

## TOIMINTATUTKIMUKSELLINEN OHJAUKSEN KEHITTÄMISTYÖ PERUSKOULUSSA

Koulun kehittämistä lähestytään yleensä ihannekuvien kautta eikä tällöin välttämättä oteta huomioon koulun todellisia toimintavalmiuksia. Tässä artikkelissa tarkastelen yläkoulun ohjauksen kehittämistyötä kehittämisprosessin ja toimintaympäristölähtöisyyden näkökulmasta.

Toimintatutkimuksellisella kehittämistyöllä pyritään valtuttamaan ja osallistamaan opettajia. Jotta koulun kehittämistyö olisi toimintaympäristölähtöistä, hankkeen alussa tulee arvioida opettajien asiantuntijuutta ja koulutyön organisointia. Voimavarojen tunnistaminen ja osoittaminen ovat keskeisiä kehittämishanketta edistäviä tekijöitä. Kehittämistyö tukeutuu koulun toimintakulttuurin vahvuuksiin. Toisaalta toimintatutkimuksellisessa kehittämistyössä kyseenalaistetaan koulun olemassa olevia toimintatapoja. Kyseenalaistaminen, kehittämistyön prosessiluonne ja kehittämistuloksen vakiinnuttaminen edellyttävät riittävää ohjausta kehittämistyön aikana.

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

### **Johdanto**

Tämä artikkeli perustuu tutkimukseen, jonka kohteena oli turkulaisessa yläkoulussa toteutettu toimintatutkimuksellinen kehittämistyö ja toisaalta kyseinen koulu kehittämisympäristönä. Tutkimustehtävänä oli selvittää, miten ohjauksen kehittämishanke tulisi toteuttaa peruskoulussa. Tutkin, mitkä tekijät edistivät tai heikensivät kehittämishankkeen tavoitteiden saavuttamista sekä mitä työympäristöstä tulisi arvioida kehittämistyön alkuvaiheessa oikean kehittämistyötavan löytämiseksi. Tutkimus oli pitkälti kokemusteni reflektointia, koska toimin tarkastellun kehittämishankkeen koordinaattorina.

Yläkoulun ohjauksen kehittämishankkeessa kehitettiin koulun kurinpitäjärjestelmää (ks. Niemi 2003). Hankkeen lähtökohtina olivat havainnot koulun ohjauksikäytäntöjen epätarkoituksenmukaisuudesta ongelmatilanteissa sekä havainnot koulun käytäntöjen ja opetussuunnitelman perusteiden välisestä ristiriidasta. Vanha toimintamalli ei tukenut rikkeen käsittelyä vaan toimi ongelman siirtelymekanismina. Ohjauksen kehittäminen oli työhypoteesin

mukaista työtä, jossa vaiheittain tarkennettiin uuden toimintamallin sisältöä. Työhypoteesi on määritelty operatiiviseksi ideaksi mahdollisesta ja toivottavasta toimintatavasta (Dewey & Childs 1933). Kehittämistyötä ohjanneeseen työhypoteesiin päädyttiin siten, että arvioitiin vanhaa toimintamallia niiden normien avulla, jotka ohjaavat koulutyötä. Uuden järjestelmän tuli tukea ongelman osapuolten vuorovaikutusta, kohtaamista ja ongelman ratkaisemista (ks. Niemi 2004).

Perusopetuksen opetussuunnitelma painottaa kaikkien opettajien osallistumista oppilaan ohjaamiseen, siksi koko koulun opettajakuntaa koskeva ohjauksen kehittämistyö toteutettiin demokraattisin, yhteistoiminnallisoin ja osallistavin työmenetelmin. Työtapojen valintojen perusteina toimivat omat kokemukseni työympäristöstä ja opettajan työn luonteesta. Pysin ottamaan huomioon kehittämistyössä koulun voimavarat, eri aikakausien tuottamat opettajien toimintavalmiudet, työyhteisössä havaittavat oppimiskäsitykset sekä organisaation luonteen. Työ perustui niihin käsityksiin, joita minulla oli työyhteisömme demokraattisuudesta, valtaistamisen asteesta, opettajien tietoisuudesta koulun strategiasta ja visiosta, opettajien voimaantuneisuudesta ja koulussamme käytävästä vuoropuhelusta.

Toimintatutkimuksellinen hanke koostui kehittämissykliden sarjasta. Edellinen sykli määritteli seuraavan syklin sisältöä. Hanketta vietin eteenpäin opettajien kokemuksia refleктоimalla. Opettajan kokemusta tarkasteltiin hankkeen aikaisen oppimisen lähtökohtana. Prosessia ohjasi dialoginen, neuvotteleva itsearviointi ja arviointidialogissa pyrittiin huomioimaan erilaiset käsitykset pyrkien kuitenkin löytämään yksimielisyys kehitettävästä asiasta. Hanketta vietin eteenpäin kokeillen ja arvioiden kehittämistulosten tarkoituksenmukaisuutta.

Tutkimustuloksiin päädyin siten, että analysoin toteutettua kehittämistyötä ja -ympäristöä ja muodostin havainnoista arviointiväittämiä. Tutkimusaineisto muodostui kahdesta osasta: toimintatutkimuksellisen hankkeen kuvauksesta ja jälkikäteisarvioinnista. Opettajat (N 26) arvioivat toteutettua hanketta ja toimintaympäristöä. Habermasin teoriat muodostivat tutkimuksen johtoajatuksen. Opettajan asiantuntijuuteen ja koulutyön organisointiin liittyvät arviointiväittämät johdettiin kehittämistyönaikaisia havaintoja vastaavista teorioista. Opettajan asiantuntijuutta tarkastelin kokonaisuutena, joka muodostui vuoropuhelusta (Habermas 1984), reflektiosta (Habermas 1976) ja attribuutiosta (Weiner 1986). Vuoropuhelun luonnetta määritteli Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoria ja reflektion tasot johdin hänen tiedonintressiteoriastaan. Weinerin attribuutioteorian avulla tarkastelin motivaatiota ja

käyttäytymisen syitä. Attribuutio ja reflektio kytkeytyvät toisiinsa (Keskinen 2001). Koulutyön organisointiin liittyvät arviointiväittämät johdin oppivan organisaation piirteistä.

### **Tutkijan kokemus näkyväksi**

Tutkimukseni arviointiosa oli empiirisen osan analyysiä. Hankkeen toteuttaminen tuotti aineistoa arviointitutkimukselle ja arviointiosassa opettajat punnitsivat projektinaikaisia kokemuksiaan, omaa asiantuntijuuttaan ja koulutyön organisointia. Tavoitteena oli tehdä kokemus näkyväksi ja sitä refleктоimalla tuottaa koulutyötä palvelevaa validia ja reliaabelia tietoa (ks. Moilanen 1999). Kehittämistyöstä, toimintaympäristöstä ja valmiista arviointielementeistä johdettiin arviointiväittämät. Tutkimuksessa liikuttiin teorian ja empirian välillä (ks. Pawson & Tilley 1997, 115–116; Patton 2002, 221.) Työn toteuttaminen, kokemukseni jäsentäminen, arviointiväittämien muotoilu teoriaan ja kokemukseeni tukeutuen sekä kokemukseni reflektointi arviointituloksen avulla muodostivat polun tutkimustulokseen. Tutkimustehtävän ratkaisin vertailemalla omia oletuksiani opettajien arviointiin. Ristiriita omien oletuksieni ja arviointituloksen välillä johti reflektioon. Tutkimustuloksena syntyi kuvaus ohjauksen kehittämishankkeen toteuttamisesta peruskoulun yläkoulussa ja perusteltu ehdotus siitä, mitä tekijöitä työyhteisön toimintavalmiuksista tulee arvioida, kun valitaan parasta mahdollista työtapaa.

Väitteistä, jotka koskivat koulutyön organisointia ja opettajan asiantuntijuutta muodostin summamuuttujia. Toimintaympäristön arvioinnin analyysiä tarkensin siten, että muodostin totuustauluja väittämistä, joilla oli arvioitu opettajan suhdetta kehittämiseen, opettajien reflektion ja vuoropuhelun luonnetta sekä koulutyön organisointia (ks. taulukot 2–3). Tässä kvalitatiivisessa vertailevassa analyysissä lähdetään liikkeelle siitä, että voidaan erottaa joitakin selkeitä variaabeleita, joiden voidaan olettaa keskeisesti vaikuttavan tiettyyn asiaan. Totuustauluissa tarkastellaan niitä ehtoja, joiden vallitessa ilmiö on olemassa. Tutkittavat variaabelit saavat kaksi arvoa ”kyllä” ja ”ei”, eli ne ovat binaarisia. (Alasuutari 2001, 195–196; Toivonen 1999, 147–149.)

## **Toimintatutkimuksellinen kehittämistyö ja oppiminen**

Tarkasteltu kehittämistyö eteni suunnittelu - toiminta - havainnointi - reflektointi-sykleissä tai kuten Coghlan ja Brannick (2005, 21–24) ovat jakaneet syklin vaiheisiin: ongelman määrittäminen - toiminnan suunnittelu - toiminta - toiminnan arviointi. Carrin ja Kemmisin (1986) mukaan toimintatutkimuksen tavoitteena on toiminnan kehittäminen ja ongelmalliseksi koettuun toimintatilanteeseen vaikuttaminen. Toimintatutkimus voidaan nähdä keinona, jonka avulla osallistujat saadaan sitoutumaan johonkin tiettyyn uudistukseen. Toimintatutkimus on demokraattinen, osallistava, valtauttava ja mahdollisuuksille avoin ongelmaratkaisumenetelmä (vrt. Stringer 2007, 11).

Toimintatutkimuksellinen kehittämistyö on koulutuksen, yhteistoiminnan ja arvioinnin muodostama kokonaisuus, joka tuottaa oppimista. Kuten Kurt Lewin (1951, 59–64) korosti jo 1950-luvulla, muutoksen toteuttaminen on prosessi, jossa tulee huomioida toimintaympäristö moniulotteisena sosiaalisena kokonaisuutena. Muutos on siirtymistä nykyhetkestä toivottuun tulevaan. Muutosta suunniteltaessa tulee huomioida mm. mukana olevat toimijat, sidosryhmät, sosiaaliset suhteet ja arvot. Kehittämistyön oppiainesta muutetaan ymmärrettäväksi keskustelemalla. Merkitysneuvottelussa pyritään organisaatiolle yhteisen tiedon muotoiluun ja jakamiseen.

Toimintatutkimuksellinen hankkeen aikainen oppiminen on kokemuksen reflektointia, yhdessä asetettujen ongelmien ratkaisemista ja toimintatapojen muuttamista. Dewey kehitteli käsitystään oppimisesta ja ajattelusta kokemukäsitteestä käsin. Deweyn kokemukäsitteessä korostuu ihmisten ja esineiden vuorovaikutus ja reflektiivisten kokemusten yhteisöllisyys. Deweyn mukaan toimintatapojen merkitys on ilmaistavissa vain sellaisen kommunikaation ja sellaisten sanojen avulla, joilla on yhteisöllinen ja jaettu luonne. Toisaalta oppimista voidaan tarkastella yksilössä tapahtuvana muutoksena, kuten Lewin. Lewin tarkastelee yksilön oppimista prosessina, jossa oppija omien päämääriensä ohjaamana joko keksii uusia oivalluksia tai muuttaa vanhoja oivalluksiaan. Reflektiivisen ajattelun lähtökohtana on vakiintuneiden toimintatapojen toimimattomuus uusissa tilanteissa. (Dewey 1933, 106–118; Dewey 1991, 105–122; Lewin 1951, 66.)

Toimintatutkimus on osallistava työmenetelmä, joten työyhteisön toimintakyky määrittää käytettävät kehittämistyömenetelmät. Kehittämistyöympäristöä voidaan tarkastella opettajien

oppimiskäsitysten (Olkinuora 1994; Sahlberg 1996) ja organisaation hallintokulttuurin muodostamana kokonaisuutena. Miettisen (1990, 194–195) mukaan jokainen toimintajärjestelmä sisältää rinnakkain ja kerrostuneena eri aikoina ja erilaisissa olosuhteissa syntyneitä rakenteita. Toiminnan historiallinen analyysi on työntekijöiden kriittisen ja tietoisien ajattelun kehittämisen keskeinen ehto. Kuvion 1 jäsenyksessä on huomioitu eri aikoina syntyneet käytännöt ja ne on kytketty toimintatutkimuksellisiin kehittämistapoihin.

<b>Kehittäminen</b>	tekninen	praktinen	emansipatorinen
<b>Oppimiskäsitys</b>	behavioristinen	pragmaattinen	konstruktivistinen
<b>Organisaatio</b>	autoritaarinen	systeeminen	oppiva

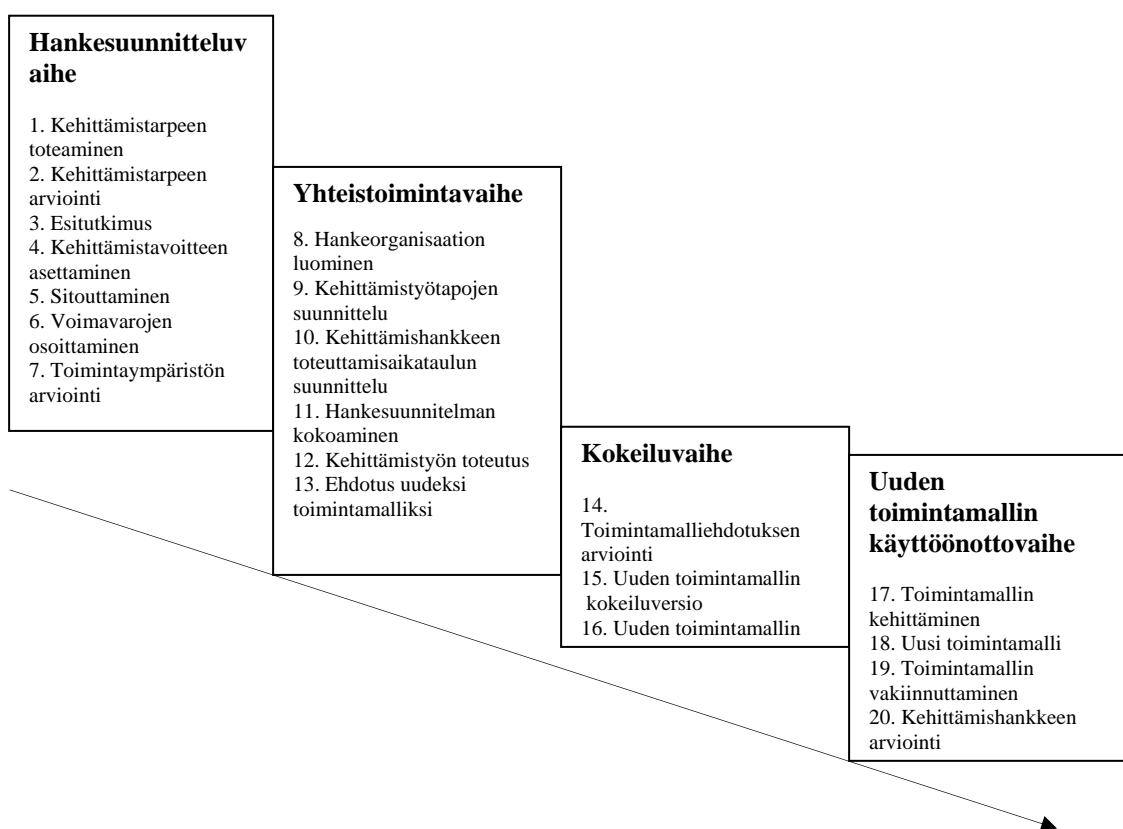
#### KUVIO 1. Kehittäminen ja työympäristö

Tarkastelin kehittämistyötä teknisenä, praktisena tai emansipatorisena (Carr & Kemmis 1986, 202–207). Teknisessä kehittämistyössä houkutellaan opettajia testaamaan ulkoisten tutkimusten tuloksia, praktisessa lähestymistavassa autetaan opettajia ongelmien havaitsemisessa ja emansipatorisen kehittämistyön tavoite on opettajien valtauttaminen ja ongelman ratkaiseminen. Opettajan oppimiskäsityksen ja koulutyön organisoinnin oletetaan vaikuttavan siihen, minkälaista kehittämistyön ohjausta opettajat odottavat (ks. Sahlberg 1996, 97). Oppimiskäsityksiä tarkastelemalla pyrin hahmottamaan opettajan asiantuntijuutta. Tarkensin hypoteesia jälkikäteisarvioinnin aikana.

#### **Ohjauksen kehittämishankkeen toteutus**

Tarkasteltu toimintatutkimuksellinen hanke oli työyhteisön itsereflektion avulla etenevä prosessi (vrt. Coghlan & Brannick 2005; Hokkanen 2006; Stringer 2007). Hankkeessamme ratkaistiin koulua säätelevien normien ja vallitsevan käytännön välinen ristiriita. Oppimista tarkasteltiin yhteiseen ymmärrykseen perustuvan kohteen rakentamisena, toiminnassa ilmenevien konfliktien työstämisenä ja sitä kautta uuden tiedon luomisena. Tulokseen päädyttiin, koska koulussa oli vahva pyrkimys kehittää vanhaa järjestelmää ja koska työhön osoitettiin voimavarat.

Projektin ensimmäisen syklin suunnitteluvaiheen aikana selvitettiin kehittämistarvetta. Toisen syklin aikana vanha toimintamalli yhdistettiin työhypoteesiin ja syntyi toimintamalliehdotus, johon kolmannen syklin aikana liitettiin vaihtoehtoinen toimintatapa. Neljännen syklin aikana edelleenkehitettiin toimintamallia sekä havainnoitiin ja arvioitiin sitä osana koulun toimintaa. Syklit ovat toiminnan tai tavoitteiden perusteella otsikoitavissa seuraavasti: 1) hankesuunnitteluvaihe, 2) yhteistoimintavaihe, 3) kokeiluvaihe ja 4) järjestelmän käyttöönottovaihe (ks. kuvio 2).



KUVIO 2. Kehittämishankkeen keskeiset työvaiheet

Kehittämistyökokemukseni perusteella kynnys toimintatutkimuksellisen kehittämistyön aloittamiseen tulee olla korkealla ja perusteet hyviä, koska työn aikana joudutaan kyseenalaistamaan työyhteisön toimintatapoja. Järjestys tuo turvallisuutta koulun toimintaan ja turvallisuus mahdollistaa tehokkaan toiminnan. Toimintatutkimukselliseen kehittämistyöhön sisältyvä kyseenalaistaminen on uhka ihmisen turvallisuuden tarpeelle. Kehittämistyö

kyseenalaistaa ja saattaa rikkoa sitä, minkä varassa on työyhteisön toimivuus ja jopa opettajan ammatillinen itseluottamus. Siksi kehittämistyön ohjauksen riittävyys ja saatavuus tulee arvioida tarkoin. Osallistuminen kehittämistyöhön alusta saakka sitouttaa opettajakuntaa uuteen toimintamalliin ja näin varmistetaan työyhteisön toimivuus uudessa tilanteessa.

Tarkastelussa hankkeessa suunnitteluvaiheen aikana edettiin kehittämistarpeen toteamisesta ongelma-alueen kartoitukseen. Suunnitteluvaiheen aikana toteutettiin esitutkimus, jossa kuvattiin olemassa olevaa toimintatapaa ja tarpeita, selvitettiin vaihtoehtoisia toimintatapoja ja etsittiin teoreettiset perusteet kehittämiselle. Sen jälkeen asetettiin kehittämistavoite ja valittiin vaihtoehtoinen toimintatapa. Koulutyötä ohjaavat normit toimivat arviointikriteerinä keskustelussa. Esitutkimuksen yksi keskeinen tehtävä on saada työnantaja ja kouluhallinto vakuuttuneiksi työn tarpeellisuudesta. Työhön tarvittavien voimavarojen osoittaminen, koordinaattorin valtaistaminen sekä tavoitteen, työn toteuttamistavan ja kehittämistarpeen näkyväksi tekeminen olivat hanketta edistäviä tekijöitä. Työnantajan tuki ja sitoutuminen olivat tekijöitä, jotka edistivät työn onnistumista ja loppuun viemistä. Jottei kehittämistyöstä olisi tullut muutosaaltoilua, kehittämisalue paikannettiin osana koulun olemassa olevaa ohjausympäristöä ja toimintakulttuuria.

Yhteistoimintavaiheen alussa koottiin hankeorganisaatio ja -suunnitelma. Hankesuunnitelma sisältää toimintaa ohjaavien periaatteiden määrittämisen, ongelma-alueen rajaamisen ja vaihtoehtoisen toimintatavan kuvauksen. Suunnitelmassa tarkennetaan kehittämistavoitetta ja vaihtoehtoista toimintatapaa kuvaavia käsitteitä. Hankesuunnitelman keskeisin tehtävä on kertoa eri osapuolille hankkeen tavoitteesta, toteuttamistavasta, aikataulusta sekä määrittää kehittämistyön arviointikriteerit. Koottavaa aineistoa käsiteltiin kehittämishankkeeseen osallistuvien kanssa.

Yhteistoimintavaiheen aikana pyrittiin elintilan parempaan hallintaan, luomaan keskustelemalla yhteinen käsitys ongelmasta ja keksimään ratkaisun siihen. Uutta toimintamallia hahmoteltiin yhdistämällä vaihtoehtoinen toimintatapa ja koulun jo olemassa olevat käytännöt. Yhteistoimintavaiheen aikaisessa koulutuksessa keskityttiin opetustointia sääteleviin normiteksteihin, kokonaisnäkömyksen tuottamiseen kehitettävästä toiminnasta ja vaihtoehtoiseen toimintatapaan. Koulutuksen sisältö muodostui uusien käsitteiden ja kehittämistyön reunaehtoisten käsittelystä. Koulutuksessa annettiin vuoropuhelun välineet eli käsitteet, jotka kuvasivat muotoutuvaa uutta toimintatapaa. Keskeisten toimintaa kuvaavien käsitteiden tuli olla tuttuja

kaikille ennen uuden toimintamallin kokeiluvaiheeseen siirtymistä. Kehittämistyön aikana ja uuden toimintamallin käyttöönottovaiheeseen mentäessä uudet käsitteet toiminnallistettiin. Arviointi oli yhteistoimintavaiheen aikana reflektiota, itsearviointia ja ulkoista arviointia. Arviointi edisti kehittämistavoitteen saavuttamista. Yhteistoimintavaihe päättyi ehdotukseen uudeksi toimintamalliksi.

Kokeiluvaiheen aikana arvioitiin kokeiluversiota uudesta toimintamallista, sen vahvuuksia, heikkouksia, mahdollisuuksia ja uhkia. Arvioinnilla pyrittiin toimintamallin parantamiseen. Kokeiluvaiheen aikana koottiin uuden toimintamallin toteutukseen liittyviä ongelmia ja korjattiin toimintamallia kootun palautteen mukaan. Kehittämistyön keskeneräisyys ja selkeän uuden toimintamallin puuttuminen hämmensi opettajakuntaa. Tarkastellun kehittämishankkeen tavoitteiden saavuttamista heikensivät opettajien ohjauksen puuttuminen hankkeen kokeiluvaiheen ja käyttöönottovaiheen aikana.

Toimintatutkimuksellisessa kehittämisessä interventioilla eli väliintuloilla sysätään kehitystä eteenpäin. Interventiolla tarkoitetaan väliin tulemistä, välissä olemista, välittäjänä toimimista ja asioihin puuttumista. Ohjausroolini vaihteli teknisestä asiantuntijasta kehittämisprosessin helpottajaksi ja mahdollistajaksi. Pääsääntöisesti toimintani ohjaajana oli koordinoivaa. Kehittämistyön prosessiluonne ja kehittämistuloksen vakiinnuttaminen edellyttävät riittävää ohjausta koko prosessin ajan. Ohjauksella ja arvioinnilla varmistetaan kehittämistyön tuloksen vakiintuminen.

Toimintatutkimus on osallistava ja valtauttava työmenetelmä, joten työyhteisön toimintakyky määrittää käytettävät kehittämistyömenetelmät. Kokemukseni mukaan opettajien asiantuntijuus, organisaation toimintatavat ja kehittämistyön toteutus muodostavat toisiinsa vaikuttavan kokonaisuuden. Kehittämisprosessin tulee olla tuottava kehitettävän asian näkökulmasta, ja samalla organisaation hallintokulttuurilla ja opettajien asiantuntijuudella tulee olla mahdollisuus kehittyä. Olemassa olevien voimavarojen hyödyntäminen, tuloksellinen kehittämishankkeen toteuttaminen ja oppimisen tuottaminen edellyttävät työyhteisön voimavarojen arviointia.



## Toimintaympäristön arviointialueet

Tarkasteltu kehittämistyö toteutettiin hiljaisen tiedon (ks. Schön, 1983) varassa. Hiljainen tieto henkilöstön valmiuksista määrittäi kehittämistyön ohjauksen luonteen, vaikutti kehittämistyön organisointiin sekä yhteistoiminnan sisältöön ja muotoon. Jotta tämä kokemus tulisi näkyväksi, kokosin arviointiväittämiä toteutetusta kehittämistyöstä ja toimintaympäristöstä. Hankkeen aikana heränneille kysymyksille etsin havaintoja vastaavan teorian. Toimintaympäristöä tarkastelin summamuuttujien ja totuustaulujen avulla. Ennakko-oletuksia muuttujajoukosta, josta muodostin summamuuttujia, testasin rotatoidun faktorianalyysin (pääkomponenttianalyysi) avulla.

Tutkimukseni mukaan, jotta luotaisiin valtauttava ja osallistava kehittämisprosessi, tulee arvioida opettajien asiantuntijuutta ja organisaation hallintokulttuuria. Opettajan asiantuntijuuden arvioinnin summamuuttujiksi muodostuivat vuoropuhelu, reflektio ja suhtautuminen kehittämiseen. Väittämät, jotka muodostivat vuoropuhelu-summamuuttujan, arvioivat asiantuntijuuden osa-aluetta kehittämistyön näkökulmasta. Reflektio-summamuuttujassa tarkasteltiin opettajan suhdetta opetussuunnitelmaan. Suhtautuminen kehittämiseen - summamuuttujassa selvitettiin opettajien suhdetta yhteistyöhön ja kehittämiseen (ks. taulukko 1).

Organisaation arvioinnin osa-alueet ovat tyypillisiä oppivalle organisaatiolle. Strategisuus-summamuuttuja muodostui väittämistä, joilla arvioidaan, miten suunnitelmallisena ja suunnitelmien mukaisena opettajat kokivat koulun toiminnan. Valtaistaminen-summamuuttuja osoitti, kokivatko opettajat, että heille on jaettu valtaa ja että he kykenivät vaikuttamaan havaitsemiinsa ongelmiin. Valtaistaminen-käsite on johdettu Max Weberin klassisesta valtamääritelmästä. Valtaistaminen on vallan luomista, toiminnan ja aloitteellisuuden sallimista, resurssien antamista ja luottamusta. (ks. Allardt & Littunen 1979, 15). Valtaistaminen-summamuuttujan avulla tarkastelin sitä, miten vuorovaikutteinen opettajan ja työympäristön suhde on. Demokraattisuus-summamuuttuja muodostui väittämistä, joilla arvioitiin, miten omaksi opettajat kokevat koulun toiminnan ja kuinka osallisiksi koulun toimintaan opettajat kokevat itsensä (ks. taulukko 1).

TAULUKKO 1. Kehittämisympäristöä kuvaavia summamuuttujia (N = 26)

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

Yläkoulun opettajien arvion mukaan (ks. taulukko 1) heidän koulutyönsä organisoinnissa on oppivan organisaation tunnusmerkkejä. Arviointituloksen mukaan opettajia voisi tässä organisaatiossa kuitenkin osallistaa vielä enemmän päätöksentekoon. Asiantuntijuutta kuvaavien summamuuttujien mukaan työyhteisö on valmis yhteistoiminnalliseen, jopa kollaboratiiviseen yhteistoimintaan ja tiedon tuottamiseen. Edellä esiteltyjen summamuuttujien lisäksi tarkensin toimintaympäristön arviointia siten, että muodostin totuustauluja väittämistä. Totuustaulussa ehdot, jotka johdettiin teoriasta, ovat syitä ilmiön olemassaoloon. (Alasuutari 2001, 191–203.) Opettajien vastaukset tyypiteltiin ja vaihtoehtoisten vastausten lukumäärä kirjattiin totuustauluun. Esim. taulukossa 2 tyypissä 1 kahdeksan opettajien vastaukset arviointiväittämiin täyttävät (kyllä) ehdot 2-4.

Koska kehittämistyössämme tarkennettiin vaiheittain uutta toimintamallia, opettajat joutuivat sietämään epävarmuutta. Sitä, miten opettajat selittivät kehittämistyönaikaisia vastoinkäymisiä ja suhtautumistaan kehittämiseen yleensä, tutkittiin Weinerin (1986) erottelemien syyn ominaisuuksien avulla. Weinerin attribuutioteoriassa tarkastellaan motivaatiota ja käyttäytymisen syiden selittämistä. Attribuutioteorian perustana on oletus, että ihmiset haluavat ymmärtää ympärillään tapahtuvia asioita ja ilmiöitä. Oppimismotivaatio ilmaisee yksilön halua ponnistella oppimis- ja kehittämistavoitteiden suuntaan. Weinerin syyselitysten mukaan syy voi olla henkilön tavassa käyttäytyä tai jossakin ulkopuolisessa tekijässä, syy voi olla pysyvä tai ajan mukaan muuttuva ja syy voi olla kontrolloitava tai kontrolloimaton. Attribuutio-totuustaulu kuvaa siis opettajien ajattelutapaa, voimaantumista ja reflektiivistä ajattelua. Koulutyö tulisi nähdä kehitettävissä olevana ja kontrolloitavana. Koulutyön ongelmien syyt voivat siis löytyä henkilön tavasta toimia tai koulun ulkopuolisesta tekijästä tai molemmista. Opettajan tulisi siis

kyetä tarkastelemaan sekä ulkoisten että sisäisten syiden vaikutusta työn tulokseen ja kokea koulutyö kehitettäväksi ja kontrolloitavaksi, jotta hänen syyselityksensä olisivat työtä kehittäviä (ks. taulukko 2).

TAULUKKO 2. Opettajien syyselityksiä koulutyön epäkohdista kuvaava totuustaulu (N = 26)

	Ehto				Kehittävä syyselitys	Tapauksien lukumäärä
	Ehto 1	Ehto 2	Ehto 3	Ehto 4		
	Oma tapa	Ulkopuolinen tekijä	Kehitettävyyys	Kontrolloitavuus		
Tyyppi 1	Ei	Kyllä	Kyllä	Kyllä	Kyllä	8
Tyyppi 2	Kyllä	Kyllä	Kyllä	Kyllä	Kyllä	1
Tyyppi 3	Kyllä	Ei	Kyllä	Kyllä	Kyllä	1
Tyyppi 4	Ei	Ei	Kyllä	Kyllä	Ei	12
Tyyppi 5	Ei	Ei	Kyllä	Ei	Ei	2
Tyyppi 6	Ei	Ei	Kyllä	Ei	Ei	1
Tyyppi 7	Ei	Ei	Kyllä	Ei	Ei	1

Ehto 1 = Arviointiväittäjä: Koulutyöni epäkohdat johtuvat omasta tavastani toimia.

Ehto 2 = Arviointiväittäjä: Koulutyöni epäkohdat johtuvat ulkopuolisesta tekijästä.

Ehto 3 = Arviointiväittäjä: Koulutyötä voidaan kehittää.

Ehto 4 = Arviointiväittäjä: Koen, että voin vaikuttaa koulutyössä havaitsemiini ongelmiin.

Opettaja, joka antaa työtä kehittäviä syyselityksiä ja kestää kehittämistyönaikaista epävarmuutta paremmin, tarvitsee kehittämishankkeen aikana vähemmän tukea. Kehittämistyönaikaisiin epäonnistumisiin liittyvät tulkinnat syiden pysyvyydestä, paikasta ja kontrolloitavuudesta suuntaavat yksilön ajattelua, tunteita ja käyttäytymistä. Syyn sijainti vaikuttaa siihen, millaisia tunteita on seurauksena onnistumisesta tai epäonnistumisesta. Tulevia suorituksia koskeviin odotuksiin taas vaikuttaa se, arvioidaanko syytekijät pysyviksi vai tilapäisiksi. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 222.) Kun ihminen tulkitsee tilanteeseen johtavien syiden olevan omassa tavassaan käyttäytyä tai tilanteesta johtuvia sekä kokee tilanteen olevan tilapäinen ja hallittavissa, hän näkee ongelman haasteena. Tilanne johtaa aktiiviseen toimintaan ja tilanteeseen liittyvien hyvien puolien ja onnistumiskokemusten korostamiseen. (Keskinen 2001, 139–140).

Tarkastellusta opettajakunnasta (ks. taulukko 2) kahdeksan opettajaa koki koulutyön epäkohtien syyn olevan tilanteessa (ulkopuolinen tekijä) ja samanaikaisesti tilanteen olevan tilapäinen (kehitettävyyys) ja hallittavissa (kontrolloitavuus). Yksi opettaja koki epäkohtien syyn olevan omassa tavassa toimia ja ulkopuolisessa tekijässä sekä tilanteen olevan tilapäinen ja hallittava. Lisäksi yksi opettaja koki epäkohtien syyn olevan omassa tavassa toimia sekä tilanteen

olevan kehitettävä ja oman kontrollin piirissä. Nämä kymmenen syyselitystä tulkitsein työtä kehitäviksi. 12 opettajaa ei paikantanut koulutyön epäkohtien syitä. Neljä opettajaa koki, ettei voi vaikuttaa koulutyössä havaitsemiinsa ongelmiin (kontrolloitavuus). Jos näiden 16 opettajan syyselityksiä ei nosteta tietoiseen käsittelyyn ja uudelleentulkintaan, niiden luomat uskomukset säilyvät heidän mielessä todellisina ja kyseenalaistamattomina totuuksina. Syyselitys -totuustaulu vahvisti kokemustani ohjauksen tarpeesta. Hankkeen kokeiluvaiheen ajaksi tulee varata voimavaroja ohjaukselle, jopa henkilökohtaiselle ohjaukselle. Jos opettajat eivät saa tukea reflektioonsa, he voivat uuden järjestelmän voimaantultua kokea kyvyttömyyttä toimia roolissaan uusilla työvälineillä tai turvautua vanhaan toimintamalliin.

Jotta kehittämistyön aikana voitaisiin tuottaa diskursiivinen totuus, tulee ihmisen Habermasin (1994, 82; 1984, 307) mukaan kyetä itsenäisesti esittämään eriytyneitä väitteitä ja arvioimaan esitettyjä väitteitä soveltuvalla kriteerillä. Kriteerit ovat totuus, autenttisuus ja oikeudellisuus. Tarkasteleman kehittämissankkeen aikana opettajat perustelivat väitteitään pääsääntöisesti kokemuksella ja samoin jälkikäteisarvioinnissa opettajat arvioivat käyttävänsä ensisijassa kokemusta (autenttisuus) väitteidensä perusteena (ks. taulukko 3).

TAULUKKO 3. Työtä kehitävää vuoropuhelua kuvaava totuustaulu (N = 26)

	Ehto 1			Ehto 2		Ehto 3	
	Totuus	Autenttisuus	Oikeudellisuus	Kehittävä vuoropuhelu	Tapauksien lukumäärä		
Tyyppi 1	Kyllä	Kyllä	Kyllä	Kyllä	11		
Tyyppi 2	Kyllä	Kyllä	Ei	Ei	11		
Tyyppi 3	Kyllä	Ei	Ei	Ei	1		
Tyyppi 4	Ei	Ei	Ei	Ei	1		
Tyyppi 5	Ei	Kyllä	Ei	Ei	1		
Tyyppi 6	Ei	Ei	Ei	Ei	1		

Ehto 1 = Arviointiväittämä: Opetussuunnitelmakeskustelussa perustelen mielipiteeni tosiasioilla.

Ehto 2 = Arviointiväittämä: Opetussuunnitelmakeskustelussa perustelen mielipiteeni tosiasioilla.

Ehto 3 = Arviointiväittämä: Opetussuunnitelmakeskustelussa perustelen mielipiteeni viittaamalla normeihin.

Asiantuntijaopettajan voidaan olettaa käyttävän keskustelussa perusteluina tosiasioita, kokemusta ja normeja. Kun arvioidaan vaihtoehtoisia ohjauksen toimintatapoja, kriteerit peruskoulun ohjauksen kehittämistyöhön voidaan ottaa perusopetuslaista ja opetussuunnitelman perusteista. Jälkikäteisarvioinnissa yksitoista opettajaa arvioi käyttävänsä normeja väitteidensä perusteena

kokemuksen rinnalla (ks. taulukko 3). Normitekstin ja työhypoteesin suhdetta tulee tarkastella kehittämistyön aikana. Normitekstiä pitäisi käsitellä niin paljon, että se muuttuu dialogin välineeksi ja kehittämis ehdotuksen arviointikriteeriksi.

## **Lopuksi**

Kehittämishankkeilla on viime vuosina ollut merkittävä rooli ohjauksen ja toimintakulttuurin kehittämisessä. Vaikka oppiva ja kehittyvä organisaatio on ihanteellinen toimintaympäristö työn kehittämiseen, ovat autoritaarisuus, haluttomuus itsearviointiin ja haluttomuus koulun käytäntöjen muuttamiseen yhä edelleen osa olemassa olevaa koulujen hallintokulttuuria.

Tutkimuksessani tarkastelin valtauttavaa toimintatutkimuksellista kehittämistyötä, jonka tavoitteena oli tuottaa oppimista ja luoda uusi toimintamalli. Tutkimukseni tarpeellisuutta osoittaa mm. Huuskon ym. (2007) näkemys, jonka mukaan oppiminen on peruskoulun ydinprosessi ja kehittämistyötä tulisi tarkastella opettajien ja yhteisöjen oppimisen näkökulmasta. Siksi heidän mukaansa tulisi kiinnittää huomiota ydinvalmiuksiin, joiksi voidaan määrittää yhteisöllinen oppiminen ja kehittämiseen liittyvä osaaminen. Pyrin tutkimuksessani tunnistamaan ja nimeämään ne asiantuntijuuden ja koulutyön organisoinnin osa-alueet, joiden arviointi on tarpeellista, jotta voidaan toteuttaa tulokellinen toimintatutkimuksellinen hanke ja organisaation oppimisprosessia stimuloiva kehittämisprosessi.

Tutkin yksittäisen yläkoulun toimintaympäristölähtöistä kehittämistyötä ja työn aikana käytyä vuoropuhelua. Vuoropuhelua tarkastelin sekä työvälineenä että opettajan asiantuntijuuden osa-alueena. Aihe on tärkeä mm. Kangaslahden (2007) näkemyksen mukaan. Hän kiinnittää väitöskirjassaan huomiota opetuspalvelujen kehittämisen systeemiseen luonteeseen ja siihen, että kehittäminen on pystyttävä integroimaan kontekstiinsa. Hänen mukaansa yhteisöllisyyttä korostavassa kulttuurissa ei tulisi kannustaa opettajia ryhmän sisäiseen kilpailuun vaan oppimiseen tähtäävään dialogiprosessiin. Tällöin kehittämistyö on yritystä sovittaa dilemmoja esim. vaihtoehtoisen toimintamallin ja erilaisten mielipiteiden välillä. Koska kouluorganisaatiot ovat ihmisten luomuksia, kehittämiss hankkeiden toteutuksen ja työnohjauksen tulisi lähestyä toisiaan. Tällöin kehittämisprosessi etenisi yhdessä reflektoiden ja sen avulla pyrittäisiin

ratkaisemaan ristiriitatilanteita ja parantamaan opettajantyön ongelmien hallintaa (vrt. Ojanen 2006).

Kehittämistarpeesta, jonka opetussuunnitelma on nostanut esille, on pitkä matka koulun toimintatapojen muutokseen ja ohjausympäristön kehittymiseen. Siksi opetustoimen tulisi luoda koulujen kehittämisspyrkimyksiä tukeva toimintaympäristö (Mattilan ym. 2002, 66–67). Rehtorin tulisi ylläpitää koulussa uudistusmyönteistä ilmapiiriä ja mahdollistaa kehittämisprosessi (Mäensivun 2007, 78–79). Sen lisäksi opetuksen tuloksellisuutta tulisi kehittää strategisesti ja kehittämistyön tulisi olla toimintaympäristölähtöistä ja yhteistoiminnallista. Opettajan työtöteen taas tulisi olla reflektiivinen ja opettajan tulisi olla tietoinen omien käytäntöjensä heikkouksista sekä olemassa olevista hyvistä käytännöistä. Lisäksi opettajan tulisi olla motivoitunut tekemään tarvittavia muutoksia käytäntöihinsä. (McKinsey & Company 2007, 24–27.) Minun tutkimustulokseni mukaan, jotta luotaisiin mainittu toimintaympäristölähtöinen opettajia valtauttava ja oppimisprosessiin tähtäävä ohjauksen kehittämistyö, tulee hankkeen alussa arvioida opettajien vuoropuhelua, opettajien reflektion luonnetta sekä heidän suhtautumistaan kehittämiseen. Lisäksi tulee arvioida koulutyön demokraattisuutta, opettajien valtaistamisen astetta sekä koulutyön organisoinnin strategisuutta. Opettajilla tulee olla mahdollisuus aktiivisesti osallistua ja vaikuttaa kehittämisprosessiin sekä rakentaa koulun toimintakulttuuria.

## **Lähteet**

Aaltola, J. & Syrjälä, L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R.

Huttunen, P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena kustannus. 11–23.

Allardt, E. & Littunen Y. 1979. Sosiologia. Porvoo: WSOY.

Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: Falmer press.

Coghlan D. & Brannick T. 2005. *Doing action research in your own organization*. London: SAGE Publications Ltd.

Dalin, P. 1993. *Changing the school culture*. London: Casell.

Dewey, J. 1933. How we think. Boston: D.C. Heath & Company.

Dewey, J. 1991. Logic the theory of inquiry. The Later works of John Dewey, Volume 12. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Fullan, M. 1994. Muutosvoimat. Koulun uudistuksen perusteiden pohdintaa. Helsinki: Painatuskeskus.

Habermas, J. 1976. Tieto ja intressi. Suom. P Löppönen. Teoksessa R. Tuomela, ja I. Patoluoto (toim.) Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet I. Hämeenlinna: Gaudeamus. 118–140.

Habermas, J. 1984. The Theory of communicative action. Volume 1. Reason and rationalization of society. London: Heinemann.

Habermas, J. 1994. Järki ja kommunikaatio. Tekstejä 1981–1989. Suom. J. Kotkavirta. Gaudeamus. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Heikkilä-Laakso, K. & Heikkilä, J. 1997. Innovatiivisuutta etsimässä. Irtiotto keskinkertaisuudesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:57.  
Hokkanen H. 2006. Muutoksen agentit. Muutoksen ohjaaminen ja johtaminen. Helsinki: Edita.

Huusko, J., Pietarinen J., Pyhältö, K. & Soini, T. 2007. Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu - Yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Häkkinen P. & Arvaja M. 2002. Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristöissä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY. 206–221.

Kangaslahti, J. 2007. Kunnan opetustoimen strategisen johtamisen käytäntöjä ja dilemmoja kartoittamassa. Turun yliopisto. Annales Universitatis Turkuensis 257.

Keskinen, S. 2001. Onnistuuko ohjaus aktivoimaan opiskelijaa oman toimintansa reflektointiin? Teoksessa M. Rökköläinen & I. Uusitalo (toim.) Työssä oppiminen ja ohjaus ammatillisessa oppilaitoksessa. Helsinki: Tammi. 137–142.

Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.

Lehtinen, E., Kinnunen R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta E. 1989. Oppimiskäsitys. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Lewin, K. 1951. Field theory in social science. A publication of the research center for group dynamics. University of Michigan. New York: Herper & Brothers.

Mattila, E. & Olkinuora, E. 2002. Koulutus, kasvatus ja arviointi. Kasvatustieteellisiä arviointitutkimuksia koulutuksen kehittämiseksi. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 198.

McKinsey & Company, 2007. How the world's best-performing school systems come out on top. [http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf). (Luettu 19.10.2008).

Miettinen, R. 1990. Koulun muuttumisen mahdollisuudet. Helsinki: Gaudeamus.

Moilanen, P. 1999. Piilevä tieto ja reflektio. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen, P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena Kustannus. 85–110.

Mäensivu, K. 2007. Johdon asema ja rooli projekteissa. Teoksessa T. Tarvainen, V. Pietiläinen & T. Kuure (toim.) Nuoret eivät odota. Palvelurakenteiden muutos nyt. Sosiaali- ja terveystieteiden julkaisuja 2007: 61. Helsinki: Yliopistopaino. 71–79.

Niemi, P. 2003. Puropellon koulun seuraamusjärjestelmän kehittäminen. <http://www.tkukoulu.fi/~pmniemi/kotisivu/seuraamus.htm>. (Luettu 19.10.2008).

Niemi, P. 2004. Peruskoulun kurinpitäjärjestelmää kehitettävä kokonaisvaltaisesti. Kohti ongelmia ratkaisevaa systeemiä. Opettaja 4, 42–43.

Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3<sup>rd</sup> ed. Thousand Oaks. London and New Delhi: Sage.

Pawson, R. & Tilley, N. 1997. Realistic evaluation. London: SAGE Publications Ltd.

Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä. Helsinki: Yliopistopaino

Olkinuora, E. 1994. Oppimis-, tieto- ja opetuskäsitykset toimintaa koulussa ohjaavina tausta tekijöinä. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettaja-koulutuksen linjojen hahmottelua. Turun yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan julkaisuja B 46, 54–73.

Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa? Postmoderni näkökulma muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylä Studies in education. Psychology and social research 119. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House

Senge, P. 1990. The Fifth Discipline. The art and practice of the learning organisation. New York: Doubleday Currency.

Schön, D. A. 1983. The Reflective practitioner. How professional think in action. New York: Basic Books.

Stringer, E. T. 2007. Action research. Third edition. Los Angeles: SAGE Publications

Toivonen, T. 1999. Empiirinen sosiaalitutkimus. Filosofia ja metodologia. Helsinki.



Tynjälä, P. 2002. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY. 160–179.

Vygotsky, L. 1978. Mind and society. Cambridge: Harvard University Press. MA.

Weiner, B. 1986. An Attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer.