat oikein” (Fullan 2005, 57). Tästä syystä kouluilla voi olla keskenään erilainen kulttuuri. Se toimii

myös linssinä, jonka läpi ulkopuolista maailmaa tarkastellaan. (Stoll 1999; 2002, 9-14.)

Edellä kuvatut viisi koulukulttuurin tyyppiä eivät sellaisenaan ilmene koulujen toiminnassa puhtaina eikä kouluja voida yksioikoisesti luokitella niiden mukaan, vaan Hargreavesin luokittelu antaa pikemminkin lähtökohdan koulukulttuurien vertailuun ja analyysiin. Ruotsissa Berg kumppaneineen ovat tehneet koulujen kulttuurianalyysia käytännössä ja sen pohjalta käynnistäneet koulun kehittämistyötä. (Berg 1999; Berg ym. 1999; Kindenberg 2005.) Lisäksi myös koulujen sisällä saattaa olla epävirallisia ryhmiä, joilla voi olla kouluyhteisön kokonaisuuteen verrattuna erilainen kulttuuri. (Ks. Huusko 1999.)

Koulukulttuurin erilaisten ilmenemismuotojen olemassaolon mahdollistaa se, että kouluorganisaatio on luonteeltaan asiantuntijaorganisaatio. Siitä seuraa, että opettajan työ ja ympäristön odotusten hajanaisuus synnyttävät väljäkytkentäisiä organisaatio- ja yhteistyörakenteita. (Vulkko 2001, 23-24; Huusko 1999, 21-27; ks. Sveiby 1990, 26-27.) Opettajan työ asiantuntijatyönä on luonteeltaan standardoimatonta ja yksilöiden luovuudesta riippuvaista monimutkaisten ongelmien ratkaisua. Asiantuntemus on usein suhteellista ja työn tulokset ovat vaikeasti todettavissa eikä työn tuloksen laadun arvioimiseen voida rakentaa selkeitä kriteerejä. (Salo ym. 1998, 216.) Kouluorganisaatiossa opettajan työn erityisluonne ja organisaation löyhäsidadonnaisuus ilmenee niin, että yksittäisen opettajan työ liittyy muiden opettajien työhön joko epäsuorasti, vähän tai satunnaisesti. Opettajat toimivat asiantuntijoina luokkatilanteissa, jolloin sidos on tiukka kun taas koko koulua koskevien asioiden toimintatasolla heidän vuorovaikutuksensa on vähäistä eli sidos on löyhä. (Vulkko 2001, 24.) Opettajan työhön liittyy erilaiset ihmissuhteet oppilaisiin ja kollegoihin, joissa tunteilla on myös merkityksensä. Varsinkin luokanopettajat saavat opetustyössään oppilailta positiivista palautetta, jonka takia tunneside oppilaisiin on palkitsevampi ja läheisempi kuin kollegoihin. (Hargeaves 2000, 824-825.) Tämä saattaa vielä edelleen vahvistaa edellä kuvattua tiukkaa sidosta oppilaisiin ja löyhää sidosta oman työyhteisön kollegoihin.

Koulun kehittämistä hankaloittavana tekijänä on nähtävä myös perinteiseen luokkahuoneopetukseen ankkuroitunut rationalisoidun opetustyön malli, joka "tuntuu uhmaavan vuosikymmenestä toiseen kaikkia uudistamisyrityksiä" (Miettinen 1990, 199.) Opetustyön pysyvyyden taustalla on Miettisen (1990) mukaan kolme erilaista teoriaa. Ensimmäkin reproduktioteorian mukaan luokkahuone sosiaalistaa yhteiskunnan työnjakoon ja valtarakenteisiin. Tämän mukaan opetukselta odotetaan, että se antaisi työvoimalle tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä välittäisi sellaisia asenteita ja tottumuksia, jotka ovat tarpeellisia ja vallitsevia työelämässä. Tästä lähtökohdasta ajatellen luokkahuoneen pelisäännöt ovat selvät. Ne opettavat kuriin, passiivisuuteen, tottelevaisuuteen ja olemaan tarkkaavainen. Ne opettavat myös, että opettaja päättää asioista. Toisen teorian mukaan koulun ja luokkahuoneen organisatorinen rakenne sanelevat opettajan toimintatapaa. Koulurakennus eristettyine luokkahuoneineen, koulupakko, ikäryhmäjako, luokan suuruus, käytettävissä oleva

aika ja tavoitteet synnyttävät luokkahuonekontekstin ja sen toiminnan perusrakenteen, johon opettajan on sopeuduttava. Kolmantena teoriana Miettinen esittää sosiaalistumisen empiiriseen käyttöteoriaan, joka pitää sisällään tradition, välttämättömyyden ja realismin, joista edelleen kutoutuu implisiittinen ja käytännöllinen toimintamalli eli ns. käyttöteoria siinä merkityksessä, että se voi olla luonteeltaan myös organisaation defenssimekanismi. (Miettinen 1990, 16-26; Simola 1998, 96-100.)

Suomen 1990-luvun peruskoulun opetussuunnitelmatyö antaa esimerkkejä siitä, miten hitaasti ja pinnallisesti uudistus voi edetä. Toisaalta pitää muistaa, että silloin taloudellinen lama koetteli julkista taloutta ja uusliberalismi teki tuloaan. Koulujen niukat taloudelliset resurssit esitetään usein perusteluiksi sille, että koulumaailmassa muutoksiin reagoidaan hitaasti. (Kiviniemi 2000, 79-81.) Kuitenkin Sarasonin (1996, 381) mukaan raha ei ole koulun muutoksen kannalta ensisijainen ongelma, koska hyvätkään taloudelliset puitteet eivät suoraviivaisesti luo edellytyksiä nopeammalle muutokselle. Joka tapauksessa muutokset jäivät monissa kouluissa ja opettajayhteisöissä tekstin tai puheen tasolle eikä toivottua syvällistä muutosta saatu aikaan.

Tästä antaa viitteitä vuonna 2000 Opetushallituksen tekemä arviointi, jossa selvitettiin vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen vaikutuksia 1.-6. vuosiluokkien kouluissa. Siinä havaittiin, että muutokset olivat jääneet pieniksi. Arvioinnin mukaan opetussuunnitelmat eivät juuri ohjanneet opetusta, vaan sitä ohjasivatkin oppikirjat. Oppimateriaalien asema ja ohjausvaikutus oli vahva päivittäisessä työssä ja opetussuunnitelman perusteiden mukainen oppimiskäsitys näkyi aitona tai opetusta ohjaavana periaatteena vain harvoin. Opetuksen laadun kannalta katsottiin tilanteen olleen kohtalaisen hyvän, mutta arviointiin liittyneen koulujen auditoinnin perusteella todettiin, ettei koulu ole pedagogisesti muuttunut juuri lainkaan 1970-luvun koulusta. (Korkeakoski ym. 2001, 205-212, 246.) Samanlaiseen oppikirjan vahvaan asemaan suomalaisessa peruskoulussa päätyi myös Heinonen (2005) tutkiessaan asiaa oppimateriaalien käytön näkökulmasta. Kuitenkin oppikirjan ja muun valmiin oppimateriaalin käyttötapa vaihtelee eri oppiaineissa samankin opettajan opetuksessa hyvin paljon. (Heinonen 2005, 230-233.)

Vuonna 1996 (Norris ym. 1996) tehdyssä arvioinnissa tultiin myös samantapaiseen loppupäätelmään. Silloin todettiin, että vain alle puolet kouluista näyttivät ymmärtäneet koulukohtaisen opetussuunnitelman tekemiseen olevan jatkuvaa kehittämisprosessia. Ongelmallisten koulujen ryhmään kuuluivat "alkukrampeista kärsivät", "fuskaajat" ja "kisasta pois jääneet" koulut. Niissä suurin osa oppitunneista, joita havainnoitiin, olivat perinteisiä koulutunteja, jotka eivät vastanneet uuden opetussuunnitelman mukaista oppimiskäsitystä eli sama seikka mitä havaittiin vuoden 2000 arvioinnissa. Paradoksaalista oli se, että juuri "uuden" oppimiskäsityksen piti muuttaa opetuskäytännöt ja opettajien käyttöteoriaa.

Vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistus sisälsi ajatuksen koulukohtaisesta opetussuunnitelmatyöskentelystä, joka saattoi kilpistyä myös vallitsevaan koulukulttuuriin. Huusko (1999) tutki koulukohtaisen opetussuunnitelman kehittämisprosessia ja tarkasteli siinä yhteydessä opettajayhteisöä väljäkytkentäisenä asiantuntijaorganisaationa. Tutkimuksessa kävi ilmi, että koulussa vallitseva tiedostamaton toimintakulttuuri vaikutti läpitunkevasti kaikkeen opettajien toimintaan, ei vain tutkimuskohteena olleeseen opetussuunnitelman kehittämisprosessiin. Toivotun muutoksen kannalta ongelmallista oli yhteisöllinen itesesensuuri, joka käytännössä esti koulukäytäntöä aktiivisesti muuttavien mielipiteiden esille tulemisen. Kehittämistyötä koskevien uusien ajatusten saamiseksi esiin olisi pyrittävä tietoisesti kohti uutta keskusteluvampaa, dialogiin perustuvaa, kulttuuria. (Huusko 1999, 308-310.)

Avoimen ja keskusteleavamman toimintakulttuurin lisäksi kouluun kohdistuvien muutoshasteiden kohtaaminen yleensä ja erityisesti koulukohtaisessa opetussuunnitelmaprosessissa tarvittaisiin yhteistoiminnallista koulukulttuuria ja professionaalista oppivaa yhteisöä. Sen piirteitä ovat opettajien välinen jakaminen, luottamus ja kannustus jokapäiväisessä työssä, jatkuva koulun kehittäminen ja pitkäjänteinen kehittävä johtajuus. (Ks. Hargreaves & Fink 2006, 251-274; Fullan 2005, 57-60.)

4.3 Koulun muutos kompleksisena systeeminä

Kaikista muutospyrkimyksistä huolimatta koulun pysymistä muuttumattomana on selitetty 1990-luvulta alkaen korostamalla muutosprosessin kompleksisuutta eli monimutkaisuutta. Hargreaves (1994, 5-13) erottaa muutoksessa kolme ulottuvuutta eli muutoksen substanssin, muutosprosessin ja muutoksen kontekstin. Muutoksen substanssilla tarkoitetaan opettajien kohtaaman muutoksen sisältöä. Prosessi koostuu käytännöistä, säännöistä, suhteista sekä sosiologisista ja psykologisista mekanismeista. Konteksti eli muutoksen ympäristö, rakentuu laajemmista yhteiskunnallisista ja sosiaalisista tekijöistä. Vaikka järjestelmän osia voidaankin jossakin tilanteessa koordinoida ja niiden keskinäistä dynamiikkaa ymmärtää, se ei välttämättä onnistu toisessa tilanteessa. (Sahlberg 1996, 49; 1997, 107-108.)

Muutoksessa osallisena olevien sekä sitä johtavien tulisi siis hahmottaa muutoksen kolme ulottuvuutta ja samalla ymmärtää sen kompleksisuus. Koulun muutospyrkimyksistä on opittu Sahlbergin (1997) mukaan ensinnäkin se, että raha ei tarjoa yksinkertaista ratkaisua koulun muutoksen ongelmiin. Pelkästään resursseja lisäämällä ei pysyvää muutosta saada aikaan. Toiseksi muutos onnistuu parhaiten silloin, kun muutoksen kohteena olevat yksilöt haluavat muutosta ja se on heille merkityksellistä. Kolmanneksi koulun kehittäminen edellyttää huomattavaa muutosta yksilöiden keskinäisissä vuorovaikutussuhteissa sekä niihin liittyvissä uskomuksissa, asenteissa, normeissa ja valtarakenteissa. Koulun muutos edellyttää siten rakenteellisten uu-

distusten lisäksi kulttuurin muutosta ja varsinkin ajattelutapojen muutosta. (Sahlberg 1997, 116.)

Muutokseen suhtautuminen, muutosherkkyys tai -vastarinta nähdään useissa yhteyksissä yksittäisen opettajan henkilökohtaisina ominaisuuksina tai ajattelun tuloksina (ks. Sahlberg 1996, 85-115; 1997, 107; Luukkainen 2000, 49-91). Fullan (1994) esitti viime vuosikymmenen alussa, että muutokset etenevät muutosagenttien toiminnan tuloksena. Simola (1998) kyseenalaisti opettajan mahdollisuutta toimia muutosagenttina, koska se olisi vaatinut hyvin korkeatasoista muutososaamista. Hänen mukaansa postmoderni vastaus opettajalle, joka painii arjen vaatimusten kanssa on, että rakasta muutosta, kestä kaaosta, kehitä itseäsi ja kokeile rajojasi ja tee kaikki tämä yhteistoiminnallisesti. (Simola 1998, 108-109.)

Ajatusta muutosagenttiopettajasta tulee kuitenkin tarkastella suhteessa muutosprosessin moniulotteisuuteen. Fullan (1994) kuvasi sitä kahdeksan-kohtaisella uudella muutosparadigmalla, josta ilmenee hyvin muutoksen paradoksaalinen luonne ja kollegiaalisuuden merkitys muutoksen kohtaamisessa.

1. Et voi ennalta määrätä mikä on merkityksellistä.
(Mitä monimutkaisempi muutos, sitä vähemmän voit siihen vaikuttaa)
2. Muutos on 'matka', ei 'valokopio'.
(Muutos on nonlineaarinen, täynnä epävarmuutta ja jännitteitä; se ei aina edes noudata sääntöjä)
3. Ongelmat ovat ystäviämme.
(Ongelmat ovat väistämättömiä; ilman niitä et voi oppia etkä onnistua)
4. Visioitten ja strategisen suunnittelun aika on vasta myöhemmin.
(Ennenaikainen visiointi ja suunnittelu sokeuttavat)
5. Yksilöllisyyden ja kollektiivisuuden on oltava yhtä voimakkaita.
(Eristäytyneisyyden tai ryhmäsidonnaisen ajattelun ongelmia ei voi ratkaista yksipuolisesti)
6. Keskittäminen sen enempää kuin hajakeskitys eivät yksinään toimi.
(Sekä 'ylhäältä-alas' että 'alhaalta-ylös' -strategiat ovat välttämättömiä)
7. Yhteydet lähiyhteisöihin ovat tärkeitä.
(Parhaat organisaatiot omaksuvat vaikutteita sekä organisaation sisäettä ulkopuolelta)
8. Jokainen voi toimia muutosagenttina
(Muutos on liian tärkeä jätettäväksi asiantuntijoiden hoidettavaksi)
(Fullan 1994, 38-71.)

Yhteisöllisyyden merkityksen korostamisesta huolimatta Fullan (1994) näki muutoksen olevan mahdollinen vain omaa ympäristöään muuttamaan pyrkivien yksilöiden avulla, koska järjestelmä ei tue muutosta. Hänen mukaansa "itse asiassa koulu voisi laitoksena lopettaa toimintansa, koska se on suunnit-

niteltu säilyttämään olemassa olevia oloja”. Muutos tarvitsisi moottorin, jonka voimanlähteenä olisivat muutosagentit, jotka liittoutuisivat yhteen samoin ajattelevien kanssa. Heistä muodostuisi kriittinen massa, joka saisi aikaan jatkuvan kehityksen. (Fullan 1994, 68-69.) Kriittisen massan puuttumisen lisäksi koulunuudistamisen epäonnistumisen syiksi Fullanin nimesi ensinnäkin sen, että ongelmat ovat niin monimutkaisia, että niihin on vaikea löytää ratkaisuja ja toiseksi sen, että käytetyt strategiat eivät kohdistu oikein perustavanlaatuisen uudistamiseen (Fullan 1994, 76). Ajatus muutosagenttiopettajasta sai myös Suomessa laajaa huomiota (mm. Heikkinen 1995), mutta muutaman vuoden kuluessa uudet muutosteoriat valtasivat alaa.

Koulun kehittämiskokemukseen perustuen Sarason (1990; 1996; 2002) pitää todennäköisenä, että useimmiten koulun uudistuspyrkimykset epäonnistuvat. Kuitenkin eräät (Sarason 2002) onnistuneet koulunuudistukset ovat voineet saada alkunsa kahdesta eri lähtökohdasta. Usein muutostilanne syntyy koulun ulkopuolisesta aloitteesta, jolla saattaa olla jo rahoituskin järjestetty ja kehittämisidea tavallaan myydään kouluorganisaatiolle. Toinen mahdollinen muutostilanne syntyy koulun sisäisestä aloitteesta, jota ehdotetaan kouluhierarkian päätöksentekijöille. Siitä riippumatta tuliko aloite joko kouluorganisaation sisä- tai ulkopuolelta, niiden menestymisen kannalta on olemassa neljä ratkaisevaa ehtoa. Ensimmäisenä ehtona on, että jo ennen kehittämistyön toimeenpanoa on kehittämisen kohteina olevien henkilöiden oltava halukkaita muutokseen. Halukkuus merkitsee sitä, että he ymmärtävät muutoksen järjestyksen ja mitä se tulee heille toteutuessaan merkitsemään. Toinen ehto on se, että kehittämishankkeen johdossa olevat toimivat selkeästi ja vastuullisesti. Lisäksi heillä tulee olla toimivat yhteydet ylempään johtoon. Vuorovaikutuksen tulee olla avointa ja johdossa olevien tulee olla ajattelevia, kokeneita ja aikaansaavia ihmisiä. Kolmas ehto on se, että kun erilaisia näkemyksiä ja ristiriitoja syntyy, niin ne voidaan ratkaista hienovaraisesti ja reilusti. Neljäs ehto on, että muutokset henkilökunnassa tulisi olla mahdollisimman pieniä ja avainhenkilöiden valtasuhteet tulisi jäädä ennalleen. Tärkein ehto on kuitenkin ensin mainittu eli se, että muutoksen kohteeksi joutuvien tulisi olla halukkaita hyväksymään muutos, koska muutoksen vastustaminen on hyvin todennäköistä. (Sarason 2002, 27-30.)

Koulun muutospyrkimysten epäonnistumisen yleisiä syitä on perusteellisesti dokumentoitu tutkimuksiin ja koulun kehittämiskirjallisuuteen aina koulun muutosta käsittelevän tutkimuksen alkuajoista lähtien. Hargreaves (1998) on koontanut kirjallisuuden pohjalta keskeisiä syitä, jotka vaikeuttavat koulun muutosta tai estävät sen toteutumisen kokonaan, seuraavaan varsin kattavaan luetteloon:

- Muutoksen perustelut ovat huonosti käsitteellistetty tai niitä ei ole selvästi osoitettu. Ei ole selvillä kuka muutoksesta hyötyy ja miten, eikä etenkään ole ilmaistu selvästi sitä miten oppilaat siitä hyötyvät.
- Muutos on liian laaja-alainen ja kunnianhimoinen, niin että opettajien tulee työskennellä liian monella taholla tai vastavuoroisesti muutos

on liian rajallinen ja spesifi, että todellista muutosta ei ilmene lainkaan.

- Muutos on liian nopea, ettei ihmiset ennätä sitä käsitellä tai niin hitas, että sen suhteen tullaan kärsimättömiksi tai siihen kyllästyttään ja mielenkiinto suuntautuu muualle.
- Muutos on heikosti resurssoitu tai resurssit poistetaan heti kun innovaation ensi aalto on ohi. Ei ole riittävästi varoja materiaaleihin tai opettajien suunnittelutyöhön. Muutoksesta tulee opettajille taakka, jota he eivät jaksa kantaa ilman lisätukea.
- Ei synny pitkäkestoista sitoutumista muutokseen, joka veisi ahdistuksen, turhautumisen sekä ensivaiheen kokeilujen ja väistämättömiä takaiskujen aiheuttaman epätoivon ylitse.
- Avainhenkilöt, jotka voivat myötävaikuttaa muutokseen, eivät ole sitoutuneita. Vastaavasti avainhenkilöt saattavat muodostaa muutoksen kannalta liian sitoutuneen innovatiivisen eliitin, josta opettajat tuntevat olevan eristyksissä.
- Oppilaat eivät ole osallisena muutoksessa tai sitä ei ole selitetty heille ja sen takia he haikailevat mennyttä ja pitävät tiukasti kiinni niistä oppimistavoista, jotka ovat heille tuttuja. Siten heistä tulee entisajan voimakkaita kannattajia.
- Vanhemmat vastustavat muutosta, koska he on pidetty siitä etäällä. Vaihtoehtoisesti vanhempien ryhmä tai joku vanhemmista voi yrittää, ettei uudistus vaikuttaisi heidän omiin lapsiinsa.
- Johtajat ovat joko liian kontrolloivia, liian tehottomia tai murskaavat innovaation sen varhaisessa vaiheessa ennen kuin on päästy riittävän pitkälle.
- Muutos joutuu eristykseen ja ajautuu tyhjän päälle muiden muuttomattomien rakenteiden takia. Vastaavasti muutosta on voitu koordinaida huonosti ja samanaikaisten muutosaaltojen takia opettajien on vaikea keskittyä siihen.

Nykyään koulun muutosta ymmärretään paljon paremmin kuin muutama vuosikymmen sitten. Se ymmärretään sekä strategisena että kulttuurisena prosessina, joka ei ole tekninen prosessi eikä se etene lineaarisesti askel askeleelta. Tästä valtavasta tietomäärästä ja asiantuntijuudesta huolimatta monet muutospyrkimykset tuottavat edelleenkin pettymyksiä. (Hargreaves 1998, 281-282.)

Hargreaves (1998) näkee myös, että koulun muutoksen ymmärtämistä tulisi laajentaa ja syventää neljällä eri alueella. Ensinäkin koulun muutos tulisi nähdä kaaoksen ja kompleksisuuden maailmassa, jossa koulun muutosprosessi on myös kompleksinen ja kaoottinen. Toiseksi tulisi ymmärtää sosiaalisia muutosvoimia, jotka ohjaavat koulun muutosta ja sitä miten kasvattajat ymmärtävät niitä ja vastaavat niiden haasteisiin. Kolmanneksi tulisi ymmärtää poliittisia tekijöitä, jotka määrittelevät koulun muutoksen tavoitteet ja prosessit. Neljänneksi tulisi ymmärtää oppimisen, opettamisen ja johtamisen

emotionaaliset aspektit ja kuinka ne voivat ohjata tai suunnata toisaalle koulun muutoksen tavoitteita. (Hargreaves 1998, 283.)

2000-luvun alusta alkaen koulun muutos on nähty entistä enemmän kompleksisena systeemisena kokonaisuutena, jonka tarkastelun aikaperspektiivin tulee olla riittävän pitkä. Esimerkiksi Hargreaves ja Fink (2006, 251-274) ja Fullan (2005, 24-25) ovat tulleet siihen johtopäätökseen, että muutoksen aikaansaaminen koulumaailmassa vaatii sitoutumista muutoksen moraalisten päämäärien edistämiseen kaikilla kouluorganisaation tasoilla aina kansalliselta tasolta paikalliselle ja edelleen koulun tasolle. Näiden kouluorganisaation kolmen tason tulisi toimia yhtäaikaaisesti ja kaikilla tasoilla olisi toimittava yhteisesti hyväksytyjen koulun päämäärien (*moral purpose*) saavuttamiseksi.

4.4 Yhteistyö muutoksen edistäjänä ja ongelmana

Koulun kehittämisessä on painotettu eri tavoin yksittäisen opettajan ja koko kouluyhteisön roolia muutoksen aikaansaamisessa. Viime vuosikymmenelle oli tyypillistä etsiä vastauksia näiden kahden ääripäiden välistä niin, että kehittämässä olisi samanaikaisesti kunnioitettava individualismia ja vahvistettava kollegiaalisuutta. Sahlberg (1996, 138-139) kuvaa tätä paradoksina, jonka mukaan mitä enemmän koulun kehittäminen perustuu kollegiaalisuuteen, sitä tärkeämpää on opettajan yksilöllisyyden korostaminen.

Opettaja on perinteisesti työskennellyt oman luokkansa kanssa itsenäisesti, jopa yksinäisyyttä tuntien (Hargreaves 1994, 167; Hämäläinen & Sava 1989, 17-21). Kuten edellä todettiin, muutama innokas opettaja ei riitä koulun muutoksen aikaansaamiseen. Siksi koulun kehittämisen lähtökohdiksi on viime vuosina esitetty monia erilaisia koulun sisäisen yhteistyön muotoja tai teoreettisia malleja. Kouluille on tarjottu yhteistoiminnallisen koulun mallia (Johnson & Johnson 2002), kehittävään työntutkimuksen pohjautuvaa tutkivan koulun mallia (Kääriäinen ym 1997), tiimiorganisoidun verkostokoulun mallia (Helakorpi 2001), oppivan koulun mallia (Senge ym. 2000) sekä professionaalisen oppivan yhteisön mallia. (Hord 1997; Stoll ym. 2003.)

Kuitenkaan kouluissa ei useinkaan ole otettu jotain teoreettista mallia sel-laisenaan käyttöön (ks. Willman 2001). Toisaalta ei pidä odottaa, että yhteistyön aloittaminen tai lisääminen jollain edellä esitetyllä teoreettisen mallin mukaisella tavalla sinänsä ratkaisisi ongelmia vaan saattaa jopa lisätä niitä. Opettajayhteisössä vallitsevat ryhmädynamiikan lait saattavat luoda esteitä yhteisössä toimimiselle. Himbergin (1996, 25-26) mukaan ryhmädynamiikan lait voivat estää yhteisöön sisään pääsemisen, koska yhteisön hyväksynnän saamisen vuoksi ei saa rikkoa yhteisön normeja. Muutosagenttiopettaja voi joutua erilaisuutensa takia opettajayhteisössä sivuraiteelle tai saattaa joutua kestävästi melkoisia paineita. Tyypillistä on myös se, että leimautumisen lisäksi muutosta ajavat opettajat joutuvat antamaan "kasvonsa" muutoksille.

Tällä tavoin asiat henkilöityvät ja muutosten edistäminen menee jonkun yksittäisen opettajan "piikkiin". (Ks. Välijärvi 2000, 174).

Hyvistä pyrkimyksistä huolimatta opettajien yhteistyö voi helposti juuttua mukavuutta tuottavalle tasolle, jolloin yhteistyö on neuvojen antamista, kikkujen vaihtamista ja opetusmateriaalien jakamista, mutta yhteistyö ei laajene laajempien näköalojen tutkimiseen tai sen arvioimiseen mitä opetetaan ja miksi (Fullan & Hargreaves 1991, 55). Opettajayhteisössä saattaa ilmetä myös tilanteita, joissa opettajayhteisö on jakautunut eri rintamalinjoihin tai ryhmiin, jotka eivät keskenään tee yhteistyötä, vaan ovat eristyksissä toisistaan (Hargreaves 1994, 212-213).

Kun Karjalainen (1992) tutki opettajayhteisön todellisuutta kehittämishankkeen yhteydessä, niin hän tulkitsi, että opettajayhteisön sosiaalisessa traditiossa asustivat "synnynnäisyys", "yksityisyys" ja "sanominen". Nämä elementit yhdistyvät latentiksi merkitysrakenteeksi, joka hän nimesi ammattitaidon myyiksi. Opettajan ammattitaito ei ole tässä merkityksessä myytti, vaan sosiaalinen rakenne, joka kuolettaa älyllisen ammatillisen keskustelun opettajayhteisössä. Syitä vastoinkäymiseen etsitään oppilaiden, kollegojen tai oman itsen persoonallisuuden rakenteista. Tästä johtuen ongelmien positiivisen ratkaisemisen mahdollisuus on kapealla pohjalla. Karjalaisen mukaan todellinen opettajan ammattitaito perustuu sille oivallukselle, että työ on liian monimutkainen ja vaativa kokonaisuus ollakseen kenenkään täysin yksin hallittavissa. (Karjalainen 1992, 1-46.) Huusko (1999) teki saman tapaisia havaintoja opettajayhteisössä asustavasta tiedostamattomasta toimintakulttuurista, joka aiheutti yhteisössä itsesensuuria, joka esti uusien ideoiden esille tulemisen opetussuunnitelman laadintaprosessissa.

Tuloksellinen yhteistyö vaatii sosiaalista osaamista, pääomaa ja hyviä sosiaalisia taitoja, jotka voivat kehittyä vain sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Opettajakokemuksen ja opettajayhteisössä työskentelemisen myötä jokaiselle opettajalle kertyy sosiaalista pääomaa eli tietämys siitä miten eri sosiaalisissa tilanteissa toimitaan. Koulun opettajayhteisön sosiaalisessa kentässä uusi opettaja saa oman asemansa, kunhan on saavuttanut ammattipätevyyden ja vakiintuneen yhteisön jäsenyyden. (Ks. Bourdieu 1985, 105-155; Roos 1985, 9-24; Rähä 2001, 12-18.) Sijoittumalla tietoisesti suurimpaan, samalla tavalla ajattelevien ja toimivien opettajien ryhmään eli "sosiaalisesti suotuisaan opettajan roolin kenttään" opettaja tulee helpommin hyväksytyksi. Tällä tavalla voi myös välttää leimautumisen työyhteisössään. Leimautuminen radikaaliksi muutosagentiksi tai voimakkaaksi uudistuksen vastustajaksi saattaa aiheuttaa ongelmia sosiaalisessa kentässä. (Ks. Bourdieu & Wackquant 1995, 124-129; Heikkinen 1999, 287-288.) Sijoittuminen suotuisaan opettajan rooliin ei kuitenkaan salli passiivisuutta kollegiaalisessa yhteistyössä, sillä se sisältää kuvan "aktiivisesta opettajasta", joka on periaatteessa yhteistyötaitoinen ja -haluinen. (Willman 2001, 192-193.)

Todelliset muutostilanteet tuovat koulu yhteisöön myös kriisejä, jännitteitä ja epävarmuutta, jotka halutaan mieluummin välttää. Opettajien opetusta ja työtään (ks. luku 2.1.5) koskevat orientaatiot selittävät myös muutokseen ja innovaatioiden käyttöönottoon liittyvä vaikeuksia, koska opettajat kokevat muutoksen vaikeana ja epämiellyttävänä. (Sahlberg 1996, 138-139.) Opettaja-yhteisön muodostaman sosiaalisen kentän tulee antaa tilaa, tukea ja hyväksyntää uudistushalulle ja perustelluille uudistuspyrkimyksille. Kehittäminen etenee opettajayhteisössä parhaiten dialogisen vuorovaikutuksen ja tavoitteellisen yhteistyön voimalla, joka tarvitsee riittävästi aikaa, sopivan foorumin ja uudet rakenteet koulun toimintakulttuuriin. (Hargreaves 1994, 248-262; Hargreaves 2003, 18-20.)

Ympäristön koulua koskevat odotukset korostavat myös sen yhteisöllistä merkitystä, vaikka näyttää siltä, että koulu edelleenkin muuttuu suurelta osin yksilöidensä kautta. Koulun kehittämistyö koetaan usein henkilökohtaisena vaateena ja uhkana yksilölliselle vapaudelle eikä niinkään keinona vahvistaa koulun yhteisöllistä merkitystä. (Väljärvi 2000, 173-174.) Menestystekijöiksi nousevat tällöin avoin ja vastuullinen vuorovaikutus, keskinäinen luottamus, kollegojen hyväksyminen ja kunnioittaminen sekä omien ja yhteisten voimavarojen löytäminen ja niiden tehokas hyväksikäyttö. (Fullan & Hargreaves 1991, 49; Willman 2001, 194; Hargreaves 2003, 18-19.)

4.5 Kouluorganisaatio oppivana organisaationa

Koulun muutoksen ongelmien yhtenä teoreettisena ratkaisumahdollisuutena on sovellettu oppivan organisaation ideaa kouluorganisaatioon. Alun perin Argyristä ja Schöniä (1987, 17-28) pidetään oppivaa organisaatiota koskevan keskustelun käynnistäjinä ja Senge (2000) on ulottanut oppivan organisaation mallin myös koulumaailman alueelle ja soveltanut sitä yhteistyöverkostonsa kanssa. Tämän lisäksi viime vuosina näkemys kouluorganisaatiosta professionaalisen oppivana yhteisönä on saanut laajaa kansainvälistä huomiota. (Esim. Stoll ym. 2003.) Suomessa Nikkanen ja Lyytinen (1996) ovat tuoneet oppivan organisaation ajatuksia koulun kehittämistyöhön ja arviointiin. Helakorpi (2001) on puolestaan kehitellyt ajatusta tiimi- ja verkostokoulusta, joka pohjautuu myös samaan ideaan.

Oppivan organisaation teoria on ollut suosittu suomalaisessa koulun kehittämiskeskustelussa 2000-luvun taitteessa ja sitä on pidetty tiimityön takia hyvänä vaihtoehtona vallitsevalle organisaatiokulttuurille. (Ks. Kärkkäinen 1999; Willman 2001; Mäntylä 2003.) Työyhteisöjen arkikielessä ”tiimi” on vakiintunut tarkoittamaan joukkoa ihmisiä, joilla on yhteinen tavoite, jonka saavuttamiseen tarvitaan sujuvaa yhteistyötä sekä yksilöiden tietojen ja taitojen muodostamaa synergiaa. Myös koulumaailmassa tiimi-sanaa käytetään paljon, vaikka tarkkaan ottaen kyseessä olisi pikemminkin työryhmä tai pienryhmä kuin todellinen tiimi. (Ks. Mäntylä 2003, 37-39; Strömmer 1999, 118-119.)

Tutkimuksen kohteena olleessa perusopetuksen kehittämistyössäkin käytettiin tiimi-sanaa hyvin laajassa merkityksessä, vaikka tosiasiaa olisi pitänyt puhua työryhmistä, koska opettajatiimit eivät olleet organisaation keskeisiä suorittavia yksiköitä, vaan opetustyö perustui opettajien yksilösuorituksiin perinteisten opetustyön rutiinien mukaan kuten ennenkin.

Erilaisia tiimin määritelmiä löytyy kirjallisuudesta ja tutkimuksista hyvin paljon (Mäntylä 2003, 37-39). Jokelainen ja Ramstad (2000) ovat analysoineet erilaisia tiimin määritelmiä ja rakentaneet niiden pohjalta neljä kriteeriä.

1. Tiimi on mahdollisimman itseohjautuva, kehittämissuuntautunut ja jäsenten osaamista optimaalisesti hyödyntävä työryhmä, jossa yhteisesti sovitut toimintatavat ohjaavat työskentelyä tavoitteiden muodostaessa toiminnan ytimen organisaation päämäärän mukaisesti.
2. Vuorovaikutuksellisessa riippuvaisuussuhteessa toisiinsa nähden olevat tiimin jäsenet jakavat yhteisen myönteisen mielikuvan tiimistä.
3. Tiimi on toimivassa vuorovaikutuksessa organisaation ja toimintaympäristön kanssa niiden tarjotessa edellytyksiä ja asettaessa reunaehdotja tiimin toiminnalle.
4. Tiimi on työn organisoinnin ja kehittämisen väline.

Näiden kriteerien avulla syntyy kuva ideallisesta tiimistä ja niihin sisältyy uusia elementtejä kuten kehityssuuntautuneisuus ja tiimin jäsenten jakamat myönteiset mielikuvat omasta tiimistään. (Jokelainen & Ramstad 2000, 437-438.)

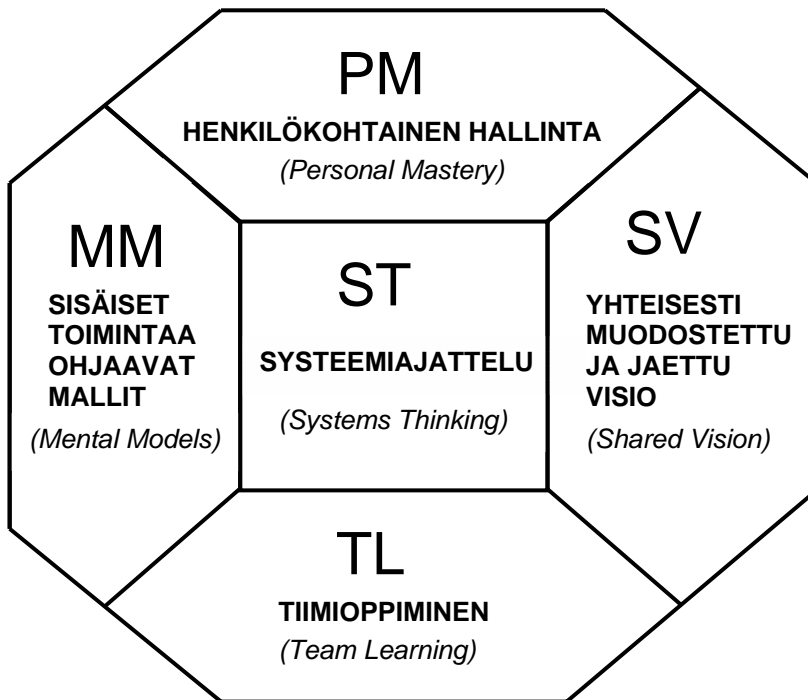
Kirjallisuudesta löytyy myös paljon kuvauksia siitä, miten organisaatio voi siirtyä tiimityön käyttöön ja millaisia kehitysvaiheita siinä käydään lävitse. (Helakorpi 2001, 97-113; Sarala & Sarala 2001, 158-168.) Tiimiorganisaation kehittäminen on vuosia kestävä haaste, johon liittyy riskejä ja tiimeiltä odotetaan usein tuloksia liiankin nopeasti. Tiimin kehitysvaiheet etenevät Strömmerin (1999) mukaan viiden vaiheen kautta. Ensimmäisessä muotoutumisvaiheessa tiimille on ominaista jäsenten kohteliaisuus ja kokeilunhalu. Toista vaihetta hän nimittää pyrytykseksi, koska silloin tiimissä taistellaan ja jaetaan rooleja. Kolmannessa vaiheessa keskitytään työhön, joka sujuu hyvin, jos tehtävään on sitouduttu hyvin. Neljännessä vaiheessa tiimin jäsenten välillä on toverillisuutta, tiimityössä tapahtuu kypsymistä ja tiimiin sitoutumista. Viimeisessä vaiheessa yhteistyö päättyy, koetaan menestyksen tunteita ja jopa juhlistetaan tuloksia. (Strömmer 1999, 122-123.)

Tiimityöhön liittyy käynnistämisen ja edellä kuvattujen vaiheiden lisäksi myös muitakin pulmia. Willman (2001) havaitsi tutkiessaan opettajien tiimityötä, että sen aikana syntyi myös ristiriitaisia diskursseja ja opettajilla oli paradoksaalisia tulkintoja tiimityön rakentumisesta ja päämääristä. Ne eivät edesauttaneet tiimityölle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Tiimityö saattoi luoda epävarmuuden ilmapiiriä, jossa ongelmien ratkaisu itse asiassa vaikeutui ja opettajien välinen yhteistyö vaarantui. Opettajat eivät välttämättä hallinneet tiimityötä ajatteluun, oppimiseen, vuorovaikutukseen ja tutkimiseen liittyvinä kokonaisuuksina, vaan lähestyivät sitä pikemminkin samankaltai-

suutta, yhteenkuuluvuutta ja käytännöllisyyttä korostavien näkökulmien kautta. Tämän takia tiimityöltä ei voi odottaa suuria, ellei samanaikaisesti muuteta koulua rakenteellisesti siten, että se kannustaisi opettajia yhteisten toimintamallien kokeilemiseen ja kehittämiseen. (Willman 2001, 159-185.)

Tiimityön ja -oppimisen hallinnalla on kuitenkin keskeinen merkitys oppivan organisaation toiminnassa. Kyseessä on kaikkien osallisena olevien henkilöiden yhteisestä oppimisesta sekä heidän osaamisensa yhdistymisestä. Monissa määritelmässä siihen liitetään myös sellaisia tunnuspiirteitä kuten yhteinen visio, työntekijöiden osaamisen kehittäminen, tehokas oppimisorientaatio ja systeemijattelu. (Ruohotie 1998, 40-48; Strömmer 1999, 32; Sarala & Sarala 2001, 144-150.)

Kansainvälisesti tunnettu oppivan organisaation teorian kehittäjä Senge (1990; 1994; 2000) on luonut tiimioppimisen perustuvan oppivan organisaation mallin, jonka lähtökohtana on systeemiteoria. Mallissa on keskeistä, että sen viisi peruseriaatetta (*discipline*) erottavat sen perinteisen organisaation toiminnasta ja nämä osa-alueet ovat keskenään jatkuvassa systeemissä riippuvuussuhteessa. (Senge 2000, 15-21; Senge ym. 2000, 59-78.) Seuraavassa kuviossa on timantin muotoon sijoitettuna oppivan organisaation elementit. Kuvio on hyvin pelkistetty, mutta visualisoi systeemijattelun keskeisen aseman oppivan organisaation teoriassa.



KUVIO 4. Oppivan organisaation viisi peruseriaatetta (Senge ym. 2000, 24).

Tässä mallissa tiimioppimisen tavoitteena on, että tiimin jäsenet voivat yhteisen dialogin avulla siirtää taitojaan ja osaamistaan kollektiiviseen ajatteluun. Tiimin jäsenten ei tarvitse ajatella, eivätkä he todennäköisesti ajattelekaan samalla tavalla. (Senge ym. 2000, 73-73.) Yksilöiden oppiminen on välttämätön, mutta ei riittävä ehto tiimin ja organisaation oppimiselle. Jos tiimit eivät osaa oppia, ei myöskään organisaatio sitä osaa. (Senge 1990, 139.) Henkilökohtainen hallinta (*personal mastery*) on organisaatioon kuuluvan yksilön elinikäistä oppimista, joka perustuu tyypillisesti yksilölliseen reflektioon ja asiantunteemukseen (Senge ym. 2000, 17-18). Organisaatioilla on tärkeä rooli tässä oppimisprosessissa ja henkilökohtaisen vision luomisessa, koska se tapahtuu organisaation luomassa kontekstissa ja sen hetkisessä todellisuudessa (Senge ym. 2000, 59-60). Sisäiset toimintaa ohjaavat mallit (*mental models*) ovat usein tiedostamattomia ja tutkimattomia ajatusmalleja. Tämän oppivan organisaation osa-alueen tarkoituksena on tuoda esille hiljaiset oletukset ja asenteet, jotta niistä voidaan keskustella ja myös ehkäistä väärinymmärrysten syntyä. Itsereflektio ja yhteisen selvittelyn käyminen on ratkaisevan tärkeää oppivan organisaation kannalta, koska sisäiset toimintaa ohjaavat mallit toisaalta rajoittavat ihmisten muutoskykyä. (Senge ym. 2000, 66-69.) Yhteisesti muodostettu ja jaettu visio (*shared vision*) vahvistaa organisaation sitoutumista yhteisen päämäärän saavuttamiseen. Visio saa ihmiset yrittämään parhaansa ja se ilmaisee millaista tulevaisuutta halutaan luoda yhdessä. (Senge ym. 2000, 71-73.)

Systeemiajattelu (*systems thinking*) on mallin keskeisin peruseriaate. Se pitää muita elementtejä yhdessä, koska ne jatkuvasti vaikuttavat toisiinsa. Systeemiajattelu edistää kompleksisuuden, keskinäisen riippuvaisuuden, muutoksen ja vaikutussuhteiden tiedostamista. Systeemi-sanana alkuperä on kreikan kielessä, jossa se tarkoittaa ”koska ne ovat yhdessä”. (Senge ym. 2000, 77-78.) Systeemi-käsitettä voidaan verrata luontoon, jolloin se saa elävän metaforan. Luonnon systeemit, kuten solut, kasvit tai eläimet ovat kokonaisuuksia, joiden rakenteet perustuvat niiden väliseen keskinäiseen riippuvuuteen ja ne muodostavat monikerroksisia rakenteita, joista jokainen kerros muodostuu edelleen osasysteemeistä. (Sahlberg 1997, 90.)

Oppivan organisaation mallia ja sen ytimenä olevaa systeemiajattelua on kritisoitu eri näkökulmista. Fullan (2005) on kritisoinut systeemiajattelua ensinäkin siksi, että idean esittämisestä on kulunut jo yli vuosikymmen, mutta siitä huolimatta se ei ole tuottanut ratkaisuja organisaatioiden ongelmiin tai suuria muutoksia niiden toimintaan. Syynä saattaa olla se, että systeemiajattelun käsite ja sen soveltaminen on ollut sekavaa. Toisaalta saattaa olla niin, että vain pieni joukko spesialisteja on omaksunut ajattelutavan eikä sitä ole tehty tunnetuksi organisaation kaikille jäsenille sen kaikilla tasoilla. Systeemiajattelun onnistunut soveltaminen käytäntöön merkitsisi kestävien muutosten ja jatkuvan kehittymisen aikaansaamista kouluorganisaatioissa. (Fullan 2005, 40-44, 99-104.)

Suomessa Sarala ja Sarala (2001) ovat kyseenalaistaneet oppivan organisaation kehittämismallin taustalla olevia oletuksia, jotka koskevat henkilös-

tön työhön sitoutumista ja jatkuvaa oppimis- ja kehittymishalua. He viittaavat myös siihen, että kirjallisuudessa esitetyt tapausesimerkit, ”malliorganisaatiot” eivät ehkä ole päässeet hyvin tuloksiin pelkästään oppivan organisaation toimintamallin kautta, vaan taustalla on ollut aiemmin muutakin kehittämistyötä. (Sarala & Sarala 2001, 63-64.)

Tämä lisäksi on pohdittu, että kannattaisiko koulujen lainkaan ”vaivautua” ja pyrkiä kehittymään oppiviksi kouluiksi. Sitä on kuitenkin pidetty positiivisena mahdollisuutena, koska siinä on mahdollista yhdistää yhteisön kaikkien jäsenten ajattelua ja osaamista. Lisäksi toimimalla reflektiivisesti ja kokemuksesta oppien yhteisö harjaantuu kyseenalaistamaan käytössä olevia toimintamalleja. Oppiva koulu voisi olla tulevaisuusvaihtoehto, jonka valitessaan työyhteisö voi vaikuttaa tulevaisuuteen ja ennakoida sitä. (Nikkanen 1996, 25-26.)

Kouluorganisaatioiden toiminnassa oppivan organisaation käsitettä onkin hyödynnetty lähinnä hyväksymällä se metaforaksi, visioksi tai tulevaisuuden mahdollisuudeksi. Tällöin huomio on kiinnittynyt tulevaan eikä ole-massa olevaan organisaation toimintatapaan. Kun tavoiteltavan ja vallitsevan organisaatiomallien eroja tarkastellaan, niin esille nousevat organisaation eri tasoilla oppimista hankaloittavat ja ehkäisevät tekijät kuten organisaation erityyppiset löyhät sidokset, sisäiset ristiriidat, defensiiviset rutiinit ja päätöksentekoon liittyvä irrationaalisuus. Siksi oppivan organisaation vision toteuttaminen kouluorganisaatiossa on hyvin kompleksinen, monisyinen ja ristiriitainen prosessi. (Salo ym. 1998, 214-215.)

Muutoksen aikaan saamiseksi organisaation jäseniltä edellytetään kykyä irrottautua omasta roolistaan toimimaan koko organisaation edustajana ja organisaatiolta edellytetään puolestaan julkisen vuorovaikutusareenan laajenemista. Opettajilta muutos edellyttää myös henkilökohtaista sitoutumista vuorovaikutusareenalla tapahtuvaan toimintaan ja sen puitteissa tehtäviin päätöksiin. Opettajien kollegiaalisuutta ei voi saada aikaan pelkästään hallinnollisilla päätöksillä. Opetusvelvollisuuteen ja oppituntien organisoitiin liittyvät rutiinit rajoittavat tehokkaasti opettajien osallistumista spontaaniin kollegiaalisuuteen ja siksi voidaan kysyäkin onko yksityisen ja julkisen areenan lähentyminen yleensäkin mahdollista. (Salo ym. 1998, 211-222.)

Lopulta voidaan esittää skeptinen kysymys myös siitä, voidaanko kouluun yleensäkin luoda käytäntöjä tai foorumeja, jotka loisivat nykyistä parempia mahdollisuuksia ammatilliselle keskustelulle. Esimerkiksi Sarasonin (1996, 328-330) tutkimuksissa mukana olleissa kouluissa ei ollut kuluneen 25 vuoden tarkastelujakson aikana tapahtunut merkittäviä muutoksia, jotka olisivat edesauttaneet ammatillisen keskustelun lisääntymistä kouluissa. Oppivan koulun idean täydellinen toteuttaminen edellyttäisi Sengenkin (2000) mukaan sitä, että koulu pitäisi ”luoda uudelleen”. Oppivan organisaation ajatuksen toteuttaminen koulussa ei merkitse vain sitä, että ihmiset vain määrätään keskustelemaan ja työskentelemään yhdessä, vaan kaikkien tulisi omaksua oppiva orientaatio. Tämä merkitsee sitä, että kaikki organisaatioon kuuluvat

ihmiset ilmaisevat omat tavoitteensa, kehittävät tietoisuuttaan ja kykyjään yhdessä. (Senge ym. 2000, 5.)

Oppivan kouluorganisaation edellytyksiä pohdittaessa kiinnittyy huomio siihen, että sen kehittämisvisio on hyvin organisaatiokeskeinen ja mekaaninen. Ikään kuin organisaatio muodostuisi pikemminkin yhteisen vision toteuttamiseen ohjelmoitavista roboteista kuin professionaalista ihmisistä. Lisäksi oletetaan, että yhteisöllinen oppiminen alkaa automaattisesti organisaatiokenteiden muuttamisesta. Tutkimuksissa (Soini ym. 2003) onkin huomattu, että vaikka opettajat ovatkin oppimisen asiantuntijoita, niin opettajayhteisöihin juurtuneet käsityksen formaalista oppimisesta ja oppimisen operationalisoimisesta estävät kehittymistä oppivaksi organisaatioksi. Teollisuusyritykset on helpompi saada toimimaan oppivana organisaationa kuin koulutusorganisaatiot. Lisäksi johdon huomio kiinnittyy pikemminkin organisaation taloudellisen tehokkuuden parantamiseen kuin inhimillisen kasvuun tai yhteisen oppimiseen. (Soini ym. 2003, 289.)

Oppimisstrategia onkin organisaatiokeskeinen eikä ota huomioon yksittäisten ihmisten työuralla etenemis-, kehitymis- ja oppimistarpeita. Tulee myös huomata, että työ ja sen yhteydessä oppiminen muodostaa vain osan jokaisen ihmisen elinikäisestä kehitys- ja oppimisprosessista. 1990-luvulla työelämässä alettiin odottaa, että passiiviseen tottelevaisuuteen opetetut työntekijät olisivatkin aktiivisia ja osallistumishaluisia. Työntekijöiltä ryhdyttiin edellyttämään, että he olisivat tiimityöhön kykeneviä oman oppimisensa ohjaajia ja innovaattoreita. Lähtökohtana ei ollut yksilöiden omat tarpeet vaan työ- ja tuotantoelämän tehostamistarpeet. (Autio ym. 2004, 130-137.)

Joka tapauksessa tiimiorganisoitun koulun ideaan luotetaan laajasti myös kansainvälisillä foorumeilla. Esimerkiksi koulun kehittymisen tulevaisuusskenaarioissa OECD (2001) on nimennyt yhdeksi koulun uudistamisen skenaariksi koulun kehittymisen oppivaksi organisaatioksi. Siinä yhteydessä oppivan koulun toimintamalliin liitetään myös matala tiimiorganisaatio, laaja verkostoituminen koulun ulkopuolisiin yhteistyötahoihin ja elinikäisen oppimisen ajatus. Oppivan koulun menestyminen edellyttäisi hyviä resursseja ja yhteiskunnan luottamusta tuloksien saavuttamiseen. Opettajakunnalta edellytettäisiin hyvää ammatillista osaamista, innovatiivisuutta opettamisessa ja oppimisessa sekä jatkuvaa ammatillista kehittymistä. Verkostoituminen olisi opettajien työssä keskeinen normi ja yhteistyöhön liittyisi muiden opettajien lisäksi myös muita asiantuntijoita. Tätä skenaariota pidetään kansainvälisesti tavoiteltavana, mutta se on OECD:n selvitysten mukaan hyvin kaukana sen jäsenmaissa olemassa olevista käytännöistä. Jos se toteutuisi, se merkitsisi radikaalia muutosta nykytilanteeseen verrattuna. (OECD 2001, 88-91.)

4.6 Koulu professionaalisen oppivana yhteisönä

Oppivan organisaation idean vaikutuksesta monet tutkijat ovat nähneet koulun yhteisönä, jonka tulisi oppia tehokkaasti, luoda oppimiselle tarvittavat rakenteet ja vastata nopeasti ennakoimattomiinkin ympäristön muutoksiin (Hargreaves & Giles 2003, 98-100). Yksilötason sitoutumisen ja muutosagentti-ajattelun sijaan painotetaan yhteisöllisyyttä ja koulun tulisi toimia professionaalisen oppivana yhteisönä (*professional learning community*) (Hord 1997; Stoll ym. 2003, 131-155). Muutososaamisen ja oppivan orientaation tulisi olla jaettuna kaikkien organisaation jäsenten ja sen tasojen kesken (Morrissey 2000).

Hargreavesin ja Gilesin (2003) mukaan kaikkien yhteisön jäsenten tulisi nähdä organisaatio ”kokokuvassa” sekä ymmärtää kuinka oppivan organisaation osat ja kokonaisuus kuuluvat systemisesti yhteen. Organisaation jäsenten tulisi nähdä yhteys jokaisen ihmisen oman oppimisensa ja organisaation yhteisöllisen oppimisen välillä ja kuinka se on avain muutokseen ja menestyksen. Wengerin (1998) käytäntöyhteisön (*communities of practice*) idean vaikutuksesta on kehitetty edelleen teoriaa koulusta professionaalisen oppivana yhteisönä. Sen toiminnassa toteutuu kolme keskeistä periaatetta, jotka täydentävät oppivan organisaation periaatteita:

- yhteistyö ja professionaalinen keskustelu koulun ammattilaisten kesken
- vahva ja johdonmukainen keskittyminen opettamiseen ja oppimiseen em. yhteistyötä tehdessä
- arviointi- ja tutkimustiedon kerääminen arviointiprosessia ja ongelmien ratkaisua varten

Professionaalisen oppivan yhteisön katsotaan johtavan selviin ja mitattaviin parannuksiin oppilaiden oppimisessa. Nopeiden ja pintapuolisten muutosten sijaan syntyy pysyvää ja pitkäkestoista kehittymistä, joka perustuu professionaalille osaamiselle ja luo voimavaroja koulun kehittymiseen. (Hargreaves & Giles 2003, 98-100.) Professionaalisen oppivan yhteisön luonteenpiirteistä on kuitenkin erilaisia näkemyksiä niin Euroopassa kuin Pohjois-Amerikassakin ja siksi teorioista ei muodostu niin yhtenäistä tai yksiselitteistä teoreettista pohjaa kuin oppivalla organisaatiolla on ollut (ks. Hord 1997; Hargreaves 2003, 133-139). Tämän takia professionaalisen oppivan yhteisön teoreettisen pohjan katsotaankin olevan jatkuvassa kehitysprosessissa (Morrissey 2000).

Koulun kehittyminen uudelleen oppivaksi yhteisöksi edellyttää myös sitä, että sen teollisen ajan perinteestä tullaan tietoisiksi. Sengen mukaan (2000) perinteinen koulutyö pitää sisällään teollisen ajan olettamuksia, joiden takia koulu toimii konemaisen työn organisoinnin mallin pohjalta eikä elävän systeemin mukaisesti. Myös oppimiskäsityksen tulisi muuttua ratkaisevasti opettajakeskeisestä opettamisesta oppijakeskeisyyteen. Opetuksessa tulisi huomioida erilaisia lahjakkuuden lajeja ja erilaisia oppimistyyplejä. Ympäröivää maailmaa tulisi ymmärtää pikemminkin keskinäisen riippuvuuden

ja muutoksen maailmana kuin opetella faktoja tai kilvoitella oikeista vastauksista. Koulu voisi perustaa uudelleen merkityksensä yhteiskunnallisen instituutiona asettamalla lasten elämän ja sen ilmiöt oppilaiden oppimisen keskipisteeksi. (Senge 2000, 32-35, 43-48, 52-57; ks. myös Miettinen 1994, 198-199.) Systeemiajattelun tulisi olla läpäisevänä ajatuksena niin koulun päätöksenteossa kuin kaikessa opettamisessa ja oppimisessa, jos pyritään jatkuvaan professionaaliseen kehittymiseen. (Hargreaves & Giles 2003, 99-101.)

Samanlaisiin johtopäätöksiin ovat tulleet myös yhteistoiminnallisen oppimisen ja yhteistoiminnallisen koulun kehittäjät D.W. Johnson ja R.T. Johnson (2002), jotka kuvaavat vallitsevia kouluorganisaatiota "massatuotanto-organisaatioksi", joissa toisistaan erillään työskentelevät ja usein myös keskenään kilpailevat yksilöt huolehtivat kunkin osan valmistumisesta. Heidän mukaansa koulujen on muututtava kilpailuhenkisistä ja yksilökeskeisistä massatuotantolaitoksista tehokkaiksi, yhteistoiminnallisiksi kouluorganisaatioiksi. Niissä oppilaat työskentelevät ensisijaisesti yhteistoiminnallisissa oppimisryhmissä. Opettajat ja kouluhenkilökunta työskentelevät omissa yhteistoiminnallisissa tiimeissä ja samoin tekevät myös kouluhallintovirkamiehet. Tällöin luokan, koulun ja kouluhallinnon organisaatorakenteet ovat yhteneväiset ja ryhmien jokainen taso tukee toisiaan. (Johnson & Johnson 2002, 111-115.)

Yhteistoiminnallinen kouluorganisaatio eroaa oppivan organisaation ja professionaalisen oppivan yhteisön malleista lähinnä siten, että yhteistoiminnallisuudessa lähdetään muita enemmän oppilaiden tasolta ja korostetaan yhteistoiminnallisen oppimisen avulla saavutettuja oppilaiden hyviä oppimistuloksia. Samalla paljastuu myös "massatuotantomalliin" perustuvan koulun toiminnan tehottomuus varsinkin oppimistulosten kannalta ja ettei kilpaileminen ole tie parempiin oppimistuloksiin tai tehokkaampaan kouluorganisaation toimintaan. (Vrt. Arvaja 2005, 389-398.)

Opettajien työhön on viime vuosina kohdistunut yhä enemmän vaatimuksia yhteistyön ja kollegiaalisuuden lisäämisestä. Uusia yhteistyömuotoja ei kuitenkaan opita nopeasti ja muutos asettaa opettajan ammattitaidon uhanalaiseksi. Lisäksi opettajan henkilökohtainen jatkuva kasvu ihmisenä ja amatillinen kehittyminen nivoutuvat läheisesti yhteen. (Kohonen 2002, 259-260; Hargreaves & Giles 2003, 99.) Koulukulttuurin muutos professionaalisen oppivan yhteisön suuntaan edellyttää ihmisten antamien erilaisten merkitysten ja tulkintojen kunnioittamista sekä niiden syvällistä ymmärtämistä siten, että niistä voidaan kehittää yhteisesti jaettuja merkityksiä, jotka johtavat jatkuvaan koulun kehittämiseen. (Stoll 2002, 9-14.) Muutoksen aikaan saamiseksi tarvitaan lisäksi käytännön systeemiajattelua (*systems thinking in action*) ja pitkäjänteistä kestävään kehitykseen suuntaavaa johtamista (*sustainable leadership*). (Hargreaves & Fink 2006, 251-274; Fullan 2005, 13-27.)

Uudistuvassa koulun toimintakulttuurissa opettajalla tulisi olla siihen sovit ja riittävät amatilliset edellytykset sekä näköala omaan amatilliseen kasvuunsa. Opettajan tulisi olla reflektiivisesti ja systeemisesti ajatteleva oppiva opettaja. Opettajan reflektiivinen työnote edesauttaa työn taustalla olevien ajattelumallien ja käyttöteorian paljastumista sekä niiden kriittistä tar-

kastelua. Usein opettajan työn käyttöteoria on kuitenkin implisiittinen eikä sen merkitystä tiedosteta oman opetustyön ohjaajana. (Kiviniemi 2000, 21; Luukkainen 2000, 123.) Oppivan organisaation tiimityö, yhteistoiminnallisen koulun kollegiaaliset tukiryhmät tai oppivan yhteisön työtavat tarjoavat yksittäiselle opettajalle foorumin, jossa voi käydä ammatillista keskustelua ja vahvistaa siten reflektiivistä työnotetta.

4.7 Koulun muutosteorioiden kehitys

Tässä luvussa esitetyistä koulun muutokseen ja muuttumattomuuteen liittyvistä teoreettisista näkökulmista esitän omana yhteenvedonani, että koululla on monia defensiivisiä ominaisuuksia, joiden takia se voi säilyä muuttumattomana. Niitä ovat:

- Koulun historialliset, traditionaaliset ja sosiaalistavat sidokset
- Koulun pysyvä institutionaalinen tehtävä yhteiskunnassa
- Opettajan työn praktinen, autonominen ja asiantuntijatyön luonne
- Rationalisoitu opetustyö ja koulun toiminnan rutiinit
- Opettajayhteisön toimintaan liittyvät sosiaaliset ryhmäilmiöt

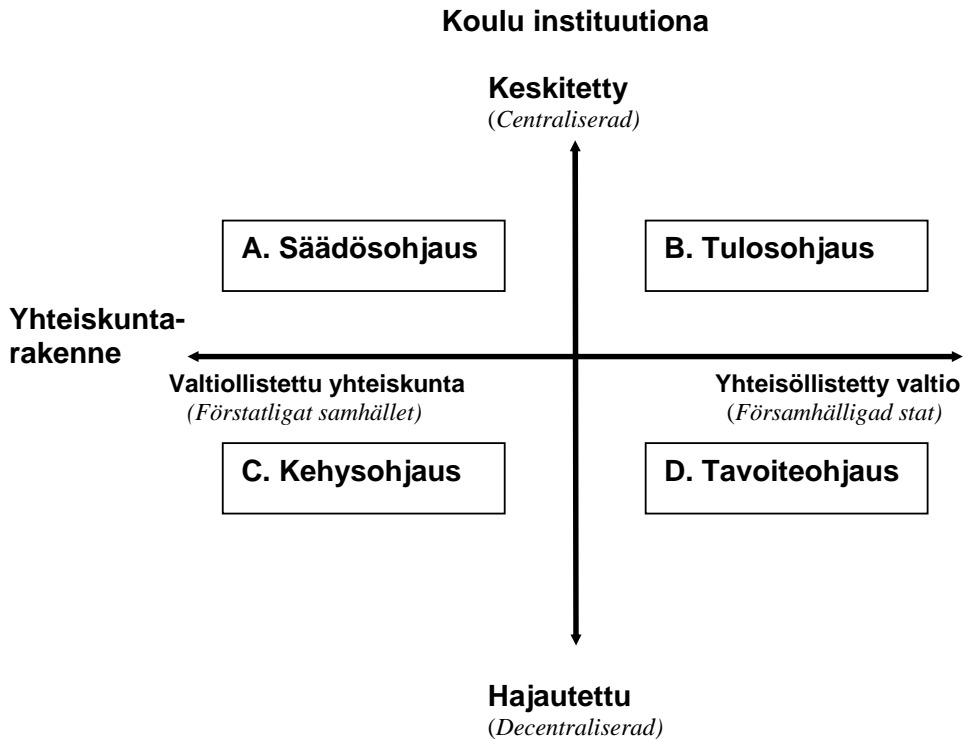
Näistä tekijöistä muotoutuu koulun kulttuurissa ilmenevä kokonaisvaltainen defensiivinen systeemi, joka edesauttaa koulun säilymistä muuttumattomana vaikka muutosta voitaisiinkin pitää välttämättömänä tai toivottavana. Muutoksen kannalta on tärkeää, että koulun defensiivinen systeemi tunnustetaan ja siitä voidaan keskustella avoimesti.

Vastauksina koulun muutoksen ongelmiin on eri aikakausina esitetty lukuisia teoreettisia ratkaisumalleja ja muutoksen teoreettisen tarkastelun aikakausia on kuvattu useissa tutkimuksissa. (Sahlberg 1996; Fullan 1998; Hargreaves, 2004; Lundahl 2004; Hargreaves & Goodson 2006.) Hargreaves (2004, 2; Hargreaves & Goodson 2006, 3-24.) on esittänyt 1970-luvulta tähän päivään ulottuvan muutosteorioiden aikakausien kolmijaon, joka taustalla on vuosikymmenille ominaisten yhteiskunnallisten muutosten heijastuminen koulun kehittämiseen. Olen liittänyt aikakausien tarkasteluun myös suomalaisen peruskoulun kehitysvaiheiden tarkastelun ja muutamia esimerkkejä tehdyistä ratkaisuista, jotka olivat esillä luvussa 2.1.4.

TAULUKKO 9. Koulun muutosaikakaudet 1970-luvulta alkaen. (Mukaiillen Hargreaves 2004; Hargreaves & Goodson 2006.)

Ajanjakso	Muutosai- kausi	Suomalaisen peruskoulun kehitysvaiheet
1970- luku	Optimismien ja innovaatioiden aika	Keskusjohtoisen säädösohjauksen vaihe
		Peruskoulu-uudistus toimeenpantiin 1972-77 tarkkan keskusjohtoisen resurssi- ja säädösohjauksen mukaisesti.
		Uudistusta edelsi kokeilutoiminta. Opettajia koulutettiin SIVA-täydennyskoulutuksessa ja VESO-koulutus alkoi.
		Peruskoulun tarkastustoiminnan aloittaminen 1972 ja paikallisen peruskouluhallinnon luominen 1972-77 tukivat hallinnollisesti uudistuksen toteutumista.
1980- 1995	Kompleksisuuden ja ristiriitaisuuden aika	Delegoinnin ja deregulaation vaihe
		Valtionosuusuudistukset 1986 ja 1993 antoivat kunnille päätösvaltaa peruskoulun resurssien käyttämiseen.
		Tuntikehysjärjestelmä korvasi opetusryhmänormit ja lopetti tasoryhmät 1985.
		Lääninhallituksen suorittama peruskoulujen tarkastustoiminta lakkasi 1985.
		Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteiden uudistamiset 1985 ja 1994 siirsivät päätösvaltaa kunta- ja koulukohtaiselle tasolle. Koulujen profiloituminen alkoi.
1996-	Globalisaation, markkinoistamisen ja standardisoinnin aika	Tulosohjauksen, arvioinnin ja uusliberalismin vaihe
		Kansallisen ja kansainvälisen arvioinnin lisääntyminen ja peruskoulujen toiminnan arviointivastuu kunnille 1998.
		Perusopetuslaki 1998 antoi kunnalle oikeuden organisoida peruskoulun rakennetta kun jako ala- ja yläasteeseen poistettiin lainsäädännöstä.
		Tuntijakoasetus 2001 antoi lisää vapauksia päättää paikallisesti peruskoulun tuntijaosta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 sisälsivät hyvän oppimisen kriteerit ja ohjasivat aikaisempaa tiukemmin paikallista opetussuunnitelmatyötä.
		Valtionosuusuudistus 2005 poisti pienten koulujen tuen ja vahditti peruskouluverkon supistamista.
		Opetushallituksen organisaatiouudistus 2006.

Taulukosta käy ilmi, että muutosaikakaudet ovat heijastuneet siihen miten peruskoulun ohjausjärjestelmää on muutettu. Samoin kuin Suomessa myös Ruotsissa on valtion rooli ja valta pienentynyt sekä koulutuspolitiikassa että yhteiskunnassa yleensä. (Berg ym. 1999, 52-58.) Koulun valtiollista ohjausjärjestelmää voidaan kuvata neljän erilaisen tyyppin mukaan, jotka on esitetty seuraavassa kuviossa.



KUVIO 5. Yhteiskuntarakenne, koulu instituutiona ja ohjausjärjestelmän tyypit. (Berg 2003, 132.)

Suomalaisen peruskoulun alkuvaiheet olivat säädosohjauksen (A.) vuosia, koska silloin ohjausjärjestelmä perustui tarkkoihin valtakunnallisiin normeihin, määräyksiin ja ohjeisiin, joiden noudattamista valvottiin ensisijaisesti lääninhallitusten kouluosastojen voimin. 1980-luvun kuluessa ohjausjärjestelmää hajakeskitettiin, jolloin alkoi deregulaation ja desentralisaation aikakausi ja Suomessa siirryttiin kehys-(C.) ja tavoiteohjauksen (D.) suuntaan. Esimerkiksi valtakunnallisen opetussuunnitelman sijaan annettiin valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet vuonna 1994. Tulosohtaus (B.) on looginen osa yhteiskuntaa, jossa valtiolla on rajoitettu valta ja uusliberalistisen suuntauksen mukaisesti uskotaan markkinoiden ohjaukseen myös koulutuksen alueella. Kun peruskoulun tai koko koulutuksen ohjauksen lähtökohta-

na on tulosohjaus, niin tuloksien kuvaaminen ei ole yksiselitteistä ja niiden saavuttaminen on tulkinnanvaraista. (Berg ym. 1999, 52-58.) Tulosohjauksen esiinmarssin selkein esimerkki on Opetusministeriön hallinnon alan tuottavuusohjelman hyväksyminen ja toteuttamisen aloittaminen viime vuonna. (Opetusministeriö 2005.)

Vaikka ohjausjärjestelmän tyypit ja niiden vaihtelu eivät tule esiin selkeästi peruskoulun kehityksessä eri aikakausina, niin ohjausjärjestelmä on kuitenkin tärkeä strateginen väline, jolla pyritään vaikuttamaan koulujen kehittämiseen ja luomaan muutosaasteita hallinnon avulla. Tässä tarkastelussa on tärkeää havaita, että koulutuspolitiikassa, peruskoulun ohjausjärjestelmässä ja koulun kehittämistyössä ja -tutkimuksessa on eletty samanmittaisia muutosaikakausia. Niiden edetessä ajankohtaiset, uudet lähtökohdat ja ideat ovat vaikuttaneet kaikkien kolmen osa-alueen toimintaan. Lisäksi on hyvä havaita, että ohjausjärjestelmässä käytettävälle ohjaustyyppille on olemassa vaihtoehtoja. (Ks. Berg 2003, 151-153.) Kulloisenakin aikakautena käytetty ohjaustyyppi on valittu joko valtakunnallisella tai paikallisella koulutuspoliittisella päätöksellä.

Muutosperiodeille on tyypillistä, että niihin ovat vaikuttaneet väestökehityksen, ideologioiden ja talouden muutokset ja opettajasukupolvien vaihtumiset. Myös globalisaatio on heijastunut kansallisvaltioiden talouksiin ja kulttuureihin. (Hargreaves & Goodson 2006, 40-45.) Vaikka Hargreavesin ja Goodsonin (2006) retrospektinen tarkastelu on tehty Pohjois-Amerikan näkökulmasta, samankaltaiset muutosaikakaudet on nähtävissä myös suomalaisessa ja pohjoismaisessa (Berg ym. 1999, 206-232) koulutuspolitiikassa globalisaation voimistumisen takia. Peruskoulun hallinnon ja opetussuunnitelmien kehityksessä (ks. luku 2.1.4) on havaittavissa samanlaisia ajanjaksoja. Peruskoulu sai alkunsa 1970-luvulla, kun sodanjälkeiset suuret ikäluokat kouluttivat lapsiaan optimistisessä hengessä ja koulutustason nostamisen katsottiin lisäävän yhteiskunnallista tasa-arvoa. 1980-luvulla koulun kehittämässä kiinnitettiin huomiota post-modernismille tyypilliseen kompleksisuuteen ja ristiriitaisuuteen ja kouluhallinnossa alkoi deregulaation ja desentralisaation aika. (Aho ym. 2006, 55-66, 88-99.) Suomessa 1990-luvun taloudellinen lama antoi alkusysäyksen uusliberalismin piirteiden nousulle ja markkinavoimien korostamiselle myös koulun kehittämässä (Ahonen 2003, 182-199). 2000-luvun alkuvuosina globalisaation vaikutukset ovat alkaneet tuntua yhä enemmän myös suomalaisessa koulun kehittämiskeskustelussa esimerkiksi PISA-arviointien takia (ks. Linnakylä & Välijärvi 2005).

Viimeksi kuluneen vuosikymmenen aikana esitetyt koulun muutoksen teoreettiset näkökulmat ovat kehittyneet kasvatustieteellisen tutkimuksen ja käytännön koulun kehittämistyön tuloksena. Niihin ovat heijastuneet myös yhteiskunnalliset ja talouselämän trendit. Esimerkiksi tasapinotetun mittariston mallia (*balanced scorecard*) (ks. Kaplan & Norton 2002) on sovellettu koulujen ja kuntien strategiatyössä, mutta koska se keskittyy ensisijaisesti strategiatyöhön ja strategian muuttamiseen mitattaviksi muuttujiksi, en ota sitä seuraavaan tarkasteluun mukaan.

Seuraavassa taulukossa on koottuna tämän tutkimuksen kannalta olennaiset koulun muutoksen näkökulmat, joissa korostuvat koulun muutoksen kompleksisuus, sen systeeminen luonne ja kouluorganisaation jäsenten oppiva orientaatio. Erilaisten näkökulmien, teoreettisten lähtökohtien ja kehittämisoletuksien lisäksi olen maininnut taulukossa muutamia keskeisiä kansainvälisiä ja kotimaisia lähteitä. Taulukko toimii tässä tutkimuksessa vain teoreettisten näkökulmien kehittymisen alustavana jäsenyyksenä. Tutkimuksen kannalta on tärkeää nähdä, että koulun muutoksen vaikeus ja muutoshaasteet ovat motivoineet teoreettista kehittelyä niin omassa maassamme kuin kansainvälisestikin.

TAULUKKO 10. Koulun muutoksen teoreettisten näkökulmien kehitys.

Näkökulma	Teoreettinen lähtökohta	Kehittämisoletus
1990 –		
Koulun muuttumattomuus	SKEPTISYYS Koulun muutos on vaikeaa ja muutosityrkset todennäköisesti epäonnistuvat.	Koulutyön perinteet ja koulunpidon ”kielioppi” eivät mahdollista muutosta. (Sarason 1990; 1996; Miettinen 1990.)
Opettaja muutosagenttina	RATIONAALISUUS Muutos tapahtuu yksilöiden avulla ja muutosagenttien yhteenliittymisenä.	Muutosvoimien ja kriittisen massan avulla saadaan aikaan toimintakulttuurin muutos. (Fullan 1994; Heikkilä 1995.)
Yhteistoiminnallinen kouluorganisaatio	KOLLEGIAALISUUS Muutoksen hallitseminen yhteistoiminnallisuuden avulla.	Yhteistoiminnallisen koulun rakenteiden, toimintakulttuurin ja oppimisen omaksuminen. (Johnson & Johnson 1992; 2002; Kohonen & Leppilampi 1994.)
Koulukulttuurin systeeminen muutos	SYSTEEMIAJATTELU Koulukulttuurin muutos kompleksisena ja systeemisena ilmiönä.	Muutos tapahtuu monien osatekijöiden yhtäaikaisen kehittymisen tuloksena. Koulukulttuurin muuttaminen yhteistyötä lisäämällä. (Hargreaves 1994; Sahlberg 1996; Berg 1999.)
2000 –		
Oppiva kouluorganisaatio	OPPIVA ORGANISAA-TIO Oppivan orientaation omaksuminen, yksilöllinen ja organisaation oppiminen.	Organisaatorakenteen muuttaminen tiimiorganisaatioksi. Tiimioppiminen, yhteinen visio, mentaaliset mallit ja systeemiajattelu keskeiset peruseriaatteet (Senge ym. 2000; Helakorpi 2001.)

Professionaalinen oppiva yhteisö	AMMATILLINEN YHTEISTOIMINTA OPPIVASSA YHTEISÖSSÄ Professionaalinen dialogi, keskittyminen oppimisen parantamiseen ja tutkimustiedon hyväksikäyttö.	Yhteisöllinen oppiminen ammatillisena kehittymisenä, itsearviointikäytännöt, toimintakulttuurin uudistaminen, luovuuden ja spontaanisuuden hyväksikäyttö. (Hord 1997; Stoll ym. 2003; Berg 2003.)
	2005 –	
Kestävä kehitys	EVOLUUTIO JA EKOLOGINEN MUUTOS Kestävän kehittymisen aikaansaaminen kestävä johtajuuden avulla ja luomalla voimavaroja jatkuvaan kehitykseen.	Jatkuvaan koulun kehitykseen pyrkiminen mm. jaetun johtajuuden, syvällisen oppimisen, oikeudenmukaisuuden, erilaisuuden arvostamisen, resurssien monipuolisen hyväksikäytön, tulevaisuussuuntautuneisuuden ja menneisyydestä oppimisen avulla. (Fullan 2005; Hargreaves ym. 2006.)

Koulun muutoksen teoreettisten näkökulmien kehittymisessä voi havaita kuinka ne perustuvat aikaisemmille teorioille ja 2000-luvulle tultaessa niissä painottuu yhä selvemmin kouluyhteisön sisäisen yhteistyön merkityksen kasvaminen. Kouluorganisaation jäsenten ja siten myös koko organisaatiossa omaksuttu oppiva orientaatio ja siihen liittyvä professionaalinen dialogi saa myöskin yhä keskeisemmän merkityksen. Sen lisäksi koulun suhde ympäröivään yhteiskuntaan ja verkostoituminen nähdään tärkeäksi. Lopulta kestävä kehityksen metaforan kautta koulun muutosta verrataan luonnon ekologiseen kehitykseen. (Ks. Hargreaves & Fink 2006.)

Koulun muutosteorioissa on kiinnitetty nykyisin yhä enemmän huomiota muutoksen vaatimaan aikaan ja muutoksen pysyvyyteen. Käytettävissä oleva aika on muutoksen kannalta kaikkein arvokkain resurssi, johon liittyy varsinkin professionaaliossa oppivassa yhteisössä monia merkityksiä ja odotuksia. (Stoll ym. 2003, 155-156, 184-188.) Aikaan ja aikakausiin liittyy myös erilaisia merkityksiä ihmisen henkilökohtaisesta, organisatorisesta, sosiaalisesta tai poliittisesta näkökulmasta tarkasteltaessa. (Goodson ym. 2006, 42-61; Louis 2006, 165-168.) Koulun kehittymisen tuloksia ei tule odottaa liian nopeasti tai jos siihen pyritään, niin muutokset saattavat jäädä pinnallisiksi ja ohimeneviksi ilmiöiksi.

Oppivan kouluorganisaation ja professionaalisen oppivan yhteisön menestymisen ja niiden kestävä kehityksen uhkana nähdään varsinkin Pohjois-Amerikassa koulutuksen standardisoinnin yhä tiukkeneva ote. Koulun kehittämisen yksi paradokseista on se, että juuri nyt kun innovatiivisilla kouluilla olisi mahdollisuus kehittyä professionaalisen oppivan yhteisön kaltaisiksi post-moderneiksi ja luoviksi organisaatioiksi, niin samanaikaisesti koulutus-

politiikan tulosohjauksen standardisoinnin aalto vie kehittymisen edellytykset. (Giles & Hargreaves 2006, 152-153.)

Muutosten ja vaatimusten ristipaineet voivat saada aikaan kouluorganisaatiossa voimavaroja kuluttavan tilanteen, joka pysäyttää koulun kehittämistyön ja opettajien ammatillisen uudistumisen. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 130-143.) Tulosohjauksen ja koulun kestäväen kehittämisen näkökulmien yhdistäminen on vaikeaa ja ristiriitaista. Siksi pitäisikin ryhtyä pohtimaan koulutuspolitiikan tavoitteiden, peruskoulun ohjausjärjestelmän ja uusimpien koulun kehittämistutkimuksien näkökulmien yhteensovittamista, jotta kouluhin voitaisiin saada aikaan parempi luottamuksen ilmapiiri ja edellytykset kestäväen kehittymiseen. (Ks. Aho ym. 2006, 132-134; Hargreaves & Goodson 2006.)

5 TOIMINTATUTKIMUS ANALYYSIN LÄHTÖKOHTANA

Tämä tutkimusraportti perustuu kahdelle toimintatutkimukselle. Ensimmäinen tekemäni toimintatutkimus oli tiiviissä vuorovaikutuksessa yhtenäisen perusopetuksen HakaTorNet- kehittämisprosessin kanssa vuosina 2000–2002, jolloin tavoitteena oli, että toimintatutkimus lisäisi kehittämisprosessin reflektiivisyyttä ja toisi kehittämistyöhön myös toimivan yhteyden teorian ja käytännön välille. Toimintatutkimuksen aktiivivaiheen päätyttyä alkoi kertyneen aineiston analyysi, jonka tavoitteena oli tutkia kehittämistyön taustalla vaikuttaneita merkitysrakenteita fenomenologis-hermeneuttisen analyysin avulla. Tämän tutkimusvaiheen tarkoituksena oli syventää tutkimusta, jotta se ei jäisi pelkästään toimintatutkimusta kuvailevaksi tutkimukseksi. Analyysin avulla syntyisi myös sellaisia tutkimustuloksia, joilla voi olla laajempaakin käyttöä tulosten siirrettävyyden vuoksi. Muutoinhan toimintatutkimuksessa saavutettu tieto on luonteeltaan kontekstisidonnaista tietoa tutkittavasta tapauksesta ja sen laajempi hyödyntäminen on rajallista.

Toinen toimintatutkimus laajeni käsittämään koko kaupungin perusopetuksen kehittämistä vuosina 2003–2005 ja kontekstin laajeneminen lisäsi tutkimustyön vaatavuutta. Opettajien lisäksi otin toimintatutkimuksen piiriin myös kouluorganisaation johto- ja päätöksentekoportaat. Aikaisemmasta toimintatutkimuksesta saadusta kokemuksesta oli hyötyä toisessa tutkimusvaiheessa, koska toimintatutkimuksen tekeminen ja siihen liittynyt hermeneuttis-fenomenologinen analyysi oli jo tullut tutuksi. Toisen toimintatutkimusvaiheen työnimenä oli ”Oppiiko kouluorganisaatio – Perusopetuksen yhtenäistämisprosessi kunnan koululaitoksen muutonhaasteena”. Se kuvasi tutkimuksen näkökulman laajenemista, vaikka tutkimuksen metodologia ja toimintatutkimukselliset menetelmät säilyivätkin samoina. Tämä tutkimusraportti perustuu näille kahdelle toimintatutkimukselle ja käytän tutkimuksen keskeisenä tutkimusaineistona niiden haastatteluaineistoa. Haastattelujen lisäksi tausta-aineistona on oppilaskyselyjen tuloksia, dokumenttiaineistoa ja tutkimuspäiväkirjamerkintöjä. Lisäksi vuosien aikana kertyi paljon toimintatutkimuksellista tietoa, jota olen käyttänyt hyväksi tämän raportin narratiivisessa osassa.

Toimintatutkimus ei ole varsinaisesti tutkimusmenetelmä, vaan pikemminkin tutkimusstrateginen lähestymistapa, joka voi käyttää välineenään erilaisia tutkimusmenetelmiä. Sille on tunnusomaista toiminnan ja tutkimuksen

samanaikaisuus sekä pyrkimys saavuttaa välitöntä, käytännöllistä hyötyä tutkimuksesta. Toisaalta Elliott (1991, 49-52) on todennut, että tutkimusmetodin sijasta toimintatutkimus on perimmiltään toiminnan filosofiaa ja sen tarkastelua. Toimintatutkimuksen sateenvarjon alle asettuu itse asiassa monia erilaisia tutkimuksellisia lähestymistapoja, jotka painottavat eri tavalla toimintatutkimuksen tavoitteita. Esimerkiksi toimintatiede (Argyris ym. 1987) korostaessaan oppimisen merkitystä loi pohjan oppivan organisaation teorian syntymiselle. (Heikkinen 2001b, 170; 2004, 190; Coghlan & Brannick 2001, 7-15.)

Tutkimuksen tehtävänä oli aktiivivaiheessa tarjota mahdollisimman ajantasaista tietoa siitä, miten perusopetuksen kehittämistyö koettiin siinä osallisina olevien ihmisten mielestä ja tutkimusinterventioiden avulla vaikuttaa kohdeyhteisöön, jotta se voisi suunnata kehittämistyötä uudelleen. Toisessa vaiheessa tutkimus irtautui toimintatutkimukselle ominaisesta yhteydestä kehittämisprosessin edistämiseen. Tavoitteena oli selvittää kehittämistyön kokemuksia ja niiden taustalla vaikuttaneita merkitysrakenteita, jotka olivat joko edistäneet tai vaikeuttaneet kehittämishankkeen tavoitteiden toteutumista. Seuraavaksi on tarkoituksena kuvata yksityiskohtaisesti toimintatutkimuksen perusteita ja hermeneuttis-fenomenologisen tutkimuksen perusteita, jotta niiden pohjalta voitaisiin arvioida tutkimusaineiston analyysia ja sen pohjalta tekemiäni tulkintoja.

5.1 Tutkimusmenetelmien valinta prosessina

Tässä luvussa kuvaan seikkaperäisesti toimintatutkimuksen erityispiirteitä ja tutkimuksellisia valintoja, joita olen tehnyt tutkimusprosessin edetessä. Tutkimusta tehdessään tutkija tekee lukuisia päätöksiä, jotka suuntaavat tai rajaavat tutkimusta. Loppuvaiheessa selviää kuinka ratkaisut ovat onnistuneet ja se jää myös lukijan arvioitavaksi. Merkittävin tutkimussuuntaukseen liittyneen päätöksen tein fenomenologian ja fenomenografian välillä. Molemmat lähestymistavat tarjoavat itse asiassa laajat mahdollisuudet erilaisille analyysimenetelmille. (Van Manen 2002; Huusko & Paloniemi 2006; Heikkinen ym. 2005) Fenomenografinen lähestymistapa ja siihen luontevasti liittyvä diskurssianalyysi (Jokinen ym. 1999) olisi tarjonnut mahdollisuuden tutkija kohdeyhteisössä käytyä kehittämiskeskustelua ja sen perusteella olisi voinut eritellä erilaisia diskursseja, repertuaareja tai erilaisten käsitysten välisiä suhteita. Fenomenologian valinta perustui siihen, että kehittämistyön kannalta oli tärkeää selvittää siihen liittyneitä merkityksiä ja merkitysrakenteita, jotta voisin syvällisemmin ymmärtää yhtenäistämisprosessia ilmiönä sinänsä eikä siitä käytäviä diskursseja. Toisena vaikuttimena oli se, että halusin yhdistää toimintatutkimukseen harvemmin käytettyä merkitysrakennanalyysiä ja samalla kokeilla niiden yhteensopivuutta ja toimivuutta. Koska diskurssianalyttisiä menetelmiä on kasvatustieteen alalla sovellettu viime vuosina hyvin

yleisesti, ajattelin myös, että tämän tutkimuksen antina voisi olla hieman erilainen tutkimusmenetelmällinen kehittäely.

Toimintatutkimus on suomalaisessa peruskoulun kehittämistutkimuksessa verrattain uutta, mutta kasvatustieteen alalla sitä on käytetty laajemmin jo pitempäänkin. Noin 15 vuotta sitten ulottui tutkiva opettaja -verkosto Suomeen ja sen vaikutuksesta 1990-luvun alusta alkaen maassamme on tehty toimintatutkimusta eri muodoissa myös kasvatustieteen alalla. Tämän tutkimuksen kohdeyhteisöille toimintatutkimuksen tekeminen ja siihen osallistuminen oli varsin uutta ja vierasta ja siitäkkin syystä tutkimukseen tuli praktisen toimintatutkimuksen luonne. Toimintatutkimuksen syvälinen hyödyntäminen edellyttäisi kohdeyhteisöltä perehtymistä toimintatutkimuksen mahdollisuuksiin. Praktisessa toimintatutkimuksessa tutkijan rooli on kyselevä, sokraattinen ja tutkija toimii kaukupohjana toimijoille, jotka kokeilevat ideoitaan, oppivat lisää toimintansa perusteista ja reflektivat prosessia. (Carr & Kemmis 1986, 203.)

Varsinkin alkuvaiheessa tutkimus oli luonteeltaan toimintasuuntautunutta toimintatutkimusta eli ”puhdasta toimintatutkimusta”, joka lähtee liikkeelle kohdeyhteisöstä ja sen tavoitteista. Jälkeenpäin arvioiden pidän toimintatutkimuksen aloittamista varsin onnistuneena ratkaisuna, sillä sen avulla voitiin myös lisätä opettajien mielenkiintoa kehittämistyötä kohtaan ja rohkaista heitä aktiiviseen toimintaan kehittämishankkeen hyväksi. Lopulta toimintatutkimuksen onnistuminen ja hyödyllisyys ilmenee kuitenkin siinä, kuinka se on pystynyt tukemaan kohdeyhteisöä sen pyrkimyksissä kehittää omaa toimintaansa. (Ks. esim. Ginns ym. 2001.) Toimintatutkimuksen luonne määräytyy pitkälti myös sen mukaan kenen arvomaailmasta ja eduista käsin toimintatutkimuksen tavoitteet ja päämäärät muotoillaan (Jyrkämä 1978, 50-51). Toimintatutkimuksen lähtökohtana voi olla myös pyrkimys demokraattiseen ja diskursiiviseen tahdonmuodostukseen (Huttunen & Heikkinen 1999c, 18-30). Tässä tapauksessa kehittämistyön tavoitteet oli kuitenkin annettu kouluorganisaation ylimmiltä tasoilta ja siten tavoitteet oli ennalta rajattu koskemaan perusopetuksen yhtenäistämisprosessia.

Ensimmäisen toimintatutkimuksen loppuvaiheessa tutkimus eteni syvällisempään kehittämisprosessiin liittyvien merkityskokonaisuuksien ja merkitysrakenteiden analyysiin. Silloin oli tarkoituksena kehittämisprosessin ja siihen liittyneiden kokemusten syvällisempi ymmärtäminen. Tässä vaiheessa (v. 2003) syntyneet merkitysrakenteita kuvaavat tutkimustulokset ovat siirrettävissä olevia tuloksia toisin kuin puhtaan toimintatutkimuksen tulokset ja siitä syntynyt tieto. Siirrettävyydellä tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen havainnot voidaan siirtää toiseen toimintaympäristöön tai toiseen tapaukseen, jolloin yleistettävyyttä syntyy tutkimuksen lukijan toimesta (Eskola & Suoranta 1998, 68).

Tämän käsillä olevan tutkimusraportin samoin kuin liseniaattitutkimuksen (Johnson, 2004) olisi voinut laatia myös pelkkänä toimintatutkimuksen kuvauksena, mutta silloin sen luonne olisi jäänyt paikalliseksi ja raportti olisi kytkeytynyt vain jo tapahtuneeseen kehittämisprosessiin. Kuitenkin toiminta-

tutkimuksen praktisen luonteen takia ja siksi, että kehittämistyön analyysistä nousseet merkitysrakenteet näyttivät liittyvän kehittämishankkeen etenemiseen, päädyin tähän ratkaisuun. (Ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 155-169.) Merkitysrakenneanalyysi antaa kuvan koulun kehittämistyön taustalla vaikuttaneista perustulkinnoista ja paljastuminen antaa myös mahdollisuuden ryhtyä reflektoimaan ajattelua ohjaavia mentaalisia malleja, jotka toimivat linkkinä oppivan organisaation teoriaan. Kyse ei ole pelkästään tutkimuksellisten ratkaisujen tekemisestä tai tutkimusmetodien kokoamisesta toimintatutkimuksen sateenvarjon alle. Taustalla on toimintatutkimuksen, merkitysrakenneanalyysin ja oppivan organisaation teoreettinen sukulaisuus ja yhteensopivuus niiden toimintatieteestä (Argyris ym. 1987) ja yleisestä systeemiteoriasta peräisin olevien yhteisten teoreettisten lähtökohtien takia. (Greenwood & Levin 1998, 68-77.) Taustalla on toimintatieteen ja systeemiteorian lähtökohdat sekä pyrkimys ilmiön kokonaisvaltaiseen hermeneuttiseen tulkitsemiseen. Siten tämän tutkimuksen luonne on myös tulkinnallinen toimintatutkimus. (Stringer 2004, 25-28; McNiff & Whitehead 2001, 31-32; Denzin 2001.)

Tutkimukselliseen valintaprosessiin liittyi myös tutkimuksen kohdejoukko ja sen rajaaminen eri vaiheissa. Ensimmäisen toimintatutkimuksen alussa (v. 2000) kohdeyhteisö koostui vain kahden koulun opettajista ja koska kohdejoukko oli verrattain pieni, se johti laadullisten tutkimusmenetelmien käyttöön. HakaTorNet-hankkeen alussa käytiin molemmissa kouluissa kehittämiskeskustelut, joten niiden pohjalta oli myös johdonmukaista jatkaa haastattelututkimuksella. Kohdejoukko voitiin kokonaisuudessa haastatella kuudella ryhmähaastattelulla. Laadulliselle tutkimukselle tyypillinen aineistolähtöisyys oli puolestaan perusteltua, koska tavoitteena oli työkäytäntöjen taustalla vaikuttaneiden piilevien tai tiedostamattomien merkitysrakenteiden analysointi. Tutkittavalla yhteisöllä voidaan katsoa olevan oma luonnollinen ajattelutapansa ja käsitteistönsä, jotka on kyettävä vangitsemaan ja tuomaan esille keskeisenä tulkintojen ja analysointien keinoina ja välineinä (Kiviniemi 1999, 71-81).

Tutkimuksen aineistollisen triangulaation takia sisällytin tutkimussuunnitelmaan myös oppilaille suunnatut kyselyt ja rehtorien teemahaastattelut. Tutkimusraportissa kuvaan narratiivina paikallisen yhtenäisen perusopetuksen kehittämistarinan. Tästä syntyy lukijalle mahdollisuus menetelmällisen triangulaation kautta nähdä kehittämistyön kokonaisuus eri aineistojen, menetelmien ja tutkimuskohteiden kautta. Samalla tutkimusraportista syntyy kokonaisvaltainen kertomus tutkimusprosessista. (Eskola & Suoranta 1998, 22-23; 69-70; Heikkinen 2004, 179-181.)

Toimintatutkimus ja sen hermeneuttis-fenomenologinen analyysi ovat molemmat hitaita ja vaativia tutkimusstrategioita ja -menetelmiä. Niiden lähtökohtana on ollut laaja toimintatutkimusten aikana koottu aineisto, jonka analysointi on vaativuudessaan mahdollistanut tutkittavan ilmiön syvällisen ja monipuolisen ymmärtämisen. Samalla on syntynyt yksi sovellutus toimintatutkimuksen toteuttamisesta suomalaisessa perusopetuksessa, jonka piirissä ei ole vielä kovin paljon tämä tyyppistä tutkimusta tehty.

5.2 Toimintatutkimuksen ominaispiirteitä

Koulumaailmassa tehdään tällä hetkellä monenlaista toiminnan arviointi- ja selvitystyötä, jota voitaisiin pitää jossain mielessä toimintatutkimuksena. Jotta tutkimusta voitaisiin todellakin kutsua toimintatutkimukseksi, Carr ja Kemmis (1986) määrittelevät minimivaatimukset, jotka toimintatutkimuksen on täytettävä. Ensinnäkin tutkimuskohteena pitää olla sosiaalinen käytäntö, joka on muutettavissa. Toiseksi projekti etenee suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin syklisenä spiraalina, jossa jokainen näistä vaiheista toteutetaan ja suhteutetaan toisiinsa kanssa systemaattisesti ja itsekriittisesti. Kolmanneksi ehdoksi asetetaan se, että osallistujat ovat kaikissa vaiheissa vastuullisia toiminnastaan ja huolehtivat prosessin kollektiivisesta kontrollista. (Carr & Kemmis 1986, 165–166.) Suojasen (1992, 38) mukaan toimintatutkimuksen tarkoituksena on löytää käytännön tilanteeseen sidottuun ongelmaan ratkaisu, jossa osallistujat kehittävät pääsääntöisesti omia käytäntöjään.

Toimintatutkimus on tutkimusta ja toimintaa yhdistävä prosessi. Tutkijan kannalta tutkimusprosessia voi luonnehtia eräänlaiseksi tutkijan oppimisprosessiksi, jossa koko tutkimuksen ajan pyritään kasvattamaan tutkijan tietoisuutta tarkasteltavasta ilmiöstä ja sitä ohjailevista tekijöistä. Kyseessä on eräänlainen tutkijan konstrukttiivinen oppimisprosessi, jota voidaan kuvata jatkuvasti kehittyväksi ymmärryksen spiraaliksi (Kiviniemi 1999, 74–75).

Toimintatutkimuksen ja siihen kiinteästi liittyvän pragmatismen juuret löytyvät Yhdysvalloista, jossa toimintatutkimuksen perusideat kehitettiin jo 1940-luvulla. Kiinnostus toimintatutkimusta kohtaan väheni Yhdysvalloissa 1950-luvun lopulla ja se heräsi uudelleen 1970-luvun Englannissa, jossa kehittyi ajatus opettajasta oman työnsä tutkijana. Reflektiivisyyden näkökulman vahvistuminen 1980-luvulla vaikutti toimintatutkimuksen kehittymisen lisäksi myös opettajankoulutukseen. Australiassa julkaistussa Carrin ja Kemmisin (1986) pääteoksessa toimintatutkimus nähdään yhteiskuntaa muuttavana voimana ja tästä kriittisen teorian näkökulmasta katsoen päämääränä on tasa-arvon, emansipation ja yksilön vapaan itsemääräämisoikeuden edistäminen. (Heikkinen 2001, 172–174; 2004, 187–188; McNiff & Whitehead 2001, 39–58.)

Toimintatutkimus on tullut yhä suositummaksi tavaksi yhdistää koulun kehittäminen ja sitä tukeva tutkimus. Sen luonne määräytyy tutkimusorientaatiosta ja toisaalta myös siitä millaisen merkityksen tutkimuksen kohdeyhteisö sille antaa. Toimintatutkimuksen, tutkijan ja tutkimuksen kohde- tai osallistujayhteisön suhde määräytyy myös sen mukaan kuinka aktiivisesti toimintatutkimukseen osallistutaan. Toimivatko esimerkiksi koulun opettajat itse oman työnsä tutkijoina osallistuen tutkimusmateriaalin keräämiseen, analysointiin ja sen pohjalta tapahtuvaan kehittämiseen? Siinä tapauksessa voidaan puhua osallistavasta toimintatutkimuksesta. Lisäksi tämä etenemisprosessi on yhteisöllinen, joten se edellyttää tutkijan ja kohdeyhteisön yhteis-

työn luonteen tiivistymistä lopulta yhteisvastuuksi. (Kemmis & Wilkinson 1998, 21–24; Kiviniemi 1999, 74–75.)

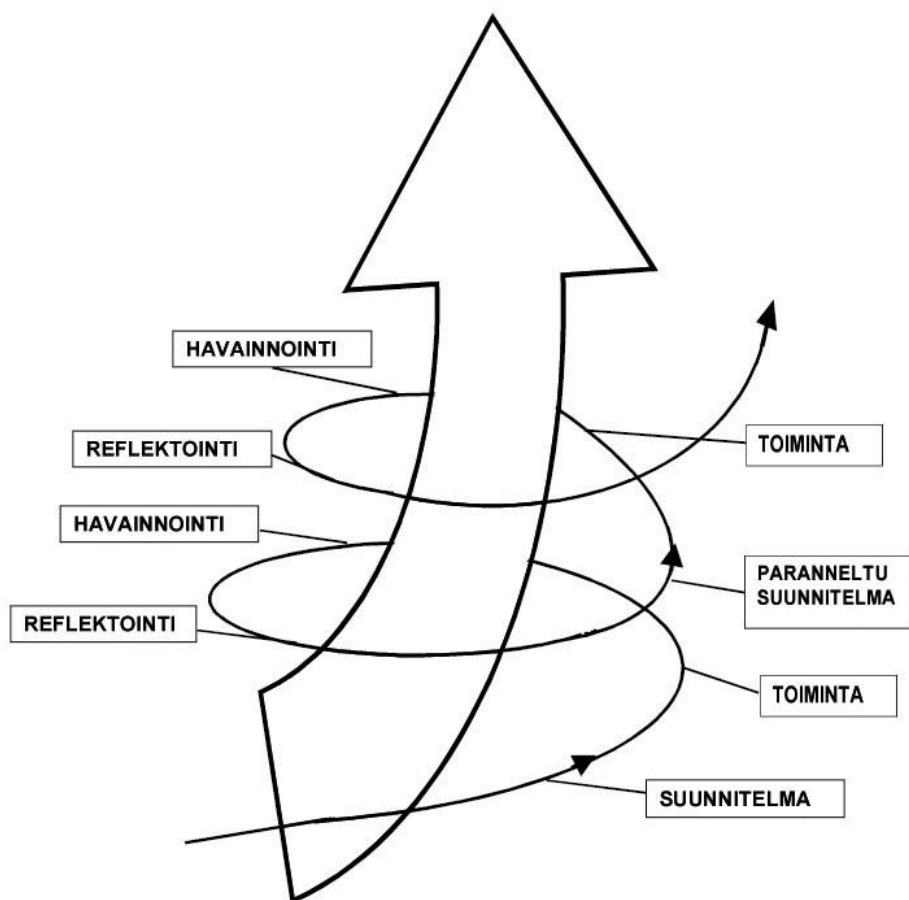
Osallistava toimintatutkimus (*participatory action research*) pyrkii helpottamaan ihmisiä tutkimaan todellisuutta, jotta sitä voitaisiin muuttaa ja samalla muuttamaan todellisuutta, jotta sitä voitaisiin tutkia. Juuri osallistava toimintatutkimus sopii erityisesti auttamaan ihmisiä tutkimaan ja muuttamaan heidän sosiaalisia ja kasvatuksellisia realiteetteja, muuttamalla niitä käytäntöjä, joista heidän realiteettinsa koostuu. Kasvatusalalla osallistavaa toimintatutkimusta voidaan käyttää ammatillisen kehittymisen, opetussuunnitelman kehittämisen tai ongelman ratkaisun välineenä erilaisissa työympäristöissä. Sen keskeisiä piirteitä ovat Kemmisin ja Wilkinsonin (1998) mukaan sosiaalinen prosessiluonne, osallistavuus, käytännöllisyys ja yhteistoiminnallisuus, empansipatorisuus, kriittisyys ja uusiutuvuus, joka pitää sisällään reflektiivisyyden ja dialektisuuden. (Kemmisin & Wilkinsonin 1998, 21–24; Kemmis & McTaggart 1988, 5.)

Tämän tutkimuksen luonnetta voidaan kuvata lähinnä praktiseksi orientaatioksi, jossa fenomenologialla ja hermeneutiikalla on merkittävä osuus (ks. Gadamer 2004, 29–39.) Tutkimus on analyysi kahdesta toimintatutkimuksesta, joiden päämääränä on ollut kasvatuksellinen tehokkuus ja vaikuttavuus sekä ammatillinen kehittyminen lisäämällä opettajien itseyttä. Tutkijan roolina on ollut rohkaista kohdeyhteisön jäseniä osallistumaan ja reflektomaan omaa toimintaansa. Tutkijan ja osallistujien suhdetta voi kuvata yhteistyöksi. Toimintatutkimuksen tuloksena syntyneen tiedon tuli olla ajankohtaista ja käyttökelpoista kehittämisprosessin suuntaamiseksi ja siksi praktiseen intressiin liittyvä uudenlaisen tietoisuuden luominen oli kehittämissuunnitelman kannalta keskeistä ja hyödyllistä. (Heikkinen 2001b, 182.)

Toimintatutkimuksien pyrkimyksenä on tutkittavan organisaation työkäytäntöjen reflektiivinen kehittäminen, joka on luonteeltaan kokemuksellinen ja reflektioiva prosessi. Reflektoidessaan ihminen tarkastelee omaa subjektiiviteettiaan, omia ajatussisältöjään, kokemuksiaan ja itseään tajuavana ja kokevana olentona. Ihminen ikään kuin etäännyttää itsestään ja näkee oman toimintansa ja ajattelunsa uudesta näkökulmasta. Hän pyrkii ymmärtämään, miksi hän ajattelee niin kuin ajattelee ja miksi hän toimii kuten toimii. (Elliott 1991, 49–51; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36.) Tähän liittyy myös käsitys toiminnan vähitellen ja usean vaiheen kautta tapahtuvasta kehittämisestä, joka etenee suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektion spiraalisena kehänä. Käytännön toimintatutkimus ei useinkaan etene hyvässä järjestyksessä, vaan eri osa-alueet pikemminkin limittyvät ja menevät toistensa kanssa päällekkäin. Prosessi on luonteeltaan avoin ja altis reagoimaan toiminnassa ilmeneviin muutoksiin. (Kiviniemi 1999, 66–68.)

Heikkisen (2001b, 170–185) mukaan toimintatutkimuksessa reflektiivisistä kehästä syntyy ajassa etenevä spiraali. Se kuvaa kuinka toiminta ja ajattelu liittyvät toisiinsa peräkkäisinä suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin, reflektion ja uudelleen suunnittelun sykleinä.

TOIMINNAN KEHITTÄMINEN



KUVIO 6. Toimintatutkimuksen spiraali (Heikkinen, 2001b, 177.)

Aiemmin Carr ja Kemmis (1986, 186) ovat esittäneet samantapaisen spiraalimallin, mutta heidän mallissa korostuu enemmän mukana olevien yksilöiden omakohtainen reflektointi. Spiraalimalliin liittyy kaiken kaikkiaan sellainen heikkous, että toimintatutkimuksessa saatetaan lukkiutua seuraamaan sen kaavamaisia vaiheita ja toiminnan kehittämisen sijasta huomio kiinnittyy siihen. Toinen heikkous on se, että spiraalimalli antaa toiminnasta progressiivisen ja kehittyvän kuvan, joka ei vastaa todellisuutta. Todellisuudessa työyhteisön toiminnassa tapahtuu niin monenlaisia, yhtäaikaisia prosesseja, että niitä ei voi tiivistää vain yhteen ajassa etenevään spiraaliin. Lisäksi usein prosessin aikana jostain pienestä ongelmasta tai sivukysymyksestä saattaa syntyä ja kasvaa merkittävä uusi tutkimussuunta koko tutkimukselle. Ne aloittavat toimintatutkimuksessa eräänlaisia ennakoimattomia sivuspiraaleja. Syntyviä sivuspiraaleja ei tarvitse kokea haitallisina aloitetun toimintatutkimuksen

kannalta, vaan ne ovat luontaisia sivupolkuja, joita aina liittyy toimintaan. Ne ovat uutta luovia yllätyksiä, jotka syntyvät odottamatta interventioproses-
sin kuluessa. (Heikkinen 2001b, 178.)

Tutkimustyön kannalta toimintatutkimus on raskas ja työläs tapa tehdä tutkimusta. Kuulan (1999) mukaan toimintatutkimus on menetelmä, jossa asetelmat sosiaalisessa todellisuudessa muuttuvat koko ajan ja samalla tutkittavaa materiaalia tulee koko ajan lisää. Tämän takia vain riittävän selkeät tutkimuskysymykset auttavat tutkijan läpi ”empiriavuoden”, kuten tässäkin tutkimuksessa. (Kuula 1999, 224–228.)

Toimintatutkimuksen edetessä huomasi, että se vaatii tutkijalta sitkeyttä ja ennen kaikkea pysymistä suunnitellussa aikataulussa. Ajantasaisen toimintatutkimuksellisen tiedon tuottaminen vaatii aktiivivaiheessa haastatteluaikataulujen pitämistä ja haastattelujen nopeaa ensivaiheen analysointia. Koska toimintatutkimuksellisella tiedolla on kontekstisidonnaisuuden lisäksi myös ajallis-historiallinen sidos, tutkijan on välttyttävä siltä tilanteelta, että hankittu tieto on vanhentunutta tai se on merkityksetöntä. Toimintatutkimuksen aikana siinä osallisena olevat yhteisön jäsenet eivät ole juurikaan kiinnostuneita tutkimuksen metodologisesta onnistumisesta tai spiraalimallin toteutumisesta vaan pikemminkin siitä saavatko he ajankohtaista ja hyödyllistä tietoa juuri niiden ongelmien ratkaisemiseen, jotka ovat ajankohtaisia juuri sillä hetkellä.

5.3 Toimintatutkimus ja tieto

Tieteellinen tieto on perinteisesti ymmärretty objektiiviseksi kuvaksi todellisuudesta, joka on periaatteessa samanlainen riippumatta siitä kuka sitä tarkastelee. Tutkimuksissa tämä on konkretisoitunut niin, että tutkijan persoona on hävinnyt taustalle tai hän pysyttelee etäällä kohteestaan, koska etäisyyden katsotaan turvaavan sen, että tutkija suhtautuu neutraalisti tutkimuskohteeseensa. Näin on saatu vaikutelma tutkijasta, joka jättäytyy tutkimansa todellisuuden ulkopuolelle ja tutkittava todellisuus on olemassa riippumatta siitä, onko tutkija siinä läsnä vai ei. Tällaista oletusta tiedon ja todellisuuden välisestä suhteesta kutsutaan naiviksi realismiksi. Ajattelutapa on myös dualistinen, koska siinä tieto ja tietävä subjekti oletetaan erillisiksi asioiksi. Toimintatutkimus kyseenalaistaa ja haastaa perinteisen positivistisen tieteellisen tiedon periaatteita. (Kemmis & McTaggart 2000, 575-586; McNiff & Whitehead 2002, 19-20; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 46-48.)

Toimintatutkijan lähestymistapa on tyypillisesti subjektiivinen ja yhteisöllinen. Tutkija tekee tutkimustaan ”itsestään ja meistä”, jolloin dualistinen asenne tiedon subjektin ja objektin välillä katoaa. Tieto on tässä tapauksessa olemassa ihmisen elämismaailman, henkilökohtaisen tulkitsevan kokemuksen, horisontin kautta. Tieto on myös elävää ja jatkuvasti kehittyvää. Toimintatutkimuksellinen tieto on tulkintaa tietystä näkökulmasta ja sama tulkinnal-

lisuus liittyy myös merkitysrakenneanalyysiin. (McNiff & Whitehead 2002, 17–18; Heikkinen 2001b, 179; Huttunen, Kakkori & Heikkinen, 1999, 130–132.)

Edellisestä johtuen on paikallaan syventyä Habermasin teoriaan tieteellisen tiedon intresseistä, jonka mukaan ei ole olemassa disintressoitunutta eli intresseistä vapaata tietoa, vaan tutkimuksella on aina jokin intressi. Se voi olla tiedostamaton ja julkilausumaton yhteiskunnallinen tehtävä. (Heikkinen & Huttunen 1999, 155–170; Heikkinen 2001b, 179–182.) Habermas erottelee tutkimukselle teknisen, praktisen ja emansipatoriseen intressin. Teknisen intressin tarkoituksena on tukea ihmislajin pyrkimystä uusintaa omaa olemassaoloaan tuottamalla luonnosta kaikkea sitä mitä tarvitaan materiaallisen olemassaolon turvaamiseen. Praktiseen intressiin sitoutunut tutkimus luo sellaista tietoa ja kulttuuristen symbolien tulkintaa, jonka avulla yksilö sosiaalistuu yhteiskuntaan ja hän voi ymmärtää oman taustansa historiallisen määräytyneisyyden. Emansipatorisen intressin päämääränä on toteuttaa reflektiota, jonka avulla ihmiset voivat vapautua vapautta rajoittavista ulkoisista tai sisäisistä pakoista. Vaikka reflektion aikaansaamisen merkitys on kouluorganisaation kehittämisessä tärkeää, niin tutkijan lähtökohtana kriittinen orientaatio ja siihen liittyvä emansipatorinen intressi olisi voinut johtaa kriisin syntymiseen toimintatutkimuksen ja kohdeyhteisön välille. (Heikkinen 2001b, 181–182; myös Brown & Jones 2001, 3–8.)

Toimintatutkimuksessa on sellainen vaara, että saatetaan lukkiutua tutkimuksen kaavamaisiin vaiheisiin tai toiminnan kehittämisen sijasta huomio kiinnittyy siihen tehdäänkö tutkimusta metodisesti oikein. Toisaalta toimintatutkimuksen luonteenpiirteiden kolmijaottelu on olennaisempaa tutkimusmetodologian kehittämisen kannalta kuin käytännön toimintatutkimusprosessin tai uusien tutkimuksellisten käytäntöjen kehittämisen kannalta. Lopulta voidaan todeta, että toimintatutkimuksen kolmijako ei tarvitse tulkita niin, että joku niistä olisi arvokkaampaa kuin toinen eikä tutkimuksen jäsentäminen tässä kehyksessä olekaan välttämätöntä. Varsinkin emansipation käsitteen merkityksen erilaisuus vaikkapa suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa tai australialaisen alkuperäiskansan elinolojen sosiologisessa tutkimuksessa on huomattavan suuri. (Huttunen & Heikkinen 1999b, 164–170; Heikkinen 2001b, 177.) Edellä kuvattua Habermasin tiedonintressiteorian yhdistämistä toimintatutkimuksien kolmeen erillaiseen luonteeseen on myös viime vuosina kritisoitu. Ensinäkin sen takia, että toimintatutkimuksen kolmea erilaista tyyppiä ei pitäisi nähdä hierarkiana, jossa emansipatorinen olisi kaikkein arvokkain taso. Toiseksi sen takia, että tiedolla ei liene kolmijakoista luonnetta, joka voidaan tavoittaa eri kategorioista käyttämällä erilaisia toimintatutkimuksellisia lähestymistapoja. Kolmanneksi Elliott ei kritiikissään näe kovinkaan suurta eroa praktisen tai emansipatorisen intressin välillä. (Elliott 2005, 359–374.)

Ensimmäisen tutkimuksen alkuvaiheessa oma ennakkokäsitykseni oli se, että ajan myötä toimintatutkimuksissa toteutuisi kriittinen orientaatio, joka johtaisi byrokratian kritiikkiin ja pyrkimykseen muuttaa organisaatiota tai saada aikaan huomattavan suuria muutoksia vallitsevaan toimintakulttuuriin. Näytti kuitenkin siltä, että päämäärää ei voi asettaa ennalta teoreettisista lähtökohdista, vaan kohdeyhteisön toiminta ja reagointi tutkimusinterventioihin määrittelee toimintatutkimuksen luonnetta ja siten se ei ole yksin tutkijan ratkaistavissa. Toimintatutkimuksen käytännön toteutuksessa ei toisaalta voi havaita selkeitä laatueroja tai erilaisia vaiheita kuten kirjallisuudessa on teoreettisesti esitetty. Kun edellä esitettyä peilataan tähän tutkimukseen liittyviin toimintatutkimuksiin, niin siinä keskeisenä tiedonintressinä voidaan pitää praktista orientaatiota, koska kehittämistyön tavoitteenakin oli opettajien laajempi yhteistyö, kasvattajien parempi itseymmärrys ja reflektiivisyyden lisääminen. Siten tämän tutkimuksen käytännön kokemukset vahvistavat niitä näkemyksiä, joita Elliott (2005) on esittänyt kritiikissään.

5.4 Toimija tutkijana

Toimintatutkimuksen ja samalla myös tutkijan tavoitteena on saada aikaan joitakin muutoksia tutkittavassa kohteessa, mutta toisaalta tutkijalta on toimintatutkimuksen metodisissa opeissa kielletty muutosta suoraan toteuttava ja johtava rooli (Kuula 1999, 204-205). Tutkijan kannalta tutkimusprosessia voi luonnehtia eräänlaiseksi tutkijan oppimisprosessiksi, jossa koko tutkimuksen ajan pyritään kasvattamaan tutkijan tietoisuutta tarkasteltavasta ilmiöstä ja sitä ohjailevista tekijöistä. Kiviniemen mukaan (1999, 74-75) kyse on eräänlaisesta tutkijan konstruktiiivisesta oppimisprosessista, jota voidaan kuvata jatkuvasti kehittyväksi ymmärryksen spiraaliksi.

Tutkimukseni kohteena oleva perusopetuksen kehittämistyö oli minulle läheistä, koska se oli osa omaa työtäni ja olin siinä mukana itse yhtenä toimijana alusta alkaen. Voiko toimintatutkimus olla objektiivinen, kun aihe, tutkittava ilmiö ja kohdeyhteisö ovat niin läheisiä? Useassa yhteydessä mainitaan, että toimintatutkimuksessa eivät päde perinteiset näkemykset tutkimuksen objektiivisuudesta. (Elliott 1991, 49-51; Eskola & Suoranta 1998, 128-129; Heikkinen & Jyrämä 1999, 46-48; Heikkinen 2004.) Objektiivisuuden suhteen viitataan siihen mitä tämän luvun alussa esitin objektiivisuuden positivistisesta ulottuvuudesta ja siihen liittyvästä dualistisesta tavasta nähdä tieto ja tietävä subjekti toisistaan erillisinä. Tästä perinteisestä objektiivisuuskäsityksestä olen yrittänyt ottaa etäisyyttä ja samalla todennut kuinka vaikeaa se oli aluksi omassa ajattelussanikin.

Kun syvennytään tarkemmin toimintatutkimusta koskevaan kirjallisuuteen ja tieteenfilosofiaan, avautuu sen avulla uusia näkökulmia objektiivisuudesta (ks. Huttunen ym. 1999, 111-133; Varto 1992; Kusch 1986). Perinteisesti tutkimuksessa on pyritty objektiiviseen tietoon, jolloin tutkija tulkitsee

kohdettaan tietyn välimatkan päästä. Toimintatutkimuksessa tämä asetelma kääntyy päällelleen. Siinä tutkija on mukana yhteisössä, jota hän tutkii. Tutkija ei pyrikään tarkastelemaan toimintaa ilman omaa läsnäoloaan, vaan tekee itse aloitteita ja vaikuttaa kohdeyhteisössään tutkimusinterventioita tehden. Koska toimintatutkija on toimiva subjekti, joka tulkitsee sosiaalista tilannetta omasta näkökulmastaan käsin, eikä puolueeton tarkastelija, hänen saavuttamansa tieto ei voi olla objektiivista sanan tavanomaisessa merkityksessä. Toimintatutkimusta pidetäänkin arvosidonnaisena ja subjektiivisena lähestymistapana. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 46–48; Heikkinen 2001, 179.)

Lisäksi toimintatutkimuksessa tiedon ajallis-paikallinen ja historiallinen luonne korostuu ja tutkimusintervention avulla hankittu tieto on pätevää siinä ajan ja paikan määrittämässä hetkessä, jossa se on saavutettu (Huttunen ym. 1999, 113–114) Toimintatutkimuksen perustavoite on pikemminkin käytäntöjen parantaminen kuin tiedon tuottaminen. Tiedon tuottaminen ja hyväksikäyttö on tämän perustavoitteen suhteen alisteista ja sen ehtojen mukaista. (Elliott 1999, 49.) Tämän vuoksi toimintatutkimusta voidaan pitää myös narratiivisen tietämisen muotona, jossa narratiivinen tutkija kuvaa inhimillistä toimintaa ymmärrettävän juonellisen kertomuksen muodossa. (Heikkinen 2004, 179-181.)

Toimintatutkimus on keskeisesti yhteisöllinen prosessi. Siinä tutkija osallistuu tutkittavan yhteisön toimintaan ja pyrkii ratkaisemaan tietyn ongelman yhdessä yhteisön jäsenten kanssa, eikä asetelma ole missään mielessä yksinkertainen. Mitään yhteistä perinnettä tai periaatetta asemasta toimivassa yhteisössä ei ole. Toimintatutkimuksen katsotaan kuitenkin edellyttävän tutkijalta avoimuutta tutkimustavan mukaiseen kokemukselliseen oppimiseen. Toimintatutkijan roolissa on kysymys myös osallistumisen ja vetäytymisen dynamiikasta suhteessa tutkimuksen kohdeyhteisöön. Toimintatutkimuksen tekemistä omassa organisaatiossa on pidetty toisaalta hyvin monimutkaisena ja dynaamisena prosessina, vaikka sitäkin tapahtuu niin omassa maassamme kuin kansainvälisestikin. (Kiviniemi 1999, 64-65; Kuula 1999, 148-149; Kulta-lahti ym 2005, 44-51; Goghlan & Brannick 2001.)

Edellä esitettyyn vedoten tutkijan asemaa yhtenä toimijoista voidaan nähdä onnistuneena ratkaisuna. Tutkimuskentän tuntemisen kannalta on hyödyllistä, että tässä tapauksessa tutkija löytyi yhteisön sisältä eikä tutkimuksen käynnistämiseksi tarvinnut kuluttaa voimavaroja tutkimuskenttään ja kehittämisprosessiin tutustumiseen. Toimijan ja tutkijan kaksoisroolin omaksuminenkaan ei lopulta tuottanut vaikeuksia, koska kyseessä oli myös oman työn kehittäminen ja omassa työtodellisuudessa tuttujen ilmiöiden käsitteellistämisestä tieteellisten metodien avulla. Tutkimusprosessin aikana etenin tutkijan hermeneuttisella kehällä omasta työroolistani tutkijan rooliin ja ymmärtämään yhä syvällisemmin koulun työtodellisuutta ja sen kehittämisen kompleksisuutta. Elliottin (1991, 47-48) mukaan opettajien toimiessa toimintatutkijoina on kuitenkin olemassa vaara, että tässä kaksoisroolissa voi epäonnistua, koska ei voi vapautua siinä toimintakulttuurissa olevista arvoista ja uskomuksista, joita itse asiassa pitäisi pystyä muuttamaan. Tutkija on silloin

oman toimintakulttuurinsa ja siinä vallitsevan paradigman vanki. (Ilmonen 2001, 109; ks. Kuhn 1994, 170-183.)

Kehittämistyön aikana halusin pitää tätä toimija tutkijana -teemaa usein esillä. Koulun kehittämistyössä on usein nähty ongelmaksi se, että opettajat eivät näytä olevan kiinnostuneita koulutyöhön liittyvästä teoreettisesta tiedosta, vaan he näkevät käytännön kokemuksen tärkeämpänä. Teoreettinen tieto voidaan kokea jopa uhkaavana tekijänä. Toimintatutkimuksen on nähty ratkaisevan tätä teorian ja käytännön välistä ongelmaa. (Elliott 1991, 45-48.) Tässä tutkimusasetelmassa, jossa toimintatutkija löytyi kohdeyhteisön sisältä, voidaan asetelma nähdä ainutlaatuisena mahdollisuutena sekä tutkijalle itselleen että kohdeyhteisöllekin.

5.5 Fenomenologis-hermeneuttinen toimintatutkimus

Hermeneutiikalla tarkoitetaan yleisesti teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Hermeneuttisen säännön mukaan kokonaisuus tulee ymmärtää yksittäisestä ja yksittäinen kokonaisuudesta. Siten oikean tulkinnan ja ymmärtämisen kriteerinä on yksittäisen yhteensopivuus kokonaisuuden kanssa. Ilmiön esiymmärryksestä edetään hermeneuttisella kehällä kohti ymmärryksen täydellistymistä. Lähtökohtana tulee olla, että tulkitsijan, joka haluaa ymmärtää, tulee olla sidoksissa kyseiseen asiaan, sen traditioon tai hän pystyy löytämään tämän yhteyden. Tulkintoja voidaan pätevoittää ajallisen etäisyyden avulla ja historiallisen taustan pohjalta. Onnistunut tulkinta edellyttää aitoa kiinnostusta asiaa kohtaan, tietoisuutta tulkittavan ajatuksen vieraudesta sekä eettis-reflektiivista asennetta, jossa tutkija pystyy vapautumaan omista ennakkoluuloistaan ja kohtaamaan avoimesti vieraat näkemykset. (Gadamer 2004, 29-39; Koski 1995, 100-112; Kusch 1986, 121-123; Laine 2001, 29-30.)

Hermeneuttisessa toimintatutkimuksessa on perusideana tehdä näkyväksi arkielämässä käytettyjä päättelysääntöjä ja kollektiivisesti jaettu perusolettamuksia. Kun tähän hermeneuttiseen luonteeseen yhdistetään fenomenologinen näkökulma, niin päästään tämän tutkimuksen ytimeen eli siihen, miten toimintatutkimuksien kohteena ollut perusopetuksen kehittämistyön sisältämät tavoitteet ja niiden toteutuminen on koettu osallisena olleiden henkilöiden työtodellisuuden osana ja millaiset merkitysrakenteet vaikuttivat kehittämistyön taustalla. Tutkimuksen edetessä hermeneuttisella kehällä huomio kiinnittyy siihen, minkälaisen merkityksen osallistujat antavat kehittämishankkeelle henkilökohtaisesti ja yhteisöllisesti. Lisäksi tutkijan kannalta tärkeänä osana tulee mukaan myös tutkijan kehittämisprosessiin liittyvän oman ymmärryksen syventyminen jatkuvana kehänä. Siten tämä tutkimus on luonteeltaan fenomenologis-hermeneuttinen toimintatutkimus. Toimintatutkimuksen, hermeneutiikan ja fenomenologisen merkitysrakenteanalyysin yhteisiä ominaisuuksia ovat perusajatus spiraalinomaisesta etenemistavasta, tulkinnallisuudesta ja asteittain etenevästä ymmärtämisen täydentymisestä ja

täydellistymisestä. Hermeneuttinen kehä, jota käytetään ymmärtämisen prosessin metaforana ja toimintatutkimuksen syklisyys muistuttavat läheisesti toisiaan. (Alasuutari 1989, 68; Laine 2001, 26-43; Perttula 2000, 430-441; Greenwood & Levin 1998, 83.)

Fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia, jotka käsitetään laajasti ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteensa. Tämän ihmiskuvan mukaisesti kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet ovat tutkimuksellisesti keskeisiä ja niitä pyritään ymmärtämään ja tulkitsemaan. Kokemuksellisuus on ihmisen maailmasuhteen perusmuoto ja fenomenologien mukaan ihmisen suhde maailmaan on intentionaalinen eli havaitsemme todellisuutta omien pyrkimysten, kiinnostuksen ja uskomustemme valossa. Kokemus siis muotoutuu merkitysten mukaan ja merkitykset ovat fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde. Tähän liittyy myös ajatus, että ihmiset elävät yhteisöissä, jotka synnyttävät intersubjektiivisia eli ihmisten välisiä ja ihmisiä yhdistäviä merkityksiä. Siten eri kulttuuripiireissä elävillä ihmisillä on erilainen elämisaailma ja he elävät erilaisissa todellisuuksissa siksi, koska asioilla on heille erilaiset merkitykset. Tämän yhteisöllisen samanlaisuuden aspektin rinnalla myös jokaisen yksilön erilaisuus kiinnostaa ja fenomenologinen tutkimus on yksittäiseen suuntautuvaa paikallistutkimusta. Siten fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa soveltuu hyvin toimintatutkimuksellisen aineiston analyysiin. (Laine 2001, 26-29; Aaltola 1992, 96-97; Eskola & Suoranta 1998, 44-52.)

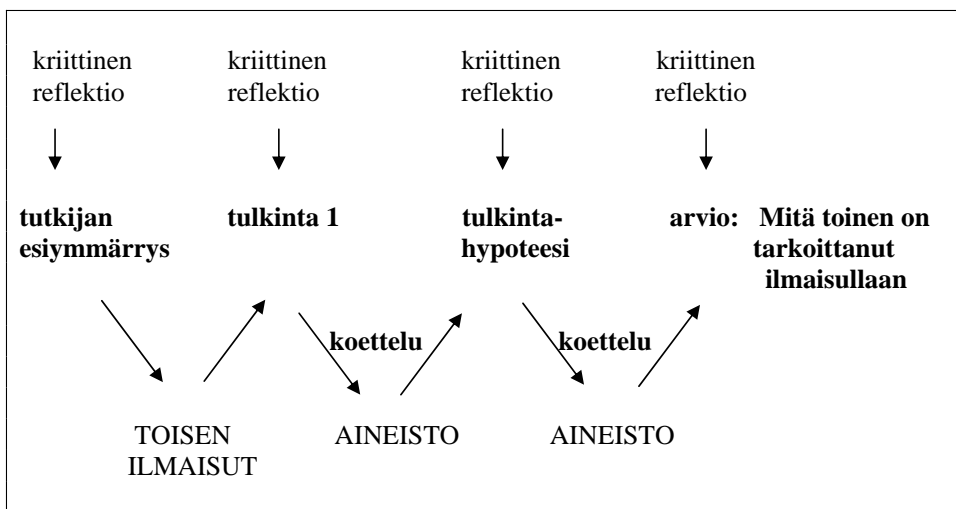
Tutkittavan ilmiön ensisijaisuus on kaiken fenomenologisen tutkimuksen ydin ja samalla tutkimuksen tieteellisyyden alkupiste. Eksistentiaalisen fenomenologian mukaan fenomenologinen metodi muotoutuu kaksiosaiseksi. Ensimmäinen osa etenee yksilökohtaisella tasolla. Eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsityksen mukaan tajunnalliset merkityssuhteet ovat upoutuneita yksilön koetun maailman kokonaisuuteen ja kokemukset muodostuvat aina yksilön elämäntilanteessa eli situaatiossa. Fenomenologisen analyysin toisessa osassa yksilökohtaisesta tiedosta edetään yleiseen tietoon, joka on eksistentiaalisen fenomenologian kannalta ongelmallinen siirtymä. Yleinen tieto reaalisista kokemuksista on peruslaadultaan enemmän tutkijan konstruoimaa kuin yksilökohtainen tieto. Perttula kuvaa fenomenologista metodia seitsenvaiheisena siirtymäprosessina, joka alkaa tutkimusasetteen omaksumisesta ja päättyy yleisen merkitysverkoston rakentamiseen erilaisten ehdotelmien testaamisen kautta. (Perttula 2000, 430-441.)

Siljander (1988) tiivistää hermeneuttisen kehän kolmeen keskeiseen periaatteeseen, joiden mukaan ensinakin tulkintaprosessilla ei ole absoluuttista lähtökohtaa, sillä kaiken ymmärryksen perustana on tulkitsijan oma esiymmärrys. Tulkinnan edetessä tämä esiymmärrys muuttuu ja vaikuttaa uusiin tulkintoihin, jotka puolestaan muovaavat uutta ymmärrystä. Toiseksi tulkittavaa ilmiötä on mahdollista ymmärtää vain sen yksittäisten elementtien ja kokonaisuuden välisen dialogisen suhteen kautta. Mitä paremmin kokonaisuutta ymmärretään, sitä paremmin ymmärretään myös sen osien merkitys ja päinvastoin. Kolmanneksi tulkintaprosessilla ei ole absoluuttista päätepistettä.

tä, sillä hermeneuttinen kehä on sulkeutumaton. Kaikkien käsitteiden tulkinta tapahtuu alati jatkuvassa spiraalinomaisessa dialektisessa tiedostuksessa. Tutkimuksen jokaisessa vaiheessa tutkija kohtaa hermeneuttisen kehän ongelman ja tulkinta jatkuu filosofisessa mielessä loputtomiin. (Siljander 1988, 115-119; Denzin 2001, 70-83.)

Vaikka ero fenomenologian ja hermeneutiikan välillä on liukuva, sitä voi luonnehtia niin, että fenomenologia on ilmiöiden rakenteiden tutkimista. Hermeneutiikalla puolestaan tarkoitetaan yleisesti tulkintaan ja ymmärtämiseen liittyvää tieteellistä menetelmää. Koko kulttuurinen ja sosiaalinen todellisuus on merkitysten läpäisemää ja sen tutkiminen on ilmiöiden merkitysten etsimistä. Tulkinnalle etsitään ja luodaan sääntöjä, joita noudattaen voidaan puhua vääristä ja oikeammista tulkinnoista. Fenomenologiseen tutkimukseen tulee hermeneuttinen ulottuvuus tulkinnan tarpeen myötä. (Juntunen & Mehtonen 1997, 113-114; Denzin 2001; Laine 2001, 29 -30.)

Laine (2001) tarkoittaa hermeneuttisella kehällä laajaa tutkimuksellista dialogia tutkimusaineiston kanssa ja näkee tutkimusaineiston potentiaalisena keskustelukumppanina aivan kuin toisen ihmisen. Tutkiva dialogi on siten kehämäistä liikettä aineiston ja oman tulkinnan välillä, jossa tutkijan ymmärryksen tulisi jatkuvasti korjautua ja syventyä. Tarkoituksena tässä kehäliikkeessä on löytää todennäköisin ja uskottavin tulkinta siitä, mitä tutkittava on tarkoittanut. Turunen (1995) toteaa, että hermeneutiikassa on olennaista kehittää näkemystä jatkuvasti, ettei se jäisi epätäydeksi. Tulkintaa tai väitettä arvioidaan kokonaisuuden, johdonmukaisuuden ja ristiriidattomuuden näkökulmista ja kysymys on lähinnä yksityiskohtien yhteensopivuuden kriittisestä vaatimisesta. (Turunen 1995, 206.) Laine (2001, 35) kuvaa hermeneuttista kehää seuraavalla kuviolla, jossa kriittisen reflektion toistuvuus tulee hyvin esille.



KUVIO 7. Hermeneuttinen kehä (Laine 2001, 25).

Fenomenologis-hermeneuttisella tutkimuksella on kaksitasoinen rakenne. Perustason muodostaa tutkittavan koettu elämä esiymmärryksineen ja toisella tasolla tapahtuu itse tutkimus, joka kohdistuu ensimmäiseen tasoon. Haastateltava kuvaa mahdollisimman luonnollisesti ja välittömästi, ei-reflektiivisesti omia kokemuksiaan ja niihin liittyvää ymmärrystä. Toisella tasolla tutkija pyrkii refleктоimaan, tematisoimaan ja käsitteellistämään ensimmäisen tason merkityksiä. Fenomenologisesta tai hermeneuttisesta metodista ei ole mahdollista esittää tarkkaa kuvausta tai määrittellä niitä kahdeksi erilaiseksi metodiksi. Tutkimus saa soveltavan muotonsa kulloisenkin tutkimuksen monien eri tekijöiden tuloksena. Sellaisia ovat ennen kaikkea tutkijan, tutkittavan ja tilanteiden luonne tai erityislaatuisuus. (Laine 2001, 29-40.)

5.6 Merkitysrakenteiden analyysi

Fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusotteeseen perustuvan merkitysrakenne-analyysin avulla selvitin kehittämistyön taustalla vaikuttaneita merkitysrakenteita. Niiden löytäminen, ymmärtäminen ja esille tuominen on tämän tutkimuksen kannalta keskeistä. Kokonaisvaltainen tapa lähestyä tätä metodia on tarkastella Laineen (2001) esittämää fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen rakennetta, joka etenee seitsemän vaiheen kautta.

1. **Tutkijan oman esiymmärryksen kriittinen reflektio**
(jatkuu koko tutkimuksen ajan)
2. **Aineiston hankinta**
- esim. avoin haastattelu
3. **Aineiston lukeminen, kokonaisuuden hahmottaminen**
4. Kuvaus
- tutkimuskysymyksen näkökulmasta *olennaisen* esiin nostaminen aineistosta ja kuvaaminen luonnollisella kielellä
5. **Analyysi**
- aineiston merkitysten jäsentyminen *merkityskokonaisuuksiksi*
- merkityskokonaisuuksien sisällön esittäminen tutkijan omalla kielellä
- *tulkintaa* vaativien lauseiden ja lausekokonaisuuksien tarkastelu
6. Synteesi
- merkityskokonaisuuksien yhteen vienti, kokonaiskuva merkitysten verkosta
- arvioidaan *merkityskokonaisuuksien välisiä suhteita*
7. Uuden tiedon **käytännöllisten sovellutusten arvioiminen**, kehittämisideat

KUVIO 8. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen rakenne (Laine 2001, 42).

Laineen edellä kuvaama tutkimuksen rakennemalli etenee vaihe vaiheelta ja aiempi vaihe selvitetään ennen seuraavaa. Avoimuus tutkimuskohteelle ja toisen kokemukselle määrittää niin tutkijan esiyttämisestä kuin haastattelun luonnetta. Haastattelun tulisi olla mahdollisimman avoin, luonnollinen ja keskustelunomainen. Esimerkiksi strukturoidussa haastattelussa haastattelijan kysymykset määrittelevät ja rajaavat jo ennalta sitä ongelmaa, josta halutaan tietoa. Sitä vastoin avoimessa haastattelussa laajat, avoimet kysymykset tarjoavat mahdollisuuden siihen, että keskustelunomaisesti haastateltava itse esittää kysymykset ja antaa niihin myös vastaukset. (Lincoln & Cuba 1985, 268-269; Laine 2001, 35-37.)

Seuraavaksi edetään ensimmäiseen tutkimuksen työstövaiheeseen, jossa aineiston lukemisen ja kuvaamisen jälkeen pyritään tutkimuskysymysten avulla olennaisen esiin nostamiseen. Tämän jälkeen aineiston hajanaisuudesta huolimatta pyritään saamaan esiin merkitysten muodostamia kokonaisuuksia. Tämä tutkimuksen analyysivaihe on vaativa, koska siinä korostuu myös tutkijan intuition merkitys; analyysivaiheessa tulee "nähdä" aineiston merkityskokonaisuudet. Merkitysten välisten yhteyksien ymmärtäminen perustuu tutkijan omaan intuitiiviseen ja elämäkokemuksen kautta kehittyneeseen merkitysten tajuun, mutta merkityskokonaisuudet jäsentyvät myös tutkimuskysymysten ehdoilla. Synteesivaiheessa merkityskokonaisuuksiin jaotelluista aineistosta luodaan kokonaiskuva tuomalla ne yhteen merkitysrakenteiksi. Merkityskokonaisuuksien välisten suhteiden selvittäminen antaa lopullisen kuva ilmiöstä. Näin fenomenologia pyrkii ilmiön olemuksellisen merkitysrakenteen selvittämiseen. Tutkimus on onnistunut, jos se auttaa näkemään ilmiön aikaisempaa selkeämmin ja monipuolisemmin tai jos ymmärrämme ilmiötä paremmin kuin ennen tutkimusta. Loppuvaiheessa kokonaisrakenne voidaan irrottaa aineistolähtöisyydestään ja tuloksia voidaan tarkastella eri näkökulmista sekä verrata muihin tutkimuksiin. (Laine 2001, 38-43.)

Merkitysrakenteen ja niistä muodostuneen verkon tärkeys liittyy Moilasan (1999, 93-94) mukaan merkityksen holismiin eli siihen, että asiat saavan merkityksen asemastaan tietyn kokonaisuuden osana. Myös Moilanen ja Räihä (2001) näkevät merkitysrakenteiden tutkimisen prosessinomaisena jatkumona, mutta he näkevät tulkinnan laajempaan osana kuin Laine. Hän piti tärkeänä, että tutkija ei ryhdy liian nopeasti välittömien tulkintojen tekemiseen, vaan tulkintaa tarvitaan monimerkityksellisten lausumien selvittämiseen ja siltä osin kuin haastatteluaineisto "vaatii tulkintaa". (Moilanen & Räihä 2001, 48-58; Laine 2001, 38-43.)

Merkitysrakenteiden tulkinnassa tutkimustulos ei ole se, mitä informantit sanovat, vaan tutkija pikemminkin "ratkaisee arvoitusta" annettujen vihjeiden avulla. Tämä erottaa merkitysrakennetulkinnan aineiston laadullisesta kuvailusta ja se paljastaa latenteja merkitysstruktuureja. (Moilanen & Räihä 2001, 55-58.) Paljastumisen ja peittymisen dynamiikkaa Heidegger (2000) kuvaa fenomenologian näkökulmasta siten, että samalla kun jokin ilmiö paljastuu, niin se samanaikaisesti peittää jotain muuta alleen. Siten myös latentin

merkitysrakenteen paljastuminen merkitsee samalla toisen mahdollisen rakenteen peittymistä. (Heidegger 2000, 59-60; Huttunen ym. 1999, 124-125.)

Ruohotie (1998) näkee organisaation oppimisen suoraviivaisesti organisaation merkitysrakenteiden muutoksena. Hän jakaa merkitysrakenteet henkilökohtaisiin, avoimiin ja kollektiivisiin merkitysrakenteisiin. Avoimet merkitysrakenteet ovat organisaation oppimisen kannalta tärkeimpiä, mutta erottelu niiden ja henkilökohtaisen merkitysrakenteen välillä on vaikeaa. Yhteisten merkitysrakenteiden muuttumisen aiheuttaa esimerkiksi jokin ulkoinen voima, joka kyseenalaistaa olemassa olevia merkitysrakenteita. Dixonin (1994) organisatorisen oppimissyklin elementtejä mukaillen Ruohotie kuvaa yhdeksänportaisen prosessin, joka muuttaa yhteisiä merkitysrakenteita dialogin avulla. Tämän näkemyksen perusteella organisaation oppimista voidaan edistää siten, että henkilökohtaiset merkitysrakenteet avataan keskustelulle ja samoin yhteiset merkitysrakenteet avataan "testaukselle ja muutokselle". (Ruohotie 1998, 50-51.)

Ongelmallista edellä kuvatussa merkitysrakenteiden muutosprosessissa on se, että merkitysrakenteisiin voitaisiin suoraviivaisesti vaikuttaa ja dialogi saisi väistämättä muutoksen aikaan eikä siinä ole otettu huomioon inhimillisen toiminnan intentionaalisuutta. Lisäksi tämä antaa illuusion siitä, että yksilön ja organisaation välillä käytäisiin jonkinlaista kauppaa merkitysrakenteista tai niiden muuttamisesta. Koska suurin osa merkityskokonaisuuksista ja -rakenteista on tiedostamattomia, ne myös pysyvät piilevinä, ellei jokin konflikti tai todellinen muutostilanne tuo niitä tietoisuuteen. Jos merkitys säilyy tiedostamattomana, niin sitä ei voida ottaa yhteisen dialogin kohteeksi. Merkitysten muuttuminen liittyy puolestaan myös uusiin kokemuksiin eikä pelkästään dialogin kautta tapahtuvaan yksilölliseen tai yhteisölliseen reflektointiin. Lisäksi merkitykset liittyvät toisiinsa merkitysten verkossa ja muodostavat kokonaisuuden. (Moilanen 1999, 93-97.)

Tämä tutkimus on luonteeltaan myös tapaustutkimus, joka tavoittelee kokonaisvaltaista ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Tapaustutkimuksessa todellisuutta tarkastellaan kokonaisuutena eri näkökulmista pilkkomatta sitä yleensä yksityisiksi mitattaviksi muuttujiksi. Olennaista on, että käsitelty aineisto muodostaa tavalla tai toisella kokonaisuuden, siis tapauksen. Tapaus käsitteenä ei ole yksiselitteinen ja sen valintaan saattaa vaikuttaa jopa sattuma, mutta usein valinta perustuu jo käytännölliseen tai teoreettiseen intressiin. Kohteen synnyn selvittäminen on myös osa tutkimusprosessia, joka tässä tutkimuksessa esitettiin edellä. Tapaustutkimukseen liittyy aina yleistämisen ongelma, mutta tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen on itse asiassa tärkeämpää kuin yleistäminen. (Saarela-Kinnula & Eskola 2001, 161-165, 168; Syrjäjä & Numminen 1988, 8-20.)

Ihmiselämän ongelmat ovat useasti ihmisten itse luomia ja ihmisen tarkoituksellisen toiminnan tulosta. Toiminnan tietoinen kehittäminen edellyttää olemassa olevien toimintatapojen merkitysrakenteiden ymmärtämistä, jolla on myös edellä esitetyt rajansa.

5.7 Tutkimuksen luotettavuus

Tämän tutkimuksen luotettavuuden pohdinnassa on otettava huomioon kolme erilaista näkökulmaa. Ensin on arvioitava kuinka analyysin perustana olleet toimintatutkimukset ovat onnistuneet ja kuinka luotettavia ne ovat olleet. Sen jälkeen tulee arvioida merkitysrakenneanalyysia ja viimeiseksi tutkimusraportin kokonaisuutta. Siksi tämän tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on perehdyttävä analyysin lähtökohtana olevien toimintatutkimuksen luotettavuusperusteisiin ja myös fenomenologis-hermeneuttisen merkitysrakenneanalyysin luotettavuuteen.

Tutkimukseen liittyvää validiteettia ja reliabiliteettia on käytetty perinteisesti tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. Laadullisen tutkimuksen piirissä näiden käsitteiden käyttöä on kritisoitu pääosin siksi, että ne ovat syntyneet määrällisen tutkimuksen piirissä ja käsitteinä ne vastaavat lähinnä vain määrällisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin tarpeisiin. (Tuomi & Sarajarvi 2002, 133; Huttunen ym. 1999, 111-113.)

Validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden käyttäminen on toimintatutkimuksen yhteydessä paradoksaalista monestakin syystä. Reliabiliteettia ajatellen itse tutkimus on itse asiassa ns. väliin tuleva muuttuja, koska toimintatutkimusta käytetään tarkoituksellisesti interventiona ja päämääränä on muuttaa tai auttaa tutkittavaa toimintaa. Sama tutkimustulos ei näin ollen voi periaatteessakaan toistua, koska tilanne on jokaisen intervention jälkeen toisenlainen. Validiteetin käsite perustuu ajatukselle, että on olemassa erikseen tietävä subjekti (tutkija), joka esittää väitteen ulkoisesta todellisuudesta – objektista. Totuuden kysymys ratkaistaan yksinkertaisesti niin, että väite on tosi, jos se vastaa ulkoisessa maailmassa olevaa tosiasioiden tilaa eli korrespondenssia. Ongelmaksi tulee tietenkin se miten tai kuka määrittelee ”todellisen” tosiasioiden tilan. Tästä perinteisestä korrespondenssiteoriasta on siirrytty entistä enemmän sitoumuksiin, joiden mukaan tieto ja tietävä subjekti eivät ole dualistisella tavalla erillään toisistaan. Tämän mukaan todellisuus on ihmiselle läsnä jostain näkökulmasta käsin ja tieto on kontekstuaalista eli yhteyksistä riippuvaa. Toimintatutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa on otettava huomioon myös vallan ja tiedon suhde kriittisen teorian näkökulmasta. (Huttunen ym. 1999, 113-114.) Toimintatutkijan on tiedostettava, että hänen oma näkökulmansa ei ole parempi kuin joku toinen, vaan se on kognitiivisen vaatimattomuuden nimissä esitetty puheenvuoro, joka tuottaa enemmän keskustelun lähtökohtia kuin lopullista totuutta (Heikkinen 2004, 181-183).

Tämän tutkimuksen keskeisinä luotettavuutta vahvistavina periaatteina voidaan pitää neljää toimintatutkimuksen luotettavuusperiaatetta (Heikkinen 2004), joita ovat historiallisen jatkuvuuden periaate, refleksiivisyys-, dialektisuus- ja toimivuusperiaatteet. Historiallisen jatkuvuuden periaatteen mukaisesti hyvässä toimintatutkimuksessa otetaan huomioon toiminnan historiallinen kehitys sekä makro- että mikrotasolla ja toiminnassa mukana olleiden ihmisten intentiot. Oleellista on myös se, että tapahtumat rakentuvat

juonellisesti jatkuvina, mutta myös keskeneräisyys tulee esille, kuten tästä tutkimuksesta voi havaita. Refleksiivisyysperiaatteen mukaan tutkijan tulee tarkastella ymmärtämysyhteyksiään, esioletuksiaan, asemaansa tutkijana tutkimuksen kohdeyhteisössä ja subjektiivista adekvaattisuuttaan. Tutkijan hyve on olla tietoinen miten hän tuottaa todellisuutta ja muistuttaa aktiivisesti lukijaa, että tarina on hänen luomuksensa. Nämä seikat tulivat erityisesti ilmi kolmannessa ja viidennessä luvussa. Refleksiivinen tutkimus on siten tietoinen omasta tietämisestään ja sen mahdollisuuksista ja rajoituksista. Tähän perustuu kolmas eli dialektisuusperiaate, jonka mukaan sosiaalinen todellisuus rakentuu ihmisten välisessä keskustelussa dialektisena prosessina. Tässä tutkimusraportissa tulevat esille erilaiset äänet ja tulkinnat mahdollisimman autenttisina seitsemännessä luvussa. Tutkimustuloksia esittelevän luvun tekstiä ei ole kirjoitettu vain tutkijan oman monologisen äänen varaan, vaan tekstiin sisältyy myös riitasointuja ja paradokseja. Neljäs periaate eli toimivuusperiaate tarkoittaa, että toimintatutkimuksen laadun arvioinnissa on kiinnitettävä huomio siihen, onko se saanut aikaan suotuisia muutoksia sosiaalisessa toiminnassa. Tässä periaatteessa palataan takaisin toimintatutkimuksen synnyn juurille eli pragmatismiin, jonka mukaan se, mikä toimii, on totta. Tässä ei ole kysymys vain tiedon käyttöarvosta tai hyödyllisyydestä, vaan myös tiedonprosessin perimmäisestä luonteesta. (Heikkinen 2004, 183-188.)

Tutkimuksen refleksiivisyyteen kuuluu vielä näkemys, jonka mukaan tutkijan emootiot ja moraaliset kannanotot eivät ole jotain häivyttävää, vaan ne on tehtävä näkyväksi tutkimuksen arvioijalle, kuten viimeisessä luvussa olen tehnyt. Lähestymistapa on erityisen tärkeä, jotta postmodernin epistemologian mukaisesti voidaan tiedostaa kuinka todellisuus ja totuus ovat varsin kontekstuaalisia käsitteitä. (Saastamoinen 2004, 18-22.)

Tämän tutkimuksen prosessiluonteisuus heijastuu myös tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun. Tutkimusprosessin edetessä tutkijan ymmärrys ja tulkinta kehittyy ja siksi on tutkimuksen kannalta tärkeää tiedostaa minkälaista vaihtelua tutkijassa, aineistonkeruumenetelmissä ja tutkittavassa ilmiössä tapahtuu. (Kiviniemi 1997, 39.) Nämä seikat olen tuonut esille seuraavassa kuudennessa luvussa ja kahdeksannessa pohdintaluvussa, joista voidaan arvioida tutkimusprosessin hallintaa. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä myös käytännön toiminnan ja keskustelun avulla. Se ilmenee tämän tutkimuksen osalta liitteestä 1. (ks. Liite 1.) Tutkimuksessa on toteutunut myös osittain Lincolnin ja Guban (1985) suosittama tarkastuskäytäntö, jossa tutkittavina olleet arvioivat tutkimuksessa saatuja tuloksia ja siinä tehtyjä tulkintoja (*member checking*).

Tutkimuksen sisäistä luotettavuutta voidaan osoittaa kuvaamalla tarkasti sitä analyysiketjua, joka liittyy haastatteluaineiston käsittelyyn. Kuitenkin tämän tutkimuksen tulkinnallisuuden takia ei ollut tarkoituksenmukaista pyrkiä kuvaamaan analyysiketjua mekaanisesti etenevänä päättelyketjuna, koska kyse oli hermeneuttisesti etenevästä ja kriittisen reflektioon perustuvasta pitkäaikaisesta prosessista. Merkitysrakenneanalyysin kannalta ei ollut miele-

kästä ryhtyä myöskään erittelemään kvantitatiivisesti haastatteluaineistoa ja analysoimaan tilastollisesti siinä esiintyneiden lausumien määriä.

Tutkimuksessa syntyi menetelmällistä triangulaatiota käyttämällä eri haastattelumuotoja, ryhmä- ja yksilöhaastatteluja ja dokumenttianalyysejä. Myös suoritettavat oppilaskyselyt suhteessa opettajien haastatteluihin saavat aikaan aineistotriangulaatiota, jotka vahvistivat tutkimuksen luotettavuutta. (Ks. Patton 2002, 247-250.)

Eskola ja Suoranta (1998) pitävät kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereinä uskottavuutta, tutkimustulosten siirrettävyyttä, varmuutta ja vahvistuvuutta. Uskottavuudella luotettavuuden kriteerinä tarkoitetaan sitä, että tutkijan on tarkistettava vastaavatko hänen käsitteellistyksensä ja tulkinsa tutkittavien käsityksiä. Tämän tutkimuksen tulosten siirrettävyys on mahdollista tietyn ehdoin. Varmuutta tutkimukseen lisätään ottamalla huomioon myös tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavat ennakkoehdot. Vahvistuvuus tarkoittaa puolestaan sitä, että tehdyt tulokset saavat tukea vastaavaa ilmiötä tarkastelleista muista tutkimuksista. Luotettavuutta voidaan tarkastella neljästä näkökulmasta eli realistiselta (ikkunana todellisuuteen), vakuuttavuuden, yhteistoiminnan ja kritiikin kannalta. Luotettavuuden kannalta tärkein näkökulma on tässä tutkimuksessa yhteistoiminta, jossa luotettavuudesta tulee reflektiivisten toimijoiden yhteisten neuvottelujen tulos. Toimintatutkimuksen luotettavuutta on koeteltu tutkittavaan kohdeyhteisöön tai sen toimintaan päin esimerkiksi julkaisemalla osaraportteja verkkosivuilla sekä esittämällä toimintatutkimuksen tuloksia seminaareissa ja kokouksissa. Laadullisten tutkimusaineistojen luotettavuuden arvioinnissa voidaan kiinnittää huomiota myös aineiston merkittävyyteen, sen riittävyteen ja analyysin kattavuuteen. (Eskola & Suoranta 1998, 211-124.) Tässä tutkimusprosessissa haastatteluaineistoa karttui vuosien saatossa suuri määrä eli yli 700 sivua, mikä on merkittävä tutkimuksen luotettavuutta vahvistava tekijä

On kuitenkin muistettava, että omassa maassamme koulut toimivat hyvin erilaisissa olosuhteissa ja niissä ilmenee erilaisia toimintakulttuureja. Siksi tämän tutkimuksen tulosten siirrettävyys toimii lähinnä suomalaisten keski-suurien kaupunkien tai vastaavan suuruisten kouluyksikköjen välillä silloin, kun yhtenäinen perusopetus kehittyy toiminnallisena yhteistyönä ja yhteistyön lähtökohtana on ollut opetussuunnitelmallinen yhteistyö. Jos olisin tutkimusraporttivaiheessa tyytynyt vain toimintatutkimuksen aktiivivaiheen kuvailuun, niin tulosten siirrettävyyttä ei olisi syntynyt. Siirrettävyys toteutuu lopulta tutkimuksen lukijan ja hänen tulkintojensa kautta.

Tämän tutkimuksen fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen vuoksi olen luonut tulkinnoille periaatteita (ks. luku 5.5), joita noudattaen olen voinut kriittisen reflektion avulla lisätä tulkintojen pätevyyttä. Lisäksi toimintatutkimuksien aktiivivaiheissa tutkijan ymmärrys korjaantui hermeneuttisen kehän mukaisesti ja syventyi jatkuvasti. (Ks. Laine 2001, 25.) Lopulta löytyi tulkinta, jota saatoinkin vahvistaa palaamalla uudelleen tutkimusaineistoon ja tarkastella sen suhdetta kokonaisuuteen. Hermeneutiikassa on olennaista kehittää näkemystä jatkuvasti, ettei se jäisi vakaaksi. Tulkintaa arvioidaan koko-

naisuuden, johdonmukaisuuden ja ristiriidattomuuden näkökulmasta. Paradoksaalisesti tulkintaprosessiin liittyy sen päättymättömyys, ehdollisuus ja epätäydellisyys. Tulkinta alkaa uudelleen, kun tutkija palaa tutkimaan ilmiötä. Tutkimuksen teoreettis-filosofisten lähtökohtien, käsitteiden määrittelyn ja menetelmällisten ratkaisujen tulee olla myös loogisessa suhteessa toisiinsa, kuten olen tässä luvussa esittänyt. (Grönfors 1982, 174-178; Eskola & Suoranta 1998, 213-124; Laine 2001; Turunen 1995; Denzin 2001, 70-83.)

Toimintatutkimuksen onnistumisen arvioinnissa yhtenä kriteerinä voidaan pitää sitä, kuinka toimintatutkimuksella on pystytty auttamaan kohdeyhteisöä reflektoimaan omaa toimintaansa ja toimimaan tehokkaammin tavoitteiden saavuttamiseksi. Toimintatutkijan pyrkimysten lisäksi tässä yhteydessä on ratkaisevaa se, onko kohdeyhteisö halukas ylipäättään muuttamaan toimintatapojaan, vaikka toimintatutkimuksellinen tieto olisikin käytettävissä. Toiminnan aikaisten tutkimustulosten hyväksikäyttämisessä ongelma tuli myös koulumaailman traditioihin liittyvä teoreettisen tiedon vähäinen hyväksikäyttö ja se, että käytännöllisen ja kokemuksellisen tiedon katsotaan olevan arvokkaampaa kuin teoreettinen tai tutkimuksellinen tieto. (Vrt. Elliott 1991.) Esimerkiksi toimintatutkimuksen osaraportin (1/2005) julkaisemisesta verkkosivuilla ilmoitin kaikille osallisille perusopetuksen opettajille ja rehtoreille sähköpostitse. Kuukauden kuluttua sivuilla oli käynyt 38 lukijaa, joka vastaa noin 16 %:n osuutta kohderyhmästä ja kahden kuukauden kuluttua sivuilla oli käynyt kaksinkertainen määrä. Oletettavaa on, että verkkosivujen lukijoiden joukossa oli muitakin kuin vain kohderyhmään kuuluvia ja lukijamäärä osoittaa sen, ettei kiinnostus ollut kovin suurta.

Kuitenkin toimintatutkimuksesta saatu hyöty sekä yhtenäistämisen prosessin että toimintatutkijan oman kokemuksen kannalta oli siinä määrin merkittävää, että toimintatutkimuksia voidaan pitää ainakin osittain toimivuuskriteerin osalta onnistuneena. Toimintatutkimuksen aktiivivaiheiden aikana osallisena olleilla opettajilla oli mahdollista kommentoida ja keskustella tutkimuksen osaraporteista. Tämä lisäsi toimintatutkimuksien luotettavuutta toteutuneen member checking -menettelyn avulla. (Lincoln & Cuba 1985.) Samalla on toteutunut myös toimintatutkimuksen dialektisuusperiaate. Toimintatutkimuksen historiallisen jatkuvuuden periaatetta olen toteuttanut kuvaamalla tutkimuksen alkuosassa perusopetuksen historiallista kehitystä sekä valtakunnallisesti että paikallisesti. Refleksiivisyysperiaate on puolestaan toteutunut toimintatutkimuksen aktiivivaiheen aikana ja myös tässä tutkimusraportissa ottamalla tutkijan aseman yhtenä toimijana reflektion kohteeksi useaan otteeseen. (Heikkinen 2004, 183-188.)

Lopulta tulee pohdittavaksi tutkimuksen kokonaisuus, jossa yhdistyy toimintatutkimuksen luonne merkitysrakennanalyysiin ja fenomenologishermeneuttisen tulkinnallisen tutkimusotteeseen. Tutkimusvalintojen onnistuneisuutta tuki se käytännön kokemus, että toimintatutkimuksen edetessä saatoin vahvistaa tulkintoja palaamalla yhä uudelleen aikaisempiin tulkintoihin ja tutkimaan ilmiötä uudelleen tutkimusaineiston valossa. Toimintatutkimuksellisen tiedon luotettavuuden suhteesta tavanomaiseen tutkimustietoon

ja saavutettujen tutkimustulosten merkityksestä on todettu, että toimintatutkimuksellinen tieto olisi itse asiassa pätevämpää, koska paras tapa ymmärtää jotain ilmiötä on yrittää muuttaa sitä. (Greenwood & Levin 1998, 54-57.) Tämä antaa hyvän lähtökohdan myös koko tutkimuksen tulosten uskottavuudelle.

Koska toimintatutkimuksen kohdeyhteisö koostui yhden kaupungin kouluorganisaatiosta, jolla oli takanaan oma historiansa ja kokemuksensa koulun kehittämistyöstä, tulosten siirrettävyys on mahdollista ottamalla huomioon vastaavat seikat jossain toisessa kontekstissa. Toimintatutkimusvaiheen tulokset eivät ole sellaisinaan siirrettävissä, mutta niiden pohjalta syntyneet kehittämistyön taustalla vaikuttaneet merkitysrakenteet ilmiötä jäsentävinä tuloksina ovat siirrettävissä samantapaisiin koulun kehittämistilanteisiin. Niiden pohjata voidaan etsiä ratkaisuja koulun kehittämistyön käynnistämiseen ja kehittämisprosessin ylläpitämiseen. Keskeistä on se, että kehittämis-työ käynnistää yksilöllisiä ja yhteisöllisiä reflektiivisiä prosesseja, joihin ei ole yksiselitteisiä tai suoraviivaisia vastauksia tarjolla. Opettajayhteisöissä elävät merkityskokonaisuudet ja -rakenteet ovat muotoutuneet koulun kehittämis-historian aikana ja ovat koulukulttuuriin liittyviä tekijöitä. Haastatteluaineis-ton laajuus (772 sivua) ja viiden vuoden aikaperspektiivi tukevat tutkimuk-sen uskottavuutta, varmuutta ja vahvistuvuutta sekä luovat pohjaa tulosten siirrettävyydelle.

6 TUTKIMUSAINEISTON KOKOAMINEN

Tässä luvussa kuvaan ensin tutkimuksen kohdejoukon ja sitten aineiston kokoamisen aikajärjestyksessä. Lisäksi kuvaan haastattelumenetelmien luonnetta sekä teen yhteenvedon koko haastatteluaineistosta. Kuten edellä kerroin, toimintatutkimuksen luonteeseen liittyy usein se, että tutkimusprosessin aikana alkuperäinen suunnitelma saattaa muuttua. Tässäkin tutkimuksessa on käynyt niin, tutkimusaineiston laajenemisesta johtuen. Laaja tutkimusaineisto vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta ja tukee myös historiallisen jatkuvuuden periaatetta.

6.1 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimuksen kohteena lukuvuonna 1999–2000 olleissa kahdessa koulussa oli kehittämishankkeen alussa opettajia yhteensä 52 ja oppilaita yhteensä noin 770. Kun kehittämishanke laajeni kahdella uudella koululla syksyllä 2000, niin tutkimuskohteena olevissa kouluissa oli yhteensä 77 opettajaa ja 1181 oppilasta. Lisäksi kehittämishankkeessa oli mukana myös vaihteleva määrä esiopettajia (5-10), jotka eivät osallistuneet haastatteluihin, mutta kylläkin kehittämistyöhön. Seuraavassa taulukossa ilmenee tutkimuksessa mukana olleiden koulujen oppilas- ja opettajamäärät lukuvuoden 2001–02 tilastojen mukaan. Opettajien määrää lisää vielä sivutoimisten ja koulujen yhteisten aineen- ja tuntiopettajien määrä (yhteensä noin 10), mutta sitä ei ole tässä taulukossa otettu huomioon, vaan luvuissa on mukana vain päätoimiset opettajat. Lisäksi jokaisessa koulussa on oma rehtori, lukuun ottamatta pienintä koulua, jossa koulunjohtaja sisältyy opettajien lukuun.

TAULUKKO 11. Tutkimuskohteina vuosina 2000-02 olleet koulut.

Koulu	Luokat	Oppilasmäärä	Opetusryhmiä	Opettaja
Koulu 1	1.–6.	327	15	17
Koulu 2	7.–9.	412	19	34
Koulu 3	1.–6.	329	17	20
Koulu 4	1.–6.	113	6	6
Yhteensä		1181	56	77

HakaTorNet-kehittämishankkeessa koulut 1 ja 2 olivat mukana alusta alkaen ja koulut 3 ja 4 liittyivät mukaan lukuvuoden 2000-01 alussa. Koulut sijaitsevat kaupungin itäisessä osassa ja niiden maantieteellinen etäisyys toisistaan on noin 1-3 km. 1.–6.-luokkien kouluista lähes kaikki oppilaat siirtyvät tämän alueen 7.–9.-luokkien kouluun, joten yhteinen oppilasvirta on ollut kouluja yhdistävä tekijä jo vuosien ajan. Seuraavasta taulukosta ilmenee kaikkien haastatteluihin osallistuneiden opettajien opettajakokemus kouluittain vuoden 2001 haastattelujen ajankohdan mukaan. Haastateltujen opettajien työkokemuksen olen luokitellut viiden vuoden jaksoihin eli sen mukaan oliko haastatteluhetkellä opettajakokemusta alle 5 vuotta, yli 5 vuotta, yli 10, 15, 20, 25 tai 30 vuotta. Vuosiluokilla 1.–6. toimineen aineenopettajan ja erityisopettajan olen yhdistänyt luokanopettajien kategoriaan ja vuosiluokkien 7.–9. erityisopettajat olen haastattelulainauksissa yhdistänyt aineenopettajien kategoriaan.

TAULUKKO 12. Haastatteluihin vuosina 2000-02 osallistuneiden opettajien opettajakokemus.

Koulu	Opettajien opettajakokemus vuosina							Yhteensä
	-5 v.	6-10 v.	11-15 v.	16-20 v.	21-25 v.	26-30 v.	31- v.	
Koulu 1	3	3	2	1	1	2	4	16
Koulu 2	0	6	4	7	8	4	3	32
Koulu 3	2	1	1	1	1	2	1	9
Koulu 4	0	1	1	0	0	1	0	3
Yhteensä	5	11	8	9	10	9	8	60

Taulukosta voi havaita, että opettajien työkokemusjakauma oli kokonaisuudessaan tasainen ja jokaisen luokkaan kertyi noin kymmenen tapausta. Kuitenkin uran alkuvaiheessa olleita opettajia eli alle viisi vuotta opettajina toimineita oli selvästi vähiten. Koulujen väliset eroavaisuudet käyvät myös ilmi taulukosta. Kun tarkastelee haastateltujen opettajien määrää suhteessa koulujen opettajien virkojen määrään, tulee siinä huomioida opettajien vaihtuvuus kolmen vuoden aikana. Haastatteluihin osallistui sellaisia opettajia, jotka lähtivät pois kouluista ja myös sellaisia, jotka tulivat kouluihin uusina opettajina kehittämishankkeen aikana. Lisäksi alusta alkaen mukana olleiden koulujen 1 ja 2 kohdalla haastatteluihin osallistuneiden opettajien lukumäärä on suuri, koska ensimmäisellä ryhmähaastattelukierroksella kutsuin haastatteluun kaikki näiden koulujen opettajat.

Toimintatutkimuksen toisessa vaiheessa se laajeni koskemaan kaikkia Kokkolan suomenkielisen perusopetuksen kouluja. Olennaista on huomata, että koulut ovat varsin eri kokoisia ja koulujen opettajayhteisöjen koko vaihtelee. Kuitenkin jokaisella koululla on samankaltaiset velvollisuuden osallistua perusopetuksen yhtenäistämismuutoksiin ja yhtenäisen opetussuunnitelman luomiseen. Seuraavasta taulukosta ilmenee koulujen luokka-asteet, oppilas-

määrät, opetusryhmien ja opettajien määrät lukuvuonna 2003–04. (Kokkolan sivistyskeskus 11.8.2003.)

TAULUKKO 13. Tutkimuskohteina vuosina 2003-05 olleet koulut ja niiden oppilas-, opetusryhmä- ja opettajamäärät lukuvuonna 2003-04. (Kokkolan sivistyskeskus 2003.)

Koulu	Luokat	Oppilasmäärä	Opetusryhmiä	Opettaja
Koulu 1	7.–9.	402	18	34
Koulu 2	1.–6.	359	17	23
Koulu 3	1.–6.	349	16	19
Koulu 4	1.–6.	127	6	8
Koulu 5	7.–9.	308	14	24
Koulu 6	1.–6.	259	11	13
Koulu 7	1.–6.	368	18	22
Koulu 8	1.–6.	280	13	16
Koulu 9	7.–9.	285	14	29
Koulu 10	1.–6.	230	11	14
Koulu 11	1.–6.	87	5	5
Yhteensä		3054	143	207

Opettajien lukumäärässä ei ole mukana koulujen virkarehtoreita (9) ja erityisluokkien erityisopettajia (17), koska heidät rajattiin opettajien haastatteluotoksen ulkopuolelle samoin kuin sivutoimiset opettajat. Opettajien lukumäärän ja sukupuolijakautuman mukaisesti tein tasavälisellä otannalla haastattelu-ryhmät jokaiselle perusopetusalueille. Jos opettaja kieltäytyi haastattelukutsusta, lähetin kutsun luettelossa seuraavalle samaa sukupuolta olevalle opettajalle. Jatkoisin näin, mutta jos samasta koulusta sain kolmannen kielteisen vastauksen, en enää ennättänyt kutsua neljättä, koska haastattelu jo alkoivat. Myös haastatteluajankohdan sopimattomuudesta johtuen kolmesta koulusta ei lopulta tullut haastattelu-ryhmiin ketään. Tosin kaikkien koulujen rehtorit olivat mukana rehtorihaastatteluissa vuonna 2005 ja koulujen edustajia oli myös opetussuunnitelman ohjausryhmässä, joten sitä kautta myös näiden koulujen edustajat tulivat mukaan haastatteluaineistoon.

Vuonna 2004 ja 2005 haastateltujen opettajien työkokemus käy ilmi seuraavasta taulukosta haastattelu-ryhmittäin. Otannan perusteella tehdyt ryhmät eivät olleet ikäjakautumaltaan niin tasaisia kuin aiemmat haastattelu-ryhmät; tämä johtui osaltaan opettajien kieltäytymisistä ja osaltaan myös siitä, että haastattelu järjestettiin opettajien omien koulujen sijasta kaupungintalolla. Haastattelu-ryhmien kokoaminen koulujen ulkopuolelle oli toisaalta perusteltua haastateltavien anonyymiteetin suojaamiseksi.

TAULUKKO 14. Haastatteluihin vuosina 2003-05 osallistuneiden opettajien opettajakokemus.

Reitti	Opettajien opettajakokemus vuosina							Yhteensä
	- 5 v.	6-10 v.	11-15 v.	16-20 v.	21-25 v.	26-30 v.	31 - v.	
Reitti 1	2	2	0	0	0	0	0	4
Reitti 2	3	0	0	0	3	0	0	6
Reitti 3	0	0	2	0	1	0	0	3
Yhteensä	5	2	2	0	4	0	0	13

Opettajien haastatteluryhmien työkokemusjakautumista näkyy myös se, etteivät uran loppuvaiheessa olleet opettajat viitsineet vaivautua ryhmähaastatteluihin, jotka järjestettiin oppituntien päätteeksi. Ryhmähaastatteluisa olleiden opettajien keski-ikä vuonna 2004 oli noin 36 vuotta. Opetussuunnitelmatyön ohjausryhmä osallistui myös ryhmähaastatteluihin. Haastatteluisa oli seitsemän ohjausryhmän 12 jäsenestä paikalla ja heistä neljä oli naista ja kolme miestä. Osallistuneiden keski-ikä oli korkeampi kuin opettajaryhmissä eli noin 52 vuotta. Vaikka ohjausryhmässä oli myös hallinnon ja sidosryhmien edustajia, vain yhdellä haastatteluihin osallistuneella ei ollut lainkaan opettajakokemusta.

Rehtorien teemahaastatteluihin osallistui yhtä lukuun ottamatta kaikki suomenkielisen perusopetuksen rehtorit ja koulunjohtajat vuonna 2005. Seuraavassa taulukossa esitellään rehtorien työkokemus rehtorin työstä.

TAULUKKO 15. Haastatteluihin osallistuneiden rehtorien työkokemus.

	Rehtorien rehtorityökokemus vuosina							Yhteensä
	- 5 v.	6-10 v.	11-15 v.	16-20 v.	21-25 v.	26-30 v.	31 - v.	
Määrä	3	3	2	0	0	1	1	10

Haastateltujen rehtoreiden keski-ikä oli noin 48 vuotta ja vain yksi oli naisrehtori. Rehtorikokemuksen jakautumisesta näkyy, että suurin osa oli ollut rehtorin tehtävässä alle 10 vuotta, mutta kaikilla oli myös tietenkin opettajakokemusta. Lisäksi kahdella rehtorilla oli kokemusta apulaisrehtorin työstä usean vuoden ajalta ja kahdella haastatellulla rehtorilla oli kokemusta myös sivistysjohdon tehtävistä.

6.2 Tutkimusaineiston hankinta ja toimintatutkimuksen interventiot

Tutkimusaineiston hankinta tapahtui HakaTorNet-hankkeen aikana vuosina 2000–2002, opettajien ryhmähaastattelujen, avoimien oppilaskyselyjen ja opet-

tajien yksilöllisten teemahaastattelujen avulla. Suunnittelin opettajien haastattelut aluksi siltä pohjalta, että saisin koottua ryhmähaastatteluihin mahdollisimman paljon opettajia, jotka kertoisivat kokemuksiaan käsillä olevasta kehittämistyön ajankohtaisesta vaiheesta. Tästä syystä ei ollut haitaksi, vaikka haastatteluryhmissä ei ollutkaan vuosittain samoja henkilöitä. Teemahaastattelut suunnittelin puolestaan niin, että siihen osallistuisivat kolmen vuoden aikana aina samat henkilöt, joiden otannan tein mahdollisimman edustavaksi. Tämä oli onnistunut perusratkaisu, koska osoittautui, että opettajien vaihtuvuus oli hyvin vilkasta kaikissa kouluissa kolmen vuoden aikana.

Oppilaskyselyjen ottaminen mukaan tutkimusaineistoon perustuu triangulaation ajatukselle. Oppilaskyselyjen avulla saatiin tietoa siitä, miten oppilaat olivat kokeneet koulussa tapahtuneet muutokset. Oppilaskyselyjen tuloksilla saatoin joko vahvistaa tai kumota opettajien esittämiä näkemyksiä kehittämistyön vaikutuksista oppilaisiin.

Lisäksi on hyvä muistaa, että hankkeen suunnitteluvaiheessa kevätlukukauden alussa 1999 käytiin mukana olleiden kahden koulun opettajien kanssa ryhmäkeskustelut, joissa kehittämiskeskustelun luonteisesti selviteltiin odotuksia, mahdollisuuksia ja uhkia, jotka liittyvät yhtenäisen perusopetuksen ideaan. Kevätlukukauden 1999 aikana hyväksyttiin myös kehittämishankkeen visio ja tavoitteet sekä hankittiin tarvittavat kehittämistyön resurssit seuraavalle lukuvuodelle. Sitä vaihetta kutsun kehittämishankkeen suunnittelujaksoksi. Sen aikana toimintatutkimus ei vielä ollut käynnistynyt, sillä toimintatutkimuksen aktiivivaihe alkoi vuoden 2000 alussa. Tutkijan roolin ratkaisu tapahtui lokakuussa 1999 ja toimintatutkimuksen suunnittelu puolestaan ajoittui loppuvuodelle 1999.

Liitteenä olevissa taulukoissa on koottuna tiivistetysti HakaTorNet-kehittämishankkeen toiminnan eteneminen ja toimintatutkimuksen tutkimuspysäkkien ja -interventioiden ajoittuminen toiminnan yhteyteen. (Liite 1.) Tutkimusaineistona käytin myös HakaTorNet-hankkeen aikana kirjoitettuja kokousmuistiota ja pöytäkirjoja. Aloitin myös reflektiivisen tutkimuspäiväkirjan tekemisen vuoden 2000 alussa, mutta lopetin sen vuoden kuluttua, koska verkkosivuilla julkaistu aineisto ja muut dokumentit olivat sen kanssa päällekkäisiä. Verkkosivut kuvaavat kehittämishankkeen vaiheita kronologisesti ja lisäksi toimintatutkimuksen väliraportit on julkaistu siellä. Raportit tein heti aineiston kokoamisen jälkeen tuoreeltaan. Yhteenvetojen luotettavuutta ja pätevyyttä on testattu seminaareissa ja kokouksissa kussakin ajankohtaisessa tilanteessa käydyssä keskustelussa. Tutkimuspäiväkirjan tekeminen ei ollut mielekästä, koska tutkimusmateriaalia kertyi muutenkin varsin runsaasti ja aineisto oli hyvin kylläinen. Tutkimuspäiväkirjamerkintöjä tein jonkin verran toisessa toimintatutkimusvaiheessa, jolloin merkitsin muistiin kehittämistyön aikana pidettyjen kokouksien havaintoja.

Toinen toimintatutkimus kattoi koko suomenkielisen perusopetuksen kehittämistyön. Siinä toimintatutkimuksen suunnitteluvaihe ajoittui vuoden 2002 loppuvuodelle samaan aikaan, kun kehittämistyön organisointi alkoi. Sen jälkeen alkoi opetussuunnitelmatyön ohjausryhmän kokouksien obser-

vointi ja vuoden 2003 lopussa oli ensimmäinen ohjausryhmän ryhmähaastattelu. Opettajien ryhmähaastatteluja varten kokosin vuoden 2004 alussa kolme haastatteluryhmää, jotka olivat kaikki samalta alueelta. Haastatteluryhmiin pyrin saamaan edustajia jokaisesta koulusta niin, että opettajien sukupuolijakautuma ja aineen- ja luokanopettajien jakautuma toteutuisi edustavalla tavalla. Vuonna 2004 kootut ryhmät kutsuttiin haastatteluun uudelleen vuonna 2005 ja myös ohjausryhmän haastattelu toteutettiin toisen kerran keväällä 2005. Rehtorien teemahaastattelut toteutettiin alkuvuodesta 2005 ja vielä keväällä 2005 toteutettiin Itäreitien alueella oppilaskysely, joka koski oppilaiden pajatyöskentelyn onnistumista. Toimintatutkimuksella oli omat verkkosivunsa, joilla julkaisiin osaraportit vuosina 2004 ja 2005. Tutkimusinterventiot liittyivät osaraporttien julkaisemiseen kuten liitteenä olevasta taulukosta käy ilmi. (Liite 2.) Seuraavaan taulukkoon olen kerännyt tutkimusmenetelmät, kohdejoukot, tutkimushenkilöiden määrät ja aiheet aikataulun mukaisesti. Tutkimushenkilöiden määrää on kirjattu toteutuneiden haastattelujen mukaisesti.

TAULUKKO 16. Tutkimusaineiston kokoaminen vuosina 2000-2005.

Ajankohta	Menetelmä ja kohde	Tutkimushenkilöiden määrä	Aihe
1. vaihe			
Huhtikuu 2000	Avoin ryhmähaastattelu opettajille	6 opettajaryhmää 12 luokanopettajaa 27 aineenopettajaa	HakaTorNet-hankkeen 1. lukuvuoden toiminnan arviointia
Toukokuu 2000	Kyselylomake oppilaille	18 oppilasta (5.lk)	pajatyöskentely
Syyskuu 2000	Teemahaastattelu opettajille (1/3)	4 luokanopettajaa 6 aineenopettajaa	Teemahaastattelu-runko 2000
Toukokuu 2001	Avoin ryhmähaastattelu opettajille	6 opettajaryhmää 18 luokanopettajaa 8 aineenopettajaa	HakaTorNet-hankkeen 2.lukuvuoden toiminnan arviointia
Toukokuu 2001	Kyselylomake oppilaille	47 oppilasta (5.lk)	6.lk:n siirtyminen 7.-9. lk:n kouluun
Lokakuu 2001	Teemahaastattelu opettajille (2/3)	3 luokanopettajaa 6 aineenopettajaa	Teemahaastattelu-runko 2001
Toukokuu 2002	Avoin ryhmähaastattelu opettajille	6 opettajaryhmää 14 luokanopettajaa 6 aineenopettajaa	HakaTorNet-hankkeen 3.lukuvuoden toiminnan arviointia
Toukokuu 2002	Kyselylomake oppilaille	25 oppilasta (6.lk)	6.lk:n siirtyminen 7.-9. lk:n kouluun
Lokakuu 2002	Teemahaastattelu opettajille (3/3)	3 luokanopettajaa 6 aineenopettajaa	Teemahaastattelu-runko 2002

2. vaihe			
Joulukuu 2003	Johtoryhmän avoin ryhmähaastattelu (1/2)	1 luokanopettaja 1 aineenopettaja 3 hallintovirkamiestä 2 sidosryhmien edustajaa	Perusopetuksen opetussuunnitelmatyön eteneminen
Huhtikuu 2004	Avoin ryhmähaastattelu opettajille (1/2)	3 opettajaryhmää 8 luokanopettajaa 6 aineenopettajaa	Perusopetuksen opetussuunnitelmatyön eteneminen
Tammihelmikuu 2005	Rehtorien teema-haastattelut	7 1.-6. lk. koulujen rehtoria 3 7.-9. lk. koulujen rehtoria	Perusopetuksen opetussuunnitelmatyön eteneminen ja rehtorin rooli siinä
Maaliskuu 2005	Johtoryhmän avoin ryhmähaastattelu (2/2)	1 luokanopettaja 1 aineenopettaja 3 hallintovirkamiestä 2 sidosryhmien edustajaa	Perusopetuksen opetussuunnitelmatyön eteneminen
Huhtitoukokuu 2005	Avoin ryhmähaastattelu opettajille (2/2)	3 opettajaryhmää 4 luokanopettajaa 5 aineenopettajaa	Perusopetuksen opetussuunnitelmatyön eteneminen
Toukokuu 2005	Kyselylomake oppilaille (3 koulua)	118 oppilasta (5.-6. lk)	Itäreitien pajatyöskentelyn palaute

Opettajien haastatteluihin vuosina 2000-02 osallistuneista aineenopettajista enemmistö eli 82 % oli naisia ja miehiä oli 18 %. Luokanopettajista vastaavasti 32 % oli miesopettajia. Nämä luvut on laskettu niin, että mukaan on luettu kaikki joko ryhmähaastatteluihin tai yksilöhaastatteluihin osallistuneet opettajat huolimatta siitä, onko osallistunut vain yhden tai kolme kertaa. Vuonna 2003 ja 2005 haastatelluista opetussuunnitelmatyön johtoryhmän jäsenistä oli 43 % miehiä ja 57 % naisia. Opettajien ryhmähaastatteluissa olleista aineenopettajista oli enemmistö eli 60 % miehiä ja luokanopettajista suurin osa eli 75 % oli naisia.

6.3 Tutkimushaastattelujen eri muodot

Tutkimushaastatteluiden eri muotojen valinta riippuu siitä mihin tarkoitukseen tietoa kerätään ja kuinka syvälliseen tietoon pyritään. Teema-haastattelussa haastattelun aihepiirit eli teemat on etukäteen suunnitellut, mutta haastattelurungosta puuttuu strukturoidulle haastattelulle tyypillinen kysymysten tarkka muoto ja järjestys. Suurin osa tämän tutkimuksen haastatelluista oli avoimia haastatteluja, joissa tilanne muistuttaa eniten keskustelua. Haastattelija ja haastateltavat keskustelevat tietyistä aiheista, mutta kaikki-

en haastateltavien kanssa ei käydä kaavamaisesti läpi kaikkia teema-alueita, vaan pyrkimys on päästä syvälle aiheeseen. (Eskola & Vastamäki 2001, 26–27; Siekkinen 2001, 43–44.)

Tämän tutkimusaineiston tärkeimmät osat koostuvat opettajien ryhmähaastatteluista ja yksilöllisistä haastatteluista. Ryhmähaastattelut olivat haastattelumuodoiltaan avoimia haastatteluja. Haastattelumuodon valinnan perusteena oli se, että tarkoituksena oli selvittää mahdollisimman monen opettajan kokemuksia kehittämistyöstä ja kokemuksista kertominen onnistui parhaiten avoimessa haastattelussa. Menetelmänä avoin ryhmähaastattelu sopii myös fenomenologiseen tutkimukseen.

Opettajien yksilöhaastattelujen rakenne oli puolestaan teemahaastattelun mukainen, vaikka niissäkin teema-alueiden käsittely sujui hyvin joustavasti. Teemahaastattelun valinta HakaTorNet-hankkeen haastatteluissa vuosina 2000–2002 perustui sille ajatukselle, että teemahaastattelujen kohdehenkilöt olisivat kolmen vuoden aikana samat ja samalla haastattelurungolla toteutetuissa haastatteluissa tulisi esille se, miten kehittämishankkeen eteneminen näkyisi samanlaisten haastattelujen toistuesssa ja opettajien vastauksien muutoksissa tai muuttumattomuutena. Myös rehtorihaastattelut vuonna 2005 olivat luonteeltaan teemahaastatteluja.

Tutkimushaastattelutavan valitsemisen lisäksi kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää myös se, miten haastattelija toimii haastattelutilanteessa ja miten kysymykset esitetään. Myös haastattelupaikka on merkityksellinen, koska se heijastuu haastattelutilanteeseen. HakaTorNet-toimintatutkimuksessa kaikki haastattelut tapahtuivat opettajien omilla kouluilla samoin kuin rehtorihaastattelut vuonna 2005. Vuosina 2004–2005 ryhmähaastattelut suoritettiin oman koulun ulkopuolella, kaupungintalolla. Tärkeää näytti olevan se, että opettajan ei tarvinnut siirtyä muualle haastatteluun, koska jälkimmäisessä tapauksessa oli vaikea saada kokoon haastatteluryhmiä ja opettajien oli vaikea ennättää koulun ulkopuolella olevaan haastattelutilaisuuteen.

6.3.1 Avoimen ryhmähaastattelun luonne

Ryhmähaastattelut olivat avoimia strukturoimattomia haastatteluja. Kysymysten järjestys ja kysymysten muotoilu ei ollut kovinkaan tarkkaa. Ensimmäisenä vuotena toteutetuissa ryhmähaastatteluissa puheenvuoroja sai vapaasti pyytää ja tästä seurasi suurta aktiivisuuden vaihtelua haastattelutilanteissa. Muutamat haastateltavat saattoivat dominoida voimakkaasti ryhmän keskustelua ja sen ilmapiiriä. Seuraavina vuosina käytin ryhmähaastatteluissa periaatetta, jossa haastattelijan esittämää kysymystä seurasi ensin jokaisen haastateltavan vastaus istumajärjestyksen mukaan ja vastauskierroksen jälkeen haastateltavat saivat vapaasti esittää omia näkemyksiään. Tämä paransi ryhmätilanteen tasapainoa ja varmisti sen, että jokaisen näkemys tuli

dokumentoitua haastatteluaineistoon tasapuolisesti ja se mahdollisesti myös vapaan keskustelun.

Ryhmähaastattelut osoittautuivat hyväksi tavaksi saada koottua tietoa suurelta osallistujajoukolta, mutta haastatteluryhmän toimintaan ja ryhmadynamiikkaan liittyviin asioihin kannatti kiinnittää huomiota. Ryhmätilanteessa oli useimmiten hyvin vapautunut keskusteluilmapiiri toisin kuin yksilötilanteessa, joissa haastattelijan ja haastateltavan roolit ovat vahvasti esillä. Eräs haastateltava sanoi, että kun ryhmähaastattelussa keskustelu käynnistyi, niin hän itse asiassa unohti, että kysymyksessä oli haastattelutilanne. Toisaalta haastatteluajan sopiminen ryhmälle on vaikeampaa kuin yksilöhaastatteluissa.

6.3.2 Teemahaastattelun luonne

Teemahaastattelu on varsin suosittu lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun välimuoto, jossa haastattelun aihepiirit ovat tiedossa, mutta kysymysten muotoilu on suosituskysymystyyppistä. Haastattelurungon kysymysalueet ovat vain pääpiirteittäin määriteltäviä. Kysymysten tarkka muoto ja järjestys saattavat vaihdella eri haastattelutilanteissa. Tutkijalla ja haastateltavalla on mahdollisuus tehdä tarvittaessa lisäkysymyksiä ja täsmennyksiä. Teemahaastattelua käytetään tyypillisesti silloin, kun tutkimuksen koehenkilömäärä on melko pieni. (Hirsjärvi & Hurme 1991, 38-41.) Suorittamani teemahaastattelut olivat kysymysrakenteeltaan tavanomaiseen teemahaastatteluun verraten joustavia ja siten niiden luonne soveltuu hermeneuttis-fenomenologiseen tutkimusotteeseen. Toimintatutkimuksen luonteen mukaista oli lähteä haastattelussa liikkeelle kehittämisajankohtaan sidotusta hetkestä, joka kertoi sen, miten kehittämistyön eteneminen oli koettu osallisina olleiden opettajien näkökulmasta.

6.3.3 Haastattelun suorittaminen

Haastattelun suorittamistapa vaikuttaa laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen. Siksi haastattelutilanteessa tulisi esittää yksinkertaisia ja suoria kysymyksiä. Varsinkin tunnepitoisessa aihepiirissä suorien kysymysten esittäminen on tärkeää ja kiertoilmaisujen tai asian kaunistelu kysymyksen asetelussa voi aiheuttaa ongelmia haastateltavalle ja tulkintavaiheessa myös tutkijalle. Kysymyksissä ei myöskään saa esittää väitteitä eikä niihin saa sisällyttää ehdotuksia. (Trost 1997, 73-74, 83-84.)

Kvale (1996) asettaa haastattelutilanteelle ja haastattelijalle kymmenen laatu-kriteeriä, joihin kuuluvat esimerkiksi seuraavat: haastattelijalla tulee olla laajat taustatiedot käsiteltävästä asiasta, hänen on oltava selkeä kysymyksissään, lempeä ja herkkä varsinkin tunneperäisissä asioissa. Haastattelijan on kontrolloitava haastattelutilannetta kuitenkin kiirehtimättä tai keskeyttä-

mättä sitä. Haastattelija voi olla myös kriittinen ja testata haastateltavan kertomusta, jos sen luotettavuutta tai johdonmukaisuutta on syytä tarkistaa. (Kvale 1996, 148-149)

Kvalen (1996) haastattelun laatuksiteerit ja Trostin (1997) esittämät kysymysten muotoilua koskevat seikat lisäävät tutkimuksen luotettavuutta. Näiden asioiden tiedostaminen haastattelutilanteessa näkyi selvästi haastattelujen kirjoitetussa muodossa. Sovelsin edellä mainittuja näkökohtia sekä avoimissa ryhmähaastatteluissa että yksilöllisissä temahaastatteluissa. Haastatteluaineistossa tulee lisäksi säännönmukaisesti julkilausuttuna esille se, että tutkijalla oli kaksoisrooli toimintatutkijana ja toimijana. Tämän asetelman mahdollisen vaikutuksen minimoimiseen pyrin korostamalla kaikkien haastattelutilanteiden aikana sitä, että oma mielenkiintoni kohdistui vain tutkimuksellisiin tavoitteisiin ja korostin tutkijan tutkimuseettisiä sitoumuksia. Toisaalta toimintatutkimuksen luonteen mukaisesti tutkija on joka tapauksessa toimiva subjekti, jolla on oma roolinsa suhteessa yhteisön toiminnan kehittämiseen.

Suurissa tutkimushankkeissa käytetään usein tutkimusapulaisia haastattelujen tekemisessä. Silloin ongelmaksi saattaa tulla se, että eri haastattelijat toimivat eri tavalla haastattelutilanteissa. Juuri tämän takia suoritin tässä tutkimuksessa kaikki haastattelut itse, jolloin haastattelijan vaihtumisesta johtuvia haittatekijöitä ei syntynyt. Tutkimusapulaisia käytin sen sijaan haastattelunauhojen litteroinnissa, joka on hyvin tekninen työprosessi. Noin puolet HakaTorNet-toimintatutkimuksen haastatteluista litteroin itse ja toisen puolen litteroivat tutkimusapulaiset antamieni ohjeiden mukaan. Vuosien 2003–2005 haastattelut litteroi tutkimusapulainen. Kaikkiaan tein perusopetuksen kehittämistyön toimintatutkimuksissa yhteensä 63 haastattelua, joista 26 oli ryhmähaastattelua ja 37 yksilöhaastattelua. Toimintatutkimuksien tutkimuspysäkkien ja tutkimusinterventioiden kuvaukset ovat liitteenä. (Liite 3.)

6.4 Yhteenvedo haastatteluaineiston laajuudesta

Tämän tutkimuksen keskeinen aineisto koostuu vuosina 2000–2005 tehdyistä haastatteluista. Seuraavaksi esitän yhteenvedona haastatteluihin osallistuneiden henkilöiden määrät ja litteroitujen haastatteluaineistojen laajuuden ajankohtien haastattelutyypin mukaan. Jos toisin ei mainita, niin haastatellut henkilöt ovat olleet perusopetuksen opettajia.

TAULUKKO 17. Haastattelujen ajankohdat, haastattelutyypit, osallistujamäärät ja haastatteluaineiston laajuus litteroituina sivuina.

Ajankohta	Haastattelutyyppi	Osallistuneiden henkilöiden määrä	Litteroituja sivuja
1. vaihe			
Huhtikuu 2000	Ryhmähaastattelu avoin haastattelu	39	61
Marraskuu 2000	Yksilöhaastattelu teemahaastattelu	10	79
Toukokuu 2001	Ryhmähaastattelu avoin haastattelu	26	96
Loka-marraskuu 2001	Yksilöhaastattelu teemahaastattelu	9	102
Toukokuu 2002	Ryhmähaastattelu avoin haastattelu	20	85
Syys-lokakuu 2002	Yksilöhaastattelu teemahaastattelu	9	128
2. vaihe			
Joulukuu 2003	Ryhmähaastattelu avoin haastattelu	7 (osa virkamiehiä)	21
Huhtikuu 2004	Ryhmähaastattelu avoin haastattelu	13	70
Tammi-helmikuu 2005	Yksilöhaastattelu teemahaastattelu	10 (pelkästään rehtoreita)	59
Maaliskuu 2005	Ryhmähaastattelu avoin haastattelu	7 (osa virkamiehiä)	16
Huhti-toukokuu 2005	Ryhmähaastattelu avoin haastattelu	9	55
		Yhteensä	772

Kuten taulukosta ilmenee, ryhmähaastatteluihin osallistuneiden opettajien määrä pieneni vuosittain. Osallistujien lukumäärään vaikuttaa kuitenkin se, että vuoden 2001 haastatteluihin otanta muuttui ratkaisevasti, koska 2000 haastatteluihin kutsuttiin kaikki kahdessa mukana olleessa koulussa työskentelevät opettajat ja vuonna 2001 otanta muuttui suppeammaksi käsittämään vain ylempien luokkien luokanopettajat ja osan aineenopettajista. Toinen havaittava seikka oli se, että ryhmähaastattelut eivät enää kiinnostaneet opettajia samalla tavalla kuin tutkimuksen alkuvaiheessa.

6.5 Dokumenttianalyysi

Dokumenttianalyysin aineistona minulla oli käytettävissä HakaTorNet-hankkeen kaikki erilaisten työryhmien ja tiimien kokousmuistiot ja kirjalliset dokumentit vuosilta 1999-2002, jotka olivat säilyneet tallessa joko kirjallisessa muodossa tai sähköpostiviesteinä ja -liitteinä. Sen lisäksi minulle kertyi myös Itäreitien perusopetuksen opetussuunnitelmatyön jatkumisesta ajalta 2003-2005 syntyneet kokousmuistiot ja kirjalliset dokumentit. Koko kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelman kehittämisen prosessiin liittyvät dokumentit keräsin toimintatutkimuksen aikana alkaen vuoden 2002 syksystä päättyen vuoden 2005 kevääseen.

Dokumenttianalyysin menetelmänä käytin aineistolähtöistä sisällönanalyysia siltä osin kuin se olisi mahdollista (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002). Analyysia vaikeutti se, että useimmat kokousmuistiot olivat pikemminkin päätöspöytäkirjoja kuin muistioita. Niissä ei juurikaan perusteltu ratkaisuja, vaan kerrottiin hyvin lyhyesti päätöksen tai ratkaisun sisältö. Sen takia dokumenttianalyysi toimi lähinnä tutkimuksen raportoinnin kronologisena tukena, eikä se tuottanut juurikaan uutta tutkimuksellista tietoa. Syntyneen opetussuunnitelman sisällön analyysin olen rajannut tämän tutkimuksen ulkopuolelle, koska se ei suoranaisesti liity tutkimustehtäviin.

7 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuskohteena olleet peruskouluyksiköt ja niiden paikallinen kouluorganisaatio muodostavat tapauksena oman kulttuurisen kokonaisuuden, jossa eri asiat ja ilmiöt saavat tietyn merkityksen. Merkityksistä muodostuu intersubjektiivisia merkitysrakenteita, jotka ovat osin tiedostamattomia. Uudet kokemukset saavat merkityksen intentioiden värittämänä. Siksi opettajien toiminta tässä tapauksessa yhtenäisen perusopetuksen suunnittelijoina ja toteuttajina määrittyy sen mukaan, millaisia merkityksiä he liittävät siihen yksilöinä ja yhteisöllisesti. Tutkimuksen kannalta merkitysrakenteiden perusteellinen analyysi ja niiden paljastaminen ovat keskeisiä tutkimustuloksia. Käytännön elämässä emme tee tietoista merkitysanalyysia, vaan toimimme vaistomaisesti. (Ks. Laine 2001, 29-30.)

Tässä luvussa kuvaan keskeiset tutkimustulokset siten, että lähdän liikkeelle ensin merkitysrakenneanalyysin avulla syntyneestä koulun muutoksen kahdesta erilaisesta perustulkinnasta ja niiden mukaan rakentuvista merkitysrakenteista. Sen jälkeen kuvaan merkitysrakenteisiin liittyvät merkityskokonaisuudet esittämällä laajasti lainauksia haastatteluaineistosta. Tulosten kuvaaminen tässä järjestyksessä on perusteltua sen takia, että eri asiat saavat merkityksensä asemastaan tietyn kokonaisuuden osana eli kysymys on merkitysten holistisuudesta. (Ks. Moilanen 1999, 93-94.) Laajalla kuvauksella pyrin tuomaan esille ja säilyttämään aineiston moniäänisyyden ja paradoksaalisuuden. Luvun loppuosassa esitän tutkimustulokset myös kahteen muuhun tutkimustehtävään eli siihen miten opettajien kollegiaalinen yhteistyö ja täydennyskoulutus tukivat yhtenäistämisprosessia. Lisäksi tarkastelen lyhyesti myös kouluorganisaation oppimista perusopetuksen yhtenäistämisprosessin aikana.

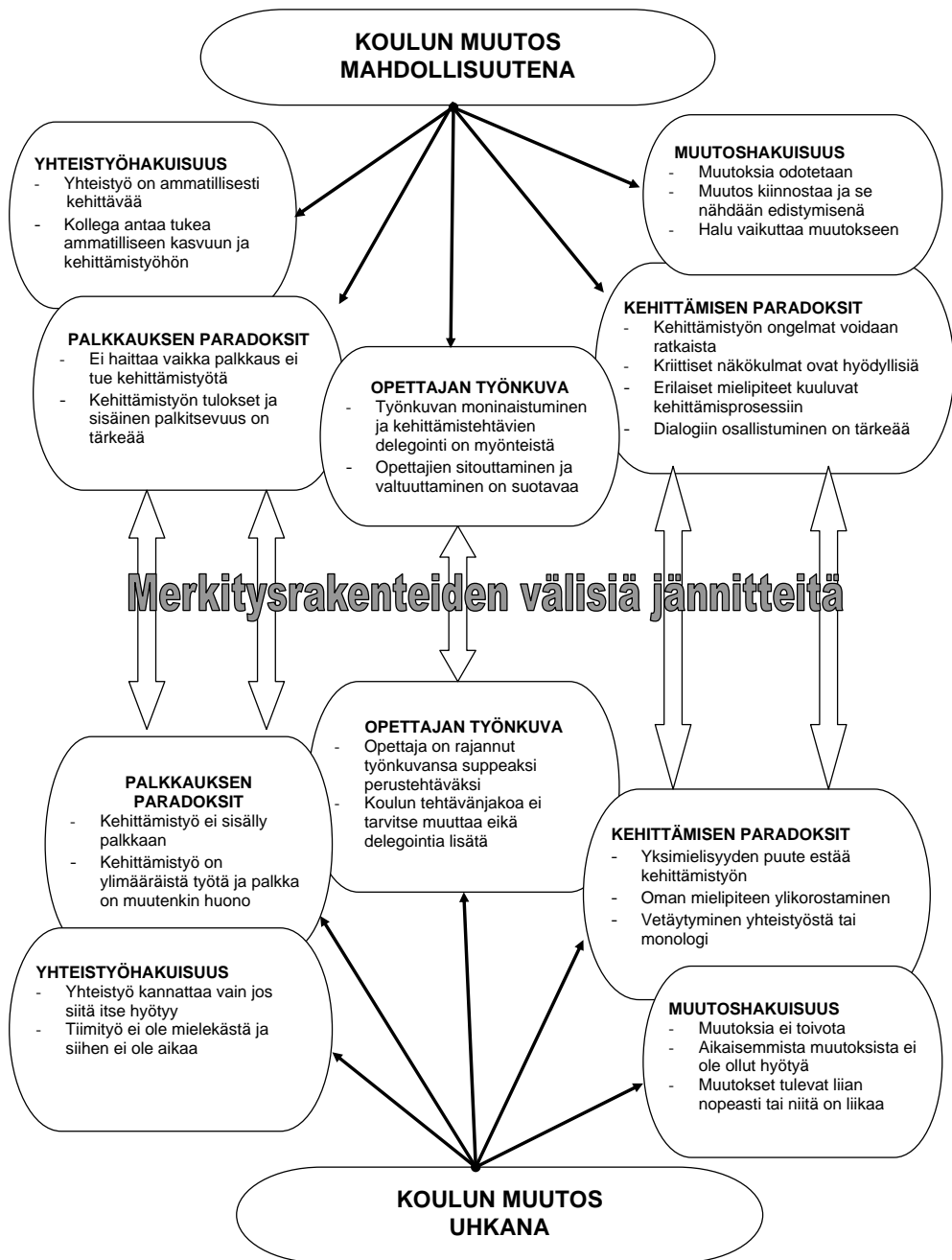
7.1 Perusopetuksen kehittämisen merkitysrakenteet

Haastatteluaineiston pohjalta tein ensin kunkin vuoden kehittämistyön kannalta olennaisten havaintojen ja merkityskokonaisuuksien jaottelun. Jaotteluvaiheessa käytin apuna myös toimintatutkimuksen osaraportteja. Niistä kiteytyivät ehdotukset merkitysrakenteiksi. Lopuksi syntetisoin niiden pohjalta

muodostuneet koulun kehittämistyön taustalla vaikuttaneet merkitysrakenteet. Fenomenologis-hermeneuttisen merkitysanalyysin vaiheittainen kuvaaminen kirjallisessa tai graafisessa muodossa on vaikeaa ja siitä voisi saada liian yksinkertaistetun tai vain viitteellisen kuvan merkityskokonaisuuksien siirtymästä merkitysrakenteisiin. (Ks. Laine 2001, 41; Huusko & Paloniemi 2006; 167.) Itse asiassa etenin tutkijana hermeneuttista kehää, johon liittyi tutkiva dialogi tutkimusaineiston ja tutkijan omien tulkintojen välillä. Pyrkimyksenä oli ymmärtää syvällisesti kehittämistyöhön liittyneitä merkitysrakenteita. Tämä prosessi eteni niin, että ymmärtämistä edelsi merkitysten tulkinta. (Denzin 2001, 119–124.) Siihen liittyi myös vapautuminen omista esiymmärryksen sisältäneistä ennakkokäsityksistä ja tutkimusotteen mukaisen avoimen asenteen löytyminen. (Laine 2001, 32–34.) Lopulta merkitysrakenteinen syntetisoituminen edistyi nopeasti, kun huomasin, että paradoksaalisuuden ongelma ratkeaa rakentamalla kaksi erilaista merkitysrakennetta. Niiden lähtökohtana on kaksi erilaista perustulkintaa koulun muutoksesta ja niiden välillä vallitsee keskinäinen jännitteinen riippuvuussuhde. Tutkimuksen tulkintaprosessi oli aineistolähtöinen vuosia kestänyt hermeneuttisen kriittisten reflektoiden prosessi ja merkitysrakenteiden kokonaisvaltaisen yhteensovittamisen tulos. Koko tutkimusprosessia ja sen tulkinnallisia kehäjä olen kuvannut liitteessä 5. Tutkimusprosessia, sen tulkinnallisia kehäjä ja merkitysrakenteisen syntetisoimista ei voi yksityiskohtaisesti osoittaa graafisessa tai kirjallisessakaan muodossa, mutta edellä mainitusta liitteestä ilmenee tutkimusprosessin vaiheet ja niihin käytetty aika.

7.1.1 Koulun muutoksen kaksi perustulkintaa

Merkitysrakenneanalyysissa syntyneiden merkityskokonaisuuksien paradoksaalisuuden ja ristiriitaisuuden takia merkitysrakenteita muodostui siis kaksi, jotka perustuivat erilaisille perustulkinnolle koulun muutoksen merkityksestä eli siitä, kokivatko opettajat koulun muutoksen mahdollisuutena vai uhkana. Rakenteisiin liittyviä merkityskokonaisuuksia muodostui viisi: koulun muutoshakuisuus, kehittämistyön paradoksit, opettajan työnkuva, opettajan palkkauksen paradoksit ja yhteistyöhakuisuus. Nämä merkitysrakenteet ja -kokonaisuudet käyvät ilmi seuraavasta kuviosta.



KUVIO 9. Koulun muutoksen taustalla vaikuttavat merkitysrakenteet.

Kuvion vierekkäiset merkityskokonaisuudet liittyvät läheisesti toisiinsa ja tukevat toisiaan. Niiden rajaaminen täysin toisistaan erilleen on vaikeaa ja ilmiön ymmärtämisen kannalta toissijaista, koska kokonaisuuden hahmottaminen on keskeisempää. Kuviossa koulun kehittämistyötä tukeva merkitysrakenne

perustui sellaisen muutostilanteen tulkintaan, jossa muutos nähdään mahdollisuutena parantaa vallitsevaa koulun nykytilaa. Vastaavasti kehittämistyön vastavoimana toimiva merkitysrakenne perustui sellaiselle muutostilanteen perustulkinnalle, että muutos oli uhka koulun nykytilalle, sen toimintakulttuurille ja opettajalle itselleen. Merkitysrakenteen tämä puoli pyrkii siis säilyttämään koulun vallitsevassa nykytilassa, sopeuttamaan kouluun kohdistuvat muutostaasteet nykyisiin toiminnan puitteisiin tai torjumaan täysin muutostaasteet. Tämä keskeinen tutkimustulos vahvistaa sellaista koulun muutoksen tulkintaa, jonka mukaan muutokseen vaikuttaa yhtä aikaa sekä eteenpäin vieviä muutosvoimia että muutosprosessia hidastavia vastavoimia. (Vrt. Sarason 1996; Fullan 1994.)

Näiden kahden merkitysrakenteen välillä vallitsee jännitteinen tila, joka ilmeni haastatteluaineistossa epävarmoina ja paradoksaalisina ilmaisuina. Jännitteisyys ilmeni yksilötasolla muutostilanteeseen liittyvänä epävarmuutena, vetäytymisenä tai vaikenemisenä. Yhteisötasolla tämä ilmeni yhteisön jäsenten välisenä keskusteluna ja vuorovaikutuksena, jossa haettiin tukea omalle tulkinnalle. Jännitteiden voimiin vaikuttivat koulun kehittämiseen tai toimintaan liittyvät ratkaisut, jotka heilauttivat eri merkityskokonaisuuksien painoarvoa. Ajan kuluessa merkitysrakenteisiin saattaa liittyä uusia merkityskokonaisuuksia, jotka vaikuttavat myös rakenteiden väliseen jännitteiseen tilaan.

Koulun muutostilanteen perustulkintoihin läheisimmin liittyvänä merkityskokonaisuusparina rakentui suhtautuminen koulussa koettuihin muutoksiin ja muutostahtiin, joka kiteytyi käsitteeksi muutoshakuisuus. Tässä merkityskokonaisuudessa asetettiin positiivisia odotuksia muutokseen ja kehittämistyö koettiin todellisena mahdollisuutena muuttaa peruskoulun toimintaa parempaan suuntaan. Osalla opettajista oli halu vaikuttaa aina valtakunnallisella tasolla tehtäviin ratkaisuihin asti. Vastaavasti muutokset nähtiin liian nopeasti tuleviksi, kiirettä ja turbulenssia aiheuttaviksi kielteisiksi tekijöiksi. Muutoksia koettiin olevan jo ennestäänkin liikaa ja aikaisemmistakaan muutostilanteista ei koettu olleen hyötyä. Osallisuuden sijasta haluttiin vetäytyä kehittämistyöstä ja vaadittiin työrauhaa opettajan rajatun professionaalisuuden mukaisesti perustehtävän suorittamiseen varsinkin siinä vaiheessa, kun opetussuunnitelman kirjoitustyössä oli jo edetty hyväksymisvaiheeseen.

Muutoshakuisuuteen liittyi läheisesti toinen merkityskokonaisuuspari, josta käytän ilmaisua kehittämisen paradoksit. Ne ilmentävät kehittämistyössä esiintyneisiin ristiriitoihin ja ongelmiin liittyneitä merkityksiä. Kehittämistyön alkuvaiheessa kehittämishankkeeseen positiivisesti suhtautuneet opettajat toivoivat, että kielteisellä kannalla olleet muuttaisivat suhtautumistaan. Kehittämistyön aikana ristiriitoihin syntyi hyväksyvämpää suhtautumistapa, jonka mukaan ongelmat ja ristiriidat kuuluvat olennaisena osana kehittämistyöhön ja muutostilanteeseen. Suvaitsevaisempaan suhtautumiseen vaikutti myös se, että ristiriitaisista mielipiteistä oli myös hyötyä, koska ne rikastuttavat ja monipuolistavat dialogia. Lisäksi kehittämistyön kokemuksen karttues- sa uskottiin yhä siihen, että ilmenneet ristiriidat olivat ratkaistavissa. Toisaal-

ta ristiriitojen ilmeneminen nähtiin kehittämistyön esteenä ja pysäyttäjänä. Jos riittävää yksimielisyyttä ei syntyisi, niin ratkaisuja suuntaan tai toiseen ei tulisi tehdä lainkaan, vaan vallitseva nykytila tulisi säilyttää sellaisenaan. Lisäksi tähän liittyi vielä omien mielipiteiden ylikorostaminen, keskustelun tyrehtyttämien ja eturyhmäajattelu, joka perustui omien olemassa olevien ryhmäetujen säilyttämiselle.

Opettajan työnkuvan suhteen rakentui myös kaksi vastakkaista merkityskokonaisuutta. Toisaalta työnkuvan moninaistuminen nähtiin positiivisena mahdollisuutena ammatilliseen kehittymiseen ja kehittämistyön tehtävien delegointi opettajille oli suotavaa. Opettajien valtuuttaminen osallistumaan kehittämistyötä koskevaan päätöksentekoon koettiin mielenkiintoiseksi ja hyväksi ratkaisuksi. Vastaavasti haluttiin myös pitää yllä opettajan rajatun professionaalisuuden mukaista perinteistä kapea-alaista tulkintaa, jonka mukaan opettajan työhön liittyy vain oppituntien pitäminen ja opettamiseen suoranaisesti liittyvät tehtävät. Tämän paradoksaalisen merkityskokonaisuuden mukaan opettajankuvan moninaistuminen oli kielteistä ja lisäsi työn kuormittavuutta ja uupumista.

Kehittämishankkeessa tuli esille kehittämistyön tavoitteiden toteutumista vaikeuttavana yhtenä tekijänä opettajien työaika- ja palkkausjärjestelmä, jota kuvaa kaaviossa merkityskokonaisuuspari palkkauksen paradoksit. Tyypillistä tämän merkityskokonaisuuden käsittelylle oli se, että siitä ei suoraan puhuttu kuin negatiivisessa mielessä ja muutenkin se pysytteli pääasiassa varsinaisen keskustelun taustalla. Kehittämistyön aikana joistakin tehtävistä maksettiin erilliskorvauksia, mutta ne eivät olleet merkittäviä. Kehittämistyön liittynyt älyllinen haaste, asiantuntijuuden kehittyminen ja ammatillinen kasvu koettiin sisäisesti palkitsevana tekijänä, joka antoi motivaatiota kehittämistyön tekemiseen, vaikka palkkaus ei tätä tukenutkaan.

Viidentenä merkityskokonaisparina kiteytyi opettajayhteisöjen yhteistyöhakuisuus. Tähän liittyvät merkityskokonaisuudet koostuivat niin, että toisaalta kollega koettiin oman työn ja työyhteisön kehittämisen sekä kehittämishankkeen edistymisen kannalta myönteisenä resurssina. Tiimityön onnistumisen takia kollegiaalisuuteen sitoutuminen oli ensiarvoisen tärkeää. Toisaalta kollega voitiin kokea ongelmalliseksi, jos henkilökemiat eivät kohtaa, yhteistyötaidot ovat puutteelliset tai yhteistyölle ei löydy tai sille ei haluta varata aikaa. Tässä yhteydessä yhteistyön hyödyllisyyttä arvioidaan siltä perustalta kuinka paljon siitä saa hyötyä itselle ja yhteisön hyöty on toisarvoista. Tämän takia myös yhteistyön merkitystä vähäteltiin ja sen organisoimista ei pidetty tärkeänä. Lisäksi yhteistyön organisoinnista haettiin ja löydettiin helposti ongelmia tai puutteita.

Seuraavaksi tarkastelen yksityiskohtaisemmin edellä mainittuja merkitysrakenteita ja esitän lainauksia haastatteluaineistosta. Jokaisen haastattelukatkelman lopussa on haastatellun henkilön koodinumero, jossa luokanopettajat (LO), aineenopettajat (AO) ja hallinnon edustajat (JR tai R) erotellaan lyhentein ja numerolla. Sen lisäksi haastattelukatkelman lopussa mainitaan haastateltavan opettajakokemus (opet.kok.) viiden vuoden luokitteluväleinä sekä

kuukausi ja vuosi (esim. 4/2002), jolloin haastattelu on tehty. Vuodesta 2003 alkaen opettajien koodinumerointi on eri kuin vuosina 2000–2002.

7.1.2 Kouluorganisaation muutoshakuisuus

Muutostilanteen perustulkintoihin läheisimmin liittyvänä merkityskokonaisuuksien parina rakentui suhtautuminen koulun koettuun muutostahtiin, joka kiteytyi käsitteeksi muutoshakuisuus. Kouluorganisaation muutoshakuisuus perustui organisaation jäsenten perusorientoitumiseen odotettaviin muutoksiin ja muutoshasteisiin. Tässä tapauksessa merkityskokonaisuuden lähtökohtana oli perusopetuksen yhtenäistämisen prosessin aikana oletettavasti tapahtuva muutos. Ensimmäisen toimintatutkimusvuoden (HakaTorNet-hanke, v. 2000) aikana totesin, että opettajat kokivat perusopetuksen kehittämishankkeen aloittamisen pääasiassa myönteisenä ja kehittämishankkeen idea hyväksyttiin laajasti. Taustalla oli se, että tavoitteet oli luotu opettajien kehittämiskeskustelujen (1999) pohjalta. Toisessa toimintatutkimusvaiheessa kehittämistyön tavoitteet liittyivät opetussuunnitelmatyöhön ja toisessa vaiheessa tavoitteet oli asetettu kouluorganisaation huipulla. Erityisesti luokanopettajien haastattelussa tuli ilmi, että perusopetuksen kehittämistyö koettiin tärkeäksi, koska siinä luotiin oppilaiden kannalta turvallista ”oppimisen polku”. Oppilaiden turvallisuuden tunteen parantaminen oli huomioitu HakaTorNet-hankkeen tavoitteissa ja jo alkuvaiheessa vanhempien palaute oli ollut myönteistä, koska vanhemmat ja oppilaat olivat yleisesti kokeneet yläasteelle siirtymisen ongelmalliseksi pelkojen ja ennakkoluulojen takia.

Tässä HakaTorNetissa on se hyvä, että tässä on ollut lähes koko ajan oppilaat mukana tässä toiminnassa. Että se ei ole pelkästään opettajien suunnittelutyötä. (LO2, opet.kok. yli 30 vuotta, 4/2000)

... Niin silloin kun pajat alkoivat juteltiin oppilaiden kanssa. Niillä oli ihan oikeasti semmosia jännityksiä yläasteelle lähtemisen kanssa. ... että se palaute, jonka minä olen saanut niinko oppilailta... niin ne on siis mielellään lahössä sinne koko ajan. Niinku positiivisella mielellä menevät. (LO3, opet.kok. alle 5 v., 4/2000)

Haastatteluissa toistui usein ilmaisu ”oppimisen polku” tai ”oppijan polku” erilaisten määrittelien lisänä. Oppimisen polku metaforana yhtenäisen perusopetuksen kehittämisen päämääränä tuntui saaneen laajan hyväksynnän jo ensimmäisen kehittämisvuoden aikana. Sama teema oli esillä myös toisessa toimintatutkimuksen vaiheessa ja vaikutti siltä, että oppimisen polun parantaminen ja siitä koitua etu oppilaille oli yleisesti hyväksytty eettinen perustelu perusopetuksen muutokselle. Tämä kirjattiin myös kaupungin opetussuunnitelman toiminta-ajatukseen. Toinen eettinen perustelu, jolla muutosta perusteltiin kehittämistyön myöhäisemmässä vaiheessa, oli yhteiskunnallinen muutos. Sen katsottiin velvoittavan opettajia uudistamaan koulua ja itsekin uudistumaan.

Kyllä musta ninkun, kun mä oon jossain vaiheessa purnannu kauheesti, että aina tulee uus opetussuunnitelma, niin sitä vastaan jotenkin, niin kyllä musta nyt on sillä tavalla, että yhteiskunta on muuttunu taas jotenkin niin voimakkaasti, että pitää koulunkin muuttua mukana. (AO3, opet.kok. yli 20 v. , 4/2004)

Mä ajattelin taas myös siltä kannalta, että opettajan rooli on muuttunut siinä mielessä, että nyt meidän täytyy ninkun vielä enemmän, tulee tää kasvatus, kasvattaminen mukaan siihen, ei vaan se, että opetetaan ja yhteiskunta muuttuu ja pitää näitä asioita muuttaa, mutta se tämmönen itse kasvattaminenkin on tullu ninkun enemmän ja enemmän opettajan rooliksi. ... Ja sit voidaan ninkun tietysti kysyä, että miten tää menee sit yks yhteen, että toisaalta tulee enemmän tietoja, lisää informaatiota ja se pitäis käsitellä ja toisaalta niin sulla on vähemmän aikaa, ihan konkreettisesti luokassa. (LO7, opet.kok. yli 5 v., 4/2004)

Yhteiskunnallinen merkitys nousi esille kehittämisvuosien aikaa silloin tällöin ja jostain syystä se tuli erityisen selvästi esille vuoden 2004 ryhmähaastatteluissa. Yhteiskunnallisen muutoksen katsottiin heijastuvan myös opettajan työnkuvaan, kuten viimeisessä haastattelukatkelmassa todettiin.

Varovaisen positiivinen perusasenne

Perusopetuksen kehittämiseen kohdistuneet positiiviset odotukset ja varovaisen myönteinen perusasenneoituminen yllätti, koska yleisesti on puhuttu opettajien kiireestä ja kasvavasta työn kuormittavuudesta (esim. Kiviniemi 2000, 82–87). Monet haastatellut opettajat kokivat kehittämissankkeen myönteisenä kaikista vaikeuksista huolimatta.

Mutta...tämmönen tuntuma mulla on tästä on, että hyvä systeemi tää kaiken kaikkiaan on. Kauheesti voimiahan tää vie. Vaikka tavallaan oon tässä sivusta seurannut, niin kaikkia tapaamisia on ollut niin paljon, että siihen niinku uupuu jo. Mutta toisaalta oon niinku kauheen innostunut. .. (AO28, opet.kok. yli 10 v., 4/2000)

Että on niinku sellanen järkevä pohja sille opettamiselle ja sitte sopia tietysti nämä yhteiset arvot ja yhteiset periaatteet ja kautta linjan alhaalta ylös että miten toimitaan. Ja sitte myöskin opetusmenetelmät, että ne pitäis tehdä tutuiksi ihan esiopetuksesta tuonne ylös saakka... On parempi tehdä työtä kun tuntee mille pohjalle sitä omaa työtä ryhdytään rakentaan, mä uskoisin, ja sitte se mikä varmasti vaatii niinko muutoksia koko ajan on tää aika, että meillä vähän niinkun kaikki tässä meidän ajassa muuttuu kauhean nopeaa vauhtia. Että me ei saada vaikka meidän toiminta nyt on tässä alkanu HakaTorNet niin ei saada pudota niinku junasta, vaan meidän pitää koko ajan seurata aikaa ja tapahtumia tässä ympärillä ja ottaa sekin toiminta huomioon ja samoin niinkö tää Kokkolan tämä tän alueen väestöpohjakin... Että ei tää HakaTorNet-toiminta varmaan missään vaiheessa pysähdy ellei sitä niinku panna poikki. Siinä varmasti riittää asiaa koko ajan ihan jatkuvalla toiminnalla, oppimiselle ja eteenpäin menolle. (LO2, opet.kok. yli 30 v., 9/2000)

Huomattavaa oli se, ettei yksikään haastatelluista esittänyt kehittämistyön lopettamista, pysäyttämistä tai muita ratkaisevia muutoksia. Tulevaisuuteen oli asetettu myönteisiä odotuksia ja yleisesti odotettiin, että käytännössä löytyisi toimivia ratkaisuja kehittämistyön etenemisen myötä. Kun opettajien ryhmähaastatteluissa vuonna 2002 kysyin HakaTorNet-hankkeen tavoitteiden ja visioiden toteutumista kehittämishankkeen aikana, niin vastauksista kuvastui se, että hankkeen edetessä sen päämäärät ja työskentelytavat olivat tulleet entistä tutuimmiksi opettajille. Kolme vuotta oli kuitenkin monen mielestä lyhyt aika suurien kehittämisaskelien ottamiseen. Kehittämistyön epämääräisesti etenevää tietä kuvaa yksi haastateltu seuraavalla tavalla.

Musta tää kehittäminen se ei oo sillä lailla, että ainakaan mulla se ei tapa-
hu sillä tavalla, että nyt mä kehitän näin, vaan se tapahtuu jossakin täällä
ylähäällä (osoittaa päätään) ja sitten joskus myöhemmin mä huomaaan,
että aha, mä oon näköjään tehnyt näin.
(AO33, opet.kok. yli 15 v., 4/2002)

Ryhmähaastatteluista ilmeni hidas ja rauhallinen koulukulttuurin muutos sekä pilottialueen että koko perusopetuksen laajuudessa. Koska se eteni rauhallisesti, niin muutoksia tai kehittymistä on vaikea huomata kouluorganisaation "sisältä päin". Aikaisemmilta vuosilta tuttu positiivinen perusasennoituminen kehittämishanketta kohtaan säilyi ennallaan vuodesta toiseen ja jatkui tutkimusjakson loppuun saakka. Haastateltujen opettajien arviot olivat kuitenkin keskenään ristiriitaisia ja samassakin puheenvuorossa saattoi olla ristiriitaisia lausuntoja, joiden yksiselitteinen tulkitseminen oli hankalaa. Yleistä positiivista linjaa edustaville näkemyksille löytyi myös täysin päinvastaisia suhtautumista. Kukaan ei kuitenkaan kertonut omasta muutosvastaisuudesta tai motivaation puutteesta, vaan vastarintaa kerrottiin olevan muissa kollegoissa.

No sanotaanko, että ne hitaammatkin on lähtenyt niinku pikkuhiljaa
niiteen alkuvastustelujen niinku kautta, että ensiksi oli että taasko täm-
möstä ja ehkä se kone on niinku lähtenyt käyntiin meidän koululla, että
olla tekemässä tosissaan yhteistyötä kaikkien kans ja ne rajat on pik-
kuhiljaa murtumassa. (AO8, opet.kok. yli 5 v., 9/2000)

Tässä kyllä ihan selvästi on nähtävissä nyt tänä vuonna, että on sellasia
opettajia, jotka on niinko täysillä mukana eli heillä on sitä muutosherk-
kyttä ja on yhteistyövalmiuksia ja yleensäkin tota niin, niinku kaiken-
laiseen opettajana olemiseen, mutta on sitten kyllä joukko opettajia, joil-
le tämä koko kehittämissä on niinku kirosana. Että jos on niinku jotain
tulossa, niin heti ollaan niinku myrtsinä, että kyllä tota, että taasko tota.
(AO40, opet.kok. yli 20 v., 4/2002)

Samalla kun HakaTorNet-hankkeessa mukana olleiden koulujen opettajien enemmistön sanottiin suhtautuvan positiivisesti kehittämistyöhön, niin se opettajayhteisön osa, joka oli alun perinkin suhtautunut kielteisesti hankkeeseen, suhtautui siihen loppuun asti kielteisesti. Merkittävää asennemuutosta ei tapahtunut heidän kohdallaan tai ainakaan kukaan ei kertonut "käännyttämisestä". Toisaalta asiasta innostunut joukko oli saanut innostusta lisää ke-

hittämistyön edetessä. Sama asia oli eri alueiden opettajien ryhmähaastatteluisissa esillä vielä vuonna 2004. Tässä puheessa puututtiin myös siihen kuinka paljon aikaa kuluu "marisemiseen" ja kuinka vähän jää aikaa tehokkaaseen työskentelyyn.

... En mä tiää, onks väärä käyttää, väärin käyttää sanaa marina, mutta kyllä mulla tulee ninkun semmonen mieleen, että mä en ninkun jaksa kuunnella sitä marinaa. Se on ninkun marinaa, marinaa, marinaa. Me jaksetaan marista kaks tuntia siitä, että voi että, tehtäiskö me 20 minuuttia töitä, et sitä mä en voi käsittää. Että me voidaan opettajakokouksessa tai jossain huoneessa käyttää aikaa tunti tolkulla siihen, että me maristaan sitä, että voi, voi, voi, kun tätä nyt joutuu miettimään ja pohtimaan ja loppujen lopuks me tehään sitä työtä murto osa siitä, mitä me maristaan... Tämösisistä asioista niin mä en koe koskaan marisseeni. Että tuota ja sehän on tietysti henkilökohtanen kysymys, että kuka milläkin tavalla suhtautuu asioihin, mutta kyllä mun mielestä ninkö vois ehkä hieman reippautta löytyä ninkun meistä opettajista siinä asiassa, että mitenkä me ninkun omaan työhön suhtaudutaan. Vois olla ninkun reippaasti ja avoimesti ja rohkeesti kiinnostunu siitä omasta työstä, että (ess). Että tuntuu vähän siltä, että oisko siinä jonkunlaista sellasta pelkookin siitä, että leimautuu sitten jonkunlaiseks liika innokkaaks tuota nin ihmiseks tai innokkaaksi opettajaksi taikka on jotenkin omituista, että on niin kiinnostunut omasta työstään. (LO13, opet.kok. yli 10 v., 4/2004)

Haastatteluissa sanottiin, että projekteja oli jo ennestään paljon ja muutokset tapahtuivat hitaasti. Jotkut kokivat oman roolinsa ja kaikkien osallisuuden myös ongelmalliseksi. Kielteisenä seikkana nähtiin se, että kehittämishankkeen aikana oli samanaikaisesti viety läpi muitakin muutoksia, jotka olivat aiheuttaneet lisää työpainetta ainakin osalle opettajista. Lukuvuoden 2001–02 aikana oppilasarviointi uudistui paljon 1.-6. luokilla ja jonkin verran myös 7.-9. luokilla. Tämän lisäksi samaan aikaan luotiin koulujen tietostrategiat ja se oli ilmeisen vaativa urakka.

...Ymmärtää hyvin, että on jonkinsorttista kyllästymistäkin ollu näihin kaikenlaisiin projekteihin ja muutoksiin.... Me ei saada edellistä projekteja loppuun ja tulla seurattua, että mitä siitä vois olla tuloksena. Sitte on niinku aloittaa seuraava. Meillä on niinku päällekkäin ja limittäin monta asiaa, joita viedään niinku eteenpäin. (AO10, opet.kok. yli 25 v., 4/2000)

Miks tää, että mää oon hukannu sitä juonta, niin mää oon ollu kans tässä mikä se on nyt se tietostrategia. Siis niinku suunniteltiin jotain mitä ei ole... Mitä ei ole olemassa... ollaan mietitty niinku Marsin elämää... Niin olen tätä mieltä. Kun suunnitellaan yläasteella tietotekniikka, kun sitä ei ole sitä ainetta. Sille ei ole varattu yhtään tuntia resurssia. (AO31, opet.kok. yli 5 v., 4/2002)

Alkuvaiheen haastattelujen reunamainintoina tuli esille, että opettajien asenteita ja koulun perinteisiä käytäntöjä on vaikea muuttaa. Lisäksi sanottiin, että kehittämistyössä on syytä edetä rauhallisesti ja harkiten.

Mun mielestä vois miettiä myös sitä, että ihmisten asenteet ei muutu ihan tosta vaan naps, että nyt muutu ja kehity. Tätä jollaki lailla vois ke-

hittää miettimällä keinoja, joita voitaisiin käyttää niitten käännettämiseksi (nauru) jotka tätä hommaa vielä vastustaa. Tietenkin pitää hyväksyä kriittiset kommentit. (LO10, opet.kok. alle 5 v., 4/2000)

Onhan se aika jännää, että vaikka tässä minkälaisia projekteja pidetään, niin käytäntöhän ei muutu paljo mihinkään. Opetustyö on keksitty jo kauan sitten. Jo muinaiset egyptiläisetkin ovat jo suunnitelleet... (AO10, opet.kok. yli 25 v., 4/2000)

HakaTorNet-kehittämishankkeen tavoitteita pidettiin tärkeinä ja tavoittelemisen arvoisina hankkeen loppuun saakka. Aikaan saadut konkreettiset tulokset motivoivat viimeisen vuoden kehittämistyötä ja antoivat onnistumisen tunteita. Vuonna 2005 tuli opettajien haastatteluryhmässä esille toivomus, että nyt opettajat haluaisivat työrauhan uudistetun opetussuunnitelman käyttämiseen ja ettei siihen tulisi suuria muutoksia.

..., että sais rauhassa keskittyä siihen työhön ja ehkä se pahin pelko on sitten, että menee viisi vuotta ja taas se alkaa iso projekti, että taas käännetään kaikki nurin... ettei nyt heti olla muutamassa ja tekemässä jotain muuta, että tavallaan nostetaan taas kissa pöydälle... Mullakin on hyvin lyhyt ura, mitä monilla on, niin se tietää jo monta opetussuunnitelman uudistustyötä, että jatkuvasti tulee, muuttuu ja sitten loppujen lopuksi kun katotaan niin kuinka paljon siellä sitten on sitä todellista muutosta, ainoastaan ehkä näkee parhaiten sen, että tämmönen tietoisuus on lisääntynyt. (LO2, opet.kok. alle 5 v., 5/2005)

Tämä antaa viitteen siitä, että vaikka perusopetuksen kehittämistyössä oli vasta "päästy alkuun", niin kirjoitetun opetussuunnitelman valmistuminen oli merkki siitä, että kehittämistyöhön haluttaisiin tauko tai päätös. Tutkimuksen päättyessä perusopetusalueet olivat edenneet eri tahtia ja yhdellä alueella opetussuunnitelman kirjoitustyö jatkui vielä lukuvuonna 2005-06 joidenkin puuttuvien osuuksien täydentämisellä.

7.1.3 Kehittämistyön paradoksit

Kehittämistyön paradoksit liittyivät läheisesti kouluorganisaation muutoshakuisuuteen. Tässä merkityskokonaisuusparissa kiteytyi suhtautuminen kehittämistyössä esiintyneisiin ristiriitoihin ja ongelmiin. Kehittämistyön alussa oli tärkeänä puheenaiheena se miten suhtaudutaan kehittämistyöhön yleensä. Asetutaanko sen puolelle vai sitä vastaan tai halutaanko toimia sen hyväksi vai vastustaa sitä. Sama keskustelu jatkui myös koko tutkimusjakson ajan. Vasta kun muutostilanne alkoi jäsentyä opetussuunnitelman uudistamiseksi, se jäi pienemmälle huomiolle. Tähän keskusteluun käytettiin paljon aikaa. Lähtökohtana oli ilmeisen tunteenomainen ratkaisu, joka liittyi erilaisiin tulkintoihin opettajan työ autonomiasta ja itsenäisyydestä, mutta sitä perusteltiin myös omien persoonallisuuden piirteiden pohjalta. Kehittämistyön tuomat haasteet koettiin myös eri tavoin. Se loi uusia voimavaroja innostumisen ja uudistumisen takia sekä tarjoamalla asiantuntijuuden ja ammatillisen ke-

hittymisen mahdollisuuden. Kehittämistyö myös vei voimavaroja, koska työ koettiin aikaisempaa kuormittavammaksi. Jos yhtenäistämisprosessi ei ollut henkilökohtaisesti merkityksellinen, niin se koettiin erityisen negatiivisena.

Mua ainakin virkistää ja avartaa työssäni tämä näkökulma ala-asteelle. Tuo uusia näkökulmia. Tässä kysyttiin sitten, että ... tavoitteena on parantaa opettajien työmotivaatiota. Kyl se parantaa työmotivaatiota, kun tulee tuollaisia uusia näkökulmia. Ilman muuta. (AO24, opet.kok. yli 30 vuotta, 4/2000)

... tai itse on kokenut sen semmosena mukavana, tämän ala- ja yläasteen yhteistyön sillä lailla, että vaikka sitä vähän on ollut, mutta sekin on kuitenkin parempi kuin ei mitään. Että niissä ryhmissä, missä ollaan kokoonnuttu, niin musta se on ollu sillai ihan mukava, että on oppinu tuntemaan niitä yläasteen opettajia ja heidän mielipiteitään ja sitten heille varmaan, ninkun he on moni sanonukkin, että voi että kun oli kiva, että kuulla, että mitä, että nyt ite ymmärtää ninkun ihan erilailta sitä työtä, mitä te ala-asteella teette. Että tuota niin musta se on ollu ninkun se hirveen tärkeä ja hyvä asia tässä, mä oon kokenut sen, että musta se on ollu antosa. (LO10, opet.kok. yli 20v., 4/2004)

... Tuntuu tässä, että on tullu monen laista uutta ja paljon uutta niin että on se aika paljon sillai kuluttanutkin, ... vaikka se ois kriittistäkin se ajattelu ja näin niin kyllä se kuitenkin vie eteenpäin, koska joutuu miettimään uusia näkökulmia ajatuksilleen. (LO15, opet.kok. yli 5 v., 4/2001)

Haastatteluissa ilmeni myös paradoksaalista suhtautumista, jonka mukaan kehittäminen koetaan hyvänä, kunhan se ei vaadi liikaa omaa vaivannäköä tai ei kuluta omia voimavaroja. Voimavarojen suhteen kehittäminen koettiin sekä kuluttavaksi että voimavaroja tuottavaksi, innostavaksi tekijäksi. Vaikka kehittämisprosessin keskeisenä työvälinautena oli alusta alkaen opettajien yhteistyön käynnistäminen ja siihen suhtauduttiin lähtökohtaisesti positiivisesti, niin yhteistyön aloittamistoimet saivat haastateltuilta opettajilta runsaasti kritiikkiä monista eri syistä. Seuraavassa haastattelukatkelmassa haastateltava päätyi myös siihen, että opettajatiimin jäsenten vuorovaikutuksen laatu ja persoonallisuus heijastui myös työskentelyyn. Voimakkaasti asioihin kantaaottava jäsen tukahdutti monologillaan keskustelua opettajatiimissä.

... ja sitten siellä ryhmässä oli sitten semmonen aika voimakas jäsen, joka puhu koko ajan ja vähän ninkun asian sivustakin, ettei päästy oikein asiaan, että tota sillon tuntu, että ei tässä nyt oikein tapahtu mitään, että on ninkun turhaa kokoonnuttu. Mutta nyt sitten, kun on uudestaan tänä syksynä sitten ollu näitä palavereja ja sitten tämä kyseinen henkilö on vaihtunu ja sinne on tullut hyvin semmonen asiansa osaava, pätevä, muodollisesti pätevä opettaja sinne hommiin, niin nyt tuntuu, että nyt tää lähtee. (LO2, opet.kok. yli 30 v., 9/2001)

Haastattelukatkelmasta tulee esille myös se, että koulujen opettajakunnissa oli tutkimusjakson aikana jonkin verran muutoksia johtuen opettajien virkasuhteiden muutoksista, virkavapaista ja väliaikaisista sijaista. Se vaikutti niin,

että opettajien tiimien kokoonpanot vaihtuivat ja myös haastatteluryhmissä oli tästä johtuvaa vaihtelua.

Yksimielisyys toteutumattomana haaveena

Kehittämistyön alkuvaiheessa kehittämishankkeeseen positiivisesti suhtautuneet opettajat toivoivat, että kielteisellä kannalla olleet muuttaisivat suhtautumistaan. Kun HakaTorNet-hankkeessa oli edetty kolme vuotta, niin haastateltavat katsoivat, että tiettyä asennemuutosta oli tapahtunut siten, että osa aikaisemmin neutraalisti perusopetuksen yhtenäistämisprosessiin suhtautuneista opettajista oli kääntynyt entistä myönteisemmiksi ja aikaisemmin kehittämiseen innokkaasti suhtautuneet olivat vieläkin innokkaampia. Luokanopettajien kesken arvioitiin muutosvastarinnan hieman vähentyneen. Erään aineenopettajan arvion mukaan noin kolme kymmenestä opettajasta oli kokenut kehittämistyön rasitteena tai kielteisenä asiana. Yli 30 opettajan koulun opettaja arvioi, että hänen koulussaan oli voimakkaasti kehittämishanketta vastustavia noin viisi, joiden suusta voi tulla kokouksissa ”ihan mitä vaan” tai selän takana voidaan puhua muuta kuin kokouksissa.

Pääpiirteissään, suurin osa kuitenkin suhtautuu positiivisesti tähän muutokseen ja tähän koko hankkeeseen, mutta sitten mun näkemyksen mukaan se riippuu sitten persoonasta, että että ne, jotka sitten vastustaa niin ne nyt vastustaa sitten varmaan muitakin asioita kuin tätä hanketta, että se on ehkä lähinnä siitä kiinni. Ja sitten jonkin verran, mä tunnen sitten muutamia persoonia pidemmältä aikaväliltä, niin nin ei tää oo ainoa asia, missä törmää siihen vastustukseen tai on törmänny siihen vastustamiseen vaan se on aina ilmenny erilaisten asioiden kanssa. (LO2, opet.kok. yli 30 v., 9/2002)

En määkään oo havainnu erityisen suuria käännyttäisiä suuntaan tai toiseen. Sillä lailla, että varmaan ne joilla alkuun oli muutosvastarintaa projektia kohtaan, niin on vieläkin... Ja tavallaan siirtyneet semmoselle raiteelle. Niinko siirtyy pois asian ytimestä ovat tavallaan siellä laitamilla ja ovat siellä vieläkin. Joilla oli alunperin valmiutta ja halua asiaan, niin ovat menneet siihen mukaan. (AO6, opet.kok. yli 5 v., 4/2002)

...niin se, että jos me keskustellaan isossa joukossa, joka esim. opettajakokous on, niin sieltä löytyy ne yks-kaks henkeä, jotka käyttää sitä puheenvuoroa sillä tavalla, että mehän kaikki olemme tätä mieltä niin sillonhan se johtaa siihen, että meillä ne, jotka ovat muutosherkkiä ja valmiita niin ajattelee, että enpä nyt tässä viitti paljon vaivautua, että okei, mennään. (AO9, opet.kok. yli 20 v., 4/2002)

Edellisessä haastattelukatkelmassa käy ilmi, että suuressa opettajajoukossa vastustajat yrittivät luoda kuvaa yleisestä kielteisestä mielialasta ja omalla käyttäytymisellään vaientaa niitä, jotka olivat myönteisellä kannalla. Kaiken kaikkiaan keskustelukulttuurit koulujen välillä vaikuttivat olevan erilaisia. Vuorovaikutuksen laatu oli erilaista ja se ilmeni myös tavoissa miten asioita ilmaistiin ryhmähaastatteluissa. Opettajien ryhmähaastatteluissa puhuttiin myös avoimesti työyhteisön sisäisistä asioista ja varsinkin kehittämisessä kes-

keisesti mukana olleet opettajat ihmettelivät muutamien hanketta vastustavien tapaa puhua asioista omassa työyhteisössään.

Kehittämistyön laajentuminen ensimmäisessä vaiheessa HakaTorNet-hankkeessa yhden perusopetusalueen sisällä ja myöhemmin koko kaupungin alueella alkanut kehittämistyö herätti aikaisemmin mukana olleiden koulujen opettajille epäluuloja. Rintamalinjoja haluttiin nähdä ”uusien” ja ”vanhojen” koulujen tai pilottialueen ja muiden alueiden välillä. Ryhmähaastattelut kuitenkin osoittivat, etteivät rintamalinjat kulkeneet koulujen välillä, vaan erilaisia mielipiteitä oli jokaisessa koulussa. Rintamalinjoja ei löytynyt myöskään yksioikoisesti opettajaryhmien eikä opettajien ikäryhmien välillä. Kuitenkin sekä ryhmähaastatteluissa että yksilöhaastatteluissa tuli ilmi, että positiivista perusasennoitumista oli havaittavissa kaiken kaikkiaan oletettua enemmän.

Puolesta vai vastaan -pohdintojen taustalla vaikutti oletamus, että jos kaikki suhtautuisivat kehittämistyöhön myönteisesti, niin tavoitteisiin päästäisiin nopeasti ja helposti. Vastaavasti oletettiin, että jos kaikki vastustaisivat kehittämistä, se johtaisi olemassa olevan toimintakulttuurin ja kouluorganisaation säilymiseen ennallaan. Kehittämistyöhön suhtautumiseen vaikutti jatkuvasti se, että useimmat opettajat näkivät oman opetustyönsä pääasiana ja sen jälkeen tuli kehittämistyöhön paneutuminen vähemmän merkityksellisenä asiana mikäli siihen oli aikaa, kiinnostusta tai voimavaroja.

Etä edelleenkin mä sanon sen, että kun se oma työ, että saa sen nyt vedettyä sillä tavalla, että jotenkin vois olla tyytyväinen itekin niihin, se on kuitenkin se, se on mun pääasia. Että mä oon aika, se, neutraalisti kyllä siihen, koko tähän prosessiin ninkun. (AO10, opet.kok. yli 25 v., 9/2001)

Se energiamäärä, mikä meillä on käytettävissä, niin minusta se pitäis suunnata suurelta osin ja valtaosa näihin oppioihin. Ja se, että mitä enemmän meille annetaan sitä ylimääräistä tekemistä. Semmosta, joka kuluttaa mietä, jota me ei välttämättä koeta mielekkääksi, niin se on kyllä näiltä oppioilta eli siltä kaikkein tärkeimmältä kohteelta pois. (LO21, opet.kok. yli 25 v., 4/2002)

Oman opetustyön asettamisesta etusijalle seurasi se, että suhtautuminen kehittämishankkeeseen oli etäinen suurimmalle osalle opettajista. Kouluorganisaation ja koulujen opettajayhteisöjen kannalta oli tärkeää, että kouluista löytyi myös kehittämistyön vastuunkantajia, jotka tekivät tarvittaessa paljonkin työtä yhteiseksi hyväksi. Kehittämistyön kannalta oli ratkaisevaa, että opettajayhteisöistä löytyi vastuunkantajia, jotka saattoivat opettajan työn moninaisten tehtävien joukosta omakohtaisesti priorisoida kehittämistyön tärkeälle sijalle ja samalla antautua myös muiden arvostelun kohteeksi. Kehittämistyön ongelmien ratkaisemisen kannalta vastuunkantajien osuus ratkaisujen löytäjinä oli erittäin tärkeää. Yksi kehittämistyön paradoksi oli se, että ongelmien etsimiseen ja esittämiseen kulutettiin paljon aikaa, kun taas ratkaisujen pohjimiseen ei niinkään paneuduttu. Lisäksi esitettyihin ongelmiin olisi pitänyt löytää ratkaisut nopeasti. Tämän ongelmahakuisen ajattelutavan taustalla vai-

kutti myös se, että kehittämistyötä ei ylipäätään voitaisi tehdä, koska ratkaisemattomia ongelmia oli liikaa.

Kuten edellä jo ilmeni, oli kehittämistyössä kaikista vaikeuksista ja erimielisyyksistä huolimatta vallalla positiivinen perusvire. Jos tarkastellaan sitä, mihin positiivinen kehittämisen perustui, niin yksi vaikuttava tekijä oli se, kuinka hyvin kehittämishankkeen tavoitteet tunnettiin ja herättivätkö ne myönteisiä odotuksia. Toinen positiivista henkeä lisännyt seikka oli se, että kun kehittämistyössä edettiin periaatteellisesta keskustelusta konkreettisempaan ja opetustyötä läheisesti koskeviin asioihin, niin tyytyväisyys lisääntyi. Kolmantena seikkana vaikuttivat myönteisesti konkreettisten tulosten aikaan saaminen eli se, kun saatiin valmiiksi opetussuunnitelman ensimmäiset versiot ja ne hyväksyttiin. Neljäntenä vaikuttavana seikkana tuli esille kypsymisilmiö eli suvaitsevampi suhtautuminen erilaisiin mielipiteisiin, joka lisääntyi kehittämisestä saatujen kokemusten mukana. Alkuvaiheen ajatuksia siitä, että joidenkin ”päätt pitäisi kääntää” kehittämistyölle myönteiseksi ei esitetty enää samalla tavalla.

Mitä tässä jo aiemminkin sanoin, että ainakin tuon opetussuunnitelman kehittämisen puitteissa kun eri opettajat kohtaa ja niinpä tästäkin tulee eri mielipiteitä ja siinä on pakostakin jokaisen joustettava. Otettava vastaan muutoksia ja erilaisia ajatuksia, että ei voi pitää vaan yhtä tiettyä päämäärää. Jos haluaakin pitää, niin siinä huomaan, että siinä on pakko hieman muuttua ja olla valmis kohtaamaan toistenkin ajatuksia. Että siinä on varmasti jokainen joutunut muuttumaan omalla kohdallaan ja ottamaan vastaan. (LO31, opet.kok. alle 5 v., 4/2002)

Kypsymistä näytti tapahtuneen siinä miten tulee suhtautua ristiriitoihin ja erilaisiin intresseihin samoin kuin tiimityössä ja ihmissuhteissa ilmenneisiin ongelmatilanteisiin. Lisäksi positiivisesti kehittämishankkeeseen suhtautuneet opettajat näkivät kehittämishankkeen selkeämpänä kokonaisuutena ja kokivat, että hankkeessa oli saavutettu paremmin tuloksia kuin ne, jotka kertoivat suhtautuvansa hankkeeseen negatiivisesti.

Hidas ja vaikea kehittämisprosessi

Kehittämisprosessin etenemistä arvioitaessa tuli opettajien haastatteluissa enemmän kielteisiä kuin myönteisiä kommentteja. Myönteisinä asioina nähtiin yleensä se, että eri koulujen opettajaryhmät olivat tavanneet, oli tutustuttu ja päästy alkuun yhteistyössä. Muita opettajia tyytyväisempiä olivat pilotti-alueen opettajat, joiden opetussuunnitelman kehittämistyö eteni muita nopeammin. Yhden alueen aikaisempi liikkeelle lähtö sai muiden alueiden opettajilta myös kritiikkiä. Kritiikkiä sai myös opetussuunnitelmatyöryhmien ja perusopetusalueiden työryhmien työskentelyn ohjeistus. Se ei monien haastateltujen mielestä ollut riittävän selvää ja siihen olisi pitänyt paneutua enemmän. Toisaalta kyseessä oli kehittämisprosessin johtamisen ongelma, mutta toisaalta myös annettujen ohjeiden erilaisesta tai virheellisestä tulkinnasta.

Kehittämisen prosessin vaikeutta ja epämääräisyyttä selitti osaltaan se, kuinka aktiivisia opettajat olivat hankkimaan tietoa kehittämissuunnitelmista. Niillä opettajilla, joilla ei ollut kollegojen tulkinnan mukaan riittävästi tietoa, ilmeni muita enemmän kielteistä asennoitumista, joka ilmeni "marinana" tai asia ilmaista niin, että joidenkin opettajien kohdalla "opetussuunnitelma panee opettajan karvat pystyyn" kuten ryhmähaastattelussa vuonna 2004 todettiin. Yleinen perustelu kielteiselle suhtautumiselle oli myös se, että opetussuunnitelmatyötä tehtiin ns. omalla ajalla tai ylimääräisenä työnä. Yksi kiinnostusta heikentänyt seikka oli se, että kehittämistyö koettiin kouluorganisaation ylemmältä taholta annettuna pakollisena tehtävänä.

Kyllä tietysti aina tuntuu se, että ei oikeestaan, se ei oo hyvä, että pakoteetaan ihmiset, että sieltä vaaditaan. Ja sitten kun se monesti on semmosta ylimääräisellä ajalla tehtävää, että ite tuntus, että ei voi velvottaa. Mutta sit siinä on se toinen puolikin, että kyllä mää ainakin oon nähny, että kun ihmiset on päässy mukaan siihen jollain tavalla, niin sitten kaikki on kuitenkin ollu tyytyväisiä että. Kyllä mää ihan sanon, että alku oli hirmu ahdistavaa, että monikaan ei halunnut lähteä mukaan ja koettiin, että kaikkien on pakko lähteä, mutta sitten taas nyt, kun se valmis tulos, et siinä on aina kaks puolta että...(LO5, opet.kok. yli 5 v., 4/2004)

Opettajayhteisöissä kerrottiin olevan "pari jyrää, jotka panee kovasti vastaan" ja heidän jarrutus hidasti kehittämistyötä. Toisaalta opettajayhteisössä yksittäinen innokas opettaja ei uskalla leimautua liian innokkaaksikaan, vaan parempi pitää "matalaa profiilia". Jatkuvasti ilmeni kritiikkiä siitä, että kehittämistyön pitäisi olla selkeämmin ohjeistettua tai että noudatettaisiin jotain selkeää kaavaa, jonka mukaan edettäisiin. Tähän vaatimukseen esitti yksi opettaja vastaväitteen.

..., että pitäis olla niinku, jos mää ymmärsin oikein niin, tämmönen niinku valmis, valmiimpi sabluuna ja että mihin me ollaan menossa ja aika-aulutus ja näin ja näin. Ja silloinhan se tarkoittaa sitä, että joku on jo sen päässään miettinyt valmiiksi miten tämä homma etenee ja mun mielestä se on sitte taas semmosta, jota estää tämmösten uusien ideoiden tuleminen. Että tässä on annettu, tässä projektissa kaikille mahdollisuus esittää niitä ajatuksia. (LO32, opet.kok. yli 20 v., 4/2002)

Yhdeksi ongelmaksi koettiin se, että perusopetuksen yhteistoiminta-alueiden toimintakulttuurit olivat erilaisia ja kiinnostus opetussuunnitelmatyötä kohtaan oli erilaista. Pilottialueen opettajat olivat lopulta tyytyväisiä muita aikaisempaan liikkeelle lähtöön. Vastaavasti muiden alueiden opettajat kokivat sen ongelmaksi. Sama asia ilmeni yhdestä rehtorihaastattelusta.

... alussa sanoin, että semmonen tietty koordinointi, että tää ei ois niin eri aikaan nämä eri alueet, jos nyt tää nyt tapahtuis 10 vuoden päästä uudestaan niin toivois, että oltais aika paljon samalla lähtöviivalla yhtä aikaa, että sitten se yhteistyökin olis ehkä hedelmällisempää ja tuota noin niin siitä sais enemmän irti. Että se nyt ehkä päällimmäisenä. Semmonen koordinointi ja samanaikaistaminen. (LO7, opet.kok. yli 5 v., 4/2004)

Toisaalta se on ollut ihan hyvä, että meidän reitin opetussuunnitelma työ on ohjannut sitten myös kaupungin koko opetussuunnitelmatyötä. Voisin kuvitella, että siinä on tietynlaisia jännitteitä sitten muiden kahden suomenkielisen alueen ops-työskentelyn ollut. . Kun yksi alue on jo työstänyt omaa opsiaan aika pitkälle ja siinä on ihan selkeästi sitten tällainen ohjausvaikutus sinne kaupungin opetussuunnitelmaankin. Voisi kuvitella, että siellä on jonkinlaisia jännitteitä muiden alueiden osalta syntynyt. (R2, rehtorikokemusta alle 5 v., 2/2005)

Toisaalta etenemistähti oli joka tapauksessa erilaista perusopetusalueiden kesken ja jopa saman alueen sisällä eri koulut etenevät eri tahdissa. Alueiden kehittämisstrategiatkin ovat erilaisia, koska joillakin alueilla oli valittu rehtorivetoinen linja ja toisilla opettajia oli vastuutettu enemmän. Eri alueilla oli erilaista sitoutumista opetussuunnitelmaprosessiin, kuten seuraavista rehtoreiden haastatteluista käy ilmi.

Jotenkin tuntui, että me olisimme valmiimpiakin lähtee nopeammallakin aikataululla siihen mukaan. Sitten se, että tässä tuli organisatorisesti se niin kuin määriteltyä, että me toimitaan yhteistyöalueena. Tavallaan siinä piti oottaa sitä laivaa, että se oli valmiina. Kun siinä niin kuin ensimmäistä kertaa oli osapuolina nyt useampia kouluja. Oli alakoulua ja yläkoulua. Tavallaan se ennen kuin se keskusteluvalmius oli kaikilla toimia yhteen hiileen. Se vei oman sellaisen käynnistämisvaiheensa. (R6, rehtorikokemusta yli 5v., 2/2005)

Kyllä sellainen jonkin sortin kivireki tässä työyhteisössä on, koska vain muutama (opettaja) yhden käden sormetkin on liikaa, kun puhutaan niistä muutamasta, jotka todella tekee työtä ja sitten muut tulee sitten vaan piiskatessa perässä. Ja kokevat, uskovat ehkä vieläkin, että ollaan tekemässä hyllylle mappia, joka pölyttyy sinne saman tien... Sillä tavalla valta osa opettajista ei ole oikein ottanut sitä sillä tavalla tosissaan tai vakavasti. Mitä sanaa käyttäisi. Paneutuu siihen niin, että se vaikuttaisi hänen omaan opetukseensa. (R7, rehtorikokemusta yli 30 v., 2/2005)

Tavoitetietoisuus oli myös erilaista eri alueiden kesken. Eriyisen merkityksellistä oli se, että tavoitteiden asettamiseen oli voinut itse osallistua. Vaikka esimerkiksi HakaTorNet-kehittämishankkeen tavoitteet oli kirjoitettu kehittämiskeskustelujen perusteella jo vuonna 1999, niin siitä huolimatta haastatteltujen opettajien mielestä tavoitteet tuntuivat edelleen mielekkäiltä vielä hankkeen päättyessäkin vuonna 2002. Kukaan haastatteluista opettajista ei sanonut, että kaikki tavoitteet olisi saavutettu kokonaisuudessaan, vaan suurin osa sanoi, että hankkeen aikana on luotu pohjaa yhtenäisen perusopetuksen kehittämiselle ja tämän pohjalta olisi hyvä jatkaa.

Suurimpana kehittämistyön ongelmana oli se, kuinka paljon tai vähän koulun kehittämistyön osaamista kullakin yksittäisellä henkilöllä ja toisaalta eri kouluorganisaation portaalla oli. Kehittämistyön luonteesta ja esimerkiksi ohjausryhmänä toimineen Ruori-ryhmän roolista oli erilaisia näkemyksiä. Lisäksi paljon käytettyyn prosessi-käsitteeseen ja sen luonteeseen liittyi monia erilaisia merkityksiä, eikä niistä keskusteltu juuri kuin Ruori-ryhmän omassa piirissä.

Rehtorit tyytyväisempiä kehittämisprosessiin kuin opettajat

Opettajien ryhmähaastatteluissa vuonna 2004 arvosteltiin kehittämisprosessin johtamista. Tästä syystä ja myös aineistotriangulaation takia tein rehtorien teemahaastattelut vuonna 2005. Perusopetuksen rehtorit olivat opetussuunnitelmaprosessiin yleisesti tyytyväisiä, vaikka "ainahan parantamisen varaa olisi". Vaikutti siltä, että jokaiselle rehtorille oli kertynyt prosessin aikana oma erityinen kokemuksensa riippuen siitä missä koulussa ja millä alueella oli toiminut. Muutama rehtori kertoi olleensa hieman sivussa opetussuunnitelmatyöstä. Eräs rehtoreista kertoi olleensa myös ohjausryhmän jäsen ja siten olleensa muita enemmän vastuussa. Rehtorien haastattelussa vahvistui myös se havainto, että eri kouluissa ja alueilla oli erilainen toimintakulttuuri. Esimerkiksi eräs rehtori mainitsi, että heidän koulussaan olisi haluttu olla ripeämmin liikkeellä ja opettajat olisivat siinä koulussa olleet innokkaampia kuin naapurikoulussa. Kehittämisprosessin etenemiseen ja sen johtamiseen olivat rehtorit yleensä tyytyväisiä, vaikka suhteellisen pienestä rehtorijoukosta löytyi myös täysin poikkeavakin näkemys.

Kun lähdetään tekemään, kun ei olla varmoja mitä tehdään. Niin se tahtoo ruveta niin kuin sutimaan koko homma. Pyörii ja pyöritetään ja pyöritetään, tulee niin kuin sellaista tyhjäkäyntiä hirveesti. Siinä ei ole tavoitteellista se työskentely. Ei ole selkennetty mitään, mitä tavoitellaan tässä työssä. Mun mielestä tässä opetussuunnitelma prosessissa kaiken kaikkiaan on ollut jotenkin hakusalla koko ajan se..." (R9, rehtorikokemusta yli 5 v., 2/2005)

Eniten rehtorit olivat tyytyväisiä opetussuunnitelman aluekohtaiseen osaan ja sen tekemiseen yhteydessä syntyneeseen yhteistyöhön. Rehtoreilla oli kuitenkin keskenään ristiriitaisia näkemyksiä. Vaikka valtaosa rehtoreista koki, että opetussuunnitelmaprosessissa oli onnistuttu hyvin, niin yksi haastatelluista näki, että prosessin johtamisessa oli osittain epäonnistuttukin. Haastatelluista tuli esille myös se, että rehtoritkin olivat kokeneet laajaan osallisuuteen pyrkineessä prosessissa hitautta ja raskassoutuisuutta. Tätä tapaa pidettiin kuitenkin parempana kuin sitä, että opetussuunnitelmaa olisi laadittu pelkästään esimerkiksi virkamiesvoimin sivistyskeskuksessa. Rehtoreiden roolin tarkempi määrittely prosessin alkuvaiheessa olisi saattanut helpottaa myös tiedonkulkua organisaatiossa. Tiedonkulun ongelmia oli ilmennyt myös ylemmillä kouluorganisaation tasoilla, esimerkiksi kun oli kysytty jotain käytännön ohjeita Opetushallituksesta.

Koko kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelmatyötä ohjanneen Ruori-ryhmän jäsenet kokivat, että opetussuunnitelmaprosessissa oli onnistuttu kohtuullisen hyvin ja samoin kokivat myös useimmat rehtorit, vaikka ohjausryhmän jäsenet olivat vielä heitäkin positiivisempia vuoden 2005 ryhmähaastattelussa. Ruorissa nähtiin opetussuunnitelmaprosessissa myönteisinä asioina yhteistyön lisääntyminen, pienet alut toimintakulttuurin kehittymisessä ja "kohtaamisen tason" syntyminen, joka oli edesauttanut keskustelun käymistä kulloinkin tärkeinä koetuista asioista. Kehittämisprosessin edetessä jokaiselta

perusopetusalueelta oli löytynyt ”ne innokkaat opettajat”, jotka olivat vieneet asioita eteenpäin.

... nyt jotenkin pitäis kysyä näiltä reiteiltä sitten, että miten me ollaan onnistuttu, mutta omasta mielestä noin kohtuullisen hyvin ja ja edelleen pidän hyvänä sitä keskustelufoorumiajastusta, mikä tässä on ollut ja sitten se, että tässä on tässä johtoryhmässä ollu myös sitten eri reiteiltä edustusta. Ja miten sitten se näkyys, että me ollaan onnistuttu? Nyt kuitenkin kaikki reitit ovat sen oman opetussuunnitelmansa nähdäkseen saaneet aika hyvälle mallille siitä huolimatta, että ruori ei oo ninkun nappitanu ja tällä tavalla hyvin ninkun tiukasti ohjannut. Näkisin sen sillä tavalla, että jos ei hyvin tiukasti ohjata niin silloin sieltä tulis sieltä kentältä sitä innovaatiota ja eikä sitten lyötäs tuota lyttyyn sit niitä ideoita, mitä sieltä vähän on tullu, et enemmänkin varmaan olis toivonut, että sieltä olis tullu tänne päinkin. (JR6, johtoryhmän jäsen, 3/2005)

Mun mielestä erittäin hyvä keskustelu oli se, jossa me keskustelimme, mikä on Ruorin tehtävä. Eli sen viime kertasen haastattelun jälkeen, jossa tuli vähän ninkun lunta tupaan, että sen jälkeen me keskustelimme siitä, mikä on Ruorin tehtävä niin minusta siinä silloin, kun kuunneltiin reittejä, reittien opetussuunnitelman selostuksia niin siinä tuli myöskin esille se, ... että vaikka ehkä on koettu, että Ruori on vähän tämmönen löperö, se ei niin anna niin tarkkoja tämmösiä systeemejä, jonka mukaan pitää tehdä niin se on ollut hyvä, koska reiteiltä on tullu ihan selvästi sitä palautetta niin, että on saanu ninkun tehä oman näköstä, ... mikä on tuntunut hyvältä. (JR5, johtoryhmän jäsen, 3/2005)

Kun vertaa ohjausryhmän, rehtoreiden ja opettajien haastatteluja keskenään, niin voi havaita, että kun kouluorganisaatiossa nousee koulun tasolta ylempille organisaatiotasolle, niin tyytyväisyys toteutuneeseen opetussuunnitelmaprosessiin lisääntyi. Vastauksista tuli esille myös se, että millä tavalla opetussuunnitelmaprosessin ja Ruori-ryhmän tehtävän luonne ymmärrettiin, heijastui siihen millaista ohjeistusta rehtorit tai opettajat odottivat siltä saavansa.

Pinnallinen vai syvälinen prosessi?

Vuosien 2004 ja 2005 opettajien ryhmähaastatteluissa esitettiin kritiikkiä siitä, että opetussuunnitelman kehittämisprosessi oli ollut liian pinnallinen. Opettajien tapaan yksi rehtoreista oli kokenut samoin ja yhdeksi syyksi hän arveli sitä, että sillä alueella prosessi oli edennyt rehtorivetoisemmin kuin muilla alueilla. Eräs opettaja piti pettymyksenä sitä, että prosessin edetessä opettajien keskuudessa ei syntynyt yhteistä näkemystä eikä opetussuunnitelman ydin ollut selkeytynyt. Jos opetussuunnitelmaa muutetaan, niin sen pitäisi heijastua opetustyöhön oppimiskäsityksen ja opettajuuden muuttumisen kautta. Toinen haastateltu opettaja piti pettymyksenä sitä, että opetussuunnitelman kirjoittaminen oli joskus tuntunut olemassa olevan toimintakulttuurin kirjaamiselta ja siksi se ei tuota minkäänlaista muutosta vallitseviin käytäntöihin. Lisäksi haastatteluissa huolestutti se, että yleisesti opettajat eivät sisäistä opetussuunnitelmaa heidän omana ”työkaluna tai moottorina”. Seuraavassa

ryhmähaastattelukatkelmassa opettajat pohtivat asiaa siltä kannalta, että jos opettajat eivät noudata uudistettua opetussuunnitelmaa, niin mitä he silloin oikeastaan käyttävät työnsä perustana.

Mää voisin olettaa sen, että se johtuu siitä, että opettajat ei sisäistä, että se on heidän työkalunsa. Et se on ninkun, se on heidän moottorinsa tai yks osa sitä moottoria. Että jos ei sitä olis, niin mitä se olis sitten. Että voisko töitä tehdä ilman opetussuunnitelmaa, otettais kaikki opetussuunnitelmat pois, opettajat silti tekis töitä, mut siitähän katoais silloin se lanka sitten. (AO5, opet.kok. yli 10 v., 5/2005)

.....

- No, mitä opetussuunnitelmaa ne silloin noudattaa? (LO13, opet.kok. yli 10 v., 5/2005)

- Heillä on joku sisäinen kirjan suunnitelma. (AO5)

-... mulla on semmonen ajatus, että ne noudattaa sitä opetussuunnitelmaa, joka on tullu silloin voimaan, kun he on ... tullu opettajiksi taikka jopa sitä opetussuunnitelmaa, mitä heidän oma opettaja on noudattanu silloin kun he on ollu lapsena koulussa. Osittain, eihän se kokonaan pidä (paikkaansa) näin. Tämmösiä vaikutelmia vaan ninkun jotenkin tulee. Jostakinhan sen täytyy tulla se opettajalle se tahto tehdä oikein, opettajan haluaa tehdä oikein, se haluaa tehdä hyvin, hän kokee ninkun tekevänsä hyvää työtä. Mut se ei välttämättä tuu se ohje sieltä opetussuunnitelmasta vaan jostakin aivan muusta, elämän moraalista ja etiikasta ja kaiken maailman tämmösisistä mummon opetuksista, oman isoäidin ja oman isän ja oman opettajan opetuksista. Mut silloinhan me ollaan ninkun kaukana siitä opetussuunnitelman ytimeistä, mikä tällä hetkellä on ninkun täällä kyseessä. (LO13)

Viimeisestä toteamuksesta tulee esille kuinka koulun traditiot vaikuttavat koulutyöhön. Erääksi prosessin etenemisen ongelmia aiheuttaneeksi tekijäksi nimettiin se, että alueilla on yhteenlaskettuna "aika paljon" opettajia (n. 60-80) ja sen takia johtaminen on ollut haasteellista erilaisten käsitysten ja mielipiteiden takia.

Toisaalta varsinkin luokan- ja aineenopettajien välille syntynyt yhteistyö koettiin hedelmälliseksi ja positiiviseksi verrattuna edelliseen opetussuunnitelman uudistamiseen. Vuoden 1994 perusteiden mukaan jokaisen koulun piti kirjoittaa oma opetussuunnitelmansa ja luoda omaa profiilia. Siinä työssä ei kaikissa kouluissa oltu onnistuttu rehtoria tyydyttävällä tavalla. Parissa koulussa opetussuunnitelmatyö oli vielä kesken uuden opetussuunnitelmaprosessin alkaessa. Eräs rehtori arvioi tätä opetussuunnitelmakierrosta suhteessa aikaisempiin näin:

...näkinsin, että tämä viimeinen prosessi on ollut opettajille antoisin. He ovat niin kuin tavallaan ensimmäistä kertaa ihan oikeasti pystyneet sisäistämään sen asian, että opetussuunnitelma on jotakin muuta kuin oppikirja tai ne sisällöt siellä. Siihen kuulu niin paljon muutakin, kuin vain oppiaineitten sisällöt. Näin minä itse koin, kun se tehtiin riittävän hitaasti, että se ei ollut sillä tavalla, että äkkiä viikon päästä valmiiksi.

Vaan annettiin kypsyttelyaikaa. Tämä on ollut hedelmällisempää. (R10, rehtorikokemusta yli 15 v., 2/2005)

Kuten edellä tuli ilmi ja vuoden 2004 ja 2005 ryhmähaastatteluissa toivottiin yleisesti, että alueiden opetussuunnitelmatyössä olisi pitänyt päästä syvemmälle tasolle asioista keskusteltaessa. Joillakin alueilla opetussuunnitelmatyössä oli lähdetty suoraan käsittelemään oppisisältöjä kun olisi tarvittu syvällisempää pohdintaa opetus- ja kasvatustyön arvoista ja lähtökohdista.

7.1.4 Tulkinnat opettajan työnkuvasta

Opettajan työnkuvan suhteen rakentui myös kaksi erilaista merkityskokonaisuutta. Toisaalta opettajan työnkuvan moninaistuminen nähtiin positiivisena mahdollisuutena ammatilliseen kehittymiseen ja kokemuksen hankkimiseen kehittämistyöstä. Kehittämistyön tehtävien delegointi opettajille koettiin joidenkin opettajien mielestä myönteisenä ja mielenkiintoisena. Toisaalta samaan aikaan haluttiin myös pitää yllä opettajan työnkuvan perinteistä kapea-alaista tulkintaa, jonka mukaan opettajan työhön liittyy vain oppituntien pitäminen ja kiinteästi omaan opetustyöhön liittyvät tehtävät. Tämän tulkinnan mukaan opettajan työtehtävien moninaistuminen oli kielteistä ja se lisäsi työn kuormittavuutta ja uupumista.

Opettajien haastatteluissa tuli usein esille puhuminen omasta työajasta ja siihen kuulumattomasta ylimääräisestä ajasta tai lisätyöstä, vaikka peruskoulun opettajien työtehtävien ja työajan määrittely on epäselvää (ks. luku 2.1.5). Opetuksen valmisteluun, oppilaskohtaisiin asioihin, oppilaiden tehtävien tarkastamiseen ja kokeiden korjaamiseen menee vaihtelevasti aikaa. Usein opettaja ei voi itse vaikuttaa työhön kuluvaan aikaan, vaan kaikki eteen tulevat tehtävät on hoidettava kokonaisvastuullisesti. Seuraavassa haastattelukatkelmassa kehittämistyön rajataan kokonaan pois opettajan työkuvaan vetoamalla omaan persoonaan.

.. että minkä takia tässä pitää kaikkien opettajien olla tässä mukana. Kun minä tunnen itteni sellaiseksi perus riviopettajaksi. Haluan niinku tehdä sitä perustyötä, johon niin ku oon tullutki. En mä ollenkaan koe olevani sellainen innovatiivinen – semmonen, joka keksin ja kehitän.... (AO15, opet.kok. yli 5 v., 4/2000)

Eräs haastatteluissa hyvin reippaasti kantaa ottanut opettaja kuvasi haastattelussa hyvin tarkkaan sitä miten opettajat yleensä kokevat opetussuunnitelmatyön ylimääräisenä työnä ja kuinka siihen innostuva opettaja saattaa joutua työyhteisössä hankalaan tilanteeseen.

...meijän opettajakunnassa hyvin yleisesti... koetaan tämä, opetussuunnitelmatyö, niin ylimääräisenä lisätyönä, joka ei oo palkattua ja tuota resursoitua työtä vaan tulee ninkun jonkun ylemmän ihmisen pakottamana lisätyönä ... semmonen opettaja, joka haluais oikeesti paneutua tämmnöseen työhön ja ja puntaroida erilaisia vaihtoehtoja niin joutuu käymään läpi semmosen tietyn taistelun siellä opettajakunnassa, että

tuota tulee ihmettelyä, että mitä tuo yrittää, hei hei, mikä sä luulet olevas, rauhotu nyt hyvä ihminen, että tuota oo nyt hiljaa, että tässä joutuutaan pian ylimääräisiin hommiin muutkin. Et semmonen tietty ninkun tunnelma on ollu koko ajan..., että se on hyve kun tuota vastustaa tämän opetussuunnitelmatyön tekemistä, opettajakunnassa siis, että se on ninkun hyvä juttu. (LO13, opet.kok. yli 10 v., 5/2005)

Kun haastatteluissa puhuttiin kehittämistyön kuormittavuudesta tai sen vaikeuksista, niin opettajakokemuksen määrällä, haastateltavan sukupuolella tai työkokemuksen määrällä ei ollut merkitystä. Mutta niin kuin edellä tuli jo ilmi, jos hanke koettiin henkilökohtaisesti merkitykselliseksi tai motivoivaksi, se koettiin vähemmän kuormittavana ja innostavanakin osana työtä. Eräs keskustelun aihe oli se, että iltopäivisin järjestetyt koulutustilaisuudet tai tiimipalaverit olivat joidenkin opettajien mielestä oppilailta pois vietyä aikaa.

Se ei nimenomaan saisi olla sieltä (oppilailta) pois. Ei se sieltä saa olla pois, meijä yhteistyö. Toisaalta niinkö määkin oon samaa mieltä, että tässä tehdään muutenkin talkoita ihan tarpeeksi muutenkin iltaisin ja iltopäivisin, että enää kovin herkästi lähtisi sillekään linjalle, että sieltä puolelta sitä kuormaa, että tietenkä toivois kaupungin päättäjiltä, että mistä sitä resurssia sitten tulis lisää, että tuota niin, että saatais sitä aikaa ja löydettäis. Varmasti niinku jos olis ollu lisää tapaamisia, niin oltais päästy paremmin näihin tavoitteisiin. Mistä sen ajan sitten ottais? Ei sekään olen helppo tehtävä. (LO26, opet.kok. alle 5 v., 4/2002)

Vaikka kehittämistyön ajankäytön ratkaisuksi etsittiin koko kehittämistyön ajan uusia ratkaisuja, niin toimivaa tai kaikkia tyydyttävää ratkaisua ei löytynyt. Esimerkiksi sitä, että joissakin vaiheissa opettajia irrotettiin omasta opetustyöstä opetussuunnitelman kirjoittamiseen, ei pidetty välttämättä hyvänä ratkaisuna.

Kehittämistyössä noudatettiin periaatetta, että kaikkien opettajien tuli olla jollain tavalla osallisena prosessissa. Se koettiin toisaalta reiluna ja oikeudenmukaisena lähtökohdana, mutta toisaalta se loukkasi perinteistä ajattelua autonomiasta, jonka mukaan opettajan tulee saada itse määritellä oman työnkuvansa ja siihen liittyvät tehtävät.

No, se on kyllä hyvä periaate se, koska eihän sitä muuten, mullakin ois kyllä jääny ihan totaalisesesti ulkopuoliseks tässä asiassa, jos ei ois. Ja kyl-lähän tietenkä nämä, ainahan se on vähän sitä, että se oman aineen asiat kiinnostaa eniten, että miten siinä aikoo käyvä, että mitä siinä on tapahtumassa. Sehän se on, mikä kiinnostaa. (AO5, aineenopettaja, opet.kok. yli 10 v., 9/2002)

Että kyllä se on mun mielestä ymmärrettävissä, että se kuuluu yhtenä osana tähän opettajuuteen tää kehittämistyö ja sillä sipuli. Että jokainen, jokaisen siihen on annettava joku panos. (LO4, opet.kok. yli 5 v., 9/2002)

Ja hitaasti hyvä tulee. Eihän tää ole loppumassa tää projekti, että pitäis olla jo jotakin. Mulla on ainakin niin, että haluan ainakin mieluummin mieltä, ennen kuin paan pääni johonkin uuteen puskaan. Mää niinku

odotan sitä omaa ideaa, juttua, että millon mulle välähtää se, että minkä mä haluan tehdä toisin. Tota niin... oon hengessä mukana, mutta en mää päätä pahkaa ole etunenässä menossa. (AO31, opet.kok. yli 5 v., 4/2000)

Viimeisessä haastattelunäytteessä tuli esille opettajan työnkuvalle leimaa-antava individualismin korostaminen. Toisaalta halutaan yksilöllistä vapautta ja toisaalta koetaan myös yhteistyö ja yhteisöllisyys tärkeänä asiana, jos siihen osallistuminen voidaan määritellä omista lähtökohdista. Opettajuuden näkeminen laaja-alaisena vaikuttamisena ja osallistumisena tukee työnkuvan laajentumista, niin että se sisältää oman ja koko kouluyhteisön työn kehittämisen. Eräät opettajat ryhtyivät vastuunkantajiksi, jotka joko lyhytaikaisen työaikaratkaisun tai lisäpalkkioiden avulla saivat korvausta erityistehtävistä. He joko suunnittelivat kehittämistyötä tai sitten kirjoittivat opetussuunnitelmien tekstejä. Heille muodostui muista opettajista poikkeava työnkuva, joka oli vastuullisempi ja poikkesi totutusta opettajantyöstä.

Että tässähän on hyvä pohja kuitenkin, tässä on ollu hirveen aktiivisia ihmisiä tekemässä ja panemassa alulle tätä, että on ollu, löytyny heti alusta pitäen sitä tahtoa kuitenkin, että nyt me tehään tämä ja vähän ninkun halutaan olla esikuvana muille. Ja nimen omaan tää on kysynyt vastuunkantajia, et kyllä nää opettajat, jotka tähän on hirveesti pannut aikaansa ja suunnitellu, tehny koulutuksia ja näitä niin kyl mä sanon, että ne on semmosia vastuunkantajia, todellisia vastuunkantajia, kun vertaa ninkun meikäläiseen ja varmaan moneen muuhunkin riviopettajaan... Että nostan kyllä vaan hattua heille. (LO17, opet.kok. yli 15 v., 4/2002)

Vastuunkantajat toimivat myös kehittämistyön esikuvina ja ansaitsivat ainakin tämän puheenvuoron perusteella muiden kunnioituksen. Toisaalta sen mitä joku vastuunkantajista kokee mielekkääksi työksi, joku toinen opettaja luokittelee ylimääräiseksi työksi, joka kuluttaa opettamiseen tarvittavia voimavaroja.

7.1.5 Opettajan palkkauksen paradoksit

Perusopetuksen kehittämistyön tavoitteiden toteutumista vaikeuttavana yhtenä tekijänä opettajien työaika- ja palkkausjärjestelmä, jota kuvaan käsitteellä palkkauksen paradoksit. Tyypillistä tähän merkityskokonaisuuteen liittyvien merkitysten tulkinnessa oli se, että palkkauksesta ei puhuttu suoraan kuin negatiivisessa mielessä ja muuten se pysytteli varsinaisen keskustelun taustalla. Ilmeisesti rahasta tai varsinkaan omasta palkasta puhuminen ei koettu haastattelutilanteissa suotavaksi. Kehittämistyön liittynyt osaamisen ja asiantuntijuuden kehittyminen sekä ammatillinen kehittyminen koettiin sisäisesti palkitsevana tekijänä, joka antoi motivaatiota kehittämistyön tekemiseen, vaikka palkkaus ei tätä tukenutkaan.

Opettajien palkkausjärjestelmä perustuu pidettävistä oppitunneista koostuvaan palkkaan, joka saattaa ylituntien vaihtelun takia vaihdella vuodesta toiseen. Palkkausperusteesta seuraa merkityksiä, jotka ovat osin tiedosta-

mattomia. Opettajan palkkauksen paradoksit eivät tulleetkaan haastatteluissa esille selkeinä ilmauksina, vaan palkkausasiat vilahtelivat pieninä vihjeinä. Vuoden 2002 ryhmähaastatteluissa kaksi luokanopettajaa otti esille opettajan kokonaistyöajan yhtenä kehittämistavoitteena. Heidän mielestään kokonaistyöaika loisi selkeämmän rajan työ- ja vapaa-ajan välille ja sen puitteissa voitaisiin järjestää yhteistyön vaatimia kokouksia ja suunnittelupalaverieja. Haastatteluaineistosta löytyy myös kokonaistyöaikaa vastustavia kannanottoja.

Ei se kokonaistyöaika. Jos ei sitä rahaa oo, niin miten se siitä muuttuu tai jos ei sitä haluta siihen suunnata, ei se musta oo ratkasu mihinkään. Ne on arvovalintoja, siis nämä raha-asiatkin, että mihin, kuinka paljon budjetoidaan kaupungin budjetista rahaa koulun puolelle, niin se on yks arvovalinta tuota ja sillä meidän pitää tulla toimeen. Sitten on tietysti tosiasioita, että joku vanhustenhuolto, niin sinne koko ajan rahamäärä kasvaa, terveydenhuolto, ne on ninkun semmosia realiteetteja, joiden kanssa pitää elää.

(AO4, opet.kok. yli 20 v., 4/2004)

Yhden haastatellun aineenopettajan mielestä yhteistyöhön tarvitaan siis myös taloudellisia resursseja tiimityön pyörittämiseen, koska pelkkään ”talkootyöhön” suunnittelutyö ei voi perustua. Aiemmin tuli esille jos se, että osa opettajista koki, että kehittämistyötä tehtiin ylimääräisellä ajalla.

... että jotkut opettajat kokee, että se vei heidän työaikaansa liikaa, että kun kaikkea keksitään uutta, ni työaika sit, heidän työaika pitenee, mutta sitä ei nähdä sen oman työ kehittämisenä vaan, vaan se nähdään niinku rasitteena silleen... että se on ongelma ennen kun joskus mennään tämmöseen kokonaistyöaikaan.... (AO8, opet.kok. yli 5 v., 9/2000)

Niin no se on varmaan semmonen yks fakta, tuota, että nin, kun mä oon aina sanonu, että ihminen talkoillakin tekee aikansa, mutta sitten jossakin vaiheessa se väsähtää, että siihen pitäis kyllä ninkun sitä resurssiinkin löytyy tähän. Mä oon pikkusen aatellu tämän sillä lailla, että kun tää alko prosessi, että ne on nyt äkänyy tuolla Opetusministeriössä tai -hallituksessa, että nyt pannaan opettajat tekemään se opsi niin jos siitä sitten jotakin tulisi, et kun ne ite västää sen... Tietysti sitten se käytännön ongelma on se, että kun ei taho sitä rahaa löytyä, että tuota se on semmonen huono lähtökohta musta sitten tuota, että jos se ees jotenkin se noteerataan, että oli se korvaus nyt sitten mitä oli, mutta nin se pitäis olla aina tämmösissä ninkun positiivisen tekemisen lähtökohta. (AO4, opet.kok. yli 20 v., 4/2004)

Opettajien ajankäytön ongelmat olivat vaikeita ratkaista varsinkin kun niihin liittyi sellainen pelko, että yhteistyön lisääntyminen veisi varmaankin paljon aikaa. Vuonna 2004 syntyi opettajien ryhmähaastattelussa seuraavanlainen keskustelu opetussuunnitelmatyöhön tarvittavasta lisäpalkkauksesta.

- Eli tota nin, tässä ei varmaankaan ollu kysymys, että kukaan, mä en usko, että kukaan opettaja tekis tätä ninkun rahan vuoksi tai rahan takia. (LO10, opet.kok. yli 10 v., 2/2004)

-Ei tietenkään. (AO4, opet.kok. yli 20 v., 4/2004)

-Tai tarkoituksena, että mä saan tästä paljon rahaa vaan tää on arvostuskysymys. (LO10)

-Joo, nimen omaan. (AO4)

-Semmonen, minkä tuota, mistä sää saat saman arvosien palkkion kuin opetustyöstä, näin tärkeästä työstä, niin työnantajan pitäis ... tai ei yksin työnantajan vaan vaan sanotaanko että valtio olemme me, niin pitäis myös arvostaa sitä, että se ei oo ninkun pelkästään sitten semmosta, että mikä vaan tosta noin sitten iltapäivällä heitetään. (LO10)

-Niin, koska me arvostetaan, tää on, kyllä opettajat haluaa tehdä, tää ei oo siitä kiinni, etteikö me haluta, mutta se on motivaatio on paljon parempi, kun sä saat tehdä sen kaikessa rauhassa aamupäivällä taikka siihen aikaan kun sä oot parhaimmillas kuin se, että sää ootat iltapäivällä, että no tosiaan, nyt pitäis hakea lapsia. (LO7, opet.kok. yli 5., 4/2004) (*Opettajien omia lapsia päivähoidosta - tutkijan lisäys*)

Opettajaryhmän keskustelusta ilmenee, että kehittämistyöhön liittyy myös sisäisesti palkitsevia tekijöitä ja arvonäkökulmia, joiden suhteen opetussuunnitelmatyöstä kertyvän lisäpalkan suhteen ei ole suurta merkitystä.

Mihin palkkarahat menevät?

Opettajien ryhmähaastatteluissa esiintyi myös olettamuksista siitä mihin perusopetuksen yhtenäistäminen tulee johtamaan. Vaikka mitkään suunnitelmat eivät uhanneet luokanopettajien työllisyyttä, se tuli haastatteluissa esille eräänä uhkana.

Siinä mun mielestä vähän haittas yhdessä vaiheessa se, että ajatus, että niin jos täm-möstä asteetonta touhutaan, niin... niin miten jatkossa luokanopettajat työllistyvät, että onko uhka siitä, että niin loppus työt luokanopettajilta, tulis aineenopettajat tänne... (LO23, opet.kok. yli 30 v., 4/2001)

Eräs opettaja esitti kriittisen näkökulman kuudesluokkalaisten oppilaiden pajatoimintaan, koska pajatoiminnan käytännön takia palkkausresurssit suuntautuvat aineenopettajille. Aiemmin hänen koulunsa omat luokanopettajat olivat pitäneet valinnaisia taitoaineiden tunteja oppilaille omalla koululla.

... niin oppilaiden kannalta tää (pajatoiminta) on erittäin hyvä, mutta opettajat ei oo ollu kaikki ihan valmiita sitä hyväksymään, että mennään pajakouluun sinne (yläasteelle), koska meillä oli ennen harrasteita kuudensille täällä. Ihmetellään, että mihin ne nyt on sitten mennyt, ne tunnit sitten. Se meillä on ollut vähän semmonen epämääräinen kysymys. (LO22, opet.kok. yli 10 v., 4/2001)

Seuraavassa haastattelukatkelmassa tulee myös esille ristiriitaiset intressit, joita haastateltava näki kehittämistyön ja koulun arkielämän välillä. Tämän suuntaisia puheenvuoroja ei tullut esille kuin yksi, mutta se kertoi taustalla olevista taloudellisista ristiriidoista.

Mitä useampi tämmönen projekti otetaan käyttöön, niin sitä enemmän se kurjistaa sitä meidän normaalia arkielämää. Ja kyllä opettajaki tarttee

rahkaa ja tuota, kun meidän palakka on kiinni pietyistä tunteista. (LO28, opet.kok. yli 25 v., 4/2002)

Opetussuunnitelman uudistaminen herätti aineenopettajissa etukäteen levottomuutta, koska valinnaisaineiden tarjonta muuttui uuden tuntijaon myötä. Sen nähtiin vaikuttavan suoranaisesti aineenopettajien tuntimääriin ja palkkaukseen. Haastattelussa pari aineenopettajaa ennakoivat valinnaisaineita koskevan päätöksenteon tuovan eteen ristiriitaisia tilanteita.

..., mutta mä uskon, että se käytännössä kyllä ninkun tulee tuota aika-
moista rutinaa ninkun herättään puolin ja toisin, koska se on meillä aika
pitkälle myöskin työllisyyskysymys ninkun varmaan monella muulla-
kin koululla ja. Että että jotkut valinnaisaineet on suositumpia kuin toiset
ja kun oppilas, oppilaiden valinnanmahdollisuudet vähenee, niin siinä
tulee olemaan, kaikenlaista markkinointia, joutuu tavallaan myymään
itseään toisten kustannuksella... Mut että se on semmonen ninkun muu-
taman vuoden sisällä tapahtuva muutos, joka tuota varmaan tulee jos-
sain määrin vaikuttaan täällä ninkun tuota työn tekemiseen ja varmaan
myöskin asenteisiin ja se on semmonen ehkä, mikä nyt yläasteen, varsin-
kin taito- ja taideaineiden opettajilla varmaan on tällä hetkellä mielessä
päällimmäisenä, että tulevaisuus on hieman epävarmempi kuin aikai-
semmin, että ei tiedä, minkälaiseksi se muodostuu. (AO6, opet.kok. yli
5 v., 9/2002)

Haastattelunäytteessä tulee esille se, että opetussuunnitelmatyöhön liittyi myös vastakkaisia intressejä, koska tuntijako ja opetussuunnitelman valinnaiset kurssit vaikuttivat opettajien palkkaukseen ylituntien jakautumisen muodossa aineenopettajajärjestelmässä.

Sisäinen palkitsevuus vai kannustimeksi lisää palkkaa?

Perusopetuksen kehittämiseen osoitettiin jonkin verran palkkausresursseja lähinnä kehittämistyön erityistehtäviin kuten suunnittelutehtäviin ja kirjoi-
tustyöhön. Yhtenä lukuvuotena HakaTorNet-hankkeessa maksettiin myös
opettajatiimien kokoontumisista ns. erityistehtäväpalkkion mukaisesti. Tä-
män virkaehtosopimuksen määräyksen mukaan opettaja sai yhden ja puolen
tunnin työstä yhden opetustunnin mukaisen korvauksen. Vaikka HakaTor-
Net-hankkeessa yhtenä lukuvuotena palkkiota siis maksettiin tiimityöstä li-
säkorvauksia, niin se ei ratkaisevasti lisännyt opettajatiimien kokoontumisien
määrää tai niihin osallistumista. Toisaalta opetussuunnitelmatyöhön ei osoi-
tettu suuria resursseja, joka osaltaan heikentää motivaatiota kuten seuraavas-
ta käy ilmi.

Mutta aina kun siitä maksetaan niin se velvottaa, mutta jos ei siitä mak-
seta niin se ei ninkun sillä lailla velvota, koska..., siinä on semmonen sä-
vyero... No se liksa ei oo kummonen ollu kyllä, mitä siitä on maksettu
(heh-heh) (AO4, opet.kok. yli 20 v., 5/2005)

Tämä antoi viitteen siitä, että kehittämistyössä ainakin osa opettajista koki merkittävämpänä saavutetut edistysaskeleet kuin varsinaisesti siitä saadun lisäpalkan.

7.1.6 Opettajayhteisön yhteistyöhakuisuus

Viimeisenä, viidentenä merkityskokonaisuutena kiteytyi opettajayhteisöjen yhteistyöhakuisuus. Tähän liittyvät merkityskokonaisuudet rakentuivat niin, että toisaalta opettajakollega koettiin monella tavalla myönteisenä resurssihenkilönä. Toisaalta kollega koettiin ongelmalliseksi, jos henkilökemiat eivät toimineet, yhteistyötaidot olivat puutteelliset tai yhteistyölle ei haluttu uhraa aikaa. Tässä yhteydessä yhteistyön hyödyllisyyttä arvioitiin siltä pohjalta kuinka paljon siitä saa hyötyä itselle. Jos yhteistyön merkitys koettiin vähäiseksi tai sen organisoimista ei pidetty tärkeänä, niin se koettiin ongelmaksi tai sen tulokset vähäisiksi tai merkityksettömiksi.

Koulujen välisen opettajien yhteistyön aloittaminen koettiin yleisesti myönteisenä asiana. Se oli yhteistyöhakuisuuden liikkeelle paneva voima. Yhteistyön lisääntyminen ja vilkastuminen oli toisaalta helppoa havaita, koska aikaisemmin sitä ei tässä laajuudessa ole ollut. Opettajien tutustuminen toisiinsa ja keskinäisen tuntemisen paraneminen yli koulurajojen koettiin myönteiseksi. Opettajien ammatillinen näkökulma saattoi laajentua koko peruskoulun mittaiseksi.

No ainakin sillä tavalla, että nyt tota ajatellaan asioita laajemmin... Nyt kun on tullu tää yhtenäinen peruskoulu ja sen myötä tehty työtä, niin se alkaa ninkun pikku hiljaa vähän tuntua siltä, että mä oon ninkun siinä koko peruskoulussa opettaja, että aikasemmin olin osanen siellä eräässä lokerossa, jossa tehtiin työtä. (LO2, opet.kok. yli 30 v., 4/2002)

Kunkin opettajan omaa kokemusta yhteistyön aloittamisesta väritti se, oliko hänellä aikaisempaa kokemusta opettajien yhteistyöstä omassa koulussaan tai koulujen yhteisestä tiimityöstä. Alkuvaiheen ongelmiin liittyi myös se, kuinka kauan luottamuksellisen keskusteluilmapiiirin syntyminen kesti ja miten tavoitehakuista tai ratkaisukeskeistä keskustelu oli luonteeltaan. Silloin kun tiimityö ei sujunut niin hyvin kuin odotettiin, yhteistyön esteenä nähtiin myös ihmissuhdeongelmat kuten erilaiset henkilökemiat, vaikka kyseessä olivat pikemminkin muutoshakuisuuteen liittyvät ongelmat. Toinen henkilökohtaisiin ominaisuuksiin viittaava havainto oli se, että tiimityöhön onnistuminen vaati luottavaisuutta ja rohkeutta työskennellä hieman vieraampienkin ihmisten kanssa. Jotkut ryhtyivät nopeasti yhteistyöhön, toisilla se vei aikaa enemmän ja saatettiinpa tuntea jopa pelkoa yhteistyötä kohtaan.

Se ei välttämättä kaikille ole ihan helppoa ollut. Ja se on varmasti tammöinen henkilökohtainen asia. Jonkun on helpompi ryhtyä tammöiseen yhteistyöhön vieraampien ihmisten kanssa ja jotkut vaatii taas enemmän sitä tutustumisaikaa. Eikä tammöinen muutama tapaamiskerta, niin kuin meillä on ollut, ole ollut vielä riittävän paljon. Tammöisen suuren asian sisäistäminen vaatii aika paljon aikaa ja semmoista hyväksyntää. (LO12, opet.kok. yli 25 v., 4/2000)

Mun mielestä se on ollu kyllä niin eri tasosta. Joillakin se (yhteistyö) on kauheen tiivistä ja osalla ei oo ollut muuta kontaktia kuin on tervehtinyt, nähty jossakin näissä tiimeissä....Mulle ainakin, että mä en oo tuntenu

eikä tienny ulkonäöltäkään, että ketä siellä (ala-astella) on. (AO29, opet. kok. yli 10 v., 4/2000)

... Et usein ne ongelmat ninkun kärjistyy ehkä yhteen ihmiseen tai joillakin on semmonen vastahankanen suhtautuminen asioihin, niin sit se helposti vaikuttaa siihen koko koko ryhmään tai tiimiin..., niin et se helposti heijastuu ninkun muihin ihmisiin, semmosen oon ninkun tässä suhtkoht tiiviissäkin tiimityössä tavallaan ninkun ihan outojen ihmisten kanssa niin huomannu. Et sitä helposti huomaa itsestäänkin sitten, että ninkun vähän alkaa ninkun samoja mielipiteitä helposti, että joo, tuohan on totta, mutta ei välttämättä, jos on oikein joku voimakas ihminen mukana niin niihin helposti nyökyttelee mukaan. (LO3, opet.kok. alle 5 v., 9/2002)

Opettajien välisen yhteistyön esteitä, jotka vaikuttivat kielteisesti yhteistyöhakuisuuteen, tuli esille kolmenlaisia. Ensinnäkin kaikissa haastatteluissa puhuttiin koulun kiireestä ja yhteisen ajan löytämisen ongelmista. Yhteisen ajan ongelman taustalla oli myös se, että kokoontumiset koettiin rasitteena, joka lisää kiirettä. Ongelmien taustalla vaikuttivat ajankäytön priorisoinnin periaatteet, joiden mukaan opettajat näyttivät panevan etusijalle omaan opetustyöhön käytettävän ajan ennen yhteistyöhön varattavaa aikaa. Toisena ongelmana tuli esille se, että tiimien kokoamisessa ei opettajien omia mieltymyksiä aina noudatettu ja niiden kokoonpanoa saatettiin arvostella sen perusteella oliko niissä tasapuolisesti luokan- tai aineenopettajia tai jotakin oppiainetta edustavia aineenopettajia. Lisäksi voimakkaiden persoonien vaikutus tai käyttäytyminen oli saattanut hidastaa tai vaikeuttaa tiimityötä.

No yks ongelma on varmaan se, että jos sinne tiimiin sattuu tulemaan hyvin, hyvin voimakas persoona, jolla on itsetuntoa ja itseluottamusta, niin hän ilmaisee asian tällä tavalla, että "olemmehan me kaikki tätä mieltä", niin tuota, silloin, silloin sen koko tiimin työ niin mun mielestä vaikeutuu ja hidastuu ja silloin ei mun mielestä voi oikeestaan enää puhua tiimityöstä... Ja sitte yksi mikä miellä oli viime vuonna näissä tiimeissä ongelmana se, että kun niitten annettiin, opettajien annettiin vapaasti hakeutua eri tiimeihin... (AO9, opet.kok. yli 20 v., 9/2000)

Jos opettajalla oli hyvä motivaatio yhteistyön tekemiseen ja yhteistyöhakuisuutta, niin silloin tiimityön ongelmia ei nähty niin vaikeina ja niiden ratkaisemiseksi esitettiin erilaisia ratkaisuja. Yhteistyöhakuiset opettajat olivat siis valmiita uhraamaan omaa aikaansa ja ajatuksiaan tiimityölle enemmän kuin muut.

Pakotettu vai spontaani yhteistyö?

Opettajien tiimityö ja tapaamiset erilaisissa yhteistyötilaisuuksissa oli järjestetty koulujen yhteistyössä ja perustuivat opetussuunnitelmaorganisaation tai rehtorien ratkaisuille ja se oli siten pakotettua yhteistyötä. Opettajien väliset spontaanit yhteydenotot ovat jääneet vähälle ensimmäisen HakaTornNet-hankkeen kehittämisvuoden aikana ja ainakin yksi aineenopettaja on siihen pettynyt.

Tuota, tämmösten yksittäisten opettajien väliset kontaktit on ilmeisesti jäänyt aika vähälle, tämmöset spontaanit kontaktit, ettei välttämättä tänä päivänäkään vielä lähetetä sähköpostia sille luokanopettajalle ja kysyttäs jotain mielipidettä vastaan vaikka jostain paja-aiheesta tai jostain muusta. Et sitä mä olisin niinku toivonut, tai luullu, että sitä ois tullu niinku enemmän tässä, mutta se on aika vähästä. (AO9, opet.kok. yli 20 v., 9/2000)

Spontaanista yhteistyöstä ei puhuttu muissa haastatteluissa ja se jäi olemattomaksi kaikkien kehittämisvuosien aikana. Kehittämistyössä toteutettua periaatetta, että jokainen opettaja oli jollain tavalla osallisena, ei kukaan haastatteluista kyseenalaistanut. Sitä pidettiin reiluna pelinä ja toisaalta pohdittiin, miten ne opettajat, jotka olisivat olleet kokonaan syrjässä, olisivat sitten kokeneet kehittämistyön. Opettajatiimeissä oli tullut ilmi näkemyseroja opetussuunnitelman suhteen. Toisaalta näkemyserot vievät käsiteltävää asiaa eteenpäin, mutta tiimityö saattoi mennä kädenväännöksikin. Toisaalta eräs opettaja koki erimielisyyden syntymisen joskus hyvänäkin asiana, koska se ”pane ajattelemaan sitten asioita monelta kantilta”. Seuraavassa haastattelukatkelmassa nähdään opettajapersoonallisuus ja pitkä opettajakokemus muutoksen kannalta ongelmallisena tekijänä.

Ja tietysti meitä ohjaa paljon muukin asia kuin opetussuunnitelma ja opikiri. Mehän tehhän työtä koko persoonalla, ei omaa opettajapersoonaa lähe kukaan muuttamaan, eikä pystykään muuttamaan... Uskaltaisain sanoa, että mitä pitempi opettajakokemus on, niin sitä enemmän siihen on tullut tämmösiä tiettyjä vakiintuneita käytänteitä. Ei...sanoisko, että tämmönen 20-vuotinen opettajaura, niin se on raskassoutunen tankki-laiva, jonka kurssin kääntäminen ei kauhean nopeasti kyllä onnistu. Tai sanotaanko, että jos siinä pitää kauhean paljon kääntää, niin siihen kääntämiseen kuluu niin paljon energiaa, niin sitten taas kysyy, että onko se sen kääntämisen väärtti. Mutta, mutta kyllähän se kääntyy. Ei siitä mihinkään pääse. Ja varsinkin, jos sen kokee mielekkääksi. (LO21, opet.kok. yli 25 v., 4/2002)

Muutoshakuisuus ja kehittämiseen sitoutuminen nähtiin edellä enemmän opettajan yksilölliseksi ratkaisuksi, kuin kouluorganisaation tekemäksi päätökseksi.

Positiiviset kokemukset yhteistyöstä kannustivat jatkamaan

Yhteistyöhakuisuuden ja – valmiuksien erot tulivat esille HakaTorNet-hankeessa siten, että esi- ja alkuopetuksen tiimin ja oppilashuollon ja erityisopetuksen tiimin työtä arvioitiin ryhmähaastatteluissa onnistuneeksi. Sekä tiimin jäsenet itse että muiden tiimien jäsenet arvioivat samoin. Taustalla vaikutti se, että esi- ja alkuopettajat (päiväkotien esikoulunopettajat ja 1.–3.-luokkien luokanopettajat) olivat jo aiemmin tehneet yhteistyötä ja varsinkin päiväkotien toimintakulttuurissa on totuttu moniammatilliseen yhteistyöhön ja onnistumista tuki se, että päiväkotien puolella oltiin valmiita yhteistyöhön. Sama tilanne koski myös erityisopetusta ja oppilashuoltoa.

Mun mielestä se on kehittynyt tosi hyvin, että meillä jostakin syystä lähti niin hirveän hyvin pyörimään silloin tää, kun alotettiin tää yhteinen toiminta. Ja sitten, sitten tota kun oli päiväkotien puolella semmoinen henkilökunta, joka todella oli tota heti valmista tulemaan mukaan ja yhteistyöhön ja ja suhtautu positiivisesti niin mä luulen, että se oli se suurin syy, että se lähti niin hyvin. (LO2, opet.kok. yli 30 v., 9/2001)

Kokemus yhteistyöstä siis lisäsi yhteistyöhakuisuutta ja onnistumisen kokemukset vielä lisäsivät sitä entisestään. Seuraavassa näytteessä yksi haastatelluista luokanopettajista kuvasi omaa kehittymistään, joka voidaan ymmärtää myös näkökulman laajenemisena ja kypsymisenä yhteistyöhön. Hän kuvasi omien käsitystensä muuttumista siinä yhteydessä, kun vei oppilaitaan yläasteen kouluun pajatyöskentelyyn.

...että se on terveellistä sinne (yläasteelle) mennä ja olla yhteistyössä opettajien kanssa ja käydä siellä. Nähdä sitä hommaa siellä, koska sitä on ollu itsellä, täytyy myöntää, kummallisia ei voi nyt ihan sanoa, että pelkoja tai semmosta, mutta kuitenkin semmosta varautuneisuutta ... Että se on ollu minulle hyvin kasvattavaa tämä myöskin ... (heh) Että aluksi sitä ajatteli, että onko se nyt niin tarpeellista, mutta nyt sitä ajattelee vähän eri lailla. Sitä ajattelee ihan myönteiseksi, nappijutuksi. Suosittelen sitä. (LO15, opet.kok. yli 5 v., 4/2001)

Jos ajattelee opettajan työssä jaksamista, niin minusta tuntuu, että työssä väsy sellaset opettajat, jotka tekee työtänsä yksin. Eivätkä uskalla hakea apua tai eivätkä uskalla myöntää, että on ongelmia. Ja se, että tässä on mahdollisuus siihen keskusteluun ja tapaamiseen. Toisaalta voi ajatella, että "apua, taas kokouksia" ja "en mä jaksa", mutta toisaalta sitten ne antaa kuitenkin niin paljon... Mutta mulla on semmoinen tunne, että sama mikä tahansa uusi asia heitetään yks kaks kehään, niin on aina on olemassa niitä opettajia, jotka tekis vaan mieluiten yksin omassa luokassaan työtään... ja sitä on vaikea muuttaa, sitä, että vaikka minkälaisia motivointikeinoja. (LO5, opettajakokemuksta yli 15 v., 4/2001)

Kehittämistyöhön suhtautuminen vaikuttaa siitä saatavan hyödyn kokemiseen ja vastaavasti, jos yhteistyöstä koetaan saatavan hyötyä, niin asennoituminen yhteistyöhön muuttuu positiivisemmaksi. Jos opettajan ajattelu- ja toimintatapa perustuu yksin tekemiseen ja individualismiin, niin kehittämishankkeen yhteisöllinen ja vuorovaikutteinen perusasetelma saattaa tuntua vaikealta. Enemmän pääsevät hyötymään ne, jotka lähtevät yhteistyöhön avoimin mielin, eivätkä torju yhteiseen keskusteluun tarjottua tilaisuutta. Opettajien yhteistyö koettiin myös eräänä ratkaisuna työssä jaksamisen ongelmiin, mutta myös muihin opetustyön pulmiin.

Opetustyö samassa koulutalossa helpottaisi yhteistyötä

Opettajien haastatteluissa tuli esille koko tutkimusjakson ajan ajatus yhtenäisestä peruskoulusta, jossa samassa koulurakennuksessa olisi koko perusopetuksen eli 1.-9. luokkien toiminta. Se helpottaisi kehittämistä ja opettajien yhteistyötä, mutta sen toteutumismahdollisuudet todettiin olevan heikot, koska

koulurakennuksien käyttö oli suunniteltu vanhan peruskoulun rakenteen mukaisesti.

No, silloin me ehkä oltais kaikki opettajat ikään kuin samassa opettajanhuoneessa ja ruvettais tätä kakkua jakamaan että kuka opettaa missäkin mitäkin elikkä se ois silloin ikään kuin täydellistä että luokanopettajakin ei välttämättä oisko sitten luokanopettajia tai mitä kaikki opettais sitten tuolla ylemmillä luokilla ja vastaavasti he tulis tänne alemmille niin silloinhan se olis melko täydellistä mutta tietysti me nyt ollaan kahessa paikassa että se ei oo niin helppo toteuttaa. (LO1, opet.kok. yli 10 v., 9/2000)

Joo ei se välttämättä oo ne tilat jotka sen tekee kyllä se tottakai, kyllä se varmaan on se yhteiset semmoset, yhteiset opetussuunnitelmat ja tavaltaan niinku pidemmälle, nimenomaan sinne yhdeksänteen saakka elikkä ei se välttämättä ne tilat tee, vaikka ne olis samassa talossa ne kaikki tuota, se ei tee meitä yhtenäiseksi se enempä, pitäis olla joku semmonen punainen lanka, yhteinen punainen lanka jota seurataan, sen kautta lähettäis sitä tekemään. (LO3, opet.kok. alle 5 v., 9/2000)

Yhteistä koulurakennusta ei pidetty kuitenkaan kynnyskysymyksenä. Toiminnallinen yhteistyö ja opetussuunnitelman yhtenäistäminen sekä yhteisen punaisen langan löytämistä pidettiin myös toimivana vaihtoehtona. Kuitenkin puhe yhtenäisestä perusopetuksesta samassa koulurakennuksessa ilmensi myös sitä, kuinka yhteistyöhakuinen kukin haastateltu opettaja tai rehtori oli. Samassa rakennuksessa toimiminen merkitsisi koulutilojen uudelleen organisoitua ja suuria muutoksia opettajien työhön eli yhteistyön paremmista puitteista jouduttaisiin myös uhraamaan verrattain paljon. Seuraavassa erään rehtori näkemys asiasta:

Varmaan ensimmäinen lähtökohta on tällaiset henkiset vanhat perinteet. On totuttu siihen, että meillä on ala-asteet ja yläasteet. Ne on rakennettu sitten sen pedagogiikan niiden ideologioiden pohjalta. Siinä pitäisi pyrkiä ehkä vielä avarammin näkemään mahdollisuuksia sille, että mitä sellainen laajempi perusopetuksen yhtenäistäminen sitten voisi käytännössä tarkoittaa. (R2, rehtorikokemuksesta alle 5 v., 2/2005)

Rehtorien haastatteluista tulee ilmi myös se, että monet yhtenäistämiproessiin liittyvät asiat olivat vielä avoinna vuonna 2005. Esimerkiksi opettajien yhteiskäyttö opetustyössä vanhan ala- ja yläasteen ”rajan yli” ei ollut juuriakaan lisääntynyt, vaikka opettajien muu yhteistyö koulujen välillä olikin lisääntynyt.

Yhteenveto: Millaiset merkitysrakenteet vaikuttivat perusopetuksen kehittämisen taustalla?

Tutkimusprosessin edetessä tutkija joutuu tekemään tutkimuksellisia valintoja jatkuvasti. Merkitysrakenteita syntetisoidessani jouduin ratkaisemaan tutkimusaineiston paradoksaalisuuden ja ristiriitaisuuden ongelman. Merkitysrakenteiden lähtökohtana oli haastateltavien erilainen perustulkinta koulu muutoksesta. Kaksijakoinen merkitysrakenne antoi mahdollisuuden myös

sille, että haastateltavien antamat monet merkitykset tulivat tutkimusraportissa esille. Lopulta merkitysrakennepareja, jotka esitettiin tämän luvun alussa, syntyi viisi eli:

- 1 Kouluorganisaation muutoshakuisuus
- 2 Kehittämistyön paradoksit
- 3 Tulkinnat opettajan työnkuvasta
- 4 Opettajan palkkauksen paradoksit
- 5 Opettajayhteisön yhteistyöhakuisuus

Merkitysrakenteet perustuivat niille kokemuksille, joita kaksijakoisesta peruskoulusta oli saatu vuosien kuluessa. Koska uudennlaisesta pedagogisesta rakenteesta ei ollut kokemuksia, oltiin vanhoissa rakenteissa edelleen kiinni. Yhtenäiseen perusopetukseen liittyviä yhteisesti jaettuja intersubjektiivisia merkityksiä ei tullut kovinkaan paljon esille, vaan vielä viimeisessäkin opettajien ryhmähaastattelussa (2005) vaikutti siltä, että yhtenäinen perusopetus oli kouluorganisaation jäsenten mielessä vielä idea-asteella ja sen kehittämisessä ei oltu juurikaan edetty.

Tutkimuskohteena olleen kouluorganisaation opettajilla, rehtoreilla ja hallinnon viranhaltijoilla ei ollut aikaisempaa kokemusta koulujen yhteisestä opetussuunnitelmaprosessista ja yleensäkin laaja-alaisesta kehittämistyöstä. Se heijastui niihin odotuksiin, joita ilmeni kehittämisprosessia kohtaan. Se tuli ilmi usein tyytymättömyytenä ja arvosteluna kehittämistyötä ja sen johtamista kohtaan. Palaan tähän asiaan kahdeksannessa luvussa.

7.2 Opettajien kollegiaalinen yhteistyö kehittämistyön tukena

Tutkimuksen toisena tutkimustehtävänä oli selvittää miten opettajien kollegiaalinen yhteistyö eri muodoissaan tuki perusopetuksen yhtenäistämisprosessia. Yhteistyön muotoja ja organisointia kuvasin aiemmin kolmannessa luvussa. Opettajien pienryhmätyöskentelyä järjestettiin sekä pilottialueella että kaupungin muilla perusopetusalueilla kehittämistyötä tukeviksi yhteisiksi keskusteluareenoiksi. Suurin osa opettajista oli tyytyväisiä hankkeen organisaatioon, pidettyjen tiimikokouksien määrään ja työn tuloksiin. Opettajien yhteistyötä vaivasi kuitenkin kaiken aikaa se, että yhteistä aikaa yhteistyölle oli vaikea löytää. Ryhmähaastattelussa tuli usein esille tiimityön aloittamisen kriittiset kohdat eli se, millä perusteella opettajatiimit kootaan, pääseekö opettaja siihen tiimiin mihin katsoisi parhaiten soveltuvansa ja onko tiimityö pakotettua kollegiaalisuutta vai perustuuko se vapaaehtoiseen yhteistyöhakuisuuteen.

Osa haastatelluista nimesi myös ongelmaksi sen, että tiimin aihe tai se tiimi, johon oli joutunut, ei ollut mieleinen. Joillekin opettajille jo pelkästään tiimityö-sana aiheutti vastareaktion. Valtaosa opettajista oli sitä mieltä, että tiimien kokoamisessa pitäisi opettajilta itseltään kysyä enemmän tai niihin pitäisi saada ilmoittautua oman mielenkiinnon mukaan. Tiimien vetäjien toiminnan suhteen esitettiin myös paljon kritiikkiä ja tiimityön ohjeet koettiin usein epäselviksi. Vaikka kaikkia tiimityön käytännön ja asennoitumisen ongelmia ei saatu ratkaistua, niin opettajien tiimityö koettiin vähintään yhtä tärkeäksi tai tärkeämmäksi kuin kehittämistyöhön liittynyt täydennyskoulutus ja sen anti. Tiimityön käytännölläheisyys koettiin tärkeäksi ja sitä arvostettiin, koska sen avulla oli tutustuttu hyvin kollegoihin.

Kehittämistyön alussa oli jokaisen opettajan kohdattava oman koulunsa opettajien lisäksi oman perusopetusalueen koulujen opettajia. Kuten edellä todettiin, yhteistyön alkuvaihe vaatii aikaa tutustumiseen ja erilaisten ennakkoluulojen voittamiseen. Yhteistyössä oli mukana sekä luokan- että aineenopettajia, jotka työskentelivät erikokoisissa kouluyksiköissä. Tämä vaatii myös kypsyttelyaikaa, koska se mikä toimi suuressa, yli 30 opettajan kouluyksikössä, ei toiminut samalla tavalla pienemmissä kouluissa, joissa oli alle 10 opettajaa. Tästä syystä myös koulujen toimintakulttuurien uudistaminen ”oppijan polun” nimissä oli suuri haaste.

Se ei välttämättä kaikille ole ihan helppoa ollut. Ja se on varmasti tammöinen henkilökohtainen asia. Jonkun on helpompi ryhtyä tammöiseen yhteistyöhön vieraampien ihmisten kanssa ja jotkut vaatii taas enemmän sitä tutustumisaikaa. Eikä tammöinen muutama tapaamiskerta, niin kuin meillä on ollut, ole ollut vielä riittävän paljon. Tammöisen suuren asian sisäistäminen vaatii aika paljon aikaa ja semmoista hyväksyntää. (LO12, opet.kok. yli 25 v., 4/2000)

...sitten semmosia opettajia jotka ei kaikki oo niin hirvittävän innostuneita ollu tästä meidän työskentelystä niin mä oon ottanu sen sillee haasteena että mä oon aina yrittäny niinku viedä asioita siellä eteenpäin... No, monesti se on menny sillä tavalla, että siellä on ollu tammöisiä jotka ei oo niin kauheesti ollu ihastunu tästä työstä niin ne on ensin purkautuneet ja vähän tota niin napsisseet ja totaniin mut sen jälkeen ku he on saaneet sanansa sanottua niin on ryhdytty töihin ja kyllä me ollaan niinku töitä tehty ja edettykin... No tietysti se vois johtua vaikka ajanpuutteesta jos joku kokee että tulee ikään kuin ylimäärästä työtä aikaa vievää ja sitte tietysti tommosen työskentelytapojen toiminnan muuttamisesta on semmosta vastarintaa että ku ne ei oo tottunu toisen koulun opettajien kanssa työskentelemään. (LO1, opet.kok. yli 10 v., 9/2000)

Jotkut opettajat pyrkivät pienryhmätilanteissa dominoimaan ”voimakkaalla persoonallaan” tiimityötä. Siitä aiheutui muiden näkökulmasta katsoen ajanhukkaa ja tehottomuutta.

Ammattinimike ja työnkuva lokeroivat opettajia

Peruskoulun sisällä on useita erilaisia opettajien ammattinimikkeitä, joilla oli vaikutusta opettajien kollegiaaliseen yhteistyöhön. Ne tukivat osin tiedostamattomastikin ajattelutapaa, jonka mukaan opettajat voidaan helposti lokeroida omissa yhteisöissään erilaisiin ryhmiin. HakaTorNet-hankkeen alussa (v. 2000) yhden aineenopettajaryhmän haastattelussa nousi keskustelussa ongelmaksi luokan- ja aineenopettajien erilaiset työnkuvat. Haastattelussa pohdittiin erilaisuutta siltä pohjalta, voiko opettajien ajattelu kohdata, koska työnkuvan ja ajattelun erojen koettiin olevan luokan- ja aineenopettajien välillä niin suuria. Seuraavassa näyte keskustelun kulusta aineenopettajien haastatteluryhmässä:

- Mutta ajatteleeko ala-asteen opettaja ollenkaan sitten tällä tavalla kuin me ? (AO12, opet.kok. yli 15 vuotta, 4/2000)

- Varmaan eri tavalla. Siinä meidän ajattelu ei kohtaa. Me ei ymmärretä toinen toisiamme. (AO16, opet.kok. yli 15 v., 4/2000)

- ... niin ne ei voikaan kohdata, kun ala-asteen opettajalla on tietyt resurssit myös positiivisella tavalla, kun se voi järjestellä, integroida niiden omien aineitten kesken ja sumplia sitä ajankäyttöä, että me ollaan justiin tässä tontissa (oppiaineessa) kiinni. Kun tuo kello taas piippaa, siellä vaihtuu taas porukat ja siellä vaihtuu taas kaikki. (AO14, opettajakokemusta yli 15 v., 4/2000)

Opettajayhteisön lokerointi ammattinimikkeen mukaan näkyi puolestaan aineenopettajien keskuudessa jakona oppiaineiden tiedejakoisuuden mukaan. Aineenopettajien ryhmittely tiimeihin oman oppiaineensa mukaan piti yllä erään aineenopettajan mukaan perinteisiä raja-aitoja eri oppiaineiden ja niiden opettajien välille.

... On ollut puhetta jo aikaisemminkin, että kun pannaan yhteen tiimiin kaikki matematiikan edustajat, toiseen tiimiin kielten edustajat ja sitten... kolmanteen käden taitojen edustajat ni se, kun sinne pistetään aina samalla tiimityksellä menemään kaikki koulutuspäivät ja niin kauan kun mä oon ollut tuolla mejän koulussa ni aina on pistetty niinku tavallaan... niin ei se oo kauhian hedelmällistä loppujen lopuksi... joskus tuntus, että olis niinku mahtavaa, että siinä olis matematiikan edustajat, biologian, äidinkielen, kielten edustajia ja sillä tavalla niinku ehkä se nopeammin se kuva aukenis siitä, että mitä tuo toinen vois opettaa ja missä mä voisin käyttää tota toisen opettajan asiantuntijuutta hyväksi. (AO8, aineenopettaja, opet.kok. yli 5 v., 9/2000)

Tämän mukaan yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyön luonteen kannalta olisi ollut perustelua pyrkiä pikemminkin luomaan sellaisia työryhmiä, joissa erilaisuus ja diversiteetti olisi synnyttänyt uudenlaisia näkökulmia.

Haastatteluissa selkein ero luokan- ja aineenopettajien välillä syntyi siitä, että aineenopettajat puhuivat asioista usein oman aineensa näkökulmasta, ei niinkään koko kouluyhteisön kannalta. Luokanopettajat puhuivat vastaavas-

ti enemmän koko koulun, mutta myös oman luokkansa kannalta. Luokanopettajien keskuudessa omaa kouluyhteisöä painotettiin siis enemmän kuin omaa asemaa opettajajärjestelmässä. Tämäkään ei kuitenkaan jakanut opettajaryhmiä suhteessa kehittämisherkyyteen vaan pikemminkin antoi erilaisen näkökulman koulun sisäiseen ja koulujen väliseen kehittämiseen. Tämän ajattelutavan mukaan opettaja voisi itse rajata omaa työnkuvaansa sen perusteella mikä asia koetaan tärkeäksi ja mikä ei. Opettajan autonomisen aseman takia näin onkin, mutta toisaalta silläkin on olemassa rajansa. Organisaatiossa on voitava myös johtaa kehittämistyötä.

Seuraavassa haastattelukatkelmassa nähdään, että opettajien erilaiset ammattinimikkeet luovat lasiseinän peruskoulun luokan- ja aineenopettajien välille ja jollakin tavalla asetelmaa halutaankin ylläpitää.

... Mä oottasin ninkun esim. meidän aikuisten välillä ja luokanopettaja-aineenopettaja, yläkoulujen rehtorit ja alakoulujen rehtorit, yleensä ninkun voitais tulla ninkun sillei yhden ammattinimikkeen tai yhden ammattikunnan sisälle eikä olla kuin periaatteessa kahta eri ammattiporukkaa että. Syitä on tietysti molemmissa ja meillä varmasti alakoulun opettajat jollakin tavalla jännittää tai on tiettyjä asenteita, ennakkoluuloja esim. omasta toiminnasta sitten siellä yläkoulun oppilaitten parissa, se kovasti pelottaa joitakin ihmisiä alakoulun puolella ja..., mutta kyllähän se näin on, että sitten taas aineenopettajat ja kun ruvetaan vielä lukion opettajat ottaan siihen mukaan, niin kyllä he haluaa ihan selkeesti silti tietyn tuota niin lasiseinän sinne kuitenkin sitten välissä pitää. ... Se on semmonen ninkun, jonka ninkun aistii ja tuntee, että sitä kuitenkin on edelleenkin, että tässä ollaan ninkun luokanopettaja ja sitten on aineenopettajia. Ei oo kukaan koskaan tullu sanomaan, että pysykää te luokanopettajat siellä alakoulun puolella vaan se jotenkin, ehkä me ei vaan ninkun ymmärretä toisiamme tarpeeks hyvin, en tiää. (LO13, opet.kok. yli 10 v., 4/2004)

... Se varsinainen opetustyö, että miten se prosessi hoijetaan ja kasvatukseen liittyvät asiat ja arvomaailmoihin ja arvovalintoihin ja tuota, et siinä on tietysti joku 1-6 luokan opettaja ninkö vähän erilaisessa asemassa kuin aineenopettaja, kun teillä on kuitenkin semmonen kiinteempi porukka, että musta siellä ninkun korostuu tai vois korostua ninkö joku tämmönen just tapakasvatus ja ninkö teillä varmasti siellä korostuukin se... Et kyllähän mekin yläasteella tehdään sitä, mut me ei voida, meillä on sit, voi olla että joku uskonnon opettaja niin sillä voi olla 300 oppilasta, hädin tuskin se muistaa niitä (oppilaiden) nimiä. Se on niin erilainen maailma sillä tavalla että. (AO4, opet.kok. yli 20 v., 4/2004)

Jälkimmäisessä haastattelukatkelmassa tulee esille aineenopettajan olettamus siitä, että luokanopettajajärjestelmässä opettajayhteisö olisi kiinteämpi kuin aineenopettajien kesken. Toisaalta tämä on yleinen olettamus, mutta opettajayhteisön kiinteyttä määrittelee kuitenkin enemmän koulun toimintakulttuuri kuin opettajien työnkuvat tai ammattinimikkeet. Haastatteluissa ei ollut mukana kuin pari opettajaa, jotka tekivät opetustyötä sekä 1.–6.-luokilla että 7.–9.-luokilla yksinkertaisesti siitä syystä, että näitä ”rajaa ylittäviä” opettajia ei ollut kovin montaa koko kouluorganisaatiossa.

Ja kun tässä on, se on kuitenkin niin, sit kun siellä on ne pelot ja muut niin se on hyvin voimakasta sitten siellä se vastustus. Että itte olen ollu ihan alusta lähtien erittäin myönteisesti tässä (kehittämistyössä) mukana sen takia, että mä oon itte opettanu ala- ja yläasteella ja mä en ninkun nää työssä mitään eroa, mutta kyllä toiset näkee työssä hyvin paljon eroa, ala- ja yläasteen työn välissä. (Eräs aineenopettaja, opet.kok. yli 20 v., 4/2001, opettajakoodi jätetään mainitsematta –*tutk. huom.*)

Haastatellulla opettajalla oli siis kokemusta usean vuoden ajan sekä ala-asteen että yläasteen ”puolelta” ja hän ei nähnyt juurikaan eroa opetustyössä eri koulumuodoissa ja niiden luokka-asteilla. Pikemminkin erojen löytäminen on riippuvainen siitä kokemuksesta, jota kullekin opettajalle on kertynyt. Kertynyt kokemus vähentää epäluuloja ja tunnepohjaista suhtautumista asiaan.

Eri opettajaryhmien välisiin suhteisiin vaikutti se, millä luokka-asteella kukin opettaja työskenteli. Yleisesti oli vallalla sellainen ajattelutapa, että ”oppijan polun” alemmalla portaalla työskentelevän pitäisi tehdä parempaa työtä, jotta ylemmällä portaalla työskentelevä opettaja saisi oppilaita, joilla on paremmat edellytykset opetuksen tavoitteiden saavuttamiseen. Tämä tuli esille siten, että alkuopettajilla oli selkeät ajatukset siitä miten esiopetuksessa pitäisi toimia ja vastaavasti 7. –9.-luokkien opettajilla siitä miten 1.–6.-luokilla pitäisi tehdä. Tämä heijastui osittain myös opetussuunnitelmatyöhön, koska yhtenäisen opetussuunnitelman etu olisi se, että ylemmille luokille tulevat oppilaat omaisivat suunnilleen kaikki samanlaiset taidot, joka sitten hyödyttäisi ja helpottaisi ylempien luokkien opetustyötä. Aineenopettajien näkökulma myös opetussuunnitelmatyötä värittäneeseen keskusteluun perusopetuksen tuntijaosta oli enemmän oppiainekeskeinen, koska kysymyksessä oli myös omat edut tuntimäärän ja työllisyyden kannalta ajatellen.

Mutta tuota kyllä siinä selvästi huomaa sen, että kun ruvetaan puhumaan siitä omasta aineesta niin sitä valpastuu. Ja tietysti sitä rupee puolustamaankin sitä sitten että. Mut meillä ei oo vielä ainakaan sitä jakoo sen tarkemmin tehty, että nyt ilmeisesti niitä jää niitä lyhyempiä kurseja valinnaisaineista jää sitten pois kuitenkin että.... Ja tosiaan nyt oon huomannu, kun on siirrytty tiimeissä pohtiin sitä opetussuunnitelma-asiaa, niin siinä se tulee konkreettisesti kyllä tai ehkä se on ollu pikkusen kaukana ite omalla kohalla ainakin siitä, tästä konkreetiselta tasolta, mutta nyt se ainakin tulee sitten ... näkyviin. (AO5, opet.kok. yli 10 v., 9/2001)

Perusopetuksen tuntijaon käsittely valtakunnan tasolla herätti keskustelua siitä, miten oppiaineiden tuntimääriä muutettaisiin. Paikalliselle tasolle jäi aikaisempaa enemmän päätösvaltaa ennen kaikkea siitä mitä valtakunnallisen minimitason päälle voisi lisätä. Tuntijakokeskustelu toi myös lisää merkitystä ja mielenkiintoa opetussuunnitelmatyöhön. Olihan kyse monen aineenopettajan kohdalla myös toimeentulon perustasta.

Vastuullinen vuorovaikutus opettajayhteisössä

Ryhmähaastatteluissa kävi ilmi, että kehittämistyötä koskenut tieto opettajayhteisössä ja niiden välillä kulki pääasiassa puheen muodossa. Kirjalliset materiaalit tai verkkosivut eivät saaneet niin suurta merkitystä, kuin se mitä joku opettaja oli sanonut. Mitä arvostetummassa asemassa kantaaottava opettaja oli, sitä suuremman merkityksen hänen sanomansa viesti tai mielipide sai. Toinen huomion arvoinen seikka oli se, että opettajien välisessä puheessa asiat välittyivät ilmeisen epätäsmällisessä muodossa ja puheisiin lomittui omia oletuksia ja tulkintoja, jotka saattoivat johtaa väärinymmärryksiin. Lisäksi suulliseen tiedottamiseen liittyi sellainen ongelma, että jos joku opettaja oli poissa opettajien kokouksesta tai palaverista, niin tavallisesti tälle opettajalle ei kerrottu asiaa erikseen uudelleen ja tieto ei mennyt kattavasti perille. Tiedottamisen ja vuorovaikutuksen suhteen korostui opettajien yksilöllinen ja yhteisöllinen vuorovaikutusvastuu. (Ks. Kiesiläinen 1998.) Se koski sekä puheena olevien asioiden paikkaansa pitävyyttä ja toisaalta sitä, miten oletamuksien perusteella asioita ja ihmisten intentioita liitettiin toisiinsa.

Eräässä ryhmähaastattelussa tuli esille se, että opettajienhuoneen keskusteluissa oli puhuttu selän takana toista, mitä virallisissa yhteyksissä oli annettu ymmärtää. Negatiivinen suhtautuminen kehittämistyöhön ja muutosvastarinta aiheutti sen, että joskus opettajienhuoneen arkipuhiessa, "teacher talkissa", saattoi esiintyä nälvimistä tai pöyristyttäviä puheenvuoroja. Toisaalta tunnustettiin se, että on "tiettyjä tyyppejä", joiden päätät ei käännetä ja vastustaminen kuuluu ikään kuin osana persoonallisuuteen.

... Pöyristyttävää puhetta... mun mielestä nuo koulutustilaisuudet on ollu tosi hyviä ja puhuttu oikeista asioista. Niin sitten tulee aivan, silloin tällöin, aivan ninkun niin kerta kaikkiaan niin kaikki maahan panevia kommentteja... se mikä mua siinä kaikesta eniten joskus itteä jurrpii, mutta oonpahan oppinu pitää turpani kiinni, on se, että se on niin hirveän helppoa olla aina nälvimässä. Mutta jos sitten näiltä kysys, että okei, että saisko sitten sellasia perusteltuja kommentteja, niin ei varmasti tule, että ne on kaikki vaan, kun ei huvita, ei oo kivaa, mää en ainakaan halua tulla omalla ajalla mihinkään koulutukseen ja mä en halua tulla koulutukseen ollenkaan, niin sitten se halvin ja tapa ninkun kommentoida näitä on semmonen puolivillanen nälviminen. (AO26, opet.kok. yli 20 v., 4/2001)

.....

No täähän on tietysti semmosta, mä olen sitä miettiny, että kuuntelenko mä liian tosikkomaisesti niitä, enkö minä löydä sieltä sitä oikeata sävyä, mahdollisesti en, koska tuota minusta juuri on, on hirveän valitettavaa, jos todella asenteet on noin. Mutta sitten on sellanen tietynlainen teacher talk, jossa puretaan paineita hyvin rajulla tavalla, mutta jos se ninkun jatkuvasti tulee samanlaisena se puhe niin kyllä se joku oire on. (AO26, opet.kok. yli 20 v., 4/2001)

Vastuuttoman vuorovaikutuksen ja epäasiallisen puhutavan syyksi arveltiin myös sitä, että opettajien työpaineet vaikuttivat heidän ilmaisutapaansa epä-

virallisissa yhteyksissä. Joka tapauksessa opettajayhteisössä vallitseva vuoro-vaikutus ja puhetapa vaikuttivat siihen, millä tavoin opettajat kokivat oman työnsä ja työyhteisönsä, josta puolestaan rakentuivat opettajan työlleen antamat merkitykset ja yhtenäistämisen prosessin taustalla vaikuttaneet merkitysrakenteet.

Tiimityön johtaminen opettajien näkökulmasta

Tiimityön johtamista kohtaan esitettiin paljon kritiikkiä sekä HakaTorNet-hankkeen (v. 1999) että koko kaupungin perusopetuksen kehittämistyön alussa (v. 2002). Opettajien tiimityön ja muunkin yhteistyön aloittamiseen liittyi paljon ratkaistavia ongelmia, koska mitään tämän kaltaista kehittämistyötä ei oltu aikaisemmin tehty. Opettajat kertoivat haastatteluissa paljon yhteistyön ongelmista, mutta niihin esitettiin hyvin vähän sopivia tai käyttökelpoisia ratkaisuja. Mielenkiintoista oli myös se, että ongelmat nähtiin usein muissa kollegoissa, organisoitavissa tai organisaation johdossa, mutta ei itsessä. Joissakin tilanteissa tiimin kokousta käytettiin foorumina, jossa opettajat saattoivat purkaa yleistä tyytymättömyyttään kouluasioihin ja se vei aikaa varsinaisesta tiimityöstä. Johtamisen ongelmien ratkaisuksi ehdotettiin (2004) rehtoreiden aseman vahvistamista ja selkeyttämistä opetussuunnitelmaprosessissa. Haastatteluissa ei esitetty mitään konkreettisia ratkaisuvaihtoehtoja ongelman ratkaisemiseksi. Kehittämistyön selkeää johtamista pidettiin vain tärkeänä tavoitteena.

HakaTorNet-hankkeessa koettiin ongelmalliseksi se, että tehtävänannot olivat olleen monen mielestä liian ympäröityjä. Samoin koettiin vaikeaksi se, että tiimien vetäjät eivät aina olleet selvillä omasta tehtävästään tai ryhmän työskentelyn aikataulusta.

... Mutta se että et ehkä ne ohjeet mitä mitä on pitänyt niinkö miettiä tai kehittää niin ne ohjeet on ollu hirveen ympäröityjä... Et on tullu niinkö tavallaan bumerangina takasi, että miettikää tuota niin ja yksilöikää nämä asiat... Et vähän niinkö siinä on ollu semmosta heilahtelua et ei oo oikee tiedetty että mihin suuntaan mennään. (AO8, opet.kok. yli 5 v., 9/2001)

Vuonna 2002 haastatellut opettajat puhuivat edellisvuotta enemmän tiimin vetäjän tehtävästä ja siihen liittyvistä ongelmista. Tiimin vetäjän ote ja vastuunotto oman tiiminsä johtamisesta vaikutti siihen, miten tiimityöskentely koettiin. Tiimin vetäjien vastuulla oli viedä työskentelyä eteenpäin vaikka yhteisiä kokousaikoja oli vaikea löytää, kaikki jäsenet eivät olleet aina paikalla ja tiimien ohjeet koettiin liian moniselitteisiksi tai ylimalkaisiksi.

Ja tuntuu, että tälle tiimin vetäjälle kaatuu aika paljon siinä loppujen lopuksi sitten, että se harmittaa siinä, koska tietää ite, että jos ois siinä tilanteessa, että pitää olla raportoitavaa johonkin ja pitäis saaha kaikki kasaan ja sitten ei tuukkaan porukkaa niin se on tympee paikka kyllä. Pitäis olla, pitäis saaha kaikki paikalle pohtimaan sitä asiaa. Ja kyllä siinä jotakin oli siinä, siinä tehtävän asettelussakin oli jotakin tota nin epätarkkuuksia, mitä eilen pohdittiin. (AO5, opet.kok. yli 10 v., 9/2002)

Opettajien tiimityön johtaminen oli vaikeaa myös siksi, että varsinaisen asian eteenpäin viemisen lisäksi tiimin johtajan piti hallita myös sosiaalista vuorovaikutusta ja siihen liittyvien ongelmien ratkaisemista. Osuva sivuhuomaus oli se, että ”välillä menee paremmin ja välillä takkuilee enemmän”, koska se vastasi monen muunkin haastatellun opettajan arviota tiimityön sujumisesta.

HakaTorNet-hankkeen lopussa haastatellut opettajat olivat tyytyväisiä tiimien kokoontumisien määrään. Yleensä tiimit olivat kokoontuneet noin kolme kertaa lukuvuoden aikana ja lisäksi teema- ja kehittämisseminaareissa. Vuosina 2003-05 kaikilla perusopetusalueilla kokoontumiskertoja oli vuosittain vielä vähemminkin. Muutamat opettajat pitivät oman tiiminsä kokoontumiskertoja liian vähäisenä, vaikka suurin osa oli tyytyväisiä. Kolme kokousta vuoden aikana oli erään haastatteluryhmän mielestä liian vähän, jos tavoitteena on koulujen toimintakulttuurien yhtenäistäminen. Se vaatisi huomattavasti tiiviimpää tapaamista tai työskentelyä samassa rakennuksessa, joka mahdollistaisi myös spontaanin opettajien välisen yhteistyön.

Joo, kyllä se, tota nin se kyllä vaatis sitä, että ois fyysisesti läsnä. Nyt tietysti meillä on, kun nuo kutoset on siinä mejän koulussa niin sehän tietysti, ainakin oppilaitten kannalta varmasti ja opettajankin kannalta on sillei, että me nähään ... että ja siinä samalla keskustellaan, joka viikko keskustellaan, että minkälaista materiaalia on tulossa ja mitä teette, mitä tekee, että se ei sinänsä vaadi semmosta väkisin tehtyä palaveria vaan se on ihan normaalia. Että ehkä se vaatis sitä tosiaan, että oltais samassa rakennuksessa. Se nyt ei tietysti ihan alhaalta ylöspäin onnistu tällä hetkellä. (AO2, opet.kok. yli 10 v., 5/2005)

Tiimityön käytännön läheisyys koettiin tärkeäksi ja sitä arvostettiin, koska sen avulla oli tutustuttu hyvin kollegoihin ja heidän ajatuksiinsa.

Pedagogisen ajattelun muutokset vähäisiä

Haastatteluaineiston perusteella oli vaikea arvioida millaisia muutoksia kehittämistyö oli tuonut opettajien pedagogiseen ajatteluun. Haastatteluissa opettajat ilmaisivat usein, että hanke oli vahvistanut heidän aikaisempia pedagogisia näkemyksiään. Tämä siitäkin huolimatta, että opettajat kuvasivat eri tavoin omaa opettajuuttaan ja siihen liittyviä periaatteita. Muutamat haastateltavat totesivat yksilöhaastatteluissa suorasukaisesti, että ”ei ole mitään sen kummempaa” muutosta ollut tapahtunut. Pari opettajaa kertoi, että oma pedagoginen ajattelu oli jotenkin jalostunut tai käsitys siitä, että opettaja oli oikeilla jäljillä, oli vahvistunut.

...jos mä mietin tän hankkeen aikana tapahtunutta kehitystä niin ei se nyt mihinkään sen kummempaan suuntaan muuttunut vaan jotenki on vahvistunut se, että mä oon oikeilla jäljillä. (LO4, opet.kok. yli 5 v., 9/2000)

Tämä antaa viitteen siitä, että sen enempää kehittämistyö sinänsä kuin opettajien yhteistyö tai täydennyskoulutus ei ollut kyseenalaistanut vakiintunutta koulujen toimintakulttuuria, opettajien työorientaatioita tai

koulutyön rutiineja.

Ryhmähaastattelujen perusteella voi havaita, että opetussuunnitelmatyön vauhti ja työskentelyn intensiteetti laski tutkimusjakson loppua kohti. Uusia työskentelytapoja ei syntynyt eikä myöskään uusia resursseja osoitettu opetussuunnitelman kehittämiseen. Tämä on toisaalta ymmärrettävää, koska kirjoitetun opetussuunnitelman linjaukset oli pääosin jo tehty ja esimerkiksi aikaisemmin tuntijaosta päättämiseen liittyneitä erialaisia näkökulmia ja eturistiriitoja ei tullut esille. Yhdellä perusopetusalueella opetussuunnitelman tarkennukset ja korjaukset tehtiin vain muutaman henkilön voimin ja opettajien yhteisiä kokoontumisia oli alueilla aikaisempia vuosia vähemmän, kuten seuraavasta käy ilmi. Toisella alueella opetussuunnitelmatyötä kuvasi vastuussa ollut opettaja yksinään työskentelyä seuraavalla tavalla.

Aika yksin siinä on saanu tehdä töitä, että ei siinä kauheesti kommentteja oo (heh-heh) ympäristöstä tullu, että tuota nin, miten nyt kannattais edetä tää. Se on ninkun mulla ollu ninkun sama käsitys tai olo kanssa, että päästäis pois tästä opetussuunnitelmatyöstä, että joku sen vaan tekis niin ..., että tuota nin ei kukaan oo mulle tullu sanomaan, että hei, nyt tuli hyvä ajatus mieleen, mites, me ollaan tästä porukan kanssa mietitty tämmöstä, että tuota nin tuohon voitais tehdä tuommonen pieni muutos tuohon kohtaan. (LO13, opet.kok. yli 10 v., 5/2002)

Tämä kuvaus antaa puolestaan viitteen siitä, että opetussuunnitelmaprosessi ei ainakaan sen loppuvaiheessa osallistanut laajasti opettajia, vaikka se oli tavoitteena opetussuunnitelmaprosessia käynnistettäessä.

Yhteenveto: Tukiko opettajien kollegiaalinen yhteistyö kouluorganisaation oppimista perusopetuksen kehittämistyössä?

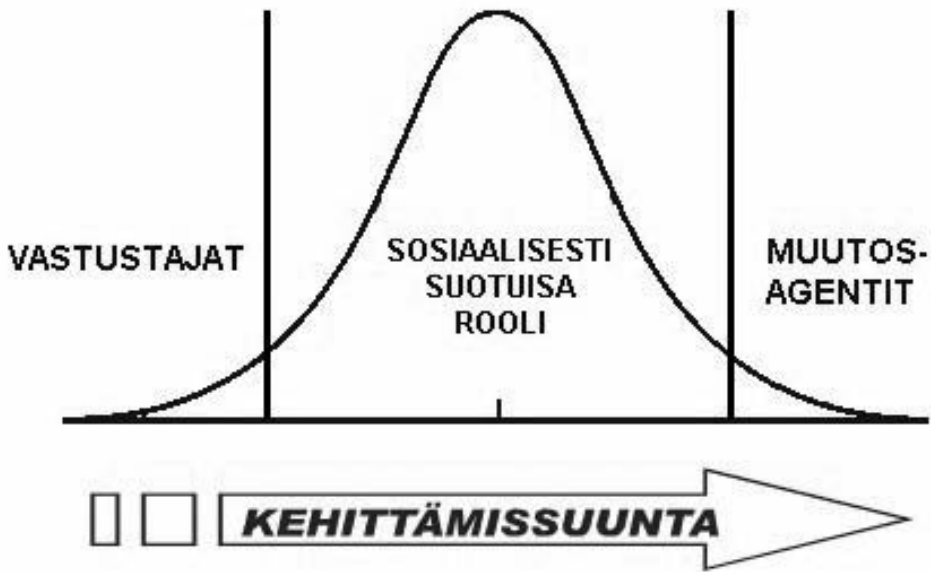
Kaiken kaikkiaan opettajien kollegiaalisen yhteistyön voidaan nähdä tuke-
neen yhtenäisen perusopetuksen kehittämistä periaatteellisena ratkaisuna,
mutta sen toteutuminen ei onnistunut täysin. Opettajien kollegiaalista yhteistyötä rajoitti se, että yhteistyö ei ollut riittävän intensiivistä ja pitkäkestoisista. Tämä johtui osaksi todellisesta opetustyön kuormittavuudesta ja ajanpuutteesta, mutta myös siitä, että yhteistyölle ei haluttu antaa riittävästi aikaa. Opettajien autonomiaan liittyvät erilaiset merkitykset ja tulkinnat johtivat siihen, että suhtautuminen kaikkien osallisuuteen kehittämistyössä voitiin kokea myös ongelmaksi tai vetäytyminen yhteistyöstä voitiin nähdä hyveeksi. Kehittämistyöhön osallistuneita kouluja ja niistä muodostuneita perusopetusalueita ei voi pitää oppivina organisaatioina yksinkertaisesti siitä syystä, että niissä ei ollut riittävän hyvin toimivaa tiimiorganisaatiota, joihin opettajat olisivat olleet tyytyväisiä. Niissäkin kouluissa, joissa tiimiorganisaatio oli perustettu, sen toiminta rajoittui vain suunnittelu- ja kehittämistyöhön, eikä varsinaiseen opetus- ja kasvatusprosessin tai opetustyön organisointiin. Yhteistoiminta-alueittain luodut opettajatiimit kokoontuivat niin harvoin, etteivät ne pystyneet käynnistämään syvällistä perusopetuksen yhtenäistämisprosessia ja yhteistyössä tapahtunut kouluorganisaation oppiminen oli vähäistä. Yh-

tenäistämisen prosessi muuttui itse asiassa vuosien kuluessa kapea-alaisemmaksi ja rajoittui lopulta vain kirjoitetun opetussuunnitelman kehittämiseen.

Tutkimuskohteena olleet peruskoulut toimivat tutkimusjakson päättyessä (v. 2005) edelleenkin ”kahtia jaettuna” kouluorganisaationa. Toimiminen eri kouluyksiköissä on luonut ja pitää yllä jokaisessa yksikössä erilaista toimintakulttuuria, joka ilmenee myös opettajien yhteistyön arvostuksessa ja käytännön yhteistyöhön osallistumisena. Opettajien erilaiset ammattinimikkeet ja työnkuvat olivat edelleenkin yhteistyötä rajoittavia lasiseiniä opettajien ja opettajaryhmien välillä.

Vaikka opettajayhteisöissä ilmenikin yllättävän paljon myönteistä suhtautumista perusopetuksen yhtenäistämisen prosessia kohtaan, niin kovin moni opettaja ei halunnut leimautua omassa kouluyhteisössään, koulujen yhteistyötilaisuuksissa tai opettajien tiimityöskentelyssä muutosagentiksi. Suurin osa opettajista katsoi parhaaksi sijoittua opettajien sosiaalisessa kentässä sosiaalisesti suotuisaan opettajan rooliin. Sille oli ominaista kehittämisen asiassisällön hallinta ja varovaisen positiivinen suhtautuminen muutospyrkimyksiin ja yhteistyöhön sinänsä. Kuitenkin suurin osa opettajista halusi välttyä riskinotolta, joka liittyi keskeisiin kehittämistehtävien vastuulliseen hoitamiseen ja siihen, että ei leimautuisi yhteisössään muutosagentiksi. (Ks. Räihä 2001; Lauriala 1998.) Saman logiikan perusteella oli myös riskittömämpää liittyä suureen enemmistöön kuin leimautua hankkeen voimakkaaksi vastustajaksi. Vastustaja voisi joutua ajan myötä myöntämään virheensä tai sitten saattaisi joutua yhteisössään syrjityksi.

Koulun kehittymisen kannalta on kuitenkin ratkaisevaa, että myös kriittisiä kantoja esitetään, koska kritiikin vaientaminen tai konfliktitien karttaminen on muutoksen aikaan saamisen kannalta myös ongelmallista. Toisaalta muutoksen vastustaminen voi olla tervekin reaktio. (Kezar 2001.) Seuraavassa kuviossa kuvaan opettajien asettumista sosiaalisesti suotuisan opettajan roolin kenttään seuraavalla normaalijakautumaa muistuttavalla kuvaajalla. Muutosagenttien tai vastustajien lukumäärää suhteessa kokonaisuuteen ei tässä tutkimuksessa ollut tarkoitukseen selvittää, vaan kuvio antaa visuaalisen mallin tälle ilmiölle. Normaalijakautuman kuvaajaa on käytetty myös muissa tutkimuksissa ja koulun kehittämiskirjallisuudessa saman ilmiön kuvaamiseen. (Vrt. Kari & Heikkinen 2001, 46; Heikkinen 2001c, 124-125; Ahonen 2001, 110-114.) Usein on oletettu, että kehittämistyön edetessä normaalijakautuma muuttuisi vinoksi muutosagenttien määrän lisääntymisen takia. (Esim. Ahonen 2001, 111.)



Kuvio 10. Sosiaalisesti suotuisa opettajan rooli ja kehittämistyön suunta.

Suurimman opettajajoukon sijoittuminen sosiaalisesti suotuisan opettajan roolin kenttään ei kuitenkaan estänyt kehittämistyön etenemistä yhtenäistämisen prosessin tavoitteiden suuntaan. Lopulta voin todeta, että tavoitteiden suuntaan oli jonkun verran edetty riippumatta siitä millaiseen kenttään opettaja oli kuulunut. Muutosagenttien määrä ei opettajayhteisöissä tai kouluorganisaatioissa lisääntynyt niin, että he yhteen liittyessään olisivat muodostaneet muutoksen aikaan saavan kriittisen massan. Kehittämisprosessi sai pikemminkin aikaan koko yhteisöä koskettaneen oppimisprosessin, jonka tuloksena koko yhteisö liikkui yhtenäistämisen prosessin tavoitteiden suuntaan. Opettajayhteisön sosiaalisessa kentässä omaksutut tilanteet säilyivät lähes muuttumattomina.

7.3 Opettajien täydennyskoulutus kehittämistyön tukena

Tutkimuksen kolmantena tutkimustehtävänä oli selvittää millainen opettajien täydennyskoulutus tukee perusopetuksen yhtenäistämisen prosessia. Tämän tutkiminen ei ollut yksiselitteistä, koska perusopetuksen kehittämistyössä yhdistyivät opettajien tiimityöskentely ja täydennyskoulutus kehittämistyötä tukevinä elementteinä. Täydennyskoulutuksen vaikutuksen selvittäminen erillisenä tekijänä jää siis ilman tyhjentävää vastausta, mutta se johtuu pikemmin kehittämisprosessin luonteesta kuin tutkimusasetelmasta. Toisaalta tämä kehittämisprosessin rakenne sai laajan hyväksynnän ja sitä pidettiin onnistu-

neena opettajien keskuudessa, vaikka asiasta ei ollut selvää yksimielisyyttä. Vaikka haastatelluilla opettajilla oli erilaisia näkemyksiä esimerkiksi tiimityön tai täydennyskoulutuksen merkityksestä, niin yksikään haastatelluista ei ollut halukas muuttamaan eri yhteistyömuotoja, vaan kaikki koettiin tärkeiksi. Useimmat haastatellut opettajat eivät osanneet sanoa kumpi oli ollut tärkeämpää opettajien tiimityö vai koulutuksen anti. Lisäksi arvostukset tuntuivat menevän ristiin. Tosin tiimitytön merkitystä korostettiin, koska se oli lähellä käytännön työtä ja siinä on tutustuttu eri koulujen kollegoihin.

No sitten näissä teemaseminaareissa, jotenkin että nekin kokenu tärkeänä, että nyt on ollu tosi hyviä aiheita ja mä uskon, että ne on semmonen yks kulmakivi just tässä tässä toiminnassa, että sieltä nousee esiin semmosia asioita ja aiheita, joitten puitteissa ninkö tuntee, että kannattaa kokoontua ja kannattaa tehdä työtä, että se tavallaan ninkö nousee semmosia ongelmia esiin taikka sitten tota semmosia systeemejä, joita meillä ninkun kannattaa ottaa käyttöön. (LO2, opet.kok. yli 30 v., 9/2001)

... mutta kyllä ne on molemmat tärkeitä, koska kyllähän siellä koulutus-tilaisuudessa nytkin, niin siellähän on tarkoitus tehdä, tiimit kokoontuu siellä kans ja on siinä sitä yhteistäkin asiaa. Että kyllä ne musta tukee toisiaan hyvin. Molemmat on tärkeitä kyllä. (AO5, opet.kok. yli 10 v., 9/2001)

Kysyin monissa opettajien haastatteluissa mitä opettajille oli jäänyt mieleen edellisvuoden koulutustilaisuuksista. Usein haastatelluilla oli vaikea muistaa mihin koulutustilaisuuksiin he olivat osallistuneet tai mitä asioita niissä oli käsitelty. HakaTorNet-hankkeessa lukuvuoden aikana 2000-01 järjestettyä täydennyskoulutuksesta oli parhaiten jäänyt haastateltavien mieleen Vastuun portaat -koulutus. Se mainittiin usein nimeltä ja yksi opettaja mainitsi myös luennoitsijan nimenkin. Se olikin ainoa täydennyskoulutusta koskeva tarkka yksityiskohta, joka haastatteluaineistossa tuli esille. Mielenkiintoista oli se, että lähes kaikki sanoivat, että koulutuksien anti oli tukenut heidän aikaisempia näkemyksiään tai vahvistaneet niitä. Näytti siltä, että opettajat olivat koulutuksessa valmiita vastaanottamaan tai valitsemaan sellaista tietoa, joka myötäili heidän omia aikaisempia käsityksiään. Tätä tukee myös se, ettei kukaan haastatelluista kokenut, että koulutuksissa olisi tullut eteen jotain sellaista, joka olisi kyseenalaistanut hänen ajatuksiaan opettajan työstä tai oppimisen perusolettamuksista. Täydennyskoulutuksessa tulneiden uusien ajatusten siirtymistä opettajan käytännön työhön kuvattiin vaikeaksi, koska opettajan työtä sanottiin tehtävän "kuitenkin omalla persoonalla". Lisäksi muutamille opettajille pelkästään täydennyskoulutuksen osallistumisvelvoite aiheutti vastareaktion.

..., että aiheutti negatiivista. Että se kääntyi vähän itteensä vastaan ne koulutustilaisuudet, että hiki nousi saparoon, että taasko joku sellainen joku TorNet-seminaari. Että kattoo kelloo, että eikö tää ikinä lopu tää lässyttely. (AO14, opet.kok. yli 20 v., 4/2000)

Että jos sitä tekee yhteistyötä, niin sen vois tehdä jotenki selvemmästi. Ja ollaan sitten yhteydessä just sen koulun opettajiin tietystä asiasta. Eikä kuunnella tommosia pitkiä luentoja jostakin kaukaisista asioista. (AO28, opet.kok. yli 10 v., 4/2000)

Eräs aineenopettaja toivoi, että yhteistyötä tehtäisiin vain yksittäisten asioiden osalta, ei kokonaisvaltaisen kehittämisen näkökulmasta. Vastaavasti eräs toinen aineenopettaja koki koulutukset ja niihin liittyneet tiimikokoukset päin vastoin antoisiksi. Haastatteluaineisto sisälsi ristiriitaisia ja toisiaan kumoavia näkemyksiä täydennyskoulutuksen merkityksestä varsinkin kehittämis-työ alkuvaiheessa.

Sitte tietysti on nää luennot ja asiantuntijavierailut jotka on ollu just ja ne on musta tärkeitä tässä yhteistyön tekemisessä ja että on niinku voitu sitte verrata näkemyksiä ja periaatteita mitä voitais niinku yhdistää ja näitä arvoja niinku pyöritellä mielessä, että mitkä sopii tähän meidän Hakatonet toimintaan, mitkä tuntuu hyviltä ja mitkä kannattaa ottaa käyttöön. (LO2, opet.kok. yli 30 v., 9/2000)

Eräs haastatelluista luokanopettajista kertoi, että koulutustilaisuuksista oli saattanut saada ahaa-elämyksiä, mutta ei sitten tarkemmin muistanut mihin asiaan ne olivat liittyneet. Haastattelunäyte antaa myös kuvan siitä kuinka vaikeilla vesillä näissä kysymyksissä liikuttiin, koska opettajat eivät kovin hyvin muistaneet millaisia teemoja koulutuksissa oli käsitelty viimeksi kuluneen vuoden aikana. Myös luennoitsijoiden nimien ja luentojen otsikoiden muistaminen oli vaikeaa.

Kyllä varmasti, niitä on tullu näissä koulutustilaisuuksissa kun on ollu asiantuntijoita puhumassa niin ainahan sitä niinku kun kuuntelee näitä luentoja niin peilaa siihen omaan työhönsä ja saattaa tulla semmosia ahaa-elämyksiä että tää on näin, näinhän se onkin ja näinhän sen vois tehdä sen asian että tottakai tällasella on aina merkitystä. (LO1, opet.kok. yli 10 v., 9/2000)

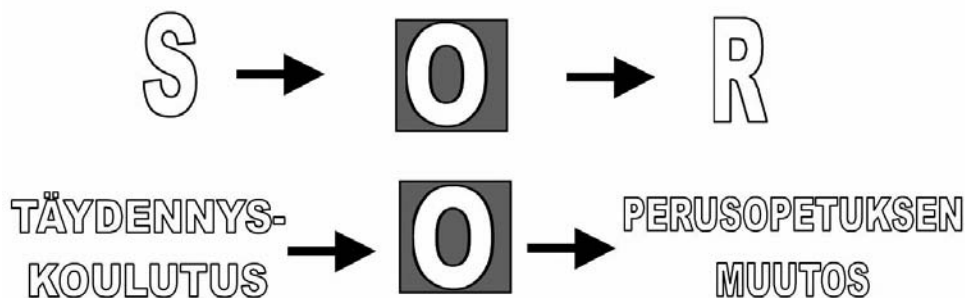
Eräs aineenopettaja kertoi koulutuksesta saamastaan hyvästä jutusta, joka ei toisaalta vaikuttanut suoranaisesti omaan työhön, mutta oli jäänyt mieleen muhimaan. Koulutuksessa saatu "ahaa-elämys" tai "hyvä juttu" ei suoranaisesti vaikuttanut opettajan käytännön työhön. Valtaosa haastateltavista kertoi kuitenkin, ettei täydennyskoulutus ollut vaikuttanut suoranaisesti heidän pedagogiseen ajatteluunsa juuri mitenkään tai sitten se oli vahvistanut aikaisempia käsityksiä. Asia on tuttu myös muista tutkimuksista ja opettajuutta koskevasta kirjallisuudesta. (Ks. Kiviniemen 2000, 20-21; Jyrhämä 2002, 13-23; Sahlberg 1996, 93-97.)

Täydennyskoulutuksen järjestelyjä pohdittaessa tuli esille se, että opettajakuntien pitäisi yhdessä osallistua samaan koulutukseen, jotta kaikki saisivat saman tiedon ja kokemuksen. Samalla se lisäisi yhteisöllisyyttä, yhteisiä ajatuksia ja kollegat tutustuisivat paremmin toisiinsa. Toisaalta yksilöllisen ammatillisen kehittymisen kannalta nähtiin tärkeänä myös se, että opettajilla on mahdollisuus hakeutua itse valitsemaansa täydennyskoulutukseen. Koulutukseen hakeutumiseen vaikuttaa myös se miten sijaisjärjestelyt koulussa toi-

mivat ja kuinka paljon opettajan pitää valmistella poissaoloajan oppitunteja. Lisäksi koulutukseen osallistumisen pakko tai annettu velvollisuus herättää osassa opettajissa kielteisiä tunteita, jotka tulisi käsitellä tai ottaa huomioon koulutustilaisuuksia järjestettäessä.

Yhteenveto: Tukiko opettajien täydennyskoulutus kouluorganisaation oppimista yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyössä?

Kaiken kaikkiaan opettajien täydennyskoulutuksen suunnittelu ja koordinaointi olisi pitänyt olla tehokkaampaa, jotta se olisi tukenut selkeästi yhtenäisen perusopetuksen kehittämistä ja kouluorganisaation oppimista. Joissakin vaiheissa tämä kuitenkin onnistui kuten esimerkiksi HakaTorNet-hankkeen alkuvaiheessa, jolloin kehittämistyöhön oli liitetty kiinteästi koko yhteistoiminta-alueen opettajakuntien yhteiset tema- ja kehittämisseminaarit. Koko kaupungin perusopetuksen kehittämistyössä ei näin tiivistä kytkentää ollut ja opettajilla oli mahdollisuus myös hakeutua vapaasti sellaisiin paikallisesti järjestettyihin koulutustilaisuuksiin, jotka kiinnostivat eniten. Molemmista järjestelytavoista oli kuitenkin yhteisenä tausta-ajatuksena, että täydennyskoulutuksen avulla tuettaisiin perusopetuksen kehittämistyötä tai myötävaikutettaisiin muutoksen aikaansaamiseen seuraavan kuvion muodossa.



Kuvio 11. Täydennyskoulutuksen odotettu vaikutus perusopetuksen muutokseen.

Kuviossa on behavioristisen oppimiskäsityksen mukaisesti kuvattu täydennyskoulutuksen toimivan ärsykkeenä (S), joka suunnataan kouluorganisaatioon ja sen jäseniin (O), josta seuraa reaktiona (R) perusopetuksen muutos toivottuun suuntaan. (Vrt. Sahlberg 1996, 24; Rauste-Von Wright 1977, 18; Rauste-Von Wright ym. 2003a, 17- 19, 148-149.)

Kuten haastatteluista saattoi havaita, kuvion mukaista suoranaista yhteyttä ei ollut, vaan opettajat omaksuivat täydennyskoulutuksen sisältöjä soveltaen ne omiin käsityksiinsä ja mahdollinen oppiminen tapahtui pikemminkin konstruktivistisen oppimisteorian mukaan. (Vrt. Rauste-von Wright ym. 2003a, 162-169.) Täydennyskoulutuksessa tapahtuneen oppimisenkin suhteen tulee olla varauksellinen, koska monet ilmaisivat täydennyskoulutuksen vain tu-

keneen omia aikaisempia käsityksiään ja toisaalta oppimista haittasi yleisesti opettajien motivaation puute tai kielteinen suhtautuminen tarjottuun oppimisen mahdollisuuteen. Täydennyskoulutuksen tuki perusopetuksen yhtenäistämisprosessille olisi ollut vaikuttavampi, jos koulutustilaisuuksia olisi järjestetty huomattavasti enemmän ja niiden sisältöjä olisi suunniteltu selkeämmin usean vuoden kestoiseksi opintokokonaisuudeksi. Täydennyskoulutuksen tulisi liittyä myös kiinteästi opettajan peruskoulutukseen. Palaan tähän asiaan tutkimuksen kahdeksannessa luvussa.

Täydennyskoulutuksella oli kuitenkin merkittävä osa kehittämistyössä siksi, että se lähensi opettajia toisiinsa niin koulujen sisäisinä kuin koulujen välisinä yhteisinä sosiaalisina tilaisuuksina. Täydennyskoulutustilaisuudet tarjosivat yhteisen opiskelukokemuksen lisäksi mahdollisuuden opettajien väliselle keskustelulle ja vuorovaikutukselle. Tämä oli tärkeää, koska opettajien päivittäisen työrytmin puitteissa ei ollut riittävästi mahdollisuuksia yhteiselle keskustelulle.

7.4 Kouluorganisaation oppiminen?

Kouluorganisaation oppimisen tutkiminen ei ollut varsinainen tutkimustehtävä, mutta sitä on aiheellista tarkastella perusopetuksen yhtenäistämisprosessin viitekehyksen ja kouluorganisaation toiminnan analysoinnin takia. Perusopetuksen yhtenäistämisprosessin tulisi tuottaa uudenlaista toimintakulttuuria ja kouluorganisaation oletetaan oppivan yhtenäisyyden merkityksen ja myös oppimaan toimimaan sen mukaisella tavalla. Seuraavassa tarkastelen haastatteluaineistoon viitaten perusopetuksen kehittämistyötä suhteessa oppivan organisaation teorian viiteen peruseriaatteeseen. (Vrt. luku 4.4)

Aluksi on todettava, että kouluorganisaatio vaikutti olevan kaikilla tasoillaan ylikuormitettu eikä aikaa tai muita resursseja panostettu kovinkaan paljon kehittämistyöhön (ks. Syrjälä ym. 2006, 44-45; Pyhältö ym. 2005, 66-72). Jos pedagogisen uudistamisen halutaan edistävän kouluorganisaation oppimista, niin organisaatiossa tulisi olla työskentelytapoja, jotka antaisivat opettajille ja hallinnon viranhaltijoille enemmän mahdollisuuksia keskinäiseen vuorovaikutukseen ja dialogiin. Oppivaan orientaatioon sitoutumisen tulisi myös olla tietoista organisaation kaikilla tasoilla.

Henkilökohtaisen hallinnan ja ammatillisen tietoisuuden laajentuminen

Oppivan organisaation peruseriaatteista ensimmäinen liittyy työn henkilökohtaiseen hallintaan ja osaamiseen. Opettajien haastatteluissa kehittämistyön tärkeimpinä tuloksina mainittiin useimmin se, että opettajat olivat oppineet tuntemaan paremmin muiden koulujen opettajia, kohtaamaan erilaisia kollegoja ja arvostamaan toisen työtä. Muutama haastateltu opettaja kertoi oman näkemyksensä laajentuneen.

Ja sit kyllä yksityistasolla, kyllä omat näkemykset on mulla ainakin hirveesti muuttunu ja laajentunu, et mä oon oppinu aika paljon tässä. Mä nyt oon kyllä aika semmonen kuuntelija, että kun mä oon sillä päällä, mutta kyllä mä oon aika hyvin omasta mielestäni henkilökohtaisesti sisäistänyt tämän systeemin... (LO17, opet.kok. yli 15 v., 4/2002)

Ehkä tämä tämmönen ammatillinen tietoisuus on lisääntynyt. Ymmärtää, ymmärtää paremmin erilaisia opettajia, aineenopettajia verrattuna luokanopettajiin. Ja se on musta kauheen iso ja arvokas asia. Se lisää myös arvostusta toisen työtä kohtaan ja ymmärrystä toisen työtä kohtaan... (LO6, opet.kok. alle 5 v., 4/2002)

Samasta "amatillisen tietoisuuden" lisääntymisestä kertoivat myös 7.-9.-luokkien koulun yhteydessä vuoden työskennelleet 6.-luokkien luokanopettajat. Heille kertynyt vuoden kokemus oli avartanut omaan opettajuuteen liittyvää näkemystä ja on siten arvokas. Haastatteluaineistosta ei kuitenkaan käynyt selkeästi ilmi se, oliko opettajilla tapahtunut "amatillisen tietoisuuden" lisääntymisen lisäksi selkeää pedagogisen ajattelun kehittymistä. Tai oliko kouluorganisaation muilla jäsenillä tapahtunut jotain muuta amatillisen osaamisen kehittymistä, ellei opetussuunnitelman kirjoittamista ja siihen liittyvää keskustelua oteta lukuun. Amatillisen kehittymisen edistysaskeleet voisi havaita parhaiten seuraamalla mahdollisia muutoksia päivittäisessä työssä, mutta siihen ei tässä tutkimuksessa menty. Voi olla myös niin, että viisi tutkimusvuotta on liian lyhyt aika, jotta muutokset olisivat näkyviä, tiedostettuja tai helposti todettavissa.

Tiimioppiminen – oppimista yhteistyöhön ja yhteistyössä

Kouluorganisaatiossa tapahtunut tiimioppiminen oli luonteeltaan kahdenlaista. Ensinnäkin piti oppia tiimi- tai yhteistyön toimintatapoja ja tutustua uusiin yhteistyökumppaneihin, koska aikaisemmin tämän laajuista yhteistyötä ei ollut koettu. Toisena oppimisen kohteena olivat ne asiasisällöt, joita käsiteltiin yhtenäistämisen prosessin aikana. Yhtenäistämisen prosessissa nähtiin kuitenkin tiimityö ja oppiminen toisistaan erillisinä ja uuden oppiminen organisoitiin opettajien täydennyskoulutuksena formaalin oppimisen muodossa käyttämällä pääasiassa vierailevia luennoitsijoita asiantuntijoina. (Vrt. Soini ym. 2003.) Oppivan organisaation teorian mukaan tiimioppiminen tapahtuu yhteistyötä tehdessä ja siinä on keskeistä hiljaisen tiedon siirtyminen. (Senge ym. 2000, 73-74.)

Opettajien tiimioppimisen ja vuorovaikutuksen onnistumisen kannalta on ratkaisevaa se, päästäänkö tiimin työskentelyssä dialogin tasolle (Senge ym. 2000, 75-77). Yksilötasolla vuorovaikutustaitojen vaikeuksista ja kehittymisestä kertoo seuraava haastattelunäyte.

Et mitä mä oon oppinu, että mä oon huono oppimaan, kun mä oon niin kova puhuja. Opettajana on semmonen, että tota noin... määrää ja pitää sen luokan niinku toiminnan kasassa, niin on hirveen vaikea olla

ryhmässä niinku aina kuuntelijana, kun mä en oo mikään hyvä kuuntelija. Koskaan ollu ja ei musta koskaan semmosta tuu. Niin varmaan se, että jos jotain on oppinu, niin toivois, että yhteistyötä ja ihmisten kohtaamista. Sehän tässä on ollu rikkaus, että on saanu tehdä niinku aikusten kanssa. (LO32, opet.kok. yli 15 v., 4/2002)

Opettajien yhteistyötaitoihin liittyvänä havaintona tässä tuli esille myös se, että opettajan vuorovaikutus oppilaiden ja toisaalta opettajien välillä vaatii erilaisia taitoja, koska opettajan ja oppilaan välillä on erilainen vuorovaikutus- ja valtasuhde kuin kahden tai useamman opettajan välillä. Toinen tärkeä vuorovaikutustaito on myös yhteyden ottaminen toiseen kouluyksikköön, jossa työskentelee erilainen ammattiryhmä.

Oppinut ainakin yksilönä sen, että pystyy ottaan yhteyttä toiselle koululle, toiseen opettajaan ja keskustella kun näkee, että mitä te ootte tehneet tässä ja millasia materiaaleja on ja sitten on päin vastoinkin tullu, että ainakin samojen luokka-asteiden opettajien kaa on tullu puhuttua. Myös sitten yläasteen opettajien kaa on tullu jaettua kokemuksia, että sitä ei tarvi olla opettajana yksilöhommissa, vaan sitä ollaan ihan oikeesti yhteistyöhommassa. Ja varmasti se yhteistyö on koko porukankin nähden parantunut. Kaikkien välillä. (LO31, opet.kok. alle 5 v., 4/2002)

Tiimioppimisen kannalta on tärkeä huomata, että kaikkien tiimin jäsenten ei tarvitse ajatella samalla tavalla eikä niin tule olettaakaan (Senge ym. 2000, 75-76). Kehittämistyöhön liittyviin erilaisiin näkemyksiin ja ristiriitaisuuksiin suhtauduttiin kehittämistyön loppuvaiheessa aikaisempaa suvaitsevaisemmin ja niiden ymmärrettiin kuuluvan olennaisena osana kehittämisprosessiin. Kuitenkin opettajien yhteistyöhön liittyi jatkuvasti ajankäytön ja sitoutumisen ongelmat. Koulujen yhteisinä keskusteluareenoina toimivat vesopäivät tai iltapäivätilaisuudet, joita oli järjestetty esimerkiksi lukuvuosina 2003-05 yhdestä kolmeen kertaan lukuvuoden aikana. Suhteutettuna kouluvuoden kaikkiin työpäiviin koulu yhteisön aikaa käytettiin näihin tilaisuuksiin noin 0,5 - 1,5 % työajasta. Ei voi olettaa, että näin vähäisillä tapaamiskerroilla ja aikaresursseilla saadaan aikaan syvällistä dialogia opetussuunnitelmasta, oppimiskäsituksesta, koulun toimintakulttuurista tai yhtenäiseen perusopetukseen liittyvistä kysymyksistä. Vähäisestä yhteisestä ajasta johtui myös osittain se, että haastatteluaineistosta oli vaikea löytää selkeitä yhteisesti jaettuja merkityksiä, mikä antaa viitteen liian vähäisestä tai pinnallisesta vuorovaikutuksesta koulujen tai opettajaryhmien välillä. Myös opettajatiimien muodostamiseen sinänsä kohdistui arvostelua, mutta toisaalta vastuunkantajien ja tiimien vetäjien työ sai arvostusta osakseen. Täydennyskoulutustilaisuuksia arvioidessa tulee huomata, että keskeisenä kehittymisen välineenä toimi kuitenkin opettajien välinen dialogi, siihen liittynyt reflektiivinen ajattelu ja kollegiaalinen yhteistyö eri muodoissaan. Yhteistyötilanteissa ja työn lomassa tapahtunut informaali oppiminen välitti hiljaista tietoa opettajien välillä ja oli siksi arvokasta. (Ks. Nonaka & Takeuchi 1995.)

Mentaaliset mallit pysyivät vanhoissa rakenteissa kiinni

Vaikka kehittämisprosessin aikana oli syntynyt uusia yhteistyömuotoja ja koulujen välinen vuorovaikutus oli lisääntynyt, niin loppuun asti ”oltiin vanhoissa rakenteissa kiinni”. Niin opettajien haastatteluissa kuin käytännön kehittämistyössä painottui opetussuunnitelmaprosessin merkitys opettajan työn kannalta. Vaikka yhtenäistämisen prosessin periaatteellisella tasolla on kysymys pedagogiikan kehittämisestä ja siitä oppilaalle mahdollisesti koituvasta lisäarvosta, niin tutkimuksen valossa näyttikin siltä, että opetussuunnitelman kehittämistyön merkityksellisessä keskipisteessä oli opettaja eikä oppilas. Oppilaiden ja heidän vanhempiensa osallistaminen opetussuunnitelmatyöhön laajemmin olisi voinut avata uusia näkökulmia. Esimerkiksi kehittämistyön alkaessa olisi eri näkökulmista tehty nykytilanteen arviointi voinut olla järkevä lähtökohta. Kouluorganisaatio on kuitenkin luotu oppilasta ja hänen oppimistaan varten. Kehittämistyön tulokset kuten kasvatus- ja oppimisprosessien laadun paraneminen syntyvät ja ilmenevät oppilaan toiminnassa ja tuloksissa. Perinteisen opettajakeskeisyyden takana lienee sama ajattelumalli, joka on vallalla myös yleisesti opetustilanteessa. (Vrt. Rasku-Puttonen 2005, 95-100.)

Eräs perusopetuksen yhtenäisyyden elementti on opettajavoimien yhteiskäyttö eri luokka-asteilla. Luokan- ja aineenopettajien työn organisoinnissa ei kuitenkaan edetty tähän suuntaan. Koulurakennusten sijainti kahden tai kolmen kilometrin päässä toisistaan koettiin liian pitkäksi välimatkaksi, joka häytti opettajien yhteiskäytön lisäämistä ”asterajan yli”. Vaikka opettajien yhteiskäyttöä pidettiin hyödyllisenä, niin rehtorit toivat esille vuoden 2005 haastatteluissa selkeinä ongelmina yhteiskäytöstä aiheutuvat työjärjestysongelmat, oppituntien erilaiset pituudet eri kouluissa, erilaiset jaksojärjestelmät ja välimatkoihin liittyvät pulmat.

On niin tavattoman vaikea tehdä sellaisia työjärjestyksiä, jotka saadaan pelaamaan. Kyllä se siltä puolelta tulee ne hankaluudet. Siinä on kaupungin resurssit, että yleensä tämä perusjärjestelmä meillä yläkoulujen puolella. Se on niin monimutkainen.... talon sisällä jo. (R1, rehtori, rehtorikokemusta yli 5 vuotta, 2/2005)

Sinällään tämä meidän prosessi ei hirveesti ole yhtenäistä perusopetusta vienyt eteenpäin. Kokkolassa on kuitenkin rakenteet luotu vanhojen järjestelmien mukaan. (R2, rehtorikokemusta alle 5 v., 2/2005)

Kaupungin opetussuunnitelmatyötä tehtiin siis olemassa olevien peruskoulun rakenteiden ja kouluverkon mukaisesti. Opettajien yhteiskäyttö todettiin ainakin rehtoreiden haastatteluissa vaikeaksi vaikka toisaalta osa haastatteluista opettajista toivoi tällaista mahdollisuutta. Yksi rehtoreista näki asian toisin ja totesi, että välimatkat eivät ole esteenä vaan pikemminkin opettajien ja rehtoreiden asenteet.

Koulut on erillään. No onpa tietenkin. Onhan siinä mahdollisuus. Minusta niinkö sehän ei sillä tavalla ole este missään muotoon. Ilman muuta on mahdollisuus edetä totta kai... Saada se muoto sinne ja ne asenteet sellaiseksi, että se lähtee toimimaan. Mitä meidän alueella on tehty niin se on ollut varmaan riittämätöntä. Ilman muuta se mahdollisuus on, että pystytään tekemään. (R8, rehtorikokemusta yli 10 v., 2/2005)

Jotta opettajien yhteiskäyttö toimisi laajemmin, se vaatisi asennemuutosta, koska opettajat ovat tottuneet siihen, että työpistettä ei tarvitse vaihtaa kesken koulupäivän tai kouluviikon aikana. Siten opettajan mukava työympäristö nähtiin pedagogista kehittämistä ja oppilaalle mahdollisesti siitä koituvaa lisäarvoa tärkeämpänä.

Eräs rehtoreista totesi, että nyt päätösvalta on kunnilla ja "kuntien päättäjien arvovalinnat" ratkaisevat. Tämä koskee opettajavoimien yhteiskäytön lisäksi myös koulurakennuksia ja halutaanko ylipäätään sellaisia oppimisympäristöjä, joissa koko peruskoulu toimii samassa rakennuksessa. Opettajaryhmien väliseen yhteistyöhön sanottiin vaikuttavan myös sen, millaista peruskoulun rakennetta opettajankoulutus tukee ja millainen palkkaus opettajilla on. Muutamissa opettajien haastatteluryhmissä nousi keskusteluun se, kuinka kauan kehittämistyön alaisena ollut uuden opetussuunnitelman käyttöön-otto vie.

Mä veikkaan, että se riippuu siitä koulun kulttuurista. Ett miten siellä toimitaan. Et miten siellä rehtori toimii tai miten johdetaan sitä. Miten keskeiseen asemaan siellä koulussa nostetaan se opetussuunnitelma. Vai onko opetussuunnitelma oppikirja, kun tilataan uudet oppikirjat, että tästä mä lähen opettamaan. Se, että miten on totuttu tekemään. Jos jossain koulussa otetaan se ops käteen ja lähetään tekemään sitä työsuunnitelmaa syksyksi ja katotaan sisällöt sieltä.. (LO5, opet.kok. yli 15 v., 4/2002)

Kysymys liittyy olennaisesti siis kunkin koulun omaan toimintakulttuuriin. Jotta koulun kehittämistyössä voidaan edetä, niin edellä esitetyt kehittämistyön taustalla olevat merkitysrakenteet ja organisaation toimintaa ohjaavat ajatusmallit tulee ottaa tietoisesti keskustelun kohteeksi. Jotta organisaatio oppisi, niin se edellyttäisi juuri tätä keskustelua, jossa paljastettaisiin "vanhoihin rakenteisiin" liittyvät ajatusmallit, joita pidetään implisiittisesti oikeina. Edellä oli vain muutamia esimerkkejä, jotka liittyivät opetussuunnitelmatyön opettajakeskeisyyteen, opettajavoimien yhteiskäyttöön perusopetuksen sisällä ja oppikirjan asemaan opetustyössä. Jos kouluorganisaatio ottaisi oppivan organisaation orientaation, niin myös muistakin toimintaa ohjaavista mentaalisisistä malleista tultaisiin tietoisiksi ja niitä nostettaisiin koulun kehittämiskeskustelun keskipisteeseen. (Vrt. Senge ym., 2000, 66-71.)

Visio perusopetuksen ihannetilasta?

Yhtenäisen perusopetuksen ihannetilasta puhuttiin useaan otteeseen opettajien ryhmähaastatteluissa. Niissä todettiin yleisesti, että yhtenäinen perusopetus toimisi parhaiten, jos kaikki vuosiluokat voisivat toimia samassa koulurakennuksessa. Kun vuonna 2005 kysyin samaa asiaa rehtoreilta, niin kahta lukuun ottamatta haastatellut rehtorit näkivät, että samassa koulurakennuksessa olisi helpointa saada aikaan yhtenäisen perusopetuksen toimintamalli. Kaksi rehtoria piti etusijalla sitä, että opetuksesta ja toimintatavoista syntyisi yhtenäinen jatkumo tai oppijan polku, joka toteuttaisi yhtenäisyyden periaatteita. Haastatteluista ilmeni, että ”yläasteiden” rehtorit kokivat idean saman katon alla toimivasta 1.–9.-luokkien peruskoulusta kielteisempänä tai varauksellisempina kuin ”ala-asteiden” rehtorit. Tämä on ymmärrettävää, koska 1.–6.-luokkien koulujen näkökulmasta koulun kehittäminen yhdeksänluokkaiseksi avaisi uuden kehittämisnäkökulman, kun taas 7.–9.-luokkien koulujen kannalta se merkitsisi uhkaa koulun tulevaisuudelle. Haastatteluista kävi myös ilmi se, että rehtorien punnitessa asiaa oman koulun kannalta ja laajemmin koko kaupungin koulutoimen kannalta, niin ihannetilanne määrittyi kuitenkin ensisijaisesti oman koulun näkökulmasta. Vastauksen yhteydessä rehtorit alkoivat myös spontaanisti arvioida vision toteutumisen mahdollisuuksia tai sitä, millaisia esteitä yhtenäistämiprosessissa on edessä.

Minä pidän ... aika hyvänä tätä suomalaista peruskoulua, jossa on sekä luokanopettajat että aineenopettajat. Eli kyllä minä ...ihanteena pidän sitä, että molemmat siellä on jatkossakin. Tietysti ihannetila on se, että meillä olisi yhtenäisiä yksiköitä, jossa niin kuin ne rinnakkain toimii. Sitten taas onko se teoreettisestikaan mahdollista ottaa taloudelliset seikat huomioon... Vähän niin kuin pessimistisen suhteen, että ei koskaan tähän ideaalitulanteeseen päästäisiin. Sitten sopii miettiä tietysti, että mihin me tyydymme... Jos ihanne tilannetta niin kuin ajatellaan Kokkolassa, niin kyllähän siinä aika iso remontti pitäisi pistää. Eli siinä pitäisi heilauttaa aika paljon kaikki rakenteet uusiksi.(R1, rehtorikokemusta yli 5 v., 2/2005)

Minä näkisin sen sellaisena, että ... koulu olisi sellainen, että siinä olisi esiopetuksesta alkaen. Se lähtisi sillein ihan ysille asti. Ne voisi olla samassa, siis samassa kompleksissa. Osana samaa koulua kaikki tieteenkin... Pystyttäisi järjestelmään, että opettajat olisi yhteisiä....Vanhat rakenteet jarruttaa.... Vanhat asenteet ja sitten tämä kulttuuri mikä tässä kaupungissa on. Sitäkin on monenlaista, sitä kulttuuria ja arvomaailmaa sitä löytyy kyllä. Niinkö mielellään näkisi tuon, olisi hieno sellainen tilanne, että olisi tällainen koulu optimaalinen tilanne. Siitä voisi olla joku innostunutkin. (R8, rehtorikokemusta yli 10 v., 2/2005)

Ihannetilaan pääsemistä jarruttaa rehtorien mielestä taloudelliset ongelmat, jotka estävät koulurakennuksien saneeraamisen uutta pedagogista mallia vastaaviksi. Toisaalta esteenä nähtiin myös vanhat peruskoulun organisaattiorakenteet ja niihin liittyvät asenteet. Eräs haastateltu rehtori näki, ettei tule

edetä vain yhden mallin mukaan, vaan tulee etsiä monia erilaisia ratkaisumalleja yhtenäisen perusopetuksen toteuttamiseksi.

Opettajien haastatteluissa samassa koulurakennuksessa toimivan yhtenäisen perusopetuksen koulun visio tuli ilmi kaikkien tutkimusvuosien aikana. Seuraavassa opettajien ryhmähaastattelun katkelmassa keskustellaan tämän vision toteutumisen esteistä.

- Fyysinen ympäristö varmasti. Jos ollaan erillään, niin onhan se yhteistyö ninkun ihan oikeesti vaikeampaa. (LO4, opet.kok. alle 5 vuotta, 4/2004)

- Aikataulujen sovittaminen ja semmonen kaikki, että ne vaan, se ei vaan helppoo oo. Kyllähän se huomattavasti helpottuu sitten, jos ollaan samassa tilassa, mutta ei se helppoo sittenkään oo aina. (LO3, opet.kok. alle 5 v., 4/2004)

- Eikä välttämättä oo hirveen ninkun helppoa kenenkään tulla kysymään esim. aineenopettajan ninkun luokanopettajalta, että haluaisitko sä pitää jotain tiettyä ainetta tai eikä ehkä luokanopettajat kysy aineenopettajilta, että tuutteko te ninkun meidän puolelle opettamaan jotakin, että kuitenkin siinä on jonkinlainen kynns varmasti. (LO4)

PJ (tutkija): Mikä se kynns sitten ois?

- En mä tiiä, eikö sitä tuu kysyttyä vai ajatellaanko, ettei pätevyys riitä tai ajatellaanko, ettei luokanopettaja osaa opettaa ainetta tai aineenopettaja ei osaa kohdata pienempiä oppilaita. Ehkä se on jotain semmosta niin kun päähänpintymääkin. (LO4)

Yhtenäisen perusopetuksen oppimisympäristön kehittäminen vaatisi juuri "päähänpintymien" eli mentaalisten mallien reflektointia ja sen pohjalta yhteisesti jaetun vision luomista. Perusopetuksen ihannetilän pohdinnasta voidaan lopulta päätyä siihen johtopäätökseen, että yhtenäistämisen tuloksena ei saatu aikaan sellaista perusopetuksen muutosta, joka olisi vastannut haastatteluissa kuvattua ihannetilaa. Kehittämistyössä ei syntynyt myöskään yhteisesti jaettua tulevaisuudenvisiota, vaan sitä alettiin työstää opetussuunnitelmaprosessin päätyttyä vuonna 2005, kun koululaitoksen visiotyöskentely "Koululaitos 2012" käynnistettiin. Tavoiteltavan tulevaisuudenkuvan lisäksi yhteisesti jaettu visio vahvistaa koko kouluorganisaation sitoutumista ja lisää halua toimia yhteisen päämäärän hyväksi. Vision luomisen yhteydessä on myös sovitettava yhteen olemassa olevat ristiriitaiset intressit. (vrt. Senge ym. 2000, 71-73.)

Systemiajattelu perusopetuksen kehittämisessä

Haastatteluaineistosta nousi yleisesti esille perusopetuksen yhtenäistämisen prosessia koskeva ajatusmalli, jonka mukaan opetussuunnitelmatyön ja siihen liittyvän yhtenäistämisen tulisi edetä lineaarisesti kohti tavoitteita ilman mitään yllätyksellistä poikkeamaa tai hidastumista. Kehittämistyölle

on kuitenkin tyypillistä, että se keskeytyy, siinä joudutaan palaamaan takaisin, purkamaan aikaisempia ratkaisuja tai tavoitteet muuttuvat kehittämissyön aikana. (Ks. Senge ym. 2000, 91.) Lähes kaikkien haastateltujen opettajien ja rehtorien mielestä kehittämisprosessi nähtiin hyvänä, jos siinä olisi behavioristinen lineaarisen etenemisen luonne, jolloin organisaatio reagoisi annettuihin ärsykkeisiin ennalta arvattavalla tavalla. Systemiajattelun mukaisesti muutostaasteen kohtaaminen tulisi kuitenkin nähdä kokonaisvaltaisemmin kuin tässä kehittämisprosessissa nähtiin. (Vrt. Sahlberg 1996, 23-24.)

Kehittämistyössä tulisi ottaa paremmin huomioon myös se sosiaalinen kenttä, jonka opettajayhteisöt ja kouluorganisaatio kokonaisuudessaan muodostavat. Haastatteluaineiston perusteella voi nimittäin tulkita, että mitä ylemmällä tasolla kouluorganisaatiossa oltiin, sitä useimmat kokivat, että prosessissa oli onnistuttu hyvin. Eri tasoilla oli myös erilaisia arvioita siitä, kuinka osallistava opetussuunnitelmaprosessi oli ollut. Opetussuunnitelmatyön johtoryhmässä ja osalla rehtoreita oli ihanteellinen näkemys siitä, että prosessi oli osallistanut laajasti opettajia, mutta kun organisaatiossa menttiin opettajien tasolle, niin osallisuudesta muodostui kielteisempi kuva. Opetussuunnitelmatyö oli sitenkin ollut vain aktiivisimpien opettajien todellisen kiinnostuksen kohteena. Koulujen yhteisiä opettajien tapaamiskertoja oli liian vähän ja aikaa ei ollut riittävästi, jotta olisi saatu aikaan syvällistä dialogia yhtenäiseen perusopetukseen liittyvistä kysymyksistä.

Lopuksi on todettava, että tutkimuskohteena olleen kouluorganisaation toiminnassa, tiimioppimisen laadussa ja organisaatorakenteessa oli niin suuria eroja verrattuna oppivan organisaation teoriaan, ettei kyseistä kouluorganisaatiota voi pitää oppivana kouluorganisaationa vaan perinteisenä byrokraattis-hierarkkisenä kouluorganisaationa. Varsinkin kun opettajien tiimien tai pikemminkin työryhmien tehtävät liittyivät yhtenäisen perusopetuksen suunnitteluun tai opetussuunnitelmatyöhön ja opettajien varsinainen opetustyö säilyi tiimityöstä irrallisena yksilöllisenä opetustyönä. Opettajien kollegiaalisen yhteistyön määrä kuitenkin lisääntyi aikaisempaan toimintatapaan verrattuna.

8 YHTENÄINEN PERUSOPETUS MUUTOSHAASTEENA

Viimeisessä luvussa pohdin tutkimuksen keskeisiä tuloksia perusopetuksen yhtenäistämisen prosessin näkökulmasta ja reflektoin tutkimuksen metodologisia ratkaisuja. Lisäksi esitän johtopäätöksinä kehittämissuosituksia, jatkotutkimusideoita ja perusopetuksen tulevaisuuden näkymiä, joihin tutkimusprosessi on antanut aihetta.

8.1 Toimintatutkimuksen merkitys kehittämistyön kannalta

Toimintatutkimuksen tutkimusorientaation kannalta on tärkeää se, kuinka hyvin sen avulla voidaan edistää tutkimuksen kohdeyhteisön toimintatapojen kehittymistä. Tässä tapauksessa on kysymys perusopetuksen kehittämistyölle asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta kunnan kouluorganisaatiossa. Siksi toimintatutkimuksen merkitystä pohdittaessa on perustelua palata tutkimuksen luonteen mukaisesti vielä haastatteluaiheistoonkin, vaikka yleensä ei niin enää tehdä tutkimuksen pohdintaosassa. Opettajien teemahaastatteluissa selvitin (v. 2000-2002) sitä, miten haastateltavat olivat kokeneet toimintatutkimuksen merkityksen. Alkuvaiheessa ei läheskään kaikilla haastatelluilla ollut selkeää kuvaa toimintatutkimuksesta, mutta seuraavana vuonna yksi haastatteluista kuvasi sen merkitystä näin:

Kyllä mä kokisin, että et se nimen omaan että kun se on tuommosta avointa ja tuota, et se ninkun tehään kaikkien hyväks, et sitä ei ninkun jemmata jossain ja sitten tuoda esille, et tässä se työ on, että nyt se on valmis, lukekaa tästä. Nyt kun se on tossa ninkun tavallaan netissäkin luetavana koko ajan, se että missä mennään, niin mun mielestä se on avointa ja semmosta tavallaan kannustavaa siinä, että siinä voi miettiä siinä työn aikana, että hei, missä nyt mennään ja mikä tossa vois olla se seuraava askel ja mitä siinä tapahtuu. (LO3, opet.kok. alle 5 v., 9/2001)

Toimintatutkimukseen kohdistui yleisesti positiivisia odotuksia ja se koettiin hyödylliseksi, koska sen avulla saatiin dokumentoitua kehittämistyön eri vaiheita ja tuloksia. Toisena toimintatutkimusvuotena (2001) haastatteluissa paljastui kouluissa liikkunut huhu, jonka mukaan koko kehittämishankkeen tarkoituksena olisikin ollut vain tutkimuksen tekeminen. Perusteluja tällä

väitteelle ei löytynyt, mutta kuitenkin asia oli ollut huhuna liikkeellä. Tämä oli eräs harvoista tutkimustyöhön kohdistuneista kielteisistä seikoista, joihin toimintatutkimusvuosien aikana törmäsin. Toinen kielteinen asia oli se, että haastatteluihin osallistuminen oli joidenkin opettajien mielestä vaikeaa, koska aikaa tai motivaatiota ei ollut riittävästi.

Opettajien teemahaastattelussa (v. 2000-2002) kysyin säännöllisesti myös sitä, miten rehtori koettiin tutkijana. Sitä ei pidetty ongelmana, vaan esimerkiksi eräs opettaja sanoi siitä voivan olevan hyötyäkin, koska "rehtori on tavaltaan linkki oppilaiden ja opettajien sekä eri koulujen välillä ja johtaa osaltaan kehittämistyötä ja tietää paremmin näistä asioista". Toimintatutkijan ongelmaksi koin sen, että tutkimussuunnitelmassa ja toisaalta kouluorganisaation suunnitelmissa ei riittävän tarkasti määritelty sitä, miten eri osaraportit esitetään tai hyödynnetään. Se vaihteli alustuspuheenvuorojen esittämisestä kehittämisseminaareissa puheenvuoroihin eri kokouksissa tai pelkästään verkkosivuilla julkaistuihin raportteihin. Joskus koin, että kouluorganisaatiossa ei annettu riittävää painoarvoa tehdyille haastatteluille tai osaraporteille tai niistä ei syntynyt niin paljon keskustelua kuin olisin toivonut. Toimintatutkija on joka tapauksessa osallistuvan toimijan roolissa, johon liittyy osallistumisen ja vetäytymisen dynamiikkaa. Tutkimusasetelmasta johtuen en voinut saada "ystävällisen ulkopuolisen" toimintatutkijan asemaa vaikka sekin olisi voinut olla kohdeyhteisön kannalta hedelmällinen tilanne. (Ks. Greenwood & Levin 1998, 104-108.)

Kun verrataan tutkimusinterventioissa esitettyjen osaraporttien tuloksia ja kehittämishankkeen kokousmuistioita sekä kehittämistyön linjauksia keskenään, niin joitakin yhteyksiä voidaan kuitenkin löytää. Ensimmäisen HakaTorNet-hankkeen kehittämisvuoden jälkeen (2001) toimintatutkimuksen kautta välittyi tietoa siitä, että opettajien yleinen suhtautuminen kehittämishankkeeseen oli pääosin myönteinen. Tämä havainto oli yllättävä siinä mielessä, että vapaamuotoisissa keskusteluissa, kehittämishankkeen seminaareissa ja opettajien kokouksissa olivat kielteiset näkökannat saaneet suuremman huomion kuin mitä kielteisen suhtautumisen kannattajien osuus opettajien keskuudessa itse asiassa oli ollut. Seuraavana vuonna (2002) toimintatutkimuksen anti kehittämistyölle oli se, että opettajien tiimityön ohjeistamiseen, tiimivetäjien asemaan ja informointiin kiinnitettiin aiempaa enemmän huomiota. HakaTorNet-kehittämishankkeen loppuvaiheessa toimintatutkimuksen perusteella voitiin todeta, että kehittämishankkeen tavoitteet olivat vain osittain toteutuneet ja hanke kaipasi jatkotoimia. Loppuvaiheessa saatoinkin myös todeta, että kehittämishanke koettiin kaikista vaikeuksista ja käänteistään huolimatta valtaosin myönteisenä asiana ja syntyneet yhteistyömuodot ja -käytänteet haluttiin säilyttää.

Jos toimintatutkimuksia ei olisi ollut, niin kehittämistyön etenemiseen olisi ilmeisesti vaikuttanut vain kehittämistyön ytimessä olleiden opettajien, rehtorien ja opetussuunnitelmatyön johtoryhmän näkemykset. Toimintatutkimus osallisti suuremman opettajajoukon mukaan kehittämistyön pohdintaan ja toi useampien näkemyksiä esille. Esitin vuonna 2004 opetussuunnitelmatyön

ohjausryhmälle toimintatutkimuksen osaraportin (1/2004) tutkimusinterventiona. Osa johtoryhmän jäsenistä koki sen niin, että "saatiin lunta tupaan". Toimintatutkimuksen merkitystä kehittämistyön kannalta verrattiin seuraavassa ryhmähaastattelussa peiliin ja tutkimusintervention kerrottiin myös selkiyttäneen ajatuksia.

Peilejähän on eri kokosia ja tuota ehkä se nyt sittenkin liittyy tähän, tähän tähän peilianalogia siihen, mitä ennen kun näitä äskeisiä puheenvuoroja kuulin, niin ajattelin sitä, että toimintatutkimuksessa voi olla ilmeisesti erilaisia intensiteettejä siihen, että miten paljon ninkun mennään sotkemaan ihmisten hyviä käytäviä elikkä että miten paljon se toimintatutkija toimii sitten ja hämmentää sitä soppaa ja niin pois päin ja. Tuo, mitä tässä edellä on sanottu niin se mun mielestäni ihan hyvin kuvaa tätä toimintatutkimuksen vaikutusta. Mutta, enkä mä sitten osaa sanoa sitten sitä, että olisiko pitänyt olla enemmän sitä hämmennystä tai oisko se pitänyt olla, minkälainen se annostus sitten on, täähän on aika voimakas ilmaus tämä lunta tupaan ja vaikka se nyt on voimakas ilmaus niin kyllä se... vastaa osittain myöskin omaa tuntemustani siitä ninkun palautteesta, mitä me Ruorina saimme. Hyödyllistä kuitenkin. (JR3, sidosryhmä, 3/2005.)

Samassa haastattelussa sanottiin myös, että pelkkien kysymyksien esittäminen haastattelutilanteessa voi toimia tutkimuksellisenä interventiona. Useissa puheenvuoroissa arvioitiin tutkijan roolia yhtenä kouluorganisaation jäsenenä. Seuraavassa eräs esimerkki, jossa pohdiskelu koskee sekä toimintatutkimusta että yhtenäistämisprosessia.

Se, että tuota noin toimintatutkija itse on ollu toimija, (ess) minusta se on ollu merkittävä etu tässä kautta linjan. Jos meillä ois ollu sellanen toimintatutkimus meneillään, jossa toimija olis ollu jossakin muualla, olipa nyt sitten vaikka ihan kaukanakin, niin me ei varmasti ois saatu irti tästä koko hommasta niin paljon ollenkaan. Mutta nyt kun hän on ollut yks täällä kentällä työskentelemässä niin siitä on ollut apua sekä opetus-suunnitelmatyössä ja sen syntymisessä että myöskin minusta yhtenevän perusopetuksen eteenpäin menemisessä. (JR2, kouluhallinto, 3/2005)

Toimintatutkimus loi myös varsinkin ryhmähaastattelujen avulla yhden vuorovaikutusareenan, jolla saatettiin vaihtaa mielipiteitä ja pohtia yhtenäistämisprosessia syvällisemmin. Teemahaastatteluissa haastatellut opettajat pitivät omaa osallisuuttaan haastattelukierroksissa myönteisinä kokemuksina, koska he olivat "joutuneet miettimään tarkemmin" kehittämistyötä ja siten se oli tullut tutummaksi.

Toimintatutkimuksista kehkeytyi vuosien kuluessa varsin laaja ja työläs tutkimusprosessi. Niiden onnistumisen kannalta olisi ollut parempi, jos tutkimuksia olisi tehnyt tutkijaryhmä kuin vain yksi tutkija. Kun tutkimus laajeni koko kaupungin perusopetuksen kattavaksi, olisi voitu jakaa tutkimus jokaiselle alueelle omaksi osatutkimukseksi. Silloin opettajia olisi voitu osallistaa enemmän ja toimintatutkimuksen olisi koettu olevan lähempänä omaa koulua tai perusopetusaluetta. Tämä olisi kuitenkin vaatinut useamman tutkijan työpanosta ja paikallisen tutkimusryhmän perustamista. Tutkimusryhmä olisi voinut myös laajentaa tutkimusta opetuksen havainnointiin ja seurata opetus-

suunnitelman käyttöönoton vaikutuksia käytännön opetustyöhön, opetusmenetelmiin ja koulutyön organisoitiin. Oma oletukseni on, että toimintatutkimuksista ei välittynyt suuria muutoksia oppilaan ja käytännön opetustyön tasolle. Kuitenkin oppilaiden kannalta oli merkityksellistä, että heille kohdistettiin neljä oppilaskyselyä, joiden kautta he saattoivat esittää mielipiteitä ja kertoa kokemuksistaan esimerkiksi pajatoiminnasta ja siten myös oppilaiden ääntä kuunneltiin.

Toimintatutkimuksen onnistumisen kannalta on olennaista miten sen kohdeyhteisö suhtautuu tutkimukseen, miten kiinnostunut se on tutkimustuloksista ja kuinka se niitä hyödyntää. Toimintatutkimukseen liittyen haastattelin opetussuunnitelmatyön ohjausryhmää kahteen kertaan joulukuussa 2003 ja maaliskuussa 2005. Tutkimusinterventioina raportoin kahteen kertaan ohjausryhmälle syyskuussa 2004 ja lokakuussa 2005. Ensin mainitun raportoinnin seurauksena syntyi keskustelua Ruori-ryhmän tehtävästä ja roolista opetussuunnitelmaprosessissa, joka johti prosessin luonteen pohtimiseen. Ohjausryhmän jäsenet näkivät, että asioiden hidaskäytännön eteneminen ei ollut niin kielteistä, koska sen takia oli ollut mahdollista keskustella asioista perusteellisesti ja perehtyä niihin syvällisesti. Kuitenkin Ruorissa käyty keskustelu pysyi vain sen omassa piirissä, koska tiedottamisessa pitäydettiin vain päätösten tiedottamiseen ja yhteistä käsitystä kehittämisprosessin luonteesta ei syntynyt. Toista raporttia antaessani lokakuussa 2005 kokouksessa oli paikalla vain puolet ohjausryhmän jäsenistä. Keskustelu pureutui silloin kouluorganisaation ylikuormittamiseen, kiireeseen ja ajanhallinnan ongelmiin.

Koulutuslautakunta käsitteli vuoden 2004 osaraporttia kokouksessaan lokakuussa 2004, jossa olin kutsuttuna paikalla, mutta vuoden 2005 syyskuussa osaraportti merkittiin koulutuslautakunnassa tiedoksi ilman suullista raportointia tai keskustelua. Tämä viimeinen vaihe oli tutkijan näkökulmasta tietenkin pettymys, koska tutkimusta ei loppuvaiheessa voitu hyödyntää parhaalla mahdollisella tavalla. Toimintatutkijan roolia ja toimintamahdollisuuksia ajatellen lopuksi voi todeta, että kun kohdeyhteisöksi tuli koko perusopetus, niin yhteys kehittämisprosessiin heikkeni. Toisaalta kouluorganisaation näkökulmasta ajatellen toimintatutkimuksen resurssit ja mahdollisuuksia ei käytetty riittävän suunnitelmallisesti eikä täysimääräisesti.

Tulevaisuutta ajatellen voisi erilaisten toimintatutkimuksen perinteiden pohjalta luoda käytännön koulun kehittämiseen sopivan perusmallin, jota voitaisiin soveltaa kouluorganisaatioissa. Lähtökohdaksi voisi riittää toimintatutkimuksen periaatteiden selostaminen, suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektoinnin yhteensovittaminen sekä aikataulusta sopiminen.

8.2 Askelia yhtenäisen perusopetuksen suuntaan

Yhtenäinen perusopetus rakentuu koulu- ja paikkakuntaakohtaisesti eri tavoin (vrt. Opetushallitus 2005). Tutkimuskohteina olleet koulut toimivat pysyvissä

olosuhteissa, koska niiden oppilas- ja opettajamäärissä ei tapahtunut suuria muutoksia. Kouluhallinnon uudistamista tai muita suuria organisaatiomuutoksia ei myöskään tapahtunut. Kouluilla ja perusopetusalueilla oli mahdollisuus kehittää toimintaansa verrattain autonomisesti parhaaksi katsomalla tavalla. Kehittämistyön alkuvaiheessa pidin avautunutta muutostilannetta mahdollisuutena opettajien ammatilliselle kehittymiselle ja yksilölliselle uudistumiselle. Aluksi odotin, että muutaman innokkaan muutosagenttiopettajan ryhmä kasvaisi pian suuremmaksi kriittiseksi massaksi, jonka voimalla muutos tapahtuisi ja asetetut tavoitteet saavutettaisiin nopeasti. Niin ei kuitenkaan käynyt, vaan useimmat opettajat halusivat pitäytyä sosiaalisesti suotuisassa opettajan roolissa. Perusopetuksen yhtenäistämisprosessissa päästiin vain puolitiehen ja perusopetuksen kaksijakoisuus säilyi lähes muuttumattomana. Vaikka opettajavoimien yhteiskäyttöä sekä pelättiin että toivottiin, niin muutama poikkeusta lukuun ottamatta luokan- ja aineenopettajat pysyivät omien koulujensa opettajina ja samanlaisessa työjaossa. Kehittämishankkeen (v. 1999) aloittaneen kahden koulun välillä opettajien yhteiskäyttöä syntyi jonkin verran siten, että luokanopettajat saivat opetettavakseen joitakin 7.–9.-luokkien oppitunteja ja aineenopettajat opettivat muutamia tunteja lähinnä 6.-luokilla, mutta suurta muutosta koko kaupungin kouluorganisaatioissa ei tapahtunut.

Kouluhallinto muuttui perusopetusalueiden yhteistyötarpeiden takia niin, että koulujen rehtorit perustivat omasta aloitteestaan rehtoritiimejä, jolla ei ollut virallista hallinnollista asemaa, mutta ne toimivat valmistelevinä työryhminä. Kehittämivuosien aikana koulujen johtokuntien rakenteeseen tuli muutos, jossa näkyi perusopetuksen alueiden mukainen aluejako. Muutoksen jälkeen 1.–6.-luokkien koululla säilyivät koulujen omat johtokunnat, mutta 7.–9.-luokkien koulun johtokunta sai oman koulun hallinnollisten päätösten lisäksi tehtäviä ja päätösvaltaa, joissa se toimi myös alueen yhteisenä johtokuntana.

Selkein uudistus, joka ei vaatinut organisaatorakenteen muuttamista, mutta loi toimivaa yhteistyötä kouluyksiköiden välille, oli oppilaiden pajatoiminnan käynnistyminen. Siinä yhdistyi perusopetuksen 6.-luokkien ja 7.–9.-luokkien toiminta uuden opetusjärjestelyn muodossa, joka vahvisti perusopetuksen sisäistä nivelvaihetta. Kokeiluvaiheen jälkeen se jäi pysyväksi opetusjärjestelyksi, joka resursoitiin perusopetuksen tuntijaon avulla. Oppilaskyselyjen tulosten valossa oppilaat pitivät pajatoimintaa myönteisenä asiana ja he olivat pääasiassa tyytyväisiä järjestelyihin. (Oppilaskyselyt 1999–2005.)

Toinen näkyvä muutos oli se, että koulutiloja alettiin käyttää joustavasti kahden koulun välillä. Erään koulun tilanahtaus voitiin ratkaista väliaikaisesti siirtämällä 6.-luokat oman luokanopettajansa kera työskentelemään 7.–9.-luokkien koulun tiloihin. Näin saatiin kokemusta 6.-luokkien oppilaiden koulutyön sujumisesta ”yläasteen” kouluympäristössä ja nähtiin, oliko ylipäätään mahdollista käyttää koulutiloja joustavasti koulujen vaihtelevien tilantarpeiden tyydyttämiseen. Järjestelystä kertyneet kokemukset oli-

vat ennakkoluuloista huolimatta pääsääntöisesti myönteisiä. Kun tarkastellaan muutoksia koko kaupungin koulutoimessa, kehittämishankkeen aikana ei kahdella muulla perusopetuksen yhteistoiminta-alueella tehty vastaavia muutoksia. Vaikka muutamia muutoksia suunniteltiin lähinnä koulujen tila-ongelmien ratkaisemiseksi, niissä ei edetty ratkaisuihin kevääseen 2005 mennessä.

Yhtenäistämisen prosessin aikana syntyneitä uusia opettajien yhteistyörakenteita ja -muotoja voidaan pitää yhtenäistämisen prosessin kannalta myönteisinä tuloksina. Koulujen yhteisissä opettajatiimeissä ja opetussuunnitelmaa varten luoduissa työryhmissä toimiminen yhtenäisti perusopetuksen kouluorganisaatiota, madalsi hieman hierarkiaa ja osallisti opettajia koulun kehittämistyöhön. Yhteisten vuorovaikutusareenoiden luominen ratkaisi osittain niitä ongelmia, jotka liittyvät opettajan työn yksinäisyyden ja individualismin ongelmiin, asiantuntijatyön löyhiin kollegiaalisiin kytköksiin ja kehittämistyön kompleksisuuteen. (Sahlberg 1996; Huusko 1999; Fullan 1994.) Samalla luodut uudet yhteistyörakenteet haastoivat perinteistä käsitystä opettajan professionaalisuuden kapea-alaisesta tulkinnasta ja antoivat mahdollisuuden reflektiiviselle pohdinnalle sekä uudelleen merkityksenannolle. (Vrt. Berg 2003, 186-198; Mezirow 1995, 21-26.)

Yhteenvetona voidaan todeta, että perusopetuksen organisaatiossa ei tapahtunut perustavanlaatuisia muutoksia oppivan kouluorganisaation suuntaan, vaan kehittymistä on pidettävä pikemminkin vakiintuneen byrokraattis-hierarkkisen kouluorganisaation pieninä askelina yhtenäisyyden suuntaan. Jokainen mukana ollut kouluyksikkö toimi myös tutkimuksen päättyessä lähes samalla tavalla kuin alussakin. Peruskouluyksiköt olivat edelleen hallinnollisesti itsenäisiä, oman rehtorin johtamia ja oman henkilökuntansa sekä oman budjettinsa varassa toimivia kouluja. Tapahtuneet muutokset olivat tähän viralliseen organisaatioon nähden väliaikaisia ja virallisesti kirjaamattomia keskinäisiä sopimuksia yhteistyön muodoista. Esimerkiksi hallinnon tasolla syntyneet rehtoritiimit toimivat pelkästään yhteisen sopimuksen perusteella ja siellä tehdyt ratkaisut eivät koskettaneet perustavanlaatuisesti koulujen sisäistä virallista päätöksen tekoa. Kouluorganisaation toiminta pysyi siis pääosin aikaisemman kahtia jaetun peruskoulun rakenteissa kiinni.

Toimintatutkimusvuosien aikana kouluyksiköt kuitenkin lähenivät toiminallisesti toisiaan, yhteisistä toimintatavoista keskusteltiin ja hyväksytystä yhtenäisestä opetussuunnitelmasta tuli juridis-hallinnollinen yhdyside koulujen välille. Oppilaan kannalta yhtenäinen oppijan polku rakentui juuri sen varaan. Aikaisempaan opetussuunnitelmaan verrattuna huomattava muutos oli se, että kirjoitettuun opetussuunnitelmaan liitettiin mukaan myös esiopetus, joten yhdyside myös esi- ja perusopetuksen välille rakentui opetussuunnitelman muodossa.

Tämän tutkimuksen valossa vaikuttaa siltä, että yhtenäistämisen prosessi joko onnistuu tai epäonnistuu sen mukaan millainen tahtotila kouluyksiköillä ja niiden opettajilla on. Opettajilla on riittävästi opetussuunnitelman laatimiseen liittyvää käytännön taitoa, mutta motivaatio sen laatimiseen vaihtelee

sekä yksilöllisesti että koulukohtaisesti. Opettajien yhteistyön ajankäyttö tuotti vaikeuksia jatkuvasti kaikilla perusopetusalueilla. Vaikeuksista huolimatta opettajien välille syntyi kollegiaalista kumppanuutta, jota voidaan pitää yhtenä kehittämistyön myönteisenä tuloksena. Syntyneet yhteistyösuhteet saivat aikaan myös kehittämistyön inhimillisen ulottuvuuden, minkä useimmat opettajat kokivat tärkeimpänä myönteisenä seikkana ja sen sanottiin useasti ja monissa eri yhteydessä luovan pohjaa yhteistyölle myös jatkossa.

Tämän tutkimuksen perusteella perusopetuksen yhtenäisyyttä on parempi pitää kehittämissuuntana tai tulevaisuusvisiona kuin odottaa nopeasti etenevää yhtenäistämisprosessin toteutumista. Tutkimus osoittaa, että tavoitteiden suunnassa on edetty, mutta tarkastelu-aika eli viisi lukuvuotta oli liian lyhyt aika. Kuten jo aiemmin on useaan otteeseen käynyt ilmi, koulun muutos on monista defensiivisistä syistä johtuen hidasta. Tutkimustyön kuluessa kouluorganisaatio astui kuitenkin ensimmäisiä askelia yhtenäisen perusopetuksen suuntaan. Muutosprosessi oli luonteeltaan hidasta kulttuurista irtautumista individualistisesta opetustyöstä suuntautuen kohti kollegiaalisen yhteistyön kulttuuria. (Vrt. Hargreaves 1994.)

Kehittämistyön edistymistä vaivasi se, että alkuvaiheen jälkeen uusia ratkaisuja kehittämistyön resurssien tai mahdollisuuksien parantamiseen ei osoitettu. Opettajat kokivat jatkuvasti opetussuunnitelmatyön ylimääräisenä työnä, joka ei saanut merkittävää sijaa opettajien itse kokemassaan opettajan työkuvassa. (Vrt. Salo ym. 1998.) Kirjoitetun opetussuunnitelman valmistuminen merkitsi kiinnostuksen vähenemistä opetussuunnitelmaa kohtaan, mikä näkyi myös prosessin "vauhdin hiipumisena" ja keskustelun päättymisenä. Opetussuunnitelmaprosessin etenemisen, "elossa pitäminen" ja kirjoitetun opetussuunnitelman muuttaminen käytännön toiminnaksi koulujen toimintakulttuurissa ja opettajien luokahuonetyössä ovat seuraavia suuria haasteita.

Systeemisen koulun muutoksen näkemyksen mukaan on myös mahdollista, että kehittämisen askelissa palataan jostain syystä takaisin lähtötilanteeseen, jolloin kehittämistyöhön panostettu aika ja resurssit valuvat hukkaan ja kouluorganisaation toimintakulttuuri palaa samanlaiseksi kuin se oli alun perin (Sahlberg 1996, 57-58).

8.3 Opettajan elinikäinen oppiminen

Opettajien koulutusta tarkasteltaessa tulee muistaa, että kelpoisuuteen johtava peruskoulutus on vain ensimmäinen askel opettajan ammatillisen kehittymisen polulla, jolla edetessä opettaja oppii myös kokemuksellisesti oman opettamiskokemuksiensa ja informaalisesti kouluorganisaation jäsenenä toimimisen myötä.

Perusopetuksen yhtenäistämisprosessiin liittynyt pedagogisen rakenteen muutos tulisi ottaa pikaisesti huomioon opettajankoulutuksen kehittämisessä

ja uudistaa koulutuksen rakennetta niin, että perusopetuksen palvelukseen tulevat opettajat saisivat nykyistä laajemman kelpoisuuden toimia joustavasti opettajana kaikilla vuosiluokilla. Esimerkiksi nykymuotoista luokanopettajakoulutusta voitaisiin laajentaa niin, että sen aikana opettaja saavuttaisi luokanopettajakelpoisuuden ja erikoistumalla johonkin oppiaineryhmään saisi myös kelpoisuuden opettaa niissä oppiaineissa kaikilla perusopetuksen vuosiluokilla. Uudenlainen kelpoisuus tulisi myös näkyä ammattinimikkeissä ja virkaehtosopimuksissa, joita tulisi yhtenäistää, koska ne nykyisellään aiheuttavat opettajayhteisön sisäistä lokeroitumista. Nykymuotoinen aineenopettajakoulutus voitaisiin säilyttää vain lukion opettajien koulutusväylänä. Opettajankoulutuksen kaikilla sektoreilla tulisi lisätä sisältöjä, joissa käsiteltäisiin koulun kehittämistyötä, työelämän kollegiaalisia yhteistyötaitoja ja opettajan työn moninaistumista. Työelämävalmiuksia parantaisi myös se, että peruskoulutusvaiheessa tuleva opettaja suorittaisi opintojaan yhteistoiminnallisesti tai tiimioppimisen menetelmiä käyttäen. (Ks. Pietarinen 2004, 47-58; Meri 2005.)

Työuran aikana opettajille, rehtoreille ja kouluhallinnolle tuotettu täydennyskoulutustarjonta ja siihen osallistuminen antaa helposti kuvan automaattista, joka täyttää sille asetetut odotukset ja tavoitteet, jotka heijastuvat suoraviihaisesti opetustyöhön, professionaaliseen kehittymiseen ja kouluorganisaation muuhun toimintaan. (Vrt. Willman 2001, 194; Clarke & Hollingsworth 2002, 949-950.) Tähän liittyen olisi tärkeää edelleen tutkia täydennyskoulutuksen vaikuttavuutta ja sen heijastumista opetustyöhön, professionaaliseen kasvuun ja oppimiseen. (Ks. Clarke & Hollingsworth 2002.)

Tämän tutkimuksen haastattelujen perusteella opettajat vaikuttivat olevan pääosin tyytyväisiä opetussuunnitelmaprosessiin kytkettyyn opettajien täydennyskoulutukseen. Kehittämistyön kannalta oli kuitenkin ongelmallista se, että täydennyskoulutuksen sisältöjen ja annin koettiin pikemminkin vahvistavan opettajien aikaisempia näkemyksiä kuin, että ne olisivat saaneet aikaan transformatiivista eli uudistavaa oppimista (vrt. Mezirow 1995, 21-26; Malinen 2000, 134-140.) tai merkittäviä oppimiskokemuksia (Silkelä 2001). Lisäksi täydennyskoulutuksen kattavuus ja vaikuttavuus paranisi huomattavasti, jos opettajayhteisöt ja perusopetusalueiden opettajat koulutettaisiin yhtenä kokonaisuutena ja kaikki saman koulun opettajat saisivat saman oppimiskokemuksen, jota voitaisiin yhdessä reflektoida.

Tässä tutkimuksessa tuli useaan otteeseen esille se, että seminaarimuotoinen täydennyskoulutus oli vaikutuksiltaan tehotonta eikä sillä saatu aikaan toivottuja tuloksia tai odotukset eivät toteutuneet täysin. Täydennyskoulutuksen suhteen tulisikin harkita resurssien suuntaamista ammatillista kehittymistä tukevaan toimintaan. Resursseja tulisi kohdistaa entistä enemmän uusien opettajien mentorointiin, opettajauran eri vaiheissa toteutettavaan voimavaroja uudistavaan koulutukseen, työnohjauksen lisäämiseen ja koulujen kokonaisvaltaiseen prosessikehittämiseen. (Ks. Meriläinen 1999, 379-387.) Jokaisella opettajalla ja myös rehtorilla on omat yksilölliset koulutustarpeensa, mutta ne tarpeet voitaisiin tyydyttää henkilökohtaisen kehityssuunnitel-

man pohjalta. Koulutuspoliittisena ratkaisuna opettajien täydennyskoulutuksen tutkintotavoitteisuus ja siihen liitetty täydennyskoulutukseen osallistumisen vähimmäisvaatimukset sekä ammatillisen kehittymisen salkkuarviointi edistäisivät merkittävästi opettajien elinikäistä oppimista. (Ks. Kohonen 2000, 44-47.)

Täydennyskoulutuksen muotoja tulisi monipuolistaa niin, että seminaarityyppistä luentojen passiivista kuuntelemista korvattaisiin tai täydennettäisiin pienryhmätyöskentelyllä, jossa opettajille tarjoutuisi enemmän mahdollisuuksia keskusteluun ja vuorovaikutukseen eri koulujen ja opettajaryhmien kesken. Sen kytkemistä käytännön opetustyöhön opetuskokeilujen tai etätehtävien muodossa tulisi myös harkita. Täydennyskoulutukseen tulisi ennen kaikkea lisätä runsaasti resursseja ja parantaa sen suunnittelua ja koordinoitua, jotta se tukisi perusopetuksen yhtenäistämistä.

Opettajien täydennyskoulutuksen oppimisteoreettiset lähtökohdat tulisi myös ottaa kriittisen arvioinnin kohteeksi. Parempiin tuloksiin voitaisiin päästä, jos tavoitteeksi otettaisiin koulutukseen osallistuvien opettajien omien opetustyön lähtökohtien reflektointi uudistavan oppimisen (Mezirow 1995, 17-35.) ja kokemuksellisen oppimisen näkökulmista. (Malinen 2000; Ojanen 2000a; Ojanen 2000b.) Lisäksi täydennyskoulutuksessa tulisi perehtyä nykyistä syvällisemmin aikuisen oppimisen problematiikkaan ja kouluttajiksi tulisi valita sen hallitsevia aikuiskouluttajia (ks. Ruohotie 1998, 77-102; Malinen 2000).

Opettajien täydennyskoulutuksen uusi huolenaihe on se, että vaikka koulutustarpeet ovat lisääntyneet, niin kuntien talousvaikeuksien takia ja muistakin syistä johtuen opettajien osallistuminen koulutuksiin on vähentynyt viime vuosina. Valtakunnallisessa opettajien täydennyskoulutuksen seurannassa (Piesanen ym. 2006) on havaittu, että vuosien 1998 - 2005 välillä opetus henkilöstön osallistuminen täydennyskoulutukseen oli määrällisesti vähentynyt, vaikka lyhyiden koulutusjaksojen määrä olikin lisääntynyt. Vuoden 2003 alun jälkeen vuoteen 2005 mennessä 11,3 % kyselyyn vastanneista opettajista ei ollut saanut lainkaan täydennyskoulutusta. (Piesanen ym. 2006, 116-117.) Täydennyskoulutuksen saatavuus on opettajan elinikäisen oppimisen kannalta merkittävä tekijä ja siksi tämä kehityssuunta on erityisen huolestuttava eikä tue perusopetuksen yhtenäistämisen etenemistä.

Opettajien elinikäisen oppimisen kannalta tulee tarkastella myös työssä tapahtuvaa informaalia ja kokemuksellista oppimista. Tämän kaltaisen oppimisen tietoinen edistäminen ja opettajien itseymmärryksen lisääminen täydennyskoulutuksen keinoin sekä ammatillisen kehittymisen liittäminen konkreettisiin opetustyön tilanteisiin tehostaisi ratkaisevasti nykyistä täydennyskoulutusta. (Ks. Kohonen 2000, 41-44.) Täydennyskoulutuksen saavutettavuutta, kattavuutta ja siihen käytettyä aikaa tulisi myös tarkastella kriittisesti. Tämän tutkimuksen valossa täydennyskoulutukseen käytetään yksinkertaisesti liian vähä aikaa, jotta se saisi aikaan tavoitteeksi asetettuja oppimistuloksia tai opettajien ammatillista uudistumista.

8.4 Kestävään kehittämiseen sitoutunut kouluorganisaatio

Tässä tutkimuksessa jää edelleen avoimeksi kysymys siitä, miten peruskoulu ja sen kouluorganisaatio voisi kehittyä oppivan organisaation tai professionaalisen oppivan yhteisön suuntaan. Tässä tapauksessa näyttäisi siltä, että koulut pyrkivät pikemminkin sopeutumaan muutoksiin tai väistämään muutostaasteet niin, että ne uudistavat mahdollisimman vähän perinteistä toimintakulttuuria ja organisaatorakennetta. Muutokset tapahtuivat pikemminkin paperilla tai puheissa eivätkä ne vaikuttaneet ratkaisevasti opetustyöhön tai heijastuneet merkittävästi opettajien pedagogiseen ajatteluun. Kun samantaisia havaintoja on tehty jo aiemmin (esim. Norris ym. 1996; Korkeakoski ym. 2001; Syrjälä ym. 2006), tulee pohtia tämän kaltaisten kansalliselta tasolta strategisesti johdettujen opetussuunnitelmauudistusten mielekkyyttä.

Koulun kehittämistyössä koulutyön perinteistä organisointia ja vallitsevaa individualismin koulukulttuuria tulee kyseenalaistaa. Matalan, epähierarkkisen ja oppivista tiimeistä koostuvan organisaation on nimittäin todettu rohkaisevan organisaation jäseniä luovuuteen ja aloitteellisuuteen, joka voisi viedä tehokkaasti yhtenäistämistä eteenpäin. Kyseenalaistaminen on nähtävä katalysaattorina, joka käynnistää uusiutumisen ja kyseenalaistajat tulisi nähdä organisaation voimavarana ja kehityksen edellytyksinä. (Ruohotie 1998, 34, 42-43; Pyhälto ym. 2005.) Koulutyön kehittäminen edellyttää myös riskien ottamista uusien opetus- ja kasvatustyön käytäntöjen kokeilemisessä.

Professionaalisen oppivan yhteisöön liittyvät käsitykset (Stoll ym. 2003) ja koulun kestävän kehityksen teoria (Hargreaves & Fink 2006) näyttävät avaavan paremmin kehittämistä edellyttävää perusopetukselle yhtenäistämistä kuin oppivan kouluorganisaation malli tai perinteinen strateginen koulun kehittäminen. Ne tarjoavat koulun muutoksen systeemisen ja ekologisen luonteen ymmärtämiselle aikaisempia koulun muutosteorioita laajemman viitekehityksen, jossa käytettävissä olevia resursseja hyödynnetään paremmin. Ne korostavat myös johtajuuden merkitystä muutoksen eteenpäin vievänä voimana ja näkevät jaetun johtajuuden muutoksen avaintekijänä. Kestävän kehittämisen teoria tunnistaa myös koulun kehittämiseen liittyvät poliittiset ja historialliset näkökulmat, joihin liittyen koulun kehittämistyön tulosten tarkastelu tulisi tehdä riittävän pitkällä aikavälillä. (Hargreaves & Goodson 2006.) Esimerkiksi yhden vaalikauden mittaisen (4 vuotta) ajanjaksojen aikana ei voi tapahtua kuin pinnallisia muutoksia, vaikka koulutuspoliittisen valtapelin kannalta olisikin tarkoituksenmukaista pyrkiä osoittamaan, että merkittäviä muutoksia on saatu aikaan jo yhden vaalikauden aikana. Jos tarkasteluväliksi asetetaan 30 vuotta eli yhden opettajasukupolven kehittämistyön tulokset, kyse on jo pysyvistä muutoksista, joiden tulokset on selvästi havaittavissa. (Ks. Hargreaves & Fink 2006.)

Tämän tutkimuksen perusteella kannatta myös pohtia millaisia näköaloja kestäväen kehittymisen teoria antaisi peruskoulun pitkän aikavälin kehittymiseen liitettävään toimintatutkimukseen, joka seuraisi ja tukisi yhtenäisen perusopetuksen yhtenäistämisprosessia esimerkiksi seuraavan 20-30 vuoden ajan. Tutkimuksen tavoitteena tulisi myös olla yhtenäisten peruskoulujen kehittäminen professionaaliseksi oppiviksi yhteisöiksi samalla kun keskitytään oppimisen syvyyden ja laadun kehittämiseen. (Vrt. Hargreaves & Fink 2006; Stoll ym. 2003.)

Kestävään koulun kehittymiseen sitoutuminen edellyttäisi samankaltaista sitoutumista myös koulutuspolitiikan ja koulutuksen ohjausjärjestelmän tasolla. Luottamuksen ilmapiirin ylläpitäminen ja koulutason viestien vastaanottaminen koulutuspolitiikan huipulla olisi tärkeää. Samoin perusopetuksen ylläpitäjän eli kuntien ja valtiovallan välistä suhdetta ja päätösvaltaa tulisi selkiyttää niin, että se tuntuisi koulujen tasolla nykyistä luotettavampana taloudellisena pohjana.

8.5 Perusopetuksen kehittäminen ja koulutuspolitiikan uusliberalistinen käänne

Valtakunnalliselta tasolta annetussa yhtenäisen perusopetuksen kehittämissstrategiassa paikalliselle kouluorganisaatiolle ja kunnallisille päättäjille on annettu mahdollisuus tehdä muut kuin opetussuunnitelmalliset päätökset hyvin autonomisesti. Koulun ylläpitäjän kannalta helpoin tapa reagoida muutosthaasteeseen on tehdä ainoastaan hallinnollisia päätöksiä, jolloin uudistus jää pelkäksi lumeuudistukseksi. (Ks. Huusko & Pietarinen 2000, 26.) Jos esimerkiksi kouluja yhdistetään vain hallinnollisilla päätöksillä, niin perusopetuksen yhtenäistämisprosessi on luonteeltaan juridis-hallinnollinen, eikä se välttämättä uudista lainkaan pedagogiikkaa ja siten oppilaiden saama mahdollinen lisäarvo on olematon. Toinen mahdollisuus on laajentaa tai rakentaa uusia koulurakennuksia, jotka fyysisinä puitteina yhdistävät perusopetusta ja sen oppimisympäristöjä. Kuitenkaan yhtenäiseksi peruskouluksi rakennettujen koulurakennustenkaan puitteet eivät automaattisesti luo yhtenäisen perusopetuksen uutta pedagogiikkaa ja siihen liittyvää opettajien yhteistointimintaa, vaan opettajan työhön liittyvät traditiot ja koulun toiminnan rutiinit voivat säilyä entisellään. Yhtenäistämisprosessi on luonteeltaan systeeminen ja siten prosessin tulisi sisältää kokonaisvaltaisesti kaikki yhtenäisen perusopetuksen osatekijät ja osatekijöiden välisestä riippuvuudesta tulisi olla tietoisia. (Ks. Rauste-von Wright 2003b; Rajakaltio 2004.)

Yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen vaikuttaa sikäli olevan oikean suuntainen ratkaisu, että se vie kouluja aikaisempaa vilkkaampaan keskinäiseen yhteistyöhön ja tuo perusopetuksen opettajia ja rehtoreita yhteisen pöydän ääreen. Koulujen ohjausjärjestelmä toimii tällä hetkellä opetussuunnitelmien perusteiden antamisen, arviointitoiminnan ja opettajien täydennys-

koulutuksen kautta. Näiden lisäksi yhtenäisen perusopetuksen toteutumistapaan vaikuttaa noudatettava koulutuspolitiikka ja kuntien talouskehitys. Kuten jo aiemmin kerroin, koulutuspolitiikan suunnanmuutos 1990-luvulta alkaen on tehnyt koulutoimen taloudesta yhä epävakampaa ja koulutuksellinen tasa-arvo on sen takia uhattuna. (Ahonen 2003, 166-168; Oravakangas 2005, 120-126.) Tästä johtuen yhtenäisen perusopetuksen ratkaisutavat saattavat yksittäisen kunnan tasolla määrittyä enemmän taloudellisten arvojen kuin pedagogisen kehittämisen näköalojen mukaisesti.

Yhtenäisen perusopetuksen opetussuunnitelman toimeenpanovaiheen aikana on myös monissa kunnissa oppilasmäärien kehitys käänntynyt laskuun, mikä nopeuttaa pienien kouluyksiköiden sulkemista ja kasvattaa ylläpidettävien kouluyksiköiden kokoa. Vuoden 2005 lopulla eduskunta hyväksyi opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annettuun lakiin (1068/2005) muutoksia, joiden mukaan vuoden 2006 alusta valtionosuuteen vaikuttava kouluverkko-tunnus otetaan huomioon vain harvimmin asutuissa kunnissa ja saaristokunnissa. Tämä muutos pienentää kuntien saamaa peruskoulun valtionosuuksia ja siksi monet kunnat ovat ennakoineet muutosta sulkemalla pienimpiä koulujaan. Maassamme lakkautettiin vuosien 1995 - 2002 välillä noin 550 peruskoulua. (Opetushallitus 2004b; Opetusministeriö 2005.) Lähivuosien aikana saatetaan sulkea vielä satoja peruskouluja, jos kuntien talouskehitys ei parane ja oppilasikäluokat pienenevät (Hynynen 2005). Myös suurimmissa kaupungeissa suljetaan tai yhdistellään kouluja ja tavoitellaan suuruuden ekonomian tuomia säästöjä.

Yksittäisen koulun tai opettajan näkökulmasta valtakunnallisesta koulutuspolitiikasta ja paikallisesta päätöksenteosta välittyy ristiriitaisia viestejä. Samanaikaisesti tulisi toimia uusliberalistisen katsannon mukaan taloudellisesti ja tehokkaasti, mutta myös uudistaa pedagogiikkaa, kollegiaalisia yhteistyömuotoja ja omia opetustyön perusteita. Taloudellisten näkökulmien ylivallan entistä selkeämpää korostumista kuvaa opetusministeriö hyväksymä opetusministeriön hallinnonalan tuottavuusohjelma vuosille 2006-2010 (Opetusministeriö 2005) ja Valtiontalouden tutkimuskeskuksen julkaisema raportti kuntien perusopetuksen tehokkuuseroista ja tuottavuudesta vuosina 1998-2003 (Aaltonen ym. 2005). Molemmissa nostetaan esille uusi käsite tuottavuudesta, jolla on selkeästi uusliberalistinen leima, koska sillä voidaan kuvata esimerkiksi tavoitellut henkilöstövähennykset tuottavuuden paranemisena.

Yhtenäistämisprosessiin näyttää liittyvän siis täysin päinvastainen taloudellinen tilanne kuin oli peruskoulun perustamisvaiheessa. Silloin peruskoulun rakenteita luotiin lisäämällä valtion taloudellista panosta, kun taas 2000-luvulla perusopetuksen muutosta vauhdittaa peruskoulutoimen taloudellisten resurssien supistaminen, joka johtuu säädösten deregulaatiosta, päätösvalan delegoimisesta paikalliselle tasolle ja kuntien heikentyvistä taloustilanteista. (Vrt. Aho ym. 2006, 89-91.)

Koska perusopetuslain toimeenpanossa on kunnallisen tason päättäjille annettu entistä laajempi autonomia, paikalliselle tasolle jää ratkaistavaksi tulevatko perusopetuslain seuraukset kunnan tasolla olemaan uusliberalistisen

linjan mukaisia vai voittavatko peruskoulun pedagogiseen kehittämiseen liittyvät arvot. Pahimmillaan talouden ylivalta johtaa siihen, että opettajan perinteinen kasvatustavastuu unohtuu ja tilalle tulee tulosvastuu, jossa opettaja on pikemminkin vastuussa vain oppilaittensa testituloksista kuin kokonaisvaltaisesta kasvatuksesta. (Hilpelä 2004b, 435-444.) Rinteen (2001, 93-98) mukaan suomalaisessa koulutuspolitiikassa on edetty uusliberalistiseen suuntaan pienin askelin ja perusopetuslain säätäminen siunasi 1990-luvulla tehdyt osaratkaisut. Tästä johtuen myös koulutuksellinen tasa-arvo on uhattuna ja lähivuosien kehitys osoittaa, johtaako perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi oppilaan kannalta tasa-arvoisten edellytysten paranemiseen vai heikkenemiseen.

8.6 Merkitysrakenteet koulun kehittämisen jäsentäjinä

Olen tässä tutkimuksessa yhdistänyt toimintatutkimusta ja merkitysrakenteiden analyysia tutkimusmenetelmälliseksi kokonaisuudeksi. Metodiratkaisun taustalla oli oletus toimintatutkimuksen, merkitysrakenteenanalyysin ja oppivan organisaation teoreettisesta sukulaisuudesta ja yhteensopivuudesta niiden teoreettisten lähtökohtien perusteella. (Greenwood & Levin 1998, 68-77.) Taustalla on toimintatieteen ja systeemiteorian lähtökohdat sekä hermeneuttinen tulkinta. Näiden yhteyksien olemassaolon havaitsin myös käytännön tutkimustyötä tehdessäni. Spiraalimallin mukaisesti etenevä toimintatutkimus antoi tukea merkitysrakenteiden tulkinnalle ja tulkinnan vahvistumiselle. Tämän takia koin tutkimuksellisten valintojen onnistuneen hyvin.

Vaikka merkitysrakenteenanalyysi ei olekaan helppo analyysiväline ja sen fenomenologis-hermeneuttinen luonne vaati aikaa ja kärsivällisyyttä, niin se nostaa esille kokemuksen ja intention merkityksen eri toimijoiden taustasitoumuksina kouluorganisaation eri kerroksissa ja myös laajemmin koulutuspolitiikassa. Tämän tutkimuksen päätuloksina syntyneet merkitysrakenteet antavat kokonaisvaltaisen kuvan ilmiöstä ja avaavat uusia näkökulmia koulun muutoksen kompleksisuuteen ja tarjoavat avaimia sen syvälliseen ymmärtämiseen.

Tutkimusta voidaan pitää onnistuneena, jos se auttaa näkemään ilmiön aikaisempaa selkeämmin ja monipuolisemmin tai jos ymmärrämme ilmiötä paremmin kuin ennen tutkimusta. Merkitysrakenteiden esille tuominen antaa lähtökohdan jatkopohdinnalle ja toisaalta luo tutkimustuloksien siirrettävyyden mahdollisuuden. Tässä mielessä korostan vielä uudelleen tämän tutkimuksen merkitystä keskustelun ja uusien näkökulmien avaajana niin tutkimuksellisten valintojen kuin keskeisten tutkimustulosten suhteen. (Ks. Heikkinen 2004, 181-183.) Laajempi keskustelu olisi hyödyllistä myös syntyneiden tulkintojen vahvistamisen ja siirrettävyyden suhteen. Tulkintojen suhteen kun on muistettava myös paljastumisen ja peittymisen dynamiikka, jolloin latentin merkitysstruktuurin paljastuminen merkitsee samalla toisen mahdollisen rakenteen peittymistä. (Ks. Heidegger 2000, 59-60) Peittymisen ja

paljastumisen dynamiikka on myös tämän tutkimuksen luotettavuuden kannalta kriittinen tekijä, jonka edessä tutkijan on tunnustettava mahdollisuutensa ja rajoittuneisuutensa.

Koulun kehittämiskeskustelussa on koulun muutoksen esteitä ja hidastavia tekijöitä kuvattu yleisesti käsitteellä muutosvastarinta tai konservatiivisuus (esim. Luukkainen 2004, 137-138; Syrjäläinen 2002, 59-61; Simola 2004, 91-98). Merkitysrakenteiden analysointi tarjoaa mahdollisuuden syvällisempään koulun muutosvoimien ja niiden vastavoimien analysointiin kuin edellä mainitut yleisesti käytetyt käsitteet. Lisäksi se antaa myös uuden tarkastelunäkökulman koulun muutoksen paradoksaalisuuteen. Merkitysrakenteiden analysointi mahdollistaa myös ilmiön hienojakoisemman reflektoinnin ja avaa syvällisempiä näkökulmia muutoshaasteen ymmärtämiseen ja systemiseen tulkintaan. Tämän perusteella muutosprosessi voidaan myös ymmärtää pikemmin yksilölliseksi ja yhteisölliseksi oppimisprosessiksi ja osaamisen kehittymiseksi kuin strategisesti suunnitellun muutosprosessin toteuttamiseksi. (Vrt. Sahlberg 1996, 52-53.) Lisäksi merkitysrakenteiden analyysin antama kokonaiskuva avaa näkökulman erilaisten merkitysten moninaisuuteen siten, että muutostilanteessa mielenkiinto ei kohdistu pelkästään ”muutosvastarintaan” tai sen voittamiseen, vaan tasapuolisesti myös muutosta ja kehittymistä edistäviin merkityskokonaisuuksiin.

Organisaation oppimisen näkeminen suoraviivaisesti organisaation merkitysrakenteiden muutoksena tai niin, että merkitysrakenteisiin voitaisiin suoraviivaisesti vaikuttaa dialogin avulla, ei ole yksiselitteistä (vrt. Ruohotie 1998, 50-51). Kokemuksellisen oppimisen teoreetikot (Ks. Malinen 2000) näkevät, että oppiminen on tehokkainta ja johtaa todennäköisemmin käytäytymisen muutokseen, jos se alkaa problemaattisella tai poikkeavalla kokemuksella (Ojanen 2000a, 92-93). Siten merkitysrakenteiden kehittyminen tai muutos perustuu uusien, aikaisemmasta poikkeavien kokemusten saamiseen ja niiden reflektointiin. Kyseessä on luova prosessi, jossa kokemuksellisella oppimisella ja merkitysten muuttumisella tiedostamattomista tiedostetuiksi, on keskeinen merkitys. (Ks. Ojanen 2000b, 132-136; 156-164.)

Oma tulkintani on se, että suurin osa tässä tutkimuksessa esille tulleista merkityskokonaisuuksista ja -rakenteista olivat kehittämistyön aikana tiedostamattomia ja ne myös pysyivät piilevinä, koska ne eivät herättäneet huomiota. Niitä ei havaittu eivätkä ne tulleet keskustelun kohteeksi, koska organisaation jäsenet olivat vallitsevan koulukulttuurin ja sen paradigman vankeja. (Vrt. Ilmonen 2001.) Siksi kaikkia koulun kehittämisen mahdollisuuksiakaan ei voitu nähdä. Merkitysrakenteiden analyysia tulisi käyttää hyväksi koulun muutoshaasteiden jäsentäjänä ja vallitsevan koulukulttuurin analysoinnissa. (Vrt. Berg 2003.) Analyysin pohjalta tulisi edetä uusien koulukäytäntöjen kokeilemiseen. Kokeilemisestä kertyvät uudet kokemukset voivat vaikuttaa myönteisesti sekä koulun kestävään kehittymiseen että kehittämistyön taustalla vaikuttaviin merkitysrakenteisiin.

Tämän tutkimuksen merkitysrakenteiden analyysin perusteella olisi syytä kokeilla käytännön koulutyössä koulujen kehittymissuunnitelmia, jotka suun-

tautuvat lähivuosien lisäksi hyvin kauas tulevaisuuteen. Kehittymissuunnitelmia voitaisiin laatia yhden opettajasukupolven työuran mittaisina eli noin 30 vuoden aikavälillä jokin tulevaisuuteen suuntautuvan ennakointimenetelmän kuten esimerkiksi skenaario- tai visiotyöskentelyn avulla. Tulevaisuuteen suuntautuvan keskustelun avulla voisi syntyä tilanne, jossa muutoksia ryhdyttäisiin odottamaan sen sijaan, että ne koettaisiin uhkana. Ennen kaikkea toivottava tulevaisuus tulisi opettajayhteisössä pohdinnan kohteeksi ja sen suhteen saatettaisiin tehdä joitakin ennakoivia ratkaisuja. Kehittämistyön paradoksaalisuus ja siihen liittyvät ongelmat kävisivät ilmi silloin kun tätä pitkän aikavälin suunnitelmaa seurattaisiin ja sen toteutumista arvioitaisiin koko koulu yhteisön ja –organisaation voimin.

Opettajan työnkuvaan ja palkkauksen paradokseihin liittyvien tulkintojen suhteen voisi tämän tutkimuksen perusteella yksinkertaisesti ehdottaa opettajan ns. kokonaistyöajan kokeilemistä. Näitä kokeiluja on maassamme tehty muutamia ja opettajien palkkauksessa on jo nykyisinkin elementtejä, jotka ovat kehittyneet kokonaistyöajan suuntaan. Tämän lisäksi peruskoulujen rehtorit ja opinto-ohjaajat ovat jo kokonaistyöajassa. Mutta kuten jo edellä on tullut esille kysymys ei ole pelkästään rahasta tai ajasta, vaan pikemminkin opettajien ja muiden kouluorganisaatioissa työskentelevien professionaalisuuden laajemmasta tulkinnasta. Asiantuntijatyön luonne antaa kouluorganisaatiossa mahdollisuuden tulkita ja määritellä omat työtapansa ja -tehtävänsä varsin autonomisesti. Autonomia on nähtävä positiivisena ammatillisen kehittymisen väylänä, mutta samalla se tarjoaa mahdollisuuden myös kehittymisen pysähtymiselle ja jopa taantumiselle. Siksi opettajan työnkuvan ja palkkauksen kehittämiseksi olisi kokeiltava kokonaisvaltaisia professionaalisia kehittämishankkeita, joiden osana voitaisiin kokeilla uudenlaisia opettajien palkkaus-, työtehtävä- ja työaikajärjestelyjä.

Edelliseen liittyen tulisi kokeilujen avulla hankkia kokemusta uudella tavalla järjestetystä opettajien yhteistyöstä. Yhteistyö voidaan nähdä avaimena monen ongelman ratkaisemiseen, mutta siihenkin sisältyy paradoksaalisia seikkoja. Yhteistyökin vaatii opettajan osaamisalueiden laajentumista, koska jos yhteistyötaitoja kuten esimerkiksi tasavertaista dialogia ei hallita, niin silloin yhteistyö ei saa aikaan odotettuja tuloksia. Uudenlaisen yhteistyökulttuurin luominen kuuluu olennaisesti koko kouluorganisaation päätöksenteko- ja toimintakulttuurin uudistamiseen. Yhteistyö ei motivoi, jos sitä tehdään pakotetun kollegiaalisuuden hengessä tai jos siihen ei liity merkityksellistä valta- ja päätöksentekorakenteen uudistamista. Jaetun johtajuuden idean mukaisesti toimivan professionaalisen oppivan yhteisön toimintamallia kokeilemalla voisivat myös opettajien yhteistyöhön liittyvät merkitysrakenteet kehittyä. (Vrt. Willman 2001, 185.)

Tutkimusraportin nimen mukaisesti on yhteenvetona todettava, että yhteisen perusopetuksen kehittyminen on useista eri rakenteista kiinni. Ensimmäkin voi havaita, että peruskoulun organisatoriset, hallinnolliset ja pedagogiset rakenteet ovat luoneet kaksijakoisen peruskoulun toimintakulttuurin, jonka rakenteet hidastavat yhtenäistämisprosessia. Toimintakulttuuri on puo-

lestaan tuottanut siitä lähtöisin olevia kokemuksia, jotka ilmenevät opettajayhteisön ja myös koko kouluorganisaation intersubjektiivisina merkitysrakenteina ja mentaalisisinä malleina, joiden rakenteissa ollaan kiinni ellei kokemuksesta toisenlaisesta toimintakulttuurista kerry. Muita rakenteita, jotka toimivat perusopetuksen yhtenäisprosessia haitaten tai vain heikosti tukien ovat kouluorganisaation hierarkkinen rakenne, opettajankoulutuksen ja opettajakelpoisuuksien rakenne ja koulutuksen tulosohtukseen perustuva ohjausjärjestelmä. Lopulta voidaan löytää myös kansainvälisiä yhteyksiä, joiden kautta välittyy maahamme erilaisia kansainvälisiä koulun kehittämisen trendejä, jotka luovat näkemyksiä siitä miten koulun kehittäminen tulisi kunakin aikakautena strategisesti suunnitella ja toimeenpanna.

8.7 Perusopetuksen tulevaisuuden näköaloja

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää kokonaisvaltaisesti koulun muutoksen systeemistä luonnetta ja siihen liittyviä muutoshasteita perusopetuksen yhtenäistämiproessin kontekstissa. Holistiseen näkemykseen pyrkimisessä oli haittapuolena se, että jouduin käsittelemään monia asioita pintapuolisesti ja rajaamaan monien mielenkiintoisten osa-alueiden syvällistä analyysia minimiin. Tutkimusproessin aikana heräsi erityinen mielenkiito ihmisten intentionaaliseen käyttäytymiseen muutostilanteessa. Kouluorganisaatiolle tyypilliset käyttäytymispiirteet ja toimintatavat olisivat mielenkiintoisia jatkotutkimuskohteita jo sinänsä ilman yhteyttä koulun kehittämiseen tai muutoshasteisiin.

Tutkimuksen kuluessa tutustuin moniin uusiin opettajiin ja kollegojen tunteminen syventyi haastattelujen aikana ja haastattelutekstejä lukemalla. Samalla syntyi näkemys siitä, että jokaisella koululla on oma yksilöllinen kulttuurinsa, joka on sekä voimavara että niitä kuluttava tai rajoittava tekijä. (Ks. Stoll ym. 2003, 175-177.) Koulukulttuuri on hyvin abstrakti ja monimutkainen ilmiö, jota on hyvin vaikea yksiselitteisesti kuvata. Koulun toiminnan kannalta vallitseva koulukulttuuri on sen toimintaa voimakkaimmin ohjaava tekijä. (Ks. Berg 2003, 183-184.) Koulun kehittämisessä tulisikin tämä tunnustaa ja luopua valtakunnallisista koulun kehittämisstrategioista, jota tuntuvat ohjaavan koulujen toimintaa heikosti ja aiheuttavan vain paineita koulutuksen ohjausjärjestelmässä. Sen sijaan lähtökohdaksi voisi asettaa kunkin koulun koulukulttuurin analyysiin ja sen pohjalta määrittellä koulun kehittämistavoitteet ja kehittämismahdollisuudet. Tämä edellyttäisi koulujen autonomisen aseman vahvistamista ja toiminnan puitteiden pitkäaikaista takaamista. Koulun tason kehittymisen lisäksi tulisi jokaisen opettajan, rehtorin ja kouluorganisaation muissa tehtävissä työskentelevien myös laatia henkilökohtaista ammatillista kehittymistä tukeva suunnitelma. (Ks. Kaikkonen 2000, 35-36.)

Tutkimukseen sisältyi fenomenologis-hermeneuttisesta lähestymistavasta huolimatta myös koulun kehittämisen ja muutoksen teoreettinen tarkastelu.

Tutkimusvuosien aikana julkaistiin paljon tähän liittyvää tutkimusta ja uutta kirjallisuutta. Oma ymmärrykseni koulun muutoksesta, kehittämisestä ja kehittymisestä syveni sekä kirjallisuuden että tutkimuksen myötä kertyneen kokemuksen ja tiedon avulla. Kun alkuvuosina uskoin, että koulun muutos etenee muutosagenttien voimalla (Fullan 1994), tutkimuksen keskivaiheilla ymmärsin, että yksilöiden toiminta ei riitä, vaan tarvitaan koko yhteisössä tapahtuvaa muutosta. Muutoksen avaimeksi näin oppivan organisaation teorian (Senge ym. 2000) ja siihen sisältyvän oppivan orientaation. Tutkimuksen loppuvaiheessa uusimman kirjallisuuden myötä koulun muutoksen merkitys muuttui. Paradoksaalisesti muutoksen sijasta onkin pohdittava koulun kestävä kehittäminen ja siihen vaikuttavia tekijöitä. (Hargeaves & Fink 2006.) Koulun kehittymisen lähtökohtana on kullekin ominainen kulttuuri, jota tulisi kehittää. Olisi myös pystyttävä laajentamaan koulun kehittämiseksi mahdollista liikkumatilaa ja käyttää tuo liikkumatila mahdollisimman tarkoin hyväksi. (Berg 2003, 47-51.)

Lopulta keskeisten tutkimustulosten ja myös teoreettisten näkökulmien valossa näyttää siis siltä, että yhtenäisen perusopetuksen muutoshaaste ei saakaan aikaan kansalliselta tasolta strategisesti suunniteltua samanaikaista muutosvaihetta vaan pikemminkin on pyrittävä maamme peruskoululaitoksen kestävä kulttuurisen kehittymisen avulla kohden yhtenäistä perusopetusta. Myös tutkimuksen aineistolähtöinen merkitysrakennanalyysi tukee tätä. Merkitysrakenteiden kehittyminen tapahtuu kokemuksen ja kokeilujen avulla. Ne luovat myös kouluorganisaation jäsenten professionaalisen kehittymisen näköalat ja mentaalisten mallien puitteet, joissa peruskoulujen kehittyminen voi tapahtua.

Peruskoulun kehittymisen rajoja ja mahdollisuuksia luovat myös koulutuspoliittiset linjanvedot. Uusliberalistinen koulujen ja kuntien tulohjaus ei luo kestävä pohjaa peruskoulujen kehittymiselle ja yhtenäistämisprosessille. Koulujen kehittämistyön kannalta on lamaannuttavaa, jos koulujen ruohonjuuritasolle välittyy ristiriitaisia viestejä, jotka vaativat samanaikaisesti uusien kehittämisstrategioiden muodossa nopeaa muutosta, parempaa "tuottavuutta", toiminnan tehostamista ja ammatillista kehittymistä. Ristiriitaisissa tilanteissa ratkaisuna on usein vain nykyisten toiminnan rutiinien ja rakenteiden säilyminen. Tulevaisuussuuntautuneisuuden sijasta keskitytään vain nykyhetkeen ja nykyisten toiminnan rakenteiden puolustamiseen.

Koulun kestävä kehittäminen näkökulmasta tulisi tutkia miten yhtenäisen perusopetuksen uudistusvaiheessa toteutettu uusliberalistinen koulutuspolitiikka on vaikuttanut perusopetuksen pedagogiseen kehittämiseen. Tulohjauksen ja koulun kestävä kehittäminen näkökulmien yhdistäminen on näkemykseni mukaan vaikeaa tai jopa mahdotonta. Siksi pitäisikin ryhtyä pohtimaan koulutuspolitiikan tavoitteiden, peruskoulun ohjausjärjestelmän ja uusimpien koulun kehittämistutkimuksien näkökulmien yhteensovittamista siten, että tulohjauksesta luopumalla saataisiin aikaan parempi luottamuksen ilmapiiri ja luotaisiin edellytykset kestävä perusopetuksen kehittämiseen myös tulevaisuudessa.

SUMMARY

Johnson, Peter. 2006.

STUCK IN STRUCTURES?

The integration process of basic education as a change challenge for the local school organisation.

Introduction

During its development of more than 30 years, Finnish basic education has overcome the prejudices it met in the founding stage of the 1970s. Several evaluations conducted recently and the results of the PISA surveys (OECD 2000, 2005) show that basic education has succeeded in implementing educational equity. (Linnakylä & Välijärvi 2005, 173-273.) A decline in the nations' level of civilisation that was suspected in the early years of basic education reform has proven to be unfounded in the light of these evaluations.

The structure of basic education was established in the 1970s by splitting it in two halves, i.e. a lower level of six years and an upper level of three. Administratively the basic education system functioned as a school divided in two until 1999 when the new Basic Education Act took effect. According to this act, the structure of basic education was to be reformed and integrated to form a unified basic education system lasting nine years. The curricula following the new national core curriculum (2004) was to be developed at a local level so that the new curriculum was implemented for all grades of basic education no later than the 1st of August 2006. The amendment of the law continued a decentralising policy taken previously, according to which the municipalities received more local power of decision for organising municipal education administration. Since this time, the power of decision for the municipalities also covered organising the structure of basic education. The background of the birth of the Basic Education Act shows a change of course for education policy if compared to the early years of basic education. Removing centralised administration and delegating power of decision further to the levels of the municipalities and the school is one of the signs of an advancing neo-liberalist education policy (Ahonen 2003, 166-168.)

In international comparison, the change of Finnish basic education finds its place in the school reform efforts to impact the objectives and content of

school education by regulating the curriculum and structure of education. (See Sahlberg 2004, 65-84.)

In spite of the amendment and the reform of the core curriculum it is seen that the change of basic education is taking place slowly and getting very diverse variations depending on the economic state of the municipalities, development of pupil cohorts, and structures of school networks. From the perspective of an individual school, the phase of change offers an opportunity for holistic school development and systemic change. An integrated basic education is a change challenge, the meeting of which requires change in teachers' work as well as changes in the practice of teacher communities, co-operation between schools, and in school cultures.

Purpose of the study

The study is an analysis of two action research studies, the goals of which were educational efficiency and impact as well as professional development by increasing teachers' self-understanding. The research focused on the school organisation of a mid-sized Finnish city which had 11 basic schools with 230 teachers and 3,200 pupils. The knowledge interests and research approach of this study can be described as utilising a practical action research orientation with a phenomenological-hermeneutical research strategy. The role of the researcher was to encourage the target group members to participate and reflect on their own action, because action research is fundamentally a social process. (Heikkinen 2001b, 182.)

The objective of the study was to reach a holistic understanding of the challenges of the integration process and an analysis of the related meaning structures. Because action research knowledge is historically and locally situated in character, I chose to study the meaning structures that interact in the background of the development work of basic education with the help of meaning structure analysis. Finding, understanding and articulating the meaning structures are essential for this study. They also enable the transferability of research findings. The study of meaning structures is related to the holism of meaning because things get their meanings as parts of an entity, and the research strives at reaching a holistic understanding of these. (Moilanen 1999, 93-94.)

The research questions were initially as follows:

1. What kind of meaning structures interact in the background of the development work of integrated basic education?
2. What kind of collegial teacher collaboration supports the learning of the school organisation for the development of integrated basic education?
3. What kind of teachers' continuing professional education supports the learning of the school organisation for the development of integrated basic education?

Research data were first gathered during the HakaTorNet development project in 2000-2002 with the help of group interviews with teachers and individual thematic interviews as well as pupil surveys. In the second phase of this study, in 2003-2005, I used systematic sampling to invite three teacher groups to be interviewed. In addition to these I interviewed the guiding group of the curriculum development project, so there were four interview groups that I interviewed twice in 2004-2005. In 2005 I also interviewed the heads of the schools that had taken part in the development work, and I used documents that were created during the development project.

Results of the study

The schools of this study and their local school organisations constitute a case of its own cultural entity, where things and phenomena are assigned their meanings. These meanings are built into intersubjective meaning structures which are partly unconscious. New experiences receive their meanings as they are enhanced by intentions. Therefore, teachers' actions as designers and implementers of an integrated basic education are determined by the meanings they assign to their actions individually and as a community.

The results of the study showed that teachers and other persons in the school organisation assigned contradictory and paradoxical meanings to development work. This is why the analysis did not generate only one meaning structure but two opposing structures. They are based on different basic interpretations of the meaning of school change, i.e. one that primarily sees an opportunity, the second one, a threat, in school change. There were five meaning entities related to the meaning structures, made up of meanings of the school organisation's change orientation, paradoxes of development work, interpretations of teachers' work content, paradoxes of teacher pay, and the collaboration orientation of the teacher community. The meaning structures and meaning entities are shown in Figure 12.

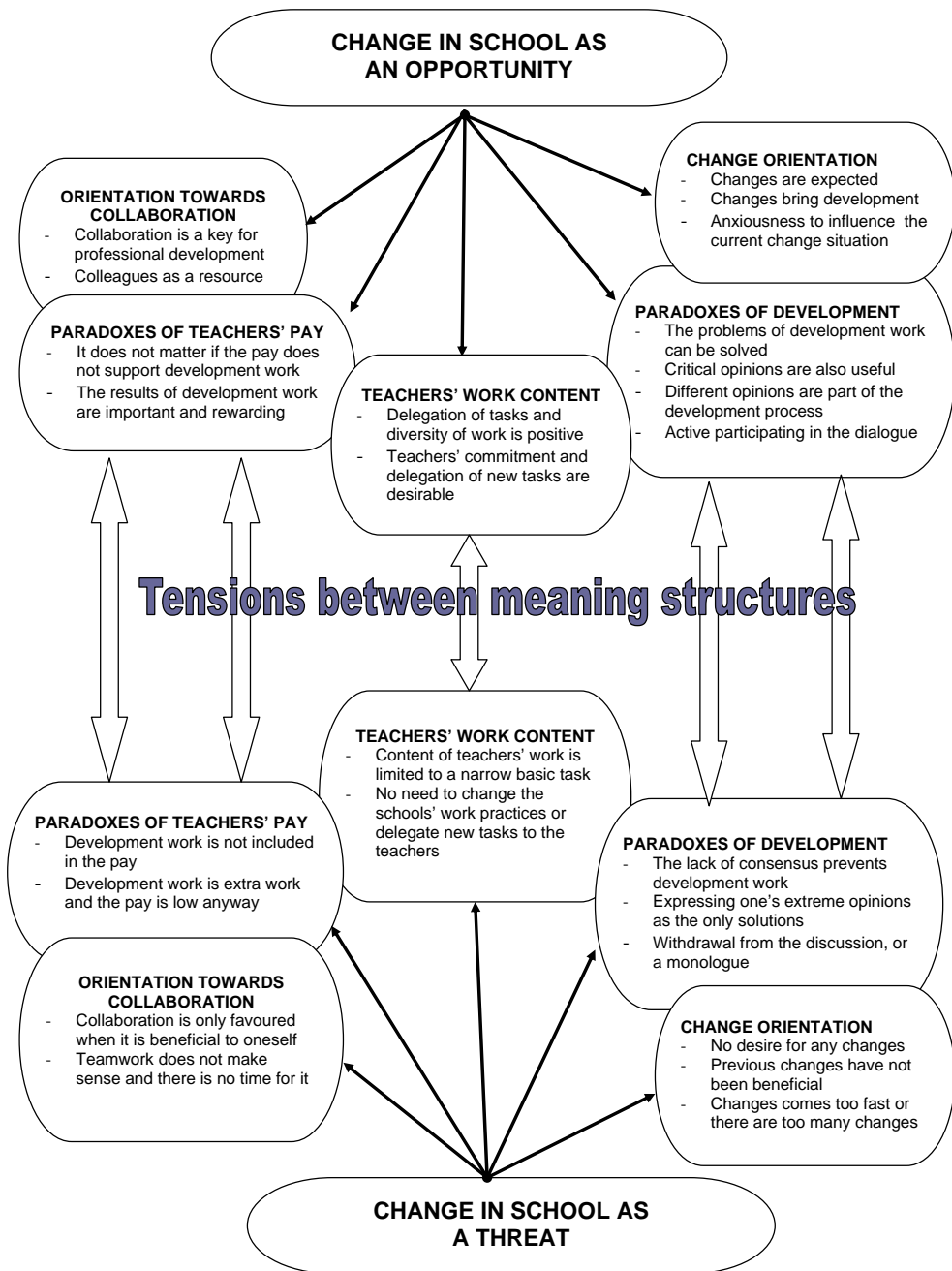


FIGURE 12. The meaning structures of the change of integrated basic education.

The figure shows that the adjacent meaning entities are closely connected to and support each other. Delimiting them completely from each other is difficult and less important for understanding the phenomenon since outlining the entity is more essential. In the figure, the meaning structure supporting

school development work was based on an interpretation of the change situation where change was seen as an opportunity to improve the present state of the school. Conversely, the meaning structure acting as a counter force of development work was based on an interpretation of the change situation where change was a threat to the state of the school, its culture of practice and the teacher herself. Between these meaning structures there is a state of tension, which in the interview data was manifested as insecure and paradoxical expressions. At the individual level, tension came forward as insecurity, withdrawal, and silence related to the change situation. At the community level, this was shown as discussions and interaction between the members of the community to seek support to one's own interpretations.

Attitudes to change and to the speed of change seen in the school constituted the pair of meaning entities that was most closely related to the basic interpretations, and these attitudes were crystallised as a concept of change orientation. In the meaning entity, positive expectations were placed on change, and development work was seen as a real opportunity in order to change and improve the function of basic education. Conversely, changes were seen as a negative factor, taking place too fast, and causing rush and turbulence. There was a feeling of too many previous changes, and the previous change situations were seen as useless. Instead of involving oneself one wished to withdraw from development work and demanded peace to work to commit to one's core duty, in line with the notion of teachers' restricted professionalism (see Berg 2003).

The second meaning entity pair closely connected to change orientation was paradoxes of development. These entities represent the meanings of contradictions and problems seen in development work. In the initial stage of development work, teachers who experienced the development project positively wished that those with a negative position would change their attitude. During development work, an attitude emerged that accepted contradictions more readily, and related problems and contradictions as an essential part to development work and the change situation. Gaining more experience of development work, teachers and other members of the school organisation still believed that the contradictions that were encountered could be resolved. On the other hand, the emergence of contradictions was seen as halting and stopping the progress of development work. If no sufficient unanimity was to be reached, no decisions in any way should be made at all, but the present state of things should be preserved.

Also, two opposing meaning entities were made up of teachers' work content. On the one hand, the diversification of work content was seen as a positive opportunity for professional growth, and the delegation of development duties to teachers was seen as favourable. Having teachers to take part in the decisions on development work was seen as an interesting and positive solution. In the opposing position, there were also views maintaining the traditional idea of teachers' restricted professionalism, according to which teachers' work only includes preparing and giving lessons and duties directly

related to teaching. According to this interpretation, the diversification of teachers' work content was negative, and it contributed to strain and burn-out at work.

The development project brought up another factor that impeded the successful implementation of the objectives of development work: the system of teachers' pay and working hours; in Figure 12 this is represented by the pair of meaning entities called the paradoxes of pay. It was typical of dealing with this meaning entity that the issue was mostly left in the background of the main discussion. The intellectual challenge, development of expertise, and professional growth related to development work were seen as internally rewarding factors, which provided motivation for development work, although teachers' pay did not support this.

The fifth pair of meaning entities was made up of orientation towards collaboration by the teacher communities. On the one hand, colleagues were seen as a positive resource for developing one's own work, the working community and the progress of the development project. Because of the success of team work, committing to collegiality was of prime importance. On the other hand, colleagues could be seen as problematic if personal chemistry failed to work, if collaboration skills were poor, or if there was no time for collaboration or no effort was made to find time. In this connection, the usefulness of collaboration was assessed based on the benefit to oneself; the benefit to the community was perceived as secondary. Because of this reason, the meaning of collaboration was played down, and organising collaboration was not seen as important. In addition, it was easy to find problems or faults in the way collaboration was organised.

Conclusions

Although the school organisation of this study promoted and acquired practices of team work, it did not entirely function as a learning organisation, nor did the integration process alter its byrocratic-hierarchial organisation towards the orientation of a professional learning community (see Senge & al. 2000; Stoll et al. 2003). Compared to the function of the previous school organisation, teachers' collaboration increased and this was seen as positive, but there were too few gatherings annually from the respective of the integration process.

The findings also indicate that the amount of teachers' professional continuing education should be increased and the methods of this education be more versatile, in order for it to support the integration process significantly. The support of continuing education for the integration process would have been more effective, if significantly more events had been organised and their content had been more clearly designed as a module extending over several years. However, continuing education was an important part of development work in that it brought teachers closer to each other both during the internal events and in those organised for several schools. In addition to

offering a shared learning experience, the continuing education events gave an opportunity for discussions and interaction between teachers.

As this study indicates, it is better to regard the integrity of basic education as a course of development or a vision of the future than to expect a fast integration process to take place. The study indicated progress in the direction of the objectives, but the time perspective of the research, i.e. five years of school work, was too short. Because of a number of defensive factors, school change is slow, but during the research process the school organisation still took its first steps towards an integrated basic education. Therefore it is important to realise that, in spite of all the difficulties, the integration process of basic education caused slow cultural development in the school organisation of this research, from an individualistic culture towards a communal school culture. (See Hargreaves 1994.) According to the systemic view of school change, it is also possible that, for some reason or other, process leads back to the initial situation; the time and resources spent on development work are then wasted as the culture of practice in the school organisation is re-established as it was initially. (See Sahlberg 1996, 57-58.)

One of the questions left unanswered by this study is how basic education and its school organisation could develop in the direction of a learning organisation or a professional learning community. In this case it would seem that schools try to adapt to change or to avoid the change challenge in order to reform the culture of practice and organisational structures minimally. Change only took place in the written and spoken word, and had little impact on teaching; nor was it significantly reflected in teachers' pedagogical thinking. As similar conclusions have been drawn previously (e.g. Norris et al. 1996; Korkeakoski et al. 2001; Syrjälä et al. 2006), this calls for judging the validity of similar curriculum reforms that are managed strategically from the national level.

Views of the professional learning community (Hord 1997; Stoll et al. 2003) and theory of sustainable school development (Hargreaves & Fink 2006) seem to open up a more favourable developmental route for the integrating process of basic education than the model of the learning organisation (Senge et al. 2000) or the traditional strategic approach of school development. They offer a wider framework for understanding the systemic and ecological nature of school change than the school change theories introduced previously. They also emphasise the significance of leadership as a driving force of change and view shared leadership as a key factor of change. Theory of sustainable school development also acknowledges the political and historical perspectives of the school; considering these aspects, the analysis of the results of school development should be carried out within a time frame that is sufficiently long. (Hargreaves & Goodson 2006.)

LÄHTEET

- Aaltola, J. 1991. Ei koulua vaan elämää varten. Uusia ulottuvuuksia kasvatukseen ja opettajankoulutukseen. Teoksessa K. Kiviniemi (toim.) Kahdeksan näkökulmaa opettajankoulutuksen kehittämiseen. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2, 3-20.
- Aaltola, J. 1992. Merkityksen käsite ihmistutkimuksen ja kasvatuksen perusteiden analyysin lähtökohtana. Chydenius-instituutin tutkimuksia 3.
- Aaltola, J. 2005. Koulun haasteet ja opettajan työn ”mieli”. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Keuruu: PS-Kustannus, 19-36.
- Aaltonen, J., Kirjavainen, T. & Moisio, A. 2005. Kuntien perusopetuksen tehokkuuserot ja tuottavuus 1998-2003. Valtion taloudellinen tutkimuslaitos. VATT-keskustelualoitteita 374. Helsinki: Oy Nord Print Ab.
- Aho, E. 1996. Myrskyn silmässä. Kouluhallituksen pääjohtaja muistelee. Helsinki: Edita.
- Aho, E. 2000. Taistelu peruskoulusta. Teoksessa S. Wass (toim.) Onko peruskoulu romuttunut. Peruskoulu 25 vuotta. Saarijärvi: Okka-säätiö, 18-25.
- Aho, E., Pitkänen, K. & Sahlberg, P. 2006. Development policy and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968. Washington DC: World Bank.
- Ahonen, J. 2001. Ammattina rehtori. Kirjapaja. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.
- Aittola, T. 1988. Koulun sisäisen kehittämisen aloitus ja vakiinnuttaminen. Teoksessa H.K. Lyytinen (toim.) Itseuudistuvaan kouluun. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B.19. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 1-14.
- Alasuutari, P. 1989. Erinomaista, rakas Watson: johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Hanki ja jää.
- Aloni, N. 2002. Enchancing Humanity. The Philosophical foundations of humanistic education. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatussosiologia. Juva: WS Bookwell.

- Apajalahti, M. 2002. Opetussuunnitelmauudistus. Teoksessa O. Saloranta (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetus. Vammala: Opetushallitus, 8-15.
- Apajalahti, M. 2004. Tuntijako. Teoksessa E. Vitikka & O. Saloranta-Eriksson (toim.) Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetukseen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Opetushallitus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 69-75.
- Argyris, C., Putnam, R. & McLain Smith, D. 1987. Concepts, methods and skills for research and intervention. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Argyris, C. & Schön, D. 1978. Organizational Learning: A theory on action perspective. Reading, Mass.: Blackwell Publishers.
- Arvaja, M. 2005. Yhteisöllinen oppiminen koulussa kolmen tapaustutkimuksen valossa. Kasvatus 36 (5), 389-398.
- Atjonen, P. 1993. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä. Peruskoulun ala-asteen luokanopettajien kokemukset ja käsitykset kunnan opetussuunnitelman laadinnasta, toteutuksesta ja kehittämisestä. Kajaanin opettajankoulutuslaitos. Oulun yliopisto. Acta Universitas Ouluensis E11. Oulu: Oulun yliopiston Monistus- ja kuvakeskus.
- Auranen, J. 2000. Vertauskuvilla organisaatiota kehittämään. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Sillanrakentajan opas. Toimintamalleja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 81. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 49-78.
- Autio, T. & Ropo, E. 2004. Katkelmia opetussuunnitelma-ajattelun historiasta nykypäivään. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere: Juves-print. Tampereen Yliopistopaino, 234-250.
- Autio, T., Syrjäläinen, E. & Tuomisto J. 2004. Kasvatustiede ja yhteiskunta: Ajankohtaisia ongelmia ja kitkapintoja. Teoksessa Puheenvuoroja kasvatustieteen yliopistokoulutuksen kehittämisestä. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhlajulkaisu. Tampere: Paino-Arra, 125-150.
- Berg, G. 1999. Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling. En bok för skolutvecklare om skolans styrning. Stockholm: Förlagshuset Gothia.
- Berg, G. 2003. Att förstå skolan. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G., Groth, R., Nyttell, U. & Söderberg, H. 1999. Skolan i ett institutionsperspektiv. Lund: Studentlitteratur.
- Brown, T. & Jones, L. 2001. Action research and postmodernism. Congruence and critique. Buckingham: Open University Press.

- Bourdieu, P. 1985. Sosiologian kysymyksiä. Suom. J.-P. Roos. Tampere: Vastapaino.
- Bourdieu, P. & Wackquant, J. 1995. Refleksiiviseen sosiologiaan. Suom. M. Sabour & M. Salo. Joensuu: Joensuu University Press.
- Broady, D. 1987. Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Carr, W. & Kemmis S. 1986. *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. 2002. Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teaching education* 18, 947-967.
- Coghlan, D. & Brannick, T. 2001. *Doing action research in your own organization*. London: Sage Publications.
- Denzin, K. 2001. Interpretive interactionism. *Applied social research methods*, Volume 16. Thousands Oaks, Ca: Sage Publications.
- Dixon, N. 1994. *The organizational learning cycle*. London: McGraw-Hill Book Company.
- Elliott, J. 1991. *Action research for educational change*. Open University Press: Milton Keynes & Philadelphia.
- Elliott, J. 1997. Doing action research – doing philosophy: what will the academy do with an antagonist view of educational inquiry. A paper presented at the European congress on education research, 27.9.1997.
- Elliott, J. 2005. *Becoming critical: The failure to connect*. *Educational Action Research* 13(3), 359-374.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eurydice. 2005. Euroopan maiden koulutusjärjestelmän kuvaukset. Opetushallitus. Luettu 14.10.2005. <URL.<http://www.oph.fi/eurydice/>>
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 24-42.
- Fink, D. & Stoll, L. 1998. Educational change: Easier said than done. Teoksessa A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (toim.) *International handbook of educational change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 279-321.
- Fullan, M. 1991. *The new meaning of educational change*. London: Castell.
- Fullan, M. 1994. *Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa*. Helsinki: Painatuskeskus.

- Fullan, M. 1998. The meaning of educational change: A quarter of century of learning. Teoksessa A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (toim.) *International handbook of educational change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 214-228.
- Fullan, M. 2001. *Leading in a Culture of Change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. 2005. *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks, Ca: Corwin Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. 1991. *What's worth fighting for in your school*. Toronto: Ontario Public Schools Teachers' Federation.
- Gadamer, H.G. 2004. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiasa*. Valikoinut ja suomentanut Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Garrett, B. 1990. *Creating a Learning Organisation*. Cambridge: Director Books.
- Giles, C. & Hargreaves, A. 2006. The Sustainability of innovative school as Learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly* 42(1), 124-165.
- Ginns, I., Heirdsfield, A., Athwen, B., Watters, J.J. 2001. Beginning teachers becoming professionals through action research. *Educational Action Research* 9(1), 111-131.
- Goodson, I. 2001. *Opetussuunnitelman tekeminen. Esseitä opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisesta rakentumisesta*. Joensuu University Press. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Goodson, I., Moore, S. & Hargreaves, A. 2006. Teacher nostalgia and the sustainability of reform: The generation and degeneration of teachers' mission, memory and meaning. *Educational Administration Quarterly* 42(1), 42-61.
- Greenwood, D. & Levin, M. 1998. *Introduction to action research. Social research for social change*. London: Sage.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Helsinki: WSOY.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. 1994. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa N.K. Denzinger & Y.S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 105-117.
- Habermas, J. 1976. Tieto ja intressi. Teoksessa R. Tuomela & I. Patoluoto (toim.) *Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet*. Hämeenlinna: Gaudeamus, 118-141.
- Halinen, I. & Pietilä, A. 2005. Yhtenäiseen perusopetuksen kehityksestä. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) *Yhtenäisen perusopetuksen menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino, 95-107.

- Hargreaves, A. 1994. *Changing teachers, changing times. Teacher's work and culture in the postmodern age.* London: Cassell.
- Hargreaves, A. 1998. Pushing the boundaries of educational change. Teoksessa A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (toim.) *International handbook of educational change.* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 281-294.
- Hargreaves, A. 2000. Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education* 16. Elsevier Science Ltd, 811-826.
- Hargreaves, A. 2003. *Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity.* New York: Teachers College.
- Hargreaves, A. & Giles, C. 2003. The knowledge society school: an endangered entity. Teoksessa A. Hargreaves. *Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity.* New York: Teachers College, 99-124.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. & Manning, S. 2001. *Learning to change. Teaching beyond subjects and standards.* San Francisco: Jossey Bass.
- Hargreaves, A. & Fink, D. 2006. *Sustainable Leadership.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- HE 86/1997. Hallituksen esitys Eduskunnalle koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi.
- HE 1068/2005. Hallituksen esitys laista kuntien valtiosuuslain muuttamisesta.
- Heidegger, M. 2000. *Oleminen ja aika. Alkuteos Sein und Zeit (1927).* Suom. Reijo Kupiainen. Tampere: Vastapaino.
- Heikkinen, H.L.T. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia.* Juva: WSOY, 275-290.
- Heikkinen, H.L.T. 2001a. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* Jyväskylä: PS-Kustannus, 116-132.
- Heikkinen, H.L.T. 2001b. Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmenetelmiin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle.* Jyväskylä: PS-Kustannus, 170-185.
- Heikkinen, H.L.T. 2001c. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research.* 175. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House & ER-Paino Ky.

- Heikkinen, H.L.T. 2004. Narratiivinen toimintatutkimus ja sen luotettavuuskysymykset opettajan työssä. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta*. Puheenvuoroja silanrakentajille. Tampere: Juves-print. Tampereen Yliopistopaino, 179-195.
- Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36(5), 340-354.
- Heikkinen, H.L.T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H.L.T. Heikkilä, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) 1999. *Siinä tutkija missä tekijä*. Juva: Atena kustannus, 25-62.
- Heikkilä, J. 1995. Luovuus muutosagentin voimavarana. Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho (toim.) *Muutosagenttiopettaja – luovuuden irtiotto*. Turun Opettajankoulutuslaitos. Turku: Painosalama, 39-86.
- Hellström, M. 2004. Muutosote. Akvaarioprojektin pedagogisten kehittämishankkeiden toteutustapa ja onnistuminen. Helsingin yliopisto. *Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia* 249. Helsinki: Yliopistopaino.
- Heinonen, J-P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Helsingin yliopisto. *Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia* 257. Helsinki: Yliopistopaino.
- Himberg, L. 1996. *Opettaja ja työyhteisö*. Porvoo: WSOY.
- Hilpelä, J. 2004a. Järjen epäilyä ja suunnittelemattomuuden ylistystä? – ekskursio uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan. *Kasvatus* 35(1), 55-65.
- Hilpelä, J. 2004b. Kasvatusvastuusta tulostavuuksiin. *Kasvatus* 35(4), 453-444.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1991. *Teemahaastattelu*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. *Tutki ja kirjoita*. Tammi. Jyväskylä: Gummeruksen kirjapaino Oy.
- Helakorpi, S. 2001. *Innovatiivinen tiimi- ja verkostokoulu*. Tampere: Tammi.
- Hord, S.M. 1997. *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin: Southwest Educational Research Development Laboratory. *Information analyses* (017).
- Huttunen, R. & Heikkinen, H.L.T. 1999a. Toimintatutkimus demokraattisena tahdonmuodostuksena. Teoksessa R. Huttunen. *Opettamisen filosofia ja kritiikki*. Jyväskylä *Studies in Education, Psychology and Social research* 153, 18-30.
- Huttunen, R. & Heikkinen, H.L.T. 1999b. Kriittinen teoria ja toimintatutkimus. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) 1999. *Siinä tutkija missä tekijä*. Juva: Atena-kustannus, 155-186.

- Huttunen, R. & Heikkinen, H.L.T. 1999c. Toimintatutkimus demokraattisena tahdonmuodostuksena. *Kasvatus* 30(1), 18-30.
- Huttunen, R., Kakkori, L. & Heikkinen, H.L.T. 1999. Toiminta, tutkimus ja to- tuus. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) 1999. Siinä tutkija missä tekijä. Juva: Atena-kustannus, 111-136.
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hah- mottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteelli- siä julkaisuja* 49. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Huusko, J. & Pietarinen, J. 2000. Yhtenäinen peruskoulu – pedagoginen vai hallinnollinen koulun kehittämistehtävä. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruo- ho (toim.) *Sillanrakentajan opas. Toimintamalleja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 81. Joen- suu: Joensuun yliopistopaino, 23-48.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimus- suuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), 162-173.
- Hynynen, E-L. 2005. "Rahat seinistä opetukseen" *Kuntalehti* 24.8.2005.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Suomen Kaupunkiliitto. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Ilmonen, K. 2001. Eräs tie diskurssianalyysiin. Esimerkkinä Chydenius-Ins- tituutin vaikuttavuustutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ik- kunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalla tutkijalle tut- kimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 100-115.
- Itälä, J. 2005. Elinkeinorakenteen muutos ratkaisi koulu-uudistuksen. Teok- sessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) *Yhtenäisen pe- ruskoulun menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino, 47-53.
- Jakku-Sihvonen, R. 2005. Kasvatustieteen opetus ja asiantuntijan arkipäte- vyys. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Uudenlaisia maistereita. Kas- vatusalan koulutuksen kehittämislinjoja*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 11-18.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. 2002. Yhdessä oppiminen. Teoksessa P. Sahl- berg & S. Sharan (toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsin- ki: WSOY, 101-118.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. 1992. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja kou- lun kehittäminen. Teoksessa *Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauk- sia*. Helsinki: VAPK-Kustannus, 57-84.
- Jokelainen, T. & Ramstad, E. 2000. Tiimimääritelmän rekostruktio. *Psykolo- gia* (5), 433-440.
- Jokinen, A. , Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.

- Jokinen, H. 2000. Yhtenäisen perusopetuksen toimintaedellytykset ja mahdollisuudet. Jyväskylän kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1.
- Juntunen, M. & Mehtonen, L. 1997. Ihmistieteiden filosofiset perusteet. Jyväskylä: Gummerus.
- Jyrhämä, R. 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 236. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jyrkämä, J. 1978. Toimintatutkimuksen teoriasta ja tutkimuskäytännöstä. Sosiaalipoliittinen 1978. Sosiaalipoliittisen yhdistyksen vuosikirja. Vammala.
- Kansanen, P. 1996. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen "opettaminen". Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden koulutus- ja tutkimuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 45-50.
- Kaplan, R. & Norton, D. 2002. Strategialähtöinen organisaatio. Tehokkaan strategiaproessin toteutus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kari, J. 1994. (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. WSOY: Juva.
- Kari, J. & Heikkinen, H.L.T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä. Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 41-60.
- Karjalainen, A. 1992. Ammattitaidon myytti opettajayhteisössä. Oulun yliopisto, Kajaanin täydennyskoulutusyksikkö. Tutkimus. Oulu: Oulun yliopisto, Monistus- ja kuvakeskus.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 2000. Participatory action research. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, Ca: Sage Publications.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (toim.) 1988. The action research planner. Victoria: Deakin University Press.
- Kemmis, S. & Wilkinson, M. 1998. Participatory action research and the study of practice. Teoksessa B. Atweb, S. Kemmis & P. Weeks (toim.) Action research in practice. Partnerships for social justice in education. New York: Routledge, 21-36.
- Kezar, A. 2001. Understanding and facilitating organizational change in the 21st century: Recent research and conceptualizations. ASHE-ERIC Higher Education Report. John Wiley & Sons, Inc, 1-10.
- Kiesiläinen, L. 1998. Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset uorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä. Hämeenlinna: Arator.
- Kindenberg, U. 2005. Att så för framtiden. En berättelse om vardagsförbättringar i skolan genom kulturanalys. Abetslivsinstitutet. Kalmar: Lenanders Grafiska AB.

- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. University of Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 132.
- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa H.L.T. Heikkilä, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) 1999. Siinä tutkija mis-sä tekijä. Juva: Atena kustannus, 63-84.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutuk-selle. Opettajien ja opettajienkouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaas-teista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino.
- Kohonen, V. 2002. Yhteistoiminnallisuus oppimiskulttuurin muutoksessa. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 348-363.
- Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaa-timusten ristipaineessa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: PS-viestintä Oy, 130-143.
- Kohonen, V. & Leppilampi A. 1992. Kohti yhteistoiminnallista koulukulttuu-ria – Koulunjohdollinen koulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa K. Hämäläinen & A. Mikkola. Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauk-sia. Helsinki: VAPK-Kustannus, 31-56.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu – yhdessä kehittäen. Juva: WSOY.
- Korkeakoski, E., Hannén, K., Lamminranta, T., Niemi, E.K., Pernu, M-L. & Uurto, J. 2001. Opetuksen laatu perusopetuksen 1.-6. vuosiluokkien kou-luissa vuonna 2000. Koulun tarjoamien oppimisedellytysten vertailevaa arviointia. Arviointi 1. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Korkeakoski, E. 2002. Opetuksen laatu ja oppimistulokset perusopetuksen tavoitteiden kannalta. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luo-vuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jy-väskylä: PS-Kustannus, 211-243.
- Koski, J.T. 1995. Horisonttien sulautumista. Keskustelua Hans-Georg Gada-merin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustie-teestä. Helsingin yliopisto opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 149.
- Krokkfors, L. 2005. Vaikuttajaopettaja – eettinen ja kriittinen päätöksentekijä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Otavan Kirjapaino Oy: Keuruu, 67-78.
- Kuhn, T.S. 1994. Tieteellisten vallankumousten rakenne. Juva: Art House.

- Kuikka, M.T. 2001. Kansanopetuksen suuret linjat. Teoksessa Koko kansan koulu – 80 vuotta oppivelvollisuutta. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2001. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kuittinen, M. 2000. Muuttuuko koulu ja mihin suuntaan ? Onnistuneen muutoksen reunaehdot ja lähtökohdat. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Sillanrakentajan opas. Toimintamalleja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 81. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 7-22.
- Kultalahti, L., Jokelainen, T., Tengsung, M. & Soini, H. 2005. Osallistumisen ja vetäytymisen dynamiikka – tutkijan vaihtelevat roolit laadullisessa toimintatutkimuksessa. *Kasvatus* 36(1), 44-51.
- Kunnallinen työmarkkinalaitos. 2005. Kunnallisen opetushenkilöstön virka ja työehtosopimus 2005-2007. Juva: WS Bookwell Oy.
- Kusch, M. 1986. Ymmärtämisen haaste. Jyväskylä: Pohjoinen.
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus: kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Kvale, S. 1996. *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. Sage Publications: Thousand Oaks, California.
- Kärkkäinen, M. 1999. Teams as breakers of traditional work practises – A longitudinal study of planning and implementing curriculum units in elementary school teacher teams. Department of Education. University of Helsinki. Research Bulletin. Helsinki: Hakapaino.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.
- Lahdes, E. 1977. Peruskoulun uusi opetusoppi. Helsinki: Otava.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmenetelmiin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 26-43.
- Lapinoja, K.P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus.
- Lauriala, A. 1998. Uudistaja-opettaja koulu yhteisössä. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: PS-viestintä Oy, 120-129.
- Lauriala, A. 2000. Opettajan ammatillinen uudistuminen: sosiokulttuurinen näkökulma opettajan oppimiseen. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö OKKA. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 88-97.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Juva: WSOY.

- Liljeström, U. 2004. Opetussuunnitelmaprosessi. Teoksessa E. Vitikka & O. Saloranta-Eriksson (toim.) Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Opetushallitus. Jyväskylä: Gummeruksen Kirjapaino Oy, 84-96.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. Naturalistic inquiry. Newbury Park: Sage.
- Lindström, A. 2001. Tie oppivelvollisuuden säätämiseen. Teoksessa Koko kansan koulu – 80 vuotta oppivelvollisuutta. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2001. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 15-100.
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Louis, K.S. 2006. Change over time? An introduction? A reflection? Educational Administration Quarterly 42(1), 124-165.
- Lundahl, L. 2004. Kontinuitet och förändring in svensk utbildningspolitik 1975-2002. Kasvatus 35(19), 21-22.
- Luukkainen, O. (toim.) 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopistopaino. Acta Universitatis Tamperensis 986.
- Lyytinen, H.K. 1988. Koulun sisäisen kehittämisen aloitus ja vakiinnuttaminen. Teoksessa H.K. Lyytinen (toim.) Itseuudistuvaan kouluun. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 19. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 15-45.
- Malinen, A. 2000. Towards the essence of adult experiential learning: A reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schon. SoPhi 49, March.
- McNiff, J. & Whitehead, J. 2002. Action research. Principles and practice. Oxon: Routledge Falmer.
- Mehtäläinen, J. 2001. Peruskoulun rakenteen ja sisällön kehittäminen Helsingin kaupungissa – Rakettihankkeen toimivuuden arviointi. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A15. Helsinki: Yliopistopaino.
- Meri, M. 2005. Miksi (ei) perusopetuksen opettajan koulutus opettajankoulutuksen tutkinnonuudistuksen tavoitteena? Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja. Otavan Kirjapaino Oy: Keuruu, 253-265.
- Meriläinen, M. 1999. Täydennyskoulutuksen merkitys luokanopettajan ammatilliselle kehittymiselle. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja 51. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

- Metsäkylä, L. 1996. Yhtenäiseen peruskouluun. Kajaanin keskuskoulun toiminta yhtenäisenä peruskouluna 1990-1995. Teoksessa E. Merimaa (toim.) Vuosiluokkiin sitomaton opetus peruskoulussa. Lähtökohtia ja koulujen kokemuksia. Kehittyvä koulutus 2. Helsinki: Opetushallitus, 131-136.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Painotalo Mikor, 17-37.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Helsinki: Gaudeamus.
- Mikkola, A. 2005. Tutkinnot uudistuvat opettajankoulutuksessa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja. Otavan Keuruu: Kirjapaino Oy, 219-230.
- Moilanen, P. 1999. Piilevä tieto ja reflektio. Teoksessa H.L.T. Heikkilä, R. Hutunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Juva: Atena kustannus, 85-110.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmenetelmiin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 44-67.
- Morrissey, M.S. 2000. Professional learning communities: An ongoing exploration. Austin: Southwest Educational Research Development Laboratory.
- Murto, K. 1992. Prosessin johtaminen. Jyväskylä: Jyväskylän koulutuskeskus.
- Mäntylä, R. 2003. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Ammattikasvatuksen aikakauskirja. OKKA-säätiö. Saarijärvi: Saarijärven Kirjapaino Oy, 36-46.
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliasta tottelevaisuutta? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden koulutus- ja tutkimuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 31-44.
- Niemi, H. 1998. Koulu ja opettajankoulutus – yhdessä tulevaisuuden rakentamiseen. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin muutoksessa. Jyväskylä: PS-Viestintä Oy, 9-19.
- Niemi, H. 2005. Suomalainen opettajankoulutus valmiina jo pitkään eurooppalaiseen korkeakoulualueeseen. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja. WS Bookwell: Juva, 187-218.

- Nikkanen, P. 1996. Oppiva koulu -työyhteisön kestävän kehityksen strategia. Teoksessa P. Nikkanen & H. Lyytinen (toim.) Oppiva koulu ja itsearviointi. Koulutuksen Tutkimuslaitos. Jyväskylä yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 9-25.
- Nikkanen, P. & Lyytinen, H. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Koulutuksen Tutkimuslaitos. Jyväskylä yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Nurmi, V. 1989. Kansakoulusta peruskouluun. Juva: WSOY.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. The knowledge-creating company. New York: Oxford University Press.
- Norris, N., Aspland, R., MacDonald, B., Schostak, J. & Zamorski, B. 1996. Arviointiraportti peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksesta. Arviointi 11. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- OECD, 2000. Measuring student knowledge and skills. The PISA 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy. Paris: OECD Publications.
- OECD, 2001. Scenarios for the future of schooling. Report by the Secretariat. Teoksessa OEDC. What schools for the future. Paris: OECD Publications.
- OECD, 2005. PISA. Learnig from tomorrow's world. First results from PISA 2003. Paris:OECD Publications.
- Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatusreformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden koulutus- ja tutkimuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 51-62.
- Ojanen, S. 2000a. Ihmisenä kasvaminen. Mitä merkitsee ottaa kokemus käyttöön? Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö OKKA. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 98-106.
- Ojanen, S. 2000b. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Palmenia-kustannus. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Opetushallitus. 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet.
- Opetushallitus. 2004a. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
- Opetushallitus. 2004b. Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2004. T. Kupiainen (toim.) Opetushallitus. Tampere: Tammer-paino Oy.
- Opetusministeriö. 2005. Opetusministeriön hallinnonalan tuottavuusohjelma 2006-2010. Opetusministeriön julkaisuja 2005:32. Helsinki: petusministeriö.
- Opetusministeriö. 2004. Koulutus ja tutkimus 2003-2008. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 2004:6 Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetusministeriö. 2000. Koulutus ja tutkimus vuosina 1999-2004: kehittämissuunnitelma. Helsinki: Opetusministeriö.

- Oravakangas, A. 2005. Koulun tuloksellisuus? Filosofisia valituksia koulun tuloksellisuuden problematiikkaan suomalaisessa yhteiskunnassa. Kasvatustieteen väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus. Saarijärvi: Gummeruksen Kirjapaino Oy.
- Patrikainen, R. 1997a. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: Gummeruksen Kirjapaino Oy.
- Patrikainen, R. 1997b. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja No 36.
- Patrikainen, R. & Myller, L. 1998. Opettajan pedagogisen ajattelun peruspilareita. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Juva: WSOY, 182-201.
- Patton, M.Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: Fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. Kasvatus 31(5), 428-442.
- Perusopetuslaki. (628/1998)
- Perusopetusasetus. (852/1998)
- Piesanen, E., Kiviniemi, U. & Valkonen, S. 2006. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman seuranta ja arviointi. Opettajien täydennyskoulutus 2005 ja seuranta 1998-2005. Koulutuksen Tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 29. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Pietarinen, J. 1999. Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja No 50. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Pietarinen, J. 2004. Opettajankoulutus yhtenäisen perusopetuksen asettamiin koulutushaasteisiin vastaamassa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajakoulutuksen ydinaineksesta. Joensuun yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 47-58.
- Pyhältö, K., Soimi, T. & Rauste-von Wright M. 2005. Peruskoulu yhtenäistyy – Mitä tapahtuu opettajan toimintamalleille? *Didacta Varia* 10(2), 67-79.
- Raivola, R. 1993. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi. Juva: WSOY, 9-30.
- Rajakaltio, H. 2004. Tampereen koulutoimen kehittämisprojektin 2000 – 2003 loppuraportti.
- Kohti yhtenäistä peruskoulua. Tampereen koulutoimen yhteistoiminnallinen kehittämisprojekti 2000 – 2003 / TYKE-ohjelma. Tampere: Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

- Ranne, V. 2005. Opettajuus ja järjestöpolitiikka. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 122-126.
- Rantanen, T. & Hiilasvuori, T. 2002. Opettajien sosiaalisen toiminnan kulttuuriset esteet. *Kasvatus* 33(1), 85-96.
- Rasku-Puttonen, H. 2005. Opettajat, oppilaat ja osallisuus koulu yhteisössä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Keuruu: PS-Kustannus, 95-104.
- Rauste-von Wriqth, M. 1997. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Juva: WSOY.
- Rauste-von Wriqth, M., von Wriqth, J. & Soini, T. 2003a. Oppiminen ja koulu. Helsinki: WSOY.
- Rauste-von Wriqth, M., Soini, T., Pyhältö, K., Eerola, S., Pyhälä, S. & Rämä, I. 2003b. Koulun eksperttiys. Tutkimus yhtenäisen peruskoulun toteutumisen ehdoista. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1.
- Rhöse Martinsson, E. 2006. Lärarens arbete och lärande. Teoksessa A.-K. Boström & B. Lindholt (toim.) Lärarens arbete. Pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv. Mydigheten for skolutveckling. Kalmar: Lenanders Grafiska Ab, 19-24.
- Rinne, R. 1989. Mistä opettajat tulevat? Suomalaisen kansanopettajiston yhteiskunnallinen tausta sekä kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma 1800-luvun puolivälistä 1980-luvun lopulle. Turun kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja. A:135. Turku: Turun yliopiston offsetpaino.
- Rinne, R. 1991. Koulutuspolitiikan käänne ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit, 91-137.
- Rinne, R. 2005. Peruskoulu, opettajat ja kamppailu älystä. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 116-121.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. Koulutus, professionaalistuminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reproduktio-ammattikuntien muotoutuminen Suomessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: Tutkimuksia 128.
- Roos, J.-P. 1985. Pelin säännöt: intellektuellit, luokat ja kieli. Esipuhe P. Bourdieun teokseen Sosiologian kysymyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Ruuhijärvi, P. & Toivonen, E. 1973. Peruskoulun hallinto 1973. Suomen Kunnallisiitto. Helsinki: Kunnallispaino.
- Ruohotie, P. 1998. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WSOY.

- Räihä, P. 2001. Pääsykoe – pelin, myytin ja olettamusten taistelutanner. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos 2001. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 11-40.
- Saastamoinen, M. 2004. Tunnustaminen, refleksiivisyys ja representaatiot haastattelututkimuksessa. Teoksessa J. Eskola, A. Koski-Jänes, E. Lamminluoto, A. Saaranen, M. Saastamoinen & K. Valtanen (toim.) Tutkimusmenetelmällisiä reflektioita. Kuopion yliopisto. Kuopio: Kuopio University Press.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmenetelmiin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 158-169.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa – Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämissuunnan valossa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 119.
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY.
- Sahlberg, P. 2004. Teaching and globalization. Managing global transitions. International Research Journal 2(1), 65-83.
- Sahlberg, P. & Sharan, S. 2002. (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY.
- Salo, P. & Kuittinen, M. 1998. Oppiiko koulu organisaationa? Kasvatus 29(2), 214-223.
- Sarala, U. & Sarala, A. 2001. Oppiva organisaatio – oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Palmenia-kustannus. Tampere: Tammerpaino.
- Sarason, S.B. 1990. The predictable failure of educational reform. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sarason, S.B. 1996. Revisiting "The culture of school and the problem of change". New York: Teachers College Press.
- Sarason, S.B. 2002. Educational Reform: A self-structuring memoir. New York: Teachers College Press.
- Sarjala, J. 2003. Äly ja tunne. Jukka Sarjalan kirjoituksia viideltä vuosikymmeneltä. A. Kalajoki (toim.) OKKA-säätiö. Saarijärvi: Saarijärven kirjapaino.
- Senge, P. 1990. The fifth discipline. New York: Doubleday.
- Senge, P. 2000. "Give me a lever long enough ... and single-handed I can move the world". Teoksessa M. Fullan (toim.) Educational leadership. San Francisco: Jossey-Bass, 13-25.
- Senge, P., Roberts, C., Ross, R., Smith B., & Kleiner, A. 1994. The fifth discipline. London: Doubleday.

- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. 2000. *Schools that learn. A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education.* New York: Doubleday.
- Sergiovanni, T.J. 1998. Organization, market and community as strategies for change: What works best for deep changes in school. Teoksessa A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (toim.) *International handbook of educational change.* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 576-595.
- Shachar, H. & Sharan, S. 2002. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja koulun organisaatio. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja.* Helsinki: WSOY, 328-347.
- Siekkinen, K. 2001. Syvähaastattelu. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistinkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle.* Jyväskylä: PS-Kustannus, 43-58.
- Siitonen, J. 2000. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. *Acta Universitatis Ouluensis E Scentieae Rerum Socialium* 37. Oulu: Oulun yliopisto.
- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. *Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 55.
- Sikkelä, R. 2001. Luokanopettajaksi opiskelevien persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. *Kasvatus* 32(1), 15-23.
- Simola, H. 1998. Toiveet lupaukset ja koulun arki – opettaja muutoksen puristuksissa, Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet.* Juva: Atena Kustannus, 89-119.
- Simola, H. 2002. Ilmaan propattu. Toiveiden rationalismi koulureformien diskursiivisena perustana. Teoksessa R. Honkonen (toim.) *Koulutuksen lumo. Retoriikka, politiikka ja arviointi.* OKKA – Opetus-, kasvatus-, ja koulutusalojen säätiö ja Tampereen yliopiston kasvatusteiden tiedekunta. Tampere: Vammalan kirjapaino, 55-73.
- Simola, H. 2005. The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education* 41(4), 455-470.
- SiVM 6/2002. Sivistysvaliokunnan mietintö 6/2002. Valtioneuvoston selonteko uusien koululakien vaikutuksista ja laeissa asetettujen tavoitteiden toteutumisesta.
- Soini, T., Rauste-von Wright, M. & Pyhältö, K. 2003. Oppiva organisaatio – tyhjä käsite vai kehittämisen väline? *Aikuiskasvatus* (4), 283-291.
- Strömmer, R. 1999. *Henkilöstöjohtaminen.* Helsinki: Edita.
- Stoll, L. 1999. School culture: Black hole or fertile garden for school improvement? Teoksessa J. Prosser (toim.) *School culture.* British educational management series. London: Sage Publications.

- Stoll, L. 2002. School culture research. *Information for teachers* (3), 9-14.
- Stoll, L., Fink, D. & Earl, L. 2003. *It's about learning (and it's about time)*. London: Routledge-Falmer.
- Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Loimaa: Finn Lectura.
- Suortti, J. 2002. Opetussuunnitelmauudistukset. *Kasvatus* 33 (4), 335-337.
- Syrjälä, L., Eestola, E. & Uitto, M. 2006. Koulu-uudistukset ja muutos opettajien kertomuksissa. Teoksessa A.R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Koulutuksen Tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 31-48.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Case study research on education. Oulun yliopisto. *Kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia* 51.
- Sveiby, K. E. 1990. Valta ja johtaminen asiantuntijaorganisaatiossa. *Ekonomia-sarja*. Weilin & Göös. Jyväskylä: Gummeruksen Kirjapaino Oy.
- Tanttu, K. 2005. Peruskoulusta yhtenäiseen perusopetukseen. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) *Yhtenäisen perusopetuksen menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino, 108-115.
- Turunen, K. E. 1995. *Tieto ja tiede*. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Helsinki: Tammi.
- Trost, J. 1997. *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa A.R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajantyö ja oppiminen*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 99-122.
- Vaherva, T. 1994. Rehtorin ammattikuva ja koulutustarve. Jyväskylän yliopisto. *Kasvatustieteen laitoksen julkaisusarja A5*.
- Valtioneuvoston asetus (1435/2001)
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Viskari, S. & Vuorikoski, M. 2003. Ei kai opettaja kone ole... Opettajan työ opiskelijoiden silmin. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari. *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 55-81.
- Vitikka, E. 2004. Opetussuunnitelman perusteiden tehtävä. Teoksessa E. Vitikka & O. Saloranta-Eriksson (toim.) *Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen*. Opetushallitus. Jyväskylä: Gummeruksen Kirjapaino Oy, 76-81.
- Vulkko, E. 2001. Opettajayhteisön kokema päätöksenteko kouluorganisaatiossa. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja* 66. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

- Vuorikoski, M. 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 17-53.
- Väljjarvi, J. 2000. Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa J. Väljjarvi (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino, 157-181.
- Väljjarvi, J. 2005. Muutoksen kohtaaminen opettajan työssä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Keuruu: PS-Kustannus, 105-120.
- Väljjarvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A.R. Nummenmaa & J. Väljjarvi (toim.) Opettajantyö ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 9-26.
- Värri, V-M. 2003. Kasvatus ja 'ajan henki'. Teoksessa L. Isosomppi & M. Leivo (toim.) Opettaja vaikuttajana? Juhlaseminaari professori Juhani Aaltolan 60-vuotispäivänä 5.2.2002. Chydenius-instituutin tutkimuksia 1. Saarijärvi: Gummeruksen kirjapaino Oy.
- Weger, E. 1998. Communities of practice. Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiirilinna, A. 1994. Merestä noussut kaupunki III. Kokkolan koulutuslautakunta. Vaasa: Ykkös-Offset Oy.
- Willman, A. 2001. Yhteistyön ristiriitaiset puheet. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. Oulu: Oulun yliopisto.

PAINAMATTOMAT LÄHTEET

- HakaTorNet-verkkosivut. Tulostettu 15.1.2004. <URL:<http://educa.kpnet.fi/kokkola/projektit/hakatornet/hatone.htm>>
- Hargreaves, A. 2004. Sustainable Change. Tulostettu 7.9.2005. <URL:<http://web.hku.hk/~cel2004/Proceedings/017-AndyHargreaves.doc>>
- Johnson, P. 2004. Opettajat yhtenäisen perusopetuksen rakentajina. Toimintatutkimus yhtenäisen perusopetuksen kehittämishankkeesta. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti - Kokkolan yliopistokeskus. Lisensiaatin työ.

- Johnson, P. 2005. Oppiiko kouluorganisaatio? Opetussuunnitelman uudistaminen ja perusopetuksen yhtenäistäminen kunnan kouluorganisaation muutoshaasteena. Toimintatutkimus Kokkolan perusopetuksen kehittämistyöstä 2003-2005. Tulostettu 7.9.2005. <URL:<http://www.kokkola.fi/koulutus/projektit/ops-par>>
- Lindström, A. 2003. Millaiseen peruskouluun. Opetushallituksen verkkokuntien seminaari. Paasitorni, Helsinki. 11.3.2003. Luentomoniste.
- Kansakoulun johtokunta. 1969. Kokkolan kaupungin varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma. Kokkolan kaupunki.
- Kokkolan kaupungin opetussuunnitelma 2004. Kokkolan kaupungin suomenkielinen perusopetus. Tulostettu 7.9.2005. <URL:<http://www.kokkola.fi/sisvistystoimi/perusops/etusivu.htm>>
- Kokkolan kaupungin opetussuunnitelma 2006. Kokkolan kaupungin suomenkielinen perusopetus. Tulostettu 20.5.2006. <URL:<http://www.kokkola.fi/sisvistystoimi/perusops/etusivu.htm>>
- Kokkolan kaupungin tilastolliset vuosikirjat ja kunnalliskertomukset vuosilta 1974-2004. Keskushallinto. Kokkolan kaupunki.
- Opetushallitus. 2005. Yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen. Hankekuntien ja koulujen raportti 30.9.2004. Yhteenveto.
- Pietilä, A. (toim.) 2001. Peruskoulun sisällön ja rakenteen kehittämishankkeen loppuraportti. Opetushallitus. Tulostettu 14.10.2003. <URL: <http://www.edu.fi/julkaisut/sira.pdf>>
- Pietilä, A. & Vitikka, E. 2005. Yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen. Hankekuntien ja koulujen raportti 30.9.2004. Yhteenveto. Opetushallitus. Tulostettu 29.1.2005.
- <URL:<http://www.oph.fi/binary.asp?path=1;443;31479;31480;38066;38068&fileId=FileAttachment&version=1>>
- Sahlberg, P. 2000. Opettaja ja muuttuva koulu – menneisyyden taakka ja tulevan ajan haasteet. Chydenius-instituutin verkkojulkaisuja. Nro 2/ artikkeleita. Tulostettu 7.9.2005. <URL:<http://www.chydenius.fi/julkaisut/chydenitti/esittely.html>>
- Sarjala, J. 2002. Avauspuheenvuoro. Kokkolan VESO-päivien avaus 12.8.2002. Luentomoniste.
- Van Manen, M. 2002. Phenomenological inquiry. Viitattu 11.10.2005. <URL: <http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/1.html>>
- Vokke- projektintoimintasuunnitelma / toimintakertomus. Vokke-projektin verkkosivut. Viitattu 11.10.2005.<URL:<http://www.helsinki.fi/vokke>>

MUISTIOT JA PÖYTÄKIRJAT

- HakaTorNet likkitiimi. 1999. Kokousmuistio 18.3.1999.
HakaTorNet likkitiimi. 1999. Kokousmuistio 13.9.1999.
HakaTorNet likkitiimi. 1999. Kokousmuistio 24.11.1999.
HakaTorNet likkitiimi. 2000. Kokousmuistio 5.1.2000.
HakaTorNet likkitiimi. 2000. Kokousmuistio 29.3.2000.
HakaTorNet likkitiimi. 2000. Kokousmuistio 25.5.2000.
HakaTorNet likkitiimi. 2000. Kokousmuistio 5.9.2000
HakaTorNet likkitiimi. 2000. Kokousmuistio 12.10.2000
HakaTorNet likkitiimi. 2000. Kokousmuistio 22.11.2000.
HakaTorNet likkitiimi. 2001. Kokousmuistio 26.11.2001.
HakaTorNet likkitiimi. 2002. Kokousmuistio 8.1.2002.
HakaTorNet likkitiimi. 2002. Kokousmuistio 11.3.2002.
HakaTorNet likkitiimi. 2002. Kokousmuistio 22.4.2002.
HakaTorNet likkitiimi. 2002. Kokousmuistio 20.5.2002.
HakaTorNet rehtoritiimi. 2000. Kokousmuistio 16.11.2000
HakaTorNet rehtoritiimi. 2001. Kokousmuistio 8.2.2001
HakaTorNet rehtoritiimi. 2001. Kokousmuistio 22.3.2001
HakaTorNet rehtoritiimi. 2001. Kokousmuistio 10.5.2001
HakaTorNet rehtoritiimi. 2001. Kokousmuistio 2.10.2001
HakaTorNet rehtoritiimi. 2002. Kokousmuistio 24.1.2002
HakaTorNet suunnittelukokous. 1999. Kokousmuistio 26.8.1999.
HakaTorNet suunnittelukokous. 1999. Kokousmuistio 22.9.1999.
HakaTorNet suunnittelukokous. 1999. Kokousmuistio 11.11.1999.
HakaTorNet suunnittelukokous. 2000. Kokousmuistio 18.5.2000.
HakaTorNet tiimivetäjien kokous. 2001. Kokousmuistio 8.5.2001.
HakaTorNet tiimivetäjien kokous. 2001. Kokousmuistio 2.10.2001.
HakaTorNet tiimivetäjien kokous. 2002. Kokousmuistio 22.1.2002.
Kokkolan kaupunki Sivistyspalvelukeskus. 2002. Pyyntö opetussuunnitelmatyön ohjausryhmän jäsenten nimeämiseksi. Kirje 1.11.2002.
Kokkolan kaupunki Sivistyspalvelukeskus. 2002. Kunnallisen opetussuunnitelmatyön informaatiotilaisuus. 28.11.2002. Kutsukirje 15.11.2002.
Kokkolan kaupunki Sivistyspalvelukeskus. 2003. Opetussuunnitelmatyön ohjausryhmän kokous 14.4.2003. Kokousmuistio 15.4.2003.
Kokkolan kaupunki Sivistyspalvelukeskus. 2003. Opetussuunnitelmatyön ohjausryhmän ja ops-työryhmien puheenjohtajat kokous 22.1.2003. Pöytäkirja 23.1.2003.
Kokkolan kaupunki Sivistyspalvelukeskus. 2003. Opetussuunnitelmatyön ohjausryhmän ja ops-työryhmien puheenjohtajat kokous. Kokousmuistio 4.2.2003.

- Kokkolan kaupunki Sivistyspalvelukeskus. 2003. Opetussuunnitelmatyön ohjausryhmä 17.9.2003. Kokousmuistio 18.9.2003.
- Kokkolan kaupunki Sivistyspalvelukeskus. 2003. Opetussuunnitelmatyön ohjausryhmä 29.10.2003. Kokousmuistio 31.10.2003.
- Kokkolan kaupunki Sivistyspalvelukeskus. 2003. Opetussuunnitelmatyön ohjausryhmä. Kokousmuistio 18.12.2003.
- Kokkolan kaupunki Sivistyspalvelukeskus. 2003. Oppilasmäärät (Suomenkieliset ja ruotsinkieliset koulut) 2003-2004. 11.8.2003 tilanne. Moniste.
- Kokkolan kaupunki Sivistyskeskus. 2004. Opetussuunnitelmatyön ohjausryhmä. Kokousmuistio 8.3.2004.
- Kokkolan kaupunki Sivistyskeskus. 2004. Opetussuunnitelmatyön ohjausryhmä. Kokousmuistio 26.3.2004.
- Kokkolan kaupunki Sivistyskeskus. 2004. Opetussuunnitelmatyön ohjausryhmä. Kokousmuistio 17.9.2004.
- Kokkolan kaupunki Sivistyskeskus. 2004. Opetussuunnitelmatyön ohjausryhmä. Kokousmuistio 26.10.2004.
- Kokkolan kaupunki Sivistyskeskus. 2004. Pohjanmaan opetussuunnitelma-verkoston tapaaminen. Kokousmuistio 28.1.2004.
- Kokkolan kaupunki Sivistyskeskus. 2004. Kokkolan kaupungin suomenkielisen esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmatyö v. 2002-2005. Muistio.
- Kokkolan kaupunki Sivistyskeskus. 2005. Opetussuunnitelmatyön ohjausryhmä. Kokousmuistio 13.1.2005.
- Kokkolan kaupunki Sivistyskeskus. 2005. Opetussuunnitelmatyön ohjausryhmä. Kokousmuistio 13.1.2005.
- Kokkolan kaupunki Sivistyskeskus. 2005. Opetussuunnitelmatyön ohjausryhmä. Kokousmuistio 21.3.2005.
- Kokkolan kaupunki Sivistyskeskus. 2005. Opetussuunnitelmatyön ohjausryhmä. Kokousmuistio 3.10.2005.

HakaTorNet- KEHITTÄMISHANKKEEN VAIHEET

Seuraavissa taulukoissa on koottuna tiivistetysti HakaTorNet- kehittämissuunnitelman toiminnan eteneminen ja toimintatutkimuksen tutkimuspysäkkien ja -interventioiden ajoittuminen toiminnan yhteyteen. Samalla siitä saa kuvan, miten tutkimusinterventiot, niistä tiedottaminen ja kehittämistoiminta kietoutuvat toisiinsa.

Suunnitteluvaihe 1999

TAULUKKO 1. Suunnitteluvaiheen toiminta v. 1999.

Ajankohta	Kehittämistyö	Koulutus	Toimintatutkimus
Tammi -helmi- kuu 1999	Suunnittelijapari aloitti työn ja kävi kehittämiskeskustelut opettajien kanssa Kehittämishankkeen verkkosivut julkaistaan		Toimintatutkimus ei vielä käynnissä
17.2.1999 klo 18.30 -20.30		Tuulta purjeisiin, peruskoulu! - seminaari Opettajien tutustumisilta Kehittämiskeskustelujen meriselitykset	
11.3.klo 11 -15 15.3. klo 8 -12 16.3. klo 8 -12 1999	Välitehtävä: Opettajien tutustumispäivät vastavuoroista tutustumista opettajan työhön (luokanopettaja - aineenopettaja)		
25.3. klo 12-16 1999	Välitehtävä: Oppimistyyliä Ehdotukset pieniksi askeliksi	Samassa veneessä - seminaari Tiimityötaidot ja vuorovaikutus	

Ajankohta	Kehittämistyö	Koulutus	Toimintatutkimus
Toukokuu 1999	Kehittämishankkeen tavoitteet ja visio hyväksytään Oppilaiden pajatoiminta suunnitellaan		Ajatus kehittämisprosessiin liittyvästä tutkimuksesta syntyy

Lukuvuosi 1999 - 2000 KEHITTÄMISHANKKEEN 1. VUOSI

TAULUKKO 2. Kehittämishankkeen 1. vuosi ja tutkimuspysäkit ja -interventiot.

Ajankohta	Kehittämistyö	Koulutus	Toimintatutkimus
Elokuu 1999	Oppilaiden pajatoiminta alkaa Linkkitiimin toiminta alkaa		Toimintatutkimus ei vielä käynnissä
Syyskuu 1999	Yhdessä opettamisen kokeilu alkaa		Toimintatutkimuksen idea esitetään
1.11.1999 - 7.1.2000	Suunnittelijaparin työskentely jatkuu		Tutkijan valinta ratkeaa lokakuussa
2.11.1999	Koulutuksen teemoihin liittyvät opettajatiimit luodaan	1. Kehittämis-seminaari: Tähdet, merikortti ja kompassi, Kokkola	Toimintatutkimuksen suunnittelu alkaa ja sen aloittamisesta tiedotetaan
22.1.2000		1. Teemaseminaari : Voimia muutoksen tuuliin !, Lappajärvi	
22.2.2000		2. Kehittämis-seminaari: Syväältä meri huokaa, Kokkola	
13.4.2000	Rehtoreiden kesken neuvotellaan kahden uuden koulun mukaantulosta kehittämishankkeeseen	2. Teemaseminaari: Opettaja ja muuttuva koulu , Kokkola	Tutkimuspysäkki: 1. Opettajien ryhmähaastattelut, 6 ryhmää Tutkimus-interventio: Tulosten yhteenveto esitetään seminaarissa
Toukokuu 2000	Suunnitelmat lukuvuodelle 2000-01 hyväksytään, pajatoiminta laajenee		Tutkimuspysäkki: 1. Oppilaskysely 18 oppilasta (5.lk)

Lukuvuosi 2000- 2001 KEHITTÄMISHANKKEEN 2. VUOSI

TAULUKKO 3. Kehittämishankkeen 2. vuosi ja tutkimuspysäkit ja -interventiot.

Ajankohta	Kehittämistyö	Koulutus	Toimintatutkimus
Elokuu 2000	Kaksi uutta koulua liittyy mukaan ja oppilaiden pajatoiminta laajenee Linkkitiimin toiminta jatkuu (ohjausryhmä)		
Syys-lokakuu 2000	Rehtoritiimi perustetaan Ops-tiimit luodaan		Tutkimuspysäkki: 1. Opettajien teemahaastattelut, 10 opettajaa
30.10.2000		1. Teemaseminaari: Myötätulessa kari-koita välttämällä Kokkola	
10.2.2001		1. Kehittämiseseminaari: Laajennettu laivasto ops-aalloilla , Kokkola	Tutkimus-interventio: Teemahaastattelujen tuloksista tiedottaminen seminaarissa
Tammi - helmikuu 2001	Suunnittelutiimi kolmijäseniseksi		
24.4.2001		2. Teemaseminaari: "Tuulen suuntaa et voi muuttaa..." - Vastuun Portaati, Kokkola	
Toukokuu 2001	Suunnitelmat luku- vuodelle 2001-2002 hyväksytään, pajatoiminta jatkuu		Tutkimuspysäkki: 2. Opettajien ryhmähaastattelut, 6 ryhmää 2. Oppilaskysely 25 oppilasta (6.lk)

Lukuvuosi 2001-2002 KEHITTÄMISHANKKEEN 3. VUOSI

TAULUKKO 4. Kehittämishankkeen 3. vuosi ja tutkimuspysäkit ja -interventiot.

Ajankohta	Kehittämistyö	Koulutus	Toimintatutkimus
Elokuu 2001	Linkkitiimin toiminta jatkuu 6. luokkien koulutyö 7.-9. lk koulussa alkaa		
Marraskuu 2001			Tutkimuspysäkki: 2. Opettajien teemahaastattelut, 9 opettajaa
28.11.2001		1. Kehittämisseminaari: Opetus-suunnitelman toiminta-ajatus, Kokkola	
12.01.2001	22.01. OPS- tiiminvetäjien palaveri	1. Teemaseminaari: "Mistä mieli opettamiseen", Kokkola	Tutkimus-interventio: Teemahaastattelujen tulosten tiedottaminen linkkitiimissä
18.03. 2002		2.Kehittämisseminaari: tiimityötä, Kokkola	
04.03. - 30.04. 2002	Suunnittelutiimi kokoaa opetus-suunnitelmaa 3 opettajan tiimi		
Huhti-toukokuu 2002	Opetussuunnitelma hyväksytään esiopetukseen ja 1.-2.lk		
Toukokuu 2002	Suunnitelmat lkv:lle 2002-03 hyväksytään: pajatoiminta jatkuu ja 6.lk:t jatkavat 7.-9. luokkien koulussa		Tutkimuspysäkki: 3. Opettajien ryhmähaastattelut, 6 ryhmää 3. Oppilaskysely 25 oppilasta (6.lk)

Lukuvuoden 2002-2003 alku - TOIMINTATUTKIMUKSEN PÄÄTÖS

TAULUKKO 5. Kehittämishankkeen päätös ja viimeinen tutkimuspysäkki ja -
interventio.

Ajankohta	Kehittämistyö	Koulutus	Toimintatutkimus
Syys- lokakuu 2002			Tutkimuspysäkki: 3. Opettajien teema- haastattelut, 9 opettajaa
28.10.2002			Tutkimus-interventio: Toiminta- tutkimuksen päättymi- sestä ja teemahaastatte- lujen tuloksista tiedot- taminen kehittämis- seminaarissa
Marraskuu 2002- maaliskuu 2004			Loppuraportin laati- minen

OPS-PAR-TOIMINTATUTKIMUKSEN AIKATAULU

TAULUKKO 1. Opetussuunnitelman kehittämistyö, tutkimuspysäkit ja -interventiot.

Ajankohta	Kehittämistyö	Toimintatutkimus
Marraskuu 2002	Opetussuunnitelmatyön organisointia	Toimintatutkimuksen suunnittelu
14.11.2003	Ruorin kokous	Toimintatutkijalle lupa osallistua Ruori-ryhmän kokouksiin
28.11.2002	Työryhmien informaatio-tilaisuus	Tutkimuspäiväkirjamerkintä
22.1.2003	Ruorin ja työryhmien puheenjohtajien kokous	Tutkimuspäiväkirjamerkintä
4.2.2003	Ruorin ja työryhmien puheenjohtajien kokous	Tutkimuspäiväkirjamerkintä
14.4.2003	Ruorin kokous	Tutkimuspäiväkirjamerkintä
17.9.2003	Ruorin kokous	Tutkimuspäiväkirjamerkintä
29.10.2003	Ruorin kokous	Tutkimuspäiväkirjamerkintä
18.12.2003	Ruorin kokous ja ryhmähaastattelu	Tutkimuspäiväkirjamerkintä Ryhmähaastattelun nauhoitus
12.1.2004	Ruorin kokous	Tutkimuspäiväkirjamerkintä
Maaliskuu 2004	Opettajien ryhmähaastatte-luotoksen tekeminen ja kutsujen lähettäminen	Tutkimuspäiväkirjamerkintä
26.4.2004 27.4.2004 29.4.2004	Opettajien ryhmähaastattelut	Ryhmähaastattelujen nauhoitus
Kesäkuu 2004		Verkkosivujen valmistaminen ja julkaisu
17.9.2004	Ruorin kokous	Tutkimusinterventio: Toimintatutkimuksen osaraportin 1/2004 tuloksista tiedottaminen koulutuslautakunnan jäsenille
28.10.2004	Koulutuslautakunnan suomenkielisen osaston kokous	Tutkimusinterventio: Toimintatutkimuksen osaraportin 1/2004 tuloksista tiedottaminen koulutuslautakunnan jäsenille

5.11.2004		Tutkimusinterventio: Osaraportin 1/2004 julkaisu verkkosivuilla
-----------	--	---

OPS-PAR-TOIMINTATUTKIMUKSEN AIKATAULU

TAULUKKO 2. Opetussuunnitelman kehittämistyö, tutkimuspysäkit ja –interventiot.

Ajankohta	Kehittämistyö	Toimintatutkimus
13.1.2005	Ruorin kokous	Tutkimuspäiväkirjamerkintä Keskustelu toimintatutkijan sähköpostikommenteista
28.1.- 15.2. 2005	Perusopetuksen rehtorien teemahaastattelut	Teemahaastattelujen nauhoitus
21.3.2005	Ruorin kokous ja ryhmähaastattelu	Tutkimuspäiväkirjamerkintä Ryhmähaastattelun nauhoitus
26.4.2005 4.5.2005 10.5.2005	Opettajien ryhmähaastattelut	Ryhmähaastattelujen nauhoitus
13.5.2005	Ruorin kokous	Tutkimuspäiväkirjamerkintä
12.9.2005		Tutkimusinterventio: Osaraportin 1/2005 julkaiseminen verkkosivuilla
27.9.2005	Koulutuslautakunnan kokous	Tutkimusinterventio: Toimintatutkimuksen osaraportin 1/2005 tulokset tiedoksi koulutuslautakunnan jäsenille
3.10. 2005	Ruorin kokous	Tutkimusinterventio: Toimintatutkimuksen osaraportin 1/2005 tuloksista tiedottaminen Ruorin jäsenille

Toimintatutkimuksien tutkimuspysäkit ja -interventiot vuosina 2000-2002

Ensimmäinen toimintatutkimus koostui yhdeksästä osasta, jotka toteutin toimintatutkimuksen aktiivivaiheen aikana. Kutsun toimintatutkimuksen osia tutkimuspysäkeiksi ja niitä seuranneita osaraportointeja kehittämishankkeen verkkosivuilla, seminaareissa tai kokouksissa kutsun tässä raportissa tutkimusinterventioiksi. Seuraavassa kaikkien tutkimuspysäkkien yksityiskohtaiset kuvaukset.

Tutkimuspysäkit vuonna 2000

Huhtikuussa 2000 kävin ensimmäisen ryhmäkeskustelukierroksen, johon kutsuttiin kaikki opettajat kahdesta kehittämishankkeesta mukana olleesta koulusta. Haastatteluryhmiä oli kuusi ja niihin tuli yhteensä 39 opettajaa. Ryhmähaastatteluihin osallistui 80 % kutsutuista luokanopettajasta ja 70 % kutsutuista aineenopettajista. Suurin ryhmä oli aineenopettajien kahdeksan hengen ryhmä ja kaikkiaan ryhmien koko vaihteli kahdeksan ja viiden välillä. Haastattelut kestivät 45 - 75 minuuttia ja ne pidettiin opettajien omilla kouluilla joko aamuisin tai iltapäivisin. Kysymykset koskivat kahta ensimmäistä tutkimusongelmaa eli miten visio ja tavoitteet ovat toteutuneet ensimmäisen kokeiluvuoden aikana ja miten opettajien kollegiaalinen yhteistyö on toteutunut.

Tämä ryhmähaastattelukierros oli ensimmäinen kerta, kun opettajat osallistuivat ryhmässä toteutettuun haastatteluun. Aikaisemmin samantapaiseen tilanteeseen opettajat osallistuivat alkuvuonna 1999, kun kehittämiskeskustelukierros käytiin läpi. Nyt tilanne oli vaikeampi, koska piti arvioida toteutunutta toimintaa. Monet sanoivat, etteivät tiedä asiasta kovin paljoa tai, että kaikki on niin alkutekijöissään, että on vaikea arvioida. Joillekin ryhmille oli todella vaikeaa pysyä asiassa. Koulupäivän tapahtumista tai arkirutiineista keskusteleminen saattoi pulpahtaa esiin tuon tuostakin.

Selvimmät erot ryhmähaastattelujen välillä tulivat esiin siinä, että aineenopettajat eivät pysyneet niin hyvin asiassa kuin luokanopettajat. Vaikutti siltä, että heillä olisi ollut keskustelutarvetta myös monista muista asioista. Haastattelijan tehtävänä olisi palauttaa ryhmä takaisin asiaan.

Toisaalta vastaus- ja keskustelutavoissa oli eroja. Luokanopettajat keskustelivat enemmän toisiaan kuunnellen ja kommentoiden kuin aineenopettajat. Yhdessä aineenopettajien ryhmäkeskustelussa tapahtui myös niin, että yhden opettajan esittämät voimakkaat puheenvuorot ohjasivat koko ryhmähaastat-

telutilannetta. Aineenopettajat näyttivät arvioivan asioita oman oppiaineen ja sen opettamisen näkökulmasta, vaikka arvioita pyydettiin koko koulun näkökulmasta. Aineenopettaja ryhmissä keskusteluun vaikutti myös se, että samaan ryhmään saattoi tulla useampia saman aineen opettajia.

Oppilaskysely vuonna 2000

Vaikka tutkimusongelmissa ei suoranaisesti nimetty oppilaita tutkimuksen kohderyhmäksi, oppilaskyselyjen käsittelemisen kautta syntyy aineistotriangulaatiota. Päätin tehdä yhden oppilaskyselyn vuosittain lukuvuoden lopussa vuosina 2000-2002 ja valita yhden luokan oppilaat vuorollaan otokseen. Käsittelin kyselyt aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti ja tein ensin tuoreeltaan analyysin verkkosivuille ja käsittelin aineiston toiseen kertaan liseniaatintutkimuksen yhteydessä.

Toukokuussa 2000 annoin yhden 6. luokan oppilaille kyselykaavakkeen, jossa oli vain avoimia kysymyksiä. Kysymyksiä oli kaksi ja ne koskivat pajoiminnasta kertyneitä kokemuksia. Oppilailla oli 30 minuuttia aikaa vastata kysymyksiin. Luokan 20 oppilaasta oli 18 oppilasta paikalla ja he kaikki vastasivat kirjoittamalla noin puolen sivun mittaisen vastauksen. Kyselyn vastaukset käsittelin sisällönanalyysillä ja tein ensin tuoreeltaan analyysin verkkosivuille kesäkuussa 2000, joka tässä yhteydessä toimi myös tutkimusinterventiona.

Opettajien teemahaastattelu vuonna 2000

Teemahaastatteluihin valittavien opettajien otannan tein HakaTorNet-toimintatutkimuksessa vuonna 2000 niin, että haastateltaviksi tuli sekä 1-6 luokkien luokanopettajia ja 7-9 luokkien aineenopettajia kehittämishankkeessa mukana olleista kouluista. Lisäksi valinnassa ryhmitin suunnittelijaopettajien jaottelun mukaisesti opettajat sellaisiin, jotka olivat olleet kehittämistyön ytimessä ja sellaisiin, jotka olivat olleet syrjässä kehittämistyöstä. Näin kehittämisprosessia voitiin valottaa erilaisista näkökulmista. Haastateltavat neljä luokanopettajaa valitsin sitten tämän jaon jälkeen tasavälisellä otannalla ja tarkistin, että mukaan tuli molempia sukupuolia. Aineenopettajien osalta käytin myös tasavälistä otantaa, mutta muutin sitä hieman, niin että jokainen kuudesta opettajasta oli eri oppiaineen opettajaa ja mukaan tuli molempia sukupuolia. Otantaan tuli mukaan vakinaisessa lehtorin virassa olevia opettajia ja tuntiopettajia. Ne opettajat, jotka eivät olisi enää koulussa töissä vuonna 2002 poistettiin luettelosta, koska kolmivaiheista haastattelua ei heidän kanssaan voisi tehdä.

Lähetin haastattelupyynnöt kirjekuudessa opettajille lokakuun alussa ja pyysin vastausta viikon kuluessa. Yhden kieltäytyneen opettajan tilalle valitsin opettajaluettelosta seuraavan nimen ja toimitin haastattelupyynnön samalla tavalla. Teemahaastattelujen teemat, johdin kolmesta ensimmäisestä tutkimusongelmasta ja lisäksi otin haastattelun lopussa esille myös toimintatutkimukseen liittyviä asioita kuten seurattiinko toimintatutkimuksen nettisivuja. Teemahaastattelurunko on liitteenä. (Liite 4)

Teemahaastattelut kestivät 50-90 minuuttia ja ne pidettiin opettajien omilla kouluilla joko aamuisin tai iltapäivisin. Haastattelunauhojen litteroinnista syntyi 79 sivua tekstiä. Yksi haastattelu oli pakko jättää pois aineistosta haastattelunauhan voimakkaan taustaaänen takia. Lopulta mukaan tuli siis yhdeksän opettajan haastattelut.

Tutkimuspysäkit vuonna 2001

HakaTorNet-kehittämishankkeeseen oli liittynyt mukaan kaksi uutta koulua syksyllä 2000 ja toimintatutkimus ulottui myös niihin. Kustakin kolmesta mukana olevasta 1.-6.-luokkien koulusta kutsuttiin 4.-6.-luokkien opettajat ryhmähaastatteluun. 7.-9.-luokkien koulusta kutsuin kaksi edellisvuoden ryhmää ja lisäksi otin mukaan suunnittelijatiimin opettajat. Suunnittelijatiimi oli laajentunut nelijäseniseksi ja sille oli kehittämistyön aikana kertynyt sellaista kokemusta ja tietoa kehittämistyöstä, jota muilla ei ollut. Katsoin, että kyseessä oli avaintiedottajien ryhmä, joista kaksi oli luokanopettajaa ja kaksi aineenopettajaa. Kaksi opettajaa oli toiminut tehtävässä edellisenäkin vuonna ja kaksi oli uutta.

Näiden ratkaisujen jälkeen haastatteluryhmiä tuli kuusi, joista kolme oli samaa kuin edellisenäkin vuonna. Tosin ryhmien jäsenet olivat osittain vaihtuneet koulujen opettajavaihdosten takia ja myös siksi, että luokanopettajien luokka-asteet vaihtuivat. Kutsun ryhmähaastatteluihin sai yhteensä 34 opettajaa. Vuonna 2002 kutsuin ryhmähaastatteluihin opettajat samojen periaatteiden mukaan. Haastattelut olivat luonteeltaan avoimia ja kysymykset koskivat edellisvuoden tapaan sitä miten kehittämishankkeen visio ja tavoitteet olivat toteutuneet ja miten opettajien kollegiaalinen yhteistyö oli toteutunut. Haastattelut kestivät 45-90 minuuttia ja ne pidettiin opettajien omilla kouluilla joko aamuisin tai iltapäivisin.

Ryhmähaastattelujen haastattelutilanteen kannalta oli edullista, että ryhmät olivat kahta lukuun ottamatta pienempiä kuin edellisenä vuonna. Pienin ryhmä koostui kahdesta opettajasta ja suurin oli kahdeksan opettajan ryhmä. Haastattelussa keskustelu pysyi edellisvuotta paremmin käsiteltävässä aiheessa ja sujui luontevammin. Kahdessa uudessa koulussa, joissa haastatteluja käytiin, keskusteluja vaivasi hieman se, että opettajille kehittämistyö

ja sen tavoitteet eivät olleet kovin hyvin selvillä. Tämän he totesivat itsekin haastatteluissa.

Aineenopettajat noudattivat haastattelukutsua hieman heikommin kuin edellisenä vuonna. Aineenopettajien ryhmiin tuli paikalle puolet kutsutusta eli yhteensä kuusi opettajaa. Suunnittelijatiimin haastatteluun tuli kaksi aineenopettajaa ja yksi luokanopettaja. Yhteensä ryhmähaastatteluihin osallistui 18 luokanopettajaa ja kahdeksan aineenopettajaa eli osallistujia oli yhteensä 26 opettajaa.

Opettajien kokonaismäärää ajatellen otos on kuitenkin edustava, koska kutsun saaneiden opettajien osallistumisprosentti oli 76 %, joka oli hyvä kun ottaa huomioon opettajien työkiireet ja ajankohdan.

Oppilaskysely 2001

Vuonna 2001 oppilaskyselyn teema liittyi kevään aikana ongelmaksi muodostuneeseen koulun tilaongelman ratkaisuun. Kyseisen koulun opetusryhmien määrä nousi yllättäen niin suureksi, että se edellytti yhden luokan siirtämistä jonnekin muualle. Ratkaisuksi tuli se, että kahden 6. luokan työskentely siirrettiin 7.-9. luokkien kouluun, jossa tilaa oli tarjolla. Oppilaiden vanhemmat suhtautuivat siirtoajatukseen aluksi torjuvasti. Vanhempien kanssa kuitenkin neuvoteltiin kevään aikana useaan otteeseen ja keskustelujen jälkeen asenteet muuttuivat hieman lievemmiksi. Kun muuta vaihtoehtoa ei ollut, niin vanhemmat suostuivat siirtoon, jos muutamia ehtoja täytettäisiin.

Oppilaille toukokuussa 2001 suunnatun kyselyn tarkoituksena oli kartoittaa oppilaiden käsityksiä siirrosta toiseen kouluun. Siihen osallistuivat lähes kaikki 5. luokkien oppilaat eli 51 oppilaasta kyselyyn vastasi 47 oppilasta. Kysely oli yhden sivun mittainen ja kysymykset olivat avoimia. Kysymyksillä selvitettiin sitä, milloin ja miten oppilaat saivat tietää asiasta, mitä positiivisia ja negatiivisia vaikutuksia siirrolla voisi olla ja mistä asioista oppilaat olivat eniten huolissaan. Kyselyt käsiteltiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä ja tein ensin tuoreeltaan analyysin verkkosivuille kesäkuussa 2001.

Opettajien teemahaastattelu 2001

Vuonna 2001 kutsuin teemahaastatteluihin samat opettajat kuin vuonna 2000. Yksi opettaja oli poissa, koska hän oli muuttanut toiselle paikkakunnalle. Haastateltavia oli jäljellä siis yhdeksän, joista kolme oli luokanopettajaa ja kuusi aineenopettajaa. Pois jääneen haastateltavan tilalle en valinnut uutta, koska suunnitelmana oli verrata eri vuosina tehtyjä haastatteluja toisiinsa. Tämän takia en myöskään ottanut uusia opettajia mukaan yksilöhaastatteluihin kahdesta vuonna 2000 kehittämistyöhön mukaan liittyneestä koulusta.

Koska samat haastateltavat olivat nyt toista kertaa yksilöhaastattelussa, niin haastateltavat olivat haastattelutilanteessa rennompia kuin aiemmin. Saatoin syvennellä teemoja ja tarkentaa vastauksia entistä paremmin. Edellisvuoden tapaan teemahaastattelurunko koostui samasta neljästä pääkohdasta. Edellisistä teemahaastatteluista poiketen annoin haastattelutilanteessa enemmän joustavuutta sille, että teemarungosta voitiin poiketa haastateltavan esittämien ajatusten suuntaan. Teemahaastattelujen litteroinnin tuloksena syntyi tekstiä 102 sivua, joka osoittaa, että teemahaastattelut luistivat paremmin kuin ensimmäisenä vuonna.

Tutkimuspysäkit vuonna 2002

Toukokuussa 2002 haastatteluihin kutsuttiin samat ryhmät kuin edellisenäkin vuonna. Edellisvuoteen verrattuna ryhmiin tuli vähemmän opettajia paikalle. Haastatteluihin osallistui kuitenkin yhteensä 20 opettajaa. Kutsun saaneiden opettajien osallistumisprosentti oli 76 % vuonna 2001 ja vuonna 2002 osallistumisprosentti laski 59 %:iin. Eniten osallistumisprosentin pudotusta oli aineenopettajilla, joita haastatteluihin tuli vain kuusi eli alle puolet kutsutuista. Luokanopettajien aktiivisuus oli säilynyt parempana kuin aineenopettajien, koska esimerkiksi yhdessä koulussa kaikki kutsutut tulivat haastatteluun. Suurin haastatteluryhmä oli viisi opettajaa ja pienin kaksi. Keskimääräinen ryhmäkoko oli kolme, joka oli hyvä tasavertaisen keskustelun ja vuorovaikutuksen syntymisen kannalta. Kun haastattelut litteroitiin, niin tekstiä syntyi 85 sivua.

Oppilaskysely 2002

Toukokuussa 2002 oppilaskysely suunnattiin 6. luokan oppilaille. Kyselykaavakkeessa oli avoimia kysymyksiä, joilla kartoitettiin oppilaiden mielipiteitä ja kokemuksia työskentelystä 7.-9. luokkien koulussa. Oppilaille oli 30 minuuttia aikaa vastata kysymyksiin.

Kyselyyn osallistui yksi 6. luokka yhtä poissaollutta oppilasta lukuun ottamatta eli kaikkiaan 25 oppilasta. Oppilailta kysyttiin avoimilla kysymyksillä, mitä hyviä ja huonoja puolia siirrolla oli, mitä parannuksia olisi tehtävä seuraavana vuonna ja miten siirtoon kohtaan tunnetuille ennakkoluuloille tai odotuksille oli käynyt vuoden aikana.

Kyselyt käsittelin samalla tavalla kuin edellisenäkin vuonna.

Opettajien teemahaastattelu 2002

Teemahaastatteluihin kutsuin vuonna 2000 tehdyn otannan perusteella samat opettajat kuin vuonna 2001 eli yhdeksän opettajaa, joista kolme oli luokanopettajia ja kuusi aineenopettajia. Edellisvuoden tapaan teemahaastattelurunko koostui samasta neljästä pääkohdasta ja lisäksi kahdesta teemasta, jotka liittyivät kehittämishankkeen päättymiseen. Haastatteluissa annoin joustavuutta sille, että teemarungosta saatettiin poiketa haastateltavan esittämien ajatusten suuntaan. Haastatteluiden kesto oli pidempi kuin vuonna 2001 eli noin 45 minuutista lähes kahteen tuntiin. Teemahaastattelujen litteroinnin tuloksena syntyi myös paljon tekstiä eli yhteensä 128 sivua.

Johtoryhmän ryhmähaastattelu 2003

HakaTorNet-kehittämishankkeen jälkeen alkoi toinen toimintatutkimus, jonka ensimmäinen tutkimushaastattelu oli opetussuunnitelmatyön ohjausryhmän avoin ryhmähaastattelu joulukuussa 2003. Olin seurannut ohjausryhmän eli Ruorin työskentelyä observoimalla sen kokouksia ja kysymykset pohjautuivat myös osittain sen tuloksiin.

Kysymykset liittyivät ohjausryhmän työn ja opetussuunnitelman kehittämistyön kokemuksiin ja arviointiin. Haastattelu suoritettiin varsinaisen kokouksen päätteeksi ja paikalla oli seitsemän 12:sta jäsenestä, jotka olivat opettajia, kouluhallinnossa työskenteleviä ja sidosryhmien edustajia. Haastattelu kesti hieman yli tunnin ja siitä kertyi tekstiä 21 litteroitua sivua.

Opettajien ryhmähaastattelu 2004

Kuten edellä kerroin, opettajien ryhmähaastatteluja varten kokosin jokaisen perusopetusalueen kouluista ryhmiä, joihin pyrin saamaan sekä luokan- että aineenopettajia jokaisesta koulusta. Otannan jälkeen haastattelukutsujen lähettäminen 21 opettajalle kirjeitse ja sähköpostitse, vastausten odottaminen ja niihin reagoiminen osoittautui odotettua suuremmaksi ja vaikeammaksi tehtäväksi. Kutsutut opettajat perustelivat kieltäytymisiä mm. sillä, että heillä ei ollut aikaa koulupäivän jälkeen tai haastattelut pitäisi tehdä työaikana eli opituntien aikana. Taustalla oli myös se, että osaa kutsutuista opettajista opetussuunnitelmatyö tai perusopetuksen yhtenäistäminen ei kiinnostanut. Eräs opettaja soitti ja kieltäytyi sanomalla, että ”en voi osallistua ja olen muutenkin ops-kielteinen henkilö”. Lopputulos oli, että kolmeen haastatteluryhmään tuli paikalle yhteensä 13 opettajaa, joista viisi oli aineen- ja kahdeksan luokanopettajaa. Pienimmän ryhmän koko oli kolme ja suurimman kuusi haastattel-

Liite 3. (jatkuu)

tavaa. Haastatteluissa keskustelu oli vilkasta ja ne olivat hieman yli tunnin mittaisia. Kun haastattelut litteroitiin, niistä syntyi 70 sivua tekstiä.

Seuraavasta taulukosta käy ilmi opettajien haastatteluryhmien kokoamisen perusteena ollut otanta.

TAULUKKO 1. Opettajien otanta haastatteluryhmiin lkv. 2003-04.

Itäreitti

Koulu	luokat	naisopettajat		miesopettajat		yhteensä	otanta	joista naisia	joista miehiä
		N	%	N	%				
koulu 1	7.-9.	27	79%	7	21%	34	2	1	1
koulu 2	1.-6.	17	78%	6	22%	23	2	1	1
koulu 3	1.-6.	15	79%	4	21%	19	2	2	0
koulu 4	1.-6.	6	75%	2	25%	8	1	1	0
Yhteensä		65	79%	19	21%	84	7	5	2

Keskireitti

Koulu	luokat	naisopettajat		miesopettajat		yhteensä	otanta	joista naisia	joista miehiä
		N	%	N	%				
koulu 5	7.-9.	17	71%	7	29%	24	2	1	1
koulu 6	1.-6.	10	77%	3	23%	13	1	1	0
koulu 7	1.-6.	20	90%	2	10%	22	2	2	0
koulu 8	1.-6.	13	81%	3	19%	16	2	2	0
Yhteensä		60	80%	15	20%	75	7	6	1

Länsireitti

Koulu	luokat	naisopettajat		miesopettajat		yhteensä	otanta	joista naisia	joista miehiä
		N	%	N	%				
koulu 9	7.-9.	18	62%	11	38%	29	2	1	1
koulu 10	1.-6.	11	76%	3	24%	14	2	2	0
koulu 11	1.-6.	3	60%	2	40%	5	1	0	1
Yhteensä		32	67%	16	33%	48	5	3	2

Erityisluokat

Koulu	luokat	naisopettajat		miesopettajat		yhteensä	otanta	joista naisia	joista miehiä
		N	%	N	%				
Erityisluokat	1.-9.	15	88%	2	12%	17	1	1	0

Rehtorien teemahaastattelu 2005

Rehtorien teemahaastatteluihin päätin lähettää sähköpostitse kutsun kaikille suomenkielisen perusopetuksen rehtoreille ja koulunjohtajille. Koska itse toimin yhden koulun rehtorina, niin kaikkiaan kutsuttuja rehtoreita oli kymmenen. Teemahaastatteluissa oli kaksi teemaa, joista toinen kosketti uusien opettajien perehdyttämistä ja toinen perusopetuksen opetussuunnitelmatyötä ja yhtenäistämisprosessia. Perehdyttäminen liittyi koulutoimessa käynnissä olleeseen kokeiluun ja koska siinäkin oli aikomuksena haastatella kaikki peruskoulujen rehtorit, niin oli perusteltua yhdistää haastattelut. Haastatelluista rehtoreista vain yksi oli naisrehtori. Haastattelut kestivät noin tunnin ja ne järjestettiin kahta lukuun ottamatta rehtorien omissa työhuoneissa sopivana ajankohtana joko aamuisin tai iltapäivisin. Litteroidusta tekstistä yhteensä 59 sivua kosketteli tämän tutkimuksena aihepiiriä.

Johtoryhmän ryhmähaastattelu 2005

Opetussuunnitelmatyön ohjausryhmän eli Ruorin toinen ryhmähaastattelu suoritettiin maaliskuussa 2005. Tavoitteena oli, että olisin voinut tehdä sen vuoden kuluttua edellisestä haastattelusta, mutta kokouksien siirtyminen aiheutti kolmen kuukauden viivästymisen. Kysymykset liittyivät ohjausryhmän työn ja opetussuunnitelman kehittämistyön kokemuksiin ja arviointiin kuten edellisenäkin vuonna. Haastattelu suoritettiin varsinaisen kokouksen päätteeksi ja paikalla oli samat seitsemän jäsenestä, jotka olivat paikalla edellisenäkin vuonna. Haastattelu kesti noin tunnin ja siitä kertyi 16 litteroitua sivua tekstiä.

Opettajien ryhmähaastattelu 2005

Lähetin huhtikuussa 2005 haastattelukutsut edellisenä vuonna opettajien ryhmähaastatteluihin osallistuneelle 13 opettajalle kirjeitse ja sähköpostitse. Kaksi kutsutta ilmoitti, että olivat virkavapaalla ja sen takia eivät halunneet osallistua haastatteluun. Yksi opettaja oli siirtynyt eri kouluun ja kieltäytyi sillä perusteella ja yksi kertoi, ettei toisen työn takia voinut osallistua iltapäivisin haastatteluun. Hän lähetti kuitenkin haastatteluun liittyvän sähköpostiviestin. Haastatteluihin tuli lopulta yhteensä yhdeksän opettajaa, joista viisi oli aineen- ja neljä luokanopettajaa. Siten aineenopettajat olivat tämän vuoden ryhmähaastatteluissa yliedustettuina luokanopettajiin nähden. Ryhmähaastattelut olivat kuitenkin vilkkaita ja ne olivat noin tunnin mittaisista. Haastatteluista kertyi yhteensä 55 sivua litteroitua tekstiä.

Oppilaskysely 2005

Toukokuussa 2005 viimeinen oppilaskysely suunnattiin Itäreitin 5. tai 6. luokan oppilaille kolmessa eri koulussa. Kyselykaavakkeessa oli neljä avointa kysymystä, joilla kartoitettiin oppilaiden mielipiteitä ja kokemuksia pajatyökentelystä. Oppilaiden omat luokanopettajat toteuttivat kyselyt ja oppilailla oli 30 minuuttia aikaa vastata kysymyksiin. Kyselyyn osallistui yhteensä 118 oppilasta. Käsittelin vastaukset luokittelemalla ne ryhmiin ja lähetin tulokset koulujen rehtoreille.

ESIMERKKI OPETTAJIEN TEEMAHAASTATTELURUNGOSTA

TEEMAHAASTATTELURUNKO 2001

1. Miten HakaTorNet-hankkeen tavoitteet ovat toteutuneet?
 - 1.1 Mikä on ollut sinun osuutesi HakaTorNet-hankkeen kehittämisessä viime haastattelun jälkeen? (millainen rooli? - onko se muuttunut?)
 - 1.2. Miten tavoitteiden toteutuminen on näkynyt koulussasi ?
 - 1.3. Mitä konkreettista on saatu aikaan?
 - 1.4. Mitä muutoksia on tapahtunut?
 - 1.5. Miten olet kokenut nuo muutokset omalta kannaltasi?
 - 1.6. Miten muut opettajat ovat kokeneet nuo muutokset?
 - 1.7. Millaisia muutoksia on vielä odotettavissa?
 - 1.8. Miten oletettavat muutokset vaikuttavat sinun työhösi?
 - 1.9. Mitä sinun pitää/voit/haluat tehdä muutosten hyväksi?
 - 1.10. Miten asennoitumisesi on kehittämishanketta kohtaan on muuttunut?

- 2. Miten opettajien yhteistyö on toteutunut HakaTorNet- hankkeessa?**
 - 2.1. Mihin tiimeihin olet osallistunut HakaTorNet-hankkeessa viim vuoden aikana ?
 - 2.2. Missä muissa hankkeen yhteistyökuvioissa olet ollut mukana ?
 - 2.3. Millaisia kokemuksia olet saanut tiimityöstä ?
 - 2.4. Miten opettajien muu yhteistyö on sujunut ?
 - 2.5. Oletko havainnut vaikeuksia tai esteitä, jotka ovat haitanneet tiimityötä ?
 - 2.6. Oletko ryhtynyt käyttämään jotain uusia työkäytäntöjä opettajien välisessä yhteistyössä ?
 - 2.7. Pitäisikö yhteistyökuvioita jotenkin muuttaa ?

- 3. Miten opettajien oppimista koskevat käsitykset ja uskomukset ovat muuttuneet HakaTorNet-hankkeen viim. vuoden aikana ?**
 - 3.1. Oletko viim. vuoden aikana joutunut ajattelemaan uudelleen sitä tapaa miten teet opettajan työtä ?
 - 3.2. Oletko joutunut ajattelemaan uudelleen opettajan roolia oppimisessa ?
 - 3.4. Onko käsityksesi oppimisen perusasioista muuttunut ?
 - 3.5. Oletko ottanut opetuksessasi käyttöön jotain uusia opetusmenetelmiä ?
 - 3.6. Oletko ottanut opetuksessasi käyttöön jotain uusia työskentelytapoja ?
 - 3.7. Onko HakaTorNet-hanke vaikuttanut oppimista koskeviin uskomuksiisi ?

4. Miten toimintatutkimus on vaikuttanut HakaTorNet-hankkeen etenemiseen ?
- 4.1. Millaisia hyötyä toimintatutkimuksella on hankkeen etenemiseen ?
- 4.3. Millaisia haittaa toimintatutkimuksella on hankkeen etenemiseen ?
- 4.4. Millaisia odotuksia sinulla on toimintatutkimuksen suhteen jatkossa ?

ESIMERKKI OPETTAJIEN RYHMÄHAASTATTELURUNGOSTA

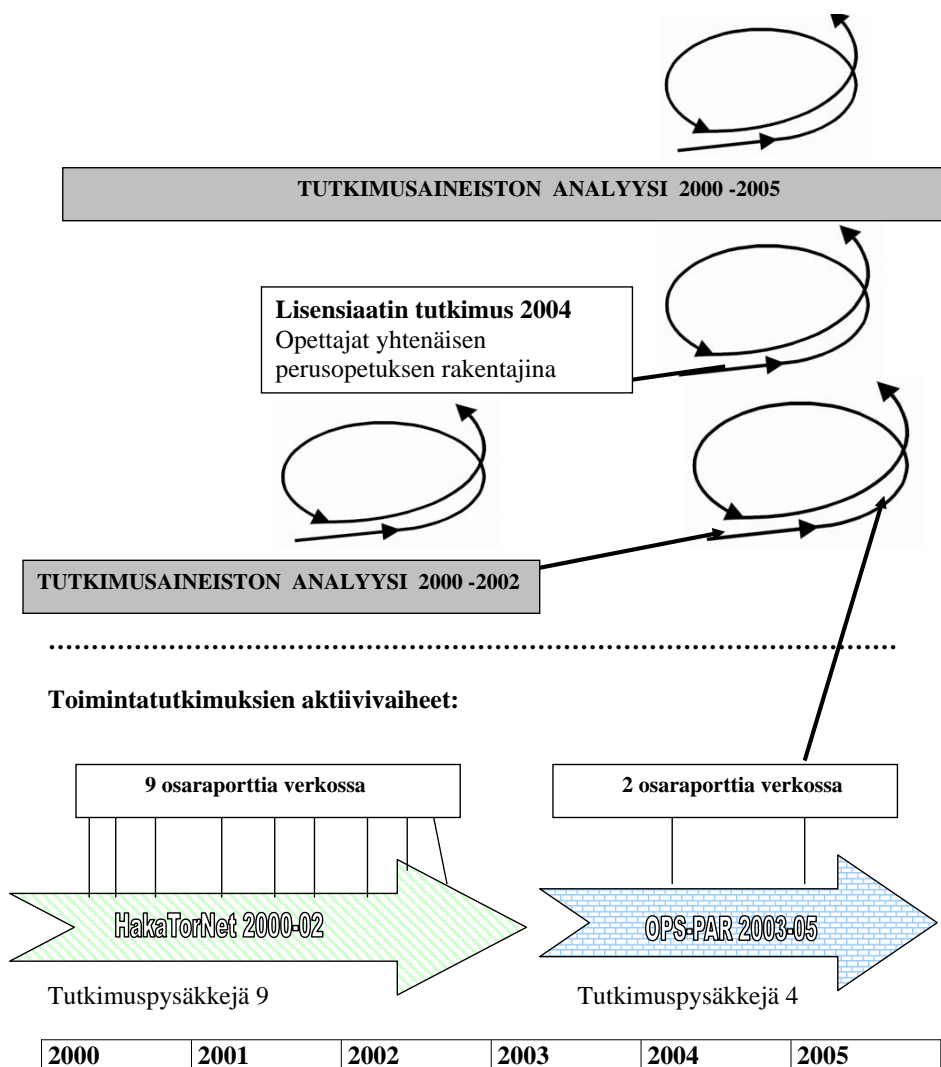
RYHMÄHAASTATTELUT 2004

- 1 Nimi, ikä, työtehtävä?
- 2 Mistä opetussuunnitelmaprosessissa on kysymys?
- 3 Millainen on onnistunut/hyvä opetussuunnitelma?
- 4 Oletko ollut tyytyväinen tähän asti tehtyyn opetussuunnitelmatyöhön? (kaupunki / reitti)
- 5 Mitä pitäisi muuttaa opetussuunnitelmaprosessissa?
- 6 Mistä yhtenäisessä perusopetuksessa on kysymys?
- 7 Miten se on toteutunut?
- 8 Mitä vielä pitäisi tehdä, jotta onnistuttaisiin opetussuunnitelmaprosessissa ja yhtenäisessä perusopetuksessa?
(täydennyskoulutus, opettajien yhteistyö, muuta)
- 9 Mitä muuta haluaisit sanoa?

TUTKIMUKSEN RAKENTUMINEN JA SEN TULKINNALLISET KEHÄT

Väitöskirjatutkimus 2006: RAKENTEISSA KIINNI?

Perusopetuksen yhtenäistämismuutoksen kunnan koululaitoksen muutoshaasteena



Aikajana vuosilta 2000-2005