

TAMPEREEN YLIOPISTO

Yhtenäisyyttä etsimässä
Opettajat ja koulun johtajat yhtenäisen
perusopetuksen kehittäjinä Hämeenlinnassa

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
JOHANNA MIKKOLA &
TONI MIKKOLA
Kevät 2007

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
JOHANNA MIKKOLA & TONI MIKKOLA:
Yhtenäisyyttä etsimässä
Opettajat ja koulun johtajat yhtenäisen perusopetuksen kehittäjinä Hämeenlinnassa
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 115 sivua, 20 liitesivua
Toukokuu 2007

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa ja kuvailla hämeenlinnalaisten opettajien käsityksiä yhtenäisen perusopetuksen kehittämisestä sekä tuottaa tietoa kehittämisen tueksi. Tutkimus sai alkunsa Hämeenlinnan opetustoimen ehdotuksesta. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan kunnat ovat olleet velvollisia järjestämään yleissivistävän opetuksen yhtenäisen perusopetuksen periaatteiden mukaan 1.8.2006 lähtien. Perusopetuksen yhtenäistäminen vaatii koulun kokonaisvaltaista uudistamista, jossa opettajat ja koulun johtajat ovat merkittävässä roolissa. Tutkimuksemme pääongelmina olivat: 1. Millainen on opettajien näkemys omasta roolistaan yhtenäisen perusopetuksen kehittämisessä? 2. Millainen on opettajien näkemys yhtenäisen perusopetuksen johtamisesta? Johtamista tutkittiin kolmella koulutusjärjestelmän hierarkiatasolla: rehtorit, yhteistoiminta-alueiden johtoryhmät ja opetustoimen johto.

Tutkimusotteena oli kvantitatiivinen survey-tutkimus. Aineisto kerättiin kyselylomakkeilla, jotka lähetettiin kaikille Hämeenlinnan peruskoulunopettajille (N=333). Kyselyyn vastasi 84 opettajaa ja rehtoria. Iältään vastaajat olivat 25–62 -vuotiaita. Vastaajista oli naisia 59 ja miehiä 23. Kaksi vastaajaa ei ilmoittanut sukupuoltaan. Luokanopettajia kyselyyn vastasi 46, aineenopettajia 25 ja muita 13. Aineisto analysoitiin SPSS for Windows 10.1 -tilasto-ohjelmalla. Aineiston analysoinnissa käytettiin muun muassa tilastollisia tunnuslukuja, riippumattomien tapausten t-testiä, yksisuuntaista varianssianalyysia, Kruskal-Wallis testiä ja Mann-Whitney U-testiä.

Tutkimus osoitti, että opettajan työstä vain pieni osa on koulun kehittämistä. Kehittämistyön ei koeta kuuluvan opettajan perustehtävään, mutta se koetaan kuitenkin tärkeäksi. Kehittämistyö tukee opettajan ammatillista kehittymistä, mutta opettajien vaikutusmahdollisuudet kehittämissä voisivat olla paremmat. Opettajat näkevät johtajuuden tukevan perusopetuksen yhtenäisyyden muodostumista. Suhtautuminen johtajien tukeen muuttuu kuitenkin sitä varauksellisemmaksi, mitä korkeammalla johtaja sijaitsee koulun päätöksentekohierarkiassa. Yhteistoiminta-alueiden johtamisesta vastaajilla oli niukasti tietoa. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että kokonaisvaltaiselle koulun uudistamiselle on Hämeenlinnassa hyvät edellytykset, kunhan opettajien ja johtajien rooleista koulun uudistuksessa saadaan muodostettua yhteinen näkemys ja kaikki saadaan toimimaan yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Kehittämisessä olisi otettava huomioon erityisesti koulun sisällöllinen uudistaminen.

Avainsanat: yhtenäinen perusopetus, koulun kehittäminen, survey-tutkimus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	YHTENÄISEN PERUSOPETUKSEN HISTORIAA	7
2.1	KOKO KANSAN KOULUN ALKUTAIPALEET SUOMESSA	7
2.2	OPPIVELVOLLISUUS SÄÄDETÄÄN	9
2.3	PERUSKOULU YHTENÄISTÄMÄÄN OPETUSTA	10
2.4	PERUSKOULUSTA YHTENÄISEEN PERUSOPETUKSEEN	12
2.4.1	<i>Keskushallinnon ohjaama peruskoulu</i>	12
2.4.2	<i>Koulupäätöksenteon hajauttaminen</i>	13
2.4.3	<i>Koululainsäädännön uudistaminen 1990-luvun lopulla</i>	15
3	YHTENÄINEN PERUSOPETUS TÄNÄÄN	17
3.1	YHTENÄINEN PERUSOPETUS LAINSÄÄDÄNNÖSSÄ	17
3.2	YHTENÄINEN PERUSOPETUS OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA 2004	18
3.3	YHTENÄINEN PERUSOPETUS TUTKIMUKSISSA JA JULKAISUISSA	19
3.3.1	<i>Yhtenäinen perusopetus</i>	19
3.3.2	<i>Yhtenäinen peruskoulu ja yhtenäiskoulu</i>	21
3.4	YHTENÄINEN PERUSOPETUS HÄMEENLINNASSA	22
4	AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA	24
4.1	KOULUN EKSPERTTIYS. TUTKIMUS YHTENÄISEN PERUSKOULUN TOTEUTUMISEN EHDOSTA	24
4.1.1	<i>Tutkimuksen taustaa</i>	24
4.1.2	<i>Toimintakulttuuri</i>	26
4.1.3	<i>Opetussuunnitelma</i>	26
4.1.4	<i>Rehtorius</i>	26
4.1.5	<i>Opettajuus</i>	27
4.1.6	<i>Oppilaan yhtenäinen peruskoulu</i>	28
4.2	RAKENTEISSA KIINNI. PERUSOPETUKSEN YHTENÄISTÄMISPROSESSI KUNNAN KOULUORGANISAATION MUUTOSHAASTEENA	28
4.2.1	<i>Perusopetuksen kehittämisen taustalla vaikuttavat merkitysrakenteet</i>	29
4.2.2	<i>Opettajien kollegiaalinen yhteistyö kehittämistyön tukena</i>	32
4.2.3	<i>Opettajien täydennyskoulutus kehittämistyön tukena</i>	33
4.2.4	<i>Kouluorganisaation oppiminen</i>	33
4.3	TAMPEREEN KOULUTOIMEN KEHITTÄMISPROJEKTI 2000–2003. KOHTI YHTENÄISTÄ PERUSKOULUA	34
4.3.1	<i>Kehittämisprojektin taustaa</i>	34
4.3.2	<i>Mitä peruskoulun yhtenäisyys merkitsee?</i>	35
4.3.3	<i>Kehittämisprojektin vaikutukset koulun toimintaan</i>	37
4.3.4	<i>Projektin pohjalta nousevat yhtenäisen perusopetuksen kehittämisehdotukset</i>	39
5	KOULUN KEHITTÄMINEN	41
5.1	KOULUORGANISAATION ERITYISPIIRTEITÄ	41
5.2	KOULUKULTTUURI	43
5.3	OPETTAJA KOULUN KEHITTÄJÄNÄ	45
5.4	KEHITTÄMISTYÖN JOHTAMINEN	47
6	TUTKIMUSONGELMAT	50
6.1	TUTKIMUSONGELMIEN RAJAUTUMINEN TEORIASTA	50
6.2	TUTKIMUSONGELMAT	52

7	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	53
7.1	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSSTRATEGIA.....	53
7.2	KYSELYLOMAKKEEN LAATIMINEN JA OPERATIONALISOINNIN KUVAUS.....	54
7.2.1	<i>Kyselylomakkeen laatiminen.....</i>	55
7.2.2	<i>Operationalisoinnin kuvaus.....</i>	58
7.3	AINEISTON KERÄÄMINEN.....	60
7.3.1	<i>Kohdejoukko ja aineiston kerääminen.....</i>	60
7.3.2	<i>Aineiston kato.....</i>	61
7.4	AINEISTON ANALYSOINTI.....	63
7.4.1	<i>Tutkimukseen osallistuneiden opettajien kuvailu.....</i>	64
7.4.2	<i>Mittarin tutkiminen.....</i>	65
7.4.3	<i>Käytetyt analyysimenetelmät.....</i>	66
7.4.4	<i>Muuttujien ryhmittely.....</i>	68
7.5	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN TARKASTELUA.....	74
7.5.1	<i>Triangulaatio.....</i>	74
7.5.2	<i>Validiteetti.....</i>	75
7.5.3	<i>Reliabiliteetti.....</i>	76
8	TUTKIMUSTULOKSET	78
8.1	OPETTAJAN ROOLI YHTENÄISEN PERUSOPETUKSEN KEHITTÄMISESSÄ.....	78
8.1.1	<i>Opetuksen osuus on lähes puolet opettajan työstä.....</i>	78
8.1.2	<i>Kasvatuksen osuus korostuu luokanopettajan työssä.....</i>	81
8.1.3	<i>Aineenopettajan työ koostuu pääosin opettamisesta.....</i>	83
8.1.4	<i>Opettajien kokemukset yhtenäisen perusopetuksen kehittämisestä ovat varovaisen positiivisia.....</i>	86
8.2	JOHTAJIEN ROOLI YHTENÄISEN PERUSOPETUKSEN KEHITTÄMISESSÄ.....	93
8.2.1	<i>Johtajat nähdään koulun pedagogisina kehittäjinä.....</i>	94
8.2.2	<i>Johtajat tukevat opettajien ammatillista kehittymistä.....</i>	98
8.2.3	<i>Rehtorit ja yhteistoiminta-alueiden johto tukevat avoimen vuorovaikutuksen syntymistä.....</i>	100
8.2.4	<i>Johtajat kannustavat opettajia osallistumaan kehittämistyöhön.....</i>	102
8.2.5	<i>Opetustoimen johto tukee yhtenäisyyden muodostumista.....</i>	104
9	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	105
	LÄHTEET	110
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

Suomen koulutusjärjestelmä on keskellä suurinta muutostaan sitten 1970-luvun peruskouluuudistuksen. Vuonna 1999 koulutuksen lainsäädännön uudistuksen yhteydessä poistettiin peruskoulusta jako ala- ja yläasteeseen (Perusopetuslaki 628/1998). Tarkoituksena oli luoda koulujärjestelmä, jossa oppilaalle muodostuu yhtenäinen oppimispolku peruskoulun alusta loppuun saakka. Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on rakennettu tätä yhtenäisen perusopetuksen periaatetta silmällä pitäen. Uudet opetussuunnitelmat on otettu käyttöön kaikissa kouluissa kaikilla luokka-asteilla viimeistään 1.8.2006 (Opetushallitus 2004). Valtakunnallisella tasolla uudistus on aiheuttanut keskustelua muun muassa opettajankoulutuksen ja opettajien palkkausjärjestelmän uudistamisesta (ks. Sippola 2006, 9; Ängeslevä 2006, 18–19). Paikallisella tasolla siirtyminen yhtenäiseen perusopetukseen on vaatinut kunnilta suuria muutoksia koulutusrakenteisiin. Uudistus on tuonut muutoksia myös koulujen henkilökunnille ja oppilaille. Suurin osa muutoksista lienee kuitenkin vielä edessäpäin, sillä yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyö on päässyt vasta hyvään alkuun. Tätä tutkimusta tehdessämme olemme tarkastelleet yhtenäisen perusopetuksen mukanaan tuomaa muutosprosessia yhden kaupungin koululaitoksen osalta.

Tutkimuksemme tarkoituksena oli kartoittaa ja kuvailla opettajien näkemyksiä yhtenäisen perusopetuksen kehittämisestä Hämeenlinnassa sekä tuottaa tietoa yhtenäisen perusopetuksen kehittämisen tueksi. Kiinnostuksemme aiheen tutkimiseen heräsi lukiessamme Hämeenlinnan opetustoimenjohtajan ilmoituksen, jossa hän ehdotti tutkittavaksi opettajien käsityksistä yhtenäisestä perusopetuksesta. Rajasimme aiheen koskemaan yhtenäisen perusopetuksen kehittämistä. Tutkimuksen teoriapohjana ovat yhtenäisen perusopetuksen kehittämisprojektit ja niihin liittyvät tutkimukset (luku 4) sekä yleisesti koulun muutosprosessia kuvaavat teoriat (luku 5). Yhtenäiseen perusopetukseen siirtymistä on tutkittu Suomessa suhteellisen vähän, koska ilmiö on niin tuore. Aiheeseen liittyviä jo valmistuneita laajempia tutkimusraportteja löysimme kolme. Rauste-von Wright ym. ovat tutkineet yhtenäisen perusopetuksen toteutumisen ehtoja kahden helsinkiläisen koulun muutosprosessin aikana (Rauste-von Wright ym. 2003). Peter Johnson on puolestaan Kokkolan suomenkielisen koululaitoksen kehittämistyötä seuraamalla pyrkinyt ymmärtämään yhtenäisen perusopetuksen kehittämisprosessia kokonaisvaltaisesti. Tutkimuksessaan hän on muodostanut viisi merkitysraken-

netta, jotka jäsentävät tätä muutosta. (Johnson 2006.) Helena Rajakaltio taas on ollut mukana Tampereen koulutoimen ”Kohti yhtenäistä perusopetusta” -projektissa kehittämässä yhtenäisen perusopetuksen toimintatapoja (Rajakaltio 2004a, 2004b). Näiden kolmen kehittämisprojektin tulosten ja yleisten koulun muutosprosessia kuvaavien teorioiden pohjalta rajasimme tutkimusongelmat. Tutkimuksen rajauksessa huomioimme myös Hämeenlinnan paikalliset olosuhteet. Tutkimusongelmia on kaksi: 1. Millainen on opettajien näkemys omasta roolistaan yhtenäisen perusopetuksen kehittämisessä? 2. Millainen on opettajien käsitys johtajien roolista yhtenäisen perusopetuksen kehittämisessä? Tutkimuksemme aineisto on kerätty strukturoidulla kyselylomakkeella ja se on analysoitu kvantitatiivisin menetelmin. Analysoinnissa on käytetty apuna SPSS for Windows 10.1 -ohjelmaa ja tutkimuksen tuloksia on havainnollistettu erilaisilla kuvaajilla.

2 YHTENÄISEN PERUSOPETUKSEN HISTORIAA

Yhtenäiskouluajatuksella on pitkät perinteet. Jo 1600-luvulla J. A. Comenius nosti esiin ajatuksen kaikkien ihmisten oikeudesta tulla opetetuiksi ja oikeudesta valita itselleen sopiva määrä koulutusta. Tämän valinnanvapauden toteuttamiseksi koulutusjärjestelmä olisi pitänyt Comeniuksen mukaan rakentaa siten, että seuraavan kouluasteen opetus olisi pohjautunut edellisen kouluasteen tietoihin. Näin oppilaalle olisi voitu luoda nykytermein ilmaistuna yhtenäinen oppimispolku. Comeniuksen elinaikana sääty-yhteiskunnassa tällaisten ajatusten käytäntöön saattaminen oli kaukainen unelma, mutta 1700-luvun lopulle tultaessa Ranskan vallankumouksen jälkeinen vapautta, veljeyttä ja tasa-arvoa kunnioittava yhteiskunta alkoi entistä enemmän levittää yhtenäiskouluajatusta. (Iisalo 1991, 62–69, 251–253.) Yhtenäiskouluajatuksen matka suomalaisen koulutusjärjestelmän käytäntöön on ollut noin 400 vuotta pitkä ja siihen on mahtunut monenlaisia vaiheita, joita pyrimme valaisemaan seuraavaksi.

2.1 Koko kansan koulun alkutaipaleet Suomessa

Eurooppalaisen kansansivistyksen alkuaikoina sivistyksen tarkoituksena oli kohottaa kansalaisten moraalialia ja opettaa heitä lukemaan raamattua, joten sivistys oli tiukasti sidoksissa kirkkoon. Myös Suomessa kansansivistys oli aluksi kirkon hallinnassa. 1700-luvun lopulta lähtien sivistyneistön epäilyt kirkon rahvaalle antaman kansanopetuksen riittäväyydestä voimistuivat. Kun säätyläisten opettamisesta olivat tuohonkin asti huolehtineet kodit, kotiopettajat ja koulut, sopeutettiin kansanopetuksen ylevät ajatukset vallitsevan sääty-yhteiskunnan rakenteisiin, joten kansanopetus nähtiin tarpeellisena lähinnä alempien väestöosien valistamiseksi. Ongelmalliseksi kysymyksen kansanopetuksen järjestämisestä tekivät kuitenkin kaksi erilaista näkemystä kansan sivistystarpeesta. Valistusajattelusta ajatuksensa ammentaneet olivat sitä mieltä, että kaikkein vähäosaisimmallakin oli oikeus sivistää ja kehittää itseään. Myöhemmin taantumukselliseksi nimetty ajatustapa puolestaan vastusti kansan liiallista sivistämistä, koska se olisi saattanut aiheuttaa kansassa vallankumouspyrkimyksiä. (Iisalo 1991, 112–114.)

Venäjän tiukka byrokratia ja valvonta hidastivat kansanopetuksen käynnistymistä Suomessa 1800-luvun puoliväliin asti. Uuden keisarin, Aleksanteri II:n, tultua hallitsijaksi vuonna 1855 myös kansanopetuskeskustelu sai uutta puhtia. Suomalaisen kansansivistyksen isät Uno Cygnaeus ja J. V. Snellman olivat voimakkaasti mukana kehittämässä uutta kansanopetusjärjestelmää. Cygnaeuksen näkemyksen mukaan kansakoulusta olisi pitänyt tehdä koko kansan yhteinen pohjakoulu, jolloin myös eri säädyillä olisi mahdollisuus lähentyä toisiinsa. Hänen edustamansa filantrooppisen näkemyksen mukaan kasvatuksen tuli olla lapsikeskeistä, jolloin lapsella olisi mahdollisuus kehittää niitä taipumuksia, joita Herra kullekin on antanut. Cygnaeus korosti koulutuksen olevan keino, jolla köyhät saisivat helpotusta kurjuuteensa. Snellman puolestaan erotti toisistaan tavallisen kansan ja sivistyneistön koulutustarpeen ja näki kansakoulun lähinnä maataloussäädyn sivistyslaitoksena, jonka tarkoitus oli tuottaa kulttuuri-ihmisiä – lukevia talonpoikia. (Ahonen 2003, 20–33; Kuikka 1992, 50–54.)

Vaikka Snellman ja Cygnaeus näkivät kansanopetuksen tarkoituksen, muodon ja sisällön hyvin eri tavalla, kumpikin oli yhtä mieltä siitä, että kirkon tekemä sivistystyö ei riittänyt. Heidän mielestään koulutuksellista valtaa oli siirrettävä kirkolta valtiolle, jotta koulutus tukisi maallisen yhteiskunnan toimintaa. Tämä ajatus oli keskeinen periaate myös Cygnaeuksen kansanopetusta koskevassa lausunnossa, jonka pohjalta senaatti valmisti vuoden 1858 kansakoulua koskevan keisarillisen julistuksen. Vuonna 1866 annetussa kansakouluasetuksessa kansakoulu määriteltiin kunnalliseksi nelivuotiseksi yläkansakouluksi. Cygnaeuksen esitystä koulupakosta ei kuitenkaan sisällytetty asetukseen. Kansakouluasetuksen nojalla kaupungeissa 7–12 -vuotiaat olivat kouluvelvollisia ja heitä varten oli perustettava ala- ja yläkansakouluja, mutta maaseudulla (ylä)kansakoulun pääsyvaatimukseen sisällytetty lukutaidon alkeiden opetus jäi edelleen kotien ja kirkon vastuulle. Vaikka kansakoulusta näin tulikin itsenäinen koulu, siitä ei kuitenkaan tullut pohjakoulua oppikoulua varten, vaan Suomeen muodostui rinnakkaiskoulujärjestelmä. (Ahonen 2003, 42–54; Kuikka 1992, 58–59; Iisalo 1991, 114–124; Lindström 2001, 38.)

Kirkon valta koulutusasioista päätettäessä heikkeni edelleen, kun vuonna 1869 perustettiin koulutoimen ylihallitus, jonka tehtävänä oli hallinnoida koululaitosta. Valtio valvoi kansakoulujen toimintaa myös piiritarkastajien välityksellä. Tämä kehityssuunta voidaan nähdä merkinä siitä, että valtio halusi selvästi lisätä vaikutusvaltaansa koulutuksen järjestäjänä ja säätelijänä. Syynä tähän lienee ainakin osittain ollut Venäjän pelko Suomen liiallisesta autonomiapyrkimyksistä. (Ahonen 2003, 65–67; Kuikka 1992, 61–63.)

Vuoden 1866 kansakouluasetuksen tavoitteena oli luoda kaikille kansalaisille mahdollisuudet koulunkäyntiin. Koska asetukseen ei sisällytetty koulupakkoa, jäi tavoite kuitenkin saavuttamatta, kun monet kunnat suhtautuivat koulutuksen järjestämiseen nihkeästi. Niinpä

koulutuskeskusteluissa nousi 1870-luvulta lähtien esiin ajatus oppivelvollisuudesta. Vielä vuonna 1890 jäi opetuksen ulkopuolelle arviolta 80 prosenttia Suomen lapsista, joten periaatteellisenä vastauksena tähän ongelmaan säädettiin vuonna 1898 piirijakoasetus, joka velvoitti kunnat järjestämään kaikille kouluikäisille lapsille mahdollisuuden koulunkäyntiin sekä tarjoamaan opettajille virka-asunnon ja maksamaan osan opettajien palkoista. Valtio ei kuitenkaan velvoittanut yksilöitä tai perheitä millään tavalla osallistumaan opetukseen, joten lasten yhtäläisten koulutusmahdollisuuksien toteuttaminen jäi puolitiehen. Myös vammaisten ja hitaasti oppivien oikeudet koulutukseen oli unohdettu tyystin, vaikka kansakoulun perustamisen yhteydessä myös näiden ryhmien oikeudesta opetukseen oli keskusteltu. (Ahonen 2003, 54–67; Kuikka 1992, 69; Lindström 2001, 52–59.)

2.2 Oppivelvollisuus säädetään

Vuoden 1905 yleislakon jälkeen yhteiskunnan kaksijakoisuus sivistyneistöön ja rahvaaseen johti keskusteluun koulutusjärjestelmän kehittämisestä. Yhtenäinen koulutus nähtiin mahdollisuutena yhdistää kansaa, joten keskustelu oppivelvollisuudesta ja yhteisestä pohjakoulusta virisi uudelleen. Suomen poliittinen kenttä oli hyvin yksimielisesti yleisen oppivelvollisuuden kannalla, joten eduskunta hyväksyi opetussuunnitelmakomitean mietinnön pohjalta kehitetyn oppivelvollisuuslain vuonna 1910, mutta venäläismielinen senaatti lykkäsi asian toteuttamisen hamaan tulevaisuuteen. Saman kohtalon koki eduskunnan 1911 säätämä laki kansakoulun nimeämisestä yleiseksi pohjakouluksi. Tie oppivelvollisuuden säätämiseen oli kivikoinen, mutta se onnistui lopulta Suomen itsenäistymisen jälkeen. Kansalaissota oli jakanut Suomen kansaa, joten eduskunta pyrki eheyttämissä politiikallaan kokoamaan kansan jälleen yhteen riviin. Yksi eheyttämissä politiikan keskeisistä tavoitteista oli yhtenäisen kansanopetuksen järjestäminen, jotta tulevaisuudessa voitaisiin välttää kansan kahtiajakautumista. (Ahonen 2003, 68–107; Kuikka 1992, 73–87.) Vuonna 1921 voimaan tulleen oppivelvollisuuslain pääsisällöt olivat seuraavat:

- Oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, kun lapsi täyttää 7 vuotta, ja loppuu sinä vuonna, kun lapsi täyttää 13.
- Oppivelvollisuudella tarkoitetaan kansakoulussa annettavan tieto- ja taitomäärän saavuttamista.
- Jokaisessa kunnassa tulee olla riittävä määrä kansakouluja.
- Kansakoulussa on kuusi vuosiluokkaa, joista kaksi alinta vuosiluokkaa muodostavat alakansakoulun ja neljä ylempää yläkansakoulun.

- Kansakoulut toimivat joko täydellisinä, jolloin sekä ala- että yläkansakoulua varten on oma opettajansa, tai supistettuina, jolloin yksi opettaja käyttää osan opetusajastaan alaja osan yläkansakoulun puolella.
- Koulunkäynti on maksutonta. (Iisalo 1991, 180.)

Oppivelvollisuus mahdollisti koulunkäynnin niillekin lapsille, joilla siihen ei ennen ollut mahdollisuutta. Valtio valvoi kuntien opetuksen järjestämistä ja antoi siihen taloudellista tukea, joten koulutuksellinen yhdenvertaisuus lisääntyi huomattavasti. Muutos ei tosin tapahtunut järin nopeasti, sillä valtio antoi lain toimeenpanoaikaa kaupungeille viisi vuotta ja maalaiskunnille 16 vuotta. Kansakoululaitoksen toiminta saatiin täyteen vauhtiin vasta 1930-luvun loppupuolella vähän ennen sotia ja kansakoulun käyminen oli kattavaa vasta sotien jälkeen. Seuraavia suuria muutoksia koulujärjestelmässä saatiin odottaa 1960-luvulle asti. (Ahonen 2003, 106–107; Lindström 2001, 80–96.)

2.3 Peruskoulu yhtenäistämään opetusta

Snellmanilaisen kahden sivistyksen periaatteeseen perustuva rinnakkaiskoulujärjestelmä aiheutti eriarvoisuutta yhteiskunnassa, sillä vanhempien asema yhteiskunnassa vaikutti suuresti lasten koulutusmahdollisuuksiin. Oppikoulun käyneillä oli huomattavasti paremmat mahdollisuudet jatkokoulutukseen kuin kansakoulun käyneillä. Oppikouluista suurin osa oli yksityisiä, ja vaikka valtio maksoikin suurimman osan opetuksen kustannuksista ja edellytti oppikoulujen tarjoavan vapaaoppilaspaikkoja vähävaraisille lapsille, oppikoulujen oppilaat valikoituivat hyvin usein vanhempien sosioekonomisen aseman perusteella. (Ahonen 2003, 107.) Sotien jälkeen yleinen elintason ja henkisen työn arvostuksen nousu yhdessä yhteiskunnassa tapahtuneen suuren elinkeinorakenteen muutoksen kanssa nostivat oppikoulun suosiota, ja kun esimerkiksi vuonna 1950 oppikouluissa oli oppilaita 95 000, niin vuonna 1960 määrä oli noussut jo 214 000:een (Iisalo 1991, 247). Niinpä vanhojen yhteiskuntarakenteiden murtuessa haluttiin myös koululaitosta uudistettavan uuden, entistä tasa-arvoisemman yhteiskunnan tarpeisiin.

Yhdysvalloissa, Neuvostoliitossa ja monissa Euroopan maissa koulujärjestelmän kehittämisen perusteeksi oli otettu yhtenäiskouluperiaate, mikä tarkoitti, että oppivelvollisuuskoulu on kaikille yhteiskunnan lapsille yhteinen, samansisältöinen ja samanpituinen, eikä sen suorittamista voi korvata minkään toisen koulumuodon käymisellä (mt. 251). Vuonna 1959 ns. Kouluohjelmakomitea ehdotti myös Suomen koulutusjärjestelmäksi yhtenäiskouluperiaatteelle rakentuvaa yhdeksänvuotista oppivelvollisuuskoulua, joka koostuisi nelivuotisesta

ala-asteesta, kaksivuotisesta keskiasteesta ja kolmivuotisesta linjajakoisesta yläasteesta. Keskiasteella oppilaiden olisi ollut ehdotuksen mukaan mahdollista valita oppiaineitaan ja yläasteella opintolinjansa. Ehdotuksessa näkyi selvästi aikaisempi koulutraditio, joten aikaisemmat koulumuodot, kansa-, kansalais- ja keskikoulu, oli nähtävissä rakenteessa. Yhtenäiskouluajatus näkyikin lähinnä vain siinä, että enää koulu ei valinnut oppilaita tietyille linjoille, vaan oppilaat saivat itse valita linjansa. (mt. 253–254.)

Kouluohjelmakomitean ehdotusta seurasi kiivas koulutuspoliittinen keskustelu, jossa kansakoulunopettajat puolsivat ja oppikoulunopettajat vastustivat ehdotusta. Edelliset näkivät ehdotuksen oppivelvollisuuskoulun merkityksen korostajana ja jälkimmäiset puolestaan pelkäsivät tiedon tason laskevan opetuksen yhtenäistämisen seurauksena. (Ahonen 2003, 128; Iisalo 1991, 254.) Myös poliittinen kenttä heräsi tähän keskusteluun ja vuonna 1963 eduskunta hyväksyi ponnin, jossa se edellytti koululaitoksen uudistamista yhtenäiskouluperiaatteen mukaisesti (Iisalo 1991, 255; Kuikka 1992, 110). Perusteluina käytettiin muun muassa sitä, että silloinen koulutusjärjestelmä jätti osan lahjakkuusreserveistä käyttämättä, sillä maaseudulla vain muutama prosentti kansalaisista oli käynyt keskikoulun tai lukion (Ahonen 2003, 112, 136; Kuikka 1992, 110; Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 16). Eduskunnan kannanoton seurauksena perustettiin vuonna 1964 Peruskoulukomitea ja vuonna 1965 Koulunuudistustoimikunta suunnittelemaan koulu-uudistusta. Työryhmät saivat mietintönsä valmiiksi vuosina 1965 ja 1966. Työryhmissä uuden koulujärjestelmän nimeksi oli vakiintunut jo eduskunnankin käyttämä peruskoulu. Mietinnöissä ehdotettiin uuteen oppivelvollisuuskouluun tulevan vain kaksi astetta (ala- ja yläaste) sekä yläasteen linjajakoisuudesta luopumista. Vuoden 1967 lakiesityksessä yläasteen opetuksessa linjajakoisuus oli korvattu antamalla oppilaille mahdollisuus valita erilaajuisia oppimääriä ja joitakin valinnaisaineita. (Iisalo 1991, 255.) Peruskoulun puitelaki vahvistettiin vuonna 1968, ja se yhdistettiin elimellisesti hallituksen ohjelmassa olleeseen koulun keskushallinnon uudistamiseen ja tehostamiseen. Näin ollen koulun hallinto keskittyi valtiolle. Käytännössä tämä näkyi muun muassa siten, että valtio määritteli koulupiirit, säätteli valtionavun käyttöä ja valvoi koulujen toimintaa raporttien ja tarkisteiden avulla. (Ahonen 2003, 154; Iisalo 1991, 255.)

Vanhan kouluperinteen muuttaminen ei ollut yksioikoinen tapahtuma, vaan siihen liittyi paljon poliittista taistelua ja käytännöllisiä ongelmia. Koulunuudistuksen yhtenä keskeisenä tavoitteena oli tasapuolisten koulutusmahdollisuuksien luominen koko maahan. Tämän ongelman käytännöllinen ratkaisu puhutti paljon. Ruuhka-Suomessa koulutusjärjestelmä oli jo kohtuullisen hyvä, joten koulu-uudistus päätettiin aloittaa maan syrjäisemmistä osista, joilla koulutus oli jäänyt kaikkein eniten jälkeen yhteiskunnan kehityksestä. (Ahonen 2003, 134, 156; Itälä 2005, 50.)

2.4 Peruskoulusta yhtenäiseen perusopetukseen

2.4.1 Keskushallinnon ohjaama peruskoulu

Peruskoulu-uudistus alkoi käytännössä vuosina 1972–1978 maan pohjois- ja itäosista. Lukuvuonna 1981–1982 uudistus oli toteutunut kattavasti koko maassa, jolloin kaikkien peruskoulujen jokaisella vuosiluokalla opiskeltiin uuden opetussuunnitelman mukaan. Opetussuunnitelmiksi peruskouluun vahvistettiin peruskoulun opetussuunnitelmakomitean vuonna 1970 valmistuneet mietinnöt I ja II. (Lehtisalo & Raivola 1999, 133.) Paavo Malisen mukaan peruskoulu-uudistuksen keskeisiä saavutuksia olivat:

- Peruskoulun opetussuunnitelman toteuttaminen sellaisessa muodossa, joka vastasi kansainvälistä perusopetuksen tasoa ja laatua.
- Pedagogisen ajattelutavan uudistuminen koulu-uudistuskeskustelun seurauksena.
- Uuden opettajuuden synty. Keskusjohtoisesti toteutettu peruskoulu-uudistus sai opettajat etsimään itsenäisyyttä ja uusia toimintatapoja, minkä seurauksena keskushallinnon hellittäessä ohjaustaan 1980-luvulla opettajakunta oli valmis ottamaan vastuuta koulutyön suunnittelusta ja toteutuksesta.
- Opettajiston yhtenäistyminen koulutuksellisesti ja rakenteellisesti. Tämä johti muun muassa Opettajien ammattijärjestön (OAJ) syntyyn.
- Opetuksen suunnittelun kehittyminen opettajien yhteistyön kautta. (Malinen 2005, 86–87.)

Peruskoulun alkuaikoina opetuksen järjestämistä ja toteuttamista ohjasi empiristis-behavioristiseksi luonnehdittu oppimiskäsitys ja oppikirjojen ja työkirjojen asema opetuksessa oli suuri. Myös opetussuunnitelman perusteet antoivat yksityiskohtaisia määräyksiä opetusmetodeista ja niiden toteutumista valvottiin muun muassa oppikirjojen tarkastustoiminnan avulla. Näillä keinoilla pystyttiin varmistumaan siitä, että opetus toteutui suurin piirtein samansisältöisenä kaikkialla Suomessa. (Atjonen 2005, 78; Halinen & Pietilä 2005, 98.)

Vaikka Suomeen olikin peruskoulu-uudistuksen myötä saatu kaikille yhteinen koulu, oli koulu-uudistuksessa kuitenkin jouduttu tekemään myös koulutuspoliittisia kompromisseja, joiden seurauksena peruskoulu ei vielä muodostunut täysin yhtenäiskouluperiaatteen mukaiseksi. Peruskoulun jako peruskoulun puitelaisissa 1968 ala- ja yläasteeseen oli yksi näistä kompromisseista, mihin päädyttiin muun muassa oppikouluväen yhtenäiskoulua vastaan esittämän kritiikin sekä 1960-luvun koulukokeilujen vaikutuksesta. Lisäksi päätökseen vaikutti sekin käytännön ongelma, että entiset kansa-, kansalais- ja oppikoulujen opettajat oli joten-

kin sijoitettava uuden koulujärjestelmän palvelukseen. (Halinen & Pietilä 2005, 96–97.) Myös joidenkin yksityiskoulujen olemassaolon salliminen peruskoulu-uudistuksen alkuvaiheessa kunnallisten koulujen ohella korvaavina kouluina oli tulosta koulutuspoliittisesta kompromissista (Johnson 2006, 28).

Peruskoulun alkuaikoina opetuksen yhtenäisyyttä tarkasteltiin lähinnä yhteiskunnallisen ja koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta eikä opetukselliseen eheyteen tai koulun toimintakulttuurin yhtenäisyyteen kiinnitetty juurikaan huomiota. Näistä lähtökohdista on ymmärrettävää, että myös peruskoulun opetussuunnitelmassa näkyi aikaisemman koulujärjestelmän jäänteitä esimerkiksi siinä, että ala- ja yläasteen opetussuunnitelmat laadittiin erikseen. Myös yläasteen tasokurssit oli jäänne rinnakkaiskoulujärjestelmästä, sillä erilaiset tasokurssit tuottivat erilaisen jatko-opintokelpoisuuden.

Vuoden 1985 alusta voimaan tullut uusi peruskoululainsäädäntö oli seuraava suuri uudistus koulujärjestelmässä. Siinä uudistettiin peruskoulun tuntijakoa ja opetussuunnitelmaa siirtämällä päätöksenteko- ja suunnitteluvastuuta kunnille sekä mahdollistamalla opetussuunnitelman jatkuva uudistaminen ja ajan tasalla pitäminen. Tämä näkyi siten, että kunnat saivat tuntikehyksen mukaisten vähimmäis- ja enimmäistuntimäärien puitteissa säädellä opetussuunnitelmaansa paikallisten olojen sekä oppilaiden erilaisten taipumusten ja harrastusten huomioimiseksi. (Halinen & Pietilä 2005, 97–98; Lehtisalo & Raivola 1999, 134.) Uudistuksen yhteydessä luovuttiin myös yläasteen tasokursseista. Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteet perustuivat edelleen hyvin vahvasti behavioristiseen oppimiskäsitykseen, mikä näkyi muun muassa opetussuunnitelman laajoina ja tarkkoina sisältöluetteloina. Opetuksessa painotettiin yksittäisten asiasisältöjen läpikäymistä tunneilla, eikä tiedon perinpohjaiseen ymmärtämiseen jäänyt tarpeeksi aikaa. (Lehtisalo & Raivola 1999, 134–135; Lindström 2005, 20, 23.)

2.4.2 Koulupäätöksenteon hajauttaminen

1980-luvun lopulla ja 1990-luvun alussa suomalaisen koulutuspoliittiseen keskusteluun saatiin uusia tuulia oikeistoliberalismin esiinmarssin myötä. Jo 1980-luvun puolivälin päätöksenteon ja suunnittelun hajauttaminen keskushallinnolta kunnille voidaan nähdä merkinä Euroopassa heränneestä oikeistoliberalismista, joka kyseenalaisti hyvinvointivaltion idean ja syytti valtion tuhlaavan veronmaksajilta keräämiään varoja keskushallintoon perustuvassa koulutusjärjestelmässä. *New Public Management* merkitsi julkisen sektorin alistamista markkinavoimille, ja oikeistoliberalismi näkikin vallan hajauttamisen ja vapaan kilpailun tarpeelliseksi julkisen sektorin palveluita kehitettäessä, jotta kunnat toimisivat mahdollisim-

man tuloksellisesti ja tehokkaasti. Samalla sivistystä tarkasteltiin lähinnä taloudellisen kilpailukyvyyn tekijänä ja koulutuksen tehtävänä nähtiin inhimillisen pääoman tuottaminen talouskasvua varten. Koulutuksellisen tasa-arvon käsite koki myös remontin, kun tasa-arvo alettiin nähdä yksilön oikeutena saada lahjojaan vastaavaa opetusta. Peruskoulua syytettiin liiallisesta oppilaiden tasapäistämisestä, ja erityisesti lahjakkaiden oppilaiden oikeudesta saada korkealaatuisempaa opetusta oltiin huolissaan. (Ahonen 2003, 162–178; Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 103–124.)

Koulutuspolitiikan tekeminen oli 1980-luvulla pitkälti virkamiesten käsissä, mutta vuonna 1990 eduskunta havahtui ottamaan uudelleen osaa koulutukselliseen päätöksentekoon pyytämällä valtioneuvostolta selvitystä valtakunnan koulutuspolitiikasta. Selonteossa valtioneuvosto painotti ajankohtaisina koulutusjärjestelmän sisällöllisinä kehittämisasiheina taidekasvatusta, viestintäkulttuurikoulutusta, kielenopetusta, matemaattis-luonnontieteellistä perussivistystä, ympäristökasvatusta, tietotekniikkaa, tietopalvelua, sukupuolten tasa-arvoa ja kansainvälistymistä koskevia kehittämishankkeita. Peruskoulun osalta esitettiin esiopetuksen turvaamista kaikille 6-vuotiaille. Lisäksi kannettiin huolta oppilaitosverkoston säilyttämisestä alueellisesti kattavana. Kunnille ja kouluille oltiin valmiita antamaan lisää valtaa ja vastuuta opetuksen järjestämisestä ja oppisisällöistä, mutta samalla koulujen tuloksellisuutta alettaisiin arvioida. (Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 127.) Seuraavina vuosina eduskunta joutui tekemään ratkaisevia koulutuspoliittisia päätöksiä juuri oikeistoliberalistisen koulutusajattelun ja perinteisen demokraattisen sivistysajattelun jakaessa näkökantoja. Eduskunnan päätöksellä koulupiiri- ja -koulusta luovuttiin vuonna 1991, jolloin kunnille avautui mahdollisuus uudistaa kouluverkkoaan vapaammin. Tämän päätöksen seurauksena lähes sata vuotta vaalittu lähikouluperiaate joutui uhanalaiseksi ja monia pieniä kouluja lakkautettiin. Valtio vähensi samoihin aikoihin ohjaustaan valtionapujen kohdentamisessa, mikä edelleen antoi kunnille mahdollisuuden toteuttaa itsenäistä koulupolitiikkaa. Nämä päätökset tukivat oikeistoliberalistista näkemystä vallan hajauttamisesta ja johtivat tilanteeseen, jossa koulut kilpailivat oppilaista saadakseen enemmän rahoitusta ja jossa koulutuksellinen tasa-arvo rapistui. (Ahonen 2003, 166–181.)

1990-luvun alun koulutuspolitiikan tuotoksena syntyivät vuoden 1994 uudet opetussuunnitelman perusteet, joissa annettiin hyvin väljät ohjeet opetuksen järjestämisestä ja joissa edellytettiin kuntia ja yksittäisiä kouluja tekemään omat opetussuunnitelmansa. Koulutuksellinen valta siirtyi siis yhä lähemmäs paikallisia toimijoita. Tämä edisti yhtenäisen peruskoulun kehitystä, sillä parhaimmillaan se lisäsi opettajien keskinäistä vuorovaikutusta ja yhteistä työn suunnittelua ja koulun kehittämistä. Perusopetuksen yhtenäisyyttä edisti myös se, että vuoden 1994 opetussuunnitelmaan oli otettu ensikertaa mukaan erityisopetuksen perus-

teet, mikä osaltaan viestitti koulun ylläpitäjän vastuuta koko ikäluokasta. (Halinen & Pietilä 2005, 100–101; Lindström 2005, 24.) Samalla uudistus avasi kouluille mahdollisuuden kilpailulla oppilaistaan opetussuunnitelmansa avulla, mikä johti varsinkin kaupungeissa koulu-markkinoihin, jossa vanhemmat valitsivat oppilailleen parhaan koulun. Uusi opetussuunnitelma toteutettiin konstruktivistisen oppimiskäsityksen hengessä. Tämä näkyi muun muassa siinä, että opetussuunnitelma keskittyi tarkasti rajattujen oppisisältöjen määrittämisen sijaan tiedonhankinta-, opiskelu- ja arviointitaitojen kehittämiseen. Myös suunnitteluvallan antaminen kunnille ja opettajille oli seurausta konstruktivismista, sillä tietoa ei enää nähty pelkääntään jonkin keskushallinnon määrittelemänä totuutena, vaan se nähtiin muuttuvana, yksilön kokemusten pohjalle rakentuvana ja sitä myöten jossain määrin yksilökohtaisena. (Ahonen 2003, 158; Atjonen 2005, 78–79; Johnson 2006, 30–33; Kuikka 2001, 176.) Valtion purkaessa normiohjauksensa kuntien valtionapujen käytöstä, jotkin kunnat karsivat koulumenojaan rankasti. Tähän vaikutti myös talouden epävarma tilanne lamanjälkeisessä yhteiskunnassa. Toiset kunnat sen sijaan kohdensivat varojaan entiseen malliin myös koulutukseen, joten koulutuksellinen epätasa-arvo lisääntyi, varsinkin kun kuntien ja koulujen opetussuunnitelmien kehittäminen oli hyvin eritasoista eri kunnissa. (Ahonen 2003, 195–198; Atjonen 2005, 78.)

Vaikka oikeistoliberalismi muokkasikin suomalaista koulutuspolitiikkaa hyvin vahvasti 1980- ja 1990-lukujen aikana, se ei kuitenkaan pystynyt kokonaan syrjäyttämään hyvinvointivaltion luomaa koulutusjärjestelmää. Valtaa ja vastuuta kylläkin hajautettiin, mutta silti valtio halusi arvioida koulujen toimintaa ja alistaa siten kunnan ohjaukseensa. Kouluja ei juurikaan yksityistetty eikä kouluista tehty julkisesti vertailtavia tuloksellisuustaulukoita, jotka ovat arkipäivää esimerkiksi Yhdysvalloissa ja Iso-Britanniassa. (Ahonen 2003, 195–198; Rinne 2001, 137.)

2.4.3 Koululainsäädännön uudistaminen 1990-luvun lopulla

Suomen koululainsäädäntö oli vuoteen 1999 asti hajanainen ja sirpaloitunut koulun jatkuvas- ta uudistamisesta johtuen. Niinpä lainsäädäntöä olikin tarpeen uudistaa. Vuonna 1999 voimaan astunut uusi perusopetuslaki (628/1998) nivoi yhteen 1990-luvun koulun keskeisimmät kehityspyrimykset. (Lehtisalo & Raivola 1999, 136, 219–221.) Perusopetuslaki uudisti peruskoulun rakenteellisesti, sillä siinä purettiin peruskoulun hallinnollinen jako ala- ja yläasteeseen. Laki edellytti, että opetus järjestetään yhtenäisen perusopetuksen periaatteiden mukaan vuosiluokilla 1–9. Perusopetusasetus (852/1998) puolestaan tarkensi, että opinnoissa voidaan edetä vuosiluokkiin jaetun opetuksen asemesta myös oppilaan oman opinto-

ohjelman mukaisesti. Lainsäädäntö pyrki siis selvästi yhtenäistämään perusopetusta sisällöllisesti, mikä näkyi edelleen vuoden 2001 valtioneuvoston asetuksessa perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (1435/2001). Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet rakennettiin uuden lainsäädännön pohjalle ja ne määrittivät perusopetuksen opetuksellisen yhtenäisyyden: koko perusopetuksella on yhteinen arvopohja ja tehtävä ja sitä ohjaavat yhteiset tavoitteet sekä yhteinen oppimiskäsitys. Myös oppiaineiden sisällöt ja tavoitteet on jäsennelty tuntijakopäätöksen mukaisesti tiettyjen vuosiluokkien muodostamina kokonaisuuksina, ja kokonaisuuksien tasoitettiin on laadittu kansalliset hyvän osaamisen kuvaukset ja 9. luokan loppuun päättöarviointin kriteerit. (Halinen & Pietilä 2005, 104; Opetushallitus 2004.) Kaiken kaikkiaan vuoden 2004 Opetussuunnitelman perusteet ovat edellisiä perusteita yksityiskohtaisemmat, mikä ainakin osaltaan edistää sisällöllisesti yhtenäisen perusopetuksen saamisen mahdollisuutta eri puolilla maata (Rauste-von Wright ym. 2003, 15; Johnson 2006, 31–35).

On huomattava, että vuosituhannen vaihteessa käsitys opetuksen yhtenäistämisestä tarkoitti nimenomaan oppilaan näkökulmasta mahdollistuvaa yhtenäistä oppimiskokemusta – ei siis tasapuolisia oppimismahdollisuuksia kaikille kansalaisille. Jos opetuksen yhtenäisyyttä tarkasteltaisiin tässä yhteydessä nimenomaan tasapuolisina oppimismahdollisuuksina, voitaisiin todeta uuden lainsäädännön heikentäneen yhtenäisyyttä. (Ahonen 2003, 199; Rauste-von Wright ym. 2003, 15.) Uusi opetussuunnitelma otettiin käyttöön kaikilla vuosiluokilla viimeistään 1.8.2006 (Opetushallitus 2004), joten tällä hetkellä Suomen jokaisessa koulussa on käytössä yhtenäisen perusopetuksen periaatteiden mukainen opetussuunnitelma.

3 YHTENÄINEN PERUSOPETUS TÄNÄÄN

Kuten jo aiemmin on tullut ilmi, yhtenäisen perusopetuksen määritelmää voidaan lähestyä ainakin kahdesta näkökulmasta. Aiemmin yhtenäisellä perusopetuksella on tarkoitettu kaikille yhteiskunnan lapsille tarkoitettua pohjakoulua, jonka suorittamista ei voi korvata minkään toisen koulumuodon käymisellä. Vähitellen yhtenäistä perusopetusta on kuitenkin alettu tarkastella oppilaan näkökulmasta ja sillä on alettu tarkoittaa mahdollisimman yhtenäistä ja eheää oppimispolkua, jonka oppilas läpikäy peruskoulun aikana. Tarkastelemme seuraavaksi vuoden 1999 perusopetuslakiuudistuksen jälkeisiä näkemyksiä yhtenäisestä perusopetuksesta.

3.1 *Yhtenäinen perusopetus lainsäädännössä*

Perusopetuslaki (628/1998), perusopetusasetus (852/1998) sekä valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (1435/2001) määrittelevät lainsäädännöllisen taustan, johon kaikki muut koulun toimintaa säätelevät asiakirjat ja päätökset nojaavat.

Perusopetuslain (628/1998) mukaan perusopetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana. Opetuksen tavoitteena on lisäksi turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella. Lisäksi laissa määrätään opetuksen järjestäjä noudattamaan valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita sekä toimimaan yhteistyössä kotien kanssa ja antamaan opetusta oppilaiden ikäkausi huomioiden. Lain mukaan opetusta tulee arvioida ja arvioinnin tarkoituksena nähdään perusopetuslain toteutumisen turvaaminen, koulutuksen kehittämisen tukeminen ja oppimisen edellytysten parantaminen. Perusopetuslaissa yhtenäisyys näkyy siis lähinnä siinä, että laki pyrkii mahdollistamaan kaikille oppilaille yhtäläiset oikeudet opetuksen saamisessa ja arvioinnissa. Tämä koskee lain mukaan myös erityisoppilaita, joille tulee järjestää tarkoituksenmukaista opetusta joko yleis- tai erityisopetuksen ryhmässä. Selvä muutos edellisiin opetuksen järjestämistä koskeviin säädöksiin verrattu-

na on se, että peruskoulun jako ala- ja yläasteeseen on poistunut ja perusopetus on määritelty yhdeksänvuotiseksi kokonaisuudeksi. Nämä seikat voidaan nähdä kyseisen lain vahvimpana viittauksena perusopetuksen yhtenäistämiseksi.

Perusopetusasetuksessa (852/1998) on myös viitteitä yhtenäisen perusopetuksen järjestämisen periaatteista. Asetuksen mukaan opetus järjestetään vuosiluokittain tai muun tarkoituksenmukaisen järjestelmän mukaan. Opettajina toimivat vuosiluokilla 1–6 pääosin luokanopettajat ja vuosiluokilla 7–9 pääosin aineenopettajat, ellei opetussuunnitelmassa toisin määrätä. Asetus siis mahdollistaa aineenopettajien käytön luokkien 1–6 opettajina ja vastaavasti luokanopettajien käytön luokkien 7–9 opettajina. Näin ollen sama opettaja voi opettaa lasta koko yhdeksänvuotisen peruskoulun ajan, mikä auttaa lapsen yhtenäisen koulupolun muodostumisessa.

Valtioneuvoston asetuksessa perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (1435/2001) näkyy erittäin selvästi pyrkimys yhtenäiseen perusopetukseen. Opetuksen valtakunnalliset tavoitteet heijastavat konstruktivistista oppimiskäsitystä määritellään opetuksen tavoitteiksi muun muassa oppilaiden ohjaamisen kriittiseen tiedonhankintaan ja elinikäisten oppimisvalmiuksien saamisen. Selvimmin yhtenäisen perusopetuksen periaate näkyy kuitenkin perusopetuksen tuntijaossa, jossa eri oppiaineiden nivelvaiheet on järjestelty eri kohtiin. Tällä järjestelyllä aikaisemmin vuosiluokkien 6 ja 7 välissä ollut nivelvaihe on jaettu useammalle vuodelle, millä pyritään nivelvaiheiden ongelmien vähentämiseen (ks. Pietarinen 1999).

3.2 Yhtenäinen perusopetus opetussuunnitelman perusteissa 2004

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että kunnallisia opetussuunnitelmia laadittaessa on huomioitava perusopetuksen yhtenäisyys. Kaikkien Suomen koulujen oli siis viimeistään 1.8.2006 lähtien siirryttävä yhtenäisen perusopetuksen periaatteiden mukaisen opetussuunnitelmien käyttöön. Opetussuunnitelman perusteet määrittävät perusopetukselle yhteisen arvopohjan, johon sisältyy muun muassa ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Opetussuunnitelman perusteissa yhtenäisen perusopetuksen periaate näkyy monin tavoin. Perusopetuksen rakenne määritellään opetussuunnitelmallisesti yhtenäiseksi kokonaisuudeksi ja opetuksen sisällöt tulee järjestää tuntijaon (1435/2001) määrittämien nivelvaiheiden välisille osioille. Eri oppiaineiden nivelvaiheisiin opetussuunnitelman perusteissa on määritelty hyvän osaamisen kriteerit, joilla pyritään huolehtimaan opetuksen sisällön yhdenmukaisuudesta eri kouluissa. Opetussuunnitelman perusteet painottavat myös op-

pimisen yksilöllisyyttä esimerkiksi opetuksen työtapoja määritellesään. (Opetushallitus 2004.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on laadittu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuen, mikä näkyy erityisesti siinä, että oppiminen nähdään yksilöllisenä ja yhteisöllisenä tietojen ja taitojen rakennusprosessina, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus. Oppiminen tapahtuu opetussuunnitelman perusteiden mukaan tavoitteellisena opiskeluna erilaisissa tilanteissa itsenäisesti, opettajan ohjauksessa sekä vuorovaikutuksessa opettajan ja vertaisryhmän kanssa. Opittavana on uusien tietojen ja taitojen lisäksi oppimis- ja työskentelytavat, jotka ovat elinikäisen oppimisen välineitä. Oppiminen on seurausta oppilaan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa hän aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsittelee ja tulkitsee opittavaa ainesta. Myös koulun työtapojen määrittelyssä on viitettä konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä. (Opetushallitus 2004, 18.)

Lainsäädännössä ja opetussuunnitelman perusteissa yhtenäinen perusopetus tarkoittaa tasapuolisia oppimismahdollisuuksia sekä yhtenäistä ja eheää, konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuvaa, oppilaan koulupolkua. Määritelläksemme yhtenäisen perusopetuksen käsitteen tutkimuksemme kannalta oleellisella tavalla, kuvaamme seuraavaksi eri tutkijoiden määritelmiä yhtenäisestä perusopetuksesta.

3.3 Yhtenäinen perusopetus tutkimuksissa ja julkaisuissa

3.3.1 Yhtenäinen perusopetus

Yhtenäisen perusopetuksen käsitteen määrittely ei ole täysin yhdenmukaista tieteellisissä julkaisuissa, sillä usein käsitteenmäärittelyä hankaloittaa termien *yhtenäinen perusopetus*, *yhtenäiskoulu* ja *yhtenäinen peruskoulu* päällekkäinen käyttö.

Johnson määrittelee yhtenäisen perusopetuksen vuonna 1999 voimaan tulleen lainmuutoksena, jonka tarkoituksena on yhtenäistää peruskoulun pedagoginen rakenne yhtenäiseksi perusopetukseksi (Johnson 2006, 6). Tanttu pureutuu määritelmään hieman syvemmin ja määrittelee yhtenäisen perusopetuksen opetussuunnitelmallisesti yhtenäiseksi kokonaisuudeksi vuosiluokille 1–9, jossa ei ole jakoa ala- ja yläasteeseen. Hänen mukaansa yhtenäinen perusopetus on kokonaisuus, jolla on yhteinen arvopohja, tehtävät ja käsitys oppimisesta sekä yhteiset kasvatukselliset tavoitteet. Se edellyttää opettajien yhteistyötä ja vastuunottoa perusopetuksen kokonaisuudesta ja kaikista oppilaista. Yhtenäisen perusopetuksen tavoitteena on oppilaan ehyt oppimispolku koko perusopetuksen ajan. Yhtenäistä perusopetusta voidaan toteuttaa yhdessä koulussa tai eri luokka-asteita käsittävien koulujen välillä. Näin ollen

oppilaan koulupolku voi muodostua esimerkiksi vuosiluokkien 1–4 ja 5–9; 1–2 ja 3–9; 1–5 ja 6–9; 1–6 ja 7–9 kouluista, kunhan koulujen välillä on yhteinen silta, henkilökunta, arvopohja ja koulukäytänteet. (Tanttu 2005, 110.)

Pietarinen on samoilla linjoilla yhtenäisen perusopetuksen käsitteenmäärittelyn suhteen, mutta avaa käsitteen sisältöä tarkemmin. Hän tarkastelee oppilaan näkökulmasta yhtenäisyyttä sen vastakohtien (pirstaleinen, erilainen, hajanainen, eriytynyt) kautta ja toteaa, että yhtenäisyys koulumaailmassa ei voi tarkoittaa näiden yhtenäisyyden vastakohtien poistamista koulusta esimerkiksi puristamalla opettajien kasvatuskäytänteet tai koulun käytänteet samaan muottiin. Sen sijaan yhtenäisyys voisi hänen mukaansa olla oppilaan näkökulmasta katsottuna turvallisuuden tunnetta siitä, että koulu ja opettajat pystyvät tukemaan oppilasta hänen kohdatessaan koulun pirstaleisuuden, erilaisuuden, hajanaisuuden ja eriytyneisyyden. Tähän pystyäkseen opettajien tulisi olla vuorovaikutuksessa sekä oppilaan vanhempien, koulun ulkopuolisten asiantuntijatahojen että opettajakunnan kanssa, minkä lisäksi opettajien tulisi nähdä koulun oppilaskulttuuri yhdeksi yhtenäistämisen kehityssuuntaa määrittäväksi tekijäksi. Pietarisen mukaan yhtenäisyyttä rakentaakseen opettajien ja koulun johdon olisi uudistettava koulun toimintakulttuuria yhteistyössä yli opettajaryhmien (luokanopettajat, aineenopettajat, oppilaanohjaajat, erityisopettajat) huomioiden samalla oppilaskulttuurin vaatimukset. Keskeisenä muutoksen keinona hän näkee opetussuunnitelmatyön, jonka avulla voidaan aktivoida opettajakunta kehittämään yhtenäistä perusopetusta sekä siirtämään opetussuunnitelmiin kirjatut yhtenäistämistavoitteet luokkahuoneisiin. Pietarinen päätyy perusopetuksen yhtenäisyyttä määritellessään siihen, että yhtenäinen perusopetus vaatii ennen kaikkea oman koulun toiminnan tuntemista. (Pietarinen 2005, 9–14.)

Kokoavasti perusopetuksen yhtenäisyyttä voi luonnehtia seuraavasti: Yhtenäisen perusopetuksen rakentaminen on opettajien sekä oppilaiden ja opettajien kesken käytävää dialogia, jonka pyrkimyksenä on syventää opettajien tietämystä koulussa vallitsevasta elämänculusta, koulutodellisuudesta, oman "reviirin" ja rajatun opetustehtävän ulkopuolella. Samalla se on myös eri opettajaryhmien välisen ja oppilaiden arvostuksen sekä asenneilmapiirin kehittämistä. Se ei ole saavutettavissa oleva tavoiteltava tai muutaman vuoden kestävä koulun kehittämishanke, vaan se on koulun kehittämissuunta, jossa koulun toimintaa on mahdollista jäsentää ja edelleen kehittää. Se on yhteisöllinen prosessi, jossa koulu yhteisön on itse määritettävä, mitä yhtenäisyys arvoina, asenteina tai konkreettisina koulun käytänteinä heille merkitsee. (Pietarinen 2005, 11–12.)

Yhtenäinen perusopetus on edellä mainittujen kirjoittajien mukaan siis perusopetusta, joka on järjestetty siten, että oppilaille luodaan turvallinen ja eheä oppimisympäristö (koulupolku) opetussuunnitelman, toimintakulttuurin sekä henkilökunnan koulun sisäisen ja ulkopuolisen

yhteistyön kautta. Tutkimuksessamme pitäydymme tässä yhtenäisen perusopetuksen määritelmässä ja näemme yhtenäisen perusopetuksen yläkäsitteenä, joka määrää valtakunnallisesti perusopetuksen järjestämisen periaatteet.

3.3.2 Yhtenäinen peruskoulu ja yhtenäiskoulu

Peruskoulun sisällön ja rakenteen kehittämishankkeen loppuraportissa Asta Pietilä määrittelee yhtenäisen peruskoulun seuraavasti:

Yhtenäinen peruskoulu mielletään kokonaisuudeksi, jossa perusopetus on rakennettu joustavasti 1-9 luokille ja opettajat muodostavat yhtenäisen opettajakunnan. Yhtenäinen peruskoulu tarjoaa oppilaalle eri oppiaineissa jatkumon, jossa opettaja pystyy seuraamaan oppilaan kehitystä opiskelun alkuvaiheesta lähtien ohi pahimman murrosvaiheen. – – Yhtenäinen peruskoulu voi sijaita joko samassa rakennuksessa tai eri rakennuksissa samassa pihapiirissä tai lähellä toisiaan. (Pietilä 2001, 7.)

Tämä lieneekin yleisimmin käytetty määritelmä käsitteelle *yhtenäinen peruskoulu*. Toisaalta kaikki peruskoulun vuosiluokat saman katon alle yhdistäviä kouluja kutsutaan yleisesti myös *yhtenäiskouluiksi*:

Yhtenäiskoulussa, jossa opiskelee oppilaita luokilta 0–9 saman katon alla... (Tanttu 2005, 111).

Maijaliisa Rauste-von Wright ym. ovat sen sijaan määritelleet *yhtenäisen peruskoulun* synonyymiksi termille *yhtenäinen perusopetus*:

Ollaan siis myös lainsäädännöllisesti tultu tilanteeseen, joka mahdollistaa ja velvoittaa koululle yhtenäisen perusopetuksen – yhtenäisen peruskoulun. (Rauste-von Wright ym. 2003, 15.)

Käsitteiden tulkinnanvaraisuus johtuu käsittääksemme siitä, että sanalla peruskoulu voidaan tarkoittaa sekä tiettyä koulua että valtakunnallista peruskoulujärjestelmää. Näin ollen puhuttaessa yhtenäisestä peruskoulusta voidaan tarkoittaa joko yksittäistä koulua, jossa toimii vuosiluokat 1–9, tai kansallista tapaamme järjestää perusopetus yhtenäisen perusopetuksen periaatteiden mukaisesti. Tutkimuksessamme käytämme termejä *yhtenäinen peruskoulu* ja *yhtenäiskoulu* toistensa synonyymeina, joilla tarkoitetaan koulua, jossa opiskelee saman katon alla kaikkia perusopetuksen vuosiluokkia. Yhtenäinen peruskoulu on siis eräs tapa toteuttaa yhtenäisen perusopetuksen periaatetta käytännössä.

3.4 Yhtenäinen perusopetus Hämeenlinnassa

Perusopetuslain ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 vaatima yhtenäinen perusopetus toteutetaan Hämeenlinnassa kahden rinnakkaisen mallin mukaan. Toinen on hallinnollisesti yhtenäinen perusopetus, joka toteutuu vain yhdessä koulussa, Hämeenlinnan Yhteiskoulussa (HYK), jossa on luokka-asteet 1–9. Tätä koulua kutsutaan yhtenäiskouluksi. Muiden koulujen osalta yhtenäinen perusopetus toteutuu alueellisesti järjestettynä yhteistoiminta-alueiden ja niiden sisällä tapahtuvan koulujen välisen yhteistyön kautta. Yhtenäisen perusopetuksen järjestämiseen Hämeenlinnassa liittyy myös kouluverkkouudistus. Yhteistoiminta-alueiden ja kouluverkkouudistuksen avulla pyritään poistamaan ala- ja yläkoulun välinen raja ja tekemään oppilaan koulupolusta yhtenäinen. Näillä välineillä rakennetaan hämeenlinnaista yhtenäistä perusopetusta. (Hämeenlinnan kaupungin koulutus- ja kulttuurilautakunta 2005, 2006a ja 2006b; Hämeenlinnan kaupungin opetustoimi 2006; Jokinen ym. 2006.)

Hämeenlinnaan on perustettu neljä yhteistoiminta-aluetta, joiden tehtävänä on varmistaa yhtenäisen perusopetuksen toteutuminen. Yhteistoiminta-alueilla pyritään luomaan alueellinen koulurakenne, jonka avulla huolehditaan opetuksen järjestämisen joustavuudesta siinä tapauksessa, että oppilasmäärät vähenevät, parannetaan opetuksen järjestämisen asiakaslähtöisyyttä ja oppilaan koulupolun ennakoitavuutta sekä lisätään opetuksen järjestämisen tehokkuutta yhdistämällä pieniä opetusryhmiä (esim. elämäkatsomustiedon-, ortodoksisuuskonnon- ja kieltenopetuksessa). Lisäksi alueellisen koulurakenteen avulla voidaan monipuolistaa ja tehostaa oppimisen tukipalveluja sekä turvata vakituiset työsuhteet ja pätevän henkilöstön saanti. (Hämeenlinnan kaupungin koulutus- ja kulttuurilautakunta 2006b.)

Yhteistoiminta-alueet on muodostettu yläkoulujen ympärille sen perusteella, minkä verran kukin yläkoulu voi vastaanottaa uusia oppilaita. Yhteistoiminta-alueet ovat:

- Itä: Hämeenlinnan Yhteiskoulu (HYK) ja Ruununmyllyn koulu
- Keskusta I: Lyseon, Katuman, Kirkonkulman, Ojoisten ja Ortelan koulut
- Keskusta II: Kaurialan, Kankaantaan, Miemalan, Myllymäen, Saaristen ja Vuorentaan koulut sekä Normaalikoulu
- Länsi: Ahveniston, Jukolan, Luolajan ja Nummen koulut. (Hämeenlinnan kaupungin koulutus- ja kulttuurilautakunta 2006b; Hämeenlinnan kaupungin opetustoimi 2006.)

Kouluverkkouudistukseen tähtäävä selvitys sai alkunsa keväällä 2005. Selvitystyön käynnistymiseen johti kaupunginvaltuuston asettamat tavoitteet, joiden mukaan opetustoimen palveluiden ja investointien suunnittelussa on otettava huomioon pitkän aikavälin kysyntä eli op-

opilasmäärissä tapahtuvat muutokset. Muita tärkeitä vaikuttimia kouluverkkouudistukselle olivat uusien opetussuunnitelmien ja yhtenäisen perusopetuksen vaatimusten huomioiminen sekä oppilaiden erityisen tuen tarpeisiin vastaaminen. (Jokinen ym. 2006, 2–3.) Kouluverkkouudistuksen tavoitteiksi määriteltiin seuraavat:

- Opetuksen laadun ja tason turvaaminen
- Tasapuolisten opetuspalvelujen tarjoaminen
- Opetuksen rahoituksen turvaaminen valtionrahoituksen vähetessä
- Koulurakennusinvestointien kestävä ja oikea-aikainen ajoittaminen
- Koulun johtamisen vahvistaminen
- Seudullisten opetuspalvelujen lisääntymiseen varautuminen
- Yhtenäisen perusopetuksen rakenteiden vahvistaminen
- Oppilasmäärän muutokseen reagoiminen (Jokinen ym. 2006, 3.)

Hämeenlinnan koulujen oppilasmäärissä on väestöennusteiden perusteella tapahtumassa lähivuosina suuria muutoksia. Vuosina 2005–2019 alakoulujen oppilasmäärän odotetaan laskevan 356 oppilaalla. Keskustan alueella oppilasmäärän lasku olisi 239 oppilasta ja läntisellä alueella 279 oppilasta, mutta kaupungin itäisen alueen oppilasmäärän ennustetaan lisääntyvän 105 oppilaalla. Yläkouluissa samalla aikavälillä on odotettavissa 320 oppilaan vähennys. Koska koulutuksen järjestämisen valtionosuus maksetaan oppilasmäärän mukaan, täytyisi kuluja pienentää oppilasmäärän vähenemisen suhteessa, jotteivät kaupungin koulutusmenot kasvaisi. Kouluverkkouudistuksella pyritään siis muun muassa kustannusten karsintaan. Suurimmat säästökohteet ovat henkilöstö- ja kiinteistökulut. (Jokinen ym. 2006, 4–7.)

4 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA

Yhtenäisen perusopetuksen järjestämisestä on tehty suhteellisen vähän tutkimuksia, koska aihe on noussut ajankohtaiseksi vasta muutama vuosi sitten. Seuraavissa kappaleissa tarkastelemme joitakin yhtenäisen perusopetuksen järjestämistä koskevia tutkimuksia ja nostamme niistä esiin tutkimuksemme kannalta olennaisia teemoja.

4.1 Koulun eksperttiys. Tutkimus yhtenäisen peruskoulun toteutumisen ehdoista

4.1.1 Tutkimuksen taustaa

Maijaliisa Rauste-von Wrightin ym. tutkimuksen keskeisimpänä tutkimuskysymyksenä oli ”koulun eksperttiyden perusehdot yhtenäisessä peruskoulussa”. Tutkimushankkeessa perehdyttiin kahden helsinkiläisen koulun yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen. Tutkijat näkevät koulun perustehtävänä oppimisen mahdollistamisen, joten koulun eksperttiyttä tarkastellaan ennen kaikkea sen valmiuksina suunnitella ja toteuttaa asetettujen tavoitteiden suuntaisia, joustavia ja mielekkäitä oppimisympäristöjä kaikille koulun toimijoille. Tutkimuksen taustateorianä käytetään pragmatistista konstruktivismia, joka lisää konstruktivismin sisältöön mm. systeemisen lähestymistavan, oppimisen korostumisen ihmisen toiminnan ydinprosessina ja maailmankuvan keskeisen aseman toiminnan säätelyn suuntaajana. Oppiminen on pragmatistisen konstruktivismin mukaan koko elämänmittainen kontekstisidonnainen, vuorovaikutteinen ja syklinen prosessi, jossa oppija arvioi, vertaa, kyseenalaistaa ja yhdistelee ympäristössään havaitsemiaan normeja. Oppiminen on siis subjektiivinen kokemus, johon vaikuttaa oppijan maailmankuva ja käsitys itsestään oppijana. Näin ollen koulun toimijoiden on myös pystyttävä kyseenalaistamaan kouluun ja oppimiseen liittyviä arkikäsitteitä ja uudelleenrakentamaan niistä omaa oppimista tukevia rakennelmia. Tätä edistääkseen koulun olisi kyettävä kasvamaan oppivaksi organisaatioksi, jonka jäsenet pyrkivät yhdessä konstruoidun tavoitteen pohjalta luomaan mielekkäitä oppimisympäristöjä sekä itselleen että muille koulun toimijoille. (Rauste-von Wright ym. 2003, 15–24.)

Tutkimuksessa opettajat näkivät peruskoulun yhtenäisyyden muun muassa jatkumona, joka mahdollistaa oppilaiden kehityksen seuraamisen ja oppilaan tukemisen, yhtenäisen kasvun kaaren (oppimispolun) oppilaalle sekä paremman tiedonkulun. Lisäksi opettajat nostivat esiin yhtenäisen peruskoulun opetukselliset mahdollisuudet sekä opettajien yhteistyön yli oppiainerajojen. Opettajat kokivat yhtenäisen peruskoulun myös jakavan vastuuta oppilaasta useammalle henkilölle, mikä nähdään voimavarana. Kokonaisuutena yhtenäisen peruskoulun nähdään edistävän opettajien ammatillista kehitystä ja moniammatillisen työyhteisön hyödyntämistä. (mt. 39–48.)

Yhtenäisen peruskoulun keskeisimpänä toiminnan ja kehittämisen esteenä nähtiin yhtenäisen peruskoulun käsitteen ja ilmiön jäsentymättömyys. Kehittäminen on kovin vaikeaa, jos yhteinen kieli puuttuu. Tämän ongelman ratkaisemiseksi tarvitaan aitoa yhteistyötä, jotta yhteinen kieli ja käsitys yhtenäisyydestä voitaisiin jakaa koko yhteisölle. Näin ollen myös aidon yhteistyön puuttuminen aiheuttaa ongelmia. Lisäksi yhtenäisen peruskoulun toteutumisesta uhkaavat tutkimuksen mukaan muun muassa koulun jakaminen eri rakennuksiin tai liian suuri koulukoko. Molemmissa tapauksissa tiedonkulku ja yhteistyö saattavat kärsiä. Myös eri opettajaryhmien erilainen palkkaus nähdään ongelmana tilanteessa, jossa yhtenäinen peruskoulu mahdollistaa aineen- ja luokanopettajien liikkumisen yli aine- ja luokkarajojen. Myös koulun johtaminen voi olla yhtenäisen peruskoulun kehittämisen este, sillä opettajat odottavat koulun johdolta selkeitä linjanvetoja ja tukea koulun kehittämiseen. Lisäksi jotkut opettajat kokevat yhtenäisen peruskoulun uuvuttavana jatkuvan työssäoppimisen ja uusien toiminta- ja ajatusrakenteiden konstruoimisen seurauksena. (mt. 48–52.)

Opettajien rooli yhtenäisen peruskoulun kehittämisessä nostetaan esiin tutkimuksessa ja opettajat luokitellaan yhtenäisen peruskoulun toimijoina kolmeen luokkaan:

1. Objektiopettaja ulkoistaa koulun oman työnsä sekä omien mielipiteidensä ja ajatustensa ulkopuolelle. Hän ei ole sitoutunut, eikä hänellä ole sitoutuneita omia käsityksiä tai merkityksiä yhtenäisen peruskoulun suhteen.
2. Prosessiopettaja pohtii yhtenäisen peruskoulun merkitystä ja hänellä voi olla alustavia käsityksiä asiasta, mutta hän ei koe olevansa subjekti yhtenäisessä peruskoulussa.
3. Subjektiopettajalla on omia käsityksiä, ajatuksia ja kokemuksia omasta yhtenäisestä peruskoulustaan. Hän kokee asian omakseen ja kokee olevansa opettaja yhtenäisessä peruskoulussa. (mt. 53.)

Koulun kehittäminen on luonnollisesti helpompaa, jos koulusta löytyy paljon subjektiopettajia. Jos suuri osa opettajista on yhtenäisen peruskoulun objekteja, kehittämistyössä korostuu johtamisen ja ulkopuolisen tuen merkitys. (mt. 52–54.) Yhtenäisen peruskoulun kehittämisen

osa-alueiksi tutkijat nostavat koulun toimintakulttuurin, opetussuunnitelman, rehtoriuden, opettajuuden ja yhtenäisyyden oppilaan näkökulmasta.

4.1.2 Toimintakulttuuri

Suomalaisten koulujen toimintakulttuurissa on tyypillistä suoritusta painottava kulttuuri, joten avoin vertaisvuorovaikutus nähdään helposti opettajan heikkoutena tai epäonnistumisena. Lisäksi opettajat ovat jossain määrin tottuneet ylemmiltä tahoilta tuleviin opetuksen järjestämistä koskeviin määräyksiin, joten oman työn itsearviointia tai työn kehittämistä ei pidetä kovin tärkeänä. Koulutyön jatkuva kiire ja lyhytjännitteisyys aiheuttavat yhdessä edellä mainittujen syiden kanssa organisaatiokulttuurissa sirpaloitumista ja riskien välttämistä, jolloin vastuu organisaation kokonaisuuden kehittämisestä ei ole mahdollista. Kuitenkin jokaisen koulun toimijan tulisi pragmatistisen oppimiskäsityksen mukaan pystyä kyseenalaistamaan organisaation ja itsensä toimintaa, jotta oppiva organisaatio olisi mahdollinen saavuttaa. (Rauste-von Wright ym. 2003, 58–65.)

4.1.3 Opetussuunnitelma

Opetussuunnitelma nähdään koulun ja opettajan kehittymisen välineenä, jolla voidaan sitouttaa koko opettajakunta pohtimaan yhtenäisen peruskoulun perusteita. Opetussuunnitelma voi toimia välineenä toimintakulttuurin muutoksessa kohti yhtenäisyyttä, mutta se voi toisaalta myös estää yhtenäisyyttä, jos opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt ymmärretään joustamattomiksi normeiksi. Itse yhtenäinen opetussuunnitelma on tutkimuksen mukaan melko jäsentymätön käsite, sillä opetussuunnitelmaa ja opettajia sitovat lukuisat reunaehdot (esim. tuntijaot ja resurssit), joita myös yhtenäisen opetussuunnitelman on kunnioitettava samalla, kun siitä pitäisi luoda työyhteisönsä näköinen. Jotta yhtenäinen opetussuunnitelma toimisi koulua kehittävästä tekijänä, koulun toimijoiden on ymmärrettävä, mitä yhtenäisyys omassa koulussa merkitsee ja miten sitä voi soveltaa opetussuunnitelmassa. (Rauste-von Wright ym. 2003, 65–78.)

4.1.4 Rehtorius

Rehtorin merkitys oppivan organisaation kehittäjänä on melko suuri. Oppivassa organisaatiossa johtajuuden avainprosesseja ovat kirjoittajien mukaan rehtorin orientoituminen oppijana ja toisaalta hänen roolinsa tietoisena ja tavoitteellisena oppimisympäristöjen luoja ja niin oppilaille kuin opettajille. Rehtorin olisi siis kyettävä arvioimaan omaa tekemistään, ase-

maansa, arvojaan ja johtamistaan voidakseen ohjata koko koulua muutokseen. Tämä merkitsee muun muassa sitä, että rehtorin on oltava perillä siitä, mitä oppiva organisaatio omassa koulussa merkitsee. Käytännössä rehtorilta odotetaan hyviä ongelmanratkaisu- ja vuorovai-
kutustaitoja, jotta hän voisi luoda esimerkiksi opettajien keskuuteen avoimen ja oppivan il-
mapiirin. Rehtorin työ nähtiin tutkimuksessa melko sirpaleisena kenttänä, jossa työpanos
täytyy jakaa muun muassa talouden, oppilashuollon, opetussuunnitelmatyön ja henkilövalin-
tojen tekemisen kesken, mikä vaikeuttaa rehtorin oman oppijuuden sisäistämistä. Tutkimuk-
sessa kävi ilmi, että rehtorit eivät kovin helposti näe itseään oppijana omassa koulussaan,
vaan kokevat saavansa oppia hierarkkisesti ylemmältä (esim. opetusvirasto) tai samalta
(muut rehtorit) tasolta. Pragmatistisen konstruktivismin kannalta tarkasteltuna rehtori näh-
dään kuitenkin koulun oppijana, joten tutkijoiden mukaan rehtoriuden uudelleenjäsentämi-
nen on tärkeää yhtenäistä peruskoulua kehitettäessä. Ongelmana nähdään erityisesti perintei-
nen, mekanistis-behavioristinen oppimiskäsitys ja sitä myöten koulun staattisuus, pysyvyys
koulun toimintaa säätelevänä arkitotuutena. (Rauste-von Wright ym. 2003, 79–85.)

4.1.5 Opettajuus

Rauste-von Wright ym. tarkastelevat yhtenäisen peruskoulun opettajuutta konstruktivistisen
oppimiskäsityksen kautta, joten opettaja nähdään oppimisprosessissa lähinnä aktiivisen oppi-
jan ohjaajana. Näin ollen opettajan olisi ymmärrettävä ihmiselle tyypillisiä tiedon proses-
sointitapoja, jotta hän voisi luoda oppilaalle mahdollisimman mielekkäitä oppimisympäristö-
jä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat näkivät opettajan ammattitaidon ytimenä pedagogi-
set valmiudet, opettajan kyvyt ja ominaisuudet sekä jatkuvan ammatillisen kehittymisen.
Opettajat kokivat ulkoisten säätelijöiden ja reunaehtojen (esim. ops, opetusvirasto, vanhem-
mat), joihin itse eivät voi vaikuttaa, säätelevän työtään melko paljon, joten opettajien toimi-
juus perustui paljolti perinteiseen kasvatus- ja opetustehtävästä suoriutumiseen. Opettajien
mukaan yhtenäinen peruskoulu edellyttää opettajalta laaja-alaisempia pedagogisia valmiuk-
sia kuin tavallinen peruskoulu, koska oppilasaineskin on heterogeenisempaa. Samoin opetta-
jan joustavuus sekä yhteistyöhalukkuus ja -kykyisyys eri-ikäisten oppilaiden ja työtovereiden
kanssa nähtiin tärkeänä opettajan ominaisuutena yhtenäiskoulussa. Yhtenäisen peruskoulun
opettajuuden haasteena tutkijat näkevät erityisesti opettajuuden kaksijakoisuuden: opettajien
pitäisi toisaalta kehittää omaa työtään ja toisaalta heitä sitoo monet ulkoiset säätelijät. Tutki-
joiden mukaan olisikin tärkeää oppia näkemään opettajat koulun subjektiivisina toimijoina ja
kehittäjinä. Tähän ilmiöön vastaamisen tutkijat näkevät osittain myös opettajankoulutuksen
haasteena. (Rauste-von Wright ym. 2003, 86–94.)

4.1.6 Oppilaan yhtenäinen peruskoulu

Rauste-von Wrightin ym. mukaan yhtenäisen peruskoulun eräänä tavoitteena on rakentaa oppilaille turvallinen kokonaisvaltaisen kehittymisen ja kasvun mahdollistava oppimisympäristö, jossa lapsella on mahdollisuus omista lähtökohdistaan käsin rakentaa maailmankuvaansa ja kasvaa toimintansa subjektina. Tutkimus paljasti kuitenkin, että oppilaiden käsityksissä vallitsevana on edelleen behavioristinen oppimiskäsitys ja opettaja nähdään luokassa lähinnä tiedon siirtäjänä ja työrauhan säilyttäjänä. Myös yksintyöskentelemisen kulttuuri näkyy selvästi oppilaiden mielipiteissä ja he näkivätkin vuorovaikutuksen ensisijaisesti oppilaiden kesken oppimistilanteiden ulkopuolella tapahtuvana toimintana. Suurin osa oppilaista ei mieltänyt itseään koulun toimivaksi subjektiksi vaan näki toimintansa ulkoisten säätelijöiden rajaamana. Toisaalta oppilaat kuitenkin toivoivat, että opettajat antaisivat heille lisää vaikutusvaltaa koulussa, jolloin oppilaiden toimiminen koulu yhteisönsä subjekteina mahdollistuisi. Yhtenäisen peruskoulun kehittämisen kannalta oppilaiden ja opettajien välisen vuorovaikutuksen olisi tutkijoiden mukaan oltava avoimempaa, jotta se auttaisi sekä opettajia että oppilaita arvioimaan omaa toimintaansa koulussa ja rakentamaan uusia käsityksiä roolistaan koulun toimijoina. (Rauste-von Wright ym. 2003, 95–111.)

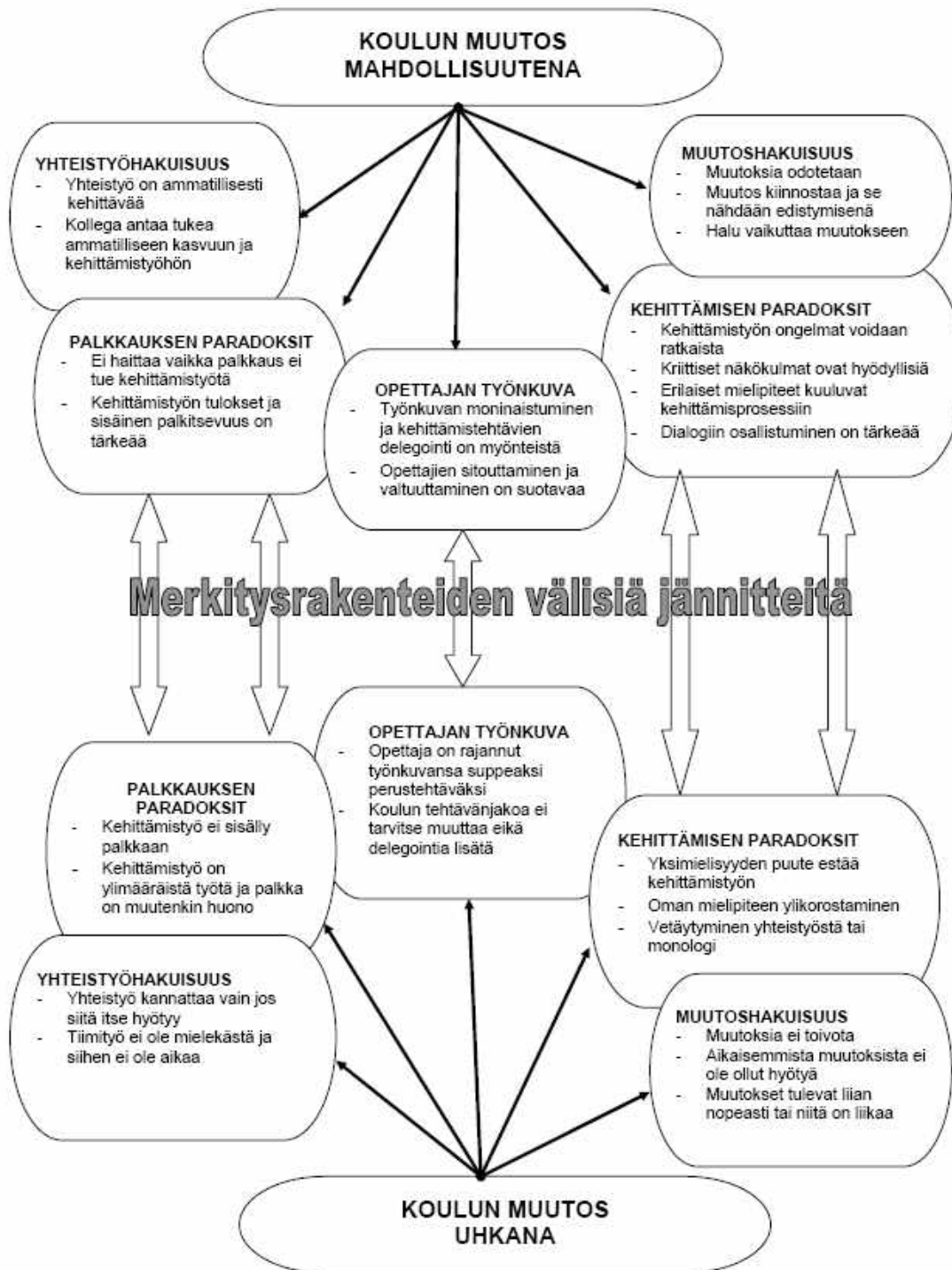
Tulkintamme mukaan Rauste-von Wright ym. näkevät yhtenäisen peruskoulun toteutumisen ehtona koulun kehittymisen oppivaksi organisaatioksi. On huomattava, että tämä näkemys perustuu pragmatistis-konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jolloin yhtenäiskoulun toteutumisen esteiksi tulkitaan helposti muihin oppimis- ja tiedonkäsityksiin perustuvat toimintamallit. Tutkimuksessa ilmeni, että koulujen toimintakulttuureissa vaikuttaa edelleen voimakkaasti behavioristinen oppimiskäsitys, mikä aiheuttaa melko suuren ristiriidan koulun toimintaa säätelevän konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuvan lainsäädännön ja koulun arjen välillä.

4.2 Rakenteissa kiinni. Perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi kunnan kouluorganisaation muutoshaasteena

Peter Johnsonin väitöstutkimuksen tavoitteena oli perusopetuksen yhtenäistämisen prosessin kokonaisvaltainen ymmärtäminen. Tähän hän pyrki analysoimalla Kokkolan kaupungin suomenkielisen koululaitoksen perusopetuksen kehittämistyötä vuosina 2000–2005. Tutkimustehtävinä hänellä oli perusopetuksen kehittämistyön taustalla vaikuttavien merkitysrakenteiden jäsentäminen. Lisäksi hän selvitti, millainen opettajien täydennyskoulutus ja kollegiaalinen yhteistyö tukee yhtenäistämisen prosessia. (Johnson 2006, 6.)

4.2.1 Perusopetuksen kehittämisen taustalla vaikuttavat merkitysrakenteet

Perusopetuksen yhtenäistämisen prosessin merkitysrakenteita muodostui Johnsonin tutkimuksessa kaksi. Ne perustuivat kahdelle perustulkinnalle muutoksen merkityksestä: koulun muutos nähtiin joko mahdollisuutena tai uhkana. Rakenteisiin liittyviä merkityskokonaisuuksia muodostui viisi: koulun muutoshakuisuus, kehittämistyön paradoksit, opettajan työnkuva, opettajan palkkauksen paradoksit ja yhteistyöhakuisuus. (Johnson 2006, 140.) Kuviossa 1 näkyvät tutkimuksessa muodostetut merkitysrakenteet ja -kokonaisuudet.



KUVIO 1. Koulun muutoksen taustalla vaikuttavat merkitysrakenteet (Johnson 2006, 141).

Koulun kehittämistä tukeva merkitysrakenne perustuu muutostilanteen tulkintaan, jossa muutos nähdään mahdollisuutena parantaa koulun nykytilaa. Vastaavasti kehitystyötä vastustava voima perustuu tulkintaan, jossa muutos nähdään uhkana koulun nykytilalle, toimintakulttuurille ja opettajalle itselleen. Tutkimus osoitti, että koulun muutokseen vaikuttaa sekä

eteenpäin vieviä muutosvoimia että muutosta hidastavia vastavoimia. Kuviossa näkyvät viisi merkityskokonaisuutta selittävät osaltaan merkitysrakenteiden muodostumista. (mt. 7, 140–142.)

Koulun muutoshakuisuus tarkoittaa Johnsonin tutkimuksessa lähinnä opettajien suhtautumista koulussa koettuihin muutoksiin ja muutostahtiin. Tutkimuksessa ilmeni, että opettajilla oli varovasti positiivinen suhtautuminen koulun kehittämiseen, mihin osaltaan myötävaikutti se, että opettajat olivat saaneet yhdessä pohtia kehittämistyön tavoitteita. Opettajat näkivät yhtenäisen perusopetuksen mahdollisuutena tarjota oppilaille yhtenäinen koulupolku ja myös se loi positiivista suhtautumista kehittämiseen. Osa opettajista kuitenkin vastusti muutosta, ja syynä tähän nähtiin esimerkiksi kyllästyminen jatkuvaan kehittämiseen, jonka katsottiin lisäävän opettajien työtaakkaa. (mt. 142–148.)

Kehittämistyön paradokseilla Johnson tarkoittaa merkitysrakenteita, jotka kertovat suhtautumisesta kehittämistyössä esiintyneisiin ristiriitoihin ja ongelmiin. Opettajilla oli koko kehittämistyön ajan erilaisia näkemyksiä hankkeen tarpeellisuudesta ja hyödyllisyydestä, mikä luonnollisesti ilmeni esimerkiksi yhteisissä keskusteluissa. Lisäksi yksittäisellä opettajallakin saattoi olla ristiriitainen suhtautuminen kehittämiseen, kun toisaalta kehittäminen nähtiin hyödyllisenä, mutta toisaalta siihen ei olisi haluttu kuluttaa omia voimavaroja. Tällaiseen käsitykseen vaikutti muun muassa näkemys, jonka mukaan opettajan työn ydin on nimenomaan opetus, ja koulun kehittäminen on tavallaan ylimääräistä työtä. Osa opettajista näki ristiriidat kehittämistyön esteenä ajatellen, että ilman yksimielisyyttä kehittämistyötä ei voitaisi jatkaa. Toiset taas näkivät, että ristiriidat ja ongelmat on mahdollista ratkaista ja että toisaalta kehittämistyön kannalta tärkeintä onkin dialogin käyminen eikä niinkään yksimielisyyden saavuttaminen. (mt. 142–143, 148–158.)

Myös opettajan työnkuvasta Johnson muodosti kaksi merkityskokonaisuutta. Toisaalta opettajan työnkuvan moninaistuminen nähtiin mahdollisuutena ammatilliseen kehittymiseen, mutta toisaalta haluttiin pitää kiinni opettajan työnkuvan perinteisestä kapea-alaisesta tulkinnasta, jonka mukaan opettajan työhön liittyy vain oppituntien pitämistä ja muita omaan opetustyöhön kiinteästi liittyviä tehtäviä. Jotkut opettajat näkivät kehittämistyöhön liittyvän tekemisen ylimääräisenä työnä, joka vei aikaa ja voimavaroja oppilaiden opettamiselta. Toiset opettajat taas veivät tutkimushanketta vahvasti eteenpäin muuttamalla omaa opettajanrooliaan monipuolisemmaksi osallistumalla esimerkiksi kehitystyön suunnitteluun tai opetussuunnitelman kirjoittamiseen ja näkivät sen tärkeäksi oman opettajuutensa kehittymisen kannalta. Tällaisia kehitystyön vastuunkantajia toisaalta arvostettiin, mutta toisaalta he saattoivat kokea myös vastustusta jättäessään sosiaalisesti suotuisan roolinsa yhteisössään. (mt. 143, 158–160.)

Palkkauksen paradokseilla Johnson kuvaa opettajien työaika- ja palkkausjärjestelmää, joka vaikeuttaa kehittämistyön tavoitteiden toteutumista. Opettajien palkkausjärjestelmä perustuu pidetyistä oppitunneista koostuvaan palkkaan, minkä takia jotkut opettajat tulkitsivat tekevänsä kehittämistyötä talkootyönä. Ongelman ratkaisemiseksi jotkut ehdottivat opettajan kokonaistyöajan ottamista kehittämistavoitteeksi. Toisaalta osa opettajista koki kehittämistyön itsessään palkitsevana ja kehittävänä, jolloin kehittämistyöstä mahdollisesti kertyvällä lisäpalkalla ei olisi niin suurta merkitystä. Osaltaan palkkauksen paradokseihin liittyivät opettajien pelot oman työaikansa ja palkkansa vähenemisestä kehittämistyön seurauksena. Erityisesti pelättiin luokanopettajien työn vähenevän aineenopettajien ottaessa vastuuta myös luokkien 1–6 opetuksesta. (mt. 143, 160–163.)

Viidenneksi tutkimuksessa löytyneeksi merkityskokonaisuudeksi Johnson mainitsee opettajayhteisön yhteistyöhakuisuuden. Tutkimuksessa tuli esiin, että opettajat näkivät kollegansa resurssihenkilöinä, joilta voi saada tukea sekä itselleen että kehittämishankkeelle, mutta toisaalta kollega nähtiin ongelmana, jos yhteistyö hänen kanssaan ei toiminut. Ongelmiksi nähtiin erityisesti, ettei yhteistyölle tuntunut löytyvän yhteistä aikaa ja ettei yhteistyötiimejä kootessa otettu huomioon tarpeeksi opettajien mieltymyksiä. Myös joidenkin opettajien persoonallisuuksien nähtiin vaikeuttavan yhteistyön onnistumista. Jotkut opettajat ottivat esiin yhteistyön onnistumista tutkittaessa esiin ajatuksen, että yhteistyö olisi huomattavasti helpompaa yhtenäiskoulussa, jossa vuosiluokat 1–9 olisivat samassa rakennuksessa. Tämä ei kuitenkaan noussut tutkimuksessa kynnyskysymykseksi, vaan yhteistyön arveltiin onnistuvan myös ilman opettajien kokoamista saman katon alle, kunhan yhteinen punainen lanka vain löytyisi. (mt. 143, 164–168.)

Johnson näkee merkitysrakenteiden kahtiajakautumisen perustuvan niihin kokemuksiin, joita opettajilla oli kaksijakoisesta peruskoulusta. Koska opettajilla ei ollut kokemusta uudesta yhtenäisestä perusopetuksesta, ei heille ollut myöskään vielä muodostunut yksiselitteistä kuvaa uuden koulujärjestelmän rakenteista, vaan vanhoissa rakenteissa oltiin edelleen tiukasti kiinni. (mt. 169.)

4.2.2 Opettajien kollegiaalinen yhteistyö kehittämistyön tukena

Kokkolan yhtenäisen perusopetuksen kehittämishankkeessa opettajat jaettiin erilaisiin tiimeihin suunnittelemaan ja toteuttamaan kehittämistyötä. Johnsonin mukaan opettajien yhteistyö tuki yhtenäisen perusopetuksen kehittämistä, vaikka sen toteuttaminen ei täysin onnistunutkaan. Yhteistyössä nousi esiin monia ongelmia, jotka veivät terän tehokkaammalta yhteistyöltä. Opettajien erilaiset ammattinimikkeet lokeroivat opettajia, mikä näkyi muun

muassa siinä, että aineenopettajat tarkastelivat yhtenäistämisprosessia pitkälti oman aineensa näkökulmasta, kun taas luokanopettajat puhuivat enemmän koko koulun ja toisaalta oman luokkansa näkökulmasta. Lisäksi opettajat kaipasivat koko opettajayhteisöltä vastuullista vuorovaikutusta, johon kuuluu muun muassa avoimuus ja sanojensa takana pysyminen. Johnson huomauttaa myös, että opettajien yhteisiä kokoontumisia oli liian vähän, jotta yhtenäistä toimintakulttuuria olisi pystytty rakentamaan. Yhteistyön ongelmana Johnson näkee sen, että kovin monet opettajat eivät halunneet leimautua muutosagenteiksi vaan säilyttivät mieluummin sosiaalisesti suotuisan roolinsa. Vaikka tutkimusjakson aikana opettajakunnan yhteistyössä näkyikin edelleen vanhan koulujärjestelmän rakenteet eikä kouluorganisaatiosta muodostunut vielä oppivaa organisaatiota, Johnson arvelee kuitenkin koko opettajakunnan siirtyneen hieman yhtenäistämisprosessin tavoitteiden suuntaan. (Johnson 2006, 169–179.)

4.2.3 Opettajien täydennyskoulutus kehittämistyön tukena

Kokkolan kehittämishankkeeseen sisältyi myös opettajien täydennyskoulutusta, jonka tarkoituksena oli tukea yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyötä. Täydennyskoulutuksen lähtökohtana oli behavioristinen oppimiskäsitys. Siihen perustuen täydennyskoulutus nähtiin kouluorganisaatioon kohdistuneena ärsykkeenä, jonka seurauksena organisaation toivottiin liikkuvan kohti kehittämishankkeen tavoitteita. Tutkimuksessa kävi kuitenkin ilmi, että opettajat tulkitsivat ja sovelsivat koulutuksen antia omista lähtökohdistaan, jolloin täydennyskoulutuksen katsottiin vahvistaneen jo olemassa olevia käsityksiä. Opettajien oppiminen perustui siis enemmän konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Johnsonin mukaan täydennyskoulutuksen suunnittelun ja koordinoinnin olisikin pitänyt olla tehokkaampaa, jotta koulutus olisi paremmin tukenut hankkeen tavoitteita. Toisaalta täydennyskoulutustilaisuudet nähtiin siinä mielessä hyödyllisinä, että ne tarjosivat opettajille mahdollisuuden vuorovaikutukseen ja siten lisäsivät yhtenäisyyttä. (Johnson 2006, 179–183.)

4.2.4 Kouluorganisaation oppiminen

Johnson pohtii tutkimusraportissaan myös kouluorganisaation oppimista verraten sitä oppivan organisaation teorian viiteen peruseriaatteeseen: henkilökohtaisen hallinnan ja ammatillisen tietoisuuden laajentuminen, tiimioppiminen, sisäiset toimintaa ohjaavat mallit, yhteisesti muodostettu ja jaettu visio sekä systeemiajattelu. Johnsonin mukaan kouluorganisaatio vaikutti olevan kaikilla tasoillaan ylikuormitettu, eikä aikaa tai muita resursseja kohdennettu kovin paljoa kehittämistyöhön, mikä vaikeutti kouluorganisaation muodostumista oppivaksi

organisaatioksi. Tutkimuksen mukaan opettajilla tapahtui jonkin verran oman ammattikuvan laajentumista hankkeen aikana. Tiimioppiminen kuitenkin kärsi ajanpuutteesta eikä tiimeissä päässyt syntymään hedelmällistä dialogia. Sisäiset koulun toimintaa ohjaavat mallit olivat Johnsonin mukaan tiukasti kiinni vanhoissa koulun rakenteissa, mikä esti osaltaan organisaation oppimista. Myöskään yhteistä visiota koulun kehittämissuunnasta ei päässyt syntymään, koska asiaa katsottiin helposti oman koulun tai työn eikä koko kouluorganisaation näkökulmasta. Toisaalta yhteisen vision syntymistä vaikeutti se, että yleisesti parhaana kehittämissuuntana pidettiin yhtenäiskoulujen perustamista, mikä puolestaan nähtiin taloudellisesti mahdottomana. Opettajakunta ja rehtorit olivat tiukasti kiinni ajatusmallissa, jonka mukaan kehitystyö etenee lineaarisesti kohti tavoitteita ilman yllätyksellisiä poikkeamia tai hidastumisia. Muutoshaasteen kohtaamista ei siis nähty systeemiajattelun mukaisena. Johnson toteaa, ettei tutkimuksen kouluorganisaatiota voida tulosten perusteella pitää oppivana organisaationa, vaan perinteisenä byrokraattis-hierarkkisena kouluorganisaationa. (Johnson 2006, 183–190.)

Johnsonin mukaan perusopetuksen yhtenäisyyttä on pidettävä pikemminkin kehittämissuuntana kuin tavoitetilana. Kouluorganisaation muutos on hidasta irtautumista vanhoista rakenteista kohti yhtenäisempää peruskoulua. Kehittämistyön onnistumisen kannalta Johnson pitää tärkeänä opettajien ja kouluyksiköiden tahtotilaa, sillä ilman niiden ja muiden yhtenäisen perusopetuksen osatekijöiden sitoutumista hankkeeseen voidaan helposti päätyä vain hallinnolliseen lumeuudistukseen. Yhtenäistämismuutos pitäisi nähdä systeemisessä, ja prosessin pitäisi sisältää kokonaisvaltaisesti kaikki yhtenäisen perusopetuksen osatekijät ja osatekijöiden riippuvuudesta pitäisi olla tietoisia. Johnson näkee perusopetuksen yhtenäistämisen kannalta ongelmallisena kuntien ja koulujen uusliberalistisen tulohajautuksen, sillä koulun kehittäminen tehdään mahdottomaksi, jos siltä samalla vaaditaan tehokasta ja tuloksellista selviytymistä opetushaasteestaan. Johnson kritisoi valtakunnallista yhtenäistämismuutoksen ohjausta, sillä koulujen kehittämisen lähtökohtana pitäisi hänen mukaansa olla aina koulun oma toimintakulttuuri. (mt. 191–207.)

4.3 Tampereen koulutoimen kehittämisprojekti 2000–2003. Kohti yhtenäistä peruskoulua

4.3.1 Kehittämisprojektin taustaa

Helena Rajakaltio on ollut suunnittelemassa ja toteuttamassa Tampereen koulutoimen Kohti yhtenäistä perusopetusta -kehittämisprojektia. Projektissa oli mukana kaksi pilottikoulua,

Amuri ja Etelä-Hervanta, jotka molemmat olivat jo lähtötilanteessa yhtenäisiä peruskouluja eli ala- ja yläasteet sijaitsivat fyysisesti samassa rakennuksessa. Projektin päätavoitteena oli koulu yhteisöjen muutosprosessin tukeminen niiden siirtyessä toimimaan yhtenäisen peruskoulun periaatteiden mukaisesti sekä muutoksen mukanaan tuomien uusien toimintatapojen edistäminen. Hankkeen kehittämistavoitteiksi määriteltiin projektin alussa yhtenäiskoulua edistävien toimintatapojen kehittäminen (yhteistyö opettajien välillä), työyhteisön toimivuuden parantaminen (yhteistoiminnallisten toimintatapojen lisääminen, johtamisen kehittäminen, työssä jaksamisen tukeminen), yhteistyön kehittäminen huoltajien ja oppilaiden kanssa, yhteisöllisyyden lujittaminen työyhteisössä sekä yhteistoiminnan kehittäminen koulutoimen virkamiesten ja päättäjien kanssa. Molemmat koulut laativat projektin alussa kouluilleen tulevaisuuden vision, jonka mukaan toimintaa tulisi kehittää. Kehittämistyötä pyrittiin ohjaamaan siten, että työyhteisö itse kehittäisi ja toteuttaisi muutokset yhteistyössä esille nousvien ratkaisujen pohjalta, jolloin muutos lähtisi työyhteisön sisältäpäin. Näin ollen kehittämistyön keskeiseksi menetelmäksi muodostui keskustelu, jonka avulla työyhteisön jäsenistä tuli kehittämistyön subjekteja. Keskustelua käytiin sekä erilaisissa kehittämistiimeissä, pienryhmissä ja keskustelutilaisuuksissa. Lisäksi kehittämismenetelminä käytettiin haastatteluita ja kyselyjä, tutustumiskäyntejä (bench-learning) muihin kouluihin sekä koulutustilaisuuksia. Kehittämistyö eteni prosessinomaisesti koko ajan tavoitteita täsmentäen. Projektin aikana pyrittiin lisäksi osallistavan toimintatutkimuksen avulla selvittämään, millaista johtamista, opettajuutta ja organisaatiomallia yhtenäinen peruskoulu edellyttää sekä mitä lisäarvoa yhtenäinen peruskoulu tuo oppilaille. (Rajakaltio 2004a, 3–10, 14–16.)

4.3.2 Mitä peruskoulun yhtenäisyys merkitsee?

Hankkeen alkuvaiheessa opettajilla oli hyvin monenlaisia käsityksiä yhtenäisyydestä, mutta yleisellä tasolla suhtautuminen yhtenäisen peruskoulun kehittämiseen oli varauksellisen myönteinen, vaikka molemmat koulut olivatkin selvästi kahteen osaan jakautuneita peruskouluja, joissa ala- ja yläasteilla oli erilaiset toimintakulttuurit (Rajakaltio 2004a, 13). Alla olevaan taulukkoon on koottu opettajien näkemät yhtenäisen peruskoulun uhat ja mahdollisuudet projektin alussa.

TAULUKKO 1. Yhtenäisen peruskoulun uhat ja mahdollisuudet (Rajakaltio 2004b, 4–5).

Uhat	Mahdollisuudet
<ul style="list-style-type: none"> • Opettajakunnasta tulee liian iso ja raskas, ei opita tuntemaan toisiaan eikä toistensa työtapoja. • Aineen- ja luokanopettajat poikkeavat toisistaan niin työtavoiltaan kuin toimintakulttuureiltaan ja siksi yhteyttä on vaikea rakentaa. Toistensa arvostaminen puuttuu, opettajien välillä vallitsee hierarkkinen järjestys. • Pelätään, että kasvatusta painotetaan liikaa opetuksen kustannuksella, mikä heijastuisi oppiaineiden tulosten heikentymisenä. Siksi olisi parempi yhdistää 7.–9. luokat lukioon. • Pelkkä hallinnollinen muutos: sanoja ilman sisältöä. • Se on ennen muuta taloudellinen päätös: säästetään yhden rehtorin viran verran. • Pelko kohdata eri-ikäisiä oppilaita. Yhtä opettajaa murkkuikäiset eivät houkuttele, toista eivät ala-asteen pienokaiset. • Opettajavaihdot vaikea toteuttaa lukujärjestysteknisesti. • Työllistymisen ehdot uhkaavat heiketä. Koulun yhteinen tuntiresurssi; miten se jaetaan? Viedäänkö ylitunnit? Miten työt turvataan? • Palkkauksen ja koulutuksen erilaisuus monimutkaistaa toteuttamista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kaikkien opettajien vahvuuksia voidaan hyödyntää paremmin, se mahdollistaa laajempia toimenkuvia, edellyttää joustavuutta, ristiin opettamista. Luokanopettaja voisi seurata 7. luokille, aineenopettajia 5. ja 6. luokille; se rikastuttaa opettajan työtä ja antaa mahdollisuuden luoda erilaista työuraa opettajana. • Tuo tilaisuuden pohjustaa yhdessä uutta opsia, valtakunnallinen uudistus on tulossa. • Opsin yhtenäiset tavoitteet yhteisiksi 1.–9. luokille – punainen lanka koulussa. • Palvelee oppilasta – opetus: sisällöt, tietorakenteet etenevät jatkumona, tukee oppimista. • Palvelee oppilasta – koulusta turvallisempi, oppilaantuntemusta voi hyödyntää, siirtyminen 6. luokalta 7. luokalle tapahtuu ”pehmeämmin”. • Yhteiset pelisäännöt koko koululle • Erityisopetuksessa mahdollistuu yhteistyön jatkuminen läpi peruskouluajan, oppilaiden oppimisvaikeudet tulevat esille entistä varhaisemmin, jolloin heitä voi paremmin auttaa. • Oppilaiden voimavarojen hyödyntäminen, isommat voivat auttaa pienempiä, erikäisten sekoittaminen eri tapahtumissa, juhlissa jne. • Yhtenäisen peruskoulun johtaminen uudistaa johtamista, synnyttää entistä voimakkaammin pedagogisen johtamisen tarvetta.

Kehittämisprosessin edetessä nousi edelleen esiin, että yhtenäisyys oli opettajille melko jäsentymätön käsite siitä huolimatta, että yhtenäisen peruskoulun eri merkityksistä oli keskusteltu koko kehittämisprojektin ajan. Yhtenäisyys alettiin kuitenkin vähitellen nähdä entistä selvemmin mahdollisuutena. Hankkeen väliarvioinnissa pyrittiin selvittämään millaisia merkityksiä opettajat antoivat yhtenäiselle peruskoululle. Tähän käytettiin samaa kyselyä, jota Rauste-von Wright ym. olivat käyttäneet tutkimuksessaan (ks. Rauste-von Wright ym. 2003), joten tulokset ovat jossain määrin vertailukelpoisia mainitun tutkimuksen kanssa. (Rajakaltio

2004a, 17–18.) Kyselyssä opettajat määrittivät yhtenäiselle peruskoululle seuraavat neljä merkitystä:

1. Oppilaan oppimisen näkökulma
 - yhteinen oppimisen polku – yhteisen opetussuunnitelman kehittäminen
 - 1.–9. luokkien oppimistulokset ja -tavoitteet opettajien yhteistyönä
 - yksilöllisten tarpeiden huomioiminen, oppimisvaikeuksien tunnistaminen
2. Yhtenäiskoulu on jatkumo, kokonaisvaltainen oppilaan kannalta
 - korostaa kehityspsykologista näkökulmaa, oppilaan kasvun seuraamista, turvallista jatkuvuutta
 - oppilaantuntemuksen hyödyntämistä
 - yhteisiä pelisääntöjä, yhteistä kasvatuslinjaa
3. Yhtenäiskoulu muodostaa yhtenäisen työyhteisön
 - työ- ja oppimisympäristö muodostaa kokonaisuuden
 - yksi yhteinen opettajakunta, yhteinen johto
 - yhteiset pelisäännöt, yhteinen toimintakulttuuri, tiimit
4. Opettajan ammatillisen kasvun/kehittymisen näkökulma
 - opettajien välinen yhteistyö, tiimit
 - moninaisuus lisää sosiaalisten taitojen, vuorovaikutuksen tarvetta
 - eri-ikäisten opettamisen haasteet
 - opettajuuden uudelleenmäärittely, jokainen opettaja on kasvattaja, oppija. (Rajakaltio 2004a, 18; Rajakaltio 2004b, 5.)

4.3.3 Kehittämiprojektin vaikutukset koulun toimintaan

Kehittämiprojektin tuloksia tarkastellessaan Rajakaltio nostaa esiin asioita, joihin yhtenäisen peruskoulun kehittämisessä tulisi kiinnittää huomiota. Hän tarkastelee kehittämistyötä sekä työyhteisön toimivuuden että yhtenäisen oppimisympäristön kehittymisen näkökulmasta. Työyhteisön toimivuuden kannalta johtajan rooli työyhteisön kehittäjänä korostui selvästi, koska hän on avainasemassa luodessaan kouluun keskustelevaa ja kehittävää ilmapiiriä. Projekti osoitti myös, että yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen vaatii pedagogisen johtamisen vahvistamista. Hankkeen kouluissa päädyttiin jaetun johtajuuden malliin, jossa johtamisvastuuta jaettiin rehtorin lisäksi apulais- ja vararehtorien kesken. Lisäksi johdon apuna kehittämistyössä toimi suunnitteluryhmä. Johtamisen ohella yhdeksi koulun kehittämistyön keskeisimmäksi välineeksi nousi projektissa esiin työyhteisön vuorovaikutus. Keskustelu mah-

dollistaa koulun jatkuvan kehittymisen, minkä takia kehittämissuunnitelmassa pidettiin tärkeänä joidenkin keskustelufoorumien jäämistä koulujen pysyviksi kehittämissuunnitelmiksi. Opettajainhuoneiden yhdistämällä pystyttiin lisäämään vuorovaikutusta luokan- ja aineenopettajien välillä. Myös tiedottamisen parantamisella nähtiin olevan vaikutusta työyhteisön kehittämiseen. Projekti osoitti, että koulun pedagoginen kehittäminen edellyttää hyvin toimivaa työyhteisöä, jolloin työntekijöiden voimavaroja jää kehittämistyön tekemiseen. Toimivaa työyhteisöä pyrittiin kehittämään projektissa etsimällä kouluille uusia tapoja toimia, jotta päästäisiin eroon vanhoista rakenteista ja yksin toimimisen perinteestä. Tämä haastoi jokaisen työntekijän pohtimaan omaa rooliaan työyhteisössä ja sen kehittäjänä. Koulujen henkilökunta jakautuikin kehittämissuunnitelmassa koulun kehittämistavoitteita suunnitteleviin tiimeihin ja ryhmiin, jolloin jokaiselle työntekijälle löytyi oma paikkansa vaikuttaa työyhteisön kehittämiseen. (Rajakaltio 2004a, 21–29; Rajakaltio 2004b, 11–13.)

Yhtenäisen oppimisympäristön kehittämisen kannalta tarkasteltuna kehittämissuunnitelma edisti yhtenäisen oppimispolun muodostumista oppilaille. Opettajat alkoivat asennoitua oppilaisiin siten, että nämä ovat yhteisiä ensimmäisestä yhdeksännelle luokalle asti. Oppilaiden osalta koulupolkua yhtenäistettiin helpottamalla siirtymistä kuudennelta luokalta seitsemännelle muun muassa tiivistämällä luokan- ja aineenopettajien yhteistyötä. Kouluissa pyrittiin myös luomaan mahdollisimman yhtenäinen kasvatuslinja ja toimintatavat eri luokka-asteille huomioiden kuitenkin oppilaiden kehitystaso. Opetussuunnitelmalla on luonnollisesti suuri rooli koulun kehittämisessä ja niinpä Tampereenkin kehittämissuunnitelmassa yhtenäisen opetus-suunnitelman työstäminen vaikutti suuresti oppimisympäristön kehittämiseen. Yhteisen opetus-suunnitelman käyttö yhtenäisti oppiaineiden asiasisältöjä eri luokilla, jolloin kokonaisuudet muodostuivat loogisemmiksi. Lisäksi opetus-suunnitelmaprosessi tavallaan pakotti opettajat tekemään yhteistyötä yli aine- ja ainealojen, jolloin työyhteisö tuli laajemmin tutuksi. Opettajuuden kannalta yhtenäisen peruskoulun ongelmana nähtiin opettajakunnan jakautuminen luokan- ja aineenopettajiin, mikä hankaloitti jossain määrin opetuksen yhtenäistymistä. Lisäksi yhtenäiskoulun kehittäminen nosti esiin kysymyksiä opettajan työn uudistamisesta ja sen tukemisesta sekä työssä jaksamisesta jatkuvien kehittämissuunnitelmien paineessa. Oppimisympäristön kehittämisen keskiöön nousi myös erityisopetus, sillä yhtenäiskoulun nähtiin tarjoavan oiva mahdollisuus parantaa oppilaiden oppimisvaikeuksien tunnistamista, seuranta ja opettajien yhteistyötä erityisoppilaiden oppimisen tukemisessa. Kehittämissuunnitelman aikana pyrittiin myös oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien parantamiseen ja oppilaiden mielipiteitä kartoitettiin haastatteluilla ja keskusteluilla. Oppilaiden mielestä heidän vaikutusmahdollisuutensa kuitenkin pysyivät melko suppeina ja esimerkiksi opetukseen he eivät juurikaan pystyneet vaikuttamaan, vaan heidän vaikutusmahdollisuutensa rajautuivat lähinnä

joihinkin käytännön asioihin (esim. limsa-automaatin saaminen koululle). Oppilaat korostivatkin oppilaiden ja opettajien välisen vuorovaikutuksen merkitystä koulun kehittämisen välineenä ja kouluviihtyvyyden lisääjänä. Yhteistyötä oppilaiden vanhempien ja koulun välillä pyrittiin parantamaan tiedotusta selkeyttämällä ja sen koettiin vähentäneen vanhempien epärealistisia odotuksia koulua kohtaan. (Rajakaltio 2004a, 29–46.)

Projektin tarkoituksena oli myös lisätä yhteistoimintaa koulujen henkilöstön, virkamiesjohdon ja päättäjien kesken. Joitakin yhteisiä kehittämiskeskusteluja käytiinkin, mutta mitään pysyvää kehittämiskeskustelua ei hankkeen aikana syntynyt. Päättäjien toivottiin tukevan kehittämissuunnitelmaa muun muassa opettajien koulutusresurssien lisäyksillä sekä vararehtoreiden opetusvelvollisuuksien huojennuksilla. Jotkin opettajien ehdotuksista toteutettiin, mutta silti projektin loppuarvioinnissa käy ilmi, että opettajat kokevat koulutoimen virkamiesjohdon etäiseksi ja vaikeasti lähestyttäväksi. Projektin tavoitteena oli myös koulujen koko työyhteisön yhteisöllisyyden lisääminen, joten koulujen kehittämiseen osallistuivat muutkin työntekijät kuin vain opettajat. Näille ammattiryhmille järjestettiin omat kehittämissuunnitelmat lähinnä siitä syystä, että heidän työaikansa ei antanut heille mahdollisuutta osallistua opettajien kanssa yhteisiin tilaisuuksiin. Tärkeäksi yhteisöllisyyttä lisääväksi tekijäksi koettiin hyvä tiedonkulku, joka takaa sen, että jokainen työntekijä tietää oman roolinsa ja sen, mitä koulussa tapahtuu. (Rajakaltio 2004a, 46–50.)

4.3.4 Projektin pohjalta nousevat yhtenäisen perusopetuksen kehittämissuunnitelmat

Rajakaltion mukaan yhtenäisen perusopetuksen kehittämisessä on kyse kulttuurinmuutoksesta, jossa koulua, opettajuutta ja oppimista tulee tarkastella uudesta näkökulmasta. Koulujen toimintakulttuuri perustuu pitkälti yksin toimimisen perinteeseen, jolloin oman työn ja työyhteisön toiminnalla on vain löyhä sidonnaisuus. Tällöin koulun kehittäminen nähdään helposti koulun johdolle kuuluvana vastuualueena. Yhteisen ajan valjastaminen kehittämistyöhön nähdäänkin siksi erääksi tärkeimmistä kehittämissuunnitelmista. Kehittämissuunnitelman raportissa ehdotetaan, että kouluille olisi syytä luoda pysyviä kehittämissuunnitelmia (esim. keskustelufoorumit, kehittämissuunnitelmat), joiden käyttöön varataan riittävästi yhteistä aikaa (yt-tunnit, vesot). Myöskään koulutuksen merkitystä kehittämistyössä ei tule aliarvioida, sillä sen avulla voidaan tukea henkilökuntaa uuden toimintakulttuurin omaksumisessa. Koulutuksessa olisi Rajakaltion mukaan hyvä käsitellä ainakin oppilaiden eri ikävaiheiden tuntemiseen, ryhmien ohjaamiseen, konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, uusiin työtapoihin ja vanhempien kohtaamiseen liittyviä asioita. Koska kehittäminen on organisaation ja yksilön

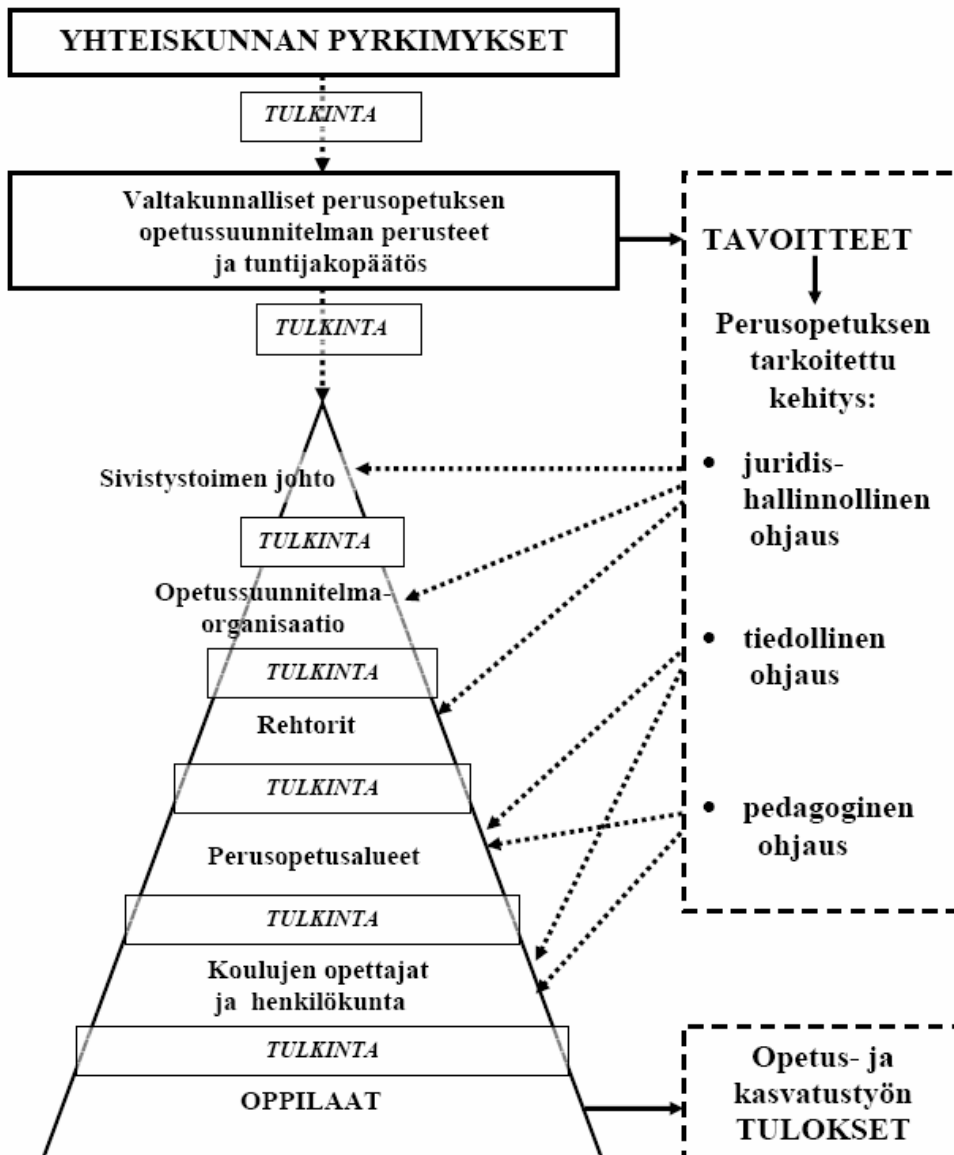
oppimisprosessi, se edellyttää aika-ajoin toiminnan yhteistä tutkimista. Tämä vaatii henkilökunnalta melkoista luottamusta toisiinsa, joten vuorovaikutus ja toistensa tunteminen on tärkeää. Oman toiminnan arviointia ja kehittämistä voidaan helpottaa lisäksi rakentamalla erilaisia oppimisverkostoja esimerkiksi muiden yhtenäiskoulujen kanssa. Työyhteisön pedagoginen kehittyminen edellyttää hyvin toimivaa työyhteisöä, joten johtamista, vaikutusmahdollisuuksia, vuorovaikutusta ja yhteistoiminnallisia rakenteita pitää jatkuvasti arvioida ja kehittää. Muutokset herättävät aina epävarmuutta, joten koulun johdolta vaaditaan avointa keskustelua ja tiedotusta esimerkiksi tuntiresurssien käytöstä. Yhtenäisen oppimispolun rakentaminen edellyttää oppilaan tuntemista ja hänen oppimisensa seuranta. Oppimispolun yhtenäistämiseksi tulisi kiinnittää huomiota nivelvaiheiden pehmentämiseen ja vuosiluokkien 7–9 luokanvalvonnan kehittämiseen sekä yhtenäisen pedagogisen idean kehittämiseen. Nykyisen lainsäädännön ja opetussuunnitelman perusteiden puitteissa pedagogista yhtenäisyyttä tulisi rakentaa nimenomaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen varaan. Myös oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien parantaminen nähdään tärkeänä yhtenäisyyttä ja samalla oppilaiden vastuullisuutta lisäävänä tekijänä. Rajakaltio ehdottaakin, että oppilaille tarjottaisiin koulussa uusia vaikutusmahdollisuuksia esimerkiksi luokanvalvojantuntien tai oppilaskunnan kuulemisen kautta. Lisäksi koulun olisi hyvä tarjota vaikutuskanavia koko henkilökunnalle ja myös oppilaiden vanhemmille. Erittäin tärkeänä koulun kehittämisen välineenä nähdään koulutoimen virkamiesten ja koulun henkilökunnan välinen kommunikointi. Rajakaltion mukaan ylhäältä johdetun kunnan koulutoimen kehittämistoiminnan on tuettava alhaalta yksittäisistä koulu yhteisöistä lähtevää kehittämistyötä, minkä takia pysyvän kehittämisrakenteen muodostaminen koulun ja koulutoimen välille on tärkeää. Yhtenäisen perusopetuksen kehittämismahdollisuuksien parantamiseksi valtakunnallisella tasolla Rajakaltio ehdottaa opettajien palkkausjärjestelmän uudistamista. (Rajakaltio 2004a, 56–60.)

5 KOULUN KEHITTÄMINEN

5.1 *Kouluorganisaation erityispiirteitä*

Kouluorganisaatiolla on monia sille tyypillisiä erityispiirteitä, joita ei löydy muista työelämän organisaatioista. Helakorven mukaan koulu poikkeaa muista organisaatioista siksi, että sen tehtävänä on kasvatus ja tästä johtuen kaikki sen jäsenet eivät ole valmiita toimimaan odotusten mukaisesti eri tilanteissa. Koulun toimintaympäristöä ohjaa lainsäädäntö ja muut säännökset, joten sillä ei ole autonomiaa kaikissa itseään koskevissa asioissa. Koulutuksen pitkä historia on muovannut koulun tapoja ja rituaaleja sellaisiksi, jotka ovat vain koululle ominaisia. Koulun toiminnassa korostuvat sosiaaliset suhteet, sillä sen toiminta nojaa jatkuvaan vuorovaikutukseen. Lisäksi koulussa on tavanomaista enemmän hierarkiatasoja ja usein koulun odotetaan olevan esimerkillinen. Näistä syistä johtuen koulusta puhutaan omana pienois-yhteiskuntanaan, jonka toimintatavat eivät päde muualla yhteiskunnassa. (Helakorpi 2001, 43.)

Koulua ohjataan ulkoapäin sekä hallinnollisesti (säännöt, määräykset, ohjeet) että pedagogisesti (esim. koulutuksen tavoitteet, opetussuunnitelmat). Koululle on ollut tyypillistä, että hallinnollinen ja pedagoginen järjestelmä eivät ole aina tukeneet toisiaan, vaan ovat olleet jopa ristiriidassa keskenään. Yhteiskunnan ohjaus kohtaa koulun toimijat (oppilaat, henkilökunta) koulun organisaatiotasolla, joka pyrkii sovittamaan yhteen yhteiskuntatason ja toimintatason odotukset. Tästä koulun monitasoisuudesta aiheutuu monenlaisia tulkintaongelmia. Ylin päätösvalta koulua koskevissa asioissa on eduskunnalla, jonka poliittinen ilmoitus säätelee koulupäätöksentekoa. Kun eduskunnan tekemät päätökset lopulta kohtaavat oppilaan, asiaa on tulkittu jo moneen kertaan. Tästä syystä oppilaitokset ovat hyvin omaleimaisia ja niissä jokaisessa vallitsee omanlaisensa koulukulttuuri. (Helakorpi 2001, 45–48.) Johnson on Helakorpea (2001) mukailleen kuvannut koulun hierarkia- ja tulkintasoja seuraavan kuvion avulla.



KUVIO 2. Koulutusjärjestelmän eri hierarkia- ja tulkintatasot. (Johnson 2006, 79)

Kuviosta käy ilmi, että opetussuunnitelmaa tulkitaan monella eri tasolla ennen kuin se saavuttaa oppilaan. Myös paikallisella tasolla tulkintaa tehdään useassa eri vaiheessa, joten opetussuunnitelman tavoitteet saavat eri tulkintoja saman kunnan eri kouluissa ja jopa saman koulun eri luokissa. Eri tulkinnoista johtuen kouluorganisaation kehitys on hyvin yksilöllistä eri kouluissa. Kehittämistyön etenemistä hankaloittaa lisäksi se, että samalla kun kouluorganisaatioilta odotetaan uuden toimintakulttuurin omaksumista, järjestelmä itsessään ylläpitää perinteistä byrokraattis-hierarkkista kouluorganisaatiota. Koulun kehittämiseksi on myös tyypillistä, että muutos tapahtuu hitaasti. Syitä tähän löytyy muun muassa kouluorganisaation rakenteista ja opettajan työnkuvasta. (Johnson 2006, 79–84.)

5.2 Koulukulttuuri

Fullanin määritelmän mukaan koulukulttuuri koostuu organisaation jakamista arvoista ja uskomuksista, asioista, joita yhteisössä pidetään tosina ja oikeina (Fullan 2005, 57). Huusko ja Pietarinen tarkoittavat koulukulttuurilla niitä vakiintuneita tapoja, joilla tietyn kouluyhteisön jäsenet toimivat ja tekevät asioita. Koulukulttuuri sisältää ”koulussa vaikuttavat kielikuvat, tavat, rituaalit, seremoniat, myytit, symbolit, tarinat ja huumorin”. Huusko ja Pietarinen näkevät koulun kehittämisen ensisijaisesti vallitsevan koulukulttuurin kehittämisenä. Koska koulukulttuuri on näin abstrakti ilmiö, ei sitä sellaisenaan voida kehittää, vaan se täytyy pilkkoa pienempiin, konkreettisempiin sisältöihin, joita muuttamalla voidaan vaikuttaa koulukulttuurin muutokseen. Yksittäiset muutokset eivät kuitenkaan vielä muuta koulukulttuuria kokonaisuudessaan, mutta voivat toimia virittelijöinä muutoksen suuntaan. (Huusko & Pietarinen 2002, 106.) Myös Johnson painottaa muutoksen kokonaisvaltaisuutta. Hän kuvaa yhtenäistä perusopetusta kokonaisuutena, jossa jokainen osa-alue täytyy ottaa huomioon, jotta kokonaisuus toimii. Koulukulttuurin, opetussuunnitelman ja taloudellis-hallinnollisten tekijöiden täytyy kaikkien muuttua yhtenäisen perusopetuksen suuntaan. (Johnson 2007b, 85–86.)

Hargreaves jaottelee koulukulttuurin viiteen ryhmään. *Sirpaloituneelle koulukulttuurille* on tyypillistä eristäytyminen, kehityksen rajoittaminen ja ulkopuolisilta vaikutteilta suojautuminen. *Balkanisoitunutta, klikkiytyntä kulttuuria* leimaa epäjohdonmukaisuudet ja tiettyyn ryhmään sitoutunut identiteetti ja lojaalius ryhmälle. Tässä kulttuurissa ”kokonaisuus on vähemmän kuin osiensa summa”. *Yhteistyön kulttuurille* on ominaista jakaminen, luottamus ja tuki jotka näkyvät keskeisesti jokapäiväisessä työssä. Tässä koulukulttuurissa kehittäminen on jatkuvaa. *Teennäisen kollegiaalisuuden kulttuuri* on tukahduttava, hallinnointiin keskittyvä kulttuuri, jolle on ominaista kollegiaalisuuden luomiseen ja hallitsemiseen tähtäävä strategia. *Liikkuva mosaiikkikulttuuri* koostuu rajoiltaan epäselvistä ja osittain päällekkäisistä ryhmistä. Tässä kulttuurissa on mahdollista kuulua useampiin ryhmiin yhtä aikaa. Liikkuva mosaiikkikulttuuria leimaa joustavuus, dynaamisuus, vastaanottavaisuus, mutta myös epävarmuus, haavoittuvuus ja riitaisuus. (Hargreaves 1994, 238.) Se, millainen kulttuuri koulussa vallitsee, vaikuttaa olennaisesti koulun kehittämisen onnistumismahdollisuuksiin.

Huusko esittelee aiempiin julkaisuihinsa viitaten opettajayhteisön vuorovaikutuskulttuurin kolmitasoisena:

1. Työyhteisön kokeminen: viihtyminen – liberaalisuus

Opettajayhteisössä arvostetaan erityisesti pedagogista vapautta toimia opetustyössä haluamallaan tavalla, valvonnan vähäisyyttä sekä vapaaehtoisuutta koulun kehittämistoimintaan.

2. Yhteisöllisyyden säilyttäminen: itsesensuuri

Ensimmäisellä tasolla syntynyttä positiivista asennetta suojellaan pitäytymällä koko yhteisön tason kriittisestä kehityskeskustelusta, viivytetystä ammatillisiin epäkohtiin puuttumisista sekä yhteisön tason pedagogisesta arvokeskustelusta.

3. Kehittämävälän löytyminen: pikkuporukoituminen

Kokoyhteisön tason kehittämisestä siirrytään pieniin, samanhenkisiin kehittämissyihin, joissa kehitystyötä tehdään muusta yhteisön toiminnasta riippumatta. (Huusko 2002, 73.)

Opettajayhteisöjen kulttuurille on tyypillistä, että ongelmien esiintuomista yhteisön tasolla vältetään eikä ristiriitoja käsitellä. Yhteisöllisyyttä kyllä arvostetaan, mutta ei sellaista, johon kuuluisi koko yhteisön tason syvälinen ammatillinen keskustelu. Pedagogisen keskustelun foorumina toimivatkin lähinnä vuorovaikutuskulttuurin kolmannen tason pikkuporukat, joiden jäsenille tyypillistä on pedagoginen samanhenkisyys ja yhteiset kiinnostuksen kohteet (vrt. Hargreavesin klikkiytynyt kulttuuri). Nämä opettajien itse muodostamat ryhmät ovat omineet itselleen ammatillisen kehittämisen, mikä on koulun tason kehittämistyön kannalta ongelmallista. Samanhenkisistä opettajista koostuvista pikkuporukoista puuttuu kriittinen näkökulma, eikä koulun kokonaisvaltainen kehittäminen onnistu, jos pikkuporukat ovat erimielisiä keskenään tai kokevat toisensa jopa uhkana. (Huusko 2002, 74–76.)

Koko työyhteisön tasolla pedagogista arvokeskustelua virittävä opettaja leimataan helposti näsäviisaaksi. Opettajayhteisöissä on tietyt sosiaaliset normit, joiden puitteissa opettajan täytyy toimia, mikäli haluaa olla hyväksyty työyhteisössään. Sekä muutoksen voimakkaat vastustajat että puolustajat joutuvat helposti sosiaalisen paineen alaisiksi. (Huusko 2002, 74–75; Johnson 2007a, 74; Johnson 2007b, 87–89.)

Jotta koulu voisi kehittyä, pitäisi koulussa tietoisesti pyrkiä kohti avointa, keskustelevaa ja yhteistoiminnallista koulukulttuuria, jossa keskinäinen luottamus ja kannustus ovat opettajan työn arkipäivää (Huusko 1999, 310; Johnson 2006, 84). Koulukulttuurilla on olennainen osa koulun muutosprosesseissa, sillä ilman koulukulttuurin muutosta ei todellista muutosta koulussa voi tapahtua.

5.3 Opettaja koulun kehittäjänä

Peruskoulun opettajan työhön kohdistuu monia odotuksia ja muutoshaasteita ja työn luonne on kompleksinen. Siksi opettajan työ on vaikea määritellä. (Hargreaves 2003 ja Lauriala 2000 Johnsonin 2006, 36 mukaan.) Luukkainen esittää ”hyvän opettajan” käsitteen muutoksen vuosikymmenten saatossa seuraavasti: 1960-luvulla opettaja oli sosiaalistaja ja kansankynttilä, 1970-luvulla hyvän opetustaidon hallitsija, 1980-luvulla asiantuntija, 1990-luvulla refleктоiva tutkija ja 2000-luvulla yhteiskunnallinen vaikuttaja ja kasvattaja. Lähestyttäessä vuotta 2010 opettaja on eettisesti näkemyksellinen ja aktiivinen yhteiskunnan kehittäjä. (Luukkainen 2004, 303.) Opettajan työnkuva ja opettajaidentiteetti ovat siis muuttuneet vuosikymmenten saatossa merkittävästi. Jos 1970-luvulla hyvä opettaminen oli didaktisten taitojen hallintaa ja myöhemmin reflektiivisyyttä ja omaa pedagogista ajattelua, sisällytettiin 1990-luvulla opettajan työnkuvaan myös opetussuunnitelman kehittämistä, oman työn tutkiminen ja kehittäminen, päätöksenteko, eettinen näkemyksellisyys, muutosagentin ja julkisen intellektuellin roolit sekä kriittinen ammatillisuus. (Johnson 2006, 36.) Markkinasuuntautuneisuus on tuonut opettajuudelle ja opettajaidentiteetille omat haasteensa. Autonomia on vähentynyt ja ammatillista kontrollia on lisätty. Opettajista on tullut jossain määrin markkinatalouden pelinappuloita kun markkina-ajattelun mukaisesti opettajia työntekijöinä pyritään käyttämään tehokkaammin hyväksi lisäämällä työhön ylimääräisiä tehtäviä. (Syrjäläinen 1997, 21.)

Syrjäläinen listaa Menteriin ym. (1997) viitaten opettajien omia kokemuksia työnsä muutoksista markkinasuuntautuneisuuden seurauksena. Opettajien mukaan vastuu työssä on lisääntynyt, samoin kontrolli, stressi ja epävarmuus. Paperityön määrä on myös lisääntynyt ja opettajat kokevat sen haittaavan varsinaista työtään. Työn etuisuudet ovat vähentyneet, ja opettajat ovat aikaisempaa enemmän keskittyneet lainsäädännön toteuttamiseen. Lisäksi koulutuksen markkinat ovat vaikuttaneet negatiivisesti työilmapiiriin ja ihmissuhteisiin työpaikalla. Yhteistoiminnallisuuden sijasta työpaikan kulttuuria leimaavatkin yksinäisyys ja epävarmuus. (Syrjäläinen 1997, 22.)

Niemen mukaan opettajan ammattia on pyritty kehittämään kohti professiota eli itsenäisen aseman omaavaa ammattia, jota kehitetään ammattikunnan sisältä päin. Profession vastakohtana on suoritustason ammatti, jota säätelevät ulkoiset määräykset. Opettajan ammatin itsenäistä asemaa Niemi kuvaa seuraavien periaatteiden avulla:

- Opettajan ammatti edellyttää jatkuvaa oppimista.
- Opettajan ammatti on eettinen ammatti.
- Opettajan ammatti edellyttää professionaalista autonomiaa.

- Opettajilla tulee olla hyvä oppimisprosessien ja tiedonhankinnan tuntemus ja valmius ohjata erilaisten oppijoiden oppimisprosesseja.
- Opettajat ovat aktiivisia osapuolia ja kumppaneita kasvatuksen mahdollisuuksien edistämässä ja sen etsimisessä, miten oppimismahdollisuuksia voidaan luoda kaikille oppijoille yhteiskunnassa.
- Opettajat toimivat kollegiaalisessa yhteistyössä.

Vastaavasti opettajan ammatin alisteisen aseman tuntomerkeiksi Niemi mainitsee muun muassa ylemmiltä tahoilta tulevat tiukat normit, ohjeet ja kontrolloinnin sekä standardoidut testit kapeasti määriteltyjen tavoitteiden mittareina. (Niemi 1996, 32–33.) Tässä valossa mielestämme edellä mainitut markkinasuuntauneisuuden vaikutukset opettajan työlle vaikuttavat opettajan professionaalisuutta kaventavalta tekijältä. Opettajan työn autonomiasta voidaankin olla montaa mieltä. Toisaalta autonomian voidaan nähdä lisääntyneen, mutta filosofisesti katsottuna opettajan asema nähdään alisteisena ja autonomian nähdään kadonneen. (Väljärvi 2006 ja Lapinoja 2006 Johnsonin 2006, 39 mukaan.)

Professionaalisuutta voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta. Toisaalta professionaalisuuteen kuuluva vapaus mahdollistaa ammatillisen kasvun, kehittämisen ja kehittymisen, minkä mahdollisuuden ns. muutosagenttiopettajat ovat käyttäneet hyödyksi. Vapaus mahdollistaa opettajan itsenäisen työn, mikä nähdään olennaisena osana opettajan ammatillisuutta. Itsenäinen opettaja saa tyydytystä työstään, ja hänen itsetuntonsa ja työmotivaationsa säilyvät hyvinä. Myös yhteistyö on nähty olennaisena osana opettajan professionaalisuutta. Toinen näkökulma professionaalisuuteen on pakotettu professionaalisuus. Tämä voidaan nähdä eräänlaisena ideologiana, joka näkyy enemmän kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ja opettajankoulutusohjelmassa kuin opettajien arjessa. Opettajan työssä viime aikoina tapahtuneet muutokset voidaan naamioda professionalismin käsitteeseen. Tällöin professionalismin varjolla opettajat saadaan tekemään vapaaehtoista työtä ja ottamaan ylimääräistä vastuuta. Nämä ylimääräiset tehtävät saavat opettajat tuntemaan itsensä tärkeiksi ja vastuullisiksi ammattilaisiksi. Näin ollen professionalismi toimiikin koulutuspoliittisena savuverhona, johon vedoten opettajat on saatu palvelemaan koulun kehittämistä. Opettajat on ”ylistämällä alistettu”. Opettajan perustehtävä, opettaminen, on jäänyt toisarvoiseksi, mikä saattaa olla syynä monien opettajien väsymykselle ja loppuun palamiselle. (Syrjäläinen 2002, 37–38.) Jotta opettajat olisivat oikeasti vapaita kehittämään opetusta, tarvittaisiin ”aikaa, rauhaa, resurssia, koulutusta, yhteistyötä, verkottumista, vanhojen rakenteiden pois raivaamista, opettajan työnkuvan uudelleen arvioimista ja työtehtävien uudelleen määrittelyä, virkarakenteen muuttamista, niin että myös innovaattoreille löytyy tilaa ja aikaa opettajayhteisöissä” (Syrjäläinen

2002, 61). Opettajat ovat hyvin skeptisiä koulutuksen markkinoiden kautta tapahtuvaa koulun kehittämistä kohtaan. He eivät ole koulujen kilpailuttamisen kannalla, vaan näkevät kehittämisen tapahtuvan mieluummin verkostoitumisen, tiiviimmän yhteistyön ja toisilta oppimisen kautta. Koulut ovat hyvin eri linjoilla kuin markkinavoimien ja vapaan kilpailun puoltajat. (Syrjäläinen 1997, 109, 111.)

5.4 Kehittämistyön johtaminen

Miten toteutetaan onnistunut koulun kehittämisprosessi? Tähän on kasvatustieteessä pitkään etsitty vastausta siinä onnistumatta. Yleispätevää, tehokasta muutosstrategiaa ei ole löydetty. Mitään mallia ei voida yleistää onnistuneen kehittämistyön avaimeksi. Se, mikä toimii jossakin paikassa ja tilanteessa, ei välttämättä toimi alkuunkaan toisaalla. (Syrjäläinen 2002, 60–61.)

Sillä, miten muutosprosessit johdetaan, on suuri merkitys. Hargreavesin Kanadassa tekemän tutkimuksen mukaan opettajat kokevat sisältä päin lähtevän muutoksen (self-initiated change) positiivisesti, kun taas ulkopuolelta määrätyt muutokset (mandated change) koetaan pääosin negatiivisesti. Silti lähes puolet mainituista sisältä päin lähtevistä, positiivisiksi koetuista muutoksista olivat alkuperältään ulkopuolelta määrättyjä. (Hargreaves 2004, 287.) Ratkaisevaa onkin se, millaisina muutokset koetaan ja miten ne toteutetaan. Opettajat kokevat positiivisiksi sellaiset muutokset, jotka tukevat heidän ammatillisuuttaan ja koituvat oppilaiden hyödyksi. (mt. 303.) Ulkopuolelta määrätyt muutokset koetaan usein negatiivisiksi muun muassa siksi, että muutoksia tulee jatkuvasti ja ne ovat keskenään ristiriitaisia ja lyhytaikaisia (mt. 289). Ne koetaan jopa poliittisena pelinä jokaisen hallituksen vuorollaan aloittaessa koulun kehittämisen alusta ilman kokonaiskuvaa ja ymmärrystä siitä, mitä aiemmin on tehty. Hallitusten ja byrokraattien koetaan tyrkyttävän toteuttamiskelvottomia ohjelmia, vähentävän resursseja ja tukea sekä lisäävän turhaa hallintoa. Kehittämisehdotukset tulevat sellaisilta henkilöiltä, joilla ei ole ymmärrystä käytännön koulutyöstä. (mt. 292–293.) Syrjäläisen tutkimuksissa tulee esiin aivan samoja asioita suomalaisten opettajien kokemina (Syrjäläinen 1997, 22, 108–109; Syrjäläinen 2002, 61, 122).

Onnistunut johtaminen on siis oleellinen osa koulun kehittämistyön onnistumista. Koulun johtaminen voidaan jaotella osiin monin tavoin. Hämäläinen jakaa koulun johtamisen pedagogiseen johtajuuteen, ihmissuhteiden hoitoon ja taloudellis-hallinnolliseen johtajuuteen (Hämäläinen 1986, 8–25). Lonkila painottaa pedagogista ja hallinnollista johtajuutta (Lonkila 1990, 22–26). Keskitymme tässä pedagogiseen ja hallinnolliseen johtajuuteen, koska ne

ovat keskeisiä johtamisen osa-alueita luvussa 4 esitellyissä yhtenäistä perusopetusta koskevissa tutkimuksissa.

On huomioitava, että pedagogista ja hallinnollista johtamista ei voi selvärajaisesti erottaa toisistaan, vaan ne ovat osittain päällekkäisiä. Esimerkiksi koulun opetussuunnitelman kehittäminen on pedagogista toimintaa, mutta siihen liittyy paljon hallinnollista työtä, ja taloudenhoito on hallinnollista, mutta tähtää myös pedagogisen toiminnan edellytysten parantamiseen. Näin ollen koulun johtajan kaikki tehtävät kuuluvat jossain määrin sekä pedagogiseen että hallinnolliseen johtamiseen. (Lonkila 1990, 24.)

Hämäläisen mukaan pedagoginen johtajuus on ”toimintaa, jolla koulun johtaja edistää opetustavoitteiden saavuttamista eli opetussuunnitelman toteutumista”. Johtajan tehtäviin kuuluu johtaa, valvoa ja kehittää koulun toimintaa. (Hämäläinen 1986, 10.) Luukkainen näkee pedagogisen johtajuuden laajemmin. Hänen mukaansa pedagoginen johtajuus on

aktiivista kannustusta, tukea ja koulun ulkopuolelta tulevien suunnanmäärittysten tulkintaa vallitsevissa olosuhteissa sekä uudistumistarvetta ja yritystä saada ympäristö uusiutumaan. Pedagoginen johtajuus on kehittämistä, kokeilemista, visiointia, uusiin asioihin perehtymistä ja ihmissuhdetyötä...pedagoginen johtajuus pitää sisällään opettajan työhön ja toimintaan osallistumista, suoraa ohjausta, kommentointia ja ongelmiin puuttumista...

Tällainen uudenlainen johtajuus saattaa aiheuttaa ristiriitoja, koska perinteisessä opettajuudessa opettajan työhön puuttuminen koetaan arvosteluna, eikä puuttuminen ole johtajallekaan helppoa. (Luukkainen 2000, 196.)

Hämäläinen ja Lonkila ovat listanneet esimerkkejä pedagogiseen johtamiseen liittyviä tehtävistä. Näitä ovat muun muassa oppilaisiin liittyvät tehtävät kuten oppilashuoltotyöryhmiin osallistuminen, oppilasarvioinnin seuraaminen ja opintoneuvonta. Opettajiin liittyviä tehtäviä ovat muun muassa opetustyön ja sen tuloksellisuuden arviointi, opettajan motivointi kehittämistyöhön, kasvatuksellisista asioista keskusteleminen sekä opettajien neuvominen ja ohjaaminen työssään. Pedagogiseen johtamiseen kuuluu myös opetussuunnitelman kehittämiseen liittyvät tehtävät ja kodin ja koulun yhteistyön organisoiminen. (Hämäläinen 1986, 11; Lonkila 1990, 22.) Vastaavasti hallinnolliseen johtamiseen kuuluu muun muassa kokoukset, erilaisten asiakirjojen valmistelu, koulun talouteen liittyvät tehtävät ja tiedottaminen (Lonkila 1990, 23). Tukiaisen mukaan kuitenkin pedagoginen johtajuus on kokonaisuus, joka sisältää myös edellä mainittuja hallinnollisen johtajuuden piirteitä koostuen sekä ihmisten että asioiden johtamisesta (Tukiainen 1999, 27). Samoilla linjoilla ovat myös Erätuuli ja Leino mainitessaan pedagogisen johtajuuden sisältävän hallinnosta, ihmissuhteista ja opetustyöstä huolehtimisen (Erätuuli & Leino 1992, 5).

Mustosen mukaan rehtorien johtamiskäytännöt vaihtelevat huomattavasti. Vuoteen 1984 asti laki velvoitti rehtoria seuraamaan opetusta, mutta sen jälkeen opetuksen seuraaminen ja kehittämiseen osallistuminen on ollut rehtoreiden itsensä päätettävissä. Siihen, käyttääkö rehtori näihin asioihin aikaa, vaikuttaa hänen persoonallisuutensa sekä se, mitä asioita hän työssään pitää tärkeimpinä. On rehtoreita, jotka seuraavat opetusta ja keskustelevat opettajien ja oppilaiden kanssa, mutta on myös rehtoreita, jotka hoitavat työnsä kansliasta käsin keskittyen hallinnollisiin ja taloudellisiin asioihin. (Mustonen 2003, 61.) Toisaalta Ahonen painottaa, että rehtorin työnkuva on muuttunut huomattavasti viime vuosina, eikä vanhan mallinen pedagoginen johtajuus oppituntien seuraamisineen enää välttämättä sovellu rehtorin työnkuvaan. Sen sijaan pedagoginen johtajuus tulee nykyään esiin kaikissa rehtorin tekemisissä päätöksissä ja hänen arvoissaan ja asenteissaan, joiden pohjalta hän koulua johtaa. (Ahonen 2001, 53–54.)

Stålhammar kuvaa pedagogista johtajuutta viiden tason avulla. *Hallinnon tasolla* johtajan pitää mahdollisuuksien mukaan pyrkiä irti hallintorutiineista. Hänen tulee varmistua, että organisaation, hallinnon ja talouden päätökset tukevat koulun tavoitteita. Toisella, *pysyvyyden tasolla*, johtajan tehtävänä on luoda ja vahvistaa koulun positiivista imagoa ja muutokset mahdollistavaa koulukulttuuria. *Tukemisen tasolla* rehtori ottaa opettajat huomioon yksilöinä, motivoi heitä ja auttaa heitä parantamaan työtään ja kehittymään ammatillisesti. *Aloitteellisuuden tasolla* johtaja luo ilmapiirin, jossa opettajat voivat vapaasti esittää omia ideoitaan ja keskustella niistä. Johtajan toiminta on suunnitelmallista ja tavoitteena on paremman oppimisen kehittäminen. Viimeisellä, *tavoitesuuntautuneisuuden tasolla*, tärkeä johtajan ominaisuus on kyky tuoda esiin koulun tavoitteet opettajille ymmärrettävällä tavalla ja kyky johtaa tavoitteiden toteutumista käytännössä. Pedagoginen johtajuus on siis johtajan kyky johtaa koulua ammattimaisesti tuomalla toiminnan tavoitteet esiin mahdollisimman ymmärrettävällä tavalla. (Stålhammar Tukiaisen 1999, 27–28 ja Mustosen 2003, 62 mukaan.) Mustonen kritisoi Stålhammarin mallia siitä, että vaikka ehdotus hallinnollisten tehtävien vähentämisestä on teoreettisesti perusteltu, on se käytännössä rehtoreiden kohdalla mahdoton toteuttaa, koska hallinnollisten tehtävien osuus rehtorin työstä on viime vuosina kasvanut. Varsinkin pienissä kouluissa kaikki hallinnolliset tehtävät kuuluvat nimenomaan rehtorille. (Mustonen 2003, 62–63.)

Onnistuneeseen koulun kehittämiseen tarvitaan toimivaa johtajuutta. Johtajuus on haaste, sillä hyvälle johtajuudelle ei ole olemassa valmista kaavaa. Koulun johtamiselle tuottaa haasteita pedagogisen ja hallinnollisen johtajuuden yhdistäminen. Molempia tarvitaan, sillä pedagogisen organisaation kehittäminen pelkästään hallinnollisesti ilman pedagogista näkemystä ei voi olla hedelmällistä.

6 TUTKIMUSONGELMAT

6.1 Tutkimusongelmien rajautuminen teoriasta

Tutkimuksemme aiheen saimme Hämeenlinnan opetustoimen johdon ilmoituksesta, jossa ehdotettiin tutkittavaksi hämeenlinnalaisten opettajien käsityksiä yhtenäisestä perusopetuksesta. Koska yhtenäinen perusopetus on suhteellisen uusi ilmiö, päädyimme tarkastelemaan ilmiötä koulun muutoksen ja yhtenäisen perusopetuksen kehittämisen näkökulmasta. Edellä olemme luoneet melko laajan katsauksen yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen liittyviin teorioihin. Nämä teoriat ovat tutkimuksemme viitekehys, jonka pohjalta olemme rajanneet tutkimusongelmamme.

Koulun muutos määritellään ensisijaisesti koulun kulttuurin muutokseksi (ks. Huusko & Pietarinen 2002), joten olisi ollut luonnollista kohdistaa tutkimuksemme koulukulttuurin muutoksen kartoittamiseen. Rajasimme koulukulttuurin tutkimisen kuitenkin tämän tutkimuksen ulkopuolelle siitä syystä, että koulukulttuurin muutos on melko hidas prosessi ja näin ollen todelliset muutokset Hämeenlinnan koulukulttuurissa yhtenäiseen perusopetukseen siirtymisen jälkeen olisivat olleet hyvin vähäisiä.

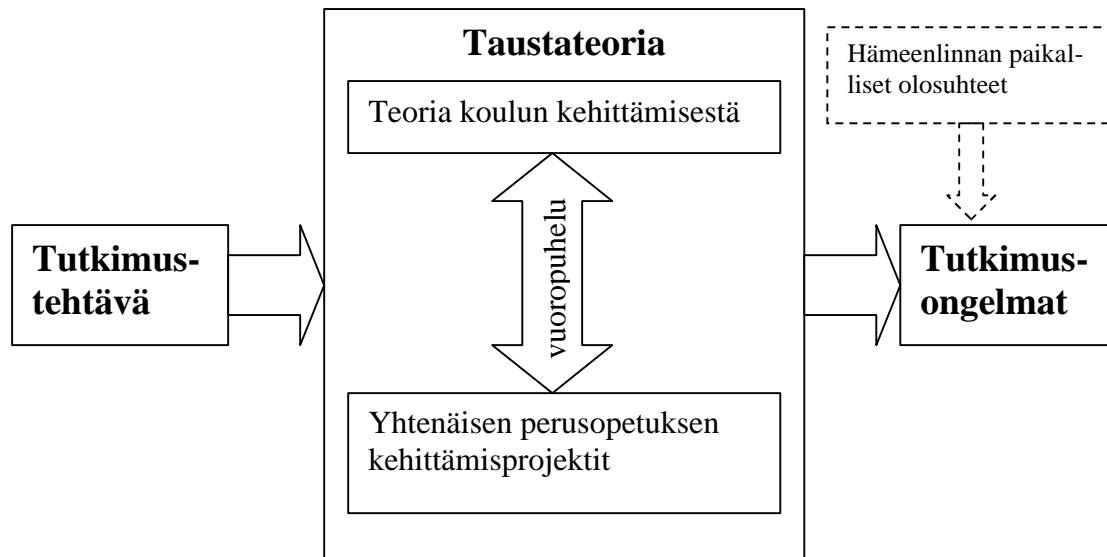
Sen sijaan suuntasimme tutkimuksemme koulun kehittämistyön tutkimiseen, sillä kehittämistyötä voidaan arvioida jo muutoksen alkuvaiheessa, ja toisaalta tutkimustulokset voivat hyödyttää kehittämistyötä tulevaisuudessa. Johnsonin mukaan koulun kehittämisen keskeisiä toimijoita ovat kunnan tasolla sivistystoimen johto, opetussuunnitelmaorganisaatio, rehtorit, perusopetusalueet, koulujen opettajat ja henkilökunta sekä oppilaat (Johnson 2006, 79; ks. kuvio 2). Näistä toimijoista valitsimme tutkimuksemme kohteeksi opettajat, rehtorit, perusopetusalueet (yhteistoiminta-alueet) ja sivistystoimen johdon. Oppilaiden rooli kehittämistyössä rajattiin tutkimuksen ulkopuolelle, sillä oppilaiden vaikutusmahdollisuudet koulun kehittämisessä ovat melko pienet (Rajakaltio 2004a ja 2004b). Näin ollen tutkimuksemme päämääräksi muotoutui opettajien ja koulun johtajien roolin tutkiminen yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyössä Hämeenlinnassa.

Opettajan rooli koulun kehittämistyössä on hyvin kompleksinen (ks. luku 5.3). Opettajan ammattia voidaan pitää joko itseohjautuvana professiona tai suoritusasteen ammattina näkökulmasta ja olosuhteista riippuen. Tämän takia halusimme selvittää hämeenlinnalaisten

opettajien näkemyksiä omasta roolistaan yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyössä. Opettajan roolia kehittämistyössä tarkastelemme neljästä eri näkökulmasta, jotka nostettiin esiin yhtenäisen perusopetuksen kehittämissuhteissa (ks. luku 4). Hyvin tärkeäksi kysymykseksi jokaisessa kehittämissuhteissa on nostettu opettajan työn jakautuminen opetuksen, kasvatuksen ja koulun kehittämistyön välillä. Myös opettajien ammatillinen kehitys ja opettajien vaikutusmahdollisuudet kehittämistyössä ovat keskeisellä sijalla yhtenäisen perusopetuksen kehittämisessä. Kehittämistyön onnistumiseksi opettajien olisi lisäksi pidettävä kehittämissuhtea tärkeänä. Myös muita opettajan rooliin kehittämistyössä liittyviä näkökulmia nousi esiin kehittämissuhteissa, mutta rajasimme tutkimuksemme koskemaan vain näitä mielestämme tärkeimpiä näkökulmia.

Johtajien rooli koulun kehittämisessä on hyvin merkittävä, sillä johtaminen usein ratkaisee sen, miten hyvin kehittämissuhteita onnistuu ja miten yhteisö saadaan sitoutettua siihen (ks. luku 5.4). Yhtenäisen perusopetuksen kehittämissuhteissa painotettiin tiettyjä johtajuuden ominaisuuksia, joihin keskittymällä myös kehittämissuhteilla on paremmat mahdollisuudet onnistua. Erityisesti suhteissa nostettiin esiin se, että koulun kehittäminen vaatii koulun johdolta pedagogista johtajuutta. Johtajien tuki opettajien ammatilliselle kehitykselle nähtiin myös erittäin tärkeänä samoin kuin johtajien tuki avoimen vuorovaikutusilmapiirin syntymiselle. Johtajien odotettiin myös antavan opettajille tilaa kehittää kouluorganisaatiota sisältäpäin. Rajasimme tutkimuksemme tarkastelemaan johtajuutta näistä neljästä näkökulmasta.

Tutkimusongelmia muodostaessamme olemme ottaneet huomioon Hämeenlinnan paikalliset olosuhteet, jotta tutkimuksemme teoria ei jäisi irralliseksi käytännöstä. Paikallista näkökulmaa saimme tutkimukseemme kahdelta opettajalta, jotka valottivat omia näkemyksiään siitä, mikä yhtenäisen perusopetuksen kehittämisessä on keskeistä juuri Hämeenlinnassa. Paikallista näkökulmaa olemme saaneet myös perehtymällä Hämeenlinnan kaupungin kouluverkko selvitykseen ja muihin yhtenäistä perusopetusta koskeviin päätöksiin. Seuraava kuvio havainnollistaa tutkimusongelmiamme muodostamisprosessia.



KUVIO 3. Tutkimusongelmien rajautuminen teoriasta.

6.2 Tutkimusongelmat

Pääongelmia on tässä tutkimuksessa kaksi, jotka kumpikin jakautuvat alaongelmiin:

- 1. Millainen on opettajien näkemys omasta roolistaan yhtenäisen perusopetuksen kehittämisessä?**
 - 1.1. Miten opettajan työ jakautuu opettamisen, kasvatuksen ja kehittämisen välillä?
 - 1.2. Miten yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyö on koettu?
- 2. Millainen on opettajien näkemys yhtenäisen perusopetuksen johtamisesta?**
 - 2.1. Millainen on opettajien näkemys koulujen johtamisesta?
 - 2.2. Millainen on opettajien näkemys yhteistoiminta-alueiden johtamisesta?
 - 2.3. Millainen on opettajien näkemys johtamisesta kaupungin tasolla?

Ensimmäinen pääongelma koskee opettajien roolia yhtenäisen perusopetuksen kehittämisessä. Sen avulla pyritään selvittämään opettajien käsityksiä oman työnsä sisällöstä sekä siitä, miten yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyö on koettu. Toisessa pääongelmassa puolestaan selvitetään opettajien käsityksiä yhtenäisen perusopetuksen johtamisesta koulun, yhteistoiminta-alueiden ja kaupungin opetustoimen tasolla. Lisäksi tutkimuksessa pyritään selvittämään, onko eri opettajaryhmien näkemyksissä eroja.

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

7.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusstrategia

Jokaisella tutkimuksella on jokin tarkoitus tai tehtävä, joka ohjaa tutkimuksen toteuttamiseen liittyviä valintoja. Tutkimuksen tarkoitus voi olla kartoittava, kuvaileva, selittävä tai ennustava, joskin yhteen tutkimukseen voi sisältyä enemmän kuin yksi tarkoitus. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 128–129.) Tämän tutkimuksen tarkoitus on pääasiassa kartoittaa ja kuvailla hämeenlinnalaisten opettajien käsityksiä yhtenäisen perusopetuksen kehittämisestä sekä tuottaa tulosten pohjalta tietoa, joka auttaisi kehittämistyön suunnittelussa.

Hirsjärvi ym. määrittelevät tutkimusstrategian tutkimuksen menetelmällisten ratkaisujen kokonaisuudeksi. Tutkimusstrategian valinnan määrää tutkimuksen tarkoitus, tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat. Perinteisesti eri tutkimusstrategioita on eritelty kolme: kokeellinen (eksperimentaalinen) tutkimus, kvantitatiivinen survey-tutkimus ja kvalitatiivinen tutkimus. (Hirsjärvi ym. 2005, 123–125.) Tämän tutkimuksen tutkimusstrategia on kvantitatiivinen survey-tutkimus. Tutkimusstrategiaan päädyttiin, koska tutkimuksen tarkoituksena oli kerätä tietoa mahdollisimman laajasti hämeenlinnalaisilta opettajilta yhtenäisen perusopetuksen kehittämisen tueksi. Survey-tutkimuksessa tietoa kerätään kohdejoukolta standardoidussa muodossa tavallisesti strukturoidulla kyselylomakkeella tai haastattelulla, ja sen vahvuutena pidetään menetelmän tehokkuutta ja taloudellisuutta. Toisaalta survey-tutkimusta on arvosteltu siitä, että sen tuottama tieto on melko pinnallista ja epätarkkaa. (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1994, 118–121.) Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty kyselylomakkeella, joka soveltuu hyvin laajojen aineistojen keräämiseen. Kyselylomakkeella voidaan kerätä tietoa tosiasioista, käyttäytymisestä ja toiminnasta, tiedoista, arvoista, asenteista sekä uskomuksista, käsityksistä ja mielipiteistä. (Hirsjärvi ym. 2005, 125, 182–186.) Kyselylomake siis sopii hyvin tämän opettajien mielipiteitä kartoittavan tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi.

Survey-tutkimus pohjautuu yleensä hyvin vahvasti aikaisempiin tutkimuksiin ja teorioihin. Lisäksi tämäntyyppisessä tutkimuksessa on tärkeää määritellä käsitteet tarkasti sekä pyrkiä mahdollisimman selkeään tutkimusongelmien muotoiluun. (Alkula ym. 1994, 121; Hirsjärvi ym. 2005, 130–148; Holopainen, Tenhunen & Vuorinen 2004, 29.) Omassa tutkimuksessamme olemme muodostaneet tutkimusongelmamme teorian pohjalta luvun 6 esittä-

mällä tavalla. Erätuulen, Leinon ja Yli-Luoman mukaan pääongelma on yleisluontoinen kysymys, jossa hahmottuu koko tutkittava kokonaisuus. Lisäksi he mainitsevat, että tutkimuksen pääongelmiin pystytään usein vastaamaan alaongelmien avulla. (Erätuuli, Leino & Yli-Luoma 1994, 30.) Tutkimuksessamme olemme pilkkoneet pääongelmamme useisiin alaongelmiin, jotta tutkimusongelmien rakenne saataisiin selvästi esille ja jotta vastaaminen pääongelmiin onnistuisi alaongelmien avulla.

7.2 Kyselylomakkeen laatiminen ja operationalisoinnin kuvaus

Kyselytutkimuksen onnistumisen edellytyksenä on onnistunut kyselylomake, sillä hyvillään analyysimenetelmien hallinnalla ei voida korjata aineiston keruuvaiheen virheitä (Nummenmaa, Konttinen, Kuusinen & Leskinen 1997, 20). Survey-tutkimuksessa kyselylomakkeen kysymykset tai väittämät laaditaan taustateorian pohjalta siten, että vastauksia voidaan analysoida tilastollisin menetelmin (Hirsjärvi ym. 2005, 182–183). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että jokaiselta vastaajalta kysytään tiettyjä asioita täsmälleen samalla tavalla. Myös vastausvaihtoehdot ovat kaikille vastaajille samat. Tämän vuoksi survey-tutkimusta on kritisoitu pinnallista tietoa tuottavaksi menetelmäksi, sillä vastaajat saattavat tulkita kysymykset eri tavalla, mikä tietysti heijastuu vastauksiin (ks. Alkula ym. 1994, 121).

Ihmistieteissä tutkittava ilmiö on hyvin harvoin suoraan mitattavissa. Sen sijaan voidaan mitata jotakin muuta, josta voidaan tehdä johtopäätöksiä kyseisen muuttujan suhteen. (Erätuuli ym. 1994, 37.) Esimerkiksi omassa tutkimuksessamme ei ole mahdollista mitata suoraan jollakin asteikolla, mitä mieltä opettajat ovat roolistaan yhtenäisen perusopetuksen kehittämisessä, vaan asian selvittämiseksi on rakennettava teoriaan perustuva mittari. Tällöin teoreettiset käsitteet on operationalisoitava eli saatettava mitattavaan muotoon. Käyttäytymistieteissä operationalisoinnin ongelmana on usein se, että tutkittavalle asialle voidaan löytää useita operationaalisia vastineita. Näin ollen on vaikeata tietää etukäteen, mikä operationaalinen määritelmä olisi kulloinkin paras. Tästä aiheutuu mittauksen validiusongelma, eli toisin sanoen ei tiedetä, mittaavatko muuttujat juuri sitä, mitä tutkimuksessa on tarkoitus mitata (Hirsjärvi ym. 2005, 145–146). Lisäksi validiteettiongelman muodostaa se, että jokainen vastaaja tulkitsee kysymyksiä omalla tavallaan. Tätä tulkintaprosessia ei saada esiin standardoidulla lomakkeella. Survey-tutkimuksessa luotettavinta tietoa saadaan tosiasiasta (esim. vastaajan ikä), hieman epäluotettavampaa käyttäytymisestä (esim. elokuvissa käynti) ja kaikkein epäluotettavinta tietoa saadaan asenteista ja mielipiteistä. (Alkula ym. 1994, 122, 128–129.) Seuraavaksi kuvailemme kyselylomakkeen (liite 1) muodostamisprosessia, jotta lukija voisi arvioida, miten teorian operationalisointi on onnistunut.

7.2.1 Kyselylomakkeen laatiminen

Hirsjärven ym. mukaan heikosti laaditut kyselylomakkeet lienevät syynä siihen, että monilla ihmisillä (mm. opettajat ja rehtorit) on kielteinen asenne kyselyitä kohtaan, mikä laskee vastausprosenttia. Tämän vuoksi huolellinen kyselylomakkeen laadinta saattaa tehostaa tutkimuksen onnistumista, vaikka tärkein vastaamiseen vaikuttava asia onkin usein tutkimuksen aihe. (Hirsjärvi ym. 2005, 187.) Olemme pyrkineet laatimaan kyselylomakkeen mahdollisimman selkeäksi ja jäsennellyksi kokonaisuudeksi, jotta lomake houkuttelisi opettajia vastaamaan.

Yhtenäisen perusopetuksen kehittämistä koskevassa kirjallisuudessa opettajien ja johtajien rooli koulun kehittäjinä nostettiin selkeästi esiin. Tämän teoreettisen viitekehyksen varaan muodostimme myös kyselylomakkeemme rakenteen. Kyselylomakkeemme jakautuu kolmeen osaan, joista ensimmäisessä kartoitetaan vastaajien taustatietoja, toisessa opettajien käsityksiä omasta roolistaan yhtenäisen perusopetuksen kehittäjänä ja kolmannessa opettajien käsityksiä johtajien roolista yhtenäisen perusopetuksen kehittäjinä. Ensimmäisen osan taustamuuttujiksi pyrittiin valitsemaan kirjallisuuden perusteella sellaisia ominaisuuksia, jotka jakavat tutkittavat henkilöt sellaisiin ryhmiin, joita on mielekästä vertailla tutkimuksemme ongelmanasettelun kannalta.

Lomakkeen toisen ja kolmannen osan kohdalla laadittiin mielipideväittämiä, joiden ajateltiin mittaavan mahdollisimman hyvin haluttuja asioita. Koska aikaisempia täsmälleen samoja asioita mittaavia mittareita ei löytynyt, jouduimme muodostamaan kyselylomakkeemme väitteet pääosin itse taustateorioiden perusteella. Väitteet laadittiin Likertasteikollisiksi. Vastausvaihtoehdot väittämissä olivat ”ei mielipidettä”, ”täysin eri mieltä”, ”jokseenkin eri mieltä”, ”neutraali kanta”, ”jokseenkin samaa mieltä”, ”täysin samaa mieltä”. Vastausvaihtoehto ”ei mielipidettä” tarjottiin valittavaksi, jotta vastaajaa ei pakotettaisi valitsemaan mielipidettään sellaisissa asioista, joista hänellä ei ole selkiytyntä käsitystä. Hirsjärven ym. mukaan jopa 30 prosenttia vastaajista valitsee vaihtoehdon ”ei mielipidettä”, jos lomakkeessa annetaan mahdollisuus siihen. (Hirsjärvi ym. 2005, 192.) Mielipideväittämien lisäksi lomakkeessa oli yksi avoin tehtävä (kysymys 19) sekä lopussa tilaa kommentoida tutkimusta. Alkulan ym. mukaan asenteita ja mielipiteitä mitattaessa on erityisen tärkeää muotoilla väitteet selkeiksi kokonaisuuksiksi, jotta kerätty tieto olisi luotettavaa. Samaa asiaa olisi syytä mitata useammalla kuin yhdellä kysymyksellä ja kyselyn ennakkotestaukseen olisi syytä käyttää aikaa. (Alkula ym. 1994, 129.) Myös Jyrinki esittää luettelon asenneväittämien laadinnassa huomioitavista asioista:

1. Väittämien on oltava mielekkäitä ja kiinnostavia.
2. Väittämien on oltava sellaisia, ettei niihin ole olemassa oikeaa tai väärää vastausta.
3. On vältettävä sanontoja, jotka viittaavat menneisyyteen.
4. Ei pidä käyttää sanamuotoja, jotka voidaan tulkita useammalla kuin yhdellä tavalla.
5. On vältettävä väittämiä, jotka eivät ole relevantteja mitattavaan asiaan nähden.
6. Väittämien on eroteltava vastaajia mahdollisimman hyvin (ei väittämiä, joihin kaikki vastaavat samalla tavalla).
7. Väittäminen on muotoiltava yksinkertaisella, selvällä kielellä.
8. Väittämien on oltava mahdollisimman lyhyt.
9. Väittäminen ei saa sisältää kuin yhden ajatuskokonaisuuden.
10. Väittämissä on vältettävä sanoja aina, kaikki, ei kukaan, ei koskaan jne. sillä ne voidaan tulkita eri tavoilla.
11. Sivulauseita ei pidä käyttää kuin aivan välttämättömissä tapauksissa.
12. Ei pidä käyttää vaikeasti ymmärrettäviä sanoja.
13. On vältettävä kaksinkertaisia kieltoja. (Mukailen Jyrinki 1977, 76–77.)

Kyselylomakkeen väitteet pyrittiin laatimaan edellä mainittuja periaatteita noudattaen. Yhtä asiaa pyrittiin kartoittamaan aina useamman väitteen avulla ja yksittäiset väittämät koskivat vain yhtä asiaa kerrallaan. Väittämät pyrittiin muodostamaan niin, että niitä ei voisi tulkita kovin eri tavoin ja että väittämät erottelisivat vastaajia. Lisäksi väittämät pyrittiin muotoilemaan kieliasultaan mahdollisimman selkeiksi. Kyselylomake lähetettiin sähköpostin välityksellä ennakkotestattavaksi kolmelle henkilölle noin viikkoa ennen kuin varsinainen kysely suoritettiin. Ennakkotestauksessa kyselylomaketta kritisoitiin siitä, että se painottaa hyvin vahvasti johtajien roolia yhtenäisen perusopetuksen kehittämisessä. Kyselylomakkeen sisältöä ei kuitenkaan nähty tarpeelliseksi muuttaa tältä osin, sillä johtajien rooli koulun kehittämisessä on teorian perusteella merkittävä, ja toisaalta tutkimusraportissamme pyritään analysoimaan opettajien ja johtajien roolia yhtenäisen perusopetuksen kehittäjinä suunnilleen yhtä laajasti. Ennakkotestauksen perusteella joitakin yksittäisiä väittämiä muokattiin ymmärrettävämpään muotoon ja lisäksi väittämien järjestys muutettiin testauksen jälkeen. Ennakkotestauksen ja varsinaisen kyselyn väliin jäänyt aika oli suhteellisen lyhyt ja jälkiviisaana voikin todeta, että saatua palautetta olisi voinut huomioida enemmän varsinaisessa kyselyssä. Taulukko 2 havainnollistaa kyselylomakkeen rakennetta ja sitä, miten kyselylomakkeen sisältöalueet pyrkivät vastaamaan tutkimusongelmiin.

TAULUKKO 2. Kyselylomakkeen sisältöalueiden ja tutkimusongelmien vastaavuus.

Kyselylomakkeen sisältöalueet

1. Opettajan rooli yhtenäisen perusopetuksen kehittäjänä

- 1.1. Opettajien näkemys opettajan työnkuvasta
 - Luokanopettajan työnkuva
 - Aineenopettajan työnkuva
- 1.2. Opettajien suhtautuminen yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen
 - Suhtautuminen kehittämistyöhön oman ammatillisen kehittymisen kannalta
 - Suhtautuminen kehittämistyön tärkeyteen
 - Suhtautuminen opettajien vaikutusmahdollisuuksiin kehittämistyössä

2. Johtajien rooli yhtenäisen perusopetuksen kehittäjinä

- 2.1. Opettajien näkemykset koulujen johtamisesta
 - Näkemys rehtorista pedagogisena johtajana
 - Näkemys rehtorista ammatillisen kehittymisen tukijana
 - Näkemys rehtorista avoimen vuorovaikutuksen edistäjänä
 - Näkemys rehtorista yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyöhön kannustajana
- 2.2. Opettajien näkemykset yhteistoiminta-alueiden johtamisesta
 - Näkemys yhteistoiminta-alueen johtoryhmästä pedagogisena johtajana
 - Näkemys johtoryhmästä ammatillisen kehittymisen tukijana
 - Näkemys johtoryhmästä avoimen vuorovaikutuksen edistäjänä
 - Näkemys johtoryhmästä yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyöhön kannustajana
- 2.3. Opettajien näkemykset johtamisesta kaupungin tasolla
 - Näkemys opetustoimen johdosta pedagogisena johtajana
 - Näkemys opetustoimen johdosta ammatillisen kehittymisen tukijana
 - Näkemys opetustoimen johdosta avoimen vuorovaikutuksen edistäjänä
 - Näkemys opetustoimen johdosta yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyöhön kannustajana

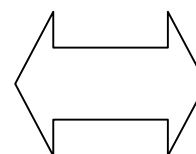
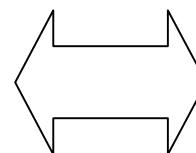
Tutkimusongelmat

1. Millainen on opettajien näkemys omasta roolistaan yhtenäisen perusopetuksen kehittämisessä?

- 1.1. Miten opettajan työ jakautuu opettamisen, kasvatuksen ja kehittämisen välillä?
- 1.2. Miten yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyö on koettu?

2. Millainen on opettajien näkemys yhtenäisen perusopetuksen johtamisesta?

- 2.1. Millainen on opettajien näkemys koulujen johtamisesta?
- 2.2. Millainen on opettajien näkemys yhteistoiminta-alueiden johtamisesta?
- 2.3. Millainen on opettajien näkemys johtamisesta kaupungin tasolla?



7.2.2 Operationalisoinnin kuvaus

Metsämuurosen mukaan mittarin rakentaminen lähtee yksinkertaisimmillaan kysymyksestä tai toimeksiannosta, johon halutaan antaa vastaus (Metsämuuronen 2000b, 12). Omassa tutkimuksemme mittarin rakentamisen lähtökohtana olivat tutkimusongelmat alaongelmineen (ks. taulukko 2), jotka edelleen pilkottiin pienempiin osiin mittaamisen mahdollistamiseksi.

Kyselylomakkeen ensimmäinen sisältöalue (opettajan rooli yhtenäisen perusopetuksen kehittäjänä) muodostettiin ensimmäisen tutkimusongelman pohjalta. Teorian perusteella sisältöalue jaettiin aluksi kahteen osaan, joista ensimmäinen käsittelee opettajien näkemystä opettajan työnkuvasta ja toinen opettajien suhtautumista yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen. Opettajien työnkuvan kartoittamisen avulla saadaan selville opettajien työn eri sisältöihin käyttämä aika, mikä perusteella voidaan arvioida opettajien roolia kehittämistyössä. Lisäksi opettajien työnkuvan kartoittamisella saadaan tietoa opettajakunnan eri ryhmien eroista ja yhtäläisyyksistä, joiden perusteella voidaan tarkastella opettajakunnan yhtenäisyyttä. Se, miten opettajat suhtautuvat yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen, kertoo paljon siitä, millainen opettajan rooli kehittämistyössä on. Opettajien suhtautumista yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen kartoitettiin kolmesta eri näkökulmasta. Ensinnäkin haluttiin selvittää sitä, kokevatko opettajat kehittämistyön mahdollisuutena oman ammatillisen kehittymisen kannalta. Toiseksi haluttiin kartoittaa sitä, miten tärkeänä opettajat kokevat kehittämistyön, ja kolmanneksi sitä, miten opettajat suhtautuvat vaikutusmahdollisuuksiinsa kehittämistyössä. Taustamuuttujien, kyselylomakkeen ulkoasun ja saatekirjelmän laatimisessa käytettiin apuna Korhosen ja Vepsäläisen muodostamaa kyselylomaketta, josta saatiin mallia myös väittämien muodostamiseen (Korhonen & Vepsäläinen 2003). Taulukossa 3 on esitetty kyselylomakkeen ensimmäisen sisältöalueen operationalisointi.

TAULUKKO 3. Kyselylomakkeen ensimmäisen sisältöalueen kysymysten jaottelu.

Opettajan rooli yhtenäisen perusopetuksen kehittäjänä		Asiaa mittaavat väittämät kyselylomakkeessa
Opettajien näkemys opettajan työnkuvasta		19
Opettajien suhtautuminen yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen	Suhtautuminen kehittämistyöhön oman ammatillisen kehittymisen kannalta	7, 10, 13, 16
	Suhtautuminen kehittämistyön tärkeyteen	8, 11, 14, 17
	Suhtautuminen opettajien vaikutusmahdollisuuksiin kehittämistyössä	9, 12, 15, 18

Kyselylomakkeen toinen sisältöalue (johtajien rooli yhtenäisen perusopetuksen kehittäjinä) muodostettiin toisen tutkimusongelman pohjalta. Koulun toimintaa johdetaan kunnissa monella eri tasolla (ks. kuvio 2), minkä vuoksi halusimme tutkia johtajien roolia yhtenäisen perusopetuksen kehittäjinä useammalla tasolla. Tutkimuksen kohteeksi valittiin yksittäisen koulun johtaminen (rehtori), yhteistoiminta-alueiden johtaminen (yhteistoiminta-alueen johtoryhmä) ja koulun johtaminen kaupungin tasolla (opetustoimen johto). Jokaista johtamisen tasoa kartoitettiin neljästä eri näkökulmasta: 1. Miten pedagoginen johtajuus toteutuu? 2. Missä määrin johtajuus tukee opettajan ammatillista kehittymistä? Missä määrin johtajuus edistää avoimen vuorovaikutusilmapiirin muodostumista ja 4. Missä määrin johtajuus tukee opettajälähtöistä koulun kehittämistä? Kyselylomakkeen johtajien roolia yhtenäisen perusopetuksen kehittämisessä kartoittavan osion väittämien luokittelu on esitetty taulukossa 4.

TAULUKKO 4. Kyselylomakkeen toisen sisältöalueen kysymysten jaottelu.

Johtajien rooli yhtenäisen perusopetuksen kehittäjinä		
Johtamisen taso	Näkökulma	Asiaa mittaavat väittämät kyselylomakkeessa
Opettajien näkemys yksittäisen koulun johtamisesta (rehtori)	Näkemys rehtorista pedagogisena johtajana	20, 24, 28, 31
	Näkemys rehtorista ammatillisen kehittämisen tukijana	21, 25
	Näkemys rehtorista avoimen vuorovaikutuksen edistäjänä	22, 26, 29, 32
	Näkemys rehtorista yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyöhön kannustajana	23, 27, 30, 33
Opettajien näkemys yhteistoiminta-alueiden johtamisesta (yhteistoiminta-alueen johtoryhmä)	Näkemys yhteistoiminta-alueen johtoryhmästä pedagogisena johtajana	34, 38, 42, 45
	Näkemys johtoryhmästä ammatillisen kehittämisen tukijana	35, 39
	Näkemys johtoryhmästä avoimen vuorovaikutuksen edistäjänä	36, 40, 43, 46
	Näkemys johtoryhmästä yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyöhön kannustajana	37, 41, 44, 47
Opettajien näkemys johtamisesta kaupungin tasolla (opetustoimi)	Näkemys opetustoimen johdosta pedagogisena johtajana	48, 52, 56, 59
	Näkemys opetustoimen johdosta ammatillisen kehittämisen tukijana	49, 53
	Näkemys opetustoimen johdosta avoimen vuorovaikutuksen edistäjänä	50, 54, 57, 60
	Näkemys opetustoimen johdosta yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyöhön kannustajana	51, 55, 58, 61

7.3 Aineiston kerääminen

7.3.1 Kohdejoukko ja aineiston kerääminen

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa mahdollisimman laajasti hämeenlinnalaisten opettajien näkemyksiä yhtenäisen perusopetuksen kehittämisprosessin johtamisesta ja opettajien roolia kehittämässä. Tutkimuksen tilaaja, Hämeenlinnan kaupungin opetustoimi, ehdotti tutkimuksen

kohdejoukoksi kaikkia perusopetuksessa työskenteleviä opettajia (N=333), joten lähtökohtaisesti tutkimus on kokonaistutkimus (ks. Hirsjärvi ym. 2005, 168). Aineisto kerättiin maaliskuussa 2007. Kyselylomakkeet monistettiin kaupungin opetusvirastossa ja postitettiin kouluille kaupungin sisäisessä postissa. Tutkimuskoulujen rehtoreille lähetettiin ennen kyselyn lähettämistä sähköpostiviesti (liite 2), jossa kerrottiin tulossa olevasta kyselystä. Samalla rehtoreita ohjeistettiin kyselyn organisoinnista. Lisäksi jokaisen koulun rehtorille lähetettiin kyselylomakkeiden yhteydessä erillinen saatekirjelmä (liite 3), jossa ohjeistettiin kyselyn kerääminen. Alun perin oli ajateltu, että rehtorit keräisivät kyselylomakkeet oman koulunsa opettajilta ja lähettäisivät ne kaupungin sisäisellä postilla opetusvirastoon, josta tutkijat noutaisivat ne. Menettelyyn päädyttiin lähinnä taloudellisista syistä sekä siksi, että opetusvirastosta suositeltiin tällaista aineistonkeruumenetelmää. Määräpäivään mennessä kyselylomakkeita oli palautettu ainoastaan 24 kappaletta, mistä syystä vastauksia jouduttiin karhuamaan. Aluksi soitettiin koulujen rehtoreille ja kysyttiin, missä vaiheessa kyselyihin vastaaminen on. Samassa puhelussa sovittiin, että rehtori vielä, jos mahdollista, muistuttaisi opettajia kyselyyn vastaamisesta ja että tutkijat saapuisivat tietynä päivänä hakemaan vastaukset suoraan kouluilta. Karhuamisen jälkeen kyselylomakkeita saatiin takaisin yhteensä 84 kappaletta, joten vastausprosentti (25 %) jäi tämän jälkeenkin todella alhaiseksi.

7.3.2 Aineiston kato

Yleensä postikyselyissä, jollaiseksi rinnastamme tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmän, vastausprosentti nousee karhuamisen jälkeen 60–80 prosenttiin (Alkula ym. 1994, 139; Hirsjärvi ym. 2005, 185). Tässä tutkimuksessa vastausprosentti jäi kuitenkin huomattavasti pienemmäksi, joten kadon syitä on tarkasteltava hieman tarkemmin. Alkula ym. toteavat, että kadon suuruuteen vaikuttavat lukemattomat yksityiskohdat, joskin tärkeimpinä katoon vaikuttavina seikkoina pidetään tutkimuksen aihetta ja sen kiinnostavuutta. Myös kyselylomakkeen yleisilme ja pituus vaikuttavat kadon määrään. (Alkula ym. 1994, 134–135.) Tutkimusaineiston suureen katoon vaikuttivat tässä tutkimuksessa mielestämme muun muassa tutkimusaihe, aineiston keräystapa, kyselylomakkeen sisältö, kyselyn toteuttamisen ajankohta sekä tutkijoiden kokemattomuus.

Tutkimuksen aiheen kiinnostavuuden ja koskettavuuden on havaittu vaikuttavan kohdejoukon vastaushalukkuuteen (Alkula ym. 1994, 139; Hirsjärvi ym. 2005, 185; Jyrinki 1977, 110). Tämän tutkimuksen aihe – yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen – on hyvin ajankohtainen sekä valtakunnallisesti että paikallisesti, joten oletuksena oli, että opettajat olisivat olleet motivoituneita vastaamaan kyselyyn. Jotkut opettajat kuitenkin kokivat, että tutkimuksen aihe keskittyy liian paljon opettajan rooliin ja johtajuuteen, joita puolestaan ei koettu mielenkiintoisina aiheina. Tämä tuli

esiin puhelinkeskusteluissa rehtoreiden kanssa ja kyselylomakkeiden palautteissa. Kiinnostus vastata johtajuutta koskeviin kysymyksiin oli heikkoa osittain siitä syystä, että kouluissa oli hiljattain toteutettu johtajuuskysely, jossa kysyttiin osittain samoja asioita kuin tässä tutkimuksessa. Tehdystä johtajuuskyselystä saimme tiedon päivää ennen omien kyselylomakkeidemme lähettämistä, joten emme ehtineet ottaa asiaa huomioon tutkimusongelmiemme muotoilussa. Tämän lisäksi joiltakin opettajilta saatiin palautetta, että yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen on niin alkutekijöisään, ettei kyselyyn ollut mielekästä vastata. Tutkimuksen aihetta tarkastelemalla voidaan siis todeta, että vaikka tutkimuksen aihe sinänsä onkin ajankohtainen, näkökulma aiheeseen näyttää olleen joidenkin opettajien mielestä epäkiinnostava.

Suurin yksittäinen tutkimusaineiston suureen katoon vaikuttanut tekijä oli mielestämme aineiston keruutapa. Jyrinki esimerkiksi mainitsee, että tutkijoiden olisi hyvä olla kontaktissa useamman kerran tutkittavien kanssa, jotta vastausprosentti saataisiin tarpeeksi korkeaksi (Jyrinki 1977, 116). Itse emme olleet yhteydessä suurimpaan osaan vastaajista kertaakaan kyselyn suorittamisen aikana, vaan kyselyjen lähettäminen hoidettiin keskitetysti opetusviraston kautta. Suurin virhe aineiston keräämisessä oli mielestämme se, että opettajien piti saatekirjelmän mukaan palauttaa täytetyt kyselylomakkeet rehtorille, jonka sitten piti toimittaa ne opetusvirastoon. Kun lomakkeessa piti arvioida sekä koulun rehtoria että opetustoimen johtoa, on luonnollista, että opettajat olivat arkoja palauttamaan lomakkeita tämän järjestelyn mukaisesti. Korjataksemme tämän virheen kiersimme itse kouluilla keräämässä lomakkeita. Osa opettajista oli kuitenkin jo menettänyt vastushalukkuutensa siihen mennessä. Aineistonkeruumenetelmän seurauksena vastaajiksi on saattanut valikoitua suhteellisesti suurempi osa sellaisia opettajia, jotka arvioivat rehtoria ja opetustoimen johtoa positiivisesti, kuin niitä opettajia, jotka arvioivat näitä negatiivisesti. Näin aineistonkeruussa tapahtunut virhe saattaa vääristää tutkimuksen tuloksia ja heikentää niiden luotettavuutta. (ks. Alkula ym. 1994, 112–113, 139–140.) Rehtoreiden värvääminen kyselylomakkeiden jakajiksi ja kerääjiksi ei ollut myöskään välttämättä paras mahdollinen tapa organisoida lomakkeiden keräämistä, sillä rehtoreilla on töitä muutenkin vähintään riittävästi. Yksi syy aineiston keräämisessä tapahtuneisiin virheisiin oli varmasti tutkijoiden kokemattomuus, sillä oletimme, että opetusviraston suosittelema menetelmä kyselylomakkeiden lähettämiseen ja keräämiseen toimisi myös oman tutkimuksemme kohdalla, emmekä huomanneet tutkimuseettisiä ristiriitoja, joita järjestelystä aiheutui.

Kyselylomakkeen ulkoasu ja sisältö vaikuttavat usein kohdejoukon vastushalukkuuteen (Hirsjärvi ym. 2005, 187). Kyselylomakkeen ulkoasun ja jäsenyyksen muotoilemiseen käytimme paljon aikaa ja suunnittelun apuna oli aikaisemmissa tutkimuksissa käytettyjä lomakkeita. Mielestämme saimme muokattua lomakkeesta rakenteeltaan ja ulkoasultaan selkeän kokonaisuuden. Hirsjärven ym. mukaan postikyselyyn pitäisi kyetä vastaamaan noin 15 minuutissa, jotta vastaaja

kokisi kyselyn mielekkääksi (Hirsjärvi ym. 2005, 192). Kyselylomakkeemme pituus oli kahdeksan sivua, mikä saattaa tuntua kiireisestä vastaajasta pitkältä. Osa sivuista oli kuitenkin vajaita, joten sivumäärä ei kerro koko totuutta lomakkeen pituudesta. Kokemuksemme mukaan kyselyyn vastaaminen onnistui helposti 15 minuutissa, joten lomake ei ollut liian pitkä. Niinpä syytä kadon määrään on syytä hakea lähinnä kyselylomakkeen sisällöstä. Kyselylomakkeen ensimmäisellä sivulla kysyttiin vastaajien taustatietoja melko tarkasti. Jotkut opettajat kokivat, että heidän henkilöllisyytensä pystyisi tunnistamaan aineistosta taustamuuttujien avulla, minkä takia vastaaminen koettiin vastenmielisenä. Hirsjärven ym. mukaan anonymiteetin ja luottamuksellisuuden säilyttäminen on erittäin tärkeää aineiston keräämisessä (Hirsjärvi ym. 2005, 27), joten on luonnollista, että opettajat jättivät vastaamatta kyselyyn, mikäli pelkäsivät vastaustensa paljastuvan. Toinen mahdollisesti kadon suuruuteen vaikuttava tekijä kyselylomakkeen sisällössä oli se, että osa kysymyksistä saatettiin kokea arkaluontoisina (ks. Jyrinki 1977, 113). Erityisesti rehtorin roolia koskeviin kysymyksiin saattoi tuntua hankalalta vastata, sillä niissä piti arvioida läheisen työtoverin toimintaa. Näin ollen jotkut opettajat saattoivat jättää vastaamatta ollakseen lojaaleja rehtorilleen. Kolmanneksi kyselylomakkeen osalta katoa saattoi lisätä se, että kysymykset koettiin liian vaikeina tai etäisinä. Esimerkiksi yhteistoiminta-alueiden johtamisesta osalla opettajista ei ollut vielä lainkaan kokemusta, mistä syystä vastaajista saattoi tuntua, ettei heillä ole tarvittavaa asiantuntemusta vastata kyselyyn.

Edellä mainittujen syiden lisäksi kadon määrään vaikuttivat mahdollisesti lukuisat pienemmät syyt. Tutkimuksen ajankohta ei ollut paras mahdollinen, sillä monella koululla todettiin, että viime aikoina kouluille on tullut todella paljon kyselyitä. Tilannetta kuvaa hyvin se, että karhutesamme lomakkeita kouluilta jouduimme usein selittämään tarkasti, mitä lukuisista kyselyistä tulimme noutamaan. Jouduimmepa eräällä koululla etsimään omat tutkimuslomakkeemme laatikosta, johon oli pitänyt kerätä jonkun toisen tutkijaparin lomakkeet. Ei ole siis ihme, että opettajien vastaushalukkuus erilaisiin kyselyihin on melko heikko (ks. Hirsjärvi ym. 2005, 187). Vastaushalukkuutta laski mahdollisesti myös se, että tutkimuksen tarve ei tullut opettajilta itseltään, vaan opettajien näkökulmasta ylhäältäpäin (opetustoimen johdolta). Kuittisen mukaan Finnan ja Hopfenberg (1997) ovat varoittaneet ulkoapäin ohjattujen tutkimushankkeiden suuresta epäonnistumisriskistä (Kuittinen 2000, 20).

7.4 Aineiston analysointi

Tämän tutkimuksen aineiston analysoinnissa käytettiin SPSS for Windows -tilasto-ohjelmaa. Ohjelmasta oli käytössä versio 10.1. Aluksi muodostimme ohjelmalla havaintomatriisin, johon kir-

jasimme havainnot. Tämän jälkeen tutkimme havaintoaineiston taustamuuttujia ja muodostimme kokonaiskuvan tutkimukseen osallistuneista opettajista. Seuraavaksi tarkastelimme muuttujien frekvenssejä ja tunnuslukuja yleiskuvan saamiseksi aineistosta, minkä jälkeen tiivistimme aineistoa summamuuttujien ja luokittelun avulla. Aineistolle tehtiin myös tilastollisia testauksia, joilla varmistettiin aineiston sopivuus käytettäviin analyysimenetelmiin. Aineiston analysoinnissa käytettiin pääasiassa ei-parametrisia menetelmiä, sillä testausten perusteella parametristen menetelmien käyttö oli perusteltua vain pienessä osassa aineistoa.

7.4.1 Tutkimukseen osallistuneiden opettajien kuvailu

Tutkimukseen osallistui yhteensä 84 opettajaa. Vastaajista naisten osuus oli 70 prosenttia ja miesten 27 prosenttia. Loput eivät olleet ilmoittaneet sukupuoltaan. Vastaajien sukupuolijakauma noudattaa melko tarkasti peruskoulunopettajien valtakunnallista sukupuolijakaumaa (Tilastokeskus 2004). Tutkimukseen osallistuneista luokanopettajia on 55 prosenttia, aineenopettajia 30 prosenttia ja muita 16 prosenttia. Viimeiseen ryhmään yhdistettiin muut kuin luokan- tai aineenopettajat, koska vähäisen vastausmäärän vuoksi niistä ei ollut mielekästä muodostaa omia ryhmiään. Suurin osa (70 %) tutkimukseen osallistuneista opettajista toimii opettajana luokilla 1–6. Vastaajista 26 prosenttia opettaa vuosiluokilla 7–9 ja vain 4 prosenttia yli perinteisten asterajojen vuosiluokilla 1–9. Koska sekä ala- että yläkoulussa opettavien määrä on hyvin pieni koko kaupungissa, emme tarkastele tämän ryhmän vastauksia erillisinä taataksemme heidän anonymiteettinsä säilymisen.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien ikä vaihteli välillä 25–62 vuotta keskiarvon ollessa 43 vuotta. Opettajat luokiteltiin aineiston tiivistämiseksi iän perusteella kahteen mahdollisimman yhtä suureen ryhmään: alle 45-vuotiaat (n=39) ja 45–62 -vuotiaat (n=41). Muutama vastaaja (5 %) oli jättänyt ikänsä merkitsemättä.

Vastaajien opettajakokemuksen määrä vaihteli 1–34 vuoden välillä ja keskiarvon ollessa 17 vuotta. Vastaajat luokiteltiin opettajakokemuksen mukaan neljään luokkaan. Luokat pyrittiin muodostamaan mahdollisimman yhtä suuriksi ja tasavälisiksi. Neljäsosa (25 %) opettajista on toiminut ammatissaan 1–8 vuotta ja 24 prosenttia 9–17 vuotta. Opettajantyössä 18–26 vuotta toimineita oli 23 prosenttia ja yli 26 vuotta toimineita myös 23 prosenttia. Kuusi prosenttia vastaajista ei ollut ilmoittanut opettajakokemuksensa määrää.

Tutkimukseen osallistuneista opettajista 12 prosenttia työskentelee itäisellä yhteistoiminta-alueella ja 23 prosenttia läntisellä yhteistoiminta-alueella. Keskusta 1:n alueella työskentelee 27 prosenttia ja Keskusta 2:n alueella 36 prosenttia vastaajista. Kaksi vastaajaa oli jättänyt merkitsemättä yhteistoiminta-alueensa. Aineisto painottuu siis jonkin verran keskustan yhteistoiminta-

alueisiin. Keskustan yhteistoiminta-alueilta saatiin myös lähetettyihin lomakkeisiin nähden prosentuaalisesti eniten vastauksia takaisin. Vastausprosentti oli paras Keskusta 2:n alueella (31 %), toiseksi paras Keskusta 1:n alueella (27 %), kolmanneksi paras Lännen yhteistoiminta-alueella (24 %) ja huonoin Idän alueella (14 %). Yksiselitteistä syytä vastausprosenttien alueellisiin eroihin emme löytäneet.

7.4.2 Mittarin tutkiminen

Koska tutkimukseemme ei ollut käytettävissä valmista mittaria, mittarin toimivuudesta ei ollut tietoa etukäteen. Tästä syystä on tarpeellista tarkastella lyhyesti, miten mittarin rakentaminen onnistui. Aineiston kadon syitä analysoidessamme olemme jo hieman tarkastelleet mittarin toimivuutta, joten emme toista samoja asioita enää tässä kohdin.

Aluksi tarkastelimme vastausten jakautumista eri vastausvaihtoehtojen (0, 1–5) välille. Tämän perusteella väittämät näyttävät onnistuneen hyvin, sillä kaikissa väittämässä on valittuna sekä positiivisia että negatiivisia arvoja. Näin ollen mikään väittämistä ei näytä olleen liian itsestään selvä, vaan väittämät ovat erotelleet vastaajia hyvin. Yhteistoiminta-alueen johtamista ja johtamista kaupungin tasolla kartoitettavissa väittämässä monet opettajat olivat valinneet vastausvaihtoehdon 0 (ei mielipidettä) tai vastaus puuttui kokonaan. Tämä kertoo kuitenkin mielestämme enemmän siitä, että opettajilla ei ole selkeää käsitystä yhteistoiminta-alueiden ja kaupungin opetustoimen toiminnasta kuin siitä, että osioiden väittämät olisivat olleet epäonnistuneita. Moni vastaaja oli nimittäin kirjoittanut palautteeksi, ettei heillä ole riittävästi tietoa näihin osioihin vastaamiseksi.

Seuraavassa vaiheessa mittaria tutkittiin reliabiliteettikertoimien avulla. Metsämuurosen mukaan Cronbachin alfan avulla voidaan mitata mittarin sisäistä yhtenäisyyttä ja näin reliabiliteettia eli mittauksen toistettavuutta. Korkea reliabiliteetti kertoo lähinnä kolmesta asiasta. Ensinnäkin se kertoo siitä, että mittarin osiot mittaavat samantyyppistä asiaa. Toiseksi korkea reliabiliteetti kertoo siitä, että samat vastaajat vastaisivat samalla tavalla samalla mittarilla tehtyyn kyselyyn eri mittauskerroilla. Kolmanneksi korkea reliabiliteetti kertoo siitä, että vastaajien vastauksissa on ollut tarpeeksi vaihtelua. (Metsämuuronen 2002c, 51.) Mittarin reliabiliteettia tarkasteltiin osioittain ja reliabiliteettiajoihin otettiin mukaan kaikki Likert-asteikolliset väittämät. Opettajan rooli yhtenäisen perusopetuksen kehittäjänä -osion (väittämät 7–18) Cronbachin alfaksi saatiin 0,79 (liite 4). Rehtorin roolia mittaavan osion (väittämät 20–33) alfaksi saatiin 0,94, yhteistoiminta-alueiden johtamista mittaavan osion (väittämät 34–47) alfaksi 0,92 ja johtamista kaupungin tasolla mittaavan osion (väittämät 48–61) alfaksi muodostui 0,90 (liite 4). Erätuulen ym. mukaan tutkijalla on syytä huoleen, jos reliabiliteetti on alle 0,50 (Erätuuli ym. 1994, 104). Metsämuurosen mukaan

alfan arvoa 0,60 pidetään alimpana hyväksyttävänä arvona ja Heikkilä puolestaan toteaa, että kertoimen tulisi olla mielellään yli 0,70, vaikka mitään yksiselitteistä raja-arvoa ei voidakaan määrittellä (Heikkilä 2004, 187; Metsämuuronen 2000a, 36). Mittarimme jokaisen osion voidaan siis sanoa olevan sisäisesti johdonmukaisia ja kunkin osion väittämien mittaavan samaa asiaa.

7.4.3 Käytetyt analyysimenetelmät

Tutkimusaineisto vaikuttaa suuresti siihen, millaisia analyysimenetelmiä tutkimuksessa on järkevää käyttää. Esimerkiksi kokonaistutkimuksen kvantitatiivisessa analysoinnissa ei tarvitse käyttää ollenkaan tilastollisia testejä (ks. Vainionpää 2006, 112). Tämä johtuu siitä, että tilastollisten testien tarkoitus on mitata tulosten tai hypoteesien yleistettävyyttä koko perusjoukkoon (Heikkilä 2004, 189–190), joten tilastollisia testejä ei tarvita, jos koko perusjoukko on mukana mittauksessa. Oma tutkimuksemme on periaatteessa kokonaistutkimus, mutta koska emme saaneet kaikilta perusjoukkoon kuuluvilta opettajilta vastausta, käytämme aineiston analysoinnissa tilastollisia testejä.

Aineiston koolla on myös merkitystä analyysimenetelmien valinnassa. Metsämuurosen mukaan parametrittomat menetelmät ovat ainoa todellinen vaihtoehto, jos otoskoko on pieni ($n < 30$). Havaintojen määrän on kuitenkin käytännössä oltava huomattavasti suurempi kuin 30, jotta voitaisiin tutkia eri vastaajaryhmien eroja. (Metsämuuronen 2004, 14.) Aineistomme koko ($n = 84$) on periaatteessa riittävä parametristen menetelmien käyttöön, mutta käytännössä parametrittomat menetelmät ovat ainoa järkevä menetelmä analysoida eri vastaajaryhmien eroja.

Monien parametristen menetelmien (esim. t-testi, varianssianalyysi, Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerroin), joita käytetään ryhmien välisten erojen ja muuttujien välisten yhteyksien tutkimiseen, oletuksena on, että testimuuttujien pitäisi noudattaa normaalijakaumaa ja että mittaus on tapahtunut vähintään välimatka-asteikolla (Heikkilä 2004, 225; Metsämuuronen 2002b, 41, 63). Omassa tutkimuksessamme ainoastaan opettajan työn sisältöjä mittaavat muuttujat (ks. liite 1, kysymys 19) täyttävät nämä ehdot, joten käytämme muiden muuttujien analysointiin parametrittomia menetelmiä. Muuttujien jakaumien normalisuus testattiin Kolmogorov-Smirnovin-testillä. Testin antaman tuloksen mukaan muiden kuin kysymyksestä 19 muodostettujen muuttujien jakaumat poikkeavat normaalijakaumasta, joten parametristen menetelmien käyttö ei ole sen perusteella järkevää niiden analysoinnissa. Lisäksi nämä muuttujat ovat mitta-asteikoltaan järjestysasteikollisia. Käyttämämme Likert-asteikko voidaan tosin tulkita hyväksi järjestysasteikoksi ja näin ollen siihen voitaisiin joidenkin tutkijoiden mukaan soveltaa myös parametrisia menetelmiä (ks. Erätuuli ym. 1994, 40; Heikkilä 2004, 184). Yhtenäisyyden säilyttämiseksi analysoimme kuitenkin kaikki Likert-asteikolla mitatut muuttujat parametrittomilla menetelmillä. Kahden riippumattoman ryhmän

välisen eron testaamiseen käytimme Mann-Whitneyn U-testiä ja kysymyksestä 19 muodostettujen muuttujien kohdalla riippumattomien tapausten t-testiä. Useamman riippumattoman ryhmän eron testaamiseen käytimme Kruskal-Wallisin riippumattomien otosten testiä ja kysymyksen 19 muuttujien kohdalla yksisuuntaista varianssianalyysia. Lisäksi tarkastelimme summamuuttujia muodostaessamme muuttujien keskinäisiä korrelaatioita (Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin). Parametrittomia menetelmiä näistä ovat Mann-Whitneyn U-testi, Kruskal-Wallisin riippumattomien otosten testi sekä Spearmanin järjestyskorrelaatio. Parametrittomat menetelmät eivät sisällä oletuksia muuttujien jakaumasta ja niitä voidaan käyttää myös järjestysasteikollisille muuttujille ja pienille aineistoille. (Metsämuuronen 2004, 181–182, 194–195, 235–237.) Tilastollisten testien merkitsevyyden raja-arvona (p) pidämme merkitsevyysarvoa 0,05, joka on yleisesti käytetty ja riittää hyvin opinnäytetöiden tarpeisiin. Merkitsevyystaso ilmoittaa, kuinka suuri riski on, että saatu ero tai riippuvuus johtuu sattumasta. (ks. Heikkilä 2004, 194–195).

Lisäksi käytimme aineiston analysoinnissa muuttujien frekvenssejä ja suhteellisia frekvenssejä sekä tilastollisista tunnusluvuista mediaaneja, keskiarvoja, keskihajontoja ja minimi- ja maksimiarvoja. Summamuuttujien muodostamisen tukena käytimme pääkomponenttianalyysia, jonka avulla voidaan ryhmitellä muuttujia ja näin ollen tiivistää aineistoa. Metsämuurosen mukaan pääkomponenttianalyysin käyttö on mahdollista, jos muuttujat on mitattu vähintään hyvällä järjestysasteikolla. Hänen mukaansa pääkomponenttianalyysin tuloksia voidaan kuitenkin pitää luotettavina vasta, kun otoskoko on tarpeeksi suuri ($n > 200$). (Metsämuuronen 2002a, 21.) Koska tutkimuksemme otoskoko on pieni, suhtaudumme pääkomponenttianalyysin tuloksiin varauksella ja pidämme sen tuloksia ainoastaan suuntaa antavina. Taulukossa 5 on eritelty käyttämämme analyysimenetelmät tutkimusongelmittain.

TAULUKKO 5. Tutkimusongelmat ja niiden ratkaisemiseksi käytetyt analyysimenetelmät.

Tutkimusongelmat	Tilastolliset analyysimenetelmät ja tunnusluvut
1. Millainen on opettajien näkemys omasta roolistaan yhtenäisen perusopetuksen kehittämisessä?	
1.1. Miten opettajan työ jakautuu opettamisen, kasvatuksen ja kehittämisen välillä?	keskiarvo, keskihajonta, pienimmät ja suurimmat arvot Kolmogorov-Smirnovin testi riippumattomien tapausten t-testi yksisuuntainen varianssianalyysi
1.2. Miten yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyö on koettu?	frekvenssijakaumat, mediaani, keskiarvo Kolmogorov-Smirnovin testi Kruskal-Wallis testin testi Mann-Whitneyn U-testi Pääkomponenttianalyysi Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin
2. Millainen on opettajien näkemys yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyön johtamisesta? 2.1. Millainen näkemys opettajilla on koulujen johtamisesta? 2.2. Millainen näkemys opettajilla on yhteistoiminta-alueiden johtamisesta? 2.3. Millainen näkemys opettajilla on opetustoimen johdosta?	suhteelliset frekvenssit, mediaani, keskiarvo, keskihajonta Kolmogorov-Smirnovin testi Kruskal-Wallis testin testi Mann-Whitneyn U-testi Pääkomponenttianalyysi Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin

7.4.4 Muuttujien ryhmittely

Aineiston tilastollisen käsittelyn selkeyttämiseksi ja aineiston tiivistämiseksi on mielekästä pyrkiä muodostamaan yksittäisistä mittarin osioista summamuuttujia. Yleensä tutkija ei ole kiinnostunut yksittäisestä väittämästä, vaan useamman väittämän mittaamasta laajemmasta ilmiöstä, joiden kuvaamiseen summamuuttujilla pyritään (Metsämuuronen 2000a, 29). Omassa tutkimuksessamme muodostimme summamuuttujat pääosin niistä muuttujista, jotka operationalisoinnin yhteydessä muodostettiin mittaamaan samaa asiaa (ks. operationalisoinnin kuvaus, luku 7.2.2). Lisäksi summamuuttujien muodostamisen tukena käytettiin pääkomponenttianalyysia. Pääkomponenttianalyysi-

sin tarkoituksena on etsiä suuresta muuttujajoukosta muuttujien yhteistä vaihtelua ja sen perusteella muodostaa muutamia keskenään korreloimattomia muuttujaryhmiä (pääkomponentteja), joiden avulla voidaan kuvata ilmiötä tiivistetysti (Metsämuuronen 2002a, 19, 21). Teimme pääkomponenttianalyysin jokaisesta kyselylomakkeen sisältöalueesta erikseen (opettajan rooli, rehtorin rooli, yhteistoiminta-alueiden johtaminen, johtaminen kaupungin tasolla) ja jätimme analyysistä pois kaikki puuttuvat arvot. Pääkomponenttianalyysin komponenttimatriisi rotatoitiin varimaxmenetelmällä. Rotatoimalla alkuperäinen komponenttimatriisi haetaan selkeämpää tulkintaa pääkomponenttien muodostumiselle eli toisin sanoen pyritään siihen, että yksi muuttuja latautuisi vain yhdelle pääkomponentille (Metsämuuronen 2002a, 29). Pääkomponenttianalyysien tulokset ovat liitteessä 5.

Summamuuttujia muodostettaessa vastausvaihtoehto 0 määriteltiin puuttuvaksi arvoksi. Summamuuttujista tehtiin niin sanottuja keskiarvosummamuuttujia eli yksittäisten muuttujien saamat arvot laskettiin yhteen, minkä jälkeen saatu tulos jaettiin muuttujien lukumäärällä. Näin summamuuttujien vaihteluväliksi muodostui sama kuin alkuperäisten muuttujien vaihteluväli (1–5), mikä helpottaa muuttujien keskinäistä vertailua. Vertailun helpottamiseksi myös summamuuttujien pisteytykset käännettiin siten, että suurempi arvo kuvaa samanmielisempää suhtautumista muuttujan mittaamaan asiaan kuin pienempi arvo. Summamuuttujat nimettiin niihin sisältyvien muuttujien perusteella.

Opettajan rooli -osion summamuuttujat

Kyselylomakkeen kysymykset 7–19 mittasivat opettajien käsityksiä opettajan roolista yhtenäisen perusopetuksen kehittäjänä. Kysymys 19 poikkesi luonteeltaan niin paljon muista osion kysymyksistä, että sitä ei ollut mielekästä ottaa mukaan mihinkään summamuuttujaan. Seuraavaksi on esitetty osiosta muodostetut summamuuttujat ja niiden reliabiliteettikertoimet (Cronbachin alfa).

Summamuuttuja 1. Yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyö tukee opettajan ammatillista kehittymistä.

Cronbachin alfa 0,85

7. Yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen tukee opettajan ammatillista kehittymistä.

10. Yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyössä mukana oleminen auttaa opettajaa arvioimaan ja kehittämään omaa työtään.

13. Yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen ei auta opettajaa kehittymään ammatillisesti. (pisteytys käännettynä)

Summamuuttuja 1 muodostuu väittämistä, joilla ajateltiin saatavan tietoa opettajien käsityksistä siitä, miten yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyössä mukana oleminen vaikuttaa opettajan

ammattilliseen kehittymiseen. Alun perin ajattelimme tähän summamuuttujaan kuuluvan myös väittämän 16 (Yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen ei vaikuta opettajan työhön millään tavalla), mutta totesimme sen sisällön poikkeavan muista summamuuttujan väittämistä. Myös summamuuttujan reliabiliteettitarkastelu osoitti, että väittämän 16 pois jättäminen parantaisi reliabiliteettia, joten hylkäsimme sen tästä summamuuttujasta. Pääkomponenttianalyysin tuloksista saimme myös tukea tämän summamuuttujan muodostamiseen, sillä väittämät 7, 10 ja 13 latautuivat voimakkaimmin osion yhteen pääkomponenttiin (ks. liite 5).

Summamuuttuja 2. Yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyö on tärkeää.

Cronbachin alfa 0,59

11. Koulun kehittäminen on tärkeä osa opettajan työtä.
14. Yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen ei koske minua. (pisteitys käännettynä)
15. Opettajat ovat tärkeä osa yhtenäisen perusopetuksen kehittämistä.
17. Yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen on mielekästä minulle.

Summamuuttujaan 2 valittiin väittämiä, jotka kuvaavat suhtautumista siihen, miten tärkeää yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen on opettajalle. Kyselylomakkeen laadinnan yhteydessä ajattelimme tämän summamuuttujan muodostuvan väittämistä 8, 11, 14 ja 17, mutta reliabiliteettianalyysi osoitti, että väittäminen 8 on syytä jättää pois summamuuttujasta. Lisäksi pääkomponenttianalyysi tuki päätöstä ottaa summamuuttujaan mukaan väittäminen 15, joka myös sisällöltään on lähellä muita summamuuttujan väittämiä.

Summamuuttuja 3. Opettajat voivat vaikuttaa yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen.

Cronbachin alfa 0,50

9. Kaupungin ylemmät viranhaltijat ovat määrittäneet yhtenäisen perusopetuksen kehittämissuunnan. (pisteitys käännettynä)
12. Opettajat eivät ole saaneet vaikuttaa yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen. (pisteitys käännettynä)
18. Opettajien mielipiteillä ei ole merkitystä yhtenäisen perusopetuksen kehittämisen kannalta. (pisteitys käännettynä)

Kolmanteen summamuuttujaan valittiin väittämiä, jotka mittaavat vastaajien näkemyksiä opettajien vaikutusmahdollisuuksista yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen. Reliabiliteettianalyysin perusteella summamuuttujasta jätettiin pois muuttuja 15, joka sisällöltään vastaakin paremmin summamuuttujassa 2 olevia väittämiä. Väittämän 15 poistamisesta huolimatta tämän summamuuttujan reliabiliteetti jäi suhteellisen alhaiseksi, joten sen tulkinnassa on oltava varovainen. Opettajan rooli -osiosta ei voitu muodostaa muita sisällöltään mielekkäitä summamuuttujia, mutta summa-

muuttujien ulkopuolelle jääneitä väittämiä (väittämät 8 ja 16) tarkastellaan analyysissä yksittäisinä muuttujina.

Rehtorin rooli -osion summamuuttujat

Kyselylomakkeen väittämät 20–33 mittasivat opettajien käsitystä rehtorin roolista yhtenäisen perusopetuksen kehittäjänä. Osion reliabiliteetti oli hyvin korkea, joten väittämät mittasivat asiaa yhdenmukaisesti. Seuraavassa esitellään osiosta muodostetut summamuuttujat.

Summamuuttuja 4. Rehtori on koulumme pedagoginen kehittäjä.

Cronbachin alfa 0,83

- 20. Rehtorimme tukee koulumme pedagogista kehittämistä.
- 24. Koulumme rehtori tekee ainoastaan hallinnollisia päätöksiä, joissa ei huomioida koulun pedagogista kehittämistä. (pisteytys käännettynä)
- 31. Rehtorimme on koulumme pedagoginen kehittäjä.

Summamuuttuja 4 muodostuu väittämistä, jotka mittaavat opettajien käsityksiä koulunsa rehtorista koulun pedagogisena kehittäjänä. Myös väittämän 28 oli ajateltu kuuluvan tähän summamuuttujaan, mutta väittämien keskinäisten korrelaatioiden tarkastelun ja pääkomponenttianalyysin (liite 5) tulosten tukemana päädyimme siihen, että väittämän 28 sisältö vastaa paremmin summamuuttujan 6 väittämien sisältöjä.

Summamuuttuja 5. Rehtori tukee opettajan ammatillista kehittymistä.

Cronbachin alfa 0,79

- 21. Rehtorimme toiminta tukee opettajien ammatillista kehittymistä.
- 25. Rehtoriltamme ei saa tukea opettajan ammatilliseen kehittymiseen. (pisteytys käännettynä)

Summamuuttuja 5 muodostettiin kahdesta väittämästä, jotka mittaavat opettajien mielipidettä rehtoristaan opettajan ammatillisen kehityksen tukijana. Summamuuttujan väittämät valittiin niiden sisällöllisen yhtenäisyyden perusteella.

Summamuuttuja 6. Rehtori edistää avoimen vuorovaikutuksen syntymistä koulussamme.

Cronbachin alfa 0,94

- 22. Rehtorimme toiminta auttaa avoimen vuorovaikutuksen syntymistä koulussamme.
- 26. Koulumme rehtorin ja opettajien välillä vallitsee luottamus.
- 28. Rehtorimme toiminta tukee yhtenäisyyden muodostumista koulussamme.
- 29. Rehtorimme toiminta edistää opettajien välistä yhteistyötä.
- 32. Koulumme opettajat luottavat rehtoriin.

Kuudes summamuuttuja muodostettiin väittämistä, jotka kartoittavat opettajien käsityksiä siitä, edistääkö koulun rehtori avoimen vuorovaikutuksen syntymistä koulussa. Väittämät 22, 26, 29 ja 32 muodostettiin alun alkaen mittaamaan tätä asiaa ja lisäksi pääkomponenttianalyysi (liite 5) sekä muuttujien väliset korrelaatiot osoittivat väittämän 28 kuuluvan samaan ryhmään näiden muuttujien kanssa. Tarkasteltuamme väittämän 28 sisältöä päädyimme liittämään sen tähän summamuuttujaan.

Summamuuttuja 7. Rehtori tukee opettajien osallistumista yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen.

Cronbachin alfa 0,73

- 23. Rehtorimme kannustaa opettajia yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen.
- 27. Rehtorimme ei ole kiinnostunut yksittäisten opettajien mielipiteistä yhtenäisen perusopetuksen kehittämisessä. (pisteytys käännettynä)
- 30. Yksittäinen opettaja voi vaikuttaa koulussamme tehtäviin päätöksiin.
- 33. Koulumme päätökset tehdään yksittäisen opettajan mielipiteitä huomioimatta. (pisteytys käännettynä)

Tämä summamuuttuja muodostettiin väittämistä, joilla mitataan opettajien käsityksiä siitä, tukeeko rehtorin toiminta opettajien osallistumista koulun kehittämiseen. Summamuuttuja koostuu niistä väittämistä, jotka jo lomakkeen tekovaiheessa muodostettiin mittaamaan tätä asiaa.

Yhteistoiminta-alueiden johtamista mittaavan osion summamuuttujat

Kyselylomakkeen väittämillä 34–47 mitattiin opettajien käsityksiä yhteistoiminta-alueiden johtamisesta. Osion väittämät olivat sisällöltään ja rakenteeltaan samanlaisia kuin rehtorin roolia tutkivassa osiossa sillä erotuksella, että väittämät koskivat yhteistoiminta-alueen johtoa. Näin ollen summamuuttujien muodostamisperusteet olivat samanlaiset kuin rehtorin roolia mittaavassa osiossa. Osion väittämistä muodostetut summamuuttujat ovat:

Summamuuttuja 8. Yhteistoiminta-alueen johto on alueemme pedagoginen kehittäjä.

Cronbachin alfa 0,61

- 34. Yhteistoiminta-alueemme johtoryhmä tukee alueen pedagogista kehittämistä.
- 38. Yhteistoiminta-alueemme johtoryhmä tekee ainoastaan hallinnollisia päätöksiä, joissa ei huomioida koulun pedagogista kehittämistä. (pisteytys käännettynä)
- 45. Yhteistoiminta-alueemme johtoryhmä on alueemme pedagoginen kehittäjä.

Summamuuttuja 9. Yhteistoiminta-alueen johto tukee opettajan ammatillista kehittymistä.

Cronbachin alfa 0,79

- 35. Yhteistoiminta-alueemme johtoryhmä tukee opettajien ammatillista kehittymistä.
- 39. Yhteistoiminta-alueemme johtoryhmältä ei saa tukea ammatilliseen kehittämiseen. (pisteitys käännettynä)

Summamuuttuja 10. Yhteistoiminta-alueen johto edistää avoimen vuorovaikutuksen syntymistä alueellamme.

Cronbachin alfa 0,83

- 36. Yhteistoiminta-alueemme johtoryhmän toiminta auttaa avoimen vuorovaikutuksen syntymistä alueellamme.
- 40. Yhteistoiminta-alueemme johtoryhmän ja opettajien välillä vallitsee luottamus.
- 42. Yhteistoiminta-alueemme johtoryhmän toiminta tukee yhtenäisyyden muodostumista alueellamme.
- 43. Yhteistoiminta-alueemme johtoryhmän toiminta edistää koulujen välistä yhteistyötä.
- 46. Opettajat luottavat yhteistoiminta-alueemme johtoryhmään.

Summamuuttuja 11. Yhteistoiminta-alueen johto tukee opettajien osallistumista yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen.

Cronbachin alfa 0,82

- 37. Yhteistoiminta-alueemme johtoryhmä kannustaa opettajia yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen.
- 41. Yhteistoiminta-alueemme johtoryhmä ei ole kiinnostunut opettajien mielipiteistä yhtenäisen perusopetuksen kehittämisessä. (pisteitys käännettynä)
- 44. Opettajat voivat vaikuttaa yhteistoiminta-alueellamme tehtäviin päätöksiin.
- 47. Yhteistoiminta-alueemme päätökset tehdään opettajien mielipiteitä huomioimatta. (pisteitys käännettynä)

Johtamista kaupungin tasolla mittaavan osion summamuuttujat

Väittämät 48–61 mittasivat opettajien käsityksiä opetustoimen johdosta yhtenäisen perusopetuksen kehittäjänä. Myös tämän osion väittämät ovat sisällöltään ja rakenteeltaan samat kuin rehtorin roolia ja yhteistoiminta-alueen johtamista mittaavien osioiden väittämät, joten myös summamuuttujien muodostamisperusteet ovat samanlaiset. Väittämä 56 ei vastaa sisällöltään mitään muodostetuista summamuuttujista, joten jätimme sen summamuuttujien ulkopuolelle. Tästä osiosta muodostetut summamuuttujat ovat:

Summamuuttuja 12. Opetustoimen johto on koulun pedagoginen kehittäjä.

Cronbachin alfa 0,81

- 48. Kaupungin opetustoimen johto tukee koulun pedagogista kehittämistä.
- 52. Kaupungin opetustoimen johto tekee ainoastaan hallinnollisia päätöksiä, joissa ei huomioida koulun pedagogista kehittämistä. (pisteitys käännettynä)
- 59. Kaupungin opetustoimen johto tukee koulujen pedagogista kehittämistä.

Summamuuttuja 13. Opetustoimen johto tukee opettajan ammatillista kehittymistä.

Cronbachin alfa 0,72

- 49. Kaupungin opetustoimen johto tukee opettajien ammatillista kehittymistä.
- 53. Kaupungin opetustoimen johdon toiminta ei tue opettajien ammatillista kehittymistä. (pisteitys käännetty)

Summamuuttuja 14. Opetustoimen johto edistää avoimen vuorovaikutuksen syntymistä opettajien ja päättäjien välille.

Cronbachin alfa 0,80

- 50. Kaupungin opetustoimen johto edistää avoimen vuorovaikutuksen muodostumista opettajien ja päättäjien välille.
- 54. Opettajien ja kaupungin opetustoimen johdon välillä vallitsee luottamus.
- 57. Kaupungin opetustoimen johto edistää päättäjien ja opettajien välistä yhteistyötä.
- 60. Opettajat luottavat kaupungin opetustoimen viranhaltijoihin.

Summamuuttuja 15. Opetustoimen johto tukee opettajien osallistumista yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen.

Cronbachin alfa 0,65

- 51. Kaupungin opetustoimen johto kannustaa opettajia yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen.
- 55. Kaupungin opetustoimen johto ei ole kiinnostunut opettajien mielipiteistä yhtenäisen perusopetuksen kehittämisessä. (pisteitys käännetty)
- 58. Opettajat voivat vaikuttaa kaupungin opetustoimen johdon perusopetusta koskeviin päätöksiin.
- 61. Kaupungin opetustoimen johto tekee perusopetusta koskevat päätökset opettajien mielipiteitä huomioiden. (pisteitys käännetty)

7.5 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua

7.5.1 Triangulaatio

Triangulaatiolla tarkoitetaan erilaisten aineistojen, teorioiden ja/tai menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa. Lisäksi samaa kohdetta voi tutkia useampi tutkija. Triangulaation käyttöä perustellaan usein sillä, että yksittäisellä tutkimusmenetelmällä tai yksittäiseen teoriaan nojaten on vaikea saada kattavaa kuvaa tutkimuskohteesta. Näin ollen useampaa tutkimusmenetelmää tai teoriaa käyttämällä uskotaan saatavan luotettavampaa tietoa tutkimuskohteesta. Triangulaation käytöstä tutkimuksessa voidaan erottaa neljä eri tapaa: aineistotriangulaatio, tutkijatriangulaatio, teoriatriangulaatio ja menetelmätriangulaatio. (Eskola & Suoranta 1998, 69.)

Omassa tutkimuksessaamme olemme käyttäneet sekä tutkijatriangulaatiota että teoriatriangulaatiota. Tutkijatriangulaatiolla tarkoitetaan sitä, että useampi tutkija tutkii samaa ilmiötä. Tällöin

tutkijoiden on keskusteltava havainnoistaan ja näkemyksistään ja heidän on päästävä yksimielisyyteen tutkimukseen liittyvistä ratkaisuista, kuten aineiston hankinnasta, sen luokittelusta ja tulkinnaasta. Useamman tutkijan osallistuminen tutkimukseen tarjoaa laajempia näkökulmia ja monipuolistaa tutkimusta. (mt. 70.) Tutkimusta tehdessämme keskustelu on ollut keskeinen menetelmä sopeessamme muun muassa teorian ja tutkimusongelmien rajaamisesta, aineistonkeruumenetelmän valinnasta, aineiston luokittelusta ja tulosten tulkinnasta.

Teoriatriangulaatio tarkoittaa sitä, että tutkimusaineistoa tulkitaan erilaisten teorioiden kautta (mt. 70). Omassa tutkimuksessamme olemme käyttäneet monia eri teorioita ja raportteja koulun kehittämissuoritteista luodessamme teoriapohjaa tutkimuksellemme. Tulosten tulkinnassa olemme myös pyrkineet katsomaan tuloksia useiden eri teorioiden valossa.

7.5.2 Validiteetti

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa kiinnitetään huomiota siihen, miten hyvin tulokset vastaavat todellisuutta, sekä siihen, saadaanko käytetyillä menetelmillä vastaukset tutkimusongelmiin. Tutkimustulosten käyttökelpoisuus määräytyy niiden luotettavuudesta, yleistettävyyden laajuudesta ja merkityksestä todellisuudessa. (Erätuuli ym. 1994, 98.)

Validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Vastaja saattaa esimerkiksi kyselytutkimukseen vastatessaan käsittää kysymykset aivan toisin kuin tutkija on ajatellut kyselyä laatiessaan. Jos tutkija tällöin tulkitsee vastaukset oman ajattelumallinsa mukaisesti, tuloksia ei voida pitää pätevinä. (Hirsjärvi ym. 2005, 216–217.) Sosiaalitieteissä validiteetin ongelma liittyy suoraan operationalisoinnin vaikeuteen eli siihen, miten hyvin teoreettiset käsitteet on pystytty saattamaan mitattavaan muotoon. Tutkimuksen validius on siis seurausta tutkijan ajatusprosessista, jossa tutkija käyttää aiheen tuntemustaan, aikaisempia tutkimuksia ja yleistä logiikkaa vakuuttaakseen itsensä ja tiedeyhteisön valittujen menetelmien järkevyydestä. (Alkula ym. 1994, 89–90.) Validiteetti voidaan jakaa sisäiseen, ulkoiseen ja ekologiseen validiteettiin. Sisäiseen validiteettiin kuuluvat mittauksen tarkkuus ja pysyvyys eli reliabiliteetti. Ulkoinen validiteetti puolestaan kertoo mittauskohteen edustavuudesta ja ekologinen validiteetti sisältää olosuhteiden ja tilanteiden relevanssin ja edustavuuden. (Erätuuli ym. 1994, 98–99.)

Koska tutkimusaiheeseemme soveltuvaa valmista mittaria ei ollut, jouduimme rakentamaan mittarin kokonaan itse. Lomaketta laatiessamme otimme huomioon validiteetin. Käsitteiden ja ilmiöiden operationalisoinnin olemme tehneet tutkimuksen teoriapohjan perusteella. Olemme myös pyrkineet noudattamaan hyvän mittarin laadinnasta annettuja ohjeita lomaketta tehdessämme.

me. Kyselylomakkeen muodostamisprosessia olemme pyrkineet kuvaamaan seikkaperäisesti, jotta lukija voisi arvioida mittarin validiteettia.

Tutkimusaineiston edustavuus olisi voinut olla parempi, mutta toisaalta olemme tutkijoina tehneet kaikkemme saadaksemme vastausprosentin kohoamaan. On kuitenkin selvää, että aineiston kadon suuruus vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen alentavasti. Erityisesti aineiston katoa tarkastellessa on syytä pohtia, onko kyseessä systemaattisesti vai satunnaisesti jakautunut kato. Alkulan ym. mukaan satunnaisesti jakautunut vähäinen kato ei aiheuta suuria ongelmia tutkimuksessa, mutta jos kato on systemaattista, eli tietty osa kohdejoukosta on järjestään jättänyt vastaamatta, tutkimuksen tulokset vääristyvät. (Alkula ym. 1994, 112–113, 139–140.) Tutkimuksessamme aineiston kato saattaa osittain olla systemaattista, sillä erityisesti sellaiset opettajat, jotka eivät luota esimiehiinsä tai jotka muuten suhtautuvat kriittisesti näihin, ovat saattaneet aineistonkeruutavasta johtuen jättää vastaamatta kyselyyn (ks. aineiston kato, luku 7.3.2).

Aineiston tulkinnassa on pyritty huomioimaan se, että tulokset perustuvat vastaajien henkilökohtaisiin mielipiteisiin eivätkä siis kerro yksiselitteistä totuutta. Esimerkiksi yhteistoiminta-alueiden johtoryhmää koskevien tulosten tulkinta on melko varovaista, sillä vain pienellä osalla tutkimukseen osallistuneista oli selvä mielipide johtoryhmän toiminnasta.

Lomakkeiden tietojen tallentamisessa olemme pyrkineet olemaan huolellisia. Syötimme lomakkeiden tiedot SPSS-ohjelman havaintomatriisiin pääosin yhdessä, jotta mahdollisten virheiden havaitseminen olisi ollut todennäköisempää. Myös aineiston analyysissä olemme pyrkineet noudattamaan vaadittavaa tarkkuutta.

7.5.3 Reliabiliteetti

Tutkimuksen reliabelius tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta eli niiden kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia (Hirsjärvi ym. 2005, 216). Kvantitatiivisessa tutkimuksessa reliabiliteettia voidaan tarkastella numeerisesti ja se voidaan laskea kolmea eri tietä: rinnakkaismittauksella, toistomittauksella tai mittarin sisäisen konsistenssin (yhtenäisyyden) kautta. Rinnakkaismittaus tarkoittaa tapaa, jossa mittaus suoritetaan samaan aikaan kahdella eri mittarilla. Toistomittaus puolestaan perustuu ajatukseen, jonka mukaan virheettömän mittauksen tulisi toistettaessa tuottaa samalle yksikölle täsmälleen sama arvo. Menetelmä on kuitenkin ongelmallinen siinä mielessä, että mitattava asia (esim. vastaajan mielipide) saattaa muuttua mittausten välillä. Sisäisen konsistenssin mittaaminen tapahtuu jakamalla mittari keinotekoisesti kahteen osaan tai faktorianalyysin avulla. (Alkula ym. 1994, 94–99; Metsämuuronen 2000b, 29–44.) Tässä tutkimuksessa reliabiliteettia tar-

kastellaan summamuuttujien reliabiliteettikertoimien avulla, joiden laskeminen perustuu mittarin osioiden sisäiseen yhtenäisyyteen. Summamuuttujien reliabiliteetit on ilmaistu Cronbachin alfalla.

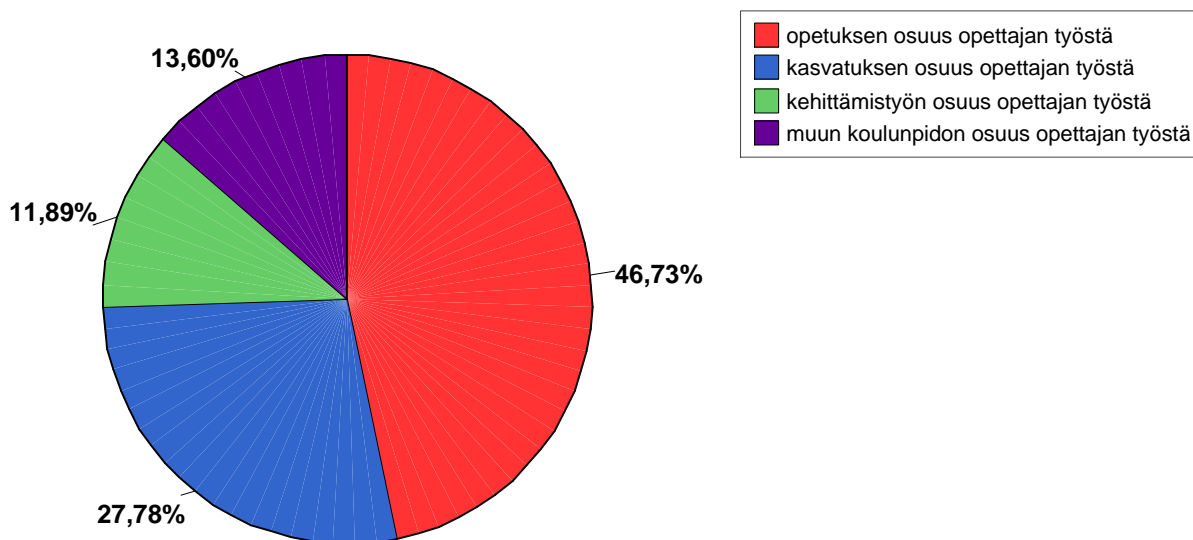
Summamuuttujien muodostamisesta on edellä kirjoitettu hyvin seikkaperäisesti (ks. luku 7.4.4), joten tässä ei ole enää syytä tarkastella niitä kovin tarkasti. Lopullisten summamuuttujien reliabiliteetit vaihtelivat välillä 0,50–0,94 eli kaikkien muuttujien vaihtelusta yli puolet on todellista vaihtelua ja alle puolet satunnaisvaihtelua. Mittarin reliabiliteettia voidaan siis pitää riittävän hyvänä tutkimuksemme tarpeisiin.

8 TUTKIMUSTULOKSET

8.1 Opettajan rooli yhtenäisen perusopetuksen kehittämisessä

8.1.1 Opetuksen osuus on lähes puolet opettajan työstä

Opettajan työn sisältöä kartoitettiin kyselylomakkeessa kysymyksellä 19, jossa vastaajan piti määritellä opetuksen, kasvatuksen, kehittämistyön ja muun koulunpidon osuus sekä luokan- että aineenopettajan työstä. Ottamalla kunkin vastaajan kohdalla keskiarvo näistä kahdesta muodostettiin muuttuja, jonka voidaan ajatella kuvaavan vastaajan näkemystä perusopetuksen opettajan työstä yleensä. Vastausten perusteella perusopetuksen opettajan työnkuva on seuraavan kuvion kaltainen.



KUVIO 4. Perusopetuksen opettajan työn sisällöt.

Opettajien mukaan lähes puolet opettajan työstä muodostuu opetukseen liittyvistä tehtävistä ja reilu neljäsosa kasvatuksellisista tehtävistä. Neljäsosa opettajan työstä kuuluu kehittämistyön ja muiden koulunpitoon liittyvien tehtävien parissa. Tämä kokonaiskuva opettajan työn sisällöstä on muodostettu ainoastaan 43 vastaajan näkemyksen perusteella, koska mukana on ainoastaan niiden opettajien vastaukset, jotka ovat vastanneet kaikkiin sekä luokan- että aineenopettajan työnkuva

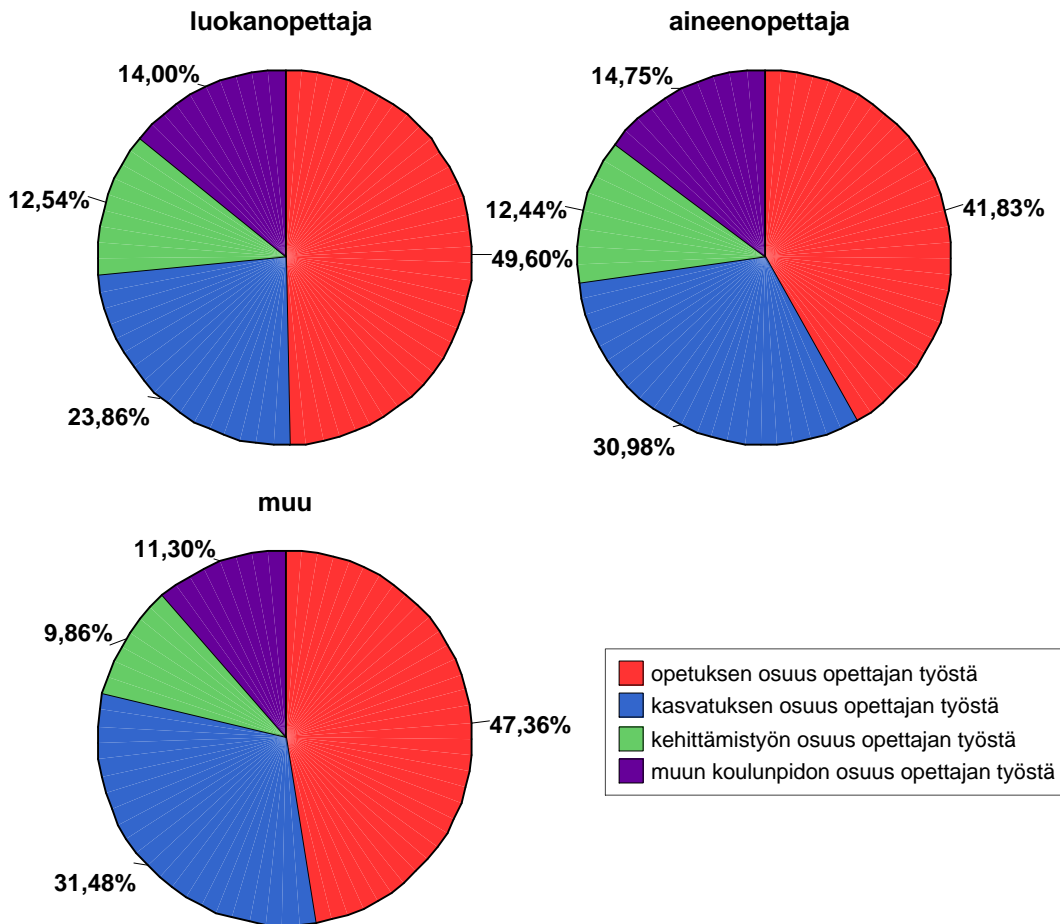
mittaaviin kysymyksiin. Taulukossa 6 on esiteltyä kunkin opettajan työn sisältökokonaisuuden saamat pienimmät ja suurimmat arvot sekä keskiarvo ja keskihajonta.

TAULUKKO 6. Opettajan työn sisältöä mitanneiden muuttujien suurimmat ja pienimmät arvot, keskiarvot ja keskihajonnat.

	Pienin arvo	Suurin arvo	Keskiarvo	Keskihajonta
opetuksen osuus opettajan työstä	23%	65%	47%	8,2
kasvatuksen osuus opettajan työstä	11%	40%	28%	6,7
kehittämistyön osuus opettajan työstä	2%	30%	12%	5,5
muun koulunpidon osuus opettajan työstä	0%	25%	14%	5,1

Opetuksen osuus vastauksissa vaihtelee välillä 23–65 prosenttia, joten kaikki vastaajat ovat pitäneet opetuksen osuutta opettajan työstä melko suurena, joskin vaihtelu on suurta. Myös kasvatuksen ja muun koulunpidon osuudesta opettajan työssä vastaajien mielipiteet vaihtelevat kohtalaisen paljon. Erityisen paljon vaihtelua on arvioissa kehittämistyön määrästä – vähimmillään kehittämistyön arvioidaan ottavan vain 2 prosenttia työpanoksesta ja enimmillään jopa 30 prosenttia. Sinällään tulokset ovat mielenkiintoisia yksityiskohtia opettajan työn sisältöjen suhteellisista osuuksista, mutta mielekkään vertailuaineiston puuttuessa on vaikea arvioida tulosten merkityksellisyyttä. Sen sijaan vertailua voidaan tehdä eri opettajaryhmien välillä.

Taustamuuttujien yhteyttä vastaajan näkemykseen opettajan työn sisältöjen jakautumisesta tutkittiin riippumattomien tapausten t-testillä ja yksisuuntaisella varianssianalyysillä, sillä näiden muuttujien kohdalla parametristen testien oletukset toteutuivat. Sukupuolella, opettajakokemuksen määrällä ja vastaajan yhteistoiminta-alueella ei ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä vastaajan näkemykseen opettajan työn sisältöjen jakautumisesta. Vastaajan iällä on yhteys näkemykseen siitä, kuinka suuri opetuksen osuus on opettajan työstä. Nuorempien (25–44 -vuotiaat) opettajien mielestä opetuksen osuus on keskimäärin 45 prosenttia, kun taas vanhemmat (45–62 -vuotiaat) opettajat määrittelevät opetuksen osuudeksi 50 prosenttia. Vaikka ero onkin suhteellisen pieni, se on silti tilastollisesti merkitsevä ($p=0,045$). Vastaajan toimenkuvalla on yhteys hänen näkemykseensä opettajan työn sisältöjen jakautumisesta. Tilastollisesti merkitseviä eroja löytyi näkemyksissä opetuksen ($p=0,024$) ja kasvatuksen ($p=0,001$) osuudesta opettajan työssä. Kuvio 5 havainnollistaa näitä eroja.



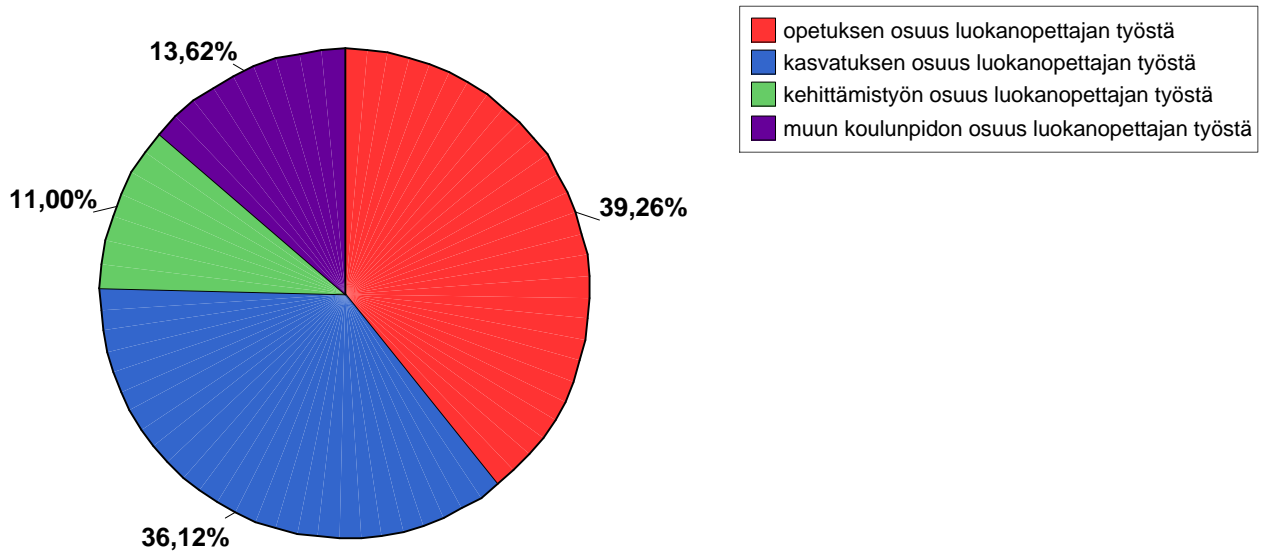
KUVIO 5. Toimenkuvien väliset erot näkemyksessä opettajan työn sisältöjen jakautumisesta.

Kuviosta nähdään, että aineenopettajien mielestä opetuksen osuus opettajan työstä on pienempi kuin muiden vastaajien. Luokanopettajat puolestaan määrittelevät kasvatukselle pienemmän osan opettajan työstä kuin aineenopettajat ja ryhmään ”muu” kuuluvat opettajat. Havainnot ovat sinänsä mielenkiintoisia, että yleensä oletetaan luokanopettajien painottavan enemmän kasvatusta kuin aineenopettajien ja aineenopettajien puolestaan painottavan enemmän opetusta. Toisaalta havaitut erot selittyvät osin sillä, että luokanopettajat olivat arvioineet aineenopettajien työn huomattavasti opetusvoittoisemmaksi kuin nämä itse. Tästä seurasi, että kun perusopetuksen opettajan työnkuva muodostettiin yhdistämällä näkemykset sekä luokan- että aineenopettajan työstä (keskiarvo näistä kahdesta), luokanopettajien vastauksissa korostui heidän arvionsa aineenopettajan työstä.

Myös alakoulun (luokat 1–6) ja yläkoulun (luokat 7–9) opettajien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ($p=0,021$) ero opetuksen osuuden arvioinnissa. Erot ovat hyvin samankaltaisia kuin eri

toimenkuvien välillä, mikä johtuu siitä, että kyselyyn vastanneista alakoulun opettajista suurin osa (78 %) on luokanopettajia ja yläkoulun opettajista suurin osa (95 %) on aineenopettajia.

8.1.2 Kasvatuksen osuus korostuu luokanopettajan työssä



KUVIO 6. Luokanopettajan työn sisältöjen jakautuminen.

Kaikkien vastaajien mukaan luokanopettajan työstä 39 prosenttia on opetusta ja 36 prosenttia kasvatuksista (kuviokuva 6). Reilu kymmenesosa työstä kuuluu kehittämistyön parissa ja muut koulunpitoon liittyvät asiat haukkaavat 14 prosentin siivun. Luokanopettajan työssä kasvatuksen osuus on arvioitu suuremmaksi kuin yleisesti opettajan työssä ja vastaavasti opetuksen osuus pienemmäksi. Kehittämistyön ja muun koulunpidon osuus on arvioitu suunnilleen yhtä suureksi kuin yleisesti perusopetuksen opettajilla.

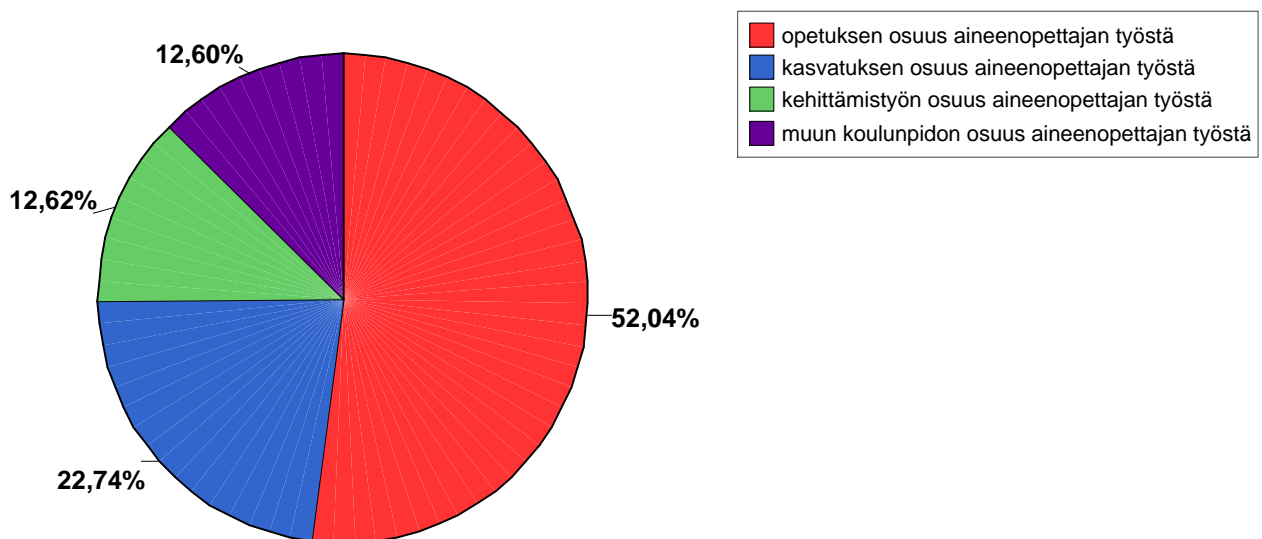
TAULUKKO 7. Luokanopettajan työn sisältöä mitanneiden muuttujien suurimmat ja pienimmät arvot, keskiarvot ja keskihajonnat.

	Pienin arvo	Suurin arvo	Keskiarvo	Keskihajonta
opetuksen osuus luokanopettajan työstä	5%	66%	39%	11,3
kasvatuksen osuus luokanopettajan työstä	16%	85%	36%	10,1
kehittämistyön osuus luokanopettajan työstä	0%	35%	11%	6,6
muun koulunpidon osuus luokanopettajan työstä	0%	30%	14%	6,7

Vastaajien näkemys luokanopettajan työn sisältöjen jakautumisesta vaihtelee todella paljon. Suurimmillaan opetuksen osuudeksi on määritelty 66 prosenttia ja pienimmillään vain 5 prosenttia. Kasvatuksen osuudesta vastaajien mielipiteet vaihtelevat suunnilleen yhtä paljon. Kaikki vastaajat eivät koe kehittämistyön kuuluvan lainkaan luokanopettajan työnkuvaan, ja enimmillään kehittämisen arvellaan vievän 35 prosenttia opettajan työstä. Muun koulunpidon osuus vaihtelee vastauksissa suurin piirtein samalla välillä.

Vastaajien taustamuuttujilla ei ollut juurikaan yhteyttä näkemykseen luokanopettajan työn sisällöistä. Ainut tilastollisesti merkitsevä ($p=0,019$) ero oli, että opettajakokemuksen määrä on yhteydessä näkemykseen kehittämistyön osuudesta luokanopettajan työssä. Tämä saatiin selville yksisuuntaisella varianssianalyysillä, joka yhdessä Post hoc -testin (Bonferroni) kanssa kertoi, että kahden vähiten opettajakokemusta omaavan ryhmän välillä oli merkitsevä ero ($p=0,012$). Vähiten opettajakokemusta omaavien (1–8 vuotta) mukaan luokanopettajan työstä noin 8 prosenttia on kehittämistä ja 9–17 vuotta opettajakokemusta omaavien mukaan kehittämistyötä on 15 prosenttia. Enemmän opettajakokemusta omaavilla vastaava osuus oli 11 prosenttia. Kehittämistyön osuus on siis vähäisin työuran alussa olevien opettajien mielestä ja opettajakokemuksen karttuessa kehittämistyön osuus nähdään suurempana. Opettajakokemuksen lisääntyessä edelleen kehittämistyön osuus nähdään jälleen pienempänä. Koska muilla taustatekijöillä ei ollut merkitsevää yhteyttä näkemykseen luokanopettajan työn sisältöjen jakautumisesta, eri opettajaryhmien käsitystä siitä voidaan pitää hyvin yhtenevänä, vaikka yksittäisten opettajien näkemykset vaihtelevatkin paljon.

8.1.3 Aineenopettajan työ koostuu pääosin opettamisesta



KUVIO 7. Aineenopettajan työn sisältöjen jakautuminen.

Aineenopettajan työtä arvioidessaan vastaajat ovat määritelleet opetuksen osuudeksi 52 prosenttia ja kasvatuksen osuudeksi 23 prosenttia. Kehittämistyön ja muiden koulunpitoon liittyvien tehtävien on kummankin ajateltu haukkaavan 13 prosentin siivun aineenopettajan työstä. Luokanopettajan työhön verrattuna aineenopettajan työ näyttää sisältävän enemmän opetusta ja vähemmän kasvatausta, mutta kehittämistyön ja muun koulunpidon osuus on suunnilleen sama.

TAULUKKO 8. Aineenopettajan työn sisältöä mitanneiden muuttujien suurimmat ja pienimmät arvot, keskiarvot ja keskihajonnat.

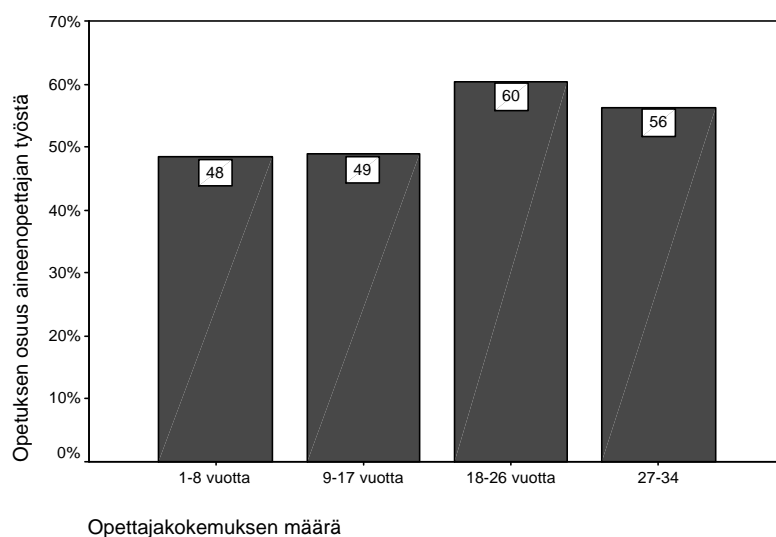
	Pienin arvo	Suurin arvo	Keskiarvo	Keskihajonta
opetuksen osuus aineenopettajan työstä	12%	80%	52%	12,6
kasvatuksen osuus aineenopettajan työstä	5%	50%	23%	9,5
kehittämistyön osuus aineenopettajan työstä	2%	33%	13%	6,2
muun koulunpidon osuus aineenopettajan työstä	0%	25%	13%	5,1

Myös taulukosta 8 nähdään samansuuntaisia tuloksia, sillä opetuksen osuus vaihtelee aineenopettajan työn sisältöjen arvioinnissa välillä 12–80 prosenttia, kun se luokanopettajan työn sisältöjen

arvioinnissa vaihteli välillä 5–66 prosenttia. Vastaavasti kasvatuksen osuuden pienimmät ja suurimmat arvot ovat aineenopettajan työn sisältöjen arvioinnissa pienemmät kuin luokanopettajan työn sisältöjen arvioinnissa. Kehittämistyön ja muun koulunpidon osuuksien arviot ovat sen sijaan suhteellisen samanlaisia aineenopettajan ja luokanopettajan työn sisällöistä. Myöskään keskihajonnoissa ei ole kovin suuria eroja aineenopettajan ja luokanopettajan työn sisältöjen arvioinneissa, joten yksittäisten vastauksien sijoittumisessa muuttujien vaihteluväleille on suunnilleen samanlaista vaihtelua sekä luokan- että aineenopettajan työn sisältöjen arvioinnissa.

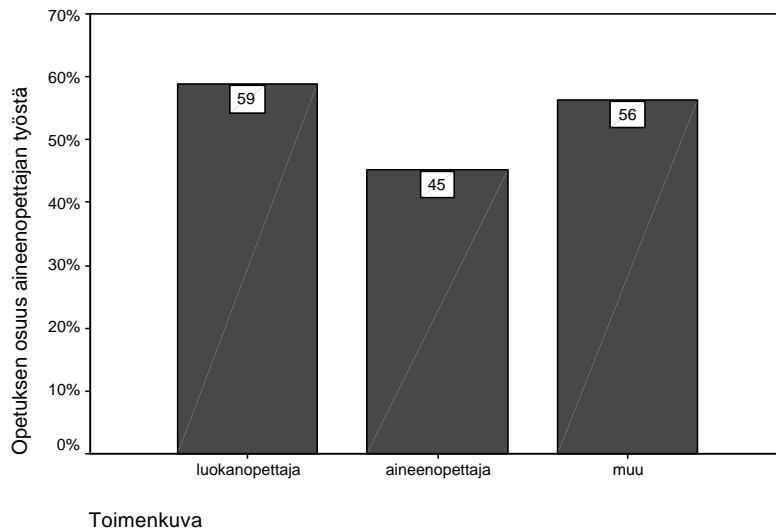
Taustamuuttujista ei sukupuolella eikä vastaajan yhteistoiminta-alueella ollut yhteyttä näkemukseen aineenopettajan työn sisältöjen jakautumisesta. Sen sijaan vastaajan iällä, opettajakokemuksen määrällä, toimenkuvalla ja luokka-asteella oli tilastollisesti merkitsevä yhteys tähän näkemukseen. Alle 45-vuotiaiden käsitykset poikkeavat merkitsevästi 45–62 -vuotiaiden käsityksistä sekä opetuksen ($p=0,003$) että kasvatuksen ($p=0,031$) osuuden arvioinnissa. Nuorempien mukaan opetuksen osuus aineenopettajan työstä on 48 prosenttia ja vanhempien mukaan 58 prosenttia. Kasvatuksen osuudeksi aineenopettajan työstä alle 45-vuotiaat määrittävät keskimäärin 25 prosenttia ja 45–62 -vuotiaat 20 prosenttia. Kehittämistyön ja muun koulunpidon osalta ikäryhmien näkemykset eivät poikenneet toisistaan merkitsevästi.

Opettajakokemuksen määrä on yhteydessä vastaajan mielipiteeseen opetuksen osuudesta aineenopettajan työstä kuvion 8 mukaisesti ($p=0,029$). Alle 18 vuotta opettajakokemusta omaavien mielestä aineenopettajan työstä alle puolet on opetusta. Vastaajat, joilla opettajakokemusta on 18–26 vuotta, arvioivat opetuksen osuudeksi noin 60 prosenttia. Eniten opettajakokemusta omaavien mukaan opetuksen osuus on noin 56 prosenttia.



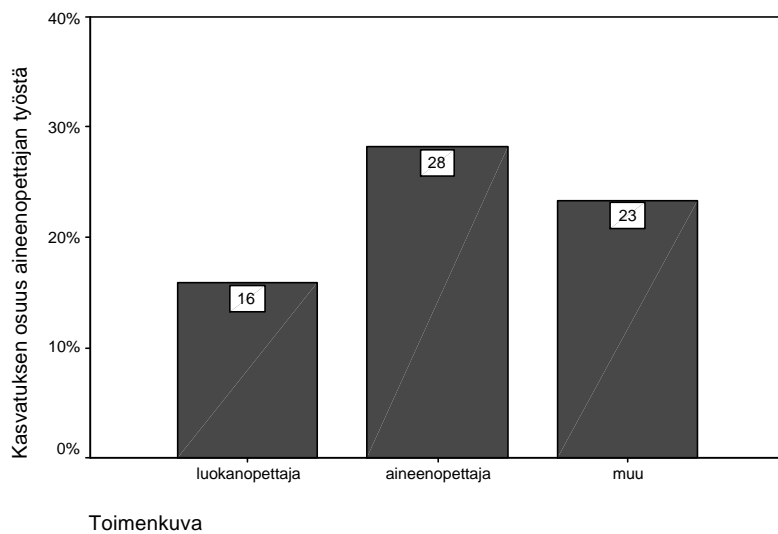
KUVIO 8. Opettajakokemuksen määrän yhteys vastaajan näkemukseen opetuksen osuudesta aineenopettajan työstä.

Vastaajan toimenkuvalla on tilastollisesti merkitsevä yhteys näkemykseen sekä opetuksen ($p=0,000$) että kasvatuksen ($p=0,000$) osuudesta aineenopettajan työstä. Aineenopettajien itsensä näkemys poikkeaa opetuksen osalta merkitsevästi sekä luokanopettajien ($p=0,000$) että muiden ($p=0,025$) näkemyksistä. Aineenopettajat ovat itse keskimäärin sitä mieltä, että opetuksen osuus heidän työstään on 45 prosenttia, kun vastaava luku luokanopettajien mukaan on 59 prosenttia ja ryhmään muut kuuluneiden mukaan 56 prosenttia (kuvio 9).



KUVIO 9. Toimenkuvan yhteys näkemykseen opetuksen osuudesta aineenopettajan työstä.

Vastaavasti luokanopettajien käsitys kasvatuksen osuudesta poikkeaa merkitsevästi sekä aineenopettajien ($p=0,000$) että muiden ($p=0,036$) näkemyksistä (kuvio 10). Luokanopettajien mielestä aineenopettajan työssä kasvatuksen osuus on 16 prosenttia, kun se aineenopettajien mielestä on 28 prosenttia ja ryhmään muut kuuluneiden mielestä 23 prosenttia.



KUVIO 10. Toimenkuvan yhteys näkemykseen kasvatuksen osuudesta aineenopettajan työstä.

Myös luokilla 1–6 ja luokilla 7–9 opettavien välillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja näkemyksessä opetuksen ($p=0,001$) ja kasvatuksen ($p=0,000$) osuudesta aineenopettajan työstä. Erot ovat kuitenkin hyvin samanlaisia kuin eri toimenkuvien väliset erot, mikä johtuu siitä, että luokilla 1–6 opettavista suurin osa on luokanopettajia ja luokilla 7–9 opettavista aineenopettajia.

8.1.4 Opettajien kokemukset yhtenäisen perusopetuksen kehittämisestä ovat varovaisen positiivisia

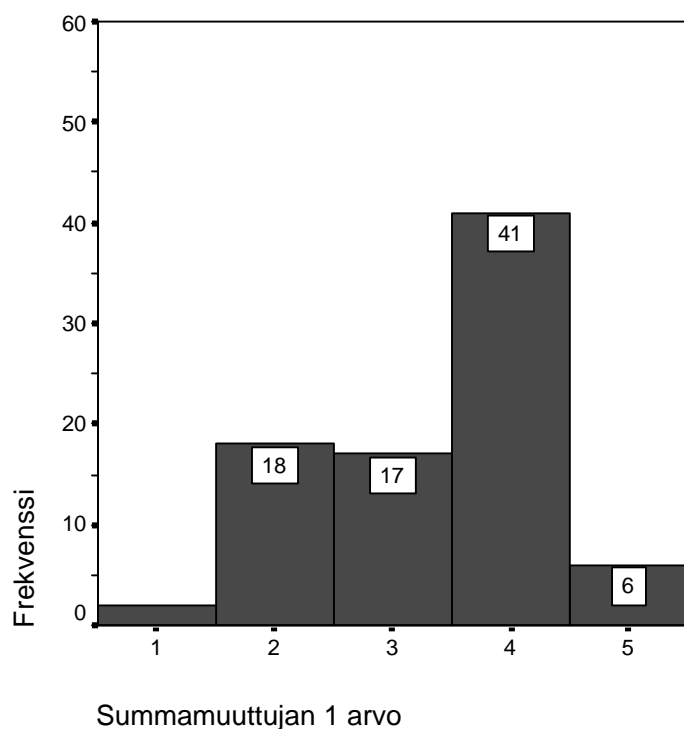
Opettajien kokemuksia yhtenäisen perusopetuksen kehittämisestä kartoitettiin väittämillä 7–18. Analyysin tiivistämiseksi väittämistä tehtiin kolme summamuuttujaa, joiden ulkopuolelle jäi kaksi yksittäistä muuttujaa. Osion tuloksia tarkastellaan näiden kolmen summamuuttujan ja kahden yksittäisen muuttujan avulla. Koska tämän osion muuttujat ovat järjestysasteikollisia eivätkä ne noudata normaalijakaumaa, ryhmien välisten erojen selvittämiseen käytettiin parametrittomia Mann-Whitneyn U-testiä ja Kruskal-Wallis testia. Summamuuttujan saamat arvot on luokiteltu kuvioiden piirtämistä varten taulukossa 9 esitetyn luokkajaon mukaan.

TAULUKKO 9. Summamuuttujien luokittelussa käytetty luokkajako ja luokkien selitteet.

Luokka	Luokan vaihteluväli
1 (täysin eri mieltä)	1–1,4999...
2 (jokseenkin eri mieltä)	1,5–2,4999...
3 (neutraali kanta)	2,5–3,4999...
4 (jokseenkin samaa mieltä)	3,5–4,4999...
5 (täysin samaa mieltä)	4,5–5

Summamuuttujien vastaukset on kaikissa kuvioissa luokiteltu samalla tavalla. Kuvioita tulkittaessa on huomattava, että pylväiden 1 ja 5 kuvaama vaihteluväli on vain puolet muiden pylväiden vaihteluvälistä.

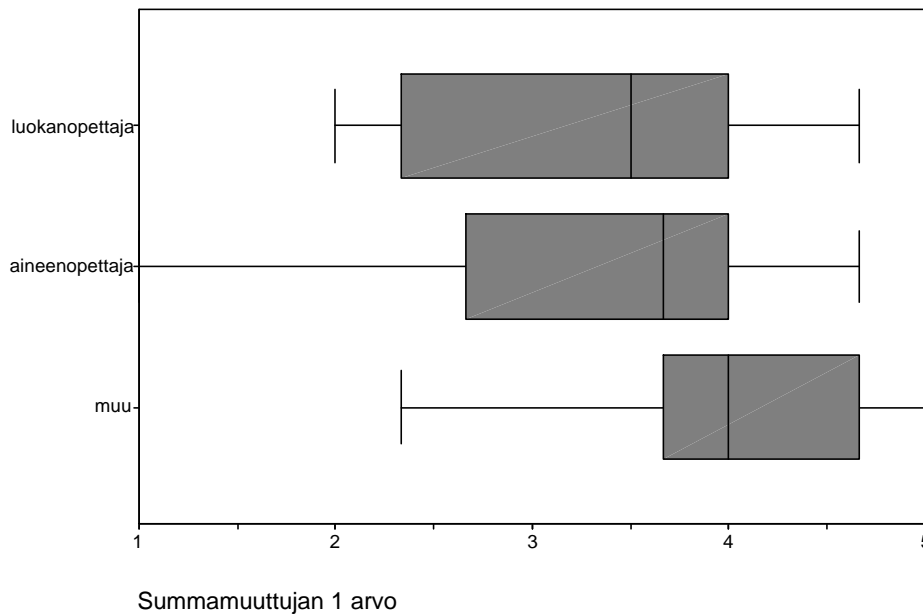
Kehittämistyö tukee opettajan ammatillista kehittymistä



KUVIO 11. Summamuuttuja 1. Yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyö tukee opettajan ammatillista kehittymistä.

Summamuuttujalla 1 mitattiin vastaajien käsitystä siitä, miten yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyössä mukana oleminen vaikuttaa opettajan ammatilliseen kehittymiseen. Muuttuja saa arvoja

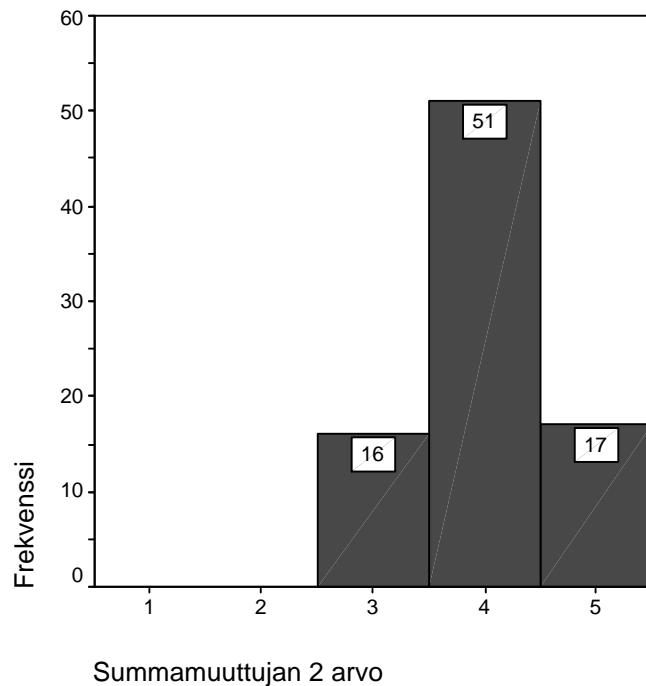
välillä 1–5, mikä vastaa kyselylomakkeen skaalaa. Summamuuttujan 1 keskiarvo on 3,4 ja keskihajonta 0,93 eli keskimäärin opettajat ovat lievästi sillä kannalla, että yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyö tukee heidän ammatillista kehittymistään. Erimielisiä on yhteensä 20, neutraalia kantaa edustaa 17 ja samanmielisiä on 47 vastaajaa. Taustamuuttujista ainoastaan toimenkuvalla on tilastollisesti merkitsevä ($p=0,050$) yhteys käsitykseen kehittämistyön tuesta ammatilliselle kehittymiselle (kuvio 12).



KUVIO 12. Toimenkuvan yhteys summamuuttujan 1 vastauksiin.

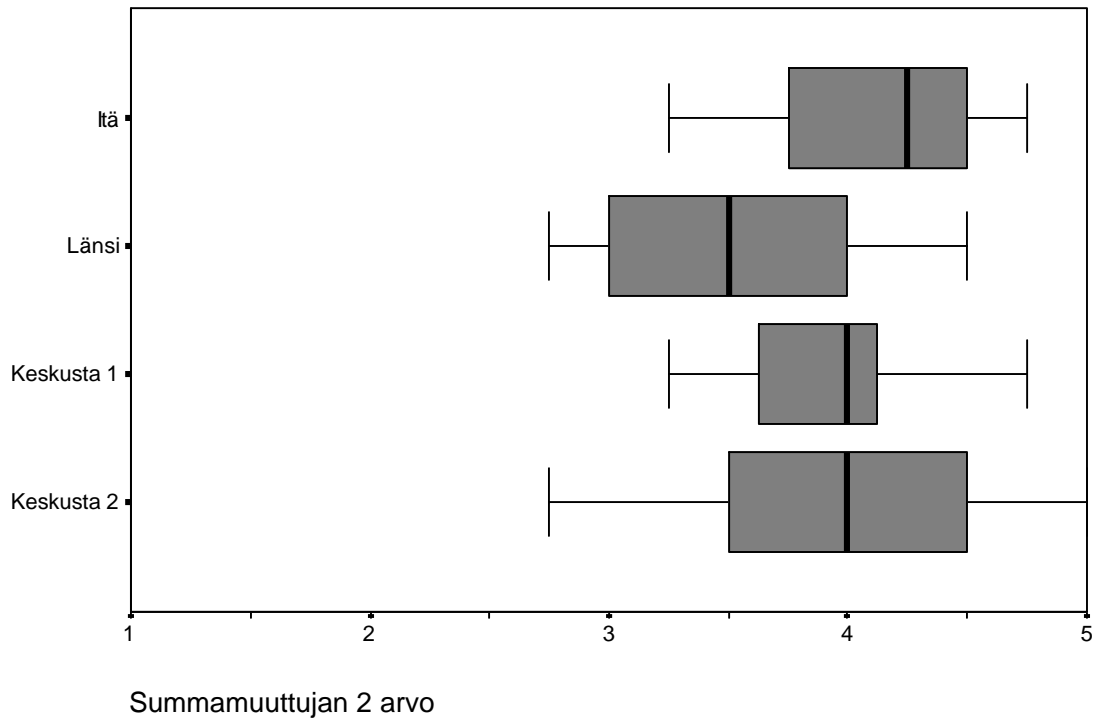
Kuviosta nähdään kunkin ryhmän vastausten mediaanit (musta viiva laatikon sisällä) ja jakauman ala- ja yläkvartiilit (laatikon päädyt) sekä vastausten vaihteluväli (janan päät). Kuvion perusteella voidaan siis todeta, että luokan- ja aineenopettajien vastausten jakauma on suunnilleen samanlainen, mutta ryhmän ”muu” opettajat ovat arvioineet kehittämistyön tuen ammatilliselle kehittymiselle suuremmaksi. Sama havainto voidaan tehdä myös ryhmien välisiä keskiarvoja vertailemalla, sillä sekä luokan- että aineenopettajien vastausten keskiarvo on 3,3 ja muiden 3,9.

Yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyö nähdään tärkeänä



KUVIO 13. Summamuuttuja 2. Yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyö on tärkeää.

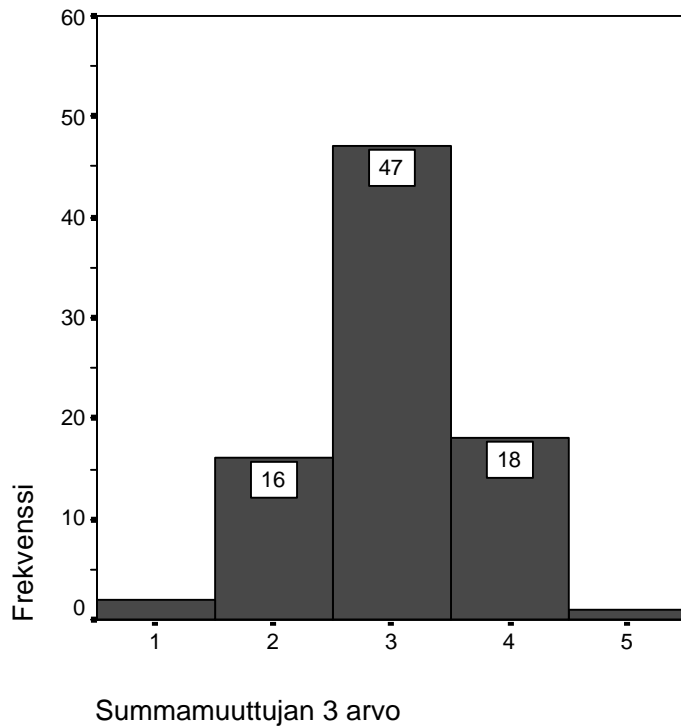
Summamuuttujalla 2 mitattiin vastaajien suhtautumista yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyön tärkeyteen. Muuttuja ei saa ollenkaan alle 2,5 olevia arvoja ja sen keskiarvo on 3,9 joten opettajat näkevät yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyön tärkeänä. Neutraalilla kannalla on 16 vastaajaa ja loput 68 vastaajaa pitävät kehittämistyötä tärkeänä. Keskihajonta on 0,57, mikä kertoo yksimielisestä suhtautumisesta asiaan. Taustamuuttujista vain vastaajan yhteistoiminta-alueella on merkitsevä yhteys tähän summamuuttujaan ($p=0,038$). Kuvio 14 havainnollistaa näitä eroja.



KUVIO 14. Yhteistoiminta-alueiden erot summamuuttujan 2 vastauksissa.

Kuvion perusteella itäisen yhteistoiminta-alueen opettajat pitävät yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyötä tärkeimpänä, mistä kertoo myös se, että heidän vastaustensa keskiarvo (4,1) on kaikkein korkein. Läntisen yhteistoiminta-alueen opettajat edustavat varauksellisinta suhtautumista kehittämistyön tärkeyteen. Heidän keskiarvonsa on 3,6, eli myös he pitävät kehittämistyötä tärkeänä, mutta eivät niin tärkeänä kuin itäisen alueen opettajat. Molemmat keskustan alueet sijoittuvat näiden ääripäiden väliin. Keskusta 1:n keskiarvo on 3,9 ja Keskusta 2:n 4,0, eli näiden alueiden opettajien mielipide kehittämistyön tärkeydestä on aika lähellä itäisen alueen opettajien mielipidettä.

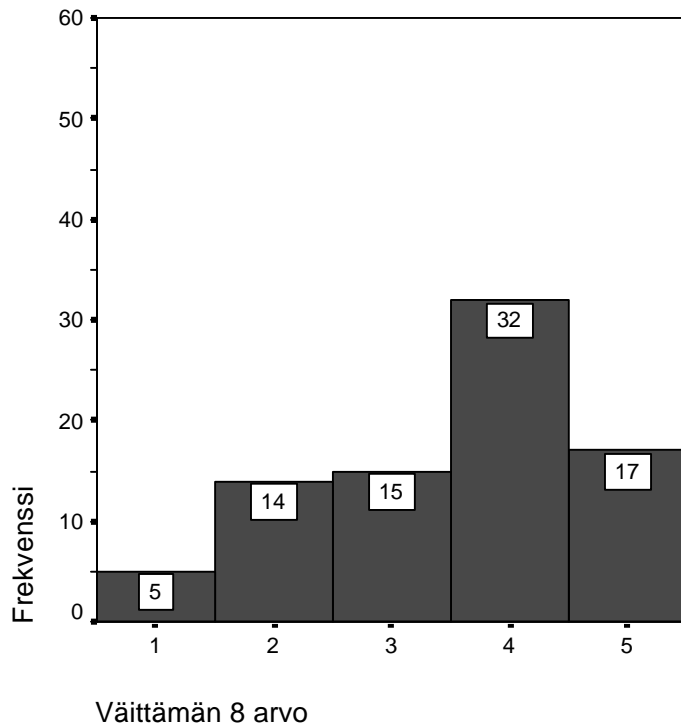
Opettajien vaikutusmahdollisuudet koulun kehittämisessä ovat rajalliset



KUVIO 15. Summamuuttuja 3. Opettajat voivat vaikuttaa yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen.

Summamuuttujalla 3 mitattiin opettajien näkemyksiä siitä, voivatko he vaikuttaa yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen. Summamuuttujan 3 arvot jakautuvat hyvin tasaisesti ääripäiden välillä, mihin viittaa myös keskihajonta 0,70. 18 vastaajaa on sitä mieltä, että opettajat eivät voi vaikuttaa yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen, kun taas vastakkaista mielipidettä edustaa 20 vastaajaa. Huomattavan suuri osa vastaajista, 47 vastaajaa, on neutraalilla kannalla. Myös keskiarvo 3,0 kertoo siitä, että vastaajat ovat keskimäärin neutraalilla kannalla opettajan vaikutusmahdollisuuksia arvioidessaan. Millään taustamuuttujalla ei ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä tähän summamuuttujaan.

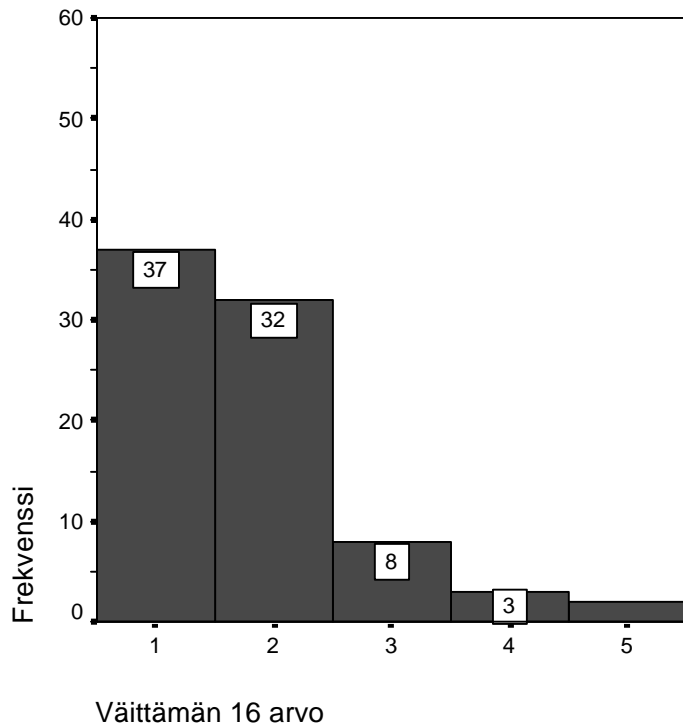
Kehittämistyötä ei koeta opettajan perustehtäväksi



KUVIO 16. Väittämä 8. Kehittämistyöhön käytetty aika vähentää aikaa opettajan perustehtävän suorittamisesta.

Kuviossa 16 näkyy väittämän 8 saamat arvot. Väittämän keskiarvo on 3,5 ja keskihajonta 1,2, joten vastaajat ovat keskimäärin sitä mieltä, että kehittämistyöhön käytetty aika vähentää aikaa opettajan perustehtävän suorittamisesta. Tällä kannalla on 49 vastaajaa, kun vastakkaista kantaa edustaa 19 ja neutraalia 15 vastaajaa. Opettajat siis kokevat, että kehittämistyöhön käytetty aika vie aikaa opettajan työn kannalta olennaisemmilta sisällöiltä, eikä kehittämistyön näin ollen koeta sisältyvän opettajan perustehtävään.

Yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyö vaikuttaa opettajan työhön



KUVIO 17. Väittämä 16. Yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen ei vaikuta opettajan työhön millään tavalla.

Kuviosta 17 nähdään väittämän 16 vastausten jakautuminen. Väittämän keskiarvo on 1,8 ja keskihajonta 0,94. Vastaajat ovat siis melko yksimielisesti eri mieltä väittämän kanssa eli toisin sanottuna sitä mieltä, että yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen vaikuttaa opettajan työhön. Tätä mieltä on 69 vastaajaa, kun vastakkaista mielipidettä edustaa vain viisi vastaajaa. Neutraalia kantaa edustaa vain 8 vastaajaa, joten tästä asiasta useimmilla vastaajilla on ollut selkeä mielipide. Tästä kertoo myös se, että äärimmäisen arvon 1 on valinnut peräti 37 vastaajaa 82:sta. Yhtenäisen perusopetuksen kehittämisellä koetaan selvästi olevan vaikutusta opettajan työhön.

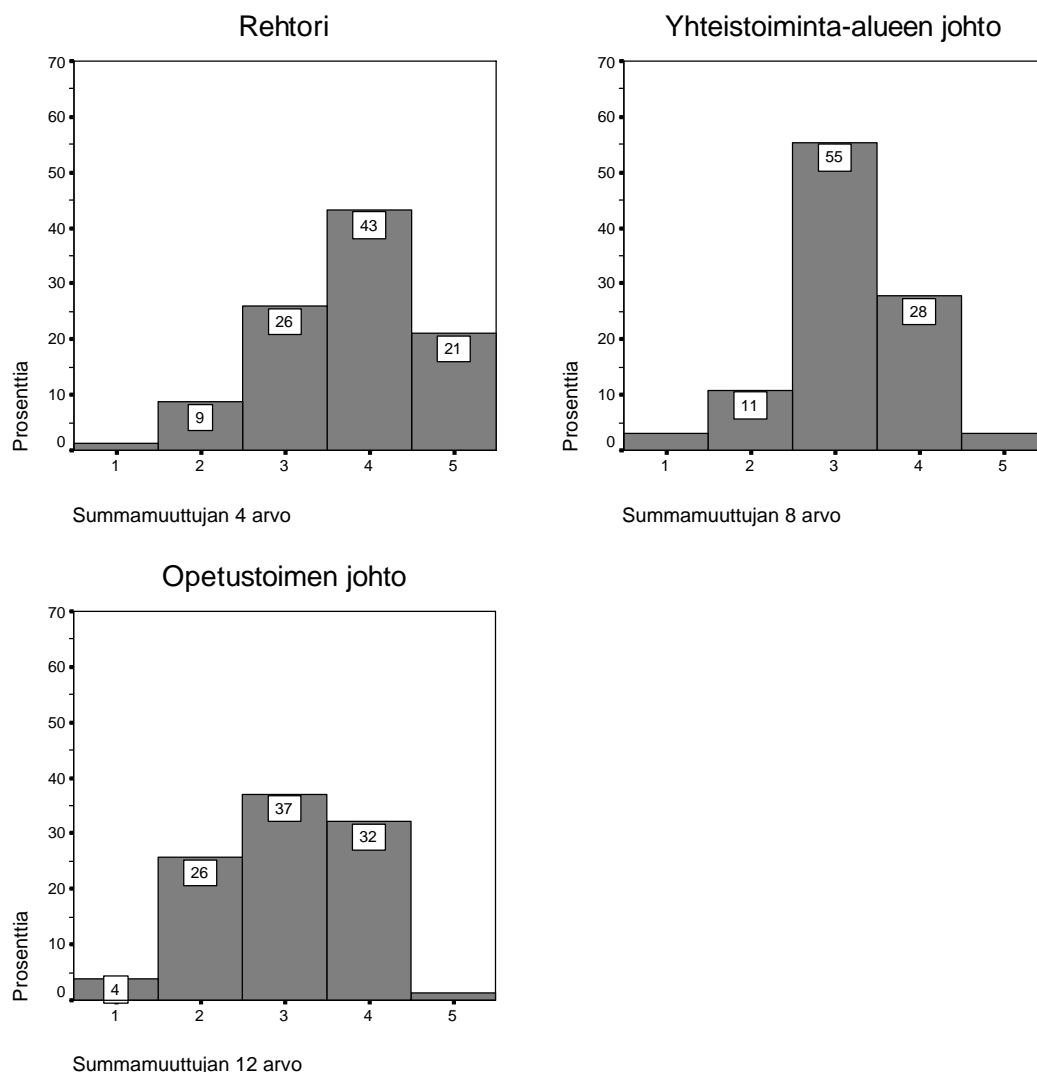
8.2 Johtajien rooli yhtenäisen perusopetuksen kehittämisessä

Johtajien roolia yhtenäisen perusopetuksen kehittämisessä mitattiin kyselylomakkeen väittämillä 20–61. Johtajien roolia tutkittiin koulun, yhteistoiminta-alueiden ja kaupungin tasolla ja kaikilta tasoilta kartoitettiin neljää johtajuuden osa-aluetta (pedagoginen johtaminen, tuki ammatilliselle kehitykselle, avoimen vuorovaikutuksen luominen, tuki kehittämistyöhön osallistumiselle; ks. taulukko 2). Tarkastelemme seuraavaksi tuloksia näiden osa-alueiden mukaisesti kuljettaen ana-

lyyissä rinnakkain kaikkia johtamisen tasoja. Ryhmien välisten erojen selvittämiseen käytettiin tässä osiossa Mann-Whitneyn U-testiä ja Kruskal-Wallisin testiä. Tässä osiossa pylväskuviot kuvaavat muuttujien suhteellisia frekvenssejä, jotta eri johtamistasojen vertailu olisi helpompaa (vrt. luku 8.1.4). Summamuuuttujat on luokiteltu kuvioiden piirtämistä varten taulukossa 9 esitellyllä tavalla.

8.2.1 Johtajat nähdään koulun pedagogisina kehittäjinä

Summamuuuttujilla 4, 8 ja 12 mitattiin opettajien näkemystä siitä, ovatko heidän esimiehensä koulun pedagogisia kehittäjiä. Vastaukset jakautuivat kuvion 18 mukaisesti.



KUVIO 18. Summamuuuttujien 4, 8 ja 12 suhteelliset frekvenssit.

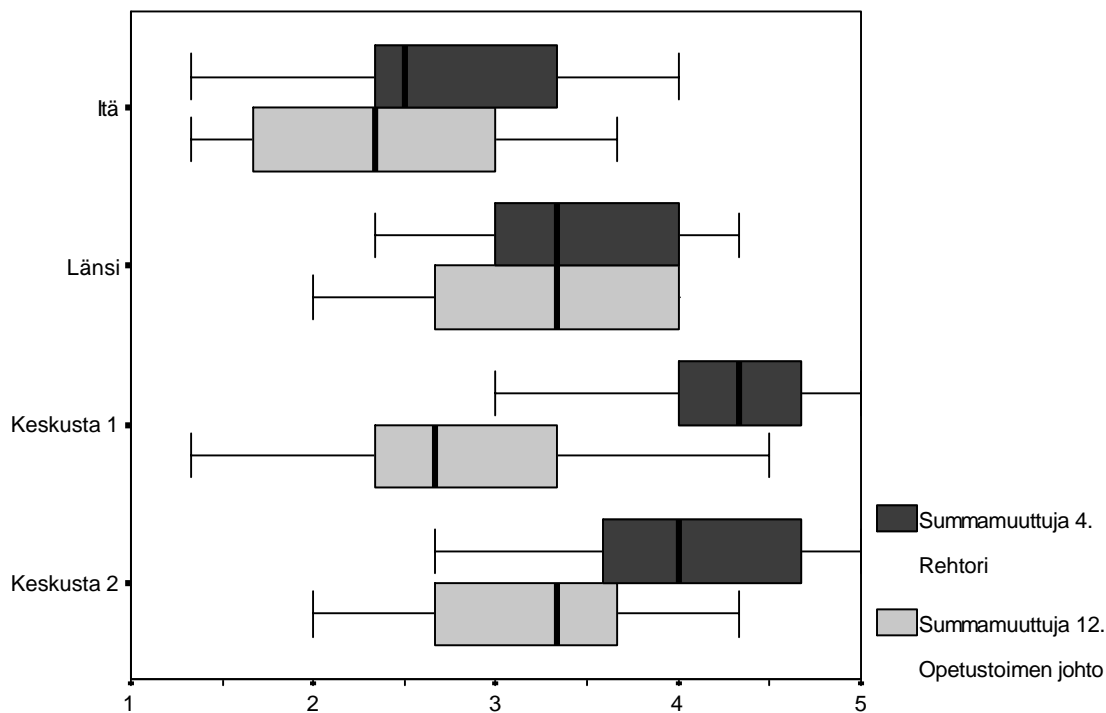
Koulujen rehtoreita (keskiarvo 3,7) pidetään enemmän koulun pedagogisina kehittäjinä kuin yhteistoiminta-alueen (keskiarvo 3,2) ja opetustoimen johtoa (keskiarvo 3,0). Opettajista peräti 64 prosenttia pitää rehtoria koulun pedagogisena kehittäjänä, kun yhteistoiminta-alueen johtoa pedagogisena kehittäjänä pitää 31 prosenttia ja opetustoimen johtoa 33 prosenttia opettajista. Yhteistoiminta-alueen johtoa arvioi neutraalisti yli puolet opettajista. Lähes kolmannes opettajista ei pidä opetustoimen johtoa koulun pedagogisena kehittäjänä. Taustamuuttujittain muodostettujen ryhmien väliset erot suhtautumisessa johtajiin pedagogisina kehittäjinä nähdään taulukosta 10.

TAULUKKO 10. Summamuuttujien 4, 8 ja 12 keskiarvot ja keskihajonnat taustamuuttujittain luokiteltuna. (Tilastollisesti merkitsevät erot on merkitty lihavoinnilla.)

		Summamuuttuja 4. Rehtori on koulumme pedagoginen kehittäjä.		Summamuuttuja 8. Yhteistoiminta-alueen johto on alueemme pe- dagoginen kehittäjä.		Summamuuttuja 12. Opetustoimen johto on koulun pedagoginen kehittäjä.	
		Keskiarvo	Keskihajonta	Keskiarvo	Keskihajonta	Keskiarvo	Keskihajonta
Kaikki vastaajat		3,7	0,87	3,2	0,74	3,0	0,82
Sukupuoli	<i>Nainen</i>	3,7	0,91	3,2	0,73	3,0	0,82
	<i>Mies</i>	4,0	0,76	3,3	0,82	3,1	0,85
Ikä	<i>Alle 45 vuotta</i>	3,9	0,78	3,2	0,87	2,8	0,77
	<i>45–62 vuotta</i>	3,7	0,90	3,2	0,63	3,2	0,81
Opettajakokemus	<i>1–8 vuotta</i>	4,0	0,88	3,1	0,92	2,8	0,74
	<i>9–17 vuotta</i>	3,9	0,72	3,4	0,80	2,9	0,84
	<i>18–26 vuotta</i>	3,5	1,21	3,1	0,74	3,3	0,92
	<i>27–34 vuotta</i>	3,8	0,61	3,2	0,48	3,1	0,73
Yhteistoiminta-alue	<i>Itä</i>	2,6	0,80	2,7	1,01	2,4	0,73
	<i>Länsi</i>	3,4	0,59	3,0	0,40	3,2	0,75
	<i>Keskusta 1</i>	4,3	0,47	3,5	0,79	2,8	0,87
	<i>Keskusta 2</i>	3,9	0,87	3,2	0,77	3,1	0,78
Toimenkuva	<i>Luokanopettaja</i>	3,7	0,86	3,1	0,65	3,1	0,77
	<i>Aineenopettaja</i>	3,7	0,95	3,0	0,93	2,5	0,79
	<i>Muu</i>	3,9	0,78	3,7	0,54	3,5	0,63
Luokka-aste	<i>Luokat 1–6</i>	3,7	0,86	3,2	0,64	3,2	0,75
	<i>Luokat 7–9</i>	3,7	0,95	3,1	0,92	2,4	0,75

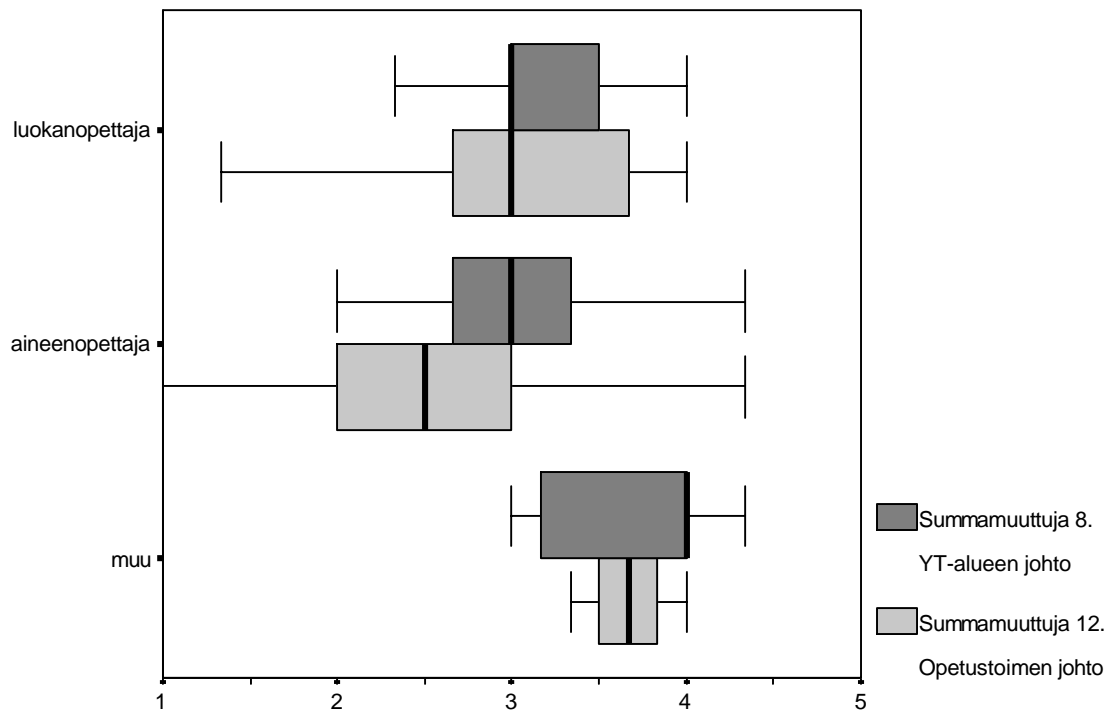
Taustamuuttujista sukupuolella ja opettajakokemuksella ei ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä suhtautumiseen johtajiin koulun pedagogisina kehittäjinä. Eri ikäryhmillä on eroa suhtautumisessa opetustoimen johtoon pedagogisena kehittäjänä. Alle 45-vuotiaat pitävät opetustoimen johtoa vähemmän pedagogisena kehittäjänä kuin 45–62 -vuotiaat ($p=0,017$). Eri yhteistoiminta-alueiden

opettajien välillä on eroja suhtautumisessa rehtoriin ($p=0,000$) ja opetustoimen johtoon ($p=0,028$) koulun pedagogisina kehittäjinä (kuvio 19). Idän yhteistoiminta-alueen opettajat suhtautuvat varauksellisimmin näihin molempiin koulun pedagogisina kehittäjinä. Keskusta 1:n opettajat puolestaan suhtautuvat myönteisimmin rehtoreihin koulun pedagogisina kehittäjinä, mutta opetustoimen johtoon heidän suhtautumisensa on varovaisempaa. Lännen ja Keskusta 2:n opettajat arvioivat opetustoimen johdon pedagogisen kehittämisen korkeimmalle.



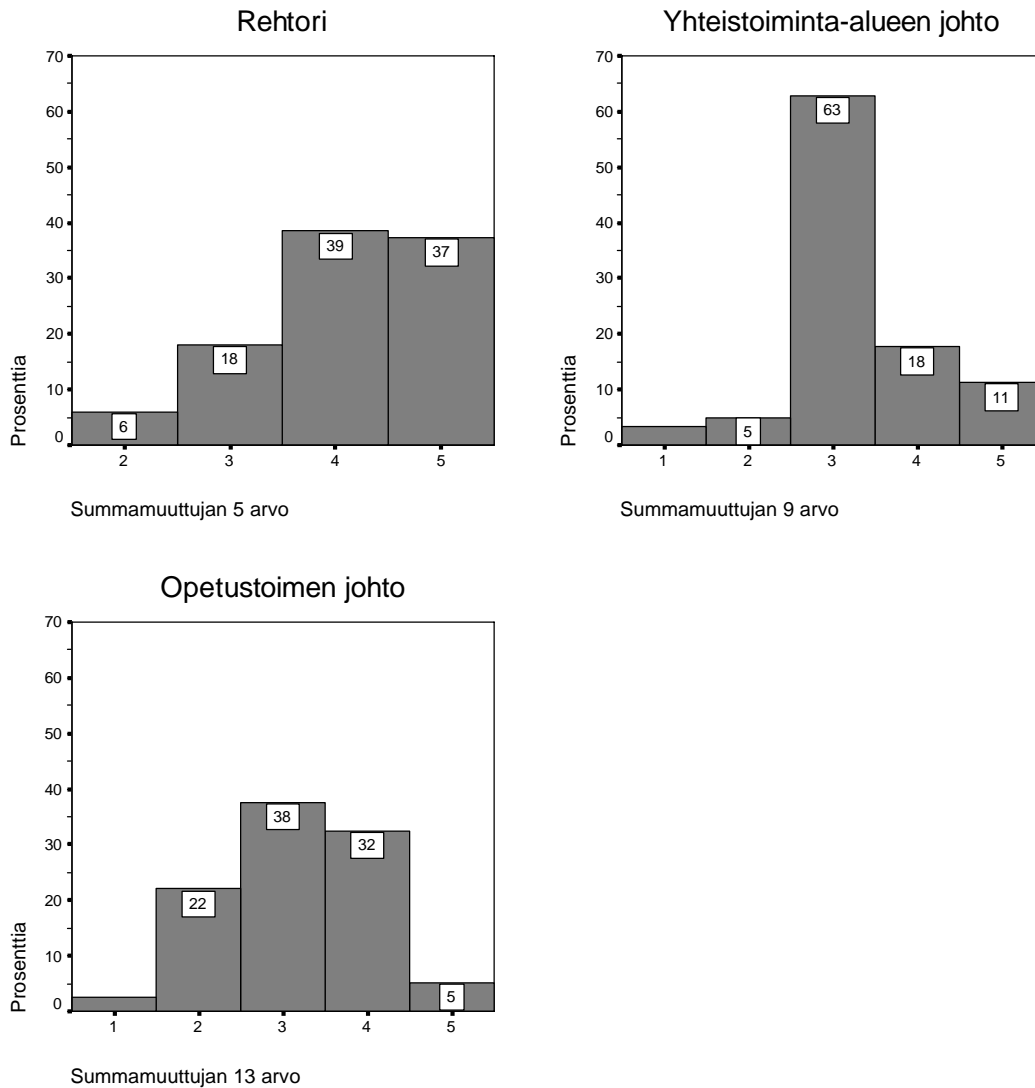
KUVIO 19. Yhteistoiminta-alueiden väliset erot suhtautumisessa rehtoreihin ja opetustoimen johtoon koulun pedagogisina kehittäjinä.

Vastaajan toimenkuvalla on merkitsevä yhteys suhtautumiseen yhteistoiminta-alueen ($p=0,037$) ja opetustoimen johtoon ($p=0,002$) koulun pedagogisina kehittäjinä (kuvio 20). Luokan- ja aineenopettajien mielestä yhteistoiminta-alueen johto ei ole yhtä voimakkaasti pedagoginen kehittäjä kuin ryhmän ”muu” mielestä. Eron suuruuteen vaikuttaa todennäköisesti se, että ryhmään ”muu” sisältyvät myös koulujen rehtorit, joista suurin osa toimii myös yhteistoiminta-alueiden johtoryhmissä. Aineenopettajat pitävät opetustoimen johtoa vähiten koulun pedagogisena kehittäjänä ja ryhmän ”muu” opettajat eniten. Samansuuntainen havainto voidaan tehdä myös vastaajan luokkasteen perusteella, sillä luokilla 7–9 opettavat suhtautuvat opetustoimen johtoon pedagogisena kehittäjänä varauksellisemmin kuin luokilla 1–6 opettavat ($p=0,001$).



KUVIO 20. Toimenkuvien väliset erot suhtautumisessa johtajiin koulun pedagogisina kehittäjinä.

8.2.2 Johtajat tukevat opettajien ammatillista kehittymistä



KUVIO 21. Summamuuttujien 5, 9 ja 13 suhteelliset frekvenssit.

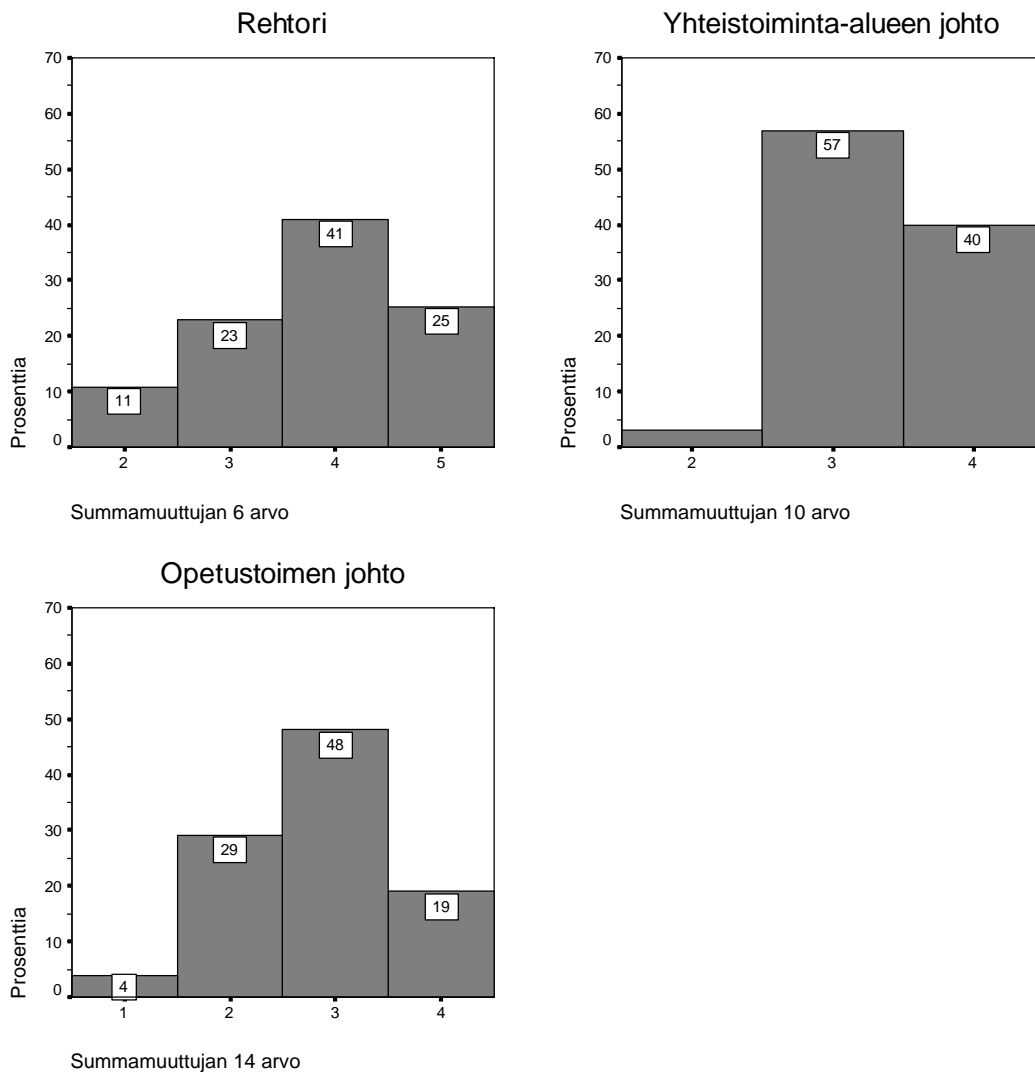
Summamuuttujilla 5, 9 ja 13 mitattiin opettajien käsityksiä johtajista opettajan ammatillisen kehittymisen tukijoina. Vastaajista peräti 76 prosenttia on sitä mieltä, että koulun rehtorilta saa tukea ammatilliselle kehittämiselle (keskiarvo 3,9). Myös opetustoimen (keskiarvo 3,0) ja yhteistoiminta-alueiden (keskiarvo 3,2) johdon osalta vastaajien mielipiteet painottuvat samalle kannalle. Merkillepantavaa on, että lähes kahdella kolmasosalla vastaajista on neutraali kanta yhteistoiminta-alueen johdosta. Taustamuuttujien perusteella muodostettujen ryhmien väliset erot nähdään taulukosta 11.

TAULUKKO 11. Summamuuttujien 5, 9 ja 13 keskiarvot ja keskihajonnat taustamuuttujittain luokiteltuna. (Tilastollisesti merkitsevät erot on merkitty lihavoinnilla.)

		Summamuuttuja 5. Rehtori tukee opettajan ammattillista kehittymistä.		Summamuuttuja 9. Yhteistoiminta-alueen johto tukee opettajan ammattillista kehittymistä.		Summamuuttuja 13. Opetustoimen johto tukee opettajan ammatillista kehittymistä.	
		Keskiarvo	Keskihajonta	Keskiarvo	Keskihajonta	Keskiarvo	Keskihajonta
Kaikki vastaajat		3,9	0,85	3,2	0,79	3,0	0,88
Sukupuoli	<i>Nainen</i>	3,9	0,84	3,2	0,75	3,0	0,82
	<i>Mies</i>	4,1	0,82	3,3	0,90	3,1	1,05
Ikä	<i>Alle 45 vuotta</i>	4,2	0,76	3,3	0,81	2,9	0,92
	<i>45–62 vuotta</i>	3,8	0,86	3,2	0,79	3,2	0,83
Opettajakokemus	<i>1–8 vuotta</i>	4,0	0,85	3,4	0,95	2,7	0,96
	<i>9–17 vuotta</i>	4,3	0,68	3,1	0,63	2,9	0,90
	<i>18–26 vuotta</i>	3,7	0,96	3,1	0,91	3,3	0,96
	<i>27–34 vuotta</i>	3,7	0,80	3,3	0,69	3,0	0,65
Yhteistoiminta-alue	<i>Itä</i>	3,2	0,85	3,3	1,03	2,6	0,83
	<i>Länsi</i>	3,7	0,67	3,0	0,37	3,1	0,77
	<i>Keskusta 1</i>	4,3	0,70	3,5	0,83	3,0	0,91
	<i>Keskusta 2</i>	4,0	0,90	3,2	0,91	3,1	0,91
Toimenkuva	<i>Luokanopettaja</i>	3,9	0,82	3,1	0,52	3,0	0,85
	<i>Aineenopettaja</i>	3,8	0,94	3,1	1,06	2,6	0,76
	<i>Muu</i>	4,1	0,79	3,7	0,93	3,5	0,96
Luokka-aste	<i>Luokat 1–6</i>	3,9	0,82	3,2	0,67	3,1	0,86
	<i>Luokat 7–9</i>	3,9	0,94	3,0	0,95	2,6	0,78

Alle 45-vuotiaat ovat arvioineet rehtorin tuen opettajan ammatilliselle kehitymiselle suuremmaksi kuin 45–62 -vuotiaat ($p=0,022$), joten vaikuttaa siltä, että nuorille opettajille rehtorin tuki ammatilliselle kehitymiselle on merkityksellisempää kuin vanhemmille. Eri yhteistoiminta-alueiden opettajien käsitykset rehtorin tuesta ammatilliselle kehitymiselle poikkeavat myös merkittävästi toisistaan ($p=0,001$). Mielenkiintoista on, että Idän yhteistoiminta-alueen opettajat antavat jälleen huonoimman arvosanan ja Keskusta 1:n opettajat parhaan arvosanan rehtoreilleen (ks. luku 8.2.1). Toimenkuvan yhteys ($p=0,023$) vastaajan näkemykseen opetustoimen johdosta ammatillisen kehittymisen tukijana on samansuuntainen kuin summamuuttujassa 12. Aineenopettajat suhtautuvat tässäkin asiassa kriittisimmin opetustoimen johdon tukeen ja ryhmän ”muu” opettajat positiivisimmin. Samoin luokkien 1–6 opettajien mielipide opetustoimen johdosta on positiivisempi kuin luokkien 7–9 opettajien ($p=0,013$).

8.2.3 Rehtorit ja yhteistoiminta-alueiden johto tukevat avoimen vuorovaikutuksen syntymistä



KUVIO 22. Summamuuttujien 6, 10 ja 14 suhteelliset frekvenssit.

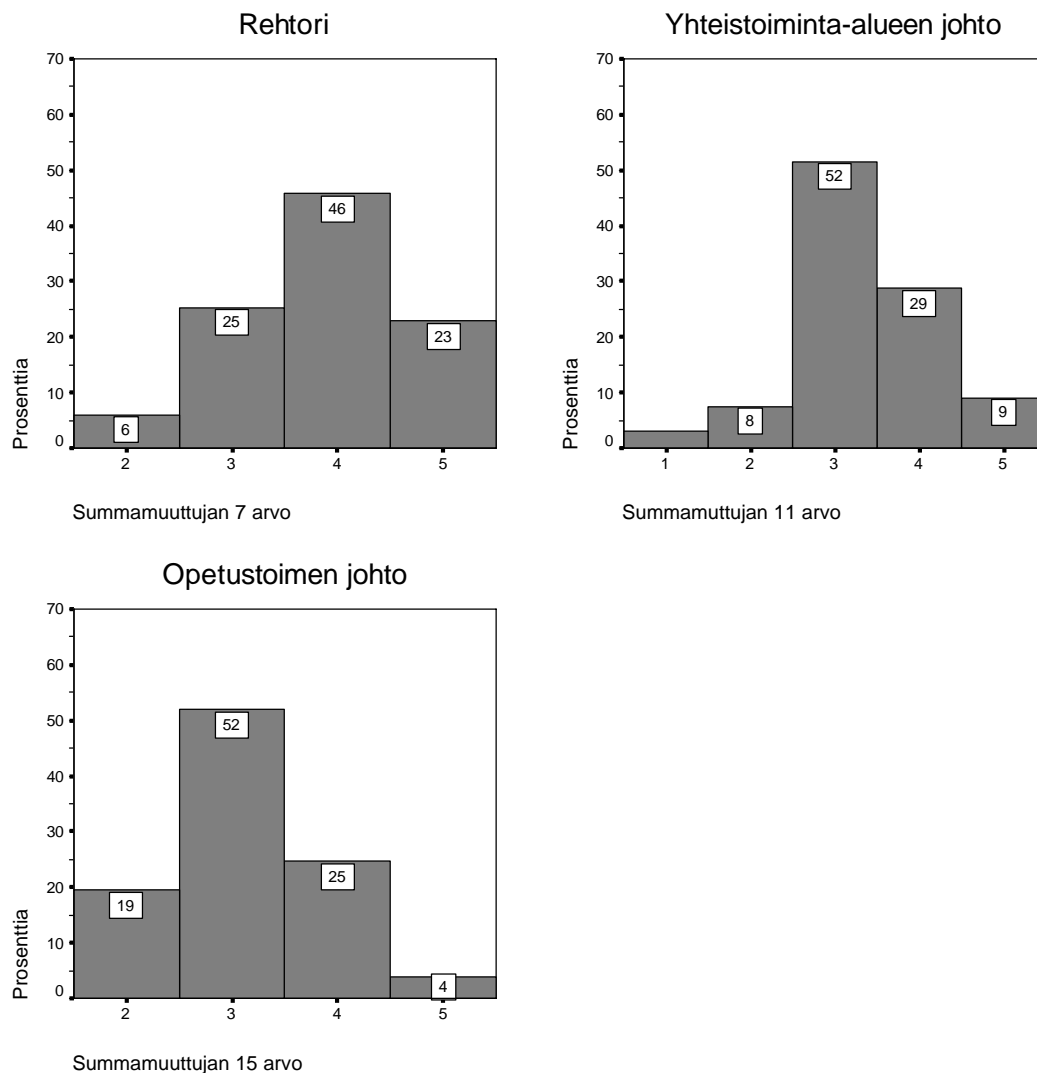
Myös johtajien roolia avoimen vuorovaikutuksen edistäjinä mitattiin kolmella summamuuttujalla. Kaksi kolmasosaa vastaajista näkee rehtorin edistävän avointa vuorovaikutusta (keskiarvo 3,7). Melko moni näkee myös yhteistoiminta-alueen johdon edistävän avointa vuorovaikutusta (keskiarvo 3,3). Sen sijaan vain viidesosa vastaajista on sitä mieltä, että opetustoimen johto edistää avointa vuorovaikutusta, kun taas vastakkaista mielipidettä edustaa kolmannes (keskiarvo 2,7). Yleisesti vaikuttaa siis siltä, että rehtoreiden ja yhteistoiminta-alueiden johdon kanssa vuorovaikutus toimii kohtuullisen hyvin, mutta opetustoimen ja opettajien välillä vuorovaikutus voisi toimia paremminkin. Taustamuuttujittain muodostettujen ryhmien erot nähdään taulukosta 12.

TAULUKKO 12. Summamuuttujien 6, 10 ja 14 keskiarvot ja keskihajonnat taustamuuttujittain luokiteltuna. (Tilastollisesti merkitsevät erot on merkitty lihavoinnilla.)

		Summamuuttuja 6. Rehtori edistää avoimen vuorovaikutuksen syn- tymistä koulussamme.		Summamuuttuja 10. Yhteistoiminta-alueen johto edistää avoimen vuorovaikutuksen syn- tymistä alueellamme.		Summamuuttuja 14. Opetustoimen johto edistää avoimen vuoro- vaikutuksen syntymistä opettajien ja päättäjien välille.	
		Keskiarvo	Keskihajonta	Keskiarvo	Keskihajonta	Keskiarvo	Keskihajonta
Kaikki vastaajat		3,7	0,91	3,3	0,51	2,7	0,71
Sukupuoli	<i>Nainen</i>	3,6	0,89	3,3	0,51	2,6	0,68
	<i>Mies</i>	4,2	0,79	3,4	0,51	2,9	0,79
Ikä	<i>Alle 45 vuotta</i>	4,0	0,83	3,4	0,51	2,5	0,68
	<i>45–62 vuotta</i>	3,6	0,94	3,3	0,51	2,9	0,71
Opettajakokemus	<i>1–8 vuotta</i>	3,8	0,86	3,4	0,54	2,5	0,79
	<i>9–17 vuotta</i>	4,0	0,92	3,4	0,52	2,5	0,60
	<i>18–26 vuotta</i>	3,6	0,90	3,3	0,53	2,9	0,70
	<i>27–34 vuotta</i>	3,7	0,93	3,3	0,46	2,9	0,75
Yhteistoiminta-alue	<i>Itä</i>	2,8	0,57	3,0	0,62	2,5	0,66
	<i>Länsi</i>	3,4	0,90	3,2	0,41	2,8	0,66
	<i>Keskusta 1</i>	4,1	0,57	3,5	0,49	2,6	0,77
	<i>Keskusta 2</i>	4,0	0,94	3,5	0,50	2,7	0,75
Toimenkuva	<i>Luokanopettaja</i>	3,8	0,92	3,2	0,46	2,7	0,67
	<i>Aineenopettaja</i>	3,7	0,82	3,3	0,53	2,4	0,74
	<i>Muu</i>	3,8	1,10	3,7	0,45	3,0	0,70
Luokka-aste	<i>Luokat 1–6</i>	3,7	0,94	3,3	0,50	2,8	0,68
	<i>Luokat 7–9</i>	3,8	0,80	3,3	0,52	2,3	0,73

Sekä miehet että naiset arvioivat rehtoreiden vuorovaikutustaidot melko hyväksi, mutta miehet kuitenkin hieman paremmiksi kuin naiset ($p=0,015$). Vastaajan iällä on tilastollisesti merkitsevä yhteys näkemykseen siitä, edistääkö opetustoimen johto avointa vuorovaikutusta. Alle 45-vuotiaat arvioivat opetustoimen johtoa tässä suhteessa negatiivisemmin kuin 45–62 -vuotiaat ($p=0,009$). Myös eri yhteistoiminta-alueiden opettajien arviot rehtoreistaan avoimen vuorovaikutuksen edistäjinä eroavat toisistaan ($p=0,000$). Idän alueen opettajat arvioivat rehtoreitaan tässä suhteessa negatiivisimmin ja Keskusta 1:n opettajat positiivisimmin, joten erot ovat samansuuntaisia kuin aiemmissa rehtorin roolia mittaavissa osioissa. Yhteistoiminta-alueen johtoa arvioi jälleen positiivisimmin ryhmän ”muu” opettajat luokan- ja aineenopettajien kantojen ollessa lähellä toisiaan ($p=0,026$). Luokilla 1–6 opettavat arvioivat opetustoimen johdon edistävän avointa vuorovaikutusta hieman enemmän kuin luokilla 7–9 opettavat ($p=0,042$).

8.2.4 Johtajat kannustavat opettajia osallistumaan kehittämistyöhön



KUVIO 23. Summamuuttujien 7, 11 ja 15 suhteelliset frekvenssit.

Summamuuttujilla 7, 11 ja 15 mitattiin opettajien käsityksiä siitä, kannustavatko johtajat heitä osallistumaan yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen. Vastaajista suurin osa (69 %) on sitä mieltä, että rehtori kannustaa osallistumaan kehittämistyöhön. 38 prosenttia vastaajista arvioi yhteistoiminta-alueen johdon kannustavan osallistumaan kehittämistyöhön ja opetustoimi kannustaa tähän vajaan kolmanneksen (29 %) mielestä. Yli puolella vastaajista on neutraali kanta yhteistoiminta-alueen ja opetustoimen johtoa koskien. Vain pieni osa vastaajista arvioi, ettei rehtori (6 %) tai yhteistoiminta-alueen johto (11 %) kannusta kehittämistyöhön, mutta opetustoimen johdon osalta tätä mieltä on noin viidennes (19 %) vastaajista.

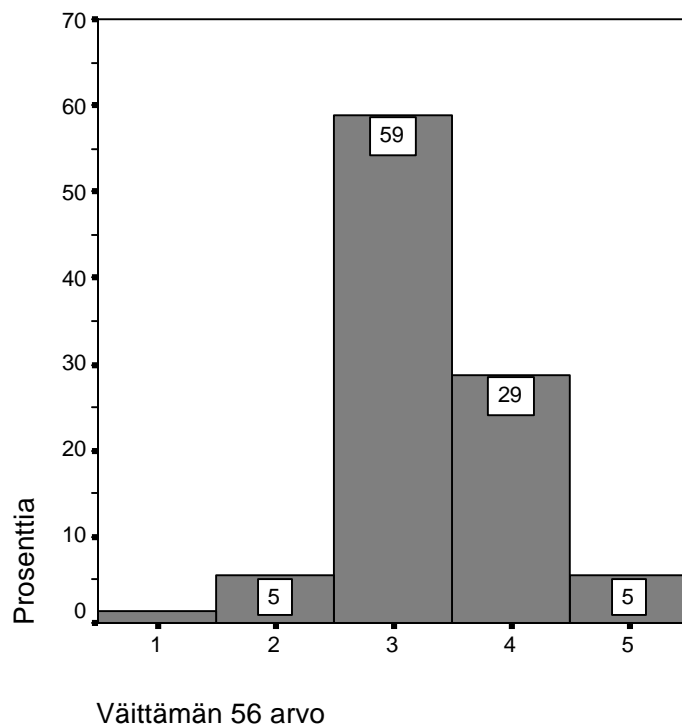
TAULUKKO 13. Summamuuttujien 7, 11 ja 15 keskiarvot ja keskihajonnat taustamuuttujittain luokiteltuna. (Tilastollisesti merkitsevät erot on merkitty lihavoinnilla.)

		Summamuuttuja 7. Rehtori tukee opettajien osallistumista yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen.		Summamuuttuja 11. Yhteistoiminta-alueen johto tukee opettajien osallistumista yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen.		Summamuuttuja 15. Opetustoimen johto tukee opettajien osallistumista yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen.	
		Keskiarvo	Keskihajonta	Keskiarvo	Keskihajonta	Keskiarvo	Keskihajonta
Kaikki vastaajat		3,8	0,72	3,3	0,78	3,0	0,75
Sukupuoli	<i>Nainen</i>	3,7	0,68	3,2	0,71	2,9	0,74
	<i>Mies</i>	4,0	0,73	3,5	0,95	3,3	0,71
Ikä	<i>Alle 45 vuotta</i>	3,9	0,66	3,2	0,87	3,0	0,76
	<i>45–62 vuotta</i>	3,7	0,72	3,4	0,69	3,1	0,76
Opettajakokemus	<i>1–8 vuotta</i>	3,9	0,66	3,4	0,99	3,1	0,76
	<i>9–17 vuotta</i>	4,0	0,70	3,0	0,77	2,8	0,74
	<i>18–26 vuotta</i>	3,6	0,78	3,5	0,73	3,0	0,85
	<i>27–34 vuotta</i>	3,7	0,65	3,3	0,62	3,1	0,75
Yhteistoiminta-alue	<i>Itä</i>	3,3	0,63	3,3	0,66	2,4	0,69
	<i>Länsi</i>	3,5	0,61	3,1	0,44	3,1	0,53
	<i>Keskusta 1</i>	4,0	0,65	3,3	1,04	3,0	0,87
	<i>Keskusta 2</i>	3,9	0,74	3,3	0,81	3,2	0,75
Toimenkuva	<i>Luokanopettaja</i>	3,7	0,77	3,3	0,58	3,0	0,65
	<i>Aineenopettaja</i>	3,8	0,54	3,0	0,99	2,7	0,85
	<i>Muu</i>	3,9	0,84	3,8	0,72	3,5	0,69
Luokka-aste	<i>Luokat 1–6</i>	3,7	0,79	3,4	0,62	3,1	0,69
	<i>Luokat 7–9</i>	3,7	0,50	2,9	0,96	2,6	0,86

Taustamuuttujista sukupuolella, yhteistoiminta-alueella, toimenkuvalla ja luokka-asteella on tilastollisesti merkitsevä yhteys vastaajan näkemykseen siitä, tukevatko johtajat opettajien osallistumista yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen. Naiset arvioivat opetustoimen tukea hieman negatiivisemmin kuin miehet ($p=0,020$). Yhteistoiminta-alueiden väliset erot suhtautumisessa rehtoriin ovat tässäkin osiossa samansuuntaisia kuin muissa rehtoriosion summamuuttujissa. Kaikilla yhteistoiminta-alueilla muuttujan keskiarvo on suurempi kuin kolme, joten rehtoreiden arvellaan kaikilla alueilla tukevan osallistumista kehittämistyöhön. Eniten rehtoreilta saadaan tukea kehittämistyöhön osallistumiselle Keskusta 1:n yhteistoiminta-alueella ja vähiten Idän alueella Keskusta 2:n ja Lännen opettajien mielipiteiden asettuessa tähän väliin ($p=0,021$). Toimenkuvan yhteys suhtautumisessa opetustoimen johtoon on samantapainen kuin muissa opetustoimen johdon roolia mittavissa muuttujissa. Vähiten opetustoimi tukee kehittämistyöhön osallistumista aineenopettajien mielestä ja eniten ryhmän ”muu” opettajien mielestä ($p=0,010$). Vastaajan luokka-asteen yhteys näke-

mykseen opetustoimen johdosta kehittämistyöhön kannustajana noudattaa samaa linjaa kuin muissa opetustoimen johtoa mittavissa muuttujissa, eli luokkien 1–6 opettajat arvioivat opetustoimen johtoa positiivisemmin kuin luokkien 7–9 opettajat.

8.2.5 Opetustoimen johto tukee yhtenäisyyden muodostumista



KUVIO 24. Väittämä 56. Kaupungin opetustoimen johdon toiminta tukee yhtenäisyyden muodostumista yhteistoiminta-alueilla.

Kyselylomakkeen väittämä 56 mittasi opettajien näkemystä siitä, tukeeko opetustoimen johto yhtenäisyyden muodostumista yhteistoiminta-alueilla. Väittämän muotoilu oli siinä mielessä epäonnistunut, että se ei sisältönsä puolesta sopinut mihinkään summamuuttujaan, joten tarkastelemme sen tuloksia yksittäisenä muuttujana. Vastaajista kolmasosa (34 %) oli sitä mieltä, että opetustoimen johto tukee yhtenäisyyden muodostumista. Suurimmalla osalla vastaajista (59 %) oli neutraali kanta asiasta ja vain 7 prosenttia vastaajista oli sitä mieltä, ettei opetustoimen johdolta saa tukea yhtenäisyyden muodostumiselle. Taustamuuttujista ainoastaan toimenkuvalla oli tilastollisesti merkitsevä yhteys väittämän 56 vastauksiin ($p=0,024$). Aineenopettajat suhtautuivat väittämään kriittisimmin (keskiarvo 3,1) ja ryhmän ”muu” opettajat olivat eniten samaa mieltä (keskiarvo 3,8). Luokanopettajien mielipide sijoittui tälle välille (keskiarvo 3,3).

9 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tämän tutkimuksen päätarkoituksena oli selvittää hämeenlinnalaisten opettajien näkemyksiä yhtenäisen perusopetuksen kehittämisestä. Tutkimme heidän näkemyksiään sekä opettajien että johtajien roolista yhtenäisen perusopetuksen kehittäjinä. Opettajat arvioivat kehittämistyön osuuden omasta työstään melko pieneksi, mutta pitivät kehittämistyötä kuitenkin tärkeänä. Eri opettajaryhmillä vaikutti olevan suhteellisen yhtenevä käsitys opettajan työn sisällöistä, joten opettajakunnan yhtenäisyyden voidaan ajatella olevan hyvä perusta yhtenäisen perusopetuksen kehittämiselle. Vastaajat kokivat pääosin myös johtajien tukevan yhtenäisen perusopetuksen kehittämistä. Tosin opettajien suhtautuminen johtajien tukeen muuttui sitä varauksellisemmaksi, mitä korkeammalla johtaja sijaitsi koulun päätöksentekohierarkiassa.

Hämeenlinnalaisen opettajan työnkuvassa painottuivat opettaminen ja kasvatustyö, mutta sen sijaan kehittämistyön osuus nähtiin kohtuullisen pienenä. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajaryhmät arvioivat opettajan työn sisältöjä jokseenkin samalla tavoin, joten opettajakunta vaikuttaa tässä suhteessa kohtalaisen yhtenäiseltä. Varsinkin kehittämistyön osuudesta eri opettajaryhmät olivat hyvin samanmielisiä. Kasvatustyön ja opetuksen osuuden arvioissa eri opettajaryhmät kuitenkin erosivat toisistaan jonkin verran.

Merkittävimmät erot olivat aineenopettajan työnkuvan arvioinnissa. Aineenopettajat itse arvioivat kasvatustyön osuuden omasta työstään huomattavasti suuremmaksi kuin luokanopettajat, rehtorit ja erityisopettajat. Vaikuttaa siltä, että luokanopettajat, rehtorit ja erityisopettajat eivät tiedä aineenopettajan työstä riittävästi, vaan heidän näkemyksensä perustuvat oletukseen, että aineenopettaja on nimenomaan opetettavan aineensa asiantuntija (vrt. oppikoulunopettaja – kansakoulunopettaja, ks. Ahonen 2003). Erot opettajaryhmien arvioissa saattavat kertoa siitä, ettei kouluilla tehdä kovinkaan paljon yhteistyötä yli asterajojen. Tähän viittaa myös se, että vastaajista vain kolme opetti sekä luokilla 1–6 että 7–9. Kuitenkin opettajaryhmien välinen yhteistyö nähdään erääksi tärkeimmistä yhtenäistä perusopetusta kehittävästä tekijöistä (ks. Johnson 2006, Rajakaltio 2004a ja 2004b, Rauste-von Wright ym. 2003, Syrjäläinen 1997 ja 2002).

Ikäkkäämmät ja enemmän opettajakokemusta omaavat opettajat pitivät opetuksen osuutta suurempana ja vastaavasti kasvatustyön osuutta pienempänä kuin nuoremmat ja vähemmän opettaja-

kokemusta omaavat kollegansa. Syynä tähän eroon saattaa olla opettajan työnkuvan muuttuminen kasvatuspainotteisemmaksi, mikä on näkynyt myös opettajankoulutuksessa. Vanhemmat opettajat ovat saaneet koulutuksen, jossa on painotettu opetustaidon hallintaa ja tiedon välittämistä oppilaille (behaviorismi), kun taas nuorempien opettajien koulutuksessa on korostunut enemmän opettajan kasvatusvastuu ja oppimismahdollisuuksien tarjoaminen (konstruktivismi) (Luukkainen 2004). Erot eri ikäryhmien välillä kertovat osaltaan myös siitä, miten hitaasti koulukulttuuri muuttuu opettajien ylläpitäessä omaksumiaan käsityksiä koulusta ja opettajan työstä (ks. Johnson 2006).

Valtaosa hämeenlinnalaisista opettajista näki yhtenäisen perusopetuksen kehittämisen vaikuttavan opettajan työhön. Kehittämistyö koettiin hyvin tärkeäksi, mikä antaa hyvät edellytykset yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseksi. Toisaalta kehittämistyön ei kuitenkaan koeta sisältyvän opettajan perustehtävään, joten suhtautuminen kehittämistyöhön on ristiriitaista. Näyttää siltä, että hämeenlinnalaisien opettajien mielestä kehittämistyö liittyy olennaisella tavalla opettajan työhön, mutta se etsii vielä paikkaansa opettajan työnkuvassa. Sama asetelma on tullut esiin myös aiemmissa tutkimuksissa, joissa esimerkiksi opettajan palkkaus- ja työaikajärjestelmän jälkeensä jääneen on katsottu heikentävän opettajien sitoutumista kehittämistyöhön. Aiempien tutkimusten mukaan opettajien osallistuminen kehittämistyöhön pitäisi huomioida työaika- ja palkkausjärjestelmissä, jotta kehittämistyötä ei koettaisi ylimääräisenä, palkattomana työnä, vaan kiinteänä osana opettajuutta. (Johnson 2006, Rajakaltio 2004a ja 2004b, Syrjäläinen 1997 ja 2002.)

Vastaajien näkemykset opettajien vaikutusmahdollisuuksista yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen jakoutuivat tasaisesti, eli osa vastaajista näki vaikutusmahdollisuudet hyvinä ja osa huonoina suurimman osan ollessa neutraalilla kannalla. Aiempien tutkimusten perusteella opettajien tulisi olla hyvin suuressa roolissa määrittäessä yhtenäisen perusopetuksen kehittämissuuntaa. Jos opettajat eivät saa vaikuttaa tähän, on vaarana lumemuutos, jossa koulu muuttuu vain hallinnollisesti ilman todellista muutosta koulun kulttuurissa. Yksi koulun johtajien tärkeimmistä tehtävistä on saada opettajat ymmärtämään koulun muutoksen hyöty oppilaille ja oppimiselle, jolloin opettajat kokevat kehittämisen mielekkääksi. Sen jälkeen johtajien tulisi antaa opettajille vaikutusvaltaa koulun kehittämisessä, jotta koulun muutos olisi todellista. (Hargreaves 2004, Johnson 2006, Syrjäläinen 1997 ja 2002.) Hämeenlinnan osalta näyttää siltä, että opettajien vaikutusmahdollisuudet voisivat olla paremmat, jotta yhtenäisen perusopetuksen toteutuminen sisällöllisesti kouluissa varmistuisi.

Yli puolet tutkimukseen vastanneista oli sitä mieltä, että yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen tukee opettajan ammatillista kehittymistä. Näin ollen kehittämistyön voidaan tulkita hyödyttävän opettajia. Tämän tutkimuksen perusteella ei voida kuitenkaan päätellä, millaista hyötyä opettajat kokevat saavansa kehittämistyöstä, eli tukeeko kehittämistyö opetus- ja kasvatustehtävää vai

koetaanko kehittämistyö itsessään palkitsevana. Jälkimmäistä tulkintaa tukisi se, että vastaajien mukaan kehittämistyö ei sisälly opettajan perustehtävään, mistä voisi päätellä, että myöskään kehittämistyön tuki ammatilliselle kehitymiselle ei kohdistuisi opetukseen ja kasvatukseen. Hämeenlinnan perusopetuksen kehittämisessä olisikin syytä pohtia, onko kehittämistyön tarkoitus kehittää opettajan työtä ja samalla oppilaiden oppimista, vai onko kehittämistyön päämääränä vain koulujärjestelmän rakenteiden uudistaminen lainmukaisiksi ilman koulun pedagogista muutosta. Esimerkiksi Syrjäläinen näkee arveluttavana opettajien valjastamisen kehittämistyöhön, jos muutos ei koske itse koulun opetus- ja kasvatustehtävää (Syrjäläinen 2002).

Kaiken kaikkiaan opettajien kokemukset yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyöstä antavat viitteitä siitä, että yhtenäisen perusopetuksen muodostumiselle on olemassa edellytykset. Yksittäisten opettajien kokemuksissa oli kuitenkin suuria eroja, joten olisi tärkeää saada kaikki opettajat osaksi kehittämistyötä. Opettajakunnan yhtenäisyyttä olisi myös syytä parantaa lisäämällä opettajaryhmien välistä yhteistyötä, jotta kehittämiselle löytyisi yhteinen suunta.

Suurin osa vastaajista suhtautui rehtoreihin yhtenäisen perusopetuksen kehittäjinä varsin positiivisesti. Rehtoreilta saadaan tukea koulun pedagogiseen kehittämiseen ja opettajan ammatilliseen kehittämiseen. Rehtoreiden koetaan edistävän vuorovaikutusta koulussa ja kannustavan opettajia koulun kehittämiseen. Yhteistoiminta-alueista Keskusta 1:n alueella suhtautuminen rehtoreihin oli kaikkein positiivisinta ja Idän yhteistoiminta-alueella vähiten positiivista muiden alueiden mielipiteiden sijoittuessa tähän väliin. Erot eivät ole sikäli huolestuttavia, että myös Idän alueella rehtoreita oli arvioitu pääosin positiivisesti ja toisaalta Idän alueelta vastauksia tuli kovin vähän, mikä on saattanut vääristää tulosta. Tulokset osoittavat myös, että miehet näkevät rehtorin roolin koulun kehittämisessä hiukan positiivisempina kuin naiset. Samoin nuoremmat opettajat arvioivat rehtoreita positiivisemmin kuin vanhemmat. Vaikuttaa siltä, että nuoret opettajat näkevät rehtorin tuen merkityksellisempänä kuin vanhemmat kollegansa, mikä olisikin hyvin luonnollista, sillä opettajakokemuksen karttuessa oletettavasti myös tuen tarve vähenee.

Vastaajat arvioivat yhteistoiminta-alueiden johdon roolia yhtenäisen perusopetuksen kehittämisessä varovaisen positiivisesti. Tutkimuksen tuloksista voidaan kuitenkin päätellä, ettei suurimmalla osalla opettajista ole vielä selkiytynyttä kuvaa yhteistoiminta-alueiden toiminnasta. Tästä kertovat puuttuvien vastausten suuri määrä ja opettajien kyselylomakkeisiin kirjoittamat kommentit. Tämänkaltainen tulos oli odotettavissa, sillä yhteistoiminta-alueiden toiminta on vasta alussa ja siten tuntematonta. Vastaajat näkivät yhteistoiminta-alueiden johdon kannustavan heitä kehittämistyöhön ja edistävän avointa vuorovaikutusta koulujen välillä. Nämä lienevätkin yhteistoiminta-alueiden tärkeimmät tehtävät yhtenäistä perusopetusta kehitettäessä. Toisaalta on mahdotonta sanoa, perustuvatko vastaajien näkemykset näissä asioissa heidän oletuksiinsa yhteistoiminta-

alueiden toiminnasta vai perustuvatko ne aitoihin kokemuksiin. On huomattava, että ryhmän ”muu” -opettajat (rehtorit, erityisopettajat) ovat arvioineet yhteistoiminta-alueiden johtoa positiivisemmin kuin luokan- ja aineenopettajat. Voidaan pohtia, johtuuko tämä ero siitä, että rehtorit kuuluvat yhteistoiminta-alueiden johtoryhmiin ja ovat tästä syystä arvioineet omaa työtään positiivisemmin kuin muut vastaajat. Toisaalta asiaa voidaan ajatella myös siltä kannalta, että rehtorit tietävät johtoryhmien toiminnasta eniten, jolloin heidän näkemyksensä vastanee parhaiten todellista tilannetta.

Vastaajat ovat keskimäärin arvioineet opetustoimen johdon roolia koulun kehittämisessä jonkin verran varauksellisemmin kuin rehtoreita ja yhteistoiminta-alueiden johtoa. Tämä on luonnollista, koska yksittäiselle opettajalle opetustoimen johto on etäisin näistä kolmesta koulun johtamisen tasosta. Vastauksissa oli nähtävissä kahtiajakautumista, eli osa opettajista suhtautui positiivisesti ja osa negatiivisesti opetustoimen rooliin kehittämistyössä. Huomionarvoista on, että aineenopettajien suhtautuminen oli varauksellisempaa kuin muiden vastaajien. Näyttää siltä, että aineenopettajat kokevat opetustoimen johdon etäisimpänä. Myös nuorempien opettajien suhtautuminen oli rahtusen negatiivisempaa kuin vanhempien. Idän yhteistoiminta-alueen vastaajat suhtautuivat varauksellisimmin opetustoimen johtoon, joten tämän alueen vastaajat arvioivat johtajia kautta linjan varauksellisemmin kuin muiden alueiden vastaajat.

Yhteenvetona johtajien roolia tutkineen osion tuloksista voidaan todeta, että johtajan ja johdettavan välisen etäisyyden kasvaessa suhtautuminen johtajan merkitykseen yhtenäisen perusopetuksen kehittäjänä muuttuu varauksellisemmaksi. Havainto on samansuuntainen kuin aiemmissa tutkimuksissa, joissa opettajat ovat kokeneet koulun ulkopuolelta tulevat kehittämis ehdotukset negatiivisina (Hargreaves 2004, Syrjäläinen 1997 ja 2002). Vaikuttaa siltä, että opetustoimen esittämät kehittämis ehdotukset koetaan koulun ulkopuolelta tuleviksi. Tilanteen korjaamiseksi opettajien pitäisikin saada kokemus siitä, että kaikki koulun kehittämiseen osallistuvat tahot pyrkivät samaan päämäärään ja kehittämistyötä ohjaavat yhteiset tavoitteet.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että kokonaisvaltainen koulun uudistaminen on mahdollista Hämeenlinnassa. Tämä kuitenkin edellyttää, että opettajien ja johtajien rooleista koulun uudistuksessa päästään kaikkia osapuolia tyydyttävään konsensukseen. Toisaalta Hämeenlinnan kaupungin kouluverkkouudistuksessa on jonkin verran sellaisia piirteitä, joita voidaan pitää myös uhkana yhtenäisen perusopetuksen kehittämiselle. Kouluverkkoselvityksessä mainitaan muun muassa, että uudistuksella pyritään taloudelliseen tehokkuuteen esimerkiksi henkilöstökuluja karsimalla. Useat tutkijat ovat kuitenkin sitä mieltä, ettei koulun kokonaisvaltainen uudistuminen ole mahdollista, jos uudistukseen ei varata tarpeeksi resursseja. Näin ollen taloudellisten säästöjen tavoittelu saattaa kääntyä koulun kehittämistä vastaan. (ks. Hargreaves 2004, Johnson 2006, Syrjä-

läinen 1997 ja 2002.) On myös huomattava, että kouluverkkoselvitys keskittyy lähinnä koulutuksen rakenteiden uudistamiseen. Koulun uudistaminen on kuitenkin paljon enemmän kuin vain sen rakenteiden kehittämistä, sillä uudistamisessa olisi otettava huomioon ennen kaikkea oppilaat, koulujen henkilökunta ja paikallinen koulukulttuuri. Yksittäiselle kunnalle yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen on mittava haaste, eikä kuntien tilanne valtion taholta tulevien uudistamisvaatimusten toteuttajina ole helppo, kun niiden pitäisi toimia uusliberalismin hengessä taloudellisesti ja tehokkaasti, mutta samaan aikaan ylläpitää hyvinvointivaltion luomaa kaikkia kansalaisia palvelevaa peruskoulua.

Yhtenäisen perusopetuksen kehittyminen on ilmiönä mielenkiintoinen ja tutkittavaa siinä riittää vielä pitkäksi aikaa. Hämeenlinnan osalta olisi mielenkiintoista, miten yhtenäisen perusopetuksen tulo vaikuttaa esimerkiksi oppilaiden koulunkäyntiin ja opettajien arkipäivän työhön. Myös koulukulttuurin muutoksessa olisi paljon tutkimista. Näitä ilmiöitä voitaisiin tutkia laadullisin menetelmin, joilla saataisiin ehkä syvällisempää ja yksityiskohtaisempaa tietoa Hämeenlinnan perusopetuksen erityispiirteistä kuin kvantitatiivisilla menetelmillä. Omaan tutkimukseemme olisi vielä voinut sisällyttää osion, jolla olisi selvitetty opettajien mielipiteitä kehittämistyöhön varattujen resurssien riittävydestä, koska se olisi voinut tarjota osaselityksiä joihinkin tutkimuksessamme esiin nousseisiin kysymyksiin.

Tämä tutkimus on auttanut meitä ymmärtämään yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen liittyvää problematiikkaa ja kompleksisuutta. Tutkimuksen aikana olemme huomanneet, että koulun muutokset ovat tiukasti kytköksissä yhteiskunnan muutoksiin, joten yhtenäisen perusopetuksen tulevaisuus riippuu pitkälti yhteiskunnan kehityssuunnasta. Tästä syystä koulun kehittämisestä tarvittaisiin mielestämme valtion tasolla pitkän tähtäimen suunnitelma, jonka toteutuminen ei olisi liiaksi sidottu valtion poliittiseen ilmapiiriin (vrt. Hargreaves 2004). Samalla valtion olisi tärkeää varata koulutuksen järjestäjille riittävästi resursseja uudistusten kokonaisvaltaiseen läpiviemiseen, jotta rinnakkaiskoulujärjestelmän jäänteistä jo vihdoin päästäisiin eroon ja peruskoulusta muodostuisi oppilaalle yhtenäinen kokonaisuus.

LÄHTEET

Ahonen, J. 2001. Ammattina rehtori. Helsinki: Kirjapaja Oy.

Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.

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

Atjonen, P. 2005. Opetussuunnitelman tie tylsästä komiteamietinnöstä värikkääksi nettisivustoksi. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 76–82.

Erätuuli, M. & Leino, J. 1992. Rehtori koulunsa pedagogisena johtajana. Helsingin yliopiston kasvatus-tieteen laitos. Tutkimuksia 134.

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

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Fullan, M. 2005. Leadership and sustainability: System thinkers in action. Thousand Oaks, Ca: Corwin Press.

Halinen, I. & Pietilä, A. 2005. Yhtenäisen perusopetuksen kehityksestä. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 95–107.

Hargreaves, A. 1994. Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age. London: Cassell.

Hargreaves, A. 2004. Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management* 24 (2), 287-309.

Heikkilä, T. 2004. Tilastollinen tutkimus. 5. uudistettu painos. Helsinki: Edita Prima Oy.

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

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005.** Tutki ja kirjoita. 10. osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Holopainen, M., Tenhunen, L. & Vuorinen, P. 2004.** Tutkimusaineiston analysointi ja SPSS. Järvenpää: Yrityssanoma Oy.
- Huusko, J. & Pietarinen, J. 2002.** Systeeminen koulunkehittäminen – koulun kehittämisen kokonaisvaltaisuus. Teoksessa J. Huusko & J. Pietarinen (toim.) Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämisestä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, 105–108.
- Huusko, J. 1999.** Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 49.
- Huusko, J. 2002.** Opettajayhteisö koulun kehittäjänä. Teoksessa J. Huusko & J. Pietarinen (toim.) Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämisestä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, 69–80.
- Hämeenlinnan kaupungin koulutus- ja kulttuurilautakunta. 2005.** Hämeenlinnan opetustoimen kouluverkkoselvitys 2005–2010 (2015). Tulostettu 25.1.2007
<http://www.hameenlinna.fi/paatoksenteko/index.php?id=910&pykala=14>
- Hämeenlinnan kaupungin koulutus- ja kulttuurilautakunta. 2006a.** Kouluverkkouudistus. Tulostettu 25.1.2007 <http://www.hameenlinna.fi/paatoksenteko/index.php?id=3971&pykala=10>
- Hämeenlinnan kaupungin koulutus- ja kulttuurilautakunta. 2006b.** Yhtenäistä perusopetusta tukevien yhteistoiminta-alueiden perustaminen. Tulostettu 1.12.2006
<http://www.hameenlinna.fi/paatoksenteko/index.php?id=5321&pykala=9>
- Hämeenlinnan kaupungin opetustoimi. 2006.** Yhteistoiminta-alueet ja yhtenäinen perusopetus Hämeenlinnassa 2006–2007 ja 2007–2008. Tulostettu 16.11.2006
<http://www.hameenlinna.fi/attachments/Opetusvirasto/yhteistoiminta-alueet.pdf>
- Hämäläinen, K. 1986.** Koulun johtaja ja koulun kehittäminen. Helsinki: Suomen Kaupunkiliitto.
- Iisalo, T. 1991.** Kouluopetuksen vaiheita keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. 3. painos. Helsinki: Otava.
- Itälä, J. 2005.** Elinkeinorakenteen muutos ratkaisi koulu-uudistuksen. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 47–53.
- Johnson, P. 2006.** Rakenteissa kiinni. Perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi kunnan kouluorganisaation muutoshaasteena. Kokkola: Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 4/2006.

- Johnson, P. 2007a.** Koulu muutospaasteiden kohteena. Teoksessa P. Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 71–84.
- Johnson, P. 2007b.** Perusopetuksen yhtenäisyys muutospaasteena. Teoksessa P. Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 85–103.
- Jokinen, J., Pakarinen, A., Iltanen, T., Saros, P., Oksa, E., Mäensivu, K., Eskola-Eklund, L. & Majuri, T. 2006.** Kouluverkko selvitys 31.3.2006. Ohjausryhmän raportti. Tulostettu 16.11.2006 http://www.hameenlinna.fi/attachments/Opetusvirasto/Kouluverkko_uudistus_31.3.2006_kokonaan.pdf
- Jyrinki, E. 1977.** Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.
- Korhonen, M. & Vepsäläinen, M. 2003.** Opettajien asenteita ja näkemyksiä opetussuunnitelmaprosessista ja oppilaiden nivelvaiheista osana yhtenäisen perusopetuksen kehittämistä. Joensuun Yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kuikka, M. 1992.** Suomalaisen koulutuksen vaiheet. Helsinki: Otava.
- Kuikka, M. 2001.** Kansanopetuksen suuret linjat. Teoksessa M. Kuikka, A. Lindström, E. Merimaa & P. Elo (toim.) Koko kansan koulu – 80 vuotta oppivelvollisuutta. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2001. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 152–182.
- Kuittinen, M. 2000.** Muuttuuko koulu ja mihin suuntaan? Onnistuneen muutoksen reunaehdot ja lähtökohdat. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Sillanrakentajan opas. Toimintamalleja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, 7–22.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999.** Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Juva: WSOY.
- Lindström, A. 2001.** Tie oppivelvollisuuden säätämiseen. Teoksessa M. Kuikka, A. Lindström, E. Merimaa & P. Elo (toim.) Koko kansan koulu – 80 vuotta oppivelvollisuutta. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2001. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 15–100.
- Lindström, A. 2005.** Kansalliset opetussuunnitelmat yhteiskunnallisina uudistajina. Teoksessa K. Hämläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 18–35.
- Lonkila, T. 1990.** Koulun pedagoginen ja hallinnollinen johtaminen. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 31/1990.
- Luukkainen, O. 2000.** Olemme paljon vartijoina – koulu tulevaisuutta varten. Teoksessa M. Toivanen (toim.) Kirjeitä rehtoreilta. Jyväskylä: PS-kustannus, 178–201.

- Luukkainen, O. 2004.** Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 318. Väitöskirja. Viitattu 24.3.2007 <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5885-0.pdf>
- Malinen, P. 2005.** Opetussuunnitelma peruskoulun valmistelu- ja toteutusvaiheessa. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 83–87.
- Metsämuuronen, J. 2000a.** SPSS aloittelevan tutkijan käytössä. Metodologia-sarja 5. Helsinki: International Methelp Ky.
- Metsämuuronen, J. 2000b.** Mittarin rakentaminen ja testiteorian perusteet. Metodologia-sarja 6. Helsinki: International Methelp Ky.
- Metsämuuronen, J. 2002a.** Monimuuttujamenetelmien perusteet SPSS-ympäristössä. Faktorianalyysi. Metodologia-sarja 7A. Helsinki: International Methelp Ky.
- Metsämuuronen, J. 2002b.** Tilastollisen kuvauksen perusteet. Metodologia-sarja 2. 2. uudistettu painos. Helsinki: International Methelp Ky.
- Metsämuuronen, J. 2002c.** Tilastollisen päättelyn perusteet. Metodologia-sarja 3. 2. uudistettu painos. Helsinki: International Methelp Ky.
- Metsämuuronen, J. 2004.** Pienten aineistojen analyysi. Parametrittomien menetelmien perusteet ihmistieteissä. Metodologia-sarja 9. Helsinki: International Methelp Ky.
- Mustonen, K. 2003.** Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, Kajaanin opettajankoulutusyksikkö. Väitöskirja. Tulostettu 23.4.2007 <http://herkules oulu.fi/isbn9514270037/isbn9514270037.pdf>
- Niemi, H. 1996.** Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden koulutus- ja tutkimuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 31–43.
- Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1997.** Tutkimusaineiston analyysi. Porvoo: WSOY.
- Opetushallitus. 2004.** Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetusasetus. (852/1998).**

Perusopetuslaki. (628/1998).

- Pietarinen, J. 1999.** Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 50.
- Pietarinen, J. 2005.** Yhtenäinen perusopetus – mitä yhtenäisyys on? Teoksessa P. Holopainen, T. Ojala, K. Miettinen & T. Orellana (toim.) Siirtymät sujuviksi – ehyttä koulupolkua rakentamassa. Helsinki: Opetushallitus, 9–14.
- Pietilä, A. (toim.) 2001.** Peruskoulun sisällön ja rakenteen kehittämishanke 1997–2000. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus. Tulostettu 7.11.2006 <http://www.edu.fi/julkaisut/sira.pdf>
- Rajakaltio, H. 2004a.** Tampereen koulutoimen kehittämishanke 2000 – 2003 loppuraportti. Kohti yhtenäistä peruskoulua. Tampereen koulutoimen yhteistoiminnallinen kehittämishanke 2000–2003/TYKE-ohjelma. Tampere: Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Rajakaltio, H. 2004b.** Kohti yhtenäistä peruskoulua. Kokemuksia yhtenäisen peruskoulun rakentamisesta Tampereella 2000–2003. Tampere: Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Tulostettu 7.11.2006 <http://www.tampere.fi/tiedostot/50sLEtkDn/yhtenainenperuskoulu.pdf>
- Rauste-von Wright, M., Soini, T., Pyhältö, K., Eerola, S., Pyhälä, S. & Rämä, I. 2003.** Koulun eksperttiys. Tutkimus yhtenäisen peruskoulun toteutumisen ehdoista. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1. Tulostettu 11.12.2006 http://www.hel.fi/wps/wcm/resources/file/eb99d8457123282/A1_2003.pdf
- Rinne, R. & Vuorio-Lehti, M. 1996.** Toivoton unelma? Koulutuksellista tasa-arvoa koskevat toiveet ja epäilyt peruskoulun synnystä 1990-luvulle. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rinne, R. 2001.** Suomalainen yhtenäiskoulu ja ylikansallinen koulutuspolitiikka. Teoksessa M. Kuikka, A. Lindström, E. Merimaa & P. Elo (toim.) Koko kansan koulu – 80 vuotta oppivelvollisuutta. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2001. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 127–144.
- Sippola, M. 2006.** Yhtenäisen perusopetuksen ajatuksia. Luokanopettaja 29 (4), 9.
- Syrjäläinen, E. 1997.** Arvioinnin avulla laatua kouluihin – markkinahumua vai koulurealismia. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 11/1997.
- Syrjäläinen, E. 2002.** Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 25/2002.
- Tanttu, K. 2005.** Peruskoulusta yhtenäiseen perusopetukseen. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 108–114.

Tilastokeskus. 2004. Opettajatilasto 2004. Viitattu 30.3.2007
http://www.tilastokeskus.fi/til/ope/2004/ope_2004_2006-06-30_tie_001.html

Tukiainen, K. 1999. Peruskoulun rehtorin toimintaprofiili. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 206.

Vainionpää, J. 2006. Erilaiset oppijat ja oppimateriaalit verkko-opiskelussa. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1133.

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. (1435/2001).

Ängeslevä, M. 2006. Yhtenäinen perusopetus lisää opettajan työn vaativuutta. Opettaja 100 (38), 18–19.

Hyvä peruskoulun opettaja,

Olemme Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoita Hämeenlinnasta ja teemme parhaillaan pro gradu -työtämme. Tämän vuoksi käännyimme nyt teidän puoleenne. Tutkimuksemme sai alkunsa, kun opetustoimenjohtaja Kirsti Mäensivu ehdotti tutkimusaiheeksi hämeenlinnalaisten opettajien käsityksiä yhtenäisestä perusopetuksesta.

Perusopetuksen jako ala- ja yläasteeseen poistui vuoden 1999 lakiuudistuksen myötä ja yhtenäinen opetus suunnitelma otettiin käyttöön kaikilla vuosiluokilla viimeistään 1.8.2006. Perusopetuksen yhtenäistäminen on tuonut kouluille paljon muutospaineita ja kehittämisodotuksia. Hämeenlinnassa yhtenäisyyden vaatimukseen on vastattu perustamalla neljä yhteistoiminta-aluetta, joiden avulla pyritään luomaan oppilaille yhtenäinen koulupolku. Koulun uudistamisessa ei ole kuitenkaan kyse vain rakenteiden uudistamisesta, vaan se on paljon moniulotteisempi prosessi, jossa koulun opettajat ja johtajat ovat suuressa roolissa. Tällä tutkimuksella pyrimme kartoittamaan teidän käsityksiänne opettajien ja koulun johtajien roolista yhtenäisen perusopetuksen kehittämisessä Hämeenlinnassa. Sen vuoksi tarvitsemme teidän apuanne ja pyydämme teitä kertomaan oman näkemyksenne asiasta.

Vastauksenne käsitellään täysin luottamuksellisesti ja tulokset raportoidaan niin, ettei niistä pysty tunnistamaan yksittäistä vastaajaa. Pyydämme teitä palauttamaan lomakkeen viimeistään maaliskuun 9. päivänä koulunne rehtorille, joka toimittaa ne opetusvirastoon. Jos teillä on kysyttävää tutkimuksestamme, vastaamme mielellämme.

Yhteistyöstä jo etukäteen kiittäen,

Johanna ja Toni Mikkola

m.johanna.mikkola@uta.fi tai toni.mikkola@uta.fi

puh. 050-3384644 tai 050-5715898

Liite 1(2): Kyselylomake**Taustatiedot**
(Ympyröi tai täydennä)

1. Sukupuoli	1) nainen	2) mies
2. Ikä	_____ vuotta	
3. Opettajakokemus yhteensä	_____ vuotta.	
4. Yhteistoiminta- alue, johon kuulun	1) Itä (Hämeenlinnan Yhteiskoulu, Ruunmyllyn koulu)	2) Länsi (Ahveniston, Jukolan, Luolajan ja Nummen koulut)
	3) Keskusta I (Lyseon, Katuman, Kirkonkulman, Ojoisten ja Ortelan koulut)	4) Keskusta II (Kaurialan, Kankaantaan, Miemalan, Myllymäen, Saaristen ja Vuorentaan koulut sekä Normaalikoulu)
5. Toimenkuva	1) luokanopettaja	
	2) aineenopettaja	
	3) erityisopettaja/erityisluokanopettaja	
	4) rehtori	
	5) muu, mikä? _____	
6. Luokka-asteet joilla opetan (ympyröi sopivin vaihtoehto)	1) luokat 1–6 (alakoulu)	
	2) luokat 7–9 (yläkoulu)	
	3) sekä luokilla 1–6 että luokilla 7–9	

Opettajan rooli yhtenäisen perusopetuksen kehittäjänä

Seuraavaksi esitetään väittämiä, joilla pyritään kartoittamaan näkemyksiäsi opettajan roolista yhtenäisen perusopetuksen kehittäjänä. Vastaa kysymyksiin ympyröimällä se vaihtoehto, joka kuvaa parhaiten sinun näkemystäsi tai suhtautumistasi asiaan.

Vastausvaihtoehdot ovat:

- 0 ei mielipidettä
- 1 täysin eri mieltä
- 2 jokseenkin eri mieltä
- 3 neutraali kanta
- 4 jokseenkin samaa mieltä
- 5 täysin samaa mieltä

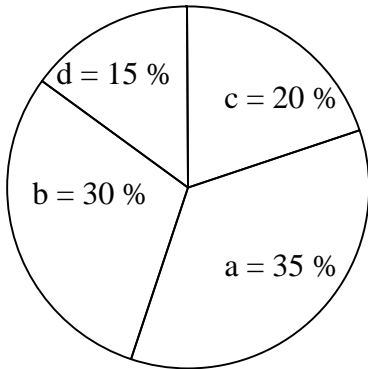
- | | | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|---|
| 7. | Yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen tukee opettajan ammatillista kehittymistä. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Kehittämistyöhön käytetty aika vähentää aikaa opettajan perustehtävän suorittamisesta. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Kaupungin ylemmät viranhaltijat ovat määrittäneet yhtenäisen perusopetuksen kehittämissuunnan. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyössä mukana oleminen auttaa opettajaa arvioimaan ja kehittämään omaa työtään. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Koulun kehittäminen on tärkeä osa opettajan työtä. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Opettajat eivät ole saaneet vaikuttaa yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen ei auta opettajaa kehittymään ammatillisesti. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen ei koske minua. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | Opettajat ovat tärkeä osa yhtenäisen perusopetuksen kehittämistä. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | Yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen ei vaikuta opettajan työhön millään tavalla. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | Yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen on mielekästä minulle. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | Opettajien mielipiteillä ei ole merkitystä yhtenäisen perusopetuksen kehittämisen kannalta. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Jatkuu seuraavalla sivulla.

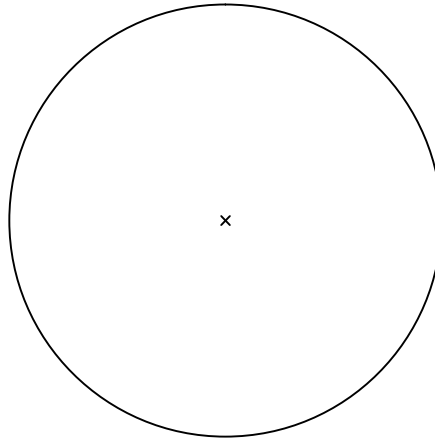
Liite 1(4): Kyselylomake

19. Seuraavassa on kaksi ympyrää, joista toisen voit ajatella kuvaavan luokanopettajan ja toisen aineenopettajan työtä. Jaa ympyrät viivoilla sellaisiin osiin, jotka mielestäsi kuvaavat a) opetuksen, b) kasvatuksen, c) kehittämistyön ja d) muun koulunpidon osuutta opettajan työssä Hämeenlinnassa. Merkitse nämä osuudet kirjaimilla a, b, c ja d sekä merkitse myös kunkin osan prosentuaalinen osuus numeroin kuvioon.

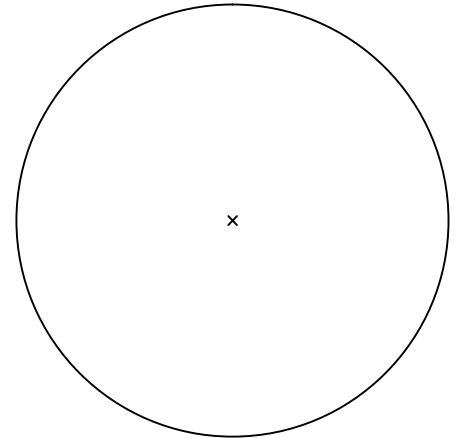
Esimerkki



Luokanopettajan työ



Aineenopettajan työ



Jatkuu seuraavalla sivulla.

Johtajien rooli yhtenäisen perusopetuksen kehittäjinä

Seuraavaksi esitetään väittämiä, joilla pyritään kartoittamaan näkemyksiäsi johtajien roolista yhtenäisen perusopetuksen kehittäjinä. Ensinnä kartoitetaan näkemyksiäsi oman koulusi johtamisesta (rehtori), seuraavaksi yhteistoiminta-alueesi johtamisesta (yhteistoiminta-alueen johtoryhmä) ja sen jälkeen käsityksiäsi johtamisesta kaupungin tasolla (opetustoimen johto). Vastaa kysymyksiin ympyröimällä se vaihtoehto, joka kuvaa parhaiten sinun näkemystäsi tai suhtautumistasi asiaan.

Vastausvaihtoehdot ovat:

- 0 ei mielipidettä
- 1 täysin eri mieltä
- 2 jokseenkin eri mieltä
- 3 neutraali kanta
- 4 jokseenkin samaa mieltä
- 5 täysin samaa mieltä

Koulujen johtaminen

20. Rehtorimme tukee koulumme pedagogista kehittämistä.	0	1	2	3	4	5
21. Rehtorimme toiminta tukee opettajien ammatillista kehittymistä.	0	1	2	3	4	5
22. Rehtorimme toiminta auttaa avoimen vuorovaikutuksen syntymistä koulussamme.	0	1	2	3	4	5
23. Rehtorimme kannustaa opettajia yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen.	0	1	2	3	4	5
24. Koulumme rehtori tekee ainoastaan hallinnollisia päätöksiä, joissa ei huomioida koulun pedagogista kehittämistä.	0	1	2	3	4	5
25. Rehtoriltamme ei saa tukea opettajan ammatilliseen kehittämiseen.	0	1	2	3	4	5
26. Koulumme rehtorin ja opettajien välillä vallitsee luottamus.	0	1	2	3	4	5
27. Rehtorimme ei ole kiinnostunut yksittäisten opettajien mielipiteistä yhtenäisen perusopetuksen kehittämisessä.	0	1	2	3	4	5
28. Rehtorimme toiminta tukee yhtenäisyyden muodostumista koulussamme.	0	1	2	3	4	5
29. Rehtorimme toiminta edistää opettajien välistä yhteistyötä.	0	1	2	3	4	5
30. Yksittäinen opettaja voi vaikuttaa koulussamme tehtäviin päätöksiin.	0	1	2	3	4	5
31. Rehtorimme on koulumme pedagoginen kehittäjä.	0	1	2	3	4	5
32. Koulumme opettajat luottavat rehtoriin.	0	1	2	3	4	5
33. Koulumme päätökset tehdään yksittäisen opettajan mielipiteitä huomioimatta.	0	1	2	3	4	5

Jatkuu seuraavalla sivulla.

Liite 1(6): Kyselylomake

- 0 ei mielipidettä
1 täysin eri mieltä
2 jokseenkin eri mieltä
3 neutraali kanta
4 jokseenkin samaa mieltä
5 täysin samaa mieltä

Yhteistoiminta-alueiden johtaminen

34.	Yhteistoiminta-alueemme johtoryhmä tukee alueen pedagogista kehittämistä.	0	1	2	3	4	5
35.	Yhteistoiminta-alueemme johtoryhmä tukee opettajien ammatillista kehittymistä.	0	1	2	3	4	5
36.	Yhteistoiminta-alueemme johtoryhmän toiminta auttaa avoimen vuorovaikutuksen syntymistä alueellamme.	0	1	2	3	4	5
37.	Yhteistoiminta-alueemme johtoryhmä kannustaa opettajia yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen.	0	1	2	3	4	5
38.	Yhteistoiminta-alueemme johtoryhmä tekee ainoastaan hallinnollisia päätöksiä, joissa ei huomioida koulun pedagogista kehittämistä.	0	1	2	3	4	5
39.	Yhteistoiminta-alueemme johtoryhmältä ei saa tukea ammatilliseen kehittymiseen.	0	1	2	3	4	5
40.	Yhteistoiminta-alueemme johtoryhmän ja opettajien välillä vallitsee luottamus.	0	1	2	3	4	5
41.	Yhteistoiminta-alueemme johtoryhmä ei ole kiinnostunut opettajien mielipiteistä yhtenäisen perusopetuksen kehittämisessä.	0	1	2	3	4	5
42.	Yhteistoiminta-alueemme johtoryhmän toiminta tukee yhtenäisyyden muodostumista alueellamme.	0	1	2	3	4	5
43.	Yhteistoiminta-alueemme johtoryhmän toiminta edistää koulujen välistä yhteistyötä.	0	1	2	3	4	5
44.	Opettajat voivat vaikuttaa yhteistoiminta-alueellamme tehtäviin päätöksiin.	0	1	2	3	4	5
45.	Yhteistoiminta-alueemme johtoryhmä on alueemme pedagoginen kehittäjä.	0	1	2	3	4	5
46.	Opettajat luottavat yhteistoiminta-alueemme johtoryhmään.	0	1	2	3	4	5
47.	Yhteistoiminta-alueemme päätökset tehdään opettajien mielipiteitä huomioimatta.	0	1	2	3	4	5

Jatkuu seuraavalla sivulla.

Liite 1(7): Kyselylomake

- 0 ei mielipidettä
1 täysin eri mieltä
2 jokseenkin eri mieltä
3 neutraali kanta
4 jokseenkin samaa mieltä
5 täysin samaa mieltä

Johtaminen kaupungin tasolla

48.	Kaupungin opetustoimen johto tukee koulun pedagogista kehittämistä.	0	1	2	3	4	5
49.	Kaupungin opetustoimen johto tukee opettajien ammatillista kehittymistä.	0	1	2	3	4	5
50.	Kaupungin opetustoimen johto edistää avoimen vuorovaikutuksen muodostumista opettajien ja päättäjien välille.	0	1	2	3	4	5
51.	Kaupungin opetustoimen johto kannustaa opettajia yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen.	0	1	2	3	4	5
52.	Kaupungin opetustoimen johto tekee ainoastaan hallinnollisia päätöksiä, joissa ei huomioida koulun pedagogista kehittämistä.	0	1	2	3	4	5
53.	Kaupungin opetustoimen johdon toiminta ei tue opettajien ammatillista kehittymistä.	0	1	2	3	4	5
54.	Opettajien ja kaupungin opetustoimen johdon välillä vallitsee luottamus.	0	1	2	3	4	5
55.	Kaupungin opetustoimen johto ei ole kiinnostunut opettajien mielipiteistä yhtenäisen perusopetuksen kehittämisessä.	0	1	2	3	4	5
56.	Kaupungin opetustoimen johdon toiminta tukee yhtenäisyyden muodostumista yhteistoiminta-alueilla.	0	1	2	3	4	5
57.	Kaupungin opetustoimen johto edistää päättäjien ja opettajien välistä yhteistyötä.	0	1	2	3	4	5
58.	Opettajat voivat vaikuttaa kaupungin opetustoimen johdon perusopetusta koskeviin päätöksiin.	0	1	2	3	4	5
59.	Kaupungin opetustoimen johto tukee koulujen pedagogista kehittämistä.	0	1	2	3	4	5
60.	Opettajat luottavat kaupungin opetustoimen viranhaltijoihin.	0	1	2	3	4	5
61.	Kaupungin opetustoimen johto tekee perusopetusta koskevat päätökset opettajien mielipiteitä huomioimatta.	0	1	2	3	4	5

Käännä.

Liite 2: Sähköposti koulujen rehtoreille

Hei!

Olemme kaksi pro gradu -työtämme tekevää luokanopettajaopiskelijaa. Teemme työtämme opetustoimenjohtaja Kirsti Mäensivun antamasta aiheesta, joka liittyy yhtenäiseen perusopetukseen. Pyrimme siihen, että tutkimuksemme tuloksia voitaisiin hyödyntää myös kaupungin perusopetuksen kehittämiseen.

Tutkimuksemme liittyen on koululenne tulossa huomenna kaupungin sisäisen postin välityksellä kyselylomakkeita. Toivoisimme, että voisitte jakaa lomakkeet opettajille täytettäviksi. Tutkimuksemme kannalta olisi hyvä, että mahdollisimman moni opettaja vastaisi kyselyyn. Pyydämme myös, että voisitte kerätä lomakkeet takaisin ja lähettää sisäisen postin kautta opetusvirastoon, niin että voisimme noutaa ne virastolta maanantaina 12.3. Olemme sopineet tällaisesta käytännöstä opetusviraston kanssa. Jos teillä on kysyttävää tai kommentoitavaa, vastaamme mielellämme.

Yhteistyöterveisin,

Johanna ja Toni Mikkola

m.johanna.mikkola@uta.fi toni.mikkola@uta.fi

050-3384644

050-5715898

Liite 3: Saatekirje koulujen rehtoreille

Arvoisa rehtori,

Ohessa on kyselylomakkeita, joilla keräämme aineistoa pro gradu -työtämme varten. Tutkimus on suunniteltu yhdessä opetustoimenjohtajan kanssa. Toivomme, että jakaisitte lomakkeet koulunne opetushenkilöstölle (rehtorit, opettajat, erityisopettajat, opinto-ohjaajat) täytettäväksi ja keräisitte lomakkeet takaisin 9.3. mennessä. Pyydämme Teitä vielä toimittamaan täytetyt lomakkeet opetusvirastoon viimeistään maanantaina 12.3. Laitattehan lomakepinon päälle vielä koulunne nimen, jotta tiedämme, miltä kouluilta vielä odottaa vastauksia.

Jos Teillä on jotakin kysyttävää tutkimukseemme liittyen, vastaamme mielellämme.

Yhteistyöstä jo etukäteen kiittäen,

Johanna ja Toni Mikkola

m.johanna.mikkola@uta.fi tai toni.mikkola@uta.fi

puh. 050-3384644 tai 050-5715898

Liite 4(1): Reliabiliteettiajot kyselylomakkeen eri osioista

Opettajan rooli -osio (väittämät 7–18)

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)
Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
KYS_7	37,9710	34,5286	,5428	,7615
K_KYS_8	38,7101	38,3853	,1930	,8007
K_KYS_9	38,7971	37,7229	,2689	,7910
KYS_10	37,9275	33,2153	,6993	,7449
KYS_11	36,9565	38,5716	,3884	,7787
K_KYS_12	38,4058	36,8329	,4312	,7738
K_KYS_13	37,7246	32,5260	,7103	,7418
K_KYS_14	37,2609	36,1074	,4678	,7700
KYS_15	36,9855	39,7498	,1796	,7951
K_KYS_16	36,9420	37,1142	,4183	,7750
KYS_17	38,1449	35,5963	,5063	,7661
K_KYS_18	37,5652	35,7788	,4091	,7764

Reliability Coefficients

N of Cases = 69,0

N of Items = 12

Alpha = ,7887

Rehtorin rooli -osio (väittämät 20–33)

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)
Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
KYS_20	48,9855	102,7204	,6660	,9399
KYS_21	49,3043	100,2442	,7819	,9369
KYS_22	49,3768	96,3265	,8063	,9359
KYS_23	49,4058	107,9800	,4544	,9445
K_KYS_24	49,1159	103,4275	,5764	,9422
K_KYS_25	48,9565	100,6893	,7421	,9379
KYS_26	49,2464	95,8061	,8430	,9347
K_KYS_27	49,2029	100,3112	,6626	,9401
KYS_28	49,3913	97,9182	,8016	,9361
KYS_29	49,1449	101,2140	,7951	,9369
KYS_30	49,2029	105,5171	,5723	,9421
KYS_31	49,7101	99,4147	,6964	,9392
KYS_32	49,2464	96,2178	,8929	,9334
K_KYS_33	49,2754	98,8201	,6837	,9398

Reliability Coefficients

N of Cases = 69,0

N of Items = 14

Alpha = ,9428

Liite 4(2): Reliabiliteettiajot kyselylomakkeen eri osioista

Yhteistoiminta-alueiden johdon rooli -osio (väittämät 34–47)

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)
Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
KYS_34	42,8085	48,5060	,6957	,9110
KYS_35	43,0000	49,0435	,7254	,9107
KYS_36	42,9149	48,3404	,7551	,9094
KYS_37	42,7660	49,9223	,5642	,9153
K_KYS_38	42,7021	45,2572	,6932	,9117
K_KYS_39	42,7660	46,0962	,7521	,9085
KYS_40	42,9787	52,5865	,4250	,9191
K_KYS_41	42,7021	45,3441	,7442	,9089
KYS_42	42,6383	47,5402	,6849	,9111
KYS_43	42,7234	47,2479	,6901	,9109
KYS_44	42,8936	49,7058	,4870	,9182
KYS_45	43,2128	52,0407	,3612	,9211
KYS_46	43,1064	51,0537	,5631	,9157
K_KYS_47	42,7234	44,9001	,8321	,9050

Reliability Coefficients

N of Cases = 47,0

N of Items = 14

Alpha = ,9185

Opetustoimen johdon rooli -osio (väittämät 48–61)

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)
Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
KYS_48	37,7500	57,4110	,7370	,8877
KYS_49	37,9333	57,2158	,7243	,8882
KYS_50	38,1000	60,4983	,6201	,8931
KYS_51	37,4833	62,7285	,5066	,8975
K_KYS_52	37,8333	59,1243	,6486	,8918
K_KYS_53	37,6500	59,7568	,6014	,8938
KYS_54	38,2000	59,7898	,6632	,8914
K_KYS_55	37,6833	59,3387	,6586	,8914
KYS_56	37,5500	64,1161	,4347	,8998
KYS_57	38,0167	59,9489	,6025	,8938
KYS_58	38,2000	62,8746	,4004	,9020
KYS_59	37,7333	59,3514	,6785	,8907
KYS_60	38,0667	61,6904	,5312	,8966
K_KYS_61	37,9833	61,0336	,4935	,8986

Reliability Coefficients

N of Cases = 60,0

N of Items = 14

Alpha = ,9010

Opettajan rooli -osio (väittämät 7–18)

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,771
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	228,446
	df	66
	Sig.	,000

Communalities

	Initial	Extraction
(kys7) Yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen tukee opettajan ammatillista kehittymistä.	1,000	,718
(kys8) Kehittämistyöhön käytetty aika vähentää aikaa opettajan perustehtävän suorittamisesta.	1,000	,654
(kys9) Kaupungin ylemmät viranhaltijat ovat määrittäneet yhtenäisen perusopetuksen kehittämissuunnan.	1,000	,535
(kys10) Yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyössä mukana oleminen auttaa opettajaa arvioimaan ja kehittämään omaa työtään.	1,000	,726
(kys11) Koulun kehittäminen on tärkeä osa opettajan työtä.	1,000	,659
(kys12) Opettajat eivät ole saaneet vaikuttaa yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen.	1,000	,572
(kys13) Yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen ei auta opettajaa kehittymään ammatillisesti.	1,000	,737
(kys14) Yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen ei koske minua.	1,000	,540
(kys15) Opettajat ovat tärkeä osa yhtenäisen perusopetuksen kehittämistä.	1,000	,488
(kys16) Yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen ei vaikuta opettajan työhön millään tavalla	1,000	,527
(kys17) Yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen on mielekästä minulle.	1,000	,657
(kys18) Opettajien mielipiteillä ei ole merkitystä yhtenäisen perusopetuksen kehittämisen kannalta.	1,000	,809

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Liite 5(2): Pääkomponenttianalyysi

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,942	32,853	32,853	3,942	32,853	32,853	2,778	23,153	23,153
2	1,476	12,297	45,150	1,476	12,297	45,150	1,682	14,013	37,167
3	1,204	10,031	55,181	1,204	10,031	55,181	1,660	13,830	50,996
4	1,001	8,343	63,524	1,001	8,343	63,524	1,503	12,528	63,524
5	,855	7,126	70,650						
6	,799	6,660	77,310						
7	,666	5,550	82,861						
8	,602	5,018	87,879						
9	,497	4,144	92,023						
10	,403	3,361	95,384						
11	,361	3,005	98,388						
12	,193	1,612	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
(kys7) Yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen tukee opettajan ammatillista kehittymistä.	-,830			
(kys8) Kehittämistyöhön käytetty aika vähentää aikaa opettajan perustehtävän suorittamisesta.		,679		,329
(kys9) Kaupungin ylemmät viranhaltijat ovat määrittäneet yhtenäisen perusopetuksen kehittämissuunnan.		,700		
(kys10) Yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyössä mukana oleminen auttaa opettajaa arvioimaan ja kehittämään omaa työtään.	-,737	-,308		
(kys11) Koulun kehittäminen on tärkeä osa opettajan työtä.			,778	
(kys12) Opettajat eivät ole saaneet vaikuttaa yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen.	,435	,556		
(kys13) Yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen ei auta opettajaa kehittymään ammatillisesti.	,762			
(kys14) Yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen ei koske minua.		,415	-,527	
(kys15) Opettajat ovat tärkeä osa yhtenäisen perusopetuksen kehittämistä.			,674	
(kys16) Yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen ei vaikuta opettajan työhön millään tavalla	,664			
(kys17) Yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen on mielekästä minulle.			,336	-,681
(kys18) Opettajien mielipiteillä ei ole merkitystä yhtenäisen perusopetuksen kehittämisen kannalta.				,873

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

Rehtorin rooli -osio (väittämät 20–33)**KMO and Bartlett's Test**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,905
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	739,301
	df	91
	Sig.	,000

Communalities

	Initial	Extraction
(kys20) Rehtorimme tukee koulumme pedagogista kehittämistä.	1,000	,645
(kys21) Rehtorimme toiminta tukee opettajien ammatillista kehittymistä.	1,000	,679
(kys22) Rehtorimme toiminta auttaa avoimen vuorovaikutuksen syntymistä koulussamme.	1,000	,723
(kys23) Rehtorimme kannustaa opettajia yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen.	1,000	,349
(kys24) Koulumme rehtori tekee ainoastaan hallinnollisia päätöksiä, joissa ei huomioida koulun pedagogista kehittämistä.	1,000	,804
(kys25) Rehtoriltamme ei saa tukea opettajan ammatilliseen kehittymiseen.	1,000	,640
(kys26) Koulumme rehtorin ja opettajien välillä vallitsee luottamus.	1,000	,779
(kys27) Rehtorimme ei ole kiinnostunut yksittäisten opettajien mielipiteistä yhtenäisen perusopetuksen kehittämisessä.	1,000	,504
(kys28) Rehtorimme toiminta tukee yhtenäisyyden muodostumista koulussamme.	1,000	,777
(kys29) Rehtorimme toiminta edistää opettajien välistä yhteistyötä.	1,000	,738
(kys30) Yksittäinen opettaja voi vaikuttaa koulussamme tehtäviin päätöksiin.	1,000	,557
(kys31) Rehtorimme on koulumme pedagoginen kehittäjä.	1,000	,593
(kys32) Koulumme opettajat luottavat rehtoriin.	1,000	,852
(kys33) Koulumme päätökset tehdään yksittäisen opettajan mielipiteitä huomioimatta.	1,000	,560

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Liite 5(4): Pääkomponenttianalyysi

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	8,145	58,176	58,176	8,145	58,176	58,176	5,099	36,423	36,423
2	1,054	7,531	65,706	1,054	7,531	65,706	4,100	29,283	65,706
3	,969	6,922	72,629						
4	,768	5,484	78,113						
5	,670	4,788	82,900						
6	,499	3,567	86,468						
7	,457	3,267	89,735						
8	,324	2,312	92,047						
9	,293	2,093	94,140						
10	,228	1,628	95,768						
11	,211	1,506	97,274						
12	,188	1,345	98,619						
13	,122	,874	99,493						
14	7,098E-02	,507	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix

	Component	
	1	2
(kys20) Rehtorimme tukee koulumme pedagogista kehittämistä.		,749
(kys21) Rehtorimme toiminta tukee opettajien ammatillista kehittymistä.	,632	,529
(kys22) Rehtorimme toiminta auttaa avoimen vuorovaikutuksen syntymistä koulussamme.	,688	,499
(kys23) Rehtorimme kannustaa opettajia yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen.	,581	
(kys24) Koulumme rehtori tekee ainoastaan hallinnollisia päätöksiä, joissa ei huomioida koulun pedagogista kehittämistä.		-,895
(kys25) Rehtoriltamme ei saa tukea opettajan ammatilliseen kehittymiseen.	-,481	-,639
(kys26) Koulumme rehtorin ja opettajien välillä vallitsee luottamus.	,736	,487
(kys27) Rehtorimme ei ole kiinnostunut yksittäisten opettajien mielipiteistä yhtenäisen perusopetuksen kehittämisessä.	-,574	-,417
(kys28) Rehtorimme toiminta tukee yhtenäisyyden muodostumista koulussamme.	,805	,359
(kys29) Rehtorimme toiminta edistää opettajien välistä yhteistyötä.	,761	,398
(kys30) Yksittäinen opettaja voi vaikuttaa koulussamme tehtäviin päätöksiin.	,739	
(kys31) Rehtorimme on koulumme pedagoginen kehittäjä.	,421	,645
(kys32) Koulumme opettajat luottavat rehtoriin.	,754	,532
(kys33) Koulumme päätökset tehdään yksittäisen opettajan mielipiteitä huomioimatta.	-,422	-,618

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Yhteistoiminta-alueiden johdon rooli -osio (väittämät 34–47)

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,772
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	449,298
	df	91
	Sig.	,000

Communalities

	Initial	Extraction
(kys34) Yhteistoiminta-alueemme johtoryhmä tukee alueen pedagogista kehittämistä.	1,000	,653
(kys35) Yhteistoiminta-alueemme johtoryhmä tukee opettajien ammatillista kehittymistä.	1,000	,713
(kys36) Yhteistoiminta-alueemme johtoryhmän toiminta auttaa avoimen vuorovaikutuksen syntymistä alueellamme.	1,000	,679
(kys37) Yhteistoiminta-alueemme johtoryhmä kannustaa opettajia yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen.	1,000	,725
(kys38) Yhteistoiminta-alueemme johtoryhmä tekee ainoastaan hallinnollisia päätöksiä, joissa ei huomioida koulun pedagogista kehittämistä.	1,000	,696
(kys39) Yhteistoiminta-alueemme johtoryhmältä ei saa tukea ammatilliseen kehittymiseen.	1,000	,736
(kys40) Yhteistoiminta-alueemme johtoryhmän ja opettajien välillä vallitsee luottamus.	1,000	,717
(kys41) Yhteistoiminta-alueemme johtoryhmä ei ole kiinnostunut opettajien mielipiteistä yhtenäisen perusopetuksen kehittämisessä.	1,000	,641
(kys42) Yhteistoiminta-alueemme johtoryhmän toiminta tukee yhtenäisyyden muodostumista alueellamme.	1,000	,651
(kys43) Yhteistoiminta-alueemme johtoryhmän toiminta edistää koulujen välistä yhteistyötä.	1,000	,714
(kys44) Opettajat voivat vaikuttaa yhteistoiminta-alueellamme tehtäviin päätöksiin.	1,000	,731
(kys45) Yhteistoiminta-alueemme johtoryhmä on alueemme pedagoginen kehittäjä.	1,000	,704
(kys46) Opettajat luottavat yhteistoiminta-alueemme johtoryhmään.	1,000	,709
(kys47) Yhteistoiminta-alueemme päätökset tehdään opettajien mielipiteitä huomioimatta.	1,000	,759

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Liite 5(6): Pääkomponenttianalyysi

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6,990	49,928	49,928	6,990	49,928	49,928	5,112	36,516	36,516
2	1,503	10,737	60,665	1,503	10,737	60,665	2,404	17,175	53,691
3	1,336	9,540	70,205	1,336	9,540	70,205	2,312	16,514	70,205
4	,973	6,951	77,156						
5	,697	4,981	82,137						
6	,526	3,756	85,892						
7	,488	3,488	89,380						
8	,415	2,966	92,347						
9	,320	2,283	94,630						
10	,237	1,695	96,325						
11	,221	1,582	97,907						
12	,118	,842	98,749						
13	9,776E-02	,698	99,448						
14	7,733E-02	,552	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix

	Component		
	1	2	3
(kys34) Yhteistoiminta-alueemme johtoryhmä tukee alueen pedagogista kehittämistä.	,761		
(kys35) Yhteistoiminta-alueemme johtoryhmä tukee opettajien ammatillista kehittymistä.	,502	,306	,606
(kys36) Yhteistoiminta-alueemme johtoryhmän toiminta auttaa avoimen vuorovaikutuksen syntymistä alueellamme.	,740		,303
(kys37) Yhteistoiminta-alueemme johtoryhmä kannustaa opettajia yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen.	,652	,475	
(kys38) Yhteistoiminta-alueemme johtoryhmä tekee ainoastaan hallinnollisia päätöksiä, joissa ei huomioida koulun pedagogista kehittämistä.	-,792		
(kys39) Yhteistoiminta-alueemme johtoryhmältä ei saa tukea ammatilliseen kehittämiseen.	-,654		-,543
(kys40) Yhteistoiminta-alueemme johtoryhmän ja opettajien välillä vallitsee luottamus.		,799	
(kys41) Yhteistoiminta-alueemme johtoryhmä ei ole kiinnostunut opettajien mielipiteistä yhtenäisen perusopetuksen kehittämisessä.	-,548	-,477	-,337
(kys42) Yhteistoiminta-alueemme johtoryhmän toiminta tukee yhtenäisyyden muodostumista alueellamme.	,786		
(kys43) Yhteistoiminta-alueemme johtoryhmän toiminta edistää koulujen välistä yhteistyötä.	,814		
(kys44) Opettajat voivat vaikuttaa yhteistoiminta-alueellamme tehtäviin päätöksiin.		,808	
(kys45) Yhteistoiminta-alueemme johtoryhmä on alueemme pedagoginen kehittäjä.			,832
(kys46) Opettajat luottavat yhteistoiminta-alueemme johtoryhmään.		,577	,587
(kys47) Yhteistoiminta-alueemme päätökset tehdään opettajien mielipiteitä huomioimatta.	-,745	-,308	-,330

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 7 iterations.

Opetustoimen johdon rooli -osio (väittämät 48–61)

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,795
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	456,136
	df	91
	Sig.	,000

Communalities

	Initial	Extraction
(kys48) Kaupungin opetustoimen johto tukee koulun pedagogista kehittämistä.	1,000	,732
(kys49) Kaupungin opetustoimen johto tukee opettajien ammatillista kehittymistä.	1,000	,689
(kys50) Kaupungin opetustoimen johto edistää avoimen vuorovaikutuksen muodostumista opettajien ja päättäjien välille.	1,000	,664
(kys51) Kaupungin opetustoimen johto kannustaa opettajia yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen.	1,000	,763
(kys52) Kaupungin opetustoimen johto tekee ainoastaan hallinnollisia päätöksiä, joissa ei huomioida koulun pedagogista kehittämistä.	1,000	,668
(kys53) Kaupungin opetustoimen johdon toiminta ei tue opettajien ammatillista kehittymistä.	1,000	,671
(kys54) Opettajien ja kaupungin opetustoimen johdon välillä vallitsee luottamus.	1,000	,542
(kys55) Kaupungin opetustoimen johto ei ole kiinnostunut opettajien mielipiteistä yhtenäisen perusopetuksen kehittämisessä.	1,000	,818
(kys56) Kaupungin opetustoimen johdon toiminta tukee yhtenäisyyden muodostumista yhteistoiminta-alueilla.	1,000	,630
(kys57) Kaupungin opetustoimen johto edistää päättäjien ja opettajien välistä yhteistyötä.	1,000	,700
(kys58) Opettajat voivat vaikuttaa kaupungin opetustoimen johdon perusopetusta koskeviin päätöksiin.	1,000	,927
(kys59) Kaupungin opetustoimen johto tukee koulujen pedagogista kehittämistä.	1,000	,624
(kys60) Opettajat luottavat kaupungin opetustoimen viranhaltijoihin.	1,000	,736
(kys61) Kaupungin opetustoimen johto tekee perusopetusta koskevat päätökset opettajien mielipiteitä huomioimatta.	1,000	,782

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Liite 5(8): Pääkomponenttianalyysi

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6,206	44,330	44,330	6,206	44,330	44,330	3,979	28,422	28,422
2	1,421	10,150	54,481	1,421	10,150	54,481	2,759	19,705	48,127
3	1,315	9,393	63,873	1,315	9,393	63,873	1,864	13,318	61,445
4	1,004	7,169	71,042	1,004	7,169	71,042	1,344	9,598	71,042
5	,976	6,975	78,017						
6	,695	4,967	82,984						
7	,537	3,833	86,817						
8	,462	3,298	90,116						
9	,380	2,711	92,826						
10	,295	2,111	94,937						
11	,237	1,694	96,631						
12	,179	1,281	97,912						
13	,158	1,128	99,040						
14	,134	,960	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix

	Component			
	1	2	3	4
(kys48) Kaupungin opetustoimen johto tukee koulun pedagogista kehittämistä.	,789			
(kys49) Kaupungin opetustoimen johto tukee opettajien ammatillista kehittymistä.	,677	,385		
(kys50) Kaupungin opetustoimen johto edistää avoimen vuorovaikutuksen muodostumista opettajien ja päättäjien välille.	,323	,732		
(kys51) Kaupungin opetustoimen johto kannustaa opettajia yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen.		,856		
(kys52) Kaupungin opetustoimen johto tekee ainoastaan hallinnollisia päätöksiä, joissa ei huomioida koulun pedagogista kehittämistä.	-,769			
(kys53) Kaupungin opetustoimen johdon toiminta ei tue opettajien ammatillista kehittymistä.	-,788			
(kys54) Opettajien ja kaupungin opetustoimen johdon välillä vallitsee luottamus.	,567	,407		
(kys55) Kaupungin opetustoimen johto ei ole kiinnostunut opettajien mielipiteistä yhtenäisen perusopetuksen kehittämisessä.	-,490		,705	
(kys56) Kaupungin opetustoimen johdon toiminta tukee yhtenäisyyden muodostumista yhteistoiminta-alueilla.		,523	-,588	
(kys57) Kaupungin opetustoimen johto edistää päättäjien ja opettajien välistä yhteistyötä.		,760		
(kys58) Opettajat voivat vaikuttaa kaupungin opetustoimen johdon perusopetusta koskeviin päätöksiin.				,919
(kys59) Kaupungin opetustoimen johto tukee koulujen pedagogista kehittämistä.	,712			
(kys60) Opettajat luottavat kaupungin opetustoimen viranhaltijoihin.	,568			,490
(kys61) Kaupungin opetustoimen johto tekee perusopetusta koskevat päätökset opettajien mielipiteitä huomioimatta.	-,304		,783	

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 7 iterations.