

KEHITTÄMISHANKKEEN TOTEUTTAMINEN PERUSKOULUSSA

Toimintatutkimuksellisen kehittämishankkeen kuvaus ja arviointi

Petri Niemi

Lisensiaatintutkimus
Kasvatustiede
Turun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Maaliskuu 2006

TURUN YLIOPISTO
Kasvatustieteiden tiedekunta

NIEMI, PETRI: Kehittämishankkeen toteuttaminen peruskoulussa. Toimintatutkimuksellisen kehittämishankkeen kuvaus ja arviointi

Lisensiaatintutkimus 120 s. 9 liites.
Kasvatustiede
Maaliskuu 2006

Tutkimuksessa tarkastellaan toimintatutkimuksellisen kehittämishankkeen toteuttamista peruskoulun yläkoulussa. Opettajan tieto toimintaympäristöstä tehtiin näkyväksi. Tutkimusraportti on prosessikuvaus tiedon tuottamisesta. Teoria jakaantuu kolmeen osaan: kehittämishankkeen alussa olleen tiedon kuvaus, kehittämishankkeenaikaisia havaintoja vastaava teoria ja jälkikäteisarvioinnin osa-alueita perusteleva teoria. Tarkastelun kohteena oli yläkoulussa toteutettu ohjauksen kehittämishanke. Kehittämistyö oli toimintaympäristölähtöistä ja tutkimusraportissa jäsennettiin kokemusta. Toimin kuvattavan kehittämishankkeen koordinaattorina ja tutkimusraportti on kokemukseni reflektointia.

Tutkimuksen kohteena oli toimintatutkimuksellinen kehittämistyö ja toimintaympäristö, jossa kehittämishanke toteutettiin. Tutkimusaineisto muodostuu kahdesta osasta: toimintatutkimuksellisen kehittämishankkeen kuvauksesta ja jälkikäteisarvioinnista. Opettajat (N 26) arvioivat toteutettua kehittämishanketta ja toimintaympäristöä. Habermasin teoriat muodostavat tutkimuksen johtoajatuksen. Tutkimustehtävänä oli selvittää, miten kehittämishanke tulisi toteuttaa peruskoulussa.

Tutkimustuloksena syntyi kuvaus kehittämistyön vaiheista. Toimintaympäristölähtöisen kehittämistyön alussa tulee arvioida opettajien asiantuntijuutta ja koulutyön organisointia. Asiantuntijuuden arvioinnin osa-alueet ovat opettajan suhtautuminen vuoropuheluun, reflektioon ja kehittämiseen. Organisointia arvioidaan tarkastelemalla työyhteisön demokraattisuutta, opettajien valtaistamista ja koulutyön strategisuutta. Voimavarojen tunnistaminen ja osoittaminen ovat keskeisiä kehittämishanketta edistäviä tekijöitä. Vaikka toimintatutkimuksellinen kehittämistyö on valtaistavaa, demokraattista ja osallistavaa, osa opettajista tarvitsee henkilökohtaista tukea kehittämistyön aikana. Toimintatutkimuksellisessa kehittämistyössä kyseenalaistetaan koulun toimintatapoja. Kyseenalaistaminen, kehittämistyön prosessiluonne ja kehittämistuloksen vakiinnuttaminen edellyttävät riittävää ohjausta kehittämistyön aikana.

Asiasanat: toimintatutkimus, arviointi, kehittäminen, oppiminen, toimintaympäristö, asiantuntijuus, organisointi.

UNIVERSITY OF TURKU
Faculty of Education

NIEMI, PETRI: Carrying out a development project in a comprehensive school. The action research description and evaluation.

Licentiate thesis 120 p. 9 appendix
Education
March 2006

The development project, which has been carried out in action research in the upper level of a comprehensive school, has been studied in this research. The teacher's knowledge of the context was done visible. The research report is a process description of producing information. The theory is divided into three parts: the knowledge in the beginning of the project, the theory that coincides with the findings during the project and the theory that explains the elements of the ex post evaluation. The focus of the observation was the guidance development project which was carried out in the comprehensive school. The development was based on the context and the experience was analysed in the research report. I act as a co-ordinator in the project and I reflect my experience in the research report.

The focus of the research was action research as a tool for the development and the context where the project was carried out. The research material was composed of two parts: description of the action research and the ex post evaluation. The teachers (N 26) evaluated the project and the context. The theories of Habermas make up the basic principle of the research. The research scheme was to find out, how the project should be carried out in a comprehensive school.

The research result was the description of the steps of the development. At the beginning of the context based project teacher's expertise and the organization of schoolwork should be evaluated. The teacher's relation to dialogue, reflection and development are the components of the expertise area. The organizing is evaluated by observing democracy of the work community, empowerment of teachers and the strategy of schoolwork. The identification and allocation of the resources are the most essential factors contributing to the project. Although the project, which has been carried out as an action research, is an enabling, a democratic and a participating way of the development project, some teachers need personal guidance during the development. The action research challenges the procedures at schools. Because of the challenge, development as a process and assertion of result, sufficient guidance is required during the development.

Index terms: action research, evaluation, development, learning, context, expertise, organizing.

Sisällys

1. Johdanto	5
2. Osallistavat ja toiminnan kehittämiseen pyrkivät tutkimusmenetelmät	9
3. Kuvattavan kehittämishankkeen teoreettinen viitekehys	13
3.1 Toimintatutkimus	15
3.2 Oppiminen	18
3.2.1 Yhteistoiminta	24
3.2.2 Kehittämistyön ohjaus	27
3.3 Koulutyön organisointi	32
4. Kuvaus kehittämishankkeen toteuttamisesta yläkoulussa	36
4.1 Kehittämisympäristö	38
4.2 Kehittämisshanke vaiheittain	41
4.3 Kehittämisshankkeen ohjaus vaiheittain	51
4.4 Kehittämisshankkeen aikana heränneitä kysymyksiä	56
4.4.1 Vuoropuhelu	60
4.4.2 Attribuutio	61
4.4.3 Reflektio	63
5. Kehittämisshankkeen ja -ympäristön arviointi	66
5.1 Realistinen arviointiteoria	67
5.2 Arvioinnin elementit	70
5.3 Arvioinnin toteutus	72
5.4 Arvioinnin tulos	74
6. Tulokset ja johtopäätökset	81
7. Tutkijan rooli	97
Lähteet	100
Liite 1. Arviointialueet	111
Liite 2. Arviointilomake	112
Liite 3. Arviointitulokset kolmiportaisella asteikolla	118
Liite 4. Faktorilataukset	119

1. Johdanto

Tämän tutkimuksen tehtävä on selvittää, miten kehittämishanke tulisi toteuttaa peruskoulussa. Tutkimuksen kohteena on turkulaisessa yläkoulussa toteutettu ohjauksen kehittämishanke. Tutkin, mitkä tekijät edistivät tai heikensivät toteuttamani kehittämishankkeen tavoitteiden saavuttamista. Lisäksi selvitän, mitä tekijöitä työympäristöstä tulisi hankkeen alkuvaiheessa arvioida oikean työtavan löytämiseksi. Tavoitteena on selvittää, miten niukat voimavarat hyödynnetään mahdollisimman tehokkaasti kehittämistuloksen aikaansaamiseksi. Tutkimusraportissa kuvaan toimintatutkimuksellisen kehittämistyön rakenteita ja opettajien asenteita sekä kokemuksia kehittämistyöstä. Tutkimusongelmat muotoutuivat kuvattavan kehittämishankkeen aikana ja niiden muotoutumiseen vaikuttivat kertyneet kokemukset.

Tutkimusaineisto muodostuu kahdesta osasta: tapauskuvauksesta ja arvioinnista. Olen hankekoulun oppilaanohjaaja ja toimin kuvattavan hankkeen koordinaattorina. Kuvaan koko koulun opettajakuntaa koskevan ohjauksen kehittämishankkeen toteuttamista. Kehittämishankkeella pyrittiin muuttamaan opettajien menettelytapoja ja järjestelmää, joka tuki vanhaa menettelytapaa. Kuvattava kehittämistyö toteutettiin hiljaisen tiedon (ks. Schön, 1983) varassa eli kehittämissympäristöstä ei ollut arvioitua tietoa. Prosessikuvauksesta ja teoreettisesta viitekehiksestä johdettiin kehittämishankkeen ohjauksen vaiheet. Hankkeen aikana heränneille kysymyksille etsittiin havaintoja vastaava teoria. Kehittämistyöstä ja havainnoista johdettiin arviointiväittämät. Lisäksi arviointiväittämiä suunniteltaessa huomioitiin toimintaympäristö ja valmiit arviointielementit. Tutkimustehtävän ratkaisin vertailemalla omia oletuksiani opettajien arviointiin.

Koska tutkimusaineisto muodostuu kahdesta osasta, kummallakin osalla on omat tutkimusongelmat. Toimintatutkimuksellisen osan ongelmat on esitelty ja käsitelty luvussa 4 ja arviointiosan ongelmat luvussa 5. Tutkimustehtävän ratkaisu on esitetty luvussa 6. Koko tutkimus on tiedon tuottamisen prosessikuvaus, minkä takia arviointiväittämien taustalla olevat teoriatkin ovat jakautuneet kolmeen päälukuun. Tavoitteena on tehdä kokemus näkyväksi ja sitä refleктоimalla tuottaa koulutyötä palvelevaa validia ja reliaabelia tietoa (ks. Moilanen 1999).

Kuvattavan kehittämishankkeen lähtökohtina olivat havainnot koulun ohjauksen käytäntöjen epätarkoituksenmukaisuudesta ongelmatilanteissa sekä havainnot koulun käytäntöjen ja opetussuunnitelman perusteiden välisestä ristiriidasta. Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kehittämistyötä tukeva materiaali (ks. Niemi 2003) sekä valmis opetussuunnitelma painottavat kaikkien opettajien osallistumista oppilaan ohjaamiseen, ennaltaehkäisevää ohjausta, voimavarojen kohdentamista ja ohjaustoiminnan periaatteiden näkyvyyttä. Kuvattavassa yläkoulun ohjauksen kehittämishankkeessa kehitettiin koulun kurinpitäjärjestelmää. Lukuvuonna 2000–2001 istuttiin 496 jälki-istuntoa. Koulussa kirjattiin siis 496 mahdollisuutta kasvatuskeskusteluun. Syksyyn 2002 voimassa ollut toimintamalli ei tukenut ongelman käsittelyä vaan toimi ongelman siirtelymekanismina. Tavoitteena oli nyt luoda malli, joka tukisi ongelman osapuolten välistä vuorovaikutusta lisäämättä kuitenkaan ongelmien käsittelyyn uhrattua aikaa. Kehittämishanketta muotoiltiin tukeutuen koulun ulkopuoliseen tukiverkoston. Hanke eteni työryhmien määrittelemään suuntaan ja hankkeen etenemisen tueksi koottiin toimintaa palvelevaa tietoa. Kehittämishanketta vietiin eteenpäin kokeillen ja arvioiden kehittämistulosten tarkoituksenmukaisuutta. Muutoksen ja kehittämisen aikaansaamiseksi pyrittiin vaikuttamaan opettajien ja oppilaiden asenteisiin ja aktivoimaan heitä. Kehittämishankkeessa huomioitiin koulun olosuhteisiin vaikuttavat tekijät. Kehittämisprosessia ohjasi dialoginen, neuvotteleva itsearviointi ja arvioinnin lähtökohtana oli eri tahojen välinen kunnioitus. Arviointidialogissa pyrittiin huomioimaan erilaiset käsitykset ja tavoitteet pyrkien kuitenkin löytämään yksimielisyys. (Ks. Olkinuora ym. 2002, 78.)

Koulun kehittämistä lähestytään yleensä ihannekuvien kautta, eikä tällöin huomioida koulun todellisia toimintavalmiuksia. Toteutin kuvattavan hankkeen niiden oletuksien varassa, jotka minulla oli työyhteisön demokraattisuudesta, valtaistamisen asteesta, koulun strategian ja vision asemasta opettajien vuoropuhelun laadusta ja tuottavuudesta. Tutkimuksessani pyritään tekemään tämä näkymätön tieto näkyväksi. Kehittämishankkeen toteuttamista tarkastellaan kehittämistyön, opettajien oppimiskäsitysten ja koulutyön organisoinnin muodostamana kokonaisuutena. Kehittämistyössä huomioitiin koulun voimavarat, eri aikakausien tuottamat opettajien toimintavalmiudet, työyhteisössä havaittavat oppimiskäsitykset ja organisaation luonne. Tarkastelen opettajan suhdetta ympäristöön sekä kokemusta oppimisen lähtökohtana. Oletan, että opettajan odotukset kehittämistyön ohjauksesta ovat johdettavissa hänen käsityksistään oppimisesta. Toimintatutkimusta tarkastellaan kehittä-

mistyömenetelmänä ja yhteistoimintaa työtapana. Luvussa 4.4 tarkastelen työmenetelmän ja kehittämishankkeen herättämiä kysymyksiä ja niitä vastaavia teorioita. Toimintatutkimuksellisen kehittämistyön tavoitteena on muutoksen aikaansaamisen ohella työyhteisön valtaistaminen. Työyhteisön valmius kehittämistyöhön tulee arvioida, jotta voidaan valita tuottavia kehittämistyötapoja ja tukea kehittämistyönaikaista oppimista.

Habermasin teorioista muodostui tutkimukseni johtajatus. Hänen teoriansa ovat vaikuttaneet toimintatutkimuksen metodologiaan, reflektion ja vuoropuhelun tarkasteluun. Toimintatutkimuksen metodologiassaan Carr ja Kemmis (1986) soveltavat Habermasin tiedonintressiteoriaa. Ihmisten reflektion tasot on johdettu Habermasin tiedonintresseistä (Kemmis 1985) ja vuoropuhelun luonnetta tarkastellaan kommunikatiivisen toiminnan teorian avulla. Attribuutio ja reflektio kytkeytyvät toisiinsa (Keskinen 2001).

Tutkimusaineisto muodostuu siis tapauskuvauksesta toimintatutkimuksellisen kehittämishankkeen toteuttamisesta ja opettajien jälkikäteisarviointista (ex-post evaluation). Tutkimus muodostaa metodien triangulaation (esim. Patton 2002, 247). Toteutettua kehittämishanketta kuvaamalla ja arvioimalla tuotantotoimintaa palvelevaa tietoa kehittämishankkeen toteuttamisesta peruskoulussa. Tarkastelen kehittämishanketta kokonaisvaltaisesti ja pyrin ymmärtämään vaikutusten muodostumisprosessia kontekstissaan (ks. Pawson & Tilley 1997, 58–78). Kaikkia koulun opettajia koskeva ohjauksen kehittämishanke toteutettiin demokraattisin, osallistavin työmenetelmin ja hanke koostui suunnittelu - toiminta - havainnointi - reflektointi-syklien sarjasta. Tutkimuksessani toimintatutkimusta on tarkasteltu tapana kerätä aineistoa arviointiin (ks. Ahonen 1999, 133; *Glosary of 300 concepts and technical terms* 1999, 105; Patton 2002, 221). Toimintatutkimuksen todellisuuskäsitys on realistis-konstruktiiivinen (Jyrkämä 1999, 139), minkä takia arviointia tarkastellaan realistisen arviointiteorian avulla. Lisäksi luvussa 5.1 tarkastellaan mekanismi-käsitettä. Raportin toisessa osassa opettajat arvioivat käytettyä kehittämistyötappaa ja kehittämisympäristöä: omaa asiantuntijuuttaan ja työyhteisönsä demokraattisuutta. Tutkimus on kokemukseni reflektointia ja kokosin sille aineistoa arvioinnilla. Toimintatutkimukselle on tyypillistä reflektiivisyys (ks. Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36). Painottamalla raportoinnissa arviointia halusin tehdä mahdollisimman näkyväksi johtopäätösten tekemisen perusteet ja näin ratkaista toimintatutkimuksen validiuteen liittyvän ongelman. Tutkimus sisältää Carrin ja Kemmisin (1986, 166) esittämät ehdot toimintatutkimukselle: tutkimuksen kohteena on sosiaalinen käytäntö,

toiminta etenee suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin, arvioinnin kehänä ja osallistujat olivat vastuussa toiminnasta.

Vaikka kehittämistulos kyettiin tuottamaan ”hyppäämällä tuntemattomaan” (Engeström 1995) ja etenemällä vaiheittain suunnittelu - toiminta - havainnointi - reflektointi-sykliden sarjassa on kokemukseni mukaan keskeinen kehittämishanketta edistävä tekijä suunnitelmallisuus ja suunnitelmien näkyväksi tekeminen. Suunnitelmassa kuvataan mm. millä voimavaroilla ja miten kehittämistyö toteutetaan, mitkä ovat hankkeen tavoitteet ja arviointikriteerit. Tuottavan kehittämistyötavan valitsemiseksi on kehittämissympäristöstä syytä arvioida opettajien asiantuntijuutta ja organisaation luonnetta. Asiantuntijuuden osa-alueina arvioidaan vuoropuhelun luonnetta, opettajien motivaatiota ja reflektion tasoa. Hankkeessa, jossa pyritään kehittämään toimintatapoja, tulisi kehittämistä tarkastella koulutuksen, yhteistoiminnan ja arvioinnin muodostamana kokonaisuutena. Koulutuksessa annetaan vuoropuhelun välineet eli käsitteet, joiden työstämistä jatketaan yhteistoiminnan aikana. Arviointi on toisaalta kehittämistyökalu eli osa suunnittelu - toiminta - havainnointi - reflektointi-sykliden sarjaa, ja toisaalta sen avulla varmistetaan kehittämistuloksen vakiintuminen ja ohjauksen kohdentuminen. Kehittämistyön prosessiluonne ja toimintatutkimuksellisuus edellyttävät ohjauksen saatavuuden varmistamista. Toimintatutkimuksellinen kehittämistyö on valtaistavaa ja toimintatapoja kyseenalaistavaa. Ohjauksella ja arvioinnilla varmistetaan kehittämistyön tuloksen vakiintuminen.

2. Osallistavat ja toiminnan kehittämiseen pyrkivät tutkimusmenetelmät

Tutkimuksen molemmille osille on yhteistä toimintaa palvelevan tiedon tuottaminen ja toimintaympäristön huomiointi. Tämän tutkimusraportin osat eivät ole itsenäisiä vaan muodostavat yhdessä kokonaisuuden. Toimintatutkimus tuotti aineistoa arvioinnille. Toimintatutkimukselle ja arviointitutkimuksen realistiselle arviointiteorialle on yhteistä liikkuminen teorian ja empirian välillä sekä tiedon kontekstuaalisuuden korostaminen (ks. Pawson & Tilley 1997, 115–116; Patton 2002, 221).

Menetelmien yhdistämistä kutsutaan triangulaatioksi. Tavanomaisinta on eri menetelmien käyttö peräkkäin tarkentamaan tai syventämään toisella menetelmällä saatuja tuloksia. Jos tutkimuksessa on selkeästi erottuva kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen vaihe, voidaan puhua jaksottaisesta triangulaatiosta. Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen tulokset ohjaavat seuraavan vaiheen suunnittelua. Kvantitatiivista ja kvalitatiivista tutkimustapaa yhdistettäessä toisen menetelmän painottaminen on tavallisempaa kuin niiden tasavertainen toisiaan täydentävyys. (Creswell 1994, 182; Hirsjärvi & Hurme 2001,30; Raunio 1999, 343–347.)

Tieto on ajattelun ja toiminnan tulosta. Ajattelu syntyy johonkin kohteeseen liittyvästä mielenkiinnosta. Toimintatutkimus on työntekijän suorittamaa omien käytäntöjensä tutkimista ja tutkimuksen avulla pyritään uudistamaan ja parantamaan olemassa olevia käytänteitä sekä olosuhteita, joissa toimitaan. Molempia tutkimukseni osia voisi tällä perusteella tarkastella toimintatutkimuksena. Toimintatutkimuksellinen osa sisältää suoria lainauksia kehittämishankkeen työpapereista (ks. Niemi 2003), selostuksen tutkimuksen toteutuksen eri vaiheista aikajärjestyksessä, kuvaukseen liittyvää tulkintaa, yksittäisten ilmiöiden kuvaukseen liittyvää tulkintaa ja teoreettista pohdintaa. Tutkimusraportissa empiirisiä havaintoja yritetään tulkita teoreettisten ideoiden avulla. Arviointi on koko toimintatutkimuksen läpiviennin ajan kestävä prosessi. Tutkimuksessani haluan optimoida tapauksen ymmärtämisen. (Erickson 1986, 145; Eskola & Suoranta 2003, 241; Grönfors 1982, 123; Kurtakko 1990, 3; Ruohotie & Honka 1997, 11; Stake 1994, 236; Syrjälä & Numminen 1988.)

Tapauksitutkimuksessa yksittäisestä tapauksesta tuotetaan yksityiskohtaista, intensiivistä tietoa. Aineistonkeruussa ja analyysissä käytetään useita menetelmiä. Raportin kirjoittaminen

on samalla aineiston analyysia. Tyypillisesti pyritään kuvailemaan ilmiöitä. Tutkija on kiinnostunut siitä, miten tutkittavat itse jäsentävät omaa maailmaansa ja kokemuksiaan siitä. Tutkija ja tutkittavat ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Selittävässä tapaustutkimuksessa voidaan tutkia toiminnan ja tuotoksen välistä suhdetta, esim. ongelmia, joita oli ohjelman toimeenpanossa. Tapaustutkimus on mahdollisuus tutkia joitakin ainutlaatuisia ominaisuuksia ainutlaatuisessa tapauksessa. Se tukeutuu laadullisiin metodeihin, mutta siinä voidaan käyttää laadullisia ja määrällisiä menetelmiä. (Eskola & Suoranta 2003, 242; Fitzpatrick 2004, 307–308; Syrjälä & Numminen 1988, 8–11.)

Patton (1997, 24) toteaa arviointitutkimuksen ensisijaiseksi lähtökohdaksi päätöksenteon ja kehittämistyön tukemisen, eri vaihtoehtojen punnitsemisen sekä toimintaympäristöjen rajoitusten jäsentämisen. Hankittavan tiedon relevanssi toiminnan lähivyöhykkeellä ja mahdollisuuksien vahvistaminen on arviointitutkimuksen yksi keskeinen haaste. Jälkikäteisarvioinnissa interventio kerrataan pääkohdittain ja arvioidaan. Arvioinnilla pyritään ymmärtämään tekijöitä, jotka vaikuttivat onnistumiseen tai epäonnistumiseen sekä tuloksiin ja vaikutuksiin. Siinä yritetään kuvata lisäksi johtopäätöksiä, jotka ovat sitten siirrettävissä muihin interventioihin. (Glosary of 300 concepts and technical terms 1999, 25–28; Pawson & Tilley 1997, 13; Patton 1997, 17.) Toisaalta arviointi on prosessi, joka kestää koko toimintatutkimuksen läpiviennin ajan. Ensin hankitaan tietoa toiminnan kulusta, tavoitteiden saavuttamisesta ja toiminnan seurauksista. Seuraavaksi pohditaan, saavutettiinkö asetetut päämäärät ja resurssitavoitteet ja päästiinkö niihin vaikutuksiin, joihin pyrittiinkin. Kolmanneksi pohditaan, missä määrin saatiin tuloksia tai ajauduttiin seurauksiin, joihin ei pyritty. Neljänneksi etsitään vastauksia seuraaviin kysymyksiin: missä määrin osallistuttiin, mobilisoiduttiin ja tultiin tietoiseksi toiminnasta. Viimeiseksi arvioidaan toimintatutkimusprosessia eli tehdään arvio toimintojen tehokkuudesta ja siitä, miten tehokkuutta voitaisiin lisätä. Toimintatutkimuksen arviointiin sisältyy kriteeriongelma. Arviointikriteeri ratkaistaan omana ongelmanaan kussakin toimintatutkimustilanteessa. (Jyrkämä 1978, 62–63; Kurtakko 1990, 3.)

Laadullisen tutkimuksen validiteetti tulee ratkaista tutkimuskohtaisesti. Tutkimuksella voidaan sanoa olevan validiutta silloin, kun tutkimukseen osallistuneet katsovat tutkimuksen tavoitteet saavutetuksi kokonaisuudessaan tai osittain. Validiteetilla tarkoitetaan tieteellisten löydösten tarkkuutta eli sitä, missä määrin tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset vastaavat todellisuutta, josta ne on saatu. Validiteetti jaetaan usein ulkoiseen ja sisäiseen. Sisäisestä validi-

teetista voidaan puhua, kun tutkija on havainnoinut sitä, mitä hän ajattelikin havainnoivansa. Sisäistä validiteettia on tutkimuksessa, jossa teoreettisten ja käsitteellisten määritelmien välinen suhde on looginen. Sisäistä validiteettia tarkasteltaessa etsitään vastauksia kysymykseen: "Missä määrin tutkimusraportti vastaa osallistujien näkemyksiä ja heidän määritelmiään tutkitavasta tilanteesta?" Aineiston koon tarkastelun lisäksi on tutkittava aineiston analyysiä. Ulkoinen validiteetti ilmaisee teoreettisten johtopäätösten ja empiirisen aineiston välisen suhteen. Ulkoista validiteettia arvioitaessa tarkastellaan sitä, missä määrin tutkimuksen perusteella muodostetut oletukset ovat siirrettävissä käytäntöön. Käsitevaliditeetilla tarkoitetaan sitä, missä määrin käytetyt käsitteet sopivat yhteen aineiston kanssa. Teoreettinen validiteetti koskee sitä, miten käsitteitä käytetään. Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan tulosten yleistettävyyttä ja käyttökelpoisuutta. Goetz ja LeCompte (1984) ovat jakaneet ulkoisen validiteetin vertailtavuuteen ja siirrettävyyteen. Vertailtavuutta tarkasteltaessa kysytään, miten hyvin tutkimuksen eri osat, keskeiset käsitteet, kohde ja sen ominaisuudet on kuvattu ja määritelty. Triangulaatiossa eri menetelmien avulla saatuja tuloksia voidaan verrata toisiinsa. Siirrettävyys tarkoittaa sitä, missä määrin tutkija käyttää saman tai läheisten alojen tutkijoiden ymmärtämiä käsitteitä, määritelmiä ja tutkimustekniikoita. (Goetz ja LeCompte 1984, 221; Grönfors 1982, 173–175; Syrjälä & Numminen 1988, 134–143.)

Laadullisen tutkimuksen reliabiliteetti eli toistettavuus ja johdonmukaisuus tai sisäinen yhtenäisyys on jaettavissa ulkoiseen ja sisäiseen. Ulkoisella reliabiliteetilla tarkoitetaan sitä, miten samanlaisiin tutkimustuloksiin samassa tutkimuskohteessa joku toinen tutkija voi päästä samoja metodeja käyttäen. Ulkoisen reliabiliteetin kannalta on tärkeää, että tutkija raportoi tutkimusprosessin eri vaiheet ja menetelmät. Kun tutkimusprosessi on kuvattu selvästi ja eksplisiittisesti, reliabiliteetti on korkea. (Syrjälä & Numminen 1988, 143–145.) Sisäistä reliabiliteettia selvittäessä kysytään, miten yksimielisiä samassa tutkimuksessa mukana olevat havainnoitsijat ovat tuloksista eli ovatko eri havainnoitsijoiden kokemat merkitykset riittävän yhtenäisiä, jotta niiden avulla voidaan tehdä samanlaisia kyseistä ilmiötä koskevia päätelmiä. On pystyttävä tutustumaan tutkimusprosessin eri vaiheisiin, mutta toisaalta Guba ja Lincoln (1981, 120) toteavat, että on kohtuutonta vaatia täyttä toistettavuutta ja sisäistä yhtenäisyyttä, kun tutkija lähtee avoimen lähestymistavan pohjalta ja käyttää myös intuitiotaan edetessään. Tilastotieteessä arvioidaan satunnaisvirheiden vaikutusta mittaustuloksiin reliabiliteetti käsitteellä eli mittauksen luotettavuudella. Summamuuttujan reliabiliteettia voidaan mitata sisäisen

johdonmukaisuuden avulla. Suosituin tapa on Cronbachin alfa-kerroin. (Kallio ym. 2000, 72; Valli 2001, 94.)

Filosofi Charles S. Peircen mukaan tutkimus on toimintaa, joka vapauttaa tutkijan tietämättömydestä johtamalla epäilystä tieteellisiin uskomuksiin. Uutta tietoa ei synny pelkästään havaintojen perusteella, kuten induktiivisessa päättelyssä oletetaan. Piercen kehittämässä abduktiivisessa päättelyssä havaintojen tekoon liittyy johtoajatus. Johtoajatuksen avulla havainnot voidaan keskittää joihinkin seikkoihin ja olosuhteisiin, joiden uskotaan tuottavan uusia näkemyksiä ja ideoita. Kokemus on aina looginen eikä kokemusta itsessään voida asettaa epäilyksen alaiseksi. Kokemuksen esittäminen yleisellä tasolla on epäiltävissä. Kokemuksen esittäminen on joko loogista tai ei-loogista. Logiikka on ajatteluprosessin systematisointia. Abduktio ottaa huomioon sen, että tutkijan kiinnostus kohdistuu joihinkin tärkeiksi koettuihin väitteisiin. Tutkimusprosessissa, jossa päättely tapahtuu abduktiivisesti, sisäisen ja ulkoisen validiteetin ero häviää, koska abduktiossa tutkimusaineisto on aina validi. Kyseenalaiseksi voidaan asettaa, ainoastaan se, miten tutkija hyödyntää ja esittää aineiston. (Grönfors 1982, 33–37; Niiniluoto 1980, 25.)

Toimintatutkimus määrittää tutkimuksen ja tutkittavan todellisuuden välisen suhteen (ks. Kuula 1999; Heikkinen ym. 1999). Tutkimuksessani tietoa ja tietävää subjektia ei tarkastella erillään toisistaan. Tieto on kontekstuaalista, yhteyksistä riippuvaa. Tässä tutkimuksessa yhden tapausesimerkin avulla kuvataan kehittämistyötä ja kehittämistyöympäristöä sekä pyritään tuottamaan käytännöllistä tietoa. Tutkimus nojautuu totuuden korrespondenssiteoriaan ja pragmaattiseen käsitykseen totuudesta. Korrespondenssiteorian mukaan totta on sellainen väite, joka vastaa tosiasioiden tilaa. Totuus on vastaavuussuhde uskomuksen ja tosiasian välillä. Uskomus on tosi, kun se vastaa todellisuutta. Mikä on todellisuutta, tulee taas määrittää. Pragmaattisen totuusteorian mukaan totta on se, mikä toimii. Peircen totuusteoriasta on kehitetty totuuden konsensusteoria. Mm. Jürgen Habermasin mukaan totuus on konsensuksen tulos. Arviointituloksia verrataan kehittämishankkeen toteuttamisprosessin aikaisiin havaintoihin. Kehittämishankkeen toteutuksen kuvaus, kokemukseni avulla muokatut väittämät, jälkikäteisarviointi sekä kuvauksen ja arviointituloksen tarkastelu muodostavat johtopäätöksiin johtavan kokonaisuuden. Jos teoria ei ole yhteensopiva empiiristen havaintojen kanssa, koherenssi vaatii joko empiiristen havaintojen tarkastamista tai hypoteesin korjaamista. (Ks. Huttunen ym. 1999, 112–121; Niiniluoto 1980, 108–112.)

3. Kuvattavan kehittämishankkeen teoreettinen viitekehys

Projektin suomenkielisenä muotona käytetään usein sanaa hanke. Hankkeen tunnusomaisina piirteinä pidetään ajallista ja asiallista rajallisuutta. Hanke on tietyn teeman ympärille muodostettu määräkestoiminta, jolla on oma hankeorganisaationsa. Hankeorganisaation tehtävänä on toimeenpanna suunnitelma. Hanketyöskentelyllä tarkoitetaan useita erilaisia toimintatapoja, joita kaikkia yhdistää tavoitteellisuus, yhteistoiminnallisuus ja ongelma-keskeisyys. Hanke merkitsee ideaa, menetelmää jonkin tavoitteen ja tuloksen saavuttamiseksi sekä myös sitä työtä, jonka avulla tulos aiotaan saavuttaa. Hanke jaetaan osatavoitteisiin. Osatavoitteet lohkotaan vuorostaan erilaisiin toimintoihin. Kukin toiminto on sellainen työtehtävä, jonka tavoitteena on tietty tulos. Hankkeeseen liittyy yleensä aina yksi tai useampia ongelmia, joihin haetaan ratkaisua. (Anttila, 2000; Vartiainen 2001, 12.)

Anttilan (2000) mukaan kehittämishankkeen vaiheet ovat yleensä idea, esitutkimus, päätös käynnistämisestä, tavoitekuvaus, suunnittelu, organisaation luominen, toteuttaminen, seuranta, korjaavat ja edelleen kehittävät toimenpiteet sekä tiedottaminen. Ideointivaiheessa täsmennetään ja rajataan ideaa. Esitutkimuksessa täsmennetään hankkeen ongelmanasettelua. Hankkeelle määritellään aina tavoite ja hanke tulee olla arvioitavissa. Lewinin mukaan (1948, 202) alueella, jolla ei ole suoriutumisen objektiivisia mittareita, ei voi tapahtua oppimista. Tavoitteet ja osatavoitteet voidaan täsmentää samalla, kun selvitetään vastaavien muiden projektien tuloksia ja kartoitetaan asiaan liittyvä kirjallisuus. Suunnitteluvaiheessa täsmennetään ratkaistavia ongelmia, määritellään työn kulku, aikataulu, työnjako, avustavat toimenpiteet jne. Toteutusvaiheessa suunnitelmat pannaan täytäntöön, ongelmiin haetaan ratkaisuja ja niitä koetellaan käytännössä. Tuloksen esittämisvaiheessa dokumentoidaan toteutus ja tulos. Arviointivaiheessa tuloksia arvioivat sekä hankeryhmä kokonaisuudessaan että toimeksiantaja. Sovellusvaiheessa hankkeen tulosta sovelletaan käytäntöön ja tehdään tarvittavat korjaukset sekä tiedotetaan tuloksista.

Tavoiteperustaisen projektiarvioinnin kehittämiseksi Vartiainen (2001, 17) ehdottaa viiden vaiheen seuraamista: 1) lähtökohta-analyysi, 2) tulevaisuuskuvaus 3) toimintastrategian laatiminen, 4) projektitoiminnan dokumentointi ja 5) toimeenpanoa koskeva arviointi. Lähtökohta-analyysissä tarkastellaan arvioitavan projektin peruslähtökohtia suhteessa toi-

mintaympäristöön. Tulevaisuuskatsauksessa pohditaan, millaisiin konkreettisiin asioihin projektilla halutaan vaikuttaa. Toimintastrategia auttaa kehittämään ne polut, joita myöten kulkemalla tavoitteet saavutetaan. Projektitoiminnan dokumentoinnilla saadaan tietoa siitä, miten tavoitteenasettelu ja strategiatyöskentely onnistuivat.

Kehittämishankkeessa kehittämistyöympäristöä tarkastellaan opettajien oppimiskäsitysten (ks. Olkinuora 1994; Sahlberg 1996) ja organisaation hallintokulttuuriin muodostamana kokonaisuutena. Toimintatutkimus on osallistava työmenetelmä, joten työyhteisön toimintakyky määrittää käytettävät kehittämistyömenetelmät. Miettisen (1990, 194–195) mukaan jokainen toimintajärjestelmä sisältää rinnakkain ja kerrostuneena eri aikoina ja erilaisissa olosuhteissa syntyneitä rakenteita. Kehittämistä on tarkasteltava myös oppimisprosessina, jonka aikana yhteistoiminnassa ratkaistaan ongelmia. Toiminnan historiallinen analyysi on työntekijöiden kriittisen ja tietoisin ajattelun kehittämisen keskeinen ehto. Koulun toiminta organisaationa kertoo työyhteisön kyvystä ratkaista omat ongelmansa. Toimintaympäristöä määrittävät lisäksi opettajien virkaehtosopimuksessa määritelty toimenkuva, palkkaus ja työehdot.

Kehittäminen	tekninen	praktinen	emansipatorinen
Oppimiskäsitys	behavioristinen	pragmaattinen	konstruktivistinen
Organisaatio	autoritaarinen	systeminen	oppiva

KUVIO 1. Kehittäminen ja työympäristö

Kuviossa yksi luokitellaan erilaisia kehittämistyötapoja, organisaatioita ja oppimiskäsityksiä. Opettajan oppimiskäsityksen ja koulutyön organisoiminen oletetaan vaikuttavan siihen, minkälaista kehittämistyön ohjausta opettajat odottavat (ks. Sahlberg 1996, 97). Jäsenyydessä on huomioitu eri aikoina syntyneet käytännöt ja ne on kytketty toimintatutkimuksellisiin kehittämistapoihin. Tapauskuvauksessa kohteena olevan koulun oppimisympäristöä tarkastellaan behavioristisena, pragmaattisena tai konstruktivistisena. Edellisiin oppimiskäsityksiin liittyvää yhteistoimintaa taas tarkastellaan ryhmätyönä, yhteistoiminnallisuutena tai kollaboratiivisena työskentelynä. Koulun hallintokulttuuria kuvataan autoritaarisena, systemisenä tai oppivana organisaationa. Tapauskuvauksessa kohteena olevassa koulussa

on eri-ikäisiä opettajia ja näin ollen eri aikakausina syntyneitä toimintavalmiuksia. Kehittämistyötä tarkastellaan teknisenä, praktisena tai emansipatorisena. Teknisessä kehittämistyössä houkutellaan opettajia testaamaan ulkoisten tutkimusten tuloksia, praktisessa kehittämistyössä autetaan opettajia ongelmien havaitsemisessa ja emansipatorinen kehittämistyön tavoite on opettajien valtauttaminen ja ongelman ratkaiseminen.

3.1 Toimintatutkimus

On huomattu, että mikäli työntekijät eivät itse osallistu toimintansa kehittämiseen ja toimintaan liittyvien ongelmien ratkaisemiseen, ei myöskään tapahdu todellista muutosta ja henkistä kasvua. Carrin ja Kemmisin (1983, 152–155) mukaan toimintatutkimuksella on kaksi keskeistä tavoitetta: toiminnan kehittäminen ja ongelmalliseksi koettuun toimintatilanteeseen vaikuttaminen. Tällöin pyritään vaikuttamaan lähinnä kolmeen alueeseen: käytännön toimintojen kehittämiseen, toimintojen ymmärtämiskyvyn lisääntymiseen ja itse toimintatilanteen kehittämiseen. Toimintatutkimus voidaan nähdä keinona, jonka avulla osallistujat saadaan sitoutumaan johonkin tiettyyn uudistukseen. Menetelmää käytetään tällöin välineenä ulkopuolisten asettamien tavoitteiden toteuttamiseen. Kehittämishanke on toimintatutkimuksellinen, kun sen tarkoituksena on yhteistyönä kehittää jotain sosiaalista kohdetta tai ryhmän toimintaa, kun tutkimus toteutetaan suunnittelu - toiminta - havainnointi - reflektointi-sykleinä ja kun projektin jäsenet osallistuvat kaikkiin tutkimusprosessin vaiheisiin. (Aaltola & Syrjälän 1999, 15; Eskola 1981, 182; Syrjälä & Numminen 1988, 52–63; Tickle 1987, 51.)

Kurt Lewin otti käyttöön 1940-luvulla toimintatutkimus-termin (action research). Lewiniläiseen toimintatutkimukseen kuuluu muutoksen kohteena olevien ihmisten tilanteen, ajattelutapojen ja toiminnan vaikeuksien kartoittaminen. Lewinin kehittämä toimintatutkimus on demokraattista ja osallistavaa sekä se pyrkii samanaikaisesti vaikuttamaan sosiaaliseen muutokseen. Hänen tutkimuskäytännölleen oli tyypillistä toimiminen ryhmässä ja pyrkiminen toiminnan yhteisvastuulliseen kehittämiseen. Toimintatutkimuksellisella otteella toteutetun koulun kehittämishankkeen lähtökohtana on yksilöiden kyky tulkita koulun tapahtumia.

Opettajat ja oppilaat nähdään toimijoina ja toimintaan kykenevinä. Toimintatutkimus on työntekijän suorittamaa omien käytäntöjensä tutkimista: osallistujat pohtivat tietojaan, arvostuksiaan ja taitojaan. Toimintatutkimus kohdistuu käytäntöihin ja siinä tutkitaan sosiaalista vuorovaikutusta. Tutkimuksen avulla pyritään uudistamaan ja parantamaan olemassa olevia käytänteitä sekä olosuhteita, joissa toimitaan. Kehittämistyön kohteena oleva toiminta sisältää merkityksen tekijälle. Käytännössä havaituille ongelmille pyritään löytämään ratkaisuja, joita arvioidaan jatkuvasti kehittelyprosessin aikana. Toiminnan vaiheisiin osallistuvat ne, jotka ovat vastuussa toiminnasta. Hankkeen edetessä osallistuminen laajenee ja mukaan tulee ihmisiä, joihin toiminta on vaikuttanut. (Grönfors 1982, 123; Jyrkämä 1978, 46; Kurtakko 1990, 5–6; Lewin 1948, 203; Syrjälä & Numminen 1988.)

Toimintatutkimuksen lähtökohtana on näkemys, että arvokasta tietoa saa toimimalla. Opetus, opetuksen tutkiminen ja opetuksen ymmärtäminen liittyvät irrottamattomasti toisiinsa. Kehittämistyön tavoitteena ei ole vain pelkän tiedon tuottaminen vaan myös toimintaa palvelevan tiedon tuottaminen ja lisäksi toiminnan tuottaminen. Sosiaalinen käytäntö nähdään strategisena toimintana, jota voidaan muuttaa paremmaksi. Se on jatkuvaan harkintaan perustuva vaiheittainen prosessi, jossa edetään suunnitelman teosta toimintaan, jota havainnoidaan ja muutetaan saatujen kokemusten perusteella. Toimintatutkimukseen kuuluu toiminnan jatkuva arviointi. Toiminta ja sen muuttaminen perustuu osallistujien suorittamaan oman työnsä arviointiin. Arvioinnissa todetaan, miten toimintatutkimus on onnistunut kehittämään sekä tutkittavaa kohdetta että itse osallistujia. Arvioinnin tuotoksena syntyy uusi suunnitelma siitä, miten toimintaa pitäisi jatkossa kehittää. Arvioinnin tärkein anti on tietoisuus siitä, mitä pitäisi vastaisuudessa oppia. (Eskola 1981, 182; Kemmis & McTaggart 1988; 87; Syrjälä & Numminen 1988, 52–63; Tickle 1987, 51.)

Yrjö Engeström (1995) käyttää toimintatutkimuksesta nimeä "kehittävä työntutkimus". Kyseessä on muutosstrategia, joka yhdistää tutkimuksen, käytännön kehittämistyön ja koulutuksen. Kehittävä työntutkimus on osallistuva työtapa, jossa työntekijät analysoivat ja muuttavat työtään. Kehittävä työntutkimus ei tuo työpaikalle ulkoapäin valmiita ratkaisuja vaan muokkaa työyhteisön sisällä välineitä toiminnan erittelyyn ja uusien mallien suunnitteluun. Kehittävä työntutkimus yrittää ratkaista sen pulman, onko mahdollista yhdistää tavoitteellisuus ja uusille vaihtoehdoille avoin tutkimuksellinen ote. Engeström käyttää Meadin työhypoteesi-käsitettä lähtökohtana. Se torjuu normatiivisten valmiiden tavoittei-

den asettelun ja vaatii hypoteesien asettelua ja testaamista, huolimatta niiden epätäydellisyydestä ja alituisen korjattavasta luonteesta. Kehittävässä työntutkimuksessa työhypoteesia kutsutaan kehityshypoteesiksi. Hypoteesi itse kehittyy muutosprosessin aikana. Työhypoteesi muodostetaan toimintajärjestelmän kehityksen ja ristiriitojen historiallisen analyysin perusteella. Ensimmäisessä vaiheessa selvitetään toiminnan kehitysvaiheet ja nykyvaiheen ongelmakohdat. Toisessa vaiheessa tutkitaan vaihtoehtoisia kehityssuuntia. Kolmannessa vaiheessa valitaan uusi toimintatapa ongelma-kohtien ratkaisemiseksi. (Engeström, 1995.)

Kehittäväälle työntutkimukselle on luonteenomaista reflektiivisyys. Yleensä asioiden oletetaan olevan valmiina tarjolla oppikirjoissa tai kokeneempien työntekijöiden työkäytännöissä. Toimintajärjestelmän kuvauksella pyritään haastamaan työntekijät omien työtapojensa ja toisaalta uusien ratkaisumallien kehittämiseen ja käyttöön. Interventioiden eli väliintulojen tehtävä on sysätä kehitystä eteenpäin. Ensimmäisessä vaiheessa tuotetaan havaintoaineistoa omasta ja työyhteisön työstä ja siinä esiintyvistä häiriöistä. Toiseksi asetetaan työntekijöille tehtäviä havaintoaineiston analysoimiseksi ja uuden toimintamallin muodostamiseksi ja soveltamiseksi. Kolmanneksi tarkennetaan tai luodaan käsitteitä tehtävien suorittamiseksi uudeksi muotoutuneessa tilanteessa. Kehittävässä työntutkimuksessa osallistujien on vaikeinta hyväksyä kehitystyön prosessiluonne ja lopputuloksen ennakoimattomuus. Prosessia voi luonnehtia myös koulutusprosessiksi. Tutkija on kehittävässä työntutkimuksessa aktiivinen tapahtumiin puuttuja, niiden tallentaja ja erittelijä sekä omien tekojensa ja tulkintojensa reflektiivinen arvioija. Kehittävän työntutkimuksen tavoitteelle, työn laadulliselle muuttumiselle, on ominaista ”hyppy tuntemattomaan”. (Engeström 1995, 86–128.)

Habermasin (1984) mukaan inhimillisen mielenkiinnon kohteita on kolme: tekninen, praktinen ja kasvuun liittyvä eli emansipatorinen. Tekninen mielenkiinto on tarvetta kontrolloida ja manipuloida ulkoista ympäristöä. Praktinen mielenkiinto kohdistuu sosiaalisiin suhteisiin: omien ja yhteisten tarpeiden tyydyttämiseen ja keskinäisten toimintojen kordinoimiseen. Emansipatorinen mielenkiinto on tarvetta kasvaa ja kehittyä yksilönä ja suhteessa muihin. Kehittymisen tarve tuottaa itsetuntemuksen, kokemuksen ja sosiaalisen kontekstin tarkastelun kautta emansipatorista tietoa. Carr ja Kemmis (1986, 202–207) hahmottelivat kolmenlaista kasvatustieteellistä toimintatutkimusta: tekninen, praktinen ja emansipatorinen. Toimintatutkimus on tekninen, kun tutkija houkuttelee opettajia testaamaan ulkoisen tutkimuksen tuloksia. Päämääränä on lisätä kasvatuksen tehokkuutta ja vaikuttavuut-

ta. Praktisessa toimintatutkimuksessa ohjaaja pyrkii auttamaan ongelmien havaitsemisessa ja käsitteellistämisessä, toiminnan suunnittelussa. Praktisessa toimintatutkimuksessa arvioinnin kriteereistä keskustellaan. Päämääränä on kasvattajien parempi itseymmärrys. Emansipatorinen toimintatutkimus on toimijoiden valtauttamista.

3.2 Oppiminen

Toimintatutkimuksellinen kehittämishanke muodostuu parhaimmillaan osallistujille yhteiseksi oppimisprosessiksi. Toimintatutkimuksellisessa kehittämistyössä osallistuja nähdään toimivana ja toimintaan kykenevänä. Kehittämistyön tavoitteena on toimintaa palvelevan tiedon ja toiminnan tuottaminen. (Aaltola & Syrjälä 1999, 15; Kurtakko 1991, 51–52.)

Tarkastelen eri oppimiskäsityksiä, kokemusta oppimisen lähtökohtana sekä ihmisen suhdetta ympäristöön. Oletan, että opettajan odotukset kehittämistyötyön ohjauksesta ja valmiudet kehittämistyöhön ovat johdettavissa hänen käsityksistään oppimisesta, hänen suhteestaan toimintaympäristöön ja siitä, miten hän pyrkii hyödyntämään kokemustaan.

John Dewey ja Kurt Lewin ovat osa toimintatutkimuksen perinnettä. Dewey arvosteli tiedon ja toiminnan erottelua. Hän esitti ajatukset tutkijan osallistumisesta sosiaaliseen toimintaan, kokeilun liittämistä käytäntöihin ja käytäntöjen jatkuvasta kehittämisestä. Kurt Lewiniä taas pidetään toimintatutkimuksen isänä. Hän esitti toimintatutkimuksen mallin, jossa suunnittelu, tosiasioiden etsiminen, toiminnan toteuttaminen ja arviointi seuraavat syklisenä spiraalina toisiaan. (Kurtakko 1991, 51–52.) Kokemusta tarkastellaan Deweyn käsitteen avulla. Hänen kokemus-käsitteessään korostuu ihmisten vuorovaikutus ja kokemusten yhteisöllisyys. Opettajan ja ympäröivän maailman välistä suhdetta tarkastellaan Kurt Lewinin kehittämän kentäteoreettisen oppimismallin avulla. Oppiminen nähdään yhteiseen ymmärrykseen perustuvana kohteen rakentamisena. Tällöin kiinnitetään huomiota ihmisen vuorovaikutukseen ongelmanratkaisutilanteissa. Yksi oppimisen perusehdoista on toiminnassa ilmenevien konfliktien ratkaiseminen ja sitä kautta uuden tiedon luominen. Tämä asettaa kyseenalaiseksi käsityksen tiedon kehittymisestä, jossa abstrakti, kokemuksesta ir-

rallinen tieto olisi korkeimman asteisen tietämisen muoto. Ratkaisut asiantuntijuuden kehittämiseen löytyvät asiantuntijatoimintojen arkipäivän analyysistä ja työn kehittämisen keiluista. Olemassa olevien käsitysten tiedostamista pidetään tärkeänä opetuksen, oppimisen ja asiantuntijuuden kehittämisen lähtökohtana. Omat uskomukset, käsitykset ja toimintatavat otetaan kriittisen arvioinnin kohteeksi. (Ackerman 1996; Eteläpelto & Tynjälä 2002, 10–12; Tynjälä 2002, 166–167.)

Koulu on asiantuntijaorganisaatio. Asiantuntijuuden ajatellaan kehittyvän siinä prosessissa, jossa henkilö tulee entistä vahvemmin osalliseksi yhteisöön kuuluvista käytänteistä. Yhteisöllä on yleensä arvonsa, uskomuksensa, ja toimintatapansa, jotka määrittävät, mikä on tavoiteltavaa, millainen argumentointi kelpuutetaan todisteeksi ja mikä ymmärretään laadukkaaksi asiantuntijuudeksi. Asiantuntijayhteisölle on tyypillistä, että monet sen normeista ja arvoista eivät ole näkyviä. Kuitenkin asiantuntijuuden hankkiminen näissä yhteisöissä edellyttää, että ymmärtää näiden arvojen ja normien luonteen. Yleensä yhteisön jäseneksi pääseminen merkitsee, että hyväksytään ja omaksutaan nämä yhteisön arvot ja normit, jotka määrittävät yhteisössä menestymistä. Koska normit ovat usein näkymättömiä, koulutuksen tehtäväksi on nähty niiden näkyväksi ja hallittavaksi tekeminen ja tällä tavoin asiantuntijuuden ja sille ominaisten käytänteiden edistäminen. Asiantuntijuus on prosessi, joka tuottaa jatkuvasti kehittyvää tietotaitoa. Kun asiantuntijuus nähdään jatkuvana ongelmaratkaisuprosessina, työskentelynä omien kykyjen ylärajoilla ja itsensä ylittämisenä, tullaan hyvin lähelle oppimisen käsitettä. Asiantuntijuus on jatkuvaa itsereflektiota ja oppimista eri tilanteissa. Koulutukselliset käytännöt, jotka keskittyvät tietojen esittämisen, toistamisen ja kontrolloinnin ympärille, näyttävät pikemminkin ehkäisevän kuin edistävän asiantuntijuutta. (Eteläpelto & Tynjälä 2002, 10–11; Tynjälä 2002, 161.)

Toimintatutkimuksellinen kehittämistyö tukeutuu pragmaattisiin ja konstruktiviisiin oppimiskäsityksiin. Kehittämistyöympäristössä on havaittavissa behavioristisen, pragmatistisen ja konstruktivistisen oppimiskäsitysten mukaista toimintaa. Behaviorismin mukaan kaikki käyttäytyminen voidaan muuntaa yksinkertaisiin osiin ja ymmärtää osista kokonaisuudeksi rakentuvaksi. Opetettava aines esitetään pieninä yksiköinä (S, ärsyke), joihin oppija vastaa (R, reaktio). Vastausta seuraa palaute, vahvistaminen. Toimintaa virittävät tarpeet ja sitä ohjaavat ärsykkeet. Oppimista säätelevät toiminnan seuraukset, vahvistaminen. Positiivinen vahvistaminen johtaa sitä edeltäneen reaktion oppimiseen. Sahlbergin (1996)

mukaan monimutkaisten tilanteiden ja käyttäytymissarjojen tutkimisen pelkistäminen yksittäisten ärsykkeiden ja reaktioiden tutkimiseksi ei ole yleensä tuottanut toivottua tulosta. Behavioristisen S-O-R -mallin mukaan ärsykejä manipuloimalla saadaan aikaan haluttuja reaktioita. Malli olettaa koulutuksen sellaisenaan saavan aikaan muutosta. Oppijan älyllisillä toiminnoilla ei ollut merkitystä havaittavan käyttäytymisen muutoksen kannalta. Toisaalta koulutuksen kohdistuessa yksilöön jää organisaation rooli usein liian vähälle huomiolle. Behaviorismin juuret ovat kokeellisessa luonnontieteellisessä tutkimuksessa. Myöhempi tutkimus ei ole kyennyt kumoamaan vahvistamisen periaatetta. Tärkeää toimijalle on toiminnasta saadun palautteen välittämä tieto, että tietty toiminta johtaa tiettyyn seuraukseen. Näkökulma korostaa tulkintaa, jonka toimija antaa palautteelle, vahvistamiselle. Mitä kohdennetumpi ja välittömämpi palaute on, sitä enemmän merkityksellistä informaatiota se sisältää ja sitä helpompaa on yleensä sen hyväksikäyttö. Motivaatio kuvastuu toiminnan tavoitteissa. Tavoite säätelee sitä, mitä yksilö pyrkii tekemään. Oppimista säätelevät yksilön teot ja hänen saamansa palaute. (Rauste-von Wright, 2003; Sahlberg 1996, 23–24.)

Pragmatismien mukaan ajatusten totuudellisuus liittyy hyödyllisyyteen. Totta on se, mikä osoittautuu toiminnassa hyödylliseksi. John Deweyn mukaan ajattelu ja ideat syntyvät kokeilevan toiminnan yhteydessä. Koulun johtavien toimintojen tulee muistuttaa ympäröivää yhteiskuntaa ja sen yhteisöllistä elämää. Opittava asia tulisi muotoilla ongelmaksi ja ongelman ratkaisemiseksi laaditaan suunnitelma. Ratkaisun toimivuutta arvioidaan ja ratkaisua uudelleen muokataan tarvittaessa. Dewey yritti ylittää teorian ja käytännön eli ajattelun ja tekemisen välisen kahtiajaon. Hän kehitti menetelmän, jota hän luonnehtii ”kokeellisen älyn menetelmäksi”. Sen ytimenä on toiminnan edellytysten tutkimiseen perustuvan työhypoteesin testaaminen käytännössä. Lähtökohtana ovat nykyisen toiminnan konfliktit, puutteet ja ristiriidat. Arkipäivän kokeilusta menetelmän erottaa tietoinen toiminnan edellytysten tutkiminen, hypoteesi kehittyneemmästä toimintatavasta ja kokeilun tulosten systemaattinen arviointi. Prosessia voidaan kuvata neljän vaiheen muodostamana syklinä: 1) Ratkaistavan ongelman määrittely ja toiminnan edellytysten tutkiminen. 2) Työhypoteesin eli operatiivisen idean muotoilu mahdollisesta ja toivottavasta toimintatavasta. 3) Työhypoteesin koettelu käytännössä. 4) Arviointi, näkemyksen syventäminen ja uuden tarkentuneen hypoteesin muotoileminen. (Dewey & Childs 1933; Miettinen 1990; Iisalo 1988, 206–208.)

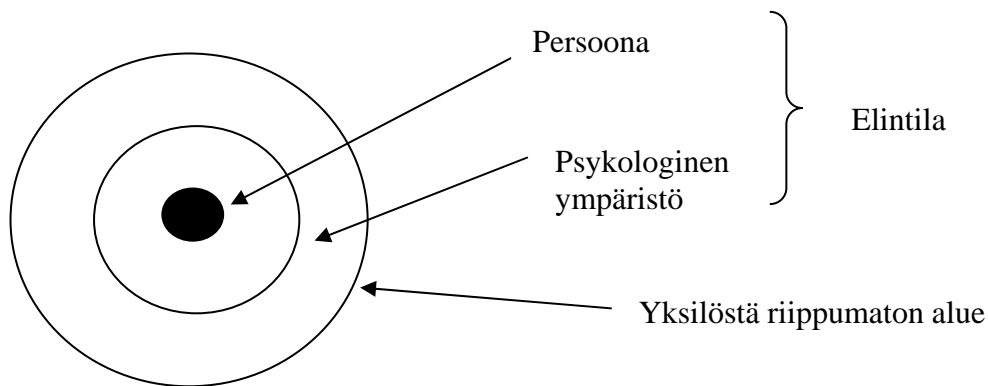
Dewey kehitteli käsitystään oppimisesta ja ajattelusta kokemuskäsitteestä käsin. Kokemus on kulttuurisesti välittyvää esineellistä toimintaa. Deweyn kokemuskäsitteessä korostuu ihmisten ja esineiden vuorovaikutus ja reflektiivisten kokemusten yhteisöllisyys. Kolb taas korostaa kokemuksen yksilöllisyyttä, ainutkertaisuutta ja riippumattomuutta kollektiivisista merkitysjärjestelmistä. Deweyn mukaan toimintatapojen merkitys on ilmaistavissa vain sellaisen kommunikaation ja sellaisten sanojen avulla, joilla on yhteisöllinen ja jaettu luonne. Deweylle kokemuksen perusmuoto on toimintatapa, organisoitunut kyky toiminnassa. Oppiminen kiteytyy vakiintuneiksi toiminta- ja ajattelutavoiksi. Toisaalta oppimista voidaan tarkastella yksilössä tapahtuvana muutoksena, kuten Lewin. Lewin tarkastelee yksilön oppimista prosessina, jossa oppija omien päämääriensä ohjaamana joko keksii uusia oivalluksia tai muuttaa vanhoja oivalluksiaan. Reflektiivisen ajattelun lähtökohtana on vakiintuneiden toimintatapojen toimimattomuus uusissa tilanteissa ja siitä seuraavan toiminnan kriisiytyminen. Deweylle reflektiivinen ajattelu on hypoteesin ohjaamaa kokeellista toimintaa. Organisaatio luo tietoa eli oppii muokkaamalla työntekijöiden ensisijaista työkokemusta. Kokemus ei kuitenkaan sinällään riitä. Se on oppimisen ja kehittymisen raaka-aine ja antaa mahdollisuuksia oppimiseen ja kehittymiseen. Oppiminen tapahtuu vasta, kun liitämme kokemallemme merkityksen. Oppiminen voidaan määritellä prosessiksi, jossa tietyn kokemuksen merkitys tulkitaan uudelleen. (Dewey 1933, 106–118; Dewey 1991, 105–122; Kolb 1984; Lewinin 1951, 66; Mezirow 1991; Mezirow 1996, 17.)

Konstruktivismiin mukaan ihminen on oman tietonsa rakentaja. Ihmisen mielen tuotteet kytkeytyvät tiiviisti ihmisen tajunnan ja ajatusten sekä fysikaalisten objektien muodostamaan maailmaan. Jotta yksilöllä olisi tarvetta omien perusoletuksiensa muuttamiseen, hänen tulisi kokea jotain uutta, mikä ei sovi näihin perusolettamuksiin. Ihmisen ajattelun ja tiedon muodot rakentuvat sellaisen toiminnan ja vuorovaikutuksen kautta, jolla yksilö sopeutuu ympäristöönsä. Piaget'n mukaan sopeutuminen on aktiivista ympäristöön kohdistuvaa toimintaa, jossa yksilö käyttää aikaisemmin muodostuneita rakenteita ympäristön muokkaamiseen ja tulkintaan. Toiminnan yhteydessä syntyy tarve rakenteiden uudelleenjäsentämiseen, täydentämiseen ja sopeuttamiseen. Oppiminen on kulttuurissa muodostuneiden ajattelutapojen välittymistä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kielellä on keskeinen merkitys ongelmaratkaisussa ja vuorovaikutuksessa. Meidän tulee ymmärtää tutkittavan ilmiön historiallinen kehityskulku ja se sosiaalisten suhteiden systeemi, jossa yksilö elää ja

kehitty. Yksilö perii aikaisempien sukupolvien kokemuksen. Lähikehityksen vyöhyke - käsite kuvaa aluetta, johon kuuluvia ongelmia yksilö ei kykene itsenäisesti ratkaisemaan, mutta jotka hän pystyy ratkaisemaan tiedollisesti kehittyneemmän kumppanin avustuksella. Kokemukseen on liitettävä tietoista reflektiota, jotta sen perusteella voisi syntyä oppimista. Käsitusten tiedostamisen ja niiden muuttamisen välineiksi on kehitetty erilaisia pedagogisia välineitä. Yksi keino käsityksien tiedostamiseen ja niiden muuttamiseen on kognitiivisen konfliktin aikaansaaminen. Tällöin osoitetaan arkikäsitusten ja tieteellisten käsitusten ristiriitaisuus. Myös erilaisten analogioiden ja metaforien käyttäminen voi palvella käsitteellisen muutoksen aikaansaamista. Ryhmäkeskustelujen ja kirjoittamistehtävien avulla voidaan ajattelua tehdä näkyväksi ja saada näin uskomukset ja käsitykset kriittisen reflektion kohteiksi. (Niiniluoto 1997, 128; Rinne ym. 2004, 177–179; Tynjälä 2002, 166–167; Vygotsky, 1978.)

Kurt Lewinin kehittämässä kenttäteoreettisessa oppimismallissa tarkastellaan ihmisen ja ympäröivän maailman välistä suhdetta. Kenttäteorian mukaan yksilön kognitiivisuus ilmenee siinä, kuinka yksilöt saavuttavat ymmärryksen itsestään ja ympäristöstään ja kuinka he tätä kognitiota käyttäen toimivat ympäristönsä suhteen. Kenttäteoria vastaavasti korostaa sitä, että yksilön kaikki psykologinen aktiivisuus tapahtuu hänen psykologisessa kentässään, joka koostuu yksilön senhetkisen psykologisen maailman asioista. Kenttäteorian peruskysymyksen tarkastelu eli se, miten yksilö saavuttaa ymmärryksen ja hallinnan itsestään sekä omasta konkreettista maailmastaan, antaa samalla kuvauksen oppimisprosessista. Oppimisen kognitiivinen kenttäteoria näkee relativistisena. Oppiminen määritellään suhteessa yksilön päämääriin. Yksilön päämäärät ohjaavat, mitä hänen ja ympäröivän todellisuuden välillä tapahtuu. Persoonan nähdään kenttäteoreettisessa oppimismallissa (kuviossa 2) erillään olevaksi kaikesta muusta yksilön ulkopuolella olevasta, ei-persoonasta. Persoonan ympäriltä kuitenkin erotetaan psykologinen ympäristö, jolla tarkoitetaan sellaisia asioita, jotka ovat merkitseviä yksilölle jonakin tiettyä hetkenä. Tällaisia asioita voivat olla esim. perhe, kouluyhteisö jne. Psykologisella ympäristöllä käsitetään myös yksilön tietynhetkistä tilannetta tai sitä miljöötä, jossa yksilö elää tiettyä hetkenä. Persoonan ja psykologinen ympäristö muodostavat yksilön elintilan. Elintila konstruoituu yksilön käyttäytymiseen vaikuttavien tosiasioiden kokonaisuudesta. Elintilan ulkopuolelle jää ei-psykologinen maailma, joka muodostuu yksilön käyttäytymiseen vaikuttamattomista fyysisistä ja sosiaalisista tosiasioista. Tämä yksilöstä riippumaton alue ei vaikuta

häneen millään tavalla niin kauan kuin yksilö ei reagoi siihen. Kun hän reagoi siihen jollakin tavalla, tulee siitä osa hänen elintilaansa. Yksilöstä riippumaton alue voi myös rajoittaa yksilön toiminnan mahdollisuuksia. Jotta kognitiivisen kentäteorian mukaista oppimista tapahtuisi, on opittavien asioiden esiinnyttävä myös oppijan elintilassa. Oppimisella pyritään yksilön elintilan yhä parempaan hallintaan ja myös sen laajentamiseen tilanteessa, missä oppijan ja hänen ympäristönsä välillä on molemminpuolinen riippuvuussuhde. (Bigge & Hunt 1965, 339–353; Kurtakko 1989, 8–17; Lewin 1951, 57.)



KUVIO 2. Yksilön suhde ympäristöönsä kentäteorian kuvaamana (Bigge & Hunt 1965, 351)

Oppimisen kontekstuaalisuudella tarkoitetaan siis toisaalta oppijan omaa toimintaa ja toimintaympäristöä, tilanteita ja taustoja. Informaatio muuttuu tiedoksi vasta, kun annamme sille merkityksen. Teoria ja käytäntö kuvaavat yksilön ulkopuolista maailmaa. Tiedon filosofiassa tehdään yleensä ero ”mitä-” ja ”miten-tiedon” välille. Edellisellä viitataan teoriaan ja jälkimmäisellä käytäntöön. Käytännölliseen tietämiseen, päättelyyn ja osaamiseen liittyy myös hiljainen tieto. Schönin (1983) mukaan hiljaisella tiedolla tarkoitetaan toimintaan sisältyvää sanatonta, ei-käsitteellisessä muodossa olevaa tietoa. Hiljainen tieto sisältää tiedollisia ja teknisiä elementtejä. Tiedolliset elementit ovat mielen mentaaleja toiminnan malleja ja tietoon liittyvät mm. henkilökohtaiset arvot, näkökulmat, asenteet ja uskomukset. Tekniset elementit ovat todellista osaamista tietyssä toimintaympäristössä. Hiljainen tieto kehittä-

tyy harjaantumisen tuloksena. Se näkyy ulospäin taitavana, intuitiomaisena ja sujuvana toimintana. Tietämisellä on aina kokemuksellinen luonne. Osaaminen voidaan esittää informaation hyödyntämisestä alkavan tiedon yhdistelyn ja käytön ketjuna. Hiljainen tieto ei tarkoita vain yksilön osaamiseen liittyvää tietämystä. Se voi ilmetä yksilöiden välisissä vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan muodoissa. Sengenin (1990) mielestä organisaatiosakin voi omata hiljaista tietoa. Organisaatiokulttuurissa hiljainen tieto ilmenee ääneen lausumattomina ja kirjoittamattomina käyttäytymisen koodeina ja eettisinä arvoasetelmina. Organisaatiossa tieto syntyy yksilöiden yhteistyön tuloksena. Tiedon tuottaminen on prosessi, jossa sanaton tieto muuttuu eksplisiittiseksi. Frank Blackler (1995) on kuvannut tiedon eri lajeja organisaatiossa. Luokituksessa on viisi tietotyyppiä: käsitteellinen tieto, toiminnallistettu tieto, kulttuurinen tieto, ankkuroitu tieto ja kooditettu tieto. Käsitteellinen tieto on väitetietämystä eli kuvaavaa tietoa, ”mitä-tietoa”. Tieto sisältää faktoja, informaatiota, käsitteitä, väittämiä ja toimintaperiaatteita. Toiminnallistettu tieto on toimintakäytäntöjen osaamiseen liittyvää tietoa. Se on taitotietoa, ”miten-tietoa”, ja suureksi osaksi sanatonta tietoa. Kulttuurinen tieto viittaa niihin prosesseihin, joilla tuotetaan yhteisesti jaettua tietoa. Yhteinen tieto on sosiaalisesti rakentunutta ja se on avointa neuvottelulle. Kulttuurisen tiedon tuottamiseen tarvitaan kielikuvia eli metaforia ja yhteisiä keskustelufoorumeita. Ankkuroitu tieto on rakennettu systemisiin rutiineihin. Kooditettu tieto on käsitteellistä tietoa, joka on kirjattu ja kooditettu erilaisiin ohjekirjoihin jne. (Järvinen ym. 2000, 67–73; Koskinen 2001, 31; Ruohotie & Honka 1997.)

3.2.1 Yhteistoiminta

Toimintatutkimuksellisessa kehittämishankkeessa korostetaan yhteisön toimintaa sekä toiminnan valtauttavaa ja kriittistä luonnetta. Yhteistoiminta toimii yhteisön ja yksilöiden itserflektion kenttänä. Yhteistoiminta kytkeytyy oppimiseen. Oppiminen on mielekästä, kun se kytetään lähiympäristöön ja elinpiiriin, kun se on tilannesidonnaista ja kun se nousee mahdollisuuksista. Näkökulma tavoitteen mukaiseen käsittelyyn löytyy osallistumisesta, toiminnasta ja vaikuttamisesta. Tieto on ryhmän ominaisuus, joka on luotu yhteistoimin-

nassa. (Ks. Heikkinen & Jyrkämä 1999, 50; Leppilampi & Piekari 1999 6–7.) Tietämisen ja toiminnan kannalta ovat olennaisia tunnistettavat toiminnan olosuhteet. Muutos ei ole mahdollinen ilman toimijoiden kollektiivista valtauttamista eli muutoskyvykkyyden kehittymistä. (Jyrkämä 1999, 143–149.) Tässä tutkimuksessa yhteistoimintaa tarkastellaan ryhmätyönä, yhteistoiminnallisena oppimisena tai kollaboratiivisena oppimisena. Kaikki työmuodot edellyttävät yhteistoimintaan sopivaa työilmapiiriä. Kun ryhmätyössä suoritetaan annettu tehtävä yhdessä ja korostetaan työnjakoa, niin kollaboratiivisessa työskentelyssä korostuu kokonaan uuden tiedon ja yhteisen ymmärryksen luominen sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta.

Yksilö on aina osa jotain laajempaa sosiaalista kokonaisuutta. Ryhmään kuulumisen voidaan määritellä puolestamme ja toisaalta voimme määritellä ryhmään kuulumisen itse. Ryhmän olemassaolon kriteereinä mainitaan yhteiset normit, yhteiset tavoitteet, yhteenkuuluvuuden tunne, ryhmärakenteen olemassaolo tai ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus. Kognitiivisen kriteerin mukaan yksilöt muodostavat ryhmän silloin, kun he itse käsittävät ryhmäjäsenyyden. Yhteistoiminta on yhdessä tekemisestä. Yhteistoiminnallista kulttuuria voidaan tutkia tavan, sisällön ja muodon kautta. Koulussa kulttuurin sisältö korostuu muodon kustannuksella. Tämä saattaa johtaa poukkoilevaan yhteistyöhön, josta puuttuu syvällisyys ja pitkäjänteisyys. Muoto ja sisältö ovat toisiinsa sidoksissa olevina yhteistyön ulottuvuuksina. (Pälli 2003, 13–35; Sahlberg 1996, 118; Willman, 2001 35–36.)

Lahdes (1982) määritteli ryhmätyön työtavaksi, jossa kaksi tai useampia yksilö toimii yhteisten tai kunkin yksilön omien tehtävien suorittamiseksi. Toiminnan laadusta ja muodosta vastaa yksilö. Ryhmätyöskentelyn onnistumisen edellytys on myös se, että ryhmässä on siihen soveltuva henkinen ilmapiiri. Ryhmälle on ominaista jäsenten vuorovaikutus ja erilaiset roolit. On eduksi, jos ryhmä on kiinteä ja sillä on tunnustettu johtaja. Tavoitteeksi asetettu kokonaisuus jaetaan osiin, jolloin jokainen ryhmä saa eri tehtävän.

Yhteistoiminnallinen oppiminen on opetuksellisten pienryhmien käyttöä siten, että osallistujat työskentelevät yhdessä hyödyntäen oman ja toistensa oppimisen parhaalla mahdollisella tavalla. Yhteistoiminnallinen oppiminen on työskentelyä yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Yhdessä oppimisen perusta on toisten auttaminen ja jokaisen osallistuminen yhteiseen toimintaan. Toiminnan yhteisellä pohtimisella teoreettinen oppiminen kytkeytyy käytäntöön. Sahlberg ja Leppilampi (1994) esittävät yhteistoiminnalliselle oppimi-

selle viisi tunnusomaista piirrettä: positiivinen keskinäinen riippuvuus, vuorovaikutteinen viestintä, yksilöllinen vastuu, sosiaaliset ryhmätyötaidot ja toiminnan yhteinen pohtiminen. Positiivinen ilmapiiri rohkaisee riskinottoihin, ja oppijoiden velvollisuus opettaa ja selvittää oppimaansa muille pakottaa tiedon jäsentämiseen. Keskustelu antaa opiskelulle motivaation: uudet sanat, käsitteet ovat puheen työkaluja. Heterogeeniset ryhmät pakottavat luoviin reaktioihin. Mallintaminen, selvitykset ja palautteet ohjaavat oppimista. (Ellis & Hedelmannin 1994; Johnson & Johnson 1992, 63; Kari 1991, 112; Leppilampi & Piekari 1998, 21–27; Sahlberg & Leppilampi 1994, 72–76.)

Yhteistoiminnan ja vastuun korostaminen edellyttää monitasoisen ja -muotoisen oppimistuloksen prosessointia. Keskustelulla muutetaan oppiaines ymmärrettäväksi. Yhteistoiminnalle perustuvalla oppimisella on luotava perusta, jossa mielipiteiden ilmaiseminen on mahdollista. Erilaisten tunteiden käsittely ja prosessointi on keskeisin elementti toiminnan onnistuvuutta mitattaessa. Aineksen jäsentämisen lisäksi ohjaajan tulee purkaa oppimisprosessi ennakoitaviin, vaihtoehtoihin toimintamalleihin ja rakentaa oppijoille toimeksianto. Tavoitteen asettaminen ja toiminnan arviointi ovat välttämättömiä laadukkaaseen toiminnan osia. Vuorovaikutukseen liittyviä ohjausmenetelmiä ovat yhteistoiminnallinen ongelmaratkaisu, yhteistoiminnallinen ryhmätyömenetelmä, ryhmätutkimus, väittely ja rooli-leikki. (Leppilampi & Piekari 1998, 21–23; Sahlberg 1996, 111.)

Kollaboratiivisella oppimisella tarkoitetaan sellaista yhteisöllistä ja yhteistoiminnallista työskentelyä, jonka tulos on enemmän kuin osiensa summa. Kollaboratiivinen oppiminen edellyttää eri osapuolilta mm. vastavuoroista ja syvällistä toisen näkökulman ymmärtämistä sekä kykyä asettaa sellaisia kysymyksiä, jotka virittävät vastapuolen antamaan perusteellisia selityksiä. Kognitiiviset konfliktit pakottavat ihmisen uudelleen organisoimaan ja jäsentämään tietorakenteitaan. Kollaboratiivisella oppimisella tarkoitetaan ryhmän jäsenten yhteisen ymmärryksen rakentamista oppimisen kohteena olevista ilmiöistä. Keskusteluissa ei ainoastaan välitetä tietoa, vaan luodaan kokonaan uutta tietoa sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Kollaboraatio on yhteisten tavoitteiden ohjaamaa yhteistä toimintaa ja merkityksen jakamista. Kollaboraatiolle tyypillinen vuorovaikutus on neuvottelevaa. Samanarvoiset osallistujat perustelevat näkökantojaan ja yrittävät vakuuttaa toisiaan. Neuvottelua voi tapahtua vain, jos neuvottelulle on tilaa. Avoimet kysymykset, selityksiä hakeva tiedon tuottaminen ja tehtävät, joissa on sijaa väärinymmärrykselle ja erimielisyyksille voi-

vat synnyttää oppimisen kannalta neuvottelutilanteita, joissa osallistajat joutuvat selittämään tai selkeyttämään käsityksiään ja ajatuksiaan. Neuvotellessaan yhteisistä tavoitteista yhteistyötahot eivät ainoastaan kehitä yhteisiä tavoitteita, vaan he tulevat tietoisiksi jaetuista tavoitteistaan. Kollaboraatio edellyttää osallistujilta sitoutumista koordinoituun, tavoitteelliseen ja jaettuun ongelmaratkaisuun, jonka tuloksena merkityksen rakentaminen voi tapahtua. (Dillenbourg, 1999; Eteläpelto & Tynjälä 2002, 19–20; Häkkinen & Arvaja 2002, 207–212.)

3.2.2 Kehittämistyön ohjaus

Toimintatutkimuksellisissa kehittämishankkeissa ihminen ymmärretään itseohjautuvaksi, aloitteelliseksi ja omasta oppimisestaan vastuuta kantavaksi. Kehittämistyössä ihmisen oletetaan haluavan vaikuttaa yhteisönsä toimintaan. Toimintatutkimus on osallistava työtapo. Tutkimus, tiedonhankinta, tiedon analysointi sekä näiden pohjalta tapahtuva toiminta voivat lisätä ihmisen tietoisuutta omasta toiminnastaan ja aktivoida häntä muutos- ja kehittämistyöhön. Toimintatutkimuksen ihmiskäsitys on holistinen ja osallistujia tarkastellaan subjekteina. (Esim. Kemmis, 1985.) Tässä luvussa tarkastellaan kehittämistyön ohjaajan rooleja, interventiotyyplejä, valtaistamista, asiantuntijuuden kehittämistä sekä arviointia kehittämistyön ohjauksen välineenä.

Toimintatutkimuksellisessa kehittämisessä interventioilla eli väliintuloilla sysätään kehitystä eteenpäin. Interventiolla tarkoitetaan väliin tulemistä, välissä olemista, välittäjänä toimimista ja asioihin puuttumista. Ohjausrooli vaihtelee teknisestä asiantuntijasta kehittämisprosessin helpottajaksi ja mahdollistajaksi. Tehtäväorientoituneissa tilanteissa ohjaaja käyttäytyy teknisen asiantuntijan tavoin. Hän määrittelee ongelmat, esittelee niiden ratkaisemiseksi tarvittavat tosiasiat, ratkaisee ongelmat sekä arvioi tilanteet. Ohjattavaan hän suhtautuu objektiivisesti ja määräävästi. Hän tarkastelee ikään kuin ulkopuolisena ongelman ratkaisun vaikutuksia. Prosessiorientoitunut ohjaaja toimii lähinnä auttajana ongelman löytämisessä ja muotoilussa sekä avustaa ongelmanratkaisuprosessissa. Lippit ja Lippit (1978) ovat kuvanneet määräävän ohjaajan rooleja ja toisaalta sallivan ohjaajan rooleja. Näitä roo-

leja ovat 1) asianajaja, 2) informaatioasiantuntija, 3) kouluttaja, 4) yhdistetty ongelmien ratkaisija, 5) vaihtoehtojen kartoittaja, 6) faktojen etsijä, 7) prosessin ohjaaja, 8) objektiivinen observoija/reflektoija. Asianajaja ehdottaa suuntaviivoja, taivuttelee tai johtaa ongelmien ratkaisuprosessia. Informaatioasiantuntija ottaa huomioon tietoja, yhdistelee ja tekee päätöksiä. Ongelmien ratkaisija tarjoaa vaihtoehtoja ja osallistuu päätöksentekoon. Vaihtoehtojen kartoittaja määrittelee vaihtoehtoja ja resursseja ja auttaa arvioimaan seurauksia. Faktojen etsijä kerää tietoja ja auttaa tulkitsemaan ajatuksia ja havaintoja. Prosessin ohjaaja observoi ongelmien ratkaisuprosessia ja nostaa perimmäisiä asioita käsittelyyn. Objektiivinen observoija/reflektoija herättää kysymyksiä pohdittavaksi. (Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 66–69.)

Heikkilä-Laakso ja Heikkilä (1997) esittelevät neljä interventiotyyliä: preskriptiivisen eli määräävän, konfrontoivan, katalyyttisen ja hyväksyvän. Autoritaarisissa organisaatiokulttuureissa määräävä interventiotyyli on käytetyin. Oikeus tai saatu lupa olla määräävä on hankittu koulutuksen tai kokemuksen kautta. Jotkut kokevat preskriptiivisyyden vallan käytön välineenä. Ohjaustilanteessa ohjaaja määrittelee ongelman, diagnosoi ja suosittelee ratkaisua ja ohjattava odottaa ohjaajan ratkaisevan ongelman. Määräävää tyyliä voidaan käyttää tilanteiden selkiyttämiseksi. Toisten puolesta ajattelu ja määräämällä ratkaiseminen siirtää ongelman tuonnemmaksi. Määräävä tyyli ei ole pitkävaikutteinen, jos sitä käytetään ainoana ohjaustapana. Se ei tue ohjattavan itseohjautuvuutta ja ammatillista kasvua. Suurin riski määräävää lähestymistapaa käytettäessä on riippuvuussuhteen luominen. Määräävä ohjaustyyli ei synnytä sitoutumista, koska sitoutuminen edellyttää jokaisen osallistumista päätöksentekoprosessiin. Määräävää interventiota on käytetty menestyksekkäästi tilanteissa, joissa ohjattava ei ole halukas tilannetta ratkaisevaan toimintaan ja kun ohjattava ei kykene päätöksentekoprosessiin. (Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 71–91.)

Konfrontoivaa interventiotyyliä kannattaa käyttää silloin, kun ohjattavat itse ovat omine tunteineen, ajatuksineen ja tekoineen kietoutuneet olennaiseksi osaksi ratkaistavaa ongelmaa. Ongelma määritellään ristiriidoista, joita on uskomusten tai teorioiden ja käytännön toiminnan välillä. Konfrontaatio tarkoittaa henkilöiden ja mielipiteiden vastakkain asettamista, mielipide-erojen selvittämistä. Konfrontoivan intervention perustehtävä on auttaa ohjattavaa tiedostamaan ristiriita ja vähentämään ajattelunsa, uskomustensa ja toimintansa välistä kuilua. Paljastava tilanne voidaan kokea ahdistavana ja tilanne voi aktivoida ohjatta-

van ja ohjaajan puolustusmekanismit. Konfrontaatiota voidaan soveltaa kahden eri tavoin ajattelevan ja eri tavoin toimivan ryhmän ristiriitojen käsittelyssä. (Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 91–115.)

Katalysoivan intervention tarkoitus on auttaa ohjattavaa ratkaisemaan hänen omista tarpeistaan nousevia ongelmia. Menettely sopii tilanteisiin, joissa ohjattavalla ei ole tarpeeksi olennaista tietoa tai taitoa ongelman ratkaisemiseksi tai ohjattavalla on tarvittava tieto mutta hän ei kykene aktivoimaan niitä käyttöönsä. Ohjauksessa selvitetään ja analysoidaan jo olemassa olevaa informaatiota ja/tai hankitaan lisäinformaatiota. Käyttökelpoista informaatiota ovat objektiiviset tosiasiat. Ohjaajan tulee pyrkiä pitämään tilanteet mahdollisimman avoimina ja hänen tulee välttää omia kannanottoja. Katalyyttisessä intervention-prosessissa ohjaaja ja ohjattava yhdessä määrittelevät ongelman, ohjaaja kouluttaa ohjattavaa ongelman määrittelyssä ja ongelmaratkaisutekniikoiden käytössä ja ohjattava määrittelee prosessin kulun ja on ongelman omistaja. Vastuu päätöksenteosta jää ohjattavalle. Usein katalyyttistä interventiota käytetään toiminnan muuttamiseen haluttuun suuntaan. Ohjattava on motivoitunut ja haluaa ratkaista kohtaamansa ongelman. Katalyyttisessä interventiossa ohjaajan työ on avustajan tai valmentajan työtä. (Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 115–139.)

Hyväksyvässä interventiotyylissä ohjaaja hylkää, ainakin hetkeksi, itse muodostamansa käsityksen esiintyvistä ongelmista ja ratkaisutavoista. Hän pyrkii ymmärtämään kohdattua tilannetta ohjattavan näkökulmasta. Yleensä voiman ja auktoriteetin yksipuolinen käyttö lisää pelkoa. Hyväksyvä interventiotyyli on osoittautunut käyttökelpoiseksi tilanteissa, joissa autetaan yksilöitä ja ryhmiä käsittelemään heidän kehittymistään rajoittavia tekijöitä. Hyväksyvää tyyliä käyttämällä yksilö tai ryhmä voidaan vapauttaa heidän tuntematonta kohtaan osoittamastaan pelosta. Uusia ratkaisuja kannattaa rakentaa vain tosiasioiden varaan. (Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 139–158.)

Toimintatutkimuksellisella otteella toteutettu kehittämishanke on myös valtaistamisprosessi. Siinä on olennaista toimijoiden emansipoituminen, vapautuminen vanhoista käytännöistä ja toimintatavoista. Valtaistaminen perustuu oletukseen, että tekijä tuntee työkenttäänsä parhaiten ja ihmiset haluavat sitoutua työhönsä ja tuntea työniloa. Toisaalta on hyvä muista Max Weberin klassinen määritelmä vallasta. Valta ei ole ominaisuus vaan suhde. Valta on aina valtaa johonkin. Valta on todennäköisyys, että jossakin sosiaalisessa suhtees-

sa oleva henkilö voi saada tahtonsa läpi vastustuksesta huolimatta. Kriittisessä toimintatutkimuksessa on olennaista toimijoiden emansipoituminen. Valtaistaminen (empowerment) on vallan luomista, toiminnan ja aloitteellisuuden sallimista, resurssien antamista ja luottamusta. Verbi `empower´ tarkoittaa vallan antamista ja kykeneväksi tekemistä. Käsitteen `empoverment´ toteutuminen edellyttää vapautta ja tasa-arvoa sekä kykyä arvioida tosiasioita ja osallistua kriittiseen reflektioon. Jotta työyhteisö voisi kehittää työtänsä, pitää ryhmällä olla yhteinen käsitys organisaation visiosta. Voimaantuminen on taas ihmisestä itseltään lähtevä prosessi. Se on yhteydessä ihmisen omaan haluun, omien päämäärien asettamiseen, luottamukseen omiin mahdollisuuksiinsa sekä näkemykseen itsestään ja omasta tehokkuudestaan. (Allardt & Littunen 1979, 15; Cranton 1994, 72–73; Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 371; Ruohotie & Honka 1997, 2; Siitoinen 1999 117–118; Smithin 1996, 7; Wilson 1996, 3.)

Heikkilä-Laakson ja Heikkilän (1997) mukaan ihmisiä voidaan valtaistaa rohkaisemalla heitä omaksumaan aikaisempaa aktiivisempi rooli työssään, rohkaisemalla heitä osallistumaan vastuun ottamiseen siinä määrin, että he kykenevät parantamaan ja kehittämään työskentelytapojaan, ja mahdollistamalla heidän osallistumisensa päätöksentekoprosessiin. Työyhteisön valtaistumisprosessi on kolmivaiheinen. Ensimmäisessä vaiheessa jaetaan tietoa. Tällöin pyritään organisaatiolle yhteisen tiedon muotoiluun ja jakamiseen sekä tavoitteellisuuden luomiseen. Toisella askeleella annetaan itsenäistä vaikutusvaltaa toimijoille sekä kehitetään rakenteita ja toimintatapoja. Kolmannessa vaiheessa valta siirretään ryhmille ja luovutaan hierarkkisista rakenteista. Jokaisella on oltava käsitys toiminnan visiosta ja omasta roolistaan toiminnassa. Emansipatoriseen kehittämistyöhön ei tarvita ulkopuolista ohjaajaa, vaan toiminta on ryhmän itsensä käynnistämää. Tutkijan rooli on lähinnä toimia yhteistyön koordinoijana ja vastuun jakajana. Sitoutuminen toiminnan kehittämiseen on voimakasta. Ryhmä asettaa kyseenalaiseksi nykyisen käytännön ja pyrkii yhteisvastuullisesti sen muuttamiseen ja kehittämiseen toimintaa rajaavien tekijöiden mukaan. Ryhmän keskinäistä suhdetta kuvaa me-muoto. (Balnchard 1996, 29–70; Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 346; Kemmis 1994.)

Asiantuntijana kehittymisen keskeinen tunnuspiirre on tarttuminen sellaisiin ongelmiin, joiden ratkaiseminen laajentaa tietämistä ja osaamista. Ei-asiantuntija pyrkii minimoimaan ongelmia ja kaventamaan työtään niihin rutiineihin, joita hän osaa ja on valmis

suorittamaan. Tutkivassa oppimisessa oppiminen etenee yhteisön jäsenten yhdessä asettamien ongelmien, heidän itsensä muodostamien käsitysten ja teorioiden sekä tieteellisen tiedon arvioinnin ohjaamana. Ongelmaperusteinen oppiminen organisoidaan aitojen ryhmässä käsiteltävien ongelmien ympärille. Ongelmatilanteita ovat ongelma, konflikti ja ristiriita. Ongelma on nimitys tilanteesta, joka poikkeaa tavoitellusta tilanteesta. Konflikti on erisuuntaisten toimintojen, tarpeiden tai pyrkimysten aiheuttama yhteentörmäys. Ristiriita on nimitys sellaiselle tilanteelle, jossa henkilön näkemykset, tiedot, mielipiteet tai hänen tekemänsä johtopäätökset eivät ole sopusoinnussa jonkun muun ajatusten kanssa. Ristiriita pyritään selvittämään yleensä väittelyn avulla. Ongelman ratkaiseminen yhteistoimintana edellyttää yhteistyötaitoja, kiinnostusta tiedonhankintaan ja ongelmanratkaisutaitoja. Ongelmanratkaisu edellyttää myönteistä asennoitumista, toisten ajatusten arvostamista, rakentavaa suhtautumista ja kykyä nähdä ongelma yhdessä ratkaistavana. (Hakkarainen ym. 1999, 275; Rauste-von Wright 2003, 206–207; Sahlberg & Leppilampi 1994, 133–139; Valkeavaara 2002, 106.)

Toimintatutkimukselliselle hankkeelle on tyypillistä reflektiivisyys sekä suunnitelman ja toiminnan avoimuus. Toimintatutkimuksellisen kehittämishankkeen vaiheiksi voidaan erottaa nykyisen toimintatavan kuvaus, toiminnan kehityshistorian kuvaus, nykyisten ristiriitojen analyysi, uuden toimintamallin suunnittelun tukeminen ja analyysi, uuden toimintamallin käyttöönoton tukeminen ja analyysi sekä uuden toimintatavan arviointi. Toimintatavan kuvauksella pyritään haastamaan työntekijät omien työtapojensa tarkasteluun ja toisaalta uusien ratkaisumallien kehittämiseen ja käyttöön. (Carr & Kemmis 1983, 152–63; Engeström 1995, 121; Kemmis, 1985.) Arviointi on oppimisen ja kehittämisen väline. Edellä mainittujen kehittämistyövaiheiden aikana voidaan käyttää arviointia kehittämistyökaluna. Arviointitulos tehdään näkyväksi. Yksi arviointitavoista on itsearviointi, joka on organisaation itsensä suorittamaa arviointia. Se on tietoisuutta syventävää arviointia. Itsearvioinnilla tarkoitetaan tulkinnallista analyysia siitä, miten hyvin organisaatio on saavuttanut toiminnalle asetetut tavoitteet. Itsearviointi on keino arvioida yhteisön menestymisen edellytyksiä ja keino tunnistaa vahvuudet ja parantamista kaipaavat kohteet. Itsearviointi suuntaa muutosta ja tuottaa tietoa päätöksenteon perustaksi. Itsearviointi voi edistää sitoutumista toimintaan ja toiminnan kehittämiseen. Ulkoisen arvioinnin tarkoituksena on tuoda kohteen

tarkasteluun ulkopuolisten asiantuntijoiden näkemys ja toimia itsearviointiin lisänä. (Vaso & Lyytinen 2002, 32–37.)

Itsearviointi voidaan toteuttaa yhteistoiminnallisena ongelmaratkaisuna (ks. Sahlberg & Leppilampi 1994, 132–137) tai kyselynä. Arviointityökaluja ovat mm. avoimet ja suljetut kysymykset, asenneasteikot ja SWOT -analyysi. Avoimiin kysymyksiin vastataan omin sanoin. Kysymykset ovat suljettuja, kun vastausvaihtoehdot on rajattu. Suljettuja kysymyksiä voivat olla monivalintakysymykset tai asteikkoihin perustuvat kysymystyypit. Avoimia kysymyksiä kannattaa kysyä, kun vastausvaihtoehtoja ei tunneta. SWOT (strengths, weaknesses, oppurtunities, threats) -analyysissa kartoitetaan vahvuudet, heikkoudet, mahdollisuudet ja uhat. Siinä arvioidaan toiminnan sisäisiä tekijöitä, joihin voi tukeutua (vahvuudet), korvattavia tekijöitä (heikkoudet), myönteisiä ulkoisia tekijöitä (mahdollisuudet) tai kielteisiä ulkoisia tekijöitä (uhat). SWOT -analyysia käytetään tavallisesti etukäteisarvioinnissa (ex ante) määriteltäessä ohjelman strategiaa. (Fink 1995, 31–34; Vaso & Lyytinen 2002, 32–34; Principal evaluation techniques and tools 1999, 41–45.)

3.3 Koulutyön organisointi

Tässä tutkimuksessa opettajan ammattitaitoa tarkastellaan ammatillisten ominaisuuksien ja työympäristön muodostamana kokonaisuutena. Toimintatutkimuksessa tieto nähdään ominaisuutena, jonka yksilö tai ryhmä on itse tuottanut. Koulua tarkastellaan osana systeemiä. Koulun toiminta organisaationa ja koulun sisäisten ryhmien vuorovaikutus kertovat ryhmän yhteistoiminnasta, aloitteellisuudesta ja kyvystä ratkaista koulun omat ongelmat (Kurtakko 1991, 52). Opettajien kehittämishalukkuutta tarkastellaan työympäristön tuotteena. Uudempien organisaatioteorioiden keskeisenä ajatuksena on korostaa yksilöiden päätösvallan ja vastuun merkitystä organisaatiota koskevassa päätöksenteossa. Tämän päivän organisaatiota kuvataan yleensä joustaviksi, luoviksi, yhteistoiminnallisiksi ja jatkuvasti kehittymään pyrkiviksi. Tässä tutkimuksessa koulun organisoitumista tarkastellaan kolmen organisaatio-

teorian näkökulmasta joko autoritäärisenä, systeemisenä tai kehittyvänä ja oppivana organisaationa.

Tieteellinen liikkeenjohto -malli perustuu rationaaliseen organisaatiokäsitykseen ja autoritääriseen johtajuuteen. Työsuoritukset pilkotaan pieniksi osasuorituksiksi ja kokonaisuuden hallinta on työnjohdolla. Päähuomio on taloudellisuudessa. Kouluissa opetuksen suunnittelu ja toteutus erotetaan toisistaan. Opettajille pyritään antamaan yksityiskohtaiset ohjeet siitä, miten työ on tehtävä. Kouluhallinto puolestaan keskittyy tuottamaan tavoitekuvausvauksia ja mittareita tavoitteiden saavuttamisen arvioimiseksi. Työntekijöitä tarkastellaan kohteina, joihin voidaan vaikuttaa. Työnjohdon tehtävä on myönteisten ihmissuhteiden edistäminen ja osallistumismahdollisuuksien tarjoaminen työntekijöille. Kehittämispyrkimykset tähtäävät työn tuottavuuden lisäämiseen ja muutoksen alkuunpanija on ulkopuolinen asiantuntija. Autoritäärisen johtamisen rajoituksena on se, että emotionaalisia, sosiaalisia ja motivaatioon liittyviä ongelmia tarkastellaan irti työstä. Koulua on perinteisesti kuvattu hyvin byrokraattiseksi ja konservatiiviseksi organisaatioksi. (Kääriäinen ym. 1997, 91–95; Willman 2001, 24–26.)

Systeemiteoriassa systeemillä tarkoitetaan erilaisista yksiköistä muodostuvaa kokonaisuutta, jonka tila riippuu kyseisten yksiköiden tilasta sekä näiden keskinäisistä vuorovaikutussuhteista. Systeemiteoreetikot kiistävät sen, että ongelmien syy voisi olla järjestelmän ulkopuolella. Teorian mukaan kokonaisuus on rakennelma, jossa kaikki vaikuttaa kaikkeen. Organisaatiot koostuvat näkymättömistä ja keskenään vuorovaikutteisista toiminnoista. Organisaatio on järjestelmä eli systeemi, joka koostuu osasysteemeistä. Nämä ovat vuorovaikutuksessa toistensa ja ympäristönsä kanssa pyrkien sisäiseen ja ulkoiseen tasapainoon. Vuorovaikutus on systeemiteorian peruskäsite. Systeemiteoreettinen näkemys painottaa sitä, että organisaatiota voidaan ymmärtää vain, jos kaikki osatekijät otetaan huomioon. Systeemisen näkemyksen mukaan koulun opetusta ja kasvatustyötä tuetaan parantamalla koulusysteemin osien vuorovaikutusta. Erityistä huomiota kiinnitetäänärkevään työnjakoon, yhteistyöhön ja ongelmanratkaisun tehokkuuteen. (Kääriäinen ym. 1997, 91–95; Sahlberg 1996, 30–31; Toivonen 1999, 27.)

Yksilö on osasysteemi systeemissä. Kunkin osan funktio ja toiminta riippuu pitkälti siitä, minkä laajemman kokonaisuuden, systeemin, osana hän toimii. Bronfenbrenner (1979) jakaa ihmisen sosiaaliset systeemit neljään pääryhmään: 1) mikrosysteemit eli yksi-

lön välitön vuorovaikutuskenttä tai toimintaympäristö, 2) mesosysteemit eli vuorovaikutus niiden sosiaalisten kokonaisuuksien välillä, joihin yksilö aktiivisesti osallistuu (esim. koti, koulu), 3) eksosysteemit eli sellaiset yksilölliset järjestelmät, jotka vaikuttavat yksilöön, mutta joiden kanssa hän ei ole aktiivisessa vuorovaikutuksessa (esim. televisio), 4) makrosysteemit eli kulttuurin ja alakulttuurin muodostama kokonaisuus (vertaa kuvio 2). Systeemin tason kuvaus edellyttää kokonaisrakenteen ja sen osien keskinäisten suhteiden tarkastelua, systeemikokonaisuuden ominaispiirteiden kuvausta, ja systeemin funktioiden kuvausta osana laajempaa systeemiä. (Miettinen 1990, 191–192; Rauste - von Wright 2003, 35–36.)

Systeemiteorian mukaisessa kehittämistyössä perimmäisenä tarkoituksena on organisaation ja sen jäsenten sopeuttaminen ulkopuolelta tuleviin muutosvaatimuksiin. Työntekijöille jää kuitenkin monesti epäselväksi, miksi muutosta tarvitaan. Työn kehittäminen edellyttäisi, että työtä ja sen muutostarpeisiin vaikuttavia tekijöitä eriteltäisiin ja osoitettaisiin ne mahdolliset ristiriidat, jotka vallitsevat työlle asetettujen tavoitteiden ja työntekijöiden edellytysten ja mahdollisuuksien välillä. Koulua tulee kehittää yhteiskunnan sille asettamien tavoitteiden suunnassa. Tarkastelun kohteeksi tulee ottaa sekä organisaation sisäiset, rakenteelliset tekijät, että sen suoritettavaksi annettu tehtävä. Avainkäsitteiksi tulevat rajat, ehdot ja tiedot. Suuntaus korostaa organisaation omia voimavaroja. (Kääriäinen ym. 1997, 95–97.) Vulkko (2001, 150–151) on tutkinut opettajayhteisön päätöksentekoa oppivan organisaation ja asiantuntijaorganisaation näkökulmasta. Opettajat pitivät yhteistoiminnan lisäämistä ja tiimityöskentelyä päätöksenteon valmistelussa tärkeänä. He korostivat myös oman asiantuntijuutensa huomioonottamista ja yhteistä keskustelua niin tavoitteista kuin toimintamalleista. Tulokset viittasivat siihen, että oppivan organisaation ja asiantuntijaorganisaation mallien ominaisuuksia on kouluorganisaatiosta löydettävissä, mutta konkreettisine toimintamalleina niitä on vielä havaittavissa vähän.

Oppivassa organisaatiossa kannustetaan yksilöitä ja työryhmiä jatkuvaan oppimiseen ja työsuoritusten parantamiseen. Organisaatiota johtavat vahvat arvot ja selkeä visio. Oppiva organisaatio reagoi nopeasti muutoksiin, oppii muilta, kyseenalaistaa jatkuvasti omaa toimintaansa, sallii virheitä ja oppii niistä. Sengenin (1990) mukaan oppiva organisaatio on systeemi, jossa keskeistä on se, että ihmiset tiedostavat olevansa ryhmässä. Työntekijää tarkastellaan omaa työtään ja työympäristöään aloitteellisesti kehittämään kykenevänä oman

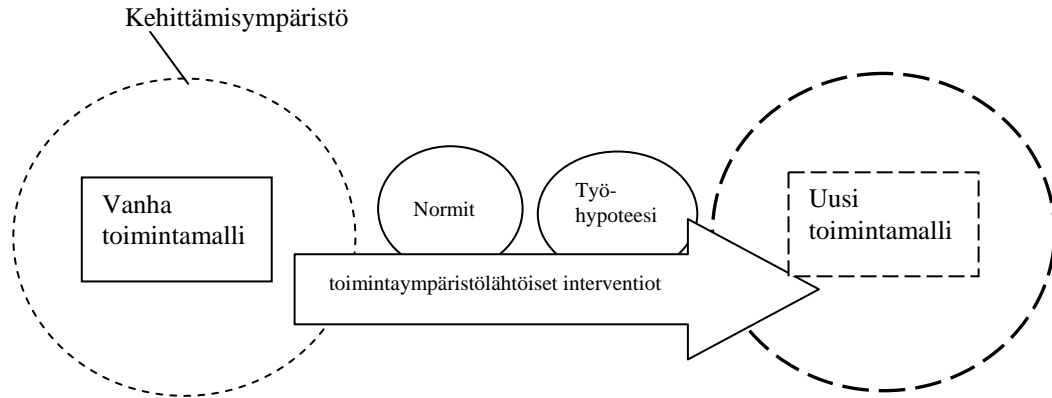
työnsä subjektina. Muutoksen aikaansaaja on opetussuunnitelmaan perehtynyt ja työtään tutkivasti kehittävä yhteisön jäsen. Katsotaan, että organisaation sisäinen toiminta muodostaa muuttuvan systeemikokonaisuuden. Organisaation toiminnassa ilmenevät ongelmat ovat yhteydessä toisiinsa. Ongelmien ratkaiseminen edellyttää yhteistyötä. Työntekijät vievät eteenpäin omaa toimintaansa ja koko koulun kehitystä, kun he kouluttautuvat ja tutkivat omaa työtään. Koulussa työskentelevien on tultava tietoisiksi oman työnsä kehittymistä rajoittavista perinteistä ja rutiineista. (Kääriäinen ym. 1997, 97–105; Ruohotie & Honka 1997, 1.)

Ruohotien (1996, 42) mukaan oppivalle organisaatiolle ovat ominaisia tulevaisuutta koskevat visiot, selkeä näkemys omasta tehtävästä (missio) ja toteutussuunnitelma visiota tukevista toimenpiteistä. Strategia-sanalla kuvataan sitä tapaa, jolla organisaatio pyrkii saavuttamaan päämääränsä. Missio vastaa kysymykseen mikä on organisaation tehtävä. Visiossa selvitetään, mitä organisaatio tavoittelee. Sengen (1990, 211) korostaa vision tärkeyttä. Organisaation muuntamisen onnistumisen ehto on, että yksilön visio ja organisaation visio ovat samansuuntaisia. Arvot ohjaavat valintoja, päätöksentekoa ja menettelytapoja. Tavoitteilla kuvataan, millaisia erityisiä tavoitteita organisaatiolle on asetettu ja mitkä ovat ne strategiset toimenpiteet, joilla tavoitteisiin pyritään. Oppivalle organisaatiolle on tunnusomaista myös selvittää, millaiset ovat eri toimijoiden väliset yhteistyösuhteet.

4. Kuvaus kehittämishankkeen toteuttamisesta yläkoulussa

Kuvattavassa hankkeessa kehitettiin koulun kurinpitäjärjestelmää. Hankkeen tavoitteeksi asetettiin sellaisen uuden toimintamallin luominen, jonka toimintaperiaatteet tukeutuvat opetussuunnitelman perusteisiin. Uuden järjestelmän tuli toimia olemassa olevin voimavaroin ja sen tuli tukea ongelman osapuolten vuorovaikutusta, kohtaamista ja ongelman ratkaisemista. Demokraattiset, osallistavat, yhteistoiminnalliset ja mahdollisuuksille avoimet työtavat oletettiin tarkoituksenmukaisiksi kehittämistyön toteuttamiseen.

Kehittämistyöni tukeutui koulun toimintakulttuurissa jo olemassa oleviin hyviin toimintatapoihin. Kokemuksia refleктоimalla vietiin hanketta eteenpäin. Kurt Lewinin kenttäteoreettinen oppimismalli kuvaa kehittämistyötä. Mallin mukaan koulutyötä ohjaavat normit ovat yksilöstä riippumattomalla alueella. Normit eivät vaikuta toimintaan niin kauan kun yksilö ei reagoi niihin. Oppijan ja ympäristön välillä on molemminpuolinen riippuvuusuhde. Hankkeessa haluttiin luoda toimintamalli ja sisältö, joka olisi uudistuvan peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden mukainen. Kehittämishankkeella haluttiin tuoda kouluun myös uusia näkökulmia ja työtapoja. Vygotskyn (1978) lähikehityksen vyöhyke-käsite kuvaa välimatkaa lähtötilanteesta työhypoteesiin. Ohjaus tapahtui tällä alueella. Uusia toimintatapoja esiteltiin siinä määrin kuin oli tarpeellista toiminnassa ilmenevien konfliktien ratkaisemiseksi, toiminnan kehittämiseksi normien ohjaamaan suuntaan ja olemassa olevien voimavarojen hyödyntämisen tehostamiseksi (ks. luku 3.1). Tavoitteena oli siis muokata vanhaa toimintamallia ja arvioida silloista toimintatapaamme normien avulla, jotka ohjaavat työtämme. Vanhaa toimintamallia uudistettiin normien velvoittamalla tavalla. Normeilla tarkoitetaan opetussuunnitelman perusteita ja perusopetuslakia, joiden mukaisia toimintatapoja tuotiin uuteen toimintamalliin (ks. kuvio 3). Työhypoteesi-käsitettä on kuvattu luvussa 3.1. Uuteen toimintamalliin siirrettäviä toimintatapoja on kuvattu hankkeen Internet-sivuilla (ks. Niemi 2003).



KUVIO 3. Ohjauksellisen kehittämishankkeen toteuttaminen

Hanke toteutettiin toimintatutkimuksellisella otteella ja demokraattisin työmenetelmin. Aiemman toiminnan kehitysvaiheiden analyysin myötä hankkeelle muodostui ohjausryhmä yhteistyökumppaneista (koulupoliisi, erityissosiaalityöntekijä, Mannerheimin lastensuojeluliitto, koulun edustajat), jotka olivat tukeneet koulun ennaltaehkäisevää oppilashuoltotyötä. Hankkeen toteutuksesta koulussa vastasi työryhmä, joka muodostettiin opettajakunnan ja oppilaskunnan edustajista. Jokaisesta aineryhmästä valittiin opettajaedustaja ja oppilaskunnan edustajat olivat päättöluokkalaisia tukioppilaita. Koordinaattori sitoutettiin hankkeeseen yhdeksi lukuvuodeksi (2001–2002). Hanke toteutettiin vuosien 2001–2004 aikana opettajien virkaehtosopimuksen määrittämällä työajalla (teemakokoukset, opettajainkokoukset, koulutuspäivät).

Toimintatutkimukselliselle kehittämishankkeelle on tyypillistä suunnitelmien avoimuus. Toimintatutkimuksellinen kehittämistyö etenee spiraalimaisena syklinä. Syklin vaiheet ovat suunnittelu, toiminta, havainnointi ja reflektointi. Kehittämishanke sisältää useamman syklin. Edellisen syklin havainnoista ja reflektioista syntyy seuraavan syklin työskentelyn sisältö. Kemmis ja McTaggart (1988, 34–35) korostavat, että työyhteisön kestävä kehittyminen edellyttää kielen, vuorovaikutuksen, toiminnan, käytäntöjen ja sosiaalisten suhteiden muutosvalmiutta. Vanha järjestelmämme oli syyllistävä ja vastakkain asetteleva, joten tavoite edellytti vuorovaikutuksen muutosta ja uutta asennetta ongelmia kohtaan. Lisäksi tarvittiin uusia käsitteitä, jotka kuvaisivat uudistettavaa toimintaa ja vuorovaikutuksen sisältöä. Tutkimusraportin luku neljä vastaa seuraaviin osaongelmiin: Miten toteutin kehittä-

tämishankeen, jossa pyrin vaikuttamaan opettajien asenteisiin ja toimintatapoihin sekä järjestelmään, joka tuki vanhaa toimintaa? Miten kehittämishanke eteni vaiheittain? Miten ohjasin kehittämishanketta? Mitä havaintoja tein hankkeen aikana kehittämistyön toteuttamisesta?

4.1 Kehittämisympäristö

Jälki-istuntoja oli lukuvuonna 2000–2001 yhteensä 496 kappaletta. Tuolloin koulussa oli 391 oppilasta. Voimassa olleen käytännön mukaan opettaja siirsi rikkeen sovitettavaksi yleisenä jälki-istuntopäivänä. Rikkeiden sovittamiseen uhrattiin 672 oppitunnin mittaista jaksoa. Jälki-istunnoista 176 kappaletta oli kahden tunnin jälki-istuntoja ja 320 kappaletta yhden tunnin jälki-istuntoja. Osa opettajista koki silloisen kurinpitokäytännön turhauttavaksi ja toimimattomaksi. He ohjasivat oppilaita koulun virallisista käytännöistä poiketen etsien ongelmatilanteissa ratkaisuja. Toisaalta taas osa opettajista määräsi pienistäkin rikkeistä jälki-istuntorangaistuksia. Virallisesta käytännöstä puuttuivat vuorovaikutuksen ja kohtaamisen elementit. Ongelman osapuolet eivät käsitelleet asiaa yhdessä eikä opettaja ohjannut ongelman tarkastelua vaan oppilas sovitti rikkeen istumalla hiljaa määrätyn ajan. Järjestelmä ei siis tukenut ongelman käsittelyä vaan toimi ongelman siirtelymekanismina. Jälki-istunnot kasautuivat tietyille oppilaille, mutta siitä huolimatta menettely ei ollut rakentava eikä se sisältänyt oppilashuollollisia elementtejä. Kasvatuksellisia ongelmia pyrittiin ratkaisemaan rangaistuksella. Virallinen keskustelu ongelmasta alkoi toukokuussa 2001. Ensimmäinen ongelma koettiin olevan rangaistuksen sisällössä. Tavoitteena oli luoda järjestelmä, joka tuki ongelman osapuolten välistä vuorovaikutusta, lisäämättä kuitenkaan ongelmien käsittelyyn uhrattua aikaa. Uusi järjestelmä, ongelmien ratkaisuun pyrkivä toimintamalli, otettiin kokeilukäyttöön syksyllä 2002.

Koulun kehittämistehtävän toteuttaminen julistustekniikalla lienee helpoin tapa suoriutua tehtävästä (ks. Toivonen T. 1999). Hankekoulussa toimittiin toisin. Rehtori auktorisoi kehittäjän, toimi yhteistyökumppanina tavoitteen asettamisessa ja tuki kehittämishanketta. Opettajan työ on itsenäistä, joten opettajan suhde kehittämishankkeen sisältöön mää-

rittelee sen, miten kehittämistyö onnistuu. Opetustyön luonne on toteuttavaa. Keskustelu opetuksen ongelmista on runsasta, mutta se ei tunnu jäsentyvän kehittämisehdotukseksi ja eikä johda kehittämistoimenpiteisiin. Tuntuu siltä, että vähäiset voimavarat eivät kohdenna tai luonnollinen yhteistoiminta ei johda koko koulun kehittämiseen. Toiminnan kehittäminen edellyttää kuitenkin ongelmien tunnistamista ja tunnustamista ja avointa keskustelua asiasta.

Peruskoulun opettajan työrytmi on poikkeuksellinen verrattuna muihin asiantuntija-tehtäviin. Koulutyöpäivä on nopeampainen ja opettajaa kuormittava. Oppitunteina mitattuna työtunteja on vähän. Opettajan työaikaan kuuluu kuitenkin yhteistyöhön ja kehittämiseen varttua aikaa. Kunnallisen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimuksen mukaan opettajan on osallistuttava opinto- ja suunnittelutyöhön kolmena päivänä (18 h) lukuvuodessa (osio b 14§ 1. mom.) Tämän lisäksi työnantaja voi määrätä viranhaltijan osallistumaan suunnittelun, koulutuksen ja työyhteisön kehittämiseen varsinaisten koulutuspäivien lisäksi enintään kaksi päivää (12 h) lukuvuodessa (osio b 14§ 2. mom.). Koulupäivien määrä määritellään perusopetuslaissa (6. luku 23§). Lisäksi kehittämistyöhön voidaan käyttää opettajien kokouksia ja sekä opettajan viikoittaista suunnittelutyöaika. Opettajan tulisi osallistua opetus- ja muiden tehtävien lisäksi kahden tunnin ajan viikossa opetuksen yhteissuunnitteluun, neuvonpitoihin, kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön sekä opetuksen suunnitteluun ja koulun toiminnan kehittämiseen liittyviin tehtävien tekemiseen. Yhteissuunnittelu-aikaa on varattu 76 tuntia lukuvuodessa. Opettajalle maksetaan palkkaa opetusvelvollisuuden hoitamisen lisäksi 106 tunnista lukuvuotta kohden. Opetusvelvollisuus on määritetty tunteina, ei oppitunteina. Välitunnitkin ovat työaika. (Kunnallinen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus 2003–2004, 2003.)

Opetussuunnitelman perusteet korostavat tavoitteellisuutta, yksilöllisyyttä, vuorovaikutusta, tilannesidonnaisuutta, tiedon konstruktivisuutta, kokemuksellisuutta, ihmistä aktiivisena tiedonkäsittelijänä, yhteisön systeemisyyttä, oppilaan itsearviointitaitoja ja itseohjautuvuutta. Vaikka osa opettajista onkin tietoisia yhteistoiminnallisista työtavoista sekä vuorovaikutuksen ja ryhmän rakentamisen merkityksestä, korosti hankekoulun vanha kurinpitäjärjestelmä opettajan auktoriteettia ja tuki vastakkainasettelua. Koulun vanhan kurinpitäjärjestelmän mukaan ohjattaessa opettaja luopui ohjauksellisesta otteesta. Koulun ku-

rinpitokäytäntöjen ja peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden periaatteiden välillä oli ilmeinen ristiriita.

Turun kaupunginvaltuusto hyväksyi 4.6.2001 Turku-strategian ja kaupunginhallitus hyväksyi strategisen ohjauksen välineeksi Balanced Scorecard -järjestelmän 20.5.2002. Lumijärvi ja Jylhäsaari (2000) ovat kehittäneet balansoidun tulosmittariston julkiselle sektorille. Heidän mittaristossaan taloudellisen näkökulman rinnalla on palvelujen vaikuttavuuden, riittävyden ja kohdentuvuuden näkökulma. Kunnan tavoitteena on tarjota asukkaille hyvinvointipalveluja ja hoitaa laissa määrättyjä viranomaistehtäviä. Tasapainotettu mittaristo eli Balanced Scorecard (BSC) on johtamisen ja arvioinnin työkalu. Se tekee mahdolliseksi kirkastaa organisaation visio ja strategia ja auttaa muuttamaan ne toiminnaksi. Vision ja strategian toteuttamista tarkastellaan taloudellisesta, asiakas-, prosessi-, sekä oppimisenäkökulmasta. Balanced Scorecardia otettaessa käyttöön on usein ollut ongelmia organisaation strategian ja vision määrittelyvaiheessa. Johto on luullut, että strategiasta ja visiosta vallitsee yksimielisyys, mutta muutettaessa strategiaa operationaaliseksi tunnusluvuiksi on ollut pakko selkiinnyttää ja jopa määrittää strategia uudelleen. Laatupalkintomallien avulla voidaan määrittää organisaation nykytila. Tasapainotettu mittaristo ja Eurooppalainen laatupalkintomalli tarkastelevat samoja asioita. Molemmissa huomioidaan vision ja strategian yhteys toimintaan. (Kaplan & Norton 1996, 77; Lyytinen 2002, 55–59.)

Valitsin kehittämistyötapani hiljaisen tiedon varassa ja kehittämistyö tukeutui koulun vahvuuksiin. Oletukseni kehittämistyöympäristöstä, koulutyön organisoinnista, opettajien asiantuntijuudesta, työyhteisön demokraattisuudesta, valtaistamisen asteesta, opettajien tietoisuudesta koulun strategiasta ja visiosta, opettajien voimaatuneisuudesta sekä käsitykseni vuoropuhelun laadusta ja tuottavuudesta ohjasivat kehittämistyötä. Mielestäni koulutyöme organisoinnissa oli jäänteitä autoritaarisuudesta. Toisaalta koulun johtamisessa oli mielestäni systeemisen ja oppivan organisaation piirteitä: pyrkimys vision ja strategian näkyväksi tekemiseen, opettajien voimaantumisen tukeminen ja demokraattisuuteen pyrkivä päättöksenteko. Opettajien asiantuntijuus tuntuu rajoittuvan omaan oppiaineeseen. Kokonaisnäkemystä peruskoulutuksesta tuntui olevan harvoilla. Hanke rakennettiin oletukselle, että opettajilla on opetussuunnitelman peruskäsitteistä yhteinen käsitys ja yhteinen tieto perusopetuksen ensisijaisesta tavoitteesta.

4.2 Kehittämishanke vaiheittain

Toimintatutkimuksellinen tieto on usein omaelämäkerrallista. Näin ollen kuvaan kehittämishanketta päiväkirjamaisena kertomuksena. Kertomukseen perustuvaa inhimillisen ymmärryksen muotoa kutsutaan narratiiviseksi tiedon muodoksi. (Ks. Heikkinen ym. 1999, 43.) Kertomuksesta johdetaan kehittämishankkeen vaiheistus. Tämä on kronologinen kuvaus yläkoulun rankaisevan kurinpitojärjestelmän kehittämisestä ohjaavaksi seuraamusjärjestelmäksi. Kaikki keskeiset kehittämistyön vaiheet on koottu kuvioon viisi. Seuraamusjärjestelmää kuvaaviksi periaatteiksi muodostuivat kohtaaminen, vuorovaikutus ja ratkaiseminen.

Opettajakunta ilmaisi koulun kurinpitojärjestelmän kehittämistarpeen, koska järjestelmän toimimattomuus oli ilmeistä. Jälki-istuntoja määrättiin runsaasti, osa niistä jäi suorittamatta eikä kurinpidolla ollut toivottua vaikutusta. Vaihtoehtoisen toimintatavan esitti koulun ohjaustyötä tukenut koulupoliisi. Hän oli ollut kehittämässä koulun ennaltaehkäisevää oppilashuoltotyötä ja tunki koulun vahvuudet. Kurinpito-ongelmien käsittely näytti muodostavan itsenäisen saarekkeen koulun käytännöissä. 7.2.2001 pidetyssä kokouksessa erityissosiaalityöntekijä ja koulupoliisi tekivät aloitteen vertaissovittelutoiminnan aloittamiseksi koulussa. Palaverissa oli koulun edustajina apulaisrehtori ja minä, oppilaanohjaaja. Erityissosiaalityöntekijä ehdotti vertaissovittelua vaihtoehdoksi jälki-istunnolle. Uuden toiminnan alkuun paneminen edellytti koulutusta oppilaille ja opettajille sekä erilaisten ongelmien kartoitusta. Koulupoliisi kehotti minua osallistumaan Connect.fi -seminaariin.

Terveyden edistämiskeskuksen ja opetusministeriön Connect.fi -seminaari, joka käsitteli kouluväkivallan sovittelua, järjestettiin 15.–16.3.2001 Helsingin säätytalolla. Osallistujia oli 171 henkeä ympäri Suomea. Seminaarin aikana esiteltiin tutkimustuloksia, kehittämistyötä tukevia periaatteita ja olemassa olevaa toimintaa. Koulumme kurinpitojärjestelmän toimintatavat poikkesivat oppimis- ja ihmiskäsityksiltään seminaarin suosittelimista toimintatavoista. Työhypoteesi alkoi muodostua (ks. luku 3.1 ja 3.2). Vaihtoehtoista toimintatapaa käyttäksimme täytyi muuttaa koko koulun kurinpitojärjestelmä. Kehittämistyön avulla siirryisimme syyllistävästä kulttuurista ratkaisevaan kulttuuriin ja loisisimme järjestelmän joka pyrki muutokseen ja ratkaisuun rankaisun sijasta. Sovittelu olisi koko kou-

luuyhteisön työtapa. Tulisi pohtia ehkäiseviä toimia - mitä tehdään, ettei tapahtuisi ja mitä tehdään, kun tapahtuu. Oppilaskuntatoiminta ja tukioppilastoiminta olisivat kehittämistyössä keskeisessä roolissa. Luotaisiin sovittelukoulutus jo olemassa olevan tukioppilastoiminnan jatkeeksi. Oppilaskuntatyön kehittämisen aikana saatuja kokemuksia hyödynnettäisiin kurinpitäjärjestelmän kehittämistyössä.

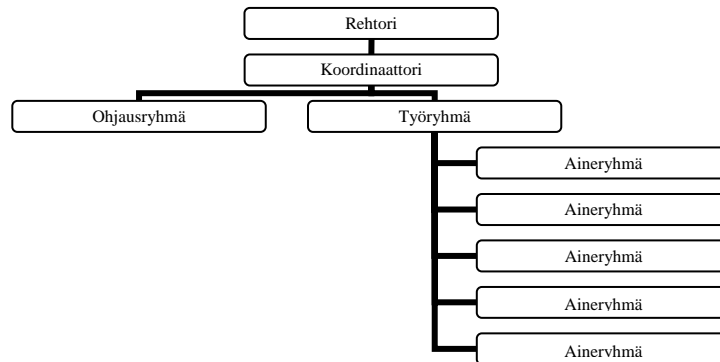
Jätin ehdotuksen Sovittelu koulussa -kehittämishankkeesta koulun rehtorille, koulun suunnitteluryhmälle ja oppilaskunnan ohjaajalle 11.5.2001. Kehittämisehdotuksen muotoilussa oli mukana erityissosiaalityöntekijän, koulupoliisin, apulaisrehtorin ja oppilaanohjaajan lisäksi Mannerheimin Lastensuojeluliiton ohjelmasihtööri. Ryhmästä muodostui hankkeen ohjausryhmä. Yhteisten palaverien lisäksi työskenneltiin Internet-ympäristössä. Kehittämistyön tavoitteeksi lukuvuodeksi 2001–2002 asetettiin vuorovaikutuksen lisääminen tilanteissa, jossa käytetään perusopetuslain ja asetuksen mukaisia menettelyjä oppilaan ojentamiseksi. Lisäksi esitettiin sovittelukoulutuksen suunnittelua oppilaille ja opettajille. Suunniteltiin, että hanke etenee kaksivaiheisesti. Lukuvuoden 2002–2003 ongelmatilanteita uskottiin ratkaistavan uusien menetelmin, joista yksi vaihtoehto olisi sovittelu. Toisessa vaiheessa luotaisiin vertaissovittelutoimintaa. Vertaissovittelijana toimisi koulutettu tukioppilasryhmä opettajan tai ulkopuolisen sovittelijan johdolla. Kehittämistarpeita oli ennaltaehkäisevässä toiminnassa ja ongelmatilanteiden ratkaisujen kehittämisessä. Ehdotus Sovittelu koulussa -kehittämishankkeesta perustui rikoksentorjunnan neuvottelukunnan asettaman koulutyöryhmän muistioon, opetusministeriön aloitteeseen sovittelutyöstä koulussa, Terveystieteiden tutkimuskeskuksen ja opetusministeriön Connect.fi -seminaariin kouluväkivalan sovittelusta ja Opetushallituksen Terve itsetunto -projektiin, peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin ja perusopetuslakiin (ks. Niemi 2003). Esittelin Turun sovittelijoille hanketta 18.5.2001.

Lukuvuosi 2001 - 2002

Rehtori ehdotti opettajakunnalle 13.8. lukuvuoden 2001–2002 kehittämisalueeksi koulun kurinpitäjärjestelmän ja auktorisoi minut koordinaattoriksi. Hän satoi hankkeen isompaan kokonaisuuteen, josta muodostui Vastuuntuntoinen kouluyhteisö -hanke (ks. Niemi 2003). Esittelin hanketta opettajakunnalle ja aineryhmistä valittiin kehittämistyöhön osallistuvat

opettajat. Joukko opettajia innostettiin lähtemään täydennyskoulutukseen aiheesta Terve itsetunto ja yhteistoiminnalliset menetelmät. Koulutuksella yritettiin laajentaa kehittämissprikimykseen myönteisesti suhtautuvien opettajien joukkoa. Näiden viiden opettajan lisäksi koulussa oli opettajia, jotka käyttivät yhteistoiminnallisia työmenetelmiä.

Hankkeen ohjausryhmä kokoontui 21.8.2001 ja laadimme suunnitelma hankkeen eteenpäin viemiseksi. Koottiin työryhmä, johon kuului opettaja- ja oppilasjäseniä (ks. kuvio 4) ja lisäksi erityissosiaalityöntekijä, koulupoliisi, apulaisrehtori ja oppilaanohjaaja. Oppilasjäseniä oli kolmetoista. He olivat yhdeksäsluokkalaisia tukioppilaita ja heistä kymmenen oli tyttöä ja kolme poikaa. Opettajajäseniä oli kymmenen eli kutakin aineryhmää edusti ainakin yksi opettaja. Kehittämishankkeen koordinaattorille varattiin 38 tuntia hankkeen toteuttamiseen.



KUVIO 4. Kehittämishankkeen organisaatio

Työryhmä kokoontui 10.9.2001 kehittämään koulun kurinpitojärjestelmää. Esittelin hankkeen taustoja, koulun järjestyssääntöjä ja lainsäädäntöä. Erityissosiaalityöntekijä esitteli Turun sovittelutoimintaa. Oppilaat, opettajat ja koulun ulkopuoliset asiantuntijajäsenet jaettiin eri ryhmiin siten, että jokaisessa pienryhmässä oli aikuisjäseniä ja oppilasedustajia. Työskentelyn lähtökohtana oli hanke-ehdotuksen rajausta: ”*Vuorovaikutuksen lisääminen käytetäessä perusopetuslain ja asetuksen mukaisia menettelyjä oppilaan ohjaukseen*”. Työskentelyllä etsittiin erilaisten rikkeiden osapuolia, vuorovaikutteisia ja ratkaisuun johtavia

toimintatapoja sekä pyrittiin luokittelemaan erilaisia rikkeitä ja pohtimaan kurinpidon porasteisuutta. Pyysin jäseniä erittelemään rikkeitä, jotka ovat koulussa rangaistavia ja luettelemaan rikkeen osapuolia. Lisäksi kerättiin ehdotuksia jälki-istunnon sisällöstä. Uudella sisällöllä tulisi pyrkiä ratkaisemaan ongelma, muuttamaan oppilaan käyttäytymistä ja synnyttämään vuorovaikutusta ongelman osapuolten välillä. Lisäksi pyysin työryhmää luokittelemaan rikkeet. Jos rike oli luonteeltaan toistuva, kehotin pohtimaan, miten seuraamuksen teho lisääntyisi portaittain. Työryhmät vastasivat seuraaviin avoimiin tehtäviin: 1) *Eritelkää rangaistavia tekoja. Ketä rike koskettaa ja ketkä voisivat olla ongelman käsittelyn osapuolet.* 2) *Miten jälki-istunnot järjestettäisiin niin, että käytetty aika pyrkisi ratkaisemaan ongelman, muuttamaan oppilaan käyttäytymistä ja synnyttäisi vuorovaikutusta ongelman osapuolten välillä?* 3) *Luokitelkaa erittelemänne rikkeet.* 4) *Jos rike toistuisi, miten käsittelet ongelmaa eri kerroilla.* Työn tuloksia arvioitiin arviointikeskustelun aikana eri pienryhmissä ja eri kokoonpanolla (esim. Leppilampi & Piekkari 1999). Kehittämisehdotus koottiin ryhmätöiden tuloksista.

Kokosin työryhmien esitykset ja muotoilin niiden pohjalta kehittämisehdotuksen. Rikkeiden luokittelun jäsentämisen perustaksi otettiin ehdotus, jossa *rikkeet jaettiin tarkasteltavaksi osapuolen, rikkeen ja seuraamuksen mukaan.* Seuraamusjärjestelmän kehittämisehdotuksessa seuraamukset luokiteltiin vastuuhenkilön ja seuraamuksen toimeenpanijan mukaan sekä toisaalta seuraamuksen mukaan. Sovittelu esiteltiin yhtenä vaihtoehtona perusopetuslain erittelemille kurinpitotoimenpiteille. 15.10.2001 pidetyssä työryhmän palaverissa esittelin kehittämisehdotuksen sekä ratkaisukeskeisiä ja vuorovaikutteisia työtapoja. Työryhmän opettajajäsenille jaettiin kokoamani Ongelmia ratkaiseva systeemi -tiedote (ks. Niemi 2003). Materiaalin tehtävä oli tukea aiheen ympärillä käytävää keskustelua. Aine-ryhmän edustajan toivottiin ohjaavan keskustelua omassa ryhmässään. Keskustelun lähtökohdaksi tarjottiin erilaisia suhteita: opettaja - oppilas, periaatteet - seuraamus, elämäntaitojen opettaminen - seuraamus ja rikkeiden kasaantuminen - seuraamus. Esittelin ratkaisukeskeinen työmenetelmän vaihtoehtoisena ohjausmenetelmänä.

Koulun kehittämishankkeen ohjaamisesta saatavasta korvauksesta saatiin opetustoimen johtajan päätös 16.11.2001. Esittelin seuraamusjärjestelmän kehittämisehdotuksen opettajakunnalle 21.11.2001. Ehdotuksessa esitettiin ryhmätyön tulokset ja kehittämistyön keskeiset periaatteet. Ehdotuksessa todettiin: ”*Nykyinen menettelytapamme on toteavaa.*”

Siinä ei ole olennaista kasvatusvastuussa olevan aikuisen ja oppilaan kohtaaminen, eikä ongelman käsittely. Tavoiteltavan menettelytavan mukaan oireet ja ristiriidat ovat muutoksen edelläkävijöitä”. Lisäksi esitettiin suunnittelutyötä ohjaavat periaatteet, joita olivat: 1) *Vuorovaikutuksen lisääminen käytettäessä perusopetuslain ja asetuksen mukaisia menettelyjä oppilaan ojentamiseksi.* 2) *Jälki-istuntojen järjestäminen niin, että käytetty aika pyrki ratkaisemaan ongelman, muuttamaan oppilaan käyttäytymistä ja synnyttämään vuorovaikutusta ongelman osapuolten välille.* 3) *Luonteeltaan toistuvan rikkeen työstäminen niin, että seuraamuksen vaikuttavuus lisääntyisi portaittain.* Ehdotuksessa esitettiin seuraamusjärjestelmän rakenne. Rikkeen käsittely ohjattiin rangaistuksen antajalle ja luokanvalvojalle. Lisäksi ehdotettiin siirtymistä pois yleiseen jälki-istuntopäivään painottuvasta järjestelmästä. Olin koonnut työryhmän pohdinnat seuraamusten portaittaisuudesta ja tiedottamista säätelevät lakipykälät esitykseen (ks. Niemi 2003).

Pidin 7.1.2002 Turun ammattikorkeakoulun kehittämiskoordinaattorin kanssa neuvottelun, joka koski yhteistyötä päättötyötä tekevien sosionomiopiskelijoiden kanssa. Neuvottelun tuloksena tarjosin hankeen yhtä osaa, oppilaiden sovittelukoulutuksen suunnittelua, lopputyöaiheeksi sosionomiopiskelijoille. Sovittelukoulutuksen tavoitteeksi asetettiin oppilaiden ryhmätyötaitojen ja ongelmanratkaisutaitojen kehittäminen. Koulutuksen tuli olla jatkoa Mannerheimin Lastensuojeluliiton tukioppilaskoulutuksille.

29.1.2002 pidettiin teemakokous seuraamusjärjestelmän kehittämisestä. Kehittämissuositusten pohjalta aineryhmät pohtivat seuraamusjärjestelmän rakennetta ja uuden seuraamusjärjestelmän edellyttämiä taitoja. He vastasivat kysymyksiin: 1) *Mitä parannuksia haluaisit esittää seuraamusjärjestelmä rakenteeseen?* 2) *Mitä ongelmia tulisi ratkoa ennen kun otamme seuraamusjärjestelmämme käyttöön?* Aineryhmät esittivät seuraavia huomioita: ” *Prosessin kuvaus tarpeen*”. ” *Kaavakkeet uusiksi!*” ” *Oppilaat itse kirjaamaan rikkomuksiaan*”. Ehdotuksen arvioinnissa aineryhmät kiinnittivät huomiota seuraaviin asioihin: *ohjausresurssit, eteneminen porrastetussa järjestelmässä, tiedottaminen, järjestelmän mukaisten toimenpiteiden rajaus, toiminta-ohjeet ja järjestelmää tukevat tiedotteet.*

Esittelin Turun ammattikorkeakoulun sosionomiopiskelijoiden ohjaavalle opettajalle hankkeen sisältöä 31.1.2002. Viisi sosionomiopiskelijaa oli valinnut aiheen lopputyöksi. Opiskelijoilla oli oma opinnäytetyön ohjaaja ja kehittämishankkeen koordinaattorin tehtäväksi määriteltiin yhteistyön kannalta välttämättömän tietoaineksen jakaminen ja koululla

tapahtuvan harjoittelun järjestäminen. Esittelin opettajakunnalle 6.2.2002 koulun ulkopuoliset yhteistyökumppanit ja kehittämistyön sen hetkinen sisältö. Esitys sisälsi seuraamuksen luokitteluperiaatteen, seuraamussisällöt, toimintaperiaatteet ja ratkaisuehdotuksen kodin ja koulun välisen tiedottamisen ongelmaan.

9.2.2002 pidettiin opettajien koulutuspäivä kehittämistyötä ohjaavista periaatteista ja vaihtoehtoisesta toimintatavasta. Teemat olivat Turun kaupungin koululaitoksen strategia- ja arviointisuunnitelma, Vastuuntuntoinen koulu yhteisö -hankkeen perusteita ja periaatteita, vuorovaikutteisuus ja ratkaisukeskeisyys koulusysteemissä itsetunnon kehittämisen väli- neenä sekä ongelmankäsittely uusien työkaluin. Koulutukseen osallistuivat kaikki opettajat, muutamia oppilaita ja ammattikorkeakoulun opiskelijat. Koulutuspäivänä käsiteltiin hankkeen työryhmätyöskentelyjen aikana työstettyjä teemoja sekä työhypoteesin mukaisia ja työryhmän tuottamia uusia periaatteita ja käsitteitä koko opettajakunnan kanssa. Vanhaa järjestelmää kuvattiin erillisten osien, opettajien ja oppilaiden, muodostama kokonaisuutena. Vanhassa järjestelmässä ongelman osapuolet eivät kohtaa ja ongelmat ulkoistetaan. Uutta järjestelmää kuvattiin yhtenä kokonaisuutena, meidän kouluna. Erilaisia rikkeitä, vuorovaikutusta, erilaisia seuraamuksia ja ratkaisuun ja kehittymiseen pyrkivää toimintaa käsiteltiin yhteistoiminnallisilla menetelmillä. Oppilaat esittivät erilaisia ongelmatapauksia, jossa oli tunnistettavat ongelman osapuolet. Opettajat ja oppilaat purkivat tapauksia ja yrittivät keksiä ongelmaa ratkaisuun pyrkiviä seuraamuksia. Uuden järjestelmän kehittämisen tavoitetta, oppilaan itsetunnon kehittämistä, tarkasteltiin Borban mallin mukaan (Leppilampi & Piekari 1998). Turun ammattikorkeakoulun kouluttaja ohjasi opettajia koulutuspäivänä aiheesta Vuorovaikutteisuus ja ratkaisukeskeisyys. Työskentelyn aikana keskusteltiin kehittämissuositusten vahvuuksista, heikkouksista, mahdollisuuksista ja uhista.

10.2.2002 oli Turun Sanomissa artikkeli kehittämistyöstä ja koulun koulutuspäivästä. ”Sovittelu syrjäyttämässä perinteiset rangaistukset... Uutta ja varsinaissuomalaisittain ainutkertaista on sovittelutaitojen opettaminen opettajien lisäksi myös oppilaille... Kyse ei ole vain yksittäisistä ongelmista vaan koko koulun toimintatapojen kulttuurin luomisesta”.

(Kauhanen 2002.)

Turun ammattikorkeakoulun sosionomiopiskelijat tekivät tutkimuksen vanhan kurin- pitäjärjestelmän toimivuudesta (ks. Niemi 2003). Kyselyyn vastasivat opettajat, tukioppilaat ja oppilasryhmät. Opettajilta ja tukioppilailta kysyttiin mm. *mitä ongelmia tulisi ratkoa*

neuvotellen, keiden tulisi osallistua neuvotteluun ja milloin neuvottelu tulisi pitää. Lisäksi selvitettiin tapausesimerkkien avulla vaihtoehtoisia seuraamuksia jälki-istunnolle. Oppilasryhmiltä kysyttiin, *mitä ongelmia koulussa ilmenee ja mitä niistä tulisi käsitellä neuvotellen sekä mikä voisi olla jälki-istuntoa tehokkaampi tapa sovittaa rike.* Oppilasryhmiltä aineistoa kerättiin yhteistoiminnallisesti. Tutkimuksen mukaan 46,4 % opettajista ja 25,6 % oppilaista piti jälki-istuntoa tehokkaana seuraamuksena.

17.4.2002 pidimme seuraamusjärjestelmän kehittämispalaveri. Paikalla oli koulun rehtori, apulaisrehtori ja minä. Työskentely perustui 6.2.2002 esitettyyn seuraamusjärjestelmän rakennemalliin ja ammattikorkeakoulun tekemään tutkimukseen. Niiden perusteella seuraamusjärjestelmä oli luokiteltavissa *1. ennaltaehkäisevään työhön, 2. rikkeisiin, jotka perustuvat rikoslakiin tai tupakkalakiin ja 3. rikkeisiin, jotka perustuvat perusopetuslakiin tai koulun järjestyssääntöihin, ”pelisääntöihin”.* Palaverissa päätimme oppitunnin aikana ja välitunnin aikana havaittujen rikkeiden käsittelystä sekä siitä, miten tiedotetaan ja kirjataan tapahtunut rike ja seuraamus.

23.5.2002 opettajainkokouksen päätöksellä otimme käyttöön seuraamusjärjestelmän kokeiluversion. Järjestelmä on kaksivaiheinen ja rikkeen käsittelyvastuu siirtyi seuraamuksen antajalle. Opettaja saa valita seuraamuksen toimeenpanoajankohdan. Perusopetuslain kurinpitopykälän määrittämien seuraamusten lisäksi otimme käyttöön sovittelun. Sovittelu toteutetaan opettajan ja oppilaan välisenä keskusteluna. Sovittelun vaihtoehdoksi suunniteltiin myös vertaissovittelua. Seuraamusjärjestelmä sisältää edelleen yleisenä jälkiistuntopäivänä istuttavan kahden tunnin jälki-istunnon, mutta suunniteltiin, että istunto järjestetään kerran kuussa. Muut seuraamukset ovat joustavia ja tilannesidonnaisia. Yleisenä jälkiistuntopäivänä istuttavat rikkeet kirjataan vanhaan rangaistuskirjaan ja muut luokkakohtaiseen kansioon. Luokkakohtaisen kansion merkinnöistä opettajat voisivat porrastaa seuraamuksia. Uusi järjestelmä otettaisiin käyttöön seuraavana lukuvuotena. Koska järjestelmän muutokset olivat ennen kaikkea sisällöllisiä, päätimme, ettei muutoksista kerrota oppilaille. Tiedotustarve arvioitaisiin lukuvuoden aikana uudestaan. Tämän jälkeen tein päätöksen mukaista materiaalia: kurinpito-ohjeet, tiedotteet ja sovitteluohjeet. Kehittämishanke siirtyi koulun rehtorin ja koulun suunnitteluryhmän ohjausvastuulle, jonka jäsenenä vaikutin toiminnan kehittämiseen.

Lukuvuosi 2002 - 2003

Turun Sanomien pääkirjoituksessa (Valjakka 2002, 2) pohdittiin työrauhaongelmia 22.8.2002. Kokoomuksen eduskuntaryhmä vaati lainmuutosta, joka mahdollistaa häiriköivän oppilaan poistamisen luokasta. Samaa oli vaatinut myös OAJ. Vaihtoehtoisena toimintamallina Turun Sanomissa mainitaan koulumme uudet käytännöt: *”Turkulainen yläaste on esimerkki koulusta, jossa oppilaiden häiriökäyttäytymiseen on ryhdytty puuttumaan uudelta pohjalta. Siellä perinteisten jälki-istuntojen ja muiden mekaanisten rangaistuskäytäntöjen sijasta painotetaan rikkeen ja seuraamuksen yhteyttä. Häiriöihin tartutaan heti, niiden syyt selvitetään ja mikäli mahdollista sovotellaan tuoreeltaan. Koulussa on oivallettu vastuuntuntoisen kouluyhteisön luomisen tärkeys. Se on merkinnyt muun muassa sitä, ettei ongelmiin puuttumista jätetä vain harvojen luokanvalvojen harteille, vaan myös aineopettajat ottavat niistä vaarin.”* 11.9.2002 pidettiin opettajille teemakokous sovittelusta. Tuokion aikana korostettiin kohtaamisen halua ja vuorovaikutustaitoja sekä maalaisjärkeä.

18.9.2002 oli Turun seudun sovittelijat ry tutustumassa koulun seuraamusjärjestelmään. Paikalla oli myös Turun yliopiston oikeustieteellisen tiedekunnan tutkija, jonka tutkimuksen aihe on restoratiivinen oikeus. Palautteessaan hän kiittää koulumme hankkeen pyrkimystä kehittää koulun käytäntöjä: *”Koulun seuraamusjärjestelmän uudistaminen on tärkeä hanke. Se on yksi hieno käytännön esimerkki siitä, kuinka rangaistuskeskeinen ajattelu voidaan muuttaa vuorovaikutusta ja rauhanomaista vuorovaikutusta suosivaan suuntaan.”*

19.9.- 20.9.2002 pidettiin tukioppilaiden vertaissovittelukoulutus, kouluttajina Turun ammattikorkeakoulun sosionomiopiskelijat. Sovittelukoulutuksessa harjoiteltiin yhteistyö-, ryhmätyö- ja ongelmanratkaisutaitoja sekä etsittiin käytännöt vertaissovittelulle. 20.9.2002 kerrottiin TURKU TV:n uutislähetyksessä sosionomiopiskelijoiden antamasta vertaissovittelukoulutuksesta. 20.11.2002 pidettiin teemakokous opettajille vertaissovittelutoiminnasta. Koulussa alkoi vertaissovittelutoiminnan kokeileminen. Vertaissovittelijoille pidettiin 20.11.2002 jatkokoulutus erilaisista ongelman rajaamis- ja käsittelymenetelmistä. Koulutuksen järjestivät koulun kanssa yhteistyötä tekevät seurakunnat.

Koulun uutta seuraamusjärjestelmää arvioitiin 5.2.2003. Opettajilta pyydettiin arvio järjestelmän vaikuttavuudesta sekä koulun ilmapiiristä, käytännöistä ja kokemuksista:

Arvioi seuraamusjärjestelmän vaikuttavuutta?

”Uskon siihen! Eli kehitetään edelleen, uskon lähituntumaan, keskusteluun ja nopeaan toimintaan”

”On se hyvä, ettei rikkeistä saa automaattisesti vain jälki-istuntoa, vaan rikkeet käsitellään tapauskohtaisesti.”

”Oppilaat saivat sellaisen kuvan syksyllä, että nyt voi pari kertaa töpätä ilman, että mitään seuraa. ”

”Minusta mitään negatiivista ei ole ilmennyt, eli pahuus ei ole vallannut koulua. Kun olen pari kertaa järjestelmää soveltanut, oppilaat ovat suhtautuneet hyvin.”

”Keskustelulla ja kehittämistyöllä on ainakin ollut positiivinen vaikutus koko koulun väkeen.”

Onko seuraamusjärjestelmämme kehittänyt koulun tai opetusryhmiesi ilmapiiriä?

”Vaikea sanoa: on se kai omalla tavalla. Jälkkäreissä oppilaat pääsevät liian helpolla. Keskustelu on tärkeää.”

”Oppilaat näyttävän arvostavan sitä, että asiasta keskusteltiin eikä vain annettu jälkkäriä.”

”Järjestelmä koetaan hankalaksi.”

”Näkynyt enemmän koko koulun ilmapiirissä kuin opetusryhmissä”.

”Enemmän kasvatuksellista työtä kuin ennen, muuta sehän juuri vaikuttaa ilmapiiriin.”

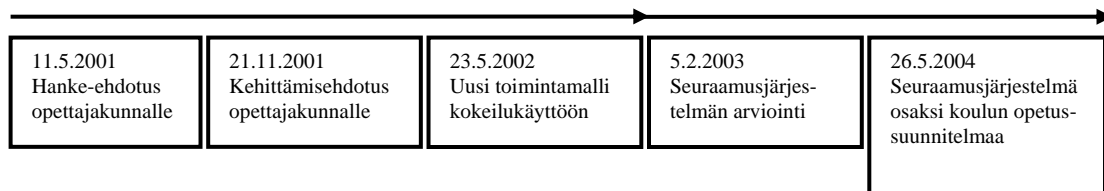
Lukuvuonna 2002 -2003 määrättiin 133 jälki-istuntoa yleisenä jälki-istuntopäivänä istuttavaksi. Näistä 23 kappaletta oli alle kahden tunnin jälki-istuntoja eli seuraamusjärjestelmämme vastaisesti määrättyjä. Lisäksi kirjattiin 171 ongelmankäsittelyä seuraamusjärjestelmämme vaiheessa yksi eli yhteensä 304 seuraamusta. Koulussa oli 403 oppilasta. 28.5.2003 tein kyselyn yhdeksäsluokkalaisille ja tukioppilaille. Tukioppilaiden kysymyslomakkeessa selvitettiin tukioppilastoiminnan ja ongelmatapauksien käsittelyn välistä yhteyttä. Yhdeksäsluokkalaisille suunnatussa kyselylomakkeessa kysyttiin koulun ilmapiiristä, ongelmista ja ongelmien käsittelystä. Kysely osoitti, että seuraamusjärjestelmästä olisi syytä tiedottaa oppilaita.

Lukuvuosi 2003 - 2004

20.8.2003 seuraamusjärjestelmää päivitettiin. Seuraamusjärjestelmän käytäntöjä muutettiin kirjanpidon ja kahden tunnin jälki-istunnon määräämisen osalta. Siirryttiin luokkakohtaisesta kirjanpidosta opettajakohtaiseen kirjanpitoon. Portaittaisuutta vahvistettiin velvoittamalla opettaja kirjaamaan huoltajille lähetettävään tiedotteeseen yleisenä jälki-istuntopäivänä sovitettavan rikkeen käsittelyn aiemmat vaiheet. 12.9.2003 julkaistiin html-dokumentti (ks. Niemi 2003) koulun seuraamusjärjestelmästä.

16.10.2003 tein tilannekatsaus järjestelmän toiminnasta. Jälki-istuntoja oli määrätty 22 kpl syksyn 2003 aikana. Vastaavana ajanjaksona syksyllä 2001, rangaistuksia oli määrätty 110 kappaletta. Syksyllä keskusteltiin siitä, miten tupakkalain rikkominen ja siitä määrättävä seuraamus suhteutuu seuraamusjärjestelmäämme. 23.1.2004 julkaistiin Opettaja-lehdessä artikkeli seuraamusjärjestelmästä. Kokosin artikkeliin kaikki kehittämishankkeen keskeiset teemat (ks. Niemi 2004). Artikkelissa kuvasin kehittämistyön perusteita ja vaihtoehtoisten toimintatapojen teoreettista taustaa. 26.5.2004 koulun johtokunta hyväksyi seuraamusjärjestelmän osaksi koulun opetussuunnitelmaa. Palasimme luokkakohtaisiin koonti-lomakkeisiin. Viimeistelin seuraamusjärjestelmän ohjeistuksen ja lomakkeet koulun opetussuunnitelman sisällön mukaisiksi.

Keskeiset kehittämishankkeen vaiheet on koottu kuvioon viisi. Kehittämishankkeen toteuttamiseen kului siis kolme vuotta. Uuden toimintamallin juurruttaminen on jatkunut opetussuunnitelmaan liittämisen jälkeenkin.

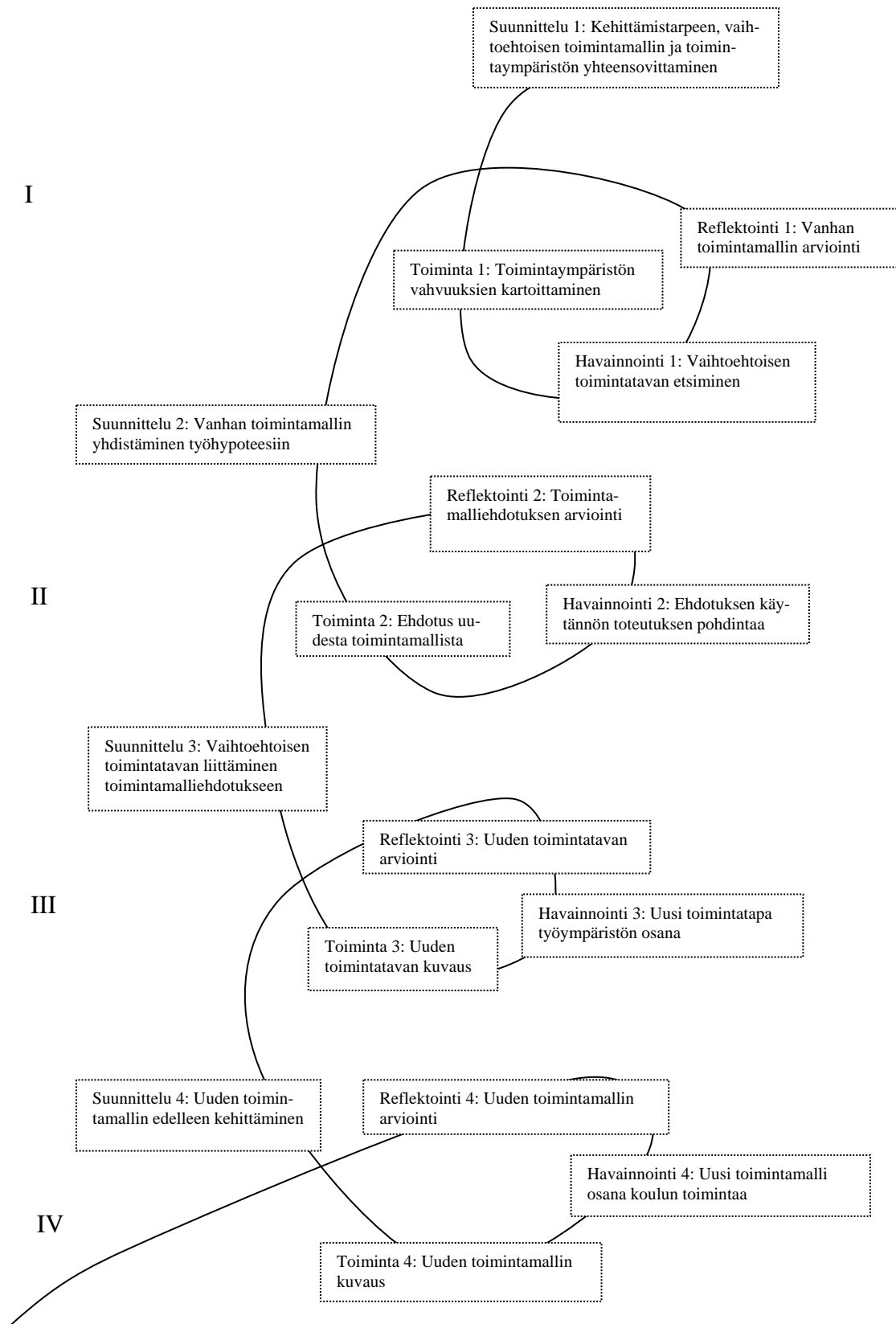


KUVIO 5. Kehittämishanke aikajanalla

4.3 Kehittämishankkeen ohjaus vaiheittain

Kehittämishanke on jaettavissa seuraaviin vaiheisiin: 1) hankesuunnitteluvaihe, 2) yhteistoimintavaihe, 3) koulun ulkopuolisten interventioden vaihe, 4) kokeiluvaihe ja 5) järjestelmän käyttöönottovaihe. Hankesuunnitteluvaiheessa esitettiin projektin idea, tehtiin esitutkimus ja päätös projektin käynnistämisestä. Esitutkimuksessa tehtiin a) lähtökohtanalyysi eli muotoiltiin kuvausta nykyisestä toimintatavasta, kuvausta toiminnan kehityshistoriasta ja tehtiin nykyisten ristiriitojen analyysi, b) tulevaisuuskatsaus eli aloitettiin työhypoteesin teko ja c) toimintastrategia. Yhteistoimintavaiheen aikana laadittiin projektin organisaatio, tarkennettiin tavoitekuvausta sekä suunniteltiin uuden järjestelmän rakennetta ja sisältöä. Työhypoteesi tarkentui vaiheittain hankesuunnittelu- ja yhteistoimintavaiheen aikana. Kaikki kehittämistyöhön osallistuvat tarkensivat käytännön vastineilla lähtökohtana olevaa teoreettista ideaa. Koulun ulkopuolisilla interventioilla tuettiin uutta toimintamallia. Kokeiluvaiheen aikana seurattiin uuden järjestelmän toimivuutta, korjattiin ja edelleen kehitettiin järjestelmää ja arvioitiin uutta toimintatapaa. Käyttöönottovaiheen aikana luotiin järjestelmälle virallinen status. Vaiheiden välinen raja on liukuva. (Ks. luku 3.)

Kehittämishanke on kuvattavissa neljänä suunnittelu - toiminta - havainnointi - reflektointi-syklin sarjana (ks. kuvio 6). Kehittämishankkeen koordinaattorina pyrin ylläpitämään tavoitteellista keskustelua. Tein yhteenvetoja ja johtopäätöksiä. Kytkin teorian käytännön yhteen ja esitin kehittämisehdotuksia. Lisäksi toimin linkkinä koulun ulkopuolisiin yhteistyökumppaneihin. Yhteenvedot ja yhteistyö siirsi kehittämistyön seuraavaan sykliin.



KUVIO 6. Kehittämishankkeen suunnittelu - toiminta - havainnointi - reflektointi-syklit

Hankesuunnitteluvaihe

Ensimmäisen suunnittelu - toiminta - havainnointi - reflektointi-syklin (ks. luku 3.1) tavoite oli kehittämistarpeen, toimintaympäristön ja kehittämisidean yhteensovittaminen (ks. luku 3.2). Osa opettajista koki olemassa olevan käytäntöön ongelmallisena. Yhteistyökumppaneiden muodostama ohjausryhmä vaikutti hankkeen alkuvaiheessa projektin linjauksiin. Projektin idean esittämisen jälkeen tehtiin esitutkimus. Ensimmäisen intervention aikana kokosin havaintoaineistoa työyhteisön työstä. Lähtökohta-analyysin aikana koulun ohjaustoimintaa ja työjakoa tarkennettiin (ks. Niemi 2003) eli muotoiltiin kuvaus nykyisestä toimintatavasta ja kuvaus toiminnan kehityshistoriasta. Tällöin selvitin koulun olemassa olevia hyviä ohjauskäytäntöjä. Tein ohjauskäytäntöjä näkyvämmiksi ja niitä vahvistettiin. Kuvasin aiemman toiminnan kehitysvaiheita ja kokosin ohjauksen kehittämistoimintaan osallistuneita henkilöitä alkavan hankkeen ohjausryhmään sekä hahmottelin nykyisen ohjauskäytännön ongelmakohtia.

Kehittämistyö tukeutui hiljaiseen tietoon ja yhteistoimintaan. Olemassa olleiden risti-riitojen analyysi tehtiin näkyväksi vasta vaiheessa koulun ulkopuoliset interventiot. Hankkeen ohjausryhmä hahmotteli ratkaisua ohjausongelmaan. Kun laadittiin ehdotusta kehittämishankkeesta, toimin lähinnä teknisenä asiantuntijana tai asianajajana (ks. luku 3.2.2) eli ehdotin suuntaviivoja ja toimin ongelmanratkaisuprosessin ohjaajana. Rajasin ongelmat ja esittelin niiden ratkaisemiseksi tarvittavat tosiasiat.

Hanke-ehdotukseen kokosin siis hankkeen teoreettinen taustan, kehittämistyön rajauksen, kehittämisaiakataulun ja kehittämisehdotuksen. Huonosti toimivaksi koettu vanha järjestelmä ja mietinnöt oppimisympäristön kehittämisestä, Peruskoulun opetussuunnitelma 2004 tuleva sisältö, toimivat perusteena kehittämistyölle. Kehittämistyö rakennettiin koulun ohjaustoiminnan vahvuuksien varaan. Kehittämistyön tavoitteeksi asetettiin vuorovaikutuksen lisääminen ongelman eri osapuolten välillä ja ennaltaehkäisevän toiminnan kehittäminen. Ehdotus kehityssuunnasta tukeutui olemassa olevaan käytäntöön ja aiemmin käytössä olleisiin käsitteisiin. Opettajakunta teki päätöksen kehittämistyön aloittamisesta ehdotuksen perusteella.

Yhteistoimintavaihe

Toisen suunnittelu - toiminta - havainnointi - reflektointi-syklin tavoite oli vanhan toimintamallin ja muotoutuvan työhypoteesin niveltäminen toisiinsa. Työhypoteesia tarkennettiin tavoitekuvausta tarkentamalla sekä suunnittelemalla uuden järjestelmän rakennetta ja sisältöä. Koulun rehtori kytki hankkeen laajempaan koulun kehittämistyöhön. Kurinpitäjärjestelmää alkoivat kehittää aineryhmien edustajat ja kehittämistyöhön innostuneet tukiopettajat. He muodostivat työryhmän. Toisen intervention aikana asetin työryhmälle tehtäviä aineiston analysoimiseksi ja uuden toimintamallin muodostamiseksi. Ensimmäinen työryhmän tapaamisen työskentely oli arvioivaa yhteistoiminnallista ongelmaratkaisua. Kysymykset oli avoimia ja tehtävillä suunnattiin työskentelyä työhypoteesin suuntaan. Tämän syklin keskeisiä työvaiheita olivat työryhmätehtävä 10.9.2001, seuraamusjärjestelmän kehittämisehdotus 21.11.2001, ehdotuksen arviointi 29.1.2002 ja 6.2.2002 kirjattu yhteenveto ja 17.4.2002 seuraamusjärjestelmän kehittämispalaveri ja 23.5.2002 esitelty koulun uusi seuraamusjärjestelmä (ks. luku 4.2).

Kokosin kehittämisehdotuksen työryhmätehtävien tuloksista. Rajaamisen lisäksi otettiin käyttöön seuraamusjärjestelmä ja seuraamus -käsitteet. Aiempien periaatteiden lisäksi mukaan tuli porrasteisuus. Hankkeen tässä vaiheessa pyrittiin luomaan uusia sisältöjä olemassa oleviin perusopetuslain kurinpitokäsitteisiin. Aineryhmät arvioivat seuraamusjärjestelmäehdotusta. Uusia työhypoteesin ohjaamia työryhmien luomia periaatteita ja käsitteitä käsiteltiin koko opettajakunnan kanssa yhteistoiminnallisilla menetelmillä. Työhypoteesin sisältö yritettiin siirtää osaksi jokaisen opettajan psykologista ympäristöä. Toimintaa muutettiin vaiheittain ja ohjaus tukeutui opettajien kokemuksiin eli tapahtui lähikehityksen vyöhykkeellä. (Ks. luku 3.2.)

Ohjaajan roolini vaihteli. Työryhmätyöskentelyssä olin informaatioasiantuntija eli otin huomioon tietoja, yhdistelin, tein päätöksiä ja ohjasin prosessia. Ohjaus oli hyväksyttävää eli en ottanut kantaa sisältöön työskentelyn aikana. Työ pohjautui aiempien vaiheiden yhteenvetoihin ja työhypoteesin asettamiin kehittämistarpeisiin. Koulutuspäivän aikana käytin konfrontoivaa ohjaustyyliä eli käsitteelin ristiriitaa, joka vallitsi uskomusten, teorioiden ja käytännön toiminnan välillä. Interventioilla pyrin auttamaan ohjattavaa tiedostamaan ristiriitaa. Kokosin kehittämistyönaikaiset havainnot ja kehittämistarpeet yhteen. Tällöin toimin

myös faktojen etsijänä. Toimitin yhteenvedon koulun suunnitteluryhmälle, joka muotoili uuden toimintamallin ongelmakohtien ratkaisemiseksi ja viimeisteli opettajille esitettävän seuraamusjärjestelmän kokeiluversion.

Koulun ulkopuolisten interventioiden vaihe

Kolmannen suunnittelu - toiminta - havainnointi - reflektointi-syklin tavoite oli tuoda sovittelu ja vertaissovittelu osaksi seuraamusjärjestelmää. Käsitteet ja toimintasisällöt olivat opettajakunnalle vieraita. Interventioiden tarkoitus oli liittää uudeksi muotoutuneessa tilanteessa järjestelmään ohjaustehtävien suorittamista kuvaavia käsitteitä. Järjestelmään liitettiin sovittelu-käsite.

Koordinaattorin interventiot kohdistuivat yhteistyökumppaneihin. Ohjaajan roolini muuttui kehittämisprosessin helpottajaksi ja mahdollistajaksi. Pääsääntöisesti interventiot olivat luonteeltaan katalysoivia interventioita, jolloin pyrin auttamaan ohjattavia ratkaistaan heidän tarpeistaan nousevia ongelmia. Katalysoiva interventio tuntui sopivalta ohjaustavalta, koska ohjattavilla ei ollut tarpeeksi tietoa toimintaympäristöstä ongelman ratkaisemiseksi. Ajoittain ohjauksella oli jopa presriktiivisiä eli määrääviä piirteitä.

Jatkoin koulun ulkopuolisten yhteistyökumppanien kanssa työryhmän työtä. Ulkopuolisten interventioiden vaiheen aikana tuotettiin kirjallista materiaalia kehittämistyöstä. Yhteistyökumppanit toteuttivat kyselyn tukioppilaille, opettajille ja oppilaskunnalle. He tekivät näkyväksi kehittämistyön perusteet ja selvittävät sovittelun ja vertaissovittelun tarpeellisuutta osana koulun seuraamusjärjestelmää (ks. Niemi 2003). Vaiheen aikana koko oppilaskunta tuli osalliseksi kehittämistyöstä. Käsitteet sovittelu ja vertaissovittelu tehtiin tutuksi opettajille ja tukioppilaille.

Kokeiluvaihe

Neljännän suunnittelu- toiminta - havainnointi - reflektointi-syklin tavoite oli korjata ja edelleen kehittää järjestelmää, arvioida uuden järjestelmän toimivuutta sekä liittää järjestelmä osaksi koulun opetussuunnitelmaa. Kokosin hankemateriaalista Internet-sivun (ks. Niemi 2003) sekä hankkeesta ja sen keskeisistä osista artikkelin (ks. Niemi 2004, 42–43).

Opettajat ja oppilaat arvioivat järjestelmää. Hankkeen katsottiin päättyneen ja järjestelmän **käyttöönottovaiheen** alkaneen, kun seuraamusjärjestelmä hyväksyttiin osaksi koulun opetussuunnitelmaa. Muokkasin seuraamusjärjestelmän ohjeistusta siten, että käytetyt käsitteet kuvasivat selkeämmin uutta toimintaa. Luovuttiin siis vanhan järjestelmän mukaisista käsitteistä.

Pääsääntöisesti toimintani ohjaajana kehittämistyön aikana oli koordinoivaa ja mielenkiintoni oli praktista eli pyrin yhteisten tarpeiden tyydyttämiseen ja näkemykseni mukaisten parempien periaatteiden ja toimintatapojen liittämiseen osaksi koulun käytäntöjä. Koulun ulkopuolisten interventoiden vaiheen aikana mielenkiintoni oli teknistä eli minulla oli tarve kontrolloida kehittämistoimintaa. Työhypoteesin ja ulkoisten ohjeiden ja tutkimustulosten merkitys oli hallitseva järjestelmän sisällön tuottamisen ohjaamisessa. Sisällöt liitettiin olemassa oleviin käytäntöihin ja järjestelmää muutettiin asteittain. Tällä perusteella kehittämistyötä kokonaisuutena voisi luonnehtia tekniseksi. Toisaalta ohjauksessa oli paljon praktisen toimintatutkimuksen piirteitä eli pyrittiin parempaan itseymmärrykseen ja pyrin auttamaan ongelmien havaitsemisessa ja käsitteellistämässä (ks. luku 3.1).

4.4 Kehittämishankkeen aikana heränneitä kysymyksiä

Toimintatutkimuksellinen kehittämistyötapo määritteli kehittämistyön ohjaajan ja työyhteisön roolin. Työyhteisön jäsenellä oli aktiivinen rooli koulun käytäntöjen rakentajana (ks. Fullan, 1994). Toimintatutkimuksellinen kehittämistyö pyrkii voimaannuttamaan opettajat kehittämistyön tekemiseen. Kehittämishankkeen aikana heräsi kysymyksiä kehittämistyöstä ja opettajien asiantuntijuudesta. Missä määrin opettajat kokivat vaikuttavansa kehittämistyön lopputulokseen? Miten tuottavaa kehittämistyö oli? Koordinaattorin rooli edellyttää valtauttamista. Miten opettajat kokivat tämän rehtorin antaman roolin ja miten se vaikutti kehittämishankkeen kulkuun? Miten opettajat kokivat rehtorin roolin?

Kehittämishankkeen avulla haluttiin työstää asenteita ja osoittaa vanhan järjestelmän epätarkoituksenmukaisuus. Miten tavoite saavutettiin? Kokivatko opettajat kehittämistyön

ohjauksen autoritäärisenä puheena vai vuoropuheluna? Miten vuorovaikutusta kehittämistyön eri osapuolten välillä olisi voinut lisätä? Ohjasin kehittämisprosessia arviointitehtävistä kootuilla yhteenvedoilla. Missä määrin opettajat kokivat opettajien arviointien vaikuttaneen kehittämistyöhön? Kehittämishankkeen tavoitteena oli uuden käytännön kehittäminen. Kehittämishanke on aina kuitenkin myös oppimisprosessi (ks. Sahlberg 1996, 50; Eräsaari ym. 1999, 94–98). Tuin opettajien oppimisprosessia uuden järjestelmän kehittämisen näkökulmasta. Jäivätkö opettajien oppimisprosessit kehittämissankkeen muotoilun varjoon? Olisivatko opettajat kaivanneet enemmän taustatietoa? Tutkivatko opettajat omatoimisesti Internet-lähteitä? Miten informointia olisi lisättävä? Ohjasivatko taustatiedot opettajien toimintaa? Ohjasin kehittämissanketta opettajien arviointipalautteen mukaan. Olisivatko opettajat kaivanneet oman oppimisensa tueksi ohjaajan eli tässä tapauksessa työtoverin palautetta?

Toimintatutkimuksellisessa kehittämisessä prosessia sysätään eteenpäin interventioilla (ks. luku 3.1). Miten opettajat kokivat interventiot ja mikä vaikutus kokemuksilla oli hankkeen eteenpäin viemiseen? Mikä vaikutus tietoiskuilla ja ulkopuolisella näkökulmalla oli kehittämissankkeen etenemiseen? Vaikuttiko epävirallinen keskustelu ja jaettu informaatio suhtautumiseen? Jokaisella aineryhmällä oli edustajansa hanketyöryhmässä. Hanketyöryhmän jäsenet olivat mukana koko kehittämissankkeen ja he saivat muita enemmän informaatiota. Mikä merkitys ryhmän jäsenillä oli koulun sisäisessä tiedottamisessa ja epävirallisen keskustelun ohjaamisessa? Opettajien koulutuspäivänä koko opettajakunta osallistui kehittämissankkeen työstämiseen. Työskentelyä viriteltiin tukioppilaiden dramatisoimilla ongelmatilanteilla. Oppilaat osallistuivat keskusteluun, jossa yritettiin löytää vaihtoehtoisia ratkaisutapoja. Mikä merkitys työskentelytavalla oli hankkeen lähtökohdan hahmottumiseen? Kaipasivatko opettajat kehittämissankkeen aikana enemmän ohjausta? Sosiaalisen konstruktionismin mukaan todellisuus rakentuu ihmisen ja ympäristön vuorovaikutuksessa syntyneistä merkityksistä. Ihminen sosiaalistuu antamiensa merkitysten kautta ja luo subjektiivisen todellisuuden valtaosin kielen avulla (ks. Sahlberg, 1996.) Mikä vaikutus kehittämissankkeen lopputulokseen oli sillä, että liitin kehittämistyön jo olemassa oleviin hyviin käytäntöihin? Kehittämissankkeen aikana yritettiin korostaa jo olemassa olevien taitojen riittävyyttä.

Koulun toiminnan suunnittelussa on yhä enemmän siirrytty rationalistisesta suunnittelusta painottamaan työyhteisön jäsenten aktiivista roolia oman todellisuutensa rakentajana ja konstruoijana. Tällöin kehittämistyössä painottuvat uskomukset ja koulun kulttuurin merkitys (ks. Senge, 1994). Mikä merkitys oli sillä, että rehtori liitti hankkeen suurempaan kokonaisuuteen? Ristiriita opetussuunnitelman sisällön ja koulun käytännön välillä oli yksi peruste kehittämistyön aloittamiseen (ks. Argyris 1982). Miten opettajat arvioivat koulun opetussuunnitelman kuvaavan koulun tapaa toimia ja pyrkiä asettamaansa päämäärään? Uuden seuraamusjärjestelmän toimintatapojen valinta tuntuu itsestään selvältä. Opetussuunnitelman periaatteiden mukaisen vaihtoehdon valinta psykologian ja kriminologian perinteestä sekä päätyminen ohjaaviin, ratkaiseviin ja rakentaviin työtapoihin tuntuu luonnolliselta. Johtuvatko yksittäisen peruskoulun kehittämistyön ongelmat voimavarojen vähäisyydestä vai ongelman tunnistamisen ja rajaamisen vaikeudesta vai koulutyön organisoinnista?

Konstruktivistinen oppimiskäsitys painottaa holistisuutta. Hankkeen kytkeytyminen kokonaisuuteen pyrittiin osoittamaan tukeutumalla opetussuunnitelman perusteisiin, perusopetuslakiin jne. Miten kokonaisvaltaisesti opettajat tarkastelevat peruskoulutusta? Opettajat arvioivat kehittämistyön aikana koulumme toimintatapaa ja opetussuunnitelman perusteet määrittivät arviointikriteerit. Kehittämistyö perustui reflektioon. Ihmisen tietoisuutta omasta toiminnastaan ja tämän tiedon antamaa mahdollisuutta tilan ja toimintojen säätelymiseen ja ohjaamiseen kutsutaan metakognitioksi. Metakognitio jaetaan tietoisuudeksi kognitiosta eli henkisistä prosesseista, joilla hankimme ja käsittelemme tietoa ja oman kognitiivisen toiminnan valvonnaksi ja säätelyksi. (Ks. Julkunen, 2002.) Kehittämishankkeen aikana mietin, missä määrin ja millä tasolla opettajat pohtivat opetussuunnitelman ja oman työnsä välistä suhdetta. Missä määrin he suhteuttavat toimintaansa opetussuunnitelmaan ja pyrkivät ratkaisemaan havaitsemiaan ristiriitoja?

Lev Vygotsky (1978) korostaa kielen merkitystä psykologisena ja kulttuurisena työvälineenä. Kehittämishankkeen aikana pyrittiin tekemään tutuksi hankkeen keskeiset käsitteet. Näiden käsitteiden ja opetussuunnitelman perusteiden sisältöä vertailtiin. Kehittämishankkeen suunnittelun aikana oletettiin opetussuunnitelman käsitteiden olevan kaikille tuttuja, ja hankkeen aikana osoittautui, ettei näin ehkä olekaan. Missä määrin kehittämistyöhön osallistumista selittää opettajan suhde opetussuunnitelman perusteisiin? Kehittämis-

työnaikaisessa keskustelussa esitettyjen väitteiden perustelussa turvaututtiin pääsääntöisesti kokemukseen. Miten opettajat arvioivat käyttävänsä muita perusteita esim. perusopetusla-
kia ja opetussuunnitelmaa väitteidensä tukena?

Reflektiivisessä ammatillisuudessa opettaja näkee itsensä osana kokonaisuutta ja vuorovaikutustilannetta eikä tilanteen ulkopuolisena objektiivisena tarkkailijana (ks. Lehtinen ym. 1989). Kehittämishankkeen kokeiluvaiheen aikana ja jopa käyttöönottovaiheen aikana osa opettajista oli haluttomia ottamaan yhdessä sovittua uutta toimintamallia käyttöön. Miten opettaja selittää ja perustelee suhtautumistaan hankkeeseen? Miten opettajan kokema asiantuntijuus vaikuttaa kehittämistyöhön suhtautumiseen? Attribuutioteoria on näkökulma motivaation ja käyttäytymisen syiden selvittämiseen. Attribuutioteoriassa oletetaan, että motivaatioon ja käyttäytymisen syihin vaikuttavat yksilön sisäiset tulkinnat tai sosiaalinen vuorovaikutus. (Ks. Weiner, 1986.) Miten ohjaus kytkeytyy syiden erilaisiin selityksiin?

Aiempien tutkimustenkin perusteella on voitu päätellä, että kokemuksen laatu on tärkeämpi asiantuntijuuden kehittymistä edistävä tekijä kuin kokemuksen määrä. Tällöin on oleellista se, millä tavoin kokemuksia pystytään arvioimaan, hyödyntämään ja muuttamaan tietämiseksi ja osaamiseksi eli asiantuntijuudeksi. Asiantuntijaksi oppiminen ymmärretään usein merkitysneuvotteluiksi, joissa etsitään yhteisön muiden jäsenten kanssa henkilökohtaisia tulkintoja ja yhteisiä merkityksiä asioille ja ilmiöille. Kokeneet asiantuntijat eroavat kokeneista ei-asiantuntijoista siinä, että heidän työskentelytapaansa voidaan kuvata asteittain, progressiivisena ongelmanratkaisuprosessina. Tämä tarkoittaa sitä, että asiantuntija jatkuvasti määrittelee uudelleen tehtäviään ja toimintaansa. Kun hän on ratkaissut jonkin tehtäväkenttäänsä kuuluvan ongelman, sitä ei seuraa toiminnan rutinoituminen, vaan uusi ongelmanasettelu, joka tehdään entistä korkeammalla tasolla. (Tynjälä 2002, 160–161; Valkeavaara 2002, 105–106.)

Kokemukseni perusteella siis opettajien vuoropuhelun ja reflektion tasojen arvioiminen voisi ohjata kehittämistyön suunnittelua. Opettajan syyselitykset voivat vaikuttaa hänen suhtautumiseensa kehittämistyöhön. Seuraavissa luvuissa tarkastelen asiantuntijuuden osa-alueina vuoropuhelun laatua, opettajan syyselityksiä ja reflektion tasoja.

4.4.1 Vuoropuhelu

Vuoropuhelun luonnetta tarkastellaan Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teorian sekä rationalisointusteorian avulla. Kieli on tiedon siirtämisen väline. Käsitteet ja niihin liittyvät muutokset ovat oppimisen kannalta olennaisia: ne ovat kommunikoinnin väline ja ne ohjaavat ajattelua. Kielenkäytön ongelmia ovat kielen kokemuksellisuus, yksilöllisyys ja kontekstisidonnaisuus. Sanaton/hiljainen (tacit knowledge) tieto on tietoa, joka sisältyy kokemuksiin. (Rauste-von Wright ym. 2003, 136; Ruohotie & Honka 1997, 12.)

Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teorian (1984, 285–286) ytimen muodostaa kommunikatiivisen toiminnan -käsite. Kommunikatiivisen toiminnan -käsitteen Habermas määrittelee toimintatilanteen ja toiminnan orientaation avulla. Ihmisen toiminta jaetaan sosiaaliseen ja ei-sosiaaliseen. Sosiaalinen toiminta on joko päämääräorientoitunutta strategista toimintaa tai ymmärtämisorientoitunutta kommunikatiivista toimintaa. Strateginen toiminta on laskelmoivaa suhtautumista toisiin ihmisiin. Heitä käytetään välineenä omien päämäärien saavuttamiseen. Kommunikatiivisessa toiminnassa toimijat haluavat harmonisoida toimintasuunnitelmansa toisten toimijoiden kanssa yhteiseen tilanteen määrittelyyn nojautuen. Kommunikatiivinen toiminta on yhteisymmärrykseen pyrkivää toimintaa.

Rationalisointusteoriassaan Habermas väittää, että modernisaatio on mahdollistanut kommunikatiivisen toiminnan parantumisen. Kommunikatiivisen toiminnan parantumisen edellytyksenä on maailman kuvien rationalisoituminen ja yhteiskunnallisen moraalitietouden kehittymistä postkonventionaaliselle tasolle. Maailmankuvien rationalisoituminen tarkoittaa maailman jakautumista ulkoiseen, sisäiseen ja sosiaaliseen maailmaan. Kommunikatiivisesti kykenevä keskustelija pystyy itsenäisesti esittämään eriytyneitä väitteitä näistä kolmesta maailmasta ja kykenee arvioimaan niistä esitettyjä väitteitä kyseiseen maailmaan soveltuvalla kriteerillä. Kriteerit ovat totuus, autenttisuus ja oikeudellisuus. Ulkoiseen maailmaan viittaava lause on pätevä (totuus) silloin, kun se on todenmukaisessa suhteessa ulkoisen maailman tosiseikkoihin. Sisäiseen maailmaan viittaava lause on pätevä (autenttinen), kun se ilmaisee aidosti ja rehellisesti ihmisen sisäisen kokemuksen. Sosiaaliseen maailmaan viittaava lause on pätevä (oikeudellinen), kun se ei ole ristiriidassa yleisesti hyväk-

syty normitekstin kanssa. Kun nämä ehdot täytetään tyydyttävästi keskustelussa, voidaan tuottaa väitteiden ja vastaväitteiden avulla yhdessä diskursiivinen totuus. (Huttunen 1999, 155–157; Huttunen ym. 1999, 173–174.)

Yhteiskunnassa esiintyvän moraalitietouden Habermas jakaa prekonventionaaliseen, konventionaaliseen ja postkonventionaaliseen tasoon. Prekonventionaalaisella tasolla konkreettiset teot ja niiden seuraukset ovat moraalisesti merkittäviä. Konventionaalisisessa vaiheessa moraalisesti merkittäviä ovat teon motiivit ja niiden suhde normeihin. Postkonventionaalisisella tasolla normit menettävät itsestäänselvyytensä ja tulevat praktisessa diskurssissa kriittisesti arvioitaviksi. (Habermas 1975, 51–52.)

4.4.2 Attribuutio

Motivaatiota ja käyttäytymisen syiden selittämistä tarkastellaan attribuutioteorian avulla. Oppimismotivaatio ilmaisee yksilön halua ponnistella oppimis- ja kehittämistavoitteiden suuntaan. Oppimismotivaatiossa heijastuu aina se, mitä oppijat ajattelevat itsestään, omasta tehtävästään ja suorituksestaan. Emme yleensä koe asioiden tapahtuvan umpimähkään vaan niitä attribuoidaan eli niille nimetään syitä ja perusteita. Attribuutiolla tarkoitetaan yksilöiden antamia selityksiä itsensä tai ympäristönsä käyttäytymisen syistä. Attribuutioteorian lähtökohta on suoritusmotivaatioteoria, jonka mukaan motiivit ovat opittuja, kognitiivisia ja tunteisiin liittyviä odotuksia niistä seuraamuksista, joita toiminta tuottaa yksilölle. Attribuutioteoria tarkastelee onnistumiselle ja epäonnistumiselle annettuja subjektiivisia selityksiä ja niiden motivationaalisia seurauksia. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 217–219; Rauste - von Wright 2003, 84; Ruohotie & Honka 1997, 5; Weiner, 1986.)

Attribuutioteorian perustana on oletus, että ihmiset haluavat ymmärtää ympärillään tapahtuvia asioita ja ilmiöitä. Tätä perusmotiivina kutsutaan kognitiivisen hallinnan motiiviksi ja sillä viitataan ihmisen haluun ymmärtää, miksi jokin asia tai ilmiö tapahtuu. Subjektiiviset syykäsitykset ovat tärkeitä, koska ne vaikuttavat yksilöiden tunteisiin, odotuksiin ja toimintaan. Weiner (1986) erottelee kolme eri syyn ominaisuutta: 1) syy voi olla henkilöissä itsessään tai jossakin ulkopuolisessa tekijässä, 2) syy voi olla pysyvä tai ajan mukaan

muuttuva ja 3) syy voi olla kontrolloitava tai kontrolloimaton. Ulottuvuuksina ovat siis syyn sijainti suhteessa toimijaan, pysyvyys ja kontrolloitavuus. Syyn sijainti vaikuttaa siihen, millaisia tunteita on seurauksena onnistumisesta tai epäonnistumisesta. Tulevia suorituksia koskeviin odotuksiin taas vaikuttaa se, arvioidaanko syytekijät pysyviksi vai tilapäisiksi. Voidaan puhua avuttomuusorientoituneista tai hallintaorientoituneista. Avuttomuusorientoituneiden attribuointitaitumuksena on selittää epäonnistumiset kyvyn puutteella tai tehtävän vaikeudella. Heidän mielestään epäonnistumiset ovat heidän oman kontrollinsa ulkopuolella. Näin he kokevat myös onnistumismahdollisuudet heikoiksi. Hallintaorientoituneet korostavat usein oman yrityksensä merkitystä onnistumiselleen. Epäonnistumiset johtuvat heidän mielestään riittämättömistä ponnisteluista. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 222.)

Syyselityksiin vaikuttavat aikaisemmat kokemukset, sosiaaliset normit, toisten reaktiot, tilannetekijät ja attribuoitavan tapahtuman seuraukset. Aktivoiviin opetusmenetelmiin tottuneet etsivät syitä omasta aktiivisuudesta. Meille ihmisille on tyypillistä, että selitämme onnistumisiamme itsessämme olevilla syillä. Epäonnistumisia selitämme mielellään itsen ulkopuolella olevilla syillä. Tilanteeseen johtaneella syillä, tilanteen pysyvyydellä ja tilanteen kontrolloitavuuden tulkinnalla on havaittu olevan vaikutusta ihmisten selviytymiseen erilaisissa tilanteissa. Kun ihminen tulkitsee tilanteeseen johtavien syiden olevan omassa tavassaan käyttäytyä tai tilanteessa sekä kokee tilanteen olevan tilapäinen ja hallittavissa, hän näkee ongelman haasteena. Tilanne johtaa aktiiviseen toimintaan ja tilanteeseen liittyvien hyvien puolien ja onnistumiskokemusten korostamiseen. Jos taas ihminen tulkitsee tilanteeseen johtavien syiden olevan omassa itsessään, persoonassaan ja kokee tilanteen olevan pysyvän, tulkinta saa ihmisen kokemaan kohtaamansa ongelman ja tilanteensa enemmän menetyksenä tai puutteena. Kokemus johtaa alistumiseen ja kielteisiin tunteisiin. Rakentavassa ja toimintaa kehittävässä reflektiossa ihminen on valmis näkemään onnistumisen ja epäonnistumisen yhteydessä sekä ulkoisia että sisäisiä syitä. (Aho & Laine 1997, 87; Helander 2000, 22; Keskinen 1996, 95; Keskinen 2001, 139–140.)

Attribuutioteoriassa katsotaan, että ihmiset etsivät syyselityksiä siksi, että he voisivat paremmin ennustaa tulevia tapahtumia. Ihminen pyrkii tekemään ympäristöstään havaintoja sen suuntaisesti, että hän voi säilyttää vakaan minäkäsityksensä. Tilanteiden vaihtuessa hän käyttäytyy siten, että minäkäsitys säilyisi riittävässä määrin samanlaisena. Argyriksen (1993) mukaan oppiminen on yksinkertaisimmillaan ongelman ratkaisemista. Asiantuntija-

tehtävissä toimivat ovat lähes aina menestyneet siinä, mitä tekevät. He ovat harvoin kokeneet epäonnistumista. Argyris puhuu yksikertaisen silmukan oppimisstrategiasta. Kun heidän yksinkertaisen silmukan oppimisstrategiansa epäonnistuu, he puolustautuvat ja suojaantuvat kritiikiltä syyttämällä kaikkia muita paitsi itseään. Tällaisista tilanteista oppimista ja toiminnan uudelleen suuntaamista Argyris kutsuu kaksoissilmukkaoppimiseksi. Onnistumiseen pyritään ja epäonnistumista koetetaan välttää. Pyrkimystä menestyä eri tilanteissa kutsutaan suoritusmotivaatioksi, johon liittyvät suoritusmotiivit eli onnistumisen subjektiivinen todennäköisyys ja tehtävän yllykearvo eli käsitys suorituksen arvosta. Attribuutioteorian mukaan epäonnistumiseen taas liittyvät tulkinnat syiden pysyvyydestä, paikasta ja kontrolloitavuudesta, jotka suuntaavat ajatteluamme, tunteitamme ja käyttäytymistämme. Jos syysselityksiä ei nosteta tietoiseen käsittelyyn ja uudelleentulkintaan, niiden luomat uskomukset säilyvät mielessämme todellisina ja kyseenalaistamattomina totuuksina. Yleensä ihmiset attribuovat onnistumiskokemuksiaan sisäisillä, pysyvillä ja kontrolloitavilla syillä. Epäonnistuminen taas pyritään selittämään ulkoisilla, tilapäisillä ja kontrolloimattomilla syillä. Tällä tavoin he ylläpitävät omaa psyykkistä tasapainoaan, itsearvostustaan ja elämän hallinnan tunnetta. (Aho & Laine 1997, 87–97; Kangas 2003, 71; Keskinen 1996, 98.)

4.4.3 Reflektio

Toimintatutkimuksellisen kehittämistyön keskeinen piirre on pyrkimys reflektiiviseen ajatteluun ja sen avulla toiminnan parantamiseen. Kehittämistyöllä pyritään siihen, että asioita ja toimintatapoja pohditaan ja kyseenalaistetaan. Kehittämistyö on myös oppimisprosessi. Oppiminen on kokemuksen reflektointia. Refleктоimalla ihminen voi tulla tietoiseksi toimintansa perusteista. Toiminnan historiaa analysoimalla luodaan perusta kriittisen ja tietoisin ajattelun kehittymiselle. Reflektiossa ovat mukana sekä ihmisen tunteet että tiedot. Hän pyrkii ymmärtämään, miksi ajattelee, niin kuin ajattelee, ja miksi toimii, kuten toimii. (Heikkinen & Jyrämä 1999; Suojanen, 2000.)

Reflektio on omien uskomusten oikeutuksen tutkimista toiminnan suuntaamiseksi ja ongelmaratkaisussa käytettävien strategioiden ja menettelytapojen toimivuuden uudelleen arvioimiseksi. Hyvin perusteltu uskomus on tietoa. Reflektiivinen toiminta edellyttää ihmiseltä halua kehittyä ja kykyä sietää epävarmuutta. Kriittisellä reflektiolla tarkoitamme omien merkitysperspektiiviemme taustalla olevien ennako-oletusten pätevyyden arviointia sekä niiden oletusten lähteiden ja seuraamusten tutkimista. Merkitysperspektiivi on niiden oletusten kokonaisuus, joista tietyn kokemuksen merkityksen tulkinnan viitekehys muodostuu. Ihmisen kokemukset ovat kokonaisvaltaisia, niihin liittyy tiedostettua käyttäytymistä, tietoisia ideoita toiminnasta ja koettuja tunteita. Itsereflektion kautta näistä syntyy persoonallinen kokonaisuus. Reflektiiviseen prosessiin kuuluu kolme osa-aluetta: 1. kokemuksen mieleen palauttaminen, 2. tunteiden huomioonottaminen ja 3. kokemuksen uudelleenarviointi. Kriittisen reflektion avulla voimme tuottaa uudistavaa oppimista. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36; Mezirow 1996, 8; Miettinen 1990, 195; Rinne ym. 2000, 26; Suojanen, 2000.)

Ihmisten reflektiota voidaan tarkastella Habermasin tiedonintressien avulla. Tieto ja tietäminen liittyvät ihmisen pyrkimykseen tuottaa oma olemassaolonsa ja uusintaa itsensä lajina. Tekninen tiedonintressi on välineellistä toimintaa, jonka avulla ihmiset uusintavat aineellisen olemassaolonsa. Tämä tapahtuu työn avulla. Praktiseksi tiedon intressin sen avulla siirretään ja ymmärretään perinnettä. Yhteisön uusintaminen tapahtuu kommunikatiivisen toiminnan avulla. Emansipatorinen intressi taas liittyy ihmisten vapauttamiseen perinteen ohjaamasta ajattelusta ja olemisesta. Sosiaalinen yhteisö on tradition ja kulttuurin muodostama kokonaisuus, josta meillä tulee olla riittävän laaja yhteisymmärrys. Kriittisen yhteiskuntateorian tehtävä on tämänhetkiseen tilanteeseen johtaneen yhteisöllisen kehitysprosessin reflektointi ja ihmisten vapauttaminen väärästä tietoisuudesta. (Huttunen 1999, 152–153; Kangas 1987, 11–13.)

Reflektointi voidaan siis jakaa kolmeen tasoon: tekninen, tulkinnallinen ja kriittinen. Kun opettajat ovat teknisen reflektiivisyyden tasolla, kehittämistyö aloitetaan yleensä ulkopuolisen aloitteesta. Mukana olevat työyhteisön jäsenet kokevat toiminnan tavoitteet ylhäältä annetuiksi, eivätkä siitä syystä pysty kokonaisvaltaisesti sitoutumaan kehittämiseen. Osallistujat ovat kehittämisen objekteja. Toimintaa lähdetään kehittämään tutuista lähtökohdista eikä toiminnan perusrakenteita kyseenalaisteta. Tulkinnallisen reflektiivisyyden

tasolla ryhmä toimii itsensä ohjaamana. Ulkopuolinen kehittäjä on mukana lähinnä konsultin ominaisuudessa. Uusia käytäntöjä kehitettäessä pohditaan sitä, miten arvot heijastuvat käytännön toiminnassa. Kun opettajat osallistuvat kehittämistyöhön heidän itseymmärryksensä ja tietoisuutensa oman toimintansa perusteista paranee. Toiminnan perusrakenteita ei kuitenkaan kyseenalaisteta. Kriittisen reflektiivisyyden tasolla ei enää tarvita ulkopuolista ohjaajaa, vaan toiminta on ryhmän itsensä käynnistämää. Kehittäjän rooli on lähinnä toimia yhteistyön koordinoijana, vastuun jakajana ja muutosagenttina. Ryhmän jäsenet sitoutuvat toiminnan kehittämiseen, ja toiminnan arvopäämääriä pohditaan paitsi paikallisesti myös yhteiskunnallisesti. Ryhmä asettaa kyseenalaiseksi sitovat rakenteet ja pyrkii yhteisvastuullisesti niiden muuttamiseen ja kehittämiseen. (Kemmis 1985, 142–145.)

5. Kehittämishankkeen ja -ympäristön arviointi

Tutkimusaineiston toisen osan muodostaa opettajilta kehittämishankkeen päätyttyä kerätty arviointiaineisto. Tämä kehittämishankkeen ja kehittämisympäristön arviointi tukeutuu realistiseen arviointiteoriaan, joka kuvaa kokonaisvaltaista lähestymistä ja määrittää mekanismi-käsitteen. Arvioinnin rakenne on johdettu arviointitutkimuksesta ja realistisen arviointiteorian avulla perustelen lähestymisnäkökulmani. Arviointiaineisto kuvaa toteutetun kehittämishankkeen lisäksi kehittämisympäristöä. En pyri osoittamaan eri osatekijöiden välistä kausaalisuutta, vaan etsimään tekijöitä, jotka edistivät tai heikensivät tavoitteiden saavuttamista.

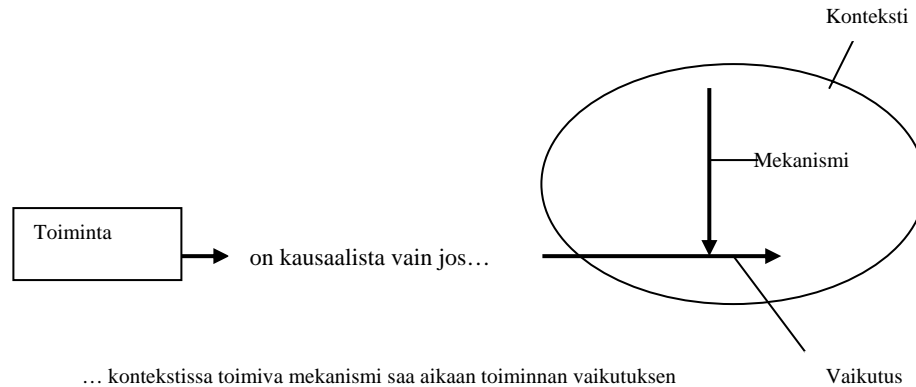
Jälkikäteisarvioinnissa interventiot kerrataan pääkohdittain ja arvostellaan. Tavoitteena on arvioida voimavarojen käyttöä ja interventioiden vaikutuksia. Arvioinnilla pyritään ymmärtämään tekijöitä, jotka vaikuttivat onnistumiseen tai epäonnistumiseen sekä tuloksiin ja vaikutuksiin. Siinä yritetään kuvata lisäksi johtopäätöksiä, jotka ovat sitten siirrettävissä muihin interventioihin. Jotta vaikutukset olisivat havaittavissa, jälkikäteisarviointi toteutetaan parin vuoden päästä intervention toimeenpanosta. (Glosary of 300 concepts and technical terms 1999, 28.)

Asioiden todellisen tilan selvittäminen on realistisen arviointitutkimuksen perimmäinen tarkoitus. Realistinen tutkimus pyhittää olemassa olevat asiantilat ja keskittyy perustelemaan valitun näkökulman mielekkyyttä. Realistisessa arviointitutkimuksessa sosiaalinen todellisuus on kerroksellista. Kerroksellisuudella tarkoitetaan sitä, että yhteiskunnallista todellisuutta tarkastellaan systeemisenä. Yhteiskunnallinen todellisuus sisältää mekanismeja, resursseja ja ajattelutapoja, jotka aiheuttavat tai lieventävät sosiaalisia ongelmia. Tutkimuksessa tutkijan tulisi olla kiinnostunut siitä, mikä saa aikaiseksi haluttuja muutoksia. Tutkimuksessa on selvitettävä interventioiden toimintaympäristö ja myös ne tekijät, joihin projektissa ei voida juurikaan vaikuttaa. On tärkeää huomioida, kuinka hankkeen onnistuminen on sidoksissa ympäristöön. Tutkimuksessa selvitetään hankkeen toimintamallin yhteyttä tuloksellisuuteen. Realistinen arviointitutkimus selvittää toimintamallin, mekanismien, olosuhteiden ja tulosten välisiä yhteyksiä. (Kaarlejärvi 2000; Rostila & Kazi, 2001, 71–73; Pawson & Tilley 1997.)

Kehittämistyötä analysoimalla muodostettiin arviointialueet (ks. liite 1) ja niistä muodostettiin arviointiväittämiä (ks. liite 2). Arviointiväittämien sisältö on johdettu kuvasta kehittämishankkeesta sekä tutkimustuloksista ja teorioista, jotka tukivat tehtyjä havaintoja. Aineistoa koottiin opettajien asenteista ja heidän kokemuksistaan kehittämisprosessista, hankkeenaikaisesta ohjauksesta, arvioinnista, opettajuudesta ja kehittämisestä. Aiemmissä luvuissa on kuvattu koordinaattorista riippumattomia ja riippuvia tekijöitä kehittämistyön ja toimintaympäristön näkökulmasta ja tarkasteltu käsitteitä. Koordinaattorista riippumattomina tekijöinä tarkastellaan koulutyön organisoitumista ja ohjattavien asiantuntijuutta. Koordinaattoriin liittyvinä tekijöinä tarkastellaan kehittämistyötä ja oppimista. Opettajia pyydettiin arvioimaan työyhteisön demokraattisuutta, opettajien valtaistamisen ja oman voimaantumisen määrää, käytävän diskurssin laatua sekä koulun vision ja strategian ohjaavuuden astetta. Kehittämisympäristön arvioinnin väittämät koulutyön organisaatiosta on johdettu oppivan organisaation luonnehdinnasta. Arvioinnin avulla kootaan aineistoa oman kokemukseni eli toimintatutkimuksellisen kehittämishankkeen toteutuksen reflektointiin. Vertaan omia oletuksiani opettajien arviointitulokseen. Pysin tekemään omien johdopäätösteni perusteet mahdollisimman näkyviksi. Tutkimuksen toisen osion jälkikäteisarviointin tavoite on vastata seuraaviin tutkimuksen osaongelmiin: Miten vaikuttavaksi opettajat kokivat kehittämishankkeen ohjauksen? Miten opettajat kokivat kehittämistyön? Millaisiksi opettajat arvioivat toimintaympäristön toimintavalmiudet? Mitä opettajat ajattelevat koulutyön organisoinnista? Minkälaiseksi opettajat arvioivat oman asiantuntijuutensa?

5.1 Realistinen arviointiteoria

Realistisen arviointiteorian lähtökohta on generatiivisen kausaalisuuden hyväksyminen. Generatiivisen kausaalisuuden, tuottavan syysuhteen, mukaan tapahtumien välillä on yhteys. Realistinen arviointiteoria keskittyy mekanismeihin. Mekanismeilla tarkoitetaan koulutuksen kohdalla osatekijöitä, jotka johtavat kausaalisena ketjuna koulutuksen vaikuttavuuden paranemiseen. (Pawson & Tilley 1997.)



KUVIO 7. Generatiivinen kausaalisuus (Pawson & Tilley 1997, 58)

Realistisen kausaalisuuden osatekijät ovat konteksti (C) eli toimintaympäristö, mekanismi (M) ja vaikutukset (O). Arvioinnissa etsitään vaikutusyhteyksiä. Kysytään, mikä toimii, kenen kohdalla ja missä olosuhteissa (ks. kuvio 7). Realistisen selittämisen perusajatuksena on, että kausaaliset vaikutukset ovat seurausta kontekstissa toimivasta mekanismista. Arvioitsijan tulee ymmärtää toimintaohjelmien kausaalisuuteen vaadittavat olosuhteet. Mekanismin tunnistamisessa olennaisinta on selvittää, mikä toimintaohjelmassa saa aikaan vaikutuksia. Kun näitä säännönmukaisuuksia selitetään generatiivisesti, tuottavuuden näkökulmasta, kiinnitetään huomiota suhteiden ilmaantumisen selittämiseen. Mekanismi aiheuttaa ilmenevän tapahtuman. Mekanismi on säännönmukaisuutta aiheuttavien prosessien rakenteiden, toiminnan ja keskinäisten suhteiden yhdistelmä. Kausaalisten mekanismien toimintaympäristön olosuhteet saavat aikaan voimavaran muuttumisen vaikutuksiksi. Mekanismin toiminta on aina riippuvainen toimintaympäristöstä. Toimintaympäristö sisältää tarvittavat olosuhteet, jotta mekanismi tuottaa tiettyjä vaikutuksia. (Pawson & Tilley 1997, 57–71.)

Toimintaohjelman mekanismien tulee heijastaa yhteiskunnallisen todellisuuden kerroksellisuutta, sen tulee selittää, miten makro- ja mikroprosessit muodostavat toimintaohjelman ja miten toimintaohjelman vaikutukset vastaavat osallisten valintoja. Ohjelmat ovat systemaattisia yhteyksiä erilaisten hankkeiden, toimenpiteiden ja projektien välillä. Realistisen tutkimuksen tavoitteena on selittää säännönmukaisuuksia, yhteyksiä, tuotoksia ja vai-

kutuksia. Vaikutukset tarjoavat arvioijalle todisteita toimintaohjelman tarkkailua ja muuttamista varten. Arvioijan tulee ymmärtää vaikutuksien muodostumisprosessi. Teoriaa tarvitaan täsmentämään toimintaohjelman toteuttamiseen liittyvät olosuhteet ja kausaaliset mekanismit. (Pawson & Tilley 1997, 71; Tilley 1996, 44.)

Jos arvioinnin tarkoituksena on toimintatapojen kehittäminen, täytyy silloin korostaa kumuloituvuutta. Arviointitutkimuksessa kumuloituvuus tarkoittaa liikkumista teorian ja empirian välillä. Tällöin tietojen keräämisessä korostetaan historiallista kehitystä sekä arvioita tulevasta kehityksestä. Kumuloitavuutta korostettaessa tarkennetaan käsityksiä toimintaohjelmien mekanismeista, konteksteista ja vaikutuksista. (Pawson & Tilley 1997, 115–116.) Kumuloitavuus liittyy empiirisessä tutkimuksessa saadut tulokset arviointikehään. Lähtökohtana on teoria, joka kuvaa kontekstia, mekanismeja ja vaikutuksia. Teoriat rajavat abstrakteja termejä ja ne koskevat säännönmukaisuuksien tunnistamista ja selittämistä. Hypoteesit polveutuvat näistä teorioista. Hypoteesit ovat oletuksia siitä mikä toimii, kenen kohdalla ja missä olosuhteissa. Näitä oletuksia tarkkaillaan eli kerätään monimenetelmällisesti aineistoa ja analysoidaan CMO -osatekijöitä. (Pawson & Tilley 1997, 84–86.)

Arvioijan tulee olla kiinnostunut siitä, miten ja miksi sosiaaliset ohjelmat aikaan saavat voimavaroillaan muutoksia. Muutosta tuottavia sosiaalisia interventioita tulee tarkastella sisäpuolelta ja taustalla olevalle kausaaliselle yksilölliselle ja yhteisölliselle voimalle tulee antaa muoto. Realisti ei oleta, että ohjelmat vain toimivat, vaan näkee osallisten toiminnan saavan ne toimimaan. Kausaalinen, syyseuraussuhteessa oleva, aloitekyky mahdollistaa syyt ja keinot kehitykseen. Arvioijan tulee ymmärtää olosuhteet, jossa ohjelman voimavarat muuttuvat käytäntöä muuttavaksi toiminnaksi. Arvioijan tulee kiinnittää huomiota, miten kausaaliset mekanismit poistavat yhteisöllisiä ja käyttäytymiseen liittyviä ongelmia tai miten vaihtoehtoisen kausaalisen mekanismin käyttöönottoa vastustetaan. Arvioijan tulee ymmärtää mekanismien toiminta, jotta hän voisi ymmärtää ohjelman merkityksen. Mekanismien katsotaan syntyvän valinnoista ja voimavaroista, jotka johtavat säännölliseen yhteisöllisen käyttäytymisen kaavaan. Arvioijan tulee ymmärtää se toimintaympäristö, jossa ongelman mekanismit ovat ja missä ohjelman mekanismit voivat menestyksekkäästi vaikuttaa. Mekanismien toiminta riippuu aina toimintaympäristöstä. Yksilö voi toimia vain niiden voimavarojen ja vaihtoehtojen varassa, joita ohjelma tarjoaa. (Pawson & Tilley 1997, 215–217.)

5.2 Arvioinnin elementit

Kehittämistyön arvioinnin elementit (ks. kuvio 8) lainattiin koulutuksen tuloksellisuuden arviointimallista ja Eurooppalaisesta laatupalkintomallista. Eurooppalaisen laatupalkintomallin avulla jäsenetään kehittämishankkeen arviointia. Tuloksellisuuden arviointi on kokonaisvaltaista päämäärien saavuttamisen ja resurssien käytön onnistuneisuuden arviointia. Tuloksellisuutta arvioitaessa otetaan huomioon toiminnan vaikuttavuus, toiminnan taloudellisuus ja toiminnan tehokkuus. Vaikuttavuus kuvaa sitä, että tehdään oikeita asioita, ja tehokkuus sitä, että asiat tehdään oikein. (Opetushallitus 1998, 19–20.)

Arvioinnin elementit	Arviointialueet	Arviointikohteet
Johtajuus	Koulutyön organisointi Kehittämistyön organisointi	Valtaistamisen aste ja demokraattisuus Yhteistoiminnallisuus Kehittäjän rooli
Toimintaperiaatteet ja strategia	Opetussuunnitelman merkitys	Kehittämishankkeen perustelu
Henkilöstö	Asiantuntijuus	Voimaantumisen aste Vuoropuhelun luonne Reflektion taso Motivaatio
Resurssit	Tehokkuus Taloudellisuus	Kehittämisen prosessin toimivuus ja ajoitus Voimavarojen suhde kehittämistavoitteeseen
Prosessit	Kehittäminen Oppiminen	Kehittämisen prosessin hallinta Kehittämistyötapaa Oppimisen prosessin tukeminen
Tulokset	Vaikuttavuus Tuloksellisuus	Toimintatapojen muuttuminen Tavoitteen saavuttaminen

KUVIO 8. Kehittämistyön arvioinnin elementit

Tuloksellista toiminta on silloin, kun toiminnalle asetetut tavoitteet on saavutettu. Toiminta on tehokasta, kun se on tarkoituksenmukaista ja laatu on hyvää. Tehokkuutta arvioitaessa on tärkeää kiinnittää huomiota prosessien toimivuuteen, joustavuuteen ja ajoitukseen. Hyvin toimivalle prosessille on ominaista henkisten ja aineellisten resurssien laadukas ja tehokas käyttö. Kun arvioidaan tehokkuutta, kiinnitetään huomiota resurssien käyttöön ja siihen, onko toiminta kaikilla tasoilla tuloksellista. Vaikuttavaa toiminta on silloin, kun on tuotettu henkistä kasvua ja toiminnan kehittymistä. Vaikuttavuuden arvioinnissa tärkeimpiä kohteita ovat toiminnalla aikaansaadut tulokset sekä laadulliset ja määrälliset vaikutukset yksilöön ja yhteisöön. Vaikuttavuuden arvioinnissa on tärkeää se hyöty tai haitta, jota toiminnalla on arvioitavan kohteen kannalta saavutettu tai tuotettu. Taloudellista toiminta on silloin, kun resurssit on kohdistettu asetettujen tavoitteiden kannalta optimaalisesti ja resurssien määrä on tarkoituksenmukainen toteutetun toiminnan määrän, rakenteen ja organisoimisen kannalta. Taloudellisuudesta erotetaan kustannustehokkuus ja tuotantojärjestelmän tehokkuus. Kustannustehokkuus viittaa tuotantotekijöistä maksettuun hintaan. Tapa, jolla toiminta tuotetaan, kytkeytyy tuotantojärjestelmän tehokkuus-käsitteeseen. (Opetushallitus 1998, 20–42.)

Laatu on mahdollisuuden todentamista. Se on kokonaishahmo havaitisijalle ja asenne laadun tekijälle. Laadun merkitys muodostuu kontekstissa. Kaikki ihmisen rakentama ja sen laadun arviointi ovat riippuvaisia ajasta, tilasta, kontekstista ja kokonaishahmosta. Laatu ei suoraan voi mitata. Se ei sovellu yläkäsitteeksi tuloksellisuuden tilalle. Laatu on arvioijan suhtautumistapa omaan tekemiseensä, virheistä oppimiseen ja toisen huomioimiseen. Koska laatu on vuorovaikutuksellinen määrittelyltään, sitä tulisi arvioida kontekstissa ja asianosaisten kesken vuorovaikutuksessa. Olennaista koulutuksen laatu -käsitteelle on se, että löydetään ne attribuutit, joiden avulla voidaan selvittää koulutustoiminnan tavoitteita, suoritettujen toimenpiteiden tarkoituksenmukaisuutta ja yhteensopivuutta sekä asetettujen tavoitteiden ja saavutettujen tulosten vastaavuutta. Erilaisissa arviointitavoissa voidaan hyödyntää erilaisia laadun arviointimalleja. Laadun määrittelyn ja arvioinnin apuvälineinä käytetään esim. Eurooppalainen laatupalkintomalli -kriteeristöä. Laatupalkintomallit tarkastelevat palveluorganisaatiota systeeminä: hallinnollisena, sosiaalisena, teknisenä ja taloudellisenä järjestelmänä. Nämä mallit osoittavat ne asiakokonaisuudet, joihin on tarpeellista kiinnittää huomiota asiakkaan tarpeiden tyydyttämiseksi ja oman toiminnan jatkuvaksi paran-

tamiseksi. Eurooppalainen laatupalkintomalli auttaa kysymään oikeita kysymyksiä ja helpottaa organisaation kokonaisvaltaista itsearviointia. Se kattaa kaikki oleelliset organisaation toiminnan osat. Toiminnan arvioitavia osa-alueita ovat johtajuus, henkilöstö, toimintaperiaatteet ja strategia, kumppanuudet ja resurssit sekä prosessit. (Euroopan laatupalkintomalli julkisella sektorilla 2001, 9; Hämäläinen & Jakku - Sihvonen 2000, 4; Raivola 2000.) Tarkastelen kehittämistyötä osana kunnan koulutustehtävää (ks. luku 4.1). Balanced Scorecard (BSC) -järjestelmässä tarkastellaan organisaation toimintaa makrotasolla, kun taas laatupalkintomallissa keskitytään organisaation toimintaan yksityiskohtaisemmalla tasolla. BSC -järjestelmä korostaa vision ja strategian merkitystä (ks. Vaso & Lyytinen 2001, 59). Koulun toiminnassa niitä vastaavat opetussuunnitelma ja koulun toimintatavat. Oletan, että mitä tietoisimpia opettajat ovat koulun visiosta ja strategiasta sitä valtaistetumpia he ovat.

5.3 Arvioinnin toteutus

Arviointi koostuu kuudesta osasta: taustatiedot, koulutyön organisointi, opettajan kokema asiantuntijuus, kehittämishankkeen ohjauksen vaikutukset, kokemukset kehittämishankkeesta prosessina ja kehittämishankkeen tulos (ks. liite 1). Arviointilomakkeessa on siis väitteitä kehittämishankkeesta ja kehittämistyöympäristöstä. Opettajat vastasivat väittämiin, joiden vastausvaihtoehdot olivat 5-portaisella Likert-asteikolla (täysin erimieltä - en osaa sanoa - täysin samaa mieltä). Positiivisten väittämien vastapainona on negatiivinen - positiivinen skaalattu asteikko. Arvioinnilla pyrittiin tutkimusaineiston kokoamisen lisäksi tukemaan opettajan reflektointia toteutetusta kehittämishankkeesta.

Toteutetun kehittämishankkeen arviointialueita on kaksi: kehittämishankkeen ohjauksen vaikutukset ja opettajien kokemukset kehittämishankkeesta prosessina. Kehittämistyön ohjauksen arvioinnin osa-alueet ovat strateginen johtaminen, ulkopuoliset interventiot, kehittämishankkeen koordinaattorin rooli, informaatio eli tuotettu kirjallinen materiaali, arviointi, yhteistoiminnallisuus ja epävirallinen keskustelu. Opettajat arvioivat näiden osien vaikutuksia kehittämishankkeeseen. Kokemuksia kehittämishankkeesta prosessina -osassa

opettajat arvioivat kehittämishankkeen perusteltavuutta, omaa osallistumisensa astetta, ohjaajan roolia, arvioinnin vaikuttavuutta lopputulokseen, oppimista, työmenetelmiä, resursseja ja kokonaisvaikutelmaa. Väitteiden perusteet on esitelty luvussa 3. Kehittämishankkeen tuloksellisuutta arvioivat summamuuttujat ovat tehokkuus, vaikuttavuus ja taloudellisuus (ks. luku 5.2).

Kehittämisympäristöä arvioitiin väitteillä, jotka koskivat koulutyön organisaatiota ja opettajien asiantuntijuutta. Koulutyön organisointi -osassa selvitettiin opettajien näkemyksiä opetussuunnitelman asemasta, strategian näkyvyydestä ja työyhteisön demokraattisuudesta. Tavoitteena oli selvittää, miten opettajat arvioivat koulua oppivana organisaationa. Opettajan kokemaa asiantuntijuutta selvitettiin väitteillä, jotka koskivat opettajan suhtautumista yhteistyöhön, oman oppiaineen opettamisen kehittämiseen, peruskoulutuksen kehittämiseen ja opetussuunnitelmaan. Lisäksi opettajat arvioivat asiantuntijuuttaan väitteillä, jotka koskivat reflektion tasoa, vuoropuhelun sisältöä ja motivaatiota. Oppimista tarkasteltiin yhteiseen ymmärrykseen perustuvan kohteen rakentamisena, toiminnassa ilmenevien konfliktien ratkaisemisena ja sitä kautta uuden tiedon luomisena. Kenttäteorian mukaan yksilön kognitiivisuus ilmenee siinä, kuinka yksilöt saavuttavat ymmärryksen itsestään ja ympäristöstään ja kuinka he tätä kognitiota käyttäen toimivat ympäristönsä suhteen. Oppimista eli opettajien valmiutta käyttää kehittämistyötä oppimisen välineenä ja valmiutta oppia toimintatutkimuksellisen kehittämistyön aikana arvioidaan yhteistyötä, kehittämistä ja vuoropuhelua koskevien väitteiden avulla. Opettajan asiantuntijuuteen ja koulutyön organisointiin liittyvät väitteet on johdettu kehittämistyönaikaisista havainnoista ja havaintoja vastaavista teorioista (ks. luvut 3 ja 4 alalukuineen). Väitteistä, jotka koskivat koulutyön organisointia ja opettajan asiantuntijuutta muodostettiin summamuuttujia.

Muuttujat, joista kehittämishanketta ja -ympäristöä arvioivat summamuuttujat muodostettiin, johdettiin siis kehittämistyökokemuksista, havaintoja tukevista teorioista ja laatuja jäsentävistä arviointielementeistä. Näiden muuttujien faktorointivuutta tutkitaan korrelaatiomatriisin (Pearson) avulla. Summamuuttujien reliabiliteettiä eli sisäistä johdonmukaisuutta selvitettiin Cronbachin alfa-kertoimella. Reliabiliteetti tarkoittaa kykyä antaa tuloksia, jotka eivät ole sattumanvaraisia. Reliabiliteetin arvo voi vaihdella välillä 0–1. Kertoimen oletetaan yleensä olevan suurempi kuin 0,60. Ennako-oletuksia muuttujajoukosta, josta muodostin summamuuttujia, testasin rotatoidun faktorianalyysin (pääkomponenttiana-

lyysi) avulla. Sen avulla vahvistin, että muuttujat mittaavat sisällöltään samoja ominaisuuksia (validiteetti). Faktorianalyysi vaatisi suhteellisen suuren otoksen (>100), kun taas tämän tutkimuksen otos on vain 26. Spss-ohjelman Rotated Component Matrix -taulukko esittää muuttujakohtaiset faktorilataukset (ks. liite 4). Mitä suurempi lataus ($> 0,3$), sitä enemmän muuttujalla ja faktorilla on jotain yhteistä. (Metsämuuronen 2001; Roponen 1994; Valli 2001.)

Kuvaan aineistoa suorilla jakaumilla ja tilastollisilla tunnusluvuilla. Muuttujat ovat ordinaali- eli järjestysasteikolla. Likert-asteikon täysin erimieltä -väitteelle annettiin arvo 1 ja täysin samaa mieltä -väitteelle annettiin arvo 5. Muuttujat saivat siis arvoja välillä 1–5. Tilastollisista tunnusluvuista tarkastellaan keskiarvoa, keskihajontaa, moodia ja mediaania. Moodi eli tyyppiarvo ilmaisee, mitä arvoa aineistossa on eniten eli minkä muuttujan arvon frekvenssi on suurin. Mediaanilla tarkoitetaan keskimmäistä havaintoa järjestetyssä aineistossa. Keskihajonnalla ilmoitetaan, paljonko havainnot poikkeavat keskimäärin keskiarvosta. Tarkastelun helpottamiseksi 5-portaisella Likert-asteikolla oleva aineisto koodattiin uudelleen binaarisiksi. (Ks. Metsämuuronen 2000; Roponen 1994; Toivonen 1999, 147; Valkonen 1971; Valli 2001.)

5.4 Arvioinnin tulos

Lomakkeet jaettiin 29 kehittämishankkeeseen osallistuneelle opettajalle, joista 26 palautti lomakkeen. Heistä 14 on naisia ja 12 miehiä. 24 opettajaa on 41 vuotta tai sitä vanhempia. Kaikilla vastanneilla on virkaan vaadittava opettajan pätevyys. Heistä 22 on ollut opettajana yli 10 vuotta ja 14 on ollut opettajana kuvatussa koulussa yli 11 vuotta. 7 vastanneista osallistui aineryhmän edustajana kehittämistyöhön ja kaikki opettajat osallistuivat koulutukseen ja kokouksiin. 24 opettajaa oli tutustunut kehittämistyön aikana tuotettuun materiaaliin (ks. Niemi, 2003). 23 opettajaa 26:sta eli 88,5 % suhtautuu uuteen toimintamalliin myönteisesti ja kaikkien mielestä koulun työilmapiiri on hyvä. Kehittämistyön alussa vanhaan toimintamalliin suhtautui myönteisesti 46,4 %.

Kehittämishankkeen arviointi

Väittämistä, jotka koskivat kehittämishanketta (ks. liite 1, kohdat 4–6) muodostettiin kehittämishankkeen tuloksellisuutta kuvaavia summamuuttujia. Tuloksellista toiminta on silloin, kun kehittämishankkeelle asetetut tavoitteet on saavutettu. Tuloksellisuutta kuvaavat summamuuttujat ovat tehokkuus, vaikuttavuus ja taloudellisuus (ks. taulukko 1). Muuttujat, joista summamuuttujat muodostuvat esitellään liitteessä 4. Tuloksellisuutta kuvaavien pääkomponenttien ominaisarvo vaihtelee 2,55–8,85 välillä.

TAULUKKO 1. Kehittämishankkeen tuloksellisuus

Summamuuttujat	N	Mediaani	Moodi	Keskiarvo	Keskihajonta
Tehokkuus	25	3,85	3,85	3,86	0,63
Vaikuttavuus	24	3,75	3,75	3,82	0,58
Taloudellisuus	26	4,00	4,00	3,95	0,66

Tehokkuus kuvaa resurssien käyttöä, prosessin toimivuutta ja kehittämistyön tarkoituksenmukaisuutta. Väitteiden (ks. liite 4) muodostaman summamuuttujan alpha-kerroin on 0,91. Tehokkuutta arvioivien väitteiden vastauksien keskiarvo on 3,86 ja keskihajonta on 0,63. Vastanneista (N 25) 24 % eli 6 opettajaa antaa tehokkuudelle arvon alle 3,5. Mediaani on 3,85 ja moodi on 3,85.

Vaikuttavuuden arvioinnissa tärkeimpiä kohteita ovat toiminnalla aikaansaadut tulokset. Summamuuttuja muodostui väitteistä, jotka koskivat hankkeen tuloksia ja väitteistä, jotka koskivat kehittämistyön ohjauksen tuloksia ja luonnetta. Väitteiden muodostaman summamuuttujan alpha-kerroin on 0,79. Vaikuttavuutta arvioivien väitteiden vastauksien keskiarvo on 3,82 ja keskihajonta on 0,58. Mediaani on 3,75 ja moodi on 3,75. Vastanneista (N 24) 33,3 % eli 8 opettajaa antaa vaikuttavuudelle arvon alle 3,5.

Taloudellisuutta arvioitaessa kiinnitetään huomiota siihen, onko resurssien määrä tarkoituksenmukainen toteutetun toiminnan määrän kannalta. Lisäksi kiinnitetään huomioita tapaan, jolla toiminta tuotettiin. Väitteiden muodostaman summamuuttujan alpha-kerroin on 0,65. Väite, joka koski vallankäyttöä kehittämishankkeen ohjauksessa ei valittu sum-

mamuuttujaan (ks. liite 4). Vaikka väite latautui (,397) faktorille, oli riippuvuus muihin muuttujiin heikko. Taloudellisuutta arvioivan väitteen vastauksien keskiarvo on 3,95 ja keskihajonta on 0,66. Mediaani ja moodi ovat 4,00. Opettajista (N26) 23,1 % eli 6 opettajaa antaa taloudellisuudelle arvon alle 3,5.

Opettajista 69,3 % eli 18 opettajaa on sitä mieltä, että koulun ilmapiiri on parantunut (ks. taulukko 2). Opettajista 92,3 % eli 24 opettajaa piti kehittämishanketta perusteltuna. 21 opettajan mielestä (80,8 %) kehittämishanke oli onnistunut. Opettajista 84,7 % eli 22 toimii uuden järjestelmän mukaan. Kehitetyn järjestelmän keskeneräisyys käyttöön otettaessa ei häirinnyt 34,6 % opettajista eli yhdeksää opettajaa.

TAULUKKO 2. Kehittämishankkeen arviointitulos

	N	Keskiarvo	Keskihajonta
Koulun ilmapiiri on parantunut viimeisen kahden vuoden aikana.	26	3,88	0,99
Uskon keskustelun vaikuttavan ongelmien ratkaisemisessa.	26	4,65	0,49
Toimin portaittain seuraamusjärjestelmän mukaan.	26	4,27	0,83
Kehittämishanke oli perusteltu.	26	4,50	0,65
Pyrin vaikuttamaan kehittämishankkeen sisältöön.	26	3,35	1,13
Kehittämishankkeen ohjaukselle oli tyypillistä vallan käyttö.	26	2,08	0,98
Kehittämishankkeen ohjaus oli neuvovaa.	26	4,15	0,93
Kehittämishankkeen ohjaukselle oli tyypillistä toiminnan koordinointi.	26	3,62	0,85
Kehittämishankkeen aikaiset arvioinnit vaikuttivat kehittämishankkeen etenemiseen.	26	3,85	0,73
Opin kehittämishankkeen aikana uuden näkökulman ongelmatilanteisiin.	26	3,65	1,09
Toimin oppimani uuden näkökulman mukaisesti.	25	3,88	0,78
Opettajakunnan työpanos vaikutti seuraamusjärjestelmän muotoutumiseen.	26	3,73	0,72
Seuraamusjärjestelmän keskeneräisyys käyttöön otettaessa ei häirinnyt minua.	26	2,88	1,40
Keskustelu kehittämiskohteesta oli välttämätöntä.	25	4,28	0,74
Kehittämishankkeen aikainen keskustelu oli tuottavaa.	25	4,16	0,85
Kehittämishanke toteutettiin opettajan työkuvaan kuuluvin voimavaroin.	26	3,77	0,99
Kehittämishanke oli onnistunut.	26	4,04	0,87
Kehittämistyön kytkeminen opetussuunnitelmatekstiin vaikutti myönteisesti...	26	3,73	0,72
Rehtorin toiminta vaikutti myönteisesti...	26	3,92	0,94
Ulkopuoliset yhteistyökumppanit vaikuttivat myönteisesti...	25	3,20	1,12
Oppilaanohjaajan toiminta vaikutti myönteisesti...	26	4,27	0,78
Kirjallinen materiaali vaikutti myönteisesti...	26	3,46	0,95
Arvioinnit vaikuttivat myönteisesti...	26	3,81	0,80
Yhteistoiminnalliset työtavat vaikuttivat myönteisesti...	26	3,62	0,98
Keskustelut vaikuttivat myönteisesti...	26	4,08	0,89
Epävirallinen keskustelu vaikutti myönteisesti...	26	3,85	1,16

21 opettajaa oli sitä mieltä, että kehittämishankkeen ohjaus oli neuvovaa. Vain kaksi opettajaa oli sitä mieltä, että ohjaukselle oli tyypillistä vallan käyttö. Opettajista 80,8 % koki, että keskustelu vaikutti myönteisesti kehittämistyöhön. 20 opettajaa piti kehittämishankkeenai-kaista keskustelua tuottavana. 65,4 % eli 17 opettajaa on sitä mieltä, että arvioinnit vaikuttivat myönteisesti kehittämistyöhön suhtautumiseen. 13 opettajaa koki, että kirjallinen materiaali vaikutti myönteisesti ja 10 opettajaa ei osannut sanoa. Opettajista 57,7 % oli sitä mieltä, että yhteistoiminnalliset työtavat ja kehittämistyön kytkeminen opetussuunnitelma-tekstiin vaikuttivat myönteisesti kehittämishankkeeseen. Vastanneista (N 25) 32 % eli 8 opettajan mielestä ulkopuoliset yhteistyökumppanit vaikuttivat myönteisesti ja 12 opettajaa (46,2 %) ei osannut sanoa.

69,3 % opettajista koki, että kehittämishanke toteutettiin työnkuvaan kuuluvin voimavaroin. Puolet opettajaryhmästä pyrki vaikuttamaan kehittämishankkeen sisältöön ja 65,3 % opettajista koki, että opettajakunnan työpanos vaikutti järjestelmän muotoutumiseen. Opettajakunnasta 80,8 % eli 21 opettajaa oli sitä mieltä, että keskustelu kehittämis-kohteesta oli välttämätöntä.

Kehittämisympäristön arviointi

Väitteillä, joiden avulla arvioitiin koulutyön organisointia ja opettajien asiantuntijuutta, kar- toitettiin kehittämisympäristöä. Työympäristöä kuvaavien pääkomponenttien ominaisarvo vaihteli 1,4–6,4 välillä.

TAULUKKO 3. Kehittämisympäristöä kuvaavat summamuuttujat

	Summamuuttujat	N	Mediaani	Moodi	Keskiarvo	Keskihajonta
Opettajien asiantuntijuus	Vuoropuhelu	26	4,30	4,20	4,42	0,42
	Reflektio	25	4,20	4,00	4,14	0,58
	Suhtautuminen kehittämiseen	26	4,50	4,75	4,32	0,65
Koulutyön organisointi	Strategisuus	24	4,13	4,75	4,06	0,57
	Valtaistaminen	26	4,00	5,00	3,98	0,92
	Demokraattisuus	26	3,75	3,50	3,86	0,54

Vuoropuhelun ja reflektion luonne sekä suhtautuminen kehittämiseen ovat summamuuttujia, joilla kuvataan opettajien asiantuntijuutta. Opettajien vuoropuhelu -summamuuttujan (ks. liite 4) alpha-kerroin on 0,80. Vastauksien keskiarvo on 4,42 ja keskihajonta on 0,42. Mediaani on 4,30 ja moodi on 4,20. Vastanneista (N 25) kukaan ei antanut arvoa alle 3,50. 11 opettajaa eli 43,2 % (N 26) arvioi perustelevansa opetussuunnitelmakeskustelussa mielipiteensä normeilla. Opettajien reflektio -summamuuttujan alpha-kerroin on 0,71. Keskiarvo on 4,14 ja keskihajonta on 0,58. Mediaani on 4,20 ja moodi ovat 4,00. Vastanneista (N 25) 7,6 % eli 2 opettajaa antoi pienemmän arvon kuin 3,50. Vastanneista (N 26) yksi opettaja (3,8 %) ei halua kehittää omaa opetustyötään ja ei halua kehittää opetustyötään opetussuunnitelman mukaiseksi. 21 opettajaa eli 80,8 % haluaa osallistua opetussuunnitelman sisällön muokkaamiseen. 44 % opettajista eli 11 opettajaa perustelee opetussuunnitelmakeskustelussa mielipidettään normeilla. Opettajan suhtautuminen kehittämiseen -summamuuttujan (ks. liite 4) keskiarvo on 4,32 ja keskihajonta on 0,65. Mediaani on 4,50 ja moodi on 4,75. Vastanneista (N 26) 7,6 % eli 2 opettajaa antoi pienemmän arvon kuin 3,50. Summamuuttujan alpha-kerroin on 0,76.

Koulutyön organisointia koskevista väitteistä muodostuivat koulun strategisuutta, valtaistamista ja demokraattisuutta kuvaavat summamuuttujat. Väitteidenmukaiset piirteet ovat tyypillisiä oppivalle organisaatiolle. Kehittämissympäristön strategisuus -summamuuttujan alpha-kerroin on 0,70 (ks. taulukko 3). Summamuuttujan keskiarvo on 4,06 ja keskihajonta on 0,57 (ks. taulukko 3). Mediaani on 4,13 ja moodi on 4,75. Vastanneista (N 24) 11,5 % eli 3 opettajaa antoi 3,5 pienemmän arvon. Valtaistaminen -summamuuttujan alpha-kerroin on 0,65. Väitteiden vastauksien keskiarvo on 3,98 ja keskihajonta on 0,92. Mediaani on 4,00 ja moodi on 5,00. Vastanneista (N 24) 23,1 % eli 6 opettajaa antoivat 3,5 pienemmän arvon. Demokraattisuus -summamuuttujan alpha-kerroin on 0,70. Väitteiden vastauksien keskiarvo on 3,86 ja keskihajonta on 0,54. Mediaani on 3,75 ja moodi on 3,50. Vastanneista (N 26) 19,2 % eli 5 opettajaa antoi 3,5 pienemmän arvon.

Opettajien koulun kehittämiseen liittyvien attribuutioiden eli syyselityksien tutkimisessa tukeudutaan Weinerin (1986) syy-ominaisuuksiin (ks. luku 4.4.3). Yhdeksän opettajaa eli 34,5 % on sitä mieltä, että koulun epäkohdat johtuvat ulkopuolisesta tekijästä. 3 opettajan (11,5 %) mukaan koulutyön epäkohdat johtuvat heidän omasta tavastaan toimia. Kaikki ovat sitä mieltä, että koulua voidaan kehittää ja 22 opettajaa (84,7 %) on sitä mieltä,

että he voivat vaikuttaa koulutyössä havaitsemiinsa ongelmiin. Vastanneista 65,4 % eli 17 opettajaa oli sitä mieltä, että opettajille on jaettu valtaa (ks. taulukko 4).

TAULUKKO 4. Kehittämissympäristön arviointitulokset

	N	Keskiarvo	Keskihajonta
Koulun toiminta-ajatus kuvaa koulun toimintaa.	26	4,38	0,57
Koulun opetussuunnitelma kuvaa koulutyötä.	26	4,38	0,57
Koulun tapa pyrkiä tavoitteisiin on tunnistettavissa.	26	4,35	0,75
Koulun tapa pyrkiä tavoitteisiin on yhdessä sovittu.	26	4,35	0,56
Työyhteisömme on demokraattinen.	26	4,31	0,74
Opettajilla on mahdollisuus vaikuttaa päätöksentekoon.	26	4,46	0,58
Opettajille on jaettu valtaa.	26	3,81	1,23
Teen yhteistyötä oman aineryhmäni opettajien kanssa.	26	4,31	1,09
Teen yhteistyötä yli oppiainerajojen.	26	4,31	0,84
Kehitän omaa opetustyötäni.	26	4,54	0,51
Käytän monipuolisia työmenetelmiä.	26	4,12	0,86
Opetussuunnitelman päivittäminen on tarpeellista.	26	4,27	0,83
Työmenetelmien kehittäminen on tarpeellista.	26	4,65	0,49
Opetussuunnitelma kuvaa opetustyötäni.	26	4,27	0,53
Haluan kehittää omaa opetustyötäni.	26	4,73	0,53
Haluan kehittää omaa opetustyötäni opetussuunnitelman mukaisesti.	26	4,46	0,58
Haluan osallistua opetussuunnitelman sisällön muokkaamiseen.	26	4,00	0,98
Opetussuunnitelmakeskustelussa perustelen mielipiteeni tosiasioilla.	26	4,19	0,63
Opetussuunnitelmakeskustelussa perustelen mielipiteeni kokemuksella.	26	4,23	0,65
Opetussuunnitelmakeskustelussa perustelen mielipiteeni viittaamalla normeihin.	25	3,16	1,14
Koulutyöni epäkohdat johtuvat omasta tavastani toimia.	26	2,31	1,01
Koulutyöni epäkohdat johtuvat ulkopuolisesta tekijästä.	24	3,00	1,14
Koulutyötä voidaan kehittää.	26	4,73	0,45
Koen, että voin vaikuttaa koulutyössä havaitsemiini ongelmiin.	26	4,15	0,88

Opettajista 23 (88,5 %) tekee yhteistyötä oman aineryhmänsä opettajien kanssa ja 24 (92,4 %) opettajan yhteistyö ylittää oppiainerajat. Opettajat katsovan voivansa varata kehittämiss-työhön työpäivän aikana keskimäärin 21 minuuttia (ks. taulukko 5).

TAULUKKO 5. Opettajien arvio ajasta, jonka he voivat käyttää kehittämistyön yhden työpäivän aikana

	N	Mediaani	Moodi	Keskiarvo	Keskihajonta
Työn kehittämiseksi varattavissa oleva aika (min)	21	15	5	20,62	16,90

6. Tulokset ja johtopäätökset

Tavoitteena on ollut selvittää, miten kehittämishanke tulisi toteuttaa peruskoulussa, mitkä tekijät edistivät tai heikensivät kehittämishankkeen tavoitteiden saavuttamista sekä mitä työympäristöstä tulisi arvioida kehittämistyön alkuvaiheessa oikean kehittämistyötavan löytämiseksi. Johtopäätökset tukeutuvat kuvattuun kokemukseen, kuvaukseen kehittämistyöstä ja kehittämisympäristöstä. Arvioinnilla tuotiin osallistujien näkemykset tutkittavasta tilanteesta vertailtavaksi kuvatun kokemukseni kanssa. Vertaan omia oletuksiani arviointitulokseen. Reflektoimalla kokemusta kehittämishankkeen toteuttamisesta sekä yhdistelemällä teoriaa ja empiriaa tuotan toimintaa palvelevaa tietoa. Tarkastelun helpottamiseksi arviointiaineisto uudelleen koodattiin binaarisiksi (ks. taulukot 6–13). 5-portaisen Likert-asteikon arvot 1–3 saivat arvon 0 eli ei ja arvot 4–5 (melko samaa mieltä - samaa mieltä) arvon 1 eli kyllä. En osaa sanoa -vaihtoehtojen määrän voi todeta kolmeportaiseksi koodatusta aineistosta (ks. liite 3). Summamuuttujien arvoille 1–3,49 annettiin arvo 0 ja 3,5–5 arvo 1. (Ks. Toivonen 1999, 147.)

TAULUKKO 6. Kehittämishankkeen tuloksellisuus

Summamuuttajat	Kyllä	Ei	Arvo puuttuu
Tehokkuus	19	6	1
Vaikuttavuus	17	8	2
Taloudellisuus	20	6	0

Toteutettua hanketta voidaan pitää onnistuneena (ks. taulukko 6). Kehittämistulos siirrettiin osaksi koulun opetussuunnitelmaa ja valtaosa opettajista arvioi toimivansa uuden järjestelmän mukaan (ks. taulukko 7). Arviointitulokseen tukee myös käsitystäni siitä, että vaikka kehittämis työ oli lähtökohdiltaan tekninen, niin ohjauksessa oli praktisen jopa emansipatorisen toimintatutkimuksen piirteitä (ks. luku 3.1). Toisaalta arviointitulokset ohjauksen vaikutuk-

sesta, osallistumisesta ja työn prosessiluonteesta antavat aihetta reflektioon (ks. taulukko 6 ja 7).

TAULUKKO 7. Kehittämishanke

	Kyllä	Ei	Arvo puuttuu
Koulun ilmapiiri on parantunut viimeisen kahden vuoden aikana.	18	8	
Uskon keskustelun vaikuttavan ongelmien ratkaisemisessa.	26	0	
Toimin portaittain seuraamusjärjestelmän mukaan.	22	4	
Kehittämishanke oli perusteltu.	24	2	
Pyrin vaikuttamaan kehittämishankkeen sisältöön.	13	13	
Kehittämishankkeen ohjaukselle oli tyypillistä vallan käyttö.	2	24	
Kehittämishankkeen ohjaus oli neuvovaa.	21	5	
Kehittämishankkeen ohjaukselle oli tyypillistä toiminnan koordinointi.	12	14	
Kehittämishankkeen aikaiset arvioinnit vaikuttivat kehittämishankkeen etenemiseen.	21	5	
Opin kehittämishankkeen aikana uuden näkökulman ongelmatilanteisiin.	18	8	
Toimin oppimani uuden näkökulman mukaisesti.	20	5	1
Opettajakunnan työpanos vaikutti seuraamusjärjestelmän muotoutumiseen.	17	9	
Seuraamusjärjestelmän keskeneräisyys käyttöön otettaessa ei häirinnyt minua.	9	17	
Keskustelu kehittämiskohteesta oli välttämätöntä.	21	4	1
Kehittämishankkeen aikainen keskustelu oli tuottavaa.	20	5	1
Kehittämishanke toteutettiin opettajan työkuvaan kuuluvin voimavaroin.	18	8	
Kehittämishanke oli onnistunut.	21	5	
Kehittämistyön kytkeminen opetussuunnitelmatekstiin vaikutti myönteisesti...	15	11	
Rehtorin toiminta vaikutti myönteisesti...	18	8	
Ulkopuoliset yhteistyökumppanit vaikuttivat myönteisesti...	8	17	1
Oppilaanohjaajan toiminta vaikutti myönteisesti...	21	5	
Kirjallinen materiaali vaikutti myönteisesti...	13	13	
Arvioinnit vaikuttivat myönteisesti...	17	9	
Yhteistoiminnalliset työtavat vaikuttivat myönteisesti...	15	11	
Keskustelut vaikuttivat myönteisesti...	21	5	
Epävirallinen keskustelu vaikutti myönteisesti...	18	8	

Kynnys kehittämistyön aloittamiseen tulee olla korkealla ja perusteet hyviä, koska toimintatutkimuksellisen kehittämistyön aikana joudutaan kyseenalaistamaan työyhteisön toimintatapoja. Järjestys tuo turvallisuutta koulun toimintaan ja turvallisuus mahdollistaa tehokkaan toiminnan. Yhteinen toiminta edellyttää yhteisiä uskomuksia. Järjestys ja yhtenäisyys eivät edellytä uskomusten totuudellisuutta vaan ennen kaikkea pysyvyyttä. (Ks. Moilanen 1999, 106.) Uskomukset ovat lähtökohdiltaan tosina pidettäviä, joidenkin asioiden olemas-

saoloa koskevia oletuksia (ks. Sahlberg 1996, 94). Toimintatutkimukselliseen kehittämistyöhön sisältyvä kyseenalaistaminen on uhka ihmisen turvallisuuden tarpeelle. Kehittämistyö kyseenalaistaa ja saattaa rikkoa sitä, minkä varassa on työyhteisön toimivuus ja jopa opettajan ammatillinen itseluottamus. Siksi kehittämistyön ohjauksen riittävyys ja saataavuus tulee arvioida tarkoin. Kehittämistyön prosessiluonne ja kehittämistuloksen vakiinnuttaminen edellyttää riittävää ohjausta. Kehittämistyön keskeneräisyys ja selkeän uuden toimintamallin puuttuminen hämmentää opettajakuntaa. Osa opettajakunnasta tarvitsee tukea. Tämä on syytä huomioida hankkeen suunnitteluvaiheessa, kun määritellään voimavaroja kehittämistyöhön. Uuden toimintamallin käyttöönottovaiheen aikana toimintaa voidaan ohjata arvioinnilla ja arviointipalautteella.

Toimintatutkimukselliselle kehittämistyölle oli tyypillistä eteneminen tilanteesta toiseen ja kehittämistyön tavoite kyettiin saavuttamaan suunnittelu - toiminta - havainnointi - reflektointi -sykliä avulla. Vankemmalla suunnittelulla olisi kuitenkin voitu lisätä yhteistoiminnan ja vuoropuhelun tuottavuutta. Kirjallinen materiaali olisi voitu koota muotoon, jossa olisi paremmin huomioitu opettajien kehittämistyöhön käytettävissä oleva aika työviikon aikana. Epävirallista keskustelua ja aineryhmien omatoimista keskustelua ja työskentelyä olisi voinut tukea enemmän. Aineryhmien edustajat toimivat työryhmässä hankkeen suunnittelu- ja yhteistoimintavaiheen aikana. Heidän kauttaan aineryhmät olisivat voineet saada selvärajaisia ja arvioitavia tehtäviä. Tähän työhön tarvittava oppituntien ulkopuolinen ja työnantajan määräysvallan alainen työaika on selvärajainen (ks. luku 4.1).

Ulkopuolisten yhteistyökumppanien työpanos hajaantui kuvatussa kehittämishankkeessa (ks. luku 4.3) hankesuunnitteluvaiheeseen ja koulun ulkopuolisten interventioiden vaiheeseen. Hankesuunnitteluvaiheessa muotoiltiin hankkeen tavoite ja koulun ulkopuolisten interventioiden vaiheessa tehtiin näkyväksi jo tehtyä kehittämistyötä, osallistettiin oppilaita ja kerättiin arviointiaineistoa vertaissovittelutoiminnan kehittämiseksi. Keskeisin yhteistyön anti rajoittui koordinaattorin ja kumppanien välille, mitä kuvaa arviointituloksen en osaa sanoa -vaihtoehtojen suuri määrä (ks. liite 3).

Voimavaroja tulee varata hankkeen suunnitteluun, kehittämistyön suunnitteluun, yhteistoimintaan osallistumiseen, opettajien ohjaamiseen ja uuden toimintamallin vakiinnuttamiseen. Koko työyhteisön osallistaminen kehittämissprosessiin on perusteltua. Kehittämistyön perusteet tulee muokata sellaiseen muotoon, jota voidaan hyödyntää aineryhmien

työskentelyssä ja epävirallisessa keskustelussa. Aineiston muokkaamisessa tulee huomioida keskusteluun käytettävissä oleva työaika. Kehittämishankkeelle uhrattu aika tulisi käyttää yhteisen ymmärryksen luomiseen keskeisistä uusista käsitteistä ja ilmiöistä.

TAULUKKO 8. Kehittämissympäristöä kuvaavat summamuuttujat

	Summamuuttujat	Kyllä	Ei	Arvo puuttuu
Opettajien asiantuntijuus	Vuoropuhelu	26	0	
	Reflektio	23	2	1
	Suhtautuminen kehittämiseen	24	2	
Koulutyön organisointi	Strategisuus	21	3	2
	Valtaistaminen	20	6	
	Demokraattisuus	21	5	

Opettajat esittivät arvionsa koulutyön organisoinnista ja omasta asiantuntijuudestaan (ks. taulukko 8). Organisaation arvioinnin osa-alueet ovat tyypillisiä oppivalle organisaatiolle (ks. luku 3.2). Strategisuus-summamuuttuja muodostui väittämistä, joilla arvioitiin, miten suunnitelmallisena ja suunnitelmien mukaisena opettajat kokivat koulun toiminnan. Valtaistaminen-summamuuttuja osoittaa, kokivatko opettajat, että heille on jaettu valtaa ja että he kykenevät vaikuttamaan havaitsemiinsa ongelmiin. Summamuuttujan avulla tarkasteltiin sitä, miten vuorovaikutteinen opettajan ja työympäristön suhde on (ks. kuvio 2). Demokraattisuus-summamuuttuja muodostui väittämistä, joilla arvioitiin, miten omaksi opettajat kokivat koulun toiminnan ja kuinka osallisiksi koulun toimintaan opettajat kokivat itsensä. Opettajien arvion mukaan syksyllä 2004 koulutyössämme on oppivan organisaation tunnusmerkkejä. Arviointituloksen mukaan opettajia voisi organisaatiossa kuitenkin osallistaa enemmän päätöksentekoon. Oma oletukseni keväällä 2001 työn organisoinnista painottui akselilla autoritaarinen - systeeminen - oppiva organisaatio vaihteluvälin vasempaan reunaan (ks. luku 4.1).

Opettajan kokemaa asiantuntijuutta kuvaavan summamuuttujan mukaan työyhteisö on valmis yhteistoiminnalliseen, jopa kollaboratiiviseen, yhteistoimintaan ja tiedon tuottamiseen. Heiltä voi odottaa omatoimisuutta ja työ voidaan viedä pienryhmiin tai teknologiaympäristöön (ks. Häkkinen & Arvaja 2002, 206). Väittämät, jotka muodostivat vuoro-

puhelu-summamuuttujan arvioivat asiantuntijuuden osa-aluetta kehittämistyön näkökulmasta. Reflektio-summamuuttujassa tarkasteltiin opettajan suhdetta opetussuunnitelmaan. Suhtautuminen kehittämiseen -summamuuttujassa selvitettiin opettajan suhdetta yhteistyöhön ja kehittämiseen (ks. luku 3.2.1).

TAULUKKO 9. Kehittämissympäristö

	Kyllä	Ei	Arvo puuttuu
Koulun toiminta-ajatus kuvaa koulun toimintaa.	25	1	
Koulun opetussuunnitelma kuvaa koulutyötä.	25	1	
Koulun tapa pyrkiä tavoitteisiin on tunnistettavissa.	22	4	
Koulun tapa pyrkiä tavoitteisiin on yhdessä sovittu.	25	1	
Työyhteisö on demokraattinen.	24	2	
Opettajilla on mahdollisuus vaikuttaa päätöksentekoon.	25	1	
Opettajille on jaettu valtaa.	17	9	
Teen yhteistyötä oman aineryhmäni opettajien kanssa.	23	3	
Teen yhteistyötä yli oppiainerajojen.	24	2	
Kehitän omaa opetustyötäni.	26	0	
Käytän monipuolisia työmenetelmiä.	22	4	
Opetussuunnitelman päivittäminen on tarpeellista.	22	4	
Työmenetelmien kehittäminen on tarpeellista.	26		
Opetussuunnitelma kuvaa opetustyötäni.	25	1	
Haluan kehittää omaa opetustyötäni.	25	1	
Haluan kehittää omaa opetustyötäni opetussuunnitelman mukaiseksi.	25	1	
Haluan osallistua opetussuunnitelman sisällön muokkaamiseen.	21	5	
Opetussuunnitelmakeskustelussa perustelen mielipiteeni tosiasioilla.	23	3	
Opetussuunnitelmakeskustelussa perustelen mielipiteeni kokemuksella.	23	3	
Opetussuunnitelmakeskustelussa perustelen mielipiteeni viittaamalla normeihin.	11	14	1
Koulutyöni epäkohdat johtuvat omasta tavastani toimia.	3	23	
Koulutyöni epäkohdat johtuvat ulkopuolisesta tekijästä.	9	15	2
Koulutyötä voidaan kehittää.	26	0	
Koen, että voin vaikuttaa koulutyössä havaitsemiini ongelmiin.	22	4	

Jotta pystyin tarkentamaan analyysiäni, muodostin totuustauluja väittämistä, joilla oli arvioitu opettajien vuoropuhelun ja reflektion luonnetta, syyselityksiä sekä koulutyön organisoitua (ks. taulukot 10–13). Kvalitatiivisessa vertailevassa analyysissä lähdetään liikkeelle siitä, että voidaan erottaa joitakin selkeitä variaabeleita, joiden voidaan olettaa keskeisesti vaikuttavan tiettyyn asiaan. Variaabelit on valittu aikaisempien tutkimusten, omien havaintojen tai kokemusten perusteella. Tutkittavat variaabelit saavat kaksi arvoa ”kyllä ja ei”, eli

ne ovat binaarisia. Tätä kutsutaan boolelaisiksi lähestymistavaksi. Totuustaulukossa 1 tarkoittaa ehdon toteutumista ja 0 sitä, ettei se toteudu. Totuustauluissa tarkastellaan niitä ehtoja, joiden vallitessa ilmiö on olemassa. Ehdot ovat riippumattomia variaabeleita eli syitä ilmiön olemassa oloon. (Alasuutari 2001, 195–196; Toivonen 1999, 147–149.)

TAULUKKO 10. Totuustaulu vuoropuhelusta

Ehdot			Tapauksien lukumäärä	Työtä kehittävä vuoropuhelu
A	B	C		
1	1	1	11	1
1	1	0	11	0
1	0	0	1	0
0	0	0	1	0
0	1	0	1	0
0	0	-	1	0

A = Totuus
 B = Autenttisuus
 C = Oikeudellisuus

Kuvatun kehittämishankkeen aikana opettajat perustelivat väitteitään pääsääntöisesti kokemuksella. jotta voitaisiin tuottaa diskursiivinen totuus, tulee ihmisen Habermasin mukaan kyetä itsenäisesti esittämään eriytyneitä väitteitä ja arvioimaan esitettyjä väitteitä soveltuvalla kriteerillä. Kriteerit ovat totuus, autenttisuus ja oikeudellisuus (ks. luku 4.4.1). Asian tuntijaopettajan voidaan olettaa käyttävän keskustelussa kaikkia edellä mainittuja perusteluita (tosiasioita, kokemusta ja normeja). Totuutena (ks. taulukko 10) pidetään tieteen tuottamaa informaatiota todellisuudesta ja todellisuuden systematisointivälineinä pidetään teorioita (Soininen 1995, 12–13; Toivonen 1999, 10). Tieteen tuottama informaatio vaikuttaa koululakeihin ja opetussuunnitelmaan. Uuden opetussuunnitelman myötä on alettu puhua opetussuunnitelman normiluonteesta. Kun yritetään tuottaa väitteiden ja vastaväitteiden avulla yhdessä diskursiivinen totuus, hallitseva ehto totuuden rinnalla on oikeudellisuus (ks. taulukko 10). Kun arvioidaan vaihtoehtoisia toimintatapoja, kriteerit otetaan perusopetuslaista ja opetussuunnitelman perusteista. Arviointituloksen mukaan viisitoista opettajaa ei perustele mielipiteitään viittaamalla normitekstiin. Tämä piirre oli toteutetun kehittämistyön kannalta ennakoimaton. Arviointialue määrittää toisaalta opettajien asiantuntijuutta ja toisaalta kehittämishankkeenaikaisen koulutuksen sisältöä. Normitekstin ja työhypoteesin

suhdetta tulee tarkastella kehittämistyön aikana riittävästi. Hankkeen suunnittelu ja yhteistoimintavaiheen aikana normitekstiä pitäisi käsitellä niin paljon, että se muuttuisi vuoropuhelun välineeksi ja kehittämis ehdotuksen arviointikriteeriksi vuoropuhelussa.

Opettajien suhdetta kehittämiseen tutkittiin Weinerin (1986) erottelemien syyn ominaisuuksien avulla (ks. liite 2, väittämät 3f). Hänen mukaansa syy voi olla henkilön tavassa käyttäytyä tai jossakin ulkopuolisessa tekijässä, syy voi olla pysyvä tai ajan mukaan muuttuva ja syy voi olla kontrolloitava tai kontrolloimaton. Totuustaulu kuvaa opettajien ajattelutapaa, voimaantumista ja reflektiivistä ajattelua. Koulutyö tulisi nähdä kehitettävissä olevana ja kontrolloitavana (ks. taulukko 11). Koulutyön ongelmien syyt voivat löytyä henkilön tavasta toimia tai koulun ulkopuolisesta tekijästä tai molemmista. Opettajan tulisi kyetä tarkastelemaan sekä ulkoisten että sisäisten syiden vaikutusta työn tulokseen. (Ks. luku 4.2.2.)

TAULUKKO 11. Totuustaulu syyselityksistä

Ehdot				Tapauksien lukumäärä	Työtä kehittävä syyselitys	A = syyselitys omassa tavassa toimia B = syyselitys ulkopuolisessa tekijässä C = kehitettävyyden D = kontrolloitavuus
A	B	C	D			
0	0	1	1	12	0	
0	1	1	1	8	1	
1	1	1	1	1	1	
1	0	1	1	1	1	
0	-	1	0	2	0	
0	0	1	0	1	0	
1	0	1	0	1	0	

Epäonnistumiseen liittyvät tulkinnat syiden pysyvyydestä, paikasta ja kontrolloitavuudesta suuntaavat ajatteluamme, tunteitamme ja käyttäytymistämme. Jos syyselityksiä ei nosteta tietoiseen käsittelyyn ja uudelleentulkintaan, niiden luomat uskomukset säilyvät mielesämme todellisina ja kyseenalaistamattomina totuuksina (ks. Kangas 2003, 71). Totuustaulu vahvistaa kokemustani ohjauksen tarpeesta kokeiluvaiheen aikana. Kokeiluvaiheen ajaksi tulee varata voimavaroja ohjaukselle, jopa henkilökohtaiselle ohjaukselle. Osallistavien työtapojen ja yhteistoiminnan merkitystä koko prosessin aikana on korostettu jo aiemmin.

Jos hankkeen osapuolet eivät saa tukea reflektioonsa, he voivat uuden järjestelmän voimaantultua kokea kyvyttömyyttä toimia roolissaan uusilla työvälineillä tai turvautua vanhaan toimintamalliin. Opettajien reflektion tasoa arvioitiin Kemmisin (1985, 142–145) erottamien reflektion tasojen avulla (ks. taulukko 12). Arvio osoittaa opettajien valmiudet heidän mahdolliseen reflektioon, jos työnantaja näkee tarpeelliseksi kehittämistuloksen vakiintumisen ja ohjauksen varmistamisen. Ohjaus tapahtuu alueella, johon kuuluvia ongelmia yksilö ei kykene itsenäisesti ratkaisemaan, mutta jotka hän pystyy ratkaisemaan kehittämishankkeen sisältöön perehtyneen kumppanin avustuksella.

TAULUKKO 12. Totuustaulu reflektiosta

Ehdot				
A	B	C	Tapauksien lukumäärä	Työtä kehittävä reflektio
1	1	1	21	1
1	1	0	4	0
0	0	0	1	0

A = Teknisen reflektion taso
B = Praktisen reflektion taso
C = Kriittisen reflektion taso

Opettajien asiantuntijuus, organisaation toimintatavat ja kehittämistyön toteutus muodostavat toisiinsa vaikuttavan kokonaisuuden. Oppiva ja kehittyvä organisaatio on ihanteellinen toimintaympäristö työn edelleen kehittämiseen. Fullan (1994, 71) ei pidä koulua lainkaan oppivana organisaationa. Hänen mukaansa useimmissa kouluissa tapahtuu muutosaltoilua, koska niissä toteutetaan lyhytkestoisia projekteja ja hajanaisia uudistuksia, jotka oppimisen sijasta saavat aikaan painostavaa ylikuormitusta. Senge (1990, 11) ja Dalin (1993, 19) pitävät oppivaa organisaatiota pikemminkin ideaalina kuin saavutettavana olotilana (vertaa taulukko 13). Arviointitulokseni on kuitenkin rohkaiseva ja innostaa edelleen kehittämään koulutyöympäristöä. Kehittyvässä organisaatiossa koulun toiminta-ajatus ja opetussuunnitelma kuvaavat koulun toimintaa. Koulun tapa pyrkiä tavoitteisiin on tunnistettavissa ja yhdessä sovittu. Työyhteisö on demokraattinen, opettajilla on mahdollisuus vaikuttaa päätöksentekoon ja heille on jaettu valtaa. Totuustaulun (ks. taulukko 13) mukaan tässä organisaatiossa voitaisiin valtaistaa opettajakuntaa enemmän ja kehittää strategisuutta. Sengenin

(1990, 6–14) mukaan organisaation kokonaisyvykkyyttä vahvistaa seuraavan vaikutusketjun olemassaolo: systeemiajattelu, itsehallinta, toimintaa ohjaavat koulukohtaiset mallit, yhteisesti muodostettu ja jaettu visio, sekä tiimioppiminen. Yksittäisen koulun toimintaympäristön kehittäminen yhdessä makrotason kouluhallinnon strategisen ohjauksen sekä virka- ja työehtosopimuksen kehittämisen kanssa luo perustan ihanteelliselle kehittämisympäristölle.

TAULUKKO 13. Totuustaulu koulutyön organisoinnista

Ehdot							Tapauksien lukumäärä	Ihanteellinen työtä kehittävä oppiva organisaatio
A	B	C	D	E	F	G		
1	1	1	1	1	1	1	13	1
1	1	1	1	1	1	0	5	0
1	1	0	1	1	1	1	2	0
1	1	0	1	0	1	0	1	0
1	1	1	1	1	0	0	1	0
0	1	0	1	1	1	0	1	0
1	1	1	0	1	1	1	1	0
1	0	1	1	1	1	1	1	0
1	1	1	1	0	1	0	1	0

A = Visio
 B = Vision toteuttamissuunnitelma
 C = Strategisuus
 D = Yhteistoiminnallisuus
 E = Demokraattisuus
 F = Osallistaminen
 G = Valtaistaminen

Työntekijää voidaan tarkastella kohteena tai toimijana. Tässä tutkimuksessa koulun hallintokulttuuria tarkasteltiin kehittäjästä riippumattomana tekijänä. Kehittämistyön aikana pyrittiin kuitenkin tukemaan opettajan voimaantumista ja koulun hallintokulttuurin kehittymistä lähemmäs ihanteellista oppivaa organisaatiota. Asiantuntijaksi kehittyminen on ongelmiin tarttumista. Kouluyhteisön jäseneksi pääseminen edellyttää, että hyväksymme ja omaksumme yhteisön arvot ja normit. Yksilö perii aiemmat kokemukset eli vakiintuneet toiminta- ja ajattelutavat. Reflektiivisen ajattelun lähtökohta on vakiintuneiden toimintatapojen toimimattomuus uusissa tilanteissa. Ongelmanratkaisu edellyttää myönteistä asennoitumista, toisten ajatusten arvostamista, rakentavaa suhtautumista ja kykyä nähdä ongelma yhdessä ratkaistavana. Koulu luo tietoa eli oppii muokkaamalla opettajien työkokemusta. Työntekijällä tulisi olla mahdollisuus vaikuttaa työssä havaitsemiinsa ongelmiin. Hallinto-

kulttuuri tulee rakentaa sellaiseksi, että päätöksentekoa tarkastellaan prosessina ja opettajakunta osallistetaan päätöksenteon valmisteluun. Tuottava toiminta vuorovaikutukseen perustuvassa organisaatiossa edellyttää selkeätä visiota ja sitä, että ihmiset tiedostavat olevansa ryhmässä (ks. taulukko 13). Työntekijöiden tehtävistä, organisaation ydintehtävästä sekä vision toteuttamissuunnitelmasta tulee olla yhteinen käsitys.

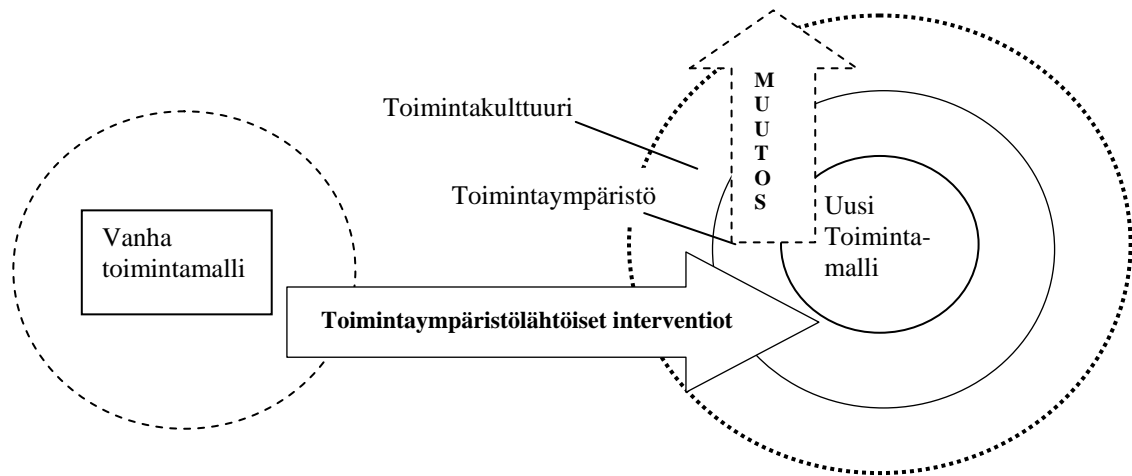
Kehittämishanke on koulutuksen, yhteistoiminnan ja arvioinnin muodostama kokonaisuus, jossa pyritään tuottamaan oppimista. Kehittämishankkeemme tuottama uusi toimintamalli (ks. Niemi 2003) ei ole siirrettävissä muihin kouluihin suoraan, mutta työhypoteesi ja kehittämisprosessi ovat siirrettävissä. Kuten Kurt Lewin (1951, 59–64) korosti jo 1950-luvulla, muutoksen toteuttaminen on prosessi, jossa tulee huomioida toimintaympäristö ja kokonaisuus. Muutos on siirtymistä nykyhetkestä toivottuun tulevaan. Muutosta suunniteltaessa tulee huomioida mm. mukana olevat ryhmät, sidosryhmät, sosiaaliset suhteet ja arvot. Kehittämistyön oppiainesta muutetaan ymmärrettäväksi keskustelemalla. Merkitysneuvottelussa pyritään organisaatiolle yhteisen tiedon muotoiluun ja jakamiseen. Kehittämistyön lähtökohtana on näkemys, että arvokasta tietoa saa toimimalla. Kehittämistyö etenee suunnittelu - toiminta - havainnointi - reflektointi-sykleissä tai kuten Coghlan ja Brannick (2005, 21–24) ovat jakaneet syklin vaiheisiin: ongelman määrittäminen - toiminnan suunnittelu - toiminta - toiminnan arviointi. He korostavat toimintaympäristössä vaikuttavien tekijöiden ja kehittämismerkityksen selvittämistä eli muutokseen ajavien voimien selvittämistä. Tämän tutkimuksen arviointitulokset rohkaisee myös suunnitelmallisuuteen (ks. taulukko 7). Kehittämishanketta suunniteltaessa tulee huomioida työyhteisön toimintavalmiudet. Kehittämistyön keskeneräisyyden haitat tulee pyrkiä minimoimaan. Kehittämistyöhön tulee osoittaa voimavarat ja työ tulee toteuttaa työnantajan määräämisoikeuden mukaisella työajalla. Oikein arvioidut voimavarat ennakoivat uuden toimintamallin vakiintumista.

Toimintatutkimuksellisen kehittämisprosessin on valtaistavaa, demokraattista ja osallistavaa. Koko opettajakunnalla tulee olla mahdollisuus osallistua kehittämisprosessiin. Osallistuminen kehittämisprosessiin alusta saakka sitouttaa opettajakuntaa uuteen toimintamalliin. Työyhteisö voidaan jakaa työryhmiin ja ryhmien ohjaajien kouluttaminen jää kehittämisprosessin ohjaajan tehtäväksi. Ryhmissä pyritään toiminnan yhteisvastuulliseen kehittämiseen. Kirjallinen materiaali tulee muokata muotoon, joka palvelee tavoitteellista yhteistyötä ja ruokkii kehittämisprosessin aikana keskustelua. Opettajien toimintavalmiutta tulee tukea. Ai-

neiston muokkaamisessa tulee huomioida kehittämistyöhön varattu aika. Opettajien kokeemat vastoinkäymiset ja opettajien ongelmille antamat syyselitykset tulee käsitellä. Ohjausta tulee olla saatavilla sitä tarvitseville. Näin varmistetaan työyhteisön toimivuus uudessa tilanteessa.

Kehittämistyönaikainen oppiminen on kokemuksen reflektointia ja toimintatapojen muuttamista. Oppiminen on yhdessä asetettujen ongelmien ratkaisemista, joten kehittämistarpeen tulee olla perusteltu (ks. taulukko 7). Kaikille esitellyille yhteistoimintamuodoille oli yhteistä työskentelyyn sopivan työilmapiirin korostaminen. Ryhmätyössä suoritetaan annettu tehtävä yhdessä ja korostetaan työnjakoa. Kollaboratiivisessa työskentelyssä korostetaan kokonaan uuden tiedon luomista sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta ja yhteisen ymmärryksen luomista. Kehittämistyönaikaisen koulutuksen tehtävä on antaa yhteistoimintaan vuoropuhelun välineet. Kehittämistyössä ratkaistaan koulua säätelevien normien ja käytännön välinen ristiriita. Oppimista tarkastellaan yhteiseen ymmärrykseen perustuvan kohteen rakentamisena, toiminnassa ilmenevien konfliktien ratkaisemisena ja sitä kautta uuden tiedon luomisena. Keskeisten toimintaa kuvaavien käsitteiden tulee olla tuttuja kaikille ennen kokeiluvaiheeseen siirtymistä. Koulutuksessa tulee keskittyä vaihtoehtoiseen toimintatapaan, opetustointa sääteleviin normiteksteihin ja kokonaisnäkemyksen tuottamiseen kehitettävästä toiminnasta. Koulutuksen sisältö muodostuu uusien käsitteiden ja kehittämistyön reunaehtojen käsittelystä. Tavoitteena on, että opettajat antaisivat käsitteille samansisältöisen merkityksen ja osaisivat suhteuttaa kehittämistyön ympäröivän yhteiskunnan muutokseen. Käsitteet ja normit ovat kehittämistyökaluina yhteistoiminnan, kehittämistyön ja arvioinnin aikana. Kehittämistyön aikana ja uuden toimintamallin käyttöönottovaiheeseen mennessä uudet käsitteet toiminnallistetaan eli käsitteistä työstetään taitotietoa.

Tutkimuksessani toimintaympäristöä on tarkasteltu kokonaisuutena, jonka muodostavat työn tekemistä ohjaavat normit, opettajien asiantuntijuus ja koulutyön organisointi. Toimintaympäristölähtöinen kehittäminen, opettajia valtauttava ja toimintatapoja kyseenalaista kehittämistyö muokkaa toimintaympäristöä ja toimintakulttuuria (ks. kuvio 9). Uuden opetussuunnitelman mukaan koulun toimintakulttuuriin kuuluvat kaikki koulun viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä arvot, periaatteet ja kriteerit, joihin koulutyön laatu perustuu (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 19).



KUVIO 9. Kehittämistyö ja toimintakulttuurin muutos

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu ohjauksen kehittämishanketta, jolle oli tyypillistä yhteistoiminta ja arvioinnin avulla ohjattu kehittäminen. Tarkastelin kehittämishanketta toimintaympäristössään ja selvitin, mitkä tekijät vaikuttavat kehittämishankkeen onnistumiseen. Kehittämistä tarkasteltiin koulun toimintaan liittyvän ongelman sekä opetussuunnitelman ja toiminnan välisen ristiriidan ratkaisemisena. Kehittämisympäristöä lähestyttiin eri aikakausien tuottamien opettajien toimintavalmiuksien ja koulun toimintakulttuurin kautta. Näin pyrittiin kehittämistyön aikana tukemaan koulun kehittymistä oppivaksi organisaatioksi. Kehittämistyötä vietiin eteenpäin sarjalla suunnittelu - toiminta - havainnointi - reflektointi-syklejä. Opettajien uskomukset ja toimintatavat otettiin kriittisen arvioinnin kohteeksi. Keskeisimpinä arvioinnin kriteereinä olivat koulutyötä ohjaavat normit. Uusia toimintatapoja käsiteltiin siinä määrin, kuin oli välttämätöntä omien olemassa olevien voimavarojen tunnistamiseksi.

Kehittämishankkeen tavoitteiden saavuttamista edistivät kehittämistarpeen arviointi ja arviointituloksen näkyväksi tekeminen, koordinaattorin valtaistaminen, työnantajan tuki, kehittämistyön toteuttaminen työ- ja virkaehtosopimuksen määrittämällä työajalla, yhteistoiminta, osallistavat työmenetelmät, kehittämistyön kytkeminen olemassa oleviin toiminnallisiin vahvuuksiin ja kehittämisprosessinaikainen arviointi. Kuvatussa kehittämishankkeessa tavoitteiden saavuttamista heikensivät näkyvän ja jaetun hankesuunnitelman puuttuminen, aineryh-

mien (ks. luku 4.2.) työpanoksen vähäinen hyödyntäminen, opettajien ohjauksen puuttuminen hankkeen kokeiluvaiheen ja käyttöönottovaiheen aikana sekä arvioinnilla ohjaamisen puuttuminen hankkeen käyttöönottovaiheen aikana.

Kehittämishankkeen alussa kehittämissympäristöä tarkasteltiin opettajien erilaisten oppimiskäsitysten ja koulutyön organisoimisen avulla. Kun reflektoin toimintatutkimuksellista kehittämistyötä, rajautuivat osallisuutta, yhteistyötä ja yhteistä ymmärrystä korostavista oppimiskäsityksistä opettajan asiantuntijuuden osa-alueet. Arviointiväittämässä opettajan asiantuntijuuden osa-alueina tarkasteltiin mm. attribuutiota eli syyselityksiä, reflektiota ja vuoropuhelua. Väittämät kuvaavat, mitä haluamme, ajattelemme, miten toimimme ja mitä opimme muiden kanssa. Kehittämistyön alkuvaiheessa arvioidaan kehittämistyön tarpeellisuutta, työyhteisön toimintavalmiutta, opettajien asiantuntijuuden ja koulutyön organisoimisen muodostamaa kokonaisuutta. Koulun hallintokulttuurin, opettajien asiantuntijuuden ja työyhteisön työilmapiirin arviointi tukee tuottavien työtapojen valintaa. Kehittämisprosessin tulee olla tuottava. Toisaalta lähtötilanteen arvioinnilla luodaan organisaation hallintokulttuurille ja opettajien asiantuntijuudelle mahdollisuus kehittyä työn aikana. Tieto toimintavalmiuksista määrittää kehittämistyön ohjauksen luonteen, vaikuttaa kehittämistyön organisoimiseen sekä yhteistoiminnan sisältöön ja muotoon. Opettajien valmiudet vaikuttavat yhteistoiminnan muotoon, kirjallisen materiaalin rakenteeseen ja sisältöön, interventioihin ja ohjaukseen. Asiantuntijuuden arvioinnin osa-alueita ovat opettajan vuoropuhelun ja reflektion luonne ja suhtautuminen kehittämiseen. Opettajien syyselityksiä arvioimalla voidaan ennakoita opettajien ohjauksen tarve ja sisältö kehittämishankkeen aikana. Kun opettaja kokee kykenevänsä vaikuttamaan ongelmanratkaisuun ja kokee ongelmallisen tilanteen olevan tilapäinen ja hallittavissa, hän näkee ongelman haasteena. Ohjauksessa voidaan keskittyä kehittämistyön koordinoimiseen ja voidaan olettaa opettajan olevan toimintakykyinen hankkeen kokeiluvaiheen aikanakin, jolloin ei vielä ole vakiintunutta toimintamallia. Jos opettaja kokee, ettei kykene vaikuttamaan ongelmanratkaisuun ja kokee vastoinkäymisten syyn olevan oman kontrollinsa ulkopuolella ja kokee kehittämistyön onnistumismahdollisuudet heikoiksi, niin on varauduttava henkilökohtaiseen ohjaukseen hankkeen kokeiluvaiheen ja käyttöönottovaiheen aikana opettajan toimintakyvyn varmistamiseksi. Kun arvioidaan opettajien kykyä tuottaa väitteiden ja vastaväitteiden avulla yhdessä diskursiivinen totuus, voidaan arviointituloksen avulla suunnitella yhteistoiminnan muotoa ja sisältöä.

Kuvattu kehittämishanke on jaettu seuraaviin vaiheisiin: hankesuunnitteluvaihe, yhteistoimintavaihe, koulun ulkopuolisten interventioiden vaihe, kokeiluvaihe ja järjestelmän käyttöönottovaihe. Koulun ulkopuolisten interventioiden vaiheella ei tarkoiteta asiantuntijuuden ulkoistamista vaan ulkopuolisen näkökulman tuomista kehittämistyöhön. Kehittämistyössä hyödynnetään omia voimavaroja tai luodaan niitä hankkeen toteuttamiseksi. Kehittämissuunnitelman keskeiset työvaiheet ja sisällöt ovat:

1. Kehittämistarpeen toteaminen.
2. Kehittämistarpeen arviointi. Arviointi edellyttää ongelma-alueen kartoitusta.
3. Esitutkimus. Esitutkimuksessa kuvataan olemassa olevaa toimintatapaa ja kehittämistarpeita, selvitetään vaihtoehtoisia toimintatapoja ja etsitään teoreettiset perusteet kehittämistyölle.
4. Kehittämistavoitteen asettaminen ja vaihtoehtoisen toimintatavan valinta. Koulutyötä ohjaavat normit toimivat arviointikriteerinä keskustelussa.
5. Sitouttaminen. Esitutkimuksen yksi keskeinen tehtävä on saada työnantaja ja kouluhallinto vakuuttuneiksi kehittämistyön tarpeellisuudesta. Työnantajan tuki ja sitoutuminen ovat tekijöitä, jotka vaikuttavat kehittämistyön onnistumiseen ja loppuun viemiseen. Työnantajan tehtävä on hoitaa ohjaus ja arviointitehtävänsä siten, ettei kehittämistyöstä tule muutosaltoilua. Kehittämistyö liitetään osaksi koulun toimintakulttuuria. Kehittämistyön edellyttämät voimavarat arvioidaan.
6. Voimavarojen osoittaminen. Kehittämistyöhön tarvittavien voimavarojen osoittaminen ja koordinaattorin valtaistaminen ovat keskeisiä kehittämishanketta edistäviä tekijöitä. Koordinaattorin valtaistaminen tapahtuu antamalla hänelle tehtävä ja osoittamalla kehittämistyöhön voimavaroja. Kehittämishankkeen koordinaattori tarvitsee aikaa hankkeen suunnitteluun ja kehittämistyön toteuttamiseen. Kehittämistyöhön osallistuville opettajille tulee osoittaa työaika, jolla he työhön osallistuvat.
7. Työyhteisön toimintavalmiuden arviointi. Olemassa olevien voimavarojen hyödyntäminen, tuloksellinen kehittämishankkeen toteuttaminen ja oppimisen tuottaminen edellyttävät työyhteisön voimavarojen arviointia. Tällöin arvioidaan opettajien asiantuntijuutta ja organisaation luonnetta (ks. liite 2). Arvioinnin tulos määrittää ohjaajan roolin ja ohjauksen sisällön. Autoritäärisyyteen tottuneelle työyhteisölle annetaan ennalta rajattuja tehtäviä ja kehittämistyötä tehdään annetun työhypoteesin

suuntaan. Oppivalle organisaatiolle voidaan antaa avoimempia tehtäviä ja työyhteisö osallistuu työhypoteesin muotoiluun.

8. Hankeorganisaation luominen. Työyhteisön toimintavalmius määrittää kehittämistyön organisoinnin. Valtautetulta työyhteisöltä ja voimaantuneilta opettajilta voidaan odottaa omatoimisuutta ja työ voidaan viedä pienryhmiin.
9. Kehittämistyötapojen suunnittelu. Ohjauksen kehittämistyötavat ovat osallistavia. Kehittämistyötapaa valitaan työyhteisön toimintavalmiuden mukaan ja koulun toiminnalliset vahvuudet otetaan käyttöön.
10. Kehittämishankkeen toteuttamisaikataulun suunnittelu. Suunnittelu edellyttää kuvaa kehittämisalueesta ja keskeisistä toimintaan siirrettävistä uusista käsitteistä.
11. Hankesuunnitelman kokoaminen. Hankesuunnitelma koostuu edellämämainituista osista. Lisäksi suunnitelma sisältää toimintaa ohjaavien periaatteiden määrittämisen, ongelma-alueen rajaamisen ja vaihtoehtoisen toimintatavan kuvauksen. Suunnitelmassa tarkennetaan kehittämistavoitetta ja vaihtoehtoista toimintatapaa kuvaavia käsitteitä. Hankesuunnitelman keskeisin tehtävä on kertoa eri osapuolille hankkeen tavoitteesta, toteuttamistavasta, aikataulusta ja määrittää kehittämistyön arviointikriteerit. Tavoitteen, kehittämistyön toteuttamistavan ja kehittämistarpeen näkyväksi tekeminen on yksi kehittämishanketta edistävä tekijä
12. Kehittämistyön toteutus. Jo koottua aineistoa käsitellään kehittämishankkeeseen osallistuvien kanssa. Kehittämistyöhön osallistuvat käsittelevät aineistoa vuoropuhelujen ja arviointien aikana. Uutta toimintamallia hahmotellaan yhdistämällä vaihtoehtoinen toimintatapa ja koulun jo olemassa olevat käytännöt. Toteutuksen osat alueet ovat:
 - a. Koulutus. Kehittämisalueen uudet käsitteet muodostavat koulutuksen sisällön. Käsitteet ja normit ovat vuoropuhelun välineitä yhteistoiminnan, kehittämistyön ja arvioinnin aikana. Käsitteiden tulee olla tuttuja kaikille ennen kokeiluvaiheeseen siirtymistä
 - b. Yhteistoiminta. Yhteistoiminnalla pyritään elintilan parempaan hallintaan, luomaan keskustelemalla yhteinen käsitys ongelmasta ja keksimään ratkaisu siihen.

- c. Arviointi. Arvioinnilla tarkoitetaan tässä kehittämistyönaikaista reflektiota, itsearviointia ja ulkoista arviointia. Arviointi edistää kehittämistavoitteen saavuttamista.

13. Ehdotus uudesta toimintamallista.
14. Toimintamalliehdotuksen arviointi. Voidaan arvioida vahvuuksia, heikkouksia, mahdollisuuksia ja uhkia.
15. Uuden toimintamallin kokeiluversio. Uutta toimintamallia kuvaavat käsitteet otetaan käyttöön.
16. Uuden toimintamallin kokeiluversion arviointi. Kootaan uuden toimintamallin toteutukseen liittyviä ongelmia.
17. Toimintamallin kehittäminen. Mallin korjaaminen kootun palautteen mukaan.
18. Uusi toimintamalli. Viimeistellään toimintamalli ja sen toteutusta tukeva ohjeistus.
19. Toimintamallin vakiinnuttaminen. Toimintamalli liitetään osaksi koulun virallista käytäntöä. Arvioidaan, toimitaanko uuden toimintamallin mukaan, ja tuetaan niitä opettajia, joilla on vaikeuksia liittää toimintamalli osaksi omia työkäytäntöjään.
20. Kehittämishankkeen arviointi. Arvioidaan kehittämistyön tuloksellisuutta eli tehokkuutta, vaikuttavuutta ja taloudellisuutta. Tuloksellista toimintaa on ollut silloin, kun kehittämishankkeelle asetetut tavoitteet on saavutettu. Tehokkuudella arvioidaan resurssien käyttöä kaikilla tasoilla. Vaikuttavuuden arvioinnissa tärkeimpiä kohteita ovat toiminnalla aikaansaadut tulokset. Voidaan arvioida asenteiden ja toimintatapojen muutosta eli oppimista. Taloudellista toimintaa on silloin, kun voimavarat on kohdistettu asetettujen tavoitteiden kannalta oikein ja voimavarojen määrä on taroituksenmukainen suhteessa toteutetun toiminnan määrään.

7. Tutkijan rooli

Tutkimusraportti kokonaisuudessaan on kokemukseni reflektointia (ks. Schön 1983, 54–55). Toimin kehittämishankkeen ohjaajana (reflecting in action). Kokemukseen ja teoriaan tukeutuen muokkasin arviointiväittämät. Arviointituloksen avulla reflektoin omaa kokemustani ja tuotin toimintaa palvelevaa tietoa kehittämishankkeen toteuttamisesta (reflecting on action). Tavoitteena oli muokata kokemuksesta toimintamalli, jota soveltamalla oppilaitokset voivat toteuttaa kehittämishankkeita. Schönin (1983, 55) mukaan ”...that you have been doing something right and your “feeling” allows you to do that something again”. Ryhdyin tutkimustyöhön, koska minulla oli tarve jäsentää ja tehdä näkyväksi kokemukseni.

Toteutin toimintatutkimuksellisen kehittämishankkeen hiljaisen tietoni varassa. Kehittämishankkeen sisällön tuottamiseksi kokosin arviointiaineistoa ja laadin niistä yhteenvedoja, jotka vaikuttivat kehittämistyön suuntaan. Kehittämistyömenetelmien valintojen perusteina toimivat omat kokemukseni työympäristöstä ja opettajan työn luonteesta sekä toisaalta normit ja sopimukset, jotka säätelevät opetustyötä. Kehittämistyö perustui käsityksiini työyhteisön demokraattisuudesta, valtaistamisen asteesta, opettajien tietoisuudesta koulun strategiasta ja visiosta, opettajien voimaantuneisuudesta ja käsitykseeni vuoropuhelun laadusta ja tuottavuudesta. Kehittämishankkeen toteuttamisessa painotin siis toimintaympäristön valmiuksia ja huomioin opetustyön reunaehdot. Tutkimuksessani olen kuvannut kehittämisympäristöä, kehittämistyötä ja oppimista. Tarkastelin työympäristöä eli organisaatiota ja opettajien asiantuntijuutta kehittäjästä riippumattomana tekijänä mutta kehittämistyötapaan vaikuttavana tekijänä. Tutkimuksen yksi tehtävä oli tehdä hiljainen tietoni kehittämistyöympäristöstä näkyväksi ja tarkentaa, mitä tekijöitä työyhteisön toimintavalmiuksista tulee arvioida, kun valitaan kehittämistyötappaa. Tutkimuksen mukaan kehittämishankkeen alussa on syytä arvioida koulutyön organisointia ja opettajien asiantuntijuutta.

Kehittämishanke aloitettiin keväällä 2001. Ensimmäinen tutkimussuunnitelma tehtiin syksyllä 2002 ja kuvattuun kehittämishankkeeseen rajattu suunnitelma keväällä 2003. Sain vuonna 2002 Suomen Kulttuurirahaston Varsinais-Suomen rahastolta apurahan, jonka avulla toteutin tutkimustyötäni. Koulumme uuden toimintamallin kokeilu alkoi syksyllä 2002 ja kehittämistyö kokonaisuudessaan päättyi keväällä 2004. Toteutetun kehittämishankkeen ai-

kana keräsin myöhempää raportointia varten kirjallista materiaalia, mutta opettajille olin kehittämishankkeen koordinaattori. Esiinnyin opettajille tutkijana vasta syksyllä 2004, kun arviointiaineistoa koottiin.

Koulun rehtori valtautti minut kehittämishankkeen toteuttamiseen. Jotta rehtori voi jakaa johtajuutta, organisaatiossa tulee olla kehittynyt toimintakulttuuri, joka ilmentää yhteistyötä, luottamusta, asiantuntijuutta ja molemminpuolista vastuunottoa. Toiseksi tarvitaan vahva yhteisymmärrys kohdattavista ongelmista ja kolmanneksi tarvitaan asiantuntevasta lähestyä opetuksen ja oppimisen kehittämistä. (Copland 2003, 379–380.) Opettajan johtajuuden kehittymistä on kuvattu kolmena aaltona. Ensimmäisessä aallossa opettajille tarjotaan muodollinen johtajan rooli, jossa on tehtävänä edistää koulun toiminnan tehokkuutta. Toisessa aallossa opettajalla on enemmän ohjauksellista osaamista ja hänellä on ohjaavan opettajan ja mentorin tehtäviä. Kolmannessa aallossa opettaja on kehittämisen alkuunpanijan roolissa. Organisaatiossa on tällöin yhteistyön ja jatkuvan oppimisen toimintakulttuuri. (York-Barr & Duke 2004, 260.)

Kehittämistyön toteuttaminen, kokemukseni jäsentäminen, arviointiväittämien muotoilu teoriaan ja kokemukseeni tukeutuen sekä kokemukseni reflektointi arviointituloksen avulla muodostivat polun tutkimustulokseen. Eteläpellon ja Tynjälän mukaan (2002, 9), kun tutkimusaineisto on hankittu mahdollisimman luonnollisissa olosuhteissa, niin silloin kognitiota, oppimista ja asiantuntijuutta koskevat tutkimustulokset ovat yleistämiskelpoisia. Tutkimuksen luotettavuutta pyrittiin lisäämään siten, että kytkin toimintatutkimuksellisen kehittämistyön kuvaukseen opettajien näkemyksiä kuvaavan arviointiosan. Arviointiosalla tarkensin tai syvensin toisella menetelmällä saatuja tuloksia. Koska kokemusta tai sen kuvausta ei voi kyseenalaistaa (ks. luku 2), niin lukija voi arvioida tutkimuksen luotettavuutta arvioimalla sitä, miten olen käyttänyt arviointituloksia johtopäätöksien teossa. Tutkimukseni arviointiosa on empiirisen osan analyysiä. Arvioinnin suunnittelu ja raportointi ovat siis osa analyysia. Kehittämishankkeen toteuttaminen tuotti aineistoa arvioinnille ja arviointiosassa punnittiin kokemustani. Toisaalta toimintatutkimukselle on tyypillistä koko hankkeen läpiviennin ajan kestävä arviointi. Vertailin arviointiaineistoa kokemukseeni kehittämishankkeen toteuttamisesta ja oletuksiini toimintaympäristön valmiuksista. Vertasin siis omia oletuksiani organisaation luonteesta ja opettajien asiantuntijuudesta opettajien arviointeihin. Arviointiosalla pyrittiin ratkaisemaan toimintatutkimuksen validiteetin ja reliabeliuteen liittyvä ongelma.

Lincoln ja Guba (1986) ovat ehdottaneet, että tapaustutkimuksen arvioinnissa korvattaisiin sisäinen validiteetti -käsite uskottavuus-käsitteellä, ulkoinen validiteetti siirrettävyyss-käsitteellä, reliabiliteetti riippuvuus-käsitteellä (dependability) ja objektiivisuus vahvistettavuus-käsitteellä. Näiden kriteerien yhdistelmää he kutsuvat luotettavuudeksi. (Patton 2002, 546.)

Arvioinnin suunnittelu edellyttää kokemuksen systematisointia ja toisaalta arvioinnin avulla tein näkyväksi johtopäätösten teon perusteet (ks. luku 2). Osallistujien mielipiteitä on havainnollistettu suorilla jakaumilla. Koodasin viisiportaisen aineiston uudelleen binaarisiksi, jotta osallistujien yksimielisyys olisi arvioitavissa helpommin. Olen raportoinut tutkimusprosessin eri vaiheet ja menetelmät sekä kuvannut keskeisiä käsitteitä. Arviointituloksen tulkinta tukeutui kokemukseeni. Arviointituloksen mukaan kehittämistyöhön osallistuneet katsovat tavoitteet saavutetuiksi osittain tai kokonaisuudessaan. (Ks. Patton 2002, 546.) Ristiriita oimien oletuksieni ja arviointituloksen välillä johti reflektioon. Opettajat arvioivat oman asiantuntijuutensa korkeammalle kuin oletin. Asiantuntijuuden yhtenä osa-alueena arvioitiin vuoropuhelun luonnetta ja tuloksen mukaan yli puolet opettajista ei perustele väitteitään normeilla. Koulutyön organisointia arvioivien väitteiden arviointituloksen mukaan puolet opettajista arvioi työyhteisömme olevan oppiva organisaatio. Samalla kolmannes opettajista kokee, ettei opettajakunnalle ole jaettu valtaa. Itse arvioin kehittämistyön alussa koulun olevan systeemisyyteen pyrkivä organisaatio, jossa valtauttaminen on vähäistä. Tutkimusaineiston avulla ei voida päätellä kehittämistyön vaikutusta työyhteisöön.

Tämän tutkimuksen tehtävä oli hahmottaa, miten kehittämishanke tulisi toteuttaa yksittäisessä peruskoulussa. Koulujen kehittämiseksi ja niiden tuloksellisuuden lisäämiseksi koulutoimen tulisi luoda koulujen kehittämissyökimyksiä tukeva toimintaympäristö, selkeä ja johdonmukainen toimintalinja, johdonmukaiset kehittämissyödotukset ja päämäärät sekä vahva ohjaussyöjestelmä. Tarvitaan yhteinen näkemys siitä, miten opetusta halutaan kehittää sekä siitä, miten tavoitteeseen päästään. (Mattila ym. 2002, 66–67.) Turun seudulla on aloitettu oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämissyöhanke syksyllä 2004. Toimin tämän seutukunnallisen hankkeen koordinaattorina. Hankkeen tavoite on kehittää kuntiin ohjaussyöstrategia, koota, jakaa ja kehittää hyviä ohjaussyökäytäntöjä.

Lähteet

- Aaltola, J. & Syrjälä, L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa Heikkinen H.L.T. , Huttunen R., Moilanen P. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena kustannus.
- Ackerman, E. 1996. Perspective-taking and object- construction; Two keys to learning. Teoksessa Y. Kafai & M. Resnick (eds.), Constructionism in practice: Designing, thinking, and learning in a digital world. Mahwah. NJ: Erlbaum, 25–35.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut: Helsinki: Otava.
- Ahonen, P. 1999. Teoksessa Eräsaari, R., Lindqvist T., Mäntysaari, M., Rajavaara, M. (toim.) Arviointi ja asiantuntijuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Allardt, E. & Littunen Y. 1979. Sosiologia. Porvoo: WSOY.
- Anttila, P. 2000. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Saatavilla www-muodossa: <http://www.metodix.com/metodi/pirkko/>. 15.10.2003.
- Argyris, C. 1982. Reasoning, Learning and Action. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C. & Schön, D. A. 1978. Organizational learning: A theory of Action perspective. Reading. MA: Addison–Wesley.
- Argyris, C. 1993. Teaching smart people how to learn. In R. Howard & R: D: Haas (ed.), The learning Imperative. Managing People for Continuous Innovation. A Harvard Business Review Book, 177–94.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Suomentaja V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Bigge, M. & Hunt, M. 1965. Psychological Foundations of Education. Tokyo: Waterhill.
- Blackler, F. 1995. Knowledge, knowledge work on organizations. An overview and interpretation. Organization Science 6, No 4, 350–372.
- Blanchard, K., Carlos, J.P. & Randolph, A. 1996. Empowerment Takes More Than a Minute. San Francisco: Berrett-Koechler Publishers Ins.

- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Victoria: Deakin University.
- Coghlan D. & Brannick T. 2005. *Doing Action Research in Your Own Organization*. London: SAGE Publications Ltd.
- Copland, M. A. 2003. Leadership of Inquiry: Building and Sustaining Capacity for School Improvement. In Spillane, J. (ed.) *Education Evaluation and Policy Analysis*. Special Issue: Educational Leadership. Vol. 25, No. 4. University of Chicago, 379–380.
- Cranton, P. 1994. *Understanding and Promoting Transformative Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Creswell, J. W. 1994. *Research Design. Qualitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Dalin, P. 1993. *Changing the School Culture*. London: Casell.
- Dewey, J. 1991. *Logic The theory of inquiry. The Later works of John Dewey, Volume 12*. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. 1933. *How we think*. Boston: D.C. Heath & Company.
- Dewey, J. & Childs, J. 1933. The Socio-economic Situation Education. In Kilpatrick, W. (ed.) *The Educational Frontier*. New York: D. Appleton-Century Company, 32–72.
- Dillenbourg, P. 1999. Introduction: What do you mean by 'collaborative learning'? In P. Dillenbourg (ed.) *Collaborative learning: cognitive and computational approaches*. Elsevier Science: Pergamon, 1–19.
- Ellis, E.S. & Feldman, R.K. 1994. Creating "Thought-Full" Classrooms: fostering cognitive literacy via cooperative learning and integrated strategies instruction. In Sharan, S. (ed.) *Handbook of cooperative learning methods*, 57–177.
- Engeström, Y. 1995. *Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita*. Hallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Erickson, F. 1986. Qualitative Methods in Research on Teaching. In Wittrock, M.C. (ed.) *Handbook of research on teaching* (s.160-199). Third Edition. New York: Macmillan.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 6. painos. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.

- Eskola, A. 1981. Sosiologian tutkimusmenetelmät 2. Porvoo: WSOY
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. 2002. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY.
- Euroopan laatupalkintomalli julkisella sektorilla. 2001. Näkökulmia itsearviointiin ja mallin käyttöön toiminnan kehittämisessä. Suomen kuntaliitto. Valtionvarainministeriö. Saatavilla www-muodossa URL:
<http://194.251.91.149/kirjallisuutta/kuntaliitonlaatupalkintomalli.pdf>. 1.11.2003
- Fink, A. 1995. How to ask survey questions. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Fitzpatrick J. P. 2004. Program evaluation: alternative approaches and practical guidelines. Jody L. Fitzpatrick, James R. Sanders, Blaine R. Worthen 3rd ed. Boston: Allyn and Bacon, cop.
- Fullan, M. 1994. Muutosvoimat. Koulun uudistuksen perusteiden pohdintaa. Helsinki: Painatuskeskus.
- Glosary of 300 concepts and technical terms. 1999. Evaluating sosio-economic programmes. Volume 4. European Commission. Luxembourg: Office for official publications of the European Communities.
- Goetz, J. P. & Lecompte, M. D. 1984. Ethnography and qualitative design in educational research. Orlando: Academic Press.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätöyömenetelmät. Juva: WSOY.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. 1981. Effective evolution. Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches. San Francisco: Jossey – Bass.
- Habermas, J. 1975. Moral Development and Ego Identity. Telos n:o 24. Summer.
- Habermas, J. 1976. Tieto ja intressi. Teoksessa Tuomela, R. ja Patoluoto, I. (toim.) Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet. Hämeenlinna: Gaudeamus, 118–140.
- Habermas, J. 1984. The Theory of communicative action. Volume 1. Reason and rationalization of society. London: Heinemann.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen. Porvoo: WSOY.
- Heikkilä-Laakso, K. & Heikkilä, J. 1997. Innovatiivisuutta etsimässä. Irtiotto keskinkertaisuudesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:57.
- Heikkinen H. L. T. & Jyrkämä 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa Heikkinen

- H.L.T., Huttunen R. & Moilanen P. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena kustannus.
- Helander, J. 2000. Oppiminen ratkaisusuuntautuneessa terapiassa ja ohjauksessa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 169.
- Hirsjärvi, S. & Hurme H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Huttunen, R. 1999. Kommunikatiivinen opettaminen. Teoksessa Aittola, T. (toim.) Kasvatustieteiden teoreetikoita. Helsinki: Gaudeamus.
- Huttunen, R., Kakkori, L. & Heikkinen H. L. T. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa Heikkinen H.L.T., Huttunen R. & Moilanen P. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena kustannus.
- Häkkinen P. & Arvaja M. 2002. Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristöissä. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY.
- Hämäläinen, K. & Jakku-Sihvonen, R. 2000. Laatu koulutuksen laatu politiikkaan. Opetushallitus. Moniste 11/2000.
- Iisalo, T. 1988. Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraaliskoulusta nykyisiin kouluihin. Helsinki: Otava.
- Johnson, D.W & Johnson, R.T. 1992. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja koulun kehittäminen. Teoksessa Hämäläinen, K. & Mikkola, A. Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Julkunen, M-L. 2002. Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Porvoo: WSOY.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Juva: WSOY.
- Jyrkämä, J. 1978. Toimintatutkimus teoriassa ja tutkimuskäytännössä. Sosiaalipoliittisen yhdistyksen vuosikirja (3), 37–70.
- Jyrkämä, J. 1999. Toimintatutkimus ja sosiaaliset toimintakäytännöt. Teoksessa Heikkinen H.L.T., Huttunen R. & Moilanen P. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena Kustannus.
- Kaarlejärvi, J. (2000). Realistinen arviointiteoria koulutuksen arvioinnin teoriakentässä. Viitekehys kuntatason koulutuksen arviointiin. Hallinnon tutkimus 4/2000.

- Kangas, R. 1987. Jürgen Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoria. Tutkijaliiton julkaisusarja 45. Helsinki: Kuvaohjelmat Oy.
- Kangas, A. 2003. Ymmärryksen etsintää oppimisongelmien kohtaamiseen. Tietoteoreettista tulkintaa ja käytännön havaintoja oppimisvaikeuksien ilmenemisestä, luonteesta ja auttamismahdollisuuksista. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/2003. Jyväskylän yliopisto. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino.
- Kallio, M., Korhonen P. & Salo, S. 2000. Johdatus kvantitatiiviseen analyysiin taloustieteessä. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Kaplan, R. S. & Norton, D. P. 1996. The Balanced Scorecard. Translating strategy into action. Boston: Harvard Business School Press.
- Kari, J. 1991. Didaktiikka ja opetussuunnitelma. Juva: WSOY.
- Kauhanen, H. 2002. Jälki-istunto ei tehoa, jos se koetaan palkintona. Sovittelu syrjäyttämässä perinteiset rangaistukset Puropellon koulussa. Turun Sanomat 10.2.2002, Kotimaa, 9.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 1988. The Action Research Planner. Deakin: University Press.
- Kemmis, S. 1985. Action Research and the Politics of Reflection. In D. Boud, R. Keogh & D. Walker (ed.) Reflection: Turning Experience into Learning. London: Kogan Page, 139-163.
- Kemmis, S. 1994. Action Research. In T. Husen and Postlewaithe (ed.) International encyclopaedia of education. Volume 1. Exeter: Elsevier, 42–48.
- Keskinen, S. 1996. Kouluttaja työnohjaajan roolissa. Teoksessa Keskinen, S. (toim.) Ryhmäilmiöt ja työnohjaus. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Sarja B: Raportit ja selitykset 12. Turku: Painosalama Oy.
- Keskinen, S. 2001. Onnistuuko ohjaus aktivoimaan opiskelijaa oman toimintansa reflektointiin? Teoksessa Räkköläinen, M. & Uusitalo, I. (toim.) Työssä oppiminen ja ohjaus ammatillisessa oppilaitoksessa. Helsinki: Tammi.
- Kolb, D. A. 1984. Experimental learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

- Koskinen, K. U. 2001. Management of Tacit Knowledge in a Project Work Context. Acta Polytechnica Scandinavica. Industrial Management and Business Administration Series No. 10. Pori School of Technology and Economics. Espoo.
- Kunnallinen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus 2003–2004. 2003. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) URL: <http://www.kuntatyonantajat.fi>. 5.3.2005
- Kurtakko, K. 1989. Toiminta, ajattelu, tieto. Opetus kasvu ympäristöstä orientoivaksi projektin loppuraportti. Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja. Sarja B tutkimusraportteja ja selvityksiä N:o 11.
- Kurtakko, K. 1990. Toimintatutkimus koulun ja opetuksen kehittäjänä. TUKU-projektin loppuraportti II osa. Projektissa käytetyn toimintatutkimusmallin lähtökohdat ja kokemuksia sen soveltamisesta. Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja B:14.
- Kurtakko, K. 1991. Toimintatutkimus koulun ja opetuksen kehittämisessä. Teoksessa Syrjälä L. & Merenheimo J. (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien seminaari Oulussa 11.–13.10.1990. Esitelmää. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita. 39/1991. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.
- Lahdes, E. 1977. Peruskoulun uusi opetusoppi. 4. painos. Keuruu: Otava.
- Lahtonen, M. 1999. Keskustellen parempaan työyhteisöön. Teoksessa Heikkinen H.L.T. Huttunen R., Moilanen P. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena kustannus.
- Lehtinen, E., Kinnunen R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta E. 1989. Oppimiskäsitys. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lehtinen, E. & Kuusinen, J. 2001. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.
- Leppilampi, A. & Piekari U. 1998. Terve, Terve! Opitaan yhdessä oppimisen ja elämän taitoja. Kukkila: Salpauselän kirjapaino.

- Leppilampi, A. & Piekari U. 1999. Opitaan yhdessä. Aikuiskoulutusta yhteistoiminnallisesti. Asko Leppilampi Oy. Pori: Kehitys.
- Lewin, K. 1948. Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics. New York: Harper & Brothers.
- Lewin, K. 1951. Field Theory in Social Science. A Publication of the Research Center for Group Dynamics. University of Michigan. New York: Harper & Brothers.
- Lippitt, G. & Lippitt, R. 1978. The Consulting Process in Action. San Diego: University Associates.
- Lumijärvi, I & Jylhäsaari J. 2000. Laatujohtaminen ja julkinen sektori. Laadun ja tuloksen tasapaino johtamishaasteena. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Lyytinen, H. K., Vaso J. Kangasoja, M. Rönkä A. 2002. Arvioi ja opi. Opi ja arvioi. Vantaa: Printel Oy.
- Mattila, E. & Olkinuora, E. 2002. Koulutus, kasvatus ja arviointi. Kasvatustieteellisiä arviointitutkimuksia koulutuksen kehittämiseksi. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 198.
- Metsämuuronen, J. 2000. Tilastollisen kuvauksen perusteet. Metodologia -sarja 2. Voru: Jaabes OU.
- Metsämuuronen, J. 2001. Monimuuttujamenetelmien perusteet SPSS-ympäristössä. Helsinki: International Methelp.
- Mezirow, J. 1991. Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. 1996. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Painotalo Miktor.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttumisen mahdollisuudet. Helsinki: Gaudeamus.
- Miettinen, R. 1999. Kokemuksen käsite John Dewey filosofiassa ja sen merkitys opetukselle. Kasvatus 30 (1), 31–39.
- Moilanen, P. 1999. Piilevä tieto ja reflektio. Teoksessa Heikkinen H.L.T. , Huttunen R., Moilanen P. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena Kustannus.
- Niemi, P. 2003. Puropellon koulun seuraamusjärjestelmän kehittäminen. Saatavilla www-muodossa: <http://www.tkukoulu.fi/~pmniemi/kotisivu/seuraamus.htm>. 13.11.2005.

- Niemi, P. 2004. Peruskoulun kurinpitajärjestelmää kehitettävä kokonaisvaltaisesti. Kohti ongelmia ratkaisevaa systeemiä. *Opettaja* 4, 42–43.
- Niiniluoto, I. 1980. Johdatus tieteen filosofiaan. Käsitteen ja teorianmuodostus. Helsinki: Kustannusyhtiö Otava.
- Olkinuora, E. Oppimis-, tieto- ja opetuskäsitykset toimintaa koulussa ohjaavina taustatekijöinä. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) *Opettajaksi kasvaminen*. Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. Turun yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan julkaisu B 46, 54–73.
- Olkinuora, E., Jakku-Sihvonen R. & Mattila E. 2002. Koulutuksen arviointi. Lähtökohtia, malleja ja tilannekatsauksia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu ja B:70.
- Opetushallitus. 1998. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Arviointi 7/1998
- Patton, M. Q. 1997. *Utilization Focused Evaluation*. The new Century Text. Thousand Oaks. London and New Delhi: Sage.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3rd ed. Thousand Oaks. London and New Delhi: Sage.
- Pawson, R. & Tilley, N. 1997. *Realistic Evaluation*. London: SAGE Publications Ltd.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy. Saatavilla www-muodossa: <http://www.opi.fi/info/ops/>. 1.11.2005.
- Principal evaluation techniques and tools. 1999. *Evaluating socio-economic programmes*. Volume 4. European Commission. Luxembourg: Office for official publications of the European Communities.
- Pälli, P. 2003. *Ihmisyhmä diskurssissa ja diskurssina*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kieli ja käännöstieteiden laitos. Acta Universitatis Tamperensis 910. Tampere: Tampere University Press.
- Raivola, R. 2000. *Tehoa vai laatua koulutukseen*. Juva: WSOY.
- Raunio, K. 1999. *Positivismi ja ihmistiede*. Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauste - von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.

- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2004. Johdatus kasvatustieteeseen. Juva: WS Bookwell Oy.
- Roponen, S. 1994. SPSS for Windows tutkijan työkaluna. Helsinki: Kuluttajatutkimus.
- Rostila, I. & Kazi, M. 2001. Realistinen arviointitutkimus toimintamallin kehittämisen välineenä. Teoksessa Vartiainen P. (toim.) Näkökulmia projektiarviointiin. Tasapaino-
lua taloudellisessa, hallinnollisessa ja sosiaalisessa kontekstissa. Finpublishers Oy.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 1997. Osaamisen kehittäminen organisaatiossa. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vain yhteistoimin. Yhdessä oppimisen mahdollisuuksia oppimassa. Vantaa: Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa? Post-moderni näkökulma muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 119. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Schön, D. A. 1983. The Reflective Practitioner. How Professional Think in Action. New York: Basic Books.
- Senge, P. 1990. The Fifth Discipline. The Art and Practice of the learning organisation. New York: Doubleday Currency.
- Seppänen – Järvelä R. 1999. Arviointi ja asiantuntijuus. Teoksessa: Eräsaari, R. Lindqvist, T. Mäntysaari, M. & Rajavaara M. (toim.) Tampere: Tammer-paino Oy.
- Siitoinen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulun yliopisto.
- Sinkkonen, S. & Kinnunen, J. 1994. Arviointi ja seuranta julkisella sektorilla. Kuopion yliopisto. E. Yhteiskuntatieteet 22. Kuopio: Kuopion yliopistonjulkaisuja.
- Smith, J. 1996. Empowering People. How to bring out the best in your workforce. London: Kogan Page.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:43. Turku: Painosalama Oy.
- Stake, R. 1994. Case Studies. In Denzin N. & Lincoln Y.(Ed.) Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage Publications, 236–247.

- Suojanen, U. 2000. Toimintatutkimus. Saatavilla www-muodossa:
<http://www.metodix.com/metodi/ulla/>. 14.10.2003
- Syrjälä, L. & Numminen M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 51.
- Tickle, L. 1987. Learning, teaching, teaching... A study of partnership in teacher education. London: Falmer.
- Tilley, N. 1996. Demonstration: Exemplification, Duplication and Replication in Evaluation Research. In Elliot Stern (ed.) Evaluation. The International Journal of Theory, Research and Practice. Volume 2. Number 1. January. London: Sage, 35–50.
- Toivonen, T. 1999. Empiirinen sosiaalitutkimus. Filosofia ja metodologia. Helsinki.
- Tynjälä, P. 2002. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY.
- Valjakka, A. 2002. Kovempia otteita kouluun? Turun Sanomat 22.8.2002, pääkirjoitus, 2.
- Valkeavaara, T. 2002. Koulutus, kokemus ja työssä oppiminen väylinä osaamisen. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY.
- Valkonen T. 1971. Haastattelu- ja kyselyaineiston analysointi sosiaalitutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Valli, R. 2001. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy
- Vaso J. & Lyytinen H. K. 2001. Arviointi. Teoksessa Lyytinen, H. K. Vaso J. Kangasoja, M. & Rönkä A. (toim.) 2002. Arvioi ja opi. Opi ja arvioi. Vantaa: Printel Oy.
- Vartiainen, P. 2001. Mitä on projektiarviointi? Teoksessa P. Vartiainen (toim.) Näkökulmia projektiarviointiin. Tasapainoilua taloudellisessa, hallinnollisessa ja sosiaalisessa kontekstissa. Finpublishers Oy.
- Weiner, B. 1986. An Attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer.
- Willman, A. 2001. Yhteistyön ristiriitaiset puhetavat. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto.
- Wilson, P. 1996. Empowering the Self-Directed Team. Gower Publishing Limited.

- Vulkko, E. 2001. Opettajayhteisön kokema päätöksenteko kouluorganisaatiossa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja no 66. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind and society*. Cambridge: Harvard University Press. MA.
- York-Barr, J. & Duke, K. 2004. What Do We Know About Teacher Leadership Findings From Two Decades of Scholarship? In LeCompte M. D. (Ed.) *Review of Educational Research*. Vol.74, No.3, pp. 255–316. 260. University of Colorado.

Liite 1. Arviointialueet

1. Taustatiedot
 - a. Ikä
 - a. Sukupuoli
 - b. Koulutus
 - c. Työvuodet opettajana
 - d. Työvuodet Puropellon koulussa
 - e. Osallistuminen kehittämishankkeeseen
 - f. Asenne kehittämishankkeeseen
 - g. Suhtautuminen työhön
2. Koulutyön organisointi
 - a. Opetussuunnitelman asema
 - b. Strategian näkyvyys
 - c. Työyhteisön demokraattisuus
 - d. Opettajan valtaistaminen
3. Opettajan kokemus asiantuntijuus
 - a. Opettajan suhtautuminen yhteistyöhön
 - b. Opettajan suhtautuminen kehittämiseen
 - c. Opettajan suhtautuminen opetussuunnitelmaan
 - d. Opettajan reflektion taso
 - e. Opettajan vuoropuhelun luonne
 - f. Opettajan attribuutio
4. Kehittämishankkeen ohjauksen vaikutukset
 - a. Strateginen johtaminen
 - b. Ulkopuoliset interventiot
 - c. Koordinaattorin rooli
 - d. Informaatio
 - e. Arviointi
 - f. Yhteistoiminnallisuus
 - g. Epävirallinen keskustelu
5. Kokemukset kehittämishankkeesta prosessina
 - a. Kehittämishankkeen perusteltavuus
 - b. Osallistuminen kehittämistyöhön
 - c. Kehittämistyön luonne
 - d. Arvioinnin vaikuttavuus lopputulokseen
 - e. Oppiminen
 - f. Työmenetelmät
 - g. Resurssit
 - h. Kokonaisvaikutelma
6. Kehittämishankkeen tulos

Liite 2. Arviointilomake

Arvoisa vastaanottaja,

Kerään aineistoa kehittämishankkeen toteuttamisesta peruskoulussa. Rehtorin antamalla tutkimusluvalla tutkin koulussa lukuvuonna 2001–2004 toteutettua seuraamusjärjestelmän kehittämistyötä. Käytän aineistoa opinnäytteessä, joka johtaa kasvatustieteen linsensiaatin tutkintoon.

Viime vuosina on tuotettu runsaasti teoriaa kehittämistyöstä. Kouluihin kohdistuu kehittämispaineita. Haluan kuvata kehittämistyötä koulun näkökulmasta. Tavoitteenani on kerätä aineistoa hankkeesta, jossa kehittämistyön toteutti lehtori. Tarkastelen kehittämistyötä opettajien näkökulmasta.

Lomakkeessa on väittämiä, joihin voi vastata 5-portaisella asteikolla (täysin eri mieltä–täysin samaa mieltä). Toivon, että käytät harkiten en osaa sanoa -vaihtoehtoa. Lisäksi lomakkeessa on suljettuja kysymyksiä

Kokoan aineistoa toimintaympäristöstä ja kehittämistyöstä sekä arvioita kehittämishankkeesta. Tutkimukseni tukeutuu teoriaan, joka painottaa tosiasioita toimintaympäristössä. Kuvaan kehittämishankkeen toteutusta ja kehittämistyön epäkohtia. Pyrin seuraamusjärjestelmä-kehittämishanketta arvioimalla löytämään mekanismeja, jotka vaikuttavat kehittämistyön onnistumiseen koulutyöympäristössä.

Kerään tutkimusaineistoa opettajilta, jotka kuuluivat koulun opettajakuntaan kehittämishankkeen aikana 2001–2004. Arviointilomakkeen voi palauttaa nimettömänä. Jokaisen arvio on tärkeä, joten toivon, että osallistut tutkimukseeni.

19.10.2004 Petri Niemi

Ohjauksen kehittämishankkeen toteuttaminen peruskoulussa

Olen

nainen.

mies.

Olen

alle 30-vuotias.

31–40-vuotias.

41–55-vuotias

56–65-vuotias

Minulla on opettajan virkaan vaadittava pätevyys.

Kyllä.

Ei.

Olen ollut opettajana

0–5 vuotta.

6–10 vuotta.

11–20 vuotta.

yli 20 vuotta.

Olen ollut opettajana Puropellossa

0–5 vuotta.

6–10 vuotta.

11–20 vuotta.

yli 20 vuotta.

Miten olet osallistunut seuraamusjärjestelmä-kehittämishankkeeseen?

Toimin aineryhmän edustajana. Kyllä Ei

Osallistuin yhteisiin koulutustapahtumiin. Kyllä Ei

Olen tutustunut kehittämishankkeen aikana tuotettuun materiaaliin. Kyllä Ei

Suhtaudun uuteen seuraamusjärjestelmään myönteisesti, kielteisesti.

Kehittämishankkeen arviointi

Väitteiden numerointi on jälkikäsitteilyä varten

Arvio seuraamusjärjestelmän kehittämistyön vaikutuksia. Rastita.

	Täysin eri mieltä		En osaa sanoa		Täysin samaa mieltä
6. Koulun ilmapiiri on parantunut viimeisen kahden vuoden aikana.					
6. Uskon keskustelun vaikuttavan ongelmien ratkaisemisessa.					
6. Toimin portaittain seuraamusjärjestelmän mukaan, kun määrään samalle oppilaalle samasta rikkeestä seuraamuksia.					

Arvio kokemuksiasi kehittämishankkeen aikana. Rastita.

	Täysin eri mieltä		En osaa sanoa		Täysin samaa mieltä
5.a Kehittämishanke oli perusteltu.					
5.b Pyrin vaikuttamaan kehittämishankkeen sisältöön.					
5.c. Kehittämishankkeen ohjaukselle oli tyypillistä vallan käyttö.					
5. c Kehittämishankkeen ohjaus oli neuvovaa.					
5. c Kehittämishankkeen ohjaukselle oli tyypillistä toiminnan koordinointi					
5.d Kehittämishankkeen aikaiset arvioinnit vaikuttivat kehittämishankkeen etenemiseen.					
5.e Opin kehittämishankkeen aikana uuden näkökulman ongelmatilanteisiin.					
5.e Toimin oppimani uuden näkökulman mukaisesti.					
5.f Opettajakunnan työpanos vaikutti seuraamusjärjestelmän muotoutumiseen.					

	Täysin eri mieltä		En osaa sanoa		Täysin samaa mieltä
5.f Seuraamusjärjestelmän keskeneräisyys käyttöön otettaessa ei häirinnyt minua.					
5.f Keskustelu kehittämiskohteesta oli välttämätöntä.					
5.f Kehittämishankkeen aikainen keskustelu oli tuottavaa.					
5.g Kehittämishanke toteutettiin opettajan työnkuvaan kuuluvien voimavarojen avulla.					
5.h Kehittämishanke oli onnistunut.					

Arvioi seuraamusjärjestelmä -kehittämishankkeen ohjauksen vaikutuksia. Rastita.

	Täysin eri mieltä		En osaa sanoa		Täysin samaa mieltä
4.a Kehittämistyön kytkeminen opetussuunnitelmatekstiin ja koulutoimen strategiaan vaikutti myönteisesti suhtautumiseeni hankkeeseen.					
4.a Rehtorin toiminta vaikutti myönteisesti suhtautumiseeni kehittämishankkeeseen.					
4.b Ulkopuoliset yhteistyökumppanit vaikuttivat myönteisesti suhtautumiseeni kehittämishankkeeseen.					
4.c Oppilaanohjaajan toiminta vaikutti myönteisesti suhtautumiseeni kehittämishankkeeseen.					
4.d Kirjallinen materiaali vaikutti myönteisesti suhtautumiseeni kehittämishankkeeseen.					
4.e Arvioinnit vaikuttivat myönteisesti suhtautumiseeni kehittämishankkeeseen.					
4.f Yhteistoiminnalliset työtavat vaikuttivat myönteisesti suhtautumiseeni kehittämishankkeeseen.					
4.f Keskustelut vaikuttivat myönteisesti suhtautumiseeni kehittämishankkeeseen.					
4.g Epävirallinen keskustelu vaikutti myönteisesti suhtautumiseeni kehittämishankkeeseen.					

Kehittämissympäristön arviointi

Arvioi koulutyömme organisointia. Rastita.

	Täysin eri mieltä		En osaa sanoa		Täysin samaa mieltä
2.a Koulun toiminta-ajatus kuvaa koulumme toimintaa.					
2.a Koulun opetussuunnitelma kuvaa koulutyötämme.					
2.b Koulun tapa pyrkiä tavoitteisiin on tunnistettavissa.					
2.b Koulun tapa pyrkiä tavoitteisiin on yhdessä sovittu.					
2.c Työyhteisömme on demokraattinen.					
2.c Opettajilla on mahdollisuus vaikuttaa päätöksentekoon.					
2.d Opettajille on jaettu valtaa.					

Arvioi väittämiä työskentelytavoistasi. Rastita.

	Täysin eri mieltä		En osaa sanoa		Täysin samaa mieltä
3.a Teen yhteistyötä oman aineryhmäni opettajien kanssa.					
3.a Teen yhteistyötä yli oppiainerajojen.					
3.b Kehitän omaa opetustyötäni.					
3.b Käytän monipuolisia työmenetelmiä.					
3.b Opetussuunnitelman päivittäminen on tarpeellista.					
3.b Työmenetelmien kehittäminen on tarpeellista.					

	Täysin eri mieltä		En osaa sanoa		Täysin samaa mieltä
3.c Opetussuunnitelma kuvaa opetustyötäni.					
3.d Haluan kehittää omaa opetustyötäni.					
3.d Haluan kehittää omaa opetustyötäni opetussuunnitelman mukaiseksi.					
3.d Haluan osallistua opetussuunnitelman sisällön muokkaamiseen.					
3.e Opetussuunnitelmakeskustelussa perustelen mielipiteeni tosiasioilla.					
3.e Opetussuunnitelmakeskustelussa perustelen mielipiteeni kokemuksella.					
3.e Opetussuunnitelmakeskustelussa perustelen mielipiteeni viittaamalla normeihin.					
3.f Koulutyöni epäkohdat johtuvat omasta tavastani toimia.					
3.f Koulutyöni epäkohdat johtuvat ulkopuolisesta tekijästä.					
3.f Koulutyötä voidaan kehittää.					
3.f Koen, että voin vaikuttaa koulutyössä havaitsemiini ongelmiin.					

Paljonko työaikaa voit varata työpäiväsi aikana kehittämistyöhön? Ilmoita minuuttien tarkkuudella? _____ minuuttia.

Kommentoi

Kiitos!

Liite 3. Arviointitulos kolmiportaisella asteikolla

	Eri mieltä	En osaa sanoa	Samaa mieltä
Koulun ilmapiiri on parantunut viimeisen kahden vuoden aikana.	3	5	18
Uskon keskustelun vaikuttavan ongelmien ratkaisemisessa.			26
Toimin portaittain seuraamusjärjestelmän mukaan.	1	3	22
Kehittämishanke oli perusteltu.		2	24
Pyrin vaikuttamaan kehittämishankkeen sisältöön.	7	6	13
Kehittämishankkeen ohjaukselle oli tyypillistä vallan käyttö.	17	7	2
Kehittämishankkeen ohjaus oli neuvovaa.	2	3	21
Kehittämishankkeen ohjaukselle oli tyypillistä toiminnan koordinointi.	1	13	12
Kehittämishankkeen aikaiset arvioinnit vaikuttivat kehittämishankkeen etenemiseen.	2	3	21
Opin kehittämishankkeen aikana uuden näkökulman ongelmatilanteisiin.	5	3	18
Toimin oppimani uuden näkökulman mukaisesti.	2	3	20
Opettajakunnan työpanos vaikutti seuraamusjärjestelmän muotoutumiseen.	1	8	17
Seuraamusjärjestelmän keskeneräisyys käyttöön otettaessa ei häirinnyt minua.	13	4	9
Keskustelu kehittämiskohteesta oli välttämätöntä.		4	21
Kehittämishankkeen aikainen keskustelu oli tuottavaa.	1	4	20
Kehittämishanke toteutettiin opettajan työkuvaan kuuluvin voimavaroin.	4	4	18
Kehittämishanke oli onnistunut.	2	3	21
Kehittämistyön kytkeminen opetussuunnitelmatekstiin vaikutti myönteisesti...		11	15
Rehtorin toiminta vaikutti myönteisesti...	2	6	18
Ulkopuoliset yhteistyökumppanit vaikuttivat myönteisesti...	5	12	8
Oppilaanohjaajan toiminta vaikutti myönteisesti...		5	21
Kirjallinen materiaali vaikutti myönteisesti...	3	10	13
Arvioinnit vaikuttivat myönteisesti...	1	8	17
Yhteistoiminnalliset työtavat vaikuttivat myönteisesti...	4	7	15
Keskustelut vaikuttivat myönteisesti...	2	3	21
Epävirallinen keskustelu vaikutti myönteisesti...	4	4	18
Koulun toiminta-ajatus kuvaa koulun toimintaa.		1	25
Koulun opetussuunnitelma kuvaa koulutyötä.		1	25
Koulun tapa pyrkiä tavoitteisiin on tunnistettavissa.		4	22
Koulun tapa pyrkiä tavoitteisiin on yhdessä sovittu.		1	25
Työyhteisö on demokraattinen.	1	1	24
Opettajilla on mahdollisuus vaikuttaa päätöksentekoon.		1	25
Opettajille on jaettu valtaa.	5	4	17
Teen yhteistyötä oman aineryhmäni opettajien kanssa.	3		23
Teen yhteistyötä yli oppiainerajojen.	2		24
Kehitän omaa opetustyötäni.			26
Käytän monipuolisia työmenetelmiä.	2	2	22
Opetussuunnitelman päivittäminen on tarpeellista.	1	3	22
Työmenetelmien kehittäminen on tarpeellista.			26
Opetussuunnitelma kuvaa opetustyötäni.		1	25
Haluan kehittää omaa opetustyötäni.		1	25
Haluan kehittää omaa opetustyötäni opetussuunnitelman mukaiseksi.		1	25
Haluan osallistua opetussuunnitelman sisällön muokkaamiseen.	2	3	21
Opetussuunnitelma-keskustelussa perustelen mielipiteeni tosiasioilla.		3	23
Opetussuunnitelma-keskustelussa perustelen mielipiteeni kokemuksella.		3	23
Opetussuunnitelma-keskustelussa perustelen mielipiteeni viittaamalla normeihin.	9	5	11
Koulutyön epäkohdat johtuvat omasta tavastani toimia.	14	9	3
Koulutyön epäkohdat johtuvat ulkopuolisesta tekijästä.	9	6	9
Koulutyötä voidaan kehittää.			26
Koen, että voin vaikuttaa koulutyössä havaitsemiini ongelmiin.	2	2	22

Liite 4. Faktorilataukset

Rotated Component Matrix(a)

	Tuloksellisuus		
	Tehokkuus	Vaikuttavuus	Taloudellisuus
Epävirallinen keskustelu vaikutti myönteisesti.	,833		
Kehittämistyön kytkeminen opetussuunnitelmatekstiin	,831		
Opin kehittämishankkeen aikana uuden näkökulman ongelmatilanteisiin.	,811		
Arvioinnit vaikuttivat myönteisesti.	,758		
Kehittämishankkeen aikaiset arvioinnit vaikuttivat kehittämishankkeen etenemiseen.	,742		-,320
Kehittämishanke oli onnistunut.	,703	,459	
Keskustelut vaikuttivat myönteisesti.	,685	,416	
Koulun ilmapiiri on parantunut viimeisen kahden vuoden aikana.	,682		
Kehittämishankkeen aikainen keskustelu tuottavaa	,585		,338
Oppilaanohjaajan toiminta vaikutti myönteisesti.	,562	,500	
Kirjallinen materiaali vaikutti myönteisesti.	,528		
Toimin oppimani uuden näkökulman mukaisesti.	,503	,480	
Yhteistoiminnalliset työtavat vaikuttivat myönteisesti.	,386	,382	
Opettajakunnan työpanos vaikutti seuraamusjärjestelmän muotoutumiseen		,851	
Keskustelu kehittämiskohteesta oli välttämätöntä	,400	,744	
Kehittämishankkeen ohjaukselle oli tyypillistä toiminnan koordinointi		,695	
Kehittämishankkeen ohjaus oli neuvovaa.		,589	
Pyrin vaikuttamaan kehittämishankkeen sisältöön.		,504	
Toimin portaittain seuraamusjärjestelmän mukaan		,463	,432
Ulkopuoliset yhteistyökumppanit vaikuttivat myönteisesti.		,452	,451
Rehtorin toiminta vaikutti myönteisesti.	,333	,421	
Seuraamusjärjestelmän keskeneräisyys käyttöön otettaessa ei häirinnyt minua.			,778
Kehittämishanke toteutettiin opettajan työnkuvaan kuuluvien voimavarojen avulla.			,754
Uskon keskustelun vaikuttavan ongelmien ratkaisemisessa.			,707
Kehittämishanke oli perusteltu.	,393	,529	,488
Kehittämishankkeen ohjaukselle oli tyypillistä vallan käyttö			,397

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a Rotation converged in 4 iterations.

Latauksia alle ,30 ei julkaistu

Rotated Component Matrix(a)

	Toimintaympäristö					
	Asiantuntijuus			Organisointi		
	Vuoropuhelu	Reflektio	Suhtautuminen kehittämiseen	Strategisuus	Valtaistaminen	Demokraattisuus
Opetussuunnitelmakeeskustelussa perustelen mielipiteeni tosiasioilla	,857					
Opetussuunnitelmakeeskustelussa perustelen mielipiteeni kokemuksella	,793					
Opetussuunnitelma kuvaa opetustyötäni.	,617		,549			
Koulutyötä voidaan kehittää	,608					-,424
Työmenetelmien kehittäminen on tarpeellista	,566			,313		
Haluan kehittää omaa opetustyötäni.		,896				
Haluan osallistua opetussuunnitelman sisällön muokkaamiseen.	-,356	,750				
Haluan kehittää omaa opetustyötäni opetussuunnitelman mukaiseksi.	,372	,737				
Opetussuunnitelman päivittäminen on tarpeellista.		,639	,435			
Opetussuunnitelmakeeskustelussa perustelen mielipiteeni viittaamalla normeihin.		,533				
Käytän monipuolisia työmenetelmiä.			,797			
Teen yhteistyötä oman aineryhmäni opettajien kanssa.			,769			,323
Kehitän omaa opetustyötäni.		,426	,703			
Teen yhteistyötä yli oppiainerajojen.			,672		,427	
Koulutyöni epäkohdat johtuvat ulkopuolisesta tekijästä.				,751		
Koulumme toiminta-ajatus kuvaa koulumme toimintaa.				,721	,472	
Koulun opetussuunnitelma kuvaa koulutyötämme.				,715		
Koulun tapa pyrkiä tavoitteisiin on tunnistettavissa.	,343			,562	,451	
Opettajille on jaettu valtaa.					,804	
Koen, että voin vaikuttaa koulutyössä havaitsemiini ongelmiin.	,323				,745	
Työyhteisömme on demokraattinen.					,372	,753
Koulutyöni epäkohdat johtuvat omasta tavastani toimia.						,718
Opettajilla on mahdollisuus vaikuttaa päätöksentekoon.		,337		,330	,494	,623
Koulun tapa pyrkiä tavoitteisiin on yhdessä sovittu.	,645			,466		,465

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a Rotation converged in 8 iterations.

Latauksia alle ,30 ei julkaistu