

# **Innovatiivisen koulun piirteet ja kehittämisen prosessit**

Laura Kuusela & Marianne Väliäho

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2017

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Kuusela, Laura & Väliäho, Marianne. Innovatiivisen koulun piirteet ja kehittämisen prosessit. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 106 sivua.**

Tutkimuksessamme tarkastelemme kouluja, jotka ovat osoittaneet toiminnassaan innovatiivisuutta ja kehittämisorientaatiota. Suomessa kouluja ei suoranaisesti palkita tai rankkeerata esimerkiksi innovatiivisuudesta, mutta osoituksena kehittämisorientaatiostaan koulut voivat saada erilaisia tunnustuksia tai huomionosoituksia hyvistä käytänteistä, kokeiluista tai pedagogisista ratkaisuistaan. Tutkimuksemme tavoitteena on tarkastella innovatiivisina pidettyjen koulujen piirteitä ja sitä, kuinka ne itse kokevat oman innovatiivisuutensa. Toinen keskeinen tarkoitus on kartoittaa, minkälaista kehittämistyötä näissä kouluissa tehdään. Näiden tavoitteiden kautta tarkoituksemme on syventää ymmärrystä siitä, millaisia koulutuksen ja opettajuuden piirteitä suomalaisessa kulttuurissa arvostetaan. Aiheen tutkiminen on tärkeää siksi, että tunnustukset saattavat osaltaan viitoittaa koulutuksen tavoitteita ja näyttävät, mitä pidetään kehityksen haluttuna suuntana.

Tutkimus toteutettiin haastatteleamalla kuuden koulun edustajia. Näistä kouluista kaksi ovat saaneet OAJ:n vuosittain myöntämän Vuoden koulu, oppilaitos tai päiväkotitunnustuksen. Loput neljä koulua osallistuvat kansainvälisesti merkittävään HundrED-hankkeeseen. Saatu aineisto analysoitiin laadullisesti aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tuloksemme osoittavat, että tutkituista kouluista löytyi yhteisiä arvoja, kuten esimerkiksi oppilaslähtöisyys ja yhteisöllisyys. Lisäksi heillä on myös omia erityispainotuksia, kuten pelillisuus tai toiminnallisuus. Koulujen henkilökunnalla oli kehittämismyönteinen asenne ja uskoa muutoksen onnistumiseen. Tyypillistä oli myös johdon tuki kehittämistyössä sekä koulujen yhteistyö ulkopuolisten tahojen kanssa. Innovatiiviset koulut toteuttivat kehittämistyötään erilaisista lähtökohdista käsin. Näitä lähtökohtia olivat esimerkiksi oppilaslähtöisyys, muutoksen merkityksellisyys ja opettajan yksilölliset perusteet sekä kyvykkyys lähteä muutokseen. Koulujen kehitykseen liittyi olennaisena osana hyvät vuorovaikutustaidot, suunnitelmallisuus ja tavoitteiden asettaminen sekä niiden arviointi. Kehittämisprosesseihin kytkeytyi myös erilaisia haasteita ja jännitteitä, kuten joustamattomat rakenteet ja resurssien riittämättömyys.

Keskeisimmät johtopäätökset ovat, että innovatiivisissa ja kehittämisorientoituneissa kouluissa kehittämistyö ymmärretään prosessiksi: koulut tekevät jatkuvasti työtä kehittämisen eteen ja haasteiden voittamiseksi. Lisäksi koulut hyödyntävät ja toteuttavat monipuolista yhteistyötä parantaakseen kehittämistään sekä järjestävät riittävästi aikaa kehittämiselle. Aikaa täytyy olla esimerkiksi arvojen miettimiselle, suunnittelulle, kehittämistoiminnan arvioinnille ja onnistuneiden käytäntöjen levittämiseksi.

Avainsanat: koulun kehittäminen, innovaatio, innovatiivisuus, peruskoulu

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>KOULUN KEHITTÄMINEN JA INNOVATIIVISUUS</b> .....	<b>9</b>
2.1	Koulun kehittämisen tutkiminen.....	9
2.2	Kehittämisen ja innovaation käsitteistä.....	10
2.3	Koulun kehittäminen ja sen prosessi .....	14
2.4	Koulun innovaatioiden tekijöitä .....	23
2.4.1	Innovatiivisen koulun piirteitä.....	23
2.4.2	Opettajat innovatiivisen toiminnan avaintekijöinä .....	24
2.4.3	Johdon merkitys innovaatioiden syntymisessä .....	27
2.4.4	Oppilaiden ja vanhempien rooli koulun kehittämistyössä.....	28
<b>3</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>32</b>
3.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	32
3.2	Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	32
3.3	Tutkimukseen osallistujat.....	33
3.4	Aineiston keruu.....	34
3.5	Aineiston analyysi .....	36
<b>4</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>41</b>
4.1	Innovatiivisen koulun piirteitä .....	41
4.1.1	Koulujen erityispiirteet ja painotukset.....	41
4.1.2	Kouluja yhdistäviä arvoja .....	43
4.1.3	Asenne ja usko muutokseen .....	46
4.1.4	Johdon tuki kehittämistyössä .....	49
4.1.5	Koulun avautuminen yhteiskuntaan.....	49
4.2	Koulun kehittämisen keskeiset osa-alueet ja haasteet.....	53
4.2.1	Yhdessä tekeminen ja toimiva vuorovaikutus.....	53
4.2.2	Suunnitelmallisuus .....	56
4.2.3	Tavoitteet ja arviointi .....	57
4.2.4	Kehittämisen haasteet.....	59
4.3	Koulun kehittämisen keskeiset lähtökohdat.....	61
<b>5</b>	<b>JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA</b> .....	<b>68</b>
5.1	Tulosten tarkastelu .....	68

5.1.1	Innovatiivista koulua rakentamassa.....	69
5.1.2	Tarkastelussa käsitykset koulun kehittämisen prosessista .....	76
5.1.3	Tulosten merkittävyys .....	83
5.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet .....	84
<b>LÄHTEET</b>	.....	<b>91</b>
<b>LIITTEET</b>	.....	<b>99</b>

# 1 JOHDANTO

Viime vuosien aikana suomalainen koulutusjärjestelmä on saanut nauttia kansainvälistä arvostusta enemmän kuin koskaan aiemmin (Sahlberg 2015, 7). Arvostus on seurausta muun muassa hyvästä menestyksestä koulutustuloksia kansainvälisesti vertailevissa PISA-tutkimuksissa (OECD 2015, 222; Sahlberg 2015, 8–9). Vaikka suomalaista koulutusjärjestelmää pidetään tuloksellisena, tiedetään siinä samalla olevan olennaisia kehittämiskohteita. Tutkimukset ovat esimerkiksi osoittaneet, että suomalaisten oppilaiden vaikuttamisen mahdollisuudet ovat vähäiset ja osallisuuden kehittämisessä on vielä työtä (Kouluterveyskysely 2015; Schultz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito 2010, 167–168). On siis tärkeää tarkastella syvemmin sitä, millaisia asioita ja piirteitä pidetään tavoiteltavina ja suomalaisessa järjestelmässä innovatiivisina. Innovatiivisuudella tarkoitamme tässä tutkimuksessa sellaista toimintaa, jonka tehtävä on vaikuttaa prosessiin positiivisesti parantaen lopputulosta ja saavuttaen jonkinlaista lisäarvoa.

Maailmanlaajuisesti tarkasteltuna useat ilmiöt haastavat koulutuksen ja kouluja kehittämiseen. Vanhemmilla ja oppilailla on entistä aktiivisempi tahto osallistua koulujen kehittämiseen ja työelämä vaatii entistä voimakkaammin koulutustaustaa. Perheiden eriarvoistuminen johtaa siihen, että toisilla lapsilla on paremmat lähtökohdat kuin toisilla. Yhteiskunta elää myös eräänlaista muros-vaihetta, kun koulujen valta-asema ainoana tiedon ja osaamisen ohjaajana on muuttumassa. Muut oppimisen materiaalit ja tutorointi kilpailevat perinteisen kouluoppimisen rinnalla, ja tietoa on saatavilla helpommin ja enemmän kuin koskaan aiemmin internetin kautta. Koulutusjärjestelmän on lisäksi vastattava yhteiskunnallisiin muutoksiin, kuten esimerkiksi monikulttuurisuuden kasvuun ja sukupuoliroolien muutokseen. (Hopkins & Levin 2000, 15–30.)

Kansainvälisesti tarkasteltuna keskeisimpiä haasteita kouluille asettavat vähäiset rahalliset resurssit, opettajakunnan ikääntyminen ja valtakunnallinen päätöksenteko, joka rajoittaa opettajien omaa valintaa. Lisäksi koulujen täytyy

nykyään vastata muutokseen nopeatempoisemmin kuin aiemmin. (Hopkins & Levin 2000, 15 – 30.)

Vaikka Suomessa kehittäminen on erityisesti PISA-tuloksien valossa ollut varsin onnistunutta, kulttuurillemme on ominaista, että koulutus on jatkuvasti kehittämistyön alla ja siihen kohdistetaan uudistustavoitteita. Koulutuspolitiikan kannalta keskeisin kehittämisskanava on Opetushallituksen julkaisema kansallinen opetussuunnitelma (Rajakaltio 2014, 13). Opetussuunnitelma on eräänlainen silloisen arvomaailman ja poliittisen ilmapiirin ilmentymä. Siinä määritellään, mikä on hyvää kasvatusta ja opetusta, ja otetaan kantaa siihen, mikä tieto on tärkeää (Rajakaltio 2014, 13). Uusin opetussuunnitelma (OPH 2014) painottaa aiempaa enemmän esimerkiksi ilmiölähtöisyyttä, jatkuvaa arviointia sekä oppilaiden osallisuutta. Kokonaan uutena osa-alueena ovat tulleet laaja-alaisen osaamisen taidot, jotka pyrkivät ylittämään oppiaineiden välisiä rajoja.

Opetussuunnitelman osoittaman kehittämissuunnan lisäksi koulujen kehittämiseen ja innovatiivisuuteen ohjaavat vahvasti myös Opetushallituksen julkaisemat lausunnot ja esitykset, joissa innovatiivisuus ja uusien pedagogisten käytänteiden kehittämisen näyttäytyvät tärkeässä roolissa. Tällaisia julkaisuja ovat esimerkiksi opetushallituksen Yhteisvoimin kohti uudistuvaa koulua: Koulun kehittämisen toimintamalli - täydennyskoulutuksen ja kehittämisprosessin yhteen nivominen (Rajakaltio 2014) sekä opetusministeriön Yksitoista askelta luovaan Suomeen -raportti (2006).

Kasvatustieteen alalla koulutuksen innovaatioiden tutkiminen on tärkeää, sillä innovaatioiden pyrkimys on kehittää oppimistuloksia ja kasvatuksen laatua. Innovaatioiden tarkoitus voi olla myös se, että toimintaa halutaan kehittää tehokkaammaksi, jolloin esimerkiksi rahalliset resurssit voivat toimia innovaatioiden motiivina. Innovaatioiden odotetaan myös vastaavan yhteiskunnan muuttuviin tarpeisiin. Aina ei ole niin helppoa erottaa, saadaanko innovaatiolla parempia tuloksia tai estävätkö innovaation ulkopuoliset tekijät sen hyödyn. Näin ollen koulun arjessa innovaatioiden onnistumista on vaikeaa arvioida. Innovatiivisuutta voi olla ja toteuttaa sekä tarkastella myös monella eri järjestelmän tasolla.

Koulutusjärjestelmä voi olla itsessään laajasti innovatiivinen uudistaen toimintaansa monitasoisesti sekä oppiainerajat ylittäen, tai se voi olla fokusoitunut rajatumpiin ja yksittäisiin tapauksiin, esimerkiksi johtamiseen tai oppimisympäristöihin. Tällaiset tapaukset voivat olla hyödyllisiä kehittämisen kannalta silloin, kun tiedetään jokin heikkous tai vahvuus, jota halutaan erityisesti kehittää. (Vincent-Lancrin, Kärkkäinen, Pfothenauer, Atkinson, Jacotin & Rimini 2014, 21, 271, 279.)

Tutkimuksemme yleisenä tavoitteena on tarkastella suomalaisten koulujen innovatiivisuutta ja kehittämistyötä tietyin perustein palkituissa kouluissa. Tutkimuksemme on osa laajempaa Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen ja Pädagogische Hochschule Heidelbergin yhteistyöhanketta, jossa tutkitaan saksalaisen ja suomalaisen koulutusjärjestelmän innovatiivisuutta ja järjestelmien eroavaisuuksia. Tutkimme kouluja, opettajia, rehtoreita ja erilaisia koulutuksen kehittämishankkeita, jotka tietyillä kansallisesti määritellyillä indikaattoreilla osoittavat innovatiivisuutta ja kehittämisorientoituneisuutta. Tällaisia indikaattoreita Suomessa ovat esimerkiksi tunnustukset hyvistä käytänteistä, laadukkaasta opetuksesta sekä palkinnot ja huomionosoitukset innovatiivisista ideoista, pedagogisista ratkaisuista tai kokeiluista. Tutkimuksessa selvitämme, mikä on tyypillistä näiden koulujen toimintakulttuurille ja kuinka he itse kokevat oman innovatiivisuutensa. Olemme erityisen kiinnostuneita siitä, millaista koulutusta pidetään innovatiivisena ja kehittämisorientoituneena ja miten toimintaa perustellaan.

Pidämme tutkimuksemme aihepiiriä merkittävänä, sillä on tärkeää syventää ymmärrystä siitä, millaisia käsityksiä opettajilla ja rehtoreilla on koulujen innovatiivisuudesta ja kehittämisestä. Lisäksi on mahdollista, että maassamme eri ansioista palkitut ja tunnustusta saaneet koulut ja ideat toimivat mallina myös muille koulutusinstituutioille, jolloin niillä voi olla merkittävä vaikutus koulutuspoliittisia päätöksiä tehtäessä. Näin ollen on tärkeää saada syvempää ymmärrystä siitä, mitä pidetään tunnustuksen arvoisena toimintana ja millaiset piirteet itseään kehittävässä kouluissa korostuvat.

Koulutuksen innovaatioiden ja kehittämisen tutkiminen voi tuoda esiin jotain olennaista siitä, mitä pidetään tavoittelemisen arvoisena, sillä innovaatioita ei keksitä kouluun ilman tarkoitusta. Ne eivät synny tyhjästä, vaan erilaisista tarpeista tai jo olemassa olevasta kehittämistyöstä. Koulutusinnovaatiot ovat merkittäviä, koska niiden on todettu parantavan oppimistuloksia ja koulutuksen laatua, ja ne voivat edistää oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa. Näiden lisäksi vaikutusta on todettu olleen oppimistulosten tasaisempaan jakautumiseen oppilaiden välillä. (Vincent-Lancrin ym. 2014, 16, 21.)

Innovaatioilla voidaan myös tehostaa resurssien hyödyntämistä ja minimoida kuluja, mikä on toivottavaa julkisille organisaatiolle (Vincent-Lancrin ym. 2014, 21). Koulun kehittäminen ei ole vaihtoehto, vaan ainoa mahdollisuus pysyä nykypäivän kiihtyvässä tahdissa mukana. Kun yhteiskunta ja taloustilanne muuttuvat niin nopeasti kuin nyt, tulisi myös koulun seurata aikaansa ja muuttaa opetus-, oppimis- ja organisaatiokäytänteitä (Vincent-Lancrin ym. 2014, 21). Kehittäminen on siis koulujen välttämätön edellytys, jopa elinehto.



## 2 KOULUN KEHITTÄMINEN JA INNOVATIIVISUUS

Tässä luvussa käsittelemme koulun kehittämistä ja innovatiivisuutta sen eri näkökulmista. Aluksi esittelemme koulun kehittämisen tutkimista suhteuttaen sitä omaan tutkimukseemme. Tämän jälkeen luvussa 2.2 määrittelemme ensin keskeisimmät käsitteet tutkien niitä sekä yleisellä, että koulutuksen tasolla. Luvussa 2.3 perehdymme koulun kehittämisen prosessiin, ja lopuksi luvussa 2.4 tarkastelemme innovatiivisen koulun edellytyksiä ja tunnuspiirteitä sekä sen eri toimijoiden vaikutusta kehitykseen.

### 2.1 Koulun kehittämisen tutkiminen

Koulun kehittämistä koskeva tutkimus on suuntautunut kolmeen eri osa-alueeseen (Sahlberg 1998, 9). Ensimmäinen näkökulma korostaa kehittämisen periaatteita ja käytäntöjä (Sahlberg 1998, 9). Tällöin ollaan kiinnostuneita siitä, millaisia päämääriä kouluilla on ja millaisia uudistushankkeita se tekee päämäärien saavuttamiseksi (ks. esim. van den Berg, Slegers, Geijsel & Vandenberghe 2000). Toisessa näkökulmassa taas huomio keskitetään koulun muutoksen analysoimiseen (Sahlberg 1998, 9). Tässä tutkimusalueessa perehdytään muutosprosessiin, sen sisältöön ja muutoksen ympäristöön (ks. esim. Gordon & Patterson 2008; Hargreaves & Goodson 2006). Kolmas koulun kehittämistä koskeva näkökulma puolestaan tarkastelee koulujen menestymisen tunnusmerkkejä ja edellytyksiä (Sahlberg 1998, 9). Tässä suuntauksessa tutkitaan, millaisia piirteitä hyvin ja huonosti menestyvissä kouluissa tyypillisesti on (ks. esim. Koch, Binnewies & Dormann 2015; Prestona, Goldring, Berends & Cannata 2012).

Tutkimuksemme lähestymistapa yhdistelee kaikkia edellä esitettyjä koulun kehittämistä tarkastelevien tutkimuksen osa-alueita. Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, millaisia kehittämisen periaatteita kouluilla on ja millaisia käytäntöjä ne toteuttavat päämääriensä saavuttamiseksi. Toisaalta analysoimme myös käsityksiä ja kokemuksia muutosprosessista. Tarkastelemme, mitä sisältöjä

koulut haluavat kehittää ja mitä kehittämisen prosessi pitää sisällään. Lisäksi tutkimuksemme tarkastelee menestyneitä kouluja. Koulun menestystä ei ole arvioitu oppilaiden osaamisen kautta, vaan ne ovat saaneet kansallista tunnustusta eri tyyppisestä tai laatusesta esimerkillisestä toiminnasta tai kehittämistyöstä. Tutkimuksessa siis selvitetään, millaisia piirteitä innovatiivisina pidetyissä kouluissa on.

Koulutuksen innovaatioita voidaan tutkia kahden erillisen tutkimusnäkökulman kautta. Ensimmäinen näkökulma (innovations as reform initiatives), keskittyy siihen, miten ja millaisia uudistuksia tulisi toteuttaa parhaan hyödyn saavuttamiseksi. Toinen näkökulma (innovations as processes within practices) tarkastelee innovatiivisten prosessien käytäntöjä, eli mitkä ovat suotuisat olosuhteet toiminnan kehittämiseksi ja sen seurauksena mietitään, miten kehittämistä tuetaan. (Vennebo & Ottesen 2015, 198.)

Kun siis puhumme koulutuksellisista innovaatioista, erityinen huomio keskittyy uudistusten muodon ja toteutustavan lisäksi hyödyllisyyteen. Toinen näkökulma korostaa taas kehittämisen otollisia olosuhteita ja niiden tukemista. Tässä tutkimuksessa lähestymme aihetta erityisesti jälkimmäisestä näkökulmasta. Tutkimme kehittämisprosessin käytäntöä ja innovatiivisen toiminnan puitteita. Toivomme tutkimuksen avaavan muille koulutuksen toimijoille mahdollisuuksia reflektoida omaa toimintaansa näihin tuloksiin suhteuttaen, ja näin tukea koulujen kehittämistä toivottuun suuntaan.

## **2.2 Kehittämisen ja innovaation käsitteistä**

Koulun kehittämistä ja innovaatioita voidaan tarkastella monesta näkökulmasta ja niitä kuvaava käsitteistö on niin ikään moninainen. Koulun kehittämisen yhteydessä käytetään tyypillisesti käsitteitä kehittämistoiminta (development work), innovaatio (innovation), muutos (change) ja uudistus (reform), joskin niiden sisällöllinen merkitys yhteys on usein sekä käsitteellisesti ja empiirisesti häilyvä (Vennebo & Ottesen 2015, 198). Tutkimuksessamme käytämme kehittämisen ja innovaation käsitteitä, sillä näihin sanoihin liittyy näkökulma kehityksen

aktiivisesta edistämisestä, josta olemme tutkimuksessa kiinnostuneita. Muutokset ja uudistukset voivat tapahtua ilman, että kukaan aktiivisesti haluaa niiden tapahtuvan, eikä näin ollen tee konkreettisia toimia muutoksen aikaansaamiseksi. Lisäksi käsitteisiin kehittäminen ja innovaatio liittyy eräänlainen toive positiivisesta lopputuloksesta: kehitettävän kohteen ei toivota vain uudistuvan ja muuttuvan, vaan olevan aiempaa toimivampi ratkaisu.

*Kehittämisellä ja kehittämistoiminnalla* voidaan tarkoittaa asiayhteydestä ja tieteenalasta riippuen erilaisia asioita. Tässä tutkimuksessa kehittäminen ymmärretään prosessiksi, joka saa erilaisia merkityksiä ja ilmenemismuotoja koulussa. Kehittäminen nähdään yleensä konkreettisenä toimintana, jonka päämääränä on saavuttaa tietyt selkeästi määritellyt tavoitteet (Toikko & Rantanen 2009, 14). Kehittämistoiminta voi olla hyvin erilaista. Se voi vaihdella suuresti esimerkiksi sen kohteen, laajuuden tai lähtökohtien perusteella (Toikko & Rantanen 2009, 14). Sen lähtökohtana voi olla joko nykyisen tilanteen tai toiminnan ongelmat tai toisaalta visio jostakin uudesta ja paremmasta (Hellström 2004, 11). Koulun kehittäminen voidaan määritellä esimerkiksi yhteistyössä tehdyksi prosessiksi, jossa koulun eri toimijat sopivat yhdestä tai useammasta tavoitteesta ja keinosta, joita hyödyntämällä tavoitteisiin voidaan päästä (Klein 2013, 92). Prosesille on tyypillistä, että kun keinot havaitaan toimiviksi, ne integroidaan koulun toimintatapoihin (Klein 2013, 92).

*Innovaatio* on käsite, jopa trendi-ilmaus, jonka ymmärretään tyypillisesti liittyvän uusiin ideoihin (Siltala 2009, 8). Innovaatio voidaan määritellä uusien tai huomattavasti parannettujen tuotteiden tai prosessien, uusien markkinointimenetelmien tai liiketoimintatapojen, työyhteisön tai ulkoisten suhteiden uusien käytänteiden toteuttamiseksi (OECD/Eurostat 2005, 46–52). Sille ei ole olemassa yhtä yksiselitteistä määritelmää, vaan määritelmät täsmentyvät usein kunkin tutkimuksen lähtökohtien ja tavoitteiden suunnassa (Siltala 2009, 8–9). Vaikka käsite liitetään tyypillisesti talouteen, sitä käytetään soveltaen myös muissa yhteyksissä, kuten koulutuksen (Vincent-Lancrin ym. 2014) tai yhteiskunnan kehittämisessä (ks. esim. Owen, Bessant & Heinz 2013).

Rogers (1982, 11) on määritellyt innovaatiot ideoiksi, käytännöiksi tai tuotteiksi, jotka koetaan uutuudeksi yksilön tai yhteisön taholta. Innovaatio on siis suhteellinen käsite: uutuutena nähdyn asian ei välttämättä tarvitse olla ajallisesti tuore, vaan kokemus siitä riittää (Rogers 1982, 11). Määritelmässä huomioidaan myös innovaatioiden monet eri muodot: keksintö tai muu uutuus voi olla konkreettinen tuote tai uusi toimintamalli.

Vaikka innovaatio liitetään käsitteenä vahvasti uutuuteen, käytännössä suurin osa innovaatioista on pienimuotoisia muutoksia ja parannuksia jo olemassa oleviin tekniikkoihin sekä asioihin (Heiskanen 2011, 195; O'Sullivan & Dooley 2009, 5). Myös suuret läpimurtoinnovaatiot ovat yleensä pohjautuneet aikaisempiin tietoihin ja taitoihin (Heiskanen 2011, 195). Innovaatio on siis sekä prosessi että tulos tai tuotos (Crossant & Apaydin 2010). Mulganin (2007, 8) määritelmässä innovaatioon (tarkastelee erityisesti sosiaalisia innovaatioita) kytkeytyy erityisesti sen toimivuus. Tällä viitataan siihen, että innovaatioihin liittyy hyödyllisyyden aspekti: idean täytyy olla käyttökelpoinen ja hyvä, että sitä voi kutsua innovaatioksi (Mulgan 2007, 8).

Innovaatioihin liittyvät vahvasti sen lähikäsitteet, *innovatiivisuus* sekä *luovuus*. Innovatiivisuudella tarkoitetaan sellaista uudella tavalla tekemistä, jonka tarkoituksena on parantaa lopputulosta ja saavuttaa jonkinlaista lisäarvoa (Hakala, Siltala, Tenhunen & Keskinen 2009, 25–26). Se on eräänlaista avoimuutta uusille ideoille, ja kykyä sekä uskallusta siirtää luovat ideat uudeksi tuotteeksi, palveluksi tai käytännöksi (Opetusministeriö 2006, 7; Siltala 2009, 22). Innovatiivisuus on hyvä erottaa käsitteenä kehittelystä, jolla tarkoitetaan jo olemassa olevien käytäntöjen parantamista (Mulgan 2007, 8). Se ei myöskään ole samaa tarkoittava asia kuin luovuus tai keksintö, vaikka niitä innovaatioihin tarvitaankin (Mulgan 2007, 8).

Siltala (2009, 24) tulkitsee innovatiivisuuden sellaiseksi luovuudeksi, joka vaikuttaa prosessiin positiivisesti. Niin ikään innovaatioin käsitteeseen liitetään usein onnistumisen ja menestymisen (successful) ulottuvuus (ks. esim. Baregheh, Rowley & Sambrook 2009, 1334). Luovuus itsessään nähdään yksilön ominaisuutena ja kykynä tuottaa jotain uutta (Yliherva 2004, 15). Collin ja Billett (2011, 219)

puolestaan kuvaavat luovuuteen liitetyn vaatimuksen uuden tuottamisesta käsitteävän hyvin arkisen näkökulman. Luovaa toimintaa voidaan nähdä olevan esimerkiksi arkisissa ongelmanratkaisutilanteita ja niistä löytyvistä ratkaisuissa (Collin & Billett 2011, 219). Ero innovatiivisuuteen on siinä, että luovuuden ei sellaisenaan nähdä tuottavan hyötyä, mutta innovatiivisuuteen se liittyy vahvasti (Yliherva 2004, 15).

Kun yhteisö arvostaa luovuutta, ja organisaation toimintakulttuuri, johtamis-, ohjaus- ja palkitsemisjärjestelmät sekä resurssit tukevat innovatiivisuutta, sen toteuttaminen helpottuu (Opetusministeriö 2006, 7). Voisi sanoa, että innovatiivisuus tarvitsee ympäristön, jossa sitä tuetaan ja yhteisön jäseniä rohkaistaan luovaan ideointiin sekä toteuttamaan erilaisia kokeiluja. Lisäksi joustava ja muodolliset rajat ylittävä vuorovaikutus edistää innovatiivisuuden toteutumista (Opetusministeriö 2006, 7).

Koulukontekstissa Vincent-Lancrin ym. (2014) on määritellyt innovaation olevan sitä, kun koulutusorganisaatiot esittävät (1) uusia tuotteita tai palveluita, esimerkiksi uudet opetussuunnitelmat, oppikirjat tai opetusresurssit (2) uusia prosesseja palveluidensa toimittamiseksi, esimerkiksi informaatioteknologian käyttö verkkokoulutuspalvelussa (3) uusia tapoja toimintansa järjestämiseksi, esimerkiksi tietotekniikan käyttäminen oppilaiden ja vanhempien kanssa kommunikoimiseen (4) uusia markkinointitekniikoita, esimerkiksi jatko-opintokursien eriytetty hinnoittelu. Näiden uusien tapojen tarkoitus on parantaa koulutuksen tuotantoa tavalla tai toisella, ja siten innovaatioita koulutuksessa voi pitää kehityksenä. (Vincent-Lancrin ym. 2014, 23.)

Suomalaiseen koulujärjestelmään tämä määritelmä soveltuu pääosin hyvin. Koulutuksen näkyvät innovaatiot ovat erityisesti uusia tuotteita, palveluja sekä toimintamenetelmiä, esimerkiksi juuri opetussuunnitelmia, oppimislejää tai toiminnallista oppimista. Sen sijaan uudet markkinointitekniikat tuskin korostuvat suomalaisessa peruskoulukontekstissa yhtä selkeästi kuin maissa, joissa yksityiset koulut ovat yleisempiä, ja koulujen keskinäinen kilpailu vahvempaa. Tästä huolimatta edellä esitetty nelijako soveltuu myös suomalaiseen koulujärjestelmään.

Innovaation on määritellyt myös Halpin, Dickson, Power, Whitty ja Gewirtz, (2004). Hänen määritelmänsä sisällyttää innovaatioon aloitteet, joita niiden esittäjät ja ne, jotka ovat niitä kokemassa, pitävät 'uusina', vaikka ne eivät välttämättä ole täysin ennenkuulumattomia tai radikaalisti muokattuja sillä tapaa, kuin edistyneisimmät opettajat asiasta ajattelevat (Halpin ym. 2004, 200). Näin ollen innovatiiviset ideat eivät ole vain jostain ulkoapäin määriteltyjä, vaan esimerkiksi opettajat voivat itse päättää, mitä kokevat innovatiivisuudeksi, ja koulujen innovatiivisuus voi olla hyvin yksilöllistä. Se mikä on uutta jossakin koulussa, voi olla jo vakiintunutta toimintaa jossakin toisessa (Cwikel, Savaya, Munford & Desai 2010, 188).

Innovaatioita tarkastelevassa tutkimuksessa ja kirjallisuudessa tulee selkeästi esille se, että innovaatioiden syntyminen on kehittämistyötä. Kun innovaatioita otetaan käyttöön, tapahtuu aina jonkinlaista kehittämistä. Näin ollen tässä tutkimuksessa tarkastelemme koulun kehittämistä ja innovaatioista toisiinsa tiiviisti kietoutuneina käsitteinä ja ilmiöinä. Koulu saattaa kehittyä itsestään ajan mukana, vaikka erillisiä innovaatioita ei tehtäisikään. Tässä tutkimuksessa olemme kuitenkin kiinnostuneet aktiivisesta pyrkimyksestä kehittää koulua ideoinnin ja ideoiden käyttöönoton kautta. Seuraavissa alaluvuissa tarkastelemmekin koulun kehittämistä prosessina (luku 2.3) ja koulun innovaatioiden näkökulmia (luku 2.4).

### **2.3 Koulun kehittäminen ja sen prosessi**

Vaikka koulut kehittyvät ajan myötä myös itsestään, voi kehitys olla hidasta ja epätarkoituksenmukaista. Kouluja tyypillisesti pidetään pikemmin menneisyyteen juuttuneina instituutioina, kuin tulevaisuuteen suuntautuneina, mikä ei vastaa yhteiskunnan nykyisiä tarpeita (Fullan 2010, 119; Stringer 2013, 3). Tulevaisuudessa tarvitaan erityisesti suunnittelun, ajattelun ja ongelmanratkaisun ammattilaisia, joilla on hyvät yhteistyötaidot ja jonkinlaista erityistä osaamista (Campbell & Martin 2010, 37). Yhteiskunnan muutokset ovat vaikuttaneet ja tulevat vaikuttamaan lasten kasvuympäristöön paljon (Launonen & Pulkkinen

2004, 27). Jotta koulut voisivat vastata yhteiskunnan nopeasti muuttuviin tarpeisiin, tulisi niiden olla joustavia, mukautumiskykyisiä, ennakoitukykyisiä sekä kyetä paremmin käsittelemään monimutkaisia ongelmia (Stringer 2013, 3).

Koulun kehittäminen lähtee siitä, että mietitään kuinka kehittämistoiminta vaikuttaa oppilaisiin ja oppimistuloksiin (Emo 2015; Vincent-Lancrin ym. 2014, 21). Kehittämisen täytyy edistää oppilaiden kasvua, opetusta, oppimista, kasvatusta ja kokonaisvaltaista hyvinvointia jollakin tasolla (Rajakaltio 2014, 47). Oppilaslähtöisyys on siis koulun keskeisin arvo mietittäessä kehittämistä.

Vaikka koululla olisi tahtoa muuttaa toimintaansa, voi kehitys taantua takaisin entiseen, jos koululla on liian suuret paineet saavuttaa menestystä perinteisissä mittareissa. Eräässä tutkimuksessa (Solomon & Lewin 2015) tutkittiin koulua, joka muutti toimintaansa oppiainerajat ylittäväksi, oppilaslähtöiseksi ja oikeaa ymmärrystä painottavaksi. Koska koulu ei pystynyt osoittamaan menestystä standardoiduissa testeissä, jotka vaikuttavat sen saamaan oppilasmäärään ja rahoitukseen, oli koulun palattava takaisin aiempiin toimintamalleihin.

Edellä esitetty tapaus osoittaa, että vaikka koulujen kehittäminen lähtisi toiveesta saavuttaa oppilaille paras oppimisympäristö, voi toiminta palata entiseen esimerkiksi rahoituksen ja oppilaskadon pelossa. Suomen järjestelmän etu on siinä, että oppilaille ei toteuteta standardoituja testejä, joiden tulos vaikuttaisi koulujen saamaan rahoitukseen.

Kehittämistoimintaa voidaan tehdä monilla eri tasoilla tai eri näkökulmista (Hellström 2004; Herman 2009; Vincent-Lancrin ym. 2014). Makrotason toiminnasta puhuttaessa tarkoitetaan kansainvälistä, valtakunnallista tai kunnallista tasoa (Hellström 2004, 3). Tällainen kehitys tapahtuu siis esimerkiksi Opetushallituksen tai kunnanvaltuuston toimesta. Valtakunnallisella tasolla voidaan esimerkiksi ohjata kouluja hyödyntämään teknologiaa, ja kunta voi tehdä päätöksiä siitä, kuinka paljon teknologian käyttöönottoon ohjataan resursseja. Edellä esitetyt tahot voivat siis käynnistää kehitystä, mutta todellinen kehitys on kuitenkin riippuvainen siitä, kuinka luokkahuonetasolla teknologia todella otetaan osaksi opetusta (Vincent-Lancrin ym. 2014).

Mesotason kehittämisen nähdään tapahtuvan koulun tasolla (Hellström 2004, 3). Tällaista kehittämistoimintaa on esimerkiksi koulun omat päätökset koulun sisäisissä työryhmissä. Koulun tasolla kehittäminen ilmenee sen käytännöissä, esimerkiksi kuinka erityisopetus järjestetään ja millaista opettajien välinen yhteistyö on (Vincent-Lancrin ym. 2014). Mikrotasolla puolestaan tarkoitetaan opettajan tai opetusryhmän parissa tehtyä kehittämistyötä (Hellström 2004, 3). Esimerkiksi opettajan omat toimet luokan sisällä opetuksen kehittämiseksi ovat mikrotason toimintaa. Myös luokkahuoneessa tapahtuva kehittäminen voidaan jaotella eri osa-alueisiin, esimerkiksi opettajan opetustyyliin ja metodeihin (Vincent-Lancrin ym. 2014).

Kehittämistyölle on siis ominaista, että vaateet ja tarpeet tulevat joko koulun ulkopuolelta tai kumpuavat koulun omista kehittämishankkeista (Hellström 2004, 14). Kehittämistoiminta voi saada alkusysäyksen koulun ulkopuolelta keshallinnosta koulutuspoliittisina ja opetussuunnitelmallisina uudistuksina (Rajakaltio 2014, 13). Tällöin koulun tehtävä on vastaanottaa uudistusvaatimukset ja muokata toimintaansa niiden mukaiseksi (Rajakaltio 2014, 13).

Johdosta, opettajille ylhäältäpäin tulevaa kehitystä voidaan kutsua teknisrationaaliseksi lähestymistavaksi. Se on tehokasta ja ennakoivaa kehittämistä, mutta sen ongelma on yksisuuntaisuus. Myös opettajat haluavat osallistua koulun kehittämiseen, ja koulun hektisyys vaatii myös koulun henkilökunnalta omaa improvisointia. (Rajakaltio 2014, 20–25.)

Koulun kehittämistä tarkastelevat tutkimukset eivät osoita selkeästi sitä, miten koulut kehittyvät parhaiten tai tuloksellisimmin (Dalin 2004, 6). Toiset tutkijat korostavat hallinnon kontrollin merkitystä (ks. esim. Gordon & Patterson 2008, 18–19), ja toiset taas opettajien ja koulujen valtaistumista tärkeäksi osaksi päätöksentekoa (ks. esim. Stringer 2013). Kehittämisen ei tarvitse olla näin yksioikoista, vaan hyvään kehittämistyöhön tarvitaan keskinäistä vuorovaikutusta sekä johdon, että opettajien kesken (Rajakaltio 2014, 20–25). On huomioitavaa, että koulujen ja sen jäsenten valta ei yksinään riitä aikaansaamaan muutosta, ellei koulukulttuuri muutu sitä tukevaksi. Koulujen vahva päätöksenteko mahdollistaa sen, että koulut voivat kehittyä yksilöllisemmin omien tarpeidensa mukaan,



mutta tämä vaatii koulujen aktiivista toimintaa, esimerkiksi kehityssuunnitelmien tekemistä (Dalin 2004).

Toimiva vuorovaikutus edistää siis koulun kehittymistä, ja esimerkiksi eräässä tutkimuksessa havaittiin, että opettajien ja rehtoreiden yhteinen ja jaettu visio edistävät sitoutumista kehittämistyöhön (Zhang, Hong, Scardamalia, Teo & Morley 2011, 263). Toimivaan vuorovaikutukseen kuuluu kouluyhteisön avoin ilmapiiri, keskustelukulttuuri, jossa myös tietoa jaetaan avoimesti sekä monipuolinen ja tiivis yhteistyö (Raasumaa 2010, 268). Tällaista yhteistyötä on esimerkiksi erilaisissa työryhmissä toimiminen, jolloin kollegat voivat siirtää osaamistaan toisilleen (Raasumaa 2010, 268).

Toimivan vuorovaikutuksen lisäksi koulun kehittymistä nähdään edistävän myös riittävät taloudelliset sekä ajalliset resurssit. Talouden vaikutuksista kehittämiseen olemme kuvanneet jo aiemmin tässä luvussa, mutta sen lisäksi koululla on mahdollisuus miettiä, kuinka ne aikaansa jakavat. Kehitystä edistää esimerkiksi se, että on riittävästi aikaa prosessoida yhdessä yhteisön arvoja ja käytänteitä (Raasumaa 2010, 270). Lisäksi Sahlbergin (1998, 190–191) mukaan juuri ajan vähyys on usein syy sille, miksei uusia opetusmenetelmiä oteta käyttöön, sillä suunnittelu, kokeileminen ja reflektointi tarvitsevat riittävästi tilaa lukujärjestykseen. Riittävästi aikaa tarvitaan myös henkilökunnan epämuodollisiin kokoontumisiin. Niiden tarkoitus on lisätä työntekijöiden välistä vuorovaikutusta ja kasvattaa keskinäistä luottamusta (Raasumaa 2010, 270).

Muita toimivan kehityksen edellytyksiä on kehitysmuotoinen ja kannustava johtaminen, jossa opettajat saavat tukea ideoilleen (Brundrett & Duncan 2015). Rehtorin rooli koulun keskeisenä kehittäjänä on tärkeä. Sen vaikutusta koulun kehittämiseen käsittelemme tarkemmin luvussa 2.4.3.

Koulut hakevat omaa profiiliaan ja omaleimaisuutta opetus- ja kasvatus työn toteutukseen, ja toteuttavat erilaisia projekteja tämän työn tueksi (ks. esim. Tubin & Ofek-Regev 2010). Projektiluontoisuus johtuu siitä, että esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriön myöntämät rahoitukset ohjataan erityisiin projekteihin yleisen kehittämisen tukemisen sijaan (Rajakaltio 2014, 21). Projektikehittäminen voi johtaa kehittämistoiminnan sirpalemaisuuksiin (& O'Day 1990, 237).

Tällöin kehittämistyön pitkäjänteisyys ja prosessimaisuus eivät toteudu ja kehittäminen ei muuta todellisia rakenteita vaan jää helposti puheen tasolle.

Todelliset kehitystoimet koulussa voidaan suunnata esimerkiksi henkilöstöön, koulun tehtäviin, rakenteisiin ja prosesseihin tai koulun osien välisiin suhteisiin (Hellström 2004, 58). Kehittämisen prosessi ei juuri koskaan etene täysin suoraviivaisesti, mutta prosessin yleinen kuvailu voi auttaa selkeyttämään käsitystä koulujen konkreettisesta kehittämistoiminnasta. Kehittämisen portaat (Zmuda, Kuklis & Kline 2004) ja kehittämistoiminnan viisi vaihetta (Toikko & Rantanen 2009) lähestyvät kehityksen prosessia hieman eri näkökulmista. Kehittämisen portaat kuvailevat kehityksen prosessin alkuvaihetta. Ennen kuin voi lähteä toteuttamaan kehitystä, on tärkeää tiedostaa koulun arvot, ja luoda suunnitelma siitä, kuinka haluttuun lopputulokseen päästään. Viiden vaiheen kokonaisuus taas lähestyy prosessia selkeiden toimintavaiheiden kautta, jotka edistävät laadukasta kehittämistyötä.

Jatkuvan kehittämisen portaat sisältävät kuusi kohtaa, joiden kautta koulu voi rakentaa kehittämistään. Niiden mukaan aluksi koulun täytyy tunnistaa ja selkeyttää koulun kulttuuria määrittäviä vakaumuksia. Seuraavaksi opettajien tulee jakaa yhteinen näkemys, kuinka vakaumukset ilmenevät käytännössä. Kolmas porras pitää sisällään selvitystyön siitä, mikä koulun tilanne on nyt, ja kuinka se eroaa yhteisestä visiosta. Neljännellä portaalla mietitään, mitkä innovaatiot voisivat edistää tavoitteen saavuttamista, ja viidennellä luodaan ja toteutetaan toteutussuunnitelma, joka auttaa opettajia muutosprosessissa ja integroi innovaation jokaiselle luokkatasolle. Viimeisellä portaalla omaksutaan, että vain kollektiivisen autonomian kautta voidaan muuttaa nykytilanne vision mukaiseen toteutukseen. (Zmuda ym. 2004, 8–9, 16–17.)

Kehittämistoiminnan viiden vaiheen ensimmäinen osa taas edellyttää perusteluita siitä mitä ja miksi halutaan kehittää. Toinen vaihe pitää sisällään toiminnan selkeän organisoinnin siitä, kuka tekee ja millä resursseilla. Kolmas vaihe on itse toiminta, jota tehdään kehittämisen edistämiseksi. Neljäntenä tulee suorittaa toiminnan arviointi, jonka avulla kehittämisprosessia ohjataan haluttuun

suuntaan. Viimeisessä eli viidennessä vaiheessa pyritään jakamaan uusia palveluita ja tuloksia muiden käyttöön. (Toikko & Rantanen 2009, 56–62.)

Yhteisenä kehityksen prosessina näistä näkökulmista voisi tiivistää, että koululla täytyy olla selkeä visio siitä, millaista toimintaa se haluaa toteuttaa ja kuinka siihen päästään. Vision lisäksi tarvitaan myös aktiivista toimintaa, eli organisointia, toteutusta ja toteutuksen arviointia sekä levittämistä.

Koulun kehittämiseen liittyy erilaisia haasteita. Näitä ovat valtajännitteet, arvokonfliktit, itse toimintaan liittyvät konfliktit sekä psykologiset konfliktit (Dalin 2004, 124). Innovaatiot voivat esimerkiksi jakaa koulun valtasuhteita uudella tavalla, mikä aiheuttaa ristiriitoja. Arvokonflikteja taas syntyy, kun kouluissa kohtaavat sekä pedagogiset, sosiaaliset, poliittiset ja taloudelliset tavoitteet (Dalin 2004, 124). Esimerkiksi toimijoiden uskomukset hyvästä koulusta ja opetuksesta ovat muodostuneet pääasiallisesti heidän omien kokemuksiensa kautta, ja voivat näin olla vanhanaikaisia ja jopa ristiriidassa nykyisen arvomaailman kanssa (Sahlberg 1998, 196). Jotta toimintakulttuuri todella muuttuisi, on ensin yksittäisten toimijoiden uskomusten muututtava, joten muutos on hidasta (Sahlberg 1998, 196). Jotta opettaja kykenee muokkaamaan omaa ammatillista identiteettiään ja vaihtamaan omia toimintakäytänteitään, tarvitsee hän tukea muulta työyhteisöltä (Hökkä, Vähäsantanen & Saarinen 2011, 154–155).

Toimintaan liittyvät haasteet voivat johtua siitä, ettei yhteisössä ole yhteistä näkemystä innovaatiosta, tai muut toiminnan järjestelyt ovat epäselkeitä (Dalin 2004, 124). Koulun kehittämistyön edellytys on se, että kehittämisen tulisi ensisijaisesti olla aktiivista ja sisältäpäin lähtevää, mutta välttämättä näin ei ole (Raasumaa 2010, 268). Koulun haasteena voi olla passiivisuus, tai jopa muutosvastaisuus. Passiivisilla kouluilla ei ole näkemystä koulun kehityksestä, koulun opetussuunnitelman kehittäminen toteutetaan vain kansallisten opetussuunnitelmauudistuksien toimeenpanolla ja koulun henkilökunnan valikoituminen toteutetaan sattumanvaraisesti (Raasumaa 2010, 268). Lisäksi kouluissa voi vallita yleinen muutosvastaisuus, jolloin kasvattajat eivät pyri aktiivisesti muuttamaan huomaamiaankaan epäkohtia, vaan toimivat yhteisönsä normien mukaisesti

(Gordon 2006, 385–386). Yleistä muutosvastaisuutta voi kasvattaa se, jos opettajat kokevat, ettei heillä ole mahdollisuuksia osallistua päätöksentekoon (Gordon 2006, 385). Koulua kehittäessä olisi siis tärkeää muodostaa kehitysmuotoista ja yhteisöllistä ilmapiiriä, jossa kaikki sen toimijat voivat osallistua keskusteluun.

Psykologiset konfliktit taas usein perustuvat koulun toimijoiden pelkoon tuntemattomasta (Dalin 2004, 124). Tällä voi olla yhteyttä edellä esitettyyn muutosvastaisuuteen. Jos opettajilla on pelkoja esimerkiksi oman osaamisensa taustasta, voi muutoksen tuominen olla haastavaa, ja ilmetä suorana muutosvastaisuutena. Vaikka opettajat eivät tekisi aktiivisia toimia muutoksen aikaansaamiseksi, voivat he kokea painetta muuttaa toimintaansa.

Paine muutokseen on negatiivista silloin, kun koetaan turhaa kiireellisyttä, kilpailevuutta, rankaisevuutta tai paineelle ei ole hyvää perustetta (Fullan 2010, 120–121). Vaikka paineella voi usein olla negatiivisia vaikutuksia kehitykseen, voi sopiva määrä positiivista painetta edistää koulun kehittymistä (Fullan 2010, 122–123). Positiivinen paine on sellaista, että opettaja voi todella uskoa idean onnistumiseen eikä halua hukata hetkeäkään sen aloittamisesta (Fullan 2010, 122–123). Opettajat eivät ole siis aina itsestään aktiivisia muutokseen, vaan voivat tarvita mahdollisuuksia ja rohkaisua heistä tärkeälle tuntuvaan kehittämistyöhön (Zmuda ym. 2004, 8, 16).

Innovaatioiden levittäminen on haaste, joka voi helposti unohtua innovatiivista prosessia kuvailtaessa. Silti innovaatioiden leviäminen on olennainen osa kehittämisprosessia (Keskinen, Siltala, Hakala & Luoto 2009, 76). Työyhteisöissä saattaa monesti olla muutama innovatiivinen persoona, jotka tuovat muiden työhön uusia näkökulmia ja motivaatiota (Keskinen ym. 2009, 76). Välillä innovaatiot jäävät muilta pimementoon yhden opettajan keksinnöiksi, sillä opettajat tekevät työtään usein yksin (Keskinen ym. 2009, 76). Toimintakulttuurin muutokset ideoita helpommin jakavaksi voisivat siis kohentaa koko koulun innovatiivista toimintaa.

Yhdeksi tulevaisuuden haasteeksi on kuvattu opettajien ammatillisen kasvun tukemista koko heidän työuransa ajan (Väljijärvi, 2012). Koulutuksia järjestää esimerkiksi Opetusalan Ammattijärjestö OAJ poliittisen toiminnan ja opettajien

edunvalvonnan lisäksi (OAJ:n edunvalvonta ja vaikuttaminen; OAJ kouluttaa). Täydennyskoulutusta pyritään myös lisäämään esimerkiksi vertaisryhmämentoroinnilla (ks. esim. Verme), jossa opettajat voivat pienissä ryhmissä jakaa kokemuksiaan ja auttaa toisiaan työn haasteissa.

Vaikka kehittämisen esteenä voi olla monenlaisia haasteita, on suomalaisessa koulujärjestelmässä myös erityispiirteitä, jotka edistävät kehitystä. Sen erityispiirteitä ja vahvuuksia ovat oppilaiden tasa-arvoisuus ja yhdenvertaisuus, luottamus opettajien ammattitaitoon ja laadukas opettajankoulutus.

Mielenkiintoista suomalaisessa koulutuksessa verrattuna moneen muuhun maahan on se, että kehittämistyölle ulkoiset raamit asettava Opetushallitus ei arvioi kehittämisen laatua yksittäisillä standardoiduilla testeillä ja koulutarkastajilla, vaan koulut voivat kehittää toimintaansa melko itsenäisesti ilman ulkoista painetta (OECD 2015, 222; Sahlberg 2015, 19–20, 71–72). Koulupoliittiset toimijat luottavat opettajiin ja kouluihin sekä panostavat opettajankoulutukseen (OECD 2015, 222; Sahlberg 2015, 19–20, 24). Koulut eivät kilpaile keskenään, vaan koulujen yleinen taso on yhdenmukainen. Samalla yksityisiä kouluja on vähän. Oppilaat ovat siis keskenään melko tasa-arvoisia, ja koulu pyrkii huolehtimaan erityisesti heikommin menestyvistä oppilaista. (Väljærvi 2012.) Sosioekonomisen taustan vaikutus oppimistuloksiin ei ole niin suuri, kuin monessa maassa ja lisäksi Suomessa kaikki oppilaat pyritään integroimaan tavallisiin ryhmiin mahdollisuuksien mukaan erityisryhmien sijasta (OECD 2015, 222; OECD 2011, 122). Erityistä on myös verraten pienet opetusryhmät ja oppilashuolto, jossa oppilaille tarjotaan lämpimän ruuan lisäksi terveys- ja hammashoitopalveluja, koulukyydit sekä erityistä ohjausta opiskelun tueksi (OECD 2011, 122).

Suomalainen opettajankoulutus on korkeatasoista, sillä tutkinto suoritetaan yliopistossa maisteritasoisena, ja koulutus on yleisesti arvostettu ja suosittu (OECD 2015, 225). Lisäksi laitokset tekevät tutkimustyötä koulutuksen kehittämiseksi. Vaikka Suomessa ei ole koulutarkastajia ja standardoituja testejä, arvioidaan koulun kehitystä ja opetuksen tasoa yliopiston tutkimusten lisäksi Kan-

sallisen koulutuksen arviointikeskuksen (KARVI) toimesta. Tämän ansiosta koulut saavat tietoa omista vahvuuksistaan ja kehittämiskohteistaan (KARVI: esi- ja perusopetus).

Edellä esitetyistä tahoista erityisesti Opetusalan Ammattijärjestö OAJ, Opetus- ja kulttuuriministeriö sekä Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö (OKKA), myöntävät kouluille erilaisia tunnustuksia esimerkiksi toiminnasta, joilla julkisen palkitsemisen lisäksi voidaan rohkaista myös muita kehittämään toimintaa samankaltaiseksi.

Tunnustuksia ja palkintoja myönnetään Suomessa kouluille ja opettajille niin yleisesti esimerkiksi suorituksesta, kuin yksittäisestä ansiotuneesta toiminnasta. Niitä ei ole tutkittu eikä listattu valtakunnallisella tasolla. Näin ollen tutkimme aihetta itsenäisesti internet-hakujen kautta, sekä lähestymällä palkintoja myöntäviä tahoja. Tunnustukset ja palkinnot voivat olla esimerkiksi stipendejä, viirejä, ansiomerkkejä, apurahoja ja kunniamainintoja. Tässä tutkimuksessa käsitämme tunnustukset ja palkinnot jälkikäteen myönnettyiksi kunnianosoituksiksi, joita voi saada sekä hyvistä ideoista, että esimerkiksi toiminnasta. Esimerkiksi HundrED-hankkeeseen sadan muun joukkoon mukaan pääsy yhdeksi tärkeäksi koulutuskokeiluksi voidaan lukea tunnustukseksi, joka on saatu hyvästä ideasta. Myös usein etukäteen saatavia stipendejä ja apurahoja voi pitää eräänlaisina saavutuksina.

Tiivistäen voisi todeta, että koulujen täytyy selvitä vastaantulevista konflikteista koulua kehittäessään ja pyrkiä koulun toimintaa edistävään muutokseen aktiivisesti, antaen kehittämistyölle aikaa ja resursseja. Olennaista on siis se, että yhteistyö saadaan toimimaan, ja koulussa vallitsee keskustelukulttuuri, jossa rehtori tukee opettajia, ja opettajat voivat aktiivisesti kehittää omaa toimintaansa ja koulua yhdessä ylemmän johdon kanssa levittäen omaa osaamistaan. Vaikka kehittämiseen liittyy paljon erilaisia haasteita, on Suomella myös erityispiirteitä, jotka edistävät kehittämistä.

## 2.4 Koulun innovaatioiden tekijöitä

Tässä luvussa tarkastelemme innovatiivisen koulun edellytyksiä ja tunnuspiirteitä sekä sen toimijoiden, eli opettajien, rehtoreiden, oppilaiden sekä vanhempien ja huoltajien merkitystä innovatiivisuudessa ja kehittämisessä.

### 2.4.1 Innovatiivisen koulun piirteitä

Koulujen innovatiivisuus voi olla niin taloudellista, sosiaalista kuin kulttuurillistakin. Taloudelliset innovaatiot koulussa koskettavat usein taloudellisten säästöjen tuottamista, ei niinkään rahaa tuottavia keksintöjä. Tällaisia innovaatioita voisi olla esimerkiksi toimet, joilla säästetään koulun sähköä ja vettä, tai hyödynnetään paremmin olemassa olevia ilmaismateriaaleja opetuksessa. Sosiaaliset innovaatiot ovat koulumaailmassa yleisiä. Tällaisia innovaatioita ovat esimerkiksi työnjaon uudistukset, sääntöjen kehittäminen ja uuden teknologian hyödyntäminen. (Keskinen ym. 2009, 86.)

Kulttuuristen innovaatioiden käsittäminen ei ole aivan yhtä yksiselitteistä. Kulttuuri voidaan nähdä yhteisön tavaksi tehdä asioita. Se on tunneperäinen selitys sille, miksi ihmiset käyttäytyvät eri tavoilla tietyissä tilanteissa. Siihen liittyvät vahvasti arvot ja uskomuksen siitä, että jokin asia on parempi kuin toinen. Koululla voi olla kahdenlaisia arvoja: niitä, jotka se välittää oppilaille ja niitä, jotka todellisuudessa ohjaavat koulun toimintaa, mutta nämä eivät aina ole yhdenmukaisia keskenään. (Hellström 2004, 49.) Esimerkki kulttuurillisesta innovaatiosta voisi olla ruokarukouksen poistaminen tunnustuksellisena uskonnonopetuksena.

Cwikel, Savaya, Munford ja Desai (2010) puolestaan jäsentävät innovaatioita kuuden eri näkökulman kautta. Koulutuksen ja koulun innovaatiot voivat olla opetussuunnitelmallisia, pedagogisia tai teknologisia. Edelleen, innovaatioita voivat olla yhteistyö eri toimijoiden, ryhmien ja koulun lähiyhteisön kanalta merkityksellisten tahojen kanssa, erilaiset oppilaiden kehittämisohjelmat sekä akateemisia ja hallinnollisia rakenteita koskevat muutokset. (Cwikel, Savaya, Munford, & Desai 2010, 191–193.)

Edellä mainittujen näkökulmien lisäksi on olennaista tiedostaa, mitä ovat koulutuksen nykyiset keskeiset kehittämisen kohteet. Muihin aloihin verrattuna koulutuksen innovaatiot ovat yleisemmin tietoon ja toimintatapaan kuin tuotteisiin ja palveluihin liittyviä. Niin ikään teknologiaan liittyvät innovaatiot eivät näyttäisi korostuvan koulutusalaalla enempää kuin muillakaan yhteiskunnan kehittämisaalueilla. (Vincent-Lancrin ym. 2014, 15.)

Kansainvälisesti katsottuna tällä hetkellä erityisesti kasvavia innovatiivisia käytänteitä koulumaailmassa ovat oppituntien yhdistäminen arkeen, korkeamman ajattelun taidot, tieto- ja tekstitulkintataidot sekä yksilöllinen opetus (Vincent-Lancrin ym. 2014, 16). Näihin käytänteisiin panostaminen näkyy selkeästi uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (OPH 2014), joten suomalaisen koulutuksen kehittämisen kohteet ovat ilmeisen samankaltaista kuin muualla maailmassa.

Vaikka koulutuksesta on löydettävissä yleisellä tasolla keskeisiä kehittämisen kohteita, on kouluilla lisäksi yksilöllisesti eroavia tarpeita kehittyä (ks. esim. Tubin & Ofek-Regev 2010). Koulut ovat kehittämistyössään eri tasoilla, ja näin ollen vaativat erilaisia strategioita tehostaakseen kehityskapasiteettia ja tarjotakseen oppilaille tuloksia tuottavaa opetusta (Hopkins, Harris & Jackson 1997, 403). Ei siis voi olettaa, että täysin sama kehittämisstrategia toimisi toisessa koulussa samalla tavoin kuin toisessa.

#### **2.4.2 Opettajat innovatiivisen toiminnan avaintekijöinä**

Koulun kehittämisen lopullinen vastuu jää helposti opettajille (Soini, Pietarinen & Pyhälto 2016, 9). Opettajat työskentelevät koulun arkisen kehittämisen keskiössä oppilaiden kanssa (Soini ym. 2016, 9). Koska koulun uudistukset koskevat pääasiassa niitä asioita, joita opettajat työstävät päivän aikana, on ilmeistä, että opettajalla on suuri vaikutus siihen, kuinka kehittäminen todella konkretisoituu koulun arjessa. Koska opettajat ovat niin keskeisiä kehityksen toimijoita, on tärkeää tuntea, millaisia odotuksia hyvälle opettajalle asetetaan ja mitä piirteitä innovatiiviseen opettajaan liitetään.



Opettajan työlle ja kehittymiselle asetetaan yleisesti hyvin korkeita ja hyveellisiä tavoitteita. Yleisesti tarkasteltuna opettajien odotetaan olevan ammatillisesti taitavia monissa eri osa-alueissa. Fullanin (1995, 233) mukaan opettajalta edellytetään asiantuntevuutta oppimisessa ja opettamisessa sekä yhteistyötaitoja. Hänen oletetaan hallitsevan erilaisia pedagogisia konteksteja, tuntevan muutosprosessin ja kehittyvän jatkuvasti työssään (Fullan 1995, 233). Lisäksi opettajalta odotetaan työn arvoperustan tuntemusta, ja hänen toimintaansa tulisi ohjata ensisijaisesti opetussuunnitelman tavoitteet ja lapsesta välittäminen (Fullan 1995, 233; Hellström 2004, 56). Opettajalta odotetaan siis jo yleisesti monipuolista osaamista, ammattitaitoisuutta. Myös innovatiivisen opettajan yksi keskeinen piirre on pedagoginen ammattitaito (Hakala ym. 2009, 31; Malmi, Tenhunen, Keskinen & Siltala 2009, 17).

Vaikka opettajan työhön jo sinällään asetetaan selkeä odotus työn ja itsensä jatkuvalla kehittämiselle, voidaan opettajan innovatiivisuutta tarkastella erityisenä opettajuuden piirteenä. Innovatiivinen opettaja on luova, mukautumiskykyinen, tulevaisuustietoinen sekä joustava (Hakala ym. 2009, 31; Keskinen ym. 2009, 82; Koch ym. 2015). Nämä ominaisuudet eivät kuitenkaan yksittäin riitä määrittelemään innovatiivista opettajaa. Näiden lisäksi innovatiivista opettajaa kuvaa oman työn uudistushalu sekä avoin, utelias ja innostunut suhtautuminen kehittämiseen (Tenhunen 2009, 45; Keskinen ym. 2009, 81). Innovatiivinen opettaja on rohkea, eikä hän pelkää epäonnistumisia (Keskinen ym. 2009, 84, 88; Tenhunen 2009, 45). Innovatiivisen opettajuuden kannalta on siis olennaista, että kehittyminen vaatii välillä esteitä ja epäonnistumisia (Zmuda ym. 2004, 16–17).

Toiminnan tasolla innovatiivinen opettaja toimii lapsilähtöisesti, käyttää uusia opetusmenetelmiä ja etsii erityisesti ryhmälle sopivia työskentelytapoja (Emo 2015; Keskinen ym. 2009, 82; Malmi ym. 2009, 17). Lisäksi opettajien innovatiivisuutta kuvaa opettajan vuorovaikutussuhde oppilaiden kanssa (Tenhunen 2009, 17). Innovatiivisen opettajan opetuksessa korostuu roolin muuttuminen johtajasta oppimisen ohjaajaksi (Hakala ym. 2009, 27). Opettaja antaa oppilaille

tilaa toimia, jakaa vastuuta, motivoi ja tekee oppimisesta merkityksellistä (Hakala ym. 2009, 27). Oppilaiden osallistaminen on siis yksi merkki innovatiivisesta toiminnasta luokkahuoneessa.

Innovatiiviseen opettajaan ja opettajuuteen liitetään tyypillisesti myös korkea työmotivaatio (Emo 2015). Kokeileminen ja uusien käytäntöjen harjoittaminen käytännössä riippuu siitä, kuinka innostunut opettaja on uudistamaan omaa toimintaansa (Sahlberg 1998, 199). Innostuminen on yksilöllistä ja voi vaihdella opettajayhteisössä suurestikin. Kehittämisorientoitunutta koulukulttuuria on tärkeää ylläpitää ja sitä voidaan koulussa pitää yllä kehittämällä koulukulttuuria sellaiseksi, että opettajat saavat toisiltaan ja rehtorilta kannustusta ja tukea, eivätkä työskentele vain yksin (Brundrett & Duncan 2015; Sahlberg 1998, 202).

Monet tutkimukset osoittavat, että innovatiivisen opettajan yksi keskeinen ominaisuus on yhteistyökykyisyys (Keskinen ym. 2009, 83; Raasumaa 2010, 268; Zmuda ym. 2004, 9). Suomessa opettajan työkuva on melko itsenäinen, ja opettajilla on mahdollisuus toteuttaa työtään hyvin yksilöllisesti ilman ulkopuolista valvontaa. Tämä aikaansaa eroja opetuksen toteuttamisessa. Opettajien itsenäinen työkuva on sekä haaste että mahdollisuus. Vaikka se mahdollistaa oman joustavan kehittämisen koulun arjessa, voi heikkoutena olla se, että kaikki eivät kehitä opetustaan riittävällä tasolla. Tähän ongelmaan ratkaisuna on opettajien keskinäinen yhteistyö, jolla voidaan jakaa ideoita ja auttaa toinen toistaan.

Opettajan sitoutuminen on tärkeä kehityksen mahdollistaja. Sitoutuminen saa aikaan sen, että opettaja ei tarvitse pakotusta, vaan hän motivoi itse itsensä kehitykseen. Tunnetasolla sitoutuminen tarkoittaa muutoksen arvojen ja päämäärien ymmärtämistä, kun taas järjettömät ja omien arvojen vastaiset tavoitteet on vaikeaa hyväksyä. Tavoitteet koetaan omaksi, kun on voinut itse osallistua niiden asettamiseen ja laajemman kokonaisuuden ymmärtämiseen. (Hellström 2004, 28.)

Opettajien innovatiivisuutta edistää se, että heille tarjotaan riittävästi koulutusmahdollisuuksia. Opettajien osaamisen kehittämisen kulmakiviksi on kuvattu elinikäinen oppiminen, tieto- ja tutkimusperustaisuus, tuloksellisuus ja ennakointi. Elinikäinen oppiminen turvataan tarjoamalla mahdollisuuksia kehittyä

sekä tukea toimintaan koko opettajan työuran ajan. Lisäksi koulutuksen tulee perustua tutkittuun tietoon. Koulutuksesta ei ole juuri hyötyä, ellei saatuja oppeja siirretä toimintaan koulutasolla. Koulutuksen tavoite on tuottaa jotain koulua kehittävää tulosta esimerkiksi työtapoihin tai koulukulttuuriin. Koulutustarpeita on hyvä myös ennakoida etukäteen, jotta koulun henkilökunnalle voidaan tarjota mahdollisimman tarpeellista koulutusta. (Rajakaltio 2014, 6.)

### 2.4.3 Johdon merkitys innovaatioiden syntymisessä

Koulun johtamisella ja rehtoreilla on erittäin merkityksellinen rooli koulun kehittämisen ja innovaatioiden aikaansaamisessa sekä tukemisessa (ks. esim. Koch ym. 2015; Park 2012). Rehtorilla on esimerkiksi suuri vaikutus koulun ilmapääpiiriin ja sitä kautta innovaatioiden toteutumiseen (Park 2012). Rehtorin rooli pedagogisena johtajana ja asiantuntijana korostuu kouluyhteisössä ja hän on erityisesti vastuussa koulun kehityksestä (Karikoski 2009, 51; Wu & Po, 2013). Hänellä on juridinen valta ja hän pystyy vaikuttamaan koulun resursseihin ja työn organisointiin liittyviin seikkoihin (Rajakaltio 2011, 80). Rehtorin tehtäviä tutkittaessa on havaittu, että hänen mahdollisuutensa kehittää koulun toimintaa kokonaisvaltaisesti ja pystyvyys tehdä pitkän tähtäimen suunnitelmia koulun kehittämiseksi ovat hyvät (Karikoski 2009, 51). Aina he eivät silti hyödynnä näitä mahdollisuuksia omassa arkityössään (Karikoski 2009, 51).

Raasumaa (2010, 258) selvitti väitöskirjassaan, kuinka rehtori liittyy opettajien osaamisen johtamiseen. Hyvää rehtoria kuvailtiin lukuisilla erilaisilla piirteillä. Rehtorin tulee olla esimerkiksi kannustava ja vastaanottaa henkilöstön näkemyksiä. Hänen pitää pystyä myös rohkeaan päätöksentekoon epävarmuutta sietäen. Rehtorilla on tärkeä rooli kouluyhteisössä suunnannäyttäjänä ja yhteisten arvojen voimistajana. Hän vastaa yhteisön pedagogisesta kehittämisestä ja on koulun kehittäjä ja muutoksen johtaja. Rehtori vastaa toiminnan suunnittelusta ja organisoinnista sekä seuraa yhdessä asetettujen tavoitteiden toteutumisesta. Lisäksi rehtorin työssä opettajien kuuntelu, kannustus ja rohkaisu ovat tärkeitä. (Raasumaa 2010, 258–260, 281.)

Aiemmin nostimme esille opettajien mahdollisen uupumisen innovatiivista toimintaa tehtäessä. Rehtorin työnkuvaan kuuluu huomioida opettajien elämäntilanteet, voimavarat, työtodellisuus sekä henkilökohtaiset tarpeet ja kehittymistavoitteet (Raasumaa 2010, 283). Rehtorien tulee siis tukea opettajien voimaantumisen tunnetta (Raasumaa 2010, 283).

Koulujen osaamisen johtamisessa on tärkeää pyrkiä saavuttamaan toimintakulttuurin sisällä tiivis yhteistyö. Rehtori voi edistää yhteisön jäsenten välistä yhteenkuuluvuutta esimerkiksi yhteisten toimintaperiaatteiden laatimisen ja noudattamisen avulla. Jotta yhteenkuuluvuutta voi lisätä, on tärkeää, että päätöksentekoperiaatteet ovat yhdessä sovittuja. (Raasumaa 2010, 270.)

Erilaista näkökulmaa rehtorien kehittämistyöhön tuo Leena Liusvaaran väitöskirja (2014), jossa 38 rehtoria kertovat käsityksiään koulun kehittamisestä. Tutkimuksessa huomattiin, että rehtorit eivät osanneet tarkasti kuvailla, millaista osaamista ja osaamisen tarvetta koulussa on (Liusvaara 2014, 4). Rehtorit kokivat opettajien sitouttamisen kehittämiseen haastavaksi esimerkiksi henkilökunnan vaihtumisen takia, ja siksi että opettajat eivät innostu esimerkiksi koulujen kehittämissuunnitelmien kirjallisesta tuottamisesta (Liusvaara 2014, 123). Rehtorit eivät siis ole aina perillä koulunsa kehitystarpeista ja kokevat opettajien roolin kehittämisessä haastavaksi. Samankaltaista tulosta on saatu myös muualla, esimerkiksi rehtoreiden kehittämistyötä voi haitata uskomus opettajien muutosvastaisuudesta tai innottomuudesta osallistua koulun kehittämiseen (Wu & Po 2013).

Aivan kuten opettajilla, myös rehtoreiden sitoutuminen työhön vaikuttaa positiivisesti innovaatioiden toteutumiseen (Koch ym. 2015). On tärkeää, että rehtorit ovat tietoisia koulun kehitystarpeista ja valmiita aktiivisesti kehittämään kouluaan, sillä he ovat koulun kehittämisen tärkeimpiä suunnan näyttäjiä ja ideoiden mahdollistajia. Myös rooli opettajan tukena on merkittävä.

#### 2.4.4 Oppilaiden ja vanhempien rooli koulun kehittämistyössä

Koulun oppilailla sekä heidän vanhemmillaan ja huoltajilla nähdään olevan yhä tärkeämpi rooli koulun kehittämistyössä. Perusopetuksen opetussuunnitelman

perusteet (OPH 2014) nostavat esille oppilaiden ja vanhempien merkityksen osana koulun kehittämistyötä. Koulun tulisi pyrkiä luomaan sellainen yhteisö, joka edistää oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestäväää elämäntapaa (OPH 2014, 26). Jotta tavoitteeseen päästään, tulee koulun huomioida paikallisia mahdollisuuksia ja tarpeita, ottaa oppilaat osaksi yhteisön kehittämistä sekä toimia yhteistyössä huoltajien ja muiden yhteistyötahojen kanssa (OPH 2014, 26). Näin ollen on syytä miettiä, kuinka oppilaat ja vanhemmat todella osallistetaan koulun kehittämiseen.

Oppilaiden tulisi osallistua koulun toiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin omien kehitysvaiheidensa mukaisesti (OPH 2014, 28). Vaikka kaikki koulun toimijat sanovat, että koulut ovat olemassa juuri oppilaita varten, kohdellaan heitä silti enemmän kehittämisen kohteina kuin koulun kehittäjinä (Levin 2000, 155; Schultz, ym. 2010, 167–168). Opettajien osallisuuden kokemusta korostetaan paljon onnistuneen kehittämisen yhteydessä, mutta oppilaat jäävät vaille huomiota (Levin 2000, 157–158).

On havaittu, että opettajat voivat omalla suhtautumisellaan vaikuttaa siihen, kuinka koulun muutokset todella lähtevät käyntiin. Samalla periaatteella myös oppilaat voivat vastustaa ja hylätä opettajan tuomat uudistukset, mikäli he eivät tue tai ymmärrä niitä (Khon 1993). Koulun muutokset ovat siis sen tekijöistä kiinni. Koska oppilaat ovat osallistujia muutokseen siinä missä muut koulun toimijat, tulisi heidät ottaa tosissaan osaksi koulun kehittämistä. On esimerkiksi havaittu, että niissä kouluissa, joissa oppilaita osallistetaan osaksi koulun demokraattista toimintaa, on oppilailla keskimääräistä paremmat yhteiskunnalliset tiedot (Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz 2001, 176).

Osallisuus kouluyhteisössä edellyttää kaikkien sen jäsenten välistä luottamusta ja keskinäistä arvostusta (Rautiainen 2017, 18). Rautiainen (2017, 18) korostaakin, että ainut tie saavuttaa oppilaiden luottamus on ottaa heidät mukaan kehittämiseen ja antaa näin heille vastuuta. Lisäksi on tärkeää, että oppilas kokee, että hänen kokemuksiaan ja perusteltuja mielipiteitään kuullaan ja arvostetaan, vaikka ne olisivat lopulta toteutettujen kehitystoimien vastaisia (Rautiainen 2017,

18). Oppilaan siis tulisi osallistua koulun kehittämiseen aktiivisesti ja tuntea tulevaisuutensa kuulluksi koulua koskevassa päätöksenteossa.

Oppilaiden osallistamisen kehittämiseen haastaa myös konstruktiiivinen oppimiskäsitys, mikä edellyttää oppilaiden aktiivisempaa roolia koulussa (Levin 2000, 161). Myös suomalainen koulu perustuu nykyään sosio-konstruktiiiviseen oppimiskäsitykseen, joten on oletettavaa, että oppilaat otetaan vahvasti mukaan koulun kehitykseen.

Osallisuuden lisäksi on myös olemassa muita perusteita siihen, miksi oppilaat ovat tärkeä osa kehittämistä. Heillä on erityistä annettavaa koulun kehitykselle oman kokemusmaailmansa ja tietämyksensä kautta (Levin 2000, 158). Oppilaiden näkemykset ja kokemukset voivat vaikuttaa opettajien ja vanhempien mielipiteisiin siitä, mitkä ovat hyviä ja mielekkäitä uudistuksia (Levin 2000, 159).

Vanhemmilla ja huoltajilla tulisi olla mahdollisuus osallistua oppilaiden koulutyöhön ja sen kehittämiseen (OPH 2014, 35). Koulun tehtävä on kehittää yhteistyön mahdollisuuksia, eli huolehtia siitä, että yhteistyötä vanhempien kanssa tehdään, ja sitä pyritään aktiivisesti kehittämään paremmaksi (OPH 2014, 35). Kodin ja koulun yhteistyössä on toki haasteita (ks. esim. Grolnick & Slowiaczek 1994), mutta sillä on myös havaittu olevan yhteyttä koulun parempaan toimintaan (ks. esim. Izzo, Weissberg, Kasproh & Fendrich 1999).

On havaittu, että eniten haasteita yhteistyölle asettaa vanhempien huonotuloisuus sekä eriävä äidinkieli opettajan kanssa (Child Trends Data Bank 2013, 7). Huonotuloisten vanhempien osallistumista voi haitata esimerkiksi liikkumisen vaikeudet, terveysongelmat sekä työaikataululliset ongelmat (Child Trends Data Bank 2013, 7). Heidän ei ole siis niin helppoa joustaa työajoissa, ja liikkumista taas voi estää esimerkiksi autottomuus. Yhteisen kielen puute estää yhteistyötä, koska vanhemmista voi tuntua etteivät he sen takia voi osallistua koulun toimintaan, tai he tulevat sellaisista kulttuureista, joissa opettajien kyseenalaistaminen ei ole yhtä hyväksyttävää (Child Trends Data Bank 2013, 7).

Vanhempien osallistuminen koulun toimintaan auttaa heitä seuraamaan paremmin lapsen koulumenestystä ja koulun yleistä toimintaa (Hill & Taylor 2004, 162). Lisäksi se mahdollistaa sen, että vanhemmat voivat tehdä opettajan

kanssa yhteistyötä edistääkseen hyväksyttävää luokkahuonekäyttämistä (Hill & Taylor 2004, 162). Opettajat taas ovat työhönsä tyytyväisempiä, kun heillä on positiiviset välit vanhempien kanssa (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 953). Yhteistyö onkin siis sekä koulun että kodin etu.

## 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa tutkitaan kouluissa tapahtuvaa kehittämistyötä erityisesti innovaatioiden näkökulmasta. Tarkastelemme teemaa sellaisten koulujen kontekstissa, jotka ovat saaneet erityistä tunnustusta kehittämistyöstään tai innovatiivisesta toiminnasta. Tavoitteena on selvittää, mikä on tyypillistä näiden koulujen toimintakulttuurille ja kuinka he itse kokevat oman innovatiivisuutensa ja kuinka he sitä jäsentävät. Pyrimme selvittämään myös sitä, mikä koulujen tulokselliselle kehittämistyölle on tyypillistä.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia innovaation piirteitä palkituissa kouluissa ja ideoissa nousee esille?
2. Millaista kehittämistyötä palkituissa kouluissa ja ideoissa toteutetaan?
3. Mitkä ovat lähtökohdat koulun kehittämiseksi?

### 3.2 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Koulujen kehittämistä ja innovaatioita voidaan tarkastella useista näkökulmista erilaisin tutkimusmenetelmin. Tutkimuksemme lähestyy tutkimusaihetta laadullisella tutkimusotteella, sillä se mahdollistaa perehtymisen tietyissä tapahtumissa mukana olleiden yksittäisten toimijoiden kuvaamiin merkitysrakenteisiin ja kokemuksiin. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan rooli on kerätä holistinen yleisnäkökulma tutkimuskohteesta (Miles & Huberman 1994, 6).

Laadullisen tutkimuksen määrittely ei ole mutkatonta ja sitä verrataan usein kvantitatiiviseen eli määrälliseen tutkimukseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 19). Kärjistetyksi määrällisen tutkimuksen alle luetaan tilastoihin ja numeeriseen tietoon pohjautuvat tutkimukset, ja laadullisen alle taas jäljelle jäävät (Töttö 2000,



116). Tällaisia menetelmiä ovat esimerkiksi haastattelu ja havainnointi (Metsämuuronen 2009, 220). Tähän tutkimukseen valitsimme tutkimusmenetelmäksi haastattelun, jota käsittelemme alaluvussa 3.4.

Edellä esitetyn kuvauksen lisäksi laadullista tutkimusta kuvaa myös empiirisyys. Tämä tutkimus edustaa empiiristä tutkimusta, sillä tutkimustulokset saatiin tekemällä konkreettisia havaintoja tutkimuksen kohteesta. Laadullisessa tutkimuksessa korostetaan ilmiöiden ymmärtämistä niistä itsestään käsin (Hämäläinen 1987, 6). Tämä ymmärrys saavutetaan hermeneuttisen tulkinnan kautta (Hämäläinen 1987, 6). Tutkimuksemme edustaa hermeneuttista tieteenfilosofiaa hyvin, sillä pyrimme luomaan kokonaisnäkemystä ilmiöstä tulkitsemalla sen yksityiskohtien merkityksiä suhteessa kokonaisuuteen.

### **3.3 Tutkimukseen osallistujat**

Tutkimuksessamme tarkastelemme kouluja, jotka ovat osoittaneet toiminnassaan innovatiivisuutta ja kehittämisorientaatiota. Suomessa kouluja ei systemaattisesti palkita tai rankkeerata esimerkiksi innovatiivisuudesta, mutta osoituksena kehittämisorientaatiostaan koulut voivat saada erilaisia tunnustuksia tai huomionosoituksia hyvistä käytänteistä, kokeiluista tai pedagogisista ratkaisuistaan. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin kaikkiaan kuutta koulua, jotka ovat saaneet joko Opetusalan Ammattijärjestön (OAJ) myöntämän Vuoden koulu -tunnustuksen tai ovat valikoituneet mukaan HundrED-hankkeeseen.

Kaksi tutkimukseen osallistuvaa koulua ovat saaneet OAJ:n vuosittain myöntämän Vuoden koulu, oppilaitos tai päiväkotitunnustuksen. Tämä tunnustus myönnetään esimerkillisestä toiminnasta ja kouluviihtyvyydestä (OAJ: vuoden koulu 2017). Tunnustus myönnetään joka vuosi erilaisilla perusteilla, eivätkä koulut voi ehdottaa itseään sen saajaksi (OAJ: vuoden koulu 2017).

Neljä mukana olevista kouluista on mukana uudessa, kansainvälisestikin verkottuneessa HundrED-hankkeessa. HundrED on hanke, jonka perimmäisenä ideana ja tavoitteena on auttaa kouluja kehittymään ja uudistumaan sekä Suo-

nessa että kansainvälisesti. Suomessa tätä työtä on tehty etsimällä erilaisia opetusinnovaatioita ja kehittämisprojekteja suomalaisista kouluista. (HundrED: tietoa 2015.) Hankkeeseen valikoitui vuoden 2016 aikana kaikkiaan sata suomalaista innovatiivisena pidettyä koulutuskokeilua (HundrED: koulut 2015). Kuka tahansa on voinut hakea mukaan hankkeeseen, josta HundrED ohjausryhmineen ja asiantuntijoiden kanssa yhteistyössä laadittujen kriteerien perusteella on valinnut innovatiivisimmat ja merkittävimmät projektit. Hankkeen tavoitteena on viedä suomalaista koulutusosaamista ja opetusinnovaatioita kansainväliseen leviykseen ja levittää myös muualla maailmalla toteutettuja opetusinnovaatioita (HundrED: tietoa 2015). Hankkeeseen liittyvät kokeilut alkoivat varsinaisesti syksyllä 2016, mutta tutkimuksessamme olemme yleisemminkin kiinnostuneita tutkittavissa kouluissa jo aiemmin meneillään olevista projekteista, joiden perusteella koulu on valikoitunut mukaan HundrED-hankkeeseen.

Kaikki tutkimuksessamme mukana olevat koulut ovat saaneet tunnustuksensa lähivuosien aikana. Kutakin koulua edusti tutkimuksessamme joko kyseisessä koulussa toimiva luokanopettaja, aineenopettaja tai rehtori. Ensin kouluja lähestyttiin sähköposteilla ja he saivat itse valita edustajansa. Näin toimimalla ajattelimme saavamme haastatteluihin sellaisia henkilöitä, joilla on erityistietämystä ja -kokemusta koulunsa kehittämisestä. Tutkittavat saivat kuulla tutkimuksemme aiheen ja haastattelun teeman etukäteen, mutta emme eritelleet teemoja sen tarkemmin. Tällä tavoin pyrimme välttämään haastateltavien liiallista ennakoitua ja ennakkoinnin tuoman mahdollisuuden siihen, että tutkittavat kertoisivat sosiaalisesti suotavia vastauksia, mikä on yleinen ongelma kyselytutkimuksissa (van de Mortel 2008, 41).

### **3.4 Aineiston keruu**

Tutkimuksen metodiksi valitsimme haastattelun, koska se on tarkoituksenmukainen menetelmä tutkittavan alueen kartoittamiseksi ja sillä saa tapauskohtaisia esimerkkejä käsiteltävästä aiheesta. Lisäksi se mahdollistaa kysymysten tarkentamisen ja yhdistämisen (Hirsjärvi & Hurme 1988, 15).

Tutkimusmenetelmänä käytimme puolistrukturoitua teemahaastattelua. Tämä menetelmä kohdistaa kysymykset ennalta valittuihin teemoihin, mutta esittämisjärjestystä ja kysymysten esittämismuotoa ei ole määritelty tarkasti (Hirsjärvi & Hurme 1988, 36). Kysymysten esittämisjärjestyksen ja tarkan muodon vapaus mahdollistaa dialogisen ja luonnollisen haastattelutilanteen (Hirsjärvi & Hurme 1988, 36). Lisäksi puolistrukturoitu teemahaastattelu mahdollistaa tutkittavien heikosti tiedostamien asioiden selvittämisen, esimerkiksi arvostusten, perusteluiden ja ihanteiden (Hirsjärvi & Hurme 1988, 35; Metsämuuronen 2009, 247).

Tutkimuksemme kiinnittyi osaksi laajempaa Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen ja Pädagogische Hochschule Heidelbergin yhteistyöhankeetta, jossa tarkastellaan kehittämistyötä ja innovatiivisuutta eurooppalaisessa, erityisesti saksalaisessa ja suomalaisessa koulutusjärjestelmässä (ks. esim. Rautiainen & Kostiainen 2015; Trumpa & Rehm 2012; Trumpa & Weidemann-Akkermans 2014). Hankkeen yhteydessä on Saksassa vastaavalla idealla opinnäytetoissa tutkittu Der Deutsche Schulpreis -palkinnon (Der Deutsche Schulpreis) saaneita kouluja. Teemahaastattelumme pohjana toimii tuohon tarkoitukseen kehitetty ja yhteistyöhankkeessa käyttöömmme sovellettavaksi saamamme haastattelurunko, jotta vertaileva jatkotutkimus olisi mahdollista. Saksalaisia palkittuja kouluja tarkastelevassa haastattelurungossa oli kaikkiaan viisi innovaatioita ja koulun kehittämistä tarkastelevaa teemaa: 1) kansallinen koulupalkinto, 2) innovatiivisuus, koulun kehittäminen ja opetuksen kehittäminen, 3) osallistujat koulun kehittämisprosesseissa, 4) koulu sekä 5) koulutusjärjestelmä. Tutkimuksemme haastatteluteemat ja -kysymykset muokattiin suomalaisen koulujärjestelmän kontekstiin soveltuviksi ja tutkimuksemme tavoitteiden mukaisiksi.

Tutkimuksessamme käyttämämme haastattelurunko jäsenyi kolmen teeman alle: koulukulttuuri, tunnustus/projektiesimerkki sekä kehittäminen. Ensimmäinen teema tarkasteli koulukulttuuria yleisellä tasolla. Haastateltavia pyydettiin esimerkiksi kuvailemaan koulunsa opetuksen kulttuuria ja kertomaan millaista teknologiaa koulussa käytetään. Lisäksi haastateltavaa pyydettiin kertomaan, mikä tekee koulun toimintatavasta erityisen. Toinen teema kohdistui

koulun saaman tunnustuksen yksityiskohtaisempaan tarkasteluun. Teeman kysymykset käsittelivät erityisesti tunnustukseen johtaneita syitä ja sen seurauksia. Tämän teeman yhteydessä tarkastelu kohdistettiin projektiesimerkkeihin ja kehittämistoimintaan yleisesti. Päästäksemme tarkastelemaan tutkittavien koulujen kehittämisprosesseja yleisemminkin, niitä selvitettiin kysymyksillä, joissa haastateltavat kuvasivat erilaisia käynnissä olevia tai toteutettuja projekteja. Kolmannen teeman, koulun kehittämisen prosessien näkökulmasta haastattelukysymykset koskivat esimerkiksi yleistä toimintaa muutoksen edessä, kehittämisen haasteita ja tavoitteita. Lopuksi haastateltavat saivat itse nostaa esille olennaisiksi katsomiaan asioita ja kertoa muita mieleen tulleita ajatuksia ilman ennalta määriteltäviä kysymyksiä. Tässä vaiheessa oli mahdollista antaa myös palautetta haastattelusta. Haastattelurungot ja -kysymykset on esitetty liitteissä 1 ja 2.

Yhteensä haastatteluja toteutettiin kuusi kappaletta, joista jokainen kesti noin 1,5 tuntia. Kolme haastattelua toteutettiin keväällä 2016 ja loput kolme syksyn 2016 aikana. Päätimme ennen haastattelua, kumpi meistä ottaa vastuun haastattelurungon mukaisista kysymyksistä. Toisen tehtävä oli puolestaan kuunnella haastateltavan vastauksia tarkasti ja esittää niistä jatkokysymyksiä. Haastattelu-tilanteet olivat ilmapiiriltään myönteisiä, ja pyrimme omalla toiminnallamme lisäämään niihin rentoutta, ja osoittamaan kiinnostusta. Haastattelukysymykset tuntuivat nostattavan monenlaisia tuntemuksia, esimerkiksi ylpeyttä omasta koulusta, liikutusta oppilaiden hyvinvoinnista sekä turhautumista muutosvastaisuudesta.

### **3.5 Aineiston analyysi**

Aineiston analyysin tavoite on jäsentelyn kautta tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Analyysissä eritellään, luokitellaan ja pyritään luomaan kokonaiskuva sekä katsomaan asiaa uudesta näkökulmasta. Laadulliselle analyysille on tyypillistä, että se perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan: aineisto pilkotaan osiin, käsitteellistetään ja lopuksi kootaan uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi.

Laadullisen aineiston, omassa tutkimuksessamme haastatteluaineiston, analysointi ei yleensä ole suoraviivainen jatkumo, vaan prosessin aikana palataan tarpeen mukaan edellisiin vaiheisiin. (Braun & Clarke 2006; Eskola & Suoranta 1998, 138; Hirsjärvi & Hurme 2008, 8, 144; Hämäläinen 1987.)

Aineiston analyysissä hyödynnettiin tarkempaan menetelmänä sisällönanalyysiä. Tämän menetelmän tarkoitus on vaiheittain järjestää aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon niin, että sen sisältämä informaatio säilyy. Sisällönanalyysi on tekstianalyysiä, ja sen pyrkimys on kuvata dokumentin sisältöä sanallisesti. Lopullinen tarkoitus tällä menetelmällä on muodostaa tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty ja yleisessä muodossa oleva kuvaus (Braun & Clarke 2006; Miles & Huberman 1994; Tuomi & Sarajärvi 2009).

Laadullinen aineisto voidaan analysoida teorialähtöisesti, aineistolähtöisesti tai teoriasidonnaisesti. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä keskeistä on aiempaan viitekehykseen perustuva teoria tai käsitejärjestelmä. Tällöin analysoinnin tukena toimii jokin teema tai käsitekartta. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi voidaan nähdä kolmivaiheisena prosessina, jossa aineisto pelkistetään, ryhmitellään sekä muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aineistolähtöisen analyysin mukaisesti. Erotuksena on se, että teoreettiset käsitteet muodostetaan aiemman teorian pohjalta aineiston sijaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–117.)

Tämä tutkimus toteutettiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, johon useimmat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät perustuvat (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Päädyimme valitsemaan juuri aineistolähtöisen lähestymistavan, sillä se mahdollistaa asian tarkastelun uusista näkökulmista. Tällöin aiempi teoria ei ohjaa tutkimusaineiston analysointia, vaan tutkijalla on mahdollisuus tutkia saamaansa aineistoa ilman teorian ohjaamia ennakkokäsityksiä. Tutkimus ei ollut täysin riippumaton teoriasta, vaan syvennyimme kirjallisuuteen tutkimusprosessin edetessä.

Tutkijoiden aineiston tuntemus vaikuttaa merkittävästi siihen, kuinka analysointi onnistuu (Braun & Clarke 2006; Hirsjärvi & Hurme 2008, 143). Aluksi

haastattelut litteroitiin tietokoneelle analyysiohjelmaa tukevaan muotoon. Litteroidut tekstit siirsimme ATLAS.ti7 -ohjelmaan, joka on suunniteltu erityisesti laadullisen aineiston analysointiin. Ohjelma auttaa tutkijaa jäsentämään, luokittelemaan ja tyypittelemään aineistoa, sekä tekemään aineistosta erilaisia hakuja (ATLAS.ti). Aineistoon perehtymiseksi litteroitu teksti luettiin moneen kertaan jo ennen varsinaista analysointia. Keskustelimme havainnoistamme ja tuntemuksista prosessin aikana ja selkeytykseksi itsellemme tiivistimme kunkin koulun edustajan keskeisimmän sanoman ja puheenaiheet. Tällä tavoin pyrimme muodostamaan itsellemme yleiskuvan koulusta ja koulua edustavan haastateltavan ajatuksista. Etenimme aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä seuraavien vaiheiden kautta: 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Miles & Huberman 1994, 246–262; Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–111).

Redusoinnissa litteroitu teksti pelkistettiin eli jätettiin tutkimuksen kannalta merkityksettömät sisällöt pois. Tällaisia olivat esimerkiksi yksityiskohtainen kuvailu siitä, kuinka eräässä tutkimukseen osallistuvassa koulussa oltiin siirtymässä 70 minuuttia kestäviin oppitunteihin. Tähän vaiheeseen kuuluen litteroiduista teksteistä kerättiin analyysiyksiköitä, eli erilaisia merkittäviä ja toistuvia sanoja ja sanayhdistelmiä, joita hyödynnettiin analyysissä. Näitä pelkistettyjä sanoja ja sanayhdistelmiä kutsutaan jatkossa koodeiksi. Tällaisia koodeja olivat esimerkiksi tiimiopetus ja itsensä haastaminen. Lisäksi koodit olivat aineistolähtöisyyden seurauksena monitasoisia. Esimerkiksi koodilla pystyttiin erottelemaan opettajan yksittäinen kokemus (opettaja kokee stressiä koulun normeista, opettaja peilaa itseään muihin opettajiin) tai aineistosta useasti esille nouseva teema (yhteistyö), jolloin mainintojen määrä oli vaihteleva.

Koodeja tarkennettiin analyysin edetessä. Esimerkiksi koodista “halu kehittyä”, oli koodatuksi aineistokokonaisuudeksi vain teksti “oman työn kehittämisen”. Näissä tapauksissa palasimme aineistoon, ja etsimme alkuperäisen kohdan, joka selitti paremmin koodin merkityssisältöä.

Ensimmäisessä vaiheessa muodostettujen koodien sisällöllisen erilaisuuden ja variaation vuoksi kirjoitimme koodien kautta valituista teksteistä kunkin

koodin merkityssisältöä kuvaavan määritelmän. Esimerkiksi Halu kehittyä -koodi määriteltiin seuraavasti: "Halu kehittää tarvitsee innostusta ja sitä ettei lanneistu ongelmien edessä". Toiset koodit olivat käyttökelpoisia sellaisenaan, kuten "hyvä ilmapiiri vaatii jatkuvaa työtä". Lopuissa analyysin vaiheissa käytettiin vain näitä muodostettuja määritelmiä, joten jatkossa niitä siis kutsutaan koodiksi selkeyden vuoksi.

Aineiston klusteroinnissa eli ryhmittelyssä tavoitteena on muodostaa koodista erilaisia alaluokkia (Miles & Huberman 1994; Tuomi & Sarajärvi 2009, 109–110). Ensin aiemmin muodostettuja koodeja tarkasteltiin ja etsittiin niiden välisiä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Seuraavaksi koodit järjestettiin löytyneiden teemojen alle. Esimerkiksi "hyvä ilmapiiri vaatii jatkuvaa työtä" teemoiteltiin ilmiötä yleisemmällä tasolla kuvaavan ilmapiiri-teeman alle. Ilmapiiri-teeman alle liitettiin myös koodi "Tavoitteena säilyttää hyvä ja avoin ilmapiiri työyhteisössä, jolloin on hyvä työskennellä ja olla". Järjestelty koodilista ryhmiteltiin uudelleen tarkemmin tutkimuskysymysten mukaisesti. Tässä vaiheessa esimerkiksi ilmapiirinä tarkasteltu tema sijoitettiin arvoja tarkastelevan teeman alle, koska tutkittavat tuntuivat korostavan puheenvuoroissaan hyvää ilmapiiriä koulukulttuurinsa arvona, jota he vaalivat. Arvo-teeman puolestaan tulkittiin käsitteellisesti kytkeytyvän ja antavan vastauksia tutkimuskysymykseen: Millaisia piirteitä palkituissa kouluissa ja ideoissa nousee esille?

Sisällön analyysin toisen vaiheen ryhmittelyä seuraa abstrahointi, jolla tarkoitetaan teoreettisten käsitteiden luomista ja tutkittavaa ilmiötä tarkastelevien keskeisten teemojen nimeämistä. Tiivistimme aiemmin luotuja koodeja entisestään, ja havaitsimme esimerkiksi, että koodit "vanhempien osaamista voi hyödyntää myös koulussa" ja "vanhemmat voivat tuoda paljon uutta yhteisöön" ovat merkityssisällöltään samansuuntaisia. Seuraavaksi teemoittelimme koodit, ja esimerkiksi yllä esitetyt koodit edustivat teemoja "kasvatuskumppanuus" ja "vanhempien osallistaminen".

Analyysin kolmannessa vaiheessa pyrittiin nimeämään keskeiset teemat. Esimerkiksi tulkitsimme teemojen kasvatuskumppanuus ja vanhempien osallis-

taminen kuvaavan sisällöllisesti ja käsitteellisesti ilmiötä, jonka nimesimme koulun avautumiseksi yhteiskuntaan. Tähän yläkategoriaan kytkimme analyysin kolmannessa vaiheessa myös muita teemoja, kuten “koulua voi tukea moni eri taho” ja “yhteistyön mahdollisuudet”. Esimerkki aineiston analysoinnista ja sen vaiheista on esitelty taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston analyysin vaiheista.

Vaihe 1. Koodien luominen	Vaihe 2. Teemoittelu	Vaihe 3. Teemojen määrittely ja nimeäminen
<p>Vanhempien osaamista voi hyödyntää koulussa, mutta haastavaksi koetaan osallistaa heidät koulun päätöksentekoon.</p> <p>Vanhemman suhtautumisella kouluun on yhteys lapsen suhtautumiseen. Vanhemman suhtautuminen muutokseen vaihtelee. Korkeasti koulutetut saattavat vaatia enemmän perusteluja.</p> <p>Osalla vanhemmista pelko lapsen pärjäämisestä ja esimerkiksi arviointi puhututti.</p> <p>Hyvä suhde vanhempien kanssa vaatii jatkuvaa työtä, perusteluita, dialogisuutta ja riittävää asioista tiedottamista.</p> <p>Projektit voivat saada tukea esim. kaupungilta, yrityksiltä tai 3. sektorilta, opetushallitukselta, vanhemmilta tai muilta kouluilta (AMK, yliopisto ja muut peruskoulut).</p> <p>Tuki voi olla mm. rahallista, osaamista tai näkyvyyttä.</p> <p>Koulu hakee näkyvyyttä, sillä siitä voi olla sille hyötyä esimerkiksi oppilaiden kouluvalinnassa.</p> <p>Koulujen välinen yhteistyö tuntuu vaativat jotain samankaltaista toimintaa eli jotain yhdistävää tekijää. Tätä yhteistyötä tehdään ilmeisesti melko vähän.</p> <p>Tutkimustulosten merkitys kouluissa vaihtelee. Niillä ei ole välttämättä suurta merkitystä koulun arjessa, mutta eräässä koulussa rehtori edellyttää, että opettajat perehtyvät valittuun ammattikirjallisuuteen.</p> <p>Osassa kouluista todettiin, että pitäisi perehtyä tutkimustuloksiin nykyistä enemmän.</p> <p>Niihin tutkimuksiin osallistutaan, joiden aihe nähdään kiinnostavana tai tarpeellisena. Tulosten reflektointi voisi olla koordinoitumpaa.</p> <p>Opettaja voi vaikuttaa enemmän kouluun silloin kun on mukana kunnan suunnittelu- ja kehittämistyössä (esim. ops).</p>	<p>Kasvatuskumppanuus</p> <p>Vanhempien osallistaminen</p> <p>Koulua voi tukea moni eri taho</p> <p>Yhteistyön mahdollisuudet</p> <p>Näkyvyys</p> <p>Aktiivisuus</p>	<p>Koulun avautuminen yhteiskuntaan</p>



## 4 TULOKSET

Olemme jäsentäneet tulosluvut tutkimuskysymysten suuntaisesti. Luvussa 4.1 tarkastelemme sitä, millaisia piirteitä innovatiivisissa kouluissa nousi esille. Luvussa 4.2 käsittelemme sitä, millaista kehittämistyötä palkituissa kouluissa ja ideoissa toteutetaan. Tätä kysymystä tarkastelemme kehityksen osa-alueiden ja sen mahdollisten haasteiden kautta. Luvussa 4.3 esitellään koulun kehittämisen lähtökohtia. Tulosten esittämisessä käytämme runsaasti haastatteluaineiston alkuperäisiä sitaatteja.

### 4.1 Innovatiivisen koulun piirteitä

Tässä tutkimuksessa olemme erityisesti kiinnostuneita siitä, millaisia piirteitä innovatiivisiksi todetuista kouluista nousee esille. Tähän tuloslukuun olemme valikoineet erityisesti ne piirteet, jotka nousevat esille analyysin tuloksina kaikissa haastatteluissa. Lisäksi tässä luvussa esittelemme niitä piirteitä, jotka ovat saaneet yksittäisissä haastatteluissa runsaasti mainintoja. Analyysin tuloksena kaikissa haastatteluissa ilmenneitä innovatiivisen koulun piirteitä ovat tietynlaiset arvot, asenne ja usko muutokseen, johdon tuki kehittämistyössä sekä koulun avautuminen yhteiskuntaan.

#### 4.1.1 Koulujen erityispiirteet ja painotukset

Kaikkien koulujen arvojen täytyy olla Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2014) mukaisia. Vaikka kouluista löytyi selkeitä yhdistäviä arvoja, toteuttivat koulut myös muita Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisia arvoja niitä yksilöllisesti painottaen. Lisäksi haastatteluissa tuli esille se, että tietyt arvot säilyvät vuodesta toiseen, kun taas toisia painotetaan kausittaisesti enemmän. Esimerkkinä tästä eräässä koulussa kunnioittavan koulukulttuurin vaaliminen nähtiin jokavuotiseksi tavoitteeksi, mutta viime vuosina on erityisesti painotettu toiminnallisen oppimisen kehittämistä.

Kysyimme tutkittavilta haastattelun alussa, millaista heidän koulunsa ja opetuksensa kulttuuri on ja mikä sille on erityistä. Tutkittavat osasivat kuvailla melko tarkasti koulun erityispiirteitä ja painotuksia. Koulut painottavat eri arvoja toisistaan poiketen, joten koimme aiheelliseksi esitellä koulujen erityispiirteet lyhyesti. Seuraavaksi siis esittelemme kunkin kuuden koulun painotuksia haastateltavien vastausten pohjalta. Koulukohtaisesti opetuksen ja toimintakulttuurin arvoina korostuvat esimerkiksi toiminnallisuus, monikulttuurisuus, luontoarvot sekä tiimiopettajuus. Havainnollistamme koulujen erityisiä painotuksia alla olevassa taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Koulujen erityispainotukset

Koulut	Erytyispainotukset
1.	Toiminnallisuus
2.	Monikulttuurisuus, luontoarvot: kestävä kehitys
3.	Yrittäjäyys, luontoarvot: kasvit
4.	Luontoarvot: eläimet
5.	Tiimiopettajuus, vertaisoppiminen
6.	Tiimiopettajuus, pelillisyyys

Yksi koulu painottaa erityisesti oppituntien toiminnallistamista ja muuta liikkuamista. Toisessa koulussa erottuu enemmän monikulttuurisuus ja luontoarvona kestävä kehitys. Kouluista nousi esille myös muita luontoon liittyviä arvoja, kuten huomion kiinnittäminen kasvien ja eläinten hoitoon. Näitä painottavat kolmas ja neljäs koulu. Luontoarvoilla tarkoitamme siis erilaisia luontoon ja sen hyvinvointiin liittyviä arvoja. Kolmas koulu painottaa luontoarvojen lisäksi yrittäjäyyskasvatusta, ja neljännessä koulussa erityistä huomiota saavat eläimet. Viidennessä ja kuudennessa koulussa korostuu tiimiopettajuus. Tiimiopettajuuden lisäksi viides koulu on erikoistunut hyödyntämään vertaisoppimista opetusmenetelmänä. Kuudes koulu oli tutkittavan mukaan haastatteluhetkellä vasta lähdössä uudenlaiseen opetukseen, mutta hän kuvaili paljon sitä, kuinka hän itse hyödyntää pelillistämistä opetusmenetelmänä.

#### 4.1.2 Kouluja yhdistäviä arvoja

Oppilaslähtöisyys, yhteistyö ja yhteisöllisyys sekä hyvinvoinnin lisääminen ilmenivät teemoina jossain muodossa kaikkien tutkittavien käsityksissä. Myös kansainvälisyys nousi eräänlaisena teemana, vaikka kaikki koulut eivät olleet sitä aktiivisesti tavoitelleetkaan omaksi arvopainotukseksensa. Lisäksi kunnioitettava toiminta- ja koulukulttuuri, mikä ilmenee erityisesti turvallisuutena ja selkeinä sääntöinä, mainittiin useammassa haastattelussa.

Analyysi nosti esille sen, että opetuksen lähtökohtana pidetään *oppilaslähtöisyyttä*. Tämä ilmenee kaikkien tutkittavien puheenvuoroissa jollain tasolla. Oppilaslähtöisyydellä tarkoitettiin siis sitä, että opetuksen lähtökohtana pidetään oppilaita ja oppilaiden oppiminen ja hyvinvointi ovat kaiken edellytys. Oppilaiden yksilölliset tarpeet halutaan ottaa opetuksessa huomioon. Opetuksen tavoitteiksi kuvattiin esimerkiksi oppilaiden kiinnostuksen herättämistä, vastuuttamista ja aktivointia.

Et se ei niinku oo pelkästään erityisopettajan asia, vaan kun ne on siellä luokassa aina ne lapset niin niitten pitää niinku ajatella sitä et jokaisen lapsen pitää päästä eteenpäin. Ja silloin se on asettanu että ne haasteet on ollu semmosia että niihin on sit pitäny vaan vastata. Lähtee että mitenkö tämän lapsen kanssa mentäs eteenpäin. (Opettaja 1)

Jos on jonkunlainen työmoraali ja kun on lapsista kysymys, niin kuitenkin me varmaan jokainen ajatellaan sillä tavalla että jokainen lapsi on, että siihen pitäis suhtautua niinkun se olis minun lapseni. Että mitä mä toivoisin sille, jos se olis minun lapseni. (Opettaja 1)

Oon törmänny siihenkin, että voi ei miten toi voi ajatella noin. Että ajatellaan jonkun oman lompsan tai oman työmäärän kautta. Että kun mä en ikinä ajattele niin, vaan mä ajattelen oppilaan parasta, sitä kautta opettajan parasta, koulun parasta. (Rehtori 1)

Myös yhteistyö ja yhteisöllisyys saivat mainintoja jokaiselta tutkittavalta. Se nähtiin hyödyllisenä lisänä kehittämistyössä, sillä yhdessä tekeminen ja ideoiminen mahdollistavat suuremmat resurssit ja erilaisten näkökulmien huomioimisen. Opettajien välinen yhteistyö voi olla henkisesti tasolla voimavara. Jotta yhteisöllisyys paranisi, vaaditaan opettajilta sitoutumista koulun toimintaan. Esimerkiksi yhdessä vietetty vapaa-aika voi lisätä yhteisöllisyyttä opettajien kesken. Yhdessä tutkituista kouluista vanhempien rooli osana yhteisöä korostui erityisen

vahvasti. Tässä koulussa yhteisöllisyys kattoi laajasti sekä vanhemmat että omalla tavoin myös paikallisen kolmannen sektorin, kuten Punaisen ristin.

Se et ollaan pieni yksikkö, niin semmosta yhteisöllisyyttä, et tehdään monia asioita yhdessä. Ja sitten se kun on ollu pieni yhteisö, niin siin on myös vanhemmat ollu sillai kauheesti mukana, sitten kun on ollu asioita mitä ei kunnalla ole varaa, niin vanhemmat on ollu aika paljon mukana, et kyllä he voi tukea ja tehdä. Ovat valmiita pitämään pajoja ja tekemään tavallaan niinku, et se tietotaito mitä on siinä pienen yksikön, niin vanhempien, sitten myös tässä ympäristössä on siis taiteilijoita, kirjailijoita, monia, että kaikki semmonen tietotaito on käytössä. (Opettaja 1)

Yhteisön hyvinvointi on yksi keskeinen arvo ja sitä kuvattiin monin eri tavoin.

Eräs tutkittava nimesi koulun tavoitteiksi hyvän arjen sekä positiivisen ilmapiirin säilyttämisen.

Saatas pidettyä niinku semmonen, se et kaikilla on hyvä tehdä töitä. (Rehtori 1)

Hyvän, positiivisen, ilmapiirin lisäksi eräs tutkittava kuvaili työyhteisöään ilmapiiiriltään kannustavaksi ja rohkaisevaksi.

Myös ehkä sellanen kannustava työilmapiiri, se että tää on tosiaan niinku, täältä puuttuu semmoset mustat aukot, semmoset energiasyöpöt, jotka niinku latistaa porukkaa, jotka haluaa tehdä eri tavalla hommia, eikä oo kilpailuhenkeä vaan semmoista jakamista, kaikki tekee yhdessä. (Opettaja 4)

Lisäksi koulun viihtyisyys nousi esille kahdessa haastattelussa yhtenä koulun piirteenä sekä tavoitteena. Oppilaiden viihtymisen nähtiin lisäävän heidän haluaan oppia, joten siksi on hyödyllistä tavoitella sitä.

Jos emootio koulua kohtaan on positiivinen, niin oppimista ei voi estää. (Rehtori 1)

Et se et pitää olla valmis perustelemaan sit niitä ratkaisuja, mut mun mielestä se oppilaiden viihtyvyys, kouluun tuleminen on ehkä se tärkein asia kaikessa että, sit se oppiminen tulee siinä sivussa. (Opettaja 4)

Kansainvälisyys nousi koulujen arvoissa esille koulujen valitsemana tavoitteena, mutta myös yhteiskunnan muutoksen aiheuttamana tosiasiana, johon koulu on mukautunut. Viisi tutkittavaa puhui monikulttuurisuudesta tai kansainvälisyydestä haastattelujen yhteydessä. Kahdessa koulussa kansainvälisyyttä haluttiin

tuoda opetukseen esimerkiksi tekemällä oppilasvaihtoja, jotta oppilailla olisi mahdollisuus kehittää kielitaitoa.

On meillä sit vielä kansainvälisyys. Joo et tää on hyvin kansainvälinen koulu et meillä on vierailijoita. Meillä on aktiiviset kieltenopettajat, jotka koko ajan tekee vaihtoja oppilaiden kanssa. (Opettaja 2)

Yksi tutkittava kertoi, kuinka maahanmuuttajat ja turvapaikanhakijat ovat olleet kyläkoululle rikkaus sekä kulttuureihin tutustumisen, että koulun toiminnan säilymisen kannalta. Yksi haastateltava ei halunnut niinkään korostaa koulunsa ilmeistä ja suurta maahanmuuttajamäärää, vaan nostaa koulun piirteeksi kansainvälisyyden.

Siinä on vähän tietoista kanssa että me ei haluta profiloitua minään niinku maahanmuuttajakouluna – – että mut puhuttais kansainvälisestä koulusta muutoin, eikä sitten monikulttuurisesta. (Rehtori 2)

Vaikka kouluissa koettiin olevan monenlaisia kehittämisen kohteita, erityisesti kahdessa tutkituista kouluista koulun perustana pidettiin kunnioittavaa toiminta- ja koulukulttuuria, sääntöjen noudattamisen merkitystä, selkeitä toimintamalleja sekä käytöstapoja. Kyseisissä kouluissa myös henkisen ja fyysisen turvallisuuden takaaminen koettiin tärkeiksi arvoiksi. Selkeiden rajojen ja sääntöjen vastapainoksi korostettiin välittämisen merkitystä. Oppilailta siis vaaditaan hyvää ja kunnioittavaa käytöstä sekä yhteisten sääntöjen noudattamista, mutta lisäksi opettajien täytyy osoittaa oppilaalle hyväksyntää sekä välittämistä.

No yhdellä yhdellä sanalla mihin me pyritään niin on tietysti tämmönen kunnioittava koulukulttuuri. Elikkä missä niinku vaaditaan ja valitaan kaikissa ihmissuhteissa kunnioitusta. (Rehtori 1)

Sitä myös tää niin sanottu rajat ja rakkaus klisee, sitä hoen kanssa aika, aika paljon. Elikkä pyritään siihen, että meillä näytetään se välittäminen, mutta näytetään myös ne rajat. (Rehtori 1)

Nii, mutta kuitenkin meillä on aina pidetty tärkeänä myös hyviä tapoja ja työrauhaa, että niistä silti pidetään kiinni, että se ei saa mennä semmoseks, kuitenkaan semmoseksi, että hurlumheitä vaan. (Opettaja 1)

Tutkittavat kertoivat ilmiöoppimisesta ja inklusiosta koulun toimintatapana. Lisäksi eräs tutkittava huomautti, että koulussa täytyy säilyttää myös perinteistä opetusta.

Me ei olla myöskään semmosia et meidän mielestä kaikki päättäminen olis niinku jostakin syvältä. (Naurua) Että on esimerkiksi äidinkielessä on asioita, jotka vaan täytyy opetella, matematiikassa on tietysti laskujärjestyssopimukset ja kertotaulut, ne opetellaan. Mutta se et millälaila niitä sit päättätään, niin mahdollisimman monella tavalla, peleillä leikeillä, tietokoneilla. Mut et se mikä on tärkeä päättää, niin se päättätään. (Opettaja 2)

Haastatteluista nousi esiin myös arvoja, jotka eivät saaneet yhtä paljon mainintoja kuin edellä esitetyt. Tällaisia arvoja olivat esimerkiksi tasa-arvo, suvaitsevaisuus ja uudenlaiset oppimisympäristöt.

#### 4.1.3 Asenne ja usko muutokseen

Yksi selkeä kaikkia tutkittavia kouluja yhdistävä teema oli *opettajien asenne ja usko muutokseen*. Oppilaiden suhtautumista muutokseen taas kuvailtiin vähemmän, mutta sen mainittiin olevan joustavaa sekä vaihtelevaa. Oppilaat saattavat siis olla aluksi ennakkoluuloisia tai iloisia muutoksesta, mutta he tottuvat tutkittavien mielestä tilanteeseen.

Opettajien hyvä asenne ja aktiivinen toiminnan aloittaminen luovat paremmat mahdollisuudet kehittämistyön onnistumiseen. Asenne muutosta kohtaan ei välttämättä ole pysyvä, vaan muuttuu jatkuvassa vuorovaikutuksessa yhteisön ja ympäristön kanssa. Sitä pidettiin tärkeänä, että työyhteisössä on yleisesti kannustava asenneilmapiiri, josta myös opettaja voi saada innostusta omaan toimintaansa.

Se asenneilmapiiri on mun mielestä hyvin myönteinen tällä hetkellä. Et se pohjatyö on niinku hyvällä mallilla. (Rehtori 1)

No ehkä just se että kaikki on mahdollista. Tosi paljon puhutaan, että oishan tuommainen hienoa, mutta kun ei se ole mahdollista. Että jotenkin semmonen ajattelu, että on se mahdollista kun vaan ruvetaan tekemään juttuja, et kyl kaikki... Sehän on niinku meistä lähtee se (Opettaja 3)

Meillä on into kehittää ja jatkaa, että ei oo niinku lannistuttu, että ei tästä tuu mitään. (Opettaja 2)

Tavallaan turha sanoa jälkeinpäin jos ei oo ollu ite suunnittelemassa ja tekemässä. Se ajatus on niinku meillä. Taustalta on huono huudella. (Opettaja 2)

Vaikka asenne muutokseen muuttuu myös yhteisön kautta, on kaikilla opettajilla erilaiset lähtökohdat muutosvalmiuteen. Opettajien ennakkoasenteet, kyky innostua uudesta ja taito omaksua muutos nopeasti ovat yksilöllisiä. Muutos voi herättää opettajissa monenlaisia tunteita: epäluuloisuutta hyödyllisyydestä, innostusta uudesta, ahdistusta lisätyöstä ja pelkoja omien taitojen riittämisestä. Muutosmyönteistä asennetta voi lisäksi rajoittaa turvallisuushakuisuus sekä opettajien oma itsekkyyys. Itsekkyydellä tässä yhteydessä tarkoitetaan sitä, että opettaja miettii omaa etuaan palkan tai kasvavan työmäärän suhteen.

Sitten opettaja kattoo vaan niinku sen, et jos mä joudun tekee lisää töitä tai jos mä saan muutaman euron vähemmän tän takia ni siinä aina välillä niinku jos semmosta tulee, onneks sitä tulee tosi vähän mut että sillon tämmösissä aattelee, voi raukkaa. Tai voi harmi, et onneks teitä ei oo enempää. (Rehtori 1)

Erityisesti perustelut muutoksen hyödyllisyydestä koettiin toimiviksi kohdattaessa muutosvastaisuutta. Näissä kouluissa opettajakunnan erilaisista ajatuksista keskustellaan, ne huomioidaan ja käsitellään rakentavasti. Tällainen toiminta koettiin tärkeäksi osaksi onnistunutta muutosprosessia.

Muutosmyönteinen asenne ei riitä pelkästään aikaansaamaan muutosta. Opettajalla täytyy olla halua ja intoa kehittää itseään työssään sekä uskoa muutoksen onnistumiseen. Opettajan usko onnistumiseen voi horjua kohdattaessa esteitä sekä toisten kyseenalaistaessa häntä. Tärkeää on reflektoida omaa toimintaa ja saada tukea samansuuntaisesti ajattelevilta.

Se ois semmonen ideaali, että opettajat haluaisi kehittyä niinkun ajan mukana. Et kyl musta se on niinku osa semmosta opettajan työn ammattitaitoa, että haluaa kehittää sitä työtä maailman mukana, koska me kasvatetaan näitä tulevia kansalaisia. (Opettaja 3)

Kehittämismyönteinen asenne liitettiin usein myös opettajan ikään, ja käsitykset sen suhteen olivat ristiriitaisia. Yhden tutkittavan näkemyksen mukaan nuoret opettajat tuovat mukanaan uusia ideoita, kun toisen mielestä vastavalmistuneet ovat usein konservatiivisempia kuin muut opettajat. Muutoshalukkuutta ei kuitenkaan välttämättä pidetty ikäkysymyksenä.

Mä ainakin koen, että mä oon sen ikäinen, että mun opettajaurani on ollut pelkkää muutosta, että tavallaan ei oo päässyt urautumaan mihinkään. Niin mä niinku koen tän jo ihan normina, että aina on jotain vähän uutta meneillään. Ja mä oon jo hyväksyny sen, että.. Mä joskus ajattelin, että nyt mä en ota mitään ylimääräisiä, mut sit mä huomaan et se onkin joku niin kiinnostava, että sit mä en osaa pysyä siitä pois. Et se on vaa luonnekysymys myös, että haluan oppia uutta. En mä niinku tässä iässä voi alkaa miettiä, että mähän osaan kaiken ja mä teen näillä. Mä tykkään hirveesti tekniikasta ja räplätä näillä. Se on varmaan sellainen luonne juttu, että se on sellainen haaste, että haluaa oppia. (Opettaja 2)

Kysyimme tutkittavilta myös sitä, kuinka oppilaat suhtautuvat koulussa tapahtuvaan muutokseen. Kaikki kuvailivat sitä lyhyesti vähän eri näkökulmista. Oppilaiden suhtautuminen koetaan helposti muokattavaksi, ja esimerkiksi opettajien ja vanhempien asenteet ja puheet voivat vaikuttaa siihen. Eräs tutkittava huomautti, että oppilaiden asenne johonkin muutokseen voi olla vaikeasti enustettavissa. Oppilaille muutos voi olla positiivinen ilon aihe, mutta aluksi se voi myös pelottaa. Tästä huolimatta oppilaita kuvailtiin myös muutoksen edessä joustaviksi.

No oppilaat, oppilaat kyllä lähtökohtaisesti, vaikka jossain tapauksissa on kyllä huomannut että he ovat melkein konservatiivisempia kuin me aikuiset, mut et kuitenkin he on, he kyllä muuttuu, muuttuvat, lähtee mukaan. (Rehtori 1)

Joo no sanotaan näin, että oppilaat on hirveen joustavia ja esimerkiksi just kun meillä on usein kaks opettajaa oppitunnilla mukana niin sitä ei kukaan ihmettele, kun se on ihan normaalia. Et esimerkiksi se et yhtäkkiä mä oon jossain mantsan tunnilla niin sitä niinku, ei sitä ihmetellä. Se on niinku vaan et okei meillä on nyt äikän opekin täällä, et se ei oo niinku sillä tavalla. Et et oppilaat on hirveen joustavia, niinku kokeilemaan ja erilaisiin niinku järjestelyihin. (Opettaja 3)

Haastateltavat kokivat, että heidän kouluissaan on yleisesti muutosmyönteinen asenne, vaikka myös edellä kuvattuja haasteita nimettiin. Lisäksi heidän puheenvuoronsa läpi haastattelun ilmensivät innostusta kehittää omaa koulua aktiivisesti, kun heistä jokin toimintamalli tai järjestelmä vaati jatkokehittelyä. Esimerkiksi puheenvuorot koulun muuttuneista toimintakäytännöistä olivat seikkaperäisiä ja niiden positiivisia vaikutuksia esiteltiin laajasti.



#### 4.1.4 Johdon tuki kehittämistyössä

Huomionarvoista on, että kuudesta haastattelusta viisi korosti rehtorin sekä johdon tuen merkitystä koulun kehittymiselle. Sen sijaan haastattelussa, missä asia ei noussut esiin, korostui puolestaan koko yhteisön merkitys: koska kyseessä oli pieni yksikkö, rehtorin koettiin kuuluvan enemmän opettajakuntaan kuin johtoon. Opettajat kuvailivat rehtorin kannustuksen ja tuen vaikuttavan paljon siihen, millaista kehittämistä he itse työssään toteuttivat.

Sit tavallaan kun on se johdon tuki siihen omaan tekemiseen, niin sit tietää että tekee oikein ja sit tekee sen oman jutun tokikin. Johdon tuki on siinä se ohjenuora sitten. (Opettaja 3)

Rehtorilla on lisäksi mahdollisuuksia vaikuttaa koulun kehittämiseen esimerkiksi muuttamalla rakenteita, tuomalla itse ideoita muualta ja tekemällä viime kädessä päätöksen, kun muutosta on vaikeaa saada läpi koko työyhteisössä.

Kyl meidä johto tekee koko ajan ihan selväksi sitä, että jos on mitään ideoita niin ehdottomasti niinku juttusille, et kyllä niihin saa sit siunauksen, että jos siinä on jotain rakenteellisia esteitä niin rehtorihan ne voi sitten niitä purkaa, että hän on hirmu myötämielinen kaikelle, että saa koittaa ja yrittää omia ideoitaan. (Opettaja 3)

Konkreettisella tasolla tutkimukseen osallistuneet rehtorit kertoivat auttavansa opettajia esimerkiksi byrokraattisissa ongelmissa ja pyrkivänsä huomioimaan työyhteisön jäsenten erilaiset ajatukset päätöksenteossa. Kehittäminen voi lisäksi tarvita esimerkiksi työjärjestelymuutoksia, kun opettajan työpäivään pyritään saamaan lisätilaa kehittämistyölle.

#### 4.1.5 Koulun avautuminen yhteiskuntaan

Peruskoulu ei ole yhteiskunnasta irrallaan oleva instituutio, vaan monet koulun ulkopuoliset tahot voivat vaikuttaa sen kehittämiseen. Koulun avautumisella yhteiskuntaan tarkoitamme koulun ulkopuolisten tahojen kanssa tehtävää toimintaa ja koulun näkyvyyden tavoittelua. Koulut voivat tehdä yhteistyötä tavoitteidensa ja tarpeidensa mukaan, ja saada monipuolisesti erilaista tukea eri toimijoilta ja lähiympäristöstä. Kasvatuskumppanuuden kautta myös yhteistyö van-

hempien kanssa korostuu voimakkaasti, ja vanhemmat voivat olla koululle arvokas voimavara. Lisäksi media tuo kouluille mahdollisuuksia edistää näkyvyyttä sekä paikallisesti että valtakunnallisesti.

Koulut voivat saada erilaista tukea esimerkiksi Opetushallitukselta, kaupungeilta, yrityksiltä, järjestöiltä, säätiöiltä, vanhemmilta, korkeakouluilta sekä muilta kouluilta. Tuki voi olla rahallista, osaamista tai näkyvyyttä. Esimerkiksi yhdessä tutkimuksessa mukana olevassa koulussa järjestöt ja yhteisön vapaaehtoiset auttoivat koulua järjestämällä läksyparkin sitä tarvitseville. Toisessa koulussa puolestaan yrityksiltä oli saatu tuotteita, kuten multaa ja haravoita toimintaan, joilla koulun kehittämisprojektia oli mahdollista konkreettisesti toteuttaa. Lisäksi Opetushallitus ja erilaiset säätiöt ovat tukeneet kouluja rahallisesti, kun koulu tai opettaja on osallistunut kehittämisprojektiin, tai osannut aktiivisesti hakea tukea itse. Kahdessa tutkituista kouluista korostui rehtorin aktiivinen rooli ja merkitys ulkopuolisen tuen hakemisessa. Rehtori voi saada koululle paljon erilaisia tukimuotoja esimerkiksi osallistumalla kaupungin järjestämiin seminaareihin ja tekemällä aktiivisesti erilaisia hankehakemuksia.

Yhteistyö vanhempien kanssa koettiin pääsääntöisesti positiiviseksi ja merkittäväksi toiminnaksi. Hyvä suhde vanhempien kanssa vaatii jatkuvaa dialogia: yhteistyötä, perustelemista ja asioista tiedottamista.

Vanhemmat kaipaa kans perustelua sille, et se on perusteltua et mitä tehdään. (Opettaja 3)

No tiedottaminenhan on kaikessa se a ja o, että kerrotaan ulos, mitä nyt on tapahtumassa ja näin. Kyllä mä uskon et ku meillä on just vanhempaintoimikunta niin aktiivinen, että ovat kyllä meihin päin yhteydessä hyvin herkästi. Mä luulen, että hyvin avoimet välit on niinku puolin ja toisin, että se suhtautuminen myönteistä muutoksiinkin. (Opettaja 2)

Vanhempien suhtautumisella kouluun koettiin olevan paljon vaikutusta siihen, kuinka oppilas asennoituu koulua kohtaan. Näin ollen on ilmeistä, että vanhempien suhtautumisen toivotaan olevan pääosin myönteistä. Esimerkiksi yhdessä tutkituista kouluista yhteistyötä vanhempiin pyrittiin kehittämään järjestämällä kerran vuodessa aikuisten koulupäivä kaikille seitsemännen luokan oppilaiden vanhemmille. Tällöin vanhemmat tulivat kouluun yhtenä lauantaina oppilaan sijasta ja näin he pääsivät kokemaan lapsensa koulun arjen käytännön kautta.

Niin elikkä, elikkä sehän on sellainen kuvio, että yks lauantapäivä nii vanhemmat tulee oppilaan sijaan kouluun ja tekee sen oppilaan koulupäivän. Näkee koulun arjen. Näkee että opettaja on ihan ihmisiä. Oppilas on voinu antaa vähän eri koodia kotona. Meillä on niinku sillälailla hyvä suhde vanhempiin. Ja sitä kautta kun on hyvä suhde vanhempiin, niin semmonen positiivinen kierre on varmaan lähteny liikkeelle sitten. Ja tota oppilaillakin on positiivinen mielikuva. (Rehtori 1)

Vanhempien erilaisen osaamisen voi saada myös koko koulun hyötykäyttöön. Esimerkiksi eräässä koulussa osattiin hyödyntää koko lähiyhteisön mahdollisuuksia vanhempien erilaisen ammattitaidon tai kulttuuritaustan kautta. Vanhemmat pitivät muun muassa erilaisia teemapäiviä ja soittivat koulun juhlassa lasten apuna ja tukena.

Ja sitten se kun on ollu pieni yhteisö niin siin on myös vanhemmat ollu sillai kauheesti mukana, sitten kun on ollu asioita mitä ei kunnalla oo varaa niin vanhemmat on ollu aika paljo mukana, et kyllä he voi tukea ja tehdä. (Opettaja 1)

Vaikka positiivisia kokemuksia vanhempien kanssa tehdystä yhteistyöstä löytyi, ei yhteistyö ollut kaikissa tutkituissa kouluissa ongelmaton. Haasteeksi koettiin vanhempien osallistaminen koulun päätöksentekoon. Vanhempien aktiivointi osaksi koulun päätöksentekoa on haaste, jonka ratkaiseminen mahdollistaa kouluille uusia resursseja ja mahdollisuuksia kehittämiseen.

Meidän alueella esimerkiksi hirveän vaikea on ollu saada vanhempia tänne koululle. Meidän on pakko ollu lähteä miettimään sitten uusia keinoja siihen, että millä me osallistetaan, millä me saadaan heidät tänne käymään keskustelua niin nää on semmosia joita on, ja niitä on vietykin eteenpäin nyt sitten muualle. (Rehtori 2)

Myös vanhempien koulutustaustalla arveltiin olevan yhteyttä siihen, kuinka paljon he vaativat perusteluja opettajan ja koulun toiminnalle tai missä määrin he haluavat olla perillä koulun asioista.

[Aiemman työpaikan nimi] ehkä enemmän korkeakoulutettuja vanhempia, jotka sit halus tietää kaikesta kaiken ja piti aina olla valmis perustelemaan sitä, että miksi just näin. Mun mielestä on tosi tyytyväisiä vanhemmat täällä. (Opettaja 4)

Haastatteluissa nousi esille myös se, että uuden opetussuunnitelman myötä arviointi ja lapsen mahdollinen pärjääminen muutosten kanssa huolettavat tällä hetkellä vanhempia.

Haastateltavilta kysyttiin, että tekevätkö he yhteistyötä samassa hankkeessa olevien koulujen tai saman palkinnon saaneiden koulujen kanssa. Mikäli he eivät tehneet, heiltä kysyttiin myös pitävätkö he todennäköisenä vaihtoehtona yhteistyötä tulevaisuudessa. Vastauksista ilmeni, että tutkimuksessa mukana olevat koulut hyödynsivät melko vähän koulujen ja eri koulutusinstituutioiden välistä yhteistyötä. Yhteiselle toiminnalle haluttiin jokin hyötyperuste. Esimerkiksi yhdessä koulussa toteutettiin yhteistyötä eri maiden koulujen kanssa, jotta oppilaat innostuisivat kielistä. Korkeakoulujen kanssa tehtävää yhteistyötä oli vaihtelevasti. Asiaa erikseen kysyttäessä usean tutkittavan mielestä yhteistyötä yliopistojen kanssa voisi lisätä ja monipuolistaa.

Enemmän ehkä se yhteistyö yliopistojen ja koulujen välillä vois olla hedelmällisempää ja suurempaa, joustavampaa, että ilman sen kummempaa pitäis olla suurempi. (Opettaja 4)

Myös esimerkkejä toimivasta korkeakouluyhteistyöstä löytyi: eräässä koulussa ammattikorkeakoulun edustajat auttoivat kehittämissä projektin ylläpidossa koulun kesätauon aikana ja yksi haastateltava koki puolestaan saaneensa opettaja-harjoittelijalta hyvää palautetta omasta opettajuudestaan.

Tieteellisten tutkimusten ja niiden tulosten tai esimerkiksi ammattikirjallisuuden hyödyntäminen ja merkitys kehittämistyössä vaihteli paljon koulujen välillä. Niillä ei koettu olevan yleisesti ottaen olevan suurta merkitystä koulun arjessa. Yhdessä koulussa rehtori edellytti opettajia tutustumaan valittuun ammattikirjallisuuteen. Näyttää siltä, että tutkittuun tietoon ja ammattikirjallisuuteen perehtyminen on yleisesti opettajien omalla vastuulla, ja näin ollen sekä koulu-kohtaiset että opettajien yksilölliset erot voivat olla suuret. Kysyttäessä millainen merkitys yliopistolla ja tutkimustuloksilla on koulujen kehittämistyössä, kaksi tutkittavista ilmaisi, että tutkimustuloksiin tulisi perehtyä nykyistä enemmän. Erilaisiin tutkimuksiin ja kaupungin taholta tuleviin kyselyihin osallistuminen

koettiin merkittäväksi, koska koulu hyötyy niiden tuloksista. Tuloksia vertailaan aiempien vuosien tuloksiin, sekä suhteutetaan luokkien välillä, sekä kunnallisella ja valtakunnallisella tasolla. Eräs haastateltava kuvaili, että perusteellisempi tulosten reflektointi voisi olla tarpeen.

Neljä tutkimuksessa mukana olevaa koulua korosti koulusta ulospäin suuntautuvan näkyvyyden merkitystä. Näistä kaksi piti tavoitteenaan sekä paikallista että valtakunnallista näkyvyyttä. Näkyvyys koettiin tärkeäksi, sillä yksilöllinen erottuminen, profiloituminen sekä myönteinen julkisuuskuva koulusta parantavat koulun mahdollisuuksia pärjätä kouluvalinnoissa sekä saada rahallista tukea koulun projekteille. Lisäksi keskustelua herätti näkyvyyden tuoma mahdollisuus siirtää osaamista eteenpäin.

Mä koen sitä todella merkittävä et mä saan jakaa sitä niinku osaamista. Mun mielestä se on siistii. (Opettaja 4)

Kun koulut toteuttivat jotain toimintaa erityisen hyvin, julkisuus tuo tilaisuuden jaetulle osaamiselle ja mahdollisuuden muille oppia ja kehittää omaa toimintaa toimivien esimerkkien mukaisesti.

## **4.2 Koulun kehittämisen keskeiset osa-alueet ja haasteet**

Tässä luvussa tarkastelemme niitä teemoja, jotka analyysissä nousivat koulun kehittämisen keskeisiksi osa-alueiksi ja haasteiksi. Tutkimuksemme osoittaa, että kehittämiseen kuuluvat olennaisesti yhdessä tekeminen ja toimiva vuorovaikutus, suunnitelmallisuus sekä tavoitteiden asettaminen ja niiden arviointi. Lisäksi koulujen toimintaan kuuluu erilaisia haasteita ja jännitteitä, jotka vaikuttavat kehittämistyöhön. Tällaisia jännitteitä ovat esimerkiksi joustamattomat rakenteet ja rahojen riittämättömyys.

### **4.2.1 Yhdessä tekeminen ja toimiva vuorovaikutus**

Tuloksemme osoittavat, että yhdessä tekeminen mahdollistaa innovaatioiden leviämisen. Tämä edellyttää toimivaa vuorovaikutusta opettajayhteisössä. Ideoille

voidaan esimerkiksi hakea tukea samalla tavalla ajattelevilta, jonka jälkeen seuraa keskustelun kautta ongelmien ratkominen ja jatkokehittäminen. Tämä yhteisen kehittelyn prosessi auttaa ideaa kehittymään edelleen ja huomioimaan monipuolisemmin erilaiset näkökulmat.

Ensin niinku omat kiinnostuksen kohteet niinku musat ja muut ja ystäväystyminen, ja sitä kautta rupes muodostumaan semmonen ketju missä se toimi. Niinku semmonen sparrausporukka. Yhdessä mietittiin pelipedan lähiopetuspäivinä, et me käytiin kouluttautumassa niin sit myös suunniteltiin joku peli yhdessä. Tai jollain oli joku ongelma niin me yhdessä ratkottiin sitä. (Opettaja 4)

Oikeestaan varmaan sitä hakee sitä tukea semmosilta tyypeiltä, jotka tietää että suhtautuu jo myönteisesti. Et sit valmistele sillä tavalla, että.. Eikä se niinku.. Se mun alue.. Mä en oo semmoinen, että mä suunnittelen koko koulun projekteja. Mä suunnittelen, että tulee luokka kerrallaan tekee kasvihuoneelle. Mä suunnittelen sen osion siellä, että tavallaan se rooli sopii mulle paremmin. (Opettaja 2)

Myös uusien ja kokeneempien opettajien yhteistyö nähtiin mahdollisuutena. Eräs tutkittava ilmaisi, että vastavalmistuneiden opettajien uudet ideat yhdistettynä toita enemmän tehneiden kokemukseen voivat yhteisen vision kautta aikaansaada paremman lopputuloksen.

Kyl mä sanoisin, että se on niinku hirveen rikasta se et on monen ikäisiä opettajia, joilla kuitenkin se sama visio, tota kokeneilta opettajilta tulee paljon sitä kokemusta just koska tällä on pitkän perinteen just tämmösellä vuosiluokattomuudella, kurssimuotoisuudella ja semmosella niinku eteenpäin katsomisella, tekemisen meiningillä että jotenkin sit, koen, että se heiltä osittain välittyy myös ja sit nuoremmat tuo sitte sitä omaa uutta myöskin mukaan. Se on jotenkin hyvä kombo. (Opettaja 3)

Kun kehittäminen on koko työyhteisön toimintaa, on tärkeää keskustella ja olla dialogissa. Eräs tutkittava nosti esille, että kaikkien mielipiteet tulisi saada kuuluville, jotta äänekkäimmät eivät vaikuttaisi päätöksentekoon hiljaisia enemmän. Hyvät keskustelutaidot auttavat, sillä työyhteisössä on paljon erilaisia ajatuksia ja näkökulmia.

Mä teen esim kyselyitä opettajille ja koska siellä on tosi hankala tilanteissa viiskyt mielipidettä saada, siellä tulee ne kaks tai kolme äänekkäintä. Mä käytän aika paljon sellasta, että pienryhmissä keskustellaan ja kommentit tai sitten ihan paperilla jokaisen mielipide, saa paremman kattavuuden aina vastauksia kuin muutamat äänekkäimmät. (Rehtori 1)

Opettajilla voi olla monia syitä suhtautua muutokseen kielteisesti. Osa syistä liittyy heidän tunteisiinsa, kuten pelot ja ennakkoluulot. Toisaalta he voivat kokea muutoksen merkityksettömäksi tai jopa oppimistuloksia heikentäväksi. Kutsumme negatiivista suhtautumista uusien ideoiden käyttöönottoon tässä yhteydessä muutosvastaisuudeksi. Eräs tutkittavista mainitsi tunteiden hallinnan sekä oveluuden keinoiksi saada ajatuksensa ja ideansa läpi työyhteisössä.

Muutosvastarintaiset opettajat pitää jotenkin saada ujutettua mukaan siihen, mut se vaatii semmosen yhen soraäänän, joka niinku sabotoi sen koko homman. Se on tosi tosi vaikea juttu et sit pitää päästä siitä oman ärsytyksen yli semmosen et ei pysty kattoo ihmisen silmiin. Tuoda se mukaan siihen juttuun, pakottaa se vähän salakavalasti. (Opettaja 4)

Ideoiden esittely ensin pienemmille ryhmille voi auttaa muutosvastaisuuteen. Eräs rehtori oli ottanut käyttöön toimintamallin, jossa hän esitteli idean ensin pienemmälle ryhmälle, jossa oli edustajia jokaisesta koulun "kuppikunnasta". Siellä saadun palautteen mukaan hän hylkäsi tai jatkokehitti ideaa ennen koko koululle esittelyä. Eräs opettaja mainitsi rehtorin tuen olevan tärkeä silloin, kun hän kohosi muutosvastaisuutta toisilta opettajilta. Rehtorilla on siis valtaa muutoksen läpisaamisessa enemmän, vaikka keskusteleva kulttuuri koettiin tärkeäksi osaksi kehittämistä.

Muutosvastaisuuden voittamiseksi täytyy välillä osata antaa aikaa ja rehtorin järjestää ohjausta. Jotkin innovaatiot voivat tarvita otollisemman hetken toteutuakseen. Lisäksi voi auttaa, että ennen kuin muutosta siirtää koko koulun toimintatavaksi, kokeilevat vain innokkaimmat sitä ensin. Aina ei riitä loputon odottelu, vaan keskustelu voi jäädä vellomaan turhana. Rehtori voi joutua viemään päätöksiä läpi siitä huolimatta, että kaikki eivät ole täysin idean takana. Opettajat voivat huomata välillä vasta kokeilun kautta, miten muutoksella on positiivisia vaikutuksia, eikä se ollut niin haastavaa kuin he ensin kuvittelivat.

Joskus joku opettaja näkee asian eri lailla ja näin tulee ehkä ristiriitoja sitten, että hän ei näe sitä asiaa samalla lailla kuin minä, mutta, mutta et yleensä se ajan kaa, ajan kanssa se niinku oleentuvat muutokseen sitten opettajat, kun huomaa et ei se niin kauheeta ollukaa ja se on vaan pakko mennä siihen mukaan. (Rehtori 1)

Välillä nopea ja pakotettu prosessi voivat helpottaa muutosta. Eräs haastateltava kuvasi sitä, kuinka sisäilmaongelmat huomattiin koulussa. Tällöin niihin täytyi puuttua välittömästi, eikä opettajilla ollut muuta vaihtoehtoa kuin sopeutua tilamuutoksiin.

#### 4.2.2 Suunnitelmallisuus

Tulokset osoittavat, että *suunnitelmallisuus* on yksi kehittämisen kulmakivistä. Haastateltavat kuvasivat erilaisia kehittämissuunnitelmien haasteita, joissa suunnitelmallisuudella oli ollut keskeinen merkitys. Kehittämisen haasteena ei välttämättä ole ideoiden vähyys, vaan olennaisen valitseminen ja hyvä organisointi.

Meillä on tapana täällä, tää on ihan meidän työyhteisön ongelma, että me rönnyillään moiniin juttuihin aina. Ehkä nyt ollaan opittu, että ihan kaikkiin ei, että sen sit edestään löytää hirveenä työmääränä, että. Ja sitten se, että on niinku puntaroitava aika tarkkaan, että mihinkä lähtee, että onks siitä itelle hirvee työ ja saanko mä tästä, saadaanko me kouluna tästä mitään. (Opettaja 2)

Vastuun jakaminen on olennaista, sillä rehtori tai projektin alulle panija ei voi suuressa kokonaisuudessa tehdä kaikkea. Tehtävien suunnittelu taitojen ja kiinnostuksen mukaan tuo kehittämistyöhön mielekkyyttä ja yhteisöön jaettua osuutta.

Mut sitte me opetetaan niitä omia vahvuusalueita kaikille. Jokainen opettaa ne omat vahvuusalueensa niinku koko koululle. Että tavallaan ne opettajien omat voimavarat, että ne olis kaikilla käytössä. Eikä sitten tartteis junnata niitten oppiaineitten kans mitkä ei välttämättä oo niitä mun ykkösiä. (Opettaja 1)

Vaikka suunnitelmallisuuden merkitys korostui, myös kokeilemisen tärkeys tuotiin esille. Kaikkea ei nähty tarpeelliseksi suunnitella loppuun asti ennen tekemistä.

Ei suunnittele, vaan kokeilee ja lähtee tekee. Se suunnitelmallisuus se tulee sitten myöhemmin. Tekee kokeiluja ja sit vaa luottaa itteensä et sä oot ite innostunu siitä nii se varmasti niinku kantaa hedelmää, niin se on sit tehnytkin. (Opettaja 4)

Niin tavallaan ollaan kyllä vähän niinku kantapään kautta näitä opittu, että mikä toimii ja mikä ei. Just pelkkä lajivalikoima, mitä me kasvatetaan tuolla, niin ei vaa kaikki niinku, sit vaa pitää erehtyäkin että. (Opettaja 2)



Lisäksi aikaa koettiin olevan rajallisesti, joten priorisointi mainittiin siitäkin syystä tärkeäksi taidoksi kehittämisen kannalta. Kun aikaa on vähän, täytyy se suunnata tarkoituksenmukaisesti. Projekteissa liiallinen työmäärä koettiin haastavaksi perustyön ohella. Suunnitelmallisesti toteutetussa kehittämistyössä työmäärä ja käytössä oleva aika täytyy suhteuttaa toisiinsa, ja organisoida kokonaisuus selkeäksi.

#### 4.2.3 **Tavoitteet ja arviointi**

Kehittämiseen kuuluu tavoitteiden asettaminen ja niiden arviointi. Koulut asettavat toiminnalleen tavoitteita paikallisissa opetussuunnitelmissa. Tavoitteet usein kumpuavat jo tehdystä kehittämistyöstä: hyviä käytänteitä ja tavoitteita pyritään ylläpitämään ja edistämään. Esimerkiksi koulun, jossa on tehty pitkään töitä jo inklusion edistämiseksi, tavoitteena on tällä hetkellä oppilaisiin yhdenvertaisesti suhtautumisen kehittäminen.

Ainakin yksi iso tavoite varmaan on, no siis opsin, uuden opsin käyttöönoton lisäksi, ihan semmonen jos oppilaita mietitään niin semmonen unelma ois semmonen, että ei ois mitään leimoja oppilailla, että ne sais kaikki opiskella taustastaan riippumatta niinku samalla tavalla tai toki tarpeet huomioiden, mutta niinku ei olisi mitään rajoja, raja-aitoja oppilaiden välillä. (Opettaja 3)

Yleisesti ottaen kehittämisen tavoitteet kytkeytyvät siihen, kuinka koulua koskeviin uusien olosuhteiden tuomiin haasteisiin kyetään parhaiten vastaamaan. Yhdessä koulussa oli esimerkiksi oppilasmäärä kasvanut radikaalisti aiempaan verrattuna, joten äkillisen muutoksen tuomat haasteet tarvitsivat nopeaa reagointia. Toisen koulun edustaja taas mainitsi erilliseksi tulevaisuuden tavoitteeksi näkyvyyden lisäämisen, kun koulu oli juuri perustettu alueelle ja sen paikka yhteisössä vakiintumaton.

Koulut nimesivät paljon koulun ilmapiiriin ja yhteiseen hyvinvointiin liittyviä tavoitteita. Koulun yhteisöllisyyden kehittäminen nimettiin kolmessa puheenvuorossa koulun tämän hetkiseksi erityistavoitteeksi. Näissä kouluissa oli juuri käyty rakenteellista muutosta, esimerkiksi yhdistetty kouluja suuremmiksi yksiköiksi. Erään tutkittavan mielestä koulun tavoite on elää hyvää arkea. Tähän hän liitti kuuluvaksi hyvän ilmapiirin ja perusarvojen ylläpitämisen, jotta kaikilla

olisi hyvä tehdä töitä. Myös viihtyvyys ja arjen rauhoittaminen oli listattu tulevaisuuden tavoitteiksi.

Lisäksi opetussuunnitelmaan vastaaminen mainittiin ajankohtaiseksi haasteeksi. Tulevaisuuden tavoitteiksi koulujen edustajat nimesivät esimerkiksi digiosaamisen kasvattamisen ja yhteisopettajuuden luonnollisen toteuttamisen. Nämä tavoitteet liittyvät uuden opetussuunnitelman (OPH 2014) mukaisen toiminnan kasvattamiseen, sillä niiden korostaminen oli opetussuunnitelman keskeisimpiä uudistuksia.

Kysyimme, onko kouluilla käytössä jonkinlaista laadunhallintamenetelmää, jolla arvioidaan tavoitteisiin pääsyä. Vastauksista ilmeni, että koulun arviointi voi olla opettajan omaa, koulun omaa, kuntatasoista tai valtakunnallista. Tutkituissa kouluissa opettajien oman työn arviointi on pääosin heidän oman aktiivisuuden varassa. Opettajat käyvät kehityskeskusteluja rehtorin kanssa, mutta muutoin heidän työskentelyään ei arvioida juuri ulkoapäin. Neljä tutkittavaa kuvasi oman työn reflektointiin jäävän liian vähän aikaa. Myös yhteisen reflektoinnin tärkeys ja säännöllisyys tuotiin esille.

Niin sehän meillä on iso haaste koko ajan tää niinku, yhteisen ajan löytäminen keskustelulle ja tiedonkululle ja kaikelle muulle, että semmonen kokonaistyöaika opettajilla olis aika hieno juttu. Tai joku semmonen et esimerkiks et opettajilla olis viikko ennen koulun alkua ja koulun päätyttyä töitä, pakollisia töitä, johon keskitettäs koulutuksia ja voitais rauhassa valmistella koulu-aika, valmistaa kouluvuosi ja kun koko kouluvuosi loppuu niin vois rauhassa purkaa, siivota täällä ja miettiä ens vuoden jutut. (Rehtori 1)

Kyllä ja se on sitten myös se ongelma, että me kehitetään niin pitäis myös olla aikaa sille reflektoinnille. Tavallaan sille, mitä me ollaan tehty ja mitä tässä on niinku saavutettu. Onko saavutettu mitään hyvää? Pitäisikö muuttaa? Et se semmonen ihan oikeesti pysähtyminen jonkun projektin jälkeen niin sille pitää olla aikaa, mutta ei aina tahdo olla ja ne jää vaan ilmaan roikkuu. Ja sit on sillee, et olis tää nyt hyvä juttu ja palataanko tähän. (Opettaja 2)

Erilaiset kyselyt voivat auttaa koulua arvioimaan toimintaansa. Eräs haastateltava ilmaisi, että kaupunki voi jopa velvoittaa koulua kehittämään toimintaansa sen teettämien kyselyjen tulosten pohjalta. Valtakunnallinen ja kuntatasoinen arviointi keskittyi tutkittavien puheenvuoroissa oppilaiden tietotason arviointiin tai heidän nykyisen toimintansa kartoittamiseen. Tällä tarkoitetaan esimerkiksi

kyselyjä kiusaamiseen liittyen. Arvioinnin kohteena ovat siis yleisesti oppilaat ja heidän toimintansa, ei niinkään koulut tai sen henkilökunta.

#### 4.2.4 Kehittämisen haasteet

Vaikka tutkittavat kuvasivat prosesseja, joissa koulun laadukas kehittäminen toteutuu onnistuneesti, löytyy koulujen arjesta myös haasteita. Erilaisia jännitteitä kouluun tuovat resurssien riittämättömyys, joustamattomat rakenteet, poliittiset päätökset ja valtakunnalliset velvoitteet. Näiden lisäksi esimerkiksi jo aiemmin esille tulleet opettajan henkilökohtaiset resurssit ja valmiudet koulun kehittämiseen voivat asettaa haasteita.

Koulut saavat rahallista tukea usein vain erikseen hakemalla. Tällöin rehtorin aktiivisuus on erityisen tärkeää kehittämisprojekteissa. Erikseen haettava rahoitus on usein suunnattu vain määrättyyn toimintaan, ja koulun täytyy raportoida tarkasti rahojen käytöstä. Mahdollisuus rahoituksen joustavaan jakamiseen nähtiin edistävän koulun tarpeita tukevaa kehittämistyötä. Tällainen rahoitus on esimerkiksi PD-raha (positiivinen diskriminaatio), jota helsinkiläiset koulut saavat sen mukaan, millainen sosioekonominen rakenne alueella on. PD-rahamen käyttökohteita ei ole rajattu erikseen, vaan koulut voivat kohdistaa ja käyttää sen tarpeidensa mukaan.

Eräs haastateltava kuvaili ongelmakohtia rahoituksen suuntaamisessa. Hän olisi halunnut hyödyntää opetuksessaan lukiolaisten osaamista, mutta kaupungin taholta tulleet ehdot estivät tämän. Tällaiset joustamattomat rakenteet voivat osaltaan olla kehittämistoiminnan esteenä.

Teknologiasäätiö antoi sen meille sen tukirahan niiden laitteiden hankintaan. Niin sitä kautta ostettiin sitten chromebookkeja ja sitä rahaa vielä on. Mitä me sitä mietitään, niin nyt vähä kaupunki asettanut sille tiettyjä ehtoja. Sit vähä just jarrutteli mun sitä, et hankitaan niitä yhteistyökumppaneita, vaikka lähinnä lukiolaisii näyttölee rooleja tai muuta. Ei sen kummempaa, mut vois maksaa jotain nimellistä palkkioo, mut mä en saakaan sitä tehdä. (Opettaja 4)

Rahallisen tuen lisäksi koulu voi saada yhteistyöllä koulun ulkopuolista osaamista käyttöönsä. Myös töiden jakaantumisen joustavuus mainittiin edistävänä tekijäksi koulun ulkopuolisen tahon kanssa yhteistyötä tehtäessä. Sen sijaan liian suuret ryhmäkoot ja pienet tilat koettiin opetuksen haasteeksi. Olisi siis tärkeää, että koulun tila- ja opetusresurssit olisivat kohtuulliset ja suhteutettu toisiinsa.

Valtakunnalliset velvoitteet asettavat koululle paineita tietynlaiseen toimintaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH 2014) koettiin ajankohtaiseksi haasteeksi, mutta useat koulut kuvasivat onnistuneensa itse siirtymään siihen hyvin, tai toteuttaneensa jo ennestään opetussuunnitelman henkeen kaltaista toimintaa.

Mun mielestä tää on semmonen niinku eteenpäin katsova koulu, että hyvä esimerkki on, kun tää uusi opetussuunnitelma tuli tai tulee, niin tota tosi paljon asioita siitä on tehty jo vuosia, niin kun että toimintakulttuurissa on jo ajattelun taitoja ja ilmiöopetusta ja tämmöisiä asioita, kielitietoisuutta ja monikulttuurisuutta ja tämmöisiä asioita. (Opettaja 3)

Silloin kun uuteen opetussuunnitelmaan siirtymisessä oli ongelmia, oli vaiheittainen siirtyminen koettu sekavaksi ja suunnittelussa olisi pitänyt tehdä enemmän kuntatasoista yhteistyötä. Lisäksi tuotiin esille epäily siitä, että kaikki eivät osaa toteuttaa opetussuunnitelman mukaista toimintaa, vaan esimerkiksi ilmiöitä opetetaan pelkästään lyhyinä pajoina.

Sit ehkä joitain asioita ois pitänyt pilotoida enemmän, miettii vähän toisella tavalla sitä ilmiöjuttua, tai nyt aika paljon pajoja perustetaan ympäri kouluu, et se ilmiö menee vähän ohi siitä. Ja sit just, helppo viisastella mutta paljohan sen kanssa kipuillaan, mut se tehtiin vähän tyhmällä tavalla ja nyt sit taas mietitään jotain prosenttimääriä jostai ilmiöstä ja muuta. Kuulostaa ajan haaskaamiselta. (Opettaja 4)

Haastatteluista nousi samalla ilmi myös epävarmuus siitä, ovatko opetussuunnitelman tuomat muutokset välttämättä kaikkienensa menossa oikeaan suuntaan.

Opetussuunnitelman kuitenkin nähtiin mahdollistavan opetukseen väljyyttä ja rohkaisevan kokeiluihin.

Uskon että 10 vuoden päästä niin ollaan taas paljon viisaampia siinä et et mitä, millä tiellä jatketaan ja mitä lähdetään uudelleen kokeilemaan. Tää on ehkä nyt tää vaihe, tää just murrosvaihe semmonen et ops vaihtuu ja jotenkin koulujen uudistumista vaaditaan. Ja toisaalta puhutaan siitä että Pisa-menestys on laskussa ja että onko tää sittenkään nyt oikea tapa tehdä asioita. (Opettaja 3)

Onko se se lopullinen totuus tää meidän nykyinen opsi, niin sitä mä en osaa sanoo nyttten. Mut sen mukaan kumminkin niinku mennään (Rehtori 2)

Edellä esitetystä siteerauksesta käy lisäksi ilmi kansallisen opetussuunnitelman merkitys keskeisenä opetuksen ohjaajana. Koulujen edustajat kertovat, että uuden opetussuunnitelman mukaista toimintaa pyritään lisäämään kouluissa kykyjen mukaan siitäkkin huolimatta, että kehityksen suunnan oikeellisuudesta ei ole varmuutta. Opetussuunnitelman tavoitteet siis halutaan omaksua kouluun, ja vasta kokeilun kautta päättää, edistääkö muutokset koulua ja oppilaiden osamista.

### **4.3 Koulun kehittämisen keskeiset lähtökohdat**

Tulokset osoittavat, että kaikki tutkimuksessamme mukana olevat koulut kehittävät toimintaansa omista lähtökohdistaan ja tarpeistaan riippuen. Vaikka kouluilla oli kehittämistyössään yksilöllisiä piirteitä ja tavoitteita, oli kehittämisen tavoitteissa löydettävissä myös kaikkia yhdistäviä teemoja. Kehittämisen taustalla voi olla useita eri vaikuttimia ja perusteita. On ilmeistä, että koulujen arvot ovat vahvasti sen taustalla, mihin suuntaan koulut kehittyvät. Koulun kehittämisen lähtökohtia ovat oppilaslähtöisyys, muutoksen kokeminen merkityksellisenä, opettajien henkilökohtaiset tavoitteet ja perusteet sekä kyvykkyys lähteä muutokseen ja halu ehkäistä ongelmia etukäteen. Lisäksi koulun toimijoiden, opettajien ja oppilaiden vaihtuvuus ja yhteiskunnalliset muutokset asettavat koulun kehittämistoiminnalle omat haasteensa.

Vaikka oppilaslähtöisyys on nostettu esille jo osana koulujen piirteitä, on se mainintojen määrän vuoksi tärkeää nostaa esiin myös tässä yhteydessä. Kysymyksiin miksi koulut kehittävät toimintaansa ja mikä saa tutkittavat itse kehittämään työtään, neljä kuudesta kuvasi oppilaslähtöisyyttä.

No se on ne oppilaat, miten saada motivoitua kaikki tekee hommia. Miten saada kiinnostuu siitä niinku työstä, tai siis mitä varten täällä ollaan. (Opettaja 4)

Oppilaskunta on hirveen tärkeä koulussa ja toiminta ja tämmöinen, et niinku yhdessä tehdään tätä meidän koulua, eikä vaan et ylhäältä päin annetaan, että näin nyt tehdään lapset, että tää nyt on päätetty. (Opettaja 3)

Tulokset tukevat ajatusta siitä, että kehittäminen ei ole itseisarvo, vaan sillä on oltava tarpeesta nouseva *merkitys*. Jotta muutosta tapahtuisi, täytyy opettajien tietää, mikä merkitys kehittämisellä on. Muutosta ei siis tehdä muutoksen itsensä vuoksi vaan sen pitää tuoda jotain lisäarvoa ja mielekkyyttä työlle.

Avoimin mielin aina otettu koppia aina mistä on nähty, että tuo lisäarvoa tälle työlle. (Rehtori 1)

Et me ollaan tehty pari vuotta töitä sen eteen et ollaan hankkeessa kun hankkeessa mukana, joista on meille hyötyä. (Opettaja 4)

Mut jotenkin ehkä semmonen niinku halu tehdä asiat eri.. Uudella mielekkäämmällä tavalla. (Opettaja 3)

Useat haastateltavista toivat esille sen, että kehitys lähtee jostain konkreettisesta tarpeesta. Esimerkiksi oppimistilojen kehittäminen lähti liikkeelle sisäilmaongelmasta tai kansainvälisyyden kehittäminen oppimismotivaation kehittämistarpeesta.

En mä osaa oikein ajatella sillee, että tässä pitäis haalia jotain hankkeita tai projekteja, että kaikki tehdään vaan sen oppilaiden ja opetuksen ehdoilla. Esimerkiksi just nää ulkomaan jutut niin nehän on vaa hankittu siksi, että ruotsinkielen opiskelu, motivaatio, millä saatais opiskelu, ruotsinkielen motivaatio lisättyä. (Rehtori 1)

Kehittämishalu voi nousta myös siitä, että koulussa sekä opettaja että oppilaat ymmärtävät vallalla olevien käytäntöjen toimimattomuuden ja haluavat muutosta.

Mut mikä koulut saa tekee, niin ehkä se oma tajuuminen, et joku ei toimi täs jutussa ollenkaan. [--]Ja sit mä huomasin, että tää ei toimi, ja jengi protestoi sitä vastaan ja sit itekkin protestoi ja sit tavallaan räjäytti sen palasiksi, eli vähän semmoista anarkiaa ja ehkä niinku punk-asennetta, miettii niinku toisella tavalla ja vähän niinku irvailten joillekin perinteille, siitä se ehkä se muutos tulee. (Opettaja 4)

Kehittämisen halu voi lähteä myös muista yksilöllisesti eroavista syistä. Tutkittavat kuvailivat kehittämisen halua luontaiseksi toiminnaksi ja ammattitaitoisuudeksi. Ongelmien ennaltaehkäisy koettiin järkeväksi toiminnaksi, sillä usein välttely pahentaa tilannetta.

Eikös se nyt ihmisellä oo periaatteessa luontaista tai muuta, jos joku asia on huonosti niin sitä yritetään tehdä paremmin, että jos joku asia vaivaa niin mielellään sitä yrittää joko vältellä tai muuttaa, mielummin tehään sitä muutosta et. Et ei ainakaan välteltäs tai lakastais ongelmia niinku maton alle. Koska kyllä ne sieltä joskus kuitenkin tulee esille sitten. Ja vielä pahempana jos ei. Niinku mä just sitä, mitä mä niinku oon omassa riittämättömyyden tunteessa tai sanotaanko sillä välillä niin tuli tosta mieleen vaan että mä puhun joskus et pensanpalojen sammutelua että. (Rehtori 1)

Ajassa mukana eläminen ja itsensä haastaminen mainittiin myös perusteeksi omalle kehittämiselle.

Se ois semmonen ideaali, että opettajat haluaisi kehittyä niinkun ajan mukana. Et kyl musta se on niinku osa semmosta opettajan työn ammattitaitoa, että haluaa kehittää sitä työtä maailman mukana, koska me kasvatetaan näitä tulevia kansalaisia. (Opettaja 3)

Mä luulen, että kun ajassa eläminen, että halutaan niinku kehittää omaa työtä ja muuttaa jotain vanhoja rakenteita, että hei voisko tän tehdä toisin, niin kai se nyt luo jotain uutta, että ei se tarvi kun jonkun yhden ihmisen ajatus, niin lähdetää. (Opettaja 2)

Opettajan myönteinen orientaatio työhön lisää hänen haluaan kehittää koulun toimintaa. Esimerkiksi itseluottamus ja rohkeus kokeilemiseen mainittiin tutkittavien puheenvuoroissa. Myös omat kiinnostukset, koulutus ja arvostukset voivat olla kehittämishalun aikaansaajia.

Se on varmaan sellainen luonne juttu, että se on sellainen haaste, että haluaa oppia. (Opettaja 2)

Ehkä se oppilaiden motivoituminen on se kaikista isoin juttu, ja oma innostus ja oma mielenkiinto. Ehkä semmonen kapinahenkikin motivoi välillä. (Opettaja 4)

Esimerkiksi liikuntatieteitä opiskellut halusi kehittää juuri toiminnallisuutta koulussaan, ja pelejä vapaa-ajalla harrastava pelillistää omaa opetustaan. Eräs tutkittava kertoi myös kehittämättä jättämisen aiheuttavan negatiivisia seurauksia.

Toki me voitais jättää jotain sitä kehittämistyötä ja lähettäis vaan tekemään, tekemään se välttämättömin, mutta ei se, kyl siinä vaiheessa sitten nii.. Ehkä kyl siitä varmaan sellanen into häviäisi sitten semmonen tota jämhädetäisiin paikalleen, käherryttäisiin sitten sitten liikaa sisään ja se ei musta oo sellanen juttu että.. (Rehtori 2)

Haastatteluissa nousi esille se, että opettajilla on hyvin henkilökohtaiset tavoitteet ja perusteet lähteä uusiin muutoksiin mukaan. Opettajien opetusmetodeissa on suuria eroja ja heidän taitotasonsa eri asioissa vaihtelevat. Esimerkiksi teknologian hyödyntämisen taidot ovat opettajilla eri tasolla, vaikka sen merkitys opetuksessa kasvaa koko ajan. Yhteistyöstä on apua, jotta osaavimmat voivat jakaa taitojaan muiden käyttöön. Jos paineet käyvät liian suuriksi, ja uudet käytännöt vaativat paljon uuden opettelua, voivat opettajat kokea epävarmuutta, ja heidän jaksamisensa olla koetuksella.

Että hulluhan tätä tekee yksin tätä työtä, ja sen takia meillä on loppuunpalaneita opettajia, jotka kilpailee keskenään tai tekee kaikkea tyhmää. (Opettaja 4)

Opettajilla voi olla lisäksi huoli siitä, kuinka heidän oppilaansa pärjäävät tulevaisuudessa parhaiten. Esimerkiksi yhtä tutkittavaa huolestutti kuinka oppilaat pärjäävät yläkoulussa, kun ovat aiemmin oppineet kritisoimaan ja vaatimaan itselleen sopivaa opetusta hänen opetuksensa aikana. Tutkittava koki edelleen painetta opettaa perinteisesti, vaikka hänen menetelmänsä ovat uuden opetussuunnitelman mukaisia.

Sehän siinä on kaikista pahinta sit koulusta ei oo kellekkään mitään hyötyä. Mut joo se on se aina se, se ehkä se pahin. Välillä tulee se pukumies kolkuttelee tonne korvien taakse että nyt nyt, sä et oo, ooksä selannu tätä kirjaa ollenkaan tai muuta. (Opettaja 4)

Myös opettajien oppiainekeskeisyyden nähtiin olevan kehittämisen esteenä. Voi olla myös erilaisia piirteitä, jotka saattavat olla esteenä kehitykselle. Varsinkin aineenopettajien kuvailtiin yläkoulussa arvostavat omaa ainettaan yli muiden, joten uusien menetelmien, kuten tieto- ja viestintäteknologian sekä toiminnallisuuden hyödyntäminen voi olla jähmeää.

Että sanotaan että aineenopettajille lähtökohtaisesti on oma aine. Ja se on niinku tärkeä ja onko tää nyt niinku pois siitä mun aineen opetuksesta ja muuta, mut et me on lähettykin sitä ajatusta viemään sillä lailla et mitä hyötyä sun oppiaineelle vois tästä olla. (Rehtori 1)



Lisäksi opettajien halu kontrolloida tilannetta on koetuksella oppilaiden toteuttaessa vertaisoppimista.

Opettajilla on niin helposti se just se kontrollin tarve, mut et just siitä tavallaan pitää nyt uskaltaa luopua. (Opettaja 3)

Haastatteluissa nousi esille monia ominaisuuksia, joita kehittämistyö opettajilta edellyttää. Kehittäminen vaatii opettajilta uskallusta, epävarmuuden sietämistä, pitkäjänteisyyttä ja lannistumattomuutta haasteiden edessä.

Sit on monta muuttujaa, mitkä voi mennä vikaan, että semmoinen epävarmuuden sietäminen ja semmoista pitkäjänteisyyttä. (Opettaja 2)

Tavallaan ollaan kyllä vähän niinku kantapään kautta näitä opittu, että mikä toimii ja mikä ei. (Opettaja 2)

Kehittämistä edistää myös kyky tarkastella asioita uudella tavalla ja taito nähdä erilaisten tilanteiden tarjoamat mahdollisuudet. Esimerkiksi yhdessä koulussa innovatiivinen toiminta lähti siitä, että opettajat näkivät uuden tilan tuoman mahdollisuuden kehittää uudenlaisia opetuskäytänteitä. Eräs tutkittava kuvasi itse henkilökohtaisesti tarvitsevansa pientä painetta, jolloin hän kokee työnsä tehostuvan.

Kyllä aina joku semmonen kehittämishanke on hyvä olla tota päällä. Semmonen pieni, itte tarvii semmoista pientä painetta. (Rehtori 2)

Kehitystä voi siis edistää kyky ottaa uusia haasteita vastaan sopivassa suhteessa käytössä oleviin resursseihin nähden. Lisäksi toinen rehtoreista kertoi vierailevansa muilla kouluilla hakemassa esimerkkiä hyvistä käytänteistä. Tämä on esimerkki rehtorin aktiivisuudesta hakea ideoita tarpeen mukaan myös koulun ulkopuolelta.

Myös aika ja koulun muuttuvat toimijat vaikuttavat siihen, mihin koulu kehittyy. Koulut koostuvat yhteisönsä kaikista jäsenistä. Opettajien ja oppilaiden vaihtuminen asettaa koululle eri aikoina erilaisia haasteita, ja toisaalta myös uusii aiemmin ratkottuja ongelmia. Esimerkiksi koulukiusaamista täytyy käsitellä koulussa joka vuosi, sillä oppilaiden vaihtuessa ongelma uusiutuu. Opettajat ja

rehtori taas tuovat kaikki oman erityysosaamisensa kouluun, joten esimerkiksi opettajien vaihtuminen vaikuttaa siihen, mikä on koulussa erityisen kehittelyn alla. Tällä tarkoitamme esimerkiksi sitä, että ilmastonmuutoksesta kiinnostunut voi lisätä paljonkin kouluyhteisönsä tietoisuutta asiasta ja kehitellä koulua ekologisemmaksi.

Koulu ei ole irrallinen ympäristöstään, ja ympäröivä yhteiskunta vaikuttaa paljon siihen, miksi koulut kehittyvät. Yhteiskunta voi sanella koululle erillisiä velvoitteita rahoituksen ja hallinnollisten päätösten kanssa, ja asettaa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2014) kanssa tavoitteita koululle ja sen opetukselle. Lisäksi tällä hetkellä tyypillisiä muutoksen aiheuttajia ovat koulujen yhdistyminen, monikulttuurisuuden lisääntyminen, sisäilmaongelmat sekä alueellisen sosioekonomisen rakenteen muutokset. Edellä esitetyt muutoksen käynnistäjät esiintyivät kaikki jossain muodossa eri haastatteluissa.

Tai sitten just niinku tää ops-työ. Meillä ihan oikeesti valtakunnan tasolta tulee velvoitteita, että nyt on muutettava asioita. Niin silloin lähetään muuttaa. (Opettaja 2)

Et kyllä varmaan meidän nyt niinku tämmösenä lähitavoitteena on että saahaan niinku turvapaikanhakijat sopeutettua tähän porukkaan. (Opettaja 1)

Vaikka kaikki tutkimukseemme valikoituneet koulut ovat saaneet jonkinlaista tunnustusta erinomaisesta toiminnastaan, tätä ei nostettu kehittämisen syyksi. Palkinnon saaminen ja hankkeeseen valituksi tuleminen olivat positiivisia asioita ja nostivat koulun itsetuntoa. Nämä eivät riittäneet syyksi tehdä kehittämistyötä tunnustusten toivossa.

Oltiin siis ilahtuneita ja ylpeitä tokikin siitä, että toki pitää aina muistaa et kun on näitä erilaisia hankkeita, niin niin tota kouluthan tekee sitä työtään oppilaiden takia koko ajan. Ja me tehdään tätä täällä tätä niinku oli hankkeita tai ei, mutta tota aina on hienoa saada tunnustusta siitä tehdystä työstä, ehkä liian vähänkin opettajia ja kouluja niinkun tai liian vähän he saavatkaan tunnustusta sit kun tehdään asioita hyvin, et hirveen paljon nää.. Niinku puhutaan siitä mikä on pielessä tai mitä ei tehdä hyvin tai mitä pitäis kehittää. Sit kuitenkin on hirveesti kouluja, joissa tehdään jo asioita tosi hienolla tavalla. (Opettaja 3)

Koulujen edustajat kuvailivat koulujaan melko tavallisiksi, ja vaikka he olivat ylpeitä hyvästä toiminnastaan, olivat he samalla jopa hämmästyneitä tunnustuksen saamisesta. Koulut eivät siis koe eroavansa muista kouluista positiivisesti,

vaan uskovat kaikkien koulujen toteuttavan melko samanlaista ja esimerkillistä toimintaa.

## 5 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mikä on tyypillistä innovatiivisten koulujen toimintakulttuurille ja kuinka koulut itse kuvailevat innovatiivisuuttaan. Lisäksi olimme kiinnostuneita koulujen kehittämistyön kokonaisprosessista. Tutkimuksen tuloksiksi saatiin, että innovatiiviset koulut edustavat joitakin yhteneväisiä arvoja, kuten oppilaslähtöisyyttä ja yhteisöllisyyttä, mutta näiltä kouluilta löytyy myös omia erityisiä painotuksiaan. Tutkittavat kuvasivat koululla vallitsevan asenteen olevan muutosmyönteinen ja uskoa muutokseen löytävän. He myös mainitsivat johdon tukevan kehittämistä ja koulujen hyödyntävän ulkopuolisia yhteistyötahoja monin eri tavoin.

Tässä luvussa tarkastelemme ensin keskeisiä tuloksia suhteuttaen ne aiempiin tutkimustuloksiin, sekä pohdimme tulosten merkittävyyttä. Esittelemme myös keskeiset johtopäätökset tutkimuksen tuloksista. Lopussa arvioimme tutkimuksen tavoitteiden toteutumista, käsittelemme tutkimuksen luotettavuutta sekä pohdimme mahdollisia aiheita jatkotutkimusta varten.

### 5.1 Tulosten tarkastelu

Tämän tutkimuksen tulokset ovat hyvin samansuuntaisia aiempien innovatiivisuutta koulussa tarkastelevien tutkimusten kanssa (ks. esim. Emo 2015; Koch ym. 2015; Malmi ym. 2009; Siltala ym. 2009). Tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia ovat, että innovatiiviset koulut edustavat joitakin yhteneväisiä arvoja, kuten oppilaslähtöisyyttä ja yhteisöllisyyttä, vaikka samanaikaisesti niillä oli omia erityisiä arvopainotuksiaan. Tutkittavat ilmensivät muutosmyönteistä asennetta ja uskoa muutokseen, ja he kertoivat koulun johdon tukevan kehittämistä. Lisäksi koulut hyödynsivät koulun ulkopuolisia yhteistyötahoja eri tavoin.

Muut keskeiset tulokset kohdistuivat kehityksen prosessiin. Koulut kuvailivat kehittämistyön lähtökohdiksi oppilaslähtöisyyden ja kokemuksen siitä, että muutos on merkityksellinen. Opettajien henkilökohtaiset valmiudet ja muut yk-

silölliset perusteet vaikuttavat lisäksi siihen, kuinka kehittämistä voidaan toteuttaa. Haasteita kehittämiselle voi asettaa lähtökohtaisesti esimerkiksi yhteiskunnalliset muutokset sekä koulun toimijoiden vaihtuvuus. Koulun kehitykseen liittyy tärkeänä osana vuorovaikutustaidot, suunnitelmallisuus, tavoitteiden asettaminen ja niiden arviointi. Kehittämistyöhön haasteita voivat asettaa esimerkiksi joustamattomat rakenteet ja rahojen riittämättömyys.

### 5.1.1 Innovatiivista koulua rakentamassa

Vaikka innovatiivisilla kouluilla oli omat erityispiirteensä ja arvopainotuksensa, löytyi tutkimuksessa kouluja paljon yhdistäviä teemoja. Koulut tavoittelevat toiminnallaan erityisesti oppilaslähtöisyyttä. Opetus pyrkii huomioimaan oppilasta ja tämän tarpeita, sekä osallistamaan häntä aktiivisemmin. Tämä piirre erottui koulujen selkeänä tavoitteena.

Taustakirjallisuudessa nousee esille lisäksi oppivan työyhteisön näkökulma. Jotta oppilaille voisi luoda myönteisen oppimisilmapiirin, täytyy sen valita myös työyhteisössä (Sahlberg 1998, 16). Myös tutkittavat koulut pyrkivät lisäämään yleistä hyvinvointia. Hyvinvoinnin lisäämiseen kuuluu koulun viihtyisyyteen panostaminen sekä positiivisen ilmapiirin luominen. Lisäksi koulut haluavat olla yhteisöllisiä ja tehdä hyvää yhteistyötä. Koulujen edustajat nostivat esille myös kunnioittavan koulukulttuurin, jolla tarkoitetaan esimerkiksi tietynlaista pyrkimystä turvallisuuteen ja sääntöjen noudattamiseen. Tähän päästään esimerkiksi selkeillä toimintamalleilla ja käytöstapakasvatuksella.

Edellä esitetyt hyvinvoinnin teemat nousevat esiin myös Janhusen (2013) oppilaita koskevassa tutkimuksessa. Oppilaiden näkökulmasta kannustava, suvaitsevainen ja turvallinen kouluilmapiiri mahdollistavat mielekkään ja motivoituneen oppimisen (Janhunen, 2013, 68). Lisäksi viihtyisyys mainittiin tärkeäksi hyvinvoinnin rakentajaksi (Janhunen, 2013, 67–69). Myös kuri, järjestys ja työrauha koettiin hyvän oppimisen perusedellytykseksi (Janhunen, 2013, 72). Rauhattomassa luokkayhteisössä on oppilaiden mukaan vaikeampaa oppia, ja sen koettiin vaikuttavan ilmapiiriin ja opiskeluuntoon heikentävästi (Janhunen, 2013,

72–73). Oppilaat kokivat, että liian suuret ryhmäkoot voivat vaikeuttaa työrauhan turvaamista (Janhunen 2013, 73). Lienee selvää, että oppilaat, opettajat ja rehtorit kokevat koulun hyvinvoinnin rakentuvan melko samanlaisista teemoista.

Kansainvälisyys nousi erääksi kouluja paljon yhdistäväksi piirteeksi, ja sen mielenkiintoisuus liittyy sen sisältämään ristiriitaan. Toisissa kouluissa se oli tullut yhteiskunnallisen muutoksen kautta kouluun luonnollisesti, toisissa taas siihen pyrittiin aktiivisesti. Yhteistä kouluille oli näkemys siitä rikkautena, vaikka myös maahanmuuttajien tuomia haasteita osattiin nimetä. Tutkimusta tehdessä sai sen mielikuvan, että monikulttuurisuus on nykypäivän ilmiö, joka asettaa koululle erilaisia haasteita. Sen sijaan sen kääntäminen rikkaudeksi, kansainvälisyydeksi, on positiivinen arvo, johon on hyvä pyrkiä, jotta oppilaat selviytyisivät globaalissa maailmassa.

Voi olla sattumaa, että kansainvälisyys nousi näissä tutkimuksissa niin näkyväksi piirteeksi. Innovatiivisen koulun ei tarvitse siis aina olla juuri kansainvälisyyttä korostava ollakseen innovatiivinen, vaikka se näissä kouluissa niin vahvasti nousi esiin. Toisaalta monikulttuurisuuden kasvu ja maahanmuutto on nimetty suomalaisen koulun tulevaisuuden keskeiseksi haasteeksi, johon sen tulee vastata (OECD 2011, 128). Ei siis ole ihme, että se on uusi ja pinnalla oleva aihe myös tutkittavien puheenvuoroissa, ja että koulut nimeävät sen omaksi erityispiirteekseen, jos koulussa on vastattu maahanmuuton tuomiin haasteisiin erityisen hyvin.

Kouluja yhdistävät arvot tuntuvat liittyvän toisiinsa jollain tasolla. Niiden tavoitteena on suurelta osin lisätä sitä, että kaikilla olisi mahdollisimman hyvä olla koulussa. Koulut ovat oppilaita varten, joten oppilaslähtöisyyden näkyminen koulun arvona on ilmeistä. Kunnioittavan koulukulttuurin tarkoitus on tehdä koulusta turvallinen ja mukava paikka kaikille. Konkreettiset toimet viihtyisyyden parantamiseksi ja hyvän ilmapiirin luomiseksi lisäävät yhteisöllisyyden tunnetta. Hyvään yhteisöllisyyteen pääsee tekemällä yhteistyötä muiden kanssa hyvässä hengessä. Vain kansainvälisyys eroaa muista selkeästi omaksi osa-alueekseen, joka ei suoraan kytkeydy koulun tavoitteeseen saada hyvä arki.

On mielenkiintoista, näkyisivätkö edellä mainitut arvot myös muissa kouluissa näin selkeästi. Ne tuntuvat niin itsestään selville ja yleisille koulun arvoille, että on haastavaa kuvitella yhtään koulua ilman jonkinlaista pyrkimystä niihin. On kyseenalaista, nimesikö tämä tutkimus vain koulujen yleistä arvomaailmaa innovatiivisten koulujen arvomaailman sijasta. Toisaalta tutkimukseen osallistuneet koulut osasivat kertoa esimerkkejä omasta onnistumisestaan juuri näiden arvojen toteuttamisessa. Ehkä innovatiiviset koulut pyrkimyksen lisäksi ovat löytäneet välineitä luoda arvojen mukainen, oppilaslähtöinen ja hyvään yhteisöllisyyteen tähtäävä koulu.

Koulut painottivat yleisten arvojen lisäksi joitakin omiaan. Koulun innovaatiot voivat uudistaa toimintaa laajasti ja monitasoisesti, tai olla keskittyneet yksittäisiin tapauksiin enemmän yhtä heikkoutta tai vahvuutta kehittäen (Vincent-Lancrin ym. 2014, 279). Kaikista kouluista oli löydettävissä jotain omia erityispiirteitä ja painotuksia, kuten yrittäjäyyskasvatus ja luontoarvot. Puheenvuorot ilmensivät ylpeyttä omista painotuksista, ja tutkittavien oli helppoa nimetä niitä. On mielenkiintoista, ovatko erityispainotukset kaikissa kouluissa tapahtuvaa toimintaa, vai tyypillistä juuri innovatiivisille kouluille.

Tutkimuksessamme havaittiin, että opettajien hyvä asenne ja usko muutoksen onnistumiseen edistävät kehittämistä. Samankaltaisia tuloksia ovat saaneet myös Tenhunen (2009) ja Keskinen ym. (2009). Meidän tutkimukseemme osallistuvissa kouluissa opettajien asennetta oli aktiivisesti haluttu muuttaa positiiviseksi, ja tutkittavat osasivat kuvata, mitkä asiat heidän asenteeseensa ja uskoonsa vaikuttavat. Esimerkiksi perusteluiden merkitys korostui: muutosta ei tehdä vain muutoksen vuoksi vaan aina tarpeeseen. Opettajien hyvä asenne tuntuu olevan eräänlainen edellytys onnistuneeseen kehittämistoimintaan, joten koulujen on syytä miettiä, kuinka opettajien asennetta kehitykseen ja kehittämiseen voisi saada positiivisemmaksi. Se, että muutokset nähdään mahdollisuutena pakon sijasta, auttaa opettajia suhtautumaan ja motivoitumaan muutokseen paremmin.

Koulua kehittäessä olennaiseksi osaksi on huomattu opettajien sitoutuminen toimintaan (Hellström 2004, 28) Kun opettaja sitoutuu kehittämiseen, hän ei

tarvitse siihen erityistä pakotusta, vaan hän tekee sen omasta halustaan (Hellström 2004, 28). Vaikka tässä tutkimuksessa tutkittavien puheenvuorot eivät suoraan korostaneet kehittämiseen sitoutumisen merkitystä, on se mielestämme suorassa yhteydessä opettajan asenteeseen ja uskoon muutoksen onnistumisesta. Haastatellut olivat mielestämme sitoutuneita, mikä ilmeni heidän puheistaan ja keskusteluun tuomista esimerkeistä omasta toiminnastaan.

Rehtorien ja muun johdon tuki nousi tutkimuksessa keskeiseksi koulun piirteeksi. Tutkittavat opettajat kehuivat oman koulunsa rehtorilta saamaa tukea ja kannustusta, ja esittelivät konkreettisia tukitoimia, joita ovat työnsä avuksi saaneet. Tutkittavat rehtorit taas kertoivat omista mahdollisuuksistaan auttaa opettajia kehittämisessä sekä ilmaisivat mahdollisuuksiaan kehittää koulua tutustumalla muihin käytänteisiin ja tuomalla niitä osaksi koulun arkea. Rehtori johtaa koulussa päätöksentekoa, ja sanoo viimeisen sanan mielipiteitä jakavassa tilanteessa. Lisäksi hänellä on mahdollisuus muuttaa koulun rakenteita, kehittää koulua viemällä viestiä ylemmille päättäjiille ja näin nostaa koulua esille kunnallisessa päätöksenteossa. Tulokset ovat yhdenmukaisia jo aikaisemmin toteutettujen tutkimusten kanssa (ks. esim. Karikoski 2009; Koch ym. 2015; Park 2012).

Leena Liusvaara (2014) havaitsi väitöskirjansa tutkimuksessa, että rehtorit eivät osanneet tarkasti kuvailla, millaista osaamista ja osaamisen tarvetta koulussa on kehittämisen suhteen. Meidän tutkimuksessamme molemmat rehtorin osasivat kuvailla koulujensa kehittämistyötä monipuolisesti. Onko siis mahdollista, että innovatiivisten koulujen rehtorit ovat paremmin perillä koulun kehittämisestä kuin rehtorit yleensä? Emme silti voi tehdä näin yleistäviä päätelmiä, koska meidän aineistomme koostui vain kahdesta rehtorista. Toisaalta huomionarvoista on, että myös tutkittavat opettajat olivat tyytyväisiä oman koulunsa rehtorin kehittävään toimintaan. Näin ollen uskomme, että innovatiivisissa kouluissa rehtori on kehitysmuuntoinen, ja tekee aktiivisesti toimia edistääkseen koululle suotavaa kehitystä.

Havaitsimme, että koulun ulkopuoliset tahot vaikuttavat koulujen kehitykseen, sillä yhteiskunnan muutokset vaativat myös koulun reagointia. Lisäksi



koulu voi saada monipuolisesti erilaista tukea koulun ulkopuolelta, kun osaa hakea sitä. Tukea voi saada esimerkiksi yhteiskunnallisilta toimijoilta ja päättäjiltä, lähiympäristöltä, vanhemmilta ja toisilta kouluilta. Lisäksi tutkimustulokset voivat auttaa koulua kehittämään toimintaansa paremmaksi. Mielenkiintoinen näkökulma on myös näkyvyyden merkitys. Kouluille voi olla tärkeää hakea näkyvyyttä aktiivisesti, jotta sen profiili nousisi, ja näin esimerkiksi koulu kasvattaisi vetovoimaa kouluvalintoja tehtäessä. Vaikka koulun positiivinen erottuminen on ollut perinteisesti tärkeämpää monessa muussa maassa (ks. esim. Solomon & Lewin 2015), voisi miettiä, onko näkyvyyden merkitys kasvamassa myös Suomessa.

Tutkimuksessa havaittiin, että koulun edustajien täytyy olla aktiivisia ottamaan kontaktia koulun ulkopuolelle, jotta he saavat tukea. Apua siis täytyy osata hakea itse. Kouluilla on monipuolisia mahdollisuuksia erilaisiin tukiin ja yhteistyötahoihin (ks. esim. Anderson-Butcher, Lawson, Iachini, Bean, Flaspohler & Zullig 2010), mutta tutkimuksessamme havaittiin niiden hyödyntämisen tason vaihtelevan. Voisi sanoa, että innovatiivisissa kouluissa koulut hyödyntävät koulun ulkopuolisia tahoja jossain määrin, mutta kaikkea potentiaalia ei ole välttämättä vielä hyödynnetty. Koulujen täytyy pohtia yhteistyötä tehdessä, onko siitä saatu hyöty suurempi kuin koulun siihen käyttämät resurssit, esimerkiksi ajassa ja työmäärässä.

Eräässä tutkimuksessa (Keskinen ym. 2009) nousi esille, että koulujen innovaatioissa ei hyödynnetä merkittävästi koulujen välistä verkostoitumista. Edellä esitetyn tutkimuksen vastaisesti havaitsimme omassa tutkimuksessamme koulurajoja ylittävää opettajien yhteistyötä. Onko tilanne siis muuttumassa?

Kasvatuskumppanuuden kautta myös yhteistyö vanhempien kanssa korostuu voimakkaasti, ja vanhemmat voivat olla koululle arvokas voimavara. Aiemmista tutkimustuloksista on käynyt ilmi, että koulut ja kodit eivät aina toimi yhteistyössä toisiaan täydentäen, joten yhteistyön kehittämiseen nähdään olevan tarvetta (Grolnick & Slowiaczek 1994, 237). Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2014, 35) mukaan huoltajien tulisi olla osallisia koulutyössä sekä sen kehittämisessä. Lisäksi koulun vastuu on huolehtia yhteistyön

mahdollisuuksien kehittämistä (OPH 2014, 35). On mielenkiintoista, kuinka yhteistyö todella toteutetaan käytännössä niin, että vanhemmat osallistuisivat koulun kehittämiseen.

Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö koettiin näissä kouluissa pääsääntöisesti hyväksi, ja tutkittavat kuvailivat sen perustuvan aktiiviselle dialogille. Yhteistyötä haluttiin parantaa esimerkiksi järjestämällä vanhemmille tilaisuuksia tutustua koulun arkeen sekä tiedottamalla ja perustelemalla tehtyjä päätöksiä. Yksi tutkittavista kuvaili vanhempien osaamisen hyödyntämistä koulun tärkeäksi voimavaraksi. Yhteenvetona voisi todeta, että vanhempien osallistaminen päätöksentekoon koettiin haasteeksi, mutta yhteistyötä tehtiin ja vanhempien resursseja haluttiin hyödyntää koulussa. Innovatiiviset koulut käyvät kodin kanssa dialogia, mutta myös vanhempia voisi osallistaa koulun arkeen ja kehittämistyöhön näissä kouluissa tehokkaammin.

Koulutuksen tutkiminen on tärkeä osa koulun kehittämistä. Opettajat tekevät jatkuvasti pedagogisia päätöksiä, jotka vaikuttavat monin eri tavoin esimerkiksi oppilaisiin, vanhempiin ja yhteisöihin (McMillan & Schumacher 2006, 4–5). Jotta opettajien päätökset ja toiminta olisi ammattitaitoista ja ajanmukaista, on hyvä, että opettajat ottavat selvää tutkimuksista, ja pohjaavat opetuksensa siihen.

Tieteellisen tutkimuksen ja ammattikirjallisuuden merkitys tutkittavien puheissa vaihteli. Kukaan ei kyseenalaistanut tutkimuksen merkitystä yleisellä tasolla, mutta toisaalta sitä ei hyödynnetä koulun arjessa tarpeeksi. Tutkittavien perehtyminen tutkimuksiin ja ammattikirjallisuuteen tuntui vaihtelevan sekä olevan oman kiinnostuksensa varassa.

Kääriäisen, Laaksosen & Wiegandin (1997, 242) mukaan useissa kouluissa harrastetaan pedagogisia kahviloita ja keskustelukerhoja, joissa esitellään tutkimustietoja, ja pohditaan niiden toimivuutta. Tutkittavat eivät kuvailleet koululaan olevan vastaavaa toimintaa, emmekä usko sen olevan nykypäivänä yleinen käytäntö. Uskomme, että vastaavasta toiminnasta voisi olla hyötyä kouluille, mutta ainakin nykyiseltään kyseenalaistamme tällaisen toiminnan näkyvyyden koulumaailmassa.

Yleisiä tutkimuksia konkreettisemmat koulukyselyt koettiin taas hyödyllisiksi koulun kehittämisen kannalta. On tärkeää pohtia, kuinka tutkimukset saataisiin vaikuttamaan koulun arkeen suuremmin, ja tulisiko kyselyitä toteuttaa nykyistä enemmän, jos ne kertovat kouluille sen nykyisestä tilanteesta niin, että koulut todella hyödyntävät sen tuomaa informaatiota.

Mielenkiintoinen näkökulma oli koulujen tarve saavuttaa näkyvyyttä paikallisesti ja valtakunnallisesti. Yksilöllinen erottuminen, profiloituminen sekä myönteinen julkisuuskuva koulusta parantavat koulun mahdollisuuksia pärjätä kouluvalinnoissa sekä tuovat mahdollisuuksia saada rahallista tukea koulun projekteille. Koulu siis hyötyy siitä, että se julkisesti nähdään hyväksi kouluksi.

Näkyvyys tuo myös mahdollisuuden siirtää koulun osaamista eteenpäin. Kun koulu saa julkisuutta esimerkillisestä toiminnasta, myös muut voivat ottaa siitä oppia. Näin esimerkillisellä ja innovatiivisella koululla on mahdollisuuksia vaikuttaa koulujen kehittämiseen myös laajemmalla tasolla. Esimerkki koulujen välisestä yhteistyöstä on *benchmarking*, jolla tarkoitetaan oman toiminnan vertaamista toisten toimintaan (Kuusisto 2013, 96). Koulut voivat siis ottaa mallia toisensa käytänteistä kehittäessään omaa toimintaansa esimerkiksi vierailemalla toisissa kouluissa. Vertailun kautta koulut voivat tarkastella omien tapojensa toimivuutta ja kehittää heikkouksiaan (Kuusisto 2013, 96). Myös tässä tutkimuksessa tämän mahdollisuuden hyödyntäminen nousi esille, ja se lienee hyvä tapa kehittää kouluja.

Innovaatiot voivat olla siis koululle hyvä keino parantaa imagoaan, mutta kun niitä keksii, on myös järkevää levittää niitä. Kehittämiseen kuuluu olennaisena osana se, että uusia palveluita ja tuloksia pyritään jakamaan myös muiden käyttöön (Toikko & Rantanen 2009, 56–62). Innovatiivista toimintaa voi toki toteuttaa myös ilman tiedon jakamista muiden käyttöön, mutta ehkäpä juuri se tekee näistä tutkimukseen osallistuneista kouluista erityisen innovatiivisia.

### 5.1.2 Tarkastelussa käsitykset koulun kehittämisen prosessista

Vaikka meidän tutkimuksemme pääpaino on siinä, millaisia piirteitä innovatiivisissa kouluissa on ja kuinka tutkittavat käsitteellistävät sitä, on olennaista myös perehtyä kehittämisen prosessiin. Tutkimuksessa etsimme koulun kehittämisen lähtökohtia, jotka osittain sivuavat myös koulun piirteitä. Tämän lisäksi käsittelemme niitä kehittämisen erityisiä osa-alueita, jotka nousivat tutkimuksessa esille. Vaikka kehittäminen oli hyvällä tasolla näissä kouluissa, osasivat tutkittavat nimetä myös siihen liittyviä haasteita, joiden kanssa koulu kamppailee.

Koulun kehittämisen ensisijainen lähtökohta on oppilaslähtöisyys. Vaikka jokainen koulun toimija painottaa, että koulut ovat olemassa ennen kaikkea oppilaita varten, jää oppilaiden rooliksi siitä huolimatta olla enemmän kehittämisen kohde kuin itse koulun kehittäjä (Levin 2000, 155). Saimme samansuuntaisia ajatuksia myös meidän tutkimuksemme haastateltavien puheenvuoroista. Tutkittavat nimesivät oppilaat koulun kehityksen lähtökohdaksi, ja että heidän oppimisensa takia koulua ylipäänsä halutaan kehittää. Oppilaiden suhtautuminen muutokseen nähtiin helposti muokattavaksi eikä se herättänyt tutkittavissa juurikaan ajatuksia esitettäväksi. Heidän puheistaan kävi ilmi, että oppilaat osallistuivat kehittämistoimintaan, mutta eivät olleet niinkään ideoimassa niitä.

Koulun kehittäminen on siis ensisijaisesti henkilökunnan vastuualue ja myös näissä kouluissa oppilaiden rooli jäi keskustelussa vähäisemmäksi. Jatkossa voisi miettiä, onko tämä hyödyntämätön resurssi. Toisaalta tutkittavat ilmaisivat oppilaiden osallistuvan kehittämiseen ja koulun päätöksentekoon esimerkiksi koulun nimeä päättäessä ja vertaisoppiessa oppilailla on aktiivinen ja opetusta kehittävä rooli. Näissä kouluissa siis haluttiin aktivoida oppilaita koulun arkeen.

Tutkimuksessamme havaitsimme, että kehittyäkseen täytyy koulun kehittäjien kokea muutos merkitykselliseksi. Näin ollen kehittämistoimintaa esiteltäessä on tärkeää ilmaista, miten koulu hyötyy muutoksesta. Tämä koulun kehittämisen lähtökohta on lähinnä taustalla oleva tosiasia, ei koulujen erityistä toimintaa.

Koulun kehittäjät toteuttavat kehittämistä aina omista lähtökohdistaan. Esimerkiksi koulun kehittäjien positiiviset tuntemukset kehittämiseen liittyen edistävät kehittämistä, sekä halu ehkäistä ongelmia. Opettajilla voi olla persoonallisuuspiirteitä, jotka helpottavat uuteen kehitykseen mukaan lähtemistä. Lisäksi heidän kiinnostuksen kohteensa ja pedagogiset käsityksensä ohjaavat sitä, mihin hän oman toimintansa kehittämistä suuntaa.

Uudistukset ja muutokset voivat saada opettajissa aikaan paineita (Fullan 2010; Rajakaltio 2014, 15) Meidän mielestämme mielenkiintoinen tulos oli tutkittavien kuvaama arvoristiriita siitä, millaista on hyvä opetus. Yksi tutkittavista kuvaili painetta opettaa perinteisillä menetelmillä, jolla hän tarkoitti esimerkiksi läksyjen antamista ja opettajajohtoisuutta. Tämä siitä huolimatta, että hän sai tukea uudenslaisille oppimismenetelmilleen, esimerkiksi pelillisyyden kehittämiseksi. Opettajilla tuntuu siis olevan nyt toisaalta paine lähteä kehitykseen mukaan, mutta toisaalta säilyttää koulun perinteitä ja normeja. Lisäksi epävarmuus kehityksen onnistumisesta ja suunnasta mietitytti haastateltavia. Emme voi tietää etukäteen, mihin koulun uudistukset todella johtavat. Opettaja tuntee olevansa vastuussa oppilaiden kehityksestä ja tulevaisuudessa pärjäämisestä, joten hän pelkää tekevänsä väärä päätöksiä. Uudet oppimismenetelmät osallistavat oppilaita vahvemmin, jolloin opettajan täytyy osata päästää irti täydestä kontrollista, mikä voi aiheuttaa myös uusia haasteita työhön.

Aiemmassa tutkimuksessa on havaittu, että opettajat kuvailevat innovatiivisen opettajan piirteiksi lapsilähtöisyyden, kokeilevuuden, innostuneisuuden ja joustavuuden (Emo 2015; Keskinen ym. 2009, 90). Samankaltaisia ajatuksia oli erotettavissa myös tämän tutkimuksen aineistosta. Havaitimme erityisesti kokeilevuuteen liittyvien alapiirteiden erottuvan omasta aineistostamme. Tutkimuksessamme havaittiin, että kehittäminen vaatii opettajilta uskallusta, epävarmuuden sietämistä, pitkäjänteisyyttä ja lannistumattomuutta haasteiden edessä. Lisäksi kehittämistä edistää kyky tarkastella asioita uudella tavalla ja taito nähdä tilanteiden eri mahdollisuudet. Nämä piirteet auttavat häntä kokeilemaan rohkeasti erilaisia asioita. Keskinen, Siltala, Hakala ja Luoto (2009, 92–93) listaavat

kokeilevuuden alle esimerkiksi riskin ottamisen, heittäytymiskyvyn, rohkeuden ja epäonnistumisen sietämisen. Yhteys meidän tuloksiimme on ilmeinen.

Koulun kehitykseen keskeisiä lähtökohtia ovat lisäksi koulun muuttuvat toimijat. Koulu muuttuu tekijöidensä kautta, ja tekijöiden vaihtuminen pitää koulun liikkeessä, mutta myös uusii ongelmia. Esimerkiksi oppilaiden vaihtuminen tuo kouluun samoja ongelmakohtia ratkaistavaksi, kuten koulukiusaamisen ehkäiseminen. Ei siis ole ihme, että koulut nimesivät tulevaisuuden tavoitteeseen samojen arvojen ja toimintatapojen ylläpitämisen sekä jatkokehittelyn. Jotkut koulun teemat vaativat siis jatkuvaa ylläpitoa ja työstämistä.

Koulun kehittämisen tavoitteet ja lähtökohdat eivät ole aina yhdenmukaisia, ja näin ollen koulut joutuvat selviytymään moninaisten paineiden keskellä (Fullan 2010; Rajakaltio 2014, 15). Paineita luovat esimerkiksi hallinto, talouselämä, opetusviranomaiset, vanhemmat ja kansalaiset sekä myös media (Rajakaltio 2011, 19). Yhteiskunnassa meneillään olevat muutokset ovat vaikuttaneet ja tulevat tulevaisuudessa vaikuttamaan lasten kasvuympäristöön paljon (Launonen & Pulkkinen 2004, 27). Yhteiskunnalliset muutokset asettavat koulun toiminnalle omat raaminsa esimerkiksi asettamalla sille tavoitteita ja sanelemalla hallinnollisilla määräyksillä, kuinka koulun tulee toimia. Yhteiskunnan muutokset näkyvät myös koulussa, esimerkiksi tutkimuksessamme havaitsimme monikulttuurisuuden ja yhteiskunnallisen eriarvoisuuden lisääntymisen asettavan kouluille uusia kehitystarpeita.

Tutkimuksessamme nousi esiin erityisiä koulun kehittämisen osa-alueita. Kehitykseen liitetään olennaisena osana vuorovaikutustaidot, suunnitelmallinen projektien toteuttaminen, tavoitteiden asettaminen ja arviointi. Opettajien hyvä vuorovaikutus, jossa vaihdetaan kokemuksia ja ideoita, edistää kehittämistä (Rajakaltio 2014, 49). Näin ollen uusi tieto syntyy dialogissa (Rajakaltio 2014, 49). Yhdessä kehittäminen mahdollistaa erilaisten näkökulmien huomioimisen sekä idea voi kehittyä suuremmaksi ja levitä ulkopuolelle. Koulua kuvailtiin yhteisöksi, jossa jokaisen mielipide tulisi ottaa huomioon mahdollisimman hyvin. Vaikka kouluissa erityisesti henkilökunta osallistuu päätöksentekoon, eivät kaikki sen

jäsenet suhtaudu muutokseen myönteisesti. Haastateltavat puhuivat muutosvastaisuudesta, jolla tarkoitetaan negatiivista suhtautumista uusiin ideoihin. Muutosvastaisuutta kuvailtiin erilaisia syitä, mutta sen voittaminen jollain tavalla on olennaista, jotta muutos todella saadaan käytäntöön.

Koulun henkilökunnan sisäiset erot muutokseen suhtautumisessa ovat hyvin erilaiset. Innovatiivisen koulun toimintaan liittyy avoin ilmapiiri, jossa hyväksytään erilaiset ihmiset (Hakala ym. 2009, 25). Muutosvastaisuus ei ole aina automaattisesti negatiivinen asia, vaan muutoksen edessä terve kriittisyys on toivottua. Se, että muutoksesta tulee todella koulua positiivisesti kehittävä, tarvitaan suurten visioiden lisäksi perusteluja, joissa saavutettu hyöty vaikuttaa voitavan muutoksen aiheuttamat haitat. Koulun sisäisessä vuorovaikutuksessa ratkaistaan yhdessä, onko muutos koululle tarpeellinen sillä hetkellä. Dialogissa kriittisemmän asenteen omaavat henkilöt ja positiiviset ideoijat koettavat ratkaista yhteistyöllä, mikä on koulun tulevaisuus. Aina kehityksen suuntaa ei ole helppoa päättää yhdessä mielipiteiden jakaantuessa voimakkaasti. Rehtori toimii tässä tilanteessa erityisenä vallankäyttäjänä, ja hänellä on valtaa ratkaista koulun suunta silloin kun opettajat eivät siihen yhdessä kykene.

Tämä dialoginen päätöksenteko on onnistuessaan mielestämme yksi avain hyvään kehittämistyöhön. Ilman sitä koulun kehittäminen rajoittuu yksittäisten ihmisten valintoihin, ja siitä puuttuu yhteisen näkemyksen tuomat hyödyt. Opettajien täytyy sitoutua kehittämiseen, jotta se todella onnistuisi koulussa. Jos esimerkiksi vain rehtori päättää ostaa koululle 100 tablettia opetuksen kehittämiseen, mutta opettajat eivät negatiivisen asenteen tai tietämättömyytensä takia käytä niitä, jää kehitystavoitteet saavuttamatta. On siis tärkeää, että kritiikkiä ideoille uskalletaan esittää kehitystä suunniteltaessa, mutta päätöksen jälkeen opettajat antaisivat sille mahdollisuuden ja kokeilisivat sitä rohkeasti.

Kun ideoinnista päästään toteutukseen, edistää kehittämisen onnistumista suunnitelmallisuus ja hyvä organisointi. Projektia suunnitellessa on tärkeää osata suhteuttaa, millainen aikataulu on mahdollinen, ja paljonko opettajalla on resursseja käytettäväksi idean toteuttamiseksi. Myös selkeä ja tarkoituksenmukainen

tehtävien jakaminen auttaa kehittämistä. Projekteissa on siis tärkeää jakaa tehtäviä esimerkiksi osaamisen suhteen, ja miettiä erityisiä vastuualueita. Toisaalta on tärkeä taito myös joustaa projektia toteuttaessa tarpeen mukaan. Suunnitelmallisuuden lisäksi on hyvä jättää tilaa myös suorille kokeiluille ja näin erehdyksen kautta oppimiselle. Ehkä pienet kokeilut tosiaan näyttävät, mihin ideasta voi olla, mutta laajempi kehittäminen vaatii laadukkaan pohjatyön organisoinnin suunnittelulla.

Suunnitelman tekemiseen liittyy tavoitteiden asettaminen, ja se että koulun henkilökunta arvioi niiden saavuttamista. Tutkimukseen osallistuneet koulut osasivat nimetä nykyisiksi tavoitteikseen muun muassa aiempien tavoitteiden ylläpitämisen, yhteiskunnallisiin muutoksiin reagoinnin, uuteen opetussuunnitelmaan vastaamisen ja yhteisöllisyyden lisäämisen. Kun taas tulevaisuuden tavoitteikseen koulut nimesivät esimerkiksi digiosaamisen kasvattamisen, näkyvyyden lisäämisen, kouluarjen rauhoittamisen ja yhteisopettajuuden luonnollisen toteuttamisen. Edellä mainitut tavoitteet olivat melko yhdenmukaisia sen suhteen, mistä tutkittavat puhuivat haastattelutilanteiden aikana. Näistä vain digiosaamisen kehittämisellä ei ollut suurta roolia, ja tämä jopa hieman yllätti meidät haastattelutilanteissa.

Omien ennakkokäsitystemme mukaan ajattelimme tieto- ja viestintäteknologisilla laitteilla olevan suurempi merkitys innovatiivisessa toiminnassa ja kysimme sitä jopa tutkittavilta suoraan. He eivät nostaneet oman koulunsa tieto- ja viestintäteknologista osaamista koulunsa innovatiivisuuden lähteeksi. Huomiointavaa on, että emme kokeneet tutkimukseen osallistuneiden koulujen olevan muita kouluja jäljessä digiosaamisessa, vaan ennemmin samassa linjassa niiden kanssa. Myös aiemmin on havaittu, ettei teknologia ole innovatiivisen opetuksen edellytys (Keskinen ym. 2009, 83).

Koulujen arviointi toteutetaan esimerkiksi erilaisten kyselyjen muodossa. Kyselyt kohdistuvat ilmeisesti pääosin oppilaiden toimintaan ja osaamiseen, ei kouluihin ja sen toimintaan. Lisäksi koulut eivät juuri tunnu arvioivan omia tavoitteitaan ja niiden saavuttamista kyselyjen kautta, joten tällainen arviointi jää



ilmeisesti henkilökunnan keskustelujen varaan. Osa tutkittavista ilmaisi, että yhteiselle reflektiolle ei aina ole aikaa ja tilaa. Tämä on mielestämme heikkous ja jopa este todella laadukkaalle kehittämistoiminnalle. Kun koulut osaavat nimetä koululleen erityisiä tavoitteita, tulisi sen osana myös nimetä, miten se arvioi tavoitteisiin pääsemistään. Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista selvittää, jääkö arviointi nykypäivänä pääosin suunnittelemattoman havainnoinnin varaan.

Opettajan oman työn arviointi tuntuu jäävän pääosin hänen oman aktiivisuutensa varaan. Rehtorin kanssa käydään kehityskeskusteluja, mutta kukaan ei arvioi opettajan toimintaa luokassa oppilaiden lisäksi. Opettajista moni ilmaisi, että reflektointia tulisi tehdä enemmän. Kirjallisuudessa on todettu, että oma yksilöllinen arviointitoiminta ei välttämättä aina ole riittävää (Jokinen 1993, 216). Onnistunut arviointi edellyttää opettajien välistä vuorovaikutusta ja kokemusten vaihtaminen muiden kanssa saa aikaan molemmin puolista oppimista (Jokinen 1993, 216).

Eräässä tutkimuksessa ilmeni, etteivät rehtorit tiedä opettajiensa innovatiivisista työskentelytavoista kovin hyvin, ja etteivät he vieraile tunneilla useinkaan (Keskinen ym. 2009, 87). Opettajat eivät rehtoreiden mukaan myöskään puhu luokissa tekemistään innovaatioista (Keskinen ym. 2009, 87). Rehtorien mielestä opettajien innovaatioistaan puhumattomuus johtuu esimerkiksi heidän vaatimattomuudestaan, mutta myös yhteisen ajan vähyydestä (Keskinen ym. 2009, 87). Välituntien aikana opettajat puhuvat keskenään mieluummin henkilökohtaisista asioista, kuin kertovat toisilleen työstään (Keskinen ym. 2009, 87).

Mielestämme se, että rehtorit eivät tiedä opettajien toiminnasta, kertoo siitä, että opettajat jäävät jossain määrin yksin oman innovatiivisen toimintansa ja sen arvioinnin kanssa. Lisäksi kuvailu välituntien menemisestä omista asioista puhumiseen viittaa siihen, että yhteiselle reflektoinnille ei ole järjestetty riittävästi tilaa koulun arjessa. Olisi mielenkiintoista miettiä, kuinka reflektiota voisi parantaa ja monipuolistaa, sillä voisi olla positiivista vaikutusta opettajan työlle sekä koulun kehittämislle yleisesti.

Innovatiivisissa kouluissa käydään siis laadukasta vuorovaikutuksellista keskustelua, joka tähtää koulun kehittämiseen. Päätöksenteon jälkeen innovatiivinen henkilökunta sitoutuu päätökseen ja toimii sen mukaisesti jatkossa. Tämän lisäksi nämä koulut ovat kehittämisessään suunnitelmallisia ja asettavat tavoitteita toiminnalleen. Innovatiivisten koulujen tulisi mielestämme pystyä arvioimaan omaa kehittämistoimintaansa monipuolisesti. Tämä meidän tutkimuksemme tutkimus jätti epäilyksiä, toteutuuko oman kehittämistoiminnan arviointi kuinka hyvin edes innovatiivisiksi luokitelluissa kouluissa.

Vaikka nämä koulut ovat todettu innovatiivisiksi ja itseään kehittäviksi kouluiksi, eivät nämäkään koulut selviä ilman ongelmia. Tutkittavat koulut osasivat nimetä monipuolisesti kehittämisen eri haasteita, ja niitä on esitelty jo aiemmin esimerkiksi kehityksen osa-alueiden yhteydessä. Näiden lisäksi haasteita koululle asettaa tutkittavien puheenvuorojen mukaan esimerkiksi resurssien riittämättömyys, joustamattomat rakenteet ja yhteiskunnallinen päätöksenteko.

Yhteiskunnalliset säästöpainet näkyvät myös koulussa. Uudistuksien aikaansaaminen vaatii taloudellisia, ajallisia, koulutuksellisia ja konsultatiivisia resursseja (Rajakaltio 2014, 47). Nikkasen (1993, 241) tekemässä tutkimuksessa huomattiin, että säästöpaineen alussa leikkaukset ohjattiin ensin erityistehtäviin ja opetusvälineisiin, mutta lopulta vaadittiin myös henkilöstön vähennyksen toimia ja opetusryhmien kokojen kasvattamista.

Rahan suuntaaminen ja riittävyys herättivät tutkittavissa paljon ajatuksia. Rahoitusta toiminnalle ja uusille ideoille saa vain hakemalla, ja sen käyttökohteet on usein rajattu tarkasti. Koulun säästöpaineesiin liittyvät myös suuret luokkakoot ja pienet tilat, jotka mainittiin myös kehittämisen haasteiksi. Koulut siis tarvitsevat kehittäväälle toiminnalleen riittävän rahoituksen, ja näissä kouluissa tukea oli osattu hakea esimerkiksi rehtoreiden toimesta. Toisaalta on huomioitavaa, että kaikki kehittäminen ei vaadi suurta rahoitusta taakseen. Esimerkiksi yhdessä projektissa tarvittavan rahasumman kerääminen itse myyntitoiminnalla oli osa projektia. Innovaatioita voi olla lisäksi ne toimet, millä koulun kehittämistä mahdollistetaan ilman erillisiä raharesursseja, esimerkiksi rakennemuutoksella.

Meidän näkemyksemme mukaan nämä tutkimukseen osallistuneet koulut ovat toteuttaneet uuden opetussuunnitelman mukaista toimintaa jo ennen sen virallista voimaantulua. Se ei ole mielestämme mikään ihme, sillä juuri uudistuneen opetussuunnitelman voi olettaa olevan innovatiiviseen toimintaan tähtäävä. Suomen opetusministeri Sanni Grahn-Laasonen on kommentoinut, että alkuvaiheessa uuden opetussuunnitelman käyttöönotto saattaa olla kouluille suuri haaste (Yle uutiset 2016). Meidän tutkimuksemme haastateltavat kuvasivat onnistuneensa siinä mielestään hyvin, vaikka näkivät myös ongelmia. Uusi opetussuunnitelma on saanut osakseen jonkin verran myös kritiikkiä (Yle uutiset 2016). Opettajat ja rehtorit ovat jopa hieman epäilleet, että parantaako se oppilaiden oppimistuloksia (Yle uutiset 2016).

### 5.1.3 Tulosten merkittävyys

Tutkimuksen tavoite oli tarkastella innovatiivisen koulun piirteitä, koulun lähtökohtia ja kehittämiseen liittyviä osa-alueita. Yleisesti voi todeta, että tämä tutkimus pääasiassa vahvensi jo aiemmin saatuja tutkimustuloksia, joissa on kuvailtu innovatiivisia kouluja ja niiden piirteitä. Valitsimme tutkimukseemme mukaan eri tavoin tunnustusta toiminnastaan saaneita kouluja ja niiden toiminnassa ilmeni innovatiivisen koulun ominaisuuksia ja ideoita, joista myös muut koulut voisivat ottaa mallia.

Mielestämme se, että tuloksemme ovat samansuuntaisia aiemman tutkimuksen kanssa, kertoo osaltaan tulosten oikeellisuudesta. Saatuja tuloksia voi soveltaa käytäntöön esimerkiksi vertaamalla oman koulun käytäntöjä ja arvoja innovatiivisiksi todettujen koulujen kanssa. Ehkä myös kunnalliset ja valtakunnalliset päättäjätahot voisivat miettiä tulosten pohjalta, kuinka ne voivat edesauttaa koulun kehittämistä omalla toiminnallaan. Lisäksi tutkimuksemme osoittaa, että koulun ulkopuolinen yhteistyö esimerkiksi kolmannen sektorin toimijoiden, toisten koulujen tai yritysten kanssa voisi olla usein monipuolisempaa. Myös nämä tahot voisivat siis miettiä, olisiko heillä tarvetta ja mahdollisuuksia osallistua koulun arkeen aktiivisemmin molempia osapuolia hyödyttävällä tavalla.

## 5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tässä luvussa arvioimme tutkimuksen onnistumista pohtimalla tutkimuksen luotettavuutta, uskottavuutta ja siirrettävyyttä. Etenemme prosessin mukaisesti tutkimussuunnitelmasta tuloksiin. Luvussa arvioimme myös omaa vaikutustamme tutkijoina, ja mietimme tutkimuksen rajoituksia sekä vahvuuksia. Loppussa esittelemme keskeisiä jatkotutkimushaasteita.

Tutkimuksen uskottavuus pohjautuu tutkijoiden kykyyn käyttää hyvää tieteellistä käytäntöä. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimus noudattaa yleisesti tiedeyhteisön hyväksymiä ja noudattamia työskentelytapoja. Näin ollen tutkimus pyrkii tarkkuuteen koko työskentelyprosessin ajan sekä olemaan mahdollisimman rehellinen ja huolellinen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132.)

Tutkimusmenetelmien luotettavuutta arvioidaan tyypillisesti validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden avulla (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Molemmat termit tarkoittavat luotettavuutta, mutta validiteetti selvittää tutkiiko tutkimus sitä, mitä on tarkoitus tutkia ja reliabiliteetti puolestaan viittaa tutkimuksen toistettavuuteen (Metsämuuronen 2009, 125–126).

Pyrimme ottamaan tässä tutkimuksessa eettisyyden ja luotettavuuden mahdollisimman monipuolisesti huomioon. Kun aloitimme tutkimuksen, määrittelimme ensin, mistä aiheesta olemme erityisen kiinnostuneita. Halusimme ottaa selvää juuri innovatiivisista kouluista ja siitä, millaisia ne Suomessa ovat. Halusimme hahmotella myös innovatiivista prosessia, eli miten innovatiivista toimintaa käytännön tasolla toteutetaan. Tutkimuksen tulokset antavat näihin kysymyksiin vastauksia, joten se tutki sitä mitä sen oli tarkoitus tutkia.

Kun olimme päättäneet tutkia innovatiivisuutta peruskoulussa, mietimme seuraavaksi, kuinka valitsisimme tutkittavat koulut. Etsimme monipuolisesti tietoa erilaisista koulumaailman tunnustuksista ja palkinnoista, ja päädyimme valitsemaan aineistoon kouluja, jotka ovat saaneet OAJ:n myöntämän Vuoden koulu, oppilaitos tai päiväkotij-palkinnon tai HundrED-hankkeeseen mukaan päässeitä projekteja. Mielestämme on syytä olettaa, että nämä tunnustusten ovat osaltaan osoitus innovatiivisesta toiminnasta. Tuloksemme myös tukevat aiempaa tutkimusta innovatiivisten koulujen ominaispiirteistä, joten tutkimukseen

valikoitujen koulujen valinta tällä perusteella oli tarkoituksenmukainen. Tutkimusta tehdessä ajoittain epäilimme, ovatko Suomen kaikki koulut jollain tapaa innovatiivisia, kun kaikki tutkimuksessa olevat koulut vaikuttivat erityisille kukaan omalla tavallaan, ja haastatteluissa vastaajat puolestaan korostivat omaa normaaliuttaan ja vähättelivät tekevänsä mitään erityistä. Tämä sai meidät pohtimaan, kuinka olennaista oli, että tutkimme juuri tunnustusta saaneita kouluja. Kun palkituksi tuleminen ei vaikuttanut olevan kehittämistyön peruste, voisi epäillä, etteivät tunnustukset ole suomalaisille kouluille kovinkaan merkittäviä kehityksen motiiveja. Jos palkituksi tuleminen ei ole kouluille yleisessä mittakaavassa merkittävää, he tuskin myöskään osallistuvat tai ilmentävät toimintaansa erityisesti ulospäin tunnustusten toivossa. Voisikin olettaa, että on paljon erilaisia kouluja, jotka ansaitisivat tulla kuvatuksi innovatiivisina ja edistyksellisinä, vaikka eivät olekaan tulleet siitä palkituiksi.

Kuitenkin päätöksemme valita innovatiivisuudesta tunnustusta saaneita kouluja osaksi tutkimusta on perusteltu. Kun koulut ovat saaneet toiminnasta erityistä tunnustusta, voi olettaa, että ainakin niissä toiminta on edistyksellistä. Mikään ei kuitenkaan todista, etteikö samankaltaista tulosta olisi voinut saada aikaan tutkiessa aihetta missä tahansa koulussa, sillä esimerkiksi uusi opetussuunnitelma (OPH 2014) varmistaa, että kaikilla kouluilla on yhteinen kehitysuunta. Lisäksi on havaittu jo aiemmin, että Suomessa koulut ovat tasoltaan hyvin samankaltaisia ja yhdenmukaisia (Välijärvi 2012).

Luotettavuutta lisää myös laadukas tutkimussuunnitelma ja raportointi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127). Teimme tutkimussuunnitelman, jossa pyrimme ottamaan huomioon tutkimuksen mahdollisia ongelmakohtia ja kuvailemaan mahdollisimman tarkasti, kuinka tutkimusprosessi etenee. Noudatimme tätä runkoa tutkimusta tehdessä, joten uskomme hyvällä suunnittelulla pystyneemme ottamaan huomioon mahdollisia ongelmia. Teimme myös tutkimusprosessin edetessä joitakin tarkennuksia ja muutoksia, esimerkiksi tutkimuskysymykset tarkentuivat lopullisesti vasta tutkimustuloksia analysoitaessa, vaikka niiden yleinen tavoite säilyi samana.

Saimme käytettäväksemme ja sovellettavaksemme haastatteluissa haastattelukysymykset saksalaisesta Heidelbergin pedagogisesta yliopistosta, jotta maiden välinen vertailu ja muu yhteistyö olisi tutkimushankkeessa mahdollista myöhemmin. Aluksi käänsimme kysymykset englannin kielestä melko suoraan suomeksi. Tämän jälkeen teimme teemarunkoon ja kysymyksiin muutoksia ja lisäyksiä oman tutkimuksemme tavoitteiden ja tutkimuskysymysten suuntaisesti. Joistakin alkuperäisistä kysymyksistä oli selkeästi nähtävissä Saksan ja Suomen erilaisten koulujärjestelmien vaikutus, ja muutimme kysymysten järjestystä tutkimukseemme soveltuvaksi. Järjestelmiemme eroa kuvaa esimerkiksi se, että Saksassa valittujen koulujen palkinnon saamisen perusteluja arvioi erityinen raati, joka käy vierailmassa kouluissa. Suomessa palkituksi tulee jonkun tahon ehdotuksesta (vuoden koulu) tai kuvaamalla kirjallisesti oman koulun projektia, miksi se sopisi hankkeeseen mukaan (HundrED).

Analysoimme aineiston aineistolähtöisesti. Vaikka hyödynsimme aineistolähtöisyyttä tutkimuksessamme, olimme luonnollisesti perehtyneet suomalaisen koulun kehittämiseen ja teoriaan innovatiivisuudesta. Pyrimme kuitenkin siihen, että innovatiivisuuden käsitteeseen perehtyminen sekä innovatiivisuutta ja koulun kehittämistä tarkasteleva teemahaastattelurunko ei rakentaisi haastattelutilanteissa oletuksia ja ennakkokäsityksiä siitä, mikä on innovatiivista, vaan että haastateltavien näkemykset teemasta ovat olennaisia. Toisaalta on ilmeistä, ettemme olleet irti kaikista ennakko-oletuksista, esimerkiksi kuvittelimme teknologian hyödyntämisen nousevan enemmän esille tutkittavien puheenvuoroista.

Teoreettisen taustan rakentaminen tapahtui siis vuorovaikutteisesti aineiston keruun ja analysoinnin lomassa. Mielestämme tämä työskentelymetodi oli tarkoituksenmukainen, joskin kehittämisen haasteita tarkastelevassa aineistanalyysissä laajempi perehtyneisyys kehittämistyötä tarkastelemaan tutkimukseen (esimerkiksi johdon tuen ja koulun sisäisen vuorovaikutuksen merkitys) olisi antanut selkeämpää käsitteellistä tulkintakehystä analyysiin.

Käyttämämme haastattelukysymykset olivat mielestämme toimivia, sillä ne kiinnittyivät selkeästi tutkimuskysymyksiimme. Jälkikäteen totesimme, että osassa haastattelukysymyksissä oli turhaa päällekkäisyyttä, koska haastattelun

edetessä osa haastateltavista alkoi toistaa näkökulmiaan ja siksi jopa väsyä vastaamiseen. Temaattisesti melko päällekkäisten kysymysten poistaminen olisi voinut tuoda siis tilaa haastateltavan itse esiin nostamille kysymyksille.

Lisäksi luotettavuuteen kuuluu arvio käytetystä kirjallisuudesta ja sen relevanttiudesta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 159). Koetimme perehtyä aiheeseen monipuolisesti yleisten käsitteiden määrittelyjen kautta liittäen ne erityisesti koulu-kontekstiin. Tutkimusta tehdessämme mietimme välillä, ovatko kaikki lähteet julkaisuvuotensa puolesta luotettavia aiheen muuttuvaan luonteeseen suhteuttaen. Koska innovaatioihin liittyy uutuuden käsite, on melko ilmeistä että 20 vuoden takaiset näkemykset koulutuksen innovaatioista ovat jo menneisyyttä. Pyrimme käyttämään mahdollisimman vähän 2000-lukua ennen julkaistuja lähteitä, ja kaikissa lähteissämme mietimme tiedon luonnetta. Tällä tarkoitamme sitä, että pohdimme lähteiden kohdalla, kuinka nopeasti kyseinen tieto vanhenee, eli soveltuuko se tutkimukseen. Tutkimuksen aineistoksi valittu kirjallisuus vaikuttaa monin osin relevantille, sillä havaitsimme keskeisten lähteiden, esimerkiksi Fullanin ja Rogersin, toimivan monen määrittelyn pohjana. Tutkimuksessa käytimme sekä kansainvälisiä että suomalaisia lähteitä.

Pyrimme noudattamaan koko tutkimuksen teossa yleisesti hyväksyttyä, tieteellistä käytännettä. Näin ollen ilmaisimme haastateltaville, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja anonymiä ja varmistimme tutkimukseen osallistujien suostumuksen. Lisäksi kerroimme, mikä tutkimuksen tavoitteet ovat jo ennen haastattelutilannetta. Edellä esitetyt toimintatavat edustavat hyvää, tutkimuksellista työskentelytapaa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131).

Koska haastateltavien anonymiteetti on tärkeä osa tutkimuksen eettisyyttä, tutkimuksessa pyrittiin huomioimaan se koko prosessin ajan. Näin ollen esimerkiksi koulujen ja haastateltavien nimiä ei mainita ja vain tutkimuksen tekijät saavat nähdä koko aineiston. Tosin on huomioitava, että tunnustuksia saaneita kouluja on rajallisesti, joten haastateltavat koulut saattavat olla tunnistettavissa.

Haastattelusta oli tarkoitus pyrkiä luomaan mahdollisimman keskustelunomainen ja luonnollinen tilanne, mikä on eräs laadullisen tutkimuksen perusoletus (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132). Saatoimme joskus jopa ylikorostaa tätä,

koska pyrkimyksemme oli tehdä haastattelutilanteista tutkittavalle mahdollisimman miellyttäviä. Omat kommenttimme ja koulun spontaani kehuminen saattoivat ohjata tutkittavien vastauksia. Esimerkiksi eräässä haastattelussa opettaja toi esille epävarmuutta oman opetuksensa laadusta, joten halusimme kannustaa häntä jatkamaan meidän mielestämme hienolta kuulostavaa toimintaa. Nämä positiiviset ihailut saattoivat jättää joitakin muita olennaisia huomioita varjoonsa.

Luotettavuutta saattoi vähentää lisäksi se, että haastateltavat halusivat todennäköisesti antaa myönteisen kuvan omasta koulustaan ja työyhteisöstään (van de Mortel 2008, 41). Näin ollen kehittämisestä saatettiin puhua positiivisemmin ja erityisen korostetusti, mikä ei välttämättä vastaa täysin todellisuutta. Lisäksi tutkimuksessa otettiin huomioon se, että haastateltavien omat henkilökohtaiset näkemykset eivät välttämättä vastaa täysin koulun yleistä käsitystä. Haastatteluissa tämä pyrittiin ottamaan huomioon kysymysten asettelussa esimerkiksi niin, että kysymyksiin oli lisätty oletus mielipiteestä ("Mikä mielestäsi tekee koulunne toimintatavasta erityisen eli mitä muut koulut voisivat oppia teiltä?") ja jo alussa pyrimme ilmentämään, että tutkittava voi kertoa ajatuksiaan täysin omasta mielipiteestään, vaikka koulusta puhuukin yleisesti.

Yleisesti koulut voivat toteuttaa ja puhua eri arvoista, ja niiden formaalit arvot olla jopa ristiriitaisia käytännön kanssa (Dalin 2004, 74). Tästä johtuen kysyimme tutkittavilta konkreettisia esimerkkejä innovatiivisesta toiminnasta, ja suhteutimme koulun edustajan kuvaamia arvoja näihin esimerkkeihin. Mielestämme koulut puhuivat arvoista ja toiminnasta pääosin yhdenmukaisesti, eivätkä niiden keskeisimmät arvot eronneet niiden toteuttamasta toiminnasta.

Valikoimme tutkimukseen mahdollisimman erilaisia kouluja, jotta aineisto olisi kattavampi. Jälkikäteen mietimme, olisiko aineisto voinut olla vielä monipuolisempi. HundrED-hanke olisi antanut mahdollisuuden perehtyä hyvin erilaisiin innovaatioihin, esimerkiksi tunne-kasvatukseen tai arviointiin, mutta rajasimme valinnan luonnontieteitä, pelillisyyttä ja monikulttuurisuutta koskeviin hankkeisiin. Voi olla, että innovaatiot edustavat vain tietynlaista ryhmää, ja yleis-



tettävyys koko Suomen tasolle ei ole mahdollista. Tämä johtuu siitä, että tutkittavien taustat olivat melko samankaltaisia. Tutkittavat koulut sijaitsivat pääosin suurissa kaupungeissa Etelä-Suomessa. Lisäksi otos on itsessään melko pieni, ja haastattelut eivät alkaneet sisällöllisesti toistaa itseään. Vaikka samat teemat nousivat haastatteluja analysoitaessa selvästi ilmi, toi jokainen tutkittava myös jotain omaa erityistä näkökulmaansa.

Se, että teimme tutkimuksen yhdessä, auttoi meitä mielestämme reflektimaan ja pohtimaan tehtyjä valintoja, analyysia ja tuloksia sekä niiden merkittävyyttä. Kuitenkin vahvempi teorian ja käsitteiden tuntemus olisi tuonut analysointiprosessiin jäsentyneisyyttä.

Analysoinnissa haastavaksi koimme esimerkiksi tulkinnan minimoimisen. Katsomme tutkittavaa aihetta ja aineistoa aina omien kokemustemme ja ennakkokäsitystemme kautta, joten teemme tulkintaa tahtomattamme. Liiallista tulkinnan tekemistä pyrimme estämään perustelevalla keskustelulla ja aktiivisella pyrkimyksellä tarkastella aineistoa objektiivisesti. Keskustelimme myös niistä mielikuvista ja tulkinnoista, joita teimme minimoidaksemme niiden vaikutuksen.

Vaikka tutkimuksessamme on löydettävissä paljon sen uskottavuutta heikentäviä tekijöitä, koemme että pääasiassa tutkimus on validi. Koska tuloksemme ovat yhdenmukaisia aiemman tutkimustiedon kanssa, uskomme että tuloksemme ovat yleistettävissä. Tutkimuksemme aineisto antoi vastauksia tutkimuskysymyksiimme, joten koemme saaneemme tutkimuksellamme tarkoituksenmukaista tietoa.

Tutkimuksemme pohjalta olemme sitä mieltä, että koulujen innovatiivisuutta tutkittaessa olisi jatkossa hyvä tarkastella sitä, kuinka voisi yleisellä tasolla lisätä koulujen halukkuutta kehittämiseen ja positiivista asennetta muutosta kohtaan. Tutkimuksessa lisäksi korostui johdon tuen merkitys koulun kehittämiseksi. Jatkossa voisi tutkia, kuinka rehtorien kehittämisorientaatiota voisi tukea paremmin ja varmistaa, että kouluilla ja rehtoreilla on kehittämisen edistämiseksi käytössään riittävät resurssit. Lisäksi olisi mielenkiintoista selvittää, millaisia mahdollisuuksia olisi kehittää koulujärjestelmää ja kouluja joustavimmiksi rahallisten resurssien käytön ja työn jakamisen kannalta.

Tutkimuksessa havaitsimme kouluissa reflektoinnin herättävän monenlaisia ajatuksia. Koulujen on tärkeää asettaa kehittämiselleen yhteisiä tavoitteita, mutta olla myös riittävästi aikaa työn tuloksen arviointiin. Reflektointi on tärkeä osa koulun kehittämisen kannalta, joten olisi mielenkiintoista selvittää, miten tätä osa-aluetta voisi parantaa, kun nykykoulussa tuntuu olevan sille niin vähän tilaa.

Tutkimuksessamme ei mielestämme korostunut selvästi oppilaiden osallistaminen koulun kehittämiseen. Vaikka koulun kehittämistä tehdään oppilaita varten ja he osallistuvat kehittämisprojekteihin tekemällä, eivät he ole keskeisessä osassa kehittämistä suunniteltaessa. Keskeinen kehityskohde voisikin olla oppilaiden roolin kasvattaminen koulun kehittämisessä.

Koulun tulevaisuuden kannalta keskeiseksi teemaksi nousi koulun mahdollisuudet avautua ulospäin. Koulu voi tuoda omaa osaamistaan näkyväksi ja näin profiloitua ulospäin positiivisesti. Tällainen toiminta levittää innovaatioita ja osaamista myös muille. Toisaalta kouluilla on yhteistyön kautta mahdollisuuksia saada koululle mitä erilaisimpia resursseja, jos se vain osaa niitä etsiä. Olisi mielenkiintoista ja tarpeellista selvittää edelleen sitä, millaista erilaista yhteistyötä Suomessa toteutetaan koulujen ja sen ulkopuolisten tahojen välillä. Mielestämme tämä yhteistyö on voimavara, jota kaikki koulut eivät osaa vielä hyödyntää riittävästi. Koulujen tulee avautua yhteiskuntaan, ja hyödyntää jo keksittyjä innovaatioita aktiivisesti. Jos koulut kehittävät toimintaansa ja innovatiivisia käytänteitään aktiivisesti yhteistyössä, voivat koulujen hyvät käytänteet entisestään parantaa koulutusta ja sen laatua.

## LÄHTEET

- Anderson-Butcher, D., Lawson, H. A., Iachini, A., Bean G., Flaspohler P. D. & Zullig K. 2010. Capacity-Related Innovations Resulting From the Implementation of a Community Collaboration Model for School Improvement. *Journal of Educational and Psychological consultation* 20, 257–287.
- ATLAS.ti. <https://www.jyu.fi/itp/palvelut/ohjelmistot/ohjelmistot/ATLAS.ti> Viitattu 22.05.2017.
- Baregheh, A., Rowley, J., & Sambrook, S. 2009. Towards a multidisciplinary definition of innovation. *Management Decision* 47, 1323–1339.
- Braun, V., & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77–101.
- Brundrett, M. & Duncan, D. 2015. Leading curriculum innovation in primary schools project: a final report. *Education 3–13*, 43 (6), 756–765.
- Campbell, A. & Martin, D. 2010. Every child matters: New ethical challenges arising in schools. Teoksessa A. Campbell & P. Broadhead (toim.) *Working with children and young people: ethical debates and practices across disciplines and continents*. Oxford: Peter Lang.
- Child Trends Data Bank. 2013. Parental Involvement in Schools: Indicators of Child and Youth Well-Being. [https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2012/10/39\\_Parent\\_Involvement\\_In\\_Schools-1.pdf](https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2012/10/39_Parent_Involvement_In_Schools-1.pdf) Viitattu 18.10.2017.
- Collin, K & Billett, S. 2011. Luovuus ja oppiminen työssä. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOY, 211–224.
- Crossan M. M. & Apaydin, M. 2010. A multi-dimensional framework of organizational innovation: A systematic review of the literature. *Journal of Management Studies*, 47, 1154–1191.
- Cwikel, J., Savaya, R., Munford, R. & Desai, M. 2010. Innovation in schools of social work: An international exploration. *International Social work* 53 (2), 187–201.
- Dalin, P. 2004. *School Development: Theories and Strategies*. London: Bloomsbury Publishing.
- Emo, W. 2015. Teachers' motivations for initiating innovation. *Journal of Educational Change* 16 (2), 171–195.

- Eskola, J. & Suoranta J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Fullan, M. 1995. The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory Into Practice* 34 (4), 230–235.
- Fullan, M. 2010. Positive Pressure. Teoksessa A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (toim.) *Second International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Springer, 119–130.
- Gordon, J. & Patterson, J.A. 2008. "It's what we have always been doing." Exploring tensions between school culture and change. *Journal of Educational Change*, 9 (1), 17–35.
- Gordon, T. 2006. *Toimiva Koulu*. Suom. M. Savolainen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Grolnick, W. & Slowiaczek, M. 1994. Parents' Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model. *Child Development* 65 (1), 237–252.
- Hakala M., Siltala R., Tenhunen A. & Keskinen S. 2009. Innovatiivisuus ja yhteistoiminnallinen oppiminen kasvatus- ja opetusalan asiantuntijoiden käsityksissä. Teoksessa A. Tenhunen, S. Keskinen & R. Siltala (toim.) *Opetuksen innovaatiot ja innovatiivisuus opetuksessa*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisusarja 41, 24–41.
- Halpin, D., Dickson, M., Power, S., Whitty, G. & Gewirtz, S. 2004. Curriculum Innovation within an evaluative state: issues of risk and regulation. *Curriculum Journal* 15 (3), 197–206.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. 2006. Educational change over time? The sustainability and non-sustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42 (1), 3–41.
- Heiskanen, T. 2011. Innovatiivisuuden ehdot työelämässä. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOY, 193–210.
- Hellström, M. 2004. Muutosote: akvaarioprojektin pedagogisten kehittämishankkeiden toteutustapa ja onnistuminen. Helsingin yliopisto. Väitöskirja.
- Hermann, J. 2009. *Introducing Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools: Comparative Study of 10 Countries*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- Hill, N. & Taylor, L. 2004. Parental School Involvement and Children's Academic Achievement: Pragmatics and Issues. *Current Directions in Psychological Science* 13 (4), 161–164.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1988. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hopkins, D., Harris, A. & Jackson, D. 1997. Understanding the school's capacity for development: Growth, states and strategies. *School Leadership & Management* 17 (3), 401–411.
- Hopkins, D. & Levin, B. 2000. Government Policy and School Development, *School Leadership & Management*, 20 (1), 15–30.
- Hundred: koulut. 2015. <https://hundred.fi/koulut> Viitattu 13.05.2016.
- Hundred: tietoa. 2015. <https://hundred.fi/tietoa> Viitattu 13.05.2016.
- Hämäläinen, J. 1987. Laadullinen tutkimus käytännössä: Johdatus laadullisen sosiaalitutkimuksen ”käsiyötaitoon”. Kuopion yliopiston julkaisuja.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K. & Saarinen J. 2011. Toimijuuden tilat ja tunnot – opettajien muuttuva työ koulutusorganisaatioissa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOY, 141–160.
- Izzo, C., Weissberg, R., Kasprow, W. & Fendrich, M. 1999. A Longitudinal Assessment of Teacher Perceptions of Parent Involvement in Children's Education and School Performance. *American Journal of Community Psychology*, 27 (6), 817–839.
- Janhunen, K.-M. 2013. Kouluhuvinvointi nuorten tulkitsemana. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto.
- Jokinen, H. 1993. Onnistuuko se? Itsearviointi tuloksellisuuden arvioinnissa ja koulun kehittämisessä. Teoksessa E. Kangasniemi & R. Konttinen (toim.) *Lue, etsi, tutki: Tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi*. Juva: WSOY, 208–220.
- Karikoski, A. 2009. Aika hyvä rehtoriksi: Selviääkö koulun johtamisesta hengissä? Helsingin yliopisto. Väitöskirja.
- KARVI: Esi- ja perusopetus. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. <https://karvi.fi/esi-ja-perusopetus/> Viitattu 11.05.2017.
- Keskinen S., Siltala R., Hakala J. & Luoto A. 2009 Opetuksen innovatiivisuus ja innovaatiot rehtoreiden ja opettajien kuvaamana. Teoksessa V. Taatila

- (toim.) Innovaatioiden lähteillä. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja A 68. Vantaa: Laurea-ammattikorkeakoulu, 76–108.
- Khon, A. 1993. Choices for children: why and how to let students decide. <http://www.alfiekohn.org/article/choices-children/> Viitattu 16.05.2017.
- Klein, E. 2013. Statewide Exit Exams, Governance, and School Development: An International Comparison. *Studies in International Comparative and Multicultural Education*, vol. 18. Münster: Waxmann.
- Koch, A. R., Binnewies, C. & Dormann, C. 2015. Motivating innovation in schools: School principals' work engagement as a motivator for schools' innovation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(4), 505–517.
- Kouluterveyskysely 2015. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen julkaisu. [https://www.thl.fi/fi/tutkimus-jaasiantuntijatyo/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely/tulokset/tuloksetaiheittain/kouluolot#ei\\_koe\\_tulevansa\\_kuulluksi\\_koulussa](https://www.thl.fi/fi/tutkimus-jaasiantuntijatyo/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely/tulokset/tuloksetaiheittain/kouluolot#ei_koe_tulevansa_kuulluksi_koulussa) Viitattu 3.10.2017.
- Kuusisto, R. 2013. Laatu perusopetuksessa. Juva: Bookwell Oy.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. 3. Uusittu painos. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.) 2004. Koulu kasvuyhteisönä: Kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Levin, B. 2000. Putting Students at the Centre in Education Reform. Teoksessa *Journal of Educational Change*, 1, 155–172.
- Liusvaara, L. 2014. Kun vaan rehtori on korvat auki. Koulun kehittämisen pedagogista hyvinvointia. Turun yliopisto. Väitöskirja.
- Malmi, K., Tenhunen, A., Keskinen, S. & Siltala R. 2009. Aloittelevien ja asiantuntijaopettajien käsityksiä innovatiivisesta opettamisesta. Teoksessa Tenhunen A., Keskinen, S. & Siltala R. (toim.) *Opetuksen innovaatiot ja innovatiivisuus opetuksessa*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisusarja 41/2009, 13–23.
- McMillan, J. & Schumacher, S. 2006. *Research in education: Evidence-based inquiry*. 6. painos. Boston: Pearson.
- Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksentelemisen perusteen ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Miles, M. & Huberman, M. 1994. *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. 2. painos. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Mulgan, G. 2007. *Social Innovation: What it is, why it matters and how it can be accelerated*. Basingstoke press.
- OAJ kouluttaa. Opetusalan Ammattijärjestö. [http://www.oaj.fi/cs/Satellite?c=Page&childpagename=OAJ%2FPage%2Foaj\\_sisalto-sivu3&cid=1363787854620&pagename=OAJWrapper](http://www.oaj.fi/cs/Satellite?c=Page&childpagename=OAJ%2FPage%2Foaj_sisalto-sivu3&cid=1363787854620&pagename=OAJWrapper) Viitattu 11.05.2017.
- OAJ: vuoden koulu. 2017. <https://www.oaj.fi/cs/oaj/Vuoden%20koulu%20oppilaitos%20tai%20paivakoti> Viitattu 15.05.2017.
- OAJ:n edunvalvonta ja vaikuttaminen. Opetusalan Ammattijärjestö. <http://www.oaj.fi/cs/oaj/OAJn%20edunvalvonta%20ja%20vaikuttaminen> Viitattu 11.05.2017.
- OECD/Eurostat. 2005. *Oslo Manual: Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data*. 3. painos. OECD Publishing.
- OECD. 2011. *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing.
- OECD. 2015. *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en>
- Opetusministeriö. 2006. *Yksitoista askelta luovaan Suomeen. Luovuusstrategian loppuraportti*. Opetusministeriön julkaisuja 43. Opetusministeriö, Kulttuuri-, liikunta- ja nuorisopolitiikan osasto.
- OPH = Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.
- O'Sullivan, D., & Dooley, L. 2009. *Applying innovation*. Thousand Oakes, CA: SAGE Publications.
- Owen, R., Bessant, J. & Heintz, M. (toim.) 2013. *Responsible Innovation. Managing the responsible emergence of science and innovation in society*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Park, J.-H. 2012. The effects of principal's leadership style on support for innovation: evidence from Korean vocational high school change. *Asia Pacific Educational Review*, 13 (1), 89–102.
- Prestona, C., Goldring, E., Berends, M. & Cannata, M. 2012. School innovation in district context: Comparing traditional public schools and charter schools. *Economics of Education Review* 31, 318–330.
- Raasumaa, V. 2010. *Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana*. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Rajakaltio, H. 2011. *Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa*. Acta Universitatis Tamperensis 1686. Tampere: University Press.

- Rajakaltio, H. 2014. Yhteisvoimin kohti uudistuvaa koulua: Koulun kehittämisen toimintamalli – täydennyskoulutuksen ja kehittämispöytäkirjan yhteen nivominen. Opetushallitus, Raportit ja selvitykset 2014:9. Tampere: Juvenes print, Suomen Yliopistopaino Oy.
- Rautiainen, M. & Kostianen, E. 2015. Finland: Policy and Vision. In Corner, T. (Ed.) Education in the European Union. Pre-2003 Member States. London: Bloomsbury.
- Rautiainen, M. 2017. Osallisuus ja demokratia koulussa. Teoksessa S. Elo, K. Kaihari, P. Mattila & L. Nissilä (toim.) Rakentavaa vuorovaikutusta: opas demokraattisen osallisuuden vahvistamiseen, vihapuheen ja väkivaltaisen radikalismien ennaltaehkäisyyn. Helsinki: Opetushallitus, 17–20.
- Rogers, E. 1982. Diffusion of Innovations. 3. painos. New York: Free Press.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Sahlberg, P. 2015. Suomalaisen koulun menestystarina – ja mitä muut voivat siitä oppia. Helsinki: Into Kustannus Oy.
- Schultz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. 2010. ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lowersecondary school students in 38 countries. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). [http://www.iea.nl/fileadmin/user\\_upload/Publications/Electronic\\_versions/ICCS\\_2009\\_International\\_Report.pdf](http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_International_Report.pdf) Viitattu 3.10.2017.
- Siltala, R. 2009. Innovaatiot, luovuus ja innovatiivisuus. Teoksessa V. Taatila (toim.) Innovaatioiden lähteillä. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja A 68. Vantaa: Laurea-ammattikorkeakoulu, 8–28.
- Smith, M. S. & O'Day, J. 1990. Systemic School Reform. Journal of Education Policy 5 (5), 233–267.
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhälä, K. 2016. Koulun kehittämisen taskukirja: pieni kirja, suuri ajatus. <http://www.learninginschool.fi/kuvia-ja-nakya-koulun-kehittamisesta/> Viitattu 2.3.2017.
- Solomon, Y. & Lewin, C. 2015. Measuring 'progress': performativity as both driver and constraint in school innovation. Journal of Education Policy, 31 (2), 226–238.
- Stringer, P. 2013. Capacity Building for School Improvement. Uusittu painos. Rotterdam: Sense Publishers.



- Tenhunen, A. 2009. Ihmissuhdetyössä tarvitaan innovatiivisuutta. Teoksessa Tenhunen A., Keskinen, S. & Siltala R. (toim.) Opetuksen innovaatiot ja innovatiivisuus opetuksessa. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisusarja 41/2009, 40–58.
- Toikko, T. & Rantanen T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta: Näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. Tampere: yliopistopaino.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. 2001. Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement. [http://www.iea.nl/fileadmin/user\\_upload/Publications/Electronic\\_versions/CIVED\\_Phase2\\_Age\\_Fourteen.pdf](http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/CIVED_Phase2_Age_Fourteen.pdf) Viitattu 13.10.2017.
- Trumpa, S. & Rehm, I. 2012. Auf den Spuren des Erfolgs: Wie halten es die Finnen mit der Ganztagschule? Lehren und Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation in Baden-Württemberg 38 (6), 9–13.
- Trumpa, S. & Widemann-Akkermans, A. 2014. The Finnish Lesson - und was wir von ihr lernen können. Pädagogik (Weinheim), 66 (2), 38–43.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. 2007. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. Teaching and Teacher Education, 23 (6), 944–956.
- Tubin, D. & Ofek-Regev, N. 2010. Can a school change its spots? The first year of transforming to an innovative school. Journal of Educational Change, 11, 95–109.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Töttö, P. 2000. Pirullisen positivismin paluu: Laadullisen ja määrällisen tarkastelua. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- van den Berg, R., Slegers, P., Geijssel, F. & Vandenberghe, R. 2000. Implementation of an innovation: Meeting the concerns of teachers. Studies in Educational Evaluation 26, 331–350.
- van de Mortel, T. F. 2008. Faking It: Social Desirability Response Bias in Self-report Research. Australian Journal of Advanced Nursing 25, 40–48.
- Vennebo, K.F. & Ottesen, E. 2015. The Emergence of Innovative Work in School Development. Journal of Educational Change, 16(2), 197–216.

- Verme. <http://osaavaverme.wixsite.com/verme/mikae-verme> Viitattu 16.10.2017.
- Vincent-Lancrin, S., Kärkkäinen, K., Pfothenauer, S., Atkinson, A., Jacotin, G. & Rimini, M. 2014. *Measuring Innovation in Education: A New Perspective*. OECD Publishing.
- Väljjarvi, J. 2012. The history and present of the Finnish education system. Sino-Finnish seminar on education systems. Shanghai.
- Wu, S. & Po, C. 2013. An analysis on the creative management in innovative schools of Taiwan. *International Journal of Research Studies in Education* 2 (1), 91–101.
- Yle uutiset. 2016. Opettajat ovat epävarmoja, auttaako uusi opetussuunnitelma oppimaan paremmin - "Lahjakkaille uusi OPS toimii". <http://yle.fi/uutiset/3-9352987> Viitattu 11.05.2017.
- Yliherva, J. 2004. *Organisaation innovaatiokyvyn johtamismalli: innovaatiokyvyn kehittäminen osana johtamisjärjestelmää*. Oulu: Yliopistopaino. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514273389.pdf>
- Zhang, J., Hong, H.Y., Scardamalia, M., Teo, C. L. & Morley, E. A. 2011. Sustaining Knowledge Building as a Principle-Based Innovation at an Elementary School. *Journal of the Learning Sciences*, 20 (2), 262–307.
- Zmuda, A., Kuklis, R. & Kline, E. 2004. *Transforming schools: Creating a Culture of Continuous Improvement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

## LIITTEET

### Liite 1. Haastattelun runko palkinnon saaneilla kouluilla

#### Koulukulttuuri

1. Näin aluksi kuvailisitko koulunne kulttuuria?
2. Entä voitko kertoa vielä opetuksen kulttuurista tarkemmin?
3. Mikä mielestäsi tekee koulunne toimintatavasta erityisen eli mitä muut koulut voisivat oppia teiltä?
4. Mitä pidät koulussasi erityisen innovatiivisena?
5. Mites opetusteknologia täällä koulussa?
6. Millä tavoin uusi syksyllä voimaan tuleva opetussuunnitelma näkyy koulussanne?

#### Vuoden koulu, oppilaitos tai päiväkotijalkinto

7. Koulunne voitti Vuoden koulu palkinnon \_\_\_ vuonna. Mikä taho ehdotti teitä palkinnon saajaksi? Millä perusteella palkinto myönnettiin teille?
8. Miksi koulunne on näin edistyksellinen tällä saralla?
9. Mistä edistyksellinen toiminta lähti?
10. Kuka tai ketkä on edistänyt niitä asioita, joita palkinnon perusteluissa tuotiin esille?
11. Kuinka merkittävänä näette tämän palkinnon saamisen?
12. Millaisia reaktioita palkinnon saamisesta seurasi?
13. Muuttiko palkinnon saaminen jotain koulussanne? Mitä?
14. Saiko koulunne näkyvyyttä palkinnon myötä? Millaista?
15. Onko koulunne ollut yhteydessä muuhun palkinnon saaneeseen kouluun?
16. Onko teillä ollut tai juuri nyt meneillään joitain projekteja, joissa näkyy palkinnon mukainen esimerkillinen toiminta? Mitä näistä pidät merkittävänä ja voit kuvailla tarkemmin?

### Projekti esimerkki

17. Kuvailisitko projektia ensin lyhyesti?
18. Miten itse osallistuit tähän projektiin?
19. Mikä sinua henkilökohtaisesti motivoi osallistumaan?
20. Voitko kuvailla tarkemmin oppilaiden osallistumista projektiin?
21. Osallistuivatko opettajat ja muu henkilökunta? (Entä vanhemmat tai mahdolliset muut tahot? Miten?)
22. Millaisia vaikeuksia/haasteita oli ja kuinka miten niistä selvitettiin?
23. Kuinka projektia tuettiin? (rahallisesti/muuten, koulun sisäisesti ja ulkopuolelta)

### Kehitys

24. Kuinka kauan olet työskennellyt tässä koulussa? Osaatko kuvailla miten koulunne opetus on muuttunut tänä aikana?
25. Kuinka mielestäsi oppilaat, opettajat, vanhemmat tai vanhemmat suhtautuvat muutokseen koulussanne?
26. Kuvailisitko millaista erityistä kokemusta tämän koulun henkilökunnalla on kehittämistyöstä?
27. Ovatko kaikki halukkaita osallistumaan muutos-/kehittämistyöhön?
28. Osaatko sanoa, mikä saa koulut yleisesti kehittämään toimintaansa paremmaksi?
29. Millaisia haasteita tai vaikeuksia kehittämistyössä on? Millaisia toimia tarvittaisiin, että kehittämistyö helpottuisi?
30. Entä mikä saa juuri sinut kehittämään omaa opetustasi?
31. Kuinka toimit, kun sinä haluat kehittää koulua, mutta havaitset muutosvastarintaa?
32. Millaisia erityisiä tavoitteita koulullanne on tänä päivänä?
33. Onko koulussanne käytössä jotain kehittämisohjelmaa tavoitteiden saavuttamiseksi?
34. Millainen merkitys yliopistolla tai tutkimustuloksilla on kehittämistyössänne?

35. Millä tavoin hallinnolliset ohjeet ja suuntaviivat mielestäsi ohjaavat kehittämistyötä? (Esim. Opetushallinnolliset, kunnan tai koulun omat)
36. Kun mietit koulussa tapahtunutta tai meneillä olevaa kehittämistyötä, niin mitkä itse näet keskeisinä saavutuksina?
37. Onko teillä käytössänne jotain laadunhallintamenetelmää, jolla arvioidaan tavoitteisiin pääsyä?
38. Missä näet tarvetta edelleen kehittämislle?
39. Missä näet koulusi 10 vuoden kuluttua?

## **Liite 2. Haastattelun runko HundrED-hankkeeseen osallistuneilla kouluilla**

### Koulukulttuuri

1. Näin aluksi kuvailisitko koulunne kulttuuria?
2. Entä voitko kertoa vielä opetuksen kulttuurista tarkemmin?
3. Mikä mielestäsi tekee koulunne toimintatavasta erityisen eli mitä muut koulut voisivat oppia teiltä?
4. Mitä pidät koulussasi erityisen innovatiivisena?
5. Mites opetusteknologia täällä koulussa?
6. Millä tavoin uusi syksyllä voimaan tuleva opetussuunnitelma näkyy koulussanne?

### Kehittäminen

7. Kuinka kauan olet työskennellyt tässä koulussa? Osaatko kuvailla miten koulunne opetus on muuttunut tänä aikana?
8. Kuinka mielestäsi oppilaat, opettajat, vanhemmat tai vanhemmat suhtautuvat muutokseen koulussanne?
9. Kuvailisitko millaista erityistä kokemusta tämän koulun henkilökunnalla on kehittämistyöstä?
10. Ovatko kaikki halukkaita osallistumaan muutos-/kehittämistyöhön?
11. Millaisia haasteita tai vaikeuksia kehittämistyössä on? Millaisia toimia tarvittaisiin, että kehittämistyö helpottuisi?
12. Osaatko sanoa, mikä saa koulut yleisesti kehittämään toimintaansa paremmaksi?
13. Entä mikä saa juuri sinut kehittämään omaa opetustasi?
14. Kuinka toimit, kun sinä haluat kehittää koulua, mutta havaitset muutosvastarintaa?
15. Millaisia erityisiä tavoitteita koulullanne on tänä päivänä?
16. Onko koulussanne käytössä jotain kehittämisohjelmaa/suunnitelmaa tavoitteiden saavuttamiseksi?

17. Millainen merkitys yliopistolla tai tutkimustuloksilla on kehittämistyösänne?
18. Millä tavoin hallinnolliset ohjeet ja suuntaviivat mielestäsi ohjaavat kehittämistyötä? (Esim. Opetushallinnolliset, kunnan tai koulun omat)
19. Kun mietit koulussa tapahtunutta tai meneillä olevaa kehittämistyötä, niin mitkä itse näet keskeisinä saavutuksina?
20. Onko teillä käytössänne jotain laadunhallintamenetelmää, jolla arvioidaan tavoitteisiin pääsyä?

### Projekti

Koulunne kuuluu Hundred-hankkeeseen. Vaikka hankeen toteutus on juuri alkanut, on projektinne jo ollut käynnissä pidempään. Tässä haastattelussa voitte kuvailla aiempaa toimintaanne, mutta myös kertoa tulevaisuuden suunnitelmista.

21. Miksi projekti aloitettiin ja mikä se alku oli?
22. Kuka tai ketkä ovat sinun lisäksesi olleet suunnittelemassa tätä projektia?
23. Millaisia tavoitteita asetitte projektille?
24. Mitkä ovat projektin päätehtävät? Ovatko projektin tehtävät jaettu muodollisesti osallistujien kesken?
25. Miten itse osallistuit tähän projektiin? Mikä sinua henkilökohtaisesti motivoi osallistumaan?
26. Voitko kuvailla tarkemmin oppilaiden osallistumista projektiin? (Ja millaisia rooleja heillä oli?)
27. Osallistuivatko opettajat ja muu henkilökunta? (Entä vanhemmat tai mahdolliset muut tahot? Miten?)
28. Kun mietit projektia, mitkä ovat olleet keskeisiä saavutuksia tähän mennessä?
29. Millaisia vaikeuksia/haasteita on ollut ja kuinka niistä on selvitty? Millaisia haasteita uskot tulevan?
30. Kuinka projektia on tuettu? (rahallisesti/muuten, koulun sisäisesti ja ulkopuolelta)

### HundrED-hanke

31. Mikä sai teidät osallistumaan hankkeeseen?
32. Kuinka merkittävänä näette hankkeeseen pääsemisen? Entä kuinka merkittävänä näette koko hankkeen ylipäänsä?
33. Mistä syystä uskot teidän projektinne päässeen hankkeeseen mukaan?
34. Millaisia reaktioita hankkeeseen pääsy aiheutti koulussanne?
35. Onko hankkeeseen osallistuminen muuttanut jotain koulussanne. Luuletko, että se tulee muuttamaan?
36. Uskotko koulunne saavan näkyvyyttä hankkeen myötä?
37. Tiedätkö muita hankkeeseen osallistuvia kouluja tai projekteja? Pidätkö todennäköisenä vaihtoehtona yhteistyötä?

### Tulevaisuus

38. Missä näet tarvetta edelleen kehittämislle?
39. Missä näet koulusi 10 vuoden kuluttua?



**Liite 3. Koulujen saatekirjeitä**

Arvoisa \_\_\_\_\_ koulun rehtori,

Olemme luokanopettajaopiskelijoita Jyväskylän yliopistosta ja teemme pro gradu -tutkielmaamme kansallista tunnustusta saaneista kouluista. Tarkoituksemme on selvittää, mitä suomalaisessa koulujärjestelmässä arvostetaan ja pidetään merkittävänä.

Koulunne voitti OAJ:n myöntämän Vuoden koulu -palkinnon vuonna \_\_\_\_.

Olisimme kiinnostuneita haastattelemaan jotakuta koulunne edustajaa asian tiimoilta. Olisitko kiinnostuneita auttamaan tutkimuksessamme? Kerromme mielellämme lisää tutkimuksestamme puhelimitse tai sähköpostilla.

Teemme yhteistyötä saksalaisen Heidelbergin pedagogisen yliopiston kanssa ja aineistoa on tarkoitus hyödyntää myös maidemme koulutusjärjestelmiä vertailevassa tutkimuksessa. Projektiamme ohjaa FT Emma Kostainen (puhelinnumero ja sähköpostiosoite) Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokselta.

Ystävällisin terveisin

Laura Kuusela (puhelinnumero ja sähköpostiosoite)

Marianne Väliaho (puhelinnumero ja sähköpostiosoite)

Hei,

Olemme opiskelijoita Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitokselta, ja teemme pro gradu -tutkielmaamme kansallista tunnustusta saaneista, innovatiivisista kouluista. Tarkoituksenamme on esimerkiksi selvittää, millaisia erityispiirteitä innovatiivisista kouluista nousee. Kyseessä ei ole siis varsinainen HundrED-tutkimus, vaan kysymykset koskevat koulunne toimintaa myös yleisesti.

Olette mukana HundrED-hankkeessa ja projektinne vaikuttaa mielenkiintoiselle ja innovatiiviselle. Kysymys siis kuuluu: voisimmeko tulla haastattelemaan teitä?

Projektiamme ohjaa FT Emma Kostainen (puhelinnumero ja sähköpostiosoite) Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitokselta.

Ystävällisin terveisin

Laura Kuusela (puhelinnumero ja sähköpostiosoite)

Marianne Väliäho (puhelinnumero ja sähköpostiosoite)