

SILTOJA RAKENTAMASSA

Yhtenäisen perusopetuksen opetussuunnitelmaan kirjattavan arvopohjan ja
toimintakulttuurin yhteyden edellytykset ja niiden tukeminen

Iida-Maria Peltomaa

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
Pro gradu -tutkielma
Kevät 2013

TAMPEREEN YLIOPISTO, Kasvatustieteiden yksikkö

Luokanopettajan koulutusohjelma

PELTOMAA, IIDA-MARIA: Siltoja rakentamassa. Yhtenäisen perusopetuksen opetussuunnitelmaan kirjattavan arvopohjan ja toimintakulttuurin yhteyden edellytykset ja niiden tukeminen

Pro gradu -tutkielma, 80 s., 3 liites.

Kevät 2013

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää yhtenäisen perusopetuksen koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan kirjattavan arvopohjan ja toimintakulttuurin yhteyden edellytyksiä sekä yhteyttä tukevia tekijöitä. Lisäksi tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, millaisin toimenpitein yhtenäiskouluksi yhdistyvien koulujen opetussuunnitelmatyötä sekä arvopohjan ja toimintakulttuurin rakentamista voidaan tukea.

Tutkimuksessa hyödynnettiin toimintatutkimuksen keinoja. Tutkimusaineiston hankinnassa käytettiin puolistrukturoidun fokusryhmähaastattelun menetelmää. Lisäksi tutkimuksessa hyödynnettiin tutkimuskoulujen kehittämistyössä syntyneitä aineistoja.

Tutkimukseen osallistui koulupolkujensa yhtenäistymiseen valmistautumassa olevat kaksi alakoulua ja kaksi yläkoulua. Tutkimuksen yhteydessä järjestettyihin fokusryhmähaastatteluihin osallistui tutkimuskoulujen rehtoreita, luokanopettajia ja aineenopettajia.

Opetussuunnitelmaan kirjattavan arvopohjan ja koulun toimintakulttuurin välisen yhteyden edellytyksiksi muodostuivat tietoisuus ja sitoutuneisuus. Näitä tukeviksi tekijöiksi puolestaan hahmottuivat arvojen lukumäärä ja laatu, osallisuuden tuottaminen, arviointitiedon kerääminen, vertaispalautteen merkitys sekä reflektion hyödyntäminen. Tutkimusraportissa avataan myös tutkimusprosessin aikana kouluille syntyneen yhteisen arvopohjan merkitystä toimintakulttuurille.

Tämän tutkimuksen mukaan ajoittaiset vaikeudet ovat voitettavissa. Johdonmukainen työskentely ja johtajuus, myönteinen asenne sekä riittävät resurssit toimivat muutosprosessin edellytyksinä myös aitoa yhtenäiskoulukulttuuria tavoiteltaessa.

Avainsanat: toimintatutkimus, fokusryhmähaastattelu, opetussuunnitelma, arvopohja, toimintakulttuuri

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO.....	4
2	KOHTI YHTENÄISTÄ PERUSOPETUSTA	6
	2.1 Suuntana yhtenäinen perusopetus.....	6
	2.2 Opetussuunnitelma yhtenäistä perusopetusta ohjaavana asiakirjana.....	9
	2.3 Toimintakulttuuri.....	13
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	19
	3.1 Tutkimukseen osallistuneet koulut	19
	3.2 Tutkimusmenetelmänä toimintatutkimus	20
	3.3 Tutkijan positio.....	22
	3.4 Kehittämispöytäkirjojen aikataulu	24
	3.5 Tutkimusaineiston hankinta.....	27
4	ANALYYSIN KULKU	32
	4.1 Tutkimusaineiston analyysissä huomioitavat tekijät	32
	4.2 Aineistolähtöisen sisällönanalyysin kulku tässä tutkimuksessa	34
5	ARVOPOHJAN JA TOIMINTAKULTTUURIN YHTEYDEN EDELLYTYKSET JA NIIHIN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT	36
	5.1 Tietoisuus yhteyden edellytyksenä.....	36
	5.2 Sitoutuminen yhteyden edellytyksenä	38
	5.3 Tietoisuutta ja sitoutumista tukevat tekijät.....	42
6	YHTENÄISKOULUKULTTUURIN EDISTÄMINEN	50
	6.1 Opetussuunnitelmatyö yhtenäiskoulukulttuurin edistäjänä	50
	6.2 Yhtenäisen arvopohjan muodostaminen ja toimintakulttuurin kehittäminen yhtenäiskoulukulttuurin edistäjinä	52
7	ARVOPOHJAN JA TOIMINTAKULTTUURIN YHTEYTTÄ KIRKASTAMASSA	59
	7.1 Luottamus	59
	7.2 Vastuullisuus	62
	7.3 Turvallisuus	65
	7.4 Yhteisöllisyys	67
8	POHDINTA.....	71
	8.1 Tutkimustulosten pohdinta	71
	8.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi ja jatkotutkimusehdotukset	74
	LÄHTEET	76

LIITTEET

Liite 1: Fokusryhmähaastattelun runko 2011

Liite 2: Fokusryhmähaastattelun runko 2012

Liite 3: Arvokellotyöskentelyn pohja

1 JOHDANTO

Tutkimusmatkani opetussuunnitelmien, niihin kirjattavien arvopohjien sekä arvopohjille perustuvien koulujen toimintakulttuurien parissa alkoi kaksi vuotta sitten keväällä 2011, jolloin huomasin opetussuunnitelmatyöstä kiinnostunutta korkeakouluharjoittelijaa etsivän ilmoituksen. Harjoittelu liittyi erillisissä koulurakennuksissa, fyysisesti lähellä toisiaan toimivien kahden alakoulun ja kahden yläkoulun koulupolkujen yhdistymiseen. Tämä tarkoitti sitä, että molemmat yläkoulut ja toinen alakouluista yhdistyisivät yhtenäiskouluksi. Alakoulujen toiminta jatkuisi edelleen erillisissä koulurakennuksissaan, mutta yläkoulujen toiminta yhdistyisi konkreettisesti saman katon alle. Kyseistä harjoittelupaikkaa hakiessani en kuitenkaan vielä tiennyt, millaiselle matkalle tuo päätös minut tulisi viemään.

Huhtikuussa 2011 aloitin kolmen kuukauden mittaisen harjoittelun perusopetuksen hallinnon harjoittelijana. Harjoittelun sisältö koostui pääosin kahden alakoulun ja kahden yläkoulun opetussuunnitelmien yhtenäistämistyöstä. Yhtenäisen opetussuunnitelman raakaversion laatimisen tultua koulujen arvopohjaa ja toimintakulttuuria koskevaan vaiheeseen, ymmärsin löytäneeni kiinnostavan tutkimusaiheen. Kesäkuussa 2011 järjestin tutkimuskoulujen rehtoreille ja opettajille fokusryhmähaastattelun. Haastattelun aiheina olivat yhteisen arvopohjan muodostaminen, toimintakulttuurin kehittämisen sekä näiden välisen yhteyden mahdollisuudet. Olin juuri ehtinyt aloittaa haastattelujen purkamisen, kun minulle tarjottiin mahdollisuutta ottaa vastaan syyskuusta 2011 kesäkuuhun 2012 kestävä projektityöntekijän paikka. Olin kiinnostunut aihepiiristä ja minulle oli harjoittelun ja fokusryhmähaastattelun myötä syntynyt monia ajatuksia siitä, kuinka yhtenäistymisprosessia voitaisiin mahdollisesti viedä eteenpäin siten, että kouluista esille nouseita tarpeita voitaisiin huomioida. Suostuinkin tarjoukseen intoa puhkuen. Tutkimukseni kannalta tämä tarkoitti muutosta siinä, että tutkielmani muuttui luonteeltaan toimintatutkimukseksi, johon otettiin mukaan myös projektin aikana yhdessä koulun johdon ja henkilöstöjen kanssa toteutetut muutosprosessia tukevat toimenpiteet. Koulujen kanssa viettämäni lukuvuoden jälkeen järjestin kesäkuussa 2012 jälleen fokusryhmähaastattelun, jonka tulokset on myös otettu osaksi tätä tutkimusta.

Tässä raportissa käsiteltäviksi keskeisiksi tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat:

1. Mitä ovat yhtenäisen perusopetuksen opetussuunnitelmaan kirjattavan arvopohjan ja toimintakulttuurin yhteyden edellytykset?
2. Millaisin toimenpitein yhtenäiskouluksi yhdistyvien koulujen arvopohjan ja toimintakulttuurin rakentamista voidaan tukea?

Raportin aluksi esittelen tutkimuksen toteuttamista ja tutkimusaineiston analyysia koskevat seikat. Tämän jälkeen käsittelen tutkimukseni kannalta keskeisiä aihepiirejä kirjallisuuteen nojautuen. Paneudun yhtenäisen perusopetuksen, opetussuunnitelman, kouluissa esiintyvien toimintakulttuurien sekä niiden taustalla vaikuttavien arvojen käsitteisiin. Seuraavaksi syvennyn kesäkuussa 2011 tekemäni fokusryhmähaastattelun analyysiin, jossa etsitään koulun arvopohjan ja toimintakulttuurin yhteyden edellytyksiä sekä niitä tukevia tekijöitä. Näitä havaintoja hyödyntämään pyrkien toteutettiin kouluissa lukuvuoden 2011–2012 aikana toimenpiteitä tulevan yhtenäistymisen valmistelemiseksi ja tukemiseksi. Kyseiset toimenpiteet kuvataan raportin viidennessä pääluvussa sekä opetussuunnitelmatyön että arvopohjan ja toimintakulttuurin kehittämisen osalta. Kuu- dennessa pääluvussa käydään läpi koulujen näkemyksiä siitä, mitä heidän yhteiseksi valitsemansa arvopohjan tulisi tarkoittaa toimintakulttuurin tasolla. Tässä pohdinnassa on hyödynnetty sekä projektin aikana syntynyttä aineistoa että kesäkuussa 2012 tehdyn fokusryhmähaastattelun analyysissa esille nousseita tuloksia. Raportin lopuksi kuvataan tutkielman johtopäätökset, pohditaan sen luotettavuutta sekä esitellään jatkotutkimusehdotuksia.

2 KOHTI YHTENÄISTÄ PERUSOPETUSTA

Tässä luvussa esitän tutkimukseeni liittyvää teoreettista taustaa. Aloitan käsittelemällä suomalaisen peruskoulun kehittymistä kohti nykyistä muotoaan. Tämän jälkeen tarkastelen opetussuunnitelman käsitettä ja sen sisältämää arvopohjaa. Luvun lopuksi paneudun toimintakulttuurin käsitteeseen.

2.1 Suuntana yhtenäinen perusopetus

Suomalainen peruskoulu on koko oppilasikäluokalle annettava ilmainen hyvinvointiyhteiskunnan palvelu. Yhteiskunnallisena instituutiona se hoitaa koulun perustehtäviä, kuten kasvattaa oppilaita virallisesti asetettujen kasvatustavoitteiden mukaisesti, siirtää eteenpäin kulttuuriperintöä, vastaa oppilaiden jatko-opintoihin valikoinnista sekä huolehtii oppilaiden yhteiskunnan jäseniksi kasvamisesta. (Johnson 2007, 13–14.) Tällä hetkellä noin 30 vuotta vanha suomalainen peruskoulu syntyi 1960-luvulla käydyn yhteiskuntapoliittisen keskustelun yhtenä seurauksena. Maaseudun ja kaupunkien koulutusmahdollisuudet eivät olleet tasa-arvoiset ja lisäksi käytössä ollut rinnakkaiskoulujärjestelmä loi koulutuksellista eriarvoisuutta. (Johnson 2007, 9, 16.) Rinnakkaiskoulujärjestelmässä oppilaat osallistuivat 4. vuosiluokan jälkeen oppikoulun pääsykokeisiin, joiden perusteella he jatkoivat opintojaan joko kansa- tai keskikoulussa. Molemmat koulut toimivat rinnakkain yleissivistävänä koulutuksena. Kansakoulu kesti vuosiluokat 5.–6. Tämän jälkeen opinnot jatkuivat kansalaiskoulussa vuosiluokat 7.–8. Kansalaiskoulun jälkeen oli oppilaille mahdollisuus hakeutua ammatilliseen koulutukseen. Mikäli oppilas oli puolestaan päässyt keskikouluun, oli sen jälkeen mahdollista hakeutua lukiioon. Yliopistoon oli mahdollista hakeutua vain, mikäli oli suorittanut lukion. (Johnson 2007, 250.) Oppikoulut olivat enimmäkseen yksityiskouluja, joten oppikouluun menijöiden valikoitumisessa myös sosioekonominen tausta muodostui merkittäväksi tekijäksi. Koska oppikoulun käyneiden jatkokoulutusmahdollisuudet olivat huomattavasti paremmat kuin kansakoulun käyneiden oppilaiden, tarkoitti tämä käytännössä myös sosioekonomisen aseman jatkuvaa uudentumista. (Johnson 2007, 16.)

1960-luvulla käydyn yhteiskuntapoliittisen keskustelun jälkeen päädyttiin tavoitteiksi asettamaan yhteiskunnallisen tasa-arvon lisääminen ja keskusjohtoisen hyvinvointivaltion luominen. Nämä tavoitteet koskettivat myös peruskoululaitosta ja 1970-luvulla muodostettu peruskoulu syrjäyttikin rinnakkaiskoulujärjestelmän. Yhteiskunnallisen

oikeudenmukaisuuden ja koulutuksellisen tasa-arvon periaatteiden katsottiin voivan toteutua ainoastaan tarjoamalla kaikille oppivelvollisuusikäisille lapsille yhtä hyvät mahdollisuudet opiskeluun. (Johnson 2007, 9, 16.) Peruskoulu-uudistuksen toteuttaminen ei kuitenkaan ollut helppo tai yksinkertainen prosessi. Sitä pidettiin itsenäisen Suomen tärkeimpänä sivistyspoliittisena ratkaisuna, joten ymmärrettävästi uudistus herätti myös ristiriitoja. Yhtenä pelkona peruskoulu-uudistuksessa oli kansakunnan korkean sivistystason lasku ja keskusjohtoisuuden lisääntyminen. Uudistus siirsi valtaa kunnilta keskusjohdolle ja antoi keskitetyn ohjausotteen kouluhallitukselle. Tämän avulla varmistettiin uudistuksen täytäntöönpano sekä opetuksen sisällön uudistaminen. (Johnson 2007, 17–19.) Laki koulujärjestelmän perusteista hyväksyttiin kuitenkin vuonna 1968 ja ensimmäinen peruskoulun valtakunnallinen opetussuunnitelman syntyi vuonna 1972. Uudistettuun peruskouluun siirryttiin asteittain ja vasta lukuvuonna 1981–1982 uudistus oli toteutunut kattavasti koko maassa ja kaikilla luokka-asteilla opiskeltiin uuden opetussuunnitelman mukaisesti. (Johnson 2007, 18–19.)

Peruskoulun syntyvaiheissa käyty koulutuspoliittinen taistelu oli kovaa. Peruskoulun tarina oli alkamassa, mutta joitain kompromisseja ja myönnytyksiä uudistuksen suhteen jouduttiin lopulta tekemään. Eräs peruskoulun perustamisvaiheessa tehdyistä kompromisseista liittyy sen kahtiajakoon. (Johnson 2007, 9–10.) Jako kuusivuotiseen ala-asteeseen ja kolmevuotiseen yläasteeseen syntyi koulutus- ja järjestöpoliittisena ratkaisuna (Johnson 2007, 21). Peruskoulua päädyttiin siis rakentamaan pikemminkin yhteiskunnallisten aatteiden kuin pedagogisten perustelujen kautta (Huusko, Pietarinen, Pyhälä & Soini 2007, 8). Rinnakkaiskoulujärjestelmässä toimineiden opettajien ammattijärjestökenttä oli ollut hajanainen. Peruskoulu-uudistuksen seurauksena opettajat täytyi sijoittaa uuden koulujärjestelmän palvelukseen, mikä käynnisti kovan järjestöpoliittisen kiistelyn. Erityisesti oppikoulun opettajat vastustivat yhtenäiskoulua sanoen sen johtavan umpikujaan ja sivistystason romahtamiseen. Kansakoulunopettajat puolestaan halusivat kehittää koulutusjärjestelmää tasa-arvon suuntaan. Peruskoulujärjestelmässä päädyttiin kuitenkin jakamaan opettajakunta ala-asteen luokanopettajiksi ja yläasteen aineenopettajiksi. (Johnson 2007, 20–21.)

1990-luvun loppupuolella syntyi tarve koululainsäädännön kokonaisuudistukseen (Huusko ym. 2007, 11). Perusopetusta uudistettiin laajasti vuonna 1998 voimaan tulleessa perusopetuslaissa. Uusi perusopetuslaki sisälsi muun muassa säädöksen perus-

koulun ala- ja yläasteen hallinnollisen rajan poistamisesta. (Perusopetuslaki 628/1998.) Tämä tarkoitti sitä, että vuonna 2004 julkaistiin uudet yhtenäisen perusopetuksen valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet. Yhtenäiselle perusopetukselle laadittiin myös uusi tuntijako. Uutta perusopetuslakia ja yhtenäiseen perusopetukseen siirtymistä perusteltiin sillä, että peruskoulun jakaantuminen ala- ja yläasteeseen haittasi perusopetuksen kokonaisvaltaista kehittämistä. Peruskoulun ala- ja yläaste eivät toimineet riittävästi yhteistyössä, vaan niiden välinen raja oli toiminnallisesti liian jyrkkä. Jako ala- ja yläasteeseen ei myöskään soveltunut uuteen lainsäädäntörakenteeseen. (Johnson 2007, 24, 42.)

Yhtenäisen perusopetuksen rakentaminen luo sekä haasteita että mahdollisuuksia. Yhtenäisessäkin peruskoulussa opetus- ja kasvatustyön lähtökohtiin vaikuttavat muun muassa koulussa työskentelevien opettajien erilaiset koulutustaustat ja kelpoisuudet. Vuosiluokilla 1.–6. opettavien luokanopettajien koulutuksen pääaineena on kasvatustiede, kun taas vuosiluokilla 7.–9. opettavien aineenopettajien koulutuksessa pääaineena on opetettavan oppiaineen tiedepohja. Opettajien virkaehtosopimukset, opetusvelvollisuudet ja opetustyön organisointi ovatkin säilyneet perusopetuksen kahtiajakoa ylläpitävinä tekijöinä. (Johnson 2007, 29.) Perusopetuksen opettajan työtä määrittelevä virkaehtosopimus jakaa opettajat tehtävän, koulutuksen ja kelpoisuuden mukaan erilaisiin ryhmiin ja palkkahierarkioihin. Palkkaus perustuu opetusvelvollisuuteen eli viikossa pidettävien oppituntien vähimmäismäärään, joka virkaehtosopimuksessa on jokaisen ammattinimikkeen kohdalla määritelty erikseen. (Johnson 2007, 32.) Myöskään opettajankoulutuksessa ei ole tapahtunut merkittäviä muutoksia yhtenäistä perusopetusta tukevaan suuntaan ja rinnakkaiskoulun perinteistä syntyneellä opettajankoulutuksen kahtiajaolla vaikuttaa siis opettajankelpoisuuksien kautta olevan yhä vaikutusta yhtenäisen perusopetuksen toteutumiseen (Johnson 2007, 31). Lisäksi oman haasteensa perusopetuksen yhtenäistämisprosessille luo opettajan työn käytännöllinen ja itsenäinen asiantuntijatyön perusluonne, jonka seurauksena koulun työtodellisuudessa syntyy useita erilaisia tulkin-toja siitä, mitä opettajan työ on (Johnson 2007, 29). Toisaalta yhtenäisen perusopetuksen rakentaminen tarjoaa kuitenkin mahdollisuuden koulun kokonaisvaltaiseen kehittämiseen kohti oppimisyhteisöä, jossa suorittamisen ja suoriutumisen sijasta oppijuudesta voisi muodostua elämänstrategia. Yhteinen perusopetus tarjoaakin mahdollisuuden rakentaa koulu, jossa oppimaan oppiminen, vuorovaikutus ja ajattelu yhdessä nähdään

sekä luokkahuoneessa, opettajainhuoneessa, kodeissa että kunnan koulutoimen tasolla elämää rikastuttavina asioina. (Huusko ym. 2007, 13–14.)

2.2 Opetussuunnitelma yhtenäistä perusopetusta ohjaavana asiakirjana

Vuonna 1999 voimaan astuneen perusopetuslaki- ja asetuksen ja vuonna 2001 julkaistun valtioneuvoston asetuksen perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta lisäksi perusopetusta ohjaavat myös kolme muuta valtakunnallista ja paikallista normia. Nämä ovat esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004), opetuksen järjestäjän hyväksymä opetussuunnitelma (2006) sekä opetussuunnitelmaan perustuva perusopetusasetuksen 9. pykälän mukainen vuosittainen suunnitelma. (Johnson 2007, 26.) Opetussuunnitelmalla on siis merkittävä rooli koulun toiminnan ohjaamisessa. Tässä luvussa käsittelen opetussuunnitelman roolia perusopetusta ohjaavana asiakirjana. Aloitan pohtimalla opetussuunnitelman perusteiden kolmijakoja. Tämän jälkeen käsittelen opetussuunnitelma-asiakirjan kaksijakoista tehtävää yhteiskunnallisena ohjausvälineenä ja opetuksellisena työkaluna.

Opetussuunnitelman perusteiden kolmijako

Vuonna 2004 julkaistuilla opetussuunnitelman valtakunnallisilla perusteilla on sisällöllisenä ohjausvälineenä kolme tehtävää. Ensimmäisenä tehtävänä voidaan nähdä opetussuunnitelman perusteiden juridis-hallinnollinen tehtävä. Opetussuunnitelman perusteet nojaavat perusopetuslakiin- ja asetukseen sekä valtioneuvoston tuntijakoasetukseen. Opetussuunnitelman perusteiden tarkoituksena on siis täsmentää edellä mainittujen päätösten tavoitteita ja viedä niitä lähemmäksi paikallista kasvatus- ja opetustyötä. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet ovat vuoden 1994 perusteisiin verrattuna ohjaavammat ja yksityiskohtaisemmat. Opetussuunnitelman perusteet ovat luonteeltaan normatiiviset. Tarkoituksena on ohjata paikallista opetussuunnitelmatyötä ja pitää opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen vaihtelut mahdollisimman pienenä eri paikkakuntien välillä. Koululle ja opettajille on kuitenkin jätetty sekä tilaa että vastuuta opetuksen toteutukseen ja koulun toimintakulttuurin luomiseen. (Vitikka & Saloranta-Eriksson 2004, 76–77.)

Opetussuunnitelman perusteilla on myös tiedollisia tehtäviä. Perusteiden avulla määritellään ne tiedot ja taidot, joita nykytilanteessa ja tulevaisuudessa katsotaan olevan tarpeellista välittää kaikille oppilaille. Perusteiden avulla määritellään siis ydintieto, joka oppilaille ainakin tulee välittää. Yhteiskunnallisesti tärkeinä pidettyjä asioita on runsaasti, joten perusteisiin voidaan valita vain kaikista olennaisimpana pidetyt asiat. Opetussuunnitelman perusteissa tieto esitetään tulkinnanvaraisuuden kitkemiseksi mahdollisimman selkeästi ja yksiselitteisesti. Opetuksen ja aihekokonaisuuksien eheyttäminen puolestaan jää paikallisen tason tehtäväksi. Opetussuunnitelman perusteet myös ylläpitävät tiedeperustaista oppiainejakoa valtioneuvoksen tuntijaon mukaisesti. (Vitikka & Saloranta-Eriksson 2004, 78–79.)

Opetussuunnitelman perusteiden kolmanneksi tehtäväksi voidaan määritellä niiden pedagoginen tehtävä. Perusteiden tehtävänä on ohjata ja pitää tutkimustietoon pohjaten jokaista koulua ajan tasalla pedagogisessa kehityksessä. Valtakunnallisesti pedagoginen ohjaus jää kuitenkin yleiselle tasolle, joten sitä täytyy paikallisesti jäsentää ja luoda opetusta uudistava opetussuunnitelma. Perusteiden pyrkimyksenä on myös edistää opettajien ja opettajayhteisöjen ammatillista kehittymistä sekä muodostaa jatkumo eri opetussuunnitelmien välille. Opetussuunnitelmien valtakunnalliset perusteet sisältävät kuvaukset perusopetuksen oppimiskäsityksestä, oppimisympäristöstä, työtavoista ja toimintakulttuurista sekä kuvaukset näiden taustalla vaikuttavista arvoista ja filosofiasta. Tarkoituksena on, että syvällistä pohdintaa ja sisäistämistä näiden osalta tapahtuisi paikallisella tasolla, jolloin asiat otettaisiin huomioon myös oppiaineiden sisällä. (Vitikka & Saloranta-Eriksson 2004, 80–81.)

Opetussuunnitelma-asiakirjan kaksijakoinen tehtävä

Opetussuunnitelmassa ilmaistaan annettavan opetuksen tavoitteet, oppiaines ja oppilasarvioinnin periaatteet. Kuten kaikkia kasvatustieteen käsitteitä, on myös opetussuunnitelman käsitettä vaikea puristaa yhden määritelmän muottiin. (Atjonen & Uusikylä 1999, 46.) Yhtä mieltä ollaan kuitenkin siitä, että opetussuunnitelma on yksi merkittävimmistä koulua ohjaavista asiakirjoista ja koulutusta koskevan tahdon ja tavoitteiden ilmaisemisessa opetussuunnitelmaa voidaan pitää jopa keskeisimpänä asiakirjana (Vitikka 2009, 50).

Opetussuunnitelma asiakirjana voidaan hahmottaa kahdesta eri näkökulmasta. Yhtäältä opetussuunnitelma voidaan hahmottaa aikaan, paikkaan ja yhteiskuntarakenteisiin sitoutuneeksi koulun toiminnan ohjaamisen välineeksi. Kyseinen näkökulma käsittää opetussuunnitelman olevan ensisijaisesti juridis-hallinnollisen luonteen omaava yhteiskunnallis-poliittinen ohjausväline. Toisaalta opetussuunnitelma-asiakirjan ensisijaiseksi merkitykseksi voidaan hahmottaa opettajan työtä ohjaavana toiminnallisena asiakirjana toimiminen. Tällöin opetussuunnitelma-asiakirja nähdään opetuksellisena työvälineenä, jolloin esille nousevat myös sen pedagogiset piirteet. Tämän näkemyksen mukaan opetussuunnitelman perusteasiakirjaa voidaan pitää ohjaavampana ja virallisempänä kuin koulukohtaista, opettajan työvälineenä toimivaa asiakirjaa. (Vitikka 2009, 49–53.)

Opetussuunnitelman tasot

Opetussuunnitelmaa on pyritty määrittelemään erilaisten tasojen avulla. Vaikka opetussuunnitelman toimeenpanoa kuvaavia tasoerotteluita on kritisoitu mekanistisiksi, on niitä toisaalta niitä pidetty sikäli tarkoituksenmukaisina, että ne kuvaavat opetussuunnitelman toimeenpanon kompleksisuutta. Opetussuunnitelman tasojaotteluita on erilaisia, mutta yhteisenä niille on kuitenkin jako kirjoitettuun ja toteutettuun opetussuunnitelmaan. (Vitikka 2009, 50–52.) Ennalta suunnitellun kirjoitetun opetussuunnitelman ja toteutuneen opetussuunnitelman välinen suhde ei kuitenkaan aina ole ongelmaton, vaan todellisuus saattaa asettaa kirjoitetun ja toteutuneen opetussuunnitelman jopa vastakkain (Talib, Löfström & Meri 2004, 90). Lisäksi on siis myös huomioitava piilo-opetussuunnitelman käsite, jolla viitataan asioihin, joita koulussa ei sinänsä opeteta, mutta jotka olosuhteiden ja vuorovaikutuksen kautta kuitenkin välittyvät oppilaille oppimiskokemuksena (Blumberg & Blumberg 1994, 9). Vaikka kaikki piilo-opetussuunnitelman vaatimukset eivät sinänsä ole huonoja, on piilo-opetussuunnitelman piilevyys epätoivottavaa. Koska piilo-opetussuunnitelma ei ole erillinen ilmiö, ei sitä myöskään voida poistaa erillisin toimenpitein. Sitä voidaan kuitenkin muuttaa ja tehdä vähemmän piileväksi. (Broady 1991, 99, 133.) Piilo-opetussuunnitelman paljastamisen tulisikin olla koko kouluyhteisön yhteinen moraalinen haaste (Törmä 2003, 127).

Opetussuunnitelmaan kirjattava arvopohja

Koulutyön arvopohja on määritelty opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa. Perusopetuksen arvopohjan perustana toimivat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Opetussuunnitelman perusteet sisältävät vaateen opetuksen perustana toimivien arvojen tarkentamisesta paikallisessa opetussuunnitelmassa. Samassa yhteydessä todetaan myös, että arvopohjan tulee välittyä opetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin sekä koulun jokapäiväiseen toimintaan. (POPS 2004.) Arvopohjan määrittämisellä voidaan siis nähdä olevan suora yhteys koulun toimintakulttuurin muotoutumiselle.

Opetussuunnitelmaan valtakunnallisissa perusteissa määritetyn arvopohja sisältää kolmentyyppisiä arvoja; arvostuksia, eettisiä ja sosiaalisia ihanteita sekä sivistyksen ideoita perusarvoja. Arvostuksilla viitataan tässä yhteydessä sisällöllisiin asioihin, kuten tietoihin, taitoihin ja toimintatapoihin suuntautuvia kohdearvoja. Opetussuunnitelmaan kirjattavien keskeisten sisältöjen voidaan nähdä olevan arvostuksia, joita pidetään tärkeinä välittää seuraavalle sukupolvelle. Myös koulutuspolitiikka heijastaa osaltaan arvostuksia, muun muassa opetuksen järjestämisen yleisiä periaatteita laatiessaan. Yhteiskunnan yleisen kehityksen herkkä seuraaminen ja sen mukana muuttuminen on arvostusten luonteelle tyypillistä. Arvostukset liittyvät hyvää ja oikeaa lähinnä hyödyllisten seurausten perusteella arvioivaan utilitaristiseen etiikan teoriaan. Eettiset ja sosiaaliset ihanteet sen sijaan säätelevät ihmisten välistä vuorovaikutusta ja ovat siten keskeinen osa ihmisenä kasvamista, minuuden rakentumista ja yhteisöllisyyden rakentumista. Ihanteet, kuten rehellisyys tai suvaitsevaisuus, muuttuvat ja seuraavat kulttuurin kehitystä hitaammin kuin arvostukset. Pyrkinessään suuntaamaan yksilön asenteita ja säätelemään käyttäytymistä sisältäpäin, eettiset ja sosiaaliset ihanteet liittyvät hyve-etiikan perinteeseen. Sivistyksen ideaalit perusarvot totuus, hyvyys ja kauneus antavat puolestaan pysyvän suunnan ihmisen ja kulttuurin pyrkimyksille. Sivistyksen perusarvot liittyvät ihmisenä kasvun perimmäistä tarkoitusta ja päämäärää korostavaan teleologiseen etiikan teoriaan. Nämä inhimilliset perusarvot ovat koulutuksen perusarvoja eivätkä juuri muutu ajan mukana. Lähtökohtana on, että koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan kirjattavat arvot olisivat luonteeltaan eettisiä ja sosiaalisia ihanteita. Arvotyyppien erottaminen toisistaan auttaa koulukohtaista opetussuunnitelmatyötä ja sen sisältämän arvopohjan muodostamista. (Launonen 2004, 14–18.)

2.3 Toimintakulttuuri

Tässä luvussa paneudun tarkemmin toimintakulttuurin käsitteeseen käsittelemällä toimintakulttuurin roolia opetussuunnitelmassa. Tämän jälkeen esittelen kouluissa esiintyviä erilaisia toimintakulttuurin tyyppejä. Lopuksi pohdin toimintakulttuurin muutosprosessin mahdollisuuksia sekä koulun organisatoristen ominaisuuksien ja johtamisen vaikutuksia toimintakulttuurin rakentumiseen.

Toimintakulttuuri opetussuunnitelmassa

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet sisälsivät ensimmäistä kertaa vaateen toimintakulttuurin kirjaamisesta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan koulun toimintakulttuurin vaikuttavan oleellisesti kasvatukseen ja opetukseen sekä sitä kautta oppimiseen. Opetussuunnitelman perusteissa koulun toimintakulttuurin katsotaan pitävän sisällään kaikki koulun viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä arvot, periaatteet ja kriteerit, joihin koulutyön laatu perustuu. (POPS 2004.) Koulun toimintakulttuuriin kuuluvat esimerkiksi koulun järjestyssäännöt, johtamisen ja tiedottamisen tavat, henkilöstön yhteistyö, kodin ja koulun yhteistyö ja oppilashuollon toimintatavat (Vitikka 2004, 22). Myös oppituntien ulkopuolinen toiminta, kuten juhlat, teemapäivät sekä erilaiset tapahtumat ovat osa koulun toimintakulttuuria. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan myös, että koulun käytännöt tulee rakentaa johdonmukaisesti siten, että ne tukevat kasvatus- ja opetustyölle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Koulun kasvatustavoitteiden ja arvojen sekä aihekokonaisuuksien tulee siis konkretisoitua toimintakulttuurissa. Koulujen tulee asettaa tavoitteeseen avoimen, vuorovaikutteisen sekä yhteistyötä niin koulun sisällä kuin kotien ja muun yhteiskunnan kanssa tukevan toimintakulttuurin saavuttaminen. Lisäksi todetaan, että myös oppilaalla tulee olla mahdollisuus osallistua koulun toimintakulttuurin luomiseen ja kehittämiseen. (POPS 2004.)

Sekä toimintakulttuuri että siihen vaikuttava arvopohjakin on määritelty niin valtakunnallisella kuin kuntakohtaisella tasolla. Tästä huolimatta on jokaisella koululla kuitenkin vielä oma erityinen toimintakulttuurinsa. Kuntakohtaisessa opetussuunnitelmassa voidaan asettaa kouluille vaatimus esittää koulukohtaisessa opetussuunnitelmassaan toimintakulttuurinsa kuvaus. Kuntakohtainen vaatimus voi pitää sisällään esimerkiksi sel-

vityksen tiedottamista, vuorovaikutusta, vanhempien ja oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia, opetuksen ja oppimisen ilmapiiriä, koulun toiminnan jatkuvaa kehittämistä ja johtamiskulttuuria koskevia kuvauksia. Kuntakohtaisessa opetussuunnitelmassa voidaan myös määrittää koulujen roolia koskien oppilaiden osallistumista yhteisten asioiden hoitoon kannustamalla heitä oppilaskunta-, kummioppilas- ja tukioppilastoimintaan.

Erilaisia toimintakulttuureja

Koulun kestäväää kehittämistä käsittelevässä teoksessaan Hanö (2012) esittelee erilaisia tapoja jäsentää koulun toimintakulttuuria. Hän tyypittelee kouluissa olevan individualistisuutta, erillisyyttä, pakotettua kollegiaalisuutta, yhteistyötä sekä mosaiikkimaista muuttuvuutta korostavia kulttuureja. Individualistisessa kulttuurissa jokainen opettaja hoitaa omassa luokkahuoneessaan tapahtuvat asiat yksin. Opettajat ovat solidaarisia toisiaan kohtaan ja antavat keskinäistä palautetta hyvin harvoin. Opettajilla ei ole yhteistä käsitystä siitä, mitä ongelmia koulussa tulisi ensisijaisesti ratkaista, vaan jokainen opettaja tekee omat kehittämisaloihteensa. Erillisyyden kulttuurissa tehdään yhteistyötä pienempien ryhmien välillä. Opettajat hahmottavat välillään statuseroja, jotka saattavat perustua esimerkiksi alakoulun luokanopettajuuteen ja yläkoulun aineenopettajuuteen. Yhteistyötä ei juurikaan tehdä, vaan opettajat keskittyvät hoitamaan omat opetustehtävänsä rutiininomaisesti eikä koulussa vallitse yhteistä visiota tulevaisuudesta. Pakotetun kollegiaalisuuden kulttuurissa yhteistyön organisointia määrittelevät tietyt säännöt, esimerkiksi ennalta määritellyt yhteistyöajat. Epäonnistuessaan pakotetun kollegiaalisuuden kulttuuri voi tukahduttaa koulussa vallitsevan opettajien spontaanin yhteistyön ja johtaa osallistumiseen vain pakon takia. Tällainen kulttuuri voi kuitenkin ilmetä myös esimerkiksi välimenovaiheena kohti todellista ja opettajista kumpuaan yhteistyön tarpeeseen. Yhteistyön kulttuurissa opettajien välisen yhteistyön nähdään olevan merkittävä tekijä oman ammatti-identiteetin kehittymisen kannalta. Yhteistyö ei ole aikaan tai paikkaan sidottua ja muut opettajat nähdään kollegoina, joita yhdistää yhteisen tärkeän tehtävän hoitaminen. Yhteistyön kulttuuria kuvaavia erityispiirteitä ovat muun joustavuus ja suunnitelmallisuus. Rehtori käyttääkin runsaasti aikaa välittääkseen eteenpäin koulun visiota. Muuttuvan mosaiikin kulttuurissa eri ryhmittymät ovat yhtä toimintakykyisiä intresseistään ja tehtävistään riippumatta. Ryhmittymien välille syntyneitä konflikteja ei vaienneta, vaan ristiriidat ja mielipide-erot pyritään ratkaisemaan. Kun yhteistyön muotojen tarpeet muuttuvat, pystyvät ryhmittymät järjestäytymään uudelleen sekä

sisäisesti että ulkoisesti. Henkilöiden ja kompetenssien mosaiikki kykenee siis muuttamaan muotoaan tarpeen mukaan ja toiminnan organisoiminen on sujuvaa. Samoin kuin yhteistyön kulttuuria, myös muuttuvan mosaiikin kulttuuria luonnehtii kyky työskennellä yhdessä yhteisten tavoitteiden ja ammatillisten kysymysten parissa. On kuitenkin huomattava, ettei kouluissa useimmiten vallitse samanaikaisesti vain yksi, vaan useampia toimintakulttuurien muotoja. Erityisesti koulun johdon on kuitenkin oltava tietoinen koulussa vallitsevista kulttuureista, voidakseen tukea toimintakulttuurin kehittymistä toivottuun suuntaan. (Hanö 2012, 96–98.)

Koulun organisatoriset ominaisuudet toimintakulttuuriin vaikuttavina tekijöinä

Eräs toimintakulttuuriin olennaisesti vaikuttava tekijä on organisaatio. Organisaation voidaan määrittellä olevan yhteistoimintajärjestelmä, joka yhdistää ja kokoaa erilaiset voimavarat haluttujen tarkoitusten toteuttamiseksi (Harisalo 2008, 31). Organisaation voidaan siis nähdä tarkoittavan tiettyä tarkoitusta varten olemassa olevaa ihmisten muodostamaa yhteisöä (Johnson 2006, 77). Organisaatioita määrittävät niiden erilaiset yleiset ominaisuudet, kuten tavoitteet, rationaalisuus, muodollisuuden aste, päätöksenteon keskittyvyyden ja hajautumisen suhde, työn jakamisen tavat sekä organisaation koko ja monimutkaisuus (Harisalo 2008, 19–28). Lisäksi kouluorganisaatiosta puhuttaessa on kiinnitettävä huomiota sen erityispiirteisiin. Peruskoululla on omia institutionaalisia tehtäviä ja perinteitä, jotka välttämättä heijastuvat sen toimintaan. Koulun oppilailta on organisaatiossa pakkojäsenyys ja läsnäolovelvollisuus. Koulun toiminnan päämäärät ovat abstrakteja, epämääräisiä ja ristiriitaisia, eikä toiminnan tavoitteiden saavuttaminen näin ollen ole aina helposti mitattavissa. Koulun voidaankin nähdä olevan melko byrokraattinen organisaatio. (Johnson 2006, 77.) Tällaiselle organisaatiolle tyypillisiä piirteitä ovat pitkälle viety työnjako, hierarkia, säännöt ja pysyvyys (Willman 2001, 25).

Toimintakulttuurin muutos ja kehittäminen

Organisaatioiden kulttuurit voidaan hahmottaa niiden kehittämisen näkökulmasta kahdella tavalla. Kulttuuri voidaan tulkita joko muokkaamattomaksi tai muokattavaksi. Muokkaamattoman kulttuurin käsityksessä kulttuuri on jotain, mitä pääasiallisesti ei voi muuttaa ja johon ihmisten on siten sopeuduttava. Koulun johtajien mahdollisuudet luo-

da uutta kulttuuria ovat heikot, vaan kulttuuri kehittyy hitaasti ja jopa huomaamattomasti eri tekijöiden yhteisvaikutuksen tuloksena. Muokattavan kulttuurin käsityksessä organisaatioilla tunnustetaan olevan kehitettävissä oleva kulttuuri, joka yhdistää yhteisön jäseniä ja saa heidät työskentelemään samansuuntaisesti. Johtamisella nähdään voitavan ohjata kulttuurin kehittämistä toivottuun suuntaan. (Harisalo 2008, 272–273.) Tässä tutkimuksessa kulttuuri käsitetään jälkimmäisellä tavalla eli muokattavissa olevaksi ominaisuudeksi. Tutkimuksen lähtöoletus on se, että vaikka koulun toimintakulttuurin muuttaminen on vaikeaa eikä siihen ole mitään helppoa ja yksinkertaista tietä, mahdollista se ei kuitenkaan ole (Vartola 2004, 219).

Koulua kohtaavien muutosten haasteellisuutta on selitetty muun muassa löyhän ja tiukan sidonnaisuuden käsittein. Koulussa vallitsee samanaikaisesti sekä koulutusjärjestelmän luomat normit että niiden vastapainona koulun sisäinen ammatillinen autonomia. Opettajat toimivat luokkahuoneissa tiukan sidoksen periaatteen mukaisesti itsenäisesti oman asiantuntemuksensa mukaisesti. Toisaalta heidän vaikutuksensa koulun yleiseen toimintaan on löyhän sidoksen periaatteen mukaisesti vähäistä. Löyhän sidoksen esiintyminen selittää osaltaan koulun päämäärien epäselvyyttä. Löyhät sidokset toimivat myös puskureina ulkoisia haasteita vastaan, mistä johtuu myös muutosten toteuttamisen vaikeus koulukontekstissa. (Willman 2001, 25.) Samaa aikaan väljäkytkentäinen ja asiantuntijuutta korostava toimintakulttuuri asettaa siis omat vaateensa koulujen toimintakulttuurien kehittämiseksi (Huusko 1999, 31).

Kuten kaikki työyhteisöt, myös koulujen työyhteisöt koostuvat hyvinkin erityyppisistä ihmisistä. Näin ollen onkin luonnollista, että muutostilanteissa työntekijät omaksuvat itselleen erilaisia rooleja. Tyypillisiä muutostilanteissa ilmeneviä rooleja ovat päämäärätietoiset, visionäärit, keksijät, aikaiset sopeutujat, ohjaajat, säilyttäjät ja tarkkailijat. Päämäärätietoiset pyrkivät pitämään jatkuvasti mielessään muutosprosessin perimmäisen tarkoituksen ja muistuttavat siitä myös muita. Visionäärit pyrkivät nostamaan esille muutosprosessiin liittyviä ideoita ja visioita sekä kuvaamaan skenaarioita muutoksen jälkeisestä tulevaisuudesta. Keksijät pyrkivät muotoilemaan esitettyjen visioiden vaatimaa konkreettista muutostyötä. Aikaiset sopeutujat hyväksyvät nopeasti keksijöiden ehdotukset muutostyöstä ja kokeilevat niitä käytännössä. Ohjaajat puolestaan pitävät huolen siitä, että lopulta kaikki työyhteisön jäsenet alkavat toteuttaa suunniteltuja ideoi-

ta käytännössä. Säilyttäjien rooli on yhdistää uudet ja vanhat käytännöt siten, etteivät jo olemassa olleet hyvät käytännöt huku muutosprosessissa. Tarkkailijat puolestaan pyrkivät hahmottamaan muutosprosessin osana suurempaa kokonaisuutta ja tarkkailevat ti- lannetta hieman etäämmältä. Muutoksen onnistumiseksi on koulun johdon ymmärrettä- vä näiden roolien sisältämät mahdollisuudet ja näin ollen pyrittävä hyödyntämään roole- ja mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti. (Fowelin 2012, 18–19.)

Toimintakulttuurin kehittäminen ja johtajuus

Kuten edellä on käynyt ilmi, voidaan muutosprosessin onnistumisen todeta olevan tek- nisesti helppoa, mutta sosiaalisesti monimutkaista. Työyhteisöä koskettavan moniker- roksisen sosiaalisen muutosprosessin suunnittelu ja koordinointi eivät ole yksinkertaisia tehtäviä. (Fullan 2013, 111.) Koulua kohtaavissa muutostilanteissa koulun johdolla on- kin edessään vaativa haaste. Onnistuneen lopputuloksen saavuttamiseksi koulun johdon tulisi tukea opettajakuntaa muun muassa olemalla vuorovaikutteisia ja tarjoamalla riit- täviä resursseja halutun muutoksen saavuttamiseksi. Koulun johdolla onkin merkittävä vaikutus muutosprosessin onnistumiselle. Kuitenkin, kuten opettajat, myös koulun reh- tori joutuu kohtaamaan muutoksen aiheuttamat psykologiset ja sosiaaliset ongelmat ja ilman tukea voi muutosprosessin läpi vieminen helposti tuntua yksinäiseltä ja raskaalta. (Fullan 2013, 117–118.) Myös rehtoreilla tulisikin siis olla työssään mahdollisuus sekä riittävään kollegiaaliseen tukeen että oman esimiehensä antamaan tukeen.

Koulun toimintakulttuurin muutosta ohjatakseen vaaditaan rehtoreilta enemmän kuin hallinnollisen johtamisen hallintaa. Koulun johtajuuden ja toimintakulttuurin suhdetta pohtivassa kirjoituksessaan Gustafsson (2011) esittää kolme johtamisen tapaa, joiden hyödyntämisen on nähty olevan otollisia toimintakulttuurin muutoksiin liittyvissä pro- sesseissa. Ensimmäisenä hän mainitsee pedagogisen johtamisen tarpeen. Pedagogisen johtamisen sisältöalueet, kuten työympäristöstä huolehtiminen ja toiminnan kehittämi- nen ovatkin helposti yhdistettävissä toimintakulttuurin käsitteeseen. Toisena toiminta- kulttuurin muutosta tukevana johtamisen tapana mainitaan arvoihin ja moraalisiin ky- symyksiin keskittyvä transformatiivinen johtajuus. (Gustafsson 2011, 131–132.) Trans- formatiivinen johtajuus käsittää organisaatioiden monimutkaisuuden ja opettajien osalli- suuden merkityksiä luovana tekijänä, jolloin johdon tehtävänä on muun muassa kehittää opettajien moraalialia ja motivaatiota huomioimalla heidän tarpeensa, tarjoamalla riittä-

västi haasteita sekä kehittämällä koulun visiota. (Blossing 2011, 179.) Transformatiivisella johtajuudella on nähty olevan myönteisiä vaikutuksia työntekijöiden itsetuntoon ja aloitteellisuuteen, mikä luonnollisesti vaikuttaa koko organisaation toimintaan.

Kolmantena mainittava symbolinen johtajuus perustuu ajatukselle, että ihmiset tulkitsevat tapahtumat aina erilaisten symbolisten prosessien kautta. (Gustafsson 2011, 131–132.) Symbolinen johtajuus koostuu kielellisestä, toiminnallisesta ja materiaalisesta osa-alueesta. Kielellinen osa-alue kattaa muun muassa rehtorin käyttämään retoriikkaan liittyvän kysymykset. Toiminnallinen osa-alue sisältää koulun toimintaan liittyvien rutiinien ja perinteiden haastamisen. Materiaalinen osa-alue kattaa koulun fyysisen toimintaympäristön, jolla väistämättä on oma roolinsa toimintakulttuurin muotoutumisessa ja kehittämisessä. (Gustafsson 2011, 134–135.) Pyrkiessään ohjaamaan toimintakulttuurin kehitystä, on johtajan ymmärrettävä näiden symbolisten ulottuvuuksien merkitys. Tätä kautta kulttuurin osat voidaan tehdä näkyvämmiksi ja kulttuuriset varaukset haastaa muutokselle. (Gustafsson 2011, 131–132.) Koulukulttuurien yhdistymisen onnistuminen vaatii niiden yhdenmukaistamiseen liittyviä toimenpiteitä. Erilaisista työyhteisöistä tulevien ihmisten voi olla vaikeaa löytää yhteistä pohjaa työlleen ja sopia keskinäisistä jännitteistään. Koulun johdon tuleekin olla perillä kulttuurillista jännitteistä ja konflikteista, sillä organisaation alakulttuurit rajoittavat uutta organisaatiota saavuttamasta tavoitteitaan, joilla organisaatioiden yhdistämistä alun perin perusteltiin. (Harisalo 2008, 272.)

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Aloitan tutkimuksen toteuttamista käsittelevän luvun esittelemällä tutkimuskohteen. Tämän jälkeen käsittelem toimintatutkimusta tutkimusmenetelmänä ja omaa positiotani tutkijana. Lisäksi esittelen tutkimuksen aikana toteutettujen kehittämisprosessien etenemistä sekä erittelen tutkimusprosessin aikana keräämäni ja hyödyntämäni tutkimusaineistot.

3.1 Tutkimukseen osallistuneet koulut

Tutkimuskohteena ovat huhtikuussa 2011–kesäkuussa 2012 Yhtenäisen aluekoulumallien selvitys ja pilotointi -projektissa mukana olleet kaksi alakoulua ja kaksi yläkoulua. Projekti juonsi juurensa kaupungin päätökseen yhtenäistää kyseisten kahden alakoulun ja kahden yläkoulun koulupolut, jolloin molemmat yläkoulut sekä toinen alakouluista yhdistyivät syyslukukaudesta 2013 alkaen yhdeksi yhtenäiskouluksi. Vaikka toinen projektissa mukana ollut alakoulu säilyi hallinnollisesti erillisenä, myös sen koulupolku johtaa projektin aikana perustettuun yhtenäiskouluun. Kaikki neljä koulua sijaitsivat alkuperäiseltä maantieteelliseltä sijainniltaan hyvin lähellä toisiaan. Yhtenäiskoulun syntymisen jälkeen vuosiluokat 1.–6. jatkoivat toimintaansa omissa koulurakennuksissaan. Vuosiluokat 7.–9. siirtyivät yhteiseen koulurakennukseen.

Alakoulu A:n vuosiluokilla 1.–6. toimi noin 20 opettajaa ja 200 oppilasta. Yleisopetuksen luokkien lisäksi koulussa toimivat montessori-yhdysluokat sekä valmistavan opetuksen yhdysluokat. Alakoulu B:ssä toimi noin 40 opettajaa ja 500 oppilasta. Yleisopetuksen luokkien lisäksi koulussa toimi englanninkielen painotusluokat vuosiluokilla 3.–6., saksankielen painotuksen yhdysluokat vuosiluokilla 3.–6. sekä kuvataidepainotteisen opetuksen luokat vuosiluokilla 3.–6. Yläkoulu C:ssä toimi noin 40 opettajaa ja 300 oppilasta. Yleisopetuksen luokkien lisäksi koulussa toimivat latinankielen painotusluokat. Yläkoulu D:ssä toimi noin 40 opettajaa ja 300 oppilasta. Yleisopetuksen luokkien lisäksi koulussa toimi kuvataidepainotteisen opetuksen luokat. Kaikki koulujen rehtorit ja opettajat osallistuivat tutkimuksen kulkuun. Tarkempi kuvaus tutkimukseen osallistujista on esitetty kootusti tutkimusaineiston hankintaa käsittelevän luvun 3.4 taulukossa 1.

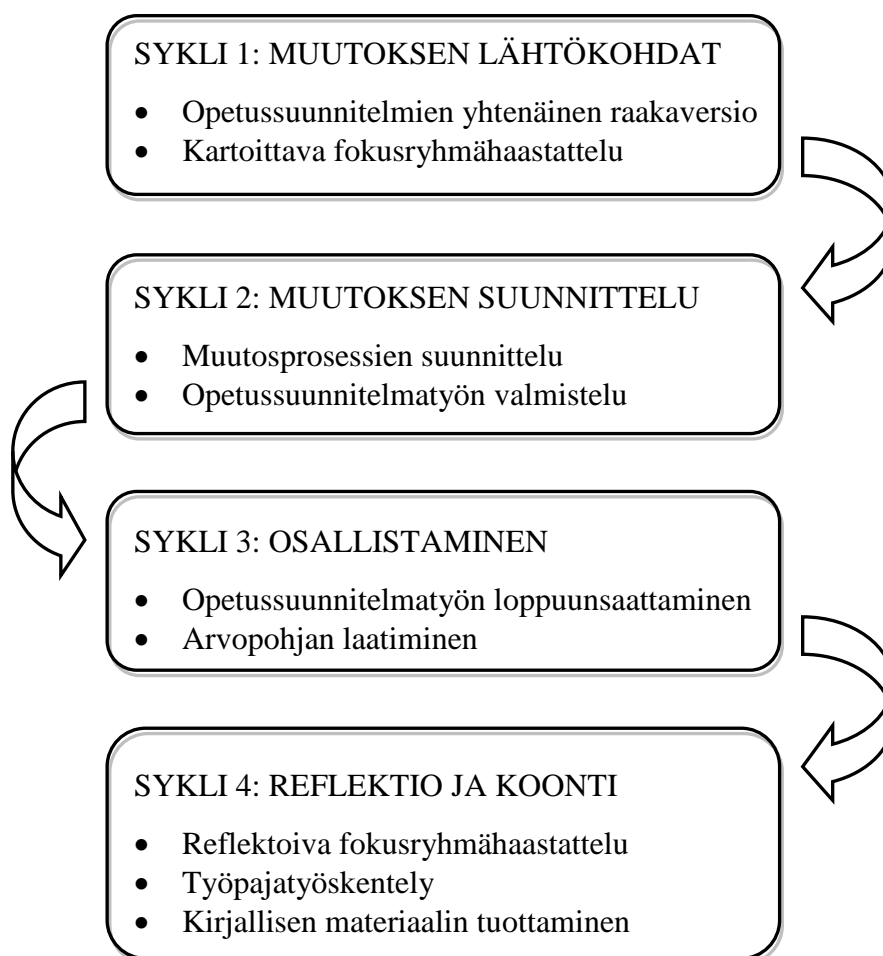
3.2 Tutkimusmenetelmänä toimintatutkimus

Tässä luvussa käsittelen tutkimuksessa hyödyntämäni toimintatutkimusta luonnehtivia piirteitä sekä niiden esiintymistä tässä tutkimuksessa. Toimintatutkimusta luonnehtii sen pyrkimys muutokseen, ongelmakeskeisyys sekä tutkimusprosessin syklisyys (Kuula 1999, 218). Toimintatutkimuksen tavoitteena tuottaa uutta tietoa sekä edistää asiantiloja reaaliaikaisesti tutkimuksen avulla. Käytännön ja tieteen välisenä yhteistyönä tapahtuva toimintatutkimus pyrkii muuttamaan tutkittavaa todellisuutta ja etsii ratkaisuja käytännön ongelmiin. Sosiaalisia käytäntöjä pyritään kehittämään ottamalla käytännön toimijat aktiivisiksi osallisiksi tutkimusta. (Kuula 1999, 9–11.) Toimintatutkimuksen etenemistä voidaan kuvata eri syklisyyden avulla. Sykliin sisältyy eri vaiheita. Eteenpäin suuntautuvat eli konstruoivat syklin vaiheet painottuvat suunnitteluun ja toimintaan. Taaksepäin katsovat eli rekonstruoivat vaiheet puolestaan painottuvat havainnointiin ja reflektointiin. (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2008, 78.)

Tämän toimintatutkimuksen ensimmäinen sykli sijoittuu aikavälillä huhtikuu–kesäkuu 2011, jolloin laadin projektissa mukana olevien koulujen koulukohtaisista opetussuunnitelmista yhden yhtenäisen raakaversioon sekä toteutin fokusryhmähaastattelun, jonka tarkoituksena oli kerätä tietoa rehtoreiden ja opettajien näkemyksistä koskien koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan kirjattavaa arvopohjaa, toimintakulttuuria sekä näiden välistä yhteyttä. Tässä syklin vaiheessa korostuivat sekä olemassa olevien käytäntöjen toimivuuden ja perusteiden reflektointi että tulevan muutoksen lähtökohtien hahmottaminen. Tutkimuksen toinen sykli sijoittuu aikavälille syyskuu–lokakuu 2011 ja painottuu tulevien muutosprosessien toteuttamisen suunnitteluun. Kyseisen ajanjakson aikana pohdin ja ideoin yhdessä koulujen rehtoreiden kanssa käytettävissä olevia keinoja jatkaa opetussuunnitelmaprosessia eteenpäin mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti.

Tutkimuksen kolmannessa syklissä paneuduimme opetussuunnitelmatyön loppuunsaattamiseen siten, että kaikki projektissa osallisina olevien koulujen opettajat osallistettiin oppiainekohtaisten oppimistavoitteita ja opetuksen keskeisiä sisältöjä koskevaan opetussuunnitelmatyöhön. Tämän lisäksi laadimme yhdessä projektissa mukana olevien koulujen johtoryhmien kanssa yhteiseen koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan kirjattavan arvopohjan. Kyseinen sykli sijoittui aikavälille lokakuu–joulukuu 2011. Tutkimuksen neljäs sykli puolestaan painottuu pääasiallisesti aikavälille tammikuu–kesäkuu

2012. Kesäkuussa 2012 järjestin toisen fokusryhmähaastattelun, jonka tavoitteena oli saada opettajat havainnoimaan ja pohtimaan edellisen syklin aikana laaditun arvopohjan merkitystä sekä sen yhteyttä koulun toimintakulttuurille. Havainnoinnin välineenä toimivat myös opettajille järjestämäni työpajat, joita kuvaan tarkemmin luvussa 5. Tavoitteena oli myös tuottaa kouluihin kirjallista materiaalia murrostilassa olevan toimintakulttuurin kehittymisen ja kehittämisen tueksi. Tutkimusprosessi alkoi huhtikuussa 2011 ja päättyi kesäkuussa 2012 kestäen siis yhteensä 15 kuukauden ajan. Kuvio 1 havainnollistaa tämän tutkimuksen syklisyyttä.



Kuvio 1: Tutkimuksen syklisyys

3.3 Tutkijan positio

Edellä esiteltyjen koulujen koulupolut yhdistyivät lukukaudesta 2012–2013 lähtien, joten projektin alkaessa huhtikuussa 2011 oli aikaa muutoksen valmisteluun ja muutokseen valmistautumiseen riittävästi. Keväällä 2011 perusopetuksen hallinto haki korkeakouluharjoittelijaa edellä kuvatun muutosprosessin apuvoimaksi. Harjoittelijan toimenkuvaksi oli määritelty opetussuunnitelman perusteisiin, kaupungin kuntakohtaiseen opetussuunnitelmaan sekä kyseessä olevien koulujen koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin tutustuminen. Harjoittelun tavoitteeksi oli asetettu yhden yhtenäisen koulukohtaisen opetussuunnitelman laatiminen. Lisäksi harjoittelijan tuli tehdä koonteja ja selvityksiä aluekouluun liittyvissä asioissa sekä toimia aluekouluprojektin sihteerinä. Aihepiiri kuulosi mielenkiintoiselta ja minulla oli juuri tuolloin suunnitelmissa syventävien projektiopintojen suorittaminen, joten päätin hakea kyseistä paikkaa. Aloitin kolmen kuukauden mittaisen harjoittelujakson huhtikuussa 2011. Muistan, kuinka saapuessani ensimmäistä kertaa esimieheni luokse, hän kysyi minulta, tiedätkö nyt varmasti mihin olen ryhtymässä. Nyt tuota päivää muistellessani voin todeta, että en silloin vielä todellakaan tiennyt, millaisen mielenkiintoisen, opettavaisen ja ajatteluani mullistavan ajanjakson olin juuri sillä hetkellä aloittamassa.

Harjoitteluni ajan huhti–kesäkuussa 2011 työskentelin toimistotyöajan puitteissa eli 36,25 tuntia viikossa. Aloitin urakkani poistamalla koulukohtaisista opetussuunnitelmista ilmiselvät päällekkäisyydet opetussuunnitelman perusteiden ja kuntakohtaisen opetussuunnitelman kanssa. Tässä vaiheessa olin hieman yllättynyt siitä, kuinka paljon tämän tyyppistä päällekkäisyyttä koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa oli. Tämän jälkeen poistin koulukohtaisten opetussuunnitelmien keskinäiset päällekkäisyydet. Kun eteeni yhdistettäväksi tuli koulujen toimintakulttuureja käsittelevä opetussuunnitelman luku, ymmärsin, että en voinut edes raakaversiolla yhdistää toimintakulttuureja koskevia koulukohtaisia kuvauksia. Vaikka koulukohtaiset opetussuunnitelmatekstit, kuten toimintakulttuurin ja sen pohjalla vaikuttavan arvopohjan kuvaukset muokattiin yhtenäiseksi raakaversioksi tietokoneen näytöllä, ei tämä riittäisi sanojen siirtymiseksi paperilta käytäntöön. Eteeni oli siis tullut aihe, jota halusin tutkia tarkemmin.

Kesäkuussa 2011 järjestin fokusryhmähaastattelun, jonka tarkoituksena oli kerätä tietoa siitä, miten koulujen opettajat ja rehtorit kokivat opetussuunnitelmaan kirjattavan arvopohjan ja toimintakulttuurin yhteyden ja mitä edellytyksiä yhteyden selkeyttäminen

vaatii. Aikavälillä syyskuu 2011 – kesäkuu 2012 toimin toimistotyöajan puitteissa koulupolkujen yhdistämistä koskevan hankkeen projektityöntekijänä. Tällä aikavälillä suoritettiin keskustelussa ilmenneiden seikkojen pohjalta toimenpiteitä koulukohtaisen opetussuunnitelman ja tätä kautta myös arvopohjan yhtenäistämiseksi. Lisäksi toimenpiteet koskivat toimintakulttuurin muutoksen valmistelua ja kirjaamista. Kyseiset toimenpiteet kuvaan luvussa 5. Kesäkuussa 2012 järjestin toisen fokusryhmähaastattelun, jonka tarkoituksena oli kerätä koulujen opettajien ja rehtoreiden näkemyksistä arvopohjan ja toimintakulttuurin yhteyden suhteen kuluneen lukuvuoden aikana tehtyjen toimenpiteiden jälkeen. Kyseisessä haastattelussa haettiin vastausta kysymykseen, kuinka yhdessä valittujen koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan kirjattujen arvojen tulisi jatkossa näkyä koulujen toimintakulttuureissa.

Toimintatutkimuksessa tutkija itse osallistuu muutosprosessiin. Tutkijan suhde tutkittaviin onkin yhteistyötä ja yhteistä osallistumista painottava (Kuula 1999, 218). Toimintatutkimuksessa jatkuvasti osallisena olevan tutkijan rooli onkin kaksijakoinen. Toimintatutkimusta tekevä sekä tutkii että käyttää keräämiään tietoja ja aineistoja suoraan kehittämishankkeen hyväksi. (Uusitalo 1991, 68.) Koin roolini puolueettomana, mutta muutosta edistämään pyrkivänä toimijana hedelmälliseksi. En edustanut tiettyä työyhteisöä, ammattikuntaa tai ollut kenenkään esimies, joten minulle uskallettiin esittää vapaammin kritiikkiä myös nykyisistä toimintatavoista. En edustanut myöskään ala- eikä yläkoulua, vaan pyrin luomaan yhteyksiä, yhteenkuuluvuutta ja yhteistyötä myös näiden välille. Vaikka olin taustaltani luokanopettajaopiskelija, ei minua mielletty aineenopettajien, luokanopettajien, erityisopettajien, koulunkäyntiavustajien tai muunkaan ammattiryhmän etujen ajajaksi.

Pidin alusta asti tärkeänä tämän puolueettoman, luotettavan, helposti lähestyttävän ja rakentavaa palautetta ja kritiikkiä arvostavan työntekijän roolin rakentamista ja ylläpitoa. En halunnut osallistua syyttelyyn, vaan pyrin jatkuvasti suhtautumaan asioihin avoimesti ja ratkaisukeskeisesti. Toiminkin projektin aikana myös eräänlaisena linkkinä eri koulujen henkilökuntien, eri ammattiryhmien sekä henkilökunnan ja esimiesten välillä. Toimintatutkimuksen päämääränä on tuottaa käytännön hyödyn tuottaminen, käytökelpoisen tiedon lisääminen sekä osallistujien valtauttaminen (Heikkinen 2008, 22). Samanaikaisesti muutosta valmistavaan projektiin osallistujana että tutkimusta tekevänä henkilönä oli jatkuvana tietoisena tarkoitukseni tehdä itsestäni lopulta tarpeeton. Halu-

sin siis auttaa kouluja löytämään kysymyksiin kestäviä ratkaisuja, joita voitaisiin jatko-ssa tilanteen ja tarpeen mukaan kehittää eteenpäin. Kehittämisen sykleillä ei olekaan pääte-pestettä, vaan laaditut käytännöt ovat aina tilapäisiä ja olosuhteiden muuttuessa niitä on kehitettävä edelleen (Heikkinen 2008, 29). Pysin siis tietoisesti välttämään perusteet-tomasti tilapäisiä tai minun läsnäolooni pohjautuvia ratkaisuja. Kaikille osapuolille oli koko ajan selvää, että yhtenäistymisen valmisteluun oli minun panokseni suhteen käy-tettävissä tietty ennalta rajattu aika, jonka jälkeen asioiden tulisi edetä mahdollisimman sujuvasti ilman minun osallistumistani. Samalla on kuitenkin huomattava, että lähtökoh-taisesti sekä itse muutosprosessi että minun osallisuuteni siinä oli osallisena oleville pakotettua.

3.4 Kehittämisprosessien aikataulu

Tässä luvussa kuvaan koulujen yhtenäisen opetussuunnitelman laadintaan liittyvän aika- taulun. Lisäksi esittelen yhteisen arvopohjan muodostamisen ja toimintakulttuuriin liit- tyvien toimenpiteiden etenemisen.

Opetussuunnitelmatyön eteneminen

Opetussuunnitelmien yhtenäistämisen ensimmäinen askel otettiin huhti- kesäkuussa 2011, jolloin perusopetuksen hallinnon harjoittelijana toimiessani laadin koulukohtaiset opetussuunnitelmat yhdistävän raakaversio vuosiluokille 1.–9. Tässä prosessissa opetussuunnitelmista oli poistettu päällekkäisyydet niin valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden, kuntakohtaisen opetussuunnitelman kuin kyseisten koulujen koulukohtaisten opetussuunnitelmien kanssa. Opettajat osallistava työvaihe toteutettiin syys–joulukuu 2011 välisenä ajanjaksona. Lopullisesti opetussuunnitelma oli käyty läpi ja hyväksytty kaikkien rehtoreiden toimesta toukokuussa 2012. Opetus- suunnitelmatyön aikataulu on kuvattu seuraavalla sivulla taulukossa 1.

Taulukko 1. Opetussuunnitelmatyön eteneminen

Ajankohta	Opetussuunnitelmatyön vaihe
Kesäkuu 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Opetussuunnitelman yhtenäinen raakaversio valmis
Lokakuu 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Opetussuunnitelma-aiheinen VES -koulutuspäivä • Sisäisen verkkotyötilan luominen • Opetussuunnitelmatekstien kommentointi alkaa • Erityisopettajien opetussuunnitelmatapaaminen • Valmistavan opetuksen opetussuunnitelmatapaaminen
Marraskuu 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Opetussuunnitelmatekstien kommentointi jatkuu • Oman sisäisen verkkotyötilan luominen rehtoreille • Kuvataiteen opettajien ops -teemainen VES-koulutuspäivä
Joulukuu 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Opetussuunnitelmatekstien kommentointi valmis • Rehtoreiden ja projektityöntekijän seminaaripäivä
Tammi - huhtikuu 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Valmiin ops -tekstin työstäminen ja TaskuOpsien laatiminen
Toukokuu 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Valmiin ops -tekstin työstäminen ja TaskuOpsien laatiminen • Rehtoreiden ja projektityöntekijän yhteinen seminaaripäivä

Arvopohjaan ja toimintakulttuuriin liittyvien toimenpiteiden eteneminen

Arvopohjan ja toimintakulttuurin kehittämiseen liittyi tutkimuksen aikana useita toimenpiteitä. Aikataulu ja toimenpiteiden eteneminen on esitetty seuraavalla sivulla taulukossa 2.

Taulukko 2: Arvopohjaan ja toimintakulttuuriin liittyvien toimenpiteiden eteneminen

AJANKOHTA	TYÖSKENTELYN ETENEMINEN
Lokakuu 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Arvokellotyöskentely johtotiimien koulutuspäivässä
Marraskuu 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Opinto-ohjaajien tapaaminen • Arvopohjaan ja toimintakulttuuriin liittyvät työpajat • Yläkoulujen johtotiimien yhteinen tapaaminen
Joulukuu 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Tiimien työskentelyn valmistelua
Tammikuu 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Yläkoulujen tiimit aloittavat yhteisen toimintansa
Helmikuu 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Yhteinen oppimisympäristöihin liittyvä VES -koulutuspäivä • Alakoulujen tiimit aloittavat toimintansa
Maaliskuu 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Tiimit palauttavat tuotoksensa • ABC -oppaiden ja kansioiden laatiminen tiimien tuotosten pohjalta
Huhtikuu 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Johtotiimien yhteinen koulutuspäivä • ABC -oppaiden ja kansioiden laatiminen tiimien tuotosten pohjalta
Toukokuu 2012	<ul style="list-style-type: none"> • ABC -oppaiden ja kansioiden laatiminen tiimien tuotosten pohjalta
Kesäkuu 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Valmiiden ABC -oppaiden painattaminen ja lähettämisen valmistelu

3.5 Tutkimusaineiston hankinta

Tutkimusaineistona olen hyödyntänyt kahdessa fokusryhmähaastattelussa syntyneitä aineistoja sekä muuta projektin aikana syntyneitä kirjallista aineistoa, jota syntyi arvokellotyöskentelyn, opettajille järjestettyjen työpajojen, rehtoritiimin kokousten sekä opetussuunnitelmatyön yhteydessä. Tässä luvussa esittelen tutkimuksessa käytetyt aineistot sekä niiden hankintatavat. Alla olevassa taulukossa 3 on esitetty kootusti tutkimusaineisto sekä kunkin aineiston syntymisessä osallisena olleet tahot.

Taulukko 3: Tutkimusaineiston hankinta

Tutkimusaineisto	Osallistajat
Kesäkuussa 2011 järjestetyn fokusryhmähaastattelun tuottama aineisto	<ul style="list-style-type: none">• 3 rehtoria, 1 apulaisrehtori• 3 luokanopettajaa• 2 aineenopettajaa
Kesäkuussa 2011 järjestetyn fokusryhmähaastattelun tuottama aineisto	<ul style="list-style-type: none">• 3 rehtoria• 2 luokanopettajaa• 2 aineenopettajaa
Arvokellotyöskentelyssä syntynyt aineisto (osallistujien täyttämät arvokellopohjat, tyhjä pohja esitetty liitteenä 1)	<ul style="list-style-type: none">• 2 alakoulun johtoryhmät• 2 yläkoulun johtoryhmät
Työpajatyöskentelyssä syntynyt aineisto (osallistujien pienryhmissä laatimat mieliekartat, tutkijan omat muistiinpanot)	<ul style="list-style-type: none">• 2 alakoulun opettajat• 1 yläkoulun opettajat
Rehtoritiimin kokousmuistiot	<ul style="list-style-type: none">• 2 alakoulun rehtoria• 2 yläkoulun rehtoria
Opetussuunnitelmatyö	<ul style="list-style-type: none">• projektissa mukana olevien koulujen noin 140 opettajaa

Fokusryhmähaastattelut

Tutkimusaineiston keräämisessä hyödynsin fokusryhmähaastattelun menetelmää. Tutkimusprosessin aikana järjestin kaksi fokusryhmähaastattelua. Ensimmäisen fokusryhmähaastattelu pidin kesäkuussa 2011. Luonteeltaan kartoittavan haastattelun tavoitteena oli kerätä tietoa projektissa mukana olevien koulujen rehtoreiden ja opettajien asenteista ja suhtautumisesta koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan kirjattavaan arvopohjaan, toimintakulttuuriin sekä niiden välisen yhteyteen. Ensimmäiseen haastatteluun osallistui kolme rehtoria, yksi apulaisrehtori, kolme luokanopettajaa ja kaksi aineenopettajaa. Tässä ajassa ehdimme käydä läpi edellä mainitut kolme toisiinsa kietoutuvaa teemaa. Tarkempi haastattelurunko on esitetty liitteessä 1.

Toisen fokusryhmähaastattelun pidin kesäkuussa 2012. Haastattelun tavoitteena oli käsitellä lukuvuoden 2011–2012 aikana muodostettua koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan kirjattua arvopohjaa sekä sen merkitystä yhtenäiskoulun toiminnan alkamisen myötä muuttuvalle toimintakulttuurille. Toinen fokusryhmähaastattelu oli siis luonteeltaan paitsi jo tehtyä arvioiva, myös tulevaa kartoittava. Haastatteluun osallistui kolme rehtoria, kaksi luokanopettajaa ja kaksi aineenopettajaa. Tarkempi haastattelurunko on esitetty liitteessä 2.

Haastattelua voidaan pitää eräänä laadullisen tutkimuksen perusmenetelmänä, jota on suositeltavaa käyttää aina sen ollessa mielekäs tapa hankkia tietoa (Metsämuuronen 2008, 39). Haastattelutilanteen suora kielellinen vuorovaikutus haastateltavien kanssa luo mahdollisuuden suunnata tiedonhankintaa ja saada esiin vastausten taustalla olevia motiiveja. Haastattelu antaa mahdollisuuden syventää siinä saatavia tietoja pyytämällä mielipiteille perusteluja. Tässä tutkimuksessa haastateltavat nähdään aloitteellisina, kantaa ottavina ja merkityksiä luovina aktiivisina subjekteina. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34–35.)

Haastattelumallina fokusryhmä on haastattelijan ohjaama puolistrukturoitu haastattelu. Puolistrukturoiduille haastatteluille on ominaista, että jokin haastattelun näkökohta on lyöty lukkoon, mutta ei kaikkia. Haastattelu kohdennetaan siis tiettyihin keskusteltaviin teemoihin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48.) Fokusryhmähaastattelun tarkoituksena on koota tietoa haastateltavien henkilökohtaisista kokemuksista ja uskomuksista ennalta valittuun aiheeseen liittyen (Carey 1994, 227). Pyrkimyksenä on siis selvittää osallistujien mielipiteitä ja asenteita (Valtonen 2005, 226). Fokusryhmätyöskentelyä onkin kan-

nattavaa suoria, kun tutkimuksessa halutaan toiminnan lisäksi saada tietoa myös haastateltavien ajattelusta ja tunteista (Carey 1994, 225).

Haastattelutilanteen rakenne muodostuu haastattelijan esittämien kysymysten pohjalta. Rakenteen tarkkuus ja haastattelijan kontrolloinnin määrä riippuu haastattelijasta. Haastattelijat tarkkailee ryhmän vuorovaikutusta ja vie haastattelutilannetta eteenpäin tämän pohjalta. Haastattelijat tekee haastattelun aikana vain tilanteen ohjaamisen kannalta välttämättömän määrän muistiinpanoja. Fokusryhmämenetelmä sisältää keskustelemaan ja osallistavan ulottuvuuden, jolloin haastateltavien ryhmädynamiikasta syntyvä synergia auttaa osaltaan tiedon esille tuomisessa. Näin ollen luottamuksellinen ja hyväksyvä ilmapiiri on välttämätön edellytys fokusryhmätilanteen onnistumiselle. Haastateltavilla tulee olla käsitys tutkimuksen tarkoituksesta ja saadun materiaalin käytöstä. Myös haastattelun sääntöjen tulee selvillä kaikilla osallistujilla. Kaikkien osallistujien kokemukset ovat yhtä arvokkaita. Haastattelijan tulee olla tietoinen sekä omista aiemmista kokemuksistaan ja näkemyksistään että haastateltavien tarpeista ja odotuksista käsiteltävää aihetta kohtaan. Tietoisuus näistä seikoista luo haastattelijalle paremmat edellytykset pysytellä neutraalina. (Carey 1994, 224–232.)

Ryhmähaastattelussa keskeistä on myös ryhmän vetäjän rooli. Ilmapiirin virittäminen, keskustelun ohjaaminen tavoitteiden mukaisesti sekä osallistujien vuorovaikutuksen tukeminen ja valituista teemoista keskustelemaan rohkaiseminen kuuluvat ryhmän fasilitaattorin tehtäviin. (Valtonen 2005, 223–224.) Oleellista ryhmän vetäjän roolissa on myös pyrkiä viestimään haluaan kuunnella. Ryhmän vetäjä ei kuitenkaan aktiivisesti osallistu substanssiaiheesta keskusteluun. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 199, 234.)

Valmisteluihin sisältyy myös haastateltavien rekrytointi. Haastateltavat valitsin siten, että paikalla oli edustajia kaikista projektiin kuuluvista kouluista. Kutsuin paikalle kaikkien neljän koulun rehtorit. Opettajaedustajien valinnassa hyödynsin rehtoreiden monipuolista tuntemusta henkilökunnastaan. Tarkoituksena oli saada haastatteluun mukaan rohkeita ja aktiivisia keskustelijoita. Haastattelutilaisuuksien aluksi kävin suullisesti läpi osallistujille ennalta sähköpostitse lähetetyn ryhmäkeskustelua koskevan ohjeen sekä haastattelun kulun. Edesauttaakseni rennon ja avoimen ilmapiirin syntymistä, olin varannut paikalle kahvia, teetä ja pientä purtavaa. Fokusryhmähaastattelut kestivät ajallisesti noin 90 minuuttia. Ennen haastattelua tulee luonnollisesti hoitaa myös logistiset valmistelut, kuten tarvittavan tilan ja nauhoitusvälineiden hankkiminen. Fokusryhmä-

haastattelut toteutettiin projektissa mukana olevien koulujen tiloissa. Videoin haastattelutilanteen, jolloin pystyin palaamaan haastattelutilanteessa esille tulleisiin huomioihin tarkemmin myös itse haastattelutilanteen jälkeen. Molempien haastattelujen ajankohdaksi valitsin opettajien ensimmäinen kesälomaviikon, jolloin kevään kiireinen koulu-työ ei enää häirinnyt keskittymistä.

Arvokellomateriaali

Projektissa osallisina olleiden koulujen johtoryhmien jäsenille järjestettiin lokakuussa 2011 tilaisuus, jossa laadimme projektissa mukana olleille kouluille yhtenäiseen opetus-suunnitelmaan kirjattavan arvopohjan. Arvopohjan laatimisessa hyödynnettiin arvokello-työskentelyn mallia, joka on kuvattu tarkemmin luvussa 6.2. Työskentelyn apuna toimi ennalta laatimani arvokello-työskentelyn pohja, joka löytyy liitteestä 3. Arvokello-työskentelyn yhteydessä osallistujat täyttivät ennalta valmistellun pohjan työskentelyn eri vaiheiden kautta. Työskentelyn jälkeen keräsin osallistujilta täytetyt pohjat, joista ilmenevät sekä vaihtoehtoina käsitellyt arvot että lopulta koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan valitut arvot. Täytettyjä pohjia oli yhteensä neljä kappaletta.

Työpajamateriaali

Marraskuussa 2011 järjestin molempien projektiin osallistuneiden alakoulujen sekä toisen projektiin osallistuneen yläkoulun opettajille koulukohtaisia työpajoja. Työpajojen tarkoituksena oli tiedottaa kootusti johtoryhmien arvokello-työskentelyn avulla valitsemista arvoista sekä aktivoida opettajat pohtimaan, mitä nämä arvot heidän mielestään pitävät sisällään ja kuinka niiden tulisi ilmetä koulujen toimintakulttuureissa. Tässä apuna toimi etukäteen minun etukäteen laatima miellekarttapohja. Miellekarttoihin oli kirjattu keskelle jokin neljästä valitusta arvosta eli luottamus, vastuullisuus, turvallisuus tai yhteisöllisyys. Lisäksi miellekartta ohjasi käsittelemään kyseisen arvon näkymistä toimintakulttuurissa vähintään toiminnan periaatteiden, toimintamallien ja käytänteiden, ilmapiirin ja hyvinvoinnin sekä opetuksen, kasvatuksen ja arjen huolenpidon näkökulmista. Ensimmäisellä työpajakerralla opettajia tiedotettiin yhteisiksi valitusta arvoista ja esiteltiin miellekartan hyödyntäminen. Tämän jälkeen opettajat jakaantuivat ryhmiin pohtimaan edellä mainittuja kysymyksiä. Työpajatyöskentelyjen aikana osallistujat täyttivät ja laativat miellekarttaa eteenpäin omien näkemystensä pohjalta. Lopuksi ryhmät

esittelivät valmiit miellekartat kollegoilleen. Tilaisuuden loputtua ryhmät luovuttivat valmiit miellekarttansa minulle. Yhteensä minulla oli käytettävissäni 16 miellekarttaa. Olen hyödyntänyt miellekarttoja luvussa 7 esittämäni koulujen yhteisiä arvoja ja niiden suhdetta toimintakulttuuriin käsittelevää analyysia laatiessani.

Muistot ja muistiinpanot

Tutkimusraporttia laatiessani olen hyödyntänyt myös rehtoritiimin kokouksissa syntynyttä kirjallista materiaalia. Rehtoritiimin vakituisina jäseninä toimivat kaikkien neljän projektiin osallistuneen koulun rehtorit. Rehtoritiimi kokoontui lukuvuoden 2011–2012 aikana 13 kertaa. Osallistuin jokaiseen rehtoritiimin kokoukseen ja laadin kokousmuistiot, joista ilmenee kokouksiin osallistujat, päivämäärät sekä projektin edistyminen. Nämä muistiot ovat toimineet apunani tutkimuksen eri vaiheiden ja etenemisen erittelyssä. Lisäksi olen käyttänyt tutkimusprosessin aikana laatimiani muistiinpanoja työn etenemisestä.

4 ANALYYSIN KULKU

Tutkimusaineiston analyysin kulkua käsittelevän luvun aluksi käsittelen tutkimusaineiston analyysissä huomioitavia tekijöitä sekä kuvaan, kuinka ne on pyritty tämän tutkimuksen yhteydessä huomioimaan. Tämän jälkeen tarkastelen aineistolähtöisen sisällön-analyysin kulkua tässä tutkimuksessa.

4.1 Tutkimusaineiston analyysissä huomioitavat tekijät

Laadullisen tutkimuksen aineistoa ei yleisesti ottaen ole tarkoituksenmukaista irrottaa asiayhteydestään. Tämä pätee fokusryhmähaastattelussa syntyneeseen aineistoon erityisesti siksi, että fokusryhmässä syntynyt aineisto sisältää psykososiaalisen asetelman. Ryhmän sisäinen kemia ja dynaamisuus saavat aikaan sen, että yhdessä ryhmä on enemmän kuin osallistujiensa summa. Näin ollen, myös ryhmässä syntyneen aineiston tarkastelussa tarkoituksenmukaista on tutkia keskustelussa esiintyneitä laajempia teemoja. (Carey 1994, 233.) Fokusryhmän aikana saadaan käsitellystä aiheesta paljon tietoa. Litteroinnin laajuus määräytyy tutkittavan ilmiön mukaan. Koska tutkimukseni kiinnostuksen kohteena ovat haastattelussa esiin tulevat asiasisällöt, ei kovin yksityiskohtainen litterointi ole tarkoituksenmukaista. (Ruusuvuori 2010, 425–426.) Fokusryhmämenetelmän yksi suurimmista eduista on se, että haastateltavan henkilön väittämät tulevat usein esille toisen haastateltavan toimesta. Aina näin ei kuitenkaan välttämättä tapahdu. Tiettyjen asioiden mainitsematta jääminen ei siis ole suoraan tulkittavissa kyseisten asioiden olemassa olemattomuudeksi. Näin ollen aineiston tarkastelun rungoksi on tarkoituksenmukaisempaa valita esimerkiksi haastattelutilanteessa esitetyt teemoittain etenevät kysymykset. Tutkijan tarkastellessa haastattelutilanteen nauhoitusta, voi hän etsiä paitsi näiden kategorioiden suuntia ja voimakkuuksia, myös keskustelun aikana esille nousseita uusia kategorioita, näitä läpäiseviä teemoja sekä kaavoja kategorioiden, teemojen ja yksilöllisten piirteiden välisille suhteille. (Carey 1994, 232–234.)

Ryhmän interaktiivinen luonne tuo mukanaan sekä myönteisiä että kielteisiä vaikutuksia. Menetelmän suurin etu on, että sen avulla pystytään keräämään runsaasti monipuolista ja yksityiskohtaista tietoa. Menetelmää hyödynnettäessä ja aineistoa analysoitaessa on kuitenkin otettava huomioon myös aineistoa mahdollisesti rajoittavat psykososiaaliset tekijät, kuten ensivaikutelma, itsesensuuri ja pyrkimys yhdenmukaisuuteen. Ryhmä-

haastatteluun osallistuneiden henkilöiden toisistaan saamaan ensivaikutelmaan vaikuttavat sekä henkilön oma asema ja olotila että hänen tekemänsä aistihavainnot. Korkeamman sosioekonomisen aseman omaava henkilö voidaan kokea uskottavampana kuin alemman aseman omaava henkilö. Haastateltavat ovat taipuvaisia heijastamaan omia tunteitaan muihin haastateltaviin sekä olemaan herkempiä tietyille, omiin tunteisiinsa vetoaville keskustelun aiheille. Tämä altistaa haastateltavia tulkitsemaan virheellisesti muiden haastateltavien tunteita kyseistä aihetta kohtaan. Itsesensuurin ja yhdenmukaisuuteen pyrkimisen ilmiöt puolestaan esiintyvät, kun henkilö yrittää mukauttaa oman käytöksensä omien tarpeidensa ja taustansa sekä muista ryhmän jäsenistä saamansa henkilökohtaisen vaikutelman välille. Jos haastateltava ei luota muihin ryhmän jäseniin, vetäjänsä tai aineiston jatkokäyttöön tarpeeksi, saattaa hän myös pidättäytyä esittämästä mahdollisia väitteitään.

Pyrkimyksellä yhdenmukaisuuteen tarkoitetaan tässä yhteydessä haastateltavan mahdollista taipumusta esittää mielipiteensä samassa linjassa muiden haastateltavien kanssa. Yhdenkin liittolaisen eli samaa mieltä olevan henkilön läsnäolo ryhmässä usein rohkaisee haastateltavan esittämään myös ryhmän yleisestä käsityksestä poikkeavia väitteitä. On myös otettava huomioon, että haastattelutilanteessa käytävä keskustelu saattaa johtaa joidenkin haastateltavien osalta kokemusten kognitiiviseen uudelleenmuotoiluun, jolloin haastateltava näkee käydyn keskustelun perusteella oman kokemuksena uudessa valossa. Fokusryhmätutkimuksessa psykososiaalisten tekijöiden vaikutusta ei voida eristää aineistosta, vaan sen sijaan ne on pikemminkin nähtävä osana yksityiskohtaista tietoa tuottavaa kontekstuaalista tuotosta. Tietoisuus näistä psykososiaalisista tekijöistä auttaa tutkijaa sekä ryhmäkeskustelun suunnittelussa että tulkinnassa. (Carey 1994, 236–238)

Edellä käsitellyjä sudenkuoppia pyrin välttämään eri tavoin. Haastateltaville lähetettiin haastattelutilannetta koskeva ohjeistus etukäteen sähköpostitse. Haastattelutilanteen aluksi kävin vielä ohjeistuksessa mainitut asiat suullisesti läpi. Selvitin haastatteluun osallistuneille henkilöille tarkoin myös tutkimusaineiston jatkokäytön periaatteet. Valtonen (2005) mukaan haastattelutilanteen vuorovaikutusilmapiiriin voidaan vaikuttaa muun muassa tarjoilujen avulla (Valtonen 2005, 234). Pyrinkin järjestämään haastattelutilanteet mahdollisimman viihtyisäksi muun muassa tarjoamalla juotavaa ja pientä syötävää. Molempiin fokusryhmähaastatteluihin osallistui sekä rehtoreita, aineenopetta-

ja että luokanopettajia. Vaikka haastateltavat olivat eri ammattiryhmien edustajia, toimi heitä yhdistävänä intressinä heidän jakamansa tilanne, jossa kaikkia projektissa osallisena olevia kouluja lähestyvään muutokseen oli valmistauduttava mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti.

4.2 Aineistolähtöisen sisällönanalyysin kulku tässä tutkimuksessa

Sisällönanalyysin voidaan nähdä olevan laadullisen tutkimuksen yksittäisenä metodina sekä erilaisiin analyysikokonaisuuksiin liitettävissä olevana teoreettisena kehyksenä. Sisällönanalyysin avulla voidaan analysoida niin kirjoitettuja, kuultuja kuin nähtyjäkin sisältöjä. Menetelmän eteneminen voidaan määrittellä alkavan aineistosta etsittävien kiinnostuksen kohteiden määrittelystä, jonka jälkeen aineisto voidaan käydä läpi tehdyn rajauksen sisällä olevien havaintojen merkitsemiseksi. Tutkimuksen kannalta kiinnostavaksi valikoitunut aineiston osa erotetaan muusta aineistosta ja pyritään luokittelemaan, teemoittamaan tai tyypittelemään sopiviin tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaisiin kokonaisuuksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 93–94.) Tässä tutkimuksessa olen hyödynttänyt aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Tutkimuksen analyysiyksiköt on siis valittu aineistosta eikä niitä ole ennalta määritelty. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 97.) Kesäkuussa 2011 tekemäni fokusryhmähaastattelun analyysissä korostuu aineiston pelkistäminen, ryhmittely ja kategorisointi. Kesäkuussa 2012 tekemäni fokusryhmähaastattelun analyysissä puolestaan painottuu merkityskokonaisuuksien jäsentäminen, esittäminen, tulkinta ja arviointi. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 102.)

Nauhoitin molemmat fokusryhmähaastattelut videokameralla. Aloitin kummankin ryhmähaastattelun analysoinnin siirtämällä tallenteet tietokoneelle ja kuuntelemalla nauhoitteet läpi kolmeen kertaan. Ensimmäisellä kuuntelukerralla kuuntelin nauhoitteen keskeytyksettä läpi ja keskityin ainoastaan kokonaisuuden hahmottamiseen. Toisen kuuntelukerran aikana kuuntelin nauhoitteen lyhyissä pätkissä keskustelussa esitettyjen puheenvuorojen pääkohdat litteroiden. Suoritin molempien fokusryhmähaastatteluiden litteroinnin tarkkuudella, joka mahdollisti haastatteluista esille nousevien olennaisten teemojen hahmottamisen ja yksityiskohtaisemman tarkastelun. Kolmannella kuuntelukerralla poimin molemmista ryhmähaastatteluista niiden sisältöä havainnollistavia suoria lainauksia. Näitä lainauksia on esitetty tämän tutkimusraportin luvuissa 5 ja 7. Haas-

tattelujen aikana en tehnyt muistiinpanoja, vaan keskityin keskustelun seuraamiseen ja ohjaamiseen.

Kesäkuussa 2011 tekemäni ryhmähaastattelun litteroinnin jälkeen ryhmittelin puheenvuoroissa ilmenneet samankaltaisuudet viiteen eri alakategoriaan. Tässä vaiheessa hyödynsin litteroitujen tekstien värikoodausta eli merkitsin samankaltaisia merkityksiä sisältäneet puheenvuorot tietyllä värillä. Nimesin kyseiset alakategoriat seuraavasti: arvopohjan laatu, osallisuus, reflektointi, vertaispalaute sekä arviointitiedon kerääminen. Seuraavaksi olin valmis esittämään tutkimusaineistolleni kysymyksen, mikä tai ovat koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan kirjattavan arvopohjan ja koulun toimintakulttuurin välisen yhteyden edellytykset. Edellä kuvatun analyysivaiheen perusteella teemoitellut alakategoriat yläkategorioiksi yhdistämällä ilmeni, että kyseisiä edellytyksiä ovat tietoisuus ja sitoutuminen. Arvopohjan laajuuden ja laadun, osallisuuden, reflektoinnin, vertaispalautteen ja arviointitiedon keräämisen alakategoriat puolestaan näyttäytyivät tietoisuuteen ja sitoutumiseen vaikuttavina tekijöinä. Koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan kirjattavan arvopohjan ja koulun toimintakulttuurin yhteyden edellytyksiin ja niihin vaikuttaviin tekijöihin liittyvät tutkimustulokset kokonaisuudessaan esitetään tämän tutkimusraportin viidennessä pääluvussa.

Koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan kirjattiin lukuvuoden 2011 – 2012 aikana seuraava arvopohja: yhteisöllisyys, vastuullisuus, turvallisuus ja luottamus. Kesäkuussa 2012 tekemäni ryhmähaastattelusta saadun aineiston analysointi tapahtui suuressa määrin näiden ryhmähaastattelussa käsiteltyjen koulukohtaisten arvojen mukaisessa järjestyksessä. Pyrkimyksenäni oli analysoida, millaisia asioita koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan kirjatun arvopohjan koettiin pitävän sisällään. Mielenkiinnon kohteena olivat myös näkemykset yhteisen arvopohjan merkityksestä suhteessa koulun toimintakulttuuriin. Toisen haastattelun analyysissä hyödynsin myös opettajille järjestämissäni työpajoissa syntyneitä kirjallista aineistoa. Erittelin työpajojen yhteydessä keräämässäni aineistossa esiintyvistä ajatuksista pääkohdat ja käytin niitä tasavertaisena aineistona ryhmähaastatteluäänitteestä litteroimani tekstin rinnalla. Yhtenäistettyyn koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan kirjattiin arvot yhteisöllisyys, vastuullisuus, turvallisuus ja luottamus. Kyseisten arvojen sisältöä ja merkitystä koulun toimintakulttuurille on analysoitu tarkemmin luvussa 7.

5 ARVOPOHJAN JA TOIMINTAKULTTUURIN YHTEYDEN EDELLYTYKSET JA NIIHIN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT

Fokusryhmähaastattelun avulla kartoitettiin käsityksiä ja odotuksia yhtenäiseen koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan kirjattavasta arvopohjasta sekä sille perustuvasta toimintakulttuurista. Fokusryhmähaastattelun avulla kerättiin myös tietoa siitä, mitkä tekijät toimivat arvopohjan ja toimintakulttuurin välisen yhteyden edellytyksinä. Tässä luvussa esitän fokusryhmähaastattelun perusteella jäsentämäni tutkimustulokset. Arvopohjan ja toimintakulttuurin välisen yhteyden edellytykset on esitetty kahtena pääkategoriana, joita ovat tietoisuus ja sitoutuminen. Pääkategorioita tarkennetaan ja havainnollistetaan niitä tukevilla alakategorioilla, joita ovat arvojen laatu, osallistaminen, arviointitiedon kerääminen, vertaispalaute ja reflektio.

5.1 Tietoisuus yhteyden edellytyksenä

Tässä luvussa kuvaan tietoisuuden roolia arvopohjan ja toimintakulttuurin välisen yhteyden edellytyksenä. Todellisuus ja siihen liittyvät arvot näyttäytyvät aina yksilön muokkaamina ja sellaisenaan suhteellisina (Talib, Löfström & Meri 2004, 136). Jokaisen koulussa toimivan kasvattajan tulisikin olla tietoinen paitsi valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin, kuntakohtaiseen kuin koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan kirjattavasta arvopohjasta ja tiedostaa sen merkitys kouluun tavoitellun toimintakulttuurin ohjaajana. Kun opettaja on tietoinen työtänsä määrittävästä arvopohjasta, on hänellä mahdollisuus tarkastella sitä suhteessa omaan henkilökohtaiseen arvopohjaansa. Koulun arvopohjan ja omien henkilökohtaisten arvojen erojen ja yhtäläisyyksien hahmottaminen tarjoaa hyvän lähtökohdan arvopohjan ja toimintakulttuurin yhteyden rakentumiselle. Tarkastelemalla opetussuunnitelmaan kirjattujen ja omien arvojensa mahdollisia eroavaisuuksia, on opettajalla tilaisuus jo ennakolta valmistautua tilanteisiin, joissa nämä saattavat mahdollisesti asettua vastakkain. Sen lisäksi, että koulun rehtorit, opettajat, koulunkäyntiavustajat ja muu kasvatustyöhön osallistuvat henkilöt itse ovat tietoisia

toimintaansa määrittävästä arvopohjasta, kokivat he vastuullaan olevan myös kyseisten arvojen välittämisen ja viestimisen oppilaille.

Sunhan täytyy tavallaan näistä arvoista keskustella lähes päivittäin niiden tiettyjen oppilaiden kanssa ja muistuttaa siitä, mihin suuntaan mennään. Että sillai ne täytyis olla kuitenkin kirkkaana mielessä. (Rehtori 1)

Arvopohjaan ja toimintakulttuuriin kuuluvia osa-alueita, kuten sääntöjä ja käytänteitä voidaan kirjata myös opetussuunnitelman tasoa täsmällisemmin. Toimintakulttuuriin liittyvien asioiden kirjaamisen koettiin olevan tärkeää muun muassa uusien opettajien perehdyttämisen kannalta. Lisäksi uusissa ja muuttuvissa tilanteissa koulussa jo pidempäänkin työskennelleiden opettajien kannalta päivitettyt asiat on hyvä olla kirjattuna.

*Mahdollisimman paljon kannattaa laittaa ylös myös sen takia, et jos ta-
loon tulee uusi ihminen, jonka täytyy saada joku käsitys siitä toimintakult-
tuurista suurin piirtein kuitenkin heti ennen ku on tavallaan aikaa ajautua
sisään siihen kulttuuriin (LO2)*

On myös tärkeää olla tietoinen sekä arvopohjan merkityksestä toimintakulttuuria ohjaa-
vana tekijänä että siitä suunnasta, johon toimintakulttuurin kehittämisessä tähdätään.
Kun kouluyhteisössä vallitsee tietoisuus edellä mainituista seikoista, tarjoutuu mahdolli-
suus kirjata onnistuneemmin ylös tavoitteet ja päämäärät, joita koetaan tärkeiksi tavoit-
tella ja todella saavuttaa. Näin tietoisuus arvopohjasta voi toimia ikään kuin majakkana
ja loistaa ohjaavaa valoaan koulussa toimivan yhteisön pyrkimyksissä saavuttaa yhtei-
selle arvopohjalleen rakentuva toimintakulttuuri. Vastakohtana tälle voidaan nähdä
vaihtoehto, jossa yhteisen laivan annetaan keinua vapaasti eteenpäin arjen aallokossa
ilman majakkaa ja opetussuunnitelmaa laatiessa valita sinne kirjattaviksi ainoastaan ne
edustavimmat otokset lokikirjassa esiintyneistä tavoista ja tapahtumista.

*Monessa koulussa on toimintakulttuuri syntynyt ja sitten siitä on kirjattu
ne hyvät asiat opsiin. (AO3)*

Arvopohja ei koskaan ole vain jotain kirjattua, vaan jotain mitä eletään toteen jatkuvasti
(Hanö 2012, 11–12). Sekä yksittäisten opettajien että koko koulun tasolla toteutuva toi-
mintakulttuuri perustuu siis aina tietyille arvoille huolimatta siitä, onko arvopohja yh-

teinen tai tiedostettu. Toimintakulttuuri ilmiönä myös muuttuu ja kehittyy jatkuvasti riippumatta siitä, kuinka hyvin sen olemassaolo ja yhteys opetussuunnitelmassa määritettyyn arvopohjaan tiedostetaan. Huolenaiheeksi haastattelussa nousi juuri parhaiden palojen poimiminen ”vain tapahtuvasta” toimintakulttuurista, jolloin toimintakulttuurin rakentaminen ei perustukaan yhdessä opetussuunnitelmaan kirjatulle arvopohjalle. Edellä mainittu ei kuitenkaan tarkoita, ettei toimintakulttuurin vahvoja ja onnistuneita puolia tulisi lainkaan korostaa. Pyrkimyksenä tulisi olla sekä hyvien että kehittämistä vaativien osa-alueiden tiedostaminen, jolloin arvopohjaan ja toimintakulttuuriin liittyviä kysymyksiä voidaan kriittisesti pohtia ja viedä eteenpäin. Haastattelussa pohdittiin arvopohjan ja toimintakulttuurin yhteyttä kahdesta eri suunnasta. Toisaalta ajateltiin ensin laadittavan arvopohja ja sen jälkeen pohdittavan, millaiseksi sille perustuvan toimintakulttuurin tulisi muodostua. Toisaalta nähtiin, että keskustelussa voitaisiin lähteä liikkeelle pohtimalla, mihin suuntaan koulun toimintakulttuuria halutaan viedä ja määrittää tavoitellun kaltaista toimintakulttuuria tukevat arvot tätä kautta. Ajatteli asiaa kuitenkin kummalla tavalla tahansa, näyttelee tietoisuus tärkeää roolia siinä, että yhteistä laivaa ohjaavan majakan valot pysyvät kirkkaina.

5.2 Sitoutuminen yhteyden edellytyksenä

Tässä luvussa kuvaan sitoutumisen merkitystä arvopohjan ja toimintakulttuurin välisen yhteyden edellytyksenä. Yhdessä sovitun koulukohtaisen arvopohjan ja omien henkilökohtaisten arvojen yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien tiedostaminen tarjoaa lähtökohdan koulun arvopohjan ja toimintakulttuurin yhteyden rakentumiselle. Tämän yhteyden ylläpitäminen vaatii kuitenkin sitoutumista, jossa Varilan (2009) mukaan on kysymys sekä tiedosta että tunteesta. Organisaatioon, työyhteisöön, ja työtehtäviin sitoutuminen perustuu siis paitsi kognitiiviseen päättelyyn, myös tunteisiin. (Varila 2009, 91–92.)

Laadukkaan työsuorituksen edellytyksenä toimiva sitoutuminen ilmenee motivoituneisuutena ja halukkuutena kehittää työtään, työympäristöään ja omaa toimintaansa työssä (Keskinen 2005, 25). Omien henkilökohtaisten arvojen ja koulun opetussuunnitelmaan kirjattavien arvojen mahdollisten eroavaisuuksien tiedostamisen jälkeen alkaa arki, jossa koulun arvoihin sitoutuminen punnitaan lähes päivittäin. Sitoutumisen aste ilmenee

erityisesti niissä tilanteissa, joissa koulun arvopohjalle rakennettavan toimintakulttuurin toimintatavat joutuvat ristiriitaan sen kanssa, kuinka omien henkilökohtaisten arvojen pohjalta toimisi. Törmän (2003) mukaan eettisesti ristiriitaisissa tilanteissa opettajan tulisi pyrkiä tekemään mahdollisimman tietoisia ja perusteltuja ratkaisuja. Pyrkimys kyseisten tilanteiden reflektointiin myös kehittää opettajan kykyä eettiseen toimintaan. (Törmä 2003. 127.) Aina valinta ei kuitenkaan ole itsestään selvä. Erityisen haasteelliseksi saattavat haastateltavien mukaan muodostua tilanteet, joissa opettajan on perusteltava koulun arvoja esimerkiksi oppilaiden vanhemmille.

Kyl meidän itse täytyy sitoutua opettajina sillain, et meillä jokaisella on henkilökohtaisesti omat arvot, mutta ne arvot, joita me kirjataan koulun opetussuunnitelmaan, ni kyllä meidän täytyy seistä niiden arvojen takana myös. Mä tiedän, että siitä ajatellaan, että sehän on itsestään selvää, mutta ei se välttämättä oo niin. (Rehtori 3)

Opettaja kohtaa koulun arjessa monenlaisia yllättäviä tilanteita, joihin ei ole yksiselitteistä ennakolta sovittua ratkaisua. Tällöin opettajan on tehtävä tilannekohtaiset ratkaisut koulun arvojen pohjalta parhaan kykynsä mukaan. On kuitenkin myös paljon asioita, joista on yhdessä sovittu. Yhdessä linjattuihin pelisääntöihin ja toimintatapoihin sitoutuminen on tärkeää koko kouluyhteisön kannalta. Opettaja on yhtäältä vastuussa esimiehelleen ja kollegoilleen yhdessä sovittujen asioiden noudattamisesta. Koulussa työskentelevien opettajien ja rehtoreiden tulisi haastateltavien mukaan voida luottaa siihen, että yhdessä sovittuja linjauksia ja pelisääntöjä noudatetaan. Toisaalta arvojen tulisi heijastua jatkuvasti opettajan toimintaan siksi, että aikuiset ovat käytöksessään mallina oppilaille. Oppilaat oppivat myös nopeasti kyseenalaistamaan pelisääntöjen merkityksen, mikäli kaikilla koulun opettajilla ei ole käytössään yhtenäinen linja. Yhteisistä sopimuksista lipsuminen aiheuttaa usein negatiivisia tunteita kouluyhteisössä. Tätä kuvaa myös seuraava lainaus.

Usein se, että mistä asioista koulussa aina valitetaan opettajanhuoneessa, kun puhutaan toimintakulttuurista, ni valitetaan aina sitoutumisesta. Kaikki ei sitoudu niihin samoihin asioihin. On aina niitä jotka hoitaa välituntivalvontansa huonosti tai vajavaisesti tai ei ollenkaan ja on aina opettajia, jotka ei hoida niitä yhteisiä tehtäviä taikka ei puutu niihin yhteisiin asioihin. Et mistä se sitten kertoo meistä aikuisina, kun näihin on kuitenkin niin vaikeaa käytännön tasolla sitten sitoutua näihin toimintakulttuurin asioihin? Mä oon sitä hirveesti miettiny. Taikka sit, et me vaaditaan täs-

mällisyyttä ja vahditaan myöhästymisiä ja annetaan niistä rangaistus ja sit meillä on aina tietyt opettajat, jotka aina myöhästyy omilta tunneiltaan taikka yhteisistä kokouksista. Se on raastavaa. (Rehtori 2)

Koulukohtaisia arvoja voidaan kirjata kansioihin ja huoneentauluihin. Koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan voidaan kuvata toimintakulttuuria. Silloin tällöin voidaan pitää juhlavia puheita ja kokouksissa voidaan sopia yhteisistä linjoista. Millään tällä ei haastateltavien mukaan ole kuitenkaan syvempää merkitystä, elleivät yhdessä sovitut asiat kuitenkaan toteudu käytännön tasolla koulun arjessa. On siis tärkeää keskustella ja ymmärtää, mitä arvot tarkoittavat käytännössä. Arvojen todellinen siirtyminen toimintakulttuuriin vaatii opettajilta esimerkiksi näyttämisen lisäksi sitoutumista myös siinä, että he ohjaavat ja muistuttavat oppilaita jatkuvasti, jopa päivittäin yhteisten arvojen osoittamaan suuntaan. Arvojen tulee näkyä käytännössä, ei olla vain mapeissa.

Meidän käytävissä ja luokissa olevat kukat on suurin piirtein puolet kuolleet, kun niitä ei oo järjestäjät muistaneet kastella. Tää oli niinku se lopputulema ja sitten siitä mentiin jo niin pitkälle, että se pitää ulkoistaa, et siistijät tai vahtimestari hoitaa kukkien kastelua. Et se on kyllä meidän arvo, et huolehditaan ympäristöstä, mut.. Niitä korulauseita on helppo kirjoittaa, mut just se, et mitä se tarkoittaa siellä arjen tasolla. (Rehtori 1)

Arvopohja tulisi pitää mielessä myös asioista keskusteltaessa ja sovittaessa. Toisinaan sitoutumattomuus opetussuunnitelman mukaiseen arvopohjaan ilmenee esimerkiksi opettajankokouksissa käsiteltävissä asioissa. Keskustelun luonne tai puheen sävy voivat kertoa omaa tarinaansa, joka saattaa välittyä hyvinkin ristiriitaisena suhteessa työtä ohjaaviin raameihin. Keskustelun ajautuessa tämän kaltaisille urille, saattaa ajatuksen palauttaminen yhteisen toimintakulttuuriin arvokerrokseen auttaa löytämään tien takaisin tavoiteltavaan suuntaan.

Aina välillä kannattais nostaa niitä arvoja niinku opettajankokouksissakin päätettävissä asioissa tai keskusteltavissa asioissa, että muistattek meidän koulussa on nää arvot. En oo tehny sitä, mutta nyt tuli just mieleen, että joskus vois jos on niinku jotain kinkeitä asioita, että valottaiskin sieltä arvojen kautta sitte, että tehdään me hei meidän arvojen mukaisia ratkaisuja ja onks tää keskustelu sen mukaista et viestitetään tässä kaikkea sitä, mikä on meidän koulussa jaloa ja hyvää, tavoiteltavaa ja kannatettavaa. (Rehtori 2)

Yhteisiin käytänteisiin sitoutuminen on tärkeää myös työhyvinvoinnin näkökulmasta. Kyse on useimmiten suhteellisen pienistä asioista: kun kopiokoneen mennessä tukkoon ei sitä jäädäkään korjaamaan, vaan lähdetään pois ja toivotaan jonkun muun hoitavan asian eteenpäin. Haastateltavat kuvailivat useita esimerkkejä tilanteista, joissa jatkuva laistaminen pieneltäkin tuntuvasta asiasta alkaa ajan mittaan koetella kollegoiden kärsivällisyyttä ja jaksamista.

Ku kaikki tekee sen oman hommansa mahdollisimman hyvin ja hoitaa ne omat velvollisuutensa, ni kyllähän se pitkässä juoksussa näkyy sit myös työyhteisön hyvinvointina ja jaksamisena. Koska se et jos jotkut aina lipeää jostakin hommista, ni sehän kuormittaa sitte vuosi vuodelta toisia.
(AO 2)

Yhteisössä vallitseva kulttuuri vaikuttaa jäseniinsä, niin oppilaisiin kuin työntekijöihin. Koulun toimintakulttuurin yhteys päivittäiseen hyvinvointiin ulottuu myös vapaa-aikaan. Positiivisessa toimintakulttuurissa vapaa-aika on todella vapaata. Negatiivisen tai kuormittavan toimintakulttuurin vaikutukset puolestaan siirtyvät vapaa-aikaan muun muassa epävarmuutena ja huolina. (Vartola 2004, 219.) Yhteisistä raameista luistaminen saatetaan moniammatillisessa työyhteisössä kokea esimerkiksi oman työn aliarvostamisena. Erään koulun rehtori kuvaili tilannetta, jossa koulun opettajien tapa luistaa sovitusta päivämääristä kirjatilauslistojen ja vastaavien suhteen sai lopulta koulusihteerin kokemaan, ettei hänen työtään arvostettu eikä opettajia kiinnostanut, että hänen olisi täytynyt lähettää tilaukset ajoissa eteenpäin. Vain muutamienkin työyhteisön jäsenten lipeäminen yhteisistä pelisäännöistä saattaa johtaa tilanteeseen, joka tavalla tai toisella tarpeettomasti kuormittaa muita työyhteisön jäseniä. Yhteisistä pelisäännöistä ja arvoista puhuttaessa onkin muistettava niiden koskettavan koko kouluyhteisöä. Niin oppilaita, opettajakollegoja kuin kaikkia muitakin työyhteisön jäseniä tulisi kohdella samojen arvojen mukaisesti.

5.3 Tietoisuutta ja sitoutumista tukevat tekijät

Seuraavissa alaluvuissa avaan fokusryhmähaastattelun analyysissä esille nousseita tietoisuuden ja sitoutumisen pääkategorioihin vaikuttavia tekijöitä. Tietoisuuteen ja sitoutumiseen vaikuttavat ja niitä tukevat tekijät on jäsennetty viiteen erilliseen alaryhmään, joita ovat arvojen lukumäärä, osallistaminen, vertaispalaute, reflektio sekä arviointitiedon kerääminen.

Arvojen laatu

Haastateltavien mukaan kouluissa ei ole tarvetta käydä laajaa arvokeskustelua vuosittain, mutta arvoista ja niiden sisällöstä tulisi kuitenkin voida käydä jatkuvaa keskustelua. Yhteisestä arvopohjasta tulisi myös muistuttaa sekä opettajia että oppilaita säännöllisesti eri yhteyksissä. Jatkuva arjessa tapahtuva arvokeskustelu auttaa työyhteisöä selkiyttämään käsitystään päätöksentekoa ohjaavista tekijöistä ja tätä kautta myös tutustuttaa kouluyhteisön omaan piilo-opetussuunnitelmaansa (Gröndahl, Piekkari & Rassi 1995, 75). Lisäksi arvopohja tulisi kirjata ylös mahdollisimman moneen yhteyteen siten, että se olisi jatkuvasti näkyvillä arjen tiimellyksessä. Näin arjessa eteen tulevissa tilanteissa voitaisiin helpommin palata arvoihin ja pohtia, toimitaanko koulussa todella sen mukaan, mitä yhteiseen arvopohjaan on kirjattu.

Fokusryhmähaastattelua tehtäessä projektissa mukana olleet koulut olivat tilanteessa, jossa koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin oli kirjattuna noin kolmekymmentä erilaista toimintaa määrittävää arvoa. Tämän määrän nähtiin olevan liian suuri, jotta tietoisuus koulukohtaisista arvoista olisi riittävää. Suurimpana mahdollisena määränä haastateltavat pitivät neljästä viiteen arvoa. Vaikka kaikki koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin kirjatut arvot olivat lähes poikkeuksetta hyviä ja tavoiteltavia, ei kymmenien arvojen kirjaamista pidetty käytännön kannalta tarkoituksenmukaisimpana ratkaisuna.

Opetussuunnitelman perusteisiin ja kuntakohtaiseen opetussuunnitelmaan kirjattujen arvojen lisäksi erityisesti koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan kirjattavien arvojen tulisi heijastua voimakkaasti juuri kyseiselle koululle tavoiteltavaan ja rakennettavaan toimintakulttuuriin. Koulukohtaisen arvopohjan sisältö tulisi siis voida sekä avata että saavuttaa myös toimintakulttuurin tasolla. Näin ollen koulukohtaiseen arvopohjaan ei

toivottu kirjattavan sellaisia arvoja, jotka koettiin kyseisellä ajanjaksolla mahdottomiksi toteuttaa. Tämän kaltaisiksi arvoiksi koettiin fokusryhmähaastattelun ajankohtana esimerkiksi kiireettömyyden arvo.

Pitämällä koulukohtaisen arvopohjan laajuuden kohtuullisena, voidaan sen avulla korostaa ja motivoida juuri niitä arvoja, jotka koulu yhteisön toimintakulttuurin kehittämisen kannalta koetaan kullakin hetkellä erityisen tärkeiksi. Arvojen voidaankin nähdä edustavan valintoja siitä, mitä pidetään tärkeänä (Harisalo 2008, 267). Koulukohtainen arvopohja ei siis saa jäädä vain listaukseksi kauniita sanoja tai toiveiksi, joiden tiedetään jo laatimishetkellä jäävän arjen todellisuuden jalkoihin. Arvot tulisi nähdä pikemminkin opetussuunnitelmaan kirjattavina normeina ja todellisina tavoitteina. Opetussuunnitelma määrittelee raamit koulun tavoitteille ja toimintatavoille. Näin ollen koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan kirjattu arvopohja näyttäytyy sitovalla ja uskottavalla tasolla, jolloin arvopohjan toimintakulttuurille asettamiin tavoitteisiin on luontevaa palata myös haastavissa tilanteissa. Koulun toimintakulttuurin haasteena saattaa esimerkiksi olla yhteistyön tekeminen siitäkin huolimatta, että se olisi kirjattu yhteiseksi arvoksi ja sitä kautta toimintakulttuurin tavoitteeksi. Palaamalla opetussuunnitelmaan päivittäistä työtä ohjaavana sitovana dokumenttina, voidaan arvopohjaan palata luontevasti ja vakavallakin otteella.

Osallistaminen

Toisena tietoisuuteen ja sitoutumiseen vaikuttavaksi tekijäksi nousi haastatteluiden analyysissä osallisuuden käsite. Opettajien sitoutuminen opetussuunnitelmaan ja sen sisältöihin kasvaa, mikäli he tuntevat olleensa osallisia sen laadintaan ja tätä kautta hyväksyvät sen omakseen. Toiset opettajat kokevat vähemmän mielenkiintoa opetussuunnitelmatyöhön kuin toiset, mutta tästä huolimatta on silti tärkeää, että kaikki koulun opettajakunnan jäsenet tuntevat, että heillä on halutessaan mahdollisuus vaikuttaa ja antaa oma panoksensa opetussuunnitelmatyöhön. Opetussuunnitelmatyöhön osallistuminen lisää osaltaan opettajien työmäärää, mutta antaa samalla mahdollisuuden ammatilliseen kasvuun, yhteisöllisyyden lisääntymiseen sekä toimintakulttuurin muutokseen (Törmä 2003, 93). Osallisuus lisää sekä tietoisuutta opetussuunnitelmaan kirjattavasta arvopohjasta että sitoutumista sille perustuvan toimintakulttuurin rakentamiseen. Opetussuunnitelmatyöhön osallistumisen lisäksi koetaan tärkeäksi opettajien mahdollisuus osallistua

myös toimintakulttuurin auki kirjoittamiseen. Opettajien osallistaminen muun muassa erilaisten oppilaiden koulunkäyntiin ja omaan työhönsä liittyvien ohjeiden ja oppaiden laatimiseen lisää sekä tietoisuutta että sitoutumista. Osallisuuden kokemuksen tärkeyttä vahvistaa myös seuraava lainaus:

Mun mielestä se on just ihanteellinen tilanne tässä se, että tuodaan tämän tärkee juttu esiin. Et se että mikä tässä työtä tehdessä monesti unohtuu, just se että ihan oikeesti sais niinku pohtia näitä ja käytäs yhdessä läpi. (LO3)

Koulunkäyntiin liittyvien suuntaviivojen laatimiseen on opettajakunnan lisäksi luonnollisesti tärkeää osallistaa myös oppilaita ja huoltajia. Esimerkiksi vanhempainyhdistyksen kanssa tehtävällä yhteistyöllä on tärkeä rooli myös vanhempien kokemuksen tietoisuuden ja sitoutumisen lisääjänä. On tärkeää, että vanhemmat tiedostavat koulun arvopohjan ja voivat osaltaan olla rakentamassa ja tukemassa sille rakentuvan toimintakulttuurin toteutumista. Kykyrin (2007) mukaan oppilaiden osallisuudella ja kuulluksi tulemisella on merkittävä rooli yhtenäisen perusopetuksen tavoitteiden saavuttamisessa. Oppilaita tulisi osallistaa yhteisten toimintamallien kehittämiseen sekä yksilöinä että esimerkiksi oppilaskunnan toiminnan kautta. (Kykyri 2007, 198.) Opetussuunnitelma on eräs tärkeimmistä oppilaiden osallistumista korostavista asiakirjoista. Koulun onkin pyrittävä luomaan edellytyksiä myös oppilaiden osallistumiseen. (Lairio 2009, 181.) Osallisuuden tunne auttaa sekä opettajien, oppilaiden että huoltajien kohdalla hyväksymään ja kokemaan yhdessä rakennetut toimintamallit omikseen ja tätä kautta sekä tiedostamaan että sitoutumaan niihin vahvemmin.

Reflektio

Kolmantena sitoutumiseen ja tiedostamiseen vaikuttavana osatekijänä nousi haastattelussa esille säännöllisen reflektoinnin ja arvioinnin merkitys tietoisuutta ja sitoutumista tukevin tekijöinä. Atjonen (2004) määrittelee reflektion kyvyksi arvioida kriittisesti omaa työtään sekä siihen liittyviä käytäntöjä ja reunaehtoja (Atjonen 2004, 45). Alun perin latinan kielestä tuleva reflektion käsite tarkoittaa peiliä tai ikkunaa. Reflektoinnilla tarkoitetaan oman toimintansa tarkastelua etäämmältä siten, että pyrkimyksenä on päästä jokapäiväisten rutiinien yläpuolelle ja löytää uusia tapoja näkökulmia omaan toimintaan.

taan ja ajatteluun. (Ojanen 1996, 53.) Reflektio on paitsi työskentelyn väline, myös tapa toimia tietoisena omista uskomuksistaan. Reflektointi edesauttaa opettajan ammatillista kasvua tukemalla opettajan kykyä muuttaa käyttäytymistään. (Pyykkö 2010, 41–43.) Parhaimmillaan reflektio edistää oman toiminnan jatkuvaa kehittämistä (Miettinen 1994, 145). Myös seuraava lainaus tukee käsitystä reflektion merkityksestä:

Jokainen asettaa varmaan itelleen ja omalle työlleen tavoitteita ja jos sen lukuvuoden jälkeen ei niinku pysähdy miettiin sitä, että miten se lukuvuosi meni, ni eihän siitä voi ottaa oppia. (Rehtori 3)

Reflektointi auttaa toisaalta selventämään koulussa tapahtuvan toiminnan perusteita niin itselleen kuin muille. Toiminnan on oltava perusteltua; miksi teemme kuten teemme. Reflektio auttaa käsittelemään erilaisia tilanteita ja ongelmia, joita opettaja työssään kohtaa. (Stedt 2013, 29.) Toisaalta arvioinnin avulla voidaan katsoa lukuvuotta taaksepäin ja pohtia, missä asioissa on onnistuttu ja missä asioissa olisi vielä parantamisen varaa. Sekä opettajien että rehtoreiden tulisivin vähintään lukuvuoden päättyessä pysähtyä ja varata aikaa kuluneen lukuvuoden reflektoinnille sekä yksin että yhdessä muiden kanssa. Positiivisella palautteella on tärkeä merkityksensä, mutta myös virheet tulisi uskaltaa myöntää. Näin tehdyistä virheistä voidaan oppia ja toimintaa kehittää edelleen paremmaksi. Opettajan ammattiin perinteisesti liitetyn virheettömyyden myytin purkaminen ja oman vajavaisuuden myöntäminen ei kuitenkaan välttämättä ole aina helppoa, mitä tukee myös seuraava lainaus:

Opettajan työssä jotenki kaikkein vaativinta on antaa lupa itselleen tehdä myös virheitä. Et ku me ollaan jotenki semmosen ammattikunnan edustajia, et me ajatellaan, et meidän täytyy aina onnistua. Et jotenki et se elämä menee sit ihan pieleen, jos me epäonnistutaan, ja se on ihan hirvee taakka. Jokainen varmaan haluaa tehdä asiat mahdollisimman hyvin, mutta et luopua siitä, et ei me voida onnistua aina ja niinku lupa siihen että joskus menee pieleen. Uskaltaa. (Rehtori 3)

Nöyrytyminen, ongelmien myöntäminen ja riskien otto ovat tyypillisiä syvällisen reflektoinnin tunnuspiirteitä. Vastuu oman työn kehittämisestä, suunnittelusta ja arvioinnista sekä epävarmuuden sietämisestä toteutuu prosessoidessa ajatuksiaan pidemmältä aikaväliltä. Onnistunut reflektointi lisää syvempää ymmärrystä, kasvattaa tietoisuutta ja luo ammatillisen kasvun ja kehittymisen mahdollisuuksia. (Pyykkö 2010, 75–76.) Uskallus

myöntää omat heikkoutensa välittyä myös oppilaille. Uskaltamalla myös epäonnistua opettaja viestii oppilaille, että aina ei tarvitse olla täydellinen. Samaa ajattelutapaa voidaan soveltaa myös opettajien välisessä yhteistyössä. Seuraava lainaus ilmentää haasteltavien toivetta myös epäonnistumisen mahdollisuuden hyväksymiseen:

Tosta benchmarkkaamisesta on vähä se, että mulla on vähä jäänyt sellanen kuva, että sovitaan etukäteen millon tullaan ja sitä pidetään näytetunti tai näytepäivä siinä ja sitä taas takasi arkeen. Riippuu tietenkin opettajasta, mutta kovin usein siinä käy varmasti sillain. (LO 3)

Käsitystä hyvästä opettajuudesta liittyy myytti oikeassa olemisesta ja kaiken tietämisestä, mikä vahvistaa opetustyön luokkahuonekeskeisyyttä ja opettajien ammatillista eristäytyneisyyttä (Willman 2001, 20). Rohkeus avata oman luokkansa ovet avaa kuitenkin arvokkaita mahdollisuuksia esimerkiksi tiimitiimiopettajuudelle. Sahlbergin (1997) mukaan koulun toimintakulttuurin uudistuminen edellyttää uskomusten ja ajattelutapojen muutosta. Tämä vaatii reflektiivisyyden omaksumista osaksi opettajien työtä ja koulun toimintaa. (Sahlberg 1997, 180.)

Vertaispalaute

Taito sekä antaa että vastaanottaa rakentavaa palautetta edistää omalta osaltaan tietoisuutta koulun arvopohjasta ja sitoutumista sille rakentuvan toimintakulttuurin toteuttamiseen. Arvopohjan ja toimintakulttuurin yhteyden kirkaana pitäminen vaatii jatkuvaa sekä itsensä että toisten muistuttamista. Haastattelussa toivomukseksi nousi, että kollegat pitäisivät huolta ja tukisivat myös toisiaan siinä, että kaikkien työyhteisön jäsenten toiminta perustuisi yhteisesti sovittuun arvopohjaan. Työn sosiaalisilla suhteilla ja työstä saatavalla palautteella on todettu olevan yhteys työn laatuun (Willman 2001, 20). Vertaispalautteen merkitystä todentaa myös seuraava lainaus:

Kyllähän se välillä on parasta, et se sanoo se lähin kollega. Eihän sitä tarvita rumasti sanoa, mut et jos tulee puhumaan kollegalle ja sanoo, et hei meidän ollaan sitouduttu tähän. Että me vertaisina vietäs näitä asioita eteenpäin (Rehtori 1)

Ilmapiirin tulisi siis olla avoin sille, että mahdollisiin laiminlyönteihin on mahdollista turvallisesti puuttua mahdollisimman pian. Rehtorin on esimiehenä kannettava vastuunsa ja puututtava virheelliseen käytökseen, mutta toimintakulttuurin olisi toivottavaa olla sellainen, että myös kollegoiden keskinäinen välitön palaute olisi sallittua ja sosiaalisesti hyväksyttyä. Ei kuitenkaan ole itsestään selvää, että koulun toimintakulttuurissa olisi hyväksyttävää antaa kollegalle palautetta yhdessä sovituista asioista lipsumisesta. Pyrkinessään säilyttämään keskinäiset sosiaaliset suhteensa opettajat saattavat päätyä välttämään puhumista asioista, jotka mahdollisesti nostaisivat esille erimielisyyttä ja ristiriitaisuuksia (Willman 2001, 20). Tähän tulisikin kiinnittää huomiota ja asiasta käydä rakentavaa keskustelua jo ennalta. Seuraava lainaus ilmentää koulussa esiintyvää kaipuuta avoimuuteen:

Joka jumalan kokouksessa puhuttiin siitä, että onko hattu päässä sisällä vai ei ja mikä meidän sääntö nyt on. Mulle sanottiin, että hattu ei saa olla päässä, ni mä sanoin aina lapsille heti, että hattu pois. Ja mä huomasin, että portaissa kun käveltiin alaspäin, ni mä sanoin kaikille, et hattu pois päästä, hattu pois päästä. Edellä menevä opettaja ei sanonu mitään. Ja sitten niinku tilanne oli se, että mun mielestä se ei oo tärkeä sääntö. Mutta muut opettajat, jotka ei välittäny siitä selitti sen just sillä, että se on ihan naurettava sääntö. Et oikeuksia on ihan hirveesti, mutta sit velvollisuuksista otetaan vain ne, jotka koetaan itse tärkeiksi. Mä purin kieltäni, etten sanonut suoraan tälle henkilölle, et koita nyt jumankauta pitää kiinni tästä hommasta. Mutku ei sillai saa sanoa opehuoneessa. Et se toimintakulttuuri voi olla sellanen, ettei voi suoraan sanoa. (LO 3)

Rakentavan tukemisen ja yksilöllisen vastuun kantamiseen liialliseen sekaantumiseen väliin piirtyvä rajan voidaan toisinaan kokea haastavana (Stedt 2013, 87). Erityisesti koulun johtoryhmään kuuluvien opettajien toivotaan kuitenkin paitsi itse kantavan vastuunsa ja vaalivan yhteisesti sovittuja linjoja, myös olevan kollegoiden välisen omaaloitteisen ja spontaanin vertaispalautteen antajina erityisen esimerkillisiä. Aina se, että rehtori huomauttaa sovituista asioista lipsumisesta, ei välttämättä ole paras keino asiantilan parantamiseksi. Toisinaan tehokkain palautteen muoto voi olla vertaispalaute ja sosiaalinen paine siitä, että kaikki yhdessä pitävät huolta pelisääntöjen noudattamisesta.

Jotta vertaispalautteella olisi toivottu vaikutus, on palautteen antamisen yhteydessä kiinnitettävä huomiota viestimisen tapaan. Palautteen tulisi olla rehellistä ja yksilöityä. Hyvin yleisessä muodossa oleva, vihjaileva tai hyökkäävä palaute saattaa joko jäädä tavoittamatta palautteen saajan tai vaihtoehtoisesti aiheuttaa palautteen vastaanottajassa

puolustusreaktion. Kehittävän palautteen lisäksi tulisi pyrkiä muistamaan myös myönteisen tunnustuksen antaminen onnistumisista. (Himberg 1996, 49.)

Arviointitiedon kerääminen

Arviointi ovat tärkeää paitsi koulussa työskentelevien henkilöiden myös koulun oppilaiden ja heidän huoltajiensa osalta. Opetusministeriön vuonna 2010 julkaisemissa perusopetuksen laatukriteereissä todetaankin toiminnan kehittämisen systemaattisesti kerätyn arviointitiedon perusteella olevan hyvin toimivan ja kehittämissuuntautuneen koulun piirre (Opetusministeriö 2010, 15).

Koulun henkilökunnan lisäksi arvioinnin mahdollisuuden tulisi koskettaa myös oppilaita ja huoltajia. Oppilailla ja huoltajilla on selkeä tarve foorumille, jossa voi jakaa omia tunteuksiaan ja ajatuksiaan koulun toimintakulttuurin toteutumisesta. Arvioinnin toteuttamisessa hyödyllisiksi on koettu muun muassa erilaiset kyselyt, esimerkiksi oppilaiden ilmapiiri- ja kiusaamiskyselyiden on kyseisissä kouluissa koettu tuovan esille arvokasta tietoa. Oppilaille suunnattuja kyselyitä tulisi pyrkiä toteuttamaan sekä luokkien että koko koulun tasolla. Arvokkaana pidetään palautteen ja arvioinnin keräämistä myös oppilaiden huoltajilta. Heidän toivotaan osallistuvan kyselyihin esimerkiksi vanhempainiltojen yhteydessä. Lisäksi toimintakulttuuria voidaan sekä oppilaiden että huoltajien taholta käsitellä myös säännöllisten arviointikeskusteluiden yhteydessä. Koulun järjestämien kyselyiden ja arviointikeskustelujen lisäksi hyödyllistä toimintakulttuurin arviointia ilmenee myös spontaanisti hyvinkin erilaisissa vapaamuotoisissa yhteyksissä, kuten seuraavasta sitaatissa käy ilmi:

Ku tehtiin semmosta year bookia esimerkiks, ni siellä lapset kirjottaa sitte omia fiiliksiään ihan vapaasti. Ni tämmösiä, et jotain niinku muita foorumeita. Et siellä ne kirjotteli kaikkea, et mikä oli hyvää ja mistä ne ei tykkää ja mikä ei toimi ja muuta. Et se oli aika jännä, et sit ne tulee niinku tommosissa. (LO3)

Toisinaan myös aika ja etäisyys auttavat koulun entisiä oppilaita ja heidän huoltajiaan reflektoidaan kokemuksiinsa koulun toimintakulttuurista. Perspektiivin saaminen aukaisee silmiä ja etäämmältä on toisinaan helpompaa eritellä näkemystään siitä mikä oli

hyvää ja mikä olisi vaatinut kehittämistä. Kehittyäkseen koulun onkin oltava herkkänä ja valmiina vastaanottamaan myös tämän kaltaisia kyselyitä ja arviointikeskusteluja epävirallisempaa arviointia.

6 YHTENÄISKOULUKULTTUURIN EDISTÄMINEN

Omassa tai työyhteisön toiminnassa esiintyviä kehittämistarpeita tulisi pyrkiä tarkoituksellisesti huomioimaan. Koulun lähtötilanteen kartoituksen on kuitenkin johdettava kehittämistoimenpiteisiin. (Kohonen & Leppilampi 1994, 163.) Tässä luvussa käsittelen projektissa mukana olleissa kouluissa lukuvuoden 2011–2012 aikana toteutettuja toimenpiteitä opetussuunnitelman yhtenäistämisen sekä arvopohjan ja toimintakulttuurin yhteyden selkeyden edistämiseksi. Aloitan käsittelemällä opetussuunnitelmien yhtenäistämisen prosessia. Tämän jälkeen tarkastelen projektissa mukana olleiden koulujen arvopohjien yhtenäistämisen, toimintakulttuurien kehittämisen sekä niiden välisen yhteyden vahvistamisen tukemiseksi tehtyjä toimenpiteitä. Kaikessa edellä mainitussa toiminnassa on mahdollisuuksien mukaan pyritty huomioimaan edellisessä luvussa kuvatut fokusryhmähaastattelussa esille nousseet temat.

6.1 Opetussuunnitelmatyö yhtenäiskoulukulttuurin edistäjänä

Yhtenäisen opetussuunnitelman avulla voidaan luoda ja edistää oppilaan kokeman oppimispolun eheyttä (Tanttu 2008, 126). Tässä luvussa käsittelen vuosiluokkien 1.–9. koulukohtaisen opetussuunnitelman yhtenäistämisen prosessia, siinä hyödynnettyjä työtapoja sekä prosessin päätteeksi laadittujen TaskuOpsien merkitystä ja sisältöä.

Yhtenäisen opetussuunnitelman muodostaminen

Yhtenäisen opetussuunnitelman raakaversion hiominen kohti valmista muotoaan aloitettiin syyskuussa 2011. Rehtoritiimin päätöksellä vastasin opetussuunnitelmatyön käytännön toteutuksesta ja opettajakuntien osallistamisesta opetussuunnitelmatyöhön. Projektissa mukana olleiden koulujen rehtoreiden kanssa puolestaan hioimme lopuksi yhdessä lopullisen version sellaiseksi, että kaikki kyseisten koulujen rehtorit voisivat osaltaan hyväksyä uuden yhtenäisen koulukohtaisen opetussuunnitelman.

Opetussuunnitelman toteutuminen koulun todellisuudessa on riippuvaista opettajan roolista ja mahdollisuudesta osallistua sen kehittämiseen (Willman 2001, 24). Opettajien

osallistamisessa hyödynsin kaupungin sisäiseen intraan luomaani opettajille avointa verkkotyötilaa. Syötin työtilaan kutakin oppiainetta koskevan opetussuunnitelmatekstin merkitsin logoja hyödyntäen, mikä osuus oli peräisin valtakunnallista opetussuunnitelman perusteista, mikä kuntakohtaista opetussuunnitelmatekstiä ja mikä ehdotusta koulukohtaiseksi opetussuunnitelmaksi. Päädyin ratkaisuun siksi, että huhtikuussa-kesäkuussa 2011 raakaversiota laatiessani olin havainnut koulukohtaisten opetussuunnitelmien sisältävän suhteellisen paljon päällekkäistä asiaa edellä opetussuunnitelman perusteiden ja kuntakohtaisen opetussuunnitelman kanssa. Uudessa yhtenäisessä koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa oli tarkoituksena välttää tarpeetonta toistoa, joten raakaversion esittäminen opettajille tässä muodossa oli selkein vaihtoehto. Verkkotyötilassa oli alusta lähtien esillä myös aikataulu, jonka puitteissa kunkin oppiaineen opetussuunnitelmatekstiä tuli kommentoida ja työstää. Aineenopettajat kommentoivat kukin omia opetettavia aineitaan. Luokanopettajat puolestaan jakaantuivat eri oppiaineita edustaviin työryhmiin. Laadin aikataulun siten, että kulloinkin työstettävät oppiaineet oli niputettu työskentelyä helpottavaan rytmiin. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että esimerkiksi kaikkien kielten opetussuunnitelmaosuus otettiin työn alle samaan aikaan. Yhtä aikaa työstettiin siis kunkin oppiaineen oppimistavoitteet ja opetuksen keskeiset sisällöt ensimmäiseltä yhdeksänteen vuosiluokkaan. Tällä pyrittiin tukemaan kokonaisuuden hahmottamista ja tukemaan jatkumoajattelua.

Oppiainekohtaisten opetussuunnitelmatekstien muokkaamista tapahtui verkkotyötilan tarjoaman foorumin lisäksi myös muilla tavoin. Erityisopetusta ja valmistavaa opetusta koskevien opetussuunnitelmaosuuksien työstämistä varten järjestettiin yhteiset tapaamiset opettajille. Molemmista tapaamisissa paikalla olivat edustettuina kaikki erityis- tai valmistavan opetuksen opettajat vuosiluokilta 1.–9. Näin saatiin jälleen aikaiseksi luonnollista yhteistyötä ja tätä kautta tekstin sisältöön sujuva jatkumo ja eheä kokonaisuus. Myös VES -koulutuspäivien tarjoamaa mahdollisuutta kokoontua työstämään opetussuunnitelmaa yhdessä kokonaiseksi päiväksi hyödynnettiin sekä alkuopetuksen että kuvataidepainotteisen opetuksen opetussuunnitelmaosuuden kanssa. Alkuopetuksen opetussuunnitelmaa työstettiin VES -päivän aikana molempien projektissa osallisena olevien koulujen edustajien kanssa yhdessä. Kuvataidepainotteista opetusta annetaan vuosiluokilla 3.–9., joten yhteiseen VES -päivään osallistuivat sekä kuvataidepainotteisen opetuksen parissa työskentelevät luokanopettajat että aineenopettajat.

Opettajien kommentointiin ja työstämiseen varatun ajan päätyttyä muokkasin yhteisen koulukohtaisen opetussuunnitelman raakaversion niiden pohjalta muotoon, jonka esitin koulujen rehtoreille hyväksyttäväksi. Toimitin ehdotukseni koulukohtaiseksi opetussuunnitelmaksi rehtoreille sähköisenä versiona. Lisäksi vietimme niin kutsuttuja opetussuunnitelmaseminaaripäiviä käyden läpi opettajien palautteen perusteella laatimiani ehdotuksia opetussuunnitelmatekstiksi, kunnes lopulta käsissämme oli uusi, kaikkien projektissa osallisina olevien koulujen yhteinen koulukohtainen opetussuunnitelma vuosiluokille 1.–9.

TaskuOps tietoisuuden tukena

Opetussuunnitelmatyöhön liittyen laadittiin kaikille opettajille TaskuOpsit eli A5 - kokoiset vihkoset, joihin on koottu ainoastaan tietyn vuosiluokan tai tiettyjen oppiaineiden sisällöt sekä arvopohjaan, toimintakulttuuriin ja arviointiin liittyvät opetussuunnitelmatekstit. Opetussuunnitelma kokonaisuudessaan laitettiin sähköisessä muodossa esille verkossa julkisesti luettavissa olevaan kaupungin OPS -portaaliin sekä paperiversiona opettajien saavutettaville opettajainhuoneisiin. TaskuOpsin ajatuksena puolestaan on nimensä mukaisesti toimia opettajan pikaisesti ulottuvilla olevana, selkeänä ja ytimekkäänä opetussuunnitelman käsikappaleena. Jokaiselle opettajalle laadittiin ja painatettiin oman henkilökohtainen TaskuOps sen mukaan, millä vuosiluokalla tai mitä oppiaineita opettaa. Poikkeuksena tästä laadittiin kuitenkin alkuopetuksen TaskuOps, jossa on joustavan esi- ja alkuopetuksen ajatuksen mukaisesti yhdistettynä sekä ensimmäisen että toisen vuosiluokan sisällöt.

6.2 Yhtenäisen arvopohjan muodostaminen ja toimintakulttuurin kehittäminen yhtenäiskoulukulttuurin edistäjinä

Tässä luvussa käsittelen yhtenäiseen koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan kirjattavan arvopohjan laatimista, toimintakulttuuriin liittyvien teemojen kehittämistä sekä näiden välisen yhteyden vahvistamiseen ja kirkastamiseen käytettyjä keinoja projektin aikana. Aloitan esittelemällä arvokello- ja työpajatyöskentelyiden prosessit. Tämän jälkeen esittelen kouluihin laaditut toimintakulttuurin tiedostamista tukevat ABC -oppaat.

Arvopohjan muodostaminen

Opetussuunnitelmaan kirjattavan yhteisen arvopohjan kautta voidaan kouluun luoda yhteiset pelisäännöt ja toimintamallit, jotka mahdollistavat moraalisen jatkumon (Tantt 2008, 126). Tässä luvussa esittelen arvopohjan muodostamisessa käytetyn työskentelyprosessin. Kesäkuussa 2011 suoritetussa fokusryhmähaastattelussa ilmeni tarve koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan kirjattavien arvojen määrän vähentämiseksi ja sisällön kirkastamiseksi. Koulun arvopohjan muokkaaminen toteutettiin rehtoritiimin päätöksellä koulujen johtotiimien yhteisessä koulutuspäivässä lokakuussa 2011. Tilaisuus aloitettiin paneutumalla opetussuunnitelman perusteiden ja kuntakohtaisen arvopohjan sisältöön sekä erilaisiin arvotyypeihin laatimani noin puolen tunnin mittaisen pohjustuksen sekä sisältöä havainnollistavan PowerPoint -esityksen. Työskentely toteutettiin erilaisten metodien pohjalta laaditun arvokellotyöskentelyn mallia hyödyntäen. Kolmivaiheinen arvokellotyöskentely aloitettiin jakaantumalla neljään ryhmään, joissa jokaisessa tuli olla edustettuna kaikki projektin koulut.

Työskentelyn ensimmäisessä vaiheessa jokainen ryhmä sai paperin (LIITE 3), josta löytyi ohje työskentelyn etenemisestä, listaus koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin sillä hetkellä kirjattuna olevista arvoista karkeasti eri arvotyypeihin jaoteltuna sekä kaksi samankokoista tyhjää ympyrää. Tehtävänantona oli, että kunkin ryhmän tuli yhdessä valita silloisista kahdestakymmenestä neljästä arvosta viisi arvoa ja asemoida ne ympyrän ulkokehälle siten, että ympyrän sisus jää avoimeksi. Tämän jälkeen ryhmän tuli haastaa kelloon valitsemansa arvot toistensa kanssa arvopari kerrallaan. Parivertailussa tärkeämmäksi koetun arvon suuntaan tuli piirtää nuolenkärki, jolloin ympyrän yhteyteen rakentui lopulta kymmenen nuolen pentagrammi. Kellon kaksi eniten nuolenkärkiä kerännyttä arvoa osoittivat kunkin ryhmän mielestä koulujen toimintakulttuurin kehityksen kannalta tärkeimmiksi koetut arvot. Toisessa vaiheessa työskentelyä jatkettiin niin kutsutulla tuplatiimimenetelmällä eli yhdistämällä kaksi ryhmää. Kummankin ryhmän arvokellojen kaksi eniten nuolenkärkiä keränneet arvot sijoitettiin uuteen ympyrään jälleen yhdessä arvotettavaksi. Tavoitteena oli siis saavuttaa demokraattinen konsensus koulujen arvopohjasta. Työskentelyn kolmannessa ja viimeisessä vaiheessa kaikki ryhmät yhdistettiin. Kävimme yhdessä läpi jäljellä olevat neljä arvoa. Alkuperäisenä tarkoituksena oli karsia niistä yhdessä vielä yksi pois siten, että jäljelle jäävät kolme yhteistä arvoa ovat ne, joihin koulujen toimintakulttuureiden tulisi johtotiimien mielestä ensisijaisesti perustua. Kaikki neljä arvoa olivat kuitenkin sellaisia, jotka kaikki tilaisuudessa

mukana olleet näkivät ehdottoman tärkeiksi säilyttää. Yhdessä päädyimmekin, että emme karsi enää viimeistä arvoa. Tämän työskentelyn päätteeksi koulujen johtotiimit olivat päätyneet painottamaan seuraavia arvoja: yhteisöllisyys, vastuullisuus, turvallisuus ja luottamus.

Opettajien työpajat

Marraskuussa 2011 järjestin kouluilla arvopohjaan, toimintakulttuuriin ja niiden välisen yhteyden hahmottamiseen liittyviä työpajoja. Työpajat toteutettiin koulujen viikoittaisen yt-aikojen puitteissa. Työpajojen eteneminen perustui pienryhmätyöskentelylle, jossa opettajat keskustelivat aihepiiristä hyödyntäen heille valmiiksi laatimiani miellekarttapohjia. Miellekartan toisella puolella oli kuvattuna toimintakulttuurin talomalli, jossa talon perustana olivat kirjattuna yhteiset arvot: yhteisöllisyys, vastuullisuus, turvallisuus ja luottamus. Talon eri kerroksiin oli merkitty toimintakulttuurin eri ulottuvuuksia. Pienryhmät pohtivat ja kirjasivat, mitä perustana olevat arvot pitävät sisällään ja miten niiden tulisi toimintakulttuurin eri kerroksissa näkyä. Pienryhmien saatua työnsä valmiiksi kävimme valmiit miellekartat läpi koko opettajakunnan kanssa. Tätä työskentelymenetelmää hyödynnettiin kolmen projektiin kuuluvan koulun kanssa. Neljännen koulun kanssa kävimme aiheesta yhteisen keskustelun ilman miellekarttatyöskentelyä. Opettajien osallistaminen toimintakulttuuriin liittyvien teemojen pohtimiseen ja käsitteelyyn oli tärkeää, sillä toimintakulttuuria ei voida uudistaa ainoastaan hallinnollisella ohjauksella, vaan motivaatio täytyy pyrkiä herättämään myös koulun sisällä. Osallistavien työskentelymuotojen eräänä tavoitteena olikin aikaansaada todellista kipinää muutosprosessiin osallistumiselle. (Gröndahl ym. 1995, 11, 18.)

Kirjalliset tuotokset muutoksen tukena

Kouluyhteisössä vallitsevat perinteet muuttuvat hitaasti. Toimintakulttuurin muutos edellyttää usein syvälle juurtuneiden yksilöllisten ja kollektiivisten uskomusten, käytäntöjen ja keskinäisten valtasuhteiden muuttumista. (Sahlberg 1997, 180.) Kesäkuussa 2011 suoritettussa fokusryhmähaastattelussa ilmeni, että kouluihin kaivattiin selkeitä kirjauksia toiminatakulttuuriin piiriin kuuluvista linjauksista. Yhtenäiskouluksi muuttuminen ja etenkin samaan koulurakennukseen siirtyminen vaatii kouluilta perusteellista

valmistautumista eheän toimintakulttuurin rakentumiseksi. Toimintakulttuuriin piiriin liittyviin aihealueisiin kohdistui siis muutosprosessin myötä kehittämispaineita. Toimintakulttuuriin liittyvän keskustelun ja kirjaamisen toivottiin helpottavan uusien opettajien perehdyttämistä. Lisäksi tilanteessa, jossa kaksi koulua oli yhdistymässä saman katon alle, myös jo aiemmin kouluissa työskennelleillä opettajilla koettiin olevan tarve selkeille kirjauksille. Seuraavaksi tarkastelen toimintakulttuurin tiedostamisen tueksi laadittuja ABC -oppaita ja käyn läpi niihin liittyvät valmisteluprosesseja. Oma roolini laadintaprosessissa oli pohjustaa ja koordinoita oppaiden sisältöjä tekstejä työstäneiden tiimien toimintaa sekä koota ABC -oppaiden lopulliset versiot, jotka on taulukossa 4 esitetty kootusti.

Taulukko 4: ABC-oppaat

Alakoulu A	<ul style="list-style-type: none"> • Oppilaan ABC • Opettajan ABC
Alakoulu B	<ul style="list-style-type: none"> • Oppilaan ABC • Opettajan ABC
Yläkoulut C & D	<ul style="list-style-type: none"> • Oppilaan ABC • Opettajan ABC • Luokanvalvojan ABC • Koulunkäyntiavustajan ABC

Laadintaprosessi vuosiluokkien 7.–9. osalta

Aloitin Opettajan ABC ja Luokanvalvojan ABC -oppaiden valmistelun käymällä läpi kummankin yläkoulun olemassa olevien oppaiden, mappien ja erilaisten ohjelappusten sisällöt ja laatimalla niiden pohjalta uuden yhteisen oppaan rungon. Asiasisältöihin puuttumatta, poistin otsikkotasolla materiaalien päällekkäisyydet ja yhdistin niiden olennaisimmat ominaisuudet. Tämän jälkeen kutsuin kummastakin yläkoulusta nimetyt noin kaksikymmentä opettajaedustajaa yhteiseen alkutapaamiseen, jossa esittelin yhteis-

ten oppaiden rungot. Olin jakanut käsittelyä vaativat sisällöt kolmeen eri osaan, samoin olin jakanut opettajaedustajat jo ennalta kolmeen tiimiin. Jokainen tiimi sai käsiteltäväkseen yhden osion, millä varmistettiin se, että minkään tiimin työmäärä ei ollut liian suuri ja että kaikissa tiimeissä oli tasaisesti edustajia molemmista kouluista. Lisäksi tiimien koolla pyrittiin edesauttamaan tiimien toiminnan joustavuutta ja osallistavuutta (Dahlkwist 2012, 124). Yhteisen alkutapaamisen ja ohjeistuksen jälkeen tiimit siirtyivät työskentelemään oman osionsa parissa. Tavoitteena oli päästä yhteisymmärrykseen omaan osuuteen liittyvistä linjauksista. Ohjeistuksen mukaan myös kokonaan uusien sisältöjen lisääminen oli toivottavaa. Käsiteltävänä olevista sisällöistä tuli pyrkiä pääsemään yhteisymmärrykseen, mutta mikäli näin ei käynyt, oli mahdollisuutena kirjata ylös myös useampi vaihtoehto perusteluineen. Tiimien jäsenille korostettiin, että lopullisen päätöksenteon vastuu on rehtoreilla. Työskentelyn tuotosten palautukselle annettiin selkeä määräaika ja ensimmäisen tapaamisen lopuksi ryhmät sopivat itsenäisesti seuraavan tapaamisen ajankohdan.

Tiimeissä syntyneen materiaalin pohjalta laadin esitykset Oppilaan ABC, Opettajan ABC sekä Luokanvalvojan ABC -oppaista ja kutsuin jälleen kaikki opettajaedustajat yhteiseen tilaisuuteen käymään läpi oppaiden lopulliset, rehtoreiden käsittelyyn lähtevät versiot. Suurimmasta osasta linjauksia oli päästy yhteisymmärrykseen ja ratkaisematta jääneet osiot käsitelimme kyseisessä tilaisuudessa yhdessä kaikkien opettajaedustajien ollessa läsnä. Kahden vahvoja perinteitä sisältävän koulun yhdistyminen samaan koulurakennukseen ei luonnollisesti ole helppoa ja yksinkertaista, vaan osa linjauksista ja toimintamalleista koettiin henkilökohtaisesti hyvinkin tärkeinä. Tunteenpurkauksilta ei siis toimintakulttuurin sisältämien teemojen kirjaamisessa vältytty. Ristiriidat pyrittiin kuitenkin ratkaisemaan ja pitämään herkeämättä mielessä myös näkökulma uuden yhteisen perinteen luomisen tärkeydestä. Näkemykseni niin oman kokemukseni kuin saamani palautteen perusteella on, että projektityöntekijänä kummankin koulun ulkopuolelta tuleminen edisti yhteistyötä, sillä minun ei koettu ajavan kummankaan koulun etua, vaan edustin ikään kuin puolueetonta toimijaa. Koulun toimintakulttuuriin kohdistuvasa muutostyössä on kuitenkin tärkeää korostaa koulun sisäistä aktiivisuutta, dynaamisuutta ja kontrollointia ja yhteisten tavoitteiden, visioiden, arvojen ja normien tulisi syntyä yhteisöllisen prosessin tuloksena (Sahlberg 1997, 181–182). Muutosprosessin onnistumisen kannalta onkin merkittävää, että toimintakulttuurin linjauksia on laatimassa mahdollisimman suuri määrä kyseisten koulujen opettajia.

Oppilaan ABC sisältää muun muassa rehtorin, luokanvalvojien ja opinto-ohjaajien tervehdykset, asiaa tiedottamisesta, poissaoloista, järjestyssäännöistä ja rangaistuskäytänteistä, koulupäivän kulusta, arvioinnista, kerhoista, tukioppilas- ja oppilaskuntatoiminnasta sekä muista koulun käytänteisiin ja kulttuuriin liittyvistä asioista. A5-kokoinen Oppilaan ABC on 20 sivun laajuinen.

Opettajan ABC sisältää muun muassa tietoa järjestyssäännöistä ja rangaistuskäytänteistä, tiedottamisesta, kiusaamisen ehkäisystä, arvioinnista, opettajien poissaoloista ja matkoista, oppilashuollosta sekä aakkosellisen luettelon toimintakulttuuriin liittyvistä asioista alkaen avaimista ja päättyen yhteissuunnittelutyöaikaan. Kaikista mahdollisista etukäteen päätettävissä olevista asioista pyrittiin löytämään yhtenäiset linjaukset ennen ensimmäisen yhteisen lukuvuoden alkamista. A5-kokoinen Opettajan ABC on 44 sivun laajuinen.

Luokanvalvojan ABC:ssä ei toisteta jo kaikille opettajille toimitetussa Opettajan ABC:ssä mainittuja asioita, vaan siinä keskittyyään juuri luokanvalvojille oleellisen informaation välittämiseen. Luokanvalvojan ABC sisältää tietoa muun muassa luokanvalvojan tehtävistä ja palkkiosta, ensimmäisen koulupäivän aikana toimitettavista asioista, uusille oppilaille selvittävistä asioista, poissaoloista ja niiden seuraamisesta, arvioinnista, vanhempainilloista, luokkahengestä ja sen luomisesta, kolmiportaisen tuen prosesseista ja luokanvalvojan roolista oppilashuoltotyössä. A5-kokoinen Luokanvalvojan ABC on 32 sivun mittainen. Muun muassa tuen prosesseihin liittyvät lomakkeet sisältävä laajempi versio löytyy kansiomuodossa opettajainhuoneesta.

Lähikunnan kouluun suuntautuneen benchmark -päivän innoittamana, päätettiin oma opas laatia myös vuosiluokkien 7.–9. koulunkäyntiavustajille. Laadin Koulunkäyntiavustajan ABC:n rungon kouluista ja valtakunnallisista ohjekirjoista löytyvän materiaalin perusteella, jonka jälkeen kävimme muutamaan otteeseen läpi yhdessä koulunkäyntiavustajien kanssa. Tämä työ oli tärkeää myös sen osoittamiseksi, että muutosten ymmärretään koskevan myös muita koulun toimijoita kuin opettajakuntaa ja että muutosprosessissa tulee pyrkiä tukemaan ja huomioimaan koko henkilökunta. A5 -kokoinen Koulunkäyntiavustajan ABC on 12 sivun laajuinen ja sisältää tietoa muun muassa koulunkäyntiavustajan keskeisimmistä työtehtävistä sekä yhteistyöstä opettajien kanssa.

Laadintaprosessi vuosiluokkien 1–6 osalta

Myös vuosiluokkien 1.–6. osalta laadin otsikkotasolla alustavan ehdotuksen pohjaksi sille, mitä oppaisiin voitaisiin kirjata. Pidimme molempien alakoulujen yhteisen aloitustapaamisen, mutta koska alakoulujen toiminta säilyisi jatkossakin erillisissä koulurakennuksissa, päätettiin työstämistä jatkaa koulukohtaisesti.

Yhtenäiskouluun liittyvässä alakoulussa oppaat laadittiin yhdessä koulun johtotiimin kanssa, jonka jälkeen ehdotelma annettiin muulle opettajakunnalle luettavaksi ja kommentoitavaksi. Opettajien palautteen jälkeen laadimme yhdessä johtotiimin kanssa oppaiden lopulliset versiot. Yhtenäiskoulusta erilliseksi, mutta koulupolkuun kuuluvaksi jäävässä alakoulussa jatkoimme prosessia rehtorin kokoaman tiimin kanssa. Heidän kanssaan kävimme tapaamisissa läpi oppaisiin halutut asiat, joiden pohjalta laadin lopulliset ehdotukset oppaiksi. Tämän jälkeen koulun rehtori kävi ehdotukseni lävitse ja teki joitain muutoksia opettajien kommenttien perusteella laadittuihin oppaisiin. Vuosiluokkiin 1.–6. laaditut Oppilaan ABC ja Opettajan ABC ovat sisällöltään hyvin samankaltaisia kuin vuosiluokille 7.–9. laaditut oppaat.

Lukuun ottamatta erilliseksi jäävän alakoulun Opettajan ABC -opasta, kaikki oppaat toteutettiin sekä vihko- että kansiomuodossa. Oppilaan ABC:t jaettiin oppilaille ja heidän huoltajilleen heti lukuvuoden 2012-2013 alkaessa. Koska suurin muutos kohtasi vuosiluokkia 7.–9., päätettiin Opettajan ABC:t ja Luokanvalvojan ABC:t lähettää opettajille vihkomallisena postitse ennen lukuvuoden alkamista elokuussa 2012. Yhtenäiskouluun liittyvän alakoulun opettajille jaettiin vihkomallinen Opettajan ABC lukuvuoden alkaessa. Kaikkiin opettajainhuoneisiin sijoitettiin kansiomalliset oppaat sekä henkilökunnan että oppilaiden osalta. Valmiit oppaat herättivät kiinnostusta myös muissa kaupungin kouluissa ja saimmekin vastaanottaa benchmark -vieraita heti oppaiden valmistuttua kesäkuussa 2012.

7 ARVOPOHJAN JA TOIMINTAKULTTUURIN YHTEYTTÄ KIRKASTAMASSA

Tutkimuksessa osallisina olleille kouluille laadittiin yhtenäiseen koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan kirjattava arvopohja luvussa 6 kuvattua arvokellotyöskentelyä hyödyntäen. Yhteisiksi arvoiksi valikoituvat luottamus, vastuullisuus, turvallisuus ja yhteisöllisyys. Jotta arvoista käydyllä keskustelulla olisi merkitystä, tulisi sen johtaa valintoja ohjaavan arvomaailman tiedostamiseen ja koulun toimintatapojen pohtimiseen (Gröndahl ym. 1995, 75). Tässä luvussa käsittelem kunkin yhdessä valitun arvon suhdetta muutoksessa olevaan toimintakulttuuriin.

7.1 Luottamus

Ensimmäisenä arvona yhteiseen koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan kirjattiin luottamus. Luottamus voidaan hahmottaa yksilön ominaispiirteeksi, vuorovaikutuksen piirteeksi tai organisaatiota koskevaksi ilmiöksi (Keskinen 2005, 78). Luottamus voidaan määritellä optimistiseksi asenteeksi, sillä siihen sisältyy odotus luottamuksen kohteen osoittautuvan luottamuksen arvoiseksi (Jokivuori 2004, 291). Kahden tai useamman tahon välisen luottamuksen lisäksi on huomioitava myös itseluottamuksen ulottuvuus. Keskinen (2005) mukaan luottamus on tärkeä ehto organisaation toimivuudelle. Luottamukseen perustuvassa yhteisössä vuorovaikutus helpottuu ja työntekijät jakavat osaamistaan, tietojaan ja taitojaan. (Keskinen 2005, 83.) Luottamuksen avulla voidaan aikaansaada ja vahvistaa yhteisön jäsenten keskinäistä solidaarisuutta (Ilmonen & Jokinen, 2002, 95). Lisäksi työtyytyväisyys- ja motivaatio, kokemus kompetenssista ja siten myös työsuorituksen taso ovat korkeita (Keskinen 2005, 83). Tässä luvussa käsittelem luottamuksen arvoa ja sen merkitystä toimintakulttuurille. Luottamuksen arvon vaateen käsitetään kattavan sekä oppilaan, opettajan, koulun johdon, kunnan hallinnon että huoltajien tahot.

Haastateltavien mukaan oppilaan täytyy voida luottaa siihen, että opettajat ajattelevat heidän parastaan ja huolehtivat heistä. Koulusta tulisi aina löytyä aikuinen, johon oppilas voi turvautua ja luottaa. Koulussa ei haastateltavien mukaan saisi tapahtua niin kut-

suttua luukuttamista, jolloin koulun aikuinen välttää tarttumasta oppilaan asiaan, vaan pyrkii tarpeettomasti delegoimaan sen eteenpäin. Koulun kasvavan koon myötä opettajat eivät ainakaan välittömästi kykene tuntemaan kaikkia oppilaita tai kollegoitaan samalla tavalla kuin entisessä pienessä yksikössä, mikä saattaa madaltaa kynnystä asioiden välttelyyn. Kaikki oppilaat tulisi kuitenkin nähdä koulun yhteisinä oppilaina. Oppilaan tulisi myös voida luottaa siihen, että hänen koulun henkilökunnalle luottamuksellisesti kertomiaan asioita ei kerrota eteenpäin salassapitovelvollisuutta rikkoen. Luottamussuhteen tulee lisäksi olla molemminpuolinen eli myös koulun aikuisten tulee luottaa oppilaisiin.

Myös koulun ja kotien välillä olisi pyrittävä luottamuksellisen suhteen rakentamiseen. Kotien täytyy voida luottaa siihen, että koulu hoitaa perustehtävänsä. Koululla on omat vastualueensa ja kodeilla omansa, yhteistyön merkitystä unohtamatta. Seuraava lainaus ilmentää haastattelussa ilmennettyä näkemystä siitä, että yhteistyön tulisi perustua luottamukselle siitä, että sekä koti että koulu ovat molemmat yhdessä lapsen asialla ja tekevät parhaansa:

Kodin ei tarvitse rasittua siitä, että pitää pelätä onko koulussa kaikki huolehditu. Ei mennä toisen tontille rakentaan koko ajan, siitä tulee niinku semmonen rasisus. (Rehtori 1)

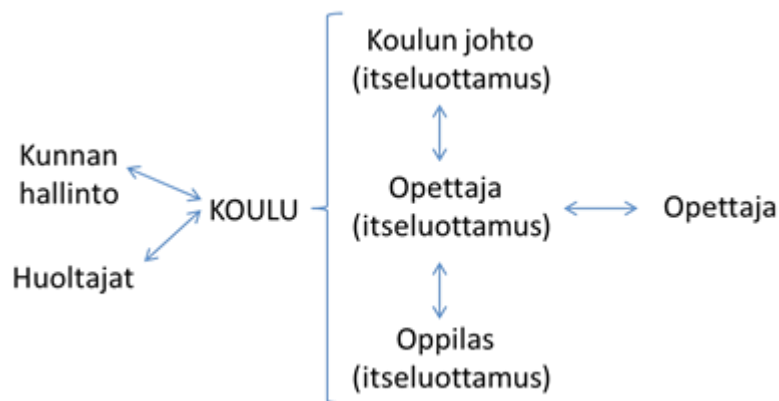
Koulussa toimivan henkilökunnan on myös voitava luottaa johdon pyrkimyksiin työkennellä koulun parhaaksi. Vastavuoroisesti koulun johdon tulee voida luottaa opettajiin. Jokivuoren (2004, 291) mukaan esimiehen ja alaisten toimivat suhteet edellyttävät luottamukseen perustuvaa yhteistyötä. Johdon ja alaisten välinen luottamussuhde on luonteeltaan hierarkkinen ja epäsymmetrinen. Luottamussuhde sisältää valta-aspektin. Luottamus ja valta voivat kuitenkin toimia toisiaan täydentäviä tekijöitä, mikäli johto hyödyntää valtaa luottamukseen lisäämiseen. (Jokivuori 2004, 291.) Lisäksi kouluyhteisössä täytyy vallita myös kollegiaalinen luottamus eli opettajan täytyy voida luottaa siihen, että muut opettajat hoitavat tehtävänsä.

Esille nousi myös luottamus koulun ja kunnallisen hallinnon välisessä suhteessa. Kouluissa toivottiin hallinnon luottavan koulujen haluun ja kykyyn kehittää sekä tukevan kouluja näissä pyrkimyksissä esimerkiksi antamalla kehittämistyöhön riittävästi resurs-

seja. Kuntia kohtaavat säästötalkoot saatetaankin nähdä uhkana koulun ja kunnallisen johdon väliselle luottamukselle. Koulun on kuitenkin uskallettava luottaa myös hallintoon ja sen päätösten taustalla vaikuttaviin motiiveihin. Seuraava lainaus havainnollistaa tasapuolisuuden ja johdonmukaisuuden tärkeyttä luottamuksen kokemuksen yhteydessä:

Tärkeää on johdonmukaisuus. Et on niinku tasapuolinen, johdonmukainen ja etenee kaikkien kanssa ikään kuin samalla valitulla linjalla. Oppilaat on keskenään tasa-arvoisia, kollegat on keskenään tasa-arvoisia ja toisaalta me ollaan ylöspäin kaupunkiin nähden tasavertasen ja johdonmukaisen kohtelun alaseina.. (AO1)

Alla olevassa kuviossa 2 on kuvattu luottamuksen rakentumista koulumaailmassa. Koulun sisäisen luottamuksen tulisi ulottua sekä koulun johdon, opettajien että oppilaiden välille. Koulun on myös rakennettava luottamusta suhteessa huoltajiin ja kunnan hallintoon. Lisäksi on huomioitava itseluottamuksen ulottuvuus.



Kuvio 2. Luottamus koulumaailmassa

Organisaation kulttuuri on yhteydessä luottamukseen, joten luottamukseen liittyvillä kokemuksilla on pitkäaikaisia vaikutuksia organisaation kulttuuriin (Keskinen 2005, 79). Vaikka luottamuksen menettäminen voi tapahtua minuuteissa, voi sen syntyminen viedä aikaa jopa vuosia. Luottamusta ei pidetäkään itsestään selvyytenä, vaan sen rakentaminen nähdään tärkeänä prosessina.

Luottamuksen voidaan nähdä rakentuvan kolmen vaiheen kautta. Ensimmäisessä laskelmoinnin vaiheessa arvioidaan panosten ja tuotosten suhdetta. Toisessa vaiheessa luottamus perustuu kokemuksen kautta saatuun tietoon toiminnasta. Pidempää kanssakäymistä ja positiivisten ennakko-odotusten testausta vaativa kolmannessa eli samais-tumisen vaiheessa luottamus perustuu yhteiselle ymmärrykselle tarpeista, tavoitteista ja odotuksista. (Keskinen 2005, 79–80.)

Luottamuksen saavuttamiseen toivotaan käytettävän riittävästi aikaa erityisesti muutostilanteissa, kuten johtamisrakenteiden uudistuksissa tai koulujen yhdistymisissä, jolloin useiden uusien kollegojen kanssa täytyy pystyä saavuttamaan luottamuksellinen ilma- piiri. Luottamuksen kulttuurin vahvistuminen lisää kykyä hyväksyä uusia ihmisiä ja asioita. (Ilmonen & Jokinen 2002, 97.) Luottamus onkin onnistuneen muutosprosessin välttämätön voimavara, sillä se sisältää kyvyn ottaa riskejä, sietää epävarmuutta ja koh- data uusia tilanteita (Keskinen 2005, 83). Haastateltavien mukaan muun muassa avoi- mella tiedottamisella sekä tasapuolisella ja johdonmukaisella kohtelulla voidaan edesauttaa luottamuksen syntymistä.

7.2 Vastuullisuus

Toisena arvona koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan kirjattiin vastuullisuus. Tässä luvussa käsittelen vastuullisuuden arvoa ja sen merkitystä koulun toimintakulttuurille. Aloitan tarkastelemalla käsitystä vastuun luonteesta. Jatkan pohtimalla vastuullisuutta sekä oppilaiden että kotien kanssa tehtävän yhteistyön kannalta. Lopuksi nostan esille opettajien ja koulun roolin vastuullisen arvojen toteutumisen suhteen.

Vastuullisuuden ilmiöön nähdään sisältyvän sekä henkilökohtaisen vastuullisuuden että yhteisöllisen vastuullisuuden tasot. Henkilökohtainen vastuunkanto toimii edellytyksenä yhteisölliselle vastuullisuudelle niin oppilaiden kuin opettajienkin kohdalla. Vastuu on myös luonteeltaan kasvavaa alkaen pienistä asioista, kuten tavaroiden palauttamisesta oikeille paikolleen, kasvaen kohti suurempia asioita. Kaiken vastuun ja vastuullisuuden kuitenkin lähtevän henkilökohtaiselta tasolta eikä siitä päästä ylemmäksi ellei jokainen ole tiedostanut osaansa kokonaisuudessa.

Oppilaiden kantaman vastuun nähdään kasvavan koko peruskoulun ajan. Oppilaille annetun vastuun määrä tulee olla suhteessa heidän kehityksensä tasoon. Oppilas omistaa kasvavassa määrin oman oppijuutensa. Hänellä on vastuu siitä, että vastaanottaa ja hankkia erilaisia oppeja ja käyttää hankkimiaan taitojaan ja tietojaan yhteisön ja yhteiskunnan rakentamiseen. Opettajan antama esimerkki on oppilaille erittäin tärkeää. Jos opettaja ei itse hoida vastuulleen kuuluvia asioita, on myös oppilailta vaikeaa odottaa oman vastuunsa kantamista. Oppilaiden kanssa tulisi myös yhdessä reflektoida vastuullisuuteen liittyviä asioita. Jos esimerkiksi oppilas ei ole toiminut vastuullisesti, voidaan yhdessä hänen kanssaan harjoitella vastuullisuutta ja pohtia, mikä meni vikaan.

Sähköiset viestintäohjelmat ovat muuttaneet tilannetta huoltajien kanssa. Huoltajat ottavat yhä herkemmin yhteyttä kouluun ja opettajat puolestaan lähettävät paimenkirjeitä pienistäkin asioista. Oppilaat ovat tämän myötä joutuneet luovuttamaan ennen itse kantamaansa vastuuta huoltajille ja sähköisille reissuvihoille. Huoltajat ovat oppineet luottamaan koulun ja kodin välisiin sähköisiin viestintävälineisiin ja saattavat jopa epäillä muita kautta tulleiden viestien todenperäisyyttä. Myös opettajat ovat oppineet turvautumaan sähköisiin viestimiin. Seuraava lainaus havainnollistaa sähköisten viestimien käytön yhteydessä ilmeneviä haasteita suhteessa luottamukseen:

Jos mä lähetin jonkun tiedotteen paperisena, ni kyl mä melkeen jouduin Helmen kautta pistään viestiä, että nyt on paperilappu lähteny, että kaivakaa repun pohjaa. (AO 2)

Haastateltavat kokevat edellä kuvatun kaltaisten varmistelevien tilanteiden osoittavan luottamuksen puutetta oppilaisiin. Edellä käsitellyn mukaisessa luottamuksen ilmapiiressä toisten tekoja ei tarvitse vahtia, vaan heille suodaan tilaa toimia. Tämä myös vapauttaa resursseja muulle toiminnalle. (Ilmonen & Jokinen 2002, 95–96.) Sähköisessä maailmassa olisikin varottava, ettei lapselta viedä vastuun kasvattamisen mahdollisuutta. Ainakin osan tiedotteista ja muista vastaavista olisi siis hyvä mennä edelleen oppilaan viemänä paperiversioina koteihin, jotta oppilaalle ei synny kokemusta kaiken tiedon liikkumisesta sähköisenä hänen tietämättään. Keskustelussa heräsikin huoli oppilaiden vastuullisuuden heikentymisestä. Erääksi syyksi katsotaan juuri se, jos oppilas nähdään liiaksi objektina eikä subjektina. Lapsi tai nuori saattaa huomata, että häneltä ei oikeastaan edellytetäkään tiettyjä asioita, jolloin hänen ei tarvitsekaan täyttää kaikkia vaati-

muksia vastuullisuudesta. Tässä nähdään olevan osittain kysymys niin kutsutusta pumpuliin käärittyjen lasten syndroomasta. Jo pienestä asti joku on aina huolehtinut asioista heidän puolestaan. Oppilaan saattaa olla vaikeaa ymmärtää, että kyse on hänen omasta vastuustaan, koska hän on oppinut luottamaan toimintamalliin, jossa joku aina loppujen lopuksi hoitaa tilanteen heidän puolestaan. Pudotessaan he ovat pudonneet pehmeään pumpuliin, jolloin vastuullisuus ei ole kasvanut toivotulla tavalla.

Opettajan työn kannalta vastuullisuuden nähdään liittyvän opettajien eettisiin työnteon periaatteisiin. Opettajien tulee sitoutua hoitamaan työtehtävänsä mahdollisimman kunnolla, eettisesti oikein ja niistä vähääkään laistamatta. Huomioon on otettava myös virkamiesvastuun näkökulma. Koulun kannalta tärkeänä näkökulmana pidetään yhtenäiskoulun kokonaisnäkemystä vastuullisuudesta. Yhtenäiskoulussa täytyy löytyä halu yhdessä kantaa oppilaista vastuu koko peruskoulun ajan. Oppilaalle tämä näyttäytyy yhtenäisenä koulupolkuna vuosiluokalta yksi aina vuosiluokalle yhdeksän saakka. Opettajien ja koulun muun henkilökunnan tulisi pyrkiä pois asteittaisesta näkemyksestä, jossa peruskoulun jaotellaan ala- ja yläkouluun, vaan nähdä peruskoulu kokonaisuutena. Yhteistä etua on katsottava oppilaiden kannalta. Oppilaan ehyen kasvun ja etenemisen tukeminen yhtenäisyyden kautta voi siis onnistua vain, mikäli koulun aikuiset ovat sisäistäneet yhtenäisyyden ja koulun jokaisesta oppilaasta huolehtimisen merkityksen (Halinen & Pietilä 2007, 13).

Vastuun jakautumisessa koulun sisällä on myös tilanteita, joissa joku ei pystykään kantamaan omaa vastuutaan. Tällaisia tilanteita voivat olla esimerkiksi sairastapaukset. Koulumaailmassa on runsaasti sokeita pisteitä niille tilanteille, kun joku puuttuukin. Etenkin suurissa koulukokonaisuuksissa vastuiden tulisi olla selkeästi määriteltyjä ja jaettuja. Mikäli vastuita ei ole määritelty, on mahdollisuus, ettei kukaan ota vastuuta. Toinen syy vastuun jakamiselle on haastateltavien mukaan se, että kukaan ei voi kantaa liian suurta taakkaa yksin. Vastuuta tulisikin palastella sopivassa suhteessa. Seuraava lainaus todentaa vastuunjaon selkeyden merkitystä myös kodin ja koulun välillä:

Hirveesti tuli palautetta siitä, kun meidän kuraattori laitto viimesellä viikolla tästä mitä nyt voi koulujen päättäjäisviikonloppuna tuolla ulkona tapahtua. Hän kirjotti niinku pitkän kirjeen siitä, että tää on kotien vastuulla tää asia. Ni todella monet vanhemmat kiitti, et kiitos että näinhän se on, et meidän juttuhan tää oikeesti on. (Rehtori 2)

Sisäisten vastuiden rajaamisen lisäksi koulu voi myös pyytää koteja kantamaan kanssaan vastuuta esimerkiksi pyytämällä huoltajia keskustelemaan lastensa kanssa koulun säännöistä. Myös koulun ja kodin on kuitenkin tärkeää ymmärtää vastuunsa rajat. Koulu voi nostaa asioita esille, mutta on selvästi osoitettava, että tietyt asiat kuuluvat kotien vastuulle.

7.3 Turvallisuus

Tässä luvussa käsitellään kolmannen koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan kirjatun, turvallisuuden arvon käsitettä sekä haastateltavien käsityksiä sen toteutumisen mahdollisuuksia toimintakulttuurissa. Turvallisuuden tunteen voidaan nähdä olevan eräs ihmisen tärkeimmistä henkisistä perustarpeista (Maslow 1987, 18). Jokainen ihminen kaipaa tulla nähdyksi ja tosissaan otetuksi. Erityisesti isossa kouluyksikössä saattaa pintaan nousta pelko oman paikan löytymättä jäämisestä ja massaan hukkumisesta. Tätä voidaan edistää pitämällä ryhmäkoot kohtuullisen kokoisina ja huolehtimalla oppilaiden ja aikuisten suhdeluvusta. Esimerkiksi välituntivalvonnoissa tulisi olla riittävästi aikuisia suhteessa lasten ja nuorten määrään. Opettajilla on myös tärkeää olla tunne siitä, että he hallitsevat tilanteen ja kykenevät toimimaan siten, että näkevät riittävästi, mitä ympärillä tapahtuu. Yhtäältä on myös huomattava, että muutosprosesseiden yhteydessä esiintyvä vastustus liittyy olennaisesti yksilön uhattuun turvallisuuden tunteeseen (Kohonen & Leppilampi 1994, 62). Näin ollen opettajille onkin oleellista pyrkiä luomaan mahdollisimman turvallinen kokemus koulussa tapahtuvien muutosten suhteen. Edellä mainitut tekijät myös edesauttavat jokaisen oppilaan päivittäistä kohtaamista.

Oppimisympäristö voidaan hahmottaa kokonaisuudeksi, joka sisältää niin fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen kuin pedagogisenkin ulottuvuuden (Piispanen 2008, 42–43). Turvallisen kouluympäristön kehittäminen luo paitsi turvallista työympäristöä opettajille, myös turvallista oppimisympäristöä oppilaille (Kyllönen & Rickman 2011). Yksi koulun perustehtävistä on tuottaa oppimista. Koska turvallisuuden tunne on eräs oppimisen tärkeimmistä edellytyksistä, on koulun pyrittävä edistämään turvallisen oppimisympäristön toteutumista.

Eräs oleellinen turvallisuuden luoja on luokan ryhmädynamiikka. Luokanopettaja viettää suurimman osan päivästä samojen oppilaiden kanssa, minkä ansioista oman luokan oppilaiden ja ryhmädynamiikan tuntemus on yleensä hyvä. Turvallisuuden kaipuu ja merkitys korostuu erityisesti muutostilanteissa. Oppilaan kannalta turvallisuuden tunnetta heiluttavaksi tapahtumaksi saattaakin muodostua siirtymä kuudennelta vuosiluokalta seitsemännelle vuosiluokalle. Aineenopettajat tapaavat päivän aikana useita eri oppilasryhmiä, minkä koetaan vaikeuttavan oppilaantuntemusta ja ryhmädynamiikan kehittämistä. Tärkeä rooli muodostuukin luokanvalvojille, joiden vastuulla vuosiluokkien 7.–9. oppilasryhmien ryhmädynamiikan kehittäminen ensi ensisijaisesti on.

Meehan (2011) kirjoittaa positiivisen luokkahuoneilmapiirin luomisesta. Luokkahuoneilmapiirin käsitteellä hän viittaa kokemukseen turvallisuudesta, joka edesauttaa vuorovaikutusta, oppimista ja kuulumisen tunnetta. Opettajien tulisikin pyrkiä luomaan myönteistä ilmapiiriä ja välittämään tunne siitä, että jokainen kouluyhteisön jäsen nähdään ja kuullaan ja jokaista yhteisön jäsentä kunnioitetaan. Erimielisyyksiin tulisi varautua johdonmukaisilla konfliktinratkaisustrategioilla, jolloin oppilaille tarjoutuu mahdollisuus omaksua sosiaaliin suhteisiin ja kanssakäymiseen liittyviä taitoja. Turvallisella ilmapiirillä on lisäksi myönteisiä vaikutuksia myös oppilaiden itsetuntoon ja syrjäytymiseen liittyvissä kysymyksissä. (Meehan 2011, 81–85.)

Toisinaan turvallisuutta uhkaavat tekijät tulevat koulun ulkopuolelta. Pelon ei voida antaa ottaa valtaa, mutta myös ulkopuolelta tuleviin turvallisuutta uhkaaviin tilanteisiin on varauduttava. Seuraava lainaus havainnollistaa opettajan roolin tärkeyttä turvallisuuden liittyvissä kysymyksissä:

Oikeesti mulla oli itellä semmonen olo, että vaikka mä sen tiedän, ni se että mä toimin siinä uhkaavassa tilanteessa, ni se niinku jännitti. Mut se, että mä rauhallisella äänellä kerroin ja loin sen tavallaan sen turvallisuuden tunteen, et hei toi tietää mitä pitää tehdä. (LO 1)

Koulun johdon tehtävä on laatia kouluun riittävät turvallisuusohjeet sekä välittää niitä koskevaa tietoa ja valmiuksia opettajille siten, että heillä on kykenevä olo toimia erilaisissa tilanteissa. Myös oppilaiden esittämiin turvallisuutta koskeviin pohdintoihin on hyvä tarttua ja keskustella turvallisuuteen liittyvistä kysymyksistä yhdessä. Opettajien

tulisi pyrkiä välittämään ja luomaan turvallisuutta oppilaille myös niissä tilanteissa, kun myös opettaja saattaa kokea olonsa turvattomaksi.

7.4 Yhteisöllisyys

Tässä luvussa käsittelemme yhteisöllisyyden arvon käsitettä ja toteutumista toimintakulttuurissa. Länsimaisessa nyky-yhteiskunnassa yksilöllisyys korostuu yhä enemmän eikä myöskään kouluyhteisön kokeminen ole enää itsestään selvää. Yhteisöllisyyden ei nähdä syntyvän automaationa, vaan yhdessä olemisesta ja tekemisestä. Tällöin ihminen kokee yhteisön omakseen ja ikään kuin kuuluvansa johonkin. Yhteisöllisyyden voidaan nähdä sisältävän odotuksen ja toiveen turvallisuuden, luottamuksen, ennustettavuuden ja jatkuvuuden uudelleen löytämiseksi epävarmuuden vastapainoksi (Saastamoinen 2012, 64). Muutostilanteissa yhteisöllisyyden kaipuu korostuu ja sitä kaivataan ohjaamaan toimintaa. Seuraava lainaus kuvaa haastattelussa ilmennyttä näkemystä yhteisöllisyydestä:

Yhteisöllisyyttä huudetaan koko ajan apuun ja tietysti me huudetaan sitä apuun nyt tässä meidän tilanteessa. Että miten me voidaan esimerkiksi kokea yhteisöllisyyttä, kun me ollaan eri paikoissa. Meidän täytyy jotenki mieltää niinku et me ollaan yhteisöllisesti vastuussa näistä lapsista, jotka näissä meidän koulurakennuksissa kasvaa ja oppii. Ja se ei oo mikään helppo asia sinänsä, mutta että ku me opitaan tunteen toisiamme ja opettajina kohdataan erilaisissa tilanteissa, ni kyllä nää raja-aidat siitä kaatuu. Ihmisten välinen kommunikaatio synnyttää yhteisöllisyyttä. (Rehtori 1)

Käsitys yhteisestä koulusta sisältää ajatuksen, että kukaan koulun oppilaista ei arjen tiimellyksessä ole sinun tai minun, vaan kaikki oppilaat ovat koulun ja opettajien yhteisiä. Opettajien tulisi yhdessä kantaa vastuuta kouluyhteisöstä ja kaikkien opettajien täytyy voida puuttua ympärillään havaitsemiin ja vastaan tuleviin asioihin. Mikäli näin ei ole, välittyy se luonnollisesti myös oppilaille. Koulujen yhtenäistymistä pohdittaessa nouseekin esille toive siitä, että alakoulusta yläkouluun siirryttäessä oppilailla olisi valmiiksi sellainen henki ja asenne, joka mahdollistaisi koko koulun yhteisen kasvattamisen. Tämän kaltaisen suhtautumistavan voidaan myös nähdä olevan jotain, mikä lapsilla

jo luontaisesti on omanaan. Jotain, mitä koulun tulisi tietoisesti pyrkiä vahvistamaan ja säilyttämään. Tätä käsitystä tukee myös seuraava lainaus:

Kun puhuttiin, että alakoulun tärkeä tehtävä on se, että kaikki kasvattaa, ni sehän on siinä mielessä niinku aika helppo tehtävä. Se pitäis vaan niinku ylläpitää. Koska ne pienet ekaluokkalaiset, ni niillähän on niinku periaatteessa ihan se ja sama, et jos niillä on kintaat huonosti tai hattu hukassa, ni ne sanoo ensimmäiselle aikuiselle, jonka ne näkee, että mun hattuni on hukunu, etsitkö? Et se on sitte vaan, et miten se aikuinen siihen reagoi. Et etsiikö hän sitä hattua vai kysyykö, et mikä sun open nimi on? Et periaatteessa lähtökohtaisesti oppilaalla on ekaluokalla se, et he kääntyy lähimmän aikuisen puoleen ja muuta. Se pitää vaan ylläpitää se kulttuuri, ei sitä tarvi luoda. (Rehtori 3)

Vaikka yhtenäiskoulun vuosiluokat 1.–6. ja 7.–9. toimisivat eri rakennuksissa, nähdään toiminnan yhteisten raamien luominen tärkeäksi. Koulut rakennuksina luovat omat puitteensa säännöille ja toimintatavoille, mutta yhteiset peruslinjat tulisi haastateltavien mukaan pyrkiä luomaan yhdessä. Yhtenäiskoulua voidaankin verrata kerrostaloon. Talon kivijalassa on yhdessä sovitut asiat, jotka luovat yhtenäisyyttä ja jatkuvuutta sekä osaltaan helpottavat oppilaalle näyttäytyvää muutosta kuudennelta vuosiluokalta seitsemännelle vuosiluokalle siirryttäessä. Kivijalan päälle rakentuvat eri kerrokset puolestaan jättävät tilaa myös koulurakennusten tai vuosiluokkien sisäisille erilaisille perinteille ja omaleimaisille toimintatavoille. Tätä ajatusta havainnollistaa seuraava lainaus:

Jos miettii alakoulua ja yläkoulua, niin kyllä meillä täytyy tietyt samat raamit olla. Mun mielestä se ois jotenki hullua, et me kuus vuotta alakoulussa kasvatettas johonki toimintatapoihin, jotka ois sit erit yläkoulussa. Totta kai joka kouluun tulee ne omat pienet mausteensa, mutta kyllä ehdottomasti pitää olla semmoset yhteiset yleiset linjat. (Rehtori 3)

Yhtenä edellytyksenä edellä kuvatun yhtenäiskoulun kulttuurin syntymiselle on opettajien välinen yhteistyö ja kunnioitus. Vuosiluokilla 1.–6. toimivat pääasiallisesti luokanopettajat ja vuosiluokilla 7.–9. puolestaan toimivat pääasiallisesti aineenopettajat. Vaikka molemmat toimivat samassa peruskoulussa, saattaa eri koulutustaustan saaneiden opettajien välillä ilmetä epäkunnioittavaa suhtautumista toistensa työhön. Yhteistyön tekemisen edellytyksenä nähdäänkin olevan arvostus muiden tekemistä kohtaan. Asiaa voidaan kuvata myös Himasen (2007, 123) käsitteillä rikastavan ja köyhdyttävän vuo-

rovaikutuksen yhteisöistä. Ensin mainitussa toisten onnistuminen koetaan inspiroivana ja myös omaan tekemiseen energiaa tuottavana asiana, kun taas jälkimmäisessä toisten menestys koetaan jopa uhaksi. Rikastavassa yhteisössä vuorovaikutussuhteiden koetaan tuovan mukanaan lisäarvoa ja sen jäsenet pyrkivät kannustamaan toisiaan parhaimpaansa, kun taas köyhdyttävän vuorovaikutuksen kulttuurissa yhteistyön ei koeta aikaansaavan merkittävää lisäarvoa. (Himanen 2007, 123.) Lisäksi opettajien individualistisuuden ja eristäytyvyyteen taipuvainen työnteon kulttuuri luo osaltaan haasteita yhteistyölle. Opettajien tulisikin pyrkiä tietoisesti hallitsemaan myös yhteistyön taustalla vaikuttavia arvoja ja uskomuksia tarkastelemaan kykeneviä vuorovaikutussuhteita. (Willman 2007, 15.) Toisen työn tuntemisen tärkeyttä todentaa seuraava lainaus:

Mä havaitsen edelleen, että on niitä epäluuloja. Että mikä ois sit se ratkasu siihen, että niitä epäluuloja ja muuta voitais hälventää, niin varmaan se, että me tunnettais toistemme työtä enemmän. (Rehtori 2)

Esille nousikin useita erilaisia ehdotuksia toisten työhön tutustumisesta. Haastateltavat ehdottivat muun muassa eri oppiaineiden puitteissa toteutettavia ala- ja yläkoulun yhteisiä projekteja. Taksvärkkipäivien aikana aineenopettajilla ei ole opetusta, joten kuudesluokkalaiset luokanopettajineen voisivat tulla vierailupäiville. Aineenopettajat pitäisivät heille näytetunteja ja he saisivat tutustua ja ikään kuin harjoitella yläkoululaisena olemista. Sekä aineenopettajien että luokanopettajien tulisi pyrkiä tutustumaan toistensa arkeen tekemällä esimerkiksi benchmarkkauksen keinoin. Supinan sijaan toivottiin avoimuutta ja reilua puhetta. Erilaisia keinoja yhtenäiskoulukulttuurin edistämiseen on rajaton määrä. Kyse ei olekaan keinojen puuttumisesta, vaan pikemminkin tahdosta. Halu rakentaa yhteistä kulttuuria ja jatkuvuutta on välttämätön edellytys todellisen yhtenäisyyden ja yhteisöllisyyden syntymiselle. Yhdessä toimimiseen ei voida pakottaa, vaan sen täytyy kummuta toimijoista itsestään. Yhteistyötä voidaan kuitenkin tukea luomalla sen mahdollistavia rakenteita niin oppilaiden kuin henkilökunnan osalta. Tarkoituksenmukaisesti toimivat rakenteet kannustavat ja luovat tilaisuuksia sekä opettajien että oppilaiden keskinäiselle yhteistoiminnalle. Tavoitteena on, että kaikki koulu yhteisön jäsenet kykenisivät tarvittaessa tekemään yhteistyötä keskenään. Tässä aikuisten malli lapsille ja nuorille saa jälleen tärkeän roolin. Jatkuvuuden ja yhteisyyden kokeminen yhtenäiskoulussa on siis tärkeää sekä henkilökunnalle että oppilaille. Oppilaille

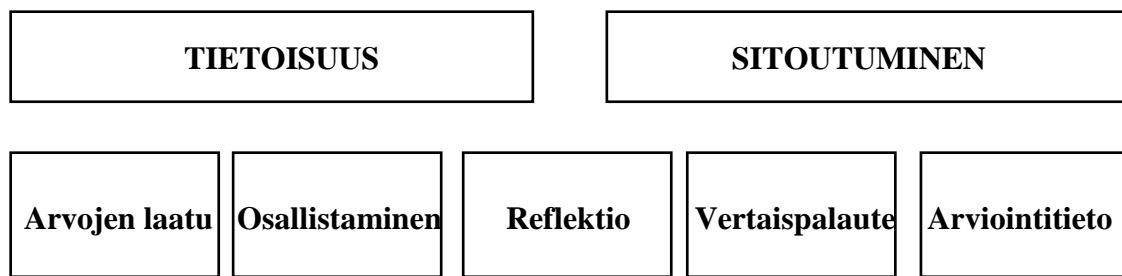
toivotaan myös välittyvän tunne siitä, että luokanopettaja on mukana seuraamassa heidän opinpolkuaan vielä yläkoulun puolelle siirtymisen jälkeenkin.

8 POHDINTA

Tässä luvussa pyrin kokoamaan yhteen tutkimuksessa käsitellyt kysymykset sekä niihin löydettyt vastaukset. Pyrin myös arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta sekä esitän ehdotuksia mahdollisten jatkotutkimusten aiheille.

8.1 Tutkimustulosten pohdinta

Olen tutkimuksessani käsitellyt peruskoulujen opetussuunnitelmaan kirjattavaa arvopohjan ja toimintakulttuurin välistä yhteyttä ja sen edellytyksiä. Aluksi kävin läpi kirjallisuuteen nojaten läpi tutkimuksen kannalta keskeisimpiä käsitteitä sekä niihin liittyvää teoriataustaa. Tämän jälkeen kuvasin tutkimuksen toteuttamisen ja tutkimusaineistojen analysoinnin tavat. Tutkimusraportin viidennessä luvussa kävin läpi kesäkuussa 2011 suorittamani fokusryhmähaastattelun esille nostamat arvopohjan ja toimintakulttuurin yhteyden edellytykset sekä yhteyden vahvistamiseen liittyvät tekijät. Tärkeimmiksi kyseistä yhteyttä tukeviksi tekijöiksi nousivat tietoisuus ja sitoutuneisuus. Nämä kaksi käsitettä ovat läheisesti yhteydessä toisiinsa, sillä ilman tietoisuutta, ei voi olla aitoa sitoutuneisuutta. Toisaalta, pelkkä tietoisuus ilman sitoutuneisuutta ei johda tavoiteltuihin lopputuloksiin. Koulun toimijoiden täytyy siis sekä tiedostaa arvopohjaan ja toimintakulttuuriin liittyvät asiat että sitoutua työskentelemään niiden yhteyden puolesta. Esittelin myös viisi kyseisen haastattelun analyysissä esille nousutta tietoisuutta ja sitoutuneisuutta tukevaa tekijää. Nämä tekijät olivat arvojen lukumäärän rajaaminen ja niiden laatuun paneutuminen, osallisuuden luominen, arviointitiedon kerääminen, vertaispalautteen merkitys sekä reflektion rooli oman ajattelun kehittäjänä. Koulukohtaisen arvopohjan ja toimintakulttuurin väliset edellytykset ja niihin vaikuttavat tekijät on esitetty kootusti kuviossa 3.



Kuvio 3. Koulukohtaisen arvopohjan ja toimintakulttuurin väliset edellytykset ja niihin vaikuttavat tekijät

Tutkimusraportin kuudennessa luvussa kuvasin lukuvuoden 2011–2012 aikana toteutettuja yhtenäiskoulukulttuurin rakentumista tukevia toimenpiteitä sekä opetussuunnitelmatyön, siihen kirjattavan arvopohjan että toimintakulttuurin kehittämistyön osalta. Näissä toimissa pyrittiin mahdollisuuksien mukaan hyödyntämään kesäkuussa 2011 tehdyssä haastattelussa esille nousseista ajatuksista ja tarpeista saatuja tietoja. Tietoisuutta ja sitoutumista pyrittiinkin tukemaan usein eri tavoin. Osallisuutta pyrittiin luomaan mahdollistamalla kaikkien opettajien osallisuus opetussuunnitelmatyöhön. Koulujen yhteiseen opetussuunnitelmaan kirjattava arvopohja laadittiin puolestaan koulujen johtotiimien yhteistyönä arvopohjan laatu huomioiden sekä arvojen määrää rajaten. Tietoisuutta ja sitoutumista opetussuunnitelmaan liittyen pyrittiin tukemaan myös laatimalla jokaiselle opettajalle omat henkilökohtaisiin tarpeisiin vastaavat TaskuOpsit. Toimintakulttuuriin ja sen muutokseen liittyviin kysymyksiin pyrittiin löytämään yhdessä vastauksia ennen varsinaisen yhdistymisen toteutumista. Tämä työ konkretisoitui kouluihin laadituissa ABC -oppaissa. Oppaat kohdistettiin sekä opettajille, luokanvalvojille, koulunkäyntiavustajille että oppilaille. Vuoden aikana hyödynnettiin siis useita erilaisia menetelmiä yhtenäistymiseen valmistautuessa. Olen pyrkinyt kuvaamaan käytetyt keinot siten, että ne voisivat toimia hyödyllisinä virikkeinä myös muille samankaltaisissa tilanteissa oleville kouluille.

Koulujen toimintakulttuurin pohjaksi muodostunut yhteinen arvopohja koostuu luottamuksen, vastuullisuuden, turvallisuuden ja yhteisöllisyyden arvoista. Tutkimusraportin seitsemännessä luvussa erittelin näiden arvojen sisältöä ja toivottua yhteyttä koulujen toimintakulttuuriin. Tämä luku perustuu sekä kesäkuussa 2012 pidettyyn fokusryhmähaastatteluun että projektin aikana toteutetuissa työpajoissa kertyneeseen tutkimusaineistoon. Mielestäni valitut arvot kuvastavat hyvin sitä tilannetta, jossa monessa koulus-

sa tällä hetkellä eletään. Luottamus sekä itseen että muihin on muuttuvassa tilanteessa elintärkeää. Vastuullisuuden pelättiin olevan rapautumassa ja sitä peräänkuulutettiin paitsi oppilaiden että opettajien osalta. Turvallisuus hahmotettiin sekä fyysiseksi, henkiseksi että sosiaalisesti arvoksi. Tärkeänä pidettiin erityisesti opettajan oppilaille luomaa turvallista ilmapiiriä, joka antaa parhaat mahdolliset edellytykset myös oppimiselle. Yhteisöllisyyden arvoa puolestaan kaivattiin mielestäni luonnollisesti avuksi tilanteessa, jossa työympäristössä ja -yhteisössä tapahtuu paljon muutoksia. Tietyllä tapaa kaikki nämä neljä arvoa ovatkin siis tiiviisti yhteydessä sekä toisiinsa että koulun silloiseen tilanteeseen.

On tärkeää, että muutos- ja kehittämisvaateita kohdatessaan kouluilla on tarpeeksi resursseja selviytyä niistä. Tässä tutkimuksessa käsiteltävässä muutosprosessissa oli koulujen apuna oma työpanokseni projektityöntekijänä. Läheskään aina tämänkaltaiseen menettelyyn ei kuitenkaan ole mahdollisuutta, vaan koulut tekevät kehitystyötä arjen tiimellyksen ohessa. Sekä opettajat että koulun johto saattavat kokea, ettei muutostyön perusteelliselle ja onnistuneelle läpiviennille ole tarpeeksi aikaa eikä voimavaroja. Riittävän ajan ja resurssien varaaminen osoittautuivat siis olennaiseksi edellytykseksi muutosprosessin toteuttamiselle.

Liittyivät kehittämispyrkimykset sitten opetussuunnitelmatyöhön, toimintakulttuureihin, uusiin oppimisympäristöihin tai muuhun aihealueeseen, on kouluissa tapahtuvissa muutosprosesseissa väistämättä omat haasteensa. Nämä haasteet voivat liittyä esimerkiksi yhteistyön tekemisen tapoihin, sitoutumiseen tai tietoisuuteen. Myös muutokseen kohdistuva vastustus on luonnollinen osa ihmisen emotionaalista suojautumista uuden edessä. Vastustuksen ja epäilyn tunteille onkin pyrittävä antamaan oma tilansa. Tämä vaatii muutosprosessin vastuuhenkilöiltä kärsivällisyyttä, mutta on lopulta kannattavaa, sillä vasta hyväksymisen kokemuksen jälkeen muutoksessa osallisina olevat henkilöt voivat vähitellen alkaa luomaan muutoshaasteeseen liittyvää omakohtaista suhdetta. On myös huomattava, että eri tavoin kehittämiseen suhtautuvat henkilöt ovat lopulta koko yhteisön toimivuuden kannalta tarpeellisia. (Gröndahl, Piekkari & Rassi 1995, 50–51.) Menestyksekkäillä kouluilla ei siis ole vähempää haasteita kuin muillakaan, mutta ne vain osaavat tulla ongelmien kanssa muita paremmin toimeen. Muutosprosesseihin liittyvät ristiriidat tulisikin siis osata nähdä merkittävien ja kauaskantoisten muutospyrkimysten merkkeinä. (Kohonen & Leppilampi 1994, 263.) Haluaisinkin painottaa näkemystä siitä,

että mikäli tahtoa löytyy, ovat lähestulkoon kaikki haasteet lopulta ylitettävissä. Koulunkäyntiavustajan ABC -vihkoseen painettu Risto Rasan ajatus kiteyttääkin mielestäni hyvin myös tämän toimintatutkimuksen pohjalla olleen ideologian: ”Niin kuin aalto uittaa aallon yli valtameren, niin selviydymme mekin toinen toistamme tukien.”.

8.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi ja jatkotutkimusehdotukset

Olen pyrkinyt lisäämään tutkimukseni luotettavuutta kuvaamalla tutkimuksen etenemiseen liittyvät seikat mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Tavoitteenani on ollut esittää tutkimusraportissa tutkimuskohde, tutkimukseen osallistujat, tutkimuksessa käytetyt aineistot sekä niiden keruun ja analysoinnin tavat riittävällä tarkkuudella. Olen myös jatkuvasti tiedostanut oman roolini tutkimuksen tekijänä käsitellessäni projektin aikana keräämääni tutkimusaineistoa analysoidessani. Kuten laadullisissa tutkimuksissa yleisesti, myös tässä tutkimuksessa tutkimuskohteen oletetaan olevan reaalisesti olemassa, vaikkakaan objektiivisen tiedon etsimistä sosiaalisesta todellisuudesta ei sinänsä pidetä mielekkäänä. Tutkimukseen osallistuneiden koulujen ja niiden edustajien kokemuksia tutkimuksen kohteesta ei siis ollut mielekästä arvioida joko oikeina tai väärinä suhteessa totuuteen. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 134–139.)

Koin toimintatutkimuksen koukuttavaksi tavaksi tehdä tutkimusta. On tavallaan vaikeaa lopettaa tutkimuksen tekeminen ja kehittämisprojektissa osallisena oleminen ja jättäytyä sivuun seuraamaan, kuinka yhdessä valmistellut muutokset lähtevät käytännössä toteutumaan. Vaikka tutkijan on lopetettava työnsä, ei toimintatutkimukselle ominainen syklimäisyys tietystä mielessä kuitenkaan koskaan saavuta päätepistettään. Tutkimuksen päätyttyä muodostuu aina uusia näkökulmia ja kertomuksia, jotka on kuitenkin rajattava tutkimusraportin ulkopuolelle. (Heikkinen 2008, 29.)

Jatkotutkimusehdotuksena haluan kuitenkin nostaa esille mahdollisuuden jatkaa tätä tutkimusta tekemällä seurantatutkimus projektissa mukana olleiden koulujen tilanteesta sekä niiden henkilöstön ja oppilaiden ajatuksista, kokemuksista ja tuntemuksista yhtenäisen koulupolun ja yhtenäiskoulun toiminnan astuttua voimaan. Toisena jatkotutkimusaiheena haluan tuoda esille koulun johtajuuteen liittyvät kysymykset. Tutkimuspro-

sessin aikana koulujen rehtorit perustivat säännöllisesti kokoontuvan rehtoritiimin, jonka kanssa käsiteltiin yhtenäiseen opetussuunnitelmaan ja muihin yhtenäistymistä koskeviin asioihin liittyviä kysymyksiä. Muutosjohtajuutta sinänsä on tutkittu melko paljon. Kiinnostavaksi tutkimuksen kohteeksi näenkin esimerkiksi koulujen yhtenäistymisessä ja muissa muutostilanteissa käytettyjen erilaisten kollegiaalisten johtamismallien resursoinnin ja käytön.

LÄHTEET

Atjonen, P. 2004. Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Atjonen, P. & Uusikylä, K. 1999. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Blossing, U. 2011. ”Kan rektor omsätta ett pedagogiskt ledarskap” Teoksessa Skolledaren i fokus. Kunskap, värden och verktyg. Ulf Blossing (toim.). Lund: Studentlitteratur.

Blumberg, A. & Blumberg, P. 1994. The Unwritten Curriculum. California: Corwin Press Inc.

Broadly, D. 1991. Piilo-opetusuunnitelma. Tampere: Vastapaino.

Carey, M.A. 1994. ”The Group Effect in Focus Groups”. Julkaisussa Morse, J.M. (toim.), Critical Issues in Qualitative Research Methods. London: Sage, 224–241.

Dahlkwist, M. 2012. Lärarens ledarskap. Relationer och grupprocesser. Stockholm: Liber.

Eräsaari, R. 2007. ”Konteksti”. Julkaisussa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.), Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 149–170.

Fowelin, P. 2012. Från motstånd till möjlighet. Att leda förändringsarbete i förskola och skola. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.

Fullan, M. 2013. ”Educational Change: Implementation and Continuation”. Julkaisussa Wise, C., Bradshaw, P & Cartwright, M. (toim.) Leading Professional Practice in Education. London: Sage, 111-123.

Gordon, T. 2004. ”Sata pientä sääntöä – sukupuoli koulun arjessa”. Julkaisussa Vitikka, E. (toim.) Koulu-sukupuoli-oppimistulokset. Helsinki: Edita Prima Oy.

Gröndahl, M., Piekkari, U. & Rassi, A-L. 1995. Työstämme yhdessä opetussuunnitelmaa. Helsinki: Painatuskeskus.

Gustafsson, B. 2011. S. 119-140 ”Skolledarskap och skolkultur”. Teoksessa Skolledarskap. Om att leda förskolans och skolans utvecklingsarbete. Stephan Rapp (toim.). Stockholm: Norstedts Juridik AB.

Halinen, I. & Pietilä, A. 2007. ”Perusopetuksen yhtenäisyyden eri vaiheet”. Julkaisussa Vitikka, E. & Pietilä, A. (toim.), Tarinoita yhtenäisestä perusopetuksesta. Yhtenäisen perusopetuksen kehittämishanke. Helsinki: Edita Prima Oy.

Hanö, T. 2012. Hållbar skolutveckling. Rektors arbete i teori och praktik. Lund: Studentlitteratur AB.

Harisalo, R. 2008. Organisaatioteoriat. Tampere: Tampere University Press.

Heikkinen, L. T. 2008. ”Toimintatutkimuksen lähtökohdat”, julkaisussa Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Heikkinen, L. T., Rovio, E. & Syrjälä L. (toim.). Helsinki: Kansanvalistusseura, 16-38.

Heikkinen, L. T., Rovio, E. & Kiilakoski, T. 2008. ”Toimintatutkimus prosessina”, julkaisussa Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Heikkinen, L. T., Rovio, E. & Syrjälä L. (toim.). Helsinki: Kansanvalistusseura, 78-93.

Himanen, P. 2007. Suomalainen unelma. Helsinki: Teknologiateollisuuden 100-vuotissäätiö

Himberg, L. 1996. Opettaja ja työyhteisö. Helsinki: WSOY.

Hirsjärvi, S & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2002. Tutki ja kirjoita. Vantaa: Tammi.

Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajan, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. ”Kerronnallinen haastattelu”, julkaisussa Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 189-222.

Häikiö, L. & Niemenmaa, V. 2007. ”Valinnan paikat”. Julkaisussa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.), Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 41–56.

Johnson, P. 2007. Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Jokivuori, P. 2004. Sitoutuminen työorganisaatioon ja luottamus. Artikkelijulkaisussa Aikuiskasvatus 4, 284–294.

Keskinen, S. Alaistaito. 2005. Luottamus, sitoutuminen ja sopimus. Kunnallisan alan kehittämissäätiön Polemia-sarjan julkaisu nro 59.

Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Helsinki: WSOY.

Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.

Kykyri, V-L. 2007. ”Kohtaamisen voima ja vuorovaikutuksen haasteet opetustyössä”. Julkaisussa Johnson, P. (toim.), Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 189-222.

Kyllönen, T. & Rickman, A. Henkilöturvallisuus koulussa. Vaarallisen käytöksen ennakointi ja hallinta. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lairio, S. 2009. ”Oppilaskunnat vahvistavat koulun yhteisöllisyyttä”. Julkaisussa Saloviita, T. (toim.), Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Launonen, L. 2004. ”Erialaisten arvojen maailma”, julkaisussa Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Vitikka, E. & Saloranta-Eriksson, O. (toim.) Opetushallituksen julkaisu, 12-27.

Leino, H. 2007. ”Yleinen ongelma, yksi tapaus”. Julkaisussa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.), Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 214–227.

Maslow, A. 1987. *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row, Publishers, Inc.

Meegan, C. 2011. *The Right to Be Safe: Putting an End to Bullying Behavior*. Minneapolis: Search Institute Press.

Metsämuuronen, J. 2008. *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Jyväskylä: Gummerrus.

Miettinen, R. 1994. *Koulun muuttamisen mahdollisuudesta*. Helsinki: Gaudeamus.

Ojanen, S. 1996. ”Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatusreformin kulmakivi?”, julkaisussa *Tutkiva opettaja*. Ojanen, S. (toim.), 51-62.

Opetusministeriön julkaisuja 2010:6. 2010. *Perusopetuksen laatukriteerit*.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.

Peuhkuri, T. 2007. ”Teoria ja yleistämisen kriteerit”. Julkaisussa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.), *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus, 130–148.

Piispanen, M. 2008. ”Hyvä oppimisympäristö ja yhtenäinen perusopetus”. Julkaisussa Johnson, P. & Tanttu, K. *Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta*. Jyväskylä: PS-kustannus, 41-60.

Pyykkö, P. 2010. *Becoming a Teacher in Finland. Student Teacher’s Journey to Professionalism by Means of Reflection*. USA: Lambert Academic Publishing.

Ruusuvuori, J. 2010. ”Litteroijan muistilista”, julkaisussa Haastattelun analyysi. Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.). Tampere: Vastapaino. 424-431.

Saastamoinen, M. 2012. ”Aikalaiskeskustelua yhteisöllisyydestä”, julkaisussa Yhteisöllisyys liikkeessä. Filander, K. & Vanhalakka-Ruoho, K. (toim.) Jyväskylä: Kansanvalistusseura, 33-66.

Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Helsinki: WSOY.

Stedt, L. 2013. Samarbete och lärande. Om friktion, uppgifters komplexitet och erfarenhetsutbyten i samarbete. Stockholm: Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet.

Talib, M., Löfström, J. & Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajille. Helsinki: WSOY.

Tanttu, K. 2008. ”Yhtenäisen peruskoulun ja yhtenäiskoulun ABC”. Julkaisussa Johnson, P. & Tanttu, K. Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta. Jyväskylä: PS-kustannus, 122-136.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Törmä, S. 2003. ”Opettaja arvojen rakentajana ja oppimiskokemusten tulkitsejana”. Julkaisussa Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 83-108.

Törmä, S. 2003. ”Piilo-opetussuunnitelman jäljillä”. Julkaisussa Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 109-130.

Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus, tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Helsinki: WSOY.

Valtonen, A. 2005. ”Ryhmäkeskustelut – millainen metodi?”, julkaisussa Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 223-241.

Varila, J. 2009. ”Tunteet ja kehittäminen”. Julkaisussa Seppänen-Järvelä, R. & Karjalainen, V. (toim.), Kehittämistyön risteyskiä. Jyväskylä: Gummerrus.

Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenitys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Vitikka, E. 2004. ”Opetussuunnitelman perusteiden tehtävät”. Julkaisussa Vitikka, E. & Saloranta-Eriksson, O. (toim.), Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Jyväskylä: Gummerrus, 76–81.

Willman, A. 2001. Yhteistyön ristiriitaiset puhetavat. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. Oulu: Oulu University Press.

LIITE 1: FOKUSRYHMÄHAASTATTELUN RUNKO 2011

Teema 1: Arvopohja

Esimerkkikysymykset:

- Kuinka usein ja miten tulisi koulussa käydä keskustelua toimintaa ohjaavista arvoista?
- Kuinka monta arvoa on mahdollista kirjata opetussuunnitelman arvopohjaan, mikäli tavoitteena on se, että ne olisivat kaikilla koulun jäsenillä kirkkaana mielessä?
- Missä määrin oppilaita tulisi ottaa mukaan koulun arvopohjan ja toimintakulttuurin muodostamiseen?
- Missä määrin huoltajia tulisi ottaa mukaan koulun arvopohjan ja toimintakulttuurin muodostamiseen?

Teema 2: Toimintakulttuuri ja sen arviointi

Esimerkkikysymykset:

- Miten arvoista esim. suvaitsevaisuus tai rehellisyys johdetaan konkreettisia toimintaa ohjaavia normeja?
- Miten koulun toimintakulttuuria voidaan arvioida?
- Onko arvopohjan ja toimintakulttuurin yhteys selkeä? Voiko toimintakulttuuria arvioida suhteessa arvojen toteutumiseen?
- Koetko, että rehtoreiden ja opettajien kesken vallitsee luottamuksellinen ilmapiiri, jossa käydään pedagogista keskustelua?
- (Onko rehtoreilla tietoa opettajien näkemyksistä? Kokevatko opettajat, että heillä on rehtorin tuki ja että he voivat vaikuttaa asioihin?)
- Koetko, että sinulla on riittävästi vaikutusvaltaa koulun toimintakulttuuriin vaikuttamiseen?

Teema 3: Toimintakulttuurin muutos aluekoulumallin myötä

Esimerkkikysymykset:

- Aluekoulumallin toteutumisen myötä aiemmin neljän erillisen koulun toimintakulttuurit opetussuunnitelman tasolla yhdistyvät. Mitä hyötyjä ja haasteita tämä aiheuttaa ja kuinka suuri merkitys fyysisellä kouluympäristöllä on koulun toimintakulttuuriin?
- Kuinka toimintakulttuurista voitaisiin saada aidosti yhteinen? Vai tuleeko sen edes olla yhteinen, vaan voisiko kaikilla kouluilla kuitenkin olla oma ominainen luonteensa?
- Kuinka yhteistyötä voitaisiin kehittää?
- Miten aluekoulun järjestyssäännöt tulisi laatia?
- Aiemmin kahden erillisen yläkoulun toimintakulttuurien yhdistyminen saman katon alle?
- Kahden fyysisesti erillisissä koulurakennuksissa toimivan alakoulun kulttuurien yhdistyminen keskenään?

LIITE 2: FOKUSRYHMÄHAASTATTELUN RUNKO 2012

Teema 1: yhteisöllisyys

Esimerkkikysymykset:

- Miten yhteisöllisyyden arvo näyttäytyy toimintakulttuurissa oppilaille, vanhemmille, opettajille?
- Miten yhteisöllisyyden arvo näyttäytyy johtajuudessa?
- Näyttäytyykö yhteisöllisyyden arvo eri tavoin ala- ja yläkoulussa?
- Millä keinoin yhteisöllisyyden arvon siirtymistä toimintakulttuurin tasolla voitaisiin edesauttaa?
- Entä mitä haasteita tässä voi olla?

Teema 2: luottamus

Esimerkkikysymykset:

- Miten luottamuksen arvo näyttäytyy toimintakulttuurissa oppilaille, vanhemmille, opettajille?
- Miten luottamuksen arvo näyttäytyy johtajuudessa?
- Näyttäytyykö luottamuksen arvo eri tavoin ala- ja yläkoulussa?
- Millä keinoin luottamuksen arvon siirtymistä toimintakulttuurin tasolla voitaisiin edesauttaa?
- Entä mitä haasteita tässä voi olla?

Teema 3: turvallisuus

Esimerkkikysymykset:

- Miten turvallisuuden arvo näyttäytyy toimintakulttuurissa oppilaille, vanhemmille, opettajille?
- Miten turvallisuuden arvo näyttäytyy johtajuudessa?
- Näyttäytyykö turvallisuuden arvo eri tavoin ala- ja yläkoulussa?
- Millä keinoin turvallisuuden arvon siirtymistä toimintakulttuurin tasolla voitaisiin edesauttaa?
- Entä mitä haasteita tässä voi olla?

Teema 4: vastuullisuus

Esimerkkikysymykset:

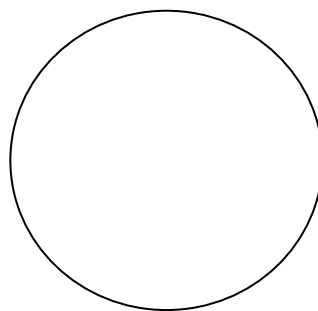
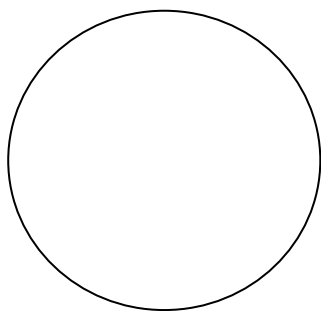
- Miten vastuullisuuden arvo näyttäytyy toimintakulttuurissa oppilaille, vanhemmille, opettajille?
- Miten vastuullisuuden arvo näyttäytyy johtajuudessa?
- Näyttäytyykö vastuullisuuden arvo eri tavoin ala- ja yläkoulussa?
- Millä keinoin vastuullisuuden arvon siirtymistä toimintakulttuurin tasolla voitaisiin edesauttaa?
- Entä mitä haasteita tässä voi olla?

LIITE 3: ARVOKELLOTYÖSKENTELYN POHJA

- Muodostetaan neljää ryhmää, jokaisessa ryhmässä tulee olla kaikki koulut edustettuina.
- Valitkaa ryhmissä alla olevasta listauksesta viisi arvoa. (Listaus perustuu koulujenne tämänhetkisiin arvopohjiin)
- Asemoikaa nämä viisi arvoa ympyrän ulkokehälle, jättäkää ympyrän sisus avoimeksi.
- Haastakaa arvokellon asiat toistensa kanssa yksi pari kerrallaan. Piirtäkää parivertailussa tärkeämmäksi kokemanne arvon suuntaan nuolenkärki - ympyrän yhteyteen rakentuu kymmenen nuolen ”pentagrammi”.
- Kaksi eniten nuolenkärkiä kerännyttä arvoa ovat ryhmänne mielestä koulujenne toimintakulttuureiden kehityksen ”nuolenkärkiä”.

- Työskentelyä jatketaan ns. tuplatiimimenetelmällä eli yhdistetään kaksi ryhmää. Kummankin ryhmän arvokellojen kaksi eniten nuolenkärkiä kerännyttä arvoa si-
joitetaan uuteen ympyrään yhteisöllisesti arvotettavaksi. Tavoitteena on siis demokraattinen konsensus koulujenne toimintakulttuureiden arvopohjasta.

- Lopuksi yhdistetään kaikki ryhmät ja karsitaan tuplatiimimenetelmällä saadut neljä arvoa kolmeen.
- Kolme yhteisön tärkeimmäksi kokemaa arvoa ovat siten ne, joihin koulujenne toimintakulttuureiden tulee mielestänne ensisijassa pohjautua.



ARVOSTUKSIA

- tietotekniikka
- tapakasvatus
- kansainvälisyys
- aktiivinen kansalaisuus
- suomalainen kulttuuriperintö
- elämänhallinnan taidot

EETTISIÄ JA SOSAALISIA IHANTEITA

- suvaitsevaisuus
- kannustavuus
- rehellisyys
- avoimuus
- vastuullisuus
- turvallisuus
- yhteisöllisyys
- yksilöllisyys
- empatiakyky
- eettisyys
- tasa-arvo
- oikeudenmukaisuus
- kohteliaisuus
- osallisuus
- luottamus
- kiireettömyys
- ahkeruus
- arvostaminen