Tutkimuksia 249

Martti Hellström

Muutosote

Akvaarioprojektin pedagogisten kehittämishankkeiden toteutustapa ja onnistuminen

Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos



Julkaisusarjan toimituskunta:
Irina Buchberger
Jarkko Hautamäki
Juhani Hytönen
Jari Lavonen
Matti Meri
Seppo Tella
Kari Uusikylä
sihteeri Kari Perenius

Tilaukset:
Helsingin yliopiston soveltavan
kasvatustieteen laitos
PL 9 (Siltavuorenpenger 20 R)
00014 HELSINGIN YLIOPISTO
Puhelin 191 29603
Telefax 191 29611

Verkkoversio:
http://ethesis.helsinki.fi

Muutosote

Helsinki 2004

Tutkimuksia 249

Martti Hellström

Muutosote

Akvaarioprojektin pedagogisten kehittämishankkeiden toteutustapa ja onnistuminen

Esitetään Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisen tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Arppeanumin auditoriossa, Snellmaninkatu 3, maanantaina 14. kesäkuuta 2004 klo 12.

Helsinki 2004

Esitarkastajat

Professori, johtaja Kauko Hämäläinen
Helsingin yliopisto

Professori Kari Niinistö
Turun yliopisto

Kustos

Professori Leena Krokfors
Helsingin yliopisto

Vastaväittäjä

Dosentti Pasi Sahlberg
Helsingin yliopisto

ISBN 952-10-1289-7 (nid.)
ISBN 952-10-1290-0 (PDF)
Yliopistopaino
2004

Helsingin yliopiston
soveltavan kasvatustieteen laitos
Tutkimuksia 249

Hellström, Martti Juhani

Muutosote. Akvaarioprojektin pedagogisten kehittämishankkeiden toteutustapa ja onnistuminen

Tiivistelmä

Tutkimuksessa selvitettiin pedagogisen kehittämishankkeen muutosotteen ja koetun onnistumisen välisiä yhteyksiä etsimällä onnistumisen suhteen selitysvoimaisimpia, yksittäisiä muutosotteen piirteitä sekä selitysvoimaisimpia piirrekimppuja.

Tutkimuskohteena olivat pedagogiset kehittämisprojektit, joita edusti 339:n Opetushallituksen vuosina 1995–1998 koordinoimaan Akvaarioprojektiin kuuluneen hankkeen otos. Otoksen projekteista 86 prosenttia onnistui. Tiedot projektien toteutustavasta ja onnistumisesta kerättiin kyselylomakkeella hankkeiden yhteyshenkilöiltä ja rehtoreilta. Kysymykset oli muokattu kirjallisuudessa ja aikaisemmissa tutkimuksissa esitetyistä neuvoista, kuinka kehittämisprojekti tulisi toteuttaa. Vastaukset analysoitiin pääosin tilastollisesti. Menetelminä käytettiin mm. korrelaatio-, faktori- ja regressioanalyyseja sekä sisällön erittelyä.

Tutkimuksen teoreettinen tehtävä oli konstruoida muutosotteen käsite. Empiiristen tulosten pohjalta päädyttiin kuvaamaan kehittämistoiminnassa käytettyä tapaa viidellä ulottuvuudella: (1) toimijat, (2) muutosidea, (3) kehittämishanke, (4) hankkeen toimeenpano ja (5) koulu. Onnistuvan pedagogisen kehittämisprojektin toimijat ovat innostuneita, innovatiivisia, asiantuntevia, heillä on riittävät voimavarat ja he toteuttavat hanketta omasta halustaan. Lisäksi heitä on riittävästi. Onnistuva muutosidea on selkeä, toteuttamiskelpoinen ja radikaali. Ideaa kuljettava kehittämishanke on aidosti tarpeellinen ja hyödyllinen koululle. Onnistuvan hankkeen toimeenpanon piirteitä ovat ahkera ja hyvä työ sekä yhteistyö. Toimeenpanossa on sekä strategisia että kommunikatiivisia piirteitä. Edellisiin kuuluu mm. suunnittelu, organisointi ja nopea muutosvauhti ja jälkimmäisiin mm. osallistaminen, perustelu, tuki ja me-henkeen panostaminen. Näiden välimaastossa ovat tiedotus ja ripeä ongelmien ratkaisu. Toimeenpanoon tarvitaan riittävä resurssit. Onnistuvassa hankkeessa koulun toiminnat on suunniteltu hyvin, sen rehtori on vahva pedagoginen johtaja eivätkä opettajat ole uupuneita.

Empiirisellä aineistolla testattiin myös teoreettisessa viitekehyksessä konstruoitu projektityyppisen koulupedagogisen kehittämistoiminnan propositioteoria, joka oli kysymysten viitekehyksenä. Se koostui 34:sta propositiosta, joiden tueksi oli löydetty tutkimusnäyttöä. Propositioteoria kesti pääosin testauksen. Muutoksia tehtiin yhdeksään propositioon. Onnistuva hanke on tämän aineiston perusteella järeä ja muutosvauhdiltaan nopea. Aloite hankkeeseen voi tulla koulun ulkopuoleltakin. Aivan keskeiseksi osoittautui reseptio: opettajien on koettava toteuttavansa hanketta omasta halustaan.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostui pitkälti propositioteorian muovailusta ja perustelusta. Rakennustelineinä toimivat toiminnan, muutoksen, kehittämisen ja pedagogisen kehittämisen käsitteet. Kehittämistoiminta jaettiin kolmeen osatoimintaan: muutostoimijoiden innovointiin, diffuusioon ja muutoksen toimeenpanossa tarvittavien muutokseen liittymistoimintaan eli reseptioon. Pedagogiseksi kehittämistoiminnan määrittää sen tavoite: lapsen kokonaishyvä. Empiiristen tulosten valossa valittu mm. Tuomelan, Leontjevin ja Lewinin työlle pohjautuva tapa jäsentää toimintaa vaikutti edelleen relevantilta.

Tutkimuksen käytännöllinen tehtävä oli tuottaa kouluille tietoa pedagogisen kehittämisprojektin toteutustavan merkityksestä sen onnistumiselle. Kouluilla on jatkossakin omia kehittämishankkeita, joita tukemaan työssä tuotettiin 20 neuvon lista. Jos opettajankoulutuksessa halutaan valmistaa tulevia opettajia laajasti ymmärrettyyn opettajuuteen, yksi keskeinen osa-alue on ns. toisen asteen työ. Opettajien tulisi saada vahvat evät oman työnsä jatkuvaan kehittämiseen oman kouluyhteisönsä aktiivisena jäsenenä. Tämän tutkimuksen tuloksia voitaneen käyttää siinä hyväksi.

Avainsanat: Koulun kehittäminen, innovaation diffuusio, koulun sisäinen kehittäminen, muutos, kehittämistoiminta, kehittämisprojekti.

University of Helsinki
Department of Applied Sciences of Education
Research Report 249

Hellström, Martti Juhani

The way of change—the implementation and success of pedagogical development projects at the experimental schools of the Aquarium-project 1995–1998

Abstract

The aim of the study was to investigate the connections between the way of change in the development project and the feeling of success resulting from the change. This was done by finding the strongest explanatory features of the manner of change and its characteristics.

The sample of the study was the 339 pedagogical development projects co-ordinated by the Board of Education in 1995–1998. The projects succeeded well in 86% of the material. The data was collected with a questionnaire filled in by the teacher contacts and the headmasters. The questions were formed with the information collected from the literature and earlier studies. The answers were analysed mainly statistically. The methods were correlation, factor, regression and content analyses. The proposition theory, constructed in the theoretical framework, was tested with the empirical material. The proposition theory was the theoretical framework for the questions. It was composed of 34 propositions supported by earlier research.

The theoretical task of the study was to form a concept for the methodology of the way of change. The five essential dimensions were found to be: (1) The participants, (2) the innovative idea, (3) the project, (4) the manner of diffusion and (5) the quality of the school. The most successful projects were carried out by an adequate number of motivated, innovative and energetic expert teachers. The successful innovative idea was clear, practicable and radical. A successful project needed to be necessary for the school and useful for the participants. The project was carried out, on the one hand, through precise and thorough planning, and on the other hand through the participants' involvement taking in to consideration the teachers and the situation at the school. Hard work and co-operation were necessary. Communication and the capacity to solve problems quickly were also important features. Actions in the successful school were well planned, the school had a pedagogically strong headmaster and the teachers were not exhausted.

The proposition theory generally held up when tested. Nine propositions had to be changed. According to this material, a successful project is radical and needs to be carried out quickly. The initiative can come from outside the school, but the teachers' free will to carry out the project proved to be essential.

The theoretical framework of the study consisted of forming the proposition theory and its argumentation. The concepts of action, way of change, development and pedagogical development created the frame for this study. Development was divided into three different parts: participants' innovation, diffusion and reception.

However, the main aim for pedagogical development is the child's best. Tuomela, Leontjev and Lewin seem to have relevant and still valid methods for analysing the action.

The purpose of the study was also to create practical knowledge for further pedagogical school projects. The study produced a list of 20 rules for future school projects. If teacher training wants to prepare future teachers for the broad concept of teacherhood, one main sector is the so-called second stage work such as planning and evaluation. Teachers should be adequately qualified to further develop their work and school. For this the results of this study may be useful.

Key words: school development, educational innovations, diffusion of innovation, inner school development, pedagogical change, educational change, development activities, and development project, way of change.

Esipuhe

Valmistuin luokanopettajaksi vuonna 1977, juuri kun pääkaupunkiseutu siirtyi peruskouluun. Kurssiani oli koulutettu kolme vuotta koulujärjestelmäreformin muutosagenteiksi, vaikkei sanaa silloin osattukaan käyttää. Muutos näkyi kaikkialla säädöksistä oppimateriaaleihin ja opettajien virkanimikkeistä koulutyöhön ideoituihin käytänteisiin. Innostunut, vastavalmistunut opettaja koki edustavansa uutta ja hyvää ja saattoi katsella nenänvartta pitkin vanhan koulutuksen saaneita kollegoitaan – useimmiten ihan turhaan. Jälkikäteen arvioituna me tuolloin työuramme aloittaneet opettajat saimme tehdä pitkään, 15 vuotta, töitä lähes keskeytymättömän taloudellisen kasvun mahdollistaman edistyksen ja lisääntyvän toimintavapauden myönteisessä ja innostavassa ilmastossa. Käytettävissä olleet määrärahat kasvoivat tasaisesti. Kehittämistä luonnehti enemmästä enemmän -filosofia. Pääasiassa silloisesta kouluhallituksesta ohjatut uudistukset tuntuivat parannuksilta, aina 1990-luvun alkuun saakka.

Sitten iski lama. Keski-ikäistyvä, rehtoriksi siirtynyt opettaja saikin äkkiä huomata, että kaikki muutos ei olekaan edistystä, kun tehtäväksi tuli organisoida koulutyö opettajien pakkolomien ja pakollisten lomavapaiden ajaksi. Maan yli pyyhälsi koulujen lakkauttamisaalto. Opetuksen resursseja leikattiin, mutta vaatimustasoa ei laskettu. Kehittämisessä oli siirrytty vähemmästä enemmän -filosofiaan. Viimeistään 1990-luvun puolivälissä aikaisemmin kaikesta innostunut koulunkehittäjä alkoi tunnistaa itsessään vahvaakin muutosvastarintaa interpenetroituneita koulutuspolitiikan tuulia kohtaan. Muutokset tuntuivat yhä useammin huononnuksilta. Sain itseni kiinni yhä useammin muutosten jarruttamisesta, joskus jopa torpedoinnista. Hyvä niin – olen siis katsonut muutosta niin muutosmyönteisin kuin -kielteisinkin silmin.

1980- ja 1990-luvuilla olin hakeutunut innokkaasti mukaan moniin koulunkehittämishankkeisiin, ja kerta toisensa perään huomasin turhautuvani hankkeiden lopputulemia todistaessani. Miten niin paljosta porusta tulikin niin vähän villoja? Miten paljon energiaa haaskattiin? Olisiko vika siinä tavassa, jolla näitä hankkeita toteutettiin? Siksi tuntui tärkeältä valita tutkimuksen teemaksi muutos, kun jatko-opinnot olivat lopulta etenemässä väitöskirjavaiheeseen.

Kuulun siihen ikäluokkaan, joka oli suorittanut kolmivuotisen luokanopettajan tutkinnon. Jatkoin valmistuttuani kasvatustieteen opiskeluja työn ohella. Tärkeä kannuste opintoihin oli apulaisprofessori Juhani Hytösen pu-

helu talvella 1980, jolloin hän pyysi minua lyhyelle keikalle opettajankoulutuslaitokselle. Pääsy silloin ilmapiiriltään vireään opettajankouluttajayhteisöön avasi nuorelle miehelle arvokkaita kontakteja ja tirkistysluukkuja opetuksen ja koulun käsitteellisempään tarkasteluun. Vietinkin 80-luvun seikkaillen vuorotellen ja välillä yhtä aikaa opettajan ja opettajankouluttajan tehtävissä.

Vuonna 1982 valmistuin maisteriksi ja aloitin saman tien jatko-opinnot. Siirtyminen syksyllä 1989 Auroran koulun rehtoriksi oli kuitenkin sellainen haaste, että halusin muutaman vuoden keskittyä yksin siihen. Tein niin ja palasin uudella innolla ja tosi tarkoituksella jatko-opintojen pariin 1990-luvun alkupuolella. Suoritin vaaditut sivuaineopinnot teatteritieteessä ja vihdoin lukuvuonna 1995–1996 pääsin tarttumaan väitöstyöhön.

Ei ole erityinen ylpeydenaihe, että väitöskirjan valmistumiseen kuluu kahdeksan vuotta, vaikka tutkimusta tekeekin pääosin työn ohessa. Mutta sen se vei. Vika ei ole missään tapauksessa ohjauksessa. Työtäni ovat ohjanneet professori Pertti Kansanen ja dosentti Erkki Komulainen. Olen saanut olla Pertti Kansasen oppilaana lähes 20 vuotta hänen jatkokoulutusseminaareissaan, enkä jäisi niistä vieläkään pois, jollei Kansanen olisi jäänyt eläkkeelle. Seminaareissa olleet ovat saaneet vahvan mallin tieteellisestä kriittisyydestä ja kirkkaasta käsitteellisestä ajattelusta. Vängättyäni aikani vastaan opin senkin, että on perusteltua erottaa toisistaan kehittäjän ja kehittämistoiminnan tutkijan rooli. Tällä oli tärkeä merkitys tutkimukseni metodivalintoihin.

Dosentti Erkki Komulainen on antanut minulle ohjausta kvantitatiivisessa metodiikassa ja auttanut myös aivan konkreetisti oman aineistoni analyysin ongelmissa. Hänen rakentavat, avuliaat ja viisaat kommenttinsa ovat rikastaneet laajemminkin käsitystäni tutkimuksesta.

Pertti Kansanen on toiminut myös työni valvojana eläkkeelle jääntiinsä saakka. Kevään 2004 ajan valvojanani on ollut professori Leena Krokfors, kurssitoverini, jonka kanssa olen saanut vuosien varrella käydä useita mieleen jääneitä keskusteluja opetuksesta ja tutkimuksesta.

Tutkimukseni esitarkastajat professori Kari Niinistö ja johtaja Kauko Hämäläinen ovat käyneet työni huolellisesti läpi ja antaneet minulle asiantuntevia ohjeita työn loppuhiontaa varten. Olen pyrkinyt ottamaan neuvoista vaarin niin paljon kuin mahdollista.

Käsikirjoituksen kieliasua ovat huoltaneet koulutussuunnittelija Seija Salminen ja KM Sirpa Wass. Englanninkielisen tiivistelmän teossa olen saanut pyyteetöntä ja taitavaa apua KM Päivi Pelli-Kouvolta. Tiivistelmän kieliasun on tarkastanut lehtori Nancy Seidel.

Soveltavan kasvatustieteen laitoksen esimies professori Matti Meri ja professori Juhani Hytönen ovat hyväksyneet työni julkaistavaksi laitoksen julkaisusarjassa. Sillä on minulle erityinen tunnetason merkitys. Teoksen on taittanut ammattitaidolla ja ihailtavalla nopeudella amanuenssi Kari Perenius.

Helsingin yliopiston kasvatustieteen tiedekunta, Espoon kaupunki ja Okka-säätiö ovat tukeneet työtäni apurahoin. Niiden turvin olen saanut raivata kalenteriini arvokkaita suvantoja, joissa on ollut mahdollista unohtaa rehtorin huolet ja keskittyä tutkimukseen.

Arvokasta on ollut myös Opetushallituksen tuki mm. lomakkeiden postituksessa. Ylijohtaja Aslak Lindström ja ylitarkastaja Pekka Elo antoivat lisäksi avuliaasti käyttööni tarvitsemiani yhteystietoja, materiaaleja ja hyviä neuvoja. Tärkeää apua tutkimuslomakkeiden palautuksen organisointiin sain myös Luokanopettajaliiton toimistolta.

Haluan kiittää kauniisti kaikkia edellä mainittuja henkilöitä ja tahoja heidän tuestaan tutkimukselleni. Olen kiitoksen velkaa vielä monelle muullekin. Ensinnäkin kiitän Akvaarioprojektin koulujen yhteyshenkilöitä, jotka vastasivat heille lähettämääni kyselyyn. Lomake oli pitkä, ehkä työläskin. Tämän kirjan julkaisu on mahdollista vain siksi, että niinkin suuri osa heistä suostui jakamaan kehittämiskokemuksiaan.

Toiseksi tahdon kiittää omia työyhteisöjäni: espoolaisrehtoreita, Espoon suomenkielistä koulutoimea ja oman kouluni väkeä. Olen saanut käydä kiivaitakin mutta aina rakentavia keskusteluja koulun kehittämisestä useiden rehtorikollegojen kanssa. Moni ei edes tiedä, kuinka tärkeitä jotkut kommentit ovat olleet. VT Esa Pohjanheimo ja kouluttaja Jorma J. Ahonen osoittivat melkoista joustavuutta hyväksyessään tähän tutkimukseen liittyvien tekstiosien prosessointia opintosuorituksiksi espoolaisrehtoreille järjestämässään rehtori-pd-koulutuksessa vuosina 1999 ja 2000. Ajatusten aukikirjoittaminen ja saatu palaute selkiyttivät monia asioita. Omat esimieheni Espoon suomenkielisessä koulutoimessa, koulutoimenjohtaja Atso Vilkkijärvi ja opetustoimenjohtaja Maija Daavittila, ovat suhtautuneet kannustavasti rehtoreidensa jatko-opintoihin. On ollut etuoikeus olla töissä heidän johtamassaan koulutoimessa. Oman kouluni, Auroran koulun, henkilökunta on joutunut monessa suhteessa muutosotettaan hapuillen etsineen rehtorinsa koekaniineiksi. Pahoittelen ja kiitän.

Monet muutkin ihmiset ovat antaneet tärkeää aikaansa työni eri versioiden lukemiseen. Poikkeuksellisen merkittäviä ovat olleet keskustelut, joita olen saanut käydä vuosien varrella ystäväni TeT Tapio Toivasen kanssa.

Tämä kirja on päätepiste kahdeksan vuotta kestäneelle mielenkiintoiselle tutkimustyölle ja 18 vuotta kestäneille tohtorinopinnoilleni. Niin se aika menee. Nyt on varmasti oikea aika keskittyä myös omaan perheeseen. Kiitos Marjut, Riku, Santtu ja Noora kärsivällisyydestä.

Omistan väitöskirjani vanhemmilleni, äidilleni Rauni Rannalle ja jo edesmenneelle isälleni Kauko Helovirralle.

Espoossa pääsiäisenä 2004
Martti Hellström

Sisällys

OSA 1.
Tutkimuksen viitekehys:
teoreettisia aineksia koulupedagogisen
kehittämistoiminnan tarkasteluun

1 Johdanto 1

2 Koulupedagogisen kehittämistoiminnan määrittelyä 7
2.1 Toiminta 7
2.2 Muutostoiminta 10
2.3 Kehittämistoiminta 13
2.4 Kehittämistoiminnan yleinen rakenne 13
2.4.1 Innovointi 15
2.4.2 Diffuusio 18
2.4.3 Reseptio 27
2.4.4 Systeeminen kehittämistoiminta 33
2.5 Pedagoginen kehittämistoiminta 42
2.6 Koulupedagoginen kehittämistoiminta 45
2.6.1 Koulun määrittelyä 47
2.6.2 Koulupedagogisen kehittämistoiminnan kohteet 58
2.6.3 Koulupedagogisen kehittämistoiminnan tasot 60
2.6.4 Koulun pedagoginen kehittämisprojekti 76

3 Muutosote koulun pedagogisessa kehittämisprojektissa 83
3.1 Muutosote-käsitteen perustelua 83
3.2 Kehittämisprojektin muutosotteen hahmottelua 85

4 Projektimuotoisen koulupedagogisen kehittämistoiminnan propositioteoria 93
4.1 Toimijoita koskevia proposiotioita 96
4.2 Projektin ideaa koskevia propositioita 102
4.3 Kehittämiskohdetta koskevia propositioita 108
4.4. Projekin toteutustapaa ja resursseja koskevia propositioita 109
4.5 Reseptiota koskevia propositioita 126
4.6 Konktekstia koskevia propositioita 131

5 Koulun pedagogisen kehittämisprojektin onnistuminen 137

OSA 2.
Empiirinen osa:
Muutosote akvaarioprojektin hankkeissa

6 Tutkimuksen tehtävät 147
6.1 Tutkimusongelmat 147

7 Tutkimuksen strategia, metodi ja asetelma 151
7.1 Havaintojen tavoittaminen 152
7.2 Havaintojen luokittelu 163
7.3 Tutkimuksen teoria 166
7.4 Perustelu 170

8 Akvaarioprojekti tutkimuskohteena 173
8.1 Akvaarioprojekti 176
8.2 Akvaarioprojekti ja 90-luvun koulutuspolitiikka 180
8.3 Akvaarioprojekti otoksena 187

9 Tutkimuksen tulokset 191
9.1 Selitysvoimaisimmat yksittäiset neuvot 191
9.1.1 Korrelaatioiden perusteella selitysvoimaisimmat neuvot 191
9.1.2 Sisällön erittelyn perusteella selitysvoimaisimmat neuvot 200
9.1.3 Korrelaatioanalyysin ja sisällön erittelyn tulosten vertailua 207
9.2 Selitysvoimaisimmat piirrekimput 208
9.2.1 Välillisesti selitysvoimaisin piirrekimppu 209
9.2.2 Muuttuja-alueiden selitysvoiman vertailua 218
9.2.3 Selitysvoimaisimpien muuttuja-alueiden faktorien selitysvoima 219
9.2.4 Regressioanalyysin pohjautuva muuttujakimppu 222
9.2.5 Rakenneyhtälömallin testaus 223
9.3 Propositioteorian testaaminen 226
9.4 Muutosotteen käsitteen ulottuvuudet 236

10 Diskussio....239
10.1 Tutkimuksen päätulokset....239
10.2 Tutkimuksen arviointia....243
10.3 Pohdiskelua tulosten äärellä....248
10.4 Koulutuspoliittinen epilogi....254

Lähteet....257

Liitteet
Liite 1 Ennakkokirje kouluille....287
Liite 2 Kyselylomake....289
Liite 3 Lomakkeella saadut vastaukset....305
Liite 4 ”Karhukirje” 327
Liite 5 Esimerkki segmentoiduista ”karhufaxeista” 328
Liite 6 Otoksen kuvailua....329
Liite 7 Korrelaatiot....353
Liite 8 Proposiotioteorian testaustulokset....358
Liite 9 Eräiden faktorien luotettavuuden arviointi....360
Liite 10 Onnistuneimpia ja epäonnistuneimpia hankkeita 361

OSA 1

Tutkimuksen viitekehys: teoreettisia aineksia koulupedagogisen kehittämistoiminnan tarkasteluun

1 Johdanto

Nopeasti muuttuvassa maailmassa myös kouluihin ja opetukseen kohdistuu voimakkaita muutospaineita. Ajallemme tyypillisesti ne ovat tempoilevia ja turbulentteja. Johdonmukaisinta on ollut koulutuspolitiikan interpenetroituminen, muuntuminen muiden kuin pedagogisten, ennen muuta taloudellisten arvojen edistämiseksi. Koulun tehtäväkenttää on laajennettu perinteisestä opetus- ja kasvatuslaitoksesta monipalvelukeskusten suuntaan. Koulua voidaankin kai pian kuvata ”kaikkeuden keskukseksi”, jossa huolehditaan kansalaisten ruokahuollon, valistuksen ja terapiankin toimeenpanosta (ks. Rinne & Kivinen 1988, 429).

Aikaisemmin yhteiskunnalliseen muutokseen ehdittiin vastata muovaamalla opettajankoulutusta. Uudistukset toteutuivat luonnollisen poistuman myötä, sitä mukaa kun opettajaikäpolvi vaihtui. Kunnianhimoisimmat opettajat pitivät toki itse itseään ajan tasalla mm. kouluttautumalla. Se ei enää riitä. Kun esimerkiksi suomalaisessa perusopetuksessa koulun keskeisin pedagoginen asiakirja, opetussuunnitelma, vaihtuu jo kerran kymmenessä[1] vuodessa, opettajien olisi päivitettävä työnsä perusteet kolme, jopa neljä kertaa uransa aikana. Haaste ei ole yksinkertainen, eikä varsinkaan, jos opettajan ammattitaitoon ei kuulu riittävästi oman työn muovailussa, ns. toisen asteen työn hallinnassa edellytettäviä taitoja. Päivittämistä eivät helpota opettajien

[1] Opetussuunnitelmien voimassaoloaika on lyhentynyt Suomessa. Ensimmäisenä opetussuunnitelmana voidaan pitää vuonna 1866 Uno Cygnaeuksen teksteistä hahmoteltuja ohjeita. Sen jälkeen kansakoulua varten hyväksyttiin opetussuunnitelmat sukupolven välein vuosina 1925 ja 1952. Peruskoulussa tahti on kiihtynyt. Peruskoululle on annettu opetussuunnitelmat vuosina 1970, 1985, 1994 ja 2002–2004 (vrt. Repo & Huopainen 2000, 95).

palvelussuhteen ehdot, joissa palkka edelleen maksetaan pidettyjen oppituntien perusteella, ja muu työ tehdään vapaa-ajasta aikaa varastaen.

1970-luvun peruskoulureformi toteutettiin pääosin hallinnollisena säädösmuutoksena, jota tuettiin opettajien täydennyskoulutuksella. 1980-luvulla kehittämishaasteisiin pyrittiin vastaamaan delegoimalla päätösvaltaa kunnille mm. tuntikehysjärjestelmän kautta. Lisäksi vuosikymmentä luonnehti sisäisen kehittämisen paradigmaan liittyneet koulujen omat ja verkostomaiset pedagogiset kehittämisprojektit. 1990-luvun alussa kehittämisvapaus ulotettiin opetussuunnitelmatyöhön, kun opetushallinto vaihtoi kehittämisparadigmaa normiohjauksesta yhä enemmän koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön kautta tapahtuvaan informaatio-ohjaukseen. Sitä täydennettiin 1990-luvun lopulla arviointiohjauksella.

2000-luvun alussa kehittämisparadigma näyttää jälleen vaihtuvan. Koulujen ja kuntien liikkumatilaa kavennetaan aikaisempaa tiukemmilla normeilla. Koulujen laatua halutaan varmistaa määräämällä koulut laatimaan kirjallisia strategioita[2]. Makrotason kehittämisparadigmat näyttävät elävän kerrostuneina mesotasolla kouluissa. ”Pahimmillaan” kouluilla samanaikaisesti jalkautetaan normeja, kirjoitetaan opetussuunnitelmaa ja strategioita ja itsearvioidaan niiden toteutumista, suunnitellaan ja viedään läpi kehittämisprojekteja, osallistutaan viranomaisten järjestämiin koulutustilaisuuksiin ja kurssitetaan opettajia, jotta heidän ammattitaitonsa pysyisi ajan tasalla. Päämääriltään ja keinoiltaan tempoileva kehittämistoiminnan kokonaisuus saattaa imeä käyttövoimansa itse opetus- ja kasvatustyöstä. Osaa kouluista ja opettajista kiihtyvä muutostila innostaa, mutta huolestuttavan useaa se myös hengästyttää. Syrjäläinen (2002) onkin esittänyt omassa tutkimuksessaan rajun väitteen, jonka mukaan jatkuvat muutokset ovat häirinneet koulujen työrauhaa.

Kriittisyyttä muutosähkyä kohtaan saattaa vielä lisätä, kun sekä kansallisissa että kansainvälisissä tutkimuksissa raportoidaan jopa turhautuneina, että todellista, koulun työtapoihin asti ulottuvaa muutosta ei kaikesta ponnistelusta huolimatta ole saatu aikaan. Muutosprojektit taantuvat tutkimusten mukaan helposti touhuiluksi ja koulut palaavat vanhoihin käytänteisiinsä heti hankkeiden päätyttyä. Sarasonin kerrotaan sanoneen, että mitä enemmän yritämme asioita muuttaa, sitä enemmän ne näyttävät pysyvän ennallaan (Sahl-

[2] Tällaisia ovat mm. tietostrategia ja vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden edellyttämä hyvinvointi- ja turvallisuussuunnitelma.

berg 1996a). Simola (1997, 7) muistuttaa, että jos lähes satavuotinen koulureformien historia jotain opettaa, niin sen, että muutosta kyllä tapahtuu, mutta se on harvoin aiottua. Varsin tuoreiden auditointien perusteella suomalaiskouluissa noudatetaan yhä herbartilaista metodia ja opetetaan samalla tavalla kuin sata vuotta sitten (Korkeakoski ym. 2000). Samaan aikaan suomalaiskouluissa ”väärinopetetut” oppilaat ovat kuitenkin saaneet kansainvälisissä Pisa-arvioinneissa loistavat tulokset. Ei ihme, että opettajat ovat hämmennyksen vallassa.

Muutosteemaa voi pitää erittäin tärkeänä sekä teoreettisesti että käytännön koulutyön kannalta. Koska koulu-uudistusten määrä tuntuu lisääntyvän vuosikymmenestä toiseen jopa progressiivisesti, on tarpeellista tutkia, miten näitä uudistuksia tulisi toteuttaa, jotta ne onnistuisivat mahdollisimman hyvin. Jos se selviäisi, voisimme säästää huomattavasti aikaa, rahaa ja vaivaa sekä välttää turhaa mielipahaa, jota kehittämishankkeissa epäonnistuminen aina tuottaa.

Kehittämistoimintaa tapahtuu useilla eri toimintatasoilla. Kansainvälisellä, valtakunnallisessa ja kunnallisella tasolla voidaan puhua makrotason, koulun tasolla mesotason ja yksittäisen opettajan ja opetusryhmän tasolla mikrotason kehittämistoiminnasta. Näistä koulun taso tuntui tutkijasta mielenkiintoisimmalta ehkä jo siitä kovin käytännöllisestä syystä, että tutkija oli itse perehtynyt siihen parhaiten kouluyksikön rehtorina. Kun tutkimus käynnistyi 1990-luvun puolivälissä, se rajautui luontevasti projektimuotoiseen kehittämiseen. Koulukohtaisen opetussuunnitelman kautta toteutettua kehittämistoimintaa tutkittiin tuohon aikaan vilkkaasti. Selvärajaisuutensa vuoksi kehittämisprojekti oli lisäksi ilmiönä paremmin hallittavissa kuin opetussuunnitelmatyö. Lopullisesti rajauksen ratkaisi tutkijalle tarjoutunut mahdollisuus koota aineisto opetushallituksen Akvaarioprojektista. Sen 675 hanketta tarjosivat ainutlaatuisen aineiston selvittää asiaa.

Tutkija asetti tutkimukselle kaksi empiiristä pääkysymystä:

1. Mitkä yksittäiset piirteet tavassa toteuttaa kehittämisprojektia ovat vahvimmin yhteydessä kehittämisprojektissa koettuun onnistumiseen?

2. Millainen piirteiden kimppu on vahvimmin yhteydessä kehittämisprojektissa koettuun onnistuminen?

Muutosote ja onnistuminen ovat tutkimuksen kaksi avainkäsitettä. Muutosotteella viitataan kehittämistoiminnan tapaan. Käsitteen ulottuvuuksia etsitään tutkimuksessa kirjallisuudesta ja aikaisemmista tutkimuksista valittujen hankkeen toteutustapaa koskevien neuvojen avulla. Niiden taustaksi konstruoitiin tätä tutkimusta varten projektimuotoista pedagogista kehittämistoimintaa kuvaava teoria. Teoria ilmaistaan 34:nä väitelauseena, jotka muodostettiin kvalitatiivisessa tutkimuksessa tavanomaista aineistolähtöisyyttä mukaillen. Väitelauseet niputettiin, ja samalla alkuperäiset lauseet yhdistettiin mahdollisimman peittäviksi ja loogisesti ristiriidattomiksi otsikkolauseiksi. Propositioteoria edustaa nykyaikaista näkemystä siitä, kuinka muutosta tulisi koulussa toteuttaa. Teoriaan hyväksyttiin vain sellaisia väitelauseita, joiden tueksi löydettiin empiiristä tutkimusnäyttöä.

Toinen tutkimuksen avainkäsite on onnistuminen ja tarkemmin koettu onnistuminen. Muutoshankkeen onnistumista arvioivat tässä tutkimuksessa hankkeen yhteyshenkilöt ohjatusti teoriaosassa hahmotettujen onnistumisen käsitteen ulottuvuuksien suhteen.

Raportoitavaa tutkimusta voi kuvata klassisen hypoteettisdeduktiivisen metodin mukaiseksi surveyksi. HD-metodissa muodostetaan havaintojen perusteella induktiivisesti hypoteesi tai teoria, joka selittää havaitut ilmiöt. Näin syntyneen teorian on sovelluttava muihinkin tapauksiin kuin niihin, joista se on yleistetty. Niinpä teoriaa koetellaan johtamalla siitä deduktiivisesti ennuste ja katsomalla käytännössä joko havainnoimalla tai tekemällä koe, toteutuuko se (vrt. Sajama 2003, 12). Aineisto on perinteiseen tapaan kerätty kyselylomakkeella ja analyysit on tehty tilastollisilla monimuuttujamenetelmillä. Tutkimusta voi luonnehtia myös tavanomaisesta poikkeavaksi empiiriseksi meta-analyysiksi, jossa testataan kvantitatiivisesti samalla aineistolla aikaisemmista tutkimuksista pääosin kvalitatiivisin menetelmin koottua tapaustietoa kehittämishankkeista.

Kysymyksenasettelultaan tutkimus liittyy lähinnä koulupedagogiseen[3] tutkimusperinteeseen. Koulupedagogiikassa koulua tarkastellaan yhteiskunnallisesta näkökulmasta ja opetusta oppilaitten, opettajien, koulun johtajien ja muun henkilökunnan näkökulmista. Koulu nähdään oppimispaikkana ja elä-

[3] Koulupedagogiikkaa voidaan pitää kokoomakäsitteenä, jonka ydin on koulu osana yhteiskuntaa ja koulussa tapahtuva kasvatus. Koulupedagogiikka on käytännöllisempää kuin didaktiikka ja usein sidottua koulumuotoon. Koulupedagogiikka nostaa paremmin kuin didaktiikka esiin mm. koulupolitiikan, koululainsäädännön, koulun ja opetuksen institutionaaliset ehdot ja kouluelämän merkityksen ja opettamisen ammattikuvan. Didaktiikka on joka tapauksessa koulupedagogiikan ydintä (Kansanen 1990, 10–15).

misen alueena, jolla tulisi olla erityinen kiinnostus sisäiseen uudistumiseen kaikkien koulussa työskentelevien hyödyksi (vrt. Jyrhämä 1998, 45).

Tutkimusaineiston muodostavat vuosina 1995–1998 toteutetussa Akvaarioprojektissa mukana olleiden koulujen ja oppilaitosten hankkeet. Tähän Opetushallituksen koordinoimaan koulujen kehittämisverkkoon kuului laajimmillaan 163 kuntaa ja 987 hanketta (Sintonen ym. 1999, 22). Kyselylomakkeet lähetettiin keväällä 1999 projektin päätyttyä hankkeiden yhteyshenkilöille, jotka olivat edellisenä syksynä projektin postituslistalla. Listalla oli yhteensä 705 osoitetta, joista 675:n katsottiin kuuluvan varsinaiseen otokseen. Lomakkeita palautettiin kaikkiaan 349, 339:sta eri hankkeesta. Otoksen perusjoukoksi tulkitaan käytännöllisesti katsoen rajaton joukko nykyisiä ja tulevia, vastaavanlaisia koulun kehittämishankkeita. Tutkimuksen kysymyksenasettelu kiinnostanee kaikkia kouluissa muutosteemaan törmääviä. Erityisen tärkeä aihe on omaa ammattitaitoaan päivittäville opettajille, koulunsa laadusta vastaaville rehtoreille ja johtokuntien jäsenille. Tutkimuksesta on toivottavasti hyötyä myös tulevaisuuden opettajia peruskouluttaville ja tämän päivän opettajien ja rehtoreiden täydennyskouluttajille. Raportin soisi tavoittavan vielä mahdollisimman monta koulutuspolitiikan päättäjääkin, sillä Akvaarioprojektin hankkeet antavat tässä varsin vahvan näytön kouluvetoisen kehittämistoiminnan ja siinä käytetyn muutosotteen tuloksellisuudesta.

2 Koulupedagogisen kehittämistoiminnan määrittelyä

Tämän tutkimuksen keskeisin käsite on erityisesti projektityyppisessä koulupedagogisessa kehittämistoiminnassa käytetty muutosote. Muutosote määritellään alustavasti kehittämistoiminnan tavaksi. Muutosote viittaa kehittämistoiminnassa käytettyjä yksittäisiä menetelmiä tai piirteitä yleisempiin ulottuvuuksiin. Muutosotteen määritelmää rakennetaan tässä toiminnan, muutos- ja kehittämistoiminnan ja pedagogisuuden käsitteiden määritelmien varaan. Niitä on aihetta avata.

2.1 Toiminta

Toiminta[4] määritellään tässä Tuomelaa (1983, 72–74) soveltaen tavoitteellisiksi ihmisten tekemiksi teoiksi, suorituksiksi, jotka liittyvät toisiinsa ja joiden päämääränä on saada aikaan tuohon toimintaan loogisesti liittyvä tulos[5]. Teko edellyttää hänen mukaansa loogisesti tulosta, mutta teko aiheuttaa myös muita seurauksia.

Tuomelan tapaan toiminta jaetaan tässä episodeihin. Tahtomisepisodi johtaa päätökseen, jota edeltää päätöksen valmistelu. Päätös käynnistää käyttäytymisepisodin, jonka aikana päätös toteutetaan tekoina. Tulosepisodilla tarkoitetaan tekojen aiheuttamia seurauksia. Toiminnalla on aina subjekti, agentti. Tahtomisen ja käyttäytymisen liittää toisiinsa agentilla oleva toimintasuunnitelma, jonka mukaisesti hän uskoo, että käyttäytyminen edesauttaa keinona päämäärän saavuttamista. Jos agentteja on useita, voidaan puhua sosiaalisesta toiminnasta. Sosiaalinen toiminta on usean agentin yhdessä intentionaalisesti suorittamaa toimintaa, yhdessä suorittamia tekoja. Tahtomisepisodissa yhdessä tekemiseen ei riitä, että agenteilla on erikseen sama intentio, vaan Tuomela edellyttää yhteistä ns. me-intentiota (ks. myös Hellgren 1995). Me-intentiolle on tyypillistä toisten intentioiden tiedostaminen. Ihan-

[4] Toiminnan sanakirjamääritelmiä ovat työskentely, menettely ja toimenpide (Jäppinen 1989, 410) sekä toimiminen (Haarala ym. 1994, 319). Toiminta tarkoittaa myös askarointia, puuhailua, touhua, työtä, työntekoa ja työskentelyä (Leino & Leino 1990, 149).

[5] Häyry (1990, 102) kuvaa toimintaa omassa hallinnassa olevaksi päätöksenteoksi ja tehtyjen päätösten täyttämisyrityksiksi.

teellisessa tapauksessa tekojen tekijöiden tavoitteet integroituvat toiminnan yhteiseen päämäärään. Toiminnan tavoitteellisuutta, me-intentionaalisuutta, edistää, että päämäärä valitaan tietoisesti ja että se myös artikuloidaan. Käytännössä agenteilla ei ole aina selkeää käsitystä toimintojen päämääristä ja funktionaalisesti välttämättömistä teoista. Yksittäiset hyödylliset teot voivat tällöin jäädä tekemättä tai jopa vaihtua teoiksi, joiden tavoitteet ovat erisuuntaiset kuin toiminnan päämäärä.

Käyttäytymisepisodissa kullakin agentilla on oma komponenttitoimintansa. Lisäksi sosiaalinen toiminta edellyttää yhteisiä uskomuksia siitä, että käyttäytyminen edesauttaa keinona päämäärän saavuttamista. Ihanteellinen toiminta toteutuu toivotun kaltaisesti. Tällöin tulosepisodia kuvaa onnistuminen: toiminnan looginen tulos toteutuu tehokkaana, vaikuttavana, taloudellisena (vrt. Jakku-Sihvonen 1994, 12–13 ja Sihvonen 1997, 2) ja hyödyllisenä niin, että siitä saatava hyöty on muista seurauksista syntyvää haittaa suurempi.

Toiminnan käsitteen hahmottamista tukee kulttuurihistoriallisessa koulukunnassa syntynyt toiminnan teoria, joka täsmentää toiminnan rakenteen[6] kolmitasoiseksi: toiminta – teot – operaatiot. Leontjevin (1977, 91–99) ajatteluun pohjautuvassa teoriassa toiminta koskee järjestelmää, se on yleensä yhteisöllistä ja työnjaollista ja sillä on kohteensa ja välineensä. Yksilö ei ole kovin usein tietoinen (koko) toiminnan päämäärästä. Teot ovat yksilön osatehtäviä ja itsenäisiä suorituksia. Ne tähtäävät konkreettiin tavoitteeseen, josta yksilö on tietoinen.

Toiminnan rakenne koostuu toimintaan loogisesti tarvittavista teoista. Kullakin toiminnassa tarpeellisella teolla on funktio toiminnassa. Toiminta vaarantuu, jos jotain tällaista toimintaan liittyvää tekoa ei tehdä. Ihanteellisessa tapauksessa teot perustuvat järkevään ja eksplikoituun työnjakoon. Käyttäytymisepisodia kuvaa tällöin komplementtitoimintojen rationaalinen koordinointi.

Kukin teko jakautuu pienempiin osatekijöihin, operaatioihin. Operaatiotaso on toiminnan taso, johon liittyy vaihtoehtoja. Niissä toteutuu tekijän tapa toimia.

---

[6] Eskolan (1985, 157) mukaan professorin toiminnan ”käsitteelliseen malliin” kuuluvia tekoja ovat luentojen pitäminen ja tutkimuksen tekeminen. Tekojen edellyttämät operaatiot ovat vapaaehtoisia. Niitä ovat esim. matka yliopistolle jalan tai bussilla.

Toiminnan dynaaminen kohteellisuus ja välittyneisyys

Leontjev (1977, 11–12) kuvaa toimintaa kohteelliseksi ja välittyneeksi. Edellisellä hän tarkoittaa, että kohde muuntuu toiminnassa tavoitteen mukaisesti, ja jälkimmäisellä, että kohde myös muovaa toimintaa ja toimivaa ihmistä. Toiminta on syntynyt pitkän ajan kuluessa ja kehittyy ajan myötä; toiminnalla on näin kulttuurinen perusta. Eri aikoina samaa toimintaa voidaan toteuttaa eri teoilla ja samaa tekoa eri operaatioilla (vrt. Hänninen 1989, 44).

Toiminnan teoriassa oletetaan, että ihminen voi ottaa intentionaalisen toiminnan kohteeksi myös itsensä: hän voi vaikuttaa omiin valintoihinsa muokkaamalla ja muuttamalla niitä. Ihminen voi vaihtaa paitsi keinoja, myös toiminnan päämäärää ja samalla kehittää myös itseään. Ihminen muuttaa toimintaa ja kulttuurisesti välittynyt toiminta ihmistä. Ihmisen ja toiminnan suhde on näin vuorovaikutteinen[7].

Toimijan ja toiminnan ympäristön eli tilanteen suhdetta on tarkastellut myös Lewin (1935, 241) (ks. Eskola 1985, 123). Hänen teoriassaan käyttäytyminen (B) on henkilön (P) ja ympäristön (E) funktio, B = f(PE). Inhimillisessä toiminnassa on Lewinin mukaan aina kysymys henkilön ja tilanteen välisistä suhteista eli henkilöstä tilanteessa. Kunkin toimijan elämäntilanteessa vaikuttaa erilaisia tavoitteita, jotka kukin virittävät kenttään voimajännitteen, valenssin. Koska tavoitteita on yhtä aikaa useita, ihminen tekee valintoja niiden välillä. Toiminto johtuu kunakin momenttina (hetkenä) vallitsevasta rakenteesta, kokonaisuudesta, jonka henkilö tilanteesta muodostaa.

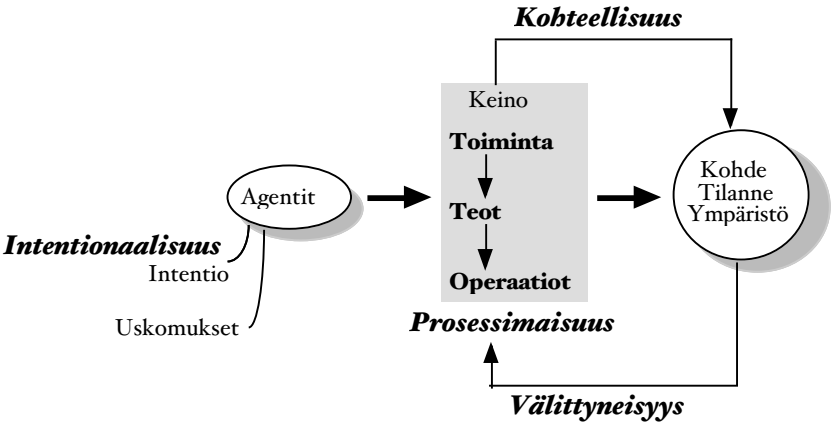
Lewinin näkemys toiminnasta on tässä merkityksessä prosessimainen ja dynaaminen[8]. Tapahtumien kulkua ei voi mekaanisesti ennustaa niistä voimatekijöistä, jotka vallitsevat tilanteessa toimintaprosessin alkaessa. Tapahtumien myötä koko tilanne muuttuu muuttaen niiden voimatekijöiden suuntaa ja vahvuutta, jotka prosessin kunakin momenttina määräävät sen dynamiikkaa. Tilanne voi toiminnan aikana saada toimivan henkilön mielessä uuden merkityksen tai synnyttää hänessä uuden motiivin, jolloin toimintakin muuttuu ja kehittyy toiseksi toiminnaksi. Tärkeä merkitys on suorituksesta saadulla palautteella.

---

[7] Tällaista vuorovaikutukseen perustuvaa muuttumista kuvataan usein oppimiseksi myös yhteisöjen tasolla. Toiminnan kehittäminen nähdään tällöin toiminnassa ja toiminnasta oppimiseksi. Merkittävimpien oppimiskokemusten oletetaan usein syntyvän nimenomaan yhteistyössä. Näin ajattelevien mielissä kehittäminen ja kehitettävä toiminta kietoutuvat toisiinsa, ja ajatus toiminnasta irrallaan olevasta kehittämistoiminnasta saattaa tuntua jopa mahdottomalta.

[8] Eskola (1987, 120–128) kuvaakin Lewiniä kyberneetikoksi ennen kybernetiikkaa ja systeemiteoreetikoksi ennen systeemiteoriaa.

Lewinin mukaan ihminen siis valitsee toimintansa eri tavoitteiden valensseja verraten. Toinen Lewinin tutkimustyössä kiinnostava käsite on sen tavoitteen vaatimustaso, jota kohti henkilö pyrkii. Tavoitetaso voidaan asettaa ihannepäämäärän tai realistisena pidettävän toimintapäämäärän tasolle. Vaatimustason valintaan vaikuttaa tavoitteen saavuttamisen arvo, tavoitteen saavuttamisen todennäköisyys ja mm. saatu palaute (Eskola 1985, 123–129).



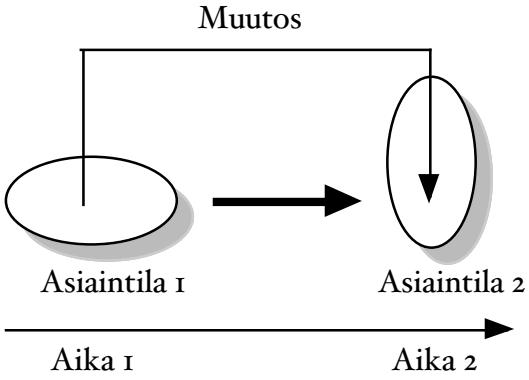
Kuvio 1. Tutkijan laatima yhteenveto toiminnasta intentionaalisena, kohteellisena, välittyneenä ja prosessimaisena. Kuviossa käytetään hyväksi mm. Leontjevin (1977, 11–12) toiminnan teoriaa ja Tuomelan (1983, 72–74) esittämää toiminnan määritelmää.

Kuvio 1 tiivistää tutkijan näkemystä teoista ja operaatioista rakentuvasta toiminnasta, jota säätelevät toisaalta toimijoiden intentiot, toisaalta ympäristö ja tilanne (koulu) toiminnan kohteellisuuden ja välittyneisyyden vuoksi.

2.2 Muutostoiminta

Muutostoiminta määritellään tässä toiminnaksi, jonka päämääränä on aikaansaada muutos[9].

[9] Muutoksen sanakirjamääritelmiä ovat muuttuminen, sen tulos sekä muuttaminen ja sen tulos (Haarala ym. 1992, 256). Muutoksen muita merkityksiä ovat korjaus, kriisi, kumous, käänne, käännekohta, mullistus, murros, muuttaminen, oikaisu, vaihtelu, vaihtuminen, vaihde, ja uudistus (Kivimies 1986, 108; Leino & Leino 1990, 97; Jäppinen 1989, 248).



Kuvio 2. Tutkijan laatima kuvio Hermansin (1995, 216) idean pohjalta muutoksen kahdesta peruselementtistä: muuttuvasta asiantilasta ja ajasta

Krohnin (1990, 138) mukaan jokaiseen muutokseen sisältyy muuttumattomana tuntomerkkinä siirtyminen erilaiseen eli erilaistuminen. Toinen tuntomerkki on muutoksen suunta menneestä tulevaan. Muutos voidaankin määritellä yleisesti (ks. kuvio 2) siirtymiseksi asiantilasta yksi aikana yksi asiantilaan kaksi aikana kaksi (Hermans 1995, 216). Asiantila voi muuttua määrällisesti, laadullisesti tai rakenteellisesti (vrt. Sava & Linnansaari 1991, 23). Muutos on seuraus ja siten prosessikäsite, kuten Siljander (2002) sen määrittelee[10].

Kaikki muutos ei aiheudu intentionaalisesta muutostoiminnasta[11]. Muutosta, joka tapahtuu ilman tavoitteellista muutostoimintaa, itsestään, kenenkään tahtomatta tai tarkoittamatta, luonnehditaan evolutiiviseksi. Evolutiiviset muutokset tapahtuvat ympäristön ohjaamina (vrt. Hermans 1995, 216). Muutos tapahtuu ihmisille, jotka ovat sen kohteita, objekteja[12]. Tällaista muutosta ei voi hallita, sen kanssa voi vain tulla toimeen.

---

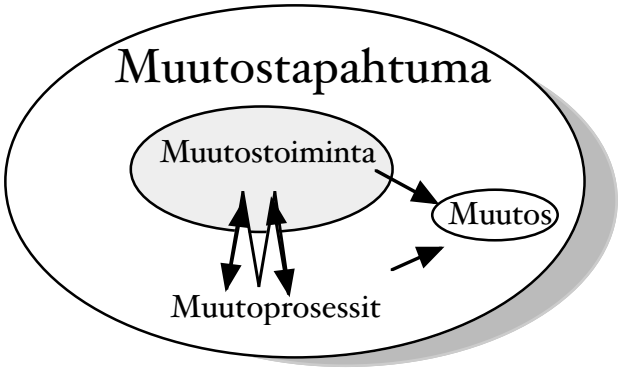
[10] Siljander (2002, 23) palauttaa oman käsityksensä Juergen Oelkersin (1985) tekemään toiminta- ja prosessikäsitteiden eroon. Edellinen viittaa toimintaan, jolle voidaan määrittää toimija, jälkimmäinen viittaa tapahtumien sarjaan, joka toteutuu.

[11] Ihmisen fyysinen kasvu on esimerkiksi muutos, joka aiheutuu sisäsyntyisesti, itsestään. Oppiminen on muutos, joka voi aiheutua joko ikäänkuin itsestään ilman kenenkään erityistä tarkoitusta (vrt. Salmi 1994) tai sen voi aiheuttaa myös opettajan tavoitteellinen opettaminen ja oppilaan suostuminen tietoiseen opiskeluun.

[12] Muutoksia voidaan jaotella sen mukaan, kokeeko varsinaisen toiminnan subjekti roolinsa objektiksi vai subjektiksi. Edellisen osalta voidaan puhua ”meille tapahtuvasta” ja jälkimmäisen osalta ”itse tahtomastamme” muutoksesta. Jos kehitettävän toiminnan subjekti kokee, ettei hän voi vaikuttaa muutokseen, muutos on hänen näkökulmastaan evolutiivinen. Tällaisia muutoksia ei voi valita, ja ne ovat tässä mielessä meille pakollisia. Voimme kuitenkin ainakin jossakin määrin valita oman tapamme suhtautua siihen (vrt. Peltonen 1990, 21).

Muutosta, jonka aiheuttaa tavoitteellinen muutostoiminta, kutsutaan manipulatiiviseksi. Tällöin muutos aiheutetaan tietoisilla suorilla tai epäsuorilla muutostoimenpiteillä, muutostyön avulla (vrt. Juuti 1992, 155). Manipulatiivisessa muutoksessa osalla ihmisistä on subjektin ja osalla objektin rooli. Muutostoimintaan liittyvien tekojen subjektit aiheuttavat muutosta niille ja niissä, joihin heidän tekonsa kohdistuvat.

Muutostoiminnan ja muutoksen käsitteiden suhde on looginen, ei aina kausaalinen. Muutosta voi esiintyä ilman muutostoimintaa, ja kaikki muutostoiminta ei aina aiheuta sitä muutosta, jota sillä tavoitellaan.



Kuvio 3. Tutkijan laatima kuvaus muutostapahtumasta, johon voi kuulua sekä muutostoimintaa että muutosprosesseja

Intentionaalinen muutostoiminta, ei-intentionaaliset muutosprosessit ja muutos muodostavat yhdessä muutostapahtuman (ks. kuvio 3). Manipulatiivinen muutostoiminta käynnistää evolutiivisia muutosprosesseja, ja vastaavasti evolutiivisiin prosesseihin reagoidaan manipulatiivisella muutostoiminnalla. Muutostoiminnan aiheuttama muutos on manipulatiivinen ja prosesseista johtuva evolutiivinen. Muutos voi sisältää yhtä aikaa kumpiakin elementtejä.

2.3 Kehittämistoiminta

Kehittämistoiminta[13] määritellään tässä muutostoiminnaksi, jonka päämääränä on aikaansaada kehitykseksi arvotettava muutos. Muutos on käsitteenä neutraali; sen alaan kuuluu ajassa tapahtuva erilaistuminen niin hyvään kuin pahaan, niin edistys kuin taantuminenkin. Muutoksen lähikäsitteistä kehitys, edistys ja parannus kuvaavat menoa eteenpäin, kohti parempaa, mikä edellyttää erilaistumisen arvottamista[14]. Lähikäsitteistä uudistus ja innovaatio edellyttävät, että muutokseen sisältyvä erilaistuminen on ensikertaista. Tämä edellyttää asiantilan historian tuntemusta ja siten tulkintaa.

Muutos on kehitystä, kun asiantila hetkellä 2 arvotetaan laadultaan kehittyneemmäksi tai esimerkiksi edistyneemmäksi kuin asiantila hetkellä 1. Kehitykseksi tulkitseminen edellyttää lisäksi näkemystä[15], että toiminnassa havaittavissa muutoksissa on kyse jonkinlaisesta kypsymisestä, jalostumisesta tai esimerkiksi hienostumisesta. Kehittymisellä viitataan usein siihen, että toimintaa muutetaan sen omista lähtökohdista. Muutoksen tulkintaan kehitykseksi saattaa liittyä myös oletus kehittymistä ajavasta sisäisestä voimasta, niin kuin asia on esim. biologiassa. Käytännössä – ja niin tässäkin tutkimuksessa – kehittämistoiminta on tulkittavissa väljästi tarkoittamaan kaikkea muutostoimintaa, jossa päämäärä on saada aikaan asiantilassa arvokas muutos, parannus aikaisempaan asiantilaan. Arvojärjestelmiä on useita, esimerkiksi taloudellisia, ideologisia, teknisiä, esteettisiä ja myös pedagogisia.

2.4 Kehittämistoiminnan yleinen rakenne

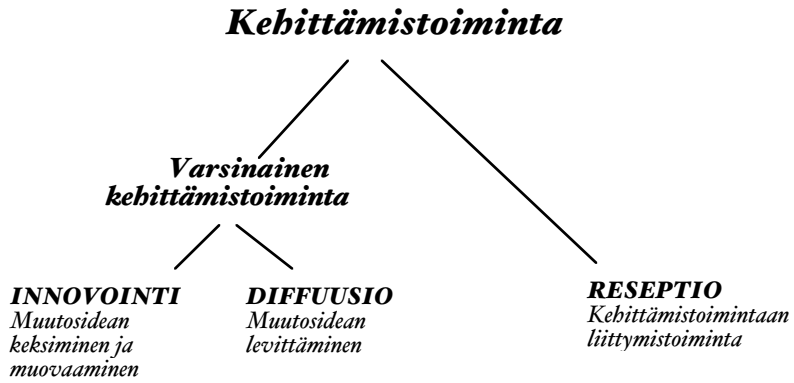
Kehittämistoiminta, kuten kaikki toiminta, koostuu sille kussakin kontekstissa loogisesti välttämättömistä teoista. Kehittämistoiminta on kulttuurisidon-

[13] Kehittämisen sanakirjamääritelmiä ovat tehdä paremmaksi, antaa muoto ja saada aikaan (Jäppinen 1989, 142). Verbi kehittää tarkoittaa myös samaa kuin tehdä, muuttaa jotakin vähitellen joksikin, muuttaa jotakin johonkin suuntaan, muokata, muovata, kypsyttää, koulia, edistää ja tuottaa, kasvattaa, synnyttää, muodostaa (Haarala ym. 1990. 431). Kehittäminen on myös kohottamista, kouluttamista, kypsyttämistä, muodostelemista, sivistämistä, tuottamista ja valmistamista (vrt. Kivimies 1986, 69 ja Leino & Leino 1990, 56).

[14] Muutosta voi pitää parannuksena, kun asiantila hetkellä 2 koetaan paremmaksi kuin hetkellä 1. Paremmaksi tulkitseminen edellyttää arvojärjestelmää ja arvioijaa. Arvojärjestelmästä riippuen sama erilaistuminen voidaan tulkita myös huononnukseksi, taantumiseksi, hajoamiseksi tai rapautumiseksi.

[15] Arvojärjestelmästä ja näkemyksestä riippuen sama erilaistuminen voidaan tulkita myös kieroutumiseksi, vääristymiseksi, harhautumiseksi tai esimerkiksi ylilyönniksi.

naista: tilanne, jossa eletään, vaikuttaa siihen, millaisista teoista kehittämistoiminta kulloinkin koostuu. Näin ei voida esittää yhtä oikeaa kehittämistoiminnan rakennetta. Kirjallisuudessa erotetaan usein toisistaan koulun omat kehittämishankkeet ja ne uudistukset, jotka tuodaan kouluille ulkoa ja ylhäältä[16]. Tässä oletetaan kuitenkin, että kumpikin kehittämistoiminnan muoto on rakenteeltaan kuvattavissa samalla lailla.



Kuvio 4. Tutkijan laatima kuvaus kehittämistoiminnan yleisestä rakenteesta

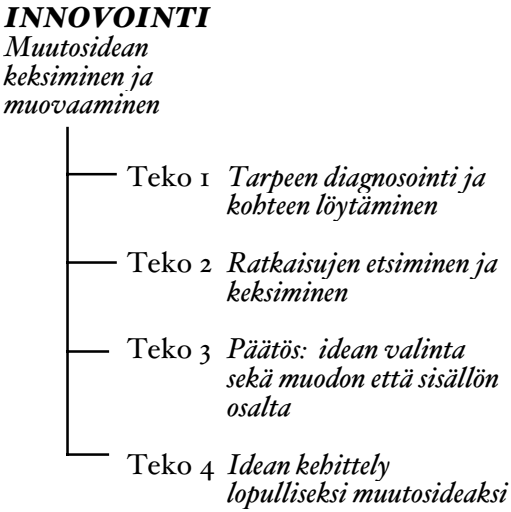
Tätä tutkimusta varten kehittämistoiminta jaetaan kuvion 4 mukaisesti rakenteellisesti kahteen päätoimintaan: toimintaa kehittävien subjektien kehittämisteoista koostuvaan varsinaiseen kehittämiseen ja sen onnistumiselle välttämättömien henkilöiden kehittämistoimintaan liittymiseen eli reseptioon. Varsinaisessa kehittämisessä erotetaan kaksi osatoimintaa: innovointi[17] eli muutosidean keksimis- ja muovaamistoiminta ja diffuusio eli muutosidean levittämistoiminta. Nämä kolme osatoimintaa voidaan jäsentää tarkemmin toimintaan loogisesti liittyviksi teoiksi ja operaatioiksi. Jaottelu on tutkijan laatima, joten sitä on syytä perustella hieman tarkemmin.

[16] Varsinkin anglosaksisissa lähteissä puhutaan mielellään erikseen ”large-scale” -reformeista ja koulukohtaisista ”school-based-change” -hankkeista.

[17] Koulutuksen viitekehyksessä innovaatiota on määritellyt mm. Malinen (1975, 77–78). Hänen mukaansa innovaatio on yleisesti hyväksyttyyn päämäärään tähtäävää kokonaisvaltaisesti suunniteltua uudistustoimintaa, joka voi kohdistua koulutusjärjestelmään kokonaisuudessaan tai sen osiin. Malinen ei pidä innovaatioina satunnaista, tavoitteetonta kokeilua eikä pelkästään sopeutumista paikallisiin olosuhteisiin. Tässä innovointikäsitteellä viitataan kapeammin kuin on tavanomaista juuri ideoiden kehittelyyn. Innovaatioprosessi kattaa tavallisesti ideoiden kehittelyn, realisoinnin ja käytäntöön viennin (vrt. Jalava 2001, 118).

2.4.1 Innovointi

Innovoinnilla tarkoitetaan tässä muutosidean keksimis- ja muotoilutoimintaa (vrt. Goodson 2000). Innovoinnin ytimessä on innovaation käsite[18]. Innovaatio voidaan määritellä Rogersin (1983) ja Sjölanderin (1985) määritelmiä yhdistäen ideaksi, käytännöksi tai esineeksi, jossa on ainakin yksi toiminta tai piirre, jonka ansioista sillä voi tehdä sellaista, mitä aikaisemmin ei ole ollut mahdollista muutoin kuin suurin kustannuksin. Määritelmä korostaa innovaation hyödyllisyyttä. Innovaationa on pidetty välineiden lisäksi myös uutta tietoa, uusia uskomuksia tai uutta taustafilosofiaa (vrt. Kuitunen 1996,27 ja 30). Tässä innovoinnin loogiseksi tulokseksi hyväksytään väljemmin tulkittava muutosidea. Näin innovointitoiminta määritellään toiminnaksi, jonka loogisena tuloksena on tuottaa hyödyllinen muutosidea[19].



Kuvio 5. Tutkijan eräiden mallien pohjalta laatima kuvaus innovointitoiminnan rakenteesta

[18] Innovaation sanakirjamääritelmä on uudennos, uutuus, uutuustuote, teollinen eli tekninen keksintö. Innovointi viittaa uudentamiseen, uudistamiseen, keksimiseen ja luomiseen (Haarala ym. 1990, 290).

[19] Kolehmainen (1997) on määritellyt innovaation koulukontekstissa prosessiksi, jonka tavoitteena on koulutusjärjestelmässä uusien välineiden, käytäntöjen, ajattelumallien tai toimintatapojen kehittäminen, käyttöönottaminen tai soveltaminen.

Tässä innovoinniksi kutsuttu toiminta jaetaan kirjallisuudessa monin tavoin vaiheisiin[20], joihin kuuluu niille tyypillisiä tekoja. Tavallisesti vaiheiden oletetaan seuraavat toisiaan lineaarisesti, ajallisesti peräkkäisenä ketjuna. Eri vaihemalleja yhdistämällä tutkija on laatinut innovointitoimintaa havainnollistamaan kuviossa 5 esitetyn kuvauksen sen rakenteesta[21].

Innovointivaihe päättyy muutosidean kehittelemiseen toteuttamiskelpoiseksi. Muutosideassa voidaan erottaa sisältö ja muoto. Muodon innovointiin kuuluu mm. idean levittämisen ja käyttöönottamisen ideointi, ideaa kuljettavan hankkeen hahmottelu. Käytännössä muutosideaa joudutaan usein korjaamaan käytössä kertyneen kokemuksen perusteella, jolloin kehittämistoiminnassa palataan uudelleen innovointivaiheeseen.

Muutosidean rajuus

Muutosidea voi olla luonteeltaan toisaalta säätöä ja tarkistusta, toisaalta rajua ja syvää (ks. Pohjonen 2001,7 ja Virkki 1998). Garrat (1990) antaa tälle toiminnan piirteelle käsitteet ensimmäisen ja toisen asteen muutos[22]. Edellisessä

---

[20] Hubermanin (1973) ongelmanratkaisumallissa aloituspisteenä on häiriötila. Suunnittelu- ja valmistelutoiminta täsmentyy siinä tarpeen diagnosoinniksi ongelmaksi ja ratkaisujen etsimiseksi.

Laukkanen (1975, 195) on esitellyt Dalinin idean pohjalta seitsenvaiheisen innovaatioprosessin, johon kuuluvat ongelman identifiointi, innovaation suunnittelu, innovaation kehittely, kokeilu, arviointi, toteuttaminen ja levittäminen.

Hämäläisen (1987) mukaan koulun kehittämisen vaiheet ovat kehittämishalun herääminen, nykytilan arviointi, tavoitteen asettaminen, suunnittelu ja toteutus.

Granholmin & Karlöfin (1990, 53) strategiatyön malliin on lisätty erillinen muutostarpeiden ja -mahdollisuuksien tunnistamisen vaihe.

Kuitunen (1996, 62) on esittänyt innovaatioille seuraavat vaiheet: on olemassa ongelma, ehdotetaan yhtä tai useampaa ratkaisua, ratkaisua ryhdytään toteuttamaan, innovaatio leviää tai se levitetään ja innovaatio vakiintuu, absordoituu systeemiin tai kuolee.

Laamasen & Tiinilän (1998, 14) mukaan muutoksessa on vähimmillään kaksi vaihetta: päätös siitä, mitä muutetaan, ja päätetyn muutoksen toteuttaminen.

[21] Päätöksen toimeenpanovaihe (esim. kokeilu) siirretään tässä diffuusioon. Prosessikäsitteet (kuten absordoituminen) on karsittu pois. Kokeilua ja sen arviointia ja tutkimusta ei ole pidetty loogisesti välttämättömänä tekona, vaan ne on tulkittu innovaation kehittelyyn sisältyviksi operaatioiksi. Mallissa myös Hubermanin ”häiriö” ja Hämäläisen ”kehittämishalun herääminen” on jätetty prosessikäsitteinä pois.

[22] Jos muutos liitetään käsitteellisesti oppimiseen, voidaan käyttää käsitteitä yksisilmukkainen ja kaksisilmukkainen oppiminen. Edellisessä organisaatio ylläpitää toimintaansa vakaana korjaamalla välittömiä epäkohtia tai kehittäen muunnelmia. Jälkimmäisessä asetetaan kyseenalaiseksi myös omia perusolettamuksia ja muutetaan niitä (vrt. Argyris & Schön 1978; Engeström 1995, 86; Sarala 1993, 38). Näiden käsiteparien taustalla olevalla ajattelutavalla on yhtymiä Piagetin tunnettuihin assimilaatio- ja akkomodaatiokäsitteisiin.

pyritään hallitsemaan arkipäivän rutiineja ja suunnitelmista poikkeamia, jälkimmäisessä noustaan niiden hallinnan yläpuolelle. Vastaavia liike-elämän termejä ovat kaizen ja re-engineering (vrt. Laine & Tiirikainen 1994). Kaizen kuvaa jatkuvaa, asteittaista parannustyötä, jossa muutos on päättymätön tapahtumien ketju (vrt. Drucker 2000, 98; Åberg 1997, 42). Puhutaan myös yhtäältä muunnelmista ja parannuksista vakiintuneiden liikeideoiden puitteissa ja toisaalta uudelleen suuntautumisesta eli uusien liike-ideoiden ja toimintahaarojen alkujen kehittämisestä (Normann 1988, 63).

Eräitä innovointimenetelmiä

Innovoinnin loogisena päämääränä on tuottaa arvokas muutosidea. Idea voidaan periaatteessa keksiä itse tai löytää valmiina. Edellisessä on kyse luovasta toiminnasta, jälkimmäisessä lähinnä valmiiden ratkaisujen vertailusta ja valinnasta.

Ideaa itse keksittäessä voidaan käyttää sekä rationaalisen että luovan ongelmanratkaisun[23] menetelmiä. Edellisissä idea rakennetaan tositiedon varaan, jälkimmäisessä taas pyritään löytämään ratkaisu esimerkiksi yhdistämällä asioita uudella tavalla. Itse keksitty idea ei ole useinkaan valmis, vaan sitä pitää testata ja hioa. Erikseen voidaankin puhua kokeilumenetelmästä, kun muutosidean toimivuutta koekäytetään ensin koeryhmässä tai muutoin suppeammin pilotoiden.

Kehittämisidea voidaan myös lainata muualta. Sarason (1990) käyttää käsitteitä imitaatio ja replikaatio. Tällöin esimerkiksi koulu ottaa mallikseen jonkin hyvin toimivaksi katsomansa toisen koulun ja yrittää siirtää sen käytäntöjä omakseen. Imitoinnin menetelmiä on mm. benchmarking[24] eli ennä-

[23] Rationaalisen ongelmanratkaisun menetelmiä ovat mm. nykykäytäntöjen analyysit SWOT-analyysi, asiakastyytyväisyysmittaukset ja esimerkiksi riskianalyysit. Luovan toiminnan ideoiden generoinnin menetelmiä taas ovat ekskursio, assosiaatiot, kysymys- ja muuntelulistat, ajatuskartta, kaukaiset ajatusmallit, ideariihi, tuumatalkoot ja esimerkiksi ideahautomo (ks. tarkemmin Heikkilä 1981; Sahlberg 1993; Yliruusi 2001).

[24] Benchmarking on eräänlainen ohjattu yritysvierailu ja ”luvallinen vakoilu”. Xerox Corporation nimesi käyttämänsä kehitttämismenetelmän 1970-luvun lopussa benchmarkingiksi. Siinä voidaan erottaa seuraavat vaiheet:

1. kuvaa nykytila,
2. vaihda kokemuksia esikuvan kanssa,
3. analysoi erot,
4. aseta uusi tavoite ja
5. sovella ja arvioi (Anon 1998, 14).

Nykytilan kuvaamisvaiheessa määritellään kehitettävä alue, varmistetaan johdon tuki ja kootaan benchmarkingryhmä. Ryhmä koostuu niistä ihmisistä, jotka tekevät työtä kehitettävässä prosessissa. Ryhmällä voi olla ”avustaja”, fasilitaattori.

tystasovertailu, jossa vertaillaan systemaattisesti oman toiminnan kannalta hyödyllisiä tietoja ns. ennätyksellisistä organisaatioista (vrt. Jutila ym. 1996; Anttila & Vakkuri 1998, 108) oman organisaation vastaaviin tietoihin. Menetelmän avulla etsitään parasta tapaa saavuttaa tietty tavoite jonkin rajatun prosessin[25] osalta. Uutta ideaa ei kopioida sellaisenaan, vaan se sovitetaan omaan toimintaan (Anon 1998, 6). Lillrankin (1995) mukaan innovaatioiden kopioimista haittaavat ns. isolaatiomekanismit. Innovaation menestys on historiallisesti ainutkertaista eikä toistettavissa[26].

2.4.2 Diffuusio

Diffuusio-käsitettä[27] käytetään tavallisesti kuvaamaan muutoksen leviämisprosessia[28]. Tässä tutkimuksessa päähuomio kiinnittyy toimintaan ja diffuusio määritellään levittämistoiminnaksi, jonka loogisena tuloksena on saada hyö-

---

Menetelmän ytimenä on kokemusten vaihto esikuvan kanssa. Tätä varten valmistellaan kysymykset (joihin myös itse vastataan kuvaamalla omaa toimintatapaa). Oma osavaiheensa on esikuvan valinta. Esikuva voi toimia myös muulla toimialalla. Kokemusten vaihto perustuu omin silmin näkemiseen vertailuvierailulla. Tähän tarvitaan koulutusta. Esikuvaa pyydetään valmiiksi dokumentoimaan oma tapansa toimia. Vierailun jälkeen vertaillaan oman ja esikuvan toimintatapaa, tunnuslukuja ja mm. prosessikaavioita. Erojen analyysin pohjalta tehdään ehdotuksia uusiksi toimintavoiksi ja kirjoitetaan raportti.

Seuraavana vaiheena on asettaa uusi, mitattava tavoite ja tehdä toimintasuunnitelma. Siihen kirjataan, mitä tehdään missäkin järjestyksessä, milloin ja kunkin toiminnon vastuuhenkilö. Tässä päätösvaiheessa varmistetaan, että idea sopii omaan toimintakulttuuriin ja sitoutetaan siihen sekä johto että henkilöstö. Pääasiallinen sitouttamismenetelmä on informointi, mutta tavallisia ovat myös neuvottelut esim. edunvalvonnallisista asioista.

[25] Prosessilla tarkoitetaan tällöin toimintasarjaa, johon kuuluu lukuisia työvaiheita. Sillä on alku ja loppu, ja sen aikana jalostetaan jotakin tuotetta tai palvelua. Prosessin tuottamaa tulosta verrataan sitten asiakkaan asettamiin vaatimuksiin (Anon 1998, 8).

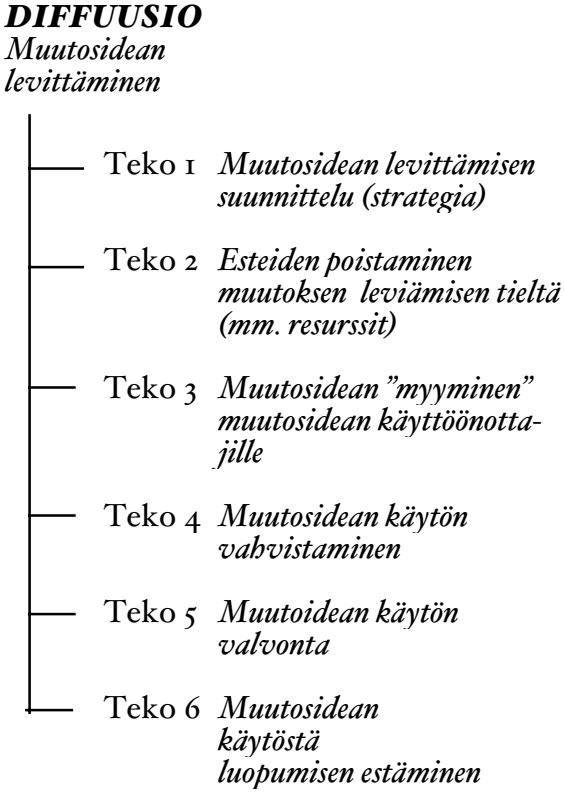
[26] Puhutaan, että innovaatio on liitynnäinen, eikä aina ole helppo huomata, mihin muihin asioihin se liittyy. Kun lisäksi innovaatiot ovat sosiaalisesti kompleksisia, niin innovaation todellinen menestys saattaa johtua jostain sosiaalisesta ilmiöstä, joka on liian vaikea kopioitavaksi.

[27] Diffuusion sanakirjamääritelmiä ovat mm. toistensa kanssa tekemisissä olevien aineiden sekoittuminen ja kulttuuripiirteiden siirtyminen ryhmältä toiselle (Haarala ym. 1990, 87; Valpola 2000, 211).

[28] Esim. Tammilehdon (1999, 46) mukaan innovaatioiden diffuusiossa on kysymys innovaation leviämisestä eli ajallisesta prosessista, jossa innovaatio välittyy ja leviää tiettyjä kanavia pitkin tietyn ryhmän jäsenten keskuudessa. Kuitunen (1996, 27) kuvaa innovaation diffuusiota sosiaaliseksi prosessiksi, missä subjektiivinen käsitys uudesta ideasta kommunikoidaan. Kuitusen määrittelemä diffuusio on sekä prosessi- että toimintakäsite.

dyllinen muutosidea leviämään mahdollisimman hyvin niille, joita tarvitaan sen toteuttamiseen.

Goodsonin (2000) termein diffuusio on mm. muutoksen promootiota (edistämistä), muutoksen implementaatiota ja muutoksen saamista pysyväksi (mytologisointi). Kyse on vaikuttamisesta eli siitä, että vaikuttaja saa toisen ihmisen toimimaan haluamallaan tavalla. Diffuusiota toteutetaan ihmisten ja idean välisenä vaikutus- ja vuorovaikutustapahtumana, joka alkaa jo innovaatiotoiminnan käynnistyessä ja jatkuu siihen saakka, kunnes innovaatio vakiintuu ja jopa siihen saakka, kunnes siitä luovutaan.



Kuvio 6. Tutkijan eräiden mallien pohjalta laatima kuvaus diffuusiotoiminnan rakenteesta

Diffuusion tunnetuin malli, Lewinin (1947) ns. sulamisskeema, kohdistuu nimenomaan diffuusioon. Lewin erottaa muutoksessa kolme peräkkäistä vaihetta: työtapojen ja tottumusten sulattamisen[29], uuteen työtapaan siirtymisen eli muutoksen ja uuden tilan vakiinnuttamisen[30]. Diffuusiota voidaan vaiheistaa[31] myös muilla tavoilla. Eri vaihemalleja yhdistämällä tutkija on rakentanut diffuusiotoimintaa havainnollistamaan kuviossa 6 esitellyn kuvauksen sen rakenteesta[32].

[29] Sulattamisessa pyritään murentamaan vanhat tavat ja traditiot niin, että muutoksen kohde on valmis hyväksymään uusia vaihtoehtoja ja lähtee liikkeelle. Entinen toimintatapa voidaan ajaa anomalian tilaan, jossa ei ole sitovaa normistoa (vrt. Asp 1994, 74). Avainhenkilöt voidaan pyrkiä sitomaan muutokseen esim. siten, että lisätään yhtäältä heidän tyytymättömyyttään vanhaan ja toisaalta heidän kiinnostustaan selkeyttämällä kuvaa muutoksesta ja sen läpivietävyydestä. Keinoina voidaan käyttää ”pakollista yhteistyötä”, koulutusta, palkitsemisjärjestelmiä jne. (vrt. Lehto 1990, 105–107 ; Räsänen 1988, 43). Martolan (1993,78) mukaan yksilön tarve muutokseen syntyy vasta, kun nykytila koetaan niin epämukavana, että muutos kaikkine epävarmuustekijöineen ja lisätöineen alkaa tuntua paremmalta vaihtoehdolta.

[30] Varsinaisessa muutosvaiheessa esitellään tilalle tuotava uusi käyttäytymismalli. Työyhteisölle tarjotaan tilaisuuksia arvioida nykytilaa riittävän perusteellisesti ja muotoilla toivomuksia tulevasta. Muutoksen vakiinnuttamisvaiheessa omaksuttu uusi käyttäytyminen yhdentyy ja jäsentyy, ankkuroituu ympäristöönsä. Jotta uusi käyttäytyminen ei sammu, sitä on vielä vahvistettava joko jatkuvasti tai ajoittain (ks. Hersey & Blanchard 1983, 181; Huuhtanen 1994, 168).

[31] Havelovk (1971) on rakentanut neljän pitkäkestoisen tapaustutkimuksen pohjalta muutokselle mallin, jossa on seitsemän vaihetta: suhteiden rakentaminen, tarpeen diagnosointi, tarvittavien resurssien hankinta, ratkaisun valinta, hyväksynnän hankinta, innovaation vakauttaminen ja itseuudistumisen (self-renewal) luominen. Mallissa on jo idullaan ajatus jatkuvasta kehittämisprosessista.

Shearsin (1987) malli nostaa esiin muutoksen toteutustavan valinnan erillisenä tekona. Shearsin mallissa on viisi vaihetta: organisaation analyysi, muutoksen vastaanottamisen arvio, implementaation strategia, muutosvastarinnan voittamisen strategia ja evaluaatio. Kun Rengon mallissa vastustukseen vastataan valvonnalla, niin Shearsin mallissa paneudutaan vastaanottamisen ongelmaan laatimalla sen varalle oma strategia.

Helin (1992, 129) on jakanut muutosvalmennuksen kolmeen vaiheeseen: muutokseen tarpeen herättäminen, parempien mielikuvien luominen ja parempaan mielikuvaan liittyvien taitojen harjoittelu.

Hokkasen ym. (1996, 115–116) muutoksenhallinnan mallissa on viisi vaihetta: muutosperustan rakentaminen, valmistelut, muutosdiagnoosi, muutosta tukevan ilmapiirin rakentaminen, käyttäytymistekijöiden sopeuttaminen muutossuunnitelmaan (siirretään syrjään yksilöitä ja ryhmiä, jotka vastustavat muutosta ja tartutetaan myönteinen asenne ryhmästä toiseen) ja muutoskäyttäytymisen johtaminen (vastarintapesäkkeiden käyttäytymisen valvonta ja ennakointi).

[32] Muutosideaan liittyvät vaiheet on karsittu ja keskenään vaihtoehtoiset tavat tehdä jokin teko (esim. vanhojen tapojen murentaminen, toiveiden esittäminen, koulutus, palkitseminen ja itseuudistumisen luominen) on tulkittu operaatioksi.

Diffuusioroolit

Diffuusiotoiminnassa on erotettavissa erilaisia rooleja. Tammilehto (1999) kirjoittaa siirtäjistä, levittäjistä, omaksujista ja väliin tulevista tekijöistä. Metsäahon (2000) mukaan agentit panevat muutoksen liikkeelle ja vievät muutosta aktiivisesti eteenpäin. Sponsorit ovat johdon edustajia. Heidän tehtävänsä on viestiä muutoksen tärkeyttä, kannustaa, tehdä aloitteita, osallistua ja tehdä tarvittavat päätökset ajoissa. Advokaatit voivat vaikuttaa muutoshankkeeseen asemansa perusteella. Kohteet ovat niitä henkilöitä, joita muutos koskee (vrt. Räsänen 1988, 42–104). Laamanen & Tinnilä (1998, 15) antavat muutoksen johtajille kaksi roolia: muutosvastuullinen on vastuussa muutoksesta ja sen tuloksista ja muutosagentti muutoksen toteuttamisen ohjaamisesta. Lisäksi arkikielessä on alettu puhua erikseen muutoksen omistajasta, henkilöstä tai tahosta, jolla on lopullinen toimivalta muutoksen suhteen[33].

Muutokseen kuuluvat myös oletukset tekijöistä, jotka voivat katalysoida, nopeuttaa muutosta. Tällaisina tekijöinä voidaan pitää esim. pakkoa ja palkkioita. Muutoskatalysaattoreina voidaan pitää myös koulun uudistamisesta kiinnostuneita ja innostuneita puuhamiehiä ja virkamiehiä. Voidaan myös nimetä muutosta haittaavia kitkatekijöitä (esim. puutteelliset resurssit) ja tekijöitä, jotka tukevat ja auttavat muutosta.

Eräitä diffuusiomenetelmiä

Diffuusion loogisena päämääränä on levittää arvokas muutosidea. Levittäminen tapahtuu joko vaikuttamalla ihmisiin suoraan tai epäsuorasti. Suora vaikuttaminen tapahtuu yleensä kommunikaation, viestinnän avulla ja epäsuora esimerkiksi rakenteiden kautta. Vaikuttaminen edellyttää aina asymmetriaa, valtaa, joko muodollista valtaa tai epävirallista vaikutusvaltaa. Se, millaisia menetelmiä diffuusiossa voidaan käyttää, riippuu toimijan asemasta organisaatiossa. Poliittinen tai hallinnollinen elin voi käyttää hyväksi muodolliseen valtaan perustuvaa ohjausta, johtamista[34]. Tieteellinen tai muutoin ilman val-

---

[33] Kauppinen (2002, 127–129) jakaa roolit toisin perustein nelikentällä, jonka ulottuvuuksia ovat henkilön vaikutus muutokseen (positiivinen/negatiivinen) ja vaikutuksen suuruus (passiivinen/aktiivinen). Nelikentälle syntyy neljä erilaisia rooliryhmää

1. muutosagentti, muutoksen ladunaukaisijat
2. sivusta seuraajat, varovaisempia kuin ladunaukaisijat (he kaipaavat etuja ja hyötyjä)
3. perinteiden puolustajat, jotka eivät tuo esille vastustustaan (heihin ”purevat” järkevät perustelut, hyvät, konkreetit syyt ja henkilökohtaiset hyödyt)
4. vastustajat, ”mädät omenat” (heidän kohtaamistaan ei pidä lykätä).

[34] Rainio (1957, 97–118) erottaa kaksi erityyppistä johtamista: aidon johtajan ja joukon ulkopuolisen johtajan. Aidon johtajan johtaminen perustuu toisten yksilöitten attraktioon. Joukon

taa toimiva elin tai yksittäinen organisaation jäsen voi lähinnä ”myydä” ideoita ja käyttää epävirallista vaikutusvaltaansa.

Yksinkertaisin muodolliselle vallalle perustuva diffuusiomenetelmä on uudistustoimenpide (vrt. Renko 1971): hallinto yksinkertaisesti määrää muutoksen toteutettavaksi. Menetelmää on kutsuttu poliittis-hallinnolliseksi strategiaksi[35] ja ylhäältä-alas -malliksi[36]. Jos muutosidean kehittelyyn osallistuu tutkijoita, on puhuttu tutkimus-levitys -mallista ja sen hienojakoisemmasta tutkimus-kehittely -levittämismallista[37].

---

ulkopuolisen johtajan toiminta ei ole Rainion mukaan johtamista, vaan pikemmin ohjailua. Asemaan perustuva, vertauskuvin, valtamerkein ja tittelein merkitty johtajuus jää usein ulkopuoliseksi johtamiseksi.

Virka-asemaan perustuva johtaminen jaetaan usein rationaalisesti suunnitteluun, päätöksentekoon, toteuttamiseen ja toteutumisen arviointiin (vrt. Nikkilä 1994, 5; Peltonen 1990, 47). Nämä vaiheet kytkeytyvät toisiinsa päättymättömänä ketjuna. Samalle pohjalle rakentuu mm. Laamasen & Tiinilän (1998, 15) eräänä tunnetuimmista muutoksen malleista esittelemä PDCA-ympyrä, jota kutsutaan myös Demingin ympyräksi. Mallissa P (plan, suunnittele), D (do, toteuta), C (check, tarkista) ja A (act, toimi) seuraavat kehässä toisiaan.

80-luvulta alkaen johtamisteorioissa on kiinnitetty huomiota muutokseen siten, että johtamiseen on merkityksellistetty erityinen muutosjohtamisen toiminta, joka eroaa ainakin jossain määrin muusta johtamisesta. Muutoin asiakeskeistä johtajaa saatetaan kutsua esim. visionääriksi ja muutoin ihmiskeskeistä johtajaa muutosliideriksi (vrt. Helin 1992, 125).

Hämäläinen (1994) pitää laatujohtamista yhtenä koulun sisäisen kehittämisen strategioista. Laatujohtaminen perustuu asiakkaiden tarpeille (vrt. Jauhiainen 1995, 32). Koulussa asiakkailla voidaan tarkoittaa oppilaita ja heidän huoltajiaan mutta myös yhteiskuntaa. Laatujohtamisessa huomio kohdistuu tarpeellisen kehittämisidean löytämiseen. Jos laadusta lisäksi käydään erityisiä neuvotteluja esim. opettajan ja rehtorin kesken, menetelmä muuntuu tulosjohtamiseksi. Tässä neuvottelu ja sopiminen ovat menetelmän ydin.

[35] Poliittis-hallinnolliseksi strategiaksi on kutsuttu uudistusta, joka toteutetaan siten, että annetaan laki tai ohje, joka velvoittaa ottamaan uudistuksen käyttöön (Bennis et.al 1969).

[36] Ylhäältä-alas -mallissa uskotaan siihen, että organisaatioiden ongelmat osataan määritellä parhaiten ”ylhäällä”, asiantuntijatasolla. Johto tekee aloitteen ja ohjaa toimintaa. Kentän tehtävänä on valmiin innovaation, mallin mukauttaminen omaan organisaation. Mukauttaminen tapahtuu esim. valmiin koulutuspaketin avulla. Uudistuksen toteuttaminen on ohjeen noudattamista (ks. Nakari & Valtee 1995, 41–43).

[37] Malisen (1975, 78) R & D -kehittämismallissa korostetaan tutkimuksen (research) ja levittämisen (diffuusion) yhteistyötä. Holopainen ym. (1982, 41) ovat esitelleet R & D & D-muunnelman, jossa tutkimus- ja levittämisvaiheen väliin sijoitetaan pitkähkö kehittelyvaihe. Havelockin (1971) tutkimus – kehittäminen – jakelu -mallissa pääpaino on innovaation rakentamisessa ja paketoimisessa käyttäjiä varten.



Kuvio 7. Tutkijan laatima mukaelma Sahlbergin (1996a, 38) mekanistisen kehittämisen kuvauksesta

Sahlberg (1996a, 38) luonnehtii tällaiseen kehittämistoimintaan liittyvää muutoskäsitystä mekanistiseksi (kuvio 7). Mekanistisessa S-O-R -tulkinnassa kehittämistoimenpiteet (S) tulevat ulkoa organisaatioon (O), joka on musta laatikko, ja jonka tuloksena syntyy ulkoinen muutos (R).

Muodolliselle vallalle perustuu samoin Laukkasen & Vanhalan (1992, 222) esittelemä Sathen (1983) malli organisaatiokulttuurin muutosprosessista. Siinä yrityksen kulttuuriin kuuluvia uskomuksia ja arvoja muutetaan säätelemällä ihmisten käyttäytymistä. Muutostekoja ovat virallisen (esim. muistiot) ja epävirallisen kommunikaation (esim. rituaalit, tarinat[38]) vahvistaminen, rekrytoiti ja kulttuuriin sopimattomien henkilöiden poistaminen[39].

Asemavaltaa edellyttää myös liike-elämän muutostutkijan Kotterin (1995, 61; Kotter 1996) laatima lista. Hän on päätynyt kymmenen vuoden ja yli sadan kehittämisprojektin kokemuksella käsitykseen, että tiettyjen tehtävien[40] täytyy toteutua onnistuneesti, jotta kehittämisprojekti onnistuisi.

---

[38] Yhdysvaltalaiset yrityskulttuurintutkijat Deal ja Kennedy (1987) ovat esittäneet tarinamallin, jossa muutosprosessissa hyödynnetään kulttuurisia tekijöitä.

[39] Erityisesti henkilöstöön liittyvät muutosteot eivät oikein sovellu käytettäviksi koulukontekstissa, jossa opettajilla on virkasuhde.

[40] Nämä Kotterin kahdeksan (pitkälti johtamiseen liittyvää) askelta ovat

1. ongelmien ja mahdollisuuksien tunnistaminen
2. voimakkaan vetäjäjoukon muodostaminen
3. vision luominen (suunta ja strategiat)
4. visiosta tiedottaminen, vision levittäminen eri kanavia myöten
5. henkilöstön valtuuttaminen toimimaan visioon pääsyn edellyttämällä tavalla (poistetaan esteet ja haittaavat rakenteet)
6. nopeisiin tuloksiin tähtääminen
7. muutoksen lujittaminen ja kehittämistoiminnan jatkaminen (loppuesteiden poistaminen, kouluttaminen, ihmisten innostaminen, projektin virittäminen uusilla ideoilla, teemoilla ja muutoksen vetäjillä)
8. muutoksen vakiinnuttaminen (osoitetaan yhteys hankkeen ja paremman toiminnan välillä).

Muodollista valtaa omaava levittäjä voi täydentää muutosmääräystä jakamalla vaikuttavaa tietoa koulutuksessa[41]. Ns. tiedonlevittämismenetelmässä[42] oletetaan, että ihminen pyrkii toimimaan rationaalilla, järkevällä tavalla. Ihmisten ajatellaan usein omaksuvan uuden asian kahdessa vaiheessa: ensin sen omaksuvat mielipidevaikuttajat ja sitten muut mielipidevaikuttajien välityksellä[43]. Sosiaalisen vuorovaikutuksen menetelmässä käytetään tätä hyväksi. Jo idealle syttyneet säteilevät innostusta, joka tarttuu muihin (vrt. Rogers & Shoemaker 1971, 387–466). Vaikutukselle altistuneet muuttavat käsityksiään, kunhan joutuvat riittävästi kosketuksiin toisin ajattelevien henkilöiden kanssa. Kun yksilö on vakuuttunut uudesta käytännöstä, hän ryhtyy sitten kokeilemaan ja arvioimaan sitä (ks. Holopainen ym. 1982, 39–40). Uudistus leviää sitten ihmisten keskinäisen vuorovaikutuksen avulla heidän edustamiensa verkkojen kautta.

Menetelmän taustalta on tunnistettavissa Lewinin sulamisskeema. Muutosvoimana on valta. Liiallinen tyytyväisyys halutaan eliminoida jopa aiheuttamalla tietoisesti kriisejä. Onnistumisista palkitaan ja onnistujia ylennetään. Ohjaavaa tiimiä käytetään mallina. Kotter (emt. 116) kehottaa johtajaa olemaan valppaana, sillä ”vastarinta on aina valmiina hyökkäykseen”.

[41] Virkkunen (1976, 51) käyttää käsitteitä muutosohjelma ja työyhteisön kehittämisohjelma. Muutosohjelmassa sovitetaan toisiinsa koulutus ja teknisen tai hallinnollisen muutoksen toteuttaminen. Jos muutostapahtuma perustuu ensi sijassa koulutukseen, voidaan puhua työyhteisön kehittämisohjelmasta. Härkönen ym. (1983, 136) kirjoittavat erillisestä koulutusstrategiasta, jossa järjestetään koulutusta tarvittavien valmiuksien luomiseksi ja ennakoidun muutosvastarinnan poistamiseksi. Normatiivis-koulutuksellisessa mallissa (ks. Holopainen ym. 1982, 65) hallinnollista määräystä tuetaan koulutuksella. Muutoksen uskotaan lähtevän liikkeelle yksilöstä, ei organisaatiosta. Esim. peruskouluun siirtyminen toteutettiin niin, ettei kouluja vain velvoitettu muuttumaan, vaan vaihdokseen liittyi pakollinen, vuosittain jatkunut koulutusprosessi (ks. Aho 1971, 189–192).

Jos koulutus keskittyy asenteisiin, kyse on asenteiden muuttamisstrategiasta. Jos koulutus keskittyy tietoon, kyse on empiiris-rationaalisesta strategiasta (vrt. Bennis et.al 1969). Empiiris-rationaaliset strategiat lähtevät ajatuksesta, että ihminen on järkevä olento, joka ottaa uudistuksen käyttöön nähtyään sen käytännössä ja havaittuaan sen järkeväksi. Strategia perustuu osittain mallioppimiselle.

[42] Menetelmästä käytetään myös nimeä diffuusiomenetelmä.

[43] Rogers & Shoemaker (1971, 387–466) ovat kuvanneet diffuusiota kaksivaiheiseksi prosessiksi, jossa sen omaksuvat ensin mielipidevaikuttajat ja vasta sitten muut mielipidevaikuttajien välityksellä. Mm. markkinointitoiminnassa ihmiset jaetaankin usein Rogersin esittämiin viiteen omaksujaryhmään (vrt. Johnsson 1989, 110 ja Pekkarinen ym. 1997): uudistajiin eli innovoijiin (5 %), varhaisiin omaksujiin (10–15%), varhaiseen enemmistöön (40–60 %), myöhäiseen enemmistöön (40–60 %) ja viivyttelijöihin (5–10 %). Muutoksen kannalta helpoin ryhmä ovat uudistajat ja varhaiset omaksujat. Uudistajat ottavat riskejä ja haluavat kokeilla uutta. Varhaiset omaksujat seuraavat omaa aikaansa. Varhainen enemmistö on harkitsevaa ja omaksuu asian vasta, kun on sen itse tehnyt. Myöhäinen enemmistö on epäileväistä. Muutos on perusteltava sille, ja se toimii vasta ympäristön painostuksesta. Viivyttelijät omaksuvat innovaatiot vasta, kun ne ovat saaneet perinteen luonteen.

Usein hallinto on tuottanut valmiin idean, joka valutetaan kentälle deduktiivisesti. Malinen (1975, 77–81) nimittää tälle vaihtoehdoksi ns. induktiivisen kehittämistavan, jossa koululaitosta kehitetään kentältä saatujen aloitteiden ja kehittelyjen varassa.



Kuvio 8. Tutkijan laatima kuvio De Wootin (1992) muutoksen tähtäävästä strategiasta

De Woot (1992) on kuvannut (ks. kuvio 8) muutokseen tähtäävää strategiaa[44]. Siinä on neljä elementtiä. Yhden elementin puuttuessa kehitysprosessi joko katkeaa tai epäonnistuu. Jos muutokselta puuttuvat muutospaineet, tuloksena on sisällyksetön/tarpeeton yritys. Jos muutoksella ei ole selkeää visiota, tuloksena on päämäärätön/hajaantunut yritys. Jollei muutoskapasiteettia ole riittävästi, seuraa ahdistus ja turhautuminen. Jos hanke ei ole toteutuskelpoinen, yritys jää sattumanvaraiseksi. (ks. Pohjonen 2001, 17)

De Wootin mallin pohjalta on mahdollista jäsentää useita kehittämistoiminnan elementtejä. Muutoksen käynnistää muutospaine. Muutospaine voi periaatteessa olla sisäistä tai ulkoista. Sisäinen paine on toimijan omaa muutostahtoa, motivaatiota ja ulkoinen paine ulkoapäin tulevia odotuksia ja vaatimuksia[45]. Voidaan puhua erikseen myös sosiaalisesta paineesta[46] yhteisön sisällä (vrt. Hämäläinen & Mikkola 1992, 25 ja 69).

Mallissa paineet kanavoidaan selkeään yhteiseen visioon, jolla viitataan tavallisesti yhteiseen päämäärään tulevaisuudesta. Visio-ajattelu onkin lyönyt itsensä läpi myös koulumaailmassa. Muutoskapasiteetti-käsitettä voidaan lähestyä sekä yksilöiden että organisaation näkökulmista. Siihen kuuluu mm. muutoksen tekijän tiedot, taidot ja tahto sekä organisaation osalta mm. muu-

---

[44] Pohjonen (2001, 17) on suomentanut mallin termit.

[45] Hubermanin (1973) ongelmanratkaisumallissa muutospaine ja tarve tehdä päätös aiheutuvat häiriötilasta (ks. Holopainen ym. 1982, 42). Muut muutoksen ehdot ovat johtajuus, sitoutuminen ja kouluyhteisön kehitysvalmius.

Lyytisen (1992, 49) esittelemän ns. tositarvemallin mukaan muutos lähtee yksilöitävissä olevien todellisten tarpeiden pohjalta. Tositarvemalli on kehitelty norjalaisessa koulutussäätiö IMTECin IDP-järjestelmässä.

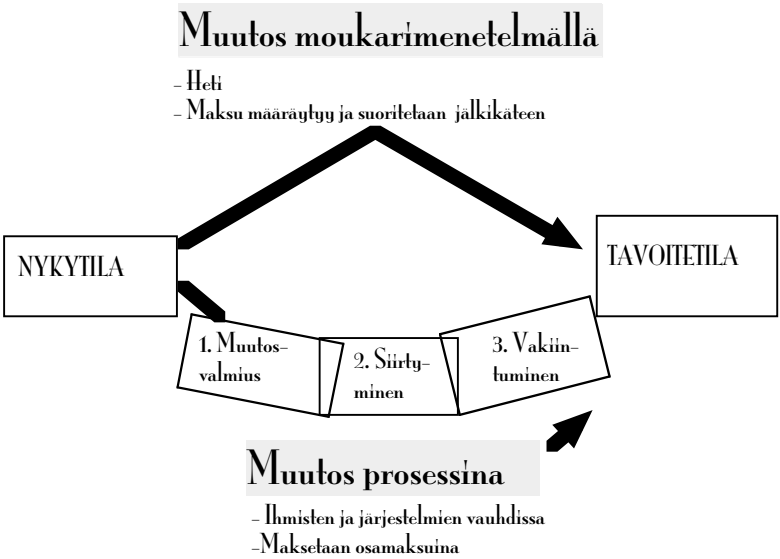
[46] Sosiaalista vuorovaikutusta voidaan pitää myös muutoksen ajovoimana. Mm. Åberg (1993, 52–53) olettaa, että muutokseen sitoutuneiden joukko on kuin lumipallo, joka ylitettyään tietyn kriittisen massan pisteen tempaa muita mukaan. Loput saadaan mukaan ryhmänvyörytyksen avulla.

tostoimintaa tukeva infrastruktuuri. Hankkeen toteuttamiskelpoisuus syntyy monista ratkaisuista, kuten strategisista valinnoista, resursseista ja valitusta muutosotteesta.

Niiden, jotka eivät voi käyttää valtaa, on ”myytävä” muutosideansa. Idean myyjän on herätettävä luottamus itseensä ja osoitettava, että idea on juuri sitä, mitä ”ostaja” tahtoo ja tarvitsee[47] ja että se tuottaa hänelle riittävästi hyvää. Myymisen oletetaan onnistuvan vain silloin, kun on olemassa riittävän hyvä syy, johon vaikuttaja voi vedota.

Kaksi diffuusiotyyliä

Diffuusiotoiminta voidaan karkeasti esittäen toteuttaa kahdella tyylillä: lewiniläisittäin ilmaistuna autoritäärisesti tai demokraattisesti.



Kuvio 9. Muutoksen toimeenpanotavat (Santalainen & Huttunen 1993, 158)

[47] Varsin yleisesti oletetaan, että kaikkiin ihmisiin voidaan vaikuttaa vetoamalla ihmisen perustarpeisiin. Tällaisina esitetään usein Maslowin luettelo itsensä toteuttamisen, arvostuksen saannin, ryhmään kuulumisen, turvallisuuden sekä kehon (fysiologisista) tarpeista. Niiden lisäksi tärkeitä hyötyjä ovat mukavuus, suorituskyky, taloudellisuus ja kestävyys. (Ks. esim. Kotilainen 1991, 27 ja 45).

Santalainen & Huttunen (1993) kuvaavat kahta muutoksen toimeenpanotapaa (kuvio 9). Toisesta he käyttävät ilmaisua ”muutos moukarimenetelmällä”. Tälle on tyypillistä nopea, kertarysäyksinen siirtyminen nykytilasta tavoitetilaan. Ongelmia nousee, mutta ne ratkaistaan jälkikäteen. Tällaista strategiaa voi kutsua myös pakkostrategiaksi (ks. Raivola 1993).

Moukarimenetelmän vaihtoehdoksi kirjoittajat esittävät muutosta prosessina. Jako muistuttaa Niiniluodon (1990b, 84–86) ajatusta siitä, että muutos voidaan toteuttaa gradualistisesti, pieninä vähittäisinä muutoksina tai revoluutiona (vrt. Niiniluoto 1990b, 84–86).

2.4.3 Reseptio

Kehittämistoiminnan onnistumiselle välttämättömien henkilöiden kehittämiseen liittymistoimintaa kutsutaan tässä reseptioksi. Siinä muutoksen kohde valitsee, vaihtaako hän roolinsa objektista subjektiksi. Reseptio on aivan välttämätöntä. Vasta, kun joku on ottanut uuden ratkaisun käyttöön, on tapahtunut muutos. Jokainen kehittämistoiminnan toimija käy reseption läpi.

Reseptiokäsitettä[48] ei tavallisesti käytetä muutostutkimuksessa; se on tutumpi esimerkiksi estetiikassa, jossa sillä kuvataan esim. teatteriesitystä siten kuin katsoja sen kokee. Paljolti samansisältöisestä käsitteestä käytetään muita nimiä. Näistä adoptio viittaa jo valmiin idean omaksumiseen eli päätökseen käyttää innovaatiota kaikin sen tarjoamin mahdollisuuksin (Kuitunen 1996, 28). Useimmiten yksilö ei ota muutosideaa käyttöön kerralla, heti siitä kuultuaan, vaan uuden omaksuminen on monivaiheinen prosessi. Rogersin (1983) mallissa on viisi vaihetta: tieto, tutkiskelu, mielipiteen muodostaminen, päätöksenteko, käyttöönotto (implementation) ja käytännön vakiinnuttaminen[49]. Idean hylkäämisestä käytetään käsitettä rejektio. Jos toimija muuttaa

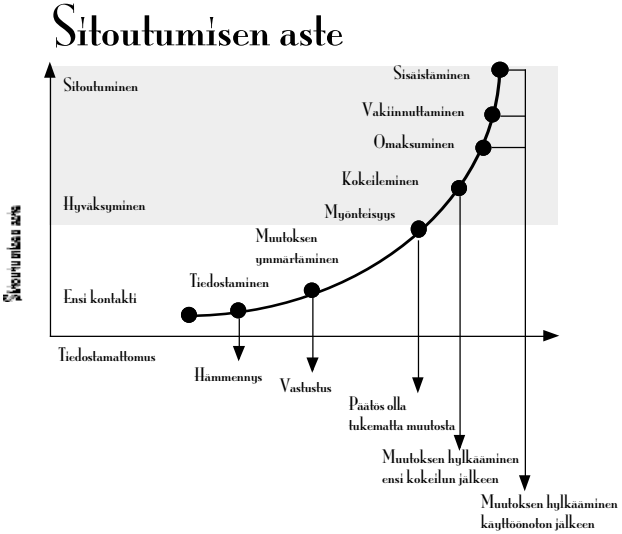
[48] Reseption sanakirjamääritelmiä ovat vastaanotto ja omaksuminen sekä mm. lukijoiden suhtautuminen teokseen ja tässä havaittavat ilmiöt (Haarala ym. 1992, 636; Valpola 2000, 1009).

[49] Mm. Rogersin ajattelun pohjalta on laadittu malleja kuvamaan yksilön henkistä muutosprosessia. Kuviossa 10 on alunperin Ernst & Youngin vuosikirjassa 1999 esitetty mukaelma, jossa sitoutuminen voi kasvaa tai heiketä useassa eri vaiheessa.

innovaatiota omaksumis- ja käyttöönottoprosessissa, käytetään käsitettä mukauttaminen (reinvention). Kuitunen (emt., 29) on suomentanut Bolamin (1995, 217) käyttämän käsitteen omaksumiseksi ja implementaatioksi ja Milesin (1986) käsitteen muutoksen sisäistämiseksi. Fullanin (1992b) käyttämät käsitteet on suomennettu sitoutumiseksi ja omistautumiseksi. Muutoskonsulttien kielessä on lisäksi yleistynyt termi kiinnittyminen.

Hall & Hord (1987, 59) määrittelevät sisäistämisen johonkin tehtävään kohdistettujen tunteiden, omistautumisen, ajattelun ja pohdinnan ilmentymäksi. Syvimmillään siihen kuuluu myös idean parantelu.

Kun ihminen sitoutuu, häntä ei pakoteta, vaan hän rupeaa pakottamaan itse itseään. Sitoutuminen on järjen ja tunteen asia. Tunnetason sitoutuminen edellyttää kokonaisuuden ymmärtämistä ja sitoutumista muutoksen edustamiin päämääriin ja arvoihin. Rankin (2001, 143–144) mukaan ihmiset sitoutuvat, kun kokevat asetetut tavoitteet omikseen ja mielekkäiksi. Omaksi kokeminen syntyy siitä, että voi osallistua omien tavoitteiden asettamiseen ja ymmärtää, mihin kokonaisuutteen oma tehtävä liittyy. Tavoitteisiin, jotka koetaan järjettömiksi tai omien arvojen vastaisiksi, on vaikea sitoutua. Pakkositoutuminen perustuu siihen, ettei ole muuta vaihtoehtoa. Sen osalta voisi puhua sitomisesta.



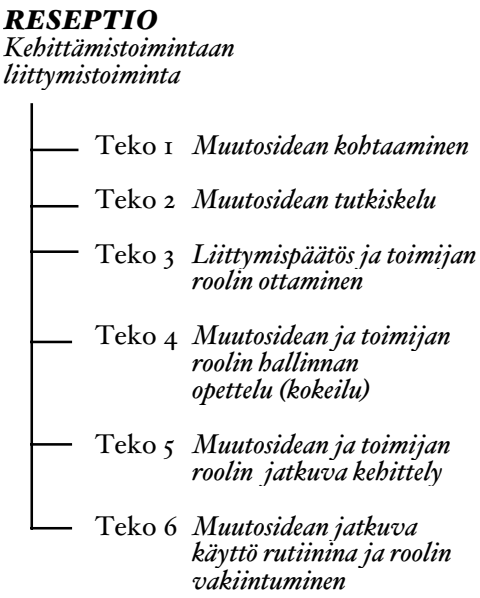
Kuvio 10. Sitoutumisen aste muutosprosessin edetessä (lähde: http://cgi.qualitas-fennica.fi/artikkelit/muutoksenhallinta.html; alunperin Ernst & Young vuosikirja 1999)

Tutkija on päätynyt käyttämään käsitettä reseptio, koska näin vältetään lähikäsitteisiin liittyvät rajaukset ja kielteiset konnotaatiot. Reseptiossa kukin toimija arvioi muutoksen hyötyjä ja haittoja ja vertaa muutoksen vaatimien psyykkisten kustannusten suhdetta saavutettuihin hyötyihin (ks. Raivola 1993, 18). Reseptio halutaan tässä ymmärtää paitsi uuden idean omaksumisena ja mukauttamisena, myös merkittävänä transformaationa henkilön roolissa suhteessa muutokseen, jossa hänestä tulee kohteen sijasta toimija. Olsen ja Kirtman (2002) kirjoittavat ”teacher-as-mediator” -prosessista, jossa määräytyy heidän mukaansa se sävy ja yksilöllinen tapa, millä opettaja ryhtyy muutosta toteuttamaan. Reseptio on sekä toiminta- että prosessikäsite.

Reseption eri vaiheisiin voi sisältyä myös vahvoja tunteita, jotka on käytävä läpi ennen kuin varsinainen muutoksen pohdiskelu voi alkaa[50]. Lewinin ajatus eri tavoitteiden valensseista sopii erinomaisesti reseptioon. Jokainen muutoksen kohteeksi joutuva joutuu henkilökohtaiseen kamppailuun siitä, ovatko muutoksen puolesta esitetyt argumentit uskottavampia kuin sitä vastaan puhuvat. Kohde muuttuu toimijaksi, jos lopputulema vertailussa on sellainen, että hän ”voittaa oman muutosvastarintansa”[51].

[50] Jalava (2001) on esitellyt alunperin Parkerin & Lewinin esittämää vaihemallia, joka kuvaa muutostilannetta henkilökohtaisella tasolla. Tuolloin muutos voi olla jopa jonkinlainen murtumakohta henkilön elämänkulussa. Mallin seitsemän vaihetta ovat: shokkivaihe, muutoksen kieltäminen, inkompetenessi ja depressio, todellisuuden hyväksyminen, testausvaihe – uusien toimintamallien kokeilu, merkityksen etsiminen, sisäistäminen ja integraatio.

[51] Muutosvastarinnan käsite yleistyi 1980- ja 1990-luvuilla. Se kuvaa muutoksen toimeenpanijaksi tarvittavan suhtautumista muutokseen, tavallisesti muutoksen tarvitsijan näkökulmasta. Siitä näkökulmasta muutosvastarinta määritellään ja selitetään esim. mukavuudenhaluksi (Martola 1993, 78), meissä kaikissa olevaksi luonnolliseksi konservatiiviseksi tasapainottajaksi ja radikalismin vastakohdaksi (Mäkelä & Stenlund 1995, 140), kyvyttömyydeksi vastaanottaa uutta, haluttomuudeksi hyväksyä muutoksen yhteydessä mahdollisesti tapahtuva aseman menetys, vaikeudeksi suhtautua muutokseen vastuullisesti (Räsänen 1992, 138) tai esimerkiksi taipumukseksi kangistua kaavoihin. Muutosvastarintaa voidaan katsoa myös muutoksen toimeenpanijaksi halutun ja reseption silmin. Tällaisesta näkökulmasta muutosvastarinta on sitä, että henkilöstö ei halua muutosta (Kinkki & Lehtosalo 1990, 84).



Kuvio 11. Tutkijan eräiden mallien pohjalta laatima kuvaus reseptiotoiminnan rakenteesta

Reseptiota voidaan vaiheistaa monin eri tavoin[52]. Eri vaihemalleja yhdistämällä tutkija on rakentanut reseptiota havainnollistamaan kuviossa 11 esitellyn kuvauksen sen rakenteesta[53].

[52] Fullan (1982) ja Syrjäläinen (1992, 66–67) ovat vaiheistaneet muutoksen viiteen vaiheeseen: innovaation ”kulujen” ja ”hyötyjen” puntarointi, muutoksen sisäänajo (jossa ajoitus on tärkeä), omaksuminen ja hyväksyminen, toteuttamisvaihe sekä sisäistämisvaihe, jossa uudistuksesta tulee rutiinia.

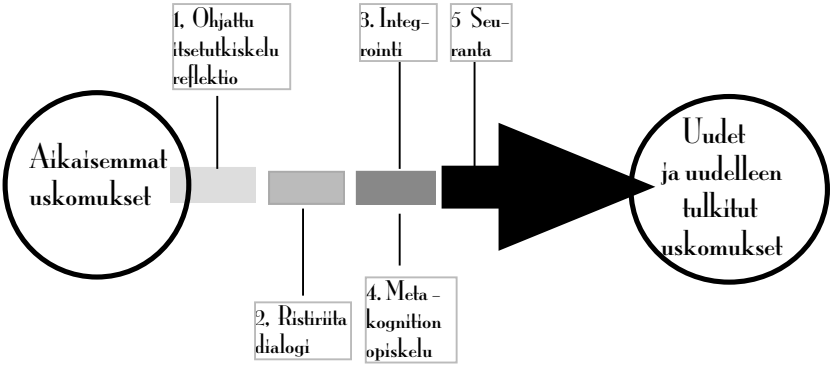
Gaheman (1991, 30) ja Roukala (1998, 34) ovat vaiheistaneet prosessia toisenlaisesta lähtökohdasta, jota tässä ei käytetä hyväksi. Gahemanin mukaan jokainen uusi idea käy läpi kolme vaihetta: sitä ei panna merkille tai se tehdään naurunalaiseksi, sitä vastustetaan kiivaasti ja lopulta se hyväksytään itsestäänselvyytenä. Roukalan mukaan muutokseen reagointiprosessi jaetaan tavallisesti kieltämisen, puolustautumisen, hyväksymisen, omaksumisen ja laajentamisen vaiheisiin.

[53] Varsinaiseen kehittämistoimintaan liittyvät vaiheet on jätetty pois, ja keskenään vaihtoehtoiset tavat tehdä jokin teko (esim. kieltäminen, puolustautuminen) on tulkittu tässä operaatioiksi.

Eräitä reseptiomenetelmiä

Reteaming on Furmanin ja Aholan (ei julkaisuvuotta) kehittämä ratkaisukeskeiselle lähestymistavalle perustuva itsensä ja työyhteisön kehittämisohjelma. Sen lähtökohtana on henkilökohtainen visio. Malli perustuu suunnittelulle, kannustukselle ja ratkaisukeskeiselle muutoksenhallinnalle, jossa muutostyötä tehdään myönteiseksi koetulla voimavaralähtöisellä tavalla. Reteaming etenee vaiheittain:

1. Kuvataan unelma, haave tilanteesta, jossa elämä on paremmin kuin koskaan.
2. Asetetaan tavoitteita, jotka vievät kohti unelmaa.
3. Valitaan ensimmäiseksi toteutettava, myönteinen tavoite (ei lopettaminen). Tavoitteelle annetaan lempinimi ja/tai symboli.
4. Hankitaan tavoitteen saavuttamiselle välttämättömät kannustajat, joiden tehtävänä on suojella, tukea, muistuttaa, rohkaista ja auttaa.
5. Motivaation lisääminen hyötyjä ajattelemalla.
6. Ymmärretään edistys prosessina; eteneminen kuvitellaan porrastamalla se muutamaan vaiheeseen pienistä ensi askelista maaliin saakka.
7. Lisätään realistisuutta laatimalla pieni lista eteen mahdollisesti nousevista vaikeuksista.
8. Vahvistetaan omaa uskoa muutoskykyyn pohtimalla – ja muilta kysymällä – omia voimavaroja.
9. Sitoudutaan itse julkistamalla riittävän pieniä lupauksia.
10. Estetään epäonnistumisten lannistaminen pohtimalla mahdollisia takaiskuja ja miettimällä, kuinka suhtautua niihin.
11. Säilytetään motivaatiota kirjaamalla ylös pienikin edistys.
12. Kiitetään muita tuesta ja avusta.
13. Kiitetään itseä ja ollaan ylpeitä edistymisestä.
14. Tiivistetään kehittämisprosessi muistoksi: arvioidaan reteaming-prosessia ja tiivistetään prosessi iskulauseeksi, sloganiksi, jonka voi säilyttää muistona kokemuksesta.
15. Suunnitellaan uusi reteaming-prosessi.



Kuvio 12. Tutkijan yksinkertaistama mukaelma ja sovellus Väisäsen ja Silkelän (2000) käsitteellisen muutoksen mallin eräistä perusoivalluksista

Väisänen & Silkelä (2000) ovat rakentaneet tutkimuskirjallisuuden pohjalta käsitteellisen muutoksen mallin (kuvio 12) opettajankoulutusta varten. Malli on esimerkki pitkälle pohditusta reseption tukemisesta oppimista kunnioittavan koulutuksen avulla. Menetelmä etenee seuraavasti:

1. Jotta opettaja voisi ymmärtää, miten hänen tulisi muuttua, on hänen ensin pohdittava, miten hän toimii ja miksi[54].
2. Seuraavaksi herätetään dissonanssia, ristiriitoja[55].
3. Tämän jälkeen opettaja saatetaan kohtaamaan uusi asia ja työstämään sitä suhteessa omiin uskomuksiinsa[56].
4. Käsitteellisessä muutoksessa tarvitaan myös taitoa ja tahtoa itsesäätelyyn. Tässä vaiheessa edistetään metakognitioiden syntyä antamalla opettajan

[54] Opettajan on siis reflektoitava omaa opetustaan. Koska aikaisemmat käsitykset ovat suodattimia, joiden kautta opettaja tulkitsee uutta, käsitysten muutosprosessi alkaa itsetutkimuksella, joka tähtää siihen, että opettaja tulee tietoiseksi omista uskomuksistaan. Tämä tapahtuu ohjattuna itsetutkiskeluna esim. omaelämäkerrallisen kirjoittamisen tai käsitekarttojen tekemisen avulla.

[55] Ristiriitoja saadaan esiin yhteisellä pohdiskelulla, jossa opettajien erilaiset uskomukset kohtaavat. Ristiriitaa voidaan nostaa myös esittämällä tieteellinen käsitys ja vertaamalla sitä arkitietoon, perustelemalla sen uskottavuus ja osoittamalla sen hyödyllisyys (vrt. Tynjälä 2000, 85).

[56] Opettaja integroi alkuperäisiä uskomuksiaan teoreettisesti perusteltuihin uskomuksiin reflektiivisten menetelmien avulla esim. kirjoittamalla oppimispäiväkirjaa tai tuottamalla portfoliota oman pedagogiansa tai opettajakuvansa kehittymisestä. Näiden tehtävien ja ohjauksen auttamana opettaja eksplikoi ja konstruoi omaa ajatteluaan ja toimintaansa. Opettajan reflektiivisyys on tällä tasolla älyllistä ja affektiivista toimintaa, jonka avulla yksilö jäsentää kokemuksiaan saavuttaakseen uuden ymmärtämisen tason (vrt. Järvinen 1990).

reflektoida omaa oppimistaan, kykyä säädellä tietoisesti omia oppimistoimintojaan, tutustua itseensä oppijana ja harjoitella itsesäätelyä[57].

5. Muutoksen pysyvyyttä tukemaan voidaan käyttää mm. portfoliotyötä.

2.4.4 Systeeminen kehittämistoiminta

Systeemisellä kehittämistoiminnalla tarkoitetaan tässä toimintaa, jonka olettamusperustaan kuuluu muutoksen ja esimerkiksi koulun näkeminen kokonaisuutena, joka koostuu mutkikkaasti toisiinsa sidoksissa olevista elementeistä. Tällöin innovointi, diffuusio ja reseptio ovat osa dynaamista toimintasysteemiä. Systeemi ymmärretään itsejärjestyväksi, kompleksiseksi ja päämäärän suhteen avoimeksi kokonaisuudeksi. Kokonaisuuden ominaisuudet eivät löydy elementeistä vaan ainoastaan siitä struktuurista, jonka ne muodostavat yhdessä (ks. esim. Senge 1990 ja Sahlberg 1996a). Jokaisen systeemin katsotaan koostuvan monenlaisista osasysteemeistä ja suprasysteemeistä.

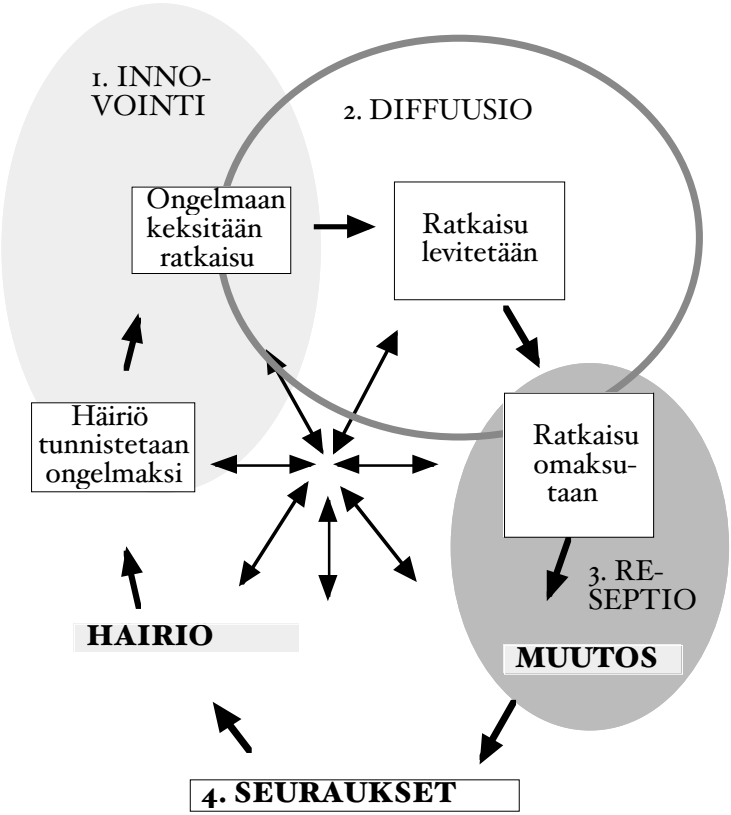
Systeemisesti ymmärretyssä muutoksessa on eri osien välillä keskinäistä, odottamatontakin vuorovaikutusta, jossa yhteydet eivät ole lineaarisia. Muutos ei etene ”kauniisti” osa kerrallaan, vaan yksittäisen elementin muutos muuttaa samalla yhtä tai useampia muitakin elementtejä. Niinpä kehittämistoiminnan kohteeksi tuleekin valita usein systeemi laajemmin, avoimena kokonaisuutena (vrt. Sahlberg 1996a).

Kuvio 13 kuvaa systeemistä kehittämistoimintaa, jossa osatoimintojen välillä on jatkuvaa liikettä. Sekä toiminta että toimintaan loogisesti kuuluvat mutta tekemättä jäävät teot aiheuttavat odottamattomiakin seurauksia ja käynnistävät prosesseja, joihin taas reagoidaan.

Kuviossa muutos ei lopu idean käyttöönottoon. Käyttöönoton seurauksena muutoksen käynnistänyt häiriö poistuu tai vähenee tai ei poistu ja pahenee. Odottamattomien seurausten vuoksi on palattava uudelleen innovointiin ja aloitettava diffuusio uudelleen. Innovaatio palaa käyttäjiltä keksijöille. Sen käytettävyyttä parannellaan ja siihen lisätään uusia ominaisuuksia (vrt. Kuitunen 1996, 33).

---

[57] Kykyyn säädellä oppimistoimintoja kuuluu itsen katsominen, omien uskomusten tutkiminen, uusiin opittaviin asioihin perehtyminen, omien uskomusten teoretisointi ja uusien aineksien kytkeminen itseen, omaan toimintaan ja omaan käyttöteoriaan. Tähän tarvitaan työkaluja, joita voidaan antaa järjestämällä metakognitiviisia taitoja edistäviä oppimistoimintoja.



Kuvio 13. Tutkijan laatima kuvaus systeemisestä kehittämistoiminnasta

Uuden idean toteuttaminen voi aiheuttaa oheisvaikutuksia. Nämä voidaan tulkita häiriöiksi, joiden tunnistaminen johtaa uuden muutostoiminnan käynnistämiseen. Näin yksittäinen muutos voi olla osa laajaa muutosprosessien systeemiä, josta on vaikea erottaa alkuperäistä alkua ja lopullista loppua. Jo Dalin (1976) kuvaili muutosta ajassa tapahtuvaksi, systemaattiseksi ja dynaamiseksi ilmiöksi, jossa jokainen toiminto johtaa reaktioihin systeemin muilla alueilla. Muutos yhdessä elementissä aiheuttaa seurauksia muissa, eikä näitä seurauksia[58] aina osata ennakoida. Vastaava ajattelu näkyy myös Fulla-

[58] Seuraukset on mielenkiintoisesti merkityksellistetty jo Rogersin ja Shoemakerin (1971) mallissa, jossa innovaatioprosessi koostuu kolmesta vaiheesta: Keksiminen on prosessi, jonka kuluessa uudet ideat luodaan tai kehitetään. Innovaation leviäminen, diffuusio on prosessi, jonka kautta uudet ideat viestitetään sosiaalisen systeemin jäsenille. Seuraukset ovat sosiaali-

nin & Stiegelbauerin (1991) vaihemallissa, jossa muutoksessa on kolme osaa: suunnittelu (planning), toteutus (doing) ja toimeen tuleminen muutoksen kanssa (coping with change). Kehittämisteot aiheuttavat seurauksia, joiden kanssa on opittava tulemaan toimeen.

Systeemisen näkemyksen mukaan kehittämisessä onnistuminen ei riipu vain muutosideasta ja sen levittämisestä. Onnistumista ei takaa huolellinen suunnittelu eikä taitava diffuusion hallinta, vaan siihen vaikuttavat myös toiminnan tilanne ja puitetekijät, osasysteemit ja esimerkiksi kulttuuri, jotka ovat monin sidoksin kietoutuneita toisiinsa. Tammilehto (1999, 47) käyttää käsitettä omaksumisympäristö eli diffuusiokenttä kuvaamaan innovaatioiden omaksumisen kulttuurisia, sosiaalisia, poliittisia ja maantieteellisiä puitteita.

Kehittämistoiminnan puitteet joko mahdollistavat muutosta tai jarruttavat[59] sitä. Lewinin (1947) voimakenttäteoriassa muutos liitetään kokonaistilanteeseen, jossa vaikuttavat voimat (valenssit) ryhmitellään muutoksen kannalta myötä- ja vastavoimiksi. Muutosta edistävät voimat työntävät muutosta tiettyyn suuntaan ja pitävät sitä käynnissä. Vastustavat voimat taas pyrkivät estämään tai vähentämään muutosta edistäviä voimia. Muutosta levitettäessä, diffuusiossa, tulisi vahvistaa tietoisesti myötävoimia ja heikentää vastavoimia (vrt.Virkkunen 1992, 60). Jos vastustavat voimat ovat liian vahvat, muutoksesta kannattaa luopua (ks. Hersey & Blanchard 1990, 114 ja 326).

Systeemiseen näkemykseen sisältyy yleisesti ajatus, että muutosta ei voida toteuttaa osallistamatta kehittyväksi toivotun toiminnan toimijoita myös kehittämistoimintaan. Kehittäminen ja kehitettävä toiminta nivoutuvat toisiinsa, ja muutosta ohjaavat sitä itse toteuttavat. Kaikkia osallisia pidetään muutosagentteina, ja kehittäminen siirretään joko kokonaan tai osittain heidän vastuulleen[60]. Systeemisille kehittämiselle on tyypillistä Habermasin

---

sen systeemin sisällä tapahtuvia muutoksia, jotka uudistuksen käyttöönotto tai sen hylkääminen aiheuttavat.

[59] Kehittämistoiminnalla on aina puitteensa, jotka tukevat tai estävät muutosta. Muutosvastustus ei siten ole aina vain asennekysymys. Buhanist (1991, 62–63) erottaakin toisistaan yksilö- ja järjestelmävastustuksen. Järjestelmävastustusta syntyy, kun muutoksen kohteen ympäristö vastustaa muutosta, kun esim. muut osajärjestelmät, päivittäiset rutiinit ja tavoitteet eivät tue muutosta vaan estävät työpanoksen käytön kehittämiseen. Tähän liittynee Hedbergin ja Sjöstrandin käyttöönottama käsite organisatorinen hitaus. Ns. dynaamisen konservatismin teorian mukaan kulloinenkin sosiaalinen järjestelmä taistelee aina nykytilan puolesta ja haluaa säilyttää status quon. Postmodernista näkökulmasta koulu on monimuotoinen järjestelmä, joka voi suotuisissa olosuhteissa muuttua (Sahlberg 1996a).

[60] Tällainen, systeeminen ajattelu on ollut aihiona jo Rogersin & Shoemakerin (1971) muutostyypeissä. He ovat luokitelleet sosiaaliset muutokset neljään kategoriaan sen mukaan, onko muutostarve havaittu ja idea keksitty sosiaalisen systeemin sisällä vai ulkopuolella. Muutos voi olla itse havaittu ja ratkaisu itse ideoitu, jolloin kyseessä on systeemin sisäinen ilmiö. Muutostarve voidaan havaita ja sen ratkaisu ideoida myös systeemin ulkopuolella, jolloin

(1992) käsittein ilmaistuna vuorovaikutuksen kommunikatiivisuus, keskustelu ja yhteistoiminta. Kollegiaalinen yhteistyö ja uskomusten muutos ovat keskeisiä muutoskeinoja (vrt. Senge 1990, Little & McLaughlin 1993 ja Hargreaves 1994).

Systeemisessä ajattelussa muutos on monen eri tekijän yhteisvaikutusta, ja näillä tekijöillä on erilaiset, joskus hyvin mutkikkaatkin keskinäiset suhteet. Näin ajatellaan erityisesti, kun muutosta tulkitaan dissipatiivisesti, kaaosteoreettisesti. Yksittäisestä muutoksesta voi seurata toinen, mutta yhtä mahdollista on, että muutos vaikuttaa myös kokonaisuuteen. Mutkikkaassa systeemissä kausaalisuhteita on vaikea ymmärtää (vrt. Sahlberg 1996) ja kaikki suhteet eivät ole lineaarisia (vrt. Gleick 1990).

Kaaosteoriassa keskeinen käsite on kokonaissysteemin tasapaino. Tasapainoon perustuvassa muutosnäkemyksessä järjestelmän oletetaan aina pyrkivän tasapainoon. Muutoksen käynnistää tällöin konsensus (vrt. Niinistö 1981). Konsensusta korostavat näkevät muutoksen systeemin tasapainottumisena ja yksilön pyrkimyksenä harmoniaan. Muutoksen aiheuttaa systeemin organisaation tasapainon järkkyminen, josta seuraa mukautumisreaktio.

Dissipatiivisen muutosnäkemyksen mukaan muutos tapahtuu, kun järjestelmän sisäiset tai ulkoiset olosuhteet ovat tarpeeksi epävakaita suistaakseen järjestelmän tasapainosta. Muutoksen aikaansaaminen edellyttää tällöin systeemin siirtämistä eri keinoin vakaasta tilasta häiriö- ja muutostilaan. Systeemin saaminen ”kynnyksen yli” vaatii paljon energiaa, mutta sen jälkeen muutosprosessin oletetaan etenevän paljolti omalla painollaan (vrt. Karlöf 1994, 173). Muutoksen oletetaan tällöin käynnistyvän konfliktista (Niinistö 1981). Konfiktin näkökulmasta muutoksessa on kysymys eri ryhmien välisistä vastakkaisista intresseistä, ja muutos tapahtuu, kun valtasuhteet muuttuvat. Epätasapaino voi syntyä, kun jokin osa muuttuu (esimerkiksi makrotason rakennetekijä, normit). Systeemi on kuitenkin arvaamaton ja ennakoimaton (vrt. Sahlberg 1996a).Usein oletetaankin, että muutos on mahdollinen vain erityisen suotuisissa olosuhteissa, joita ei aina etukäteen voida tietää.

---

systeemiin tuodaan ulkopuolisten määrittämiä tavoitteita ja muutos on ohjattu. Kolmannessa tyypissä muutostarve havaitaan ulkopäin, mutta sen ratkaisu ideoidaan itse. Neljännessä tyypissä systeemi havaitsee muutostarpeen, mutta ratkaisu tuodaan ulkoa (vrt. Kuitunen 1996, 54–55).

Systeemisen kehittämistoiminnan menetelmiä

Oppivan organisaation[61] malli on yleisesti tunnettu systeemisesti itseään kehittävän organisaation malli. Se perustuu organisaatioteoreetikkojen Argyrik-

[61] Senge (1998) on tiivistänyt oman teoriansa oppivasta organisaatiosta viiteen periaatteeseen:

1. **Itsehallinta** (personal mastery): Rakennettaessa oppivaa organisaatiota työntekijöiden on pystyttävä vaikuttamaan omaan kasvuunsa ja oppimiseensa. Yksilön oppiminen ei takaa organisaation oppimista, mutta organisaatio voi oppia ainoastaan oppivien yksilöiden avulla. Tärkeää on opetella näkemään todellisuus selvemmin ilman itsepetosta.
2. **Sisäiset toimintaa ohjaavat mallit** (mental models): Ihmisillä on itsestään selvinä pidettyjä oletuksia siitä, miten asioiden tulisi olla. Usein tällaiset rutiinit ja oletukset estävät uusien ja ehkä parhaiden työn kehittämistä koskevien ideoiden toteuttamisen. Yksi tapa paljastaa mentaalisia malleja on tallentaa todellista työtoimintaa esimerkiksi videonauhalle ja tutkia jälkeenpäin, missä määrin todellisuus ja hyvät aikomukset vastaavat toisiaan.
3. **Yhteisesti muodostettu ja jaettu visio** (shared vision): Toiminnan päämäärien saavuttaminen vaikeutuu, jos yksilölliset näkemykset ja visiot ovat hyvin erilaisia tai ristiriidassa keskenään. Yhteiseen käsityksen voidaan päästä vain asioiden yhteisen työstämisen ja avoimen keskustelun avulla.
4. **Tiimioppiminen** (team learning): Tiimioppimisen ongelmana on, "kuinka yhdistää monet aivot, että ne ovat viisaammat kuin yhdet aivot". Tiimin yhteen hiileen puhaltaminen on voima. Myös ristiriidat ja niiden avoin käsittely voi johtaa uusiin ja luoviin ratkaisuihin tiimitoiminnassa.
5. **Systeemiajattelu** (system thinking): Jotta disipliinejä voidaan käyttää yhdessä, kokoaa systeemiajattelu, viides disipliini, alleen kaikki, yhdistää teoriaosan ja käytännön koherentisti. Todellisuus ei koostu vain lineaarisista vaikutussuhteista, vaan toisiinsa liittyvistä ja toisiinsa vaikuttavista prosesseista. Senge (Senge et.al 2001) asettaa oppimisen malliksi urheilujoukkueen tai orkesterin; ei riitä, että yksittäiset osaajat kehittävät taitojaan vaan on opittava joukkueena. Tavoitteena on kehittää lahjakkaasta yksin pelaajasta joukkuepelaaja ja joukkuepelaajista hyvin toimiva joukkue. Tämä edellyttää, että oppimiselle luodaan uusi infrastruktuuri, johon kuuluu mm. kuuntelevuus, kriittinen ajattelu ja visiointi ja esim. keskustelun mahdollistamiseksi tiimirakenne.

   Oppivalla organisaatiolla on kyky luoda uutta, hankkia ja siirtää tietoa sekä muuttaa omaa käyttäytymistään uuden tiedon ja uusien käsitysten mukaan (Hätönen 1998, 15). Oppivaa organisaatiota on myös kuvattu muutosstrategiaksi, joka kuroo umpeen innovaatiovaiheen (strategia) ja implementaatiovaiheen välistä kuilua (vrt. Davies & Ellison 2001).

   Moilanen (2001b) on määritellyt oppivan organisaation tietoisesti johdetuksi kahden eri tason osatekijöistä koostuvaksi kokonaisuudeksi. Organisaatiossa rakennetaan puitteet, jotta yksilöillä olisi parhaat mahdollisuudet oppia. Muutoksen ja oppimisen suhde nähdään vuorovaikutteiseksi. Muutos edellyttää oppimista, mutta toisaalta organisaatio ja yksilöt oppivat nimenomaan muutoksen ansiosta. Jos ympäristö pysyy koko ajan samanlaisena, virikkeettömänä, olemattomana, merkityksettömänä, oppimista ei tapahdu tai se pysähtyy. Mitä enemmän ympäristö muuttuu, sen nopeammin ja tehokkaammin on opittava. Muuttuminen on ”oppivaa” siinäkin mielessä, että henkilöstön osaamista päivitetään monipuolisesti järjestetyillä oppimismahdollisuuksilla, jotka linkittyvät työhön.

   Oppivassa organisaatiossa arvostetaan aikaisempaa osaamista, kokemusta, mutta ymmärretään, että liian vahvat rutiinit voivat myös estää muutoksen. Siksi kokemukset, hiljainen tieto, on uskallettava myös asettaa kyseenalaiseksi. Oppiva organisaatio ratkaisee ongelmia järjestelmällisesti. Jotta omasta toiminnasta voisi oppia, tarvitaan myös palautejärjestelmää ja palautteen pohjalta käytäviä keskusteluja. Vain sellaisia asioita voidaan kehittää, joiden kehittä-

sen ja Schönin ajatuksiin 1970-luvun lopulta. Oppiva organisaatio edistää jokaisen organisaation jäsenen oppimista sekä kehittää ja muuttaa itseään (ks. Sarala & Sarala 1997). Käsitykset siitä, mikä legitimioi organisaation oppivaksi, vaihtelevat. On myös esitetty, ettei tällaisia ihanneorganisaatioita ole olemassakaan[62]. Saattaakin olla mielekästä tarkastella oppivaa organisaatiota hyvän, ideaalisen organisaation ja sen kehittämistoiminnan piirteiden ulottuvuusavaruutena, johon todellinen organisaatio voi verrata itseään.

Systeemisen kehittämisen piirteitä on jo ns. sisäisen kehittämisen menetelmissä[63]. Sisäisellä kehittämisellä tarkoitetaan työyhteisöjohtoista, arkista kehittämistoimintaa, jossa muutoksen tavoitteet nousevat nykyhetkestä (vrt. Murto 1992). Muutoskohteen valinnassa suositaan tavallisesti käytännön työn läheisyyttä ja toimeenpanossa yhteistoiminnallisuutta. Lähtökohtana on usein jokin ratkaisua kaipaava ongelma. Kehittämistyön tekevät kehittämiskohteen henkilöt yhteisvoimin osana normaalityötään[64].

Kansainvälisesti tunnetuimpia sisäisen kehittämisen menetelmiä on organization development -kehittämistrategia[65], jonka avulla pyritään tuottamaan ja vakiinnuttamaan yhteisökeskeisiä uudistuksia. Työyhteisön jäsenet opettelevat uusia keskinäisen yhteistyön ja toiminnan yhteensovittamisen muotoja (Virkkunen 1976, 36–37).Toimintaa arvioidaan henkilökunnan voimin, ja aineistona käytetään pelkästään organisaatiota itseään koskevaa tietoa. Arvioinnin perusteella valitaan kehittämisen kohteet, joiden saavuttamiseksi laaditaan toimintasuunnitelma. OD-menetelmässä keskitytään usein ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. Taustalla on ajattelutapa, jossa ymmärretään viihtymisen ja yhteishengen vaikuttavan tuloksiin (ks. Syrjäläinen 1992, 7; Hämäläinen 1991; Hämäläinen 1994)

---

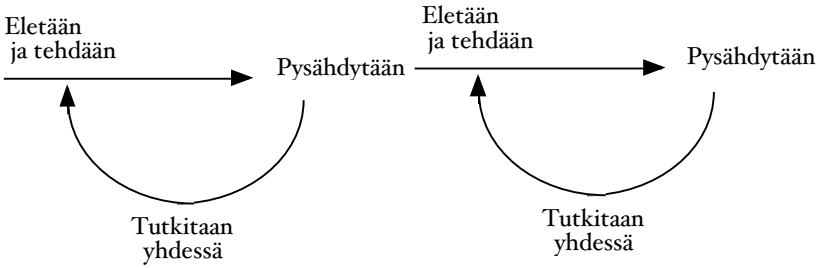
mistä voidaan seurata. Tämän vuoksi on erittäin tärkeää, että oppimista ja koko oppivan organisaation kehittymistä seurataan ja arvioidaan (Moilanen 2001a).

[62] Sitä on verrattu virvatuleen, joka ei ole todellista, mutta jota tavoitellaan ja jonka perässä juostaan.

[63] Laatupiiriä voi pitää sisäisen kehittämisen alkumuotona. Siinä ryhmä tehdastyöläisiä pitää tavallisesti tunnin kokouksen viikossa käsitelläkseen laatupulmia, tutkiakseen niiden syitä, löytääkseen ratkaisuja ja ryhtyäkseen korjaustoimiin, milloin se on heidän vallassaan (vrt. Dewar, 1982, 1–1).

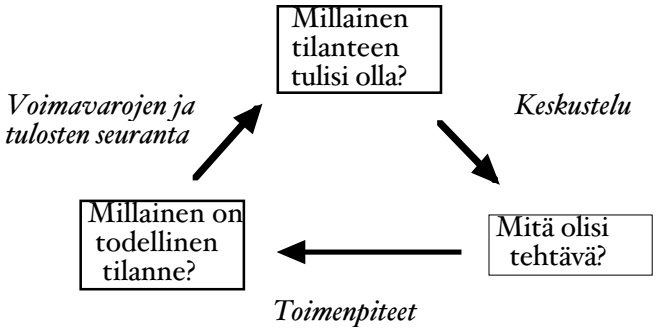
[64] Härkönen ym. (1983, 136) käyttävät tästä käsitettä yhteistoimintastrategia.

[65] Liike-elämän kehittämisteorioihin perustuva OD-malli omaksuttiin kouluihin 1970-luvun alkupuolella ensin Yhdysvalloissa ja myöhemmin Keski-Euroopassa (Hämäläinen 1991, 8). Menetelmä perustuu uskomukselle, että organisaatiossa toimivat ihmiset voivat yhdessä säädellä kulttuuriaan (vrt. Frenceh & Cecil 1979, 11).



Kuvio 14. Tutkijan laatima mukaelma Murron (1992) arjen tutkimisen ja arjesta oppimisen mallista

Kuvio 14 havainnollistaa Murron (1992) laatimaa mallia arjen tutkimisesta ja arjesta oppimisesta. Arkea voidaan tutkia esimerkiksi viikottaisissa kehittämispalavereissa, joissa käydään läpi edellinen viikko arvioiden ja suunnitellaan seuraavan viikon työt (vrt. Nakari & Valtee 1995, 54). Kehittämistoiminta on tällä otteella prosessimaista. Työyhteisön oman arkitoiminnan tutkimiseen ja analysointiin perustuvaa kehittämistapaa kutsutaankin myös prosessimaiseksi strategiaksi. Työntekijät ovat siinä itse tutkijoita, ja tärkein kehittämismetodi on säännöllisesti pidettävä ryhmäistunto[66].



Kuvio 15. Työyhteisön kehittäminen (Antman 1995, 28)

[66] Nakari & Valtee (1995, 46–49) käyttävät myös käsitettä yhteistoiminnallinen kehittämisprosessi. Sen vaiheita ovat

1. ohjaavien arvojen selvittäminen
2. oman toiminnan kehittämistarpeiden ja ongelmien ymmärtäminen eli diagnosointi
3. innovaatioiden eli kehittämisohjelmien tuottaminen
4. toteuttamisesta oppiminen
5. palautemittaus.

Myös Antmanin (1995, 28) yksinkertaisessa mallissa työyhteisöä kehitetään yhteistyöllä. Kehittäminen käynnistyy oman toiminnan analyysistä, jossa keskustelulla on merkittävä osa (ks. kuvio 15). Tässä menetelmässä nykyistä käytäntöä vertaillaan johonkin ihannetilaan, mikä on myös visiomenetelmän ydintä.[67]

Sisäisen kehittämisen menetelmiä käytettäessä onnistuneen muutoksen katsotaan edellyttävän mm. seuraavia seikkoja:

- Mahdollisimman monen on osallistuttava hankkeeseen.
- Kehittämisen täytyy lähteä liikkeelle nykyisen toiminnan arvioinnista.
- Koko koulun täytyy olla kehittämisen kohteena.
- Kehittämiseen täytyy varata riittävästi aikaa.
- Kehittämisessä on edettävä lyhyin askelin.
- Kehittämisellä täytyy olla koulun johdon tuki.
- Kehittämisessä täytyy tarvittaessa turvautua ulkopuoliseen apuun.
- Kehittämisessä täytyy käyttää useita menetelmiä (Hämäläinen & Sava 1989, 112–113).

Monien sisäisen kehittämisen mallien ongelmana on niiden ”työpaikkasokeus”. Kehitystyössä tarvitaan myös ulkopuolista näkökulmaa (Härkönen ym. 1983, 136). Sitä saadaan mm. verkostomaisessa kehittämismallissa. Ulkopuolista asiantuntemusta hyödynnetään myös muutoslaboratoriomenetelmässä. Muutoslaboratorio® on rekisteröity ja palkittu työelämän työtapojen kehittämismenetelmä (ks.Virkkunen ym. 1999). Siinä uuden toimintatavan etsiminen on tavallisesti kymmenen istunnon prosessi. Näissä istunnoissa työntekijät ja johto kokoontuvat pohtimaan arkityön kitkakohtia ja toimintakokonaisuutta. Aivoriihi tuottaa uudistuksia esim. työnjakoon ja tiedonkulkuun. Samalla vahvistuu jaksamisen kannalta tärkeä kokemus omista vaikutusmahdollisuuksista. Istuntojen välissä tehdään välitehtäviä. Toiminta tähtää jatkuvan kehittämisen käynnistymiseen.

Muutoslaboratoriossa on kolme vaihetta: analysointi, suunnittelu ja kokeilu (ks. Anon 2000)[68]. Uusien työtapojen opettelu on koko työyhteisön asia.

---

[67] Nakari & Valtee (1995, 110) ovat vaiheistaneet tällaista suunnittelumenetelmää seuraavasti:
- Aluksi visioidaan.
- Sitten etsitään vision esteet.
- Pohditaan, kuinka ne voisi purkaa.
- Ideoidaan kehittämisohjelmaa.

[68] Analysointivaiheen neljässä ensimmäisessä kokouksessa selvitellään nykyisen toiminnan sisäisiä ristiriitoja. Kehittämistyö aloitetaan listaamalla työntekijöiden työongelmia ja parannusideoita. Arkityön videoinnin, haastattelujen ja keskustelujen avulla pyritään kartoittamaan

Menetelmä on siten osallistava. Vaikka liikkeelle lähdetään arkisista kiistakysymyksistä, niiden ratkaiseminen kytketään osaksi laajempaa kokonaisuutta, toimintajärjestelmää, ja näin voidaan päätyä hyvinkin syvällisiin muutoksiin. Menetelmässä korostuu huolellinen paneutuminen muutostarpeeseen. Toisin kuin esimerkiksi benchmarkingissa, uusi idea luodaan itse. Tavoitteena ei ole vain paremman teknisen ratkaisun löytäminen, vaan sellainen uusi toimintapa, joka ymmärretään suhteessa toiminnan historialliseen kehittämiseen.

Muutoslaboratorio on yksi kehittävässä työntutkimuksessa[69] käytettyjä menetelmiä. Tutkijaryhmä osallistuu siinä aktiivisesti todellisiin muutostilanteisiin. Muutos- ja rajanylityslaboratoriomenetelmien avulla työyhteisö analysoi itse työnsä kehityshistoriaa, häiriöitä ja ristiriitoja sekä uusia haasteita. Kysymysten kautta pureudutaan työn muutoksiin ja niiden hallintaan. Mallin teoreettisena perustana ovat mm. ns. ekspansiivinen oppimiskäsitys ja kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria (ks. Engeström 1995).

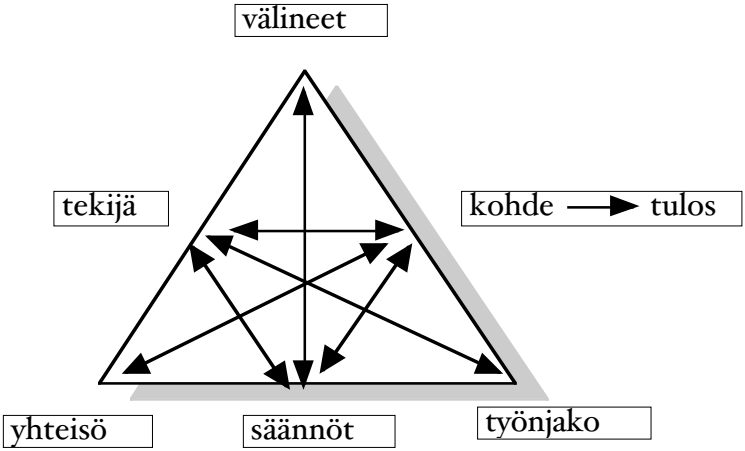
---

ongelmien ja virheiden taustat ja luomaan vaihtoehtoinen työtapa. Laboratoriossa ei pohdita henkilösuhderistiriitoja, koska niiden katsotaan johtuvan usein työn epäkohdista. Tarkoitus on tehdä arkiset kiista- tai ristiriitakysymykset näkyväksi ja kytkeä nämä kiistat laajempaan kokonaisuuteen analysoimalla toimintaa ja sen historiaa ja rakentamalla toimintaa kuvaavia malleja. Sen jälkeen pohditaan yrityksen historiaa ja työkulttuuria. Moni ristiriitoja aiheuttava menettelytapa saa selityksensä yrityksen historiasta.

Suunnitteluvaiheen 3–4:ssä kokouksessa tarkennetaan analyysiä mm. tutkijoiden antaman palautteen perusteella. Sen jälkeen aletaan hahmotella visiota uudesta toimintamallista, etsitään siihen sopivia uusia työtapoja ja välineitä ja suunnitellaan uudistuksia, joita voitaisiin kokeilla käytännössä. Tässä vaiheessa osallistujat tekevät tutkijan johdolla myös ajatuskokeita mahdollisista ratkaisuvaihtoehdoista ja niiden vaikutuksista.

Kokeiluvaiheessa uudistusehdotukset viedään käytäntöön. Muutoslaboratorioryhmät päättävät itse, mitä ratkaisuja he alkavat kokeilla ja miten. Kokeiluvaiheen päätteeksi arvioidaan uusien ratkaisujen hyviä ja huonoja puolia, kokeilujen tavoitteiden toteutumista ja kokeilujen jatkomahdollisuuksia.

[69] Kehittävän työntutkimuksen pohjalta on Pyhäjoen yrittäjyyslukiossa kehitetty ns. kehittyvän oppimistoiminnan malli. Siinä keskityttiin ”kuuntelemaan” koulua koskevassa puheessa ilmeneviä muutoksia, joita pidettiin kehittyneemmän oppimistoiminnan ituina. Huomiota kiinnitettiin oppilaiden omaa oppimistoimintaansa koskeviin ilmauksiin ja merkityksiin ja verrattiin toisiinsa menestyvien oppilaiden puhetapaa heikommin menestyvien puhetapaan (ks. Hyötyläinen ym. 2000). Pitkällä, lukion kehittämistä koskevaan yhteisymmärryksen tähdänneiden keskustelujen prosessilla voidaan mahdollisesti vaikuttaa oppilaan näkemykseen opetuksesta.



Kuvio 16. Toiminnan peruselementit ja niiden väliset suhteet toiminnan teorian mukaan (Engeström 1987, 78)

Mallissa Engeström (1987, 78) on laajentanut kulttuurihistoriallisen koulukunnan perustajan Vygotskyn (1978) määrittelemää inhimillisen toiminnan perusrakennetta subjekti – väline – objekti uusilla elementeillä: säännöt, yhteisö ja työnjako (kuvio 16). Ne täsmentävät toiminnan teorialle tyypillistä toiminnan välittyneisyyttä. Engeströmin mukaan muutos etenee systeemissä neljässä vaiheessa, joissa kussakin on oma vaikuttava ristiriitansa[70].

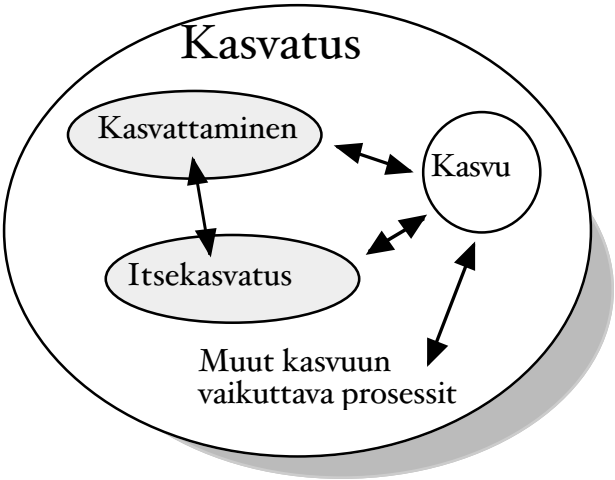
2.5 Pedagoginen kehittämistoiminta

Pedagoginen kehittämistoiminta määritellään tässä kehittämistoiminnaksi, jossa päämääränä on pedagogisesti arvokas muutos. Kehittäminen kohdistuu useimmiten pedagogiseen toimintaan tai sen elementtiin, mutta oleellisempaa on, että muutoksen päämäärä on kasvatuksellisesti arvokas. Tämän ymmärtäminen edellyttää, että tutkija määrittelee kasvatuksen.

[70] Ensimmäisessä vaiheessa ristiriita on toimintajärjestelmän jonkin osatekijän sisäinen. Toisessa vaiheessa aiheutuu ristiriita muuttuneen toimintajärjestelmän ja osan ja muiden osatekijöiden välille. Kolmannessa vaiheessa toimintajärjestelmässä käyttöönotettu uusi toimintapa joutuu ristiriitaan vanhan yhä käytössä olevan tavan kanssa. Neljännessä vaiheessa muuttunut toimintajärjestelmä ajautuu ristiriitaan yhden tai useamman muun toimintajärjestelmän kesken.

Kasvatus

Kasvatus määritellään tässä tapahtumaksi, joka koostuu toiminnasta ja prosesseista. Kasvatuksessa on ainakin kaksi toimijaa: kasvattaja ja kasvatettava.



Kuvio 17. Tutkijan laatima kuvaus kasvatuksesta

Toimintaa kasvatuksessa ovat kasvattaminen ja itsekasvatus (ks. kuvio 17). Kasvattajan toiminta on kasvattamista ja kasvatettavan toiminta itsekasvatusta[71] (tai itsekasvattamista). Prosesseja ovat kasvu ja kasvatukseen kuuluvat ei-tarkoitetut prosessit, jotka antavat impulsseja kasvulle, kasvattamiselle ja itsekasvatukselle. Kasvattamisesta ja itsekasvatuksesta seuraa kasvun lisäksi odottamattomia seurauksia, prosesseja, joihin reagoidaan uudella kasvattamisella tai itsekasvatuksella.

Kasvattamisen ja itsekasvatuksen toimintojen päämääränä on aikaansaada kasvatettavassa (tai kasvavassa) kasvua. Kasvu on kasvatuksen tulos, se on laajempaa ja syvempää kuin vain tietojen oppimista. Sen ja kasvattamisen ja itsekasvatuksen välinen suhde on looginen, ei kausaalinen. Kasvatuksen interaktiota ei ymmärretä olemukseltaan strategiseksi vaikuttamiseksi[72].

[71] Yleisesti ajatellaan, että lapsen kasvaessa kasvatus muuntuu pakosta kohti vapautta, kasvattamisen osuus vähenee ja itsekasvatuksen osuus suurenee.

[72] Oppimisen ja opettamisen välillä ei välttämättä ole kausaalisuhdetta, mutta niiden välillä on looginen suhde, ontologinen riippuvuus, kuten Fenstermacher (1986, 39) asian ilmaisee. Ihminen voi oppia opettamattakin, mutta opettaa ei voi ilman, että aikomuksena on edistää oppilaan oppimista (Åhlberg 1992, 109).

Kasvuun jää aina mahdollisuus kasvaa toisin kuin on pyritty kasvattamaan. Hollon (1949, 113) mukaan kasvatus on lopultakin ennen kaikkea sytyttämistä ja syttymistä, ja yksi ainoa otollisessa silmänräpäyksessä singonnut kipinä voi luoda ikuisesti sammumattoman liekin. Latomaa (1994) on pohtinut kasvattajan ja kasvatettavan välistä suhdetta, joka ei hänestä pelkisty vaurioitta habermasilaisittain (ks. Habermas 1994) dikotomisesti strategiseksi tai kommunikaativiseksi. Hän esittääkin, että pedagoginen toiminta olisi paradoksi; kasvatus on sekä vallankäyttöä että pyrkimystä yhteisymmärrykseen.

Kasvatustapahtumat on perusteltua jakaa päämääränsä perusteella kahtia: yhteisöllisiin ja yksilöllisiin. Mm. Durkheimin (1990, 127) mukaan ihmisellä on kaksi tajuntaa, toinen on ryhmän tai yhteiskunnan yhteinen, toinen henkilökohtainen, joka tekee meistä yksilöitä ja persoonallisuuksia (ks. myös Huttunen 1999). Yhteisöön kasvatuksen loogisena tuloksena on kasvu yhteiskunnallisesti toimintakykyiseksi yksilöksi. Yhteisöön sosiaalistunut ei toimi vain omaksi hyväkseen vaan kokee velvollisuudekseen toimia myös jonkin laajemman kokonaisuuden hyväksi (vrt. Turunen,Wilenius & Paakkola 1994, 99). Yhteisöön kasvatus liitetään näin sosialisaatioon. Kasvatuksen ja sosialisaation käsitteellinen suhde on kuitenkin komplisoitu[73]. Tässä riittää, että tietoista – ainakin aikuisten kannalta tietoista – sosiaalistamista kutsutaan kasvatukseksi.

Itseksi kasvatukseksessa kasvattajan päämääränä on tukea lapsen yksilöitymistä, kasvua täydeksi itsekseen, tulemaan omaksi itsekseen (vrt. Anon 1976, 29–35; Päivänsalo 1978), saamaan identiteetti (Siljander 2002, 48). Itseksi kasvatuksen loogisena tuloksena on kasvu eheäksi kokonaispersoonallisuudeksi.

Kasvatukseksi jonkin toiminnan tekee sen päämäärä: edistää lapsen kokonaisvaltaista kasvua. Kasvulla tarkoitetaan tässä laajasti sivistymistä, täysikasvuiseksi ja omavastuiseksi tulemista, joka perustuu pääosin tietoiseen oppimiseen. Kasvattamiseen liitetään yleisesti lisävaatimus eettisyydestä. Vahva aikuinen ei saa kasvattaa lasta sellaiseksi ja siten, että lapsi ei myöhemmin aikuiseksi tultuaan hyväksy kasvatustaan[74]. Näin kasvatuksen loogisena tu-

[73] Sosialisaatio on tapahtumasarja, jonka kuluessa ihminen oppii ne taidot, säännöt, käsitykset ja asenteet, jotka mahdollistavat yhteiskunnan jäsenenä toimimisen (Helkama ym. 1998, 82). Peltonen (1997, 26) on esittänyt tulkinnan, että kasvatuksesta on kysymys silloin, kun aikuinen sukupolvi pyrkii tietoisesti ja systemaattisesti valikoimaan niitä sisältöjä, joiden kanssa kasvavat asetetaan vastakkain.

[74] Kun varttuneemmat asettavat tavoitteet epäkypsän kasvatettavan puolesta, hänen oletetaan hyväksyvän ne myöhemmin omalta osaltaan (vrt. Hälinen 1968, 21). Tällöin edellytetään implisiittisesti, että aikuiset ajattelevat lasten puolesta heidän etuaan (vrt. Turunen 1999, 32).

loksena ei ole mikä tahansa tavoitteen mukainen lapsen kasvu vaan lapsen aidon hyvän mukainen kasvu[75].

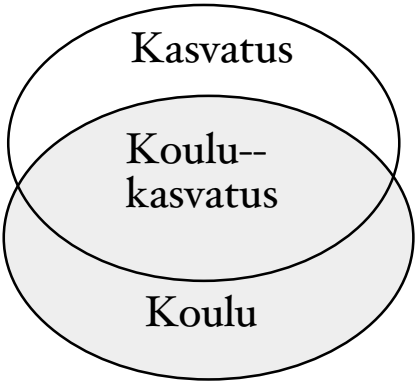
Ojakangas (2001, 52) on määritellyt kasvatuksen välittämiseksi, tradition ja välittämisen välittämiseksi. Määritelmä asettaa kasvattamiselle perustellun lisäehdon: tunnesuhteen kasvatettavaan, joka on luonnollisimmillaan vanhemman ja lapsen suhteessa. Tällöin kasvatettavan yläpuolella olevan kasvattajan on aina ajateltava kasvatettaviensa parasta. Jo Hollon (1949, 67) mukaan kasvatus edellyttää kasvattajan ja kasvatettavan kiintymystä, jopa rakkautta. Värrin (2000) mukaan vastuu on kasvatuksen ajaton ydin ja auttamisvastuu sen velvoittava lähtökohta.

Kehittämistoiminnan tekee siis pedagogiseksi toiminnan päämäärä, intentio: edistää lapsen kokonaisvaltaista kasvua. Pedagogisuus näkyy toiminnassa lapsesta välittämisenä. Kehittämistoiminnan kriteerinä ei ole tulokset: toiminnan aiheuttama lapsen kasvu edulliseen suuntaan vaan kehittäjän pyrkimys. Koska kasvattava intentio, niin kuin muukaan intentio, ei ole suoraan havaittavissa, kehittämistoiminnan pedagogisuus voidaan tunnistaa lähinnä julkilausutuista toiminnan perusteluista.

2.6 Koulupedagoginen kehittämistoiminta

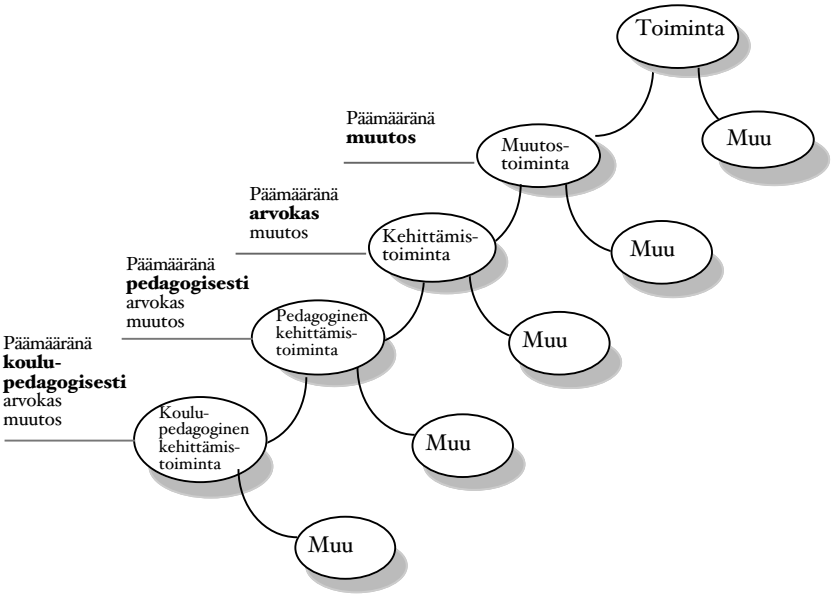
Koulukasvatus on yksi kasvatuksen omaleimainen muoto. Koulukasvatus on opetussuunnitelman ohjaamaa julkista toimintaa. Kotikasvatuksella ei ole samanlaisia rajauksia.

[75] Airaksisen (1998, 5) mukaan eettisyys ei tarkoita pelkästään sitä, että lasta ei tule kohdella karkeasti tai välinpitämättömästi, vaan siihen sisältyy aina aktiivinen lapsen parhaan huomioonottaminen.



Kuvio 18. Tutkijan laatima kuvaus koulukasvatuksesta

Kuvio 18 havainnollistaa asiaa. Kotikasvatuksessa kasvattajalla on itse valitut kasvatustavoitteet ja menetelmät. Koulukasvatuksessa kasvattaja on virkamies, joka kasvattaa yhteiskunnan asettamien suuntaviivojen ja reunaehtojen mukaisesti.



Kuvio 19. Tutkijan laatima kuvaus pedagogisen kehittämistoiminnan käsiteketjusta

Kuvio 19 havainnollistaa tutkijan noudattamaa koulupedagogisen kehittämistoiminnan käsitteen kehittelyketjua. Koulupedagogisella[76] kehittämistoiminnalla tarkoitetaan siten pedagogista kehittämistoimintaa, jonka kontekstina on koulu. Koulupedagogisen kehittämistoiminnan loogisena päämääränä on edistää lapsen kokonaisvaltaista kasvua kontekstissa, jossa samalla on täytettävä koululle asetetut muut yhteiskunnalliset tehtävät. Tämän ymmärtäminen edellyttää koulun määrittelyä.

2.6.1 Koulun määrittelyä

Koulusta puhutaan nykyään pääasiassa oppivelvollisuusikäisten osalta. Sitä nuorempien ”opinahjoa” kutsutaan esikouluksi ja sitä vanhempien useimmiten oppilaitokseksi. Oppilaitoksia ovat mm. lukiot, opistot, ammattikorkeakoulut, korkeakoulut ja yliopistot. Tässä tutkimuksessa kaikenikäisille tarkoitettuja oppilaitoksia kutsutaan kouluiksi. Koulua on aiheellista kuvailla hieman yksityiskohtaisemmin kulttuurin, instituution, organisaation, yhteisön ja sen perustehtävien käsitteiden näkökulmista.

Koulu instituutiona

Kivistö ja Vahera (1981, 30 ja 333) määrittelevät koulun[77] instituutioksi. Instituutio on heille vakiintunut, institutioitunut tapa ratkaista jokin ongelma, ja koulu on ratkaisu sosiaalistumisen ongelmaan[78]. Koulu on kuitenkin vain yksi ratkaisu sosiaalistumiseen. Lisäksi koulu nähdään nykyään mahdollisena ratkaisuna myös moneen muuhun ongelmaan mm. syrjäytymisen estämiseen ja lasten turvalliseen iltapäivähoitoon.

---

[76] Koulupedagogiikalla on vakiintuneempi käsite kasvatustieteen osa-alueena. Tässä koulupedagogiikalla viitataan koulukasvatukseen.

[77] Koulu on omaleimainen sosiaalinen järjestelmä, jolla on omaa määräysvaltaa, omat organisaatiot, omat rituaalit ja seremoniat, oma kieli sekä erikoiset normit ja arvot (Kivistö ja Vaherva 1981). Koulu on pitkälle eriytynyt, ja sen sisällä on jäsentynyt hierarkia. Koululla on omat keskenään vuorovaikutuksessa olevat roolityypit.

[78] Koulun kokonaistoiminnassa on eri-ikäisiä toimintakerroksia. Pohjimmaisina voi pitää kvalifikaation ja kvalifioinnin toimintoja. Koulu oli alunperin osa kirkollista organisaatiota, joka myöhemmin valtiollistettiin. Tällöin koulun tehtäväksi tuli vastata maallisen yhteiskunnan tarpeisiin: saada osaavaa väkeä hallintoon ja erilaisiin tuotannollisiin tehtäviin. Samalla koulut itsenäistyivät omiksi laitoksikseen (ks. Kallio 1955, 37; Oittinen 1972, 14; Miettinen 1990: Kuikka 1991, 10; Lappalainen 1992, 44).

Koulu organisaationa

Organisaatiolla[79] tarkoitetaan yleisesti ihmisyhteisöä, joka on olemassa jotain tarkoitusta varten. Organisaatio pyrkii toteuttamaan tätä tarkoitustaan jäsentämällä ja jakamalla työtä sekä hyödyntämällä käytettävissä olevia voimavaroja (Sarala & Sarala 1998, 12). Työnjaon perusteella kullekin jäsenelle määrittyy oma tehtävä.

Koulu on julkinen organisaatio; sitä ylläpidetään varsinkin Suomessa pääosin verovaroin. Muutkin koulut kuin oppivelvollisuuskoulut käyttävät julkista valtaa, opettajilla on virkamiehen status ja vastuu, joiden nojalla he voivat käyttää oppilaisiin pakkokeinoja.

Työnjakoon kuuluu, että opettajat ovat koulussa töissä ja oppivelvollisuusikäiset oppilaat täyttämässä oppivelvollisuuttaan. Opettajille maksetaan työstä palkkaa, ja oppilaille annetaan koulunkäymisestä todistus.

Koulu työyhteisönä

Organisaatiolla viitataan tavallisesti rakenteisiin. Jos esiin halutaan nostaa yksilöistä, ryhmistä ja sosiaalisesta vuorovaikutuksesta koostuva henkilöstö, puhutaan työyhteisöstä (vrt. Murto 1994)[80]. Organisaatiota voidaan tietoisesti rakentaa ja jälleenrakentaa erityyppisiin päämääriin pyrkimiseksi (vrt. Rissanen ym. 1996). Yhteisöä ei voi samalla lailla rakentaa.

Koulu on yhteisö, siihen kuuluvien ihmisten joukko. Opettajat ovat aikuisia ja oppilaat nykykoulussa lapsia ja nuoria, joiden puolesta päätösvaltaa käyttävät oppilaitten täysi-ikäisyyteen saakka viime kädessä huoltajat. Opettajille ja muille koulussa töitä tekeville koulu on työyhteisö. Lapsille ja nuorille oppivelvollisuuskoulu on pakkoyhteisö.

Kouluyhteisö ei juurikaan toimi yhtenä yhteisönä vaan jakautuneena pienempiin osayhteisöihin. Vahvin niistä on opettajayhteisö, johon myös koulun rehtori Suomessa kuuluu. Opettajayhteisöä kutsutaan opettajakunnaksi. Kaikki koulussa palkkatyötä tekevät kuuluvat koulun henkilökuntaan. Oppilaiden kannalta tärkein yhteisö on oma luokka (jonka aikuiset muodosta-

[79] Berg (1995) käyttää organisaatio- ja instituutiokäsitteitä hieman toisin. Organisaatioksi miellettäessä koulu nähdään ulkoisten poliittisten jne. voimien säätelemien koulun puitetekijöiden, reunaehtojen ohjaamana. Instituutioksi miellettävässä koulussa ymmärretään, että koulun toimintaa (mm. piilo-opetussuunnitelman muodossa) ohjaavatkin sisäiset voimat, koulun osittain tiedostamaton kulttuuri arvoineen.

[80] Pylkkäsen (1991, 34) mukaan organisaatio on rakenne, jota organisaatiokaavio hahmottaa visuaalisesti. Organisaatio ei koe eikä elä. Yhteisö sisältää käsitteenä myös elämyksellisiä, kokemuksellisia ja vuorovaikutuksellisia ulottuvuuksia.

vat). Yläkouluissa ja toisen asteen oppilaitoksissa oppilaat organisoituvat myös oppilaskunnaksi. Oppilaitten vanhemmat ovat useassa koulussa organisoituneet erilliseksi vanhempien yhdistykseksi.

Koulu kulttuurina

Kulttuuri[81] voidaan pelkistetysti määritellä jonkin yhteisön tavaksi tehdä asioita (vrt. Juuti 1992, 21). Kulttuuri on myös ei-järkiperäinen selitys sille, miksi ihmiset käyttäytyvät eri lailla (vrt. Sulkunen 1994, 90). Kulttuurin ytimessä, näkyvän pinnan alla, ovat sen arvot: uskomukset siitä, että tietyt asiat ovat parempia kuin muut (vrt. Åberg 1993, 43–46). Koululla on kahdenlaisia arvoja: arvoja, jotka sen tulee välittää oppilaille ja arvoja, jotka todellisuudessa ohjaavat koulun toimintaa. Ne voivat olla keskenään ristiriidassa[82].

Kulttuuri voidaan jakaa rakenneosiin. Näitä ovat instituutiot, roolit, statukset ja normit (Kivistö & Vaherva 1981). Rooli vastaa organisaation työnjakoon pohjautuvaa tehtävää. Statuksella tarkoitetaan asemaa yhteisössä ja sen työnjaossa. Koulun päärooleja ovat opettajan, oppilaan, rehtorin ja huoltajan roolit[83]. Koulun normeista osa on virallisia, osa koulun itse käyttöön ottamia.

Koulujen kulttuuria, tapaa toimia, pidetään jopa ylikansallisena. Johnson & Johnsonin mukaan (1992, 58) ”oppilaat on voitu määrätä kenelle opettajalle hyvänsä, koska opettajat ovat olleet koulutuskoneiston vaihdettavia osia. Opettajille on samoin voitu antaa kuka oppilas tahansa.” Opetettavat asiat kirjataan opetussuunnitelmaan, ja ne järjestetään siinä yleisesti vuosiluokittain oppiaineiksi. Opetettavat asiat jaetaan tavallisesti tietyn ajanjakson, usein 45 minuuttia kestävän oppitunnin mittaisiksi osiksi oppimäärää. Oppitunteja pidetään peräkkäin lyhyitten välituntien katkomana sarjana aamusta alkaen. Opetusta annetaan päivittäin useassa oppiaineessa, kutakin tavallisesti 1–2 oppituntia kerrallaan.

Rehtori johtaa koulun toimintaa ja opettaja luokan opetusta. Opetus organisoidaan kouluissa tavallisesti joukkomuotoisesti siten, että yksi opettaja

---

[81] Kulttuurille on sosiaalitieteissä identifioitu lähes 300 erilaista merkitystä (Morgan 1986).

[82] Yhtäältä siinä on kysymys koulun virallisesta (opetussuunnitelma) ja epävirallisesta (piilo-opetussuunnitelma) kulttuurista. Toisaalta kysymys on lapsiin kohdistuvan kasvatuksen ja kouluorganisaation toimintakulttuurin eriluonteisuudesta.

[83] Opettaja on koulun toiminnan aktiivisin toimija. Statukseltaan korkein rooli on rehtorilla. Käytännössä opettajilla on kuitenkin varsin vapaa asema suhteessa rehtoriin. Oppilailla on kouluyhteisössä alhaisin status. Heidän on noudatettava koulun kaikkien aikuisten antamia ohjeita.

kerrallaan opettaa yli 30 oppilasta yhtä aikaa (Kansanen & Uusikylä 1981, 12–13) iän mukaan muodostetuissa varsin pysyvissä opetusryhmissä, alakouluissa luokissa. Opetuksessa vallitsee selkeä työnjako: opettajat opettavat ja oppilaat kuuntelevat (esim. Kääriäinen ym. 1992, 73). Oppilaat tekevät töitä pääosin yksin, mutta yhtä aikaa toisten kanssa. Opettajat työskentelevät itsenäisesti ja tekevät työtään yksin[84] omien oppilaittensa kanssa käyttäen usein omia oppimateriaalejaan. Opettajat voivat kouluttautua ja erikoistua joidenkin oppiaineitten opetukseen tai luokan yleisopetukseen.

Koulussa oppimista pyritään saamaan aikaan oppituntien aikana koululle tyypillisillä erityisillä opetusmenetelmillä[85]. Tunneilla käytetään erityisesti koulua varten kehitettyjä oppimisen apuvälineitä mm., oppikirjoja. Opetus ei aina suju häiriöittä. Työrauhan ylläpitäminen vie aikaa itse opetukselta

---

[84] Opettajat tekevät tutkimusten mukaan pääosin työtään yksin ja he haluavat tehdä työtä yksinään, vaikka heillä olisi aikaa yhteistyöhön (Lortie 1975).

[85] Ensimmäiset koulut olivat luostarikouluja. Ensimmäisiä koulun työtapoja olivat sanelu, esitelmä, luento, imitaatio, yksin ja yhdessä korvakuulolta ääneenpänttäys ja kuulustelu (vrt. Ottelin 1931, 146; Bruhn 1985, 42; Koskenniemi 1946, 190–199; Kuikka 1991). Oppimista vahvistettiin rangaistuksilla (Iisalo 1989, 23).

Kirjapainotaidon yleistyttyä oppilaille tuli mahdolliseksi saada oma kirja, ja korvakuulolta pänttäys muuntui yhteen ääneen ja vuorotellen lukemalla pänttäämiseksi (Näeslund 1963). Opettaja saattoi myös antaa oppilaalle ohjeita, mitä oli luettava, oppilas perehtyi sitten asiaan omin päin ja osoitti aikanaan osaamisensa opettajalle (vrt. Koskenniemi 1946, 190–199). Ulkoa opettelun rinnalle nousi pyrkimys tukea opittavan asian ymmärtämistä, mikä johti mm. kokemuksen ja havainnollistamisen käsitteiden keksimiseen.

Opettajan rooli koki huippuhetkensä herbarttilaisuudessa. Opettajuus laajeni siinä ”drillaajasta” ja työnjohtajasta nuoren persoonallisuuden edistäjäksi ja uudessa läksyssä opetettavien asioiden selittäjäksi ja tulkiksi (ks. Iisalo 1989, 169). Tuolloin 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa uskottiin, että oppiminen perustuu taitavan opetuksen tarkkaavaiseen seuraamiseen. Syntyi kyselevä opetus, ”opetuksen auringoksi” kutsuttu metodi, joka elää edelleen ja voi hyvin (Lahdes 1986, 394).

Koulun metodisen valtavirran rinnalla on aina esiintynyt pyrkimyksiä siirtää kouluun arjen elämää jäljittelevä menettelytapoja. Jo katedraalikoulussa opintoihin kuului papin tehtävien hoitamista (Iisalo 1989, 187). Ammattikuntalaitos järjesti oman koulutuksensa 1600-luvulla mestari-kisälli-oppipoikasysteemillä. 1900-luvun alussa vaikuttaneessa ns. uuden koulun lapsikeskeisessä liikkeessä kehiteltiin mm. työkouluideaa, käden töitä, työkirjoja, oppilaan omatoimisuutta ja oma-aloitteisuutta, avointa opetusta, itsehallintoa, leikkiä jne. Toinen lapsikeskeisten menetelmien kukoistuskausi osui Suomessa 1980-luvulle, jolloin suomalaisopettajat innostuivat ennen muuta eheyttämisestä (ks. Hytönen 1992, 5 ja Nurmi 1983, 87). Viimeisimpiä metodi-innovaatiota ovat olleet opetusteknologia, ns. yhteistoiminnallinen, tutkiva ja ongelmalähtöinen oppinen.

Monet reformipedagogiikan ideat ovat sulautuneet metodiseen päävirtaan. Retket, tutustumiskäynnit mm. museoihin ja kirjastoon lienevät jo kaikkialla koulun käytänteitä. Mm. Koskenniemen vaikutuksesta koulun menetelmät monipuolistuivat toisen maailmansodan jälkeen mm. yksilöllisellä työtavalla, opetuskeskustelulla, ryhmätyöllä ja juhlalla (ks. Lahdes 1961, 188; Lahdes 1971 ja Lahdes 1987, 7).

ja vaikuttaa siten opetukseen[86]. Opettajilla on lupa käyttää työrauhan palauttamiseen voimakeinoja.

Opettajien tehtävänä on paitsi opettaa myös arvioida oppilaiden edistymistä. Arviointi kohdistuu oppilaan oppimiseen ja hänen yleisempään koulunkäyntitoimintaansa. Oppimista mitataan mm. erityisillä kokeilla ja testeillä. Arviointi kirjataan erillisiin todistuksiin, joista tärkein on päättötodistus.

Suomalaisessa koulussa opettajilla on ns. didaktinen vapaus opetuksessa[87]. Tästä vapaudesta huolimatta opettajat näyttävät järjestävän opetustapahtumat meilläkin pääosin edellä kuvatulla lailla.

Koulun perustehtävät

Koulua voidaan kuvailla myös sen perustehtävien avulla. Perustehtävä tarkoittaa tehtävää, joka oikeuttaa työyhteisön olemassaolon, tarpeita, joita se ratkaisee, sitä, mitä se tuottaa ja keitä varten se on olemassa (vrt. Ranki 2001, 140; Rice 1969). Koulun perustehtävät kohdistuvat oppilaisiin. Tutkija on päätynyt esittämään, että koululla on viisi perustoimintaa eli perustehtävää[88]

1. opetus
2. yhteisöön kasvatus
3. itseksi kasvatus

[86] Herbartilaisuus vaikutti vahvasti suomalaiseen koululaitokseen. Siinä kasvatusta toteutettiin kasvattavalla opetuksella, sitä edeltäneellä hallinnalla ja sitä seuranneella ohjauksella (ks. Soininen 1919). Mitä enemmän opetus vaatii työrauhan ylläpitoa, sitä enemmän opettajan toiminta opetuksessa muovautuu hallinnaksi. Tilanteessa, jossa tällaista tarvetta ei ole, on mahdollista myös ohjata oppilaita ja kiinnittää huomiota heidän yksilöllisyyteensä.

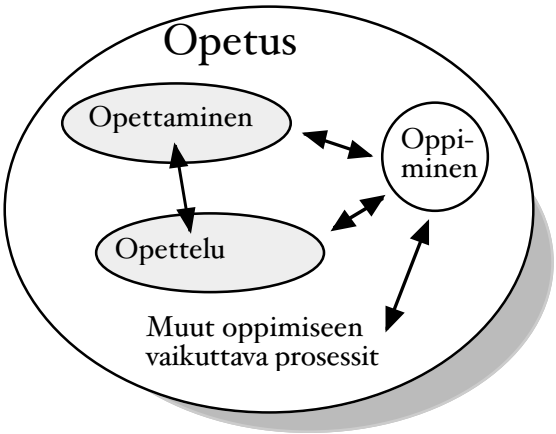
[87] Koskenniemen ja Hälisen (1970, 182–183) mukaan opettajan tehtävä on luoda kokonaisuus erikseen opetussuunnitelmassa selostetuista koulutyön puolista. Heidän mukaansa aines, menetelmät, opetusvälineet ja arviointiohjeet selvitetään yleensä opetussuunnitelman eri luvuissa, ja niistä muodostuu kirjava joukko elementtejä: opittavia tietoja, taitoja ja asenteita, menetelmiä ja oppimisprosesseja, jotka voidaan luokitella monin eri tavoin. Kosusen ja Huuskosen (1997, 205) mukaan opettaja muokkaa ja soveltaa jatkuvasti kirjoitettua opetussuunnitelmaa oppilaille ainutkertaisiksi oppimiskokemuksiksi. Näin opetussuunnitelmaa ei voisi sellaisenaan edes toteuttaa, vaan se edellyttää opettajan aktiivista omaa suunnittelua.

[88] Tällaisia perustehtäviä voi merkityksellistää eri tavoin. Esimerkiksi kasvatukseen liittyvien toimintojen jakaminen osa-alueisiin on varsin komplisoitua. Tässä on haluttu nostaa esiin kasvatukseen liittyvä klassinen kahtiajako sosiaalistamiseen ja personalisaatioon. Toinen ongelma liittyy opetuksen ja kasvatuksen käsitteiden keskinäiseen suhteeseen. Esim. Hollon (1949) kasvatuksen teoriassa opetus on elimellinen osa kasvatusta, se on älyllistä kasvatusta. Niinikään opetuksella ja eettisellä kasvatuksella on sidoksia. Jo Aristoteles puhui järjen teoreettisesta ja käytännöllisestä harjoituksesta. Edellinen oli tietämistä, jälkimmäinen järjen mukaan hyvin ja oikein elämistä (vrt.Hilpelä 2002, 74). Myös esteettisyyttä on vaikea erottaa eettisyydestä. Arkikielessä eettisesti hyvin toimivan saatetaan sanoa tehneen kauniisti.

4. oppilasarviointi
5. huolenpito.

Näiden perustehtävien lisäksi koululla on muuta toimintaa, jota voidaan kuvata kouluorganisaation muiksi kuin sivistystehtäviksi[89].

Koulun ensimmäinen perustehtävä on opettaa elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja, etsiä kykyjä, kasvattaa niitä ja painattaa niihin sitten hyväksymisensä leima (ks. Anon 1976, 105). Opetusperustehtävän taustalla on nykyisessä koulutussosiologiassa koulutukselle esitetyistä yhteiskunnallisista perustehtävistä talouteen ja työvoiman kouluttamiseen liittyvä kvalifikaatio[90] (vrt. Kivinen & Rinne 1991, 56; Vaherva & Juva 1985, 18; Lampinen ym. 1982, 108).



Kuvio 20. Tutkijan laatima kuvaus opetuksesta

[89] Organisaation toimintakyvystä huolehtiminen tarkoittaa mm. huolenpitoa kiinteistöstä, välineistöstä, asiakirjoista ja henkilöstöstä. Näistä voitaisiin puhua myös Koron (1991, 95) sanoin ”muuna toimintana”, jolla luodaan opetukselle edellytyksiä. Toiminnan kehittämistä voidaan pitää myös organisaation toimintakyvystä huolehtimisen osatoimintana.

[90] Opetukseen kuuluu myös sivistystehtävä, joka viittaa toisaalta valistamiseen mutta toisaalta myös siihen bildsamkeit-käsitteen ominaispiirteeseen, että sivistysprosessi ei ole vain yksisuuntainen (ks. esim. Siljander 2002).

Opetuksen looginen tulos on elämässä tarpeellisten tietojen ja taitojen oppiminen[91]. Opetus voidaan nähdä tapahtumana, johon kuuluu sekä toimintaa että prosesseja samaan tapaan kuin kasvatukseenkin (kuvio 20). Opettajan toiminta on opettamista ja oppilaan opettelua tai opiskelua. Kummankin päämääränä on oppilaan oppiminen. Lisäksi opetukseen kuuluu ei-tarkoitettuja prosesseja, jotka vaikuttavat oppimiseen, opettamiseen ja opetteluun. Opetusta voidaan periaatteessa järjestää muuallakin kuin koulussa, mutta tavallisesti opetuksella tarkoitetaan nimenomaan kouluopetusta. Niin tässäkin.

Koskenniemi ja Hälinen (1970, 101) ovat määritelleet opetustapahtuman interaktiotapahtumaksi, joka sijoittuu koulun elämänpiiriin ja joka tähtää oppilaiden persoonallisen kehityksen edistämiseen kasvatustavoitteiden suunnassa. Määritelmään on sisäänrakennettu opetuksen kaksi määrittäjää: interaktio ja tavoitteisuus (ks. myös Kansanen 1995, 14). Opetuksen ei katsota voivan toteutua oppilaan tasolla ilman hänen omaa osallistumistaan, minimissään ainakin läsnäoloa. Opetus edellyttää näin oppilaan toimintaa. Yksin oppilaan toiminta ei kuitenkaan riitä: oppilaan ja aineksen välinen vuorovaikutus ei tapahdu pedagogisen prosessin aikana itsestään, spontaanisti, vaan edellyttää tietynlaista ohjailua (ks. Koskenniemi 1975a, 172), opettajan toimintaa.

Opetuksen opettajan ja oppilaan välistä interaktiota on määritelty omaleimaiseksi pedagogiseksi yhteistoiminnaksi, jossa oppilas ei ole pelkästään oppimisen objekti vaan myös sen subjekti (vrt. Koskenniemi 1970, 69). Oppilaan tehtävänä on opiskella ja opetella[92], jotta hän mahdollisesti oppisi[93]. Opettajan tehtävänä taas on auttaa oppilasta opiskelussa ja opettelussa[94].

---

[91] Oppimisen ja opettamisen välillä ei välttämättä ole kausaalisuhdetta, mutta niiden välillä on looginen suhde, ontologinen riippuvuus, kuten Fenstermacher (1986, 39) asian ilmaisee. Ihminen voi oppia opettamattakin, mutta opettaa ei voi ilman, että aikomuksena on edistää oppilaan oppimista (Åhlberg 1992, 109).

[92] Erityisesti pienten lasten osalta saattaa olla mielekkäämpää käyttää opiskelun sijasta opettelukäsitettä, kuten Brotherus ym. (2002) tekevät.

[93] Oppimisella tarkoitetaan usein sekä prosessia, jolla opittava asia pyritään omaksumaan tai konstruoimaan että prosessin lopputulosta eli toiminnan vakiintumista tai asetetun tavoitteen saavuttamista. On kuitenkin ongelmallista käyttää oppimiskäsitettä ikäänkuin oppiminen olisi tietoista, tahdonalaista toimintaa, jota voidaan säädellä (vrt. Kansanen 1996, 121).

Teoreettisessa tarkastelussa opetus-oppimisprosessi onkin usein korvattu paradigmalla opetus – opiskelu – oppiminen (ks. Kansanen & Meri 1999). Yrjönsuuri (2001, 6 ja 30) on määritellyt opiskelun yksilön aikomukselliseksi toiminnaksi ja oppimisen tuon toiminnan aikaansaamaksi sisäineksi tapahtumaksi. Aikomuksellista opiskelu on siksi, että oppilas voi suunnitella ja tehdä tekoja oppiakseen tietyn taidon, mutta hän ei voi täysin määrätä omaa oppimistaan. Opiskelun ja oppimisen suhde ei siten ole kausaalinen. Ihmisiin tarttuu tietoa kaiken aikaa ilman erityistä opiskelua. Oppija itsekään ei aina huomaa oppineensa (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1994, 5). Oppia voi itsestään, kun mieli reagoi spontaanisti, osittain tiedostamatta, ilman eri-

Opetukselle on asetettu opetussuunnitelmassa[95] sekä opettajaa että oppilaita sitovat tavoitteet[96]. Lahdes (1978, 19) on määritellyt opetussuunnitelman ennalta laadituksi kokonaissuunnitelmaksi kaikista niistä toimenpiteistä, joilla pyritään toteuttamaan kouluille asetettuja tavoitteita. Opettajan valta oikeutuu nimenomaan opetussuunnitelmasta[97] käsin.

Koulun kaksi seuraavaa perustehtävää ovat kasvatusta. Kasvatus on jaettu kahteen tehtävään: yhteisöön kasvatuksen ja itseksi kasvatuksen perustehtäviksi Edellisen osalta koulu tukee yksilön sopeutumista ja liittymistä omaan yhteisöönsä ja sen kulttuuriin ja muokkaa hänestä yhteiskunnallisesti toimintakykyistä yksilöä (vrt. Siljander 1997, 8–9 ja Antikainen 1998, 103), kelpo kansalaista. Yhteisöön kasvatus on kouluinstituution ydintehtävä, jos koulu nähdään vastauksena sosiaalistumisen ongelmaan (Kivistö & Vaherva 1981) ja koulukasvatus tietoisena sosiaalistamisena[98]. Yhteisöön kasvattami-

---

tyistä tarkoitusta tai vaivannäköä ympäristön virikkeinen. Tällaista oppimista mm. Salmi (1994) kutsuu satunnaisoppimiseksi. Itseaiheutettu oppiminen on Turusen (1999) mukaan opiskelua.

94 Uljensin (1997) mukaan opetus on yksilön intentionaalista toimintaa, jonka tarkoituksena on helpottaa toisen yksilön pyrkimyksiä tietyn tyyppisten pätevyyksien saavuttamiseksi. Yrjönsuuri käyttää käsitettä me-intentio. Opetus on hänelle opettajan ja oppilaan yhteistä intentionaalista toimintaa, jossa toisen intentiona on tietyn sisällön oppiminen ja toisen intentiona auttaminen sen saavuttamisessa (vrt. Hellgren 1985; Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1994, 98; Yrjönsuuri 2001, 24).

95 Opetussuunnitelman käsitteen katsotaan tulleen esiin 1800-luvulla Herbartin didaktisessa ajattelussa, jossa opetusoppi jaettiin opetussuunnitelmaoppiin ja opetusmenetelmäoppiin. Opetussuunnitelmalla tarkoitettiin tuolloin opettajan omaa työsuunnitelmaa. Suomessa käsitteen otti ensimmäisenä käyttöön Soininen (ks. Malinen 1985, 16 ja 195). Nykyään opetussuunnitelma on sekä didaktisesti ohjeita antava että hallinnollisesti sitova asiakirja. Se on ollut ainakin 1970-luvulta asti myös koulutuspolitiikan toteuttamisen väline, joka välittää valtakunnallista suunnittelua ja yleistä koulupoliittista, kouluhallinnollista ja pedagogista näkemystä opetustyöhön ja koulussa tapahtuvaan yksilötason ohjaukseen (vrt. Malinen 1985, 10, 81 ja 103).

96 Opetuksen tavoitteisuudella viitataan opetussuunnitelmaan ja sen tarkoitusluonteeseen, siihen, että opettajan ja oppilaan ja oppiaineksen vuorovaikutus järjestetään, jotta oppilaat muuttuisivat opetussuunnitelman suuntaisesti (vrt. Uljens 1997; Kansanen 1995, 11– 14). Opetus on opetussuunnitelman mukaisen, arvostetun ja tavoitellun oppimisen edistämistä (vrt. myös Åhlberg 1992, 2).

97 Opetussuunnitelmakäsite voidaan ymmärtää laajasti yhteiskunnan koulutustahdoksi, joka kattaa paitsi nimenomaan opetussuunnitelman nimellä julkaistavan kirjallisen asiakirjan myös muut yhteiskunnan normimuodot kuten koululainsäädännön ja sen toimeenpanoa koskevat ohjeet.

98 Tietoisen, intentionaalisen sosiaalistamisen rinnalla lapset sosiaalistuvat spontaanisti koulun elämänpiiriin, sen toimintoihin ja sen välittämiin arvoihin. Intentionaalista kasvatusta ohjataan opetussuunnitelmalla. Koulun elämänpiiriin liittyvää kaikkea sosialisaatiota ei voida määritelmänsäkään mukaan täysin kirjata. Siitä käytetäänkin usein nimitystä piilo-opetussuunnitelma (ks. Broady 1991). Koulun toimintaa ohjaavat näin sekä kirjoitettu opetussuunnitelma ja kirjoittamaton piilo-opetussuunnitelma, toinen virallisesti ja toinen epävirallisesti.

sen perustehtävän taustalla on nykyisessä koulutussosiologiassa koulutukselle esitetyistä yhteiskunnallisista tehtävistä yhteiskuntarauhan edellyttämä integrointitehtävä iän, sukupuolen, yhteiskuntaluokan, asuinpaikan jne. suhteen sekä sosiaalisten arvojen ja kulttuurin välittämiseen liittyvä sosialisaatiotehtävä (vrt. Kivinen & Rinne 1991, 56; Vaherva & Juva 1985, 18 ; Lampinen ym. 1982, 108 ja Siljander 2002, 48).

Itseksi kasvatuksen perustehtävässä koulu tukee oppilaan yksilöitymistä, kasvua täydeksi itsekseen, tulemaan omaksi itsekseen (vrt. Anon 1976, 29–35; Päivänsalo 1978). Itseksi kasvatuksen loogisena tuloksena on kasvu eheäksi kokonaispersoonallisuudeksi. Yhteisöön kasvatus ja itseksi kasvatus saattavat olla jännitteisessä suhteessa toisiinsa. Yhteisöön kasvatusta kuvataan usein sopeuttamiseksi ja itseksi kasvatusta vapauttamiseksi.

Koulun neljäs perustehtävä on oppilasarviointi. Oppilasarvioinnissa on kyse koulun yhteiskunnallisesta perustehtävästä valikoida ja lajitella ihmiset oikeille sosiaalisille, kulttuurisille ja työnjaollisille paikoille yhteiskunnassa. Koulutuksella pätevöidytään parhaisiin tehtäviin ja erotetaan kerma muista. Kasvatussosiologit puhuvat sosiaaliseen kerrostuneisuuteen liittyvästä selektio- eli valikointitehtävästä (vrt. Anon 1976, 96; Kivinen & Rinne 1991, 56; Vaherva & Juva 1985, 18; Lampinen ym. 1982, 108; Jauhiainen 1988, 463; Simola 1997, 9). Arviointitoiminnan loogisena tuloksena on luotettavasti tapahtunut oppilaiden luokittelu annettujen kriteereiden suhteen.

Koulun viides perustehtävä on oppilaista huolenpito[99] koulupäivän aikana. Oppilaat ovat nykylainsäädännön perusteella kouluaikana koulun vastuulla; koulu on alaikäisten osalta kouluajan heidän huoltajansa. Huolenpitoon kuuluu mm. kouluruokailun ja kouluterveydenhuollon järjestäminen ja esim. kiusaamisen estäminen. Oppilaista huolenpidon loogisena tuloksena on oppilaiden hyvinvointi koulussa.

Nämä koulun viisi perustehtävää ovat mutkikkaasti sidoksissa toisiinsa. Ne ovat osittain päällekkäisiä, osittain yhtä aikaa vaikeasti toteutettavia. Kyse on paljolti siitä, mihin rajallista aikaa koulussa tulisi käyttää. Tämä näkyy kiistelynä siitä, tuleeko opettajien opettaa vai kasvattaa. Oppilasarvioinnin ratkaisut, esim. se, onko todistus sanallinen vai numeerinen, riippuvat myös

[99] Kaikki eivät suhtaudu tähän tehtävään yksinomaan myönteisesti. Ziehen (1991, 50) ja Adler-Karlsonin (1984) mukaan koulutusjärjestelmästä on tullut jonkinlainen varastopaikka, jonne nuorisoa voidaan säilöä ja viivyttää sen saapumista työmarkkinoille (ks. myös Kivinen & Rinne 1991, 56). Tämä varastointi voi kuitenkin saada koulussa kuitenkin eettisen sävyn: siinä korostuu lapsen suojeleminen pahalta. Koulu estää oppilaita joutumasta alttiiksi joutenolon mukanaan tuomille moraalisille vaaroille (Ahola 1988, 493).

siitä, nähdäänkö tärkeämmäksi tehtäväksi oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehittäminen vai oppilaiden sijoittaminen paremmuusjärjestykseen.

Kaikissa koulun perustehtävissä pyritään ottamaan huomioon toiminnan merkitys oppilaan kasvulle. Arkisetkin toiminnat pedagogisoidaan[100] koulussa. Kasvatus nähdäänkin tässä koulun toiminnan ja siten myös sen kehittämistoiminnan omaleimaisena piirteenä. Opetus ymmärretään yleisesti koulun keinoksi kasvattaa[101], ja opetus ja kasvatus yhtyvät käsitteellisesti. Kasvatukselliseksi käsitettyyn opetukseen kuuluu olennaisesti, että oppilas otetaan vuorovaikutustapahtumassa huomioon kokonaisuutena ja ainutlaatuisena yksilönä (vrt. Kansanen & Uusikylä 1981, 10–11). Tavoitteena on, että hän muuttuisi omasta tahdostaan (vrt. Lahikainen & Pirttilä-Backman 1996, 69). Jotta opetus olisi kasvattavaa, interaktioon liitetään usein lisäedellytys: sitä on voitava kuvata opettajan osalta välittämisenä[102].

Kasvattava opetus on näin määriteltynä opettajan ja oppilaan yhteistoimintaa, intentionaalista vuorovaikutusta, johon liittyy kummankin toimijan solidaarisuus opetussuunnitelmalle ja opettajan osalta myös oppilaalle (vrt. Uusikylä & Atjonen 2000, 38). Opettajaa ohjaa opetuksessa sekä opetussuunnitelmasta peräisin oleva rationaalisuus: tavoitteisuus että pedagoginen tunne: välittäminen, lapsen hyvän ensisijaisuus. Pedagogisuudelle on lisäksi tyypillistä tulevaisuussuuntautuneisuus. Lapsen kasvatus tähtää menestymi-

[100] Kokeiden palautuksessa ei haluta vahingoittaa oppilaan itsetuntoa. Kouluruokailussa opetetaan syömään terveellisesti. Välitunneilla valvotaan, että lasten vapaa toiminta on hyvien tapojen mukaista. Tietokoneiden käytössä päähuoli on joskus lasten pääsy internetin aikuisviihteen sivustoille.

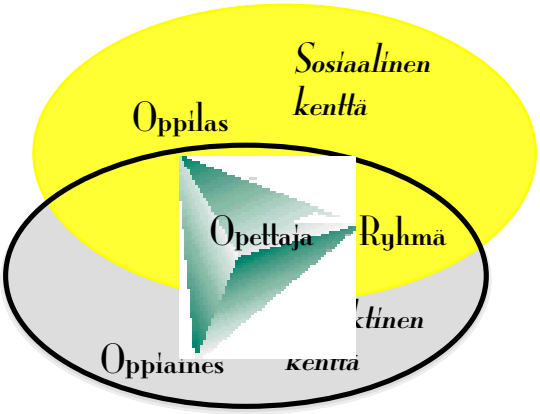
[101] Hollo näki opetuksen tärkeänä kasvatuksen keinona. Hänestä parhaita mahdollisuuksia kasvattamiseen tarjoaa kasvatettavan tietoelämään vetoaminen, siis opetus. Jos kasvatettavan älyllinen elämä jätetään tahallisesti sivuasiaksi, niin joudutaan mekaanisluonteiseen totuttamiseen tai suggestiiviseen hehkuttamiseen (Hollo 1949, 70–86).

[102] Kasvatuksen – ja koko elämän – kantavana voimana, perusvoimana on Hollon (emt. 124) mukaan rakkaus. On turha ryhtyä opettajaksi, jos ei halua rakastaa (Saarinen & Lonka 2000, 208).

Yhdysvaltalainen Nel Noddings (2001) kirjoittaa välittävästä (caring) opettajasta. Välittäminen näkyy hänen mukaansa opettajan ja oppilaan suhteessa siten, että opettaja ei vaikuta oppilaaseen yksisuuntaisesti kasvattamalla, vaan suhdetta kuvaa opettajan responsiivisuus, toiselle avautuminen, toisen tarpeisiin suuntautuminen. Näin ymmärrettynä välittäminen ja välittävä kasvatus/opetus lähestyy myös holding-käsitettä. Holding viittaa kasvattajaan, joka kokonaisvaltaisesti omistautuu lapselle, varjelee lasta, ottaa kaikessa lapsen huomioon ja ikäänkuin kannattelee lasta (vrt. Sinkkonen 2000, 18; Hellsten & Pihlaja 2000, 63). Kasvatuksen ytimessä oleva välittäminen voidaan ymmärtää tunteeksi, joka on ainakin jossain määrin samansuuntaista kuin vanhemman ja lapsen kiintymyssuhde (vrt. Takala 1997, 15). Ilmeisen samaa on tavoiteltu myös mm. kutsumuksen ja pedagogisen rakkauden käsitteillä.

seen aikuisena. Lapsen hyväkin päätellään tulevaisuusnäkökulmasta. Lapsen hyvä ei ole mielihyvää, sitä mitä hän haluaa, vaan mitä hän tarvitsee[103].

Tavallisesti opetusta koskevissa malleissa keskitytään yhden opettajan ja yhden oppilaan tilanteeseen[104]. Tällöin tarkastelun ulkopuolelle jää yhteisöön kasvatuksen keskeinen elementti: luokka.



Kuvio 21. Tutkijan laatima kouluopetusta havainnollistava interaktiotetra ja sen kaksi pääkenttää

Kasvattava opetus edellyttääkin opettajalta kykyä säädellä yhtä aikaa omaa suhdettaan yksittäisiin oppilaisiin, ryhmään ja oppiainekseen sekä ohjata näiden elementtien keskinäissuhteita[105]. Perinteisessä didaktiikan kolmiossa

[103] Mm. Bayn (1991, 33–66) mielestä lasten toimintaa ohjaa välitön nautinnonperiaate, ja opettajan tulee pyrkiä vaikuttamaan lapsiin niin, että se korvautuisi realiteettiperiaatteella (opettajan tavoite). Oppilaat tulisi saada osallistumaan muihinkin toimintoihin kuin sellaisin, jotka tuottavat välitöntä nautintoa.

[104] Opettajan ja oppilaan vuorovaikutus on keskeisesti sidoksissa opetettaviin asioihin, oppiainekseen. Muthin (1971) mukaan opettaja-oppilassuhteen paradoksi on siinä, että tämä suhde lakkaa, kun opettajalla ei ole enää oppilaalle mitään opetettavaa. Yhdessä näistä kolmesta elementistä syntyy tunnettu ns. didaktinen kolmio (ks. esim. Engeström 1987, 14; Koskenniemi 1971a, 77).

[105] Ryhmän mukaanottoa malliin voi perustella kahdella tavalla: yhtäältä opetus tapahtuu kouluissa yleensä ryhmässä. Toisekseen ryhmässä vuorovaikutus on toisenlaista kuin kahdenkeskinen vuorovaikutus. Vuorovaikutus ryhmässä on kahden ihmisen vuorovaikutusta, jolla on yleisö (ks. Hellsten & Pihlaja 2000, 136). Oppilaiden tulee koulussa menestyä yhtä aikaa kahden yleisön edessä: toisaalta olla opettajalle hyviä oppilaita ja toisaalta kavereille ”hyviä jätkiä” (vrt. Jackson 1968, 26). Vertaisryhmällä on todettu huomattava kasvatuksellinen vaikutus lapsiin (vrt. Harris 2000). Yhteisön merkitystä kasvatuksessa ovat korostaneet myös mm. Salomaa (1947, 7), Hollo (1949) ja Koskenniemi (1952). Tutkimusten mukaan lapsen kehitykseen vaikuttavat koti, vertaisryhmät ja koulu tässä järjestyksessä (Aho 1979, 63).

opetusta tarkastellaan suppeasti, kahden henkilön, opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksena, tavoitteellisena toimintana. Käytännössä opetus koulussa organisoidaan kuitenkin siten, että yksi opettaja opettaa yli 30 oppilasta yhtä aikaa (ks. Kansanen & Uusikylä 1981, 12–13). Kasvattavaa kouluopetusta voidaankin paremmin havainnollistaa tutkijan laatimalla interaktiotetralla (kuvio 21), jossa on neljä elementtiä: opettaja, yksittäinen oppilas, oppiaines ja se opetusryhmä, jonka jäsen oppilas ja myös opettaja[106] on.

Käytännössä opettaja ei aina selviä tehtävästä, ja siksi on aihetta todetta, ettei kaikki opetus ei kuitenkaan ole olemukseltaan ainakaan samassa määrin kasvattavaa[107]. Käytännössä kasvattavaksi tarkoitettu opetus kaventuu usein koulussakin opetukseksi[108].

2.6.2 Koulupedagogisen kehittämistoiminnan kohteet

Kehittämistoiminnan kohteina koulussa voivat olla mm. henkilöstö, koulun tehtävät, prosessit, rakenteet, eri elementtien väliset suhteet tai koulu kokonaissysteemiksi tai toimintajärjestelmäksi ymmärrettynä.

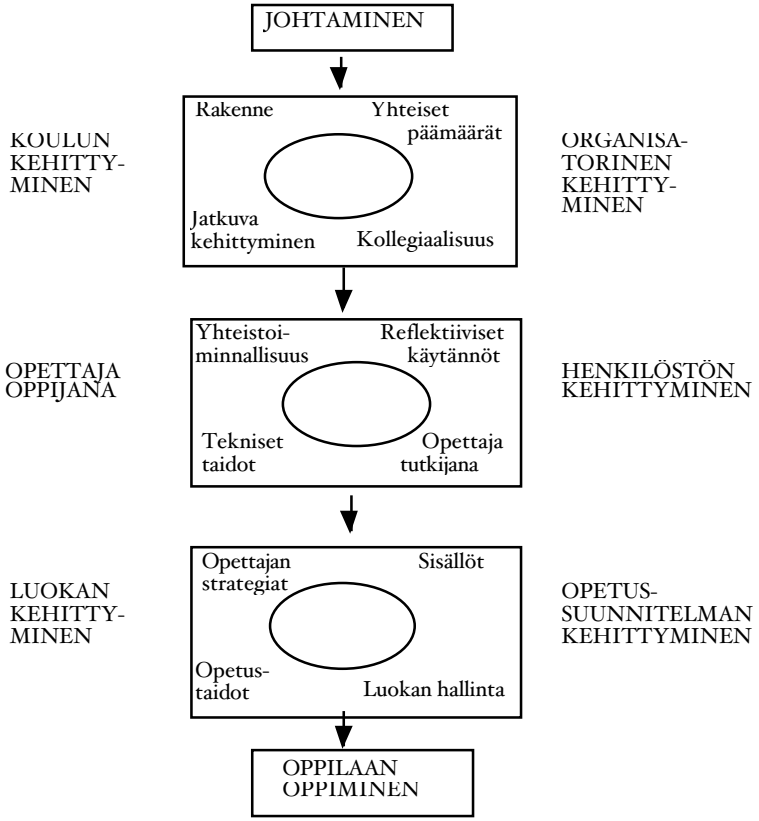
---

[106] Mallissa ei ole otettu huomioon usean opettajan mallia, ns. yhdysopetusta (Kyöstiö 1972) tai tiimiopetusta.

[107] Opetus ja kasvatus on mahdollista ainakin teoriassa erottaa toisistaan. Ero näkyy sekä interaktiossa että tavoitteisuudessa. Hollo (emt. 67) esittää kasvatuksen teoriassaan, että kasvatuksessa opettajan ja oppilaan interaktio on kolmessa suhteessa erilaista kuin opettamisessa. Opettaja on kasvussa vain yksi kasvattava tekijä ja vain silloin, kun antaa aineksen kasvulle. Kasvatuksessa korostuu enemmän kuin opettamisessa opettajan oma esimerkki. Toisekseen kasvuun johtava interaktio on kompleksisempi. Kolmanneksi kasvatus edellyttää kasvattajan ja kasvatettavan kiintymystä, jopa rakkautta. Opetus ja kasvatus eroavat myös tavoitteisuuden suhteen. Kun opettamisen osalta tavallisesti korostetaan tiedostettujen tavoitteiden merkitystä, kasvatusta ei ole Hollon mukaan hyvä tehdä liian tietoiseksi.

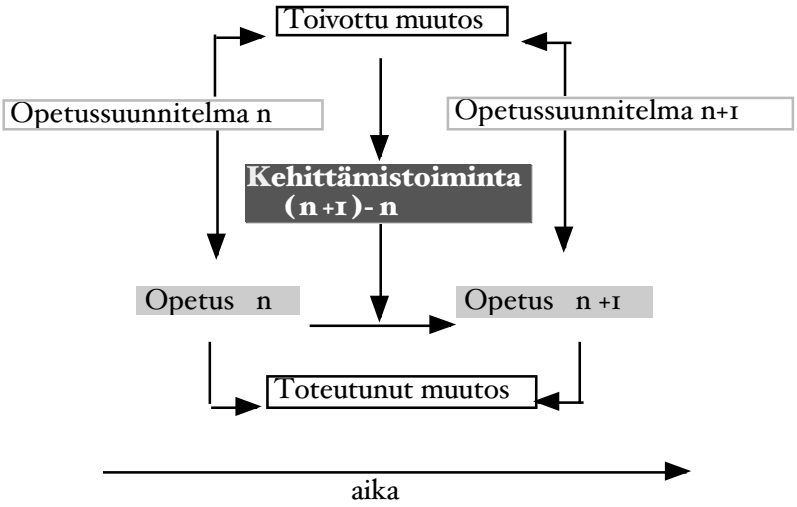
Koska opetus on myös kasvatusta, opettavan on sitouduttava myös oppilaan hyvään (vrt. esim. Firestone ja Pennell 1993, 491). Tällöin opetuksen ytimessä on välittämistä (vrt. Ojakangas 2001 ja Noddings 2001). Kysymys siitä, missä määrin opettaja voi välittää jokaisesta itselleen vieraasta oppilaasta, on kuitenkin jännitteinen. Ojakankaan (2001, 117) mukaan kodin ulkopuolinenkin kasvatus on usein välittävää elämänmuodon välittämistä, mutta se on harvoin sillä tavoin kokonaisvaltaista ja rakastavaa, mitä välittämisen itsensä välittäminen edellyttää.

[108] Koska kasvatus vaikuttaa mutkikkaammalta kuin opetus, kasvatustehtävät mielellään muuttuvat pelkiksi opetustehtäviksi (Hollo 1949, 99).



Kuvio 22. Viisi tapaa (models) kehittää koulua (Oldroyd & Hall 1991, alunperin Fullan 1990)

Oldroyd & Hall (1991) ovat kuvanneet koulun kehittämistoimintaa kokonaisuutena, johon kuuluu viisi eri kehittämisaluetta (kuvio 22). Heidän mukaansa on kehitettävä johtamista, koulun organisaatiokulttuuria, opettajaa (ja muuta henkilöstöä) oppijoina, itse opetustapahtumaa (mallissa luokan kehittyminen ja opetussuunnitelma) ja lopulta oppilaan oppimista. Alunperin Fullanilta (1990) lainattu malli näyttäisi esittävän eri kehittämiskohteiden vaikutussuhteet lineaarisina, mutta on perusteltua ajatella, että eri kehittämiskohteiden väliset suhteet ovat mutkikkaampia. Loogisesti ajatellen keskeisin muutoskohde on opetussuunnitelma, jonka muuttumisesta seuraavat tarpeet kehittää henkilöstöä ja organisaatioita.



Kuvio 23. Tutkijan laatima kuvaus kehittämistoiminnasta opetussuunnitelman vaihtuessa

Koulupedagogisen kehittämisen tarve selittyy sillä, että koulu ja sen antama opetus ovat omaan aikaansa sidottuja. Ajan myötä muuttuvat paitsi opetuksen järjestämismahdollisuudet myös koulutusta ohjaavat yhteiskunnalliset tulevaisuuskuvat, mikä heijastuu opetussuunnitelman tavoitteisiin. Koulun toiminnan kehittämistarve konkretisoituu opetussuunnitelman vaihdoksessa (ks. kuvio 23). Kehittämistoimintaa tarvitaan kuromaan umpeen vanhan ja uuden opetussuunnitelman eroja opetuksessa.

2.6.3 Koulupedagogisen kehittämistoiminnan tasot

Koulupedagogisessa kehittämistoiminnassa voidaan erottaa Kivistön ja Vahervan (1981) ajattelutapaa käyttäen makro-, meso- ja mikrotasot. Vaikka tämän tutkimuksen mielenkiinto kohdistuu nimenomaan kouluntason kehittämistoimintaan, on perusteltua luoda katsaus myös muihin toiminnan tasoihin, eikä vähiten siksi, että kehittämistä tapahtuu vain poikkeuksellisesti yhdellä tasolla.

Makrotason kehittämistoiminta

Makrotasolla viitataan valtakunnalliseen ja kunnalliseen tasoon[109]. Makrotason toimijoita ovat mm. poliittiset päättäjät puolueineen, virkakoneisto, opettajankoulutus, tiedeyhteisö, kustantajat, erilaiset yhdenasian liikkeet, painostusryhmät[110] ja tiedotusvälineet.

Makrotason poliittista kehittämistoimintaa kutsutaan usein koulutuspolitiikaksi[111] ja koulujärjestelmän kehittämiseksi. Julkisesti ylläpidetyssä koulujärjestelmässä yhteiskunta ohjaa koulua ja sitä koskevaa muutosta. Ohjaus etenee valtion ja kunnan osalta monien hierarkisten tasojen kautta[112]. Poliitti-

[109] Ehkä olisi aihetta kehittää oma termi myös tätä yleisemmälle toiminnan tasolle. Euroopan integroituessa ja maailman globalisoituessa myös koulupedagogista kehittämistoimintaa siirtyy kansalliselta tasolta kansainväliselle tasolle (vrt. Waks 2003). Kansainvälistä koulutuspoliittista keskustelua on Simolan (2001, 290–295) mukaan hallinnut 1980-luvulta alkaen ns. erinomaisuuden, tehokkuuden ja tuloksellisuuden diskurssi. Keskustelu on hänen mukaansa hämmästyttävän samanlaista kaikissa maissa niin eliitin kuin koulujen tasolla. Koulujen tasolla puhutaan samoista ongelmista, mm. työtaakan kasvusta, stressistä, kiireestä ja määrärahojen pienuudesta.

[110] Painostusryhmiksi kutsutaan ryhmiä, jotka saadakseen itselleen etua tai edistääkseen omia aatteellisia tavoitteitaan, pyrkivät erilaisia painostuskeinoja käyttäen vaikuttamaan siihen, miten polittiista valtaa käytetään. Ne pyrkivät propagandan avulla vaikuttamaan yleiseen kansalaismielipiteeseen, tiedotusvälineiden kannanottoihin ja päätöksentekijöiden suhtautumiseen.

[111] Koulutuspolitiikka voidaan ymmärtää kaikiksi niiksi toimenpiteiksi ja pyrkimyksiksi, joilla julkinen valta ja yhteiskunnan eri ryhmät pyrkivät vaikuttamaan koulutuksen kehittymiseen. Koulutuspolitiikka on kenttä, jossa on suuri määrä tavoitteita, osallistujia ja erilaisia vaikuttamisen keinoja. Koulutuspolitiikka voi pyrkiä ”puhtaisiin” koulutuksellisiin tavoitteisiin tai koulutusta voidaan pitää ensi sijassa keinona muiden kuin koulutuksellisten tavoitteiden saavuttamiseen. Tällainen interpenetraatio, koulutuksen ulkopuolisten tavoitteiden astuminen koulutuspolitiikan sisään on voimistunut varsinkin 1990-luvulla (vrt. Lampinen 1998, 10–18 ja 134).

[112] Toimijat voidaan periaatteessa asettaa opetuksen osalta hierarkiseen jonoon, ns. kansanvallanketjuun. Hallinnon tehtävänä on vastata, että poliittisten päättäjien päätökset toteutuvat. Konkreettisesta toimeenpanosta, esim. opetuspalveluista huolehtivat tehtäviin palkatut henkilöt, joiden tulee toimia lain mukaan. Lähtökohta on yksinkertainen. Valtiovalta kuuluun kansalle, jota edustaa valtiopäiville kokoontunut parlamentti. Hallitus on vastuunalainen joko parlamentille tai suoraan kansalle. Julkisen hallinnon tehtävänä on panna täytäntöön, toteuttaa parlamentin ja hallituksen tekemiä päätöksiä suoritusportaana. Julkinen hallinto on vastuussa hallitukselle ja hallitus parlamentille. Virkamiehiä voidaan rangaista, elleivät he noudata esimiestensä antamia määräyksiä.

Tällainen lineaarinen ketju ei kuitenkaan toimi käytännössä näin yksisuuntaisesti. Komentoketjuun tulee monenlaisia häiriöitä, ja ketju voi katketa. Poliittisten päätösten onnistunut toimeenpano voi kaatua esim. byrokraattiseen vastarintaan, kun toimijat käyttävät heille kuuluvaa itsenäistä harkintavaltaa. Ketju voi toimia väärään suuntaan, kun jollakin ketjun osalla on halua omaan vallankäyttöön. Myös asiaankuulumattomat toimijat voivat luoda säröjä ketjun toimintaan. Mm. kielteinen julkisuus voi johtaa siihen, että päätöstä ei toimeenpanna aiotussa tarkoituksessa (Paloheimo & Wiberg 1997, 162–165, 351–371).

nen päätöksentekojärjestelmä ohjaa kouluja myös säätelemällä koulutuksen yleisiä puitteita (vrt. Lundgren 1977).

Hallinnon tehtävänä on ohjata makrotasolla sivistyspoliittisten tahdonilmausten toteutumista, lainsäädännön ja opetussuunnitelmien arvojen ja tavoitteiden implementointiprosessia (vrt. Jakku-Sihvonen & Rajanen 2002, 302 ja 309). Hallinto säätelee opetuksen kehystekijöitä[113] ja antaa toimeenpano-ohjeita.

Koulutuspoliittisten uudistusten perinteinen toteutusmalli on makrotasolla ollut koulutuksen uudistamisen standardimalli (ks. Holopainen ym. 1982, 63). Siinä asetetaan ensin työryhmä pohtimaan havaittuun kehittämistarpeeseen vastaavaa uudistusta. Työryhmän esitysten pohjalta laaditaan sitten säädökset, joilla uudistus otetaan käyttöön valtakunnallisesti ja autoritäärisesti esim. organisaation struktuuria muuttamalla. Sen jälkeen uudistuksen käyttöönottoa ylläpidetään ja valvotaan (Renko 1971, 316). Seurannan avulla muutosta voidaan vielä jälkikäteen muokata (vrt. Niinistö 1981, 19). Renko (1971, 316) on jakanut tällaisen koulunuudistustoimenpiteen uudistuksen kehittelyn (suunnittelu ja tutkimus), uudistuksen käyttöönoton ja uudistuksen soveltamisen, ylläpidon ja valvonnan vaiheisiin.

Makrotasolla koulua voidaan kehittää myös tiedeyhteisön asiantuntemuksen avulla. Suomalaisella didaktiikalla on perinteisesti ollut kiinteä suhde valtion koulutuspolitiikkaan[114]. Suhde kiteytyy keskeisten opetusopin oppikirjojen tekijöissä; Soininen, Koskenniemi ja Lahdes olivat kaikki olleet omana aikanaan keskeisiä tekijöitä myös opetussuunnitelmien laadinnassa. Didaktiikka onkin meillä samaistunut valtiolliseen opetussuunnitelmaan (Simola 1996, 243–244). Kansasen mukaan (1986, 15–17) virallisesta opetussuunnitelmasta on muodostunut varsinainen opetusoppi, jonka ”selitysteoksia” didaktiikan oppikirjat ovat. Tilanne on muuttunut 1990-luvulla. Simolan (2001, 291–293) mukaan 1990-luvulla omaksuttiin uusliberalistinen valtasuunta, joka on saanut koulutustutkimuksen kentällä vastaansa koko ajan voimistuvaa kritiikkiä.

---

[113] Lundgrenin (1977) mukaan hallintokoneisto säätelee opetusta kehystekijöiden joukolla, johon kuuluu mm. oppilaitosten varustelu, opetusryhmien muodostaminen ja opetusajan käyttö.

[114] Suomessa luotiin Iisalon (1979, 268) mukaan autonomian aikakaudella omaleimainen pedagogisen tiedeyhteisön ja koulun välinen vuorovaikutusjärjestelmä, joka kesti aina 1960-luvulle saakka. Siinä tiedeyhteisön tehtävänä oli tukea kouluissa tapahtuvaa kasvatusta, ja hallinto taas puuttui melko vähän pedagogiseen prosessiin. Kasvatustiede antoi ohjeita, jotka koskivat persoonallisuuden kehityksen tavoitteita sekä antoi opetusmenetelmiä koskevia normeja; kouluhallinto taas ohjasi kouluorganisaation yleistä hallintoa, opetuksen sisältöjä ja antoi normeja tutkinnoista (ks. myös Iisalo 1978, 413).

Politiikan ja tieteen yhteistyö ei kuitenkaan ole särötöntä. On väitetty, että poliitikot eivät jaksa odottaa kasvatustieteen tutkimustuloksia (Päivänsalo 1986, 32; Männistö 1997). Nurmi (1979, 289) on kirjoittanut, ettei hän tunne yhtään sellaista koulupoliittista päätöstä, jonka perusteena olisi ollut jokin tutkimus tai kokeilu. Näin, vaikka useat johtavat kasvatustieteilijät ovat olleet mukana muotoilemassa koulutuspolitiikkaa. Tuoreita kiistoja on kysymys oppilaiden koulusaavutustestien julkistamisen käyttämisestä koulujen kehittämismenetelmänä. Menetelmää käytetään erityisesti anglosaksisissa maissa, mutta meillä sekä hallinto että tutkijat vastustavat sitä.

Esimerkkinä menetelmästä, jossa hallinto ja tutkijat ovat kehittäneet kouluja, voidaan pitää ”Effective School” -liikettä. Sen ideana on ollut etsiä kouluja, joissa opetus toteutuu tehokkaasti ja tunnistaa niille yhteisiä piirteitä[115]. Tällaisissa kouluissa oppilaat saavuttavat standardisoiduissa koulusaavutustesteissä erinomaisia akateemisia tuloksia. Opetuksen tehokkuudella viitataan siihen, että niissä päästään hyviin tuloksiin myös alemmista sosiaaliluokista tulevien lasten osalta (ks. Hämäläinen 1991 ja Hämäläinen 1994). Jos kehittämisen tuloksena pidetään tehokuutta, niin kehittämistoiminta kohdistetaan tällöin tehokkuutta indikoiviin piirteisiin, tehokkuuden ennakkoehtoihin, kuten hyvään johtamiseen, henkilöstön hyvään yhteistyöhön, muutosvalmiuteen, laadukkaisiin opettamis- ja oppimisprosesseihin sekä koulun suhteisiin sitä ympäröivään yhteiskuntaan (vrt. Halinen 1995, 8).

Makrotason diffuusiomenetelmiä on myös ns. linkkimalli, jolla tuetaan koulujen omatoimista kehittämistä. Linkkimallia käytettäessä perustetaan

[115] Sahlberg (1997b) on koonnut menestyviä kouluja käsitelleestä kirjallisuudesta luettelon ominaisuuksia, joita pidetään tyypillisinä tuloksellisen toiminnan osa-alueina:

1. ammattimainen johtajuus, johon liittyy tarkoituksenmukainen ja selkeä osallistuva lähestymistapa
2. yhteiset visiot ja päämäärät, johon liittyy myös toimintatapojen yhdenmukaisuus ja kollegiaalisuus
3. oppimiselle suotuisa ympäristö; hyvä järjestys ja viihtyisät työskentelyolosuhteet
4. oppimisen ja opetuksen korostaminen, mikä näkyy oppimiselle varatussa ajassa, akateemisuuden painottamisessa ja suoritusten korostamisessa
5. korkeat odotukset kaikilla toiminnan alueilla, niistä puhuminen ja älyllisten haasteiden esittäminen
6. myönteinen vahvistaminen, johon kuuluu selkeä ja reilu kuri ja palaute
7. edistymisen seuranta: sekä oppilaiden suoritusten seuraaminen että koulun tuloksellisuuden arvioiminen
8. oppilaiden oikeudet ja vastuu, mikä näkyy oppilaiden hyvänä itsetuntona, vastuualueiden osoittamisena ja työn ja toiminnan kontrolloimisena
9. tarkoituksenmukainen opetus, johon kuuluu tehokkaat opetusjärjestelyt, tavoitteiden selkeys, jäsennetyt oppitunnit ja joustavat käytännöt
10. oppiva organisaatio, joka näkyy mm. koulukohtaisena henkilöstön kehittämisenä
11. kodin ja koulun yhteistyö, mikä näkyy vanhempien osallistumisena.

erillinen keskus, joka kerää tietoja uudistuksista ja rahoituskanavista ja jakaa näitä tietoja potentiaalisille uudistuksen käyttäjille (ks. Waugh & Punch 1987). Tätä menetelmää käyttävät monet kouluille kansainvälisiä kontakteja tarjoavat ohjelmat (esim. Sokrates-ohjelma).

Oppimateriaalin kustantajien osuutta kehittämistoiminnassa ei pidä vähätellä. Oppimateriaalista välittyvä pedagogiikka vaikuttaa suoraan opetukseen. Tiedetään, että opetus ei käytännössä muotoudu opetussuunnitelman pohjalta välittömästi vaan välillisesti oppikirjojen kautta. Oppimateriaali on hallinnossa laaditun opetussuunnitelman jonkinlainen operationalisointi tai konkretisointi (Kansanen ym. 1980, 7; Korkeakoski 1990). Olkinuora (1996, 78) on kuvannut opettajia hieman ilkeästi oppikirjan jatkeiksi. Mielenkiintoista onkin, että Opetushallitus otti vuoden 2002–2004 opetussuunnitelmaprosessiin myös kustantajat mukaan.

Joukkotiedotusvälineitä pidetään valtio-opillisissa teksteissä poliittisina voimina samoin kuin puolueita ja painostusryhmiä. Media vaikuttaa julkisen esityslistan, agendan muotoutumiseen, kansalaisten mielipiteisiin ja poliittiseen päätöksentekoon. Se valikoi ja kehystää (Paloheimo & Wiberg 1977, 251–257).

Mikrotason kehittämistoiminta

Mikrotasolla toimivat yksittäiset opetusryhmät ja niiden toimijat: opettaja, oppilaat ja esimerkiksi koulunkäyntiavustajat. Mikrotason kehittämistoiminnassa opetusta voidaan kehittää parantamalla opettajan opetustaitoja mm. menetelmäosaamista tai laajemmin kompetenssia[116]. Oppilaan osalta opettelun kehittäminen[117] on luonnollinen osa oppimäärää, erityisesti oppilaanohjausta. Sen tueksi on kehitelty tekniikoita, esim. muksuoppi, jonka avulla

[116] Opettajan amattitaito vanhenee. Opetussuunnitelman toteuttaminen edellyttää tiettyä ammattitaitoa (vrt. Hätönen 1998, 7). Opetussuunnitelman muuttuessa, osaamistarpeet muuttuvat. Uusien asioiden oppiminen ilmenee kompetenssina tehdä jotakin (vrt. Helakorpi 2001, 53).

Patrikainen & Myller (1997, 154–156) ovat hahmotelleet eräänlaisen opettajana kehittymisen jatkumon, jonka toisessa päässä on opettajuus, jota kuvaa etäinen ihmiskäsitys, usko objektiiviseen tietoon sekä behavioristinen tietoa siirtävä ja tiedon siirtoa kontrolloiva opetusnäkemys. Jatkumon toisessa päässä on opettajuus, jota kuvaa humanistinen läheinen ihmiskäsitys, suhteellinen, konstruktivistinen tiedonkäsitys sekä kognitivistinen, tietämyksen konstruointia ohjaava oppimisnäkemys. Heidän mukaansa opettaja voi pyrkiä tietoisesti muuttamaan omaa ajattelutapaansa.

[117] Oppilaat olivat muutosagentteina esillä erityisesti 1960- ja 1970-lukujen kouludemokratiahankkeissa, jotka kuitenkin kaatuivat mm. opettajien vastustukseen. 1980-luvulta alkaen yleistynyt oppilaiden itsearviointi ja siihen liittyvä oman opetuksen suunnittelu ovat myös oman koulunkäynnin kehittämisen välineitä.

lasta voidaan ohjata kehittämään mm. koulunkäynnissä tarvittavia taitoja (ks. Furman 2003). Oppilaiden osuutta ei tulisikaan unohtaa. ”Koulutuspoliitikoilla on valta muotoilla tavoitteita ja hallintohenkilökunnalla muokata koulujärjestelmää, opettajilla on mahdollisuus organisoida ja eriyttää opetustaan, mutta vain oppilailla on mahdollisuus saada aikaan tuloksia, oppia”, kuten Malinen (1992, 57) mainiosti kirjoittaa.

Suhtautuminen opettajien tavoitteelliseen, omatoimiseen ammatilliseen kehittymistyöhön[118] on vaihdellut eri aikoina. Koskenniemen ihanneopettaja, didaktisesti ajatteleva opettaja, oli joustava ja itseään kehittävä (Lahdes 1979, 101). Tavoite olikin, että kaikki opettajat pyrkisivät omalta osaltaan pitämään yllä opetuksen alalla tapahtuvaa kehitystä (vrt. Koskenniemi 1974, 261) uuden tutkimustiedon[119] varassa. Esimerkiksi vuoden 1952 opetussuunnitelmassa opettaja esiintyi koulun oma-aloitteisena uudistajana ja kehittäjänä. Komitea esitti, että opettajan osuus koulun kehittymisessä on jatkuvampi ja tärkeämpi kuin pedagogiset nousukaudet, jolloin esitetään lukuisia uusia suunnitelmia ja kokeillaan uutta. (Anon 1952, 12 ja 54). Myöhemmin oman itsen endogeeniseen kehittämiseen on alettu suhtautua kriittisesti[120]. 1960- ja 1970-luvuilla kentällä toimivista opettajista tuli Simolan (1998, 12) mukaan koulunuudistuksen kohde ja usein jopa este. Aivan viime aikoina on mm. Luukkainen (2004) rehabilitoinut jokaisen opettajan osuutta ja vastuuta ja haastanut heidät kehittämistoiminnan eettisiksi suunnannäyttäjiksi.

Omaa ammattitaitoa voidaan kehittää eri menetelmillä. Yksinkertaisimmillaan opettaja vain päättää tehdä asioita toisin kuin aikaisemmin ja alkaa sitten toimia tuon päätöksen mukaan. Kehittämisen käynnistää tällöin yksittäisen opettaja heräävä kehittymishalu, ja kehittämistoimintaa voidaan tällöin pitää tämän halun purkautumisväylänä (vrt. Hämäläinen 1987).

Opettajan oma-aloitteinen kehittymistyö on vuosien varrella syventynyt itsenäisestä kouluttautumisesta systemaattisemmin, jopa tutkivalla otteella toteutetuksi, opetustoiminnan kehittämiseksi, joka voi perustua yhdessä rehtorin kanssa laadittuun henkilökohtaiseen kehittymissuunnitelmaan. Kehittämistyötä voidaan tehdä myös ryhmässä, joko omaan työyhteisöön kuuluvien

[118] Opettajan ammattitaito voi kehittyä myös spontaanisti ilman erityistä ohjausta ja erityistä intentionaalista kehittymistarkoitusta. Työ vain alkaa sujua mm. kokemuksen kasvaessa yhä paremmin, tai opettaja vain alkaa tehdä asioita toisin (taitavammin) kuin aikaisemmin.

[119] Tutkimusten mukaan opettajat eivät kuitenkaan tavallisesti kiinnitä huomiota tutkimustuloksiin (vrt. Holopainen 1973, 50).

[120] Esim. Hämäläinen (1991, 37) kuvailee tällaista kehittämistä toiminnaksi, jossa ”innostus puetaan milloin mihinkin koulukokeiluun”.

tai muiden opetustaan kehittävien opettajien kanssa. Kehittymistyö on tällöin oppimistapahtuma, jossa opettaja muokkaa ympäristöään ja omaa toimintaansa, toimii ja tulkitsee opetusta ja työtään uudella tavalla (vrt. Lindström 1994, 166). Opettaja voi parhaimmillaan olla oman työnsä tutkija[121] ja kehittäjä. Tutkiva opettaja – autonominen, työtään pohtiva opettaja – nostettiinkin Suomessa opettajankoulutuksen tavoitteeksi 1980-luvulla. Tässä menetelmässä korostuu opettajan ammatillinen kehittyminen, reflektiivisyys ja opettajan valtaistaminen (Kosunen & Mikkola 2001, 485–486).

”Action learning” on esimerkki koulutusta ja kehittämistyötä yhdistävästä menetelmästä, jossa hyödynnetään osallistujien erilaista kokemustaustaa ja sovelletaan opittua omaan työhön. Ryhmään kootaan joukko oppimis- ja kehittämishaluisia ihmisiä. Yhteisten tapaamisten välissä tehdään kehittämistyötä omassa organisaatiossa. Menetelmän kaksi keskeistä tekijää ovat työ ja ryhmän tuki (vrt. Moilanen 2001b, 98).

Muut tasot eivät ilmeisesti voi korvata mikrotason kehittämistoimintaa. Jo Salomaa (1947, 5) on kirjoittanut, että todellista kasvatuksen ja koulun uudistusta voivat sittenkin aikaansaada vain persoonalliset, etevät kasvattajat eivätkä ulkoiset järjestelyt. Myös Viljasen (1970, 108) mukaan ”ilmeisesti vain opettajien avulla saadaan koulun pedagogisessa työssä aikaan muutoksia”. 1990-luvun tutkijoista Jauhiainen (1995, 37) arvelee hänkin, että avain koulun kehittymiseen on opettajien halussa ja kyvyssä oppia uutta. Simolankin (1998, 30) mukaan opettajien on viime kädessä ratkaistava, millä keinoin heidän oma koulunsa olisi hyvä tai parempi paikka opiskella ja kasvaa – niin opettajille kuin oppilaillekin.

Makro- ja mikrotasojen välissä on mesotaso: yksittäisen koulun taso. Sillä tasolla toimijoita ovat rehtori, opettajat, oppilaat, heidän huoltajansa, muu henkilökunta ja koulun lähiympäristö. Mesotason omaa kehittämistoimintaa kutsutaan usein koulun sisäiseksi kehittämiseksi. Tämä tutkimus kohdistuu juuri mesotason koulupedagogiseen kehittämistoimintaan. Siitä on aihetta tarkastella vielä tarkemmin.

[121] Esimerkki tällaisen menetelmän käytöstä on Remeksen (2001, 368) raportoima yrittäjyyskasvatuskokeilu pienellä kyläkoululla. Kokeilu syntyi opettajana toimineen Remeksen omista yrittäjyyskasvatusintresseistä, joita koulun toinen opettaja tuki. Yrittäjyyskasvatus toteutettiin työpajapäivinä, jolloin harjoitettiin yrittäjämäistä toimintaa. Pajapäiviä oli yhdestä kolmeen kuukaudessa. Remes toimii samalla myös tutkijana.

Mesotason kehittämistoiminta

Edellä on esitetty, että kaiken koulun toiminnan läpäisee kasvatus, ja siksi lähes kaikki koulun toiminta on pedagogisoitua. Koulun toimintaan voi kohdistua pedagogista tai ei-pedagogista kehittämistoimintaa. Oleellista ei ole kohde vaan kehittämisen päämäärä, intentio. Kaikkien organisaatioiden toimintaa halutaan tehostaa. Tehokkuus ei kuitenkaan ole pedagoginen arvo, jollei sillä tarkoiteta nimenomaan aikaisempaa paremmin oppilaille hyvää tuottavaa opetusta[122]. Koulupedagogisen kehittämistoiminnan loogiseksi tulokseksi eivät riitä paremmat oppimistulokset[123] vaan parempi oppiminen, joka tukee myös lapsen aidon hyvän mukaista kasvua[124].

Kehittämistoiminnan tunnistaminen koulupedagogiseksi on näillä kriteereille hyvin vaikeaa. Niinpä tässäkin tutkimuksessa täytyy tyytyä väljempiin kriteereihin ja olettaa, että hankkeissa, joihin opettajat ryhtyvät virkavastuullaan, otetaan riittävästi huomioon lapsen kokonaisvaltaisen kasvun vaatimus[125]. Siihen pyritään kehittämällä kouluopetusta sekä sen edellytyksiä, kouluopetuksen puitetekijöitä. Jatkossa koulun tasolla tapahtuvaa koulupedagogista kehittämistoimintaa kutsutaan yksinkertaisuuden vuoksi myös koulun pedagogiseksi kehittämistoiminnaksi.

Koulun tasolla pedagogista kehittämistä voidaan lähestyä kahdella eri tavalla. Kehittäminen voidaan nähdä pitkäaikaisena kehittymisen ohjausprosessina tai lyhytkestoisimpina, toisiaan seuraavina kehittämisinterentioina, erityisinä kehittämisprojekteina. Prosessimaisen kehittämisen menetelmiä ovat mm. pedagoginen johtaminen, koulun sisäisen kehittämisen menetelmä-

[122] Bolam (1995, 217) erottaa kaksi tapaa lähestyä koulun kehittämistoimintaa. Toista hän kutsuu koulun kehittämiseksi ja toista koulun tehostamiseksi.

[123] Lopullisena päämääränä koulun kehittämisessä (school-improvement) tulee aina olla oppilaan oppiminen, ja kaikki muu kehittämistoiminta on vain väline tähän tavoitteeseen pääsemiseksi (vrt. Hämäläinen ym. 1995, 1). Teoriassa asia voi vaikuttaa selvältä. Käytännössä määritelmä on ongelmallinen, koska näin muotoiltu kehittämisen päämäärä: oppiminen on kompleksinen, ytimeltään vielä tuntematon prosessi. Niinpä kehittämisen kriteeriä oppimista ei voida empiirisesti koetella, mutta sen voidaan kuitenkin olettaa olevan läsnä kaikkien koulun toimijoiden yhteisessä, jaetussa eetoksessa, joka tarkoittaa koko henkilökunnan yhteistä pyrkimystä edistää jokaisen oppilaan oppimista (vrt. Halinen 1995, 8). Onkin esitetty, että praktiseksi kriteeriksi kehittämiselle olisikin otettava esim. tehokkaiksi koettujen käytänteiden edistäminen opetuksessa ja koulun toiminnassa laajemmin. Kehittäminen on tällöin pyrkimystä kehittyä samanlaiseksi kuin ne koulut, joita pidetään erinomaisina, muita parempina.

[124] Oppilaan persoonaa tulee kunnioittaa niin, ettei häntä käytetä keinona opettajan tarkoitusten saavuttamisessa vaan aina päämääränä sinänsä (Puolimatka 1997, 28). Airaksinen (1998, 5) kirjoittaa, että eettisyys ei tarkoita pelkästään sitä, että lasta ei tule kohdella karkeasti tai välinpitämättömästi, vaan siihen sisältyy aina aktiivinen lapsen parhaan huomioonottaminen.

[125] Erityisesti näin voi tehdä tämän tutkimuksen aineiston osalta, koska Akvaarioprojektia johti ja koordinoi Opetushallitus.

perhe ja sen ehkä systemaattisin muoto: oppiva koulu. Kehittämisen otetta voi kuvata niissä lewiniläisittäin autoritääriseksi tai demokraattiseksi[126]. Autoritäärisessä otteessa muutoksen edistämiseen käytetään voimaa, demokraattisessa yleensä oppimista (vrt. Lahti 1983, 27).

Koulun kehittämisen itsestään selvältä tuntuva menetelmä on pedagoginen johtaminen. Rehtori on mesotason keskeinen toimija, ja hänen tehtävänsä on johtaa. Peltosen (1990, 47) mukaan toiminnan ja henkilöstön kehittäminen sekä innovoiminen[127] ovat johtamisen tärkeimpiä välinetoimintoja. Kehittämistoiminnassa käytetään johtamiselle tyypillisiä ohjauskeinoja: normeja, rangaistuksia ja palkkioita, resursseja, tavoitteita ja informaatiota (vrt. Nikkilä 1994, 47–48). Informaatiota johtaja voi jakaa koulutuksessa, mutta uusia virikkeitä voidaan antaa muutoinkin (vrt. Peltonen emt.).

Pedagoginen johtaminen on nimenomaan kouluille tyypillistä johtamista, ja sen arvot ovat kasvatuksellisia. Pedagogisella johtamisella mahdollistetaan ja edistetään varsinaista pedagogista toimintaa: opettajien ja oppilaiden osallistumista opetukseen ja kasvatukseen. Pedagoginen johtaminen voi olla tuon interaktion välitöntäkin ohjailua, mutta tavallisesti ohjailu tapahtuu välillisesti puitetekijöitä säätelemällä.

Pedagogisessa johtamisessa voidaan käyttää hyväksi erilaisia johtamiseen kehitettyjä konsepteja. Oleellista on, minkä elementin kautta johtaja johtaa. Tällaisia elementtejä voivat olla ihmiset, strategiat, tavoitteet, tulokset, arviointi ja mm. laatu. Laatujohtamista voidaan pitää yhtenä koulun sisäisen kehittämisen strategioista (Hämäläinen 1994). Laatujohtamisessa kehittäminen perustuu asiakkaiden, oppilaiden, heidän huoltajiensa ja yhteiskunnan, tarpeille (vrt. Jauhiainen 1995, 32). Laatujohtamisessa huomio kohdistuu ennen muuta kehittämisidean löytämiseen. Jos laadusta lisäksi käydään eri-

[126] Hersey ja Blanchard (1976) ovat esittäneet johtamisen ulottuvuutta koskevan jaottelun:

1. Johtajan päätökset ovat ilmoitusasioita.
2. Johtaja ”myy” päätökset.
3. Johtaja esittää ideat ja herättää kysymyksiä.
4. Johtaja esittää vaihtoehtoisia päätösmalleja.
5. Johtaja esittää ongelman, saa ehdotuksia ja tekee päätöksen.
6. Johtaja määrittää rajat, joiden puitteissa ryhmän on tehtävä päätös.
7. Johtaja sallii alaisten toimia ylemmän esimiehen määrittämissä rajoissa.

[127] 1980-luvulta alkaen johtamisteorioissa on kiinnitetty huomiota muutokseen siten, että johtamiseen on merkityksellistetty erityinen muutosjohtamisen toiminta, joka eroaa ainakin jossain määrin muusta johtamisesta. Muutoin asiakeskeistä johtajaa saatetaan kutsua esim. visioonääriksi ja muutoin ihmiskeskeistä johtajaa muutosliideriksi (vrt. Helin 1992, 125).

tyisiä neuvotteluja esim. opettajan ja rehtorin kesken, menetelmä muuntuu tulosjohtamiseksi, jonka ytimessä ovat neuvottelu ja sopiminen.

Toinen prosessimaisen, jatkuvan pedagogisen kehittämistoiminnan menetelmä on koulun sisäisen kehittämisen menetelmäperhe, jossa keskeistä on kaikkien, ei vain johtajan, vastuuttaminen koulun kehittämisestä. Tavoitteena on kehittyä itse itseään uudistavaksi kouluksi eli tuloksena on pedagogisen toimivuuden kannalta jatkuvasti kehittyvä koulu (vrt. Lyytinen 1986, 350). Kehittämisen elementtejä voivat olla esim. visio, arvot, ongelmat, kulttuuri ja työyhteisön hyvinvointi.

Hämäläinen & Sava (1989, 127) määrittelevät koulun sisäisen[128] kehittämisen toiminnaksi, jolla parannetaan kouluyhteisön työskentelymahdollisuuksia ja sitä kautta tavoitteiden saavuttamista eli kasvatuksen ja opetuksen vaikuttavuutta. Tavoitteena voi olla esim. työviihtyvyyden lisääminen sekä koulun henkilökunnan yhteistyökyvyn ja oman arviointikyvyn parantaminen. Lyytinen (1985, 137) määrittelee koulun sisäisen kehittämisen yhdessä koulussa tapahtuvaksi opetus-oppimisprosessin ja/tai koulun toiminnan sisäisten edellytysten muutokseksi, jonka päätavoitteena on saavuttaa koulukasvatukselle asetetut tavoitteet aiempaa paremmin eli lisätä kasvatuksen ja opetuksen vaikuttavuutta.

Koulun sisäistä kehittämistä luonnehditaan usein evolutiiviseksi muutostoiminnaksi, jolla viitataan siihen, että koulun kehityskulkua pyritään määrätietoisesti rakentamaan sille, mikä entisessä on parasta (vrt. Norris ym. 1996, 20). Sisäisessä kehittämisessä korostuu koulujen omaleimaisuus ja tarve uudistua omilla ehdoillaan, endogeenisesti omasta historiastaan, ympäristöstään ja omista edellytyksistään käsin (vrt. Aho 1978, 9). Koulun on itse tiedostettava omat ongelmansa ja niiden syyt, ja sen on itse yritettävä hakea ratkaisuja juuri kyseisen koulun olosuhteisiin soveltuvin keinoin.

Sisäinen kehitys voi alkaa koulun omasta, ulkopuolisten tahojen tai molempien yhteisestä aloitteesta (Lyytinen 1985, 136–137). Tavallisesti sekä ongelman että ratkaisun määrittää koulu itse. Yleisenä periaatteena on, että kaikki, joita muutos koskee, voivat osallistua suunnitteluun ja kehittämistoimien toteuttamiseen (ks. Helakorpi ym. 1996, 208).

[128] Koulun sisäisessä kehittämisessä sisäisyys viittaa siihen, että koulua oli 1960- ja 1970-luvuilla kehitetty vahvasti rakenteiden osalta, ulkoisesti. Tuolloin havahduttiin siihen, että uudistuksen tuli ulottua myös rakennusten sisälle, opetukseen. Sisäisyys viittaa myös siihen, että muutoksen tulisi lähteä koulun sisältä ei ulkoa, alhaalta tai ylhäältä.

Yksi koulun sisäisen kehittämisen menetelmiä on ongelmanratkaisumenetelmä. Siinä kehittämisen käynnistää jokin koulun toiminnan epäkohta, jonka tunnistavat ongelman omistajat itse. Tarve on diagnosoitu ongelmaksi, kun ongelman syyt on selvitetty. Tämän jälkeen etsitään ratkaisuvaihtoehtoja, joita kokeillaan ja arvioidaan ja joiden paremmuutta verrataan. Vaihtoehtojen joukosta valitaan lopulta paras ja sille laaditaan toteuttamissuunnitelma, johon varaudutaan usein tekemään tarkennuksia (Aho 1976, 126; Holopainen ym. 1982, 44).

Sisäisen kehittämisen ongelmina pidetään usein ns. työpaikkasokeutta. Demokraattisessa kehittämismallissa koulua kehittämään kutsutaan työyhteisön lisäksi koko paikallinen yhteisö (Norris ym. 1996,14–15), ja näin saadaan kehittämiseen myös ulkopuolista näkökulmaa. Mallia kuvaa moniarvoisuus, yhteistoiminta ja paikallisyhteisöajattelu. Näin toimivaa koulua on kuvattu kollegiaaliseksi kouluksi, joka reagoi avoimesti yhteisön tarpeisiin.

Vain poikkeustapauksissa koulut on valtaistettu kehittymään täysin reunaehdoitta omaan suuntaansa. Hybridisaatio onkin kehittämismenetelmä, jossa hallinto jakaa vastuuta koululle. Hallinto delegoi päätösvaltaa ja osallistaa kouluja ja koulutuksen ylläpitäjiä itseään sitovien koulutuspolitiikan linjausten laadintaan. Käsitteen tällaiselle strategialle ovat esittäneet Tyack & Cuban (1995). Sitä noudatettaessa uudistuminen ei etene puhtaasti ylhäältä alas, vaan opettajat voivat risteyttää ylätason visiot ja ideat koulun tasolla paikallisiin olosuhteisiin sopiviksi (vrt. Simola 1998).

Hybridisaatio on tarkasti ottaen makrotason toimijoiden menetelmiä. Siinä nimenomaan hallinto asettaa päämäärät ja reunaehdot, ja niiden asettamissa rajoissa toimeenpanijoille annetaan tilaa omat tarpeet huomioonottaviin valintoihin. Samalla yleensä delegoidaan myös arviointitehtäviä. Smeds (1997, 87–88) puhunee samasta kirjoittaessaan sateenvarjostrategiasta, jossa innovaatiot, jotka ovat luovaa toimintaa ja edellyttävät melko paljon autonomiaa, tehdään vision ja kehittymisen suuntaviivojen luomissa puitteissa. Periaatteessa hybridisaatiota voidaan käyttää myös mesotasolla: tällöin sovitaan koulun tasolla peruslinjaukset, mutta jätetään yksittäisille opettajille mikrotasolla riittävästi liikkumatilaa.

Opetussuunnitelma on koulun kehittämisen keskeinen väline (Kansanen 2004, 22). Opetussuunnitelmatyön delegoiminen kouluille on hybridisaatiota, ja koulukohtaista opetussuunnitelmatyötä voidaan pitää sen rajoissa koulun sisäisenä kehittämisenä. Mm. Lyytinen (1985, 135) on samaistanut itseuudistuvan koulun ja oman opetussuunnitelman kehittämisen kysyessään, onko

koulu muutosta vastaanottava objekti vai opetussuunnitelmaansa jatkuvasti kehittävä subjekti eli itseuudistuva koulu.

Suomessa opetussuunnitelmantekoa siirrettiin koulun tasolle 1990-luvun opetussuunnitelmauudistuksessa. Perusteisiin jätettiin väljyyttä sisältöjen ja mm. tuntijaon[129] kohdalle (Ahonen 2001, 169–171). Tavoitteena oli paitsi saada opettajat lukemaan ja ymmärtämään[130] opetussuunnitelman perusteet myös sitoutumaan niihin sisältyviin periaatteisiin antamalla opettajille mahdollisuus osallistua asiakirjan laadintaan. Hallinnon kunnianhimoinen tavoite oli, että opetussuunnitelmauudistus johtaisi opetuksen todelliseen uudistumiseen pääasiassa konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuen (ks. Lindström 2000, 5). Tässä ei kuitenkaan täysin onnistuttu. Koulut tarttuivat mahdollisuuteen hyvin eri tavoin, kuten esimerkiksi Syrjäläinen (1995, 50–51) ja Norris ym. (1996) tutkimuksissaan osoittivat. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö näytti virittävän kouluissa toisistaan poikkeavia ja sangen eri tahdissa eteneviä kehittämisprosesseja (Jauhiainen 1995). Koulujen opetussuunnitelmista löytyi lisäksi selviä puutteita (ks. Pietilä & Toivanen 2000). Kansallisella tasolla ongelmia aiheutti koulujen ylläpitäjien ja koulujen erilaistuminen, mihin reagoitiin vähentämällä paikallista liikkumatilaa 2000-luvun opetussuunnitelmauudistuksessa.

Hybridisaatiota tuetaan usein saattamalla koulut keskinäiseen yhteistyöhön. Verkostomallilla tarkoitetaan yhteistyötä, johon hakeutuvat samanlaisesta kehittämistoiminnasta kiinnostuneet koulut. Jo 1970-luvulla on raportoitu kokeiluissa mukana olleiden koulujen ”keskinäisen avunannon verkostosta”, jolla oli mm. oma sanomalehti. Verkostomallia on hyödynnetty Suomessa laajalti, erityisesti 1980- ja 1990-luvun kouluhallituksen ja Opetushallituksen vetämissä ja tukemissa projekteissa, joita niiden virkamiehet toteuttivat myös tutkimustarkoituksessa (esim. Kuitunen 1996).

Oppivaa koulua voi myös pitää koulun sisäisen kehittämisen mallin systemaatisimpana muotona. Oppivaa koulu on teoreettinen muutosmalli, jonka lähtökohtana on yleinen oppivan organisaation ihannekuva. Sen kehittäjä Peter Senge (Senge ym. 2001) on kirjoittanut erillisen teoksen oppivasta koulusta. Oppiva koulu oppii sekä sisältä että ulkoa tulevista signaaleista. Se

[129] Kouluille jätettiin 20 % opetusajasta vapausmarginaaliksi.

[130] Yleensä opettajilla ei kuitenkaan ole edellytyksiä johtaa opetussuunnitelman tasolla annetusta teoriasta käytännön toimenpiteitä ilman riittävää koulutusta (Kuitunen 1996, 30).

etsii lakkaamatta uutta ja sopeuttaa toimintaansa uuteen. Keskeisiä käsitteitä ovat oppiminen, reflektio ja dialogi[131].

Oppivan koulu nähdään ekologisena, kokonaisvaltaisena systeeminä, jonka rakenneosat ovat sidoksissa ei-lineaarisesti toisiinsa, eikä niitä voi irrottaa kokonaisuudesta ja kehittää erikseen. Muutos on monen eri osa-alueen ja niiden välisten vuorovaikutussuhteiden muuttamista samanaikaisesti toisiinsa sidotulla tavalla (vrt. Sahlberg 1996a, 23–30). Tämä edellyttää rakenteellisten uudistusten: opetussuunnitelman, arviointikäytäntöjen, työajan, oppimateriaalin, opetusmenetelmien rinnalla myös perusteellista koulukulttuurin muutosta: rekultturaatiota. Rekultturaatio tarkoittaa uskomusten, tottumusten, arvostusten, odotusten, roolien, rakenteiden, prosessien ja valtasuhteiden muuttamista ja vahvistamista, mikä taas edellyttää yhdessä kollegiaalisena prosessina luotuja visioita, arvoja sekä vuorovaikutuksen lisäämistä kaikissa koulun eri toiminnoissa: työyhteisössä, oppilaiden kesken, opettajien ja vanhempien kesken sekä koulun ja poliittisten päättäjien välillä. Konkreetisti muutoksen onnistuminen edellyttää yhteyttä sosiaaliseen ja kulttuuriseen kehitykseen ja mahdollisuuksia itsenäiseen reflektioon ja spontaaniin opettajien yhteistyöhön, kollegiaalisuuteen. (vrt. Sarason 1990; Huberman 1993, 45 ja Sahlberg 1996a).

Systeemisessä ajattelussa muutoksen oletetaan onnistuvan paremmin, jos se kohdistuu kulttuurin oleellisimpiin kohtiin. Esim. koulun osalta oletetaan, että muutos onnistuu vain, jos muutetaan sitä tapaa, jolla viranomaiset, opettajat ja oppilaat tekevät yhdessä asioita eli toimintakulttuuria (Sarason Oppivan koulun toivekuva on laajasti hyväksytty, mutta on myös uskallettu kysyä, missä tällainen koulu olisi nähtävillä[132]. Kriittisesti tarkastellen oppi-

[131] Sahlbergin (1996a) mukaan muutosvoimia ovat kaksi oppivalle organisaatiolle ominaista vuorovaikutusprosessia: reflektio ja dialogi. Reflektio on koulukulttuurin sisällön analysoimisen ja muuttamisen keino. Dialogi luo kouluyhteisön yhteistä kieltä. Se on väline, jolla voi konstruoida on kollektiivisten merkitysten konstruoimisen väline. Dialogi edellyttää siirtymistä yksin tekemisestä yhdessä tekemiseen. Kollegiaalisuutta saadaan Sahlbergin mukaan aikaan suotuisalla ilmapiirillä, varaamalla riittävä aika suunnitteluun ja yhteisten kokemusten arviointiin, antamalla mahdollisuus seurata toisten opetusta ja opettaa yhdessä kollegojen kanssa.

[132] Mm. Naukkarinen (1999) esittää väitöstutkimuksessaan yhtenä ratkaisuna työrauhahäiriöiden vähentämiseen itseään arvioivan, oppivan koulun. Tutkimuksen keskeisiä johtopäätöksiä kuitenkin on, että perinteisen koulun muuttuminen oppivaksi kouluksi on erittäin vaikeaa, koska oppivan koulun idean omaksuminen vaatii koulun henkilökunnalta koulunpitoa koskevien perususkomusten muuttamista.

Koulun mahdollisuuksia kehittyä oppivaksi organisaatioksi voi perustellusti epäillä. Oppiva organisaatio muuttuu itse, omasta tahdostaan. Se on siis itseohjautuva ja sisäisesti motivoitunut. Senge et.al (2001) korostaa, että oppiva organisaatio kehittää jatkuvasti kykyään luoda niitä asioita, joita se itse haluaa luoda. Se edellyttää, että organisaatio suuntautuu oppimiseen

van koulun mallin ongelmat voi tiivistää väitteeksi, että koulu olisi loistava oppiva organisaatio, kunhan se ensin muuttuisi kulttuuriltaan[133] aivan toisenlaiseksi. Nykykoulu on Sahlbergin (1996a, 211–213) mukaan byrokraattinen ja suljettu organisaatio. Hän jopa pohtii, onko koulu organisaatio ylipäätään, vai vain joukko omaa työtään tekeviä yksilöitä. Fullan (2000) korostaa oman tutkimuksensa pohjalta, että jatkuva muutos edellyttää sisäistä muutosta ja aktiivista yhteyttä ulkopuoliseen yhteisöön. Muutoksen onnistumiseksi tarvitaan yhtä aikaa haastavaa/vaativaa mutta myös tukevaa ulkoista infrastruktuuria. Koulun pitäisi siksi avautua.

Oppivan koulun rakentaminen edellyttäisi opettajien innostamista toimintatapansa kriittiseen arviointiin yhdessä. Leino & Leinon (1997, 13) mukaan oppilaitoksen kulttuuri toimii kaikissa muutoksissa esteenä. Sen taustalle oletetaan opettajien implisiittinen opetuksen teoria, piilevä pedagogiikka, joka sisältää julkilausumattomat säännöt siitä, miten käytännön opetustilanne voidaan hallita ja kontrolloida (Miettinen 1990, 11 ja 24). Muutoksen hidastajaksi on usein nimetty piilo-opetussuunnitelma, joka pohjautuu vaikeasti muutettaviin kehystekijöihin (ks. Aho 1984b, 407). Se pitäisi pystyä purkamaan.

Sahlbergin (1996a ja 1997a) mukaan uudempi opettajan työtä koskeva tutkimus osoittaa, että opettajien opettamista ja oppimista koskevilla uskomuksilla on tärkeä merkitys koulun kehittämistoimenpiteille. Ne pitäisi ym-

---

eikä odota ohjailua normeilla tai muulla itsensä ulkopuolelta tulevalla käskytyksellä. Tämä taas on sidoksissa organisaation vapauteen, autonomiaan, toimivaltaan säädellä itseään. Kouluilla tällainen vapaus on aina rajallista. Lisäksi oppiva organisaatio edellyttää, että jokainen voi kehittää oma kapasiteettiaan edistääkseen myös omia henkilökohtaisia tavoitteitaan. Tähän kouluissa ei ole aina mahdollisuuksia.

Senge et.al (2001) kirjoittavat, että koulujen, jotka opettavat, tulisi olla oppivia organisaatioita, mutta ne eivät sitä ole. Kouluinstituutiossa on ongelmana, että valta, jota tarvittaisiin muutoksen käynnistämiseksi, on pirstoutunut niin, että juuri kukaan toimija ei koe itseään valtaistetuksi. Koulujen, rehtorien, johtokunnan jäsenten ja opettajien mahdollisuus vaikuttaa systeemisiin elementteihinsä on – toisin kuin yrityksillä – varsin suppea. Koulutyö on lisäksi Sengen mukaan organisoitu yksilötyön pohjalle, mutta merkittävät muutokset eivät kuitenkaan voi toteutua vain yksittäisessä luokassa. Ollakseen oppiva koulun tulisi muuttaa organisaatiokulttuuriaan tiiviimmin yhteisölliseksi, kollegiaaliseksi. Yhteisöllisyys taas edellyttää konkreetteja muutoksia työn ehtoihin. Esim. säännölliseen reflektioon, yhteistoimintaan ja innovaatioon tarvitaan aikaa (vrt. Sahlberg 1996a). Niinpä Senge itse ei ihmettele koulujen kyvyttömyyttä muutokseen.

[133] Ne, joiden mielestä kulttuuria ei voi muuttaa, uskovat, että kulttuurin syvärakenne edustaa niin monimutkaista ja syvällistä konseptia, ettei sitä voida tietoisesti johtaa tai muuttaa, mutta että se voi kuitenkin kehittyä ajan myötä (Aaltio-Marjosola 1991, 44–57).

Scheinin (1991) mukaan kulttuurin syväkerroksessa ovat työtä ohjaavat perusolettamukset, käyttöteoriat. Ne ovat yleensä heikosti tiedostettuja ja siksikin vaikeita muutoskohteita.

märtää, ottaa huomioon ja myös ottaa muutoksen kohteiksi. Omien käsitysten tarkistaminen on kuitenkin erityisen vaikeaa, kun on muutettava viitekehysteorian ontologisia tai epistemologisia perusolettamuksia (Tynjälä 2000, 75).

Fullanille (1992b) muutoksen hyväksyminen on uusien ideoiden ja asioiden oppimisprosessia. Muutoksen hyväksyminen liittyy ihmisen kykyyn ja haluun oppia uutta. Fullan ehdottaa ratkaisuksi, että muutos tulisi saada osaksi opettajan työtä. Opettajankin työn ”päälle” syntyisi ns. toisen asteen työ, johon kuuluu suunnittelua, arviointia ja kehittämistä. Mutta tällainen innostus ei kuulu koulun kulttuuriin. Se on myös sidoksissa koulun toiminnan puitetekijöihin. Konkreetti este kehittämiselle on koulutyötä vaivaava kiire[134]: yhteiselle oppimiselle ei ole aikaa. Opettajia ahdistaa, kun heillä ei ole aikaa jatkuviin muutoksiin, koska ne sotkevat opettajien arkityön. Opettajat kokevat olevansa ajan vankeja (vrt. Adelman ym. 1997). Koulun ajankäyttö on liian staattinen (Sahlberg 1996a, 211–213). Ongelmana pidetään myös koulussa vallitsevaa yksilöllistä opettajakulttuuria[135] (ks. esim. Hargreaves 1992; Tirri 1997, 31), mikä ei mahdollista yhdessä oppimista.

Tutkimuksista piirtyy kuva, että kouluilla ei ole joko kykyä, halua tai mahdollisuutta säädellä yhdessä omaa kulttuuriaan (vrt. French & Bell 1979, 11). Pajaresin (1992) mukaan opettajat korjaavat uskomuksiaan ainoastaan, jos ne asetetaan kyseenalaiseksi tai ne osoittautuvat epätyydyttäviksi – ja silloinkin vasta viimeisenä vaihtoehtona. Tässä mielessä kouluilta saattaa puuttua itseohjautuvuudessa tarvittavaa kykyä ottaa huomioon toimintansa vaikutukset ympäristöön ja itse määritellä tarpeellisten toimintojen suuntaamista koskevien muutosten määrä ja laatu (vrt. Ahlstedt ym. 1986, 22). Lyytinen (1991, 63–70) on tarkastellut peruskoulun koulukohtaisten kehittämishankkeiden toteutumisen edellytyksiä ja todennut tiettyjen tekijöiden esiintymisen yhdessä näyttävän selittävän muita paremmin toteutuksen tuloksellisuutta. Näihin kuuluu kouluyhteisön kehittämiskulttuurin laatu. Tämä seikka liittyy kehittämistoiminnassa välttämättömään, sitä tukevaan infrastruktuu-

[134] Niemisen (1985) haastattelemien opettajien mielestä opetettavan aineksen määrä on lisääntynyt 1960-luvulta lähtien. Oppikurssien laajuus tuo opetustyöhön jatkuvan kiireen. Opetettaviin asioihin ei pystytä riittävästi paneutumaan, oppilaiden itsenäiseen tai ryhmätyöskentelyyn ei myöskään ole aikaa. Näin opetustilanteet muodostuvat aivan liian usein opettajajohtoisiksi.

[135] Sahlberg (1996a) korostaa opettajien kollegiaalisen yhteistyön merkitystä. Linnansaari (1998, 165 ja 181) kirjoittaa, että koulun kehittämisessä ja muutoksessa näyttäisi olevan ensi sijassa kyse uudentyyppisen henkilökunnan keskinäisen vuorovaikutusjärjestelmän organisoinnista. Hän pitää opettajien eriytymistä toisistaan kehittymisen suurimpana esteenä (ks. myös Hopkins et.al 1994).

riin[136] (vrt. Dalin et.al 1994, 348–351; Anon 2000a), joka kuitenkin tavallisesti puuttuu innovaatioilta kaikilla toiminnan tasoilla (Kuitunen 1996, 48–49 ja 55). Oppivaksi organisaatioksi rakentumisen voisi aloittaa tällaisen infrastruktuurin rakentamisesta. Rakentamistyö on kuitenkin osoittautunut vaikeaksi (ks. Johnson 2001[137]).

Oppivan koulun rakentaminen edellyttäisi näin koulun organisaation, kulttuurin ja erityisesti opettajakulttuurin muuttamista sekä rankkaa asennemuutosta opettajilta, halua oppia jatkuvasti uutta ja vaihtaa olettamusperustaansa. Usein esitetäänkin, että onnistuneessa muutoksessa kehittämistoiminnan kohteena tulee olla koko koulu (ks. esim. Hämäläinen & Sava 1989, 112, Sarason 1995[138]; Moilanen 2001b,16[139]). Haasteen mittavuus pakottaa suhtautumaan sen toteuttamiskelpoisuuteen varsin kriittisesti[140]. Lisäksi kyse ei ole vain yksittäisen koulun toimintatavasta. Fullan (1994, 18–19) on esittänyt

---

[136] Muutosagenteille tarkoitetussa oppaassa (Anon 2000a) esitellään 10 alakoulun kokemusten pohjalta 10 perusehtoa muutoksen käyttöönoton ja ylläpidon onnistumiselle. Näistä infrastruktuuriin voi katsoa liittyvän

- kehittyvän kulttuurin vahvistaminen
- tiimiyttäminen
- demokraattiset osallistumisjärjestelmät
- rakenteelliset muutokset
- informaation ja taitojen tuominen sisään
- resurssien orkesterointi ja häiriöiden hallinta.

[137] Johnson (2001) on julkaissut internetissä omaan lisensiaatintyöhönsä liittyviä raportteja. Kyseessä on HakaTorNet -kehittämishanketta tukeva toimintatutkimus, joka kestää 1.1. 2000–1.9.2002. Hankkeessa pyritään kehittämään neljästä eri koulusta oppivia organisaatioita. Vuoden 2001 lopulla tutkija vaikuttaa pettyneeltä. Hän kirjoittaa, että voidaan vain ihmetellä sitä, kuinka pienillä askelilla on edetty, vaikka toisaalta eri haastatteluissa opettajat ovat toivoneet nopeampaa kehittymistä. Johnsonin mukaan yksi selitys voi olla yhteisöllisen kokemuksellisen oppimisen vaikeus. Toinen on muutoksen johtamisen ongelmat ja kolmantena vaikeudet poisoppia perinteinen toimintakulttuuri, joka opettajayhteisössä on korostanut, itsenäisyyttä, riippumattomuutta ja itseriittoisuutta. Toisaalta voi olla kysymys vain siitä, että yhteisöllinen oppimisprosessi etenee hitaasti ja se vie paljon aikaan.

[138] Sarasonin (1995) mukaan on vaikeaa muuttaa vain yhtä osaa systeemistä.

[139] Moilasen (2001b, 16) mukaan opettajan valmius johtaa oppilaita uuteen toimintamalliin ei riitä, tarvitaan muutoksia oppimisen puitteissa: pulpettien sijoittelussa, luokan sisustuksessa, erilaiset uudet virikkeet, tuntien jaksotus jne.

[140] Liike-elämää tuntevasta O'Toolesta (1987, 249) on yhtä mieletöntä puhua yritysten kulttuurin muuttamisesta toiseksi kuin puhua jonkun henkilön persoonallisuuden muuttamisesta toisenlaiseksi.

Liike-elämän asiantuntijan Juutin (1992, 154) mukaan nykyisen tiedon valossa ei kuitenkaan olla varmoja siitä, voidaanko yrityskulttuuria muuttaa tietoisten toimenpiteiden avulla vai ei. Toimintakulttuurin muutos on osoittautunut hyvin vaikeaksi, mutta ei kaikkien mielestä mahdottomaksi. Jos sen muutoksessa onnistutaan, tulokset voivat olla erinomaisia.

Helakorpi (2001b, 293) viittaa artikkelissaan Nokiassa tehtyyn tutkimusprojektiin, joka osoitti, että eräissä yrityksen yksiköissä saavutettiin tiimiytymisellä jopa 600 %:in tuottavuuden kasvu (ks. myös Leivo 2000).

useiden tutkimusten meta-analyysin perusteella syyksi muutosten epäonnistumiselle sen, että koulujärjestelmä on olemukseltaan konservatiivinen. Opettajien koulutus, koulujen toiminnan järjestäminen, koulujen hierarkkinen toimintamalli sekä poliittisten päätöksentekijöiden suhtautuminen kasvatukseen muodostavat kokonaisuuden, jossa on enemmän säilyttävää kuin muuttavaa ainesta. Lisäksi yhteiskunta vaatii koulua tuottamaan riittävän edullisesti yhteiskunnan toimintakykyisenä pitämisen kannalta tarpeellista työvoimaa. Muutokset jäävät näissä olosuhteissa vain pinnallisiksi. Todellisen oppivan koulun rakentaminen edellyttäisi ehkä koko koulujärjestelmän muutosta. Ehkä koko yhteiskunnan muutosta?

2.6.4 Koulun pedagoginen kehittämisprojekti

Prosessimaisen kehittämisen rinnalla käytetään myös lyhytkestoisempia kehittämisinterventioita. Tämän tutkimuksen kohteena on yksi tällainen: projektimuotoinen kehittämistoiminta.

Projektit ovat vakiintuneet 1980-luvulta alkaen koulujen[141] kehittämistoimintaan. Yhtenä ensimmäisistä ja ehkä kansainvälisesti näkyvimpänä koulupedagogisena kehittämisprojektina voidaan pitää ns. Pirkkalan kokeilua[142]. Kehittämisprojektien alkuperä on yritysmaailmassa. Liike-elämässä[143] projektia pidetään tavanomaisimpana – jopa vaihtoehdottomana – tuotekehityksen ja kertaluonteisen toiminnan organisointitapana (vrt. Virkki & So-

[141] Pedagogiikassa projektikäsitteen juuret ulottuvat 1900-luvun alkuun, jolloin käsitteellä viitattiin konkreetteihin tehtäviin, joiden ratkaiseminen vaati monen alan tietoja ja ”tutkimustoimintaa” (ks. Nurmi 1983, 90). Projektimetodi oli yksi ns. uuden koulun työtapoja. Sen teoreettisena perustana voidaan pitää Deweyn (1963) ideaa kokemuksen kautta oppimisesta. Varsinaiseksi opetusmetodiksi, projektimetodiksi, Deweyn teoreettiset ajatukset kehitti hänen oppilaansa Kilpatrick (1926). Kehittämisprojektilla ei kuitenkaan ole yhteyksiä pedagogiseen projektikäsitteeseen.

[142] Pirkkalassa toteutettiin 1970-luvulla yhteiskunnallisten aineiden opetussuunnitelmien kehittämisprojekti, joka johti vuonna 1975 eduskuntakyselyyn. Asiasta kirjoitettiin jopa Washington Postissa. Hanke koettiin yritykseksi tehdä oppimateriaalia sosialistista Suomea varten (Hiltunen 1975).

[143] Projektitoiminnan arvellaan syntyneen 1950-luvulla ja vakiintuneen Suomeen 1970-luvulla. 1980-luvulla monien yritysten perusrakenne oli linjaorganisaatio, mutta sitä rikottiin kaiken aikaa projektein ja työryhmin (vrt. Peltonen 1990, 47). Monet asiantuntijaorganisaatiot, esim. mainostoimistot, ovat muotoutuneet projekteiksi, ja vakituisesti yrityksessä työskentelee vain pieni tukiyksikkö. Taustalla on työelämän raju muutos, jossa on vaikeaa luvata ihmisille pysyvää toimenkuvaa. Projektit mahdollistavat sen, että jokainen työskentelee siellä, missä hänen erikoisosaamisensa ovat juuri sillä hetkellä sopivimmassa käytössä (ks. Lööw 2002, 15; Pelin 1983, 9; Stenlund 1992; Roukala 1998; Kauhanen 1997, 23; Silfverberg 1996, 11). 1990-luvulla projektien rinnalle ovat nousseet tiimit ja verkostot.

mermeri 1996). Projekti tarjoaa eri vastuualueiden ihmisille hyväksyttävän muodon tehdä yhteistyötä, kun yhteistyö linjaorganisaatiossa saattaa muuten olla hyvinkin hankalaa (Rissanen 2002, 18).

Projektissa kehittämistoiminta muovataan muodoltaan tiettyyn konseptiin: hankkeeksi. Tällöin joko käynnistetään aidosti uutta toimintaa tai merkityksellistetään uudella tavalla osa vanhasta toiminnasta projektiin kuuluvaksi. Projektoinnin voi nähdä osana muutosidean muotoa, sen eräänlaisena pakkauksena tai kuljettimena.

Sanakirjoissa projekti ja hanke ovat usein synonyymejä[144] (esim. Haarala ym. 1990, 170; Jäppinen 1989, 306). Arkikielessä projektilla viitataan hankkeeseen, johon kuuluvat ihmiset toimivat samaan aikaan myös linjaorganisaatiossa[145]. Projektitermin käyttö on löysää, ja projektiksi saatetaan kutsua mitä tahansa toimeksiantoa. Projektille on kirjallisuudessa asetettu monia tunnuspiirteitä, joiden avulla se voidaan erottaa muista työnteon muodoista. Tutkija on koonnut niistä seuraavan listan:

1. Keskeisin projektin tunnuspiirre on suunnitelma[146].
2. Projekteilla on selkeä, sitova, kertaluonteinen, usein jopa ainutkertainen tavoite ja tehtävä. Projekteissa erotetaan kahdenlaista toimintaa: ohjaavaa ja toteuttavaa (vrt. Pelin 1990, 23).
3. Projektilla on määräaika ja siihen liittyen aikataulu. Tavallisesti projekti kestää korkeintaan kuudesta yhdeksään kuukautta (esim. Virkki & Somermeri 1996, 2–13).
4. Projektilla on omat sille varatut, rajalliset resurssit (Peltonen 1994, 82). Määrärahat saattavat olla myös ylimääräisiä[147].

---

[144] Projektin muita sanakirjamääritelmiä ovat toteutettavana oleva monivaiheinen, yksityiskohtainen työ, työ, työkokonaisuus ja suunnitelma (ks. Haarala ym. 1992, 520 ja Valpola 2000, 950). Hankekäsite taas kattaa lähes kaikki kehitystoimenpiteiden tyypit yksittäisistä investoinneista laajoihin, monivuotisiin kehittämishankkeisiin (vrt. Silfverberg 1996, 11). Hankekäsitteen sanakirjamääritelmä on ”määräasian toteuttamiseen tähtäävä työ” (ks. Haarala ym. 1990, 170). Sillä on myös väljempiä merkityksiä kuten aie, aikomus, aloite, edesottamus, ehdotus, hahmotelma, homma, intentio, juoni, keikka, luonnos, puuha, ryhtymys, suunnitelma, tarkoitus, teko, tempaus, toimenpide, toimi, tuuma, yritys (ks. myös Kivimies, 1986, 35; Leino & Leino 1990, 30; Jäppinen 1989, 65).

Termejä käytetään myös hierarkisesti. Organisaation kehittämisohjelmaan (kesto 3–5 vuotta) voi kuulua useita hankkeita (kesto 1–3 vuotta), ja niihin voi liittyä useita lyhytaikaisempia kehittämisprojekteja (ks.Virkki & Somermeri 1996, 2–13).Tavallisesti projekti kestää noin kuusi kuukautta. Projekti voidaan lisäksi pilkkoa pienemmiksi osaprojekteiksi (Ruuska 1994, 20).

[145] Osa ihmisistä voi olla erikseen palkattu projektiin sen keston ajaksi, mutta tavallisesti projektissa työskennellään oman työn ohella.

[146] Sana: projekti tulee latinasta, ja se tarkoittaa ehdotusta tai suunnitelmaa. Projekti on nimenomaan suunnitellun työn tekemisen malli, yhdenasian liike (Ruuska 1994).

5. Projektille rekrytoidaan oma määräaikainen ja tilapäinen organisaatio (Ruuska 1994)[148]. Projektiorganisaatio puretaan projektin päättyessä (Lewis 1993, 14).
6. Tyypillisesti projektissa henkilöstön valtaistetaan (Silfverberg 1996, 12–14), ts. se saa toimivaltaa tehdä itse päätöksiä.
7. Projektille on tyypillistä huolellinen valvonta ja ohjaaminen eli johtaminen (vrt. Pelin 1984,9) ja sen seurauksena korjausliikkeet.
8. Projekti on ryhmätyötä (Ruuska 1994, 6).

Projektit voidaan jakaa sisäisiin ja ulkoisiin. Sisäisessä projektissa asetetaan itse tavoitteet (Lööw 2002, 18). Ulkoisessa projektissa tavoitteet asettaa tilaaja. Niiden välimuoto on sidosryhmien kanssa yhteinen projekti (Mäkelä & Stenlund 1995, 64).

Projekteja on kahdenlaisia. Tuoteprojektissa valmistetaan tuote. Muutosprojektissa pyritään intensiivisesti muovaamaan kehittyväksi tahdottua toimintaa kokeilemalla jotain uutta ratkaisua. Liike-elämän kirjallisuudessa on kiinnitetty huomiota siihen, että muutosprojektit eroavat tavanomaisista projekteista, toisaalta, koska ne ovat tavoitteiltaan mutkikkaita ja toisaalta, koska niissä pyritään vaikuttamaan myös ihmisten käyttäytymiseen. Siksi niitä ei voida johtaa yhtä teknisesti (Salminen & Lanning 2002).

Kehittämisprojektitoiminnan loogisena tuloksena on tuottaa kehitykseksi arvotettu, etukäteen hahmoteltu muutos. Kehittämisprojekti on kuitenkin pikemmin lähtölaukaus muutokselle kuin koko muutosprosessi (Silfverberg 1996, 11). Sen aikana luodaan usein vain välttämättömiä edellytyksiä muutokselle. Kehittämisprojekti muistuttaa usein tuotekehittelyprojektia, jossa kehitellään esim. jokin uusi toimintapa. Tällaista kehittämisprojektia ei voida yleensä kuvata valmiin innovaation diffuusiona – pikemminkin se on innovaation keksimisprojekti. Jos kehittämisprojekti onnistuu, sen luoma konsepti sittemmin leviää.

Projekti voidaan jakaa eri tavoin jaksoihin. Tutkija päätyi kirjallisuuden pohjalta seuraavaan vaiheistukseen:

---

[147] Koulutoimessa ja julkisella sektorilla laajemminkin hallinnon käynnistämiin projekteihin osallistutaan mielellään, koska niihin liittyy erillisrahoitusta. ”Ahneimmissa” organisaatioissa on meneillään useita projekteja, jotka yhteistyön sijaan kilpailevat keskenään samoista aktiivisista työntekijöistä (vrt. Liikamaa 2003).

[148] Sille nimetään tavallisesti vetäjä, vastuuhenkilö, projektipäällikkö. Sillä voi olla myös erillinen ohjaus- tai johtoryhmä. Pääosa projektin jäsenistä ei ole töissä vain projektissa (vrt. Stenlund 1992, 3).

1. projektin esityövaihe
2. projektin suunnitteluvaihe
3. projektin toimeenpano eli itse projektivaihe, johon kuuluu tehtävien toteuttaminen sekä projektin ohjaus ja valvonta
4. projektin päättäminen ja jälkihoito (vrt. Pelin 1983, 19 ja Rissanen 2002).

Projektin esityövaiheessa projektia valmistellaan. Valmistelu alkaa, kun joku saa muutosidean ja päättyy, kun saadaan virallinen lupa käynnistää projektin suunnittelu projektin tilaajalta (esimerkiksi rehtorilta). Valmistelua voidaan kutsua myös esiselvitykseksi (vrt. Lööw 2002, 196). Esityövaiheessa ideasta hiotaan lopullinen ehdotus. Samalla tehdään valmisteluja projektin virallista perustamispäätöstä varten. Vaiheeseen kuuluu ideointia, halutun tulevaisuuden visiointia, taustaselvitysten tekoa ja mm. riskien kartoittamista. Tässä valmistelevassa vaiheessa tehdään usein myös strategisia valintoja hankkeen päämäärästä, tavoitteista, noudatettavista periaatteista ja mukaan otettavista kumppaneista.

Esityövaihe päättyy päätökseen asettaa projekti. Päätöksentekijä arvioi, ovatko ideat elinvoimaisia, visiot kantavia ja onko edellytykset ymmärretty oikein niin, että hankkeella on riittävät mahdollisuudet toteutua ja onnistua. Yhdeksi kriittiseksi kysymykseksi nouseekin, onko idean pohjana ollut ongelma tulkittu oikein ja löydettiinkö ongelmaan vaikuttava syy (vrt. Rissanen 2002, 26–29). Samalla tehdään myös ratkaisut resursseista ja seuranta-, arviointi-, ohjaus- ja kannustusmenettelyistä.

Projektin asettamispäätös käynnistää, perustaa virallisesti projektin. Virallisen projektin ensimmäisiä tehtäviä on laatia kirjallinen projektisuunnitelma. Siihen kiteytetään projektin tehtävä, joka usein ositetaan tulostavoitteiksi. Suunnitelma laaditaan projektille valitun strategian[149] pohjalta (vrt. Virkki & Somermeri 1992, 2–26). Tavallisesti projektisuunnitelma hyväksytetään projektin asettajalla erikseen.

Projektin toimeenpanovaiheessa projektia toteutetaan suunnitelman mukaisesti. Usein projektin käynnistetään näyttävästi, ja sen jälkeen se etenee arkisemmin. Projektin edistymistä valvotaan. Suunnitelmista poiketaan vain sovittua menettelytapaa noudattaen. Havaittaviin poikkeamiin pyritään puuttumaan mahdollisimman nopeasti. Parhaimmillaan projektista voi tulla oppiva projekti (Rissanen 2002, 60 ja 121).

[149] Yksinkertaistaen strategia tarkoittaa tapaa, jota käytetään toivotun tavoitteen saavuttamiseksi (Anon 1973, 41–42).

Itse projektivaihe jatkuu, kunnes projektin asettaja antaa luvan päättää projekti. Tavallisesti tämä edellyttää, että projektin lopputulos hyväksytetään. On myös mahdollista, että projekti päätetään keskeyttää ennen määräaikaa. Projektin päätös on hyvässä projektissa suunniteltu tapahtuma, jonka ”kruunaavat” loppuraportti ja karonkka rituaaleineen. Jälkihoitoon kuuluu myös jälkiarviointi: kokemusten kerääminen talteen ja niistä oppiminen (”lessons learned”, Virtanen 2000, 131).

Vaikka projekteja käytetään koulujen kehittämistoiminnassa, vain harvoin ne rakennetaan yhtä huolellisesti kuin liike-elämässä. Oletettavasti – tutkittua tietoa asiasta ei ole – projektit toteutetaan kouluilla varsin kevyesti: esityövaihe on lyhyt ja ohut, päätös tehdään pääasiassa keskustelujen pohjalta, suunnitelma jää luonnoksen tasolle ja organisointi suullisten sopimusten varaan. Toteutukseen ja sen ohjaukseen ei ole varaa irrottaa ylimääräisiä voimavaroja, joten budjettiakaan ei juuri laadita. Projekti toteutetaan pääosin oman työn ohessa, omilla valtuuksilla, jolloin aikatauluistakin joudutaan joustamaan. Seuranta ei perustu kirjallisiin raportteihin eikä ole muutoinkaan kovin systemaattista, vaan sitä tehdään lähinnä ”korvakuulolta”. Silti projektin perushahmo on tärkeä tuntea.

Tämän tutkimuksen aineistossa Akvaarioprojektissa kehittämistoiminta oli projektimuotoista. Hankkeilta edellytettiin yhteyshenkilön nimeämistä, kirjallisia suunnitelmia ja myös kirjallisia arviointeja, joten toiminnassa oli selvää pyrkimystä ohjata kouluja kehittymään myös projektinhallinnassa.

Projektimenetelmän tunnettu ongelma on, että niissä kehitettyjä uusia toimintamalleja ei sanottavasti omaksuta käytännöksi. Kun projekti on päättynyt ja sen rakenteet purettu, kukaan ei vie ajatusta eteenpäin ja jäljelle jää vain ”arkistoarkeologisia jäänteitä” (vrt. Liikamaa 2003). Koulujen projektimuotoinen kehittäminen onkin saanut myös kansainvälisesti paljon kritiikkiä. Erityisesti tätä kritiikkiä ovat Suomeen välittäneet Simola (1998) ja Sahlberg (1996a). He haluaisivat katkeamattomana ketjuna käynnistettävien, yhtä elementtiä kerrallaan koskevien kertaprojektien tilalle systeemistä kokonaisvaltaista kehittämistoimintaa, jossa muutos nähdään jatkuvana prosessina. Erityisesti he ovat olleet huolissaan toinen toisiaan seuraavista projektien ketjusta, jossa ei ehditä hyödyntää edellisen kokemuksia ennenkuin jo käynnistetään uusi. Kun koulut ottavat uudistusinnossaan yhtä aikaa käyttöön useita uudistuksia, tavoitteet usein sekaantuvat, opettajat hämmentyvät ja uudistus epäonnistuu (Spencer 2000, 64 ja 70). Kouluissa ”tuhlataan” uudistuksia,

niitä syttyy ja sammuu. Kun tulee joku uusi hanke, vanhasta luovutaan, vaikka se toimisi[150].

Kritiikistä huolimatta projektit ovat edelleen varsin yleinen koulun kehittämisen menetelmä. Yksi syy voi olla niiden ainakin näennäinen yksinkertaisuus. Projekti on myös hyvin joustava menetelmä. Sitä voidaan käyttää esimerkiksi hybridisaationomaisesti, mikä antaa opetushallinnolle viranomaistoiminnassa tarvittavia ohjausmahdollisuuksia paremmin kuin esimerkiksi siirtyminen kokonaan koulujen autonomiseen kehittämiseen esimerkiksi oppivan organisaation menetelmällä. Tehokkaasta projektista piirtyy myös kuva, jossa on paljon yhteistä systeemisen ajattelutavan kanssa. Näitä ovat mm. henkilöstön valtaistaminen (Kotter 1995), projektin suojaaminen kilpailevilta hankkeilta, korjaavat toimenpiteet (vrt. Virkki & Somermeri 1996, 4–57), virheistä oppiminen ja vision tärkeys (Kotter 1995).

Usean tason yhtäaikainen kehittämistoiminta

Kouluja ja opetusta on pyritty kehittämään eri aikoina eri tasoilta käsin. Ahon (1997, 19) mukaan 1960-luku oli Suomessakin koulu-uudistusten levittämisen ja vastaanottamisen jakso. 1970-luvulla muutoksia pyrittiin toteuttamaan keskusjohtoisesti. Kehittäjät toimivat makrotasolla. Tuohon aikaan koulun tason omat kehittämispyrkimykset perustuivat pitkälti yksittäisten opettajien aktiivisuuteen ja kouluttautumiseen. 1980-luvulla paradigma vaihtui, ja hallinto rohkaisi kouluja sisäiseen kehittämiseen. Normiohjausta väljennettiin aina 1990-luvun puoliväliin saakka. Makrotason toimijoiden rinnalla nousivat vapaaehtoiset koulut ja opettajat. Yksisuuntaisen kehittämisen rinnalle tuli kaksisuuntaisuutta siten, että kunnat ja koulut otettiin aktiivisesti mukaan jo uudistusten valmisteluun. Vuoden 1994 valtakunnallinen opetussuunnitelma laadittiin yhdessä koulujen kanssa. Perusteissa vain hahmoteltiin yleiset linjaukset ja koulut laativat niiden pohjalta toimintaansa ohjaavan opetussuunnitelman (Aho 1997, 20). Koulujen haluttiin aistivan yhteiskunnassa tapahtuvia muutoksia ja vastaavan niihin itse opetussuunnitelmatasolla (Julkunen 1997b, 180).

1990-luvun puolivälissä paradigma vaihtui. Luottamuksen rinnalle tuli tulosvastuu. Kouluille delegoitiin ensin tehtävä arvioida itse toimintaansa, mutta vähitellen meilläkin alettin julkistaa kansallisesti ja valtakunnallisesti kerättyjä arviointituloksia. Hallinto tiivisti jälleen otettaan kehittämisestä,

[150] Koulu on Simolan (1998, 14) mukaan ainoa inhimillisen kulttuurin osa-alue, jossa otetaan aina uusia innovaatioita käyttöön, kun edellisten todetaan toimivan käytännössä huonosti, vaikka muualla tapana on kehittää kokeiltuja ideoita paremmin toimiviksi.

mikä näkyi mm. siinä, että vuosien 2002–2004 opetussuunnitelmien perusteiden normiluonteisuutta lisättiin. Vaikka koulut yhä tekevät opetussuunnitelmatyötä, todellinen päätösvalta on vähentynyt. Muutoksen syyt ovat jääneet hieman epäselviksi. Paradigmaa vaihdettiin, vaikka koulujen ja opettajien luottamukseen perustuva kehittämiskulttuuri tuotti maailmaennätystulokset mm. Pisa-tutkimuksissa.

Ilmeisesti koulukohtaisen kehittymisvapauden lisääminen johti hallintoa huolestuttaneisiin eroihin koulujen ja kuntien välillä. Kaikki koulut ja koulujen ylläpitäjät eivät ehkä käyttäneet vastuullisesti niille annettua vapautta. Kaikissa kunnissa ja kouluissa niiden itsensä kokema kehittämistarve ja makrotasolla havaittu kehittämistarve eivät kai kohdanneet riittävästi. Tällainen heiluriliike kehittämistoiminnassa ei ole vain suomalainen ilmiö. Vastaava liike on todettu myös mm. Yhdysvalloissa. Siellä siirryttiin 1970-luvulla valtakunnallisesta kehittämisestä koulukohtaiseen kehittämiseen. 1980-luvun puolivälistä alkaen palattiin kuitenkin yksittäisten koulujen kehittämisestä alueellisesti tai valtakunnallisesti johdettuihin uudistuksiin (Hall & Hord 1987). Vastaava trendi on myös Kanadassa (Fullan 2000b).

3 Muutosote koulun pedagogisessa kehittämisprojektissa

Muutosote on tämän tutkimuksen keskeisin käsite. Se on edellä määritelty tavaksi, jolla kehittämisessä toimitaan. Muutosotteen käsite edellyttää, että kehittämistoiminnassa voidaan tehdä valintoja. Kulttuurihistoriallisessa viitekehyksessä (Leontjev 1977, 91–99) toimijan valinnanmahdollisuus toteutuu nimenomaan operaatioiden tasolla. Kun kuitenkin toiminta on kohteista ja välittynyttä, kehittämistoiminta voi toteutua myös rakenteeltaankin erilaisena eri konteksteissa. Niinpä voidaan päätellä, että muutosote on valitusti kouluissa erilainen kuin toisissa konteksteissa. Muutosote kuvaa sitä tapaa, jolla toimintaan sisältyviä valinnanmahdollisuuksia on käytetty – tai jätetty käyttämättä.

Muutosote on tutkijan luoma käsite. Sen yleisemmin käytettyä vastineita ovat mm. kehittämisstrategia, kehittämiskulttuuri, toimintakulttuuri ja muutoksen johtaminen. Käsitteen valintaa on siksi perusteltava.

3.1 Muutosote-käsitteen perustelua koulun kontekstissa

Muutosotteen lähikäsitteinä voidaan pitää kehittämisstrategiaa, kehittämiskulttuuria, toimintakulttuuria ja muutosjohtamista.

Niinistö (1981, 19) on määritellyt kehittämisstrategian[151] käsitteen niiden toimenpiteiden: menetelmien, tapojen, keinojen ja välineiden kokonaisuudeksi, jonka avulla aiottu uudistus voidaan suunnitella ja toteuttaa organisaatiossa siten, että onnistumisen todennäköisyys olisi mahdollisimman suuri. Strategiasanaan liittyy kuitenkin koulun kontekstille vieraita sävyjä toiminnan strategisesta luonteesta, kehittämisprojektien systemaattisesta suunnittelusta ja erillisistä kirjallisista suunnitelmista, joissa kuvataan tavoitteet, niitä vastaavat mittaluvut, strategiset keinot sekä niiden taustalla olevat missio ja esimerkiksi visio (vrt. Anttila & Vakkuri 1998, 16). Strategiakäsite kantaa lisäk-

[151] Strategiakäsitteen taustalle voidaan olettaa perusta, josta mm. Drucker (2000, 57) käyttää ”liiketoiminnallisen teorian” käsitettä. Druckerin mukaan strategia muuntaa liiketoiminnallisen teorian suorituksiksi. Strategia voidaan nähdä myös toimintaa johtaviksi käsityksiksi, jotka täsmentyvät usein päivittäistoiminnassa noudatettaviksi periaatteiksi (ks. Härkönen ym. 1983, 93–94).

si erityisiä lisämerkityksiä[152], jotka palaavat siihen, että sanan juuret ovat sodankäynnin piirissä. Sana sinällään jo ohjaa ajattelemaan joitakin tahoja voitettavina vihollisena ja koulun kehittämistoimintaa sotana ja taisteluina.

Muutosotetta lähellä ovat myös kehittämiskulttuurin ja toimintakulttuurin käsitteet. Yhdyssanojen kulttuuriosa on sinällään osuva; kuten todettua, kulttuuri määritellään yleisesti tavaksi, elämäntavaksi (Sulkunen 1994, 86), tavaksi, jolla teemme ”hommia täällä” (Terrence & Kennedy 1987, 8) tai joilla teemme ”asioita omassa ympäristössämme” (ks. Gaheman 1991, 14). Kulttuurikäsitteessä korostuu kuitenkin koulujen projekteja ajatellen tarpeettomasti monikerroksisuus, arvot ja instituutiot, joihin ei tässä tutkimuksessa paneuduta. Käsite sopii ehkä paremmin kuvaamaan projektin kontekstia, koulua.

Johtamiskirjallisuudessa käytetään muutosjohtamisen käsitettä. Usean toimijan kehittämistoiminnassa tarvitaan kiistatta johtamista, joka poikkeaa staattisen tilanteen jokapäiväisestä johtamisesta. Muutosjohtamiseen on liitetty sellaisia kuin käsitteitä innoliideri, visionääri ja esimerkiksi navigoiva johtaja (ks. esim. Helin 1992, 124–126; Nyman & Sile’n 1995, 52–54). Muutosjohtamisen käsite rajaisi kuitenkin tarkastelun muutostoiminnan yhteen komplementtiin, johtamiseen ja usein myös vain yhteen toimijaan: hankkeen vetäjään.

Tässä tutkimuksessa tutkija päätyi kuvaamaan kehittämistoiminnan tapaa itsekonstruoidulla muutosotteen käsitteellä. Sanana muutosote on konkreetti, havainnollinen ja elastinen. Oteosaan sisältyy myös käsitteen merkityksen kannalta mielekkäitä mielikuvia: ote voi olla esimerkiksi jämäkkä tai löysä. Ote voi pitää tai lipsua. Ote voi yhtä hyvin kuvata yhtä tahtovaa subjektia kuin toimijajoukkoa. Muutosotteeseen ei liity mielikuvia äärimmäisen suunnitellusta, muttei myöskään summittaisesta toiminnasta, joten sen peitto on laaja. Muutosotteen voi valita tietoisesti tai tiedostamatta. Se voi olla looginen ja perusteltu tai epäjohdonmukainen ja perusteeton. Muutosote voi olla käskevä ja pakottava tai yhteistoimintaan kutsuva ja toiminnan parempaan ymmärtämiseen pyrkivä. Muutosote voi tuntua eri ihmisistä erilaiselta. Muutosote voi olla yhteinen ja yhtenäinen, mutta se voi olla myös hajanainen, hapuileva ja ristiriitainen. Käsite on positiivisessa mielessä avoin.

[152] Liike-elämässä strategia viittaa usein tapaan, jolla jokin yritys tai organisaatio hallitsee ympäristöään (ks. esim. Kamensky 1999, 6). Strategiatoiminnalta edellytetään pitkäjänteisyyttä ja kokonaisvaltaisuutta (vrt. Karlöf 1995, 21), ja se nähdään yleensä ylimmän johdon keinoksi pyrkiä päämääriin (Peltonen 1990a ja 1990b). Toki strategiakäsitettä voidaan käyttää väljemminkin. Esimerkiksi Kotterille (1990, 31) se on pelisuunnitelma.

Muutosote on käsitteenä laajempi kuin muutosstrategia, jonka usein mielletään päätökseksi siitä, kuinka muutos tulisi toteuttaa ja tuon päätöksen perusteluiksi. Muutosote on niinikään laajempi käsite kuin se, mitä suunnitelmasta toteutuu, eli toteutuva strategia. Muutosote kattaa muutoksen suunnittelusta toteutukseen saakka. Keskeisin ero on siinä, että strategia on puhtaasti toimintakäsite. Muutosote vaatii toimijoita, mutta se kuvaa myös muutoksen prosessimaista puolta. Muutosote kuvaa kokonaisvaltaisesti tapaa, jolla pedagoginen kehittämistoiminta kaikkine tekoineen ja operaatioineen mutta myös ei-tarkoitettuine prosesseineen jossakin koulun kehittämisprojektissa toteutuu.

3.2 Kehittämisprojektin muutosotteen hahmottelua

Tässä tutkimuksessa kiinnostus kohdistuu koulujen projektimuotoiseen kehittämistoimintaan ja muutosote viittaa tapaan, jolla kehittämisprojekti toteutetaan. Muutosotetta voidaan jäsentää tarkemmin ulottuvuuksiksi. Tutkija oletti, että tällaisiksi ulottuvuuksiksi saattaisivat aineistossa nousta toimijoiden, projektin idean, kehittämisen kohteen, projektin (innovoinnissa ja diffuusiossa noudatetun) toteutustavan ja erikseen resurssien, reseption ja kontekstin eli projektikoulun ja sen tilanteen jotkut piirteet. Näiden ulottuvuuksien ja piirteiden tarkempi määrittely valittiin tutkimuksen empiiriseksi tehtäväksi. Tehtävää ryhdyttiin ratkomaan kehittämistoiminnalle esitettyjen neuvojen pohjalta. Neuvo ymmärrettiin ”reseptiksi”, jossa sanotaan julki se, mitä neuvoja pitää tärkeänä (vrt. Jyrhämä 1999). Neuvoksi hyväksyttiin normatiivinen[153] kehittämistoimintaa koskeva väite (esim. ”muutos tulee toteuttaa nopeasti”). Neuvot koottiin pedagogista muutosta koskevasta sekä suomalaisesta että kansainvälisestä kirjallisuudesta, laajemmin muutosprojekteja käsitelleestä liikkeenjohdollisesta, työyhteisöllisestä ja mm. psykologisesta kirjallisuudesta sekä teemaan liittyvistä aikaisemmista tutkimuksista. Mukaan hyväksyttiin vain sellaisia neuvoja, joiden perusteluksi voitiin löytää tutkimusnäyttöä.

[153] Normatiivisuudella tarkoitetaan tässä sitä, että väite sisältää joko eksplisiittisesti tai implisiittisesti esitetyn ohjeen tehdä tietty muutosta koskeva ratkaisu tai valinta jonkin muun vaihtoehtoisen ratkaisun sijasta. Neuvo ei näin ole muutosta koskevaa kuvaileva väite, esim. ”muutos tavallisesti epäonnistuu”.

Materiaalia oli valtava määrä. Yksinomaan Ericin tietokannasta löytyi hakusanalla ”educational change” 37 191 dokumenttia[154]. Tuollaisen dokumenttimäärän huolelliseen perehtymiseen ei ollut mahdollisuuksia, siksi kirjallisuuteen ja aikaisempiin muutostutkimuksiin sisältyneet yhteenvedot olivat hyvin arvokkaita. Näin koottiin laaja massa neuvoja, joiden tausta oli tietoisen eklektinen.

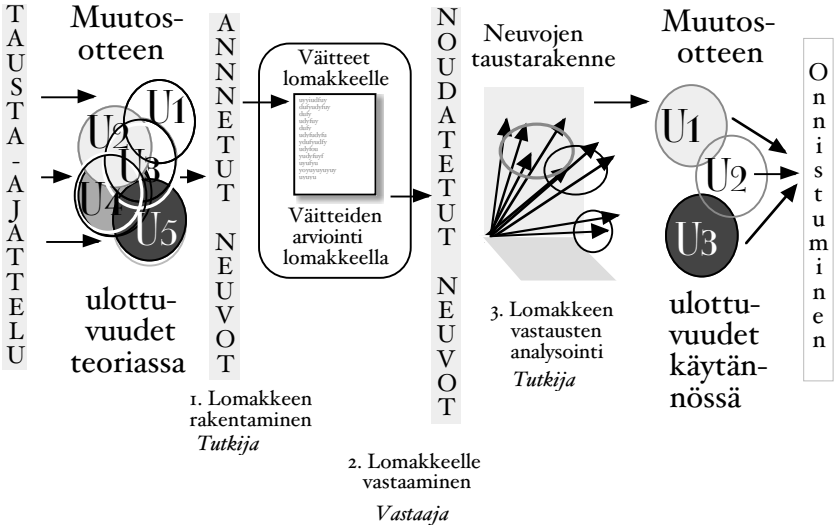
Kaikkia löydettyjä neuvoja ei hyväksytty. Tutkija valitsi, yhdisteli ja hajoitti neuvoja myös sen kokemuksen pohjalta, jota hänellä itsellään oli useista pedagogisista muutoshankkeista[155]. Näin neuvojen valintaan liittyy harkittua, asiantuntemuksella perusteltavaa subjektiivisuutta.

[154] 21.8.-02 Ericin tietokannassa oli ”education” nimikkeellä yhteensä 846 975 dokumenttia vuodesta 1966 alkaen. Hakusanalla ”educational change” löytyi 37 191 dokumenttia (4 %). Käsite peittää myös monia oppimistuloksista kiinnostuneita artikkeleita, mutta antaa suuntaa sille, että kiinnostus muutosteemaan on säilynyt korkeana varsin pitkään. (ks. taulukko 1)

Taulukko 1: ”Educational change” -teeman esiintyminen Ericin tietokannassa 1966– 2002 (haku tehty 22.8.-02) viisivuotisjaksoina.

Vuosijaksot	kpl
1966–1970	1678
1971–1975	4484
1976–1980	3129
1981–1985	3681
1986–1990	4961
1991–1995	9110
1996–2000	8923
2001–	1034
Yhteensä	37191

[155] Tutkija on ollut itse koulunsa kanssa mukana mm. Opetushallituksen käynnistämissä Koulun kulttuuriprojektissa ja Akvaarioprojektissa (Freenetin virtuaalikoulu), useissa tietotekniikan opetuskäytön kehittämishankkeissa (mm. Koulu 2002, Luotsikouluprojekti), EU:n rahoittamaan Sokrates-hankkeeseen kuuluneessa Comenius-projektissa ja Keppiprojektissa.



Kuvio 24. Muutosotteen ulottuvuuksien piirteiden haravoinnin vaiheet: lomakkeen rakentaminen, lomakkeelle vastaaminen, vastausten analysointi ja muutosotteen ulottuvuuspiirteiden tunnistaminen

Muutosotekäsitteen ulottuvuuksien piirteitä hahmoteltiin kuvion 24 mukaisesti neljässä vaiheessa. Kirjallisuudesta valittiin kyselylomakkeelle noin 100 neuvoa. Neuvot ”käännettiin” muutosprojektia koskeviksi väitelauseiksi. Ne pyrittiin esittämään sanastolla, jota opettajat käyttävät. Lauseet järjestettiin lomakkeelle kronologisesti muutosprojektin kulun mukaan. Vastaajan tehtävänä oli sitten arvioida, kuinka hyvin kukin väite kuvasi koulun hanketta. Lomakkeelle valittiin myös kysymyksiä, joiden avulla vastaajat arvioivat muutoksen onnistumista. Näiden avulla oli mahdollista etsiä analyysivaiheessa projektin onnistumisen kannalta oleellisimmat neuvot ja tunnistaa niiden taustalla olevat ulottuvuudet.

Neuvoja kootessa tutkijalle syntyi myös ennakkokäsitys siitä, millaiset piirteet olisivat todennäköisesti keskeisiä. Niinistö (1981) oli liittänyt omaan muutosstrategian käsitteeseen kuvailu- ja luokittelumallin, jossa erotettiin 11 ominaisuutta[156]. Omassa liike-elämää koskeneessa tutkimuksessaan Simelius (2003) erotti kehitystyössä viisi strategista valintaa[157].

[156] Niinistön (1981) kuvailumallissa on 11 ominaisuutta muutosstrategialle

1. strategian premissi, oletus muutoksen alkuvoimasta: konflikti tai konsensus
2. tavoitteen asettelu: intentionaalisesti vai adaptiivisesti

Kehittämisprojektin suunnitelmallisuus (Y)	Kehittämisprojektiin osallistaminen (X) Ei pyrkimystä osallistaa opetuksen subjekteja	Vahva pyrkimys osallistaa opetuksen subjekteja
Huolellinen etukäteissuunnittelu ja toiminta sen mukaan	OTE 1 "Autoritäärinen ote"	OTE 2 "Demokraattinen yhteistyöote"
	OTE 5 "Hybridinen ote"	
Ei tarkkaa etukäteissuunnittelua, prosessimaista toiminta	OTE 3 "Mielijohdeote"	OTE 4 " Systeeminen ote"

Kuvio 25. Kehittämisprojekteissa noudatettujen muutosotteiden oletettu typologia

Tutkijalle syntyi näkemys, että kehittämistoiminnan tapaa voisi kuvata erityisesti kahden piirteen avulla: kehittämistoiminnan suunnitelmallisuudella ja siihen osallistamisella. Edellisessä kehittämistoimintaa pyritään hallitsemaan hyvällä suunnittelulla ja jälkimmäisessä opetuksen subjektit otetaan myös opetuksen kehittämisen aidoiksi subjekteiksi. Taustalla on tunnettu habermasilainen toiminnan jakotapa strategiseen ja kommunikatiiviseen[158]. Näistä

3. muutoksen suunta ja radikaalisuus: lineaarisuus (jatkuvuus) vai laadullisuus (esim. jokin trendi loppuu)
4. muutoksen kohde: yksilö vai struktuuri
5. muutoksen toteutustapa: autoritaarinen/pakkovaltainen vai demokraattinen/osallistuva
6. toteutustapa: valtakunnallinen vai paikallinen
7. vaikutus-vetoamis-informointitapa: rationaalis-tieteellinen vai normatiivis-sosiaalinen
8. vaikutus-vetoamis-informointimenetelmä: pedagoginen vai psykologinen
9. jatkuvuus: pyrkimys uudistuksen jälkeen staattisen tilaan vai jatkuvaan uudistusprosessiin
10. muutoksen suunnittelija tai toimeenpanija : ulkopuolinen (asiantuntija) vai järjestelmä tai sen jäsenet
11. systemaattisuus: erillinen/irrallinen vai kokonaisvaltainen/systemaattinen.

[157] Nämä strategiset valinnat olivat

- keskitetty vai hajautettu
- tuloskeskeinen vai prosessikeskeinen
- kohteena yhteisö vai yksilö
- kohteena ihminen vai menetelmät
- toteutus omin voimin vai ulkoisten asiantuntijoiden avulla (Simelius 2003).

[158] Habermas (1992 ja 1994) jakaa inhimillisen toimineaan seuraavasti

1. Instrumentaalinen eli välineellinen toiminta kohdistuu ulkoiseen luontoon.
2. Luontosuhteelle ominainen välineellinen toiminta ulottuu strategisessa toiminnassa ihmisiin. Strategisessa toiminnassa yhteisymmärrys on vain välitavoite, ja varsinainen tavoite on suostutella tekemään ennalta asetettu päätös.
3. Kommunikatiivisessa toiminnassa orientoidutaan yhteisymmärrykseen. Kyseessä on kielellinen toiminta, keskustelu, jonka lopputulos on avoin (vrt. Siljander 2002, 189).

Opetus on opettajan ja oppilaiden yhteistoimintaa. Jotta opetuksessa tapahtuisi muutos, opettajan ja oppilaan on muutettava yhteistoimintaansa. Pedagogisessa kehittämistoiminnassa toiminnan päämääränä on arvokkaampi opetus. Tämän aikaansaamiseksi innovoidun uuden pe-

ulottuvuuksista syntyi kuvion 25 hahmottama muutosotteiden typologia. Viidenneksi otteeksi kuvioon on valittu hybridinen hanke. Kaikki viisi otetta kuvaavat aktiivista toimintaa. Niiden lisäksi on mahdollista kuvata omaksi otteekseen passiivinen antaa-mennä -ote Näitä oletettuja otteita on aihetta kuvailla lyhyesti.

Autoritäärinen muutosote

Ensimmäinen ote on nimetty autoritääriseksi. Sitä voi kuvata suunnittelun ja suunnitelman toimeenpanon otteeksi. Ote on strateginen. Suunnittelu katsotaan johdon tehtäväksi, ja opetuksen toimijat kohdataan lähinnä objekteina. Johtaminen on voimajohtamista.

Tällaisessa otteessa oletetaan, että muutos on yksinkertainen ja kausaalis-lineaarinen. Kehittäminen kohdistuu johonkin kehitettävän toiminnan yksittäiseen osaan. Muutosotteessa uskotaan, että muutos on hallittavissa strategisen, rationaalisen suunnittelun ja toiminnan avulla ja että hierarkkinen asema tuo mukanaan asiantuntijuuden.

Otteen metaforana voidaan pitää laivan rakentamista piirustusten mukaiseksi. Poikkeamat piirustuksista voivat osoittautua kohtalokkaiksi. Siksi asiantuntijan on suunniteltava laiva perinpohjaisesti etukäteen ja johdettava ja valvottava rakentamista tarkasti.

Demokraattinen yhteistyöote

Toinen ote on nimetty demokraattiseksi yhteistyöotteeksi. Sitä voi kuvata yhteissuunnittelun ja yhteisen suunnitelman toimeenpanon otteeksi. Ote on kommunikatiivinen. Suunnittelukin katsotaan yhteiseksi tehtäväksi, ja opetuksen toimijat otetaan mukaan kehittämisen subjekteiksi.

Tällaisessa otteessa muutos oletetaan yksinkertaiseksi ja kausaalis-lineaariseksi. Kehittäminen kohdistuu johonkin kehitettävän toiminnan yksittäiseen osaan. Muutosotteessa uskotaan, että kehittäminen on yksinkertaista ja hallittavissa rationaalisella yhteissuunnittelulla. Otteessa arvostetaan kaikkien asiantuntemusta asemasta riippumatta.

Otteen metaforana voidaan pitää laivan rakentamista piirustusten mukaiseksi, mutta omalla porukalla ja omien piirustusten mukaan. Poikkeamat piirustuksista ja joidenkin jättäminen rakennustyön ulkopuolelle voivat osoit-

dagogisen ratkaisun hyväksyminen on sidoksissa siihen, kuinka opetuksen subjektit tuon arvokkuuden kokevat. Uudistus ei voi toteutua ilman heidän panostaan.

tautua kohtalokkaiksi. Siksi rakennustoiminta on suunniteltava perinpohjaisesti etukäteen ja toteutettava yhdessä.

Mielijohdeote

Kolmas ote on nimetty mielijohdeotteeksi. Sitä voi kuvata autoritäärisesti johdetuksi, spontaaniksi kehittämiseksi. Ote perustuu improvisaatioon, joka katsotaan johdon oikeudeksi. Opetuksen toimijat kohdataan lähinnä objekteina. Johtaminen on voimajohtamista.

Tällaisessa otteessa uskotaan, että muutos on mutkikas ja ei-lineaarinen, mikä edellyttää reagointiherkkyyttä. Kehittäminen voi kohdistua tällä otteella satunnaisesti esiin nousseisiin kohteisiin. Kehittämistoiminta oletetaan yksinkertaiseksi, kunhan johto on riittävän taitava. Muutosotteessa oletetaan, että mutkikaskin muutos on hallittavissa johdon vahvalla ammattitaidolla. Hierarkkisen aseman uskotaan tuovan mukanaan tarvittavan asiantuntijuuden.

Otteen metaforana voidaan pitää laivan rakentamista ulkomuistista ilman piirustuksia. Rakennustoiminnan onnistuminen riippuu lähinnä rakennusmestarin ammattitaidosta ja kyvystä saada rakentajat tottelemaan. Siksi rakennustoimintaa on johdettava ja valvottava tarkasti.

Systeeminen muutosote

Neljättä otetta kutsutaan systeemiseksi muutosotteeksi. Siinä suunnittelu ja toimeenpano vuorottelevat syklisesti. Kehittäminen saattaa alkaa jostakin kehitettävän toiminnan osasta, mutta se ei rajaudu vain siihen. Tässä muutosotteessa oletetaan, että kehitys on kompleksista ja komplisoitua. Otteessa ei uskota, että kehittymistä voisi hallita kausaalisesti, vaan kehitys voi ottaa toisen suunnan kuin mihin alunperin tähdättiin. Kehittäminen ja kehittyminen ovat vuorovaikutteisessa suhteessa toisiinsa, ja siksi opetuksen subjektit otetaan mukaan myös kehittämistoiminnan subjekteiksi. Ote on demokraattinen ja kommunikatiivinen.

Otteen metaforana voidaan pitää laivan korjaamista keskellä merta. Rakentamiseen voidaan ja tulee valmistautua, mutta itse suoritusta ei voida hallita ennakkosuunnittelulla. Siinä tarvitaan kykyä toimia yllättävissäkin tilanteissa, joka edellyttää yhteistyötä.

Hybridinen muutosote

Typologiaan on lisätty viidenneksi otteeksi hybridinen muutosote Tyackin & Cubanin (1995) käsitteen mukaisesti. Hybridisaation synonyyminä voidaan

pitää inkrementalismia[159]. Sillä viitataan päätökseen, joka sitoo eräiden perusperiaatteiden osalta, mutta joka jättää päätöstilaa muutoin prosessin ajaksi.

Hybridistä muutosotetta voidaan kuvata edellä esiteltyjen kahden ulottuvuuden porrastetuksi yhdistelmäksi. Kehittämistoiminnalle asetetaan suunnittelussa sitovat, mutta väljät reunaehdot: päämäärät, tulostavoitteet ja linjaukset käytettäville keinoille. Niiden puitteissa annetaan kehittyväksi tarkoitetun toiminnan toimijoille liikkumavapautta. Koulun rehtori voi esim. laatia hallinnolliselle kulttuurille vaativan kehittämisstrategian ja silti hyväksyä sen sisällä toimijoiden omista tarpeista lähtevää, opettajakohtaista autonomiaa.

Hybridisessä muutosotteessa yhdistyvät ehkä eklektisestikin strategisen ja systeemisen otteen olettamusperustat. Yhtäältä uskotaan, että toiminnan kehittymiseen voidaan vaikuttaa strategisesti rationaalisen toiminnan avulla. Toisaalta kun toimintavapautta ja -valtuuksia annetaan kehittyväksi toivotun toiminnan aidoille toimijoille, raivataan toimintaan tilaa myös ei-rationaaleille ja systeemisille seikoille. Toimintaa kehittävä organisaation ”yläkerros” säilyttää itsellään hallinnan tunteen, ja varsinaisesta toiminnasta vastaavat agentit ottavat vastuuta toiminnan toteutumisesta. Juuri he kohtaavat komp-

[159] Inkrementalismi on päätöksentekoteorian käsitteitä. Esimerkiksi päätös kehittämisprojektista voi syntyä neljällä eri tavalla:

1. Rationaalis-hallinnoidulle päätöksenteolle olisi tyypillistä muutostarpeiden tarkka ja looginen analyysi ja itse projektin huolellinen suunnittelu etukäteen välitavoitteineen (vrt. Hannus, Lindroos & Seppänen 1999, 11).
2. Prosessoivalle päätöksenteolle olisi tyypillistä syklisyys ja itseohjautuvuus. Projektia toteutettaisiin osissa toimintaa sen tulosten perusteella jatkuvasti korjaten. Muutos olisi oppimispohjainen.
3. Intuitiivinen muunnelma perustuisi vähemmän rationaalille erittelylle. Kehittäminen olisi kokonaisvaltaista oman persoonallisen opetustavan kehittymistä, jossa mm. omilla tuntemuksilla olisi suuri merkitys.
4. Inkrementaalisesti syntyvä päätös on sitova eräiden perusperiaatteiden osalta, mutta se jättää päätöstilaa muutoin prosessin ajaksi.

Salminen (2001, 79) jakaa päätöksenteon hieman toisin kolmeen luokkaan:

1. Rationaalinen päätöksenteko korostaa kokonaisvaltaisuutta, tavoitteellisuutta ja tehokkuutta ja etsii sopivat keinot tavoitteiden saavuttamiseksi.
2. Inkrementaalinen päätöksenteko on jaksoittaista ja lisäyksellistä päättämistä; päätöksiin edetään askel askeleelta tavoitteita uudelleenmuotoillen ja mahdollisia keinoja korostaen. Keinot ja tavoitteet nähdään yhteenkietoutuneina, ja päätöksenteossa haetaan kompromisseja ja konsensusta ongelmien välttämiseksi.
3. Mixed-scanning-päätöksenteko on yhdistelmä edellisistä, joissa erotetaan peruspäätökset (pitkäaikaiset) ja rajoitetut päätökset, joita tehdään peruspäätösten puitteissa.

leksisen ja komplisoidun kehityksen. Joustavalle toiminnalle on tilaa, mutta myös rajat, joista pidetään kiinni.

Otteen metaforana voidaan pitää laivan rakentamista kahdessa vaiheessa: perusrunko toimitetaan valmiina, mutta muilta osin rakentajat voivat muovata laivasta omaan käyttöönsä parhaiten sopivan.

4 Projektimuotoisen koulupedagogisen kehittämistoiminnan propositioteoria

Kyselylomakkeelle induktiivis-abduktiivisesti[160] valitun ja tiivistetyn neuvojoukon luotettavuuden varmistamiseksi tutkija kokosi projektimuotoista koulupedagogista kehittämistoimintaa koskevan propositioteorian. Se ilmaistaan 34:nä väitelauseena siitä, miten onnistunut koulupedagoginen kehittämisprojekti tulisi toteuttaa.

Teoriatermillä[161] on useita käsitteitä. Laajimmillaan se viittaa ilmiötä koskevaan tieteelliseen keskusteluun (vrt. Niiniluoto 1997, 41). Teoria kertoo, millaisia olioita maailmassa on ja miten nämä oliot säännönmukaisesti liittyvät toisiinsa (Haaparanta & Niiniluoto 1991, 25)[162]. Kehittämistoiminnalle ei ole esittää näin määriteltyä, yleistä muutosteoriaa. Tieteelliseen keskusteluun on toki tuotettu useitakin teoreettisia malleja muutoksesta, kun mallilla ymmärretään jotakin systeemiä koskevien yksinkertaistettujen oletusten joukkoa (vrt. Haaparanta & Niiniluoto 1991, 27). Tässä esiteltävä teoria on lisäksi kohtalaisen tarkkarajainen ja suppea lausejoukko koulujen pedagogisista kehittämisprojekteista.

34 väitelausetta muodostettiin kvalitatiivisessa tutkimuksessa tavanomaista aineistolähtöisyyttä mukaillen: kirjallisuudesta poimitut ja tutkimusnäytöllä perusteltavissa olevat kehittämisprojektia koskevat väitelauseet niputettiin, ja niistä yhdisteltiin alkuperäiset lauseet mahdollisimman peittäviä ja loogisesti mahdollisimman ristiriidattomia otsikkolauseita, varsinaisia propositioita. Nämä 34 väitelausetta ovat tutkijan hypoteettinen kehittämisprojekteja koskeva muutosteoria, jota testataan kokonaisuutena. Sen väitelauseet eivät sisällä keskenään vakavia ristiriitaisuuksia, mutta niiden ei kuitenkaan

[160] Abduktiivisuudella tarkoitetaan tässä asiantuntijan kokemukseen perustuvaa, intuitiivistakin valinnan perustetta.

[161] Siljanderin (2002, 120–121) mukaan tiede tuottaa lausejärjestelmän, joka voi olla esim. teoria. Teoriassa lauseet tulee esittää väitelauseina, mutta arvoarvostelmia ja normilauseita ei pitäisi esittää tieteen nimissä. Ongelmana on, että arvot ja tosiasiat kietoutuvat kasvatuksessa ja sitä koskevassa kielessä toisiinsa eikä niitä voida erottaa.

[162] Niiniluodon (1997, 193–198) mukaan teoria ilmaisee säännönmukaisuuksia joissakin ilmiöluokissa, jotka voidaan ilmaista empiiristen lakien muodossa. Teorioiden elementteinä on näin käsitteitä sekä niitä yhdistäviä lakeja. Teoriat selittävät nämä säännönmukaisuudet ja antavat tarkemman ymmärryksen. Pelkät teoreettiset käsitteet, ts. käsitteet, jotka viittaavat olioihin, jotka eivät ole välittömästi havaittavissa, eivät tee uskomusjoukosta teoriaa.

voi katsoa muodostavan vaativasti ymmärretyn teorian kaltaista, systemaattista, ehyttä kokonaisuutta. Väitteet on ilmaistu paljolti havaintokielellä; niissä käytetään opettajien arkikieltä, ei niinkään teoreettisia termejä.

Propositioteorian kokoamisen ongelmia oli, ettei onnistumista aina määritelty tutkimuksissa eksplisiittisesti. Siten ei ole täysin varmaa, viittaavatko empiiriset tulokset samalla lailla ymmärrettyyn onnistumiseen[163]. Se, että uudistukset toteutuvat yleensä käytännössä hitaasti, haittaa myös onnistumisen arviointia[164]. Onnistumisen mittausongelmiin tässä sen syvemmin paneutumatta voidaan todeta, että empiiriset tulokset osoittavat, että koulun muutoshankkeissa on tavallista epäonnistua[165]. Vastaavia tuloksia on saatu muissakin

[163] Metsä-Toikkila (2001) on artikkelissaan käynyt läpi urheilulukioiden kehitystä Suomessa. Kyseessä oli rakenteellinen muutoshanke, jossa tavoiteltiin erillisen urheilulukion perustamista. Idea esitettiin ensimmäisen kerran jo 1930-luvulla. Ensimmäiset luvat urheilulukioiden perustamiseen saatiin lukuvuodelle 1971–72. Vuonna 1994 opetusministeriö vakinaisti 12 urheilulukiota. Rakenteellisesti muutos siis onnistui. Yli puolet urheilulukion käyneistä nuorista saavuttaa kuitenkin parhaat urheilutuloksensa lukioaikana, eivätkä he menestykään yhtä hyvin aikuisina urheilijoina – mikä oli kai alkuperäinen tavoite. Yli puolet urheilulukion oppilaista lopetti päinvastoin kilpaurheilun lukion jälkeen. Tästä näkökulmasta muutos on epäonnistunut keskeisimmässä tavoitteessaan.

[164] Ks. Lahdes (1961) ja Koskenniemi (1971c, 364).

On esitetty, että kestää noin 30 vuotta, ennen kuin jokin uudistus on saatu vietyä läpi koulumaailmassa (Malinen 2000, 36). Graig ym. (1975) ovat arvelleet, että viive kasvatustieteellisen tutkimuksen tulosten julkaisemisen ja käytännön sovellutusten välillä saattaa olla jopa 50 vuotta (ks. Aho 1984b). Esim. kansakoulun kehittämistä oppivelvollisuuskouluksi harkittiin pitkään, ja se vei puoli vuosisataa (Somerkivi 1974, 255). Työtapojen muutos näyttää tutkimusten mukaan vaativan hyvin suunniteltunakin 2,5–8 vuotta (Ward 1985; Lyytinen 1986, 352; Kangasniemi 1987).

Myös liike-elämän kirjallisuudessa arvioidaan tutkimuksiin vedoten, että muutos vie vuosia, jopa puoli vuosikymmentä (O´Toole 1987, 252; Nyman & Silen 1995, 80). Organisaation kulttuurin täydellinen muuttaminen vie jopa 10–15 vuotta (ks. Virkkunen 1992, 81).

[165] Koskenniemi (1971c, 364) on esitellyt Goodladin & Kleinin teoksen. Sen kirjoittajat joutuivat toteamaan, että monet koulutyön uudistukset, joita on pitkään ja yleisesti suositeltu toteutettaviksi, olivat jääneet luokan ovien ulkopuolelle.

Herriot & Gross (1979, 11) toteavat, ettei kouluinnovaatioilla ole saavutettu niille asetettuja tavoitteita ja että niiden kasvatukselliset ja opetukselliset edut ovat olleet minimaalisen pienet.

Adamsin ja Chenin (1981) mukaan aikaansaadut muutokset ovat yleismaailmallisesti tavallisesti ohimeneviä.

Syrjäläisen (1992) mukaan huomattava osa tutkimuksista todentaa kerta kerran jälkeen koulun muuttumattomuuden tai ainakin ongelmallisuuden. Syrjäläisen lähdelistalla ovat mm. Bellack ym. 1966, Hoether & Ahlbrand 1969, Lundgren 1981, Herriot & Gross 1979, Fullan 1982, Cuban 1984, Goodlad 1984, Broady 1981, Carlson & Ducharme 1987 ja Miettinen 1990. Lisäksi hänen mukaansa on joukko tutkimuksia, jotka osoittavat, ettei kouluinnovaatioilla ole saavutettu niille asetettuja tavoitteita ja että niiden kasvatukselliset ja opetukselliset edut ovat olleet minimaalisen pienet. Lähteenään Syrjäläinen käyttää mm. Herriot & Grossia (1979, 11).

Stiegelbauer & Andersson (1992) todistivat yhtä koulua koskeneessa tutkimuksessaan, kuinka koulu palaa takaisin vanhoihin käytäntöihin.

organisaatioissa[166]. Tuloksia tulkitaan usein niin, että koulu on muutoksen suhteen kuuro. Muutosta vastustavaa voimaa on joskus kutsuttu inertiaksi[167], kitkaksi. Koulua pidetään staattisena, ja sen käytäntöjä äärimmäisen vaikeina muuttaa, vaikka muutostarpeet pystyttäisiin luotettavasti osoittamaan. Toisaalta on myös tutkimuksia (ks. Syrjäläinen[168] 1992, Kuitunen[169] & Meisalo 1995; Kuitunen 1996; Linnansaari[170] 1998), jotka osoittavat muutoksen mahdolliseksi.

Propositiot on seuraavassa ryhmitelty tutkijalle kirjallisuuskatsauksen pohjalta syntyneen näkemyksen mukaisesti alueisiin, ulottuvuuksiin, joiden oletettiin nousevan esiin aineiston empiirisessä analyysissä (kuvio 26). Näitä oletettuja ulottuvuuksia olivat toimijat, projektin idea, kehittämisen kohde, projektin (innovoinnissa ja diffuusiossa noudatettu) toteutustapa ja erikseen resurssit, reseptio ja konteksti eli projektikoulu ja sen tilanne. Kuhunkin propositioon liittyvät kyselylomakkeen väitteistä muodostetut muuttujat on esitelty liitteessä 8.

Kriittisesti koulun muutosmahdollisuuksiin ovat lisäksi suhtautuneet mm. Koro (1993, 8) ja Simola (1998, 14).

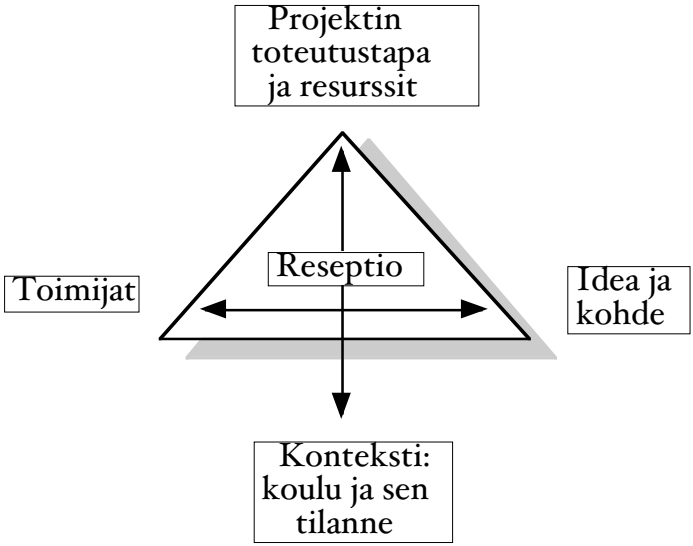
[166] Myös liike-elämässä itse aiheutetun muutoksen mahdollisuudet ovat varsin rajatut. Tavoitteet jäävät valitettavan usein saavuttamatta (Silfverberg 1996, 7), ja kokemuksen mukaan kaikenlaisen innovaatiotoiminnan epäonnistumisen riski on erittäin suuri (Welin 1982, 122). Kauppinen & Ogg jr. (1994) arvioivat, että kaksi kolmasosaa muutosyrityksistä epäonnistuu.

[167] Miettisen (1990) mukaan puhutaan luokkahuoneopetuksen ilmiömäisestä muuttumattomuudesta, inertiasta, kyvystä vastustaa kaikkinaisia uudistusyrityksiä ja reformeja.

[168] USA:ssa on toteutettu systemaattisia koulukokeiluja, joissa koulun muutokseen on pyritty nimenomaan modernin opetusteknologian avulla. Syrjäläinen (1992) on esitellyt yhtä tällaista ns. ACOT-kokeilua. Sen perusideoita oli opetusteknologian jatkuva saatavuus: oppilailla on tietokone sekä koulussa että kotona, jolloin voidaan olettaa, että opettajan rooli muuttuu. ACOT-luokkahuoneissa pyrittiin muutokseen yrityksen ja erehdyksen kautta. Neljän vuoden tutkimuksen jälkeen todettiin, että muutoksia oli tapahtunut sekä oppilaiden ja opettajien taidoissa että rooleissa. Opettajista oli tullut enemmän ”orkesterinjohtajia” ja oppilaista aktiivisempia. Opettajille oli jäänyt enemmän aikaa kahdenkeskiseen vuorovaikutukseen (ks. Anon 1990 (ACOT -Reports No 6–10); Scott ym. 1992, 224; Syrjäläinen 1992, 12).

[169] Kuitunen ja Meisalo (1995) sekä Kuitunen (1996) ovat myös raportoineet onnistumisesta. Kuitunen kirjoittaa omassa tutkimuksessaan, että Finiste-tietoverkon avulla pystyttiin monipuolistamaan luonnontieteiden opetuksen työtapoja siten, että aktiivisten jäsenien omaksumat työtavat olivat käytössä vielä kahdeksan vuotta koulutuksen alkamisen jälkeen. Kuitusen tulokset perustuvat opettajien omaan ilmoitukseen.

[170] Linnansaaren (1998, 161) mukaan eri puolilla maailmaa on ilmestynyt laajoja yhteenvetoraportteja pitkään jatkuneista kehittämishankkeista, joissa koulun laatua ja toimintaa on kehitetty koulun oman henkilöstön tärkeimmiksi katsomissa kehittämiskohteissa. Näissä – tässä sisäisen kehittämisen menetelmän piiriin luokiteltavissa – kehittämisprojekteissa on raporttien mukaan yleensä saatu aikaan ainakin lyhytaikaista opetuksen kehittymistä.



Kuvio 26. Tutkijan laatima kuvaus oletetuista muutosotteen ulottuvuuksista. Kuvaus on mukaelma Engeströmin (1987, 78) toimintajärjestelmän kuvausta

4.1 Toimijoita koskevia propositioita

Propositio 1: *”Toimijoiden on hyvä olla taitavia, innostuneita, yhteistyökykyisiä ja mielellään pysyviä. ”*

Muutoshankkeiden onnistumisen uskotaan yleisesti hyötyvän henkilöstön taitavuudesta. Lööwin (2002, 18–19) mukaan liike-elämässä projektin ansoja on projektipäällikkö, joka ei pysty innostamaan eikä motivoimaan projektiryhmää tai jonka on vaikea sanoa ”ei”. Kasvatusalan kirjallisuudessa muutoksen onnistumisen katsotaan usein edellyttävän muutokseen ryhtyvältä opettajalta erityistä osaamista, jopa lahjakkuutta[171]. Niinikään hyötyä on innova-

[171] Kyky uudistaa opetusta on liitetty usein korkeaan opetustaitoon, kuten tunnetussa Clarken teoriassa (ks. Hirsjärvi ym. 1982, 24) tai Koskenniemen didaktisesti ajattelevan opettajan käsitteessä. Didaktisesti ajatteleva opettaja kehittää itseään (Lahdes 1979, 101). Opettajien taitavuuden osuuteen viittaa myös Lahdes (1961, 86) pohtiessaan uuden koulun epäonnistumista Suomessa vuosisadan alussa: uusien opetustapojen olisi pitänyt soveltua muillekin kuin vain etevimmille opettajille.

Opettajien taitavuuden merkitystä onnistumiselle korostaa mm. Ely (1999b), joka asettaa omassa artikkelissaan tietojen ja taitojen olemassaolon ehdoksi muutoksen onnistumiselle.

tiivisuudesta[172]. Myös toimijoiden innostusta pidetään kirjallisuudessa yleisesti onnistumisen ehtona[173]. Vastaavaa uskoa innostukseen on myös liikeelämää ja organisaatioita koskevassa kirjallisuudessa[174]. Deci (1995) korostaa sisäistä motivaatiota: ihmiset muuttuvat parhaiten, jos he tekevät sen omasta halustaan (ks. myös Ryan & Deci 2000).

Kompetenssin merkitystä tukevat Howen (1983), Grantin (1992), McCollumin (1994) ja Linnansaaren (1998) tutkimukset[175]. Innostuksen merkitystä tukee seitsemän tutkimusta (Gross 1971; Wiegerink & Pelos 1983; Vasström 1985; Grant 1992; Kuitunen & Meisalo 1995; Vermeulen ym. 1996; Kuitunen 1996 [176]).

Huonoa tulosta voi selittää mm. se, että opettajilla ei ole tarvittavaa kykyä (ks. Gross 1971 ja Jussila 1974, 218).

[172] Innovatiivisuudella viitataan kapasiteettiin ja taitoon luoda uusia ideoita ja kehittää ne käyttökelpoisiksi (ks. Lampikoski & Emden 1999, 23). Opettajien osalta innovatiivisuus liittyy pitkälti didaktisesti ajattelevan opettajan käsitteeseen. Didaktisesti ajatteleva opettaja on Koskenniemen (1970) mukaan luova.

Opettajien innovatiivisuus vaihtelee. Esim. Malinen (2000, 57) arvioi, että ehkä kolmasosa opettajista on valmiita didaktisiin uudistuksiin pystyen itse kehittämään opetustaan omassa ympäristössään.

[173] Koskenniemen (1973, 258) ja Jussilan (1974, 218) mukaan huonoa tulosta voi selittää mm. se, että opettajilla ei ole kylliksi motivaatiota.

Stoynoffin (1989) mukaan onnistumisen kannalta on tärkeää rakentaa palkkiojärjestelmä.

Ely (1999b) asettaa omassa artikkelissaan palkkiot ja kannustimet teknologisten innovaatioiden implementaation onnistumisen ehtolistalle.

[174] Mm. Lampikosken ym. (1990, 296) ja Kotterin (1996, 18) mukaan yksi tekijä näyttää olevan yhteinen kaikille menestyneille innovaatioille: jokaisen onnistuneen hankkeen takana on tulisielu, henkilö, joka on vienyt asiaa eteenpäin omana lapsenaan vaikeuksista ja vastoinkäymisistä huolimatta. Jonkun täytyy omistautua vahvasti kehittämishankkeeseen ja antaa sille vahva persoonallinen panoksensa.

[175] Howen (1983), jonka mukaan modernin opetusteknologian diffuusiota haittaa, että opettajilla on vaikeuksia oppia käyttämään laitteita ja ohjelmia (vrt. Syrjäläinen 1992, 13).

Grantin (1992) teki tapaustutkimuksen chicagolaisesta lukiosta. Muutoshankkeen onnistumiseen vaikutti keskeisesti henkilöstön pätevyys.

McCollum (1994) raportoi riskiryhmään kuuluneiden nuorten koulutusta koskevasta kuudesta muutosohjelmasta. Hänen mukaansa tulokset osoittavat, että onnistunut opetussuunnitelmallinen muutos riippuu opettajan ammattitaidoista.

Linnansaari (1998, 151) on raportoinut, että epäpätevät opettajat tekevät kehittämistoiminnan hyvin vaikeaksi.

[176] Grossin (1971) innovaatioiden levittämistä koskevissa tutkimuksissa heikon tuloksen syynä oli, ettei opettajilla ole riittävästi motivaatiota (ks. Koskenniemi 1973, 258).

Wiegerinkin & Pelosin (1983) tutkimuksessa nostettiin esiin tärkeänä tekijänä henkilöstön motivaatio.

Vasströmin (1985) mukaan tarvitaan osallistujien yleistä kiinnostusta kehittämisprojektiin ja innostunutta panosta, jotta kehittämisprosessi onnistuisi.

Myös toimijoiden yhteishenkeä pidetään tärkeänä. Projektin epäonnistumisen yhdeksi syyksi on projektikirjallisuudessa esitetty henkilöristiriidat (Ruuska 1994,26). Koska projektissa työskennellään ryhmässä, on tärkeää ottaa huomioon ryhmän kehitysvaiheet (vrt. Jutila ym. 1996, 81–82) ja tukea ryhmää sen kehityksessä. Kuitusen ja Meisalon (1995, 53) raportista voi poimia muutosta haittaavaksi tekijäksi sisäänpäin lämpiävyyden; uusien opettajien oli vaikea päästä mukaan jo käynnissä olevaan hankkeeseen. Stoynoff (1989) on todennut liike-elämää koskien, että muutosta tahtovien ja sitä vastustavien välille tulisi rakentaa konsensus. Myös opettajien keskinäisten erimielisyyksien väitetään haittaavan muutoksen onnistumista. Muutoksesta saattaa herkästi tulla arvovaltakysymys, jossa osa opettajista kokee menettävänsä kasvonsa.

Hyvän hengen merkitykselle löytyy näyttöä. Wiegerink & Pelos (1983) tutkivat edellisen kymmenen vuoden aikana onnistuneita muutoksia. Niiden onnistumiselle tärkeänä tekijänä he pitivät henkilöstön koheesiota. Eurooppalaisten ala-asteen opetuksen innovaatioprojektiin osallistuneiden opettajien mielestä tärkeitä epäonnistumisen syitä oli toisten opettajien kateus ja epäluulo (Anon 1989, 74–79).

Uudistuksen pysyvyyteen vaikuttaa myös henkilöstön pieni vaihtuvuus (Hämäläinen & Sava 1989; Pink 1989; Goldman ym. 1991; Jauhiainen 1995 ja Kuitunen 1996, 77[177]).

Grant (1992) on tehnyt tapaustutkimuksen yhdestä chicagolaisesta lukiosta, jossa toteutettiin muutoshanke. Sen onnistumiseen vaikuttivat keskeisesti henkilöstön asenteet.

Kuitusen ja Meisalon (1995, 53) raportin mukaan muutosta edisti, että mukana oli hyviä ihmisiä ja innostuneet vastuuhenkilöt. Samasta raportista voi poimia muutosta haittaaviksi tekijöiksi sisäänpäin lämpiävyyden ja sen, että se, että opettajien motivointi on vaikeaa.

Vermeulen ym. (1996) ovat esitelleet tuloksen, jonka mukaan avainpaikoilla instituutioissa olleet avainhenkilöt vaikuttivat kaikissa aineissa opetussuunnitelmainnovaation menestymiseen.

Kuitunen (1996) selittää Finisten onnistumista mm. motivoituneella jäsenistöllä.

[177] Hämäläisen & Savan (1989, 112) kehittämistyön estelistalla on, että työyhteisön jäsenet vaihtuvat liian tiheästi.

Pinkin (1989) tehokkaan uudistuksen estelistaan kuuluu opettajien vaihtuvuus koulussa (ks. Fullan 1992, 91–92).

Goldman ym. (1991) ovat tutkineet oregonilaiseen kehittämisohjelmaan osallistuneita 16:a koulua. Heidän mukaansa muutos onnistui parhaiten tilanteessa, jossa henkilöstö on valmis.

Jauhiaisen (1995, 41) mukaan kehittämistyö edellyttää jatkuvuutta, siksi henkilökunnan suuri vaihtuvuus haittaa muutosta.

Uudistuksen pysyvyyteen on katsottu vaikuttavan myös henkilöstön pienen vaihtuvuuden (Kuitunen 1996, 77).

Kirjallisuudessa esiintyi myös olettamuksia, että monet opettajiin liittyvät biografiset tekijät kuten ikä[178] ja opettajakokemus vaikuttaisivat muutokseen onnistumiseen siksi, että ne ovat yhteydessä uudistushalukkuuteen[179]. Sadalle opettajalle tekemänsä kyselyn perusteella Aylen ym. (1978) osoittivat, että opettajan innovaatiokäyttäytyminen oli yhteydessä ammatilliseen aktiivisuuteen. On myös näyttöä sille, että miehet ja kokeneet opettajat olisivat muutosmyönteisempiä[180] kuin naiset ja kokemattomammat opettajat. Varsinaista tutkimusnäyttöä siitä, että em. kaltaiset biografiset tekijät tai uudistusmielisyys selittäisivät hankkeen onnistumista ei kuitenkaan löytynyt.

Propositio 2: *”Rehtorilla on tärkeä, agentin, fasilitaattorin tai tukijan rooli projektin onnistumisessa.”*

Liike-elämän kirjallisuudessa johdolla on hyvin suuri merkitys kehittämishankkeissa; mm. johdon tuki on hyvin tärkeä (vrt. Roukala 1998, 30). Myös kasvatusalan kirjallisuudessa[181] korostetaan usein rehtorin tärkeää roolia muu-

[178] Sosiaalipsykologinen arvotutkimus on osoittanut, että iän mukana ihmisten muutosvalmius heikkenee ja perinteiden merkitys kasvaa (Helkama 1997). Voidaan hyvin olettaa, että uudistusmielisen on helpompi hyväksyä muutos kuin sellaisen, joka ei ole yhtä uudistusmielinen.

[179] Hämäläisen (1986, 133–142) mukaan juuri opintonsa lopettaneet ovat valmiita kehittämistyöhön. Toimittuaan koulussa 5–6 vuotta opettajat alkavat elää koulunsa tapojen mukaan.

Huberman (mm. 1993) on pohtinut opettajan urakehitystä. Hänen mukaansa opettaja on kehitysmyönteisin 4–8 opetusvuoden aikana. Hän on sijoittanut kokeilujen ja uuden hakemisen vaiheen työvuosiin 7–18. Näyttää siltä, että aivan nuoret ja yli 18 vuotta opettajan toimineet eivät olisi innovatiivisimpia.

Hambrick (1991) kirjoittaa samassa toimessa työskentelyn vuodenajoista. Omaehtoisen kokeilun vuodenaika ajoittuu siinä ensimmäisille neljälle vuodelle samassa työpaikassa (ks. Santalainen & Huttunen 1993, 190).

Uudistusmielisyyden on todettu olevan yhteydessä opettajien ikään ja kokemukseen (Linnansaari 1998, 6).

[180] Carney (1977) tutki kyselylomakkeella satunnaisotannalla valittua aikuiskasvattajajoukkoa. Hän löysi yhteyksiä muutokseen orientoitumisen ja eräiden persoonallisuuteen ja ammattiin liittyvien piirteiden väliltä. Aineisto analysoitiin multippeliregressioanalyysilla ja varianssianalyysillä. Tuloksiksi saatiin mm., että naiset olivat vähemmän muutossuuntautuneita kuin miehet.

Gardner & Beatty (1979) osoittivat omassa tutkimuksessaan että muutosherkkyys (change orientation) on yhteydessä sukupuoleen ja ikään.

Linnansaari (1998, 126) ei saanut omassa tutkimuksessaan empiiristä vahvistusta, että ns. ydinopettajiksi (omalla koululla aktiivisesti koulua kehittäviksi opettajiksi) valikoiduttaisiin opettajakokemuksen perusteella.

[181] Kirjallisuudessa uskotaan, että johtajalla ja hänen valitsemallaan johtamistavalla on vaikutusta muutoksen onnistumiseen. Dalinin (1976) mukaan innovaation onnistumiseen vaikuttaa mm. muutosprosessin johtaminen. Lyytisen (1985, 137–138) mukaan koulun sisäisen kehittymisen

toshankkeessa. Sarasonin (1974) mukaan jokainen muutos, joka pyrkii vaikuttamaan kouluelämän laatuun, riippuu keskeisesti rehtorista. On loogista ajatella, että muutosta on johdettava, jos sille on esim. luotava painetta ja hankittava tukea ja riittävät resurssit ja priorisoitava. Rehtorin toivotaan lisäksi pitävän ilmapiirin myönteisenä ja suojaavan muutosta häiriöiltä. Esimerkiksi Ahon (1984a, 404) mukaan rehtorit ja koulunjohtajat olisi pitänyt peruskoulu-uudistuksessa sitoa valmistelutyöhön tiiviimmin ja heille olisi pitänyt antaa päävastuu opettajiston informoinnista.

Tutkimusten[182] (Kuitunen & Meisalo 1996, 53; Hämäläinen & Sava 1989, 112) mukaan rehtorin sitoutuminen on tärkeää, mutta käsitykset siitä, kuinka vahva rehtorin roolin tulee olla, vaihtelevat. Waite (2002) on varoittanut yliarvioimasta rehtorin merkitystä. Eräissä tutkimuksissa[183] (Stiegelbauer ym. 1986; Cumming ym. 1992; McLaughlin & Hyle 2001) suositellaan vahvaa rehtorin roolia ja nähdään, että muutoksen onnistuminen on kiinni johtamisesta (Griego-Jones 1990; McCollum 1994; Doyle 1998[184]). On myös tut-

edellytyksiä on koulunjohdon ja hallinnon riittävä tieto koulun kehittämisen strategioista ja mm. muutosprosessista. ja kehittämisen kriittisistä vaiheista.

Ely (1999b) asettaa omassa artikkelissaan teknologisten innovaatioiden implementaation onnistumiselle kahdeksan ehtoa. Yksi näistä on johtaminen.

[182] Hämäläinen & Sava (1989, 112) ovat koonneet tutkimuksista kahdeksan tärkeäksi osoittautuneen, koulukohtaista muutosta edistävän seikan listan. Listalla on, että kehittämisellä tulee olla koulun johdon tuki.

Kuitusen ja Meisalon raportin (1995, 53) mukaan se, ettei rehtoreita saada sitoutumaan riittävästi, haittaa muutosta.

[183] Stiegelbauer ym. (1986) ovat esitelleet ala- ja yläkouluissa 15 edellisen vuoden aikana tehtyjen muutosprosessia koskevien tutkimusten perusteella muutokseen vaikuttavia tekijöitä. Löydökset osoittavat, että muutoksen onnistumisen ehtoja on, että johtaja sanktioi ja tukee muutosta.

Cumming ym. (1992) raportoivat 1980-luvulla Sri Lankassa toteutetuista 273 koulua koskeneista uudistuksista. Heidän mukaansa niissä kouluissa, joissa rehtorin otti aktiivisen roolin, onnistuttiin paremmin (mittarina oppimistulokset).

McLaughlin & Hyle (2001) ovat tehneet tapaustutkimuksen yhden koulun rehtorista muutoksessa haastattelemalla henkilökuntaa. Henkilökunta näki muutosprosessin tiimityönä, jossa rehtori on päämuutosagentti, joka loi muutoksen sisällön ja oli dialogissa fasilitaattorina (mahdollistajana) ja opettajat osallistujina.

[184] Griego-Jones (1990) totesi omassa espanjalaisvähemmistön kouluihin liittyvässä tutkimuksessaan, että koulu-uudistus vaatii onnistuakseen interaktiivisen rehtorin.

McCollumin (1994) raportoi riskiryhmään kuuluneiden nuorten koulutusta koskevasta kuudesta muutosohjelmasta. Hänen mukaansa tulokset osoittavat, että onnistunut hallinnollinen muutos riippuu johtamisesta.

Doyle (1998) on artikkelissaan analysoinut neljää muutostutkimusta. Erot onnistumisessa selittyvät hänen mukaansa visionäärisellä rehtorilla.

kimuksia[185] (Lighthall 1973; Anon 1989, 76 ja Syrjäläinen 1992), joissa varoitetaan liiasta sitoutumisesta. Rehtorille ja hallinnolle jätetään tällöin lähinnä sponsorin, advokaatin ja fasilitaattorin ei niinkään muutosagentin rooli[186]. Fasilitaattorin rooli näyttää itse asiassa sopivan monelle rehtorille sekä heidän omasta[187] että opettajien mielestä. Opettajat arvostavat rehtoria, joka on heidän joukossaan, pystyy myöntämään asiantuntijuutensa rajat ja torjuu asiantuntemattoman yläpuolelta määräämisen (Mahlamäki 1998). Sille on näyttöä, että rehtorin tukea tarvitaan (esim. Goldman ym. 1991; McLaughlin ja Mitra 2003[188]). Lisäksi kahden tutkimuksen[189] mukaan muutoksen taitamaton johta-

[185] Lighthall (1973)on todennut, että koulun johtajan sitoutuminen tiettyyn muutokseen saattaa hankaloittaa muutoksen toteuttamista. Voimakas sitoutuminen saattaa sokeuttaa johtajaa näkemästä muutosta suhteessa opettajan arkitodellisuuteen (ks. Syrjäläinen 1992, 62).

Eurooppalaisissa ala-asteen opetuksen innovaatioprojekteissa mukana olleiden opettajien mukaan muutoksen onnistumiseen liittyi koulunjohtajan rooli välittäjänä; opettajien omien käsitysten mukaan koulunjohtajan tuki ja panos opettajien auttamisessa toimimaan hallinnon kanssa ja resurssien hankinta oli tärkein onnistumiseen vaikuttava tekijä (ks. Anon 1989, 76).

Syrjäläisen (1992) tutkimuksessa rehtori oli täysin sitoutunut innovaatioon, ja tutkija piti sitä yhtenä syynä muutoksen epäonnistumiseen.

[186] Stålhammarin luokittelua käyttäen tutkimuksissa annetaan rehtorille kaksi roolia. Ensimmäisen mukaan rehtorin tulisi olla lähinnä joko säilyttäjärehtori, joka ei puutu opetukseen, sovittelija, joka tasoittelee erimielisyyksiä, muttei puutu lainkaan opetukseen tai tuenantaja, jonka koulussa opettajia tuetaan ja kannustetaan, mutta jossa rehtori ei puutu opettajien työskentelyyn. Toisen mukaan rehtori voisi olla myös aloitteentekijä, pedagoginen johtaja ja kehittäjärehtori, joka antaa suunnan koulun toiminnalle, seuraa tuloksia jne. (ks. Kääriäinen ym. 1992, 54–56).

Edellinen rooli vastaa sitä kuvaa, jonka myös Ahonen (2001a) piirtää rehtorista. Hän näkee rehtorin tehtäväksi toimia suodattimena, kun maailma koulun ympärillä yrittää vetää koulua kaikkiin mahdollisiin suuntiin. Rehtorin tehtävä on suojella sekä opettajia että oppilaita. Rehtorin tulee kantaa huolta opettajien loppuunpalamisesta ja kyynistymisestä (vrt. Fullan 1994). Tällaisen roolin ottavalle rehtorille sopii myös huolehtijan rooli (vrt. Helin 1992, 125): huolehtiessaan johtaja pyrkii aikaansaamaan kumppanuutta, keskinäistä luottamusta, myönteisiä tunteita ja kunnioitusta.

[187] Tavallisesti rehtorit eivät voi sitoutua liikaa. Usein käytännön tilanne on sellainen, että vaikka rehtorilla olisi valmius käynnistää kehittämistoimintaa, reunaehdot (epäpätevät opettajat, sijaiset, pahoinpitely- ja varkaustapaukset, taloushallinnolliset uudistukset) tekevät kehittämistoiminnan hyvin vaikeaksi (Linnansaari 1998, 151).

[188] Goldman ym. (1991) ovat tutkineet oregonilaiseen kehittämisohjelmaan osallistuneita 16 koulua. Heidän mukaansa muutos onnistui parhaiten tilanteessa, jossa rehtori antaa tukea.

McLaughlin ja Mitra (2003) raportoivat viisivuotisen tutkimuksensa tuloksena, että ulkoa kouluun tuodun (theory-based) muutoksen jatkumiselle on ehtoja: näistä yksi on rehtorin tuki.

[189] Myös eurooppalaisten ala-asteen opetuksen innovaatioprojektiin osallistuneiden opettajien mielestä tärkeitä epäonnistumisen syitä oli koulun johtajan kyvyttömyys tukea vanhempien yhteistyötä ja saada viranomaisilta lisää rahaa (Anon 1989, 74–79).

Hargreaves & Fink (2000) ovat verranneet Kanadassa 1970-luvulla ja nyt toteutettuja innovaatiota lukiossa. He löysivät epäonnistumisten takaa samoja tekijöitä. Niihin kuului epäonnistuminen johtamisessa sekä henkilöstön rekrytoinnissa ja säilyttämisessä.

minen ja epäonnistuminen henkilöstöasioissa ovat riskitekijöitä muutoksen onnistumiselle. Yritysmaailmassa toteutetussa tutkimuksessaan Simelius (2003, 161–162) nosti kehitystyön menestystekijöiksi tulosjohtamisen. Louis ja Miles (1990, 201–283; Louis 1994, 5) tutkivat amerikkalaisten kaupunkilukioiden muuttumista. He löysivät tulokselliselle koulun johtamiselle yhteisiä ominaisuuksia[190]. Niissä korostui huolellisen ennakkosuunnittelun sijasta pikemminkin prosessimaisuus. Rehtorin tehtävänä on järjestää aikaa, jotta systeeminen toiminta on mahdollista. Pedagoginen johtajuus on tällöin sitä, että koulun johtaja auttaa henkilökuntaansa selviytymään vastaantulevista ongelmista ja ohjaa heitä ymmärtämään muutostilanteita (Sahlberg 1996a, 49).

4.2 Projektin ideaa koskevia propositioita

Propositio 3: *”Muutosidea ei saa tulla ulkoa eikä ylhäältä.”*

Kirjallisuudesta[191] välittyy kuva, että kouluja ei voisi muuttaa ylhäältä johtamalla; sellaisia hankkeita pidetään tuomittuina epäonnistumaan. Mm. Sarason (1996) kirjoittaa, että valtakunnalliset kasvatuksen muutoshankkeet epäonnistuvat (vrt. Fullan 1982, 91–92). On väitetty, että muut kuin opettajien itse ideoimat muutokset voivat onnistua vasta, kun löydetään ratkaisu nykyiseen opetusnäkemykseen, yksilölliseen opettajakulttuuriin sekä niitä ylläpitäviin opetuksen kehystekijöihin (esim. Hargreaves 1992 ja Tirri 1997, 31). Howen (1977) mielestä muutosta tulee ohjailla yksittäisessä koulussa eikä koulusys-

[190] Neljä tuloksellisen koulun johtamisen ominaisuutta olivat:

1. Toiminta ennen suunnittelua (merkittävät toimenpiteet toteutettiin esimerkiksi ilman työryhmien kokouksia ja pöytäkirjoja),
2. visioiden luominen toiminnan perusteella; ts. visiot kehittyvät toiminnan aikana,
3. koulun oma vision luominen eri kehittämishankkeiden teemojen yhdistelminä sekä
4. rehtorin syventyminen päivittäiseen muutosjohtamiseen ts. rehtori seuraa syntyviä ongelmia ja ratkaisee niitä monipuolisin menetelmin. Koulun johtajan keskeinen tehtävä on auttaa henkilökuntaa selviämään vastaantulevista ongelmista ja ohjata heitä ymmärtämään muutostilanteita. (vrt Sahlberg 1996a, 48-49)

[191] Miettinen (1990, 26) on kirjoittanut, että ”ylhäältä alas” tulevat reformit ovat tuomittuja jäämään luokkahuoneen oven ulkopuolelle ja katoamaan jälkiä jättämättä. Opettajat on hänen mukaansa saatava mukaan suunnitteluun ja kehittämistoimintaan.

Muissa kuin kouluyhteisöissä tehdyt sekä suomalaiset että kansainväliset tutkimukset osoittavat, että ylhäältä-alas toteutetut kehittämisohjelmat epäonnistuvat, ja että sitä voidaan selittää suurelta osin henkilöstön sitoutumisen puutteella (vrt. Nakari & Valtee 1995, 45).

teemin tasolla. Vain yksittäisen koulun tasolla muutokseen voidaan ottaa mukaan kasvatuksessa keskeiset koti, kirkko, naapurusto ja yhteisö.

Tälle propositiolle saadaan tukea kolmesta tutkimuksesta[192] (Pink 1989; Simola 1998; Syrjäläinen 2002). Toisaalta esim. CERI-tutkimuksessa keskushallinnon tai alueellisen hallinnon johtamat innovaatiot eivät kohdanneet sen suurempia esteitä tai ongelmia kuin paikalliset innovaatiot (Anon 1973). Dalin ym. (1994, 348–351) ovat luetelleet tekijöitä, jotka vaikuttavat kansallisen tason uudistuksen onnistumiseen. Näitä ovat mm. kansallisten organisaatioiden vahvuus ja innovaation käyttöönottoa koskevat säädökset. Nämä tutkimukset heikentävät jonkin verran proposition uskottavuutta.

Propositio 4: *”Hyvä muutosidea on tavoitteiltaan ja toimintamalliltaan selkeä ja toimintavarma.”*

Cubanin (1988) mukaan muutokset epäonnistuvat tietyistä syistä. Niihin kuuluu, että muutos ei ratkaisekaan ongelmaa, jonka sen pitäisi ratkaista ja että ratkaisut on suunniteltu eri ongelmiin, kuin ne, jotka tunnistettiin. Fullan (1982, 91–92) on kirjoittanut, että muutoksen epäonnistumisen yleinen syy on, ettei tiedetä, miten muutosprojekti pitäisi toteuttaa. Myös liike-elämän kirjallisuudessa asia nähdään samoin. Lööwin (2002, 18–19) mukaan projektin menestystekijöitä on ymmärrettävä toimeksianto ja ansoja sekavuus ja liian löysä rajaus. Tavoitteiden edellytetään olevaan konkreetteja, selkeitä ja realistisia (Peltonen 1990, 54; Silfverberg 1996, 12–14). Projektin epäonnistumisen syitä ovat Ruuskan (1994, 26) mukaan epärealistiset tavoitteet. Turnball ym. (1974) korostavat, että idean toimimattomuus voi olla kohtalokasta. Innovaation on oltava ymmärrettävissä (Powell 1995, 20).

Tutkimukset[193] (ks. Lahdes 1961; Gross 1971; Dalin[194] 1976; Miles 1986; Hämäläinen & Sava 1989; Pink 1989; Lyytinen 1991, 63–70; Kuitunen

[192] Pink (1989) on löytänyt tehokkaalle uudistukselle kaikkiaan 12 estettä. Näihin kuuluu, että muutos tulee ylhäältäpäin (ks. Fullan 1992b, 91–92).

Simola (1998) esittää tutkimuskatsauksen pohjalta, että koulun ulkopuolelta esim. hallinnosta tulevat uudistukset eivät näytä onnistuvan, vaikka niitä toteutettaisiin Tyackin & Cubanin (1995) kuvaamana hybridisaationa.

Syrjäläisen (2002) tutkimuksen mukaan virallisen tason uudistukset, kuten koulukohtainen opetussuunnitelmauudistus ja arviointiuudistus, toimivat huonommin kuin koulun tason omat kehittämishankkeet.

[193] Lahdes (1961) tutki 1900-luvun alun ”uutta koulua”. Tutkimuksessaan hän päätyi johtopäätökseen, että uusi suunta epäonnistui, koska se ei pystynyt tarjoamaan luotettavaa, selvää ja muillekin kuin vain etevimmille opettajille sopivaa opetusmenetelmää.

ja Meisalo 1995, 53; Kuitunen 1996; Norris ym. 1996; McLaughlin & Mitra 2003) tukevat kirjallisuudessa[195] esitettyä väitettä, että hankkeella olisi oltava selkeä tavoite ja selkeä toteutusmalli. Lisäksi on näyttöä, että idean tulisi olla ”hyvä”[196], konkreetti[197], tieteellisesti perusteltu[198] ja toimintavarma[199]. Tutkija ei löytänyt näyttöä sille että idean tulisi olla uusi[200].

Grossin (1971) innovaatioiden levittämistä koskevista tutkimuskokemuksista saadaan tukea sille, että heikon tuloksen syynä on, etteivät opettajat ole riittävästi selvillä innovaation sisällöistä (ks. Koskenniemi 1973, 258).

Selkeä innovaatio voidaan ymmärtää, kuten mm. Dalin (1976) on edellyttänyt.

Miles (1986) on erottanut omassa useita kehittämishankkeita koskeneessa tutkimuksessaan 14 onnistumiseen vaikuttavaa tekijää. Näihin kuului muutoksen selkeä toteutusmalli.

Hämäläinen & Sava (1989) ovat koonneet tutkimuksista listan tärkeäksi osoittautuneista, koulukohtaista muutosta edistävistä seikoista. Listalla on, että kehittämisessä tulee käyttää useita menetelmiä.

Lyytinen (1991, 63–70) on tarkastellut peruskoulun koulukohtaisten kehittämishankkeiden toteutumisen edellytyksiä ja todennut tiettyjen tekijöiden esiintymisen yhdessä selittävän muita paremmin toteutuksen tuloksellisuutta. Näitä ovat mm. selkeys, ymmärrettävyys ja laatu.

Fullan (1992, 91–92) on esitellyt Pinkin (1989) tutkimuksen, jossa tämä löysi tehokkaalle uudistukselle kaikkiaan 12 estettä. Näihin kuuluu, että ei tiedetä, miten projekti tulee toteuttaa.

Edellä esittelyssä Kuitusen ja Meisalon (1995, 53) raportissa todetaan muutosta edistäviksi seikoiksi hyvä opas ja hyvä perusidea.

Kuitunen (1996) selittää Finisten onnistumista mm. sen pohjana olevalla teorialla ja hyvällä innovaatiolla.

Norris ym. (1996) ovat listanneet vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen osalta seikkoja, jotka menivät pieleen. Näihin kuului, ettei opetussuunnitelman perusteista ymmärrä opetussuunnitelman visiota; kaikki opettajat eivät olleet edes nähneet perusteita.

McLaughlin ja Mitra (2003) raportoivat viisivuotisen tutkimuksensa tuloksena, että ulkoa kouluun tuodun (theory-based) muutoksen jatkumiselle on viisi ehtoa: näistä yksi muutoksen pääperiaatteiden tuntemus.

[194] Dalinin (1976) mukaan innovaation onnistumiseen vaikuttavat se, kuinka perinpohjaisesti muutoksen taustalla olevia teorioita ja hypoteeseja on ymmärretty, sovitettu yhteen ja sovellettu.

[195] Lyytinen (1985, 137–138) on esittänyt koulun sisäisen kehittymisen edellytyksiksi mm. selkeän tavoitteen: kehittämistehtävä tulisi käsittää mahdollisimman yhtenäisesti. Myös Eichelbergerin (1994, 87) mukaan menestyville kehittämisprojekteille on tunnusomaista se, että projektilla on selkeä tarve ja tarkoitus. Selkeää toteutusmallia ovat korostaneet myös Miles (1986) ja Fullan (1982, 96–97).

[196] Louis (1980) raportoi muutosidean laadun vaikuttaneen onnistumiseen yli 300 koulua koskeneessa muutosohjelmassa.

Cumming ym. (1992) raportoivat 1980-luvulla Sri Lankassa toteutetuista 273 koulua koskeneista uudistuksista. Heidän mukaansa uudistusten onnistumista voitiin selittää muutosidean laadulla.

[197] Lahdes (1961, 86) on esittänyt yhdeksi syyksi ns. uuden koulun epäonnistumiselle Suomessa 1900-luvun alussa sen, ettei sillä ollut selvää opetusmenetelmää.

Propositio 5: *”Hyvä muutosidea on yksinkertainen, hauska, helppo, ja se liittyy arkeen.”*

Kasvatusalan kirjallisuudessa innovaation onnistumisen esteinä pidetään usein väärin valittua, irrallista ja koulun kulttuuriin sopimatonta, huonosti toimivaa, arkea hyödyttämätöntä ideaa, joka unohtaa opettajien uskomukset ja opetuksen kehystekijät[201] (vrt. Fullan 1982, 91–92).

Tutkimukset[202] (Gross 1971; Lahdes 1975; Miles 1986; Hämäläinen & Sava 1989, 112; Lyytinen 1991, 63–70; Fullan 1994; Syrjäläinen 1992; Kui-

Meisalon ja Kuitusen (1995, 53) raportissa esitellään LOTTO-projektin päätösseminaarissa SWOT-analyysin avulla koottuja tuossa projektissa mukana olleiden opettajien käsityksiä muutosta edistävistä tekijöistä. Muutosta edistivät heidän mukaansa mm. konkreetit esimerkit.

Norris ym. (1996) ovat listanneet vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen osalta seikkoja, jotka menivät pieleen. Näistä innovointiin liittyi, että opetussuunnitelman perusteista ei ymmärretty opetussuunnitelman visiota.

[198] Meisalon ja Kuitusen (1995, 53) raportissa esitellään LOTTO-projektin päätösseminaarissa SWOT- analyysin avulla koottuja tuossa projektissa mukana olleiden opettajien käsityksiä muutosta edistävistä tekijöistä. Muutosta edistivät heidän mukaansa tutkittu lähestymistapa ja näyttö.

Slavinin ja Maddenin (2001) mukaan hyvin useaa koulua koskeneen muutosohjelman (CSR) tehon perustuneen sen tieteelliseen perustaan.

[199] Kuitusen (1996) mukaan tekijöitä, jotka vaikuttavat uuden työtavan käytön jatkuvuuteen, on sen toimintavarmuus.

[200] Slaugh & Thomas (1985) tekivät omassa opettajille suunnatusta kyselystä kaksisuuntaisen varianssianalyysin pohjalta havainnon, jonka mukaan sillä, kuinka uusi innovaationa esitetty opetussuunnitelmauudistus oli, ei ollut yhteyttä siihen, millaisia esteitä opettajat muutokselle näkivät.

[201] Esim. Kallio (1973, 398) on kuvannut tilannetta, jossa kieltenopettajien kiihko kielistudioiden saamiseksi laimentui, kun huomattiin, miten valtavan työmäärän tuntien valmistus vaati opettajalta.

[202] Grossin (1971) mukaan heikon tuloksen syynä on, ettei opettajilla ole innovaatiossa tarvittavaa kykyä (ks. Koskenniemi 1973, 258).

Lahdeksen (1975, 15) mukaan muutosidea tulisi kytkeä koulun arkityöhön.

Milesin (1986) tutkimuksen mukaan onnistumiseen vaikuttaa muutoksen yhteydet opettamiseen.

Hämäläinen & Sava (1989, 112) ovat listanneet tutkimusten pohjalta kehittämistyön esteitä. Näihin kuuluu se, että hanke lisää kohtuuttomasti työmäärää ja että hanke on liian vaikeasti toteutettavissa nykyisellä ammattitaidolla tai kohtuullisenkaan koulutuksen jälkeen.

Lyytisen (1991, 63–70) tutkimuksen perusteella käytännöllisyys on peruskoulun koulukohtaisten kehittämishankkeiden toteutumisen edellytyksiä.

Fullanin (1994) meta-analyysin mukaan muutos voi epäonnistua siksi, että ongelmat ovat kompleksisia. Käyttökelpoisia ja tehokkaita ratkaisuja on vaikea löytää ja toteuttaa.

Kuitusen (1996) mukaan uuden työtavan käytön jatkuvuuteen vaikuttaa sen helppous toteuttaa.

Kuitusen (1996) mukaan jopa retoriikka vaikuttaa (Kuitunen emt., 78): mitä enemmän sanojen valinnassa korostetaan eroa vanhaan, sitä todennäköisemmin muutos torjutaan.

tunen 1996, 78; Simola 1998, 16; Doyle 1998) tukivat kirjallisuudessa esitettyä väitettä, että innovaation tulee olla pieni ja että idean tulee olla hauska, helppo ja liittyä arkeen. Onnistuva innovaatio toteutetaan pieninä vähittäisinä muutoksina, ei revoluutiona[203]. Muutoksen tulisi olla jatkuvaa, asteittaista parannustyötä [204].

Propositio 6: *”Hyvä muutosidea jättää opettajille tilaa.”*

Kirjallisuudessa esitetään, että hyvän innovaation tulisi olla muunneltavissa; diffuusiotoiminnassa olisi mahdollistettava opettajien oma ideointi. Smeds (1997, 87–88) on kirjoittanut sateenvarjostrategiasta, jossa innovaatio nähdään koulun tason luovana toimintana, johon liittyy melko paljon autonomiaa tiettyjen yhdessä sovittujen suuntaviivojen luomissa puitteissa.

Propositiolle löytyi tukea tutkimuksista[205] (Miles 1986; Waugh & Punch 1987; Pink 1989; Miettinen 1990, 247; Meisalo & Kuitunen 1995, 53; Kuitu-

---

Syrjäläisen (1992, 43) tutkimuksessa opettajat katsoivat, että oman osaamattomuuden voittaminen ja tietoteknisten valmiuksien hankkiminen ja sitä kautta uuden teknologian omaksuminen opettajan arkipäivään vaatisi lähes kohtuutonta työtä.

Simolan (1998, 16) mukaan erityisesti suurten ja näyttävien projektien kohtalona on poikkeuksetta ollut epäonnistuminen kansainvälisten empiiristen tutkimusten mukaan.

Doyle (1998) on artikkelissaan analysoinut neljää muutostutkimusta. Erot onnistumisessa selittyivät hänen mukaansa sillä, että muutoshanke vastasi paikallisia tarpeita.

[203] vrt. Niiniluoto (1990b, 84–86).

[204] vrt. Åberg (1997, 42) ja Drucker (2000, 98).

[205] Milesin (1986) tutkimuksen mukaan muutoksen laaja-alainen käyttö vaikuttaa onnistumiseen.

Waughin ja Punchin (1987) mukaan seuraavat tekijät ovat liittyneet moniin onnistuneisiin Illinoisissa toteutettuihin implementointeihin:

- Opettajilla tulee olla mahdollisuus mukauttaa ideaa omaan kouluunsa ja luokkaansa.
- Tarvitaan materiaalia, joka kuvaa, kuinka muutos toteutetaan, mutta opettajille on jätettävä mahdollisuus muokata innovaatiota omiin olosuhteisiin sopivaksi.

Pink (1989) on löytänyt tehokkaalle uudistukselle kaikkiaan 12 estettä, josta Fullan (1992, 91–92) on tehnyt mukaelmat. Näihin kuuluu kyvyttömyys ottaa huomioon koulujen erilaisuus.

Myös Miettinen (1990, 247) havaitsi omassa tutkimus- ja kehittämishankkeessaan, että uusilla ratkaisuilla oli taipumus sulautua luokkahuoneen kontekstin ja tuntijakoisen työskentelyn vaatimuksiin.

Kuitusen ja Meisalon (1995, 53) raportin mukaan muutosta edistää mahdollisuus omiin sovellutuksiin.

Kuitusen (1996) mukaan tekijöitä, jotka vaikuttavat uuden työtavan käytön jatkuvuuteen ovat sen muunneltavuus ja monikäyttöisyys. Muutoksen pysyvyyttä auttaa, mitä mukautuvampi muutos on.

Spencer (2000, 64) totesi kehittämishankkeita analysoivassa artikkelissa, että erityisesti kokeneet opettajat ovat luovia syntetisoidessaan uusia ideoita vanhoihin opetuskäytänteisiinsä, jolloin ne parhaiten vastaavat oppilaitten tarpeita. Toimintapa liittyy myös siihen, että koulut

nen 1996; Spencer 2000, 64). Hybridisaation tyyppisestä opettajien osallistamisen vaikuttavuudesta on kuitenkin saatu myös ristiriitaisia tuloksia.

Propositio 7: *”Projektin on oltava hyödyllinen erityisesti oppilaan kannalta.”*

Liike-elämän kirjallisuudessa edellytetään, että muutoksen tulee olla tärkeä sekä organisaatiolle että hyödyllinen jokaiselle siihen osallistuvalle itselleen (esim. Laukkanen & Vanhala 1992, 165). Kasvatusalan kirjallisuudessa onnistuvaan muutokseen liitetään sen hyödyllisyys ja erityisesti opettajan edellyttämä hyöty oppilaalle. Opettaja tarvitsee kokemusta ja tietoa siitä, miten uudetkin oppilaspolvet muutokseen reagoivat päättääkseen, mikä on pysyvästi muuttamisen arvoista hänen ja oppilaittensa työskentelyssä (Koskenniemi 1974, 262). Opettajan on koettava, että uudistuksesta on hyötyä hänen oppilailleen, ennenkuin hän sitoutuu siihen (Fullan & Stiegelbauer 1991).

Koulun sisäisen kehittymisen edellytyksiin kuuluu koulun tietoisuus siitä, että uusi idea johtaa koulun pedagogisen toimivuuden kannalta parempaan tulokseen (Lyytinen 1985, 137–138). Kansasen (1995, 16) mukaan kriittisyys on opettajan vastaveto opetussuunnitelman valtaan, niin ettei hän menetä yksilöllisyyttään ja persoonallista otettaan opetustapahtumasta. Vastuu yhteiskunnalle on viime kädessä vastuuta lapsista. Hanke voidaan torjua, jos opettaja kokee innovaation sisältävän kasvatuksellisia uhkia. Muutosagenteille tarkoitetussa oppaassa (Anon 2000a) esitettyjä muutoksen käyttöönoton ja ylläpidon perusehtoja on niinikään oppimisen etiikan luominen ja säilyttäminen. Yhdeksi keskeiseksi syyksi muutosten torjumiseen esitetään, että nykyinen ns. resitaatiomalli luo opettamisen illuusion ja takaa samalla tietyn määrän sosiaalista kontrollia. Uudistuksen olisikin toimittava opetustilanteessa niin, että opettajan tunne luokkatilanteen hallinnasta säilyy (Fullan & Stiegelbauer 1991; Richardson 1994).

Muutos hyväksytään helpommin, jos opettaja tuntee persoonallisella tasolla, että kehittämistoiminnasta saatavat palkkiot ovat suuremmat kuin sen vaatimat kustannukset tai uhraukset.

---

yrittävät toteuttaa liian monta uudistusta yhtä aikaa ja että opettajat ovat monien ristikkäisten paineiden kohteena.

Tutkimustulokset[206] (Gardner & Beatty 1979; Cuban 1984; Hämäläinen & Sava 1989; Richardson 1990; Syrjäläinen 1992; Guskey (1994); Kuitunen 1996; Spencer 2000) tukevat propositiota.

4.3 Kehittämiskohdetta koskevia propositioita

Propositio 8: *”Kuuseen ei kannata kurkottaa.”*

Varsinkin liike-elämän kirjallisuudessa varoitetaan usein liian suurista (Lööw 2002, 18–19) ja rajuista muutoshankkeista. Kulttuuri tulkitaan liian vaikeaksi muutoskohteeksi, ja muutos tulisikin rajata sellaiseksi, että se ei ajaudu ristiriitaan vallitsevan kulttuurin[207] kanssa. Jos tarkoitus on muuttaa organisaation kulttuuri täydellisesti, aikaa on varattava 10–15 vuotta (Virkkunen 1992, 81). Koulun kontekstissa saattaa olla, että eri oppiaineissa on oma kulttuurinsa, joka vaikuttaa innovaatioiden käyttöönottoon[208].

---

[206] Gardner & Beatty (1979) osoittivat omassa tutkimuksessaan, että opettajien suhtautumisella muutokseen ja muutoksen tarpeellisuudella (opetussuunnitelma) ja sillä, että muutos hyödyttää oppilaita, on tilastollisesti merkitsevä yhteys 2 %:n riskitasolla.

Hämäläinen & Sava (1989, 112) ovat todenneet kehittämistyön esteeksi sen, että muutoksen tuomaa hyötyä ei tunneta.

Richardsonin (1990, 10–18) mukaan opettajat torjuvat muutoksen siinä tapauksessa, että he näkevät uudistuksessa kasvatuksellisen vaaran (ks. Syrjäläinen 1992, 60).

Syrjäläisen (1992, 41) tutkimuskoulussa muutosta vastustettiin, koska joutuminen talouselämän talutusnuoraan ei viehättänyt.

Modernin opetusteknologian hankkeissa opettajat ovat tyytymättömiä, jos opettajan henkilökohtaisen kontaktin määrä oppilaisiin vähenee (vrt. Syrjäläinen 1992, 13).

Guskeyn (1994) mukaan ammatillinen kehittyminen tulee integroida olemassaoleviin kasvatuksellisiin kehyksiin.

Kuitusen (1996) mukaan tekijöitä, jotka vaikuttavat uuden työtavan käytön jatkuvuuteen on sen kasvatuksellinen paremmuus.

Cubanin (1984) ja Spencerin (2000, 75) raportoimien tutkimusten mukaan muutos ei saa uhata opettajan luokan hallintaa. Opettajat näyttivät ”laimentavan” muutokset niiden paineiden vuoksi, joita heillä on pitää oppilaat kontrollissa, opettaa heille perusasioita ja valmistaa heitä sosiaalisesti työpaikoille.

[207] Esim. O´Toolen (1987) mukaan tehokas muutos perustuu olemassaolevaan kulttuuriin ja organisaation muihin tarpeisiin, arvoihin ja kokemuksiin (ks. Powell 1995). Tällä viitataan siihen, että muutos ei saisi olla liian radikaali.

[208] Vermeulen ym. (1996) ovat esitelleet Alankomaissa tehtyä tutkimusta yläastetta vastaavan koulumuodon matemaattis-luonnontieteellisten aineiden opetussuunnitelmainnovaation menestymiseen vaikuttaneista tekijöistä. Aineisto kerättiin haastattelemalla opetussuunnitelma-asiantuntijoita, aineen asiantuntijoita, tutkijoita, poliittisia päättäjiä ja opettajia. Tulosten mukaan matematiikassa onnistuttiin innovaatioissa parhaiten.

Propositiolle löytyi tukea tutkimuksista[209] (Lahdes 1975, 15; Sirotkin 1983, 16; Syrjäläinen 1992, 3; Simola 1998, 14). Se näkemys vahvistuu, että organisaatiomuutoksen aiheuttama vastarinta on sitä voimakkaampaa, mitä suuremmasta muutoksesta on kysymys. Vastaavia tuloksia on saatu myös liike-elämästä (Lahti 1983, 27). Toisaalta on myös näyttöä päinvastaisesta. Esimerkiksi Hämäläinen & Sava (1989) ovat koonneet tutkimuksista listan kahdeksasta koulukohtaista muutosta edistävästä seikasta. Näihin kuuluu se, että koko koulu olisi otettava kehittämiskohteeksi. Goldman ym. (1991) ovat tutkineet oregonilaiseen kehittämisohjelmaan osallistuneita 16 koulua. Heidän mukaansa ratkaisevinta muutoksen onnistumiselle on, että toimijat kokevat sen itse todelliseksi. Niinikään Harris (2003) on tutkiessaan kolmea muutoksessa onnistunutta kouluhanketta todennut, että onnistumisen kannalta on tärkeää toteuttaa muutoksia sekä koulun että luokkahuoneen tasolla. Nämä tutkimukset heikentävät jonkin verran proposition uskottavuutta.

4.4 Projektin toteutustapaa ja resursseja koskevia propositioita

Propositio 9: *”Onnistuneet projektit suunnitellaan ja organisoidaan hyvin.”*

Kirjallisuuden perusteella onnistuneeseen projektin toteutustapaan kuuluu muutoksen varsin huolellinen etukäteissuunnittelu. Lööwin(2002, 18–19) mukaan projektien menestystekijöihin kuuluu liike-elämässä hyvä suunnittelu, selvästi ilmaistut odotukset, roolit ja työnjako. Hyvän suunnitelman us-

[209] Lahdeksen (1975, 15) mielestä jyrkät suunnanmuutokset ovat tuomittuja epäonnistumaan myös koulussa.

Miettinen (1990) siteeraa Sirotkinin (1983, 16) väitettä, että luokkahuoneopetuksen malli on yksi pysyvimmistä ja muuttumattomimmista ilmiöistä, joita käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteet tuntevat.

Syrjäläinen (1992, 3) on koonnut listan kouluelämälle tyypillisistä, ylikansallisista ja ylihistoriallisista piirteistä, joita ei mittavan todistusaineiston perusteella mitkään innovaatiopyrkimykset näytä murtavan. Näitä ovat opettajan puheen määrä ja laatu, yksisuuntainen vuorovaikutusrakenne, oppilaiden yleinen passiivisuus, opetuksen ja oppimisen oppimateriaalisidonnaisuus, arkkitehtorisen tilan eristyneisyys, luokkahuoneilmaston koleus, yksipuoliset opetusmallit ja järjestelyt, oppiaineksen viipalointi ja ikästandardiin sidottu vuosiluokkarakenne.

Simolan (1998, 14) mukaan on kansainvälistä ja empiiristä tutkimusnäyttöä sille, että opetuksen yksilöllistäminen on osoittautunut erityisen vaikeaksi.

kotaan tuottavan selkeän toimintamallin[210]. Riittämätöntä suunnittelua pidetään liike-elämän projekteissa syynä epäonnistumiseen (Stenlund 1992). Koulukokeilujen huonon tuloksen syyksi mainitaan usein myös kokeilun puutteellinen organisaatio (ks. Gross 1971; Koskenniemi 1973, 258; Jussila 1974, 218). Kriittisimmin suunnittelun merkitykseen suhtautuvat lähinnä systeemisesti muutokseen orientoituvat.

Pääosa tutkimustuloksista tukee hyvän suunnittelun (Vasström 1985; Hämäläinen & Sava 1989; Anon 1989; Syrjäläinen 1992[211]) ja organisoinnin (Gross 1971; Vasström 1985; Miles 1986; Kuitunen & Meisalo 1995; Kuitunen 1996[212]) merkitystä. Tutkijan käytössä ei ollut yhtään tutkimusta, jossa hyvä suunnittelu olisi todettu epäonnistumisen syyksi. Tosin Goldman ym. (1991), jotka ovat tutkineet oregonilaiseen kehittämisohjelmaan osallistuneita 16 koulua, totesivat, että muutos onnistui parhaiten mahdollisimman epäbyrokraattisesti hoidettuna.

Propositio 10: *”Oikeanlaisella koulutuksella on oma merkityksensä projektin onnistumiselle.”*

Liike-elämän kirjallisuudessa pidetään tärkeänä muutosprojektin onnistumiselle jatkuvaa perehdyttämistä (Lööw2002, 18–19). Kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa on perinteisesti pidetty opettajankoulutusta ja opettajien am-

[210] Hargreavesin & Hopkinsin (1994) mukaan tarvitaan erillinen kehittämissuunnitelmaa, jossa kuvataan ja eksplikoidaan muutos ja sen tarvitsema toiminta.

[211] Vasströmin (1985) mukaan tarvitaan suunnitelmallisuutta sekä koulun että hallinnon tasolla, jotta kehittäminen pysyisi käynnissä.

Hämäläisen & Savan (1989, 112) koulukohtaista muutosta edistävien seikkojen listalla on, että kehittämisen täytyy lähteä liikkeelle nykyisen toiminnan analyysistä.

Eurooppalaisissa ala-asteen opetuksen innovaatioprojekteissa mukana olleiden opettajien mukaan muutoksen onnistumiseen liittyivät selkeästi määritellyt tavoitteet ja hyvin harkitut toimenpiteet (ks. Anon 1989, 76).

Omassa tutkimuksessaan Syrjäläinen (1992) selitti projektin huonoa menestystä huonolla suunnittelulla.

[212] Grossin (1971) tutkimuksen mukaan innovaatioiden levittämisen heikon tuloksen syynä oli, että kokeilun organisaatio oli puutteellinen (ks. Koskenniemi 1973, 258).

Jotta kehittäminen pysyisi käynnissä, tarvitaan Vasströmin (1985) mukaan joku pitämään huolta kokeilun päämääristä koulun sisällä.

Milesin (1986) tutkimuksessa muutoksen onnistumiseen vaikutti koordinaatio ja hajautettu kontrolli.

Kuitusen ja Meisalon (1995, 53) raportissa muutosta edisti tehokas työskentely ja koordinointi. Samassa raportissa muutosta haittasi hajanainen toiminta.

Finisten onnistumista Kuitunen (1996) selitti mm. tavalla, jolla toiminta organisoitiin.

mattitaidon kehittämiseen tähtäävä muuta toimintaa koulunuudistuksen peruskysymyksinä (ks. Viljanen 1970, 108). Kanta täydennyskoulutukseen on yleisesti myönteinen, mutta koulutuksen merkitys on myös kyseenalaistettu. Muutostutkijoista Sahlberg (1996a, 211–213) suhtautuu koulutuksen merkitykseen kriittisesti[213]. Kritiikkiin on vastattu mm. siten, että ratkaisevaa on koulutuksen laatu ei määrä. Aho (1984a, 404) on jälkikäteen arvioinut, että peruskoulu-uudistuksessa olisi henkilöstökoulutuksessa pitänyt huolehtia paremmin avainhenkilöiden henkisestä huollosta. Opettajille suunnatussa koulutuksessa olisi pitänyt jättää peruskoulupedagogiikka vähemmälle ja korostaa uudistuksen yhteiskunnallista välttämättömyyttä ja opettajan perusturvallisuutta eli viran ja työn säilymiseen liittyviä seikkoja. Edistystä voi estää myös opettajien saama (vääränlainen perus)koulutus (vrt. Silvennoinen & Peisa 1973, 22).

Tutkimustulokset[214] (Anon 1989, Kuitunen & Meisalo 1995; Norris ym. 1996; Sahlberg 1996a) ovat ristiriitaisia. Ilmeisesti mikä tahansa koulutus ei edistä onnistumista, vaan koulutuksen tulee olla oikeanlaista. Käsitykset siitä, mikä on oikeanlaista koulutusta, jää hieman auki.

Propositio 11: *”Pakko ei toimi.”*

---

[213] Sahlbergin (1996a) mukaan kouluopetusta on pyritty muuttamaan opettajia kouluttamalla ja tuomalla kouluun uusia innovaatioita. Pitkän kokemuksen pohjalta Joyce ja Showers (1988, 69 ja 88–90) ovat esittäneet opettajien täydennyskoulutukselle mallin, johon kuuluvat teorian esittely, demonstraatio, harjoittelu, palaute ja kollegiaalinen valmennus. Heidän mukaansa uutta työtapaa tulee käyttää kymmeniä kertoja reflektoiden, ennen kuin opettaja sen omaksuu. Kollegiaalisella valmennuksella pyritään sitten varmistamaan, että uudistus ulottuu oppilaisiin saakka. Sahlberg ei usko koulutusmallin sopivan suomalaiseen kouluun.

[214] Eurooppalaisissa ala-asteiden kehittämisprojekteja koskevassa tutkimuksessa ammattikouluttajat, jotka auttavat ja antavat näyttöä innovaation tarpeesta osoitettiin tärkeiksi onnistumisen kannalta. Vastaavasti tärkeitä epäonnistumisen syitä oli puutteellinen koulutus innovaation hallintaan (Anon 1989, 74–79).

Kuitusen ja Meisalon (1995, 53) tutkimuksen mukaan muutosta haittaa koulutus, joka ei johtanut riittävän osaamisen tasolle.

Norris ym. (1996) ovat listanneet vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen osalta seikkoja, jotka menivät pieleen. Näitä oli se, että opettajien täydennyskoulutus laiminlyötiin.

Sahlbergin (1996a, 211–213) mukaan aihepiirin tutkimusten pohjalta voidaan päätellä, että pelkästään opettajia kouluttamalla ei koulun toiminnassa näytä tapahtuvan suuria muutoksia. Hän kritisoi vallalla olevaa ajatusta, että ainoa lääke opettajien ammatilliseen kehittämiseen ja koulun toiminnan parantamiseen on täydennyskoulutus. Tämän ajatuksen taustalla on hänen mukaansa todennäköisesti uskomus, että painostamalla opettajia tekemään aiempaa enemmän voitaisiin kyseessä olevia asiantiloja parantaa. Vaikuttavaa koulutus on Sahlbergin (2000) mukaan vain, kun se on riittävän laaja-alaista ja ulottuu opettajien opetusta koskeviin uskomuksiin. Omassa väitöskirjassaan Sahlberg (1996a) tutki myös ns. valmentavan koulutuksen vaikuttavuutta.

Pakkomuutoksen ei uskota sopivan kouluun[215]. Malinen (1997, 198) kirjoittaa, ettei koulua kannata yrittää väkisin muuttaa:

> *”Se ei onnistu, vaan asioista tulee sopia yhdessä keskustellen. Joskus on vain hyväksyttävä se, että joku tai osa opettajista haluaa työskennellä omalla tavallaan ja omassa tahdissaan. Hän saavuttaa parhaat tulokset juuri siten”.*

Hargreavesin (1990) mukaan vuonna 1977 alkaneet yritykset kehittää kouluja tarkastuksilla (monitoring) ja tulosvelvollisuudella (accountability) ovat epäonnistuneet Iso-Britanniassa osittain siksi, että koulut ovat epäonnistuneet itsearvioinnissa ja osittain siksi, että opettajat vastustavat tarkastuksia ja keskittyvät ammatillisen autonomiansa puolustamiseen. Myös Nadlerin (1981) mukaan opettajat suojelevat vahvasti autonomiaansa ja itsekontrollin tunnetaan. Liikkeenjohdon kirjallisuudessa suhtautuminen pakkomuutokseen vaihtelee[216].

Tutkija löysi propositiolle lopulta tukea vain yhdestä tutkimuksesta. Eurooppalaisten ala-asteen opetuksen innovaatioprojektiin osallistuneiden opettajien mielestä tärkeitä epäonnistumisen syitä oli, että opettajat vastustavat innovaatiota, jos heidät käsketään siihen (Anon 1989, 74–79).

Propositio 12: *”Muutosidea pitää ’myydä’.”*

Niin kasvatusalan kuin liike-elämänkin[217] kirjallisuudessa neuvotaan ”myymään” innovaatio. Nymanin & Silenin (1995, 36) mukaan muutos on myytävä välttämättömänä. Lyytisen (1985, 137–138) mukaan koulun sisäisen kehittymisen edellytyksenä on ymmärrys siitä, miksi uusi kehittämisidea toimii

[215] Peruskouluun siirtymävaiheessa opettajajärjestöt reagoivat voimakkaasti valittuun uudistustapaan. Apajalahti (1973, 355) piti yhtenäiskoulukaavailuja malliesimerkkinä siitä, miten uudistusta ei tulisi markkinoida opettajille. Uudistus koettiin hyökkäykseksi erityisesti yksityisoppikouluja vastaan ja näin suorastaan ajettiin lähes kaikki oppikoulun opettajat vastustamaan uudistusta.

[216] Pakkomuutosten arvellaan jäävän väkisin pinnallisiksi ja vaativan hyvää jälkihoitoa (Jutila ym. 1996, 28 ja Rajamäki ym. 1982, 37). Toisaalta nähdään, että ”välttämättömyys on kaikkien uudistusten äiti” (Santalainen & Huttunen 1993, 14). Ihmiset on saatava uskomaan, että muutos on pakko tehdä ja että he voivat olla mukana tekemässä sitä (Kihlman 1989, 15). Immonen (1995) kirjoittaa, että moukarimenetelmä saattaa toimia hyvin tilanteessa, jossa organisaatiosta puuttuu halu muutokseen tai muutoksen päämääränä olevaan asiaan.

[217] Myymisen salaisuus on siinä, että myyjä kykenee saamaan selville, mitä asiakas todella tahtoo, ja sitten auttaa tätä neuvomalla, kuinka tämä mukavimmin voi hankkia haluamansa. Ihminen on siis saatava itse tahtomaan, että hän saisi tehdä sen, minkä toivotte hänen tekevän on Bettger (1983) saman ilmaissut.

paremmin kuin aikaisempi käytäntö ja se, että kehittämistehtävä käsitetään mahdollisimman yhtenäisesti. Stoynoffin (1989) mielestä muutoksen erinomaisuus pitää esitellä yksityiskohtaisesti. Peruskoulu-uudistuksessa olisi pitänyt korostaa uudistuksen yhteiskunnallista välttämättömyyttä ja opettajan perusturvallisuutta eli viran ja työn säilymiseen liittyviä seikkoja (Aho 1984a, 404). Keskustelua muutoksen hyödyistä ja haitoista pidetään myös muutosvastustuksen työstämisenä. Muutos on oikeutettava (Wiles 1993). Powellin (1995, 20) mukaan soveltajan pitää uskoa, että innovaation tuottama tila on nykyistä parempi.

Väitettä tukevat Fullanin (1982), Syrjäläisen (1992, 66–67) ja Cumming ym. (1992 tutkimukset[218] sekä Hämäläisen & Savan (1989, 112) yhteeveto[219]. Toisaalta on myös näyttöä siitä, että opettajat hylkäävät päätöksen varsin intuitiivisesti (vrt. Juvonen 2001, 14–18).

Propositio 13: *”Muutosidean on oltava toteuttamiskelpoinen, siksi sitä kannattaa kokeilla.”*

Onnistuvan muutosidean ja sitä kantavan hankkeen tulee olla toteuttamiskelpoinen (vrt. De Woot 1996). Kokeilun avulla on mahdollista varmistua siitä. Myös liike-elämän kirjallisuudessa kannatetaan idean kokeilua rajatulla alueella (mm. Powell 1995, 20). Kokeilun uskotaan myös lyhentävän prosessia (Petters 1989,283). Kasvatusalan kirjallisuudessa kokeilun merkitystä ovat korostaneet mm. Kuitunen (1996) ja Fullan (1992b). Pilotointia pidettiin yhtenä muutoksen käyttöönoton ja ylläpidon perusehtona muutosagenteille tarkoitetussa oppaassa (Anon 2000a).

Tutkimukset tukevat väitettä innovointivaiheen ja testaamisen merkityksestä lähinnä välillisesti (ks. Turnball ym. 1974) siltä osin, että ne osoittavat, että idean toimimattomuus voi olla kohtalokasta. Toteuttamiskelpoisuuteen liittyy, ettei uudistus aiheuta ei-toivottuja seurauksia. Cubanin (1984) ja

[218] Fullanin (1982) ja Syrjäläisen (1992, 66–67) mukaan onnistuvaan diffuusioon kuuluu mahdollisuus ”kulujen” ja ”hyötyjen” puntarointiin.

Cumming ym. (1992) raportoivat 1980-luvulla Sri Lankassa toteutetuista 273 koulua koskeneistä uudistuksista. Heidän mukaansa uudistusten onnistumista voitiin selittää tavalla, jolla muutokset esiteltiin.

[219] Hämäläinen & Sava (1989, 112) ovat listanneet kehittämistyön esteitä. Näihin kuuluu, että hankkeeseen liittyy liikaa kielteisiä ennakkoasenteita.

Spencerin(2000, 75) raportoimissa tutkimuksissa havaittiin toistuvasti, että muutos ei saa uhata opettajan luokan hallintaa.

Propositio 14: *”Projekti ei onnistu ilman ahkeraa työtä ja hyvää yhteistyötä.”*

Kirjallisuudessa on ehkä jäänyt liiankin vähälle huomiolle se, että kehittämisprojekti vaatii myös ahkeraa työtä. Yhteistyön merkitystä toki on korostettu. Mm. Koskenniemi (1974, 262) oli sitä mieltä, että koulutyöskentelyn muuttaminen ei ole vain yhden opettajan asia, vaan opettajajoukon on puhallettava yhteen hiileen. Kun kehittämistyötä tehdään yhdessä, sosiaalinen paine alkaa tukea muutosta (vrt. Hämäläinen & Mikkola 1992, 25). Lööwin (2002, 18–19) mukaan liike-elämän projektien ansoja on, ettei projektiryhmän sisäisen yhteishengen luomiseen ei ole varattu riittävästi aikaa.

Tutkimukset tukevat väitettä työn[220] (Miles 1986, Grant 1992 ja Ely 1999b) ja erityisesti yhteistyön[221] (Hopkinins 1994 ja Sipe 2001) merkityksestä projektin onnistumiselle. Työnteon ja yhteistyön merkitys on saatu näkyviin myös liike-elämän tutkimuksissa[222] (Eichelberg 1994 ja Simelius 2003).

Propositio 15: *”Kokemukset menestyksestä ovat tärkeitä.”*

Liike-elämän kirjallisuudessa esitetään usein, että innovaation hyötyjen tulee olla havainnoitavissa (esim. Powell 1995, 20). Kirjallisuudessa kehotetaankin järjestämään projekteissa lyhyen aikavälin palkitsevia onnistumisen kokemuksia (quick-hits) (Miles 1986; Fullan 1982, 96–97).

---

[220] Milesin (1986) tutkimuksessa kehittämishankkeen onnistumiseen vaikutti aktiivinen ote aloitusvaiheessa.

Grant (1992) on tehnyt tapaustutkimuksen yhdestä chicagolaisesta lukiosta, jossa toteutettiin muutoshanke. Sen onnistumiseen vaikutti keskeisesti henkilöstön ahkeruus.

Ely (1999b) asettaa omassa artikkelissaan implementaation onnistumisen yhdeksi ehdoksi osallistumisen (participation).

[221] Hopkinins (1994) totesi Iso-Britanniassa toteutetun IQEA-projektissa, että henkilöiden välinen yhteistyö on koulun kehittämisessä erityisen tärkeää ja opettajien eriytyminen toinen toisistaan kehittymisen suurin este.

Sipen (2001) tutkimuksen mukaan todellinen ja pysyvä muutos vaatii yhteistoimintaa (collobaration).

[222] Eichelbergerin (1994, 87) mukaan menestyvässä kehittämisprojektissa kaikki asianosaiset toimivat työnjaon mukaisesti.

Simelius (2003, 161–162) nosti yhdeksi kehitystyön menestystekijäksi sitkeän toteutuksen.

Koulututkimukset[223] (Miles 1986, Hämäläinen & Sava 1989; Anon 1989; Kuitunen & Meisalo 1995; Kuitunen 1996; Spencer 2000) tukevat väitettä, että projektissa koettu palkitsevuus vaikuttaa sen onnistumiseen.

Propositio 16: *”Muutos tarvitsee resursseja, erityisesti aikaa.”*

Liike-elämän kirjallisuudessa korostetaan, että resursseja on oltava riittävästi. Erityisesti tarvitaan aikaa ja aitoja mahdollisuuksia tehtävien suorittamiseen (vrt. Roukala 1986, 21). Aikataulun tulisi olla realistinen (Stenlund 1992, 1). Ely (1999b) asettaa omassa artikkelissaan teknologisten innovaatioiden implementaation onnistumiselle kahdeksan ehtoa. Yksi näistä on riittävät resurssit. Myös Fullan (1982, 91–92) nimeää epäonnistumisen syyksi määrärahojen niukkuuden ja pyrkimyksen tehdä liian paljon liian vähäisen tuen varassa. Suhtautuminen resurssien merkitykseen on kuitenkin ristiriitaista. Kuitusen (1996, 61) mukaan vielä 1950- ja 1960-luvuilla uskottiin, että mikäli kouluille ohjataan riittävästi voimavaroja, se voi kehittyä yhtä nopeasti kuin esim. lääketiede tai maanviljely. 1970-luvulle tultaessa opittiin kuitenkin, että sijoitettujen voimavarojen ja paremman laadun kesken ei ollut olemassa suoraa korrelaatiota. Omassa tutkimusraportissaan myös Sahlberg (1996a) kritisoi uskoa siihen, että resurssit olisivat ratkaiseva tekijä. Mutta ajan merkityksen myöntää hänkin. Muutosprosessin läpiviemiseen tarvitaan aikaa, jotta ihmiset voivat irroittaa rauhassa tunteitaan menetetyistä arvoista ja toiminnoista (vrt. Hämäläinen & Mikkola 1992, 25). Lonkila & Mikkola (1991, 95)

[223] Milesin (1986) tutkimuksen mukaan työn palkitsevuus varhaisessa vaiheessa on yhteydessä onnistumiseen.

Hämäläisen & Savan (1989, 112) kehittämistyön estelistalle kuuluu, että kehittämiskeinot eivät näytä tukevan tavoitteisiin pääsyä.

Eurooppalaisten ala-asteen opetuksen innovaatioprojektiin osallistuneiden opettajien mielestä tärkeitä epäonnistumisen syitä oli se, että koulukohtainen innovaatio oli hyvin hidas leviämään yksittäisen koulun ulkopuolelle (Anon 1989, 74–79).

Kuitusen ja Meisalon (1995, 53) tutkimuksen mukaan muutosta edisti näyttö ja sitä haittasi se, ettei hankkeella ollut vaikutusta uusien menetelmien käyttötasoon.

Kuitusen (1996) tutkimuksen mukaan käytön palkitsevuus vaikutti uuden työtavan käytön jatkuvuuteen. Jos muutosidea tuottaa pettymyksiä, muutoksen toimeenpanijat voivat luopua muutoksesta, vaikka virallista keskeytyspäätöstä ei tehtäisikään. Muutoshanke vain sammuu pikku hiljaa.

Spencer (2000) on esittelyt laajassa artikkelissaan sekä omia tutkimuksiaan, että useita muita avoimen koulun kokeiluihin liittyviä tutkimuksia (mm. Cuban 1984, Barth 1971, Smith & Keith 1971 ja Novak 1973). Yhteistä niille kaikille oli, että opettajat luopuivat reformaattisesta uudistuksesta esiin nousseiden vaikeuksien vuoksi. Näitä olivat meteli, kaaos ja mm. vanhempien vastustus.

päättelevät, että koulun kehittämistyön alkuvaiheen tulisi olla riittävän pitkä, koska aikaa tarvitaan projektin sisällön ja tavoitteiden ideoimiseen.

Tutkimusten[224] (Vasström 1985; Pink 1989; McCollum 1994, Kuitunen & Meizalo 1995, 53; Kuitunen 1996, 1; Norris ym. 1996; McLaughlin; Mitra 2003) tulokset tukevat väitteitä resurssien yleisestä merkityksestä. Viiden tutkimuksen[225] (Anon 1989, 74–79; Hämäläinen & Sava 1989; Pink 1989; Fullan 1992b; Kuitunen & Meisalo 1995, 53) tulokset vahvistavat erityisesti aikaresurssin tärkeyttä. Kahdessa tutkimuksessa[226] (Anon 1989; Kuitunen & Meisalo 1995) osoitetaan, että aikaa tarvitaan nimenomaan keskusteluun hankkeesta. Tarve keskustella hankkeesta voidaan palauttaa yhteisymmärryksen[227] tarpeeseen. Ajan lisäksi tarvitaan toki muitakin resursseja. Neljässä tut-

[224] Vasströmin (1985) mukaan tarvitaan resursseja, jotta kehittämisprosessi onnistuisi.

Pinkin (1989) em. listalla on myös määrärahojen niukkuus, pyrkimys tehdä liian paljon liian vähäisen tuen varassa ja teknisen avun ja muiden henkilöstön kehittämismuotojen puute. (ks. Fullan 1992a, 91–92).

McCollum (1994) raportoi riskiryhmään kuuluneiden nuorten koulutusta koskevasta kuudesta muutosohjelmasta. Hänen mukaansa tulokset osoittavat, että onnistunut muutos vaatiia rahaa ja aikaa.

Kuitusen ja Meisalon raportista (1995, 53) voi poimia muutosta haittaavaksi tekijäksi vähäiset resurssit.

Kuitunen (1996, 1) on luetellut kehittämishankkeiden pysähtymisen syitä. Näihin kuului valtiontalouden säästöohjelma ja liian pienet resurssit.

Norris ym. (1996) ovat listanneet vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen osalta seikkoja, jotka menivät pieleen. Näitä oli se, että Suomella oli niukasti rahaa uudistukseen.

McLaughlin ja Mitra (2003) raportoivat viisivuotisen tutkimuksensa tuloksena, että ulkoa kouluun tuodun muutoksen (theory–based) jatkumiselle on viisi ehtoa. Näistä yksi on resurssit.

[225] Eurooppalaisissa ala-asteen opetuksen innovaatioprojekteissa mukana olleiden opettajien mukaan muutoksen onnistumiseen liittyvät tarkoituksenmukaiset resurssit, opettajan aika ja erityisresurssit. Epäonnistumisen syynä pidettiin mm. resurssien riittämättömyyttä (Anon 1989, 74–79).

Hämäläisen & Savan (1989) koulukohtaista muutosta edistävien seikkojen listalla on, että kehittämistyöhön tulee varata riittävästi aikaa.

Pinkin (1989) mukaan se, että on liian vähän aikaa suunnitella ja oppia uusia taitoja, on este muutokselle. (ks. Fullan 1992a, 91–92).

Fullanin (1992b) mukaan hankkeen on saatava osakseen sekä henkistä että resurssitukea.

Myös Kuitusen ja Meisalon raportista (1995, 53) voi poimia muutosta haittaavaksi tekijäksi aikapulan ja liian lyhyen projektin.

[226] Mm. eurooppalaisten ala-asteen opetuksen innovaatioprojektiin osallistuneiden opettajien mielestä tärkeitä epäonnistumisen syitä oli ajan puute keskustella innovaatiosta (Anon 1989, 74–79).

Kuitusen ja Meisalon raportista (1995, 53) voi poimia muutosta haittaavaksi tekijäksi sen, että hankkeeseen osallistuneiden kokoontumisia oli liian harvoin.

[227] Hämäläinen & Sava (1989, 154) pitävät yhteisymmärryksen hakemista yhdeksi tehokkaimmista, mutta eniten aikaa vievistä päätöksentekotavoista. Yhteisymmärrys toteutuu, kun päätös

kimuksessa[228] (Gross 1971; Jussila 1974, 218; Howe 1983; Syrjäläinen 1992, 13) on kiinnitetty huomiota opetusvälineisiin (joiden hankinta on myös määrärahakysymys). Eurooppalaisissa ala-asteiden kehittämisprojekteissa mukana olleiden opettajien omien käsitysten mukaan tärkeää oli lisäapu oppilaille, joilla on oppimisvaikeuksia (ks. Anon 1989, 76).

Syrjäläisen (2002) haastattelemat opettajat painottivat, että uudistusten läpivientiin tulisi varata niin rahaa kuin aikaa. Kehittämisvastuun epätasainen jakautuminen kävi myös ilmi. Jaksamista ja uudistuksien toteuttamista voitaisiin Syrjäläisen mielestä edistää maksamalla palkkaa tehdystä työstä, esimerkiksi erilliskorvauksina kehittämistyöstä kiinnostuneille.

Propositio 17: *”Muutosvauhdilla on väliä: kouluihin sopii hitaampi tahti.”*

Liike-elämän kirjallisuudessa muutosvauhtiin suhtaudutaan eri tavoin. Erityisesti ”moukarimenetelmää” kannattavat myös nopeaa vauhtia. Koulun osalta ollaan varsin yksimielisiä, että kaikki muutos, erityisesti koulun muuttaminen, vaatii runsaasti aikaa (vrt. Syrjäläinen 1992, 62 ja Fullan 1982). Vähittäistä muuttumista on pidetty ”kouluelämälle luontoonkäyvänä” (Somerkivi 1972, 155).

Hitaalle tahdille löytyy näyttöä kolmesta tutkimuksista[229] (Waugh & Punch 1987; Syrjäläinen 1992; Sipe 2001).

Propositio 18: *”Kehittämisprojektin alku on tärkeä, mutta niin on varsinainen muutostyövaihekin.”*

---

vastaa enemmistön ajatuksia, mutta kun myös vähemmistöön jäävät tuntevat voineensa vaikuttaa asiaan ja saaneensa äänen kuuluviin.

[228] Grossin (1971) innovaatioiden levittämistä koskevista tutkimuskokemuksista saadaan tukea sille, että heikon tuloksen syynä on, ettei opetusvälineistöä ollut riittävästi (ks. Koskenniemi 1973, 258).

Huonoa tulosta voi selittää mm. se, että opetusvälineistö on puutteellinen (ks. Jussila 1974, 218).

Modernin opetusteknologian diffuusiota haittaa selvästi laitteiden huono saatavuus ja niihin liittyvät tekniset ongelmat (vrt. Howe 1983; ks. Syrjäläinen 1992, 13).

[229] Waughin ja Punchin (1987) tutkimuksen mukaan onnistuneisiin implementointeihin liittyi se, että muutos tapahtuu pikemmin prosessina kuin yksittäisenä tapahtumana. Prosessin pituus oli noin kaksi vuotta.

Omassa tutkimuksessaan Syrjäläinen (1992) selitti projektin huonoa menestystä liiallisella kiirehtimisellä.

Sipen (2001) tutkimuksen mukaan todellinen ja pysyvä muutos vaatii aikaa.

Kehittämistyö esitetään kirjallisuudessa usein pitkänä prosessina, joka jakautuu vaiheisiin. Liike-elämän kirjallisuudessa ehdotetaan, että projekti tulisi käynnistää näyttävästi ja räväkästi (vrt. Virkki & Somermeri 1996, 1–2). Alkuun tulisi saada nopeasti palkitsevia kokemuksia, ns. quick-hitsejä (vrt. Kotter 1996, 18). Myös kasvatusalan kirjallisuudessa pidetään aktiivista otetta erityisen tärkeänä aloitusvaiheessa (Fullan 1982, 96–97); uudistuksen aloituksen tulisi perustua todelliseen aktiivisuuteen, ajatusten ja toiminnan näkyvyyteen ja selkeyteen (Fullan 1992b, 40). Myös toteuttamisvaihetta pidetään tärkeänä, koska muutokset yleensä sortuvat esteisiin, joita ilmaantuu muutosprosessin aikana (vrt. Syrjäläinen 1992, 66–67). Tällöin on koordinoitava täytäntöönpanoa, hajautettava kontrollia, järjestettävä painostusta, tukea ja jatkuvaa teknistä apua (Miles 1986 ja Fullan 1982, 96–97). Myös liike-elämän kirjallisuudessa korostetaan varsinaisen muutostyön vaiheen merkitystä. Tällöin lujitetaan muutosta (Kotter 1995, 61). Projektin aikana tarvitaan jatkuvaa motivointia ja toiminnan elävöittämistä (vrt. Kotter 1996, 18). Prosessia voidaan lisäksi elävöittää uusilla projekteilla, teemoilla ja muutosagenteilla (Kotter 1996, 116).

Empiirinen näyttö tukee väitettä sekä kehittämisprojektin alun[230] (Miles 1986; Fullan 1992b; Harris 2003) että varsinaisen muutosvaiheen[231] (Kuitunen & Meisalo 1995 ja Kuitunen 1996) tärkeydestä.

Propositio 19: *”Projekti kannattaa poijuttaa välitavoitteiksi, joihin edetään pienin askelin.”*

Kirjallisuudessa esitetään, että projekti kannattaisi jäsentää selkeiksi välivaiheiksi ja edetä kannattaisi pieni askelin. Mm. Lööw (2002, 18–19) pitää tavoitteiden jakamista välitavoitteiksi/etapeiksi liike-elämän projektien menestystekijänä. Väite saa tukea tutkimuksista[232] (Stiegelbauer ym. 1986; Hämäläinen & Sava 1989).

---

[230] Aloitusvaiheessa aktiivinen ote on tärkeä (Miles 1986).

Fullanin (1992b) mukaan hankkeen aloituksen on oltava mahdollisimman aktiivinen ja näyttävä.

Harris (2003) on tutkinut kolme muutoksessa onnistunutta kouluhanketta. Hänen mukaansa onnistumisen kannalta on tärkeää rakentaa muutoskykyä.

[231] Kuitusen ja Meisalon (1995, 53) tutkimuksen mukaan muutosta edisti etätehtävätekniikka.

Kuitunen (1996, 1) on luetellut kehittämishankkeiden pysähtymisen syitä. Näihin kuului riittävän vaikuttavan jatkuvan kehittämisen välineen puuttuminen.

[232] Stiegelbauer ym. (1986) esittelevät ala- ja yläkouluissa 15:n edellisen vuoden aikana tehtyjen muutosprosessia koskevan tutkimusten perusteella muutokseen vaikuttavia tekijöitä. Heidän

Propositio 20: *”Ihmisiä pitää energisoida.”*

Muutosagenteille tarkoitetussa oppaassa (Anon 2000) pidetään yhtenä muutoksen käyttöönoton ja ylläpidon onnistumisen perusehtona energiavirran lisäämistä henkilöstössä. Tällöin ajatellaan, että toimijalla on tietty energiavaraus, jonka hän voi ottaa käyttöönsä muutoksessa. Energiavaraus on ”henkistä kuntoa”, jonka toisessa ääripäässä on voimien loppuminen.

Propositiolla on liittymäkohtia innostuksen ja motivaation merkitykseen oman jaksamisen kannalta. Toisaalta kirjallisuudessa varoitetaan laskemasta liikaa innostuksen varaan. Mm. Spencer (2000, 63) pitää ensivaiheisiin liittyvää korkeaa innostusta (excitement), jota on vaikeaa ylläpitää pitkän ja usein uuvuttavan toimeenpanoprosessin aikana yhtenä syynä siihen, että koulut kompastuvat uudistushankkeissaan,

Väitteelle löytyy tukea tutkimuksista[233] (Miles 1986; Hargreaves ym. 1993; Kuitunen & Meisalo 1995; Vermeulen ym. 1996).

Propositio 21; *”Projekti tarvitsee tukea.”*

Fullan (1992a) pitää yhtenä muutoksen onnistumisen ehtona sitä, että uudistukseen kohdistuu paineen lisäksi tukea. Tuen muotoja voivat olla esim. konferenssit, täydennyskoulutus, vierailut, työryhmätyöskentely, kokoukset, henkinen tuki, konkreetti resurssointi jne. (ks. Huberman & Miles 1984 ja Fullan 1992a). Toisessa teoksessaan Fullan (1982, 91–92) korostaa kouluhallinnon pysyvän tuen ja avun, teknisen avun ja muiden intensiivisten henkilöstön kehittämismuotojen puutteen merkitystä onnistumiselle. Erityisesti yksi tai useampi tukija ovat tärkeitä alkuvaiheessa (Fullan 1982, 96–97). Laaja-alaisten uudistusten on väitetty elävän ja kuolevan sen mukaan, minkälaista apua uudistajat saavat muutosprosessin aikana. Tuen merkitystä pro-

---

mukaansa löydökset osoittavat, että muutoksen onnistumisen ehtoja ovat kehitysprosessin jakaminen vaiheisiin, ja niiden rakentuminen sarjaksi toisiaan seuraavia strategioita.

Hämäläisen & Savan (1989, 112) koulukohtaista muutosta edistävien seikkojen listalla on, että kehittämisessä edetään lyhyin askelin.

[233] Miles (1986) havaitsi omassa tutkimuksessaan, että työn palkitsevuus varhaisessa vaiheessa oli yhteydessä onnistumiseen.

Hargreaves ym. (1993) ovat löytäneet näyttöä sille, että radikaalit muutokset vaativat onnistuakseen miellyttäviä työolosuhteita.

Kuitusen ja Meisalon (1995, 53) tutkimuksessa muutosta edistivät hauskat menetelmät.

Vermeulen ym. (1996) ovat nostaneet esiin opetussuunnitelman kehittämisyksikön karismaattisten henkilöiden stimuloivan vaikutuksen.

jektille korostetaan myös liike-elämän kirjallisuudessa (vrt. Stoynoff 1989; Roukala 1998, 30).

Väite saa tukea tutkimuksista[234] (Lyytinen 1985, 137–138; Vasström 1985; Miles 1986; Waugh & Punch 1987; Pink 1989; Anon 1989, 76; Hämä-

[234] Lyytisen (1985, 137–138) mukaan koulun sisäisen kehittymisen edellytyksiä on muutokseen liittyvän ahdistuksen vuoksi koulunjohtajan tuki ja kouluhallinnon tuki.

Vasström (1985) on raportoinut kokemuksia 1980-luvulla Pohjoismaissa käynnissä olleista koulun kehittämisprojekteista. Raportin mukaan ulkopuolinen tuki on osoittautuneet tärkeäksi, jotta kehittäminen pysyisi käynnissä.

Chowdhri (1985) kuvaa tapaustutkimuksessaan kahdessa pakistanilaisessa koulussa toteutettua ohjelmaa, jolla yritetään vähentää kouluepäonnistumista. Onnistumista hankaloitti tutkijan mukaan hallinnon antaa-mennä-asenne.

Milesin (1986) mukaan yksi tai useampia tukijoita ja jatkuvan teknisen avun saanti täytäntöönpanovaiheessa ja jatkuva tuki vakiintumisvaiheessa ovat yhteydessä onnistumiseen.

Myös Waughin ja Punchin (1987) mukaan hallinnon mukanaolo, kannustus ja innostuneisuus tarvitaan, jotta muutos lähtee käyntiin (ks. Meisalo & Kuitunen 1995, 17).

Pink (1989) on löytänyt tehokkaalle uudistukselle kaikkiaan 12 estettä. Näihin kuuluu kouluhallinnon pysyvän avun ja tuen puute (ks. Fullan 1992b, 91–92).

Eurooppalaisissa ala-asteiden kehittämisprojekteissa mukana olleiden opettajien omien käsitysten mukaan hallinnon tuki (koulutoimenjohtajan ja koulunjohtajan tuki ja panos opettajien auttamisessa toimimaan hallinnon kanssa ja resurssien hankinta) oli tärkein onnistumiseen vaikuttava tekijä (ks. Anon 1989, 76). Niinikään tärkeää oli opettajien mukaan vanhempien tuki, lisäapu oppilaille, joilla on oppimisvaikeuksia ja ammattikouluttajat, jotka auttavat ja antavat näyttöä innovaation tarpeesta.

Hämäläisen & Savan (1989) koulukohtaista muutosta edistävien seikkojen listalla on, että kehittämisessä täytyy voida tarvittaessa turvautua ulkopuoliseen apuun.

Lonkila & Mikkola (1991, 95) päättelevät, että kuntien koulutoimen johdon olisi hyvä olla aktiivisesti mukana kehittämistyössä.

Lyytisen (1991, 63–70) tutkimuksen mukaan rakenteelliset tukijärjestelyt selittävät onnistumista.

Vanderberghe (1991) on raportoinut kolmesta tutkimuksesta, joissa ala-asteen koulut ovat osallistuneet muutoshankkeisiin Belgiassa. Onnistumiseen vaikutti selvästi paikallisen hallinnon halukkuus tukea hankkeita.

Cumming ym. (1992) raportoivat 1980-luvulla Sri Lankassa toteutetuista 273 koulua koskeneista uudistuksista. Heidän mukaansa uudistusten onnistumista voitiin selittää saadun tuen määrällä.

Fullanin (1992b) mukaan hankkeen on saatava osakseen sekä henkistä että resurssitukea.

Omassa tutkimuksessaan Syrjäläinen (1992) selitti projektin huonoa menestystä puutteellisella tuella.

Myös Guskeyn (1994) mukaan ammatilliseen kehittymiseen tarvitaan tukea.

Hopkins ym.:n (1994) mukaan kehittämishankkeen tutkijoilla on tärkeä ”kriittisten ystävien” rooli. Tutkijat auttavat koulujen opettajia saamaan mahdollisimman selkeän kuvan niistä ongelmista, joita he uudistuksen edetessä kohtaavat.

Myös Kuitusen ja Meisalon raportista (1995, 53) voi poimia muutosta haittaavaksi tekijäksi sen, että tukisysteemi ei toimi.

Vermeulen ym. (1996) esittelevät Alankomaissa tehtyä tutkimusta yläastetta vastaavan koulumuodon matemaattis-luonnontieteellisten aineiden opetussuunnitelmainnovaation menesty-

läinen & Sava 1989; Lonkila & Mikkola 1991, 95; Lyytinen 1991, 63–70; Fullan 1992b; Syrjäläinen 1992; Guskey 1994; Hopkins ym. 1994; Kuitunen & Meisalo 1995, 53; Vermeule ym. 1996; Kuitunen1996, 104–106; Norris ym. 1996; Hargreaves & Fink 2000; Sipe 2001). Tukea tarvitaan myös omalta koululta. Kuitusen ja Meisalon (1995, 53) raportissa esitellään projektissa mukana olleiden opettajien käsityksiä muutosta edistävistä tekijöistä. Näihin kuului oman koulun tukiryhmä. Tätä tukevat myös Seinän (1996) ja Linnansaaren (1998) tutkimukset[235].

Propositio 22: *”Projekti tarvitsee tilaa ja muutosrauhaa.”*

Lewinin (1947) esittämän sulamisskeeman pohjalta voidaan väittää, että muutokselle tulisi projektin alkuvaiheessa raivata tilaa ja että myöhemmin sitä tulisi suojella. Fullanin (1982, 91–92) mukaan muutoksen epäonnistumiseen liittyvät liian monet kilpailevat vaatimukset ja ylikuormittuminen. Dalin ym. (1994, 348–351) korostavat hekin muutoksen suojaamista ulkoisilta häiriöiltä. Tätä sivunnee myös Ahon (1984a, 404) huomio, että peruskoulu-

---

miseen vaikuttaneista tekijöistä. Tulosten mukaan kaikissa aineissa pidettiin onnistumisen kannalta tärkeänä mm. relevanttien kasvatusyhteisöjen tukea, avainhenkilöitä avainpaikoilla instituutioissa, kustantajien osallistumista, opetussuunnitelman kehittämisyksikön olemassaoloa sekä tiivistä yhteistyötä opettajien ja opetussuunnitelman kehittäjien välillä.

Kuitusen (1996, 104–106) mukaan koulun uudistus hyväksytään sitä todennäköisemmin, mitä suurempi valta kannattaa muutosta.

Norris ym. (1996) ovat listanneet vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen osalta seikkoja, jotka menivät pieleen. Näitä oli se, että koulut eivät saaneet riittävästi tukea (mm. täydennyskoulutusta ja prosessin johtoa) luokkaopetuksen muuttamiseen eikä arviointiin.

Hargreaves & Fink (2000) ovat verranneet Kanadassa 1970-luvulla ja nyt toteutettuja innovaatioita lukiossa. He löysivät epäonnistumisten takaa samoja tekijöitä: mm. epäonnistuminen ympäröivän yhteisön tuen saannissa.

Yhden alakoulun analyysi (Sipe 2001) epäonnistuneesti levitetystä projektista tulkittiin niin, että todellinen ja pysyvä muutos vaatii tukea.

Timperley ja Robinson (2001) ovat tutkineet hankkeita, joissa on yritetty muuttaa opettajien uskomuksia mm. oppimiseen vaikuttavista tekijöistä. Onnistumisen kannalta ulkopuolinen apu on tärkeää.

McLaughlin ja Mitra (2003) raportoivat viisivuotisen tutkimuksensa tuloksena, että ulkoa kouluun tuodun muutoksen (theory-based) jatkumiselle on viisi ehtoa: näistä yksi on alueen (hallinnon) tuki.

[235] Seinän (1996a, 165) tutkimuksen mukaan opettajat tarvitsevat tukea toimintaan. Kun nuoremmat opettajat tuovat koulussa esiin vanhempia radikaalimpia toimintatapoja, he saavat vanhemmilta vastaansa kritiikkiä.

Myös Linnansaaren (1998, 164) tutkimuksessa ns. ydinopettajilla oli vaikeuksia vaikuttaa toisiin opettajiin. Heidän auktoriteettinsa ei riittänyt vakuuttamaan toisia opettajia.

uudistuksessa kustantajien kilpailu olisi pitänyt hallinnollisin keinoin pitää paremmin kurissa.

Väite muutosrauhasta saa tukea tutkijan käytössä olleista tutkimuksista[236] (Cuban 1984; Miles 1986; Pink 1989; Kuitunen 1996; Spencer 2000).

Propositio 23: *”Muutokselle tarvitaan oikeanlainen strategia.”*

Varsinkin liike-elämän kirjallisuudessa korostetaan strategioiden merkitystä projektin onnistumiselle. Lööwin (2003, 10) mukaan projektien toimimattomuus johtuu usein siitä, ettei organisaatiolla ole minkäänlaisia projektityöskentelyä koskevia periaatteita eikä rakennetta, jonka mukaan projektia hoidetaan. Tutkijan käytössä olleiden tutkimusten perusteella onnistumiselle on riski, jos muutokselta puuttuu strategia tai se on vääränlainen[237] (Fullan 1994; Norris ym. 1996). Se millainen on oikeanlainen strategia, jää auki.

Propositio 24: *”Painetta on aihetta luoda mm. vauhdin avulla.”*

Kirjallisuudessa esitetään, että onnistunut muutos edellyttää ”painetta”. Guskeyn (1994) mukaan painetta tarvitaan ammatilliseen kehittymiseen. Paine on keskeinen tekijä myös de Wootin mallissa (1996). Wilesin (1993) mukaan on pidettävä yllä vauhtia (sustaining momentum) ja asetettava odotuksia. Granholmin ja Karlöfin (1990, 62) mukaan liian hidas vauhti tulkitaan niin, ettei johto ota muutoksia vakavasti. Siksi muutosongelmaa ratkaistaan luomalla kiireen ja välttämättömyyden tuntua (Kotter 1996).

---

[236] Cubanin (1984) mukaan opettajat näyttävät ”laimentavan” muutokset niiden paineiden vuoksi, joita opettajalla on pitää oppilaat kontrollissa, opettaa heille perusasioita ja valmistaa heitä sosiaalisesti työpaikoille.

Milesin (1986) tutkimuksen mukaan kehittämishankkeen onnistumiseen vaikuttaa kilpailevien hankkeiden poistaminen.

Pink (1989) pitää uudistuksen esteenä liian montaa kilpailevaa vaatimusta ja ylikuormittumista (ks. Fullan 1992b, 91–92).

Kuitusen (1996, 1) tutkimuksen mukaan uusi kehittämissuunnitelma on edellisen kehittämishankkeen pysähtymisen syy.

[237] Fullanin (1994) tulosten mukaan syynä hankkeiden epäonnistumiseen on strategia, joka ei tavoita kohteitaan, siis huono strategia.

Norris ym. (1996) ovat listanneet vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen osalta seikkoja, jotka menivät pieleen. Näihin kuului, ettei hallinnolla ollut selvää strategiaa ja että hallinto yliarvioi mahdollisuutensa ja aliarvioi koulujen käytänteiden merkityksen. Opettajien työehdot ja palkkaus eivät olleet akateemisella tasolla.

Paineen merkitykselle löytyy tukea kahdesta tutkimuksesta[238] (Miles 1986; Fullan 1992b). Tämä väitelause on ongelmallisesti ristiriidassa lauseen 19 kanssa, jonka mukaan kouluun sopii hitaampi muutosvauhti.

Propositio 25: *”Kehittämisprojektissa tulee kuulla kaikkia osapuolia, myös ulkopuolisia, ja ottaa heidät mukaan yhteistoimintaan selkeästi roolit jakaen.”*

Virkin & Somermeren (1996) mielestä kaikkien projektin intressiryhmien tulisi osallistua riittävästi suunnitteluun. Kommunikatiivisuus on erityisesti moniäänisyyttä arvostavan systeemisten muutosten peruspiirteitä. Systeemisessä muutoksessa pyritään syvempään yhteisymmärrykseen vuorovaikutuksen ja moniäänisen keskustelun avulla. Kuulemiseen ja osallistamiseen liittyy implisiittisesti myös ajatus omien käsitysten reflektoinnista. Dwyr ym. (1990a ja 1990b) kirjoittavat, että jos opetuksessa tai kasvatuksessa halutaan saada aikaan muutos, täytyy voida vaikuttaa myös opettajien käsityksiin ja uskomuksiin (Syrjäläinen 1992, 65). Tämä edellyttää dialogia. Tällaista vuorovaikutusta on kirjallisuuden perusteella kaivattu kouluihin usein[239]. Kommunikatiivisuuteen kuuluu lisäksi suvaitsevaisuutta, sen ymmärtämistä, että kaikki eivät muutoksessa muutu. Fullan (1987) on kirjoittanut, ettei pidä odottaa, että kaikki tai edes useimmat muuttuisivat (ks. Syrjäläinen 1992, 68).

Tutkimuksista[240] löytyy tukea kommunikatiivisuuden merkitykselle (Syrjäläinen 1992; Kuitunen 1996; Vermeulen ym. 1996; Holm ym. 1999).

---

[238] Milesin (1986) tutkimuksen mukaan kehittämishankkeen onnistumiseen vaikutti painostus ja tuki.

Niinikään Fullanin (1992b) mukaan muutokseen on kohdistuttava uusiutumistarpeen ja -suunnan mukanaan tuomaa painetta.

[239] Ahon (1984a, 404) mukaan peruskoulu-uudistuksessa hallinnosta olisi pitänyt luoda suora ja kaksikanavainen tietokanava jokaiseen rehtori- ja johtajahuoneeseen.

Stoynoff (1989) on nostanut esiin kommunikoinnin merkityksen kaikkien kanssa, joita muutos koskee.

Wiles (1993) on kehottanut rohkaisemaan kommunikaatiota.

Linnansaaren (1998, 167–169) mukaan vaikuttamista yhteisön ja organisaation tasolla tarvittaisiin enemmän kuin mitä yksittäisissä projekteissa on nyt kyetty saamaan aikaan. Yksilöiden ohella tulisi vaikuttaa organisaatioon ja myös tarkastella koulua osana yhteiskuntaa.

[240] Omassa tutkimuksessaan Syrjäläinen (1992) selitti projektin huonoa menestystä huonolla puutteellisella kommunikaatiolla. Kommunikaation määrän on todettu olevan merkittävä tekijä kouluinnovaation onnistumisessa.

Kuitunen (1996, 104–106) esittää, että mitä enemmän koulun ja opetuksen uudistumisesta keskustellaan, sitä paremmin ja todennäköisemmin se hyväksytään. Finiste-verkko, joka teki yhteistyötä mm. yliopiston ja teollisuuden kanssa ja jonka jäsenet olivat vapaaehtoisia luonnontiedon opettajia, opettajankouluttajia sekä teollisuuden ja hallinnon edustajia, onnistui ke-

Opettajan uskomusten muuttamisen onnistumiselle ei kuitenkaan löytynyt empiiristä näyttöä. Edes osallistuminen opetussuunnitelmaan tekoon 1990-luvulla ei näytä johtaneen muutoksiin opetuskäytännöissä (vrt. Korkeakoski ym. 2001).

Systeemisyyteen kuuluu myös yhteistoiminta eri tahojen kanssa. Erityisesti radikaalit muutokset vaativat onnistuakseen vahvaa sitoutumista niin, että niihin osallistuu opettajia, oppilaita ja vanhempia (Hargreaves ym. 1993).

Laajan yhteistoiminnan merkityksestä tutkija löysi tutkimusnäyttöä[241] (Louis 1980; Griego-Jones 1990; Cooper ym. 1998; Faddis ym. 2000; Sipe 2001). Väitteen mukaan on tärkeää jakaa yhteistyötä tehtäessä roolit selkeästi. Fullan (1982, 91–92) on kirjoittanut, että muutoksen epäonnistumiseen liittyy usein kyvyttömyys selvittää kunnan ja esimerkiksi yliopistojen roolit hankkeessa.Väitteelle löytyy tutkimustukea[242] (Pink 1989; Norris ym. 1996).

---

hittämään monipuolisen valikoiman luonnontieteiden opetuksen työtapoja osallistuvan kehittämisen strategialla ja onnistui myös levittämään niitä opettajakunnan keskuuteen.

Vermeulen ym. (1996) ovat tutkineet Alankomaissa tehtyä opetussuunnitelmainnovaatiota. Tulosten mukaan kaikissa aineissa pidettiin onnistumisen kannalta tärkeänä relevanttien kasvatusyhteisöjen tukea, avainhenkilöitä avainpaikoilla instituutioissa, kustantajien osallistumista, opetussuunnitelman kehittämisyksikön olemassaoloa sekä tiivistä yhteistyötä opettajien ja opetussuunnitelman kehittäjien välillä.

Holm ym. (1999) ovat raportoineet onnistuneista yliopiston ja alakoulujen yhteisistä toimintatutkimusprojekteista, joissa muodostettiin yliopiston johtamia opintoryhmiä opiskelijoista ja jo töissä olevista opettajista. Opintoryhmät tutkivat toimintatutkimuksen metodilla eri teemoja kuten esim. tunneälyä ja inkluusiota. Toimintatutkimus auttoi luomaan systemaattista muutosta opettajien suhtautumisessa itseensä, opettamiseen ja opetustaitoihinsa. Yhdessä oppiminen heijastui myös pedagogisina innovaatioina.

[241] Louis (1980) raportoi yhteistyön ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa vaikuttaneen onnistumiseen yli 300 koulua koskeneessa muutosohjelmassa.

Griego-Jones (1990) totesi omassa espanjalaisvähemmistön kouluihin liittyvässä tutkimuksessaan, että koulu-uudistus vatii onnistuakseen yhteistyötä paikallisten tahojen ja kotien kanssa.

Cooper ym. (1998) ovat omassa tutkimuksessaan laajasta kehittämisohjelmasta, että opettajien ja koulujen verkostoituminen oli onnistumisen tärkeä selittäjä.

Faddis ym. (2000) tutkivat 40 koulua, jotka olivat mukana CSRD-muutosohjelmassa Yhdysvalloissa. Muutos oli vaikeinta kouluissa, joissa ulkopuolinen apu tyrehtyi.

Sipen (2001) tapaustutkimuksen mukaan todellinen ja pysyvä muutos vaatii yhteistoimintaa (collobaration).

[242] Pinkin (1989) tutkimus osoitti, että tehokkaan uudistuksen esteitä on kyvyttömyys selvittää eri toimijoiden: kunnat, yliopisto jne. roolit (ks. Fullan 1992b, 91–92).

Norris ym. (1996) ovat todenneet, että vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksessa meni pieleen se, että vanhemmat olivat epävarmoja uudessa roolissaan.

Propositio 26: *”Vaikeudet ovat ystäviä; On seurattava projektia ja osattava reagoida esiin nouseviin asioihin.”*

Erityisesti systeemisesti muutokseen suhtautuvat pitävät vaikeuksia ystävinä, joista opitaan. Esim. Pettersin (1989, 326) mukaan meidän on epäonnistuttava useammin ja nopeammin lyhentääksemme innovaatiosykliä. Siksi on tuettava epäonnistumista ja palkittava julkisesti huolellisesti mietityistä, ripeästi toimeenpannuista virheistä, joista on selviydytty nopeasti.

Vielä yleisemmin ajatellaan, että muutosprosessi edellyttää seurantaa ja reagointia. Mm. Lööw (2002, 18–19) pitää liike-elämän projektin ansana, jos ohjausryhmä ei tarkista, eteneekö se projektisuunnitelman mukaan. Erityisen tärkeää seuranta on, koska innovaation vaikutukset ovat moninaiset, jopa käsittämättömät (Syrjäläinen 1992, 25; Lehming & Kane 1981, 31–32). Sarasonin (1990) pitää muutosten epäonnistumisen pääsyynä muutoksentekijöiden kyvyttömyyttä kohdata koulun vastahankaisuutta muutokselle.

Pääosa tutkimuksista osoittaa, että hankkeen tulisi olla proposition vastaisesti helppo ja sujuva. On kuitenkin myös tutkimustuloksia, joiden mukaan onnistuva muutos on nimenomaan mutkikas ja dynaaminen (Sheppard & Brown 1999[243]), että muutoksen vaikeus ja vaativuus liittyvät tuloksellisuuteen (Huberman & Miles 1984; Lyytinen 1991[244]) ja että oikeanlainen korjaava toiminta on hyvin tärkeää (Stiegelbauer ym. 1986[245]).

Propositio 27: *”Tiedotuksesta on huolehdittava hyvin.”*

Kirjallisuuden perusteella tiedotus on aihetta hoitaa hyvin. Mm. Lööwin mukaan (2002, 18–19) tiedotuksen on oltava jatkuvaa. Vaikka tutkija ei löytä-

[243] Sheppard & Brown (1999) ovat tutkineet kahta lukiota, jotka olivat tunnettuja erinomaisen hyvinä muutoskouluina. Tulokset osoittivat, että näissä kouluissa muutos oli dynaaminen ja mutkikas.

[244] Hubermanin ja Milesin (1984) mukaan uudistukset, jotka olivat aluksi vaikeita, jopa kouluun huonosti sopivia, osoittautuivat parhaiten säilyviksi.

Lyytinen (1991, 63–70) on tarkastellut peruskoulun koulukohtaisten kehittämishankkeiden toteutumisen edellytyksiä ja todennut, että toisaalta tiettyjen tekijöiden esiintymisen yhdessä selittää muita paremmin toteutuksen tuloksellisuutta. Näihin kuuluu vaativuus ja haasteellisuus.

[245] Stiegelbauer ym. (1986) ovat esitelleet ala- ja yläkouluissa 15:n edellisen vuoden aikana tehtyjen muutosprosessia koskevien tutkimusten perusteella muutokseen vaikuttavia tekijöitä. Muutoksen onnistumisen ehtoja oli systeemin reaktioiden vertaaminen (monitoring) implementaatiostrategioihin ja korjaava toiminta, jos implementaatiosuunnitelma menee pieleen, ohi tavoitteen.

nytkään empiiristä, eksplisiittistä näyttöä siitä, että tiedotus on ollut jonkin projektin onnistumisen syy, on useita tutkimuksia, joissa onnistuminen perustuu siihen, että toimijoilla on tarvittava tieto. Tästä syystä propositio asetettiin tässä testattavaksi.

4.5 Reseptiota koskevia propositioita

Propositio 28: *”Sitoutuminen on kriittinen tekijä projektin onnistumiselle.”*

Projektiin sitoutumista pidetään kirjallisuudessa keskeisenä onnistumisen kannalta. Ely (1999) asettaa omassa artikkelissaan teknologisten innovaatioiden implementaation onnistumiselle kahdeksan ehtoa. Yksi näistä on sitoutuminen. Erityisen tärkeää on avainhenkilöiden sitouttaminen ja siitä huolenpitäminen, että kaikki tekevät oman osansa. Kouluhallituksen viimeisen pääjohtajan Erkki Ahon (1984a, 404) mukaan rehtorit ja koulunjohtajat olisi pitänyt sitoa peruskoulu-uudistuksessa valmistelutyöhön tiiviimmin. Monien muiden tapaan myös Fullan (1992b) korostaa sitoutumisen ja omistautumisen merkitystä uudistustyölle. Simolakin (2001, 295) nimeää ehdoksi uudistuksen toteutumiselle koulun arjessa sen, että opettajat saadaan uudistuksen taakse.

Muutosagenteille tarkoitetussa oppaassa (Anon 2000a) esitettyjä perusehtoja muutoksen käyttöönoton ja ylläpidon onnistumiselle on yhteisten päämäärien luominen. Myös liike-elämän kirjallisuudessa projektin epäonnistumisen yhtenä syynä pidetään puuttuvaa yhteistä näkemystä. (Ruuska 1994, 26). Sitoutumisen puutetta kuvataan usein muutosvastarinnaksi. Muutosvastarintaa pidetään sitä vaarallisempaa, mitä useammalla opettajalla sitä on.

Tutkimukset tukivat väitettä sitoutumisen merkityksestä[246] (Lyytinen 1985; Miles 1986; Anon 1989, 74–79; McCollum 1994; Norris ym. 1996;

[246] Lyytinen (1985) pitää koulun sisäisen kehittymisen edellytyksinä osallistuvaa päätöksentekoa. Tämä konkretisoi sitoutumisen.

Milesin (1986) tutkimuksen mukaan muutoksen sisäistäminen vaikuttaa onnistumiseen.

Eurooppalaisten ala-asteen opetuksen innovaatioprojektiin osallistuneiden opettajien mielestä tärkeitä epäonnistumisen syitä olivat mm. yksittäisten henkilöiden vastahakoisuus (Anon 1989, 74–79).

McCollum (1994) raportoi riskiryhmään kuuluneiden nuorten koulutusta koskevasta kuudesta muutosohjelmasta. Hänen mukaansa tulokset osoittavat, että onnistunut hallinnollinen muutos riippuu opettajien sitoutumisesta.

Norris ym. (1996) ovat listanneet vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen osalta seikkoja, jotka menivät pieleen. Näihin kuului se, että merkittävä osa opettajista vastusti muutosta.

Kuitunen 1996, 1; Doyle 1998). Omassa yritysmaailmassa toteutetussa tutkimuksessaan myös Simelius (2003, 161–162) piti sitoutumisen aikaansaamista välttämättömänä.

Propositio 29: *”Kriittinen massa on yhteydessä sitoutumiseen ja onnistumiseen.”*

Sitoutumiseen vaikuttaa toisten ihmisten innokkuus. Jos projektiin osallistuu vain pieni osa opettajista, projekti ei luultavasti saa aikaan muutosta koulujen toimintakulttuureissa (Sahlberg 1996a, 216–217). Liike-elämän kirjallisuudessa käytetään ilmaisua kriittinen massa. Tavallisesti muutos aloitetaan vapaaehtoisjoukolla ja muut tulevat mukaan myöhemmin. Kriittiseen massan periaatteen taustalla on näkemys, että ihmiset eroavat toisistaan nopeudessa tehdä päätös siirtyä uuteen. Kun muutokseen sitoutunut joukko on riittävän suuri, se on kuin lumipallo, joka tempaa muutkin mukaan (vrt. Rajamäki ym. 1982, 36).

Tutkimukset[247] (Waugh& Punchin 1987; Hämäläinen & Sava 1989; Kuitunen & Meisalo 1995, 53; Kuitunen 1996) tukivat väitettä, että muutokseen tarvitaan riittävä määrä aktiivisia ja muutoksen sitoutuneita ihmisiä.

Propositio 30: *”Opetusta ei voida uudistaa ohi opettajien pään ja tahdon.”*

Kasvatusalan kirjallisuudessa on perinteisesti arvostettu opettajaa koulun kehittämistyön subjektina ja koulun muutoksen tärkeimpinä tekijöinä. Salomaa (1947, 5) kirjoitti yleisessä kasvatusopissaan, että todellista kasvatuksen ja koulun uudistusta voivat aikaan saada vain persoonalliset, etevät kasvattajat eivätkä ulkoiset järjestelyt. Vikainen (1970, 108) oli sitä mieltä, että ”il-

---

Kuitunen (1996, 1) on luetellut kehittämishankkeiden pysähtymisen syitä. Näihin kuuluu erimielisyys kehityksen suunnasta ja riittävän tahdon puute toteuttaa suunnitelmaa.

Doyle (1998) on artikkelissaan analysoinut neljää muutostutkimusta. Erot onnistumisessa selittyvät hänen mukaansa sitoutuneilla opettajilla.

[247] Waughin ja Punchin (1987) mukaan moniin onnistuneisiin Illinoisissa toteutettuihin implementointeihin liittyi kaikkien muutosprosessissa mukana olevien osallistuminen siihen jatkuvasti henkilökohtaisesti (ks. Meisalo & Kuitunen 1995, 17).

Hämäläinen & Savan (1989) koulukohtaista muutosta edistävien seikkojen listalla on, että mahdollisimman moni osallistuu kehittämiseen.

Kuitusen ja Meisalon raportista (1995, 53) voi poimia muutosta haittaavaksi tekijäksi sen, että mukana oli vähän kouluja.

Riittävän määrän mukaan saaminen muutokseen auttaa mm. Kuitusen (1996, 104–106) mukaan muutoksen pysyvyydessä.

meisesti vain opettajien avulla saadaan koulun pedagogisessa työssä aikaan muutoksia". Viljasen (1970, 108) mukaan "ilmeisesti vain opettajien avulla saadaan koulun pedagogisessa työssä muutoksia". Koskenniemi (1974, 262) jopa varoitti didaktisen uudistuksen suorittamisesta opettajien päiden yli. Hänen mukaansa "opetuksen kehitys on opettajien kehityksen varassa". Hänestä opettajiston muuttamisessa on viime kädessä kyse yksittäisen opettajan muuttamisesta sellaiseksi, että hän omalta osaltaan pyrkii pitämään yllä opetuksen alalla tapahtuvaa kehitystä. Nykyään ollaan varsin yksimielisiä siitä, että vain muutoksen toimeenpanijat osallistamalla muutos voi onnistua[248].

Väitteelle löytyy tukea tutkimuksista (Anon 1989, 76; Ogletree & McHenry (1990); Spencer 2000[249]). Tutkimuksista piirtyi samalla kuva, että opettajat myös mielellään "monopolisoivat" itselleen muutosagentin ja muutosvastuullisen roolit[250].

Propositio 31: *"Projektin päämäärä tulee hyväksyä yhteisymmärryksessä."*

Liike-elämän projektikirjallisuudessa pidetään yhteisiä tavoitteita onnistumiselle tärkeinä (esim. Lööw 2002, 18–19), ja vastaavasti yhtenä projektin epäonnistumisen syynä pidetään puuttuvaa yhteistä näkemystä (Ruuska 1994, 26). Monessa kirjassa suositellaan yhteispäätöstä. Yhteinen päätös voi syntyä kahdessa osassa siten, että ensin laaditaan yhteinen visio, jota kohti vievä projekti sitten käynnistetään. Osallistumista korostavissa projekteissa pidetäänkin usein ns. yhteisymmärryspäätöstä (ks. Hämäläinen & Sava 1989, 154). Yhteisymmärrys toteutuu, kun päätös vastaa enemmistön ajatuksia, mutta kun myös vähemmistöön jäävät tuntevat voineensa vaikuttaa asiaan ja saaneensa äänen kuuluviin. Tämä edellyttää riittävää keskustelua (ks. Kuitu-

[248] Opettajien on viime kädessä ratkaistava, millä keinoin heidän oma koulunsa olisi hyvä tai parempi paikka opiskella ja kasvaa – niin opettajille kuin oppilaillekin (Simola 1998, 30). Opettajien uskotaan yleisesti olevan keskeisessä asemassa koulua uudistettaessa (vrt. Kosunen & Mikkola 2001, 479).

[249] Eurooppalaisissa ala-asteen opetuksen innovaatioprojekteissa mukana olleiden opettajien mukaan muutoksen onnistumisessa opettaja oli innovaation tärkeimpänä tekijänä (ks. Anon 1989, 76).

Ogletreen ja McHenryn (1990) tutkimukseen mukaan opettajien osallistuminen muutoshankkeeseen on sen onnistumisen kriittinen ehto.

Spencer (2000, 63) esittää omassa useita hankkeita analysoivassa tutkimuksessaan yhdeksi syyksi epäonnistumiselle, että opettajat pannaan toteuttamaan uudistukset, mutta heillä ei ole mahdollisuutta päättää, mikä uudistus toteutetaan.

[250] Ks. Metsäaho (2000), Räsänen (1988, 42–104) ja Laamanen & Tinnilä (1998, 15).

nen 1996, 104–106). Yhteisen päätöksenteon taustalla voidaan nähdä usko sosiaalisiin paineisiin.

Väitteelle löytyy eksplisiittistä tukea tutkimuksista nimenomaan yhteisen vision merkityksestä (Goldman ym. 1991; Doyle 1998 [251]).

Propositio 32: *"Systeemisessä muutoksessa muutosidea syntyy prosessin aikana. Sen onnistuminen edellyttää sitoutumista, mikä tapahtuu, kunhan muutokseen on aito tarve, muutosidea myös ymmärretään ja se sopii koulun muihin käytänteisiin."*

Linnansaaren (1998, 170–175) mukaan erillisten innovaatioiden strategisen suunnittelun sijasta koulujärjestelmä tulisi nähdä oppivana organisaationa ja muutoksen toteuttamisen tulisi olla luonnollinen osa opettajan työtä. Maailma muuttuu, ja koulu on osa maailmaa. Hänen ajattelunsa on systeemistä, kuten propositio 30. Propositio sisältää itse asiassa useita osaväitteitä, joita on aihetta perustella erikseen.

Systeeminen muutos kuvataan kirjallisuudessa ensinnäkin prosessimaisena. Usein pidetään hyvänä, jos sekä ongelma että sen ratkaisu huomataan itse. Prosessimaisuuden tueksi löytyykin tutkimuksia[252] (Waugh & Punch 1987). Toinen osaväite koskettelee sitoutumisen merkitystä, joka on kiistaton, ja sitä on käsitelty edellä propositiossa 27.

Kirjallisuuden mukaan muutosidean tulee perustua aitoon tarpeeseen. Kolmannenkin osaväitteen tueksi löytyy tutkimusnäyttöä[253] (Gardner &

---

[251] Goldman ym. (1991) ovat tutkineet oregonilaiseen kehittämisohjelmaan osallistuneita 16:a koulua. Heidän mukaansa muutos onnistui parhaiten tilanteessa, jossa henkilöstöllä on yhteinen visio.

Doyle (1998) on artikkelissaan analysoinut neljää muutostutkimusta. Erot onnistumisessa selittyvät hänen mukaansa koulun laadulla, ennen muuta sillä, onko koululla opettajia sytyttävä visio.

[252] Waughin ja Punchin (1987) tutkimuksen mukaan onnistuva muutos tapahtuu pikemmin prosessina kuin yksittäisenä tapahtumana. Prosessin pituus on noin kaksi vuotta. (ks. Kuitunen & Meisalo 1995, 17).

[253] Gardner & Beatty (1979) löysivät myös tilastollisesti merkitsevän (98 %) yhteyden sille, että muutosorientaatio on yhteydessä siihen, että opetussuunnitelma tarvitsee muutosta.

Milesin (1986) tutkimuksessa kehittämishankkeen onnistumiseen vaikutti muutoksen yhteys keskeiseen kehittämistarpeeseen.

Pinkin (1989) tutkimuksen mukaan turvautuminen muoti-ilmiöihin ja pikaratkaisuihin ovat tehokkaan uudistuksen esteitä. (ks. Fullan 1992b, 91–92).

Hämäläisen & Savan (1989, 112) mukaan kehittämistyön esteisiin kuuluu, että hanke kohdistuu opettajien mielestä epäolennaisiin seikkoihin. Muutos voi epäonnistua, jos se koetaan muutokseksi muutoksen vuoksi (Syrjäläinen 1992).

Beatty 1979; Miles 1986; Pink 1989; Hämäläinen & Sava 1989, Lyytinen 1991; Kuitunen & Meisalo 1995). Yrityksiin liittyvässä muutostutkimuksessaan myös Simelius (2003, 161–162) nosti tarpeen yhdeksi kehitystyön menestystekijäksi. Hänen mukaansa kriisi aiheuttaa vahvan tarpeen. Neljättä osaväitettä tukevat Lyytisen (1985, 137–138), Johnsin (2003) ja McLaughlinin ja Mitran (2003) tutkimukset[254]. Ymmärryksen merkitykselle löytyy tukea tutkimuksesta[255] (Gross 1971; Lyytinen 1991, 63–70 ja Norris ym. 1996).

Viides osaväite on tuttu mm. liike-elämän kirjallisuudessa; muutosidean omaksumisen ehtona pidetään sen yhteensopivuutta organisaation muihin tarpeisiin, arvoihin ja kokemuksiin (ks. Powell 1995, 20). Samansuuntaisesti ajatellaan myös koulumaailmassa. Cubanin (1988) mukaan muutokset epäonnistuvat, jos muutokseen liittyvien ongelmien takana on sitkeitä arvoristiriitoja. Fullanin (1982, 91–92) mukaan muutoksen epäonnistumiseen liittyy kyvyttömyys yhdistää projektin asettamia vaatimuksia ja organisaation aiempia menettelytapoja ja rakenteita. Tämän vuoksi koulujen on ollut vaikeaa ottaa käyttöön modernia teknologiaa, vaikka muualla yhteiskunnassa niin tapahtuukin. Cuban (1993) selittää ilmiötä sillä, että teknologisilla innovaatioilla ei ole koskaan ollut keskeistä roolia kansallisissa koulunuudistusliikkeissä. Lisäksi kouluja dominoivat kulttuuriset uskomukset opettamisesta, oppimisesta ja kouluun sopivasta tiedosta sekä tapa, jolla koulut opetusta järjestävät hylkivät tietokoneita. Fullan pitää muutoksen esteenä myös ky-

---

Lyytinen (1991, 63–70) on tarkastellut peruskoulun koulukohtaisten kehittämishankkeiden toteutumisen edellytyksiä ja todennut tiettyjen tekijöiden esiintymisen yhdessä selittävän muita paremmin toteutuksen tuloksellisuutta. Näitä ovat todellinen, aito tarve (ks. myös Lyytinen 1985, 137–138).

Kuitusen & Meisalon (1995, 53) raportin mukaan muutosta edisti sosiaalinen tilaus opetussuunnitelmaprosessille.

[254] Lyytisen (1985, 137–138) tutkimus, jonka mukaan sitoutumiseen liittyy ymmärrys siitä, miksi uusi kehittämisidea toimii paremmin kuin aikaisempi käytäntö.

Johns (2003) on tutkinut liikunnan opetuksen kehittämistä Hong Kongissa. Hänen mukaansa muutoksen onnistumisen kannalta on otettava vakavasti opettajien kokemukset työnsä realiteeteista.

McLaughlin ja Mitra (2003) raportoivat viisivuotisen tutkimuksensa tuloksena, että ulkoa kouluun tuodun muutoksen (theory-based) jatkumiselle on viisi ehtoa: näistä yksi on käytänteiden antama tuki.

[255] Grossin (1971) innovaatioiden levittämistä koskevista tutkimusten mukaan heikon tuloksen syynä on, etteivät opettajat ole riittävästi selvillä innovaation sisällöistä (ks. Koskenniemi 1973, 258).

Lyytisen (1991, 63–70) tutkimuksen perusteella selkeys, ymmärrettävyys ja laatu ovat kehittämishankkeen toteutumisen edellytyksiä.

Norris ym. (1996) ovat todenneet, että vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksessa meni pieleen se, että opetussuunnitelman perusteista ei ymmärretty opetussuunnitelman visiota.

vyttömyyttä ottaa huomioon koulujen erilaisuus. Myös muutosidean istuvuuden merkitykselle onnistumiselle löytyy tukea tutkimuksista[256] (Kuitunen & Meisalo 1995; Hargreaves & Fink 2000; Spencer 2000).

4.6 Kontekstia koskevia propositioita

Propositio 33: *”Onnistuminen on kiinni koulusta, sen kulttuurista ja muutoksen infrastruktuurista.”*

Saattaa tuntua itsestään selvältä, että kehittämisprojektin onnistumiseen vaikuttavat projektikoulu ja sen tilanne. Tietyt tilanteet, mm. kriisi, ovat monen mielestä otollisempia kuin toiset muutoksen onnistumiselle. Varsin yleisesti hyväksytään uskomus, että mikään ei voi pysäyttää ideaa, jonka aika on (vrt. esim. Kauppinen 1997, 15).

Kouluilla on erilaiset edellytykset hoitaa kehittämisprojekteja. Norris ym. (1996, 35) luokittelivat vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistusta tutkiessaan koulut viiteen ryhmään:

1. ”Kisoista poisjääneissä” kouluissa uudistusta ei oltu aloitettu ja resurssit puuttuivat.
2. ”Fuskaajakouluissa” omaksuttiin jotain, mutta niillä ei ollut organisatorisia valmiuksia.
3. ”Alkukrampeista kärsivissä” kouluihin pääajatus oli ymmärretty, mutta niiltä puuttui organisatorinen valmius ja visiot.
4. ”Hyvässä vauhdissa olevien” koulujen organisaatiorakenne oli kunnossa, mutta uudistus ei edennyt vielä luokkaan asti.
5. ”Maalissa tai loppusuoralla olevissa” kouluissa organisaatiorakenne oli kunnossa, ja niissä opetuskäytänteiden muutokset olivat käynnissä.

[256] Kuitusen ja Meisalon raportin (1995, 53) mukaan muutosta haittasi, että idea on liian yleisellä tasolla eikä se integroitunut kaikkeen toimintaan.

Hargreaves & Fink (2000) ovat verranneet Kanadassa 1970-luvulla ja nyt toteutettuja innovaatiota lukiossa. He löysivät epäonnistumisten takaa epäonnistumisen (koulutus)politiikan sisällöissä.

Näyttöä on myös sille, että innovaatioiden kopiointi muista organisaatioista on ongelmallista. Esim. Spencer (2000, 63) esittää omassa useita hankkeita analysoivassa tutkimuksessaan yhdeksi syyksi siihen, että koulut kompastuvat uudistushankkeissaan uudistusten monistamisen, jossa unohdetaan koulujen väliset kulttuuriset erot.

Nämä roolit kuvaavat paitsi koulun muutostahtoa myös sen muutoskapasiteettia. Muutosta koskevassa kirjallisuudessa oletetaan yleisesti, että muutoksen onnistumista edistävät tietyt kulttuurin piirteet. Stoynoffin (1989) mukaan kouluun pitäisi luoda muutosmyönteinen ilmapiiri. Stegön ym. (1987) mukaan muutoksen onnistumista edistävät sellaiset koulun ilmapiirin ominaisuudet kuin vahva itsearvostus, sitkeys ongelmia kohdattaessa, luottamus työtovereihin ja yhteenkuuluvuuden tunne, avoin asenneilmasto työyhteisössä ja kriittisen keskustelun mahdollisuus. Yritysmaailmassa toteutetussa tutkimuksessaan Simelius (2003, 161–162) nosti kehitystyön ratkaiseviksi menestystekijöiksi mm. ilmapiirin ja yhteishengen.

Vikaa voi olla myös muutosten hallintamenetelmissä (vrt. Roukala 1986). Lööwin (2003,10) mukaan liike-elämän projektien toimimattomuus johtuu usein siitä, ettei organisaatiolla ole minkäänlaisia projektityöskentelyä koskevia periaatteita eikä rakennetta, jonka mukaan projektia hoidetaan. Organisaatioiden muutosmenestykseen onkin liitetty infrastruktuurin[257] käsite. Fullanin(1982) ja Kuitusen (1996, 60) mukaan koulu tarvitsee muutokseen hyvät sisäiset mekanismit, esimerkiksi itsearvioinnin. Myös Wiles (1993) kaipaa kontrollia. Projektikirjallisuudessa epäonnistumisen syy voi olla muutosten hallintamenetelmissä (vrt. Roukala 1986). Niinikään tulosten palautejärjestelmää pidetään tärkeänä. Guskeyn (1994) mukaan ammatilliseen kehittymiseen tarvitaan jatkuvaa seurantaa. Sen lisäksi hän on kiinnittänyt huomiota koulun rakenteellisiin muutosvalmiuksiin. Hänen mukaansa esimerkiksi tiimeissä työskentely auttaa muutosta.

Näkemykset palkitsemisjärjestelmien merkityksestä vaihtelevat. Decin (1976) mukaan johtamisessa tulisi pyrkiä tasapainoon sisäisen ja ulkoisen motivaation välillä. Sisäisesti motivoituneille tulisi antaa mahdollisuuksia osallistua päätöksenteko on. Ulkoiset palkkiot tulisi kohdistaa tehokkaimmille työntekijöille, jotta ne eivät vahingoittaisi sisäistä motivaatiota. Myöhemmin Deci on tullut yhä kriittisemmäksi ulkoisten palkkioiden käytön suhteen.

Infrastruktuurin voi laskea myös muutosteorian tuntemuksen. On hyväksyttävä, että tasanteet ja taantumat kuuluvat asiaan, jotta kehittämispro-

[257] Kuitunen (1996) kirjoittaa rakenteellisista muutosvalmiuksista. Myös Lyytisen (1985, 137–138) mukaan muutos vaatii koululta erityisiä valmiuksia: Näitä ovat lainsäädännölliset edellytykset (esim. koulun päätösvalta) ja kontekstuaaliset edellytykset (kouluyhteisön asenteelliset edellytykset, mm. ilmapiiri, koulun arvomaailma, koulun normit, koulun johtamisilmasto, organisaatioilmasto, koulun suhteet ulospäin ja koko koulun ainutkertainen kehityshistoria). Lisäksi tarvitaan tarpeeksi tyytymättömyyttä. On käytetty myös käsitettä koulujen muutoksen hallintakyky.

sessi onnistuisi (Vasström 1985). Seinän (1996) mukaan valmistamisvaiheessa on mahdollista rakentaa tarvittavaa muutoskapasiteettia. Infrastruktuuriin voi liittää myös koulun luovuuden. Holopaisen (1973,50) mukaan luovuus voidaan määritellä koulun kyvyksi hyväksyä, hylätä, ottaa vastaan ja panna alulle uudistuksia.

Propositiolle löytyy empiiristä tukea muutoskokemuksen merkitykselle (Louis 1980)[258], koulun kulttuurille (Chowdhri 1985[259]; Vulliamy & Webb 1991[260]), rakenteille (Aylen ym. 1978; Vasström 1985[261]; Lyytinen 1985[262]; Anon 1989[263]; Norris ym. 1996[264]; Wohlstetter ym. 1997[265]), arvioinnin merkitykselle (Vasström 1985), infrastruktuurille (Wiegerink& Pelos 1983)[266],

---

[258] Louis (1980) raportoi koulun aikaisemman muutoskokemuksen vaikuttaneen jonkin verran onnistumiseen yli 300 koulua koskeneessa muutosohjelmassa.

[259] Chowdhri (1985) kuvaa tapaustutkimuksessaan kahdessa pakistanilaisessa koulussa toteutettua ohjelmaa, jolla yritetään vähentää kouluepäonnistumista. Onnistumista hankaloitti tutkijan mukaan piilo-opetussuunnitelma ja kouluyhteisön antaa-mennä -asenne.

[260] Vulliamy & Webb (1991) osoittivat, että reflektoiva, ideoita jakava kulttuuri on eduksi. He tutkivat tutkivia opettajia ja tunnistivat tekijöitä, jotka edistävät (promote) ja haittaavat (constrain) muutosta. Jotta opettajan tutkimus edistäisi muutosta, koulun täytyy arvostaa käytäntöjen kriittistä reflektiota ja ideoiden jakamista.

[261] Jotta kehittäminen pysyisi käynnissä, tarvitaan Vasströmin (1985) mukaan tehokasta päätöksenteon ja vastuunjaon organisointia.

[262] Lyytinen (1985) pitää koulun sisäisen kehittymisen edellytyksinä osallistumismahdollisuutta ja osallistuvaa päätöksentekoa.

[263] Eurooppalaisten ala-asteen opetuksen innovaatioprojektiin osallistuneiden opettajien mielestä tärkeitä epäonnistumisen syitä oli yhteisen päätöksenteon rakenteiden puuttuminen (Anon 1989, 74–79).

[264] Norris ym. (1996) ovat omassa tutkimuksessaan nostaneet esiin opetussuunnitelmatyössä onnistumiseen vaikuttavana tekijänä koulun rakenteellisen kapasiteetin kehittää koulukohtaista opetussuunnitelmaa. Tällä viitataan mm. osallistumisjärjestelmiin ja ylipäätään mahdollisuuksiin tehdä annettu työ. Samat tutkijat listasivat vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen osalta myös seikkoja, jotka menivät pieleen. Näitä oli paikallistason hallinnon puutteellisuus ja se, että standardisoitu arvosanojen vertailu ei ole Suomessa mahdollista ja että maasta puuttuu arviointialan asiantuntijat. Kritiikki liittyy puutteelliseen infrastruktuuriin.

[265] Opettajille tekemänsä kyselyn perusteella Aylen ym. (1978) osoittivat, että opettaja innovaatiokäyttäytyminen on yhteydessä eräisiin tilannetekijöihin. Tällaisia oli mm. osallistumisjärjestelmän olemassaolo (existence of staff committee) ja mm. luokkakoko.

Wohlstetter ym. (1997) kävivät 40:llä muutoksessa hyvin onnistuneella koululla Yhdysvalloissa, Australiassa ja Kanadassa. Tavoitteena oli selittää, miten nämä koulut eroavat kouluista, joissa muutos ei oikein onnistu. Tällaisiksi syiksi osoittautui, että kouluille oli jaettu päätösvaltaa: valtaa, tietoa, taitoa informaatiota ja palkkioita. Eroja selitti myös koulujen opetuksen ohjausjärjestelmä, johtajuus ja käytössä olleet resurssit.

[266] Wiegerink& Pelos (1983) havaitsivat edellisen kymmenen vuoden aikana onnistuneissa muutoshankkeissa neljä tärkeää tekijää, joista kolme liittyy infrastruktuuriin: organisaation kapasiteetin synnyttää toimintaa ja tehdä päätöksiä, organisaation kyvyn hankkia resursseja tukemaan muutosta ja sen, missä määrin organisaatio etsii intentionaalisesti kehitystä.

tiimien muodostamiselle[267] (Stiegelbauer ym. 1986) ja suotuisalle, muutosmyönteiselle ilmapiirille (Syrjäläinen 1992[268],17). Niinikään palkkiojärjestelmien käytölle löytyy tukea tutkimuksista (Vasström 1985[269]).

Koulun koon ja iän uskotaan usein vaikuttavan muutoksen onnistumiseen. Mm. Leino & Leino (1993, 90) ovat kirjoittaneet, että laajat ja välttämättömät organisaatiot ovat vastustuskykyisempiä muutospaineelle kuin pienet ja olemassaolostaan taistelevat yritykset. Liike-elämän kirjallisuudessa väitetään, että mitä vahvempi firman kulttuuri on, sitä vaikeampi sitä on muuttaa (Rissanen ym. 1997, 46). Kulttuurin vahvuuden oletetaan liittyvän organisaation ikää vastaaviin elinkaaren vaiheisiin: kehitysvaihe, kasvuvaihe, kypsyysvaihe ja taantumisvaihe (vrt. Vanhala ym. 1994, 79). Näiden organisaation ulkoisten piirteiden merkittävyyden tueksi tutkija ei löytynyt näyttöä[270].

Propositio 34: *”Kehittämisprojektin onnistuminen edellyttää, että ymmärretään ja otetaan vakavasti koulun kokonaistoiminta ja sen mutkikkaasti toisiinsa sidoksissa olevat reunaehdot.”*

Tämä propositio on perusteiltaan systeeminen. Simola (2001, 295) on esittänyt tietyn uudistuksen toteutumiselle koulun yhdeksi vähimmäisehdoksi, että uudistussuunnitelman tulisi perustua järjelliseen analyysiin koulun todellisuudesta. Koulun ”kielioppi[271]” tulisi ottaa vakavasti. Sahlberg (1996a) näkee koulun kehittämisessä kaksi perusongelmaa: ajankäytön ja tilajärjestelyjen staattisuuden sekä sen, että koulu on byrokraattinen ja suljettu organisaatio. Edistystä voivat estää myös oppilasmäärät ja monet käytännön syyt kuten

[267] Stiegelbauer ym. (1986) esittelevät ala- ja yläkouluissa 15:n edellisen vuoden aikana tehtyjen muutosprosessia koskevien tutkimusten perusteella muutokseen vaikuttavia tekijöitä: muutoksen onnistumisen ehtoja on tiimin käyttö muutoksen fasilitaattorina.

[268] Syrjäläisen (1992, 17) mukaan suotuisa ilmasto on oleellinen pyrittäessä koulun muutokseen. Muutosmyönteiseen ilmastoon kuuluvat hänen mukaansa opettajien ja muun henkilökunnan turvallisuuden tunne, yhteisön avoimuus ja yhteistyökykyisyys.

[269] Jotta kehittäminen pysyisi käynnissä, tarvitaan Vasströmin (1985) mukaan kehitystä tukeva palkkiojärjestelmä.

[270] Edistystä voivat estää myös oppilasmäärät (vrt. Silvennoinen & Peisa 1973, 22).

Hargreavesin ym. (1996) tutkimuksessa pienetkin koulut pystyivät Iso-Britanniassa vastaamaan muutoshaasteisiin mm. hakeutumalla yhteistyöhön muutoksissa (vrt. Galton & Hargreaves 1995).

Hargreaves & Fink (2000) ovat verranneet Kanadassa 1970-luvulla ja nyt toteutettuja innovaatiota lukiossa. He löysivät epäonnistumisten takaa mm. kasvaneet oppilasmäärät.

[271] Kielioppi-käsitteellä viitataan koulun muutosta hidastaviin kehystekijöihin.

tilojen puute ja olemassaolevien tilojen joustamattomuus (vrt. Silvennoinen & Peisa 1973, 22). Kuitusen (1996, 47) mukaan syyt innovaation epäonnistumiseen eivät ole innovaattorissa tai innovaatioprosessin sisäisissä tekijöissä, vaan epäonnistuminen johtuu siitä, että ei ymmärretä, kuinka monimutkaiset sosiaaliset systeemit muuttavat roolisuhteita ja päätöksentekorakenteita. Aina ei ymmärretä olemassa olevien poliittisten, juridisten, hallinnollisten tai taloudellisten järjestelmien luonnetta. Niiden palkkio- ja rankaisujärjestelmät on rakennettu ylläpitämään olevassa olevaa järjestelmää eikä olemaan mukana muutoksessa.

Koulut ovat monin tavoin sidoksissa omaan yhteiskuntaansa, ja kulloinenkin yhteiskunnallinen tilanne vaikuttaa usein voimakkaastikin koululeläämään, kuten Fullan (1994, 170) on kirjoittanut. Adamsin ja Chenin (1981) mukaan ei ole olemassa yksinkertaista selitystä kasvatusinnovaation menestymiselle, vaan näyttää siltä, että menestymisen edellytykset muodostuvat monimutkaisella tavalla toisistaan riippuvista olosuhteista, jotka ovat sidoksissa maan taloudellisiin, sosiaalisiin ja ennenkaikkea yhteiskunnallisiin olosuhteisiin (ks. Kuitunen 1996).

Propositiolle löytyy tukea tutkimuksista[272] (Smith & Keith 1971; Barth 1972; Novak 1973; Pink 1989; Syrjäläinen 1992; Kuitunen 1996; Sahlberg 1996a; Spencer 2000; Sipe 2001).

---

[272] Spencer (2000, 68) on esitellyt kolme tapaustutkimusta (Barth 1972, Smith & Keith 1971 ja Novak 1973) avoimesta koulusta. Kaikissa näissä idealistiset nuoret opettajat palauttivat jo muutaman kuukauden jälkeen koulun ”järjestyksen”. Vaikka opettajat uskoivat avoimen koulun ideoihin, vanhemmat eivät uskoneet. Opettajat eivät myöskään olleet valmistautuneet meluun ja kaaokseen. Se, ettei lapsilla ollut luonnollista kykyä ohjata omaa oppimistaan, yllätti heidät.

Pinkin (1989) tutkimuksen mukaan on este tehokkaalle uudistukselle, jos teoriatausta on tarkoitukseen sopimaton ja jos hankkeessa ollaan kyvyttömiä yhdistämään projektin asettamia vaatimuksia organisaation aiempiin menettelytapoihin ja rakenteisiin (ks. Fullan 1992b, 91–92).

Syrjäläinen (1992) selitti tutkimuksessaan projektin huonoa menestystä huonolla muutosteorian ja opettajakulttuurin tuntemuksella.

Kuitusen (1996) mukaan työtavan ominaisuus, joka vaikuttaa sen käyttöönottoon, on yhteensopivuus vallitsevan tradition kanssa.

Sahlberg (1996a) päätyi tutkimuksessaan tulokseen, että vaikka suurin osa opettajista piti kollegiaalista yhteistyötä tärkeänä, niin huomattava osa projektiin osallistuneista ei kuitenkaan kokoontunut projektin yhteisten tapaamisten välisenä aikana oman ryhmänsä kanssa. Syynä oli, että koulun toiminnan rakenteelliset ominaisuudet eivät luoneet riittävästi edellytyksiä opettajien yhteistoiminnalle.

Sipen (2001) tutkimus osoitti, että todellinen ja pysyvä muutoksen tulee sopia olemassaoleviin käytäntöihin.

5 Koulun pedagogisen kehittämisprojektin onnistuminen

Kehittämistoiminnassa onnistumisesta annetaan kirjallisuudessa pääosin varsin kielteinen kuva: Muutos on vaikea toteuttaa, ja useimmiten muutoshankkeet epäonnistuvat. Esim. Wilesin (1993) mukaan suurin osa kouluista epäonnistuu surkeasti muutoksen hallinnassa. Sarason (1995) käyttää ilmaisua, että koulu on allerginen muutokselle. Simola (1998, 14–15) kirjoittaa, että on yhä lisääntyvää kansainvälistä ja empiiristä tutkimusnäyttöä, että pedagogiset innovaatiot ja reformaatiot tulevat ja menevät, mutta opettamista ja oppimista koulussa luonnehtii pikemmin jatkuvuus kuin muutos. Kirjallisuus tarjoaa hänen mukaansa lukemattomia kuvauksia kehittämishankkeista, joiden virallisen päättymisen jälkeen koulun toiminta palautuu vähitellen siihen tilaan, jossa se hankkeen alkaessa oli. Monet hankkeet keskeytyvät. Datnow (2002) on seurannut Yhdysvalloissa 12:a alakoulujen muutoshanketta. Kuuden vuoden kuluttua hankkeista oli yhä käynnissä vain neljä. Lisäksi reformit muuttuvat vanhetessaan varjoiksi tarkoitetusta (Woodbury & Gess-Newsome 2002).

Toisaalta on myös uudistuksia, jota onnistuvat. Linnansaari (1998) on kirjoittanut, että mm. Steinerin, Montessorin ja Freinet'in ajatusten pohjalta opetustyötään tekevät ovat osoittaneet, että hallitsevasta työskentelytavasta on mahdollista poiketa.

Onnistumisen määrittelyä aikaisemmissa tutkimuksissa

Yksi käsityseroja selittävä tekijä voi olla kehittämishankkeiden onnistumisen ymmärtäminen eri tavoin. Kehittämishankkeiden onnistuminen on ilmeisen usein arvioitu yleisluonteisten onnistumisen kokemusten perusteella. Jo Berman & Wallin (1974, 3) kritisoivat kouluinnovaatioihin liittyviä tapaustutkimuksia pinnallisuudesta. Muutoksen onnistumista korostetaan ohjelmallisesti, vaikka itse tutkimusaineisto vain harvoin dokumentoi tai tukee tehtyjä johtopäätöksiä (ks. Syrjäläinen 1992, 24).

Liike-elämän kirjallisuudessa projektin onnistuminen määritellään yleensä hyvin yksinkertaisesti: onnistuneessa projektissa saavutetaan lopputuotteelle asetetut tavoitteet suunnitellun aikataulun mukaisesti ja sovituilla kustannuksilla. Vastaavasti epäonnistuva hanke viivästyy, ei pysy budjetissa ja lopputuloksissa on virheitä (vrt. Ruuska 1994, 30).Yleisesti arvioidaan, että

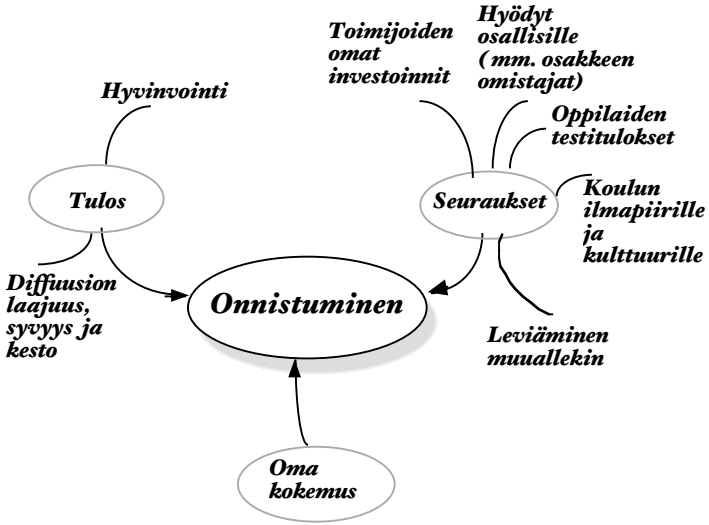
näillä kriteereillä valtaosa projektityyppisistä kehittämishankkeista epäonnistuu.

Luonteva onnistumisen kriteeri on muutosidean käyttöönoton leviäminen. Perri ja Richards (1977) käyttivät omassa tutkimuksessaan onnistumisen yhtenä kriteerinä erään itsekontrollitekniikan osalta sen käytön ajallista kestoa. Indikaattorina on käytetty myös uudella tavalla koulutettujen oppilaiden määrää (Bateman ym. 1991). Kuitunen (1996) ja Sahlberg (1996a) päättelivät omissa tutkimuksissaan uusien menetelmien diffuusion onnistumisen käyttöaste- ja sisäistämisasteindikaattoreista, jotka laadittiin koulutukseen osallistuneiden itsearviointien pohjalta. Arnold (1982) piti omassa palautteen vastaanotontekniikkaa koskeneessa tutkimuksessaan onnistumisen kriteerinä tekniikan leviämistä muihin koulupiireihin.

Luonteva kriteeri on myös se, saavutetaanko tavoitellut muutokset. Bateman ym. (1991) käyttivät 23 samaan ohjelmaan kuuluneen pedagogisen kehittämisprojektin onnistumisen arvioinnissa kriteereinä projektin tavoitteiden saavuttamista. Newmann & Wehlage (1995) kritisoivat omassa tutkimuksissaan sitä, että huomiota kiinnitetään liikaa organisatorisiin muutoksiin eikä hankkeen vaikutuksiin oppimistuloksiin – mitä he pitivät kehittämisen lopullisena päämääränä. Heidän oman tutkimuksensa aineistoon kuului yli 10 000 oppilaan testitulokset. Niinikään testituloksia pidettiin onnistumisen kriteerinä laajaa kehittämisohjelmaa koskeneessa Slavinin ja Maddenin (2001) tutkimuksessa, 1980-luvulla Sri Lankassa toteutetuista 273 koulua koskeneista uudistuksista tehdyssä tutkimuksessa (Cumming ym. 1992) ja mm. raportissa riskiryhmään kuuluneiden nuorten koulutusta koskevasta kuudesta muutosohjelmasta (McCollum 1994).

Onnistumisesta on tehty päätelmiä myös sen vaikutuksista koulun ilmapiiriin (ks.Lockwood 1995) ja opettajien uskomuksiin: Feldman ja Tung (2001) käyttivät omassa raportissaan onnistumisen kriteereinä opettajissa tapahtunutta muutosta: lisääntynyttä reflektiota omiin käytänteisiin ja koulun kulttuurin professionaalistumista.

Hyvin monipuolisia onnistumisen indikaattoreita käytettiin Galileo-verkostoa koskeneessa tutkimuksessa: Onnistumisen pääteltiin siinä verkoston palveluiden käyttömäärästä, tehdyistä investoinneista, osakkeenomistajien tyytyväisyydestä, oppimistuloksista ja todistetusti muuttuneista opetuskäytänteistä (Jacobsen ym. 2002).



Kuvio 27. Tutkijan laatima kuvaus eräissä aikaisemmissa tutkimuksissa käytetyistä onnistumisen arviointitavoista

Yhteenvedonomaisesti (kuvio 27) voi todeta, että tutkijan käytössä olleissa tutkimuksissa onnistuminen on arvioitu tuloksista, muista seurauksista ja myös oman subjektiivisen kokemuksen perusteella.

Onnistumisen käsitteen hahmottelua

Kehittämisprojektin onnistuminen on tämän tutkimuksen toinen keskeinen käsite. Toiminnan käsitteen näkökulmasta onnistuminen viittaa rakenteellisesti tulosten ja seurausten episodiin (vrt. Tuomela 1983). Onnistumista ei kuitenkaan käytetä suomalaisessa kasvatustieteessä teoreettisena käsitteenä, mutta arkikielessä se on hyvin tavallinen. Onnistumiseen ilmeisesti liittyy liikaa sattumanvaraisuutta[273]. Sen sijaan liike-elämän projekteja koskevissa tut-

[273] Onnistumisen sanakirjamääritelmät viittaavat hyvin käymiseen, luontumiseen, pärjäämiseen, menestymiseen, hyvin selviytymiseen, luonnistamiseen, toivottuun, tarkoitettuun ja hyvään päätymiseen ja sellaiseksi tulemiseen, kuin oli tarkoitettu (vrt. Haarala ym. 1992; Kulonen ym. 1995). Onnistumisella viitataan hyvään tulokseen, tilanteessa, johon sisältyy jonkinlaista onnea. Lauseissa ”urheilija voitti” tai ”urheilija onnistui voittamaan” sekä ”oppilas menestyi” tai ”oppilas onnistui menestymään” näkyy tuo ero.

Suomenkieliseen onnistumissanaan näyttää usein liittyvän jonkin vaikeuden tai esteen voittaminen. Onnistumisen käsitettä ei käytetä toiminnasta, johon jokainen tavallisesti pystyy. Terve aikuinen ei kerro onnistuneensa kävelemään, mutta vammautunut voi puhua kävelemisen yhteydessä onnistumisesta. Sydänkirurgi voi onnistua ohitusleikkauksessa, mutta hammaslääkärin ei yleensä kerrota onnistuvan hampaan tavanomaisessa paikkaamisessa.

kimusartikkeleissa, mutta myös laajemmin muutostutkimuksissa käytetään ”success”-käsitettä.

Nelson (1999) on määritellyt onnistumisen (success) välitavoitteiden saavuttamiseksi tiellä kohti jonkin tarpeen, tavoitteen tai unelman toteutumista. Onnistuminen ei hänen mukaansa ole päämäärä, vaan kokemus prosessista tiellä sitä kohti. Onnistuminen on henkilökohtaista voiman ja onnistumisen tunnetta. Käsitteen määrittely istuu hyvin mm. ruotsin kielen sanaan framgång. Suomenkielisistä sanoista se tuo mieleen edistymisen.

Vaikka onnistuminen on verbi, jota voi käyttää eri persoonamuodoissa, se ei ole niinkään toimintakäsite, vaan prosessikäsite (vrt. Siljander 2002), ilmiö, jonka ihminen kohtaa ja jota hän ei voi itse yksin saada aikaan. Jokaisen teon jo loogisena päämääränä on toki siinä onnistuminen, mutta itsessään onnistumista on vaikea pitää intentionaalisena tekona. Onnistuminen tuntuu pikemmin liittyvän prosessin ja teon lopputuloksen arviointiin jälkikäteen. Toisaalta onnistuminen edellyttää loogisesti, että on joku on toiminut ja että hänen toimintansa on saanut aikaan myönteisiksi arvioituja seurauksia.

Arvioinnilla tarkoitetaan yleisesti arvon antamista, jonkin vertaamista johonkin arvoon, kriteeriin. On loogista verrata toiminnan tulosta toiminnan päämäärään. Tuomelan (1983) filosofisen toiminnan määritelmän mukaan toimintaan liittyy aina looginen tulos. Toiminta, jolla ei ole siihen loogisesti liittyvää tulosta, ei hänen mukaansa edes ole toimintaa. Arkiajattelussa ja varsinkin vähänkin mutkikkaampia toimintoja pohdittaessa ajatellaan kuitenkin vivahteikkaammin niin, että päämäärä ja tulos voidaan saavuttaa eriasteisesti. Sitä, kuinka hyvin tavoite saavutetaan, kutsutaan mm. toiminnan tuloksellisuudeksi.

Opetuksen arvioimiseksi on kouluhallinnossa otettu käyttöön Jakku-Sihvosen (1994, 12–13; ks. myös Sihvonen 1997, 2) ehdotuksesta 1990-luvulla arvioinnin käsitevalikoima: tehokkuus, vaikuttavuus, tuloksellisuus ja taloudellisuus. Siinä tuloksellisuus on yläkäsite, joka jaetaan kolmeen dimensioon (koulutusjärjestelmän) tehokkuuteen, (opetuksen) vaikuttavuuteen ja (toiminnan) taloudellisuuteen[274]. Aikaisemmin arvioinnin sanastoa käytettiin paljon sekavammin. 2000-luvulla on termistöä on vielä täydennetty opetuksen laadukkuudella. Laadukkuuden arviointi kohdistuu sekä tuloksiin että opetuk-

[274] Tuloksellista koulutus on silloin, kun tavoitteet on saavutettu. Tehokkuus on lopputuloksen toimivuutta (vrt. Korkeakoski 2001). Vaikuttavuus viittaa siihen, että opetuksen laatu on hyvää niin yksilön kuin yhteiskunnankin kannalta. Vaikuttava koulutus edistää yksilön persoonallisuuden kehitystä ja tuottaa valmiuksia, joita tarvitaan elämän eri aloilla (Sihvonen 1997, 2).Taloudellisuudella viitataan siihen, että osoitetut varat on käytetty kasvatuksen päämäärän kannalta edullisimmalla mahdollisella tavalla.

seen prosessina[275]. Arvioinnissa on toisaalta kysymys toiminnan tuloksellisuudesta ja toisaalta tuloksellisuuden vertaamisesta johonkin muuhun lisäkriteeriin[276].

Myös liike-elämän kirjallisuudessa käytetään kirjavaa arviointisanastoa. Karlöf (1994, 16) erottaa toisistaan asiakkaan saaman arvon, tuottavuuden ja tehokkuuden. Tehokkuus on hänelle yläkäsite. Tehokkuuteen kuuluu tuottavuuden lisäksi hyöty, aikaansaatava arvo eli laatu suhteessa hintaan. Tuottavuudella hän tarkoittaa yksikköä resurssipanosta kohden. Hyödyn käsite on kiinnostava. Sen avulla on mahdollista suhteuttaa saavutettu tulos toiminnan muihin seurauksiin. Kehittämistoiminnalla on usein loogisen tuloksen lisäksi muitakin seurauksia. Seuraukset voivat olla odotettuja tai odottamattomia. Ne voivat olla myönteisiä tai kielteisiä, hyviä tai pahoja. Toiminnan onnistuminen voidaan päätellä myös vertaamalla tulosten rinnalla tai sijasta toiminnan seurauksia jonkin arvojärjestelmän suhteen. Tuloksellinen ja taloudellinen toiminta voidaan tulkita epäonnistuneeksi, jos sen aiheuttamat muut seuraukset koetaan puutteellisiksi tai peräti vahingollisiksi.

Näkökulmia kehittämistoiminnan onnistumisen arviointiin

Koulun pedagogisen kehittämisprojektin onnistumista voidaan lähestyä eri näkökulmista.

---

[275] Opetuksen laadulla esim. Korkeakoski ym. (2001) viittaavat sellaisiin seikkoihin kuin sisältöjen opetussuunnitelmanmukaisuus, menetelmien perustuminen uusimpaan pedagogiseen tietoon ja arvoihin, menetelmien tarkoituksenmukaisuus ja tasokkaat tulokset edellytyksiin nähden.

[276] Perinteisesti kasvatustieteessä on puhuttu opetuksen yhteydessä tehokkuudesta. Alunperin opetuksen tehokkuudessa verrattiin tuloksia asetettuihin tavoitteisiin. 1970-luvulla tehokkuuden käsitteen merkityssisältö vaihtui. Renko & Hakkarainen (1971, 39) jakoivat tehokkuuden oppimisen pedagogiseen tehokkuuteen ja pedagogis-hallinnolliseen tehokkuuteen. Edellisellä he tarkoittivat keskimääräisiä tuloksia jaettuna opiskelijan käyttämällä ajalla ja jälkimmäisellä oppimisen pedagogista tehokkuutta jaettuna oppimisen kustannuksilla. Viitaniemen (1971, 234–235) mukaan tehokkuutta määrittivät paitsi saadut tulokset, myös se aika ja vaiva, joiden kautta näihin tuloksiin päästiin.

1980-luvulla tehokkuuden käsitteen alkuperäinen merkitys näytti siirtyvän vaikuttavuuden termille. Mm. Hirsjärvi (Hirsjärvi ym. 1982, 95) määritteli koulutuksen vaikuttavuuden etäistavoitteiden saavuttamiseksi. Koulutuksen tehokkuuden hän määritteli 1970-luvulla vakiintuneeseen tapaan koulutuksen tavoitteiden saavuttamiseksi suhteessa käytettävissä oleviin resursseihin. Myös Vaherva (1983, 166–168) erotti termit koulutuksen vaikuttavuus ja tehokkuus. Edellinen korosti hänen mukaansa päämäärien ja tavoitteiden saavuttamista. Tehokkuudessa on kyse tavoitteiden saavuttamisessa siten, että keskeinen huomio kohdistuu resurssien tehokkaaseen ja tarkoituksenmukaiseen käyttöön.



Kuvio 28. Strategian tarkastelun sovittamista muutoksen onnistumiseen (Pohjonen 2001)

Projekti voi onnistua teknisesti, mutta osoittautua seurauksiltaan kohtalokkaaksi. Projekti voi siis olla yhtä aikaa toteutunut, onnistunut ja epäonnistunut. Jotta voitaisiin puhua projektin onnistumisesta, edellytetäänkin usein, että sen lisäksi, että tahdottu muutos on toteutunut, samaan aikaan ei ole saanut tapahtua kielteistä ei-tahdottua muutosta. Pohjonen (2001) on työstänyt alunperin Mintzbergin (1998, 202) laatimaa taulukkoa strategian neljänlaisista tuloksista (kuvio 27). Mallia voi soveltaa myös kouluprojektin onnistumisen arviointiin siten, että tehdään ero toisaalta projektin teknisen toteuttamisen onnistumiseen ja toisaalta sen syvempien vaikutusten välillä.

Niiden lisäksi edellytetään usein myös projektista asiakkaille, koulun kontekstissa oppilaille koituvan hyödyn arviointia. Varsinkin muutosprojektien osalta on kiinnitetty huomiota myös hyötyyn organisaatioille itselleen ja sen henkilöstölle. Tästä näkökulmasta projekti ei saa esimerkiksi polttaa henkilöstöä loppuun[277]. Hyvin onnistuneena pidetään projektia, joka on ollut merkittävä myös toimijoille itselleen.

[277] Organisaatioissa tuloksena voidaan pitää varsinaisen toiminnan tuloksen (esimerkiksi jokin suorite) rinnalla henkilöstön hyvinvointia. Näkemys voidaan palauttaa johtamisen kaksijakoisuuteen: toisaalta organisaatiossa johdetaan aina sekä asioita (liikkeenjohto, management) että ihmisiä (johtajuus, leadership).

Onnistumisen arviointi voi kohdistua sekä prosessiin[278] että lopputulokseen. Lopputuloksen arvioinnissa on toisaalta kyse toiminnan tuloksista ja toisaalta tulosten vertaamisesta lisäksi johonkin muuhun lisäkriteeriin. Yleisellä tasolla loogisena tuloksena on kehittyvän toiminnan kehittyminen, siis haluttu muutos, joka tulkitaan kehitykseksi jollakin arvoasteikolla. Tuloksellisuus edellyttää näin, että toiminnasta on seurannut haluttu muutos. Se ei vielä kerro, että toteutunut muutos lopulta on osoittautunut tavoittelemisen arvoiseksi.

Tulosten lisäksi onnistumisen arviointi voi käsittää tulosten vertaamista johonkin toiseen arvojärjestelmään. Jos arvona on panosten (menojen) ja tulosten (tulojen) suhde, arviointi on taloudellisuuden tai tehokkuuden arviointia. Jos arvona on kehittämistoiminnan muut seuraukset, joihin saavutettu tulos suhteutetaan, kyse on kehittämistoiminnan hyödyllisyyden arvioinnista.

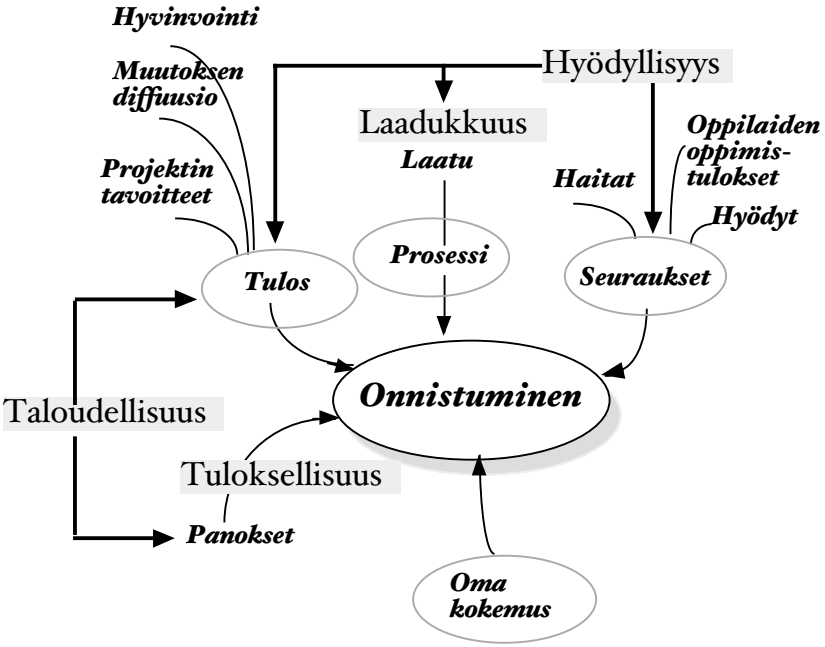
Tutkija on päätynyt näkemykseen, että pedagogisen kehittämisprojektin arvioinnissa on tarkoituksenmukaista käytetään yläkäsitteenä termiä onnistuminen, joka vastaa sisällöltään Jakku-Sihvosen käsitevalikoiman tuloksellisuutta.

Kuvio 29 havainnollistaa neljää tässä tutkimuksessa kehittämishankkeen onnistumisen arvioinnissa käytettävää näkökulmaa:

1. Kun on kyse siitä, kuinka hyvin kehittämistoiminnassa saavutetaan sen looginen tulos: päämäärät ja tavoitteet, onnistumista arvioidaan tuloksellisuuden näkökulmasta. Käsite vastaa kasvatustieteessäkin vakiintunutta vaikuttavuuden sisältöä. Kehittämistoiminnan looginen tulos on kehitys. Tuloksellisuuden näkökulmasta onnistumista tarkastellaan myös silloin, kun tulos ymmärretään henkilöstön hyvinvoinniksi.
2. Kun tuloksia verrataan käytettyihin resursseihin ja nähtyyn vaivaan, onnistumista arvioidaan taloudellisuuden näkökulmasta.
3. Kun puhe on kehittämistoiminnan sujumisesta prosessina, onnistumista tarkastellaan laadukkuuden näkökulmasta. Laadukasta on toiminta esim. toimintasuunnitelman mukaisesti, aikataulussa ja budjetissa pysyen. Kehittämishanke onnistuu tällöin teknisesti.
4. Hyvän tahdon ja ponnistelujen jälkeen on kuitenkin mahdollista, että muutosta on tapahtunut vain vähän, ja lisäksi muutosta on voinut tapahtua

[278] Toimintaa voidaan arvioida myös prosessina. Tällöin toimintaa verrataan joihinkin hyvän prosessin kriteereihin.

myös toiseen suuntaan kuin oli tarkoitus. Muutosta on tällöin tapahtunut, mutta samalla myös ei-tahdottua muutosta. Kyse on kehittämishankkeen seurauksista. Kun kehittämistoimintaa, prosessia ja tuloksia arvioidaan suhteessa kaikkiin sen aiheuttamiin seurauksiin, onnistumista tarkastellaan hyödyllisyyden näkökulmasta



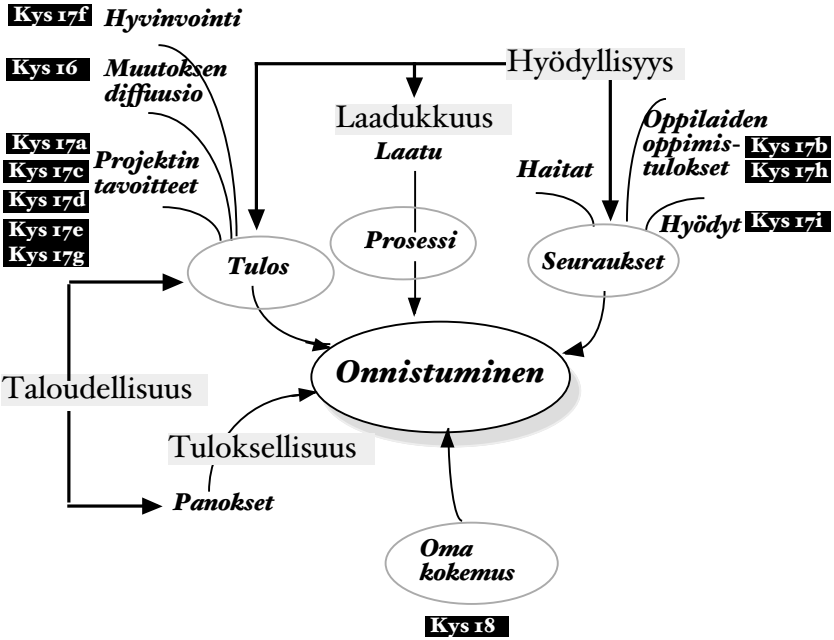
Kuvio 29. Tutkijan laatima kuvaus onnistuminen ja sen arvioinnin näkökulmista: tuloksellisuus, taloudellisuus, laadukkuus ja hyödyllisyys

Toiminnan tuloksellisuus voidaan usein päätellä ainakin periaatteessa objektiivisesti. Toiminnan onnistumisen päättely muista näkökulmista edellyttää aina subjektiivisten ja suhteellisten arvojärjestelmien käyttöä. Arvojärjestelmän valinnan jälkeen itse mittaus voidaan toki tehdä objektiivisesti. Kun on kyse pedagogisesta kehittämishankkeesta, myös onnistumisen arvioinnissa käytetään pedagogista kriteeriä.

Onnistumisen operationalisointi tässä tutkimuksessa

Tässä tutkimuksessa koulun pedagogisen kehittämisprojektin onnistumisen arvioi kyselylomakkeen täyttäjä. Kyselylomakkeet pyydettiin toimittamaan

hankkeen yhteyshenkilölle. Arviointi tapahtui jälkikäteen, kun Akvaarioprojektin päättymisestä oli kulunut noin vuosi.



Kuvio 30. Onnistumisen arviointi tässä tutkimuksessa

Projektin onnistumista arvioitiin lomakkeella kolmella tavalla. Tehtävässä 16 (liite 2) vastaajaa pyydettiin kuvailemaan hankkeen tilaa vastaamishetkellä. Tehtävässä 17 vastaaja arvioi hanketta kouluarvosanoilla 4–10. Tehtävässä 18 vastaajan määritteli hankkeen joko onnistuneeksi tai epäonnistuneeksi. Yksittäiset osiot oli valittu niin, että onnistumista arvioitiin mahdollisimman monesta näkökulmasta (kuvio 30).

OSA II

Muutosote Akvaarioprojektin hankkeissa

6 Tutkimuksen tehtävät

Tällä tutkimuksella on empiirinen, teoreettinen ja käytännöllinen tehtävä. Tutkimuksen empiirisessä osassa testataan kehittämistoiminnalle kirjallisuudessa ja aikaisemmissa tutkimuksissa esitettyjä neuvoja[279]. Niinikään testataan tutkimusaineistolla teoreettisessa viitekehyksessä konstruoitu projektimuotoisen koulupedagogisen kehittämistoiminnan propositioteoria. Tutkimuksen teoreettinen tehtävä on jäsentää projektimuotoisen koulupedagogisen kehittämistoiminnan muutosotteen käsitettä, sen ulottuvuuksia ja näiden ulottuvuuksien onnistumisen kannalta tärkeimpiä piirteitä empiirisiä tuloksia hyödyntäen. Tutkimuksen käytännöllinen tehtävä on tuottaa koulujen kehittämistoiminnan arkeen tietoa kehittämisprojektien onnistumisen ehdoista.

6.1 Tutkimusongelmat

Tutkimuksen empiirinen tehtävä täsmentyy kahdeksi kysymykseksi:

1. Mitkä yksittäiset piirteet tavassa toteuttaa kehittämisprojektia ovat vahvimmin[280] yhteydessä kehittämisprojektissa koettuun onnistumiseen?

---

[279] Empiirinen testaaminen ymmärretään tällöin lähinnä vahvistuksen tai tuen hankkimiseksi esitettyjen lauseiden totuudelle (vrt. Airaksinen 1995, 128).

[280] Yhteyksiä ei ole tässä tutkittu siten, että metodi täyttäisi kausaalisuhteen tutkimisen ehdot. Nyt havaittavat yhteisvaihtelut voi aiheuttaa jokin muu kolmas tekijä (vrt. Uusitalo 1991, 103). Vaikka asetelmassa onnistuminen on selitettävä muuttuja, yhteys ei ole vain yksisuuntainen. Kuten tiedetään, onnistuminen siinä, mitä tekee, vaikuttaa myös itse tekemiseen.

Kehittämistoiminnan tavan ja onnistumisen välillä ei välttämättä ole yksisuuntaista kausaalisuhdetta. Mutta niiden välillä voi olla jokin looginen suhde, ontologinen yhteys.

2. Millaiset piirteiden kimput ovat vahvimmin yhteydessä kehittämisprojektissa koettuun onnistuminen?

Tutkimuksen havaintoyksikkönä on Akvaarioprojektiin ilmoitettu koulun oma pedagoginen kehittämisprojekti. Kehittämisprojekti määritellään operationalistisesti hankkeeksi, joka oli ilmoitettu ja hyväksytty omana kokonaisuutenaan opetushallituksen Akvaarioprojektin osahankkeeksi. Kaikilla tällaisilla hankkeilla oli nimi, numero, verkko, nimetty yhteyshenkilö ja kirjallisesti laadittu lyhyehkö hankekuvaus. Mukanaolo Akvaarioprojektissa vahvistettiin vuosittain.

Tutkimustehtävän voi tiivistää kehittämisprojektin muutosotteen ja onnistumisen kokemuksen välisen suhteen kuvaamiseksi. Toteutustavasta käytetään käsitettä muutosote, ja se operationalisoidaan numeerisiksi arvioiksi siitä, kuinka ”hyvin” lomakkeella esitetyt väitelauseet kuvaavat informantin näkemyksen mukaan hankkeen toteuttamistapaa. Analyyseissä etsitään siten kahden lausejoukon, muutosotetta kuvaavien ja hankkeen onnistumista kuvaavien, väitteiden yhteisvaihtelua. Tutkimuslomakkeella (liite 2) väitteet on esitetty opettajien ammattikielellä siten, kuin tutkija on sen oppinut. Koska väitteet on alunperin poimittu hyvin erilaisista viitekehyksistä, ratkaisuun sisältyy termeihin liittyviä validiteettiongelmia, jotka on hyväksytty.

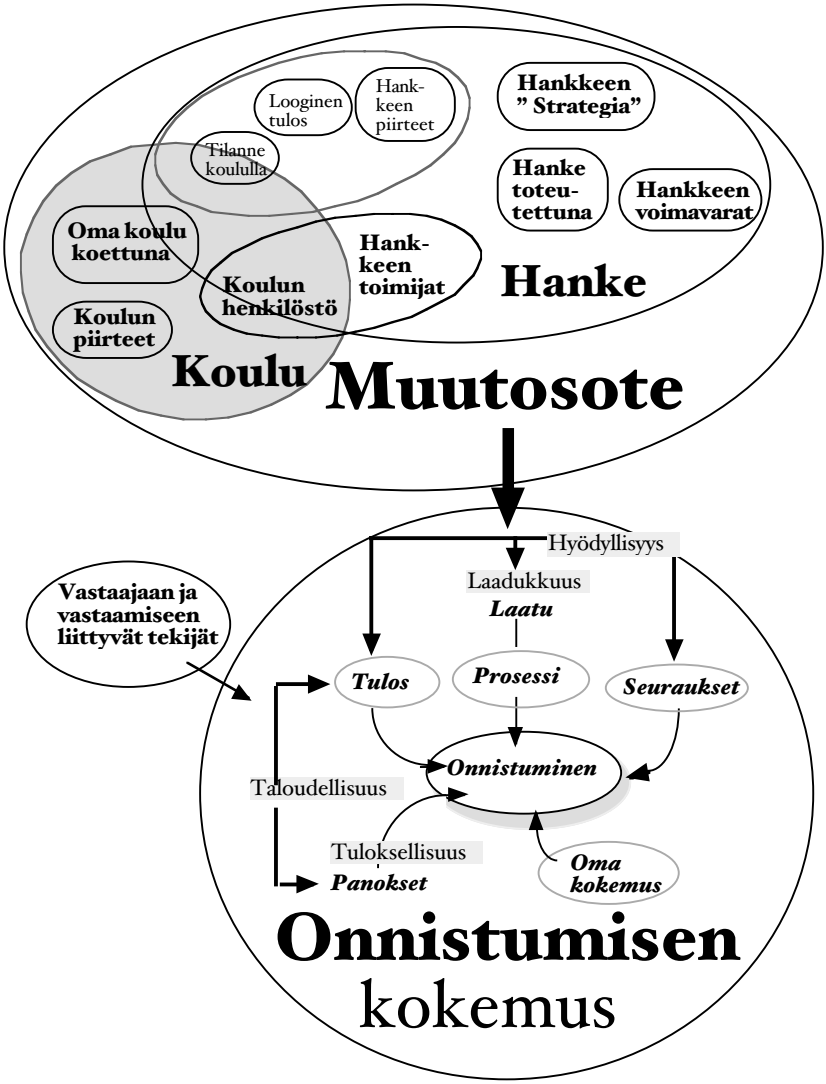
Pääosa lomakkeen väitelauseista (kuvio 31) koskee muutosotetta: koulua ja sen tapaa toteuttaa kehittämisprojektia. Vastaajat arvioivat, kuinka hyvin esitetty lause[281] kuvaa heidän projektiaan. Lomakkeella kerättiin tietoa hankekoulusta, hankkeen synnystä, sen päämääristä, piirteistä, käytettävissä olleista resursseista, henkilöistä, tavasta, jolla hanketta toimeenpantiin (”strategia”) ja siitä, millaiseksi hanke lopulta osoittautui. Asetelmallisesti nämä väitteet ovat selittäjän asemassa, vaikka niiden ja onnistumisen välille ei oletetakaan yksinkertaista, kausaalista luonnetta.

Toinen osa lomakkeen väitelauseista koskee hankkeen onnistumista. Ne ovat asetelmallisesti kriteerinä. Onnistuminen ymmärretään tässä toiminnan filosofisen määritelmän mukaisesti arvioksi toiminnan tuloksista. Onnistumista arvioitiin myös vertaamalla hankkeen varsinaisia tuloksia (oppimistuloksia ja oppilastöitä) projektille asetettuihin tavoitteisiin (sekä projektin omiin että eräisiin akvaarioprojektin yleisiin tavoitteisiin). Onnistumisena pidettiin myös sitä, että hankkeen suunnitelma toteutui. Lopuksi vastaajat vielä

[281] Pääosin arvioitavana oli yksi neuvo kerrallaan, mutta joidenkin väitteiden osalta jouduttiin ottamaan kantaa useisiin, yhdistettyihin neuvoihin yhtä aikaa.

vertasivat tuloksia muihin seurauksiin suhteessa nähtyyn vaivaan ja käytettyihin resursseihin.

Tulosten luotettavuuden arvioinnissa on verrattu myös vastaajaan ja vastaamiseen liittyviä muuttujia varsinaisiin vastauksiin.



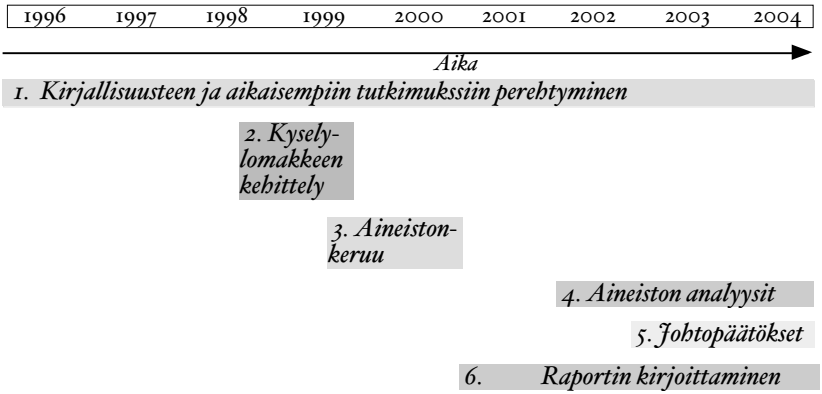
Kuvio 31. Lomakkeelle valitut kysymyskokonaisuudet

7 Tutkimuksen strategia, metodi ja asetelma

Tutkimuksen strategialla tarkoitetaan tässä tutkimuksen menetelmällisten ratkaisujen kokonaisuutta: sitä, kuinka aineistoa kerätään, kuvataan ja analysoidaan (vrt. Niiniluoto 1997, 25). Strategia näkyy tutkimuksen etenemisprosessista.

Tutkimuksen kulkukaavio

Tässä tutkimuksessa noudatettiin perinteistä etenemistapaa, jossa kysymykset määriteltiin ennen aineistonkeruuta.



Kuvio 32. Tutkijan laatima tutkimuksen kulkukaavio

Kuvio 32 havainnollistaa, tutkimuksen etenemistä. Tutkimuksen suunnittelu aloitettiin lukuvuonna 1996–1997. Suunnitteluvaiheessa tutustuttiin tutkimuskohdetta koskevaan kirjallisuuteen ja aikaisempiin tutkimuksiin. Tutkimukselle ei juurikaan onnistuttu saamaan ulkopuolista rahoitusta, joten taloudelliset reunaehdot oli otettava huomioon ratkaisuissa[282].

[282] Kun tutkimuksessa päädyttiin keräämään aineisto Akvaarioprojektista, opetushallitus lupasi käytännön apua näytteen muodostamiseen ja kyselylomakkeiden postitukseen. Luokanopettajaliiton toimisto lupautui auttamaan lomakkeiden palautuksessa. Lisäksi Okka-säätiö myönsi apurahan, jolla voitiin hankkia tarvittavaa tietokoneohjelmistoa. Pääosin tutkimustyötä tehtiin oman työn ohella. Tutkijalle tarjoutui mahdollisuus keskittyä tutkimukseen osittain vapaana päätoimestaan Espoon kaupungin myöntämän apurahan turvin muutaman viikon ajan vuonna 2001 ja Kasvatustieteellisen tiedekunnan myöntämän apurahan turvin syyslukukauden ajan vuonna 2002.

Kyselylomake laadittiin lukuvuonna 1998–1999, aineisto kerättiin keväällä 1999 ja lukuvuonna 1999–2000. Useiden karhukierrosten jälkeen tutkimus eteni aineiston analyysiin ja johtopäätöksiin, jotka saatiin tehtyä pääosin syksyllä 2003. Tilastolliset analyysit tehtiin SPSS-ohjelmalla. Ohjelman lisenssi vuokrattiin Helsingin yliopistolta. Datan siirrossa SPSS:lle ja analyysien teossa tutkija sai merkittävää ohjaustukea työn toiselta ohjaajalta dosentti Erkki Komulaiselta. Käsikirjoitus valmistui syksyllä 2003, ja raportti viimeisteltiin keväällä 2004 kahdeksannen tutkimusvuoden päätteeksi.

Turunen (1995, 182–187) käyttää hyvin samanlaisesta asiasta kuin strategia käsitettä tieteellinen metodi[283]. Tutkimusstrategiaa ja metodia pidetäänkin tässä synonyymeinä. Tutkimusasetelmaa käytetään sanan suppeassa merkityksessä tutkimuksen ”kulkukaaviona”, valintoina siitä, missä tutkimuksen vaiheissa aineistoa kerätään, kerätäänkö aineisto yhdestä vai useasta havaintoyksiköstä ja kerralla vai useana eri aikana. Tutkimusasetelma voidaan ymmärtää osaksi havaintojen tavoittamisen tapaa. Turunen on antanut tieteelliselle metodille neljä käsitettä: havaintojen tavoittaminen, havaintojen käsittely, teoria ja perustelu. Käsitteet kietoutuvat toisiinsa.

7.1 Havaintojen tavoittaminen

Havaintoja koulujen kehittämistoiminnasta on kerätty aikaisemmin lähes kaikilla menetelmillä – ehkä eksperimenttiä lukuunottamatta. Vanhimmissa tutkimuksissa käytettiin usein yksinomaan kyselylomakkeita[284]. Tuoreemmissa

[283] Tieteelliseksi tiedontuottamisen tekevät metodit eli tiedeyhteisön hyväksymät menettelytavat, joita käytetään systemaattisesti. Tutkimusmenetelmä on suunnitelmallinen tapa tuottaa tieteellistä tietoa toisaalta keräämällä aineistoa ja toisaalta muokkaamalla dataa, analysoimalla ja tulkitsemalla kerättyä aineistoa tiedeyhteisössä hyväksytyillä menetelmillä tutkimuksen tuloksiksi (vrt. Alasuutari 1994, 72).

[284] Kyselylomake on yksi vakiintuneimmista ja laajimmin levinneistä havaintojen hankkimisen metodiin kuuluvista teknisistä mittausvälineistä, jota käytetään, kun tutkimuksessa halutaan kuvata laajojen joukkojen käsityksiä, mielipiteitä, asenteita jne. Kysely on osa laajempaa surveymetodia. Survey taas on tyypillinen, puhdaspiirteinen kvantitatiivinen metodi, joka muotoutui 1930-luvulla USA:ssa, alunperin armeijan piirissä (vrt. Raunio 1999, 194–202).

Kyselytutkimuksessa tutkija ei pyri manipuloimaan tilanteita tai tutkittavia, mutta toki hän ohjaa kysymyksillään tiedon syntymistä. Tiedonkokoamisessa pyritään siihen, että tieto olisi mahdollisimman puhdasta tutkijan omista tulkinnoista. Siksi kysymykset laaditaan etukäteen strukturoiduiksi ja sijoitetaan kaikille vastaajille samanlaiselle, usein jopa standardoidulle lomakkeelle. Vastaaminen tapahtuu kirjallisesti oman arvion perusteella. Arvio ilmaistaan joko sanallisesti tai antamalla arvo, numero muuttujille. Tässä tapauksessa vastaaminen on tutkittavan ilmiön piirteen kuvaamista jollakin numeeriseksi tulkittavalla asteikolla, ja lomake on näin mittari (vrt. Karma 1980, 7–8). Kyselylomakkeella mitataan tavallisesti havaintoyksiköi-

tutkimuksissa on kyselylomakkeella yleensä täydennetty muulla tavoin koottua aineistoa. Esimerkiksi Faddis ym. (2000) tutkivat 40 koulua, jotka olivat mukana CSRD-muutosohjelmassa Yhdysvalloissa. Kutakin koulua tutkittiin tapaustutkimuksena. Aineistoa täydennettiin rehtoreille ja eräille opettajille lähetetyllä kyselyllä. Wohlstetterin ym. (1997) raportoimassa tutkimuksessa koulujen omista kehittämishankkeista tutkijat kävivät 40:llä muutoksessa hyvin onnistuneella koululla Yhdysvalloissa, Australiassa ja Kanadassa. Aineistoa täydennettiin lomakkeilla ja haastattelemalla yli 400 henkilöä.

1980-luvulta alkaen havaintoja on koottu useimmiten tapaustutkimuksen ja toimintatutkimuksen keinoin, jolloin tutkijoilla on ollut myös mahdollisuus itse tehdä suoria havaintoja. Monesta tutkijasta nimenomaan tapaustutkimus sopiikin muutosaiheeseen. Mm. Herriott & Gross (1979, 13, 24, 40 ja 353–354) uskovat pitkäkestoiseen, yhteen kouluun keskittyvään tapaustutkimukseen, jossa aineistoa kerätään pääasiassa observoimalla ja haastattelemalla. Muutosprosessissa mukana olevat voivat tällöin paremmin hyödyntää tutkimuksen tuloksia, ja tutkija voi edesauttaa muutosprosessin onnistumisessa (ks. Syrjäläinen 1992, 9). Syrjäläinen (1992, 25) kirjoittaa, että myös Levine (1980, 201) pitää tapaustutkimusta parhaana mahdollisena lähestymistapana koulumuutoksen tutkimuksessa. Näin pystytään pitämään mukana tutkittavien kokemusmaailma.

Havaintoja on aikaisemmin koottu siis kysellen, observoiden, haastatellen ja oppilaita testaten. Kuitunen ja Meisalo (1995, 53) hyödynsivät omassa LOTTO-projektista tekemässään tutkimuksessa sen päätösseminaarissa laadittua SWOT-analyysiä, johon koottiin tuossa projektissa mukana olleiden opettajien käsityksiä muutosta edistävistä ja haittaavista tekijöistä. Cuban (1984) teki erittäin laajan katsauksen koulujen kehittymiseen käyttäen aineistonaan luokkahuonekuvauksia ja valokuvia luokista vuodesta 1890 vuoteen 1980. Lähteitä oli kaikkiaan yli 7000. Fullanin (1994) tutkimus on esimerkki metatutkimuksesta, jossa aineistona olivat aikaisemmat tutkimukset.

Yksi havainnoiltaan monipuolisimmista on Norrisin ym. (1996) tutkimus Suomen vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen onnistumiseen vai-

---

den yksittäisiä piirteitä muuttujina, jotka voivat saada erilaisia arvoja (vrt. Karma 1980, 9; Uusitalo 1991, 78).

Usein lomakkeet jaetaan vastaajille ja palautetaan tutkijalle postin välityksellä (ks. Hirsjärvi ym. 1982, 102; Hirsjärvi & Huttunen 1989, 191; Uusitalo 1991, 91; Alkula ym. 1994, 118; Hirsjärvi ym. 1997, 189).

kuttaneista tekijöistä. Aineistoon kuului asiakirjoja, opetuksen observointia, opetussuunnitelma-asiantuntijoiden, tutkijoiden, päättäjien, vaikuttajien ja opettajien haastatteluja. Hyvin monipuolisesti havaintoja koottiin myös Newmannin & Wehlagenin (1995) tutkimuksessa 24:stä koulusta, jotka olivat onnistuneet rakenteidensa muuttamisessa (restructuring). Aineistoon kuului yli 10 000 oppilaan testitulokset, 8000:lle opettajalle, 400:lle alakoulun ja 40:lle lukion rehtorille tehdyt kyselyt ja neljä pitkäkestoista tapaustutkimusta. Kolmas esimerkki havaintojen monipuolisuudesta on Vermeulenin ym. (1996) tutkimus, jossa tutkittiin yläastetta vastaavan koulumuodon matemaattis-luonnontieteellisten aineiden opetussuunnitelmainnovaation menestymiseen vaikuttaneita tekijöitä haastattelemalla opetussuunnitelma-asiantuntijoita, aineen asiantuntijoita, tutkijoita, poliittisia päättäjiä ja opettajia.

Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin kyselylomakkeella tutkimustehtävästä johtuneista syistä; tutkimuksessa haluttiin nimenomaan testata aikaisemmin koottua tietoa samassa, kohtuullisen suuressa joukossa hankkeita. Projekteista ei tehty suoria havaintoja, vaan aineisto kerättiin lomakkeella informanteilta eli opettajilta, jotka olivat olleet hankkeen vetäjiä. Tutkimuskohteena eivät näin ole aidot havainnot ilmiömaailmasta, vaan projekti koettuna, ne sisäiset tilat, joita vastaajaksi valittu on tuon ilmiön äärellä kokenut (vrt.Turunen 1995, 63). Lomakkeet jaettiin vastaajille ja palautettiin tutkijalle postin välityksellä.

Tavallisesti syrveyssä kysymykset operationalisoidaan lomakkeelle vastaamaan tutkimuksen keskeisiä käsitteitä. Tässä muuttujat[285] viittaavatkin lauseisiin, ei niinkään yksittäisiin käsitteisiin[286]. Lomakkeella kerättiin laadultaan monenlaista koulun kehittämishankkeeseen liittynyttä tietoa; tosiasioita, tulkinnallisia tosiasioita, käsityksiä, arvioita, ja mielipiteitä[287]. Tuloksia tarkasteltaessa on aihetta ottaa huomioon myös se, että vastaajat eivät olleet varautuneet tarkkailemaan hanketta tutkijanomaisesti, vaan heidän vastauksensa perustuvat koulutyössä syntyneeseen arkitietoon. Kyselylomak-

[285] Kyselylomakkeen kysymysten taustalla on koulujen ja laajemminkin organisaatioiden kehittämishankkeita koskevassa kirjallisuudessa esitetty neuvojen joukko. Näitä neuvoja yhdisteltiin ja muovailtiin eklektisesti kysymyksiksi siitäkin huolimatta, että niiden taustalla oli erilaisia taustasitoumuksia.

[286] Yleinen ongelmanasetteluun liittyvä vaatimus siitä, että muuttujat ovat tarkasti etukäteen määriteltyjen käsitteiden operationalisointeja (vrt. Kerlinger 1973, 86), ei siis täyty.

[287] Osa kysymyksistä koski konkreettisia, objektiivisia, fyysisiä yksityiskohtia kuten koulun oppilasmäärää, osa selkeämmin subjektiivisia, jopa varsin komplisoituja, omaa arviointia vaativia projektiin liittyneitä seikkoja, esimerkiksi hankkeen onnistumisesta.

keella ei kartoitettu informanttien näkemyksiä eri neuvojen relevanttiudesta, vaan neuvojen merkitsevyys pääteltiin analyysivaiheessa vertaamalla informanttien arvioita omasta koulustaan, kehittämishankkeesta ja siinä noudatetusta muutosotteesta heidän erikseen arvioimaansa hankkeen onnistumiseen.

Kyselylomaketutkimuksen menetelmälliset edut ja puutteet ovat yleisesti tiedossa[288]. Puutteisiin kuuluu, etteivät kaikki vastaajat välttämättä halua tai viitsi vastata heille tuleviin kyselyihin, jolloin törmätään kadon[289] ongelmaan. Katoa voidaan pyrkiä ennaltaehkäisemään ottamalla huomioon katoa synnyttäviä tekijöitä. Myös tässä tutkimuksessa törmättiin vastaamattomuuden ongelmaan.

Kyselylomake

Kyselylomakkeen ensimmäinen versio laadittiin syksyllä 1998, ja sitä koetäytti 11 opettajaa eri espoolaiskouluista. Lopullinen[290], varsin pitkä 16-sivuinen tutkimuslomake jakaantui kahdeksaan osaan:

---

[288] Kyselylomaketutkimusta pidetään objektiivisena, eettisenä, demokraattisena ja validiteetiltaan ekologisena. Käytännöllisiä etuja ovat lisäksi menetelmän kätevyys, tehokkuus ja taloudellisuus. Aineisto on lisäksi nopeasti ja tilastollisesti käsiteltävää (vrt. Hirsjärvi ym. 1997, 191; Helkama ym. 1998, 37; Ronkainen 1999; Asp 1994, 47; Routio 2000). Etuihin kuuluu myös se, että hyvän lomakkeen laadintaan on saatavissa helposti ohjeita (esim. Hirsjärvi ym. 1997, 199–200; Routio 2000; Valli 2001, 100).

Kyselylomaketutkimuksen heikkouksina pidetään mm. kyseltävän tiedon määrän rajallisuutta, saatavan tiedon pinnallisuutta ja riippuvuutta kysymyksenasettelusta. Useimmissa tapauksissa tutkija voi olettaa, että vastaukset annetaan totuudenmukaisesti. On kuitenkin mahdollista, että vastaajan tieto asiasta on väärä joko siksi, että havainnot ovat alunperin vääristyneet tai koska muistikuvat ovat muuttuneet. Toisinaan vastaajalla voi olla tarve kaunistella vastaustaan. Perin tavallisia kaunistelun kohteita ovat sosiaalista statusta osoittavat asiat. Vastaajien oma aiempi toiminta ja sen syyt halutaan usein esittää mahdollisimman edullisessa valossa. Lisäksi on todennäköistä, että vain harva vastaaja paneutuu lomakkeen täyttämiseen niin vakavasti, että näkee vaivaa omien kokemustensa jäsentelyyn. Vastaajat yleistävät liikaa ja tekevät päätelmiä liian nopeasti ja epäloogisesti. He saattavat myös merkitä vahingossa rastin väärään ruutuun. Tutkija ei niinikään voi tietää, kuinka hyvin vastaajat ovat perehtyneet asiaan, paneutuneet vastaamiseen ja kuka itse asiassa lomakkeen on täyttänyt. (vrt. Jyrinki 1976, 69; Hirsjärvi & Huttunen 1989, 185; Uusitalo 1991, 13–18; Hirsjärvi ym. 1997, 191; Routio 2000).

Kyselylomakemetodin käytännöllisenä heikkoutena voidaan pitää vielä sitäkin, että hyvän lomakkeen laatiminen vie aikaa ja vaatii tutkijalta monenlaisia taitoja (Hirsjärvi ym. 1997, 199–200).

[289] Jos otoskato on suuri, vastausten jakautuma on usein vino. Pois jäävät usein ne, joita asia ei kiinnosta tai jotka vastustavat tai arastelevat kyselyn aihetta, ja näin vastausten edustavuus kyseenalaistuu.

[290] Opettajien antamaa palautetta pyrittiin ottamaan huomioon lomakkeen kehittelyssä. Vaikeiksi koettuja kysymyksiä karsittiin ja täsmennettiin, vastaamistekniikkaa ja ulkoasua kehiteltiin.

- vastaajaa kuvaavaan osaan (s. 1 ja osittain s. 16)
- oman akvaariohankkeen syntyä kuvaavaan osaan (s. 2–3)
- hankkeen kuvailuosaan (s. 3–6 ja osittain s. 15)
- käytettävissä olleiden resurssien kuvailuosaan (s. 6)
- hankekoulun kuvailuosaan (s. 7–9, ja osittain s.15)
- hankkeen toteutus- /etenemistapaa kuvailevaan osaan (s. 8–11)
- osaan, jossa kuvattiin, millaiseksi hanke osoittautui (s. 12)
- hankkeen onnistumista kuvaavaan osaan (s. 13–14)
- lomakkeen arviointiosaan (s. 16).

Kyselomake käsitti sekä asteikkotyyppisiä väittämiä että avoimia kysymyksiä. Tehtäviä oli yhteensä 29 ja kun kukin osio lasketaan omaksi tehtäväkseen 139. Lisäksi tutkija muodosti teknisesti muuttujia mm. lomakkeiden palautusajasta ja hankekoulun yleisistä piirteistä.

Kyselylomakkeen kehittelyssä pyrittiin ottamaan huomioon vastaamisaktiivisuuteen vaikuttavia tekijöitä[291]. Tavoitteeksi asetettiin, että vastaamiseen ei kuluisi yli puolta tuntia. Kysymykset sijoitettiin lopulliselle lomakkeelle projektin[292] tyypilliseen etenemisjärjestykseen.

Ennen kyselylomakkeiden postitusta kouluille lähetettiin ennakkokirje tutkimuksesta. Se (liite 1) ja kyselylomakkeet (liite 2) postitettiin Akvaario-

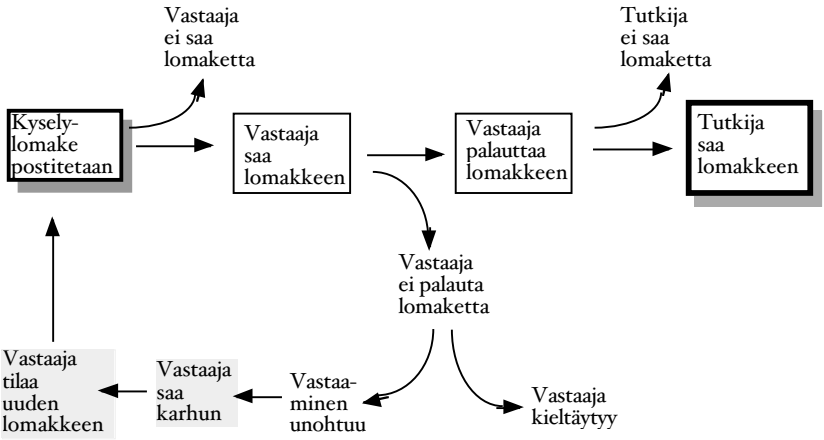
[291] Luotettavuutta heikentää vastauskato eli poisjäämisen ongelma: se että kaikki eivät halua tai viitsi vastata moniin heille tuleviin kyselyihin (Jyrinki 1976, 25–27; Pahkinen & Lehtonen 1989, 247). Tutkija voi yrittää pienentää katoa ennakolta motivoimalla vastaajia vastaamaan. Lomake haluttiin laatia sellaiseksi, että vastaaja kokee, että hänen asiantuntemustaan tarvitaan. Kysymykset järjestettiin kronologisesti, jotta vastaaminen palvelisi myös koulun omaa kehittämishankkeen itsearviointia. Koekäytöllä pyrittiin varmistamaan, että lomake on mahdollista täyttää puolessa tunnissa. Vastaamisväsyvyyden vähentämiseksi etsittiin tasapainoa vastaustyyppien pysyvyyden ja vaihtelun välillä.

Roution (2000) mukaan tehokkainta on positiivinen motivoiminen, jossa kyselylomakkeen alussa selostetaan muutamin sanoin tutkimuksen tarkoitusta ja tärkeyttä, ja ettei tutkija voi saada tätä tietoa mistään muualta. Toinen motivoimistapa on korostaa tutkimuksesta koituvan vaivan vähäisyyttä. Tästä syystä kyselylomake ei saisi olla pitkä eikä ikävän näköinen. Kysymykset on muotoiltava yksinkertaisiksi lauseiksi. Vastaaminen on tehtävä mahdollisimman helpoksi. Kyselyssä on liitettävä mukaan valmis maksettu vastauskuori. Tärkeää on myös pohtia postituksen ajoitusta (Pahkinen & Lehtonen 1989, 249). Niinikään yhteyksien määrän on todettu lisäävän osallistumisaktiivisuutta (Jyrinki 1976, 111–116). Kolmas motivointitapa liittyy lomakkeen rakenteluun. Yksitoikkoinen kysymyssarja ikävystyttää ja johtaa vastaamisväsymykseen (Jyrinki 1976, 102). Siksi lomake pitäisi rakentaa monipuoliseksi ja vaihtelevaksi.

[292] Valittua ratkaisua myös kritisoitiin jo lomakkeen kokeilukäyttövaiheessa. Yksi koekäyttäjistä kirjoitti, että ”opetus on täällä pysyvä, jatkuva tilanne, ei selkeärajainen tarkasti suunniteltu projekti.” Toinen koekäyttäjä ilmaisi saman: ”…koulussamme ei ole toteutettu vastaavaa suunniteltua projektia.”

projektin virallisissa kuorissa. Lomakkeet postitettiin kaikille Akvaarioprojektissa viimeisenä syksynä mukana olleille hankkeille opetushallitukselta saadun postituslistan mukaan. Yhteensä kirjeitä lähetettiin 704. Saatekirjeessä rehtoria pyydettiin toimittamaan lomake projektin yhteyshenkilön tai muutoin projektista hyvin perillä olleen opettajan täytettäväksi.

Aineisto kerättiin kevätlukukauden 1999 ja tutkijan yllättäneen alhaisen vastausprosentin vuoksi myös lukuvuoden 1999–2000 aikana. Ensimmäisessä aallossa huhti-toukokuussa 1999 lomakkeita palautui yhteensä 203 kpl, joka oli 30 % otoksesta.



Kuvio 33: Tutkijan laatima kuvaus kyselyyn vastaamisesta

Kadon pienentämiseksi laadittiin erityinen prosessikuvaus vastaamisesta (kuvio 33). Siinä sovellettiin ennakolta mm. Jyringin[293] ohjeita:

1. Kaikille Akvaarioprojektin koulujen rehtoreille lähetettiin tammikuussa ennakkokirje[294], jossa kerrottiin tutkimuksesta ja siihen liittyvästä kyselylomakkeesta.

[293] Jyrinki (1976, 111–116) on suositellut kadon minimoimiseksi Robinin tekniikkaa. Siihen kuuluvat seuraavat vaiheet

1. ennakkokirje
2. saatekirje ja kyselylomake
3. lyhyt muistutuskirje
4. muistutus, uusi lomake ja postimerkillä varustettu palautuskuori
5. kolmas muistutuskirje, joka palauttaa mieleen maksetut vastauskuoret.

[294] ”Varoituskirjeessä” käytettiin hyväksi Pirnesin (1994) käyttämän saatekirjeen ideoita: selkeät, väliotsikoidut kappaleet jne.

2. Koulujen rehtoreille lähetettiin paketti, johon kuului saatekirje[295] (liite 1), hankkeen yhteyshenkilön täytettäväksi tarkoitettu kyselylomake (liite 2) sekä palautuskuori, jonka postimaksu oli valmiiksi maksettu. Mahdollisimman korkeaan vastaamisprosenttiin pyrittiin laatimalla lomake ja sen saatekirjeet huolellisesti. Vastaajia lähestyttiin kehittämistoiminnan asiantuntijoina. Heitä pyydettiin auttamaan paitsi jatko-opintoja suorittavaa kolleegaa myös nuorempia opettajia ja tulevia kehittämishankkeita jakamalla kehittämistoiminnasta saamaansa kokemusta. Saatekirjeessä korostettiin kaikkien vastausten tärkeyttä ja vastaamisen rehellisyyttä[296]. Kirjeen mukana oli opetushallituksen ylijohtaja Aslak Lindströmin kirje[297], jossa suositeltiin kyselyyn vastaamista. Lomakkeen etukannessa oli lisäksi tiiviit täyttöohjeet. Kouluja pyydettiin palauttamaan lomake viikon aikana. Lomakkeen sai palauttaa myös tyhjänä, mikäli koulu ei haluaisi osallistua tutkimukseen. Yhteyshenkilöstä johtuvaa katoa pyrittiin ennakolta pienentämään kelpuuttamalla vastaajaksi hankkeen yhteyshenkilön lisäksi rehtori tai muu hankkeessa ollut opettaja (vrt. Pahkinen & Lehtonen 1989, 249). Paketin postitus ajoitettiin pääsiäisloman ja toukokuun koeruuhkan väliseen työjaksoon vastaamattomuuden pienentämiseksi.
3. Katoa voidaan pienentää muistuttamalla vastaamatta jättäneitä eli ”karhuamalla” lomaketta. Karhuaminen toistetaan tavallisesti kaksi kertaa, jolloin vastausprosentti voi nousta 79–80 %:iin (Hirsjärvi ym. 1997, 192). Kadon optimoimiseksi laadittiin suunnitelma, johon liittyi neljä eri karhukierrosta. Kullakin kierroksella ”jätettiin rauhaan” ne, jotka ilmoittivat kieltäytyvänsä tutkimuksesta. Muille lomakkeen palauttamatta jättäneille lähetettiin yhä uudelleen muistutus kyselystä. Niille kouluille, jotka eivät olleet palauttaneet lomaketta, lähetettiin vielä toukokuussa faxilla (liite 4) lyhyt muistutuskirje, jossa oli valmiiksi ohjeet uuden tutkimuslomakkeen tilaamista varten.
4. Niitä kouluja, jotka olivat tilanneet keväällä uuden lomakkeen, mutta eivät olleet palauttaneet sitä, lähestyttiin uudelleen syyslukukauden alussa.

[295] Saatekirjeessä tutkija selosti tiiviisti, mitä tutkimuksessa tutkitaan, miksi tällaiseen aiheeseen oli päädytty, millaisella menetelmällä tietoa kerätään, mitä hyötyä tutkimuksesta on kouluille ja mitä tutkija vastaajilta odottaa. Saatekirjeessä luvattiin lisäksi erillisraportti tuloksista.

[296] Lomaketta suunniteltaessa harkittiin myös mahdollisuutta pyytää hankkeeseen osallistuneita opettajia täyttämään lomake yhdessä, mutta tästä luovuttiin.

[297] Ylijohtajan kirjeellä pyrittiin motivoimaan vastaamiseen osoittamalla, että kyselyyn vastaamista arvostetaan myös opetushallinnossa. Kirjeessä kerrottiin myös, että Akvaario-projekti on päättynyt.

Osalle toimitettiin uusi lomake henkilökohtaisesti, osalle lähetettiin faxilla muistutuskirje ja tarjottiin uutta mahdollisuutta tilata lomake palautuskuorineen.

5. Neljännen kerran kouluja lähestyttiin vuodenvaihteessa ja viidennen kerran vielä seuraavana keväänä faxilla. Faxit (liite 5) laadittiin segmentoidusti siten, että vastaamatta jättäneet jaettiin teemaryhmiin, joita motivoitiin vastaamaan vetoamalla erityisesti sellaisiin seikkoihin, joiden tutkija arveli koskettavan heitä. Lisäksi niille kouluille, joilla ei ollut faxia, lähetettiin kirje, jossa oli valmiiksi maksettu postikortti, jolla oli mahdollista tilata uusi lomake tai ilmoittaa, ettei halua osallistua tutkimukseen.

Vastaamisprosenttia nostettiin ”karhuamalla” lomakkeita keväällä 1999, syksyllä 1999 ja vielä alkutalvesta 2000 niiltä kouluilta, jotka eivät olleet palauttaneet lomaketta, mutta jotka eivät myöskään ilmoittaneet kieltäytyvänsä[298] tutkimuksesta.

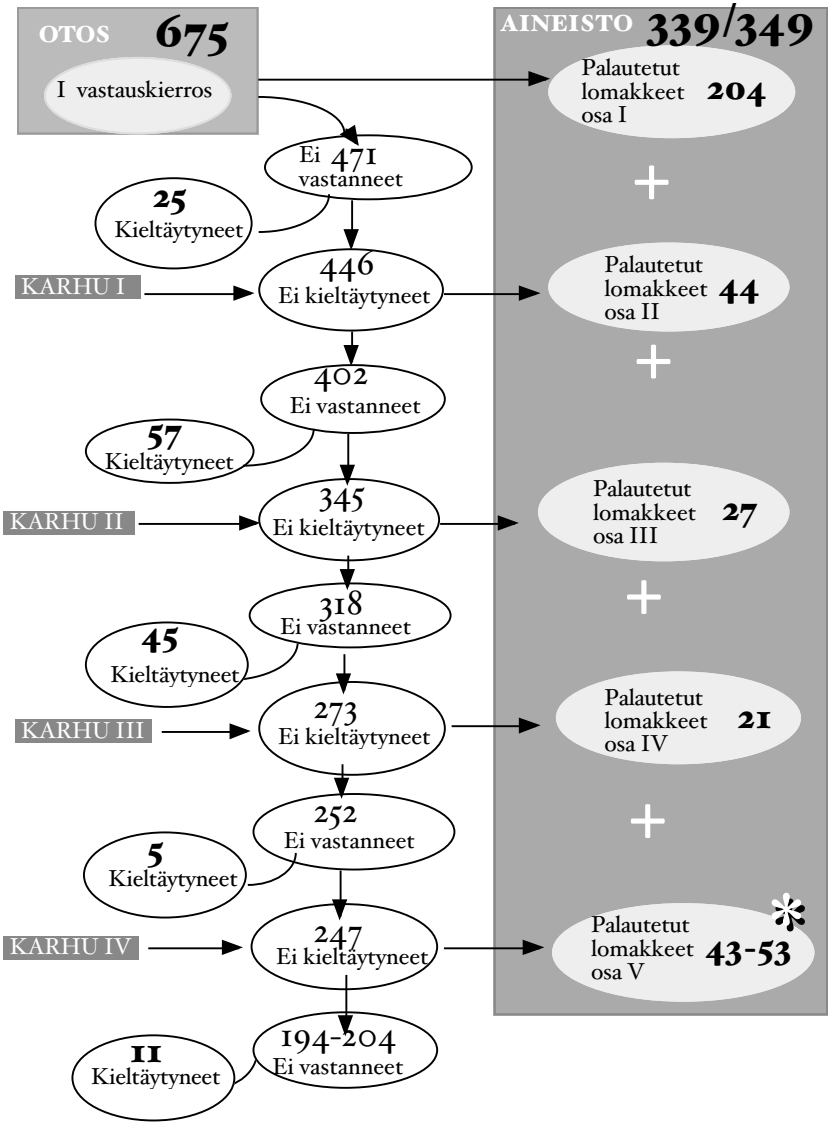
Yhteensä ”karhuilla” saatiin vastaamisprosentti nousemaan 30 %:sta 50 %:iin Moninkertainen karhuaminen johti myös siihen, että 10:stä hankkeesta saatiin päällekkäisiä vastauksia. Kaikki lomakkeet otettiin kuitenkin mukaan tutkimusaineistoon. Vaikka karhukierroksia (kuvio 34) toteutettiin peräti neljä, ensimmäisellä vastauskierroksella onnistuttiin kokoamaan pääosa 60 % lopullisesta aineistosta.

Näin suurta katoa on aihetta pysähtyä pohtimaan. Katoon johtaneet syyt jaetaan tavallisesti kolmeen ryhmään (ks. Uusitalo 1999,72): siihen, ettei vastaajaa tavoiteta, että hän kieltäytyy tai keskeyttää vastaamisen.[299] Lomakkeet pystyttiin toimittamaan kaikille hankekouluille, mutta tavoittamisen ongelma liittyi usein hankkeen yhteyshenkilön vaihtumisiin. Jos yhteyshenkilö oli lähtenyt pois koululta, koululla ei ollutkaan aina henkilöä, joka olisi pystynyt antamaan hanketta koskevia vastauksia.

[298] Kouluille tarjottiin aina mahdollisuutta myös kieltäytyä jatko-yhteydenotoista.

[299] Jyringin (1976, 107) listassa on näiden lisäksi poimintakehikon alipeitto ja se, että otoshenkilö ei pysty antamaan vastausta.

Muista mahdollisista syistä voidaan muodostaa vielä kuudes, kaatoluokka.



Kuvio 34. Tutkijan laatima kuvaus aineiston keruun edistymisestä[300]

[300] Kohdassa ”Palautetut lomakkeet osa V” numero 43–53 on välys, koska lomakkeet, joihin ei inhimillisen erehdyksen vuoksi oltu kirjattu palautuspäivämäärää, koodattiin viimeiseen jaksoon.

Vastauksia ei saatu lopulta 336:sta (50 %) näytteen hankkeesta. Tutkimuksesta eksplisiittisesti kieltäytyi 143 (21 %) vastaajaa. Osa heistä kirjoitti tai kertoi tutkijalle myös kieltäytymisensä syyn. Tavallisesti syynä oli, että projektin varsinainen yhteyshenkilö ei ollut enää koululla[301] tai se, että koulun hanke ei ollut sellainen, jota olisi voitu arvioida kyselylomakkeella. Hanke ei ikäänkuin taipunut lomakkeella kuvattavaksi[302]. Osoittautui, että otoksessa oli myös ns. paperihankkeita, joita ei todellisuudessa ollutkaan[303]. Vastaamattomuutta perusteltiin myös sillä, että hanke oli keskeytynyt[304] hyvin varhaisessa vaiheessa. Eräissä tapauksissa kieltäytyminen liittyi muutoksiin kouluyksikössä (koulu oli lakkautettu), vastaajan henkilökohtaiseen pettymykseen[305] tai tunteeseen siitä, että on jo vastannut lomakkeeseen[306].

Muusta syystä kuin kieltäytymisestä johtuvaan katoon kuului 193 hanketta (29 %). Niistä ei palautettu lomaketta, ei edes silloin, kun se oli erikseen

---

[301] Tutkijalle kirjoitettiin mm., että ”Yläaste on talosta poistunut. NN ja muut hankkeen aktiivit eivät koulussa enää toimi.”

[302] Vastaaja saattoi kieltäytyä, koska koululla ei ollut todellista hanketta. Kieltäytymistä perusteltiin myös sillä, että käytetty lomake oli huono. Eräs rehtori faxasi tutkijalle: ”Akvaarioprojekti on ollutta ja mennyttä... Ei ole selkeitä alkuja ja loppuja ja raportit on tehty moneen kertaan. En aio syyllistää itseäni enää tämän homman vuoksi kevätkiireissä. Tutkimuksellisestikin mitä kyseenalaisin ’mitä muistan’ -lähtökohta.”

Monet lomakkeen palauttaneistakin kirjoittivat lomakkeen marginaaleihin, että heidän hankkeensa ei oikein sopinut näin kuvattavaksi. Kommenteista syntyi kuva, että lomake sopi vaikeimmin ammatillisille oppilaitoksille ja hankkeille, joita ei organisatorisesti toteutettu yhdessä koulussa. Tällainen oli esim. kahden opettajan toteuttama Koulukinojärjestelmän pystyttäminen.

[303] Tutkija sai puhelun, jossa yhden hankekoulun rehtori kertoi, että opettajien vastustuksesta johtuen hänen ideoimaansa ja Akvaarioprojektiin liittämäänsä hanketta ei koskaan todellisuudessa käynnistetty. Hanke eli vain paperilla, eikä hän jaksanut enää jatkaa ”valehtelua”. Tutkijalle kirjoitettiin kesäkuussa, että ”ilmoittauduimme vain seurataksemme kehitystä... ilman sen kummempia projektiaiheita.”

Joulukuussa -99 tutkija sai sähköpostin, jossa yhteyshenkilö kirjoitti, että ”vaikka nimeni on yhdyshenkilönä, en ollut työssä silloin kun koulumme on projektiin osallistunut. En tiedä asiasta totaalisti mitään. Asiasta jotain tietävät ovat sitä mieltä, ettei projektimme edennyt suunnitelmien mukaan. Syitä ei tunnu enää kukaan muistavan.” Faxkarhuun vastattiin niinikään joulukuussa: ”Tietääksemme emme ole olleet mukana projektissa.”

[304] Tutkijalle kirjoitettiin mm. ”Emme voi osallistua tutkimukseen, koska molemmat hankkeemme loppuivat ennen kuin pääsimme suunnitelmamme loppuun.”; ”Ei kyselylomaketta, koska projektimme ei edennyt.”, Projektit jäivät kesken.”, ”Projektimme eteni, mutta jäljet päättyivät avantoon...”

[305] Tutkijalle kirjoitettiin: ”Mielestäni olen jo jollakin viestimellä pettymykseni kertonut ’julki’ ja enempää en aio tähän hankkeeseen enää satsata.”

[306] Muutama kieltäytyjä kertoi jo vastanneensa kyselyyn, vaikka tutkija ei lomaketta ollut saanutkaan. Mutta karhuja lähti myös jo vastanneille. Osittain tällainen turha karhuaminen johtui aikataulusyistä, osittain siitä, että osa vastaajista jätti täyttämättä lomakkeen kansilehden, josta pystyttiin tunnistamaan hanke.

koululle uudelleen tilattu. Osa kadosta selittyy sillä, että hankkeen yhteyshenkilöä ei tavoitettu[307]. Osa heistä oli siirtynyt toiseen kouluun, jäänyt eläkkeelle ja osa myös kuollut. Eräitä hankekouluja oli lakkautettu, niiden nimi tai osoite oli voinut vaihtua, mikä vaikeutti ”karhukirjeiden” postitusta.

Joitain päätelmiä siitä, miksi näinkin suuri osa jätti vastaamatta, voidaan tehdä viesteistä, joita oli liitetty karhufaxeihin annettuihin vastauksiin ja tutkijalle lähetettyihin sähköpostiviesteihin. Tavallisesti niissä pahoiteltiin, ettei lomakkeeseen oltu aikaisemmin vastattu kovien kiireiden vuoksi.

Osa kadosta johtui siitä, että informantti oli keskeyttänyt vastaamisensa ja palautti lomakkeen täysin tai osittain tyhjänä. Täysin tyhjät lomakkeet kirjattiin katoon. Osittaisesta vastaamatta jättämisestä syntyvää katoa voidaan korjata teknisesti. On mahdollista ”paikata koloja” tilastollisesti esim. korvaamalla puuttuva tieto keskiarvolla (vrt. Pahkinen & Lehtonen 1989, 249–251). Tässä tutkimuksessa osittaisesta vastaamisesta syntyvän kadon aiheuttamaa vääristymää korjattiin pääosin analyysimenetelmävaiheessa teknisesti varsin vakiintuneella ”expetected maximum” -tekniikalla, joka etsii suurimman uskottavuuden periaatteella puuttuvaan soluun muiden vastausten perusteella mahdollisimman todennäköisen arvon.

Muista syistä vastaamattomiin voi lukea postissa mahdollisesti kadonneet lomakkeet. Yllättävän moni vastaaja, jonka lomaketta ei koskaan tullut tutkijalle, vakuutti laittaneensa lomakkeen postiin. Toisaalta tiedetään, että suomalainen postijärjestelmä on hyvin luotettava. Kun palautettujen lomakkeiden osuus jää 50 %:iin, kato on tuntuva. Vaikeimmin kato vääristää tuloksia, jos se on systemaattista. Systemaattisessa kadossa näytteestä jää pois nimenomaan tietyntyyppisiä hankkeita, jolloin saatujen vastausten jakautuma vinoutuu. Koottu aineisto on tällöin selektiivinen (Helkama ym. 1998, 39). Herkästi kyselyistä jäävät pois ne vastaajat, joita asia ei kiinnosta tai jotka vastustavat tai arastelevat kyselyn aihetta.

Kadon satunnaisuuden varmistamiseksi olisi voitava verrata näytettä ja katoa. Kadosta ei kuitenkaan ole käytettävissä, luonnollisista syistä, samoja tietoja kuin näytteestä. Vastaamattomista voidaan kuitenkin yrittää tehdä päätelmiä esimerkiksi etsimällä eroja eri aikana lomakkeen palauttaneiden ryhmien kesken. Tällöin oletetaan, että viimeiseksi, monen karhun jälkeen, lomakkeen palauttaneet muistuttavat enemmän poisjääneitä kuin ensimmäisinä lomakkeen palauttaneet.

[307] Näytteessä oli myös kouluja, jotka näkivät paljon vaivaa jatkolähettäessään lomakkeen koulusta jo poislähteneelle opettajalle. Yksi lomake palautettiin tutkijalle faxilla Ruotsista.

Tämän tutkimuksen asetelma

Tutkimuksen asetelma viittaa tapaan, jolla havainnot kerätään. Yleensä aikaisemmin tehdyissä tapaus- ja toimintatutkimuksissa aineistoa on kerätty useassa vaiheessa (esim. Syrjäläinen 1992; Seinä 1996; Kuitunen 1996; Sahlberg 1996a). Erityisesti kyselyissä on käytetty retrospektiivistä otetta, joissa aineisto kerätään kerralla hankkeen jo päätyttyä.

Osassa tutkimuksia on kerätty aineistoa useista hankkeista, osassa yhdestä. Osassa tutkimuksia tutkittiin hankkeita, joissa oli mukana opettajia useasta eri koulusta (esim. Sahlberg 1996a; Kuitunen 1996). Eräät tutkimukset keskittyivät yhteen tutkimuskouluun (esim. Syrjäläinen 1992 ja Sipe 2001) ja esimerkiksi McLaughlin & Hylen (2001) tutkimus yhden koulun rehtoriin muutoksessa.

Tätä tutkimusta voi kuvata perinteisesti ex-post facto-tyyppiseksi surveyksi. Aineisto on koottu useasta koulusta varsinaisen projektin päätyttyä. Tutkimuskohteena olivat Akvaarioprojektiin valitulla hetkellä kuuluneet kehittämisprojektit[308]. Tutkimus on otantatutkimus, ja sen perusjoukkona on käytännöllisesti katsoen rajaton määrä nykyisiä ja tulevia koulutusuudistuksia, joihin tulokset voidaan yleistää. Tutkija on kuitenkin tietoinen tällaisen otoksen muodostamistavan luotettavuusarvioinnille tuottamista ongelmista[309].

Aineisto kerättiin kertakyselynä. Tutkimustehtävän kannalta ei ollut välttämätöntä sitoutua pitkittäistutkimukseen, jossa projekteja olisi seurattu eri ajankohtina. Valittu ratkaisu oli nopea, tehokas ja edullinen. Asetelma muistuttaa retrospektiivistä paneeliasetelmaa. Tavanomaisessa paneeliasetelmassa samoista havaintoyksiköistä kerätään aikasarjassa peräkkäisiä aineistoa. Retrospektiiviselle paneeliasetelmalle on tyypillistä, että aineisto kerätään kerralla siten, että vastaajat kuvaavat yhtä aikaa sekä nykytilannetta että menneitä tapahtumia.

7.2 Havaintojen luokittelu

Havaintojen käsittelymetodi tarkoittaa tapaa, jolla havainnot luokitellaan. Aikaisemmissa tutkimuksissa kehittämishankkeista tuotettuja havaintoja on analysoitu sekä kvantitatiivisin että kvalitatiivisin menetelmin. Käytännössä

[308] Näytteen ulkopuolelle jätettiin tutkijan oman koulun hankkeet.

[309] Tilastollisen merkitsevyyden perusidea rakentuu oletukselle aidosta otoksesta. Näytteeseen liittyy aina vaara sen valikoivuudesta.

raporttien retoriikka on kuitenkin yleisemmin kielellistä kuin matemaattista[310]. Matemaattisia apuvälineitä ja kvantitatiivisia menetelmiä on käytetty usein lähinnä muun analyysin täydentäjänä[311].

Tämä tutkimus on keskeisimmiltä osiltaan kvantitatiivinen. Analyysivaiheessa lomakkeella annetut vastaukset kehittämisprojektin muutosotteesta ja onnistumisen kokemuksesta muovattiin ja käsiteltiin vakiintuneilla tilastomatemaattisilla tavoilla muuttujien (väitelauseiden) välisten yhteyksien selvittämiseksi ja matriisimuotoon saatetun informaation tiivistämiseksi (vrt. Karma 1980, 11). Korrelaatioiden lisäksi pääanalyysimenetelminä olivat vakiintuneet faktori[312]- ja regressioanalyysi[313] sekä rakenneyhtälömallinnus (SEM) Amos-ohjelmalla[314]. Analyysivaiheessa[315] aineistoon perehdyttiin muuttuja-alueittain faktorianalyysien avulla. Näin saatiin tuntumaa siihen, missä määrin yksittäisten muuttujien voimakkaittenkin yhteyksien takana on mahdollista, yleisempää yhteistä vaihtelua.

---

[310] Kvantitatiivisessa, tilastollisessa analyysissä argumentoidaan luvuilla ja niiden välisillä systemaattisilla, keskimääräisillä yhteyksillä. Analyysin tarkoituksena on löytää datasta tilastollisia säännönmukaisuuksia siitä tavasta, jolla eri muuttujien arvot liittyvät toisiinsa (Alasuutari 1994, 25–28).

[311] Aylen ym. (1978) ovat esimerkki selkeästi matemaattisesta luokittelusta. He tekivät sadalle opettajalle kyselyn ja etsivät vastausten korrelaatio- ja regressioanalyysin perusteella opettajan innovaatiokäyttäytymisen yhteyksiä eräisiin tilannetekijöihin. Myös Gardner & Beatty (1979) laskivat korrelaatioita ja etsivät tilastollisia merkitsevyyksiä mm. opettajien suhtautumistavan muutoksen yhteydestä muutoksen tarpeellisuuteen.

[312] Faktorianalyysissä ilmiön selittäjinä on joukko ulottuvuuksia, joita ei etukäteen tunneta.

[313] Regressioanalyysi esittää selitettävän muuttujan funktiona, regressioyhtälönä.

[314] Tutkimuksella oli kolme tehtävää, joissa käytettiin hyväksi kvantitatiivisia analyysimenetelmiä.

Ensimmäinen empiirinen ongelma oli etsiä vahvimmin koettuun onnistumiseen yhteydessä olevat yksittäiset kehittämisprojektin toteuttamista koskevat piirteet. Tehtävän ratkaisemiseen käytettiin korrelaatio- ja faktorianalyysejä.

Toinen empiirinen ongelma oli löytää piirteiden kimppu, joka olisi vahvimmin yhteydessä kehittämisprojektissa koettuun onnistuminen. Tehtävän ratkaisemiseen käytettiin korrelaatio-, faktori- ja regressioanalyysejä. Niiden lisäksi hahmoteltiin ja testattiin rakennemallia, joka kokoaisi tässä aineistossa syntyvän kuvan muutosotteen kokonaisuudesta. Tähän tarkoitukseen käytettiin SPSS-ohjelman päälle rakentuvaa rakenneyhtälömalliohjelmaa (AMOS).

Tutkimuksen kolmas tehtävä oli ”testata” kirjallisuuden ja empiiristen tutkimusten pohjalta tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä konstruoitua kehittämistoiminnan propositioteoriaa. Tehtävän ratkaisemiseen käytettiin korrelaatioanalyysiä.

[315] Samalla tehtiin päätös, että kaikkia lomakkeella olleita kysymyksiä ei oteta mukaan varsinaisiin tilastollisiin analyyseihin, mutta niiden avulla oli mahdollista syventää aineistosta syntyvää kuvaa. Erityisesti ratkaisu koski laadullisia muuttujia.

Faktorianalyysia käytettiin perinteiseen eksploratiiviseen tapaan, jossa pyritään kartoittamaan melko runsaan ja heterogeenisen osiojoukon takana olevia perusulottuvuuksia ja kuvaamaan korrelaatioiden joukkoa mahdollisimman tiivisti. Lähtöinformaationa oli muuttujien välinen korrelaatiomatriisi[316] (Karma & Komulainen 2002, 43–44). Faktorointi suoritettiin pääkomponenttianalyysina[317]. Niissä ratkaisuissa, joissa päädyttiin usean faktorin malliin, päädyttiin vinorotaatioon[318]. Muuttujat muodostettiin valituista ratkaisuista faktoripisteinä regressiomenetelmillä.

Onnistumista mitattiin lomakkeella kysymyksillä 16, 17 ja 18[319]. Tutkimuksessa päädyttiin ratkaisuun luoda onnistumisen kokemukselle yksi muuttuja. Pääosassa[320] analyysejä se muodostettiin tehtävän 17 muuttujien faktorianalyysissä löydetystä pääkomponentista, jota voidaan kuvata irrallisista kysymyksistä muodostuvaksi eräänlaiseksi summamuuttujaksi. Korrelaatioanalyysit osoittivat, että pääkomponentti yksinäänkin jäsentää ilmiötä tarkoituksenmukaisesti. Kysymykset 16 ja 18 lähinnä osoittivat, että kouluissa oli syntynyt tunne, että hankkeissa onnistuttiin hyvin.

Kvantitatiivisesti saatua kuvaa verrattiin lopuksi myös avoimen kysymyksen vastausten pohjalta saatuun sisällön erittelyyn pohjautuvaan kvalitatiivisempaan kuvaan. Lomakkeella vastaajia oli pyydetty esittämään myös

---

[316] Korrelaatiomatriisi luotiin siirtämällä ensin informaatio kyselylomakkeilta dataksi taulukkolaskentaohjelman matriisille Appleworks-ohjelmalla. Kukin kysymys muodosti matriisilla oman sarakkeen. Alkuperäiset lomakkeet tallennettiin kansioihin. Koodausvaiheessa tarkastettiin tiedot ja päätettiin, joudutaanko jotkut lomakkeet hylkäämään. Näin syntynyt matriisi siirrettiin sähköisesti SPSS-ohjelmaan tiedostoksi.

[317] Pääkomponenttianalyysissa suoritetaan faktorianalyysi ns. maximum likelihood -periaatteella siten, että kommunaliteettiarvoiksi asetetaan ykköset. Pääkomponenttiratkaisussa ensimmäinen komponentti vastaa parhaiten kaikkien muuttujien yhteistä osuutta. Mukaan rotaatioon valitaan muutama ensimmäinen pääkomponentti.

[318] Alkuperäistä matemaattisin perustein laadittua faktorikoordinaatistoa voidaan kiertää, rotatoida siten, että se on tulkinnallisesti selkein ja mielekkäin. Itse selitysosuus ei muutu, mutta selitysosuuden jakautuminen eri faktoreille muuttuu. Rotaatiovaiheen menettelyjä ovat joko suorakulmainen tai vino rotaatio. Selkeässä ratkaisussa rakenne on yksinkertainen, kukin muuttuja latautuu vain yhdelle faktorille. Varimax-rotaatiossa pyritään juuri yksinkertaiseen rakenteeseen. Siinä samalle faktorille pyritään saamaan sekä mahdollisimman suuria että mahdollisimman pieniä latauksia, jotta niiden vaihtelu, varianssi on mahdollisimman suuri. (Karma & Komulainen 2002, 51).

[319] Ensimmäisessä vastaaja kuvasi hankkeen tilannetta ”juuri nyt” asettamalla esitetyt viisi väitettä sopivuusjärjestykseen. Viimeisessä vastaajaa pyydettiin määrittelemään hanke dikotomisesti joko onnistuneeksi tai epäonnistuneeksi. Varsinaisen onnistumisen kokemuksen mittarin muodosti kysymyssarja 17, jossa onnistumista arvioitiin kouluarvosanalla 4–10.

[320] Rakennemallia konstruoitaessa onnistumisen muuttuja rakennettiin hieman laajemmin, mukaan otettiin myös kysymys 18.

oma arvionsa kehittämisprojektin onnistumiseen tai epäonnistumiseen johtaneista syistä. Tähän avoimeen kysymykseen (19) saadut vastaukset analysoitiin yksinkertaisella sisällön analyysimenetelmällä[321].

7.3 Tutkimuksen teoria

Teorialla Turunen (1995) tarkoittaa tutkimuksen näkemyksellisiä lähtökohtia ja sellaisia käsitteitä, jotka ohjaavat esimerkiksi havaintojen tekoa. Yhtäältä teorialla tarkoitetaan tutkimuksen käsitteellistä ja teoreettista viitekehystä, toisaalta laajemmin tutkimustavan teoreettista perustaa.

Koulujen kehittämistoiminnassa voidaan erottaa karkeasti kaksi eri paradigmaa, jotka heijastuvat myös niitä koskeviin tutkimuksiin. Toisessa koulua kehitetään usein kansallisen koulutuspolitiikan suuntaisesti. Toisessa on ennemminkin kyse koulujen omasta kehittymistoiminnasta. Huomattava osa aikaisemmista tutkimuksista luokittuu tässä jaossa edelliseen. Niissä päähuomio kohdistuu valmiin innovaation levittämisen onnistumiseen. Näissä tutkimuksissa avainkäsitteitä ovat muutosjohtaminen, muutoksen hallinta, sitouttaminen, visio, ja mm. muutosvastarinta. Johto on näissä tutkimuksissa usein varsinainen subjekti, koska sillä on oleellinen tieto. Varsinaisen toiminnan toimeenpanija on objekti, jota halutaan motivoida. Varsinkin 1990-luvulta alkaen on julkaistu myös tutkimuksia, joissa ei ole kyse valmiin innovaation levittämisestä vaan muutoksesta prosessina, jossa kaikki toimijat nähdään tärkeinä muutosagentteina. Tällöin ajatellaan, että oleellinen tieto on jakautuneena systeemissä. Avainkäsitteitä ovat sisäinen kehittyminen, prosessi, systeeminen muutos, oppiva koulu, valtaistaminen, ekspansiivinen oppiminen, kommunikaatio, reflektio ja dialogi, rekultturaatio ja mm. yhteistoiminta. Toimijat otetaan niissä tutkittaviksi persoonina, ja heidän hyvinvoinnistaan ollaan kiinnostuneita (esim. Syrjäläinen 2002).

Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys on jossain määrin synteesi kummastakin. Tarkastelu rajautuu projektimuotoiseen kehittämistoimintaan ja sen mahdollisimman taitavaan hallintaan, mikä rajaa varsinaiset prosessimaiset ja systeemiset hankkeet tutkimuksen ulkopuolelle. Tässä uskotaan,

[321] Sisällön analyysi on suhteellisen mekaaninen menetelmä, joka antaa määrällistä tietoa ja edellyttää minimaalisesti tekstien tulkintaa. Tutkittavasta tekstistä yksinkertaisesti etsitään tietyt sanat tai ilmaisut ja lasketaan, kuinka monta kertaa jostain asiasta on kirjoitettu (vrt. Helkama ym. 1999, 42).

että muutosta voidaan ainakin jossain määrin ohjailla. Lisäksi tutkimuksessa korostetaan, että kehittämistoiminta koulussa on omaleimaista koulun pedagogisen tehtävän vuoksi, mikä liittää tutkimuksen koulupedagogiseen kasvatustieteen osa-alueeseen.

Tiedeyhteisö ei ole monoliittinen, vaan eri koulukunnilla on toisistaan poikkeavat käsitykset siitä, millaisin tutkimusmenetelmin tieto tulee hankkia. Näillä käsityksillä on kullakin juurensa erilaisissa olettamusperustoissa mm. tiedosta, totuudesta ja todellisuudesta. Näin ajatellen tutkimusmenetelmät eivät ole vain neutraaleja, teknisiä tiedonprosessoinnin instrumentteja, vaan tutkija sitoutuu samalla metodin taustalla oleviin tieteenfilosofisiin perusteisiin. Nämä taustasitoutumukset ohjaavat sitä, miten tutkittava kohde ja laajemmin olevainen ymmärretään ja miten siitä ajatellaan saatavan tietoa toisaalta yleisesti toisaalta erityisesti tieteessä.

Metodin teoriaan kuuluu myös tutkimuksen olettamusperusta. Koulujen kehittämistoimintaa koskevista tutkimuksista osassa on sitouduttu realismiin, osassa mm. konstruktivismiin. Tässä tutkimuksessa sitoudutaan kriittiseen, tieteelliseen realismiin. Realistisessa tiedenäkemyksessä[322] uskotaan tieteen mahdollisuuteen tuottaa yhä objektiivisempaa, todellisuutta vastaavaa tietoa[323]. Ihmisen uskotaan voivan tuntea todellisuus sellaisena, kuin se todella on hänestä riippumatta. Ajattelutapaa perustellaan sillä, että ihmisillä on riittävän yhteinen maailma, samanlaiset aistitoiminnat ja yhteinen, samojen asioiden äärellä opittava luonnollinen kieli, jolla kokemuksia ilmiömaailmassa kuvataan ja jaetaan[324]. Realismille usein esitellyssä vastakohdassa konstruktivismissa ihmiset soveltavat eri käsitteitä ja elävät jopa kirjaimellisesti eri maailmassa (vrt. Lammenranta 1997, 58). Realismi näkee ihmisen kuitenkin erehtyväisenä, jolloin kulloinenkin tieto on epätäydellistä[325].

---

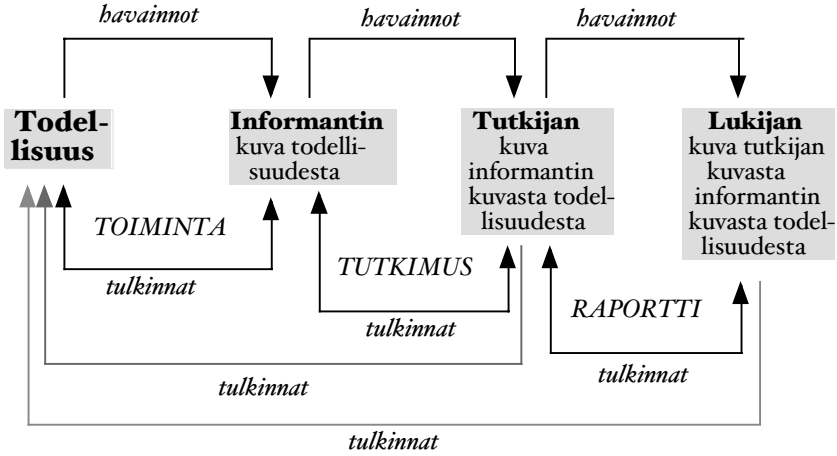
[322] Realistisessa tiedenäkemyksessä oletetaan, että on olemassa yksi todellisuus, josta suuri osa on riippumaton ihmisen sitä koskevista käsityksistä. Näkemys on terveen järjen mukainen (Puolimatka 2002, 15). Realistinen tietokäsitys perustuu realistiselle totuusteorialle, jonka mukaisesti totuus on objektiivista, ei subjektiivista. Tieto on inhimillistä tositietämystä ihmisestä riippumattomasta ja objektiivisesti olemassa olevasta (yhdestä) todellisuudesta.

[323] Tiede nähdään realismissa metodina, jolla on mahdollista saavuttaa yhä todenkaltaisempaa tietoa ilmiömaailman säännönmukaisuuksista. Tieteellinen tieto nähdään alati kehittyvänä, itseään korjaavana järjestelmänä, jota jatkuvasti päivitetään uuden tiedon avulla. Tieteellisen tutkimuksen avulla on mahdollista lähestyä tarkentuvaa käsitystä todellisuudesta (Puolimatka 2002, 16–17 ja 74), ja lopullinen totuus saavutetaan tieteen edistyessä.

[324] Näin ihmisillä on edellytykset saada siitä riittävän samanlaista ja objektiivista tietoa. Ihminen voi normaaleissa olosuhteissa ja tehtävään keskittyen saavuttaa tositietoa todellisuudesta.

[325] Niiniluodon (esim. 1990) kriittisen tieteen realismin käsityksen mukaan tiedoksi kutsutaan niitä väitteitä, joille löytyvät parhaat perustelut, siitäkin huolimatta, että niiden totuutta saate-

Tiedon käsite ymmärretään tässä Niiniluodon (1990, 53) tapaan moniasteiseksi. Tutkimuksen kohteesta kerätään lähinnä taitotietoa ja arvioivaa tietoa. Lomakkeella saadaan informanteilta ”doxaa”, muistumia, mielikuvia, olettamuksia, arvioita jne., joita heillä on kehittämisprojektista. Tieto sidotaan pitkälti ihmiseen, mutta osittain kysymyksissä kootaan myös sellaista informaatiota, jota vastaaja ei itse ole vielä muokannut tiedoksi, tietotaitoa (ks. Vehkavaara 1997), piiloista tietoa, joka on tulkittavissa esim. lomakkeella kuvatuista koulun rakenteista ja kulttuurisista piirteistä.



Kuvio 35. Tutkijan laatima kuvio tästä tutkimuksesta tiedon luomis- ja siirtämisprosessina

Kuvio 35 havainnollistaa tätä tutkimusta tiedonluomisprosessina. Tutkimus pyrkii saamaan tositietoa todellisuudesta, tässä tapauksessa koulun kehittämisprojektista ja sen muutosotteesta ja välittämään sen tutkimuksen lukijalle. Tutkija saa tietoa koulun muutosotteesta tutkimalla informantin kuvaa, uskomuksia koulun muutosotteesta. Informantin kuva[326] on syntynyt kokemuksista toiminnasta muutoshankkeessa[327]. Informantilla voi olla vastaamisessaan

taan epäillä ja olla jopa oikeassa näissä epäilyissä. Yksilölliset erot siinä, miten todellisuus koetaan, ovat kohinaa, oleellista on intersubjektiivisuus, yhteinen tieto.

[326] Informantin tieto sisältää aina kaksi osaa kokemusten (havaintojen) lisäksi niiden tulkinnan. Puolimatkan (2002, 95 ja 100–101) mukaan tieto syntyy havainnoista ihmismielen aktiivisuuden avulla. Havainnossa on kaksi tasoa: mekanistinen perustaso ja tulkinnan taso (ymmärtäminen) joka on riippuvainen uskomuksistamme.

[327] On mahdollista, että informantin tutkijalle lomakkeella antama kuva ei täysin vastaa hänen aitoa kuvaansa asiantilasta koululla. Tutkija on rajannut ja ohjannut kysymyksillään kuvaa,

muita intressejä[328] kuin kertoa, mitä hän tietää. Hän saattaa haluta kaunistella asioita ja antaa koulustaan ja siellä toteutetun kehittämisprojektin onnistumisesta positiivisemman kuvan, kuin mihin olisi aihetta. Nämä tekijät luovat vastausharhaa. Vastaaja on monin tavoin sidoksissa omaan tilanteeseensa. Hänen arvionsa ovat riippuvaisia hänen tilanteestaan ja asemastaan omassa työyhteisössään. Kuten Eskola (1981, 32) on kirjoittanut, vastaaja ei ole puolueeton[329], mutta silti häntä voidaan pitää luotettavana[330] vastaajana.

Tutkijan kuva ilmiöstä syntyy vastaajan vastausten pohjalta, mutta se ei ole täysin riippuvainen informantin välittämästä kuvasta. Tutkijalla on muutakin tietoa tutkituista hankkeista ja tutkimuksen teemasta. Tutkijalle syntyvään kuvaan tuo vääristymää vastauskato. Kaikki informantit eivät palauta lomaketta, eivätkä kaikki lomakkeen palauttaneet vastaa kaikkiin kysymyksiin. Eri tasoilla syntyviä kuvia voivat vääristää myös ymmärtämisvaikeudet. Vastaaja ei aina ymmärrä kysymystä samalla tavalla kuin tutkija on tarkoittanut (Valli 2002, 534–538). Tutkija voi myös ymmärtää vastaukset väärin. On myös mahdollista, että vastaaja ei vastaa tutkijan olettamalla teknisellä tavalla[331].

Tiedon käsittelyssä voi sattua myös virheitä. Vastaaja voi vastata kysymyksiin teknisesti väärin. Datan siirtovaihe matriisille on herkkä inhimillisille virheille. Jos vastaajat muovaavat yksilöllisemmiksi lomakkeella tarjottuja vastausvaihtoehtoja[332], tutkija joutuu tekemään korjaavia valintoja: joko

jonka hän voi saada informantin kuvasta koulunsa muutosotteesta. On kuitenkin myös mahdollista, että kyselylomakkeen kysymykset haastavat vastaajan reflektoimaan omaa tietoaan ja jopa ensimmäisen kerran ajattelemaan aihetta esitetyistä näkökulmista.

[328] Goffman (1967) puhuu itsen esittämisestä. Hänen mukaansa inhimillisessä toiminnassa on aina ilmaisullinen ja vaikutelmia tuottava puoli. Sosiaalisuus on läsnäoloa näyttämöllä toisten havaintojen kohteena. Toiset (yleisö) seuraavat esitystä (roolia), jonka pitäisi antaa haluttu vaikutelma. Myyjä esittää palvelunhaluista ja esim. poliitikko voimakastahtoista. Husun (2002) tutkimuksessa nousi esiin, että myös opettajilla on tällaisia kokemuksia opettajana olemisen raskaudesta. Keskeistä on säilyttää näissä tilanteissa kasvonsa.

[329] Vastaaja voi olla koulunsa puolella tai sitä vastaan.

[330] Ei ole mahdollista selvittää objektiivisesti informanttien kuvan vastaavuutta todellisuuden kanssa tuntematta todellisuutta. Tässä tutkimuksessa informantteja pyydettiin kuitenkin itse arvioimaan, kuinka oleellisia asioita muutoshankkeesta lomakkeella kysyttiin, kuinka rehellisesti he ovat itse vastanneet ja kuinka rehellisesti he arvioivat yleisemmin kyselyyn vastattavan.

[331] Vastaaja voi esim. valita useamman kuin yhden vaihtoehdon, hän voi käyttää järjestykseen asettamistehtävässä jotain numeroa useammin kuin kerran, hän voi valita useampia vaihtoehtoja kuin on tarkoitus, hän voi vastata vastausvaihtoehtojen väliin tai hän voi esim. tehdä omia vastausvaihtoehtojaan (Valli 2002, 534–538).

[332] Eräät vastaajat manipuloivat kysymyksiä ja vaihtoehtoja joskus alkuperäistä sisältöä jopa oleellisesti muunnellen. Toinen tälle tutkimukselle tyypillinen piirre oli, että eräät vastaajat yrittivät vastata yhdellä lomakkeella yhtä aikaa usean koulunsa hankkeen puolesta.

muuttamaan vastausvaihtoehtoja tai valitsemaan, mikä vaihtoehdoista lähinnä vastaa vastaajan tarkoitusta. Näin kävi tässäkin tutkimuksessa. Virheitä tutkijalle syntyvään kuvaa voi tulla myös analyysivaiheessa. Tässä tutkimuksessa on kuitenkin käytetty varsin vakiintuneita monimuuttujamenetelmiä, jolloin vaara on pienempi. Kvantitatiiviset analyysimenetelmät eivät tunne tutkijan omia ennakkotulkintoja, joten periaatteessa syntyvät tulokset ovat siinä mielessä aidosti aineistolähtöisiä.

Lopulta lukija kohtaa raportissa tutkijan luoman kuvan informantille syntyneestä kuvasta tämän koulun hankkeen muutosotteesta. Lukijankin kuvaa muutosotteesta ohjaa hänen oma aikaisempi tulkintansa muutosotteesta. Realistiseen tiedenäkemykseen nojautuen voidaan olettaa, että vakavasti tutkimustehtäväänsä suhtautuvalla on hyvät mahdollisuudet saavuttaa mahdollisimman todenmukainen kuva aineistostaan toimimalla huolellisesti, systemaattisesti ja kriittisesti. Mitä huolellisemmin kukin toimija tässä tietoketjussa toimii, sitä tarkemmin välittyvä kuva vastaa todellisuutta.

7.4 Perustelu

Perustelulla Turunen (1995) tarkoittaa tapaa, jolla varmistetaan, että havainnot ja väitteet ovat tosia tai vähintäänkin perusteltuja. Kvalitatiiviselle tutkimukselle tavanomaisesti tiedon luotettavuus perustuu subjektiivisen tiedon hyväksyvään epistemologiaan ja hyvään metodien hallintaan. Kvantitatiivissa tutkimuksissa johtopäätökset perustuvat tilastolliseen merkitsevyyteen.

Tässä tutkimuksessa hyväksytään, että tiedoksi kutsuttavalta informaatiolta edellytetään, että se perustuu näyttöön. Huolellisesti koottuja havaintoja voidaan pitää näyttönä. Havaintojen osalta tutkija luottaa informanttien kuvaukseen[333]. Johtopäätöksien teon tekniikkana oli tilastollisten testien teoria, jossa johtopäätösten luotettavuuden perusteena pidetään todennäköisyyteen perustuvaa tilastollisin menetelmin[334] arvioitavaa luotettavuutta. Tilastollisessa analyysissä pyritään varmistamaan, että tulokset eivät selity sattumalla, ja että ne voidaan yleistää varsinaisen havaintoaineiston ulkopuolelle, otoksesta

[333] Kyselylomakkeella saatujen kuvausten oletetaan perustuvan informantin aidosti joskin arkisesti tekemiin havaintoihin. Näitä havaintoja pidetään perusteluna esitettäville johtopäätöksille.

[334] Tilastolliset menetelmät ovat menetelmiä tiedon saamiseksi epävarmuutta sisältävistä havainnoista. Tilastollisten menetelmien tuottama tieto eli johtopäätökset sisältävät myös epävarmuutta seurauksena havaintojen epävarmuudesta, siksi tilastolliset menetelmät sisältävät johtopäätösten lisäksi usein näiden johtopäätösten epävarmuuden arvion.

koko populaatioon. Yleistäminen edellyttää otoksen edustavuutta[335]. Tässä ajatellaan, että tutkimuksen perusjoukkona ovat kaikki ajateltavissa olevat oppilaitosten kehittämishankkeet[336].

[335] Otoksen katsotaan edustavan perusjoukkoa, kun se peittää koko perusjoukon ja siinä on samoja ominaisuuksia samassa suhteessa kuin perusjoukossa. Edustavuuden puutetta pidetään harhaisuutena. Käytännössä edustavuuteen pyritään siten, että otos valitaan tieteellistä edustavuutta silmällä pitäen erityisillä, pätevillä otantamenetelmillä esim. satunnaisotannalla (vrt. Pahkinen & Lehtonen 1989, 5; Uusitalo 1991, 72; Asp 1994, 47; Helkama ym. 1998, 38–39; Raunio 1999, 194).

[336] Käytännössä, monista syistä, on kuitenkin vaikeaa määritellä noiden hankkeiden joukkoa. Niinikään on lähes mahdotonta tavoittaa tuo populaatio tai laatia siitä täydellinen luettelo, josta sitä edustava otos voitaisiin valita.

8 Akvaarioprojekti tutkimuskohteena

Tutkimusaineisto kerättiin Akvaarioprojektissa mukana olleista koulujen kehittämishankkeista.



Kuvio 36. Akvaariohankkeessa tapahtunut kehitys (vrt. Sintonen ym. 1999, 6)

Akvaarioprojekti oli vuosina 1995–1998 toteutettu, opetushallituksen koordinoima koulujen kehittämisverkko (ks. kuvio 36). Sintonen (Sintonen ym. 1999) on jakanut vuosien 1992–1998 akvaariohankkeen kolmeen vaiheeseen: Akvaariokokeiluun, Akvaarioprojektiin ja sitä seuranneeseen Akvaarioverkostoon[337].

Opetushallitus käynnisti varsin suljetun akvaariokokeilun keväällä 1992 muutamassa kokeilukunnassa (Sahlberg 1994). Kokeiluun osallistui 12 kuntaa ja niiden valitsemat 42 oppilaitosta (Sintonen ym. 1999, 12). Opetusministeriö myönsi kokeilukunnille tarvittavat kokeiluluvat. Tässä Akvaariohankkeen ensimmäisessä vaiheessa luotiin verkostona vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet. Kokeilun tehtävänä oli viedä opetussuunnitelmauudistus läpi yhteistyössä kokeilukuntien ja kokeilukoulujen kanssa (Sintonen ym. 1999, 11). Ne antoivat suoraa palautetta opetussuunnitelmien perusteiden suunnitelmaversioista opetushallituksen työryhmille. Akvaariokoulut tekivät omat ensimmäiset koulukohtaiset opetussuunnitelmansa syksyllä 1993. Perusteet hyväksyttiin keväällä 1994. Akvaariokokeilun tavoitteena oli tuottaa

[337] Akvaarioprojektin viimeinen toimintalukuvuosi on tässä jaottelussa nimetty erilliseksi akvaarioverkostoksi. Käytännössä se tarkoitti hankkeen alasajoa. Koulujen ja oppilaitosten kehittämisverkon ja kansallisen koulutuspolitiikan vuoropuhelu päättyi akvaarioverkoston muodossa jouluna 1998 (Sintonen ym. 1999, 10). Akvaarioprojektia ei toki oltu tarkoitettukaan ikuisuushankkeeksi. Se oli tarkoitus päättää jo Tampereen akvaariokesässä vuonna 1995, mutta kun nähtiin, kuinka innostuneita noin 2000 osallistujaa olivat, sitä ei raaskittu tehdä (Lindströmin haastattelu 17.10.2002).

myös toimintamalleja koulujen itsearvioinnista ja kunnan ja valtakunnallisen tason arvioinnista. Kokeilua voidaan pitää myös opetussuunnitelmaprosessi-innovaation ”jalkauttamisena” ja mallintamisena.

Monet vuoden 1994 perusteiden valmistelussa mukana olleista Akvaariokouluverkon kouluista olivat halukkaita jatkamaan syntynyttä yhteistyötä. Niinpä opetushallitus käynnisti Akvaarioprojektin eräänlaiseksi akvaariokokeilun jatkoajaksi. Akvaarioprojektissa oli 11–16 aiheverkkoa, jotka eivät olleet oppiaine- tai kouluastekohtaisia. Hallinto valmisteli Akvaarioprojektin aikana uutta koululainsäädäntöä, ja monet projektin teemoista (verkoista yhtenäinen peruskoulu, vuosiluokaton opetus ja esim. erityisopetus) tuottivat tietoa uuden lainsäädännön pohjaksi. Akvaarioprojektia voi tässä mielessä pitää uusien koululakien pohjalta alkaneen uuden ops-kierroksen esivalmistelijana ja maaperän muokkaajana.

Akvaarioprojektia pyrittiin viime vaiheessa syksyllä 1998 yhdistämään muihin hallinnon opetusta koskeviin kehittämishankkeisiin. Ilmeisesti suhtautuminen Akvaarioprojektiin oli opetushallituksen sisällä muuttunut[338]. Syksyllä 1997 julkaistiin Akvaarioprojektista kirja nimellä Oppimisen tietoverkot – perustiedot oppilaitosverkostosta 1997. Siinä esiteltiin samoissa kansissa myös Globe-, Kimmoke-, Luma-, NUKO-, Tieto-Suomi- ja UNESCO-koulut. Verkostossa hankkeet ja aiheverkosto organisoitiin kuudeksi ryppääksi[339], joista jokaiselle nimettiin vastuukunta ja yhteyshenkilö opetushallituksesta. Tämä Akvaarioverkostovaihe jäi lyhyeksi. Konkreetisti integrointiin ei ryhdytty, vaan Akvaarioprojektin katsottiin päättyneen vuoden vaihteessa 1998–1999.

Akvaariohanke hallinnon näkökulmasta

Kouluhallitus ja ammattikasvatushallitus yhdistettiin vuonna 1991 opetushallitukseksi, ja samalla viraston ylin johto vaihdettiin. Uudeksi pääjohtajaksi

[338] Vuonna 1996 opetushallituksen pääjohtajaksi noussut Jukka Sarjala suhtautui ilmeisesti projektiin kriittisemmin kuin edeltäjänsä. Sarjalan mukaan Akvaarioprojekti oli ”systemaattista tiedon välittämistä toimintaansa ilman mitään erityisiä kokeilulupia kehittävien koulujen välillä, johon liittyy laajoja koulutustapahtumia” (ks. Hellström 1996, 41).

[339] Näitä olivat

1. ops 2001–2002
2. joustavat rakenteet
3. integroivat aihealueet
4. oppimiskeskus
5. ympäristö- ja luonnontieteet
6. kansainvälistyminen ja kieltenopetus.

valittiin Vilho Hirvi ja yleissivistävän linjan ylijohtajaksi Aslak Lindström. Lindströmin[340] mukaan 90-luvun alussa uskottiin kansainvälisesti, että opetusta voidaan ohjata kahdella tavalla: joko opetussuunnitelmalla tai arvioinnilla. Koska Suomessa opettajat olivat korkeasti koulutettuja ammattilaisia, oli loogista kehittää meillä koulua yhdessä opettajien kanssa arvioinnilla tuettavalla opetussuunnitelmaohjauksella, eikä vain arvioinnilla ja siihen liittyvillä testijärjestelmällä, mihin oli päädytty anglosaksisissa maissa. Toinen tietoinen valinta oli suuntautua menetelmämuutokseen[341].

Päätösvallan hajauttamista perusteltiin 1990-luvun alussa kiihtyneellä muutoksella. Voimakkaassa muutoksessa ei Lindströmin mukaan riittänyt, että reagoidaan yhdestä pisteestä, reagoida pitää monesta pisteestä. Tavoitteena oli saada kaikki 6800 koulua liikkeelle reagoimaan yhteiskunnalliseen muutokseen. Tähän tarpeeseen ideoitiin Akvaariohanke. Lindström halusi mallintaa edessä ollutta opetussuunnitelmauudistusta itseohjautuvuutta, vuorovaikutusta ja oppivan organisaation ideoita[342] soveltavalla akvaariotoiminnalla. Aikaisemmin opetussuunnitelmat oli tehty pienessä piirissä tai poliittisessa komiteassa. Nyt opetussuunnitelmia ”syöksyttiin” tekemään yhdessä koulujen kanssa[343], virkamiesten ja opettajien dialogina (Ahonen 2001b, 169), Lindströmin sanoin opetussuunnitelma sparrattiin suuren koulujoukon kanssa eikä kammareissa (Hellström 1998a). Lisäksi palautetta kerättiin etupiireiltä ja suoraan kouluilta. Prosessi aloitettiin jo ennen valtioneuvoston tuntijakopäätöstä, ja se toteutettiin siinä mielessä ”laittomasti”, että lainsäädäntö ei tunnustanut koulukohtaisia opetussuunnitelmia.

---

[340] Luvun päälähteenä on ylijohtaja Aslak Lindströmin haastattelu 17.10.2002 opetushallituksessa.

[341] Opetushallitukseen organisoitiin erillinen opetusmenetelmäosasto, jonka vetäjänä toimi Pasi Sahlberg. Suuntautumista menetelmäuudistukseen myös oudoksuttiin, koska hallintoa vietiin nyt perinteistä poiketen ”opetuksen pintaan, opettajien rinnalle”.

[342] Prosessiin liittyi myös ideoita, jotka jäivät toteutumatta. Lindström olisi halunnut esimerkiksi edistää kehittyvän oppilaitoksen ideaa ”räjäyttämällä” opettajan ammattia sisältäpäin. Koulujen olisi pitänyt saada enemmän budjettivapautta. Johtajan olisi tullut voida sopia koulun tasolla, että joku opettaja ei opettaisi tiettynä vuonna lainkaan vaan keskittyisi esim. yksikön täydennyskoulutuksen suunnitteluun. Lainsäädäntö ja virkaehtosopimus osoittautuivat kuitenkin ”ahtaiksi vanteiksi”. Akvaariotoiminnan keskeinen idea oli vuorovaikutus. Sitä olisi auttanut, jos tuolloin olisi ollut käytettävissä nykyinen internet- ja portaalijärjestelmä.

[343] Ajallisesti Akvaariohanke sijoittui vaiheeseen, jossa oli päättymässä siirtymä vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteisiin pohjautuvasta opetuksesta vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteisiin pohjautuvaan opetukseen. Akvaarioprojektia voidaan pitää opetussuunnitelman päivittämisen kehittelykoneistona.

Perusteet valmistuivat vuonna 1994. Saman vuoden syksyllä oli jo 20–30 % kouluista, siis monet muutkin koulut kuin Akvaariokoulut, ottaneet käyttöön uusiin perusteisiin pohjautuvat uudet, peruskouluhistorian ajan ensimmäiset koulukohtaiset opetussuunnitelmat[344]. Syksyllä 1995 näin olivat tehneet lähes kaikki kunnat ja koulut, vaikkei käyttöönotolle oltu määritelty aikataulullisesti takarajaa (vrt. Apajalahti 2000, 9). Arvioinnilla seurattiin, kuinka hyvin valittu prosessi-innovaatio opetussuunnitelmauudistuksessa toimi. Lindströmin (2000, 5) mukaan opetussuunnitelmaprosessia arvioitiin[345] jo varhaisessa vaiheessa, jotta olisi mahdollista suunnata tavoitteita uudelleen, mikäli uudistus johtaisi ongelmiin. Korjausliikkeitä pyrittiin tekemään ns. kärkihankkeilla[346]. Akvaariohanke törmäsi lopulta rajusti koulutoimeen iskeneeseen taloudelliseen lamaan[347].

8.1 Akvaarioprojekti

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty Akvaariohankkeeseen kuuluneesta Akvaarioprojektista. Projekti käynnistettiin vuonna 1994. Sen alkuperäisenä tavoitteena oli muodostaa kouluista laadullisesti korkeatasoisia ja monipuolisia oppimiskeskuksia. Käsitteellä viitattiin avoimeen ja joustavaan kouluun, joka toimii läheisessä yhteistyössä ympäristönsä kanssa ja jossa toiminnan lähtökohtana ovat oppijoiden tarpeet (Sintonen ym. 1999, 16).Toiminta-ajatuksensa mukaan Akvaarioprojektin tuli tukea opettajia, oppilaitoksia ja kuntia aktiiviseen yhteistoimintaan ja itseohjautuvuuteen perustuen oppimisen laadun kehittämisessä sekä edistää innovaatioiden leviämistä (vrt. Meri-

[344] Vuoden 1994 perusteisiin sisältyi ajatus jatkuvasti uudistuvasta opetussuunnitelmasta. Niinpä koulut päivittivätkin opetussuunnitelmiaan useita kertoja. Päivittämiseen pakotti myös se, että myös opetushallitus teki perusteisiin muutoksia. Perusteita uusittiin mm. tapakasvatuksen ja arvioinnin osalta kahteenkin kertaan. Jälkimmäisellä kerralla koulut velvoitettiin mm. laatimaan arvosanan kahdeksan kriteerit päättöarviointiin. Niinikään siirtyminen euroon edellytti muutoksia opetussuunnitelmissa.

[345] Lindström oli tilannut East Anglian yliopistolta arvioinnin jo ops-prosessin alkuvaiheessa. Ideana oli, että siinä vaiheessa saatuun kritiikkiin, ehtisivät tekijät itse puuttua. Tämä kuului prosessin keskeiseen periaatteeseen, itseohjautuvuuteen.

[346] Tällainen oli esim. matemaattis-luonnontieteellisten aineiden opetuksen kehittämiseen syntynyt LUMA-kärkihanke.

[347] Lamalla oli Lindströmin mukaan kaksi puolta: toisaalta kehittämistyö auttoi opettajia jaksamaan. Suomalaiset opettajat hoitivat ammattitaidollaan opetuksen laman aikana niin, ettei tuloksissa näy notkahdusta. Toisaalta, jos lamaa ei olisi tullut, opetusta olisi pystytty kehittämään vielä nopeammin.

läinen ym. 1998b, 5). Opetushallituksen osuudeksi jäi Lindströmin mukaan järjestää työnsä kehittämisestä innostuneet opettajat yhteen, luoda mahdollisuuksia, mutta myös jatkokehitellä ideoita sellaiseen muotoon, että niitä voi levittää. Mukanaolijoita rohkaistiin

1. yhteistoimintaan,
2. itseohjautuvuuteen.
3. oppimisen laadun kehittämiseen ja
4. innovaatioiden leviämiseen[348].

Itseohjautuvuudella tarkoitettiin omista tavoitteista ja tekemisestä päättämistä (Sintonen ym. 1999, 4). Akvaarioprojekti oli eräänlainen sateenvarjohanke, jonka suojiin koottiin oppilaitosten omaa kehittämistoimintaa. Projektissa mukana olleet tekivät kehitystyötä koulun tasolla ja olivat samalla mukana kansallisessa kehittämishankkeessa (vrt. Halinen 1995, 23). Opetushallitus järjesti verkostoon kuuluneille erilliset seminaarit Tampereella 1995, Espoossa 1996, Porissa 1997 ja syksyllä 1997 Sodankylässä.

Itseohjautuvuus heijasteli uskoa opettajiin, intohimoa opettamiseen ja kehittämiseen, joille verkosto tarjosi suotuisat olosuhteet (Meriläinen ym. 1998b, 3). Opetushallitus seurasi kehittämishankkeita, tuki yhteistyötä, ylläpiti tiedonkulkua ja arvioi (Sintonen ym. 1999, 4) toimintaa. Hallinto ei kuitenkaan ohjaillut verkkojen toimintaa. Ideoita ei kritisoitu. Vastuuta jätettiin mahdollisimman paljon kehittäjille itselleen. He organisoivat toiminnan itse ja hakivat itselleen lisävoimia.

Yhteistoimintaa viritettiin kokoamalla koulujen omat projektit 11–16 teeman[349] ympärille. Kullakin teemalla oli omat koordinaattorinsa eli osa-

[348] Toteutustavassa näkyy aikaisemman kehittämishankkeen, Finisten, toiminnassa saadut kokemukset (ks. Lahti-Uotila & Elo 1994; Syrjäläinen 1993).

[349] Vuosina 1994–95 Akvaarioprojekti muodostui 11 aiheverkosta, joista jokaisella oli oma vastuukuntansa sekä verkosta vastaava henkilö. Opetushallitus teki vastuukuntien kanssa sopimukset, joissa määriteltiin verkkojen toiminta ja niiden saama taloudellinen tuki (Sintonen ym. 1999, 21). Akvaarioprojektissa oli seuraavat verkot (Suluissa on verkkoihin kuuluneiden hankkeiden määrä vuosina 1995 ja 1997)

1. opetussuunnitelman kehittäminen (154–116)
2. arviointi (183–109)
3. vuosiluokkiin sitomaton opetus (99–69)
4. opetusmenetelmät (174–79)
5. oppilaitosten yhteistyö ja yhtenäinen peruskoulu (60–28)
6. esi- ja alkuopetus (68–50)
7. ympäristökasvatus (46–23)
8. laaja-alainen oppilaitosten yhteistyö (106–52)
9. kansainvälistyminen (46–28)

hankkeen vetäjänsä, jotka olivat halukkaita kuntia tai muita organisaatioita. Näin jo rakenteissa oli mukana ajalle tyypillisesti muita toimijoita, partnereita. Kukin osahanke[350] verkostoitui, ja järjesti omia tapaamisiaan.

Uusien ideoiden levittämiseksi hankkeet esittäytyivät laajoissa valtakunnallisissa seminaareissa. Lisäksi projektilla oli oma Akvaariolehti, joka ilmestyi 12 kertaa. Akvaarioprojektista julkaistiin lisäksi kolme matrikkelia (Sintonen ym. 1999, 38).

Laajimmillaan Akvaarioprojektiin kuului 163 kuntaa. Kuntien määrä kasvoi koko projektin ajan. Enimmillään hankkeita oli 987. Hankkeiden määrä laski projektin jatkuessa. (vrt. Sintonen ym. 1999, 22[351]).

Akvaarioprojektin käytännön toteutuksesta vastasi opetushallituksen yleissivistävän koulutuslinjan opetusmenetelmäprojekti. Projektilla oli oma johtoryhmä, tukiryhmä, muita ryhmiä ja verkkojen yhdyshenkilöt. Johtoryhmä vastasi strategisista linjauksista. Tukiryhmä koostui sidosryhmistä ja opetushallituksen asiantuntijoista. Se ideoi ja arvioi projektin toimintaa. Lisäksi projektiin kuului mm. akvaariotiimi ja tiedotusryhmä. Jokaisella verkolla oli opetushallituksessa oma yhteyshenkilönsä (Meriläinen ym. 1998b, 5).

Akvaarioprojektille tyypillistä oli myös sen oman rakenteen muunneltavuus. Hankkeita jäi pois ja uusia tuli tilalle. Paikka verkostossa oli ansaittava

10. erityisopetus (29–31)
11. koulu toiminnallisena oppimiskeskuksena (41–41).

Lukuvuonna 1995–96 Akvaarioprojektiin otettiin neljä verkkoa lisää (Suluissa hankkeiden määrä lkv:na 1996–96 ja 1996–97.)

12. arvokasvatus (26–24)
13. viestintäkasvatus (20–21)
14. oppimisteknologian mahdollisuudet (21–22)
15. maahanmuuttajaopetus (5–9).

Vuonna 1998 perustettiin vielä yksi verkko (suluissa hankkeiden määrä vuonna 1998)

16. liikennekasvatus (10).

[350] Aiheverkot syntyivät Lindströmin mukaan spontaanisti, induktiivisesti ja osallistujien kiinnostuksen pohjalta. Hankkeet kasvoivat ”eksponentiaalisesti”. Opettajat hakivat laman kourissa olemiselleen ja jaksamiselleen voimia kehittämistyöstä. Innostus levisi myös opetushallituksen sisällä; hallinnon ihmiset rupesivat hakeutumaan mukaan toimintaan ja ottivat sen omakseen.

[351] **Taulukko 2**: Akvaariohankkeen peitto

Lukuvuosi	Mukana olleita kuntia	Hankkeita
94-95	99	987
95-96	128	758
96-97	163	713

toiminnalla (Sintonen ym. 1999, 5). myös aiheverkkojen määrää lisättiin vuosien varrella (Meriläinen ym. 1998b, 5).

Osaan Akvaarioprojektin hankkeista haettiin opetusministeriöltä kokeiluluvat. Nämä akvaariokokeilut asetettiin tukemaan koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa 1991–1996 määriteltyä teemoja. Pääosa Akvaarioprojektin kehittämishankkeista oli kuitenkin sellaisia, joihin ei tarvittu kokeilulupaa, koska niissä ei poikettu säännöksistä (Sintonen ym. 1999, 14–15).

Akvaarioprojektia voi pitää ainutlaatuisena, itseohjautuvana, periaatteessa kaikille avoimena koulun kehittämisverkkona ja laajana harjoitus- ja kehittämiskenttänä. Laajuudeltaan se oli kuin uudenaikainen kansanliike (Sintonen ym. 1999, 4–5). Hallinnon näkökulmasta Akvaarioprojektia voi pitää yhtenä opetuksen ohjausvälineenä. Sen rinnalla opetushallitus käytti kärkihankkeita ja keskitetysti kohdennettua kehittämistoimintaa, jossa tietyille kouluille annettiin tietty tehtävä. Monet muista opetushallituksen hankkeista, mm. LATU-hanke, Kimmoke ja Luma, ovat Lindströmin mukaan hyödyntäneet Akvaarioprojektin toimintatapaa, innovaatiota, jossa kehittäminen perustuu opettajien omiin ideoihin, hankkeen järjestämiin yhteisiin tapaamisiin ja hyvien ideoiden levittämiseen.

Akvaariohankkeen ja -projektin arviointia

Opetushallitus asetti useita tutkijoita seuraamaan Akvaariohankkeen ensimmäistä vaihetta, Akvaariokokeilua. Heistä Syrjäläinen (1993) totesi omassa tutkimuksessaan, että opettajat kokivat kokeilun haasteellisena, mutta työmäärä muodostui ajoittain jopa uuvuttavaksi. Mehtäläisen (1994) mukaan paras anti Akvaariokokeilussa oli yhteinen sisäinen keskustelu koulun tilasta ja omasta opetuksesta. Sintonen ym. (1999, 15) arvioivat, että opetussuunnitelmauudistus sai monissa kokeilukouluissa aikaan tarpeellisen koulukulttuurin muutoksen.

Myös Akvaarioprojektia on tutkittu. Sen toiminta-ajatusta on arvioitu koordinaattoreille tehdyllä kyselyllä (Salmio, 1998, 8–9; Meriläinen ym. 1998b, 3). Raportin mukaan akvaarioverkot kokivat onnistuneensa. Myönteisinä asioina mainittiin mm. yhteistyökumppanit ja yhteistyö sekä uudelleen kiinnostuminen koulun kehittämisestä. Verkoista oli hyötyä mm. virikkeiden antajana. Työn suunnitelmallisuus ja motivaatio lisääntyivät. Tulokset paranivat Koordinaattoreiden mukaan kielteistä oli ajan puute.

8.2 Akvaarioprojekti ja 1990-luvun koulutuspolitiikka

Akvaarioprojektia ja siinä sekä opetushallituksen että projektikoulujen käyttämää muutosotetta on tarkasteltava 90-luvun yleisen koulutuspoliittisen tilanteen asettamissa reunaehdoissa.

Kun 1980-lukua on kuvattu koulutuspoliittisesti vakiintumisen (Ojala 1997, 3) ja hiljaiselon (Panhelainen 1998, 225) ajaksi, niin 1990-luku oli vilkasta ja muutosten tuulten jopa dramaattista aikaa.

On esitetty, että 1990-luku oli kahden koulutuspoliittisen suuntauksen yhteenoton aikakausi. Koulutuspolitiikan suunnan voi nimittäin väittää vaihtuneen 90-luvun alussa. Yleishallinnolliset pyrkimykset deregulaatioon ja desentralisaatioon ulottuivat tuolloin myös pedagogiikkaan. Koulujen tasolla se tarkoitti mm. erikoistumista[352]. Tähän liittyi muutos opetuksen kehittämistä koskevassa ajattelussa. Aiempi käsitys innovaatioiden hierarkkisesta ohjaamisesta monien hallintotasojen kautta kouluun oli väistymässä, ja etusijalle oli asettumassa myös lainsäädännössä koulun sisäinen kehittäminen ja yleensä kouluista lähtevä uudistustyö. Hallinnon tehtäväksi jäi ensisijaisesti koulujen uudistustyön edellytysten turvaaminen (Yrjönsuuri 1986). Tarkasti ottaen kehitys oli alkanut jo aikaisemmin. Nyt koulujen eriytymiskehitys sai ideologiselta kuulostavia sävyjä, kun keskusteluun liitettiin arvot[353]. Esiin nostettiin vaatimuksia opintojen valinnaisuudesta ja yksilöllisyydestä[354] sekä koulujen profiloitumisesta ja erilaistumisesta[355]. Näiden taustalle tunnistettiin

[352] Pedagoginen rakenteisiin asti ulottunut erikoistuminen oli sekin alkanut peruskoulun alussa musiikkiluokkien ja esim. harvinaista kieltä opiskelevien erikoisluokkien perustamisena. Jo peruskoulun sisäänajovaiheessa silloinen kouluhallituksen pääjohtaja Erkki Aho (1978, 9) kirjoitti, että painopiste kehittämistyössä oli siirtymässä koulun sisäiseen kehittämiseen, jossa korostuisi koulun omaleimaisuus. 1980-luvulla tapahtunutta koulujen eriytymistä voi kuitenkin pitää vielä marginaalisena. Nikki (2001, 169) on arvioinut, että koulutus oli vielä 1990-luvun alussa tiukasti lainsäädännön säätelemää. 1990-luvulla hajautusvauhti selvästi kiihtyi.

[353] Koulutukseen kaivattiin lisää vaihtoehtoja ja vapautta (Ojala 1997, 37). Opetushallituksen ensimmäinen pääjohtaja Vilho Hirvi (1994b) listasi ajan arvoja: vapaus, vastuu, laatu, syke ja elämänmaku. Tuolloinen opetusministeri Olli-Pekka Heinonen esitti, että 90-luvun koulutuspoliittinen linja perustuu valinnaisuudelle, yksilön omalle vastuuttamiselle sekä vallan ja vastuun siirtämiselle paikalliselle tasolle (OPM Press 18.11.1994).

[354] Opetussuunnitelmauudistuksen toivottiin johtavan opetuksen todelliseen uudistumiseen pääasiassa konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuen (vrt. Lindström 2000, 5). Valittu oppimisnäkemys, opetuksen vahva eriyttäminen, yksilöllisten koulu-urien mahdollistaminen ja erityisesti vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen osalta kiihdytys- ja jarrutuskaistat tarkoittivat myös yhteisen ja yhtenäisen opettajan antaman opetuksen vähenemistä (vrt. Lindblad 2001, 55). Kun opetuksessa siirrytään ns. oppilaskeskeisyyteen, vastuu siirtyy entistä enemmän oppilaiden kannettavaksi (Jauhiainen ym. 2001, 14).

[355] Vuonna 1991 hyväksytyssä koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitetun tutkimuksen yleissuunnitelmassa päätösvallan hajautus ulotettiin koskemaan myös oppilaita. Suunnitelman kes-

uusliberalistinen koulutuspolitiikka[356] koulumarkkinoineen – siitäkin huolimatta, että kouluhallinnossa toimivat kiistivät kytköksen[357]. Uusi koulutuspo-

keisiä tavoitteita olivat valinnaisuuden lisääminen ja opetuksen joustavoittaminen sallimalla yksilöllistä etenemistä opiskelussa. Nämä tavoitteet konkretisoituivat vuoden 1993 valtioneuvoston tuntijaossa (ks. Jakku-Sihvonen 1994, 13), jossa valinnaisuus lisääntyi. Tuntijakoa toteuttavassa opetussuunnitelmajärjestelmässä (1994) lisättiin kuntien mahdollisuuksia profiloitua ja hyväksyä jopa koulukohtaisia opetussuunnitelmia, tiukasti ottaen lainvastaisesti. Pedagoginen mutta myös koulutuspoliittisesti merkittävä suunnittelu ja päätöksenteko siirtyivät entistä enemmän kuntiin ja kouluihin. Koulujen ja opetuksen erilaistuminen kytkettiin vuodesta 1991 alkaen koulupiirien sitovuuden poistamiseen, ja näin lisättiin huoltajien oikeutta valita lapselleen muukin kuin asuinpaikan mukainen koulu. Samalla oltiin synnyttämässä koulutuksen markkinoita erityisesti suuriin kaupunkeihin.

Opetussuunnitelmiin ja myöhemmin uusin koulusäädöksiin sisältyi ajatus koulun tulosvastuullisuudesta, joka velvoitti opetuksen järjestäjät myös arvioimaan antamaansa opetusta. Kun koulupiireistä alettiin 1990-luvun alussa kunnissa luopua ja kun kouluille oli siirretty opetussuunnitelmallista ja hallinnollista päätösvaltaa sekä velvollisuus itsearviointiin, niillä oli ainakin teoriassa tarvittavat hallinnolliset edellytykset kilpailla itseohjautuvasti oppilaista. Suurissa kaupungeissa oppilasvirrat suuntautuivatkin omista lähikouluista keskustan suosittuihin kouluihin. Esim. Helsingissä peruskoulun seitsemäsluokkalaisista jopa 40 % valitsi muun kuin maantieteellisen lähikoulunsa ja kolmasluokkalaisistakin noin 20 %. Käytännössä maan sisäinen muuttoliike pehmensi kilpailua, koska kouluissa esim. sellaisessa muuttovoittokunnassa kuin Espoo, ei ollut tilaa ottaa muita kuin oman oppilasalueensa oppilaita.

[356] Uusi koulutuspolitiikka tarjosi yhteisen koulun tilalle ylikansallisia malleja (Jauhiainen ym. 2001). Sen taustalla olivat tasa-arvon ihanteen sijasta uusliberalistiset ihanteet: vapaus, kilpailu, tehokkuus ja markkina-ajattelu. Retorisesti pääarvona oli klassinen liberalistinen arvo, jonka mukaan yksilön tulee olla autonominen. Vapauden arvon näkökulmasta tasa-arvo tulkittiin tasapäistämiseksi, pakottamiseksi ja alistamiseksi. Todellisena ohjaavana arvona oli ilmeisesti sen rinnalla taloudellinen tehokkuus. Laatuun ei pyritty enää nostamalla yleistä koulutustasoa, vaan laatua haettiin valintaa ja joustavuutta kehittämällä (Sintonen ym. 1999, 7). Ylikansallisia malleja markkinoi erityisesti OECD (Ball 2001, 29). Sen tarjoamassa paradigmassa oli kolme tekijää: markkinamuotoisuus, johtajuus ja suoritusperusteisuus.

> *Markkinamuotoisuus* tarkoitti valtion vetäytymistä kouluasioissa ja markkinoiden tuomista suunnittelun tilalle ohjausvälineeksi. Markkinamuotoisuudessa kaiken julkisen hallinnon läpäisee yrityskulttuurin eetos (vt. Jauhiainen ym. 2001, 13). Koulusta alettiin puhua taloustieteen termein (Ball 2001, 22) ja vanhemmista asiakkaina. Koulupolitiikassa asiakasvanhemmuus tarkoitti pyrkimystä lisätä vanhempien päätäntävaltaa lasten koulutuksessa (vrt. Rinne 2001, 93). Uuden paradigman mukaisesti toimittaessa julkista sektoria liikelaitoistettiin, yksityistettiin ja korvattiin halvemmalla kumppanuudella kolmannen sektorin kanssa. Tavoitteena oli niinikään väljentää säädöksiä siten, että koulutuspalveluita voitaisiin ostaa edullisemmin ns. ostopalveluina.
>
> *Johtajuus, managerismi* tarkoitti huomion keskittämistä ohjauksessa tuloksiin. Päätösvaltaa haluttiin hajauttaa, jotta tulosta tuotettaisiin joustavasti ja autonomisesti (vrt. Ball 2001, 27–31). Kullakin hierarkian tasolla managerin tehtävänä oli juurruttaa uudet asenteet ja kulttuuri työntekijöihin. Uuteen kulttuuriin kuului tilivelvollisuus ja sitoutuneisuus, joihin ohjattiin mm. tulosjohtamisella ja kannustavalla palkkauksella. Uuden paradigman mukaan toimittaessa lisättiin koulun tasolla rehtorien valtaa ja vastuuta. Konkreetisti se tarkoitti siirtymistä ns. könttäbudjetteihin ja lisääntynyttä oikeutta vaikuttaa henkilökunnan valintoihin. Rehtori haluttiin nähdä työnantajan edustajana (Ahonen 2001a), joka johtaa itse itseään johtavaa, itseohjautuvaa ja oppivaa koulua.
>
> *Suoritusperusteisuus* merkitsi siirtymistä suorituskeskeiseen kulttuuriin (Ball 2001, 29–37). Esim. opettajien ammattitaitoon, professionalismiin ei enää itseisarvoisesti luo-

litiikka haastoi vanhan[358], kaikille yhteiseen kouluun perustuneen koulutuspolitiikan ikäänkuin salaa. Rinteen (2001, 94–96) mukaan suuri osa hänen ko-

tettu, vaan opettajienkin työ haluttiin saada jatkuvan arvioinnin ja tarkkailun kohteeksi. Suoritusperusteisuudessa uskottiin kilpailuun laatua tuottavana tekijänä. Kilpailu auttaa sen mukaan oppilaita, opettajia ja kouluja pääsemään yhä parempiin tuloksiin. (Jauhiainen ym. 2001, 13) käyttävät ilmiöstä termiä ”jatkuvan näytön pakko”. Koska katsottiin, ettei julkisia määrärahoja voida enää kasvattaa, määrärahoja haluttiin kohdentaa uudella tavalla panostamalla sekä oppilaiden että koulujen osalta huippuihin. Oppilaat nähtiin oman onnensa seppinä (Rinne 2001, 97). Simola (2001) kirjoittaa ”erinomaisuuden eetoksesta”.

[357] Mm. opetusministeriön Simo Juvan mukaan kyse oli ohjausjärjestelmän uusimisesta ei koululakiuudistuksesta. Esityksestä haluttiin hänen mukaansa löytää kätkettyjä tavoitteita, joita siellä ei ole (Hellström 1998a).

Virtanen (2002) on tarkastellut väitöskirjassaan suomalaista 1990-luvun koulutuspolitiikkaa poliittisten dokumenttien analyysin ja 15 avainhenkilön haastattelujen avulla. Tutkimuksen mukaan yhteiskunnan taloudelliset, sosiaaliset, poliittiset ja teknologiset olosuhteet asettivat koulutuspolitiikan toteuttamiselle ehdot. 1990-luvun koulutuspolitiikan päälinjat määräytyivät hänen mukaansa 1980-luvun loppupuolella tehtyjen koulutusjärjestelmän kehittämistä koskevien visioiden perusteella, ja ne saatiin pääosin toteutettua. Koulutuspoliittisen ajattelun arvoperusta kytkeytyi Virtasen mukaan toteutetuista säästöistä ja leikkauksista ja osittaisesta koulutuksen markkinoistamisajattelun voimistumisesta riippumatta mahdollisuuksien tasa-arvon liberaaliin tulkintaan. Tutkimuksessa valittu koulutuspolitiikka näytetään tulkitsevan ainoaksi vaihtoehdoksi, eikä ratkaisujen nähdä ohjautuneen ideologisista syistä. Virtanen ei tunnista tutkimuksessaan uusliberalismia. Hänen mukaansa vuosikymmenen koulutuspolitiikka oli pitkälti virkamiesten ja asiantuntijoiden koulutuspolitiikkaa, jota osoittaa mm. opetusministeriön yksittäisten virkamiesten ja työryhmien erittäin keskeinen rooli koulutusuudistusehdotusten valmistelussa ja ehdotusten toteutuminen pääsääntöisesti lähes esitetyssä muodossaan. Opetushallituksen 1990-luvun lopun pääjohtaja Jukka Sarjala eroaa tästä virkamiesjoukosta. Hän kritisoi avoimesti valittua linjaa ja käytti siitä myös uusliberalismin nimeä (ks. Liiten 2001).

[358] Vanha, vuosikymmeniä harjoitettu kansallinen koulutuspolitiikka perustui pohjoismaiselle hyvinvointivaltioajattelulle. Sen perusarvoja olivat koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo ja yhteiskunnallisen yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden periaate. Peruskoulu oli sen kruunu, ja sitä pidettiin myös sosiaalipoliittisena uudistuksena. Vanhassa koulutuspolitiikassa koulutus nähtiin paitsi tasa-arvotekona myös kannattavana investointina; yhtenäiskoulun uskottiin löytävän rinnakkaiskoulun hukkaamat lahjakkuusreservit. Laatuun pyrittiin koulutustasoa nostamalla. Vanhassa koulutuspolitiikassa tasa-arvo määrittyi koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoksi, ja tasa-arvoa tukitoimilla. Tasa-arvoa tarkasteltiin sekä yksilö- että aluekysymyksenä. Perustana oli 1800-luvun lopulla kansakouluissa käyttöönotettu koulupiiriajattelu, jossa oppilaat jaettiin kouluihin asuinpaikan mukaan. Oppikouluilla ei vastaavaa monopolia alueen lapsiin ollut. Koulupiiriajattelun pohjalle rakentui kaikille yhteinen koulu ja yhteinen opetus, julkisen vallan kaikille lapsille yhtäläisesti tarjoama perusopetus (vrt. Ahonen 2001b, 135, 155). Yhteisen koulun laatu taattiin kansainvälisesti ottaen korkeatasoisella opettajankoulutuksella, keskitetyllä suunnittelulla, normiohjauksella, vahvalla taloudellisella panostuksella ja valvonnalla. Vielä 1980-luvulla oppikirjat tarkastettiin etukäteen ja koulutyötä valvottiin mm. päiväkirjanpitovelvollisuudella, koulunjohtajien suorittamalla valvonnalla sekä läänien tarkastustoiminnalla.

Tarkasti ottaen periaatteessa yhteinen peruskoulu ei ollut kuitenkaan ihan kaikkien yhteinen. Koulut ovat aina olleet käytänteissään myös erilaisia. Toisekseen peruskoulun sisällä oli 1980-luvun alkuun saakka tasokurssijärjestelmä, joka lajitteli oppilaita jatko-opintokelpoisuuden suhteen. Lisäksi viimeinen osa oppilaista, vaikeimmin kehitysvammaiset, sai oikeuden käydä peruskoulua vasta vuoden 1998 perusopetussäädöksien myötä (Jahnukainen 2001).

koamastaan uusliberalistisesta ohjelmasta[359] ui sisään suomalaiseen koulutuspolitiikkaan hyvin hiljaisesti ilman isompia poliittisia päätöksiä ja lainsäädännöllisiä uudistuksia.

1990-luvun koulutuspolitiikasta on esitetty myös osittain toisenlaisia tulkintoja. Mäkinen ja Poropudas (2001) ovat tiivistäneet 1990-luvun koulutuspolitiikan neljään sanaan: säästöt, teknologia, elinkeinoelämän tuki ja koulutusmarkkinat[360]. Ahosen (2001b) mukaan suomalainen yhteinen koulu joutui 1990-luvulla peräti neljän tuulen repimäksi. Yhtäälle sitä repi restauratiivinen sivistysajattelu, sivistyksellinen fundamentalismi, joka vaati suurien kertomusten palauttamista arvoon ja torjui välineellistetyn sivistyspyrkimyksen. Toiseksi uusliberalistit halusivat edistää välineellistä sivistystä, joka palvelisi taloudellista kasvua. He pitivät universaalia, laajaa kansansivistystä tuhlauksena. Kolmas tuuli oli lähidemokratia, joka vaati vallan delegoimista

---

Yhteisellä koululla on myös kääntеinen puolensa. Peruskoulu, kuten kaikki koulut, pyrkii instituutiona samanaikaisesti kokomaan yhteisöä ja erottelemaan yhteisön jäseniä, se integroi ja segregoi. Kun yhteisöön kuulumiseen oli liitetty 1900-luvun alusta ”normaaliuden” vaatimukset, poikkeavat kanavoitiin ulos yhteisistä laitoksista (Ahonen 2001b, 158). Konkreetisti tämä tarkoitti sitä, että osa oppilaista poistettiin myös yhteisestä peruskoulusta erityisopetukseen. Ennen peruskouluun siirtymistä erityisopetusta annettiin vain parille prosentille oppilaista. Jo vuonna 1988 erityisopetusta sai peruskoulussa jo 100 000 oppilasta (Kivinen ym. 1989). 1990-luvulla erityisopetusta saavien oppilaiden määrä jatkoi yhä kasvuaan, niin että se ylitti selvästi sekä käytettävissä olleiden pätevien erityisopettajien määrän että kuntien taloudelliset mahdollisuudet. Ratkaisuksi valittiin erityisopetuksen toteuttaminen yleisopetuksen opetusryhmiin integroiden, mikä suuntauksena toki vahvisti yhteistä koulua, mutta joka käytännössä tarkoitti oppilaiden erityistarpeiden mukaisen opetuksen heikkenemistä.

[359] Rinne (2001, 94–95) tiivisti ylikansallisen uusliberalistisen koulutuspolitiikan 12 kohdan ohjelmaksi, johon kuuluivat

1. vanhempien oikeus koulun valintaan ja koulupiirijaon joustavoittaminen
2. koulujen kilpailuttaminen, profiloituminen, markkinoiminen
3. deregulaatio
4. koulujen yrityistäminen
5. opetussuunnitelmallinen hajauttaminen ja koulujen päätösvallan lisääminen sisältöasioissa
6. markkinavetoisuuden ihannointi
7. siirtyminen könttäbudjetteihin
8. pyrkimys tulosvastuullisuuteen ja laatukoulujen palkitsemiseen
9. koulujen ja opettajien työn julkinen arviointi
10. lahjakkaiden ja kyvykkäiden erikoiskoulujen hyväksyminen
11. koulujen yksityistäminen ja ulkopuolisen sekä vanhempien rahoituksen osuuden lisääminen
12. julkisten koulutusinvestointien ja määrärahojen karsiminen.

[360] Samaan aikaan kun Suomi leikkasi rajusti koulumenojaan, syydettiin miljoonia markkoja teknologian edistämiseen ja elinkeinoelämän tukemiseen. Kouluissa teknologia näkyi rajuna investointina tietokoneisiin ja verkkoihin. Viidentenä tekijänä voitaisiin hyvin pitää kansainvälistymistä: Suomeen kohdistui laaja maahanmuutto. Toisekseen EU:hun liittyminen avasi kouluille mahdollisuuksia monikansalliseen yhteistyöhön. Kolmanneksi kouluissa syntyi kovia paineita antaa opetusta vieraalla kielellä kielikylpyinä, kaksikielisenä opetuksena jne.

asianosaisten tasolle ja laajaa osallistumista, Ojalan (1997, 71) termein ”käyttäjälähtöisyyttä”. Pyrkimykseksi nousikin Suomessa joustavuus ja herkkyys ottaa huomioon ne toiveet, joita varten koulut ja oppilaitokset loppujen lopuksi ovat (Sintonen ym. 1999, 7). Neljättä tuulta Ahonen kutsuu New Public Management -ajatteluksi (ks. Lane 1995). Se oli uusliberalistista ajattelua, jossa epäiltiin julkista sektoria tuhlaavaisuudesta ja tehottomuudesta ja edellytettiin, että julkinen sektori alistetaan avoimen sektorin markkinanormeille. Suomessa tuuli tunnistettiin sloganina: vähemmällä enemmän (vrt. Sintonen ym. 1999, 8).

1990-luvun alun taloudellinen lama oli Suomessa ennätyksellinen. 1980-luvulta alkanut hyvinvointivaltion kritiikki sai syvästä lamasta aluksi vahvan kantoaallon, ja julkista puolta ryhdyttiin rajusti supistamaan. Koulutus nähtiin kuluna, ja varsinkin kaikkien koulutus. Vähenevät resurssit haluttiin ohjata kansallisen kilpailukyvyn kannalta lahjakkaisiin oppilaisiin. Lama[361] kiihdytti aluksi siirtymää uuteen koulutuspolitiikkaan, mutta jatkuessaan se nostikin markkinamekanismien hyvien puolien sijasta esiin kääntöpuolen[362]. Lama oli tässä mielessä vanhan koulutuspolitiikan ja yhteisen koulun pelastus (vrt. Aho 2002).

Myös kasvatustieteilijät[363] asettuivat varsin laajasti vanhan kansallisen koulutuspolitiikan taakse. Kritiikki hermostutti selvästi koulutuspoliittista eliittiä, millä lienee ollut oma vaikutuksensa siihen, että uuden koulutuspoli-

[361] Sekä valtion että kuntien tasoilla supistettiin menoja. Opetuksen määrärahoja leikattiin rajusti samaan aikaan, kun pääosa OECD-maista lisäsi panostustaan koulutukseen. Ryhmäkoot kasvoivat, tuki- ja erityisopetusta karsittiin, opettajille ei palkattu sijaisia, opettajia lomautettiin ja heidän lomarahansa pakkovaihdettiin vapaaseen. Niinikään oppikirjoja kierrätettiin, kiinteistömenoja karsittiin jne. (vrt. Hirvi 1994a, Ojala 1997). Opettajien lomautukset olivat kansainvälisesti ainutlaatuisia, ja ne jatkuivat lähes koko vuosikymmenen. Pieniä, kalliita kyläkouluja lakkautettiin ennenkokematon määrä. Useita kouluja yhdistettiin hallinnollisesti yhden rehtorin alaisuuteen. Koulurakennusten hoitamisen laiminlyönti kostautui ns. homekouluongelmana.

[362] Kilpailussa on aina paitsi voittajia myös häviäjiä, kirjoittaa Aho (1999, 34). Kun leikkaukset painottuivat erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin mm. tuki- ja erityisopetukseen, agendalle nousi huoli vähäosaisista. Lama, laaja nuorten työttömyys ja syrjäytymiskehitys koulusta, perheestä ja työelämästä, perheen rapautuminen, yleinen pahoinvoinnin lisääntyminen ja mm. lisääntynyt erityisopetuksen tarve johtivat häiriöihin koulun toiminnassa ja pakottivat päättäjiä arvioimaan tilannetta uudelleen (vrt. Rinne 2001, 93, 111).

[363] Mm. professorit Juhani Hytönen, Kari Uusikylä ja Turun aktiivinen koulutussosiologiryhmä yhtenä kärkenään professori Risto Rinne nostivat esiin kysymyksiä yhteisöllisyyden merkityksestä ja varoittivat liiallisesta yksilöllisyydestä. Niinikään kyseenalaistettiin interpenetraatio: koulutuspolitiikan alistaminen yksinomaan talouden ja työelämän välineeksi, johon liittyi talouselämän kielen käyttö opetuksesta puhuttaessa. Erkki Lahdes (1997) kirjoitti, että markkinavoimat ovat hyvä renki mutta huono isäntä. Turkulaiset koulutussosiologit käyttivät koulutuspolitiikasta kielloista huolimatta ”uusliberalismin” epiteettiä.

tiikan kantoaalto heikkeni. Myös opetushallinnossa, ennen muuta opetushallituksessa[364] mutta myös opetusministeriössä alettiin kiinnittää huomiota uuden koulutuspolitiikan vaaroihin. Opetusalan ammattijärjestö[365] asettui koulutuksellisen tasa-arvon kannalle ja vastusti esim. tuloksellisuuden mittaamista ja vapaata koulun valintaa (Ahonen 2001b, 173). Kun samaan aikaan alettiin saada myös tutkimustietoa seurausvaikutuksista uusliberalistisen paradigman mukaan toimineiden mallivaltioiden kouluista, uuden koulutuspolitiikan ajovoima heikkeni.

1990-luvun loppupuolella vanhan koulutuspolitiikan vastarinta, mm. opettajajärjestön ja vanhempien nousu vastustamaan leikkauksia ja erityisesti opettajien lomautuksia, johti muutoksiin sekä säädöksissä että suhtautumisessa uuteen koulutuspolitiikkaan. Paluuta tiukempaan ohjaukseen vaadittiin yleisesti, ja kansallisen koulutuspolitiikan ”vastaisku” näyttää voimistuvan vielä 2000-luvun alussakin mm. valtioneuvoston tuntijakopäätöksessä sekä sen nojalla laadituissa opetussuunnitelman perusteversioissa.

---

[364] Opetushallituksen pääjohtajaksi siirtynyt Jukka Sarjala kantoi erityisesti huolta tasa-arvon heikkenemisestä. Hän varoitteli ajautumisesta sosialidarwinismiin, jossa turvataan ensisijaisesti huippujen esteetön eteneminen ja annetaan muiden suoriutua niinkuin parhaiten katsovat (Liiten, 2001).

90-luvun puolivälistä alkaen julkisessa keskustelussa lisääntyi kriittisyys myös opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä toteutunutta koulujen eriytymiskehitystä kohtaan. Myös opetushallituksen opetussuunnitelmapuheessa vaihtui sävy. Kun 1990-luvun alun retoriikassa korostui opetussuunnitelmatyöhön innostaminen koulujen vapauden arvon pohjalta, vuosikymmenen puolivälistä alkaen esiin nostettiin koulukohtaisten opetussuunnitelmien puutteita vastuun ja tasa-arvon näkökulmasta. Arviointien perusteella opetussuunnitelmat todettiin laadultaan epätasaisiksi. Informaatio-ohjauksen lisäksi hallinto käytti korjausliikkeinä mm. velvoitetta laatia opetussuunnitelmaan uusien perusopetussäädösten pohjalta itsearviointiosuudet. Samalla puheenvuoroissa kiinnitettiin huomiota peruskoulun päättövaiheen oppilasarvioinnin vertailtavuuteen perinteisen koulutuspoliittisen arvon, oikeudenmukaisuuden näkökulmasta. Vuonna 1999 voimaan astuneissa säädöksissä pohjustettiin päättöarvioinnin yhtenäistämistä, ja opetushallitus edellytti kaikkien koulujen laativan omiin opetussuunnitelmiinsa uudet oppilasarvioinnin osuudet, joissa yhtenä keskeisenä elementtinä oli ns. arvosanan kahdeksan kriteerit.

[365] Uudessa koulutuspolitiikassa pyrittiin myös muuttamaan opettajien toimenkuvaa. Opettajille siirrettiin aiemmin hallinnolle kuuluneita tehtäviä opetustehtäviä kuitenkaan vähentämättä. Itseohjautuvassa koulussa opettajan työ ei olisi enää vain ylhäältä annetun suunnitelman toteuttamista, vaan myös suunnittelua (vrt. Apajalahti 2000, 9) ja arviointia. Varsinkin ensimmäisinä vapaaehtoisesti opetussuunnitelmatyössä liikkeelle lähteneet koulut ottivat uudistuksen ja opettajan professionaalisemman toimenkuvan mieluusti vastaan. Toisin kuin ehkä kuviteltiin toimenkuvan rikastamista ilman palkkatason korjausta ei otettu yhtä riemuiten vastaan muissa kouluissa. Kentältä kantautui viestejä opettajien uupumisesta. Syrjäläinen (2002) tutki espoolaisia opettajia ja rehtoreita ja päätyi näkemykseen, että koulun kehittämiselle ja opettajien toiminnalle asetetuista epärealistisista tavoitteista ei seuraa hyvää. Koulujen työrauhaa oli hänen mukaansa vakavasti häiritty. Uudistusvaatimusten ja kohtuuttomien odotusten keskellä on usein unohdettu opettajan tärkeimmät tehtävät: opetus ja kasvatus. Syrjäläinen peräsi aikaa, rauhaa ja arvostusta perustehtävän hoitamiselle.

2000-luvun alusta käsin katsoen 1990-luvun lopun koulutuspolitiikasta voitaisiin puhua uuden ja vanhan koulutuspolitiikan kompromissina[366], jossa toisaalta tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus ja toisaalta vapaus ja markkinat elävät jossain määrin rinnakkain, toisiaan ”kauhun tasapainossa” pitäen[367].

Akvaarioprojektin käynnistäminen ja alasajo

1990-lukua voidaan siis tarkastella kahden koulutuspoliittisen suuntauksen yhteenoton aikakautena. Tässä taistelussa Akvaarioprojekti asemoituu ainakin osittain uusliberalistiseksi interventioksi. Tällöin tulkitaan, että itseohjautuvan, omaleimaisuuteen kannustavan koulun kehittämistoiminnan tukeminen oli paitsi luottamuksen kulttuuria, myös toimintaa, jonka varassa olisi ollut mahdollista luoda koulujen markkinat. Yksiulotteisesti uusliberalistisena akvaarioprojektia ei voi pitää.

Myös Akvaarioprojektin ehkä yllättävätäkin alasajoa syksyllä 1998 voidaan tarkastella uusliberalistisen koulutuspoliittisen suuntauksen kantoaallon heikentymistä vasten. Ei liene sattuma, että projekti päätettiin lopettaa samoihin aikoihin, kun opetushallituksen pääjohtajaksi nousi kaikille yhteisen koulun ja vanhan kansallisen koulutuspolitiikan kannattaja samalla kun laajemminkin sekä opetushallinnossa että poliittisissa puolueissa oli syntynyt halua palata muutama piiru vanhan koulutuspolitiikan suuntaan. Ajalle tyypillisesti Akvaarioprojektin päättämisen syistä ei ole juurikaan käyty keskustelua. 2000-luvulla opetushallitus on jatkanut verkostoyhteistyötä koulujen ja

[366] Vanhan koulutuspolitiikan ”voittoina” voidaan pitää mm. ammattikorkeakoulujärjestelmän vakiintumista ja esiopetuksen saamista jokaisen lapsen oikeudeksi, erityistä tukea tarvitsevien palveluiden kirjaamista subjektiiviseksi oikeudeksi, yrityselämän sponsoroinnin rajoittamista yksityisten ostopalveluiden ja sisäänpääsytutkintojen torjumisena.

Uuden koulutuspolitiikan ”voittoina” taas voidaan pitää normien purkua, kunta- ja koulukohtaisen liikkumavapauden kasvattamista, yhtenäisen perusopetuksen rakenneratkaisua, luokatonta lukiota, luopumista tuntikehysresurssoinnista, koulupiirien poistamista ja koulun valinnan oikeuden kasvattamista, päätösvallan hajauttamista ja esim. uutta tulkintaa tasa-arvosta. Tasa-arvo ei saanut olla este laatupyrkimyksille (Ahonen 2001b, 176).

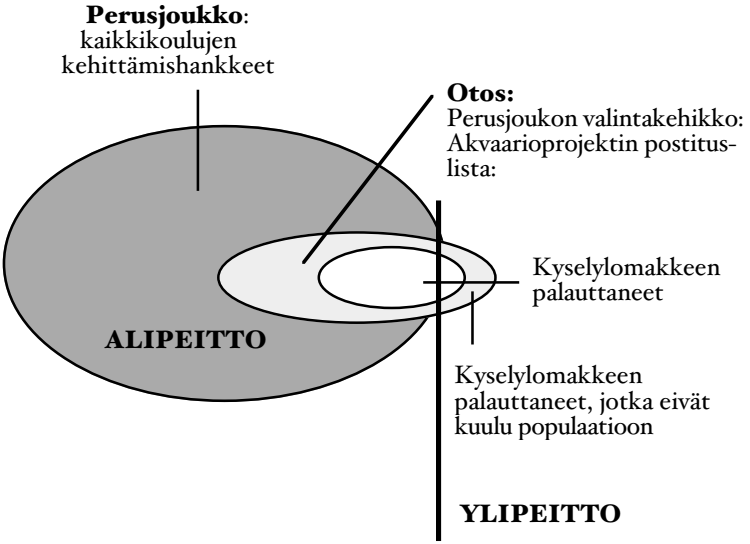
Kauhun tasapaino näkyy säädöksissä siten, että esim. huoltajan vapaus valita koulu ei saa loukata kenenkään toisen oikeutta päästä kunnan osoittamaan lähikouluun, siten että koulujen lisääntynyttä vapautta suunnitella sisältöjään kontrolloidaan ainakin jossain määrin näytteisiin pohjautuen arvioinnilla ja esim. siten, että erityisoppilaiden integrointia yleisopetukseen lisättiin mutta käytännössä ilman lisämenoja. Opetushallitus aloitti vuonna 1998 oppimistulosten uuden koulutuspolitiikan mukaisen arviointitoiminnan, mutta tuloksia ei vanhan koulutuspolitiikan mukaisesti julkisteta kouluittain.

[367] Esim. valtioneuvoston vuosille 1999–2004 hyväksymän koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma painottaa sekä koulutuksellista tasa-arvoa että yksilöllisten tarpeiden mukaista oppimista (Lindström 2000b, 8–9)

kuntien kanssa, mutta koulujen omaleimaisuuden korostamisen tilalle on nostettu lähikouluperiaate.

8.3 Akvaarioprojekti otoksena

Akvaarioprojektiin kuuluneita koulujen pedagogisia kehittämisprojekteja pidetään tässä näytepohjaisena otoksena kaikista vastaavista kehittämisprojekteista. Myös tutkimustaloudellisista syistä otantamenetelmäksi on mielekästä valita näyte (ks. Uusitalo 1999, 71–72). Näytteessä tutkittavaksi valitaan harkinnanvaraisesti jokin osa populaatiosta. Tähän Akvaarioprojekti tarjosi luontevan mahdollisuuden. Siihen kuuluneiden 675:n hankkeen näytteestä saatiin mukaan 349 kuvausta 339:stä hankkeesta.



Kuvio 37. Tutkijan laatima kuvaus otokseen liittyvästä kehikko- eli peittovirheestä

Akvaarioprojekti oli monessa suhteessa ainutlaatuinen ilmiö, joka on toki tutkimuksen arvoinen jo sinällään. Koska tutkimuksen teoreettisena populaationa pidetään kaikkia mahdollisia vastaavasti toteutettuja kehittämishankkeita, ratkaisuun käyttää Akvaarioprojektia otoksena liittyy alipeittoa siitäkin huolimatta, että mukaan saatiin laaja joukko erilaisia kouluja ja oppilaitoksia eri puolilta maata. Tästä johtuvaa harhaa ei oikein pysty arvioimaan (kuvio

37). Tähän otokseen liittyy kahdenlaista peittovirhettä. Yhtäältä ei ole täyttä varmuutta siitä, että projektin hankkeet olisivat kaikilta ominaisuuksiltaan samanlaisia kuin teoreettinen populaatio, koulujen kehittämishankkeet. Tällöin kriittinen kysymys on, missä määrin näyte on perusteltua olettaa systemaattisesti erilaiseksi kuin muut nyt tutkimatta jääneet kehittämishankkeet. Tämän alipeiton lisäksi näytteessä on myös ylipeittoa, koska postituslistalla oli muitakin kuin aitoja kehittämishankkeita, mm. hankkeiden yhteyshenkilöitä; kouluvirastojen henkilökuntaa, työryhmiä, yhteistyökumppaneita ja myös niinsanottuja paperihankkeita[368].

Tutkimuksen aineisto on kerätty Akvaarioprojektissa sen loppuvaiheessa mukana olleista oppilaitosten omista kehittämishankkeista. Tulokset perustuvat 339 hankkeesta saatuihin kuvauksiin. Hankekouluja oli yhteensä 296. Pääosalla niistä oli yksi hanke. Kouluista 32:lla (11 %) oli yhtä aikaa useita, enimmillään jopa yhdeksän hanketta.

Akvaarioprojektin kehittämishankkeet saattavat kuitenkin otoksena omata joitain erityispiirteitä verrattuna kaikkien hankkeiden populaatioon. Näiden objektiivinen tunnistaminen on kuitenkin mahdotonta, koska populaatiosta ei ole saatavilla tietoa. Otoksesta kyselylomakkeella saatujen tietojen pohjalta näyttää kuitenkin perustellulta olettaa, että otos on jossain määrin poikkeuksellinen. Onnistumisen kokemuksen suhteen aineisto on selvästi vino. Informanttien mukaan peräti 86 % hankkeista onnistui, ja onnistumisen keskiarvot olivat kouluarvosanoilla arvioituna 7,8:n ja 8,4:n välillä. Otoksessa oli runsaasti koulun omasta aloitteesta toteutettaviksi koettuja hankkeita (76 %), mutta se lienee tyypillistä 1990-luvun puolivälin kehittämistoiminnalle. Niinikään on mahdollista, että otokseen on valikoitunut tavallista enemmän hankkeita, jotka toteutettiin suunnitelmallisesti ja hyvin henkilösuhteiltaan toimivissa kouluissa. Esimerkiksi 55 % hankkeista toteutettiin kouluissa, joiden kykyä muuttua ja uudistaa toimintojaan informantit kuvasivat hyvin myönteisesti. Niinikään on mahdollista, että näytteessä on yliedustusta kouluilla, joissa on määrätietoinen ja vahva pedagoginen rehtori, hyvin

[368] Tutkija sai mm. seuraavanlaisen saatekirjeen: ”Olen pahoillani, kun saat vastauslomakkeeni vasta nyt. Ihan pelkkää pahuuttani en sitä pihdannut, ekskjuusina oli se, että oikeastaan mitään projektia ei ollutkaan. Oli vain ’muka’-projektin nimi Akvaario-opuksessa. Olen siis kokenut vastanneeni epäluotettavasti, koska tein sen vetäen kahden asian välistä; ’muka-projektin’ ja toisaalta erilaisten vapaaehtoisten ja -muotoisten muiden, epävirallisten projektien. Tilanne on siis ollut kaiken kaikkiaan erityisen sekava. ...Toivon silti, että lomakkeen täytöstä on sinulle ja tutkimuksellesi enemmän hyötyä kuin haittaa. Terveisin NN.”

tavoitteista yhteistyötä tekevä henkilöstö, jonka joukosta on todennäköistä löytää asiantunteva ja tehtävästä innostunut vetäjä.

Eräät otoksen piirteet rohkaisevat olettamaan, ettei koottu aineisto olisi liian uniikki. Siihen kuuluu monenlaisia ja erilaisia hankkeita. Näytteen kouluissa ei näytä vallinneen yleisesti erityisesti muutosherkkiä tilanteita. Mukana oli hyvin erilaisia ja erikokoisia kouluja ja oppilaitoksia. Hankkeilla oli erilaisia idealähteitä. Käynnistyneet hankkeet olivat kohteiltaan, laajuudeltaan, osallistujiltaan ja toimintavoiltaan monenlaisia. Myös käytetty muutosote vaihteli, vaikkakin kuvauksista välittyy varsin taitava, osallistavaa ja strategista muutosotetta yhdistävä käyttötapa. Tällä lienee yhteyttä myös siihen, että niin moni hanke oli osattu suunnitella toteuttamiskelpoiseksi. Vaikka onnistumisen aste oli yllättävän korkea, mukana oli myös hankkeita, joiden katsottiin epäonnistuneen, mikä oli tärkeää tutkimusongelmien ratkaisemisen kannalta.

Edellä esitellyistä seikoista huolimatta tutkija katsoo, että Akvaarioprojektiin kuuluneiden koulujen omat kehittämishankkeet ovat riittävällä tarkkuudella otos kaikista vastaavista hankkeista. Otoskouluja ja niiden tapaa toteuttaa kehittämishankettaan on kuvailtu tarkemmin liitteessä 6.

9 Tutkimuksen tulokset

Tällä tutkimuksella oli kaksi empiirisesti vastattavaa kysymystä:

1. Mitkä yksittäiset piirteet tavassa toteuttaa kehittämisprojektia ovat vahvimmin yhteydessä kehittämisprojektissa koettuun onnistumiseen?
2. Millaiset piirteiden kimput ovat vahvimmin yhteydessä kehittämisprojektissa koettuun onnistumiseen?

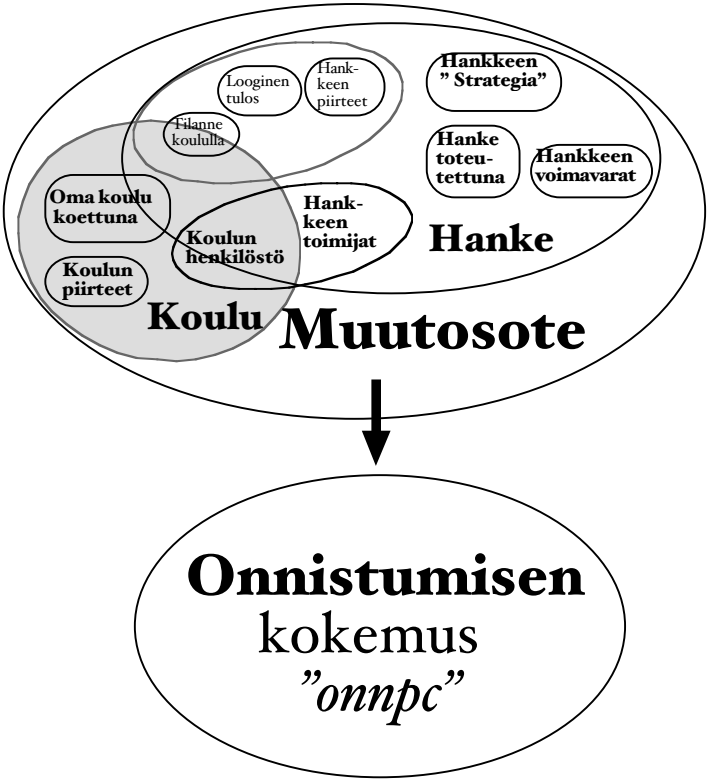
Lisäksi testattiin empiiristen tulosten avulla tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä konstruoitua kehittämistoiminnan propositioteoriaa.

9.1 Selitysvoimaisimmat yksittäiset neuvot

Tutkimuksen ensimmäinen empiirinen tutkimustehtävä oli selvittää, mitkä yksittäiset piirteet tavassa toteuttaa kehittämisprojektia ovat vahvimmin yhteydessä hankkeen koettuun onnistumiseen. Tutkimuskysymykseen etsittiin vastausta kahdella tavalla: tutkimalla kyselylomakkeella annettujen väitelauseiden yhteisvaihtelua numeropohjaisina muuttujina ja analysoimalla vastaajien avoimeen kysymykseen 19 antamia selityksiä hankkeen onnistumiselle tai epäonnistumiselle.

9.1.1 Korrelaatioiden perusteella selitysvoimaisimmat neuvot

Korrelaatiotarkastelussa ongelmaa ratkottiin vertaamalla informanttien antamia vastauksia hankkeen toteutustapaa kartoittaneisiin kysymyksiin ja heidän esittämiinsä arvioihin hankkeen onnistumisesta. Onnistumista kuvattiin kysymyssarjan 17 muuttujista muodostetulla pääkomponentilla. Yhteys pääteltiin korrelaatioista (ks. liite 7).



Kuvio 38. Selitysvoimaisimpien muuttujien haravoinnissa käytetyt muuttuja-alueet

Lomakkeen kysymykset sijoittuivat kuvion 38 kuvaamalla tavalla muuttuja-alueille. Kultakin niistä etsittiin muuttujia, jotka olisivat vahvimmin yhteydessä onnistumisen kokemusta kuvaavista kysymyssarjan 17 muuttujista muodostettuun pääkomponenttiin (onnpc).

Hankkeen toimijat

Faktatason tietoa hankkeen toimijoista kerättiin kysymyksillä 23a ja 23b (vetäjä), 24 (opettajamäärä), ja 25 (oppilasmäärä). Näistä hankkeen opettajamäärällä oli tilastollisesti merkitsevä yhteys onnistumisen kokemukseen ($r = .107$) niin, että mitä useampia opettajia hanke koski, sen onnistuneemmaksi

se koettiin. Sillä kuka toi idean koululle, ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä onnistumiseen[369].

Lomakkeella kerättiin ”strategiaosassa” toimijoihin liittyvää arviotietoa. Sillä, että mukaan saatiin innostuneet ja asiantuntevat opettajat (12j) ja vetäjä (12k), riittävä määrä opettajia (12l), ja että hankkeeseen kuuluvat muodostivat tiiviin yhteistyötä tekevän ryhmän (12q), jossa kaikki tekivät ahkerasti ja hyvää työtä (12s), oli tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys onnistumisen kokemukseen. Näistä tekijöistä vahvin yhteys oli ahkeran ja hyvän työn (r = -.506) ja innostuneen ja asiantuntevan vetäjän (r = -.498) osalta.

Yhteenvetona voi todeta, että onnistuvassa hankkeessa on riittävästi innostuneita ja asiantuntevia toimijoita, ja he tekevät ahkeraa ja hyvää työtä.

Hankkeeseen liittyvät tekijät

Lomakkeella kartoitettiin hankkeeseen liittyviä tekijöitä: hankkeen syntytapaa, sen päämääriä, kohteita ja eräitä piirteitä. Hankkeen käynnistymisen syiden yhteyttä onnistumisen pääkomponenttiin tarkasteltiin kysymyksestä kaksi muovatun uuden 2a-muuttujan[370] avulla. Yhteys oli tilastollisesti merkitsevä[371] siten, että parhaiten onnistuivat hankkeet, jotka oli käynnistetty

- vision toteuttamisen vuoksi (Ka. = 535,86)
- todellisen tarpeen vuoksi (Ka. = 511,64)
- siksi, että tilanne oli muuttunut niin, ettei vanha tapa enää toiminut (Ka = 510,83).

Huonoiten onnistuivat hankkeet, jotka käynnistettiin, jotta

- päästäisiin mukaan akvaarioprojektiin (Ka. = 462,1)
- vaihtelun vuoksi (Ka. = 485,11).

Vastaava tarkastelu tehtiin uudelleen muovatun 2b-muuttujan ja pääkomponentin välillä. Niiden välillä oli tilastollisesti merkitsevä yhteys siten, että parhaiten onnistuvat hankkeet, jotka oli käynnistetty, koska

[369] Johtopäätös perustuu keskiarvojen erojen ANOVA-testaukseen.

[370] Uudelle kvalitatiiviselle 2-muuttujalle vaihtoehdoista oli koodattu vain ensimmäiselle sijalle valittu.

[371] Johtopäätös perustuu keskiarvojen erojen merkitsevyystestaukseen. Sen sijaan tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ei ollut alkuperäisten kysymyksen 17 muuttujien ja syy-muuttujien välillä kuin osion 17i osalta. Sillä oli samansuuntainen yhteys kuin pääkomponentilla.

- hanke tarjosi mahdollisuuden tehdä työtämme yhä paremmin (Ka. = 513,01)
- hanke tarjosi siihen lähteville mahdollisuuden ammatilliseen kasvuun (Ka. = 511,58).

Huonoiten onnistuivat hankkeet, jotka käynnistettiin, koska

- hankkeen käynnistäjällä oli näytöntarve (Ka. = 456)
- koulun julkiseen kuvaan vaikuttamiseksi (Ka. = 467,29).

Päämäärien yhteys onnistumiseen

Hankkeen tavoitteita (mihin koulun perustehtävään hanke kohdistui) kartoitettiin lomakkeen kysymyksellä 4. Sillä, mitä tavoitteita hankkeessa pidettiin keskeisenä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä onnistumisen kokemukseen.

Kehittämiskohteiden yhteys onnistumiseen

Hankkeen kohteita kartoitettiin kysymyksellä 5. Sillä, mihin hanke kohdistui (opetukseen, sen reunaehtoihin jne.) ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä onnistumisen kokemukseen.

Hankkeen eräät piirteet

Tehtäväsarja yhdeksän kartoitti eräiden väitteiden sopivuutta koulun omaan hankkeeseen. Kahdeksasta osiosta seitsemällä oli erittäin merkitsevä ja yhdellä merkitsevä yhteys onnistumisen kokemukseen. Onnistuva hanke

- toteutettiin omasta halusta (9a)
- se oli koulun kannalta tärkeä toteuttaa (9g)
- tuottaisi paljon hyötyä toteuttajille itselleen (9h).
- oli laaja; se koski useaa opettajaa ja luokka (9b)
- sisälsi järeän, perustavaa laatua olevan muutoksen (9c)
- sisälsi idean, joka oli uusi ja luova (9e)
- sisälsi idean, joka oli helppo toteuttaa (9f)
- oli muutosvauhdiltaan nopea (9d).

Hankkeen piirteistä kaikkein vahvimmin yhteydessä onnistumisen kokemukseen oli

- hyöty koululle (9g, r = -.439)

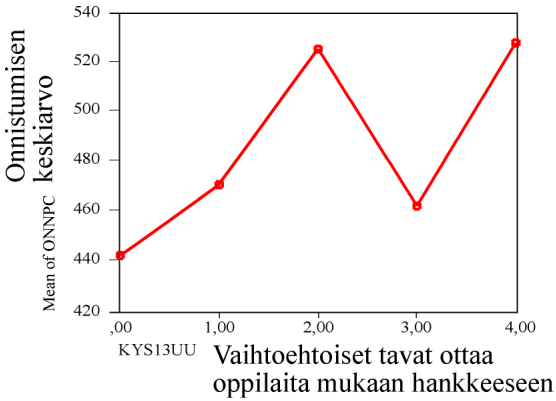
- omasta halusta toteuttaminen (9a, r = .345)
- luvassa ollut hyöty toimijoille (9h, r = -.325).

Yhteenvetona hankkeen syntyyn liittyvästä muuttujaryppäästä voi todeta, että aidosta tarpeesta ja aidosti ammatillisiksi katsotuista syistä käynnistyneet hankkeet näyttävät johtavan todennäköisemmin onnistumiseen kuin ulkokohtaiset syyt. Onnistua voi minkä tahansa koulun perustehtävän kehittämisessä. Parhaiten onnistuvat kuitenkin omasta halusta toteutetut hankkeet, jota ovat koululle tärkeitä ja toimijoille itselleenkin hyödyllisiä.

Hankkeen toteutustapa (”strategia”)

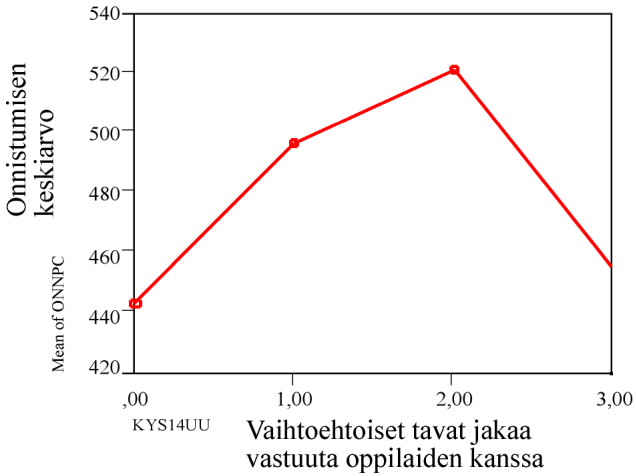
Tapaa, jolla hanke toteutettiin, kartoitettiin kysymyssarjoilla 12, 13 ja 14. Kysymyssarjassa 12 oli 25 väitettä siitä, kuinka hanke koululla eteni. Näistä 24:lla oli erittäin merkitsevä ja viimeiselläkin melkein merkitsevä yhteys onnistumisen kokemukseen. Kaikkein vahvimmin yhteydessä onnistumiseen olivat seuraavat väitteet!

- ”Vetäjäksi saatiin asiasta innostunut ja asiantunteva ihminen.” (12 k, r = -.539)
- ”Kaikki tekivät ahkeraa ja hyvää työtä.” (12s, r = -.534)
- ”Esiin nousseet ongelmat ratkaistiin ripeästi.” (12x, r = -.507)
- ”Jokainen tiesi hyvin omat tehtävänsä ja vastuu-alueensa.” (12m, r = -.504)
- ”Hankkeella oli tarkoituksenmukainen organisaatio.” (12h, r = -.502).



Kuvio 39. Oppilaiden hankkeeseen mukaanottotavan (13) yhteys onnistumisen kokemukseen (Onnpc) onnistumisen kokemuksen keskiarvojen perusteella.

Kysymyksellä 13 kartoitettiin tapaa, jolla oppilaat osallistettiin hankkeeseen. Tavalla, jolla projektiin mukaan lähteneet opettajat ottivat oppilaat mukaan hankkeeseen oli erittäin merkitsevä yhteys[372] onnistumisen kokemukseen. Kuvio 39 havainnollistaa, että parhaiten onnistuivat hankkeet, joihin otettiin mukaan vapaaehtoisia luokkia/oppilaita (2) ja joissa opettajat vakuuttivat oppilaat hankkeen tärkeydestä (4). Huonoimmin onnistuivat hankkeet, joissa oppilaat määrättiin hankkeeseen (1), joissa ei ollut mukana oppilaita (3) ja hankkeet, joista informantti ei osannut sanoa, kuinka oppilaat otettiin mukaan (0).



Kuvio 40. Päätösvallan ja vastuun jakamisen oppilaiden kanssa (14) yhteys onnistumisen kokemukseen (Onnpc) onnistumisen kokemuksen keskiarvojen perusteella

Kysymyksellä 14 kartoitettiin tapaa, jolla opettajat jakoivat vastuuta ja päätösvaltaa oppilaiden kanssa. Tavalla, jolla opettajat jakoivat vastuuta, oli erittäin merkitsevä yhteys[373] onnistumisen kokemukseen. Kuvio 40 havainnollistaa, että parhaiten onnistuivat hankkeet, joissa kuultiin oppilaiden ideoita ja otettiin niitä huomioon (2). Huonoimmin onnistuivat hankkeet, joissa ei ollut mukana oppilaita (3) ja hankkeet, joista informantti ei osannut sanoa, kuinka vastuuta jaettiin (0).

[372] Johtopäätös perustuu ANOVA-analyysiin, jossa ryhmien välinen keskiarvojen erojen merkitsevyystaso oli .000 .

[373] Johtopäätös perustuu ANOVA-analyysiin, jossa ryhmien välinen keskiarvojen erojen merkitsevyystaso oli .000 .

Yhteenvetona toteutustapaa kuvanneesta muuttuja-alueesta voi todeta, että hanke on aihetta suunnitella ja organisoida hyvin. Vastauksista välittyy kuitenkin, että onnistuminen on myös hyvin henkilöherkkää, riippuvaista käytettävissä olevien opettajien innokkuudesta ja taitavuudesta. Myös oppilaiden osallistaminen on tärkeää.

Hankkeen resurssit

Tehtäväsarja 10 kartoitti hankkeen käytettävissä olleita voimavaratekijöitä. Seitsemästä osiosta kahdella oli erittäin merkitsevä, yhdellä merkitsevä ja yhdellä melkein merkitsevä yhteys onnistumisen kokemukseen. Merkittävimmät resurssit olivat

- ulkopuolinen asiantuntija-apu (10f, r = .223)
- käytössä oleva opetusaika (10b, r = .190)
- tarvittava laitteisto ja materiaali (10g, r = .169)
- käytettävissä olleet määräraha (10a, r = .129).

Yhteenvetona voi todeta, että resursseilla ei näytä olevan ratkaisevaa osuutta onnistumiseen, mutta merkitystä niillä on, vahvimmin mahdollisuudella käyttää ulkopuolista asiantuntija-apua.

Hankkeen toteutuminen

Hankkeeseen liittyvistä tekijöistä oman muuttuja-alueensa muodostaa hankeen toteutuminen jo siksi, että ex-post facto -asetelmassa siihen sisältyy väistämättä ” jälkiviisautta”, sisäänrakennettua onnistumisen arviointia. Sitä, millaiseksi hanke osoittautui, kartoitettiin kysymyssarjalla 15. Kuudesta osioista kaikilla oli erittäin merkitsevä yhteys onnistumisen kokemukseen. Vahvin yhteys oli sillä,

- kuinka hyvin hankkeen idea toimi (15d, r = .635)
- kuinka realistisiksi tavoitteet osoittautuivat (15a, r = .571)
- kuinka paljon hanke sai henkistä tukea (15f, r = -.531)
- kuinka riittäviksi resurssit osoittautuivat (15c, r = .529).

Yhteenvetona voi todeta, että sillä, millaiseksi hanke lopulta osoittautui, oli erittäin merkitsevä yhteys onnistumisen kokemukseen. Usein vasta toteutusvaiheessa huomataan, kuinka hyvin idea toimii, kuinka realistisia tavoitteet ovat ja kuinka hyvin resurssit riittävät. Henkisellä tuella oli myös tärkeä merkitys hankkeen onnistumiselle.

Hankekouluun liittyvät faktatekijät

Lomakkeella kartoitettiin hankekouluun liittyviä konkreetteja piirteitä (faktat). Kouluun liittyvillä faktatekijöillä (koulun opetuskieli, kouluaste, oppilasmäärä, koulun ikä, rehtorin sukupuoli ja kokemus rehtorina) ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä onnistumisen kokemukseen.

Hankekoulu koettuna

Tehtäväsarjalla 11 kartoitettiin kuvaa hankekoulusta sellaisena, kuin informantti sen koki (ja muisti) olleen hankkeen käynnistymisvaiheessa. 15 muuttujasta kaikilla oli tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys onnistumisen kokemukseen. Vahvin yhteys oli väitteillä

- koulullamme oli kyky muuttua ja uudistaa toimintatapojaan. (r = -.383[374])
- koulumme henkilöstö toimi tavoitteellisesti. (r = -.350)
- koulumme keskeiset toiminnat oli hyvin suunniteltu. (r = -.347).

Tärkeintä koulussa näyttäisi kehittämishankkeen onnistumisen kannalta olevan koulun innovatiivisuus, toimintojen hyvä suunnittelu ja henkilöstön tavoitteellisuus. Jos siis haluaa, että hanke onnistuu, pitäisi löytää sellainen koulu tai kehittää koulusta sellainen. Kehittämishankkeen käynnistämiselle näyttäisi lisäksi olevan erityinen riski, jos opettajakunta on hyvin väsynyt.

Tilanne hankekoululla

Lomakkeella kartoitettiin myös tilannetta koululla hankkeen käynnistymisvaiheessa sellaisena, kuin informantti sen koki (ja muisti). Muutokselle herkistävistä tilannetekijöistä vain opettajien uupumisella oli tilastollisesti merkitsevä yhteys (r = -.162) onnistumisen kokemukseen.

Vastaajaan liittyvät tekijät

Vastaajaan liittyvinä tekijöinä pidettiin tässä vastaajaa ja vastaamista kuvaavia muuttujia 27–29. Niiden ei pitäisi olla yhteydessä onnistumiseen. Sillä, täyttikö lomakkeen rehtori, hankkeen yhteyshenkilö, muu projektin opettajista tai joku muu, ei ollutkaan tilastollisesti merkitsevää yhteyttä hankkeessa koettuun onnistumiseen[375]. Myöskään lomakkeen täyttämiseen kuluneella

[374] Etumerkki (-) johtuu kysymyksen suunnasta.

[375] Johtopäätös tehtiin ryhmien keskiarvojen erojen ANOVA-analyysin perusteella (sig = .682).

ajalla[376] tai täyttämistilanteen rauhallisuudella[377] ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä onnistumisen kokemukseen.

Kaikkein selitysvoimaisimmat yksittäiset piirteet

Jotta löydettäisiin kaikkein selitysvoimaisimmat yksittäiset piirteet, oli tilastollisissa vertailussa keskityttävä muuttujiin, joiden yhteys onnistumiseen voitiin päätellä korrelaatiosta. 77:stä tarkasteluun otetusta 16:lla ei ollut yhteyttä onnistumiseen. Kolmella yhteys oli melkein merkitsevä, 18:lla tilastollisesti merkitsevä ja 38:lla erittäin merkitsevä. Selitysvoimaisimmat muuttujat ylittivät kukin 25 %:n selitysosuuden rajan.

Vahvimmin kehittämishanketta, joka koettiin onnistuneeksi, voidaan kuvata väitteillä, jotka kuuluivat hanketta toteutuneena (6) ja hankkeen toteutustapaa (5) kuvaaville muuttuja-alueille[378]. Lisäksi hankekoulua (4) sellaisena kuin informantti oli sen kokenut kuvanneen kysymyssarjan 11 kaikilla väitteillä ja oman hankkeen (2) piirteitä kuvanneen kysymyssarja 9 kaikilla väitteillä oli vähintäänkin tilastollisesti merkitsevä yhteys onnistumisen pääkomponenttiin – yhtä lukuunottamatta: muuttujan 9b korrelaatio oli vain melkein merkitsevä.

Kaikkein selitysvoimaisimmat yksittäiset muutosotteen piirteet löydettiin vertailemalla kaikkien selittävien muuttujien kahdenkeskisiä korrelaatiokertoimia onnistumisen pääkomponentin kanssa. Yksittäisen muuttujien yhteyksien tasolla kehittämishanketta, joka koetaan onnistuneeksi, kuvaavat parhaiten seuraavat väitteet:

1. Hankkeen idea toimi jopa paremmin kuin olimme uskoneet (15d, r = .635).
2. Tavoitteemme osoittautuivat realistisiksi (15a, r = .571).
3. Hankkeen vetäjäksi saatiin asiasta innostunut ja asiantunteva ihminen (12k, r = -.539).
4. Kaikki hankkeeseen lähteneet tekivät ahkerasti ja hyvää työtä (12s, r = -.534).
5. Hanke sai upeasti tukea ja huomiota osakseen (15f, r = -.531).
6. Omat voimavaramme riittivät hyvin (15c, r = .529).

[376] Johtopäätös tehtiin korrelaatiotarkastelun perusteella (r = -.015).

[377] Johtopäätös tehtiin ryhmien keskiarvojen erojen ANOVA-analyysin perusteella (sig = .355).

[378] Kaikilla ”hanke toteutuneena” -alueen tarkastelussa mukana olleilla väitteillä oli vähintäänkin merkitsevä yhteys onnistumisen pääkomponenttiin, ”toteutustapa”-alueen muuttujista vain yhdellä yhteys jäi melkein merkitseväksi.

7 Esiin nousseet ongelmat ratkottiin ripeästi (12x, r = -.507).
8 Jokainen tiesi hyvin omat tehtävänsä ja vastuualueensa (12m, r = -.504).
9 Hankkeella oli tarkoituksenmukainen organisaatio (12h, r = -.502).
10 Saimme hankkeeseen mukaan asiasta innostuneet ja asiantuntevat opettajat (12j, r = -.473).

Jos onnistumisen kriteeriksi vaihdetaan pääkomponentin sijasta jokin lomakkeen kysymysten 16 ja 17 muista onnistumista mitanneista osioista, kuva ei juurikaan muutu, mutta tuloksiin saadaan jonkin verran lisää sävyjä[379].

9.1.2 Sisällön erittelyn perusteella selitysvoimaisimmat tekijät

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen etsittiin vastausta myös analysoimalla vastaajien avoimessa kysymyksessä 18 nimeämiä syitä hankkeen onnistumiselle tai epäonnistumiselle.

Informanttien vastaukset luokiteltiin[380] yksinkertaisen sisällön erittelyn tapaisesti. Luokitteluyksikkönä oli jokainen esitetty syy (joita oli useimmiten

[379] Korrelaatiotarkasteluissa osoittautui, että eräillä muutoin heikoilla tekijöillä näyttää olevan spesifiä merkitystä:

- Opettajakunnan huomattavalla vaihtumisella (3b) on erittäin merkitsevä yhteys hankkeen onnistumiseen, kun kriteerinä on hanketta varten laaditun suunnitelman toteuttaminen (17c) ja merkitsevä yhteys, kun kriteerinä on hankkeen tavoitteisiin pääsy (17a) tai avautuminen yhteistyöhön muiden tahojen kanssa (17d).
- Sillä, että koululla oli hankkeen käynnistämisvaiheessa kriisi (3a), on erittäin merkitsevä yhteys onnistumiseen, kun kriteerinä on hanketta varten laaditun suunnitelman toteuttaminen (17c).
- Koulun voimavaratekijöistä mahdollisuudella käyttää työaikaa suunnitteluun (10c) ja saada täydennyskoulutusta (10d) on merkitsevä yhteys hankkeen onnistumiseen, kun kriteerinä on tai avautuminen yhteistyöhön muiden tahojen kanssa (17d).
- Koulun oppilasmäärällä (20) on positiivinen, tilastollisesti merkitsevä yhteys onnistumiseen, kun kriteerinä on avautuminen yhteistyöhön muiden tahojen kanssa (17d) ja oman koulun valmiuksien edistyminen oman toimintansa ohjaamisessa (17e).
- Koulun iällä (21) on positiivinen, tilastollisesti merkitsevä yhteys hankkeen onnistumiseen, kun kriteerinä on hankkeen tavoitteisiin pääsy (17a) ja hanketta varten laaditun suunnitelman toteuttaminen (17c).
- Sillä, onko koulun rehtori mies vai nainen (22a) on tilastollisesti merkitsevä yhteys hankkeen onnistumiseen, kun kriteerinä on se, että hanke jatkui vielä lomakkeen täyttöhetkellä projektina tai kokeiluna (16a). Miesrehtoreilla jatkuminen oli todennäköisempää.
- Hankkeen vetäjän opettajakokemuksella hankekoulussa on tilastollisesti merkitsevä yhteys (23b) hankkeen onnistumiseen, kun kriteerinä on, että hanke pääsee alkua pidemmälle (16d).

[380] Vastauksista muodostui tutkijalle myös yleiskuva siitä, millaisia onnistuneet ja epäonnistuneet hankkeet olivat. Näytti siltä, että onnistuneessa hankkeessa eri toimijat (hallinto, rehtori,

kolme). Tarkoitus oli aluksi jakaa vastaukset karkeasti selityksiin, jotka kuvaavat toimijoita (subjekti), heidän tapaansa toimia (väline 1), resursseja (väline 2) ja muutoksen kohdetta (objekti). Luokittelurungon annettiin kuitenkin muovautua luokitteluprosessin aikana, ja lopulta päädyttiin kuuteen eri syyryhmään. Muutostapa jaettiin tarkoituksellisesti kahtia; strategiseksi luokiteltiin toiminnat, joilla pyrittiin yksisuuntaisesti vaikuttamaan asioihin ja kom-

---

opettajat jne.) toimivat omasta positiostaan käsin, toisiaan tukien kohti yhteistä päämäärää. Onnistuneessa hankkeessa työnjako oli sellainen, että opettajat vastaavat muutosidean valitsemisesta ja toteuttamisesta ja siitä, että muutos toteutetaan yhdessä oppilaiden kanssa. Muiden toimijoiden tehtävänä – myös rehtorin – oli ennen muuta innostaa, tukea, kannustaa, suhtautua myönteisesti ja mahdollistaa opettajavetoinen kehittämistoiminta. Niinikään näytti siltä, että onnistuneessa hankkeessa sen perusidea nousi omaan työhön liittyvästä käytännöstä, sellaisen epäkohdan huomaamisesta, johon haluttiin oma-aloitteisesti puuttua itse suunnitellen ja resurssien mukaan toimintaa mitoittaen.

Kaikki eivät olleet valmiiksi innostuneita onnistuneessakaan hankkeessa, mutta mahdollisimman moni haluttiin saada mukaan. Alttina oleminen ja aika kypsyttivät. Oli tärkeää vakuuttua, kokea asia oikeaksi, hyödylliseksi ja omaksi. Lopulta kun asia ymmärrettiin, tartuttiin rohkeasti härkää sarvista, vastattiin haasteeseen, lähdettiin mukaan, osallistuttiin työhön, haluttiin onnistua ja onnistuttiin. Kaikkia ei saatu ehkä mukaan, mutta onnistuneessa hankkeessa sallittiin myös ”mukana roikkuminen”.

Onnistuneissa hankkeissa ei rynnätty suinpäin toimintaan, vaan tehtiin pohjatöitä ja järjestettiin raameja. Motivaatiota ja yhteishenkeä luotiin, ihmisiä innostettiin mukaan, jaettiin tietoa, järjestettiin koulutusta, keskusteltiin ja ihmisille annettiin aikaa. Yhteistyöpohjaa etsittiin ja yhteistyöhön totutettiin. Osassa hankkeita käytettiin hyväksi myös paineen luomista, pakkoa ja ” pakkoa”.

Onnistuneessa hankkeessa yritettiin, jaettiin ideoita ja voimavaroja ja tehtiin töitä yhdessä. Hanke edellytti työntekoa, ja työtä tehtiin vastuuntuntoisesti vaivaa nähden. Prosessin aikana oli opittava sietämään muutospainetta, kunnioittamaan toisia, joustamaan ja jopa seikkailemaan. Tärkeää oli saada palautetta, myötätuntoa ja kannustusta. Puurtaminen tuotti sitten tuloksia.

Epäonnistuneeksi koetuista hankkeista syntyi kaksi kuvaa. Toisessa oli ”ylhäältä” yritetty pakottaa koulua muuttumaan, mutta opettajat eivät liittyneet muutokseen. Toisessa osa opettajista olisi halunnut muutosta, mutta hanke kaatui siihen, että muut tahot eivät tukeneet hanketta, halunneet lähteä siihen mukaan tai ne jopa hankaloittavat hanketta omilla toimillaan.

Epäonnistuneissa hankkeissa toiminta hajaantui ja hanke jäi kaukaiseksi ja epärealistiseksi. Innostamisessa ja sitouttamisessa epäonnistuttiin. Vapaaehtoisia ei löydetty vaan hankkeeseen pakotettiin. Keskeiset toimijat vaihtoivat koulua tai heidän kiinnostuksensa lopahti. Työmäärää ei hallittu ja ihmiset väsyivät. Tarvittava koulutus oli huonoa, loppui tai ihmiset eivät enää jaksaneet osallistua siihen. Hanketta toteutettiin ”hössöttäen”, töihin ei tartuttu, koska odotettiin muita ja hidasteltiin. Hankkeeseen ei sitouduttu, vaan sitä vastustettiin. Kielteisyys lisääntyi. Tällainen hanke törmäsi myös käytännön arjen esteisiin esim. pitkiin matkoihin, muuttuneisiin säädöksiin ja rahapulaan. Lopulta hankkeesta luovuttiin.

Niiden vastauksista, jotka eivät osanneet määritellä, oliko heidän hankkeensa onnistunut tai epäonnistunut, piirtyi pääosin samanlainen kuva kuin edellä. Näissä hankkeissa tuntui kuitenkin olleen mukana vähemmän eri toimijoita ja heidän suhteensa olivat huonoja, jopa aggressiivisia. Kunta saattoi esim. lakkauttaa hankekoulun tai vanhemmat syyttää hanketta kaikista ongelmista ja kapinoida sitä vastaan. Näissä hankkeissa nousi esiin epäonnistuminen hankkeen perusidean valinnassa. Idea jäi epäselväksi ja vaikeaksi hallita. Jo Akvaario-termi koettiin negatiivisesti.

munikatiivisiksi taas toiminnat, joista välittyi demokraattisuus ja mm. eri osapuolien kuuleminen. Lopullisessa luokittelurungossa luokat olivat seuraavat

1. muutoksen toimijat (kouluun ja henkilöihin liittyviä syitä; esim. ”koulussa on hyvä henki ”ja” opettajat olivat innostuneita”)
2. muutoksen idean ja hankkeen merkitys toimijoille (sitoutumiseen ja ideaan liittyviä syitä esim. ”opettajat olivat sitoutuneita” ja ”hanke oli normaaliarkinen”)
3. muutoksen resurssit (esim. ”oli riittävästi aikaa”)
4. työnteko (esim. ”muutos onnistui kovalla työllä”)
5. muutostapa, joka jaettiin kahtia:
   a) strategiseen muutostapaan (esim. ”koulutus” ja ”hyvä suunnittelu”)
   b) kommunikatiiviseen muutostapaan (esim. ”yhteistyö” ja ”johdon tuki”)
6. tilanne (esim. ”pakko”).

Vastaukset käsiteltiin kolmessa ryhmässä; erikseen niiden osalta, jotka arvioivat hankkeen onnistuneen, erikseen niiden, jotka arvioivat hankkeen epäonnistuneen ja erikseen niiden osalta, joiden arvio onnistumisesta oli epäselvä. Osa informanttien vastauksista oli sellaisia, ettei niitä voitu pitää syinä. Tällaiset yksittäiset lauseet jätettiin tarkastelun ulkopuolelle[381].

[381] Osa informanteista ymmärsi kysymyksen toisin kuin tutkija tarkoitti. He esittivät muutoksen onnistumisen kausaalisten selitysten rinnalla tai sijasta perusteluja sille, että kokevat muutoksen onnistuneen. Näistä vastauksista saa kuvan siitä, miten onnistumista tulkitaan. Vastaukset jaettiin neljään ryhmään (suluissa mainintojen määrä)

1. muutos vaikutti myönteisesti (72)
2. tulokset olivat positiivisia (46)
3. muutosprosessi jatkuu yhä tavalla tai toisella (13)
4. muutosprosessista jäi positiivisia jälkiä (7).

Muita muutoksen positiivisia vaikutuksia olivat yhteistyön lisääntyminen (20), myönteiset kokemukset (10), uuden oppiminen (10), konkreetit hyödyt (9), vaikutus opettajakulttuuriin (6) ja uudet oppimisprosessit. Tällaisissa hankkeissa onnistuttiin etenemään kohti tavoitteita (31), saatiin hyviä tuloksia (7) ja uutta toimintaa (6). Muutoshanke on jatkunut (7), muuntunut käytännöksi (3) ja levinnyt (3). Muutoshankkeiden positiivisia jälkiä olivat mm. jatkunut yhteistyö (5).

Taulukko 3. Informanttien omat selitykset hankkeen onnistumiselle ja epäonnistumiselle ryhmiteltyinä

Annetut syyt syyryhmittäin	Onnistuneet hankkeet (%)	Epäonnistuneet hankkeet (%)	Onnistumisen suhteen vaikeasti arvioitavat hankkeet (%)
1. Toimijat	31 (II)	15 (III)	14 (III)
2. Muutoksen merkitys toimijoille	29 (III)	32 (I)	32 (II)
3. Resurssit	3	13	10
4. Työnteko	3	5	4
5a. Strateginen muutostapa	* 7	* 21	* 8
5b. Kommunikatiivinen muutostapa	* 25	* 5	* 30
5. Muutostapa yhteensä	32 (I)	26 (II)	38 (I)
6. Tilanne	3	9	2
Yhteensä %	100	100	100
n	644	66	50

Taulukosta 3 näkyy esitettyjen syiden jakautuminen eri vastausluokkiin näissä kolmessa ryhmässä. Tärkeimmät syyt liittyvät toimijoihin, muutoksen merkitykseen heille (reseptio) ja tapaan, jolla hanketta toteutetaan. Onnistuneiksi tulkituissa hankkeissa toteutustapa vaikuttaa habermasilaisittain kommunikatiiviselta ja epäonnistuneissa strategiselta

Omat selitykset hankkeen onnistumiselle

Pääosa (86 %) aineiston hankkeista luokiteltiin kysymyksessä 18 onnistuneiksi. Syitä onnistumiselle esitettiin tässä ryhmässä yhteensä 644. Suurin osa selityksistä sijoittui luokkiin: muutostapa (32 %), toimijat (31 %) ja muutoksen merkitys toimijoille (29 %). Vastaukset voi tiivistää seuraaviksi väitteiksi (suluissa syytyypille laskettu frekvenssi):

1. Muutos onnistui koulussa, jossa on
   - jo aikaisemmin tehty pohjatyötä muutoksen eteen (11)
   - hyvä henki (8)
   - innovatiivisuutta (7)
   - hyvä työyhteisö (3).

2. Muutos onnistuu, jos opettajat ovat
   - innostuneita (29)
   - innovatiivisia (25)
   - yhteistyökykyisiä (5)
   - rohkeita (4)
   - sitkeitä (4).
3 Onnistunutta hanketta luonnehtivat seuraavat seikat
   - aito tarve (28)
   - hyvät ja realistiset tavoitteet (18)
   - hyvä aihe (14)
   - selkeät tavoitteet (12)
   - hyödyllisyys (10)
   - tärkeys (8)
   - normaaliarkisuus (6)
   - ajankohtaisuus (5)
   - tuttuus (5)
   - omaksi koettavuus (4)
   - toteuttamiskelpoisuus (4) jne..
4. Onnistuneessa hankkeessa tehdään kovaa, sitkeää työtä (16).
5. Onnistuneella hankkeella on riittävät resurssit (mm. aikaa) (17).
6. Onnistunut hanke suunnitellaan hyvin (14), ja siinä järjestetään koulutusta (17).
7. Onnistuneessa hankkeessa
   - tehdään yhteistyötä, verkostoidutaan (57)
   - järjestetään tukea muilta tahoilta (26), hallinnolta (13) ja johdolta (11)
   - tarjotaan asiantuntija-apua (5).
8. Hanke onnistuu, jos on
   - otollinen tilanne (9)
   - ”pakko”(5)
   - pakko (4).

Jos vastaukset puretaan yksittäisiksi väitteiksi, niin informanttien oman käsityksen mukaan hanke onnistui, koska (suluissa frekvenssi)

- tehtiin yhteistyötä /verkostoiduttiin (57)
- opettajat olivat innostuneita (29)
- hankkeelle oli aito tarve (28)
- sille järjestyi tukea muilta tahoilta (26)
- opettajat olivat innovatiivisia (25)

- oli riittävät resurssit (18)
- oli hyvät ja realistiset tavoitteet (18)
- järjestettiin koulutusta (17)
- tehtiin kovaa, sitkeää työtä (16)
- sillä oli hyvä aihe (14)
- se suunniteltiin hyvin (14)
- sille järjestyi tukea hallinnolta (13)
- sillä oli selkeät tavoitteet (12)
- oli jo aikaisemmin tehty pohjatyötä muutoksen eteen (11)
- sille järjestyy tukea johdolta (11).

Selitykset hankkeen epäonnistumiselle

Pieni osa (5 %) aineiston hankkeista luokiteltiin epäonnistuneiksi. Syitä epäonnistumiselle esitettiin tässä ryhmässä yhteensä 66. Suurin osa selityksistä sijoittui luokkiin: muutoksen merkitys toimijoille (32 %), muutostapa (26 %) ja toimijat (15 %). Vastaukset voisi tiivistää seuraaviksi väitteiksi (suluissa syytyypille saatu frekvenssi):

1. Hankkeen epäonnistumiselle ei esitetty yhtään koulusta johtuvaa syytä.
2. Hanke epäonnistuu, jos opettajat ovat väsyneitä (2). Myös huono vetäjä, vetäjän puuttuminen tai vetäjän poislähteminen johtaa epäonnistumiseen.
3. Hanke epäonnistuu, jos siihen ei sitouduta (19) (sitoutuminen on puutteellista, sitoutuneiden joukko on liian pieni tai koetaan muutosvastarintaa) ja idea koetaan jollain lailla huonoksi (2).
4. Epäonnistuneella hankkeella ei ole riittäviä resursseja (9).
5. Hanke epäonnistuu, jos siinä ”hössötetään eikä tartuta työhön” (3).
6. Hankkeen epäonnistumiseen johtavia syitä ovat mm. huono koulutus, liiat hankkeet, ylhäältä tullut uudistus, pakko ja vallan puute (14).
7. Hankkeen epäonnistumiseen johtavia syitä on puuttuva johdon tuki ja koulun kehystekijät (3).
8. Hanke epäonnistuu, jos takana mm. epäonnistunut rehtorin vaihdos ja muita käytännön vaikeuksia (6).

Jos vastaukset puretaan yksittäisiksi väitteiksi, niin informanttien oman käsityksen mukaan hanke epäonnistui, koska (suluissa frekvenssit)

- siihen ei sitouduttu (19)
- ei ollut riittäviä resursseja (6)

- oli käytännön vaikeuksia (6)
- hössötettiin eikä tartuttu töihin (3).

Selitykset, jos onnistuminen on epäselvää

Pieni osa (6 %) aineiston hankkeista oli sellaisia, että informatin antamasta vastauksesta ei voitu päätellä, oliko hanke hänestä onnistunut vai epäonnistunut. Onnistumiseen vaikuttaneita tekijöitä nimettiin tässä ryhmässä yhteensä 50. Suurin osa syistä sijoittui luokkiin: muutostapa (38 %), muutoksen merkitys toimijoille (32%) ja toimijat (14 %).

Vastaukset voisi tiivistää seuraaviksi väitteiksi (suluissa syytyypille saatu frekvenssi):

1. Hankkeen onnistumiseen vaikuttaa koulu (4), erityisesti se, lähteekö koulu hankkeeseen kesken ja valmistautumatta (2).
2. Hankkeen onnistumiseen vaikuttaa vetäjän väsyminen (1) tai se, että vetäjä tai muu henkilöstö muuttaa pois (2).
3. Hankkeen onnistumiseen vaikuttaa
   - toimijoiden sitoutuminen (10)
   - hankeen idea (4)
   - selkeys ja hallittavuus (4) ja toimivuus (2).
4. Hankkeen onnistumiseen vaikuttaa pula resursseista (5).
5. Hankkeen onnistumiseen vaikuttaa, kuinka siihen paneudutaan (1) ja kuinka siinä yritetään (2).
6. Muutostavalla (19) on merkitystä onnistumiselle. Tärkeää on koulutus (2), jos siihen osallistutaan.
7. Niinikään tärkeää on yhteistyö (10), tuen puute (2) ja liiallinen hankemäärä (2).
8. Hankkeen onnistumiseen vaikuttaa olosuhteiden muuttuminen (1).

Jos vastaukset puretaan yksittäisiksi väitteiksi, niin informanttien oman käsityksen mukaan hankkeen onnistuminen/epäonnistuminen riippuu siitä,

- sitoutuvatko toimijat (10)
- tehdäänkö yhteistyötä (10)
- riittävätkö resurssit (5)
- onko idea selkeä ja hallittava (4)
- millainen koulu on (4).

Yhteenvetoa itse esitetyistä selityksistä

Yhteistyö, riittävät resurssit ja ahkera työ ovat informanttien itse esittämistä selityksistä tärkeimpiä niin onnistumiselle kuin epäonnistumiselle. Onnistuneella hankkeella oli hyvät, selkeät ja realistiset tavoitteet ja hyvä aihe. Epäonnistuminen johtui idean epäselkeydestä. Onnistuneissa hankkeissa opettajat olivat innostuneita ja innovatiivisia, epäonnistuneissa taas oli puutetta sitoutumisesta ja hallinnasta. Seikkoja, joilla selitetään onnistumista, mutta joiden puuttumisella ei selitetä epäonnistumista ovat

- aito tarve
- hyvä suunnittelu
- tuki
- koulutus
- pohjatyö.

Seikkoja, joilla selitetään epäonnistumista, mutta joiden puuttumiselle ei selitetä onnistumista, ovat käytännön vaikeudet ja koulu.

9.1.3 Korrelaatioanalyysin ja sisällön erittelyn tulosten vertailua

Onnistumista selittäviä[382] tekijöitä, jotka nousivat esiin sekä korrelaatioanalyysissä että sisällön erittelyssä, olivat

- idean toimivuus
- ahkera työ
- realistiset tavoitteet
- innostuneet ja asian hallitsevat opettajat
- tuki.

Korrelaatioanalyysissa löytyi myös sellaisia merkittäviä selittäjiä, jotka eivät nousseet sisällön erittelyssä vahvasti esiin. Näitä olivat

- tarkoituksenmukainen organisaatio
- vetäjä
- selkeä tehtävien ja vastuunjako

[382] Lienee aiheellista korostaa, että ”syyllä” ei tässä voida tarkoittaa perinteiseen kausaaliajatteluun sidottua syytä. Siihen tarkoitukseen tutkimusasetelma on liian riskialtis.

- ongelmien ripeä ratkaisu
- omien voimavarojen riittävyys.

Sisällön erittelyssä nousi esiin myös tärkeitä selityksiä, jotka eivät näkyneet korrelaatioanalyysissä yhtä vahvasti. Näitä olivat

- yhteistyö
- opettajien innovatiivisuus
- hankkeen tärkeys ja tarve
- riittävät resurssit
- koulutus.

Verkostoituminen ei ollut lainkaan mukana valmiina väitteenä lomakkeella.

Näyttää siltä, että kaksi analyysitapaa täydentävät toisiaan. Ne eivät sisällä loogisia ristiriitaisuuksia. Valmiisiin kyselylomakkeen väitteisiin perustuva analyysi näyttää nostavan esiin sellaisia hankkeen strategisiksi luonnehdittavan otteen piirteitä, joita ei huomattaisi vastaajien omien vastausten perusteella. Informanttien omissa selityksissä on taas ehkä enemmän kommunikatiivisiksi tulkittavan otteen piirteitä.

9.2 Selitysvoimaisimmat piirrekimput

Tutkimuksen toinen empiirinen tehtävä oli etsiä yksittäisten muutosotteen piirteiden sijasta kokonaisia piirrekimppuja, jotka olisivat vahvimmin yhteydessä koettuun onnistumiseen. Ongelmaa ratkaistiin tilastollisesti:

1. Etsimällä muuttujia, jotka kasautuivat selitysvoimaisimpien muuttujien ympärille. Tämä tarkastelu perustui edelleen kahdenkeskisiin korrelaatioihin.
2. Vertailemalla lomakkeen eri muuttuja-alueiden selitysvoimaa onnistumiseen nähden. Konkreetisti vertailua tehtiin
   - vertailemalla edellä esiteltyä korrelaatiokertoimeltaan vahvimpien yksittäisten muuttujien sijoittumista muuttuja-alueille
   - faktoroimalla keskeisimmiksi osoittautuneita muuttuja-alueita ja vertailemalla näiden faktorien yhteyttä onnistumisen pääakomponenttiin korrelaatioiden avulla

- ajamalla aineistolle regressioanalyysi, joka etsii eri muuttuja-alueilta selitysvoimaisimman muuttujakimpun purkamalla muuttujiin sisältyvää yhteistä vaihtelua
- testaamalla aineistosta laadittu rakenneyhtälömalli.

Tilastollisten tarkastelujen avulla saatua kuvaa täydennettiin myös yrittämällä ”ymmärtää” tilastollisesti löydetyn tiiviin piirrekimpun (väitteiden) merkityksiä ja viestiä kokonaisuutena.

9.2.1 Välillisesti selitysvoimaisin piirrekimppu

Edellä on jo esitelty yksinkertaisen korrelaatioanalyysin avulla löydetyt kymmenen selitysvoimaisinta, yksittäistä, hankkeen onnistumisen kokemusta selittävää väitettä. Seuraavassa tarkastellaan näihin kymmeneen muuttujaan vahvimmin[383] yhteydessä olevaa muuttujien kimppua. Analyysin tarkoituksena on etsiä sellaisia väitteitä, joilla on vahva epäsuora yhteys onnistumisen kokemukseen.

Hankkeen idea toimi jopa paremmin kuin olimme uskoneet.

Väite (15d) oli muuttujista vahvin onnistumisen kokemuksen selittäjä (r = .635). Väitteeseen oli erittäin vahvasti yhteydessä väitteet, jotka koskivat

- tavoitteiden realistisuutta (15a, r = .683)
- omien voimavarojen riittävyyttä (15c, r = .469)
- vetäjän innostuneisuutta ja asiantuntevuutta (12k, r = -.459)
- tuen saantia (15f, r = -.458)
- ahkeraa ja hyvää työtä (12s, r = -.449)
- tietoa omista vastuista ja tehtävistä (12m, r = -.437)
- tarkoituksenmukaista organisaatiota (12h, r = -.428).

Tuloksia voi tulkita niin, että idean toimivuus liittyy resursseihin ja kommunikatiiviseen diffuusio-otteeseen. Idean toimivuutta voisi tukea pitämällä huolta siitä, että varmistetaan tavoitteiden realistisuus, omien voimavarojen riittävyys, tuen saanti ja se, että kaikki tietävät omat tehtävänsä ja vastuunsa.

[383] Valintakriteerinä oli, että korrelaatio selitysvoimaisimpiin muuttujiin oli vähintäin r = .40.

Jos idea toimii, työtä on helpompaa tehdä hyvin ja ahkerasti. Ilmeisesti on niin, että tarkoituksenmukainen organisaatio takaa myös sen, että idea toimii.

Tavoitteemme osoittautuivat realistisiksi.

Väite 15a:n korrelaatio onnistumisen pääkomponenttiin oli toiseksi vahvin (r = .571). Väitteeseen 15a olivat erittäin vahvasti yhteydessä väitteet, jotka koskivat

- idean toimivuutta (15d, r = .683)
- omien voimavarojen riittävyyttä (15c, r = .510)
- tietoa tehtävistä ja vastuista (12m, r = -.442)
- resurssien riittävyyttä (15b, r = .434)
- ahkeraa ja hyvää työtä (12s, r = -.420)
- hankkeen vetäjää (12k, r = -.416)
- riittävää opettajamäärää (12l, r = -.402).

Tavoitteiden realistisuus korreloi vahvimmin juuri resurssimuuttujiin (jona voi jossain määrin pitää myös riittävää opettajamäärää) ja ahkeraan työntekoon. Tätä voi tulkita (samoin kuin 15d:n osalta), että tavoitteiden realistisuus liittyy kommunikatiiviseen diffuusioon. Kehittämishanke tarvitsee hyvät tavoitteet ja niiden toteuttamiseen mahdollistavat voimavarat, niin materiaaliset kuin inhimilliset.

Hankkeen vetäjäksi saatiin asiasta innostunut ja asiantunteva ihminen.

Väite 12k (r = -.539) selitti yli 25 % onnistumisen kokemuksesta. Se oli erittäin vahvasti yhteydessä väitteisiin, jotka koskivat

- organisaatiota (12h, r = .618)
- hankkeen opettajien innostuneisuutta ja asiantuntevuutta (12j, r = .517)
- tukea ja huomiota (15f, r = .495)
- tietoa tehtävistä ja vastuista (12m, r = .493)
- aikataulua ja budjettia (12i, r = .489)
- ongelmien ratkaisemista (12x, r = .475)
- positiivisuutta (12e, r = .458)
- idean toimivuutta (15d, r = -.459)
- rehtorin antamaa tukea (12z, r = .454)
- perustelua (12c, r = .452)

- ahkeraa ja hyvää työtä (12s, r = .423)
- realistisia tavoitteita (15a, r = -.416)
- hankkeen valvontaa ja seurantaa (12u, r = .407).

Nämä korreloivat muuttujat ovat jo selitysvoimaisimpien muuttujien listalla kahta lukuunottamatta: 12i nostaa esiin aikataulun ja budjetin ja 12z rehtorin tuen. Tuloksia voi tulkita niin, onnistunut rekrytointi liittyy diffuusion sekä kommunikatiiviseen että strategiseen puoleen. Vetäjän innostus tuo hankkeeseen positiivisuutta ja imee mukaansa muita opettajia ahkeraan ja hyvään työhön. Vetäjän asiantuntemus taas takaa tavoitteiden realistisuutta ja sitä, että hanketta suunnitellaan, organisoidaan ja seurataan budjetteineen ja aikatauluineen huolellisesti, mistä seuraa myös tukea hankkeelle.

Kaikki hankkeeseen lähteneet tekivät ahkerasti ja hyvää työtä.

Väite 12s kiinnittää huomiota erityisesti sitoutumiseen työntekoon. Väitteeseen 12s oli erittäin vahvasti yhteydessä väitteet, jotka koskivat

- ryhmän yhteistyötä (12q, r = .588)
- tietoa tehtävistä ja vastuista (12m, r = .539)
- vaivannäköä me-hengen eteen(12r, r = .491)
- innostuneita ja asiantuntevia opettajia (12j, r = .476)
- idean toimivuutta (15d, r = -. 449)
- vetäjän innostuneisuutta ja asiantuntijuutta (12k, r = .423)
- ongelmien ripeää ratkaisua (12x, r = .420)
- tavoitteiden realistisuutta (15a, r = -.420)
- riittävää opettajamäärää (12l, r = .410)
- hankkeen perustelua (12c, r = .402).

Nämä vahvimmin korreloivat muuttujat ovat myös yksittäisten, selitysvoimaisimpien muuttujien listalla. Tuloksia voisi tulkita niin, että ahkeraan työntekoon liittyviä tekijöitä säätelemällä voitaisiin vaikuttaa myös työhön. Näin tulokset neuvoisivat paitsi pitämään huolta tavoitteiden realistisuudesta, myös kiinnittämään huomiota opettajien rekrytointiin: mukaan tarvitaan riittävä määrä asiasta innostuneita ja asiantuntevia opettajia. Hanke on perusteltava sydämeen ja järkeen käyvästi ja suunniteltava niin, että työn- ja vastuunjako on selkeä. Niinikään on tärkeää ohjata toimijat yhteistyöhön ja nähdä vaivaa ryhmän ilmapiirin ja me-hengen tukemiseksi. Työntekoa haittaavat ongelmat on ratkaistava ripeästi.

Hanke sai upeasti tukea ja huomiota osakseen.

Väite (15f) viittaa toiminnan seurausepisodiin. Siihen oli erittäin vahvasti yhteydessä väitteet, jotka koskivat

- onnistumisista palkitsemista (12v, r = .497)
- innostunutta ja asiantuntevaa vetäjää (12k, r = .495)
- positiivisuutta (12e, r = .465)
- idean toimivuutta (15d, r = -.458)
- vähäistä muutoksen vastustusta (15e, r = .457)
- riittävää määrää opettajia (12l, r = .456)
- hankkeen seurantaa ja valvontaa (12u, r = .449)
- riittävää tukea rehtorilta (12z, r = .448)
- ongelmien ripeää ratkaisua (12x, r = .447)
- tarkoituksenmukaista organisaatiota (12h, r = .446)
- koulun kykyä uudistaa toimintojaan (11o, r = .436)
- hankkeen tärkeyttä koululle (9g, r = .414)
- koulun toimintaa tukevaa koulun suunnittelu- ja seurantajärjestelmää (11n, r = .407)
- tiedon avointa kulkua (12t, r = .405)
- hankkeen perustelua (12c, r = .403).

Vahvimmin tukea ja huomiota indikoivaan muuttujaan korreloivista muuttujista 11n, 110, 12v, 12z, 15e eivät ole selitysvoimaisimpien muuttujien listalla, joten tähän väitteeseen liittyy selvästi jotain uutta. Tuloksia voisi tulkita niin, että kehittämishankkeen onnistumiselle tarpeellista huomioita ja tukea voidaan hankkia välillisesti luomalla koululle sen toimintaa tukeva suunnittelu- ja seurantajärjestelmä, johon kannattaa liittää myös onnistumisista palkitsemista. Tuen ja huomion saamista auttaa, kun hankkeella on innostunut ja asiantunteva vetäjä ja riittävä määrä opettajia. Kun hanke on koululle tärkeä, myös rehtorilta riittää tukea. Kun hanke perustellaan ja osoitetaan positiiviseksi mahdollisuudeksi, kun hanke organisoidaan tarkoituksenmukaisesti, kun tieto kulkee avoimesti ja kun ongelmat ratkotaan ripeästi, muutosvastustus jää pieneksi. Korrelaatiotarkastelu näyttäisi kytkevän tuen ja huomion ennen muuta rationaaliin, strategiseen diffuusioon.

Omat voimavaramme riittivät hyvin.

Omien voimavarojen riittävyyteen (15c) oli erittäin vahvasti yhteydessä väitteet, jotka koskivat

- tavoitteiden realistisuutta (15a, r = .510)
- resurssien riittävyyttä (15b, r = .505)
- idean toimivuutta (15d, r = .469)
- tietoa tehtävistä ja vastuista (12m, r = -.434)
- tarkoituksenmukaista organisaatiota (12h, r = -.419).

Nämä vahvimmin korreloivat muuttujat ovat jo selitysvoimaisimpien muuttujien listalla. Tuloksia voisi tulkita niin, että omien voimavarojen riittävyyttä saattaa edistää muiden resurssien riittävyys, ja siitä voidaan ehkä paremmin etukäteen varmistua. Niinikään koulun on mahdollista huolehtia hyvällä suunnittelulla siitä, että hankkeella on tarkoituksenmukainen organisaatio ja tiedotuksella siitä, että jokainen tietää tehtävänsä ja vastuunsa.

Esiin nousseet ongelmat ratkottiin ripeästi.

Väitteeseen 12x oli erittäin vahvasti yhteydessä väitteet, jotka koskivat

- suunnitelmista joustamista (12y, r = .527)
- positiivisuutta (12e, r = .509)
- koulun suunnittelu- ja seurantajärjestelmää (11n, r = .508)
- tarkoituksenmukaista organisaatiota (12h, r = .507)
- toiveiden kuulemista ja huomioonottamista (12d, r = .493)
- tietoa tehtävistä ja vastuista (12m, r = .488)
- onnistumisista palkitsemista (12v, r = .486)
- tukea rehtorilta (12z, r = .482)
- innostunutta ja asiantuntevaa vetäjää (12k, r = .475)
- seurantaa ja valvontaa (12u, r = .472)
- avointa tiedon kulkua (12t, r = .462)
- koulun tarkoituksenmukaista työnjakoa (11c, r = .455)
- tukea ja huomiota (15f, r = .447)
- koulun toiminnan hyvää suunnittelua (11i, r = .447)
- yhteistä päätöstä (12f, r = .438)
- yhteistyötä tekevää ryhmää (12q, r = .437)
- koulun kykyä uudistaa toimintojaan (11o, r = .431)
- ahkeraa ja hyvää työtä (12s, r = .420)
- vaivaa ilmapiirin eteen (12r, r = .418)

- lyhyin askelin etenemistä (12n, r = .415)
- innostuneita ja asiantuntevia opettajia (12j, r = .412)
- koulun selkeitä pelisääntöjä (11d, r = .408)
- sulatteluaikaa (12g, r = .406)
- riittävää opettajamäärää (12l, r = .404).

Vahvimmin ripeään ongelmien ratkaisuun korreloivista muuttujista hieman yli puolet on jo selitysvoimaisimpien muuttujien listalla. Sen ulkopuolelta tulevat muuttujat 11c, 11d , 11i, 11o, 12 f, 12g, 12n, 12y, 12v ja 12z. Tuloksia voi tulkita niin, että ongelmien ripeää ratkaisua saattavat edistää toimet, joilla ylipäätään kehitetään koulua ja toisaalta toimet, jotka liittyvät juuri tähän hankkeeseen. Edellisiin kuuluu koulun kehittäminen sellaiseksi, että se pystyy uudistamaan toimintaansa, suunnittelujärjestelmän rakentaminen, toiminnan hyvä suunnittelu, tarkoituksenmukainen työnjako ja selkeät pelisäännöt. Koulua tulisi muovata siis hyvin toimivaksi organisaatioksi.

Kyky ripeisiin ratkaisuun näyttää liittyvän reseptioon ja diffuusioon. Reseptiossa voi auttaa, jos hanke pystytään esittämään positiivisena mahdollisuutena, toiveita kuullaan ja otetaan huomioon ja päätös tehdään yhdessä. Diffuusion osalta voi auttaa, että mukaan saadaan riittävä määrä innostuneita ja asiantuntevia opettajia ja vetäjä, organisaatio on tarkoituksenmukainen, tieto kulkee avoimesti, kaikki tietävät tehtävänsä ja vastuunsa, edetään pienin askelin ja seurataan ja valvotaan hanketta ja annetaan sille tukea ja huomiota. Tällöin on mielekästä tehdä ahkeraa ja hyvää työtä. Ongelmien ratkaisuun näyttää liittyvän myös se, että työtä tehdään tiiviissä ryhmässä, jonka mehengen ja ilmapiirin eteen nähdään vaivaa. Onnistumisista palkitseminen saattaa motivoida ratkaisemaan ongelmia ripeästi, ja rehtorin tuki tekee sen mahdolliseksi. Seurausten episodissa on helpompi korjata ongelmia, jos tavoitteista saa joustaa.

Jokainen tiesi hyvin omat tehtävänsä ja vastuualueensa.

Väitteeseen 12m oli erittäin vahvasti yhteydessä väitteet, jotka koskivat

- tarkoituksenmukaista organisaatiota (12h, r = .632)
- riittävää opettajamäärää (12l, r = .593)
- ahkeraa ja hyvää työtä (12s, r = .539)
- tiivistä yhteistyöryhmää (12q, r = .499)
- hankkeen seurantaa ja valvontaa (12u, r = .497)
- innostunutta ja asiantuntevaa vetäjää (12k, r = .493)

- ongelmien ripeää ratkomista (12x, r = .488)
- innostuneita ja asiantuntevia opettajia (12j, r = .480)
- keskittymisen mahdollistavia olosuhteita (12o, r = .469)
- tiedon avointa kulkua (12t, r = .454)
- huolellista suunnitelmaa (12i, r = .465)
- positiivisuutta (12e, r = .451)
- tavoitteiden realistisuutta (15a, r = -.442)
- perustelua (12c, r = .439)
- idean toimivuutta (15d, r = -.437)
- vaivannäköä ilmapiirin eteen (12r, r = .436)
- omien voimavarojen riittävyyttä (15c, r = -.434)
- hyötyjen ja haittojen punnintaa (12a, r = .433)
- suunnitelmista joustamista (12y, r = .420)
- koulun tarkoituksenmukaista työnjakoa (11c, r = .428)
- toiveiden kuuleminen ja huomioonottaminen (12d, r = .416)
- yhteistä päätöstä (12f, r = .413)
- koulun suunnittelu- ja seurantajärjestelmää (11n, r = .407)
- lyhyin askelin etenemistä (12n, r = .401).

Kaikkein selitysvoimaisimpien muuttujien listan ulkopuolelta ”tiedotuksen” muuttujaan oli vahvassa yhteydessä muuttujat 12a, 12f, 12i, 12n, 12y, 11c ja 11n. Tuloksia voi tulkita niin, että sitä, että jokainen tietää tehtävänsä ja vastuunsa, voi tukea monin tavoin. Toimijoiden asiantuntijuus, innostus ja riittävä määrä ovat tärkeä lähtökohta. Hankkeen perustelu, hyötyjen ja haittojen pohdinta sekä avoin tiedonkulku auttavat näkemään, mikä on keskeistä.

Tarkoituksenmukainen organisaatio, hyvä suunnitelma, seuranta ja valvonta ja tiivis yhteistyö auttavat nekin. Sitä taas helpottaa vaivannäkö hyvän hengen eteen. Monet muut tekijät auttavat tiedon hallintaa ja lisäävät motivaatiota: mm. positiivisuus, tavoitteiden realistisuus, toiveiden kuuleminen ja huomioonottaminen, yhteinen päätös, pienin askelin eteneminen, omien voimavarojen riittävyys, keskittymisen mahdollistavat olosuhteet, suunnitelmista joustaminen ja ongelmien ripeä ratkaisu. Luonnollisesti tehtävistä on helpompi olla selvillä koulussa, jossa muutoinkin on toimiva suunnittelu- ja seurantajärjestelmä. Kun tiedotus toimii, on mahdollista tehdä työtä hyvin ja ahkerasti.

Hankkeella oli tarkoituksenmukainen organisaatio.

Väitteeseen 12h oli erittäin vahvasti yhteydessä väitteet, jotka koskivat

- tietoa omista tehtävistä ja vastuista (12m, r = .632)
- innostunutta ja asiantuntevaa vetäjää (12k, r = .618)
- huolellista suunnitelmaa (12i, r = .600)
- sulatteluaikaa (12g, r = .518)
- ongelmien ripeää ratkaisua (12x, r = .507)
- hyötyjen ja haittojen harkintaa (12a, r = .485)
- seurantaa ja valvontaa (12u, r = .467)
- keskittymisen mahdollistavia olosuhteita (12o, r = .462)
- koulun toimintojen hyvää suunnittelua (11i, r = -.453)
- toiveiden kuulemista ja huomioonottamista (12d, r = .450)
- perustelua (12c, r = .449)
- tukea ja huomiota (15f, r = -.446)
- riittävää opettajamäärää (12l, r = .442)
- idean toimivuutta (15d, r = -.428)
- avointa tiedon kulkua (12t, r = .424)
- koulun suunnittelu- ja seurantajärjestelmää (11n, r = .424)
- positiivisuutta (12e, r = .423)
- innostuneita ja asiantuntevia opettajia (12j, r = .420)
- omien voimavarojen riittävyyttä (15c, r = -.419)
- resurssien riittävyyttä (15b, r = -.417)
- koulun tarkoituksenmukaista työnjakoa (11c, r = -.412)
- riittävää tukea rehtorilta (12z, r = .410)
- yhteistä päätöstä (12f, r = .407)
- lyhyin askelin etenemistä (12n, r = .407).

21 selitysvoimaisimman väitteen listan ulkopuolelta tulivat muuttujat 11c, 11i, 11n, 12a, 12i, 12f, 12g, 12z ja 12n. Tuloksia voi tulkita niin, että jos hanke organisoidaan hyvin, niin samalla varmistuu resurssien ja omien voimavarojen riittävyys ja se, että jokainen tietää omat tehtävänsä ja vastuunsa. Hyvin organisoituun hankkeeseen on ehkä helpompaa saada riittävä määrä asiantuntevia ja innostuneita opettajia. Voi olla myös niin, että innostuneet ja asiantuntevat vetäjä ja opettaja pystyvät myös organisoimaan hankkeen hyvin. Hyvään organisointiin näyttäisi liittyvän strategisia piirteitä: hyvää suunnittelua, positiivisuutta, etenemistä lyhyin askelin, seurantaa ja valvontaa ja ongelmien ripeää ratkaisua. Organisointia voi toteuttaa myös kommunikatiivisella otteella, johon kuuluu avoin tiedonkulku, hyvin toimiva idea, perustelu, hyötyjen ja haittojen puntarointi, toiveiden kuuleminen ja huomioonot-

taminen, yhteinen päätös, keskittymisen takaavat olosuhteet, tuki mm. rehtorilta ja huomiota. Hanke on helpompaa organisoida hyvin koulussa, jossa toiminnat suunnitellaan hyvin, jossa on toimiva suunnittelu- ja seurantajärjestelmä ja jossa työnjako on tarkoituksenmukainen.

Saimme hankkeeseen mukaan asiasta innostuneet ja asiantuntevat opettajat.

Propositio 12j oli erittäin vahvasti yhteydessä väitteisiin, jotka koskivat

- riittävää määrää opettajia (12l, r = .522)
- asiantuntevaa ja innostunutta vetäjää (12k, r = .517)
- tietoa omista tehtävistä ja vastuista (12m, r = .480)
- ahkeraa ja hyvää työtä (12s, r = .476)
- toiveiden kuulemista ja huomioonottamista (12d, r = .455)
- positiivisuutta (12e, r = .441)
- perustelua (12c, r = .421)
- tarkoituksenmukaista organisaatiota (12h, r = .420)
- yhteistyötä tekevä ryhmää (12q, r = .417)
- vaivannäköä ilmapiirin eteen (12r, r = .412)
- ongelmien ripeää ratkaisua (12x, r = .412).

Mielenkiintoista on, että kaikki 12j-muuttujaan vahvimmin korreloivat muuttujat olivat samalta muuttuja-alueelta. Tuloksia voi tulkita niin, että toimijoiden innostusta ja asiantuntemusta pitää yllä asiantunteva vetäjä, tieto omista tehtävistä ja vastuista, toiveiden kuuleminen ja huomioonottaminen, positiivisuus, perustelu, tarkoituksenmukainen organisaatio, ryhmätyö, vaivannäkö ilmapiirin eteen ja ongelmien ripeä ratkaisu. Toisaalta yhtä hyvin innostuneet ja asiantuntevat opettajat luovat hankkeesta sellaisen, että edellä mainitut ehdot/väittämät toteutuvat.

Peittävimmin selitysvoimaisimpiin muuttujiin sidoksissa olevat muuttujat

Kun lasketaan yhteen, mitkä edellä esitellyistä muuttujista ovat peittävimmin yhteydessä selitysvoimaisimpiin muuttujiin, saadaan seuraava lista[384] toisen asteen välillisesti selitysvoimaisimmista muuttujista, väitteistä (suluissa vahvojen korrelaatioiden määrä):

[384] Suluissa on yli r = .40 korrelaatioiden määrä 10:een selitysvoimaisimpaan muuttujaan.

1. Hankkeella oli tarkoituksenmukainen organisaatio (12h, 8).
2. Hankkeen vetäjäksi saatiin asiasta innostunut ja asiantunteva ihminen (12k, 7).
3. Etenimme lyhyin askelin välitavoitteesta toiseen (12n, 7).
4. Hankkeen idea toimi jopa paremmin kuin olimme uskoneet (15d, 7).
5. Hanke kyettiin perustelemaan sydämeen ja järkeen käyvästi (12c, 6).
6. Kaikki hankkeeseen lähteneet tekivät ahkerasti ja hyvää työtä (12s, 6).
7. Esiin nousseet ongelmat ratkottiin ripeästi. (12x, 6).
8. Saimme hankkeeseen mukaan asiasta innostuneet ja asiantuntevat opettajat (12j, 5).
9. Hankkeen etenemistä seurattiin ja valvottiin huolellisesti (12u, 5).
10. Tavoitteemme osoittautuivat realistisiksi. (15a, 5).

Analyysi nostaa esiin neljä väitettä, jotka eivät olleet 10 selitysvoimaisimman neuvon listalla: pieni askelin etenemisen (12n), hankkeen perustelun (12c), ahkeran ja hyvän työn (12s) ja hankkeen etenemisen seurannan ja valvonnan (12u).

Välillisesti selitysvoimaisimpien muuttujien listalla on kuusi muuttujaa (väitettä), jotka ovat myöskin välittömästi selitysvoimaisimpia muuttujia. Listaus nostaa esiin erityisesti hankkeen organisoinnin merkittävyyden. Sillä on korrelaatiokerroin, joka on korkeampi kuin .40 peräti kahdeksan selitysvoimaisimman proposition kanssa. Seuraavaksi laajimmin vaikuttavat vetäjän innostus ja asiantuntevuus sekä ja idean toimivuus. Näillä kaikilla oli korrelaatiokerroin, joka on korkeampi kuin .40 seitsemän selitysvoimaisimman väitteen kanssa.

9.2.2 Muuttuja-alueiden selitysvoiman vertailua

Onnistumista selittävät muuttujat jakautuivat lomakkeella eri muuttuja-alueille. Nämä muuttuja-alueet voidaan ymmärtää muuttujakimpuiksi, joihin kuuluvilla yksittäisillä muuttujilla on yhteistä keskenään. Muuttuja-aluetta, jonka yksittäisillä muuttujilla on vahvin yhteys onnistumisen pääkomponenttiin, voidaan siten pitää myös alueena selitysvoimaisimpana.

Korrelaatioiden perusteella selitysvoimaisimpina voidaan pitää seuraavia muuttuja-alueita

1. hanke toteutettuna (kysymyssarja 15)
2. toteutustapa (kysymyssarja 12)

3. oma hanke (kysymyssarja 9)
4. oma koulu (kysymyssarja 11).

Informanttien itse esittämien hankkeiden onnistumisen ja epäonnistumisen syiden luokkia voi pitää myös väitekimppuina. Taulukon 3 (sivu 203) mukaan selitysvoimaisimpina väitteen esiintymisfrekvenssin perusteella voidaan pitää seuraavia muuttuja-alueita

1. toteutustapa
2. muutoksen merkitys toimijoille
3. toimijat.

Sisällön erittelyllä saatu luokka muutoksen merkitys toimijalle vastaa taulukon 3 muuttuja-aluetta oma hanke, ja luokka toimijat sisältyy taulukossa 3 muuttujaluokkaan toteutustapa. Näin kummallakin analyysitavalla päädytään hyvin samanlaiseen kuvaan.

9.2.3 Selitysvoimaisimpien muuttuja-alueiden faktorien selitysvoima

Selitysvoimaisimmiksi katsotuille muuttuja-alueille, joita olivat hankkeen toteutuminen, hankkeen toteutustapa, hankkeen eräät piirteet[385] ja hankekoulu, tehtiin faktorianalyysit. Faktorien muodostamien muuttujakimppujen selitysvoimaa selvitettiin sitten vertailemalla faktoripisteiden korrelaatioita onnistumisen pääkomponenttiin.

Hankkeen toteutuminen

Kysymyssarjalla 15 mitattiin, millaiseksi hanke: sen tavoitteet, idea, resurssit ja muut voimavarat olivat osoittautuneet. Kysymyssarjalle tehtiin faktorianalyysi pääkomponenttianalyysin tapaan.

Analyysissä päädyttiin yhden faktorin[386] ratkaisuun. Faktori[387] nimitettiin ”tavoitteiden realistisuudeksi” vahvimman latauksen antavan muuttujan (15a) mukaan.

---

[385] Lomakkeen kysymysryhmä 9 kartoitti hankkeen yleisiä piirteitä. Muuttujien taustalle etsittiin faktorianalyysien avulla yleisempiä yhdistäviä ulottuvuuksia, mutta muuttujat olivat tällaiseen tarkasteluun liian konkreetteja.

[386] Ratkaisussa ajatellaan, että kysymykset 15a-f muodostavat yhden ulottuvuuden, jonka toisena päässä on hankkeen tavoitteiden realistisuus, ideoiden toimivuus, vähäinen vastustus ja tuki ja toisessa päässä epärealistisuus, ideoiden toimimattomuus, vastustus ja tuen puute.

Syntynyt faktori (Kys_15pc) korreloi erittäin vahvasti (r = .707) onnistumisen pääkomponentin kanssa. Muuttujakimpun korrelaatio on selkeästi korkeampi kuin kimpun yksittäisten muuttujien korrelaatiot onnistumisen pääkomponenttiin. Niinikään muuttujakimpun korrelaatio on korkeampi onnistumisen pääkomponenttiin kuin yksittäisiin kysymyssarjan 17 onnistumista indikoiviin muuttujiin[388].

Hankkeen toteutustapa

Hankkeen toteutustapaa kuvattiin kyselylomakkeella kysymysryhmillä 12–14 (varsinainen toteutustapa, oppilaiden mukaan ottaminen sekä päätösvallan ja vastuun jakaminen oppilaiden kanssa). Faktorointi suoritettiin kysymyssarjalle 12a–z. Kysymysryhmä kuvaa tapaa, jolla hanketta toteutettiin ja jolla se eteni. Vertailujen perusteella päädyttiin viiden faktorin rotatoituun malliin, jossa kumulatiivinen selitysosuus nousi 61 %:iin alkuperäisestä muuttujien vaihtelusta. Viidelle faktorille annettiin nimet kärkimuuttujien mukaan:

- Ensimmäinen faktori[389] nimettiin kuulemisen ja valmistamisen faktoriksi.
- Toinen faktori[390] nimettiin tarkoituksenmukaisen organisoitumisen faktoriksi.
- Kolmas faktori[391] nimettiin mahdollistamisen, tuen ja palkitsemisen faktoriksi.

---

[387] Yhden faktorin ratkaisussa kommunaliteetit olivat varsin korkeita (.595 >.766), jolloin voidaan katsoa, että on olemassa edellytykset faktorille. Komponentin yhteys neljään ensimmäiseen on korkea ja positiivinen (r =. 678 > .801). Kahteen viimeiseen muuttujaan komponentin yhteys on korkea, mutta negatiivinen (-.629 ja -.688).

[388] Yksittäisistä onnistumista mittaavista muuttujista tavoitteiden realistisuusfaktori korreloi vahvimmin työyhteisön hyvinvointina näkyvään onnistumiseen (17f, r = .526) ja siihen, olivatko hankkeen tulokset nähdyn vaivan ja käytettyjen resurssien arvoiset (17i, r = .663). Tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä faktori oli myös siihen, että hanke jatkui koulussa yhä projektina/kokeiluna tms. (r = .167) ja siihen, että hanke on levinnyt muihinkin kouluihin (r = .278).

[389] **1. faktori** näyttäisi näyttäisi kokoavan varsin hyvin a-g-muuttujien sisältämän varianssin; muuttujilla ei juurikaan ole huomattavia sivulatauksia muilla faktoreilla. Kaikkien 12-muuttujien yhteydet faktoriin ovat positiivisia. Faktorin kärkimuuttuja 12d kuvaa, kuinka ihmisiä kuultiin hankkeessa ja 12b työntekoa sen eteen, että koululla olisi muutoksessa tarvittavia valmiuksia.

[390] **2. faktori** näyttää syntyvän pääosin lomakkeen kysymyksistä 12h-12 m, joilla ei ole huomattavia sivulatauksia muilla faktoreilla. Muuttuja 12n hajoaa sekä toiselle että kolmannelle faktorille. Niinikään muuttuja 12y (suunnitelmista joustaminen) saa korkeimman latauksen kakkosfaktorilla. Pieni osa muuttujista sai negatiivisia, joskin lieviä korrelaatioita faktoriin. Faktorin kärkimuuttujia olivat 12k (innostunut ja asiantunteva ihminen vetäjänä, r = .640), 12h (tarkoituksenmukainen organisaatio, r = .608) ja 12j (innostuneet ja asiantuntevat opettajat, r = .573).

- Neljäs faktori[392] nimettiin vastuulliseen yhteistyöhön sitoutumisen faktoriksi.
- Viides faktori[393] nimettiin ei- spontaanin, suunnitellun otteen faktoriksi.

Muuttujakimpun merkittävyydestä onnistumiselle tehtiin päätelmiä viiden faktorin ja onnistumisen pääkomponentin korrelaatioiden avulla. Kaikilla faktoreilla oli tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys onnistumiseen:

- Tarkoituksenmukaisen organisoitumisen faktori korreloi faktoreista vahvimmin onnistumisen pääkomponentin kanssa (r = -.608).
- Toiseksi vahvin yhteys oli neljännellä, vastuulliseen yhteistyöhön sitoutumisen faktorilla (r = -.536).
- Kolmaskin, mahdollistamisen, tuen ja palkitsemisen faktori selitti lähes 25 % onnistumisesta (r = -.490).
- Ensimmäisen, kuulemisen ja valmistamisen faktorin selitysosuus oli 22 % (r = -.461).
- Viidennen, ei-spontaanin, suunnitellun otteen faktorin selitysosuus oli 4 % (r = -.201).

Hankekoulu

Kyselylomakkeella informantti arvioi jälkikäteen omaa kouluaan hankkeen käynnistymisvaiheessa, sellaisena kuin hän sen koki ja muisti. Vastauksista kuvastui informantin kokonaisvaltainen käsitys ”meidän koulun” positiivisista piirteistä. Koulun toimintaa päädyttiin kuvaamaan yhdellä faktorilla, pääkomponentilla, jolloin kysymyssarjan 11 muuttujien vaihtelu tiivistettiin yhdeksi ulottuvuudeksi. Faktoripisteistä muodostettiin muuttuja ”Koulutoim.”. Tämän hyvin toimivan koulun faktoripisteiden ja onnistumisen pää-

[391] **3. faktori** latautuu erityisesti muuttujilla 12z (rehtorin tuki, r = .740), 12v (onnistumisista palkitseminen, r = .717), 12o (keskittymisen takaavat olosuhteet), 12x (ongelmien ripeä ratkaiseminen) ja 12y (joustaminen tavoitteista). Kaikkien muuttujien yhteydet faktoriin ovat positiivisia. 12u (hankkeen seuranta) hajoaa lisäksi neljännelle faktorille, ja 12k (innostunut vetäjä) saa sivulatauksen tällä faktorilla.

[392] **4. faktori** saa lähes kaikilta muuttujilta positiiviset lataukset. Faktori näyttää latautuvan erityisesti muuttujilla 12r (me-henki, r = .742) ja 12 q (yhteistyöryhmä, r = .731), 12s (kaikki tekivät ahkerasti töitä, r = .698), 12t (avoin tiedon kulku) ja 12u (seuranta ja valvonta). Muuttuja 12u jakaantuu myös kolmannelle faktorille ja 12j myös ensimmäiselle faktorille. Faktori saa sivulatauksen muuttujalta 12m (vastuualueiden tietäminen), mutta tämä jakautuu toisen faktorin kanssa. Muuttujista kahdella on lievä, negatiivinen yhteys faktoriin.

[393] **5. faktori** latautuu vahvasti muuttujalla 12p (ei-spontaani toteutus, r = - .816) ja 12i (suunnitelmallisuus, r = . 636). Lisäksi faktori saa sivulatauksia muuttujilta 12a (r = .389) ja 12u (r = .491).

komponentin välille laskettiin korrelaatio (r = .353). Faktorin avulla pystyttiin selittämään noin 10 % onnistumisen kokemuksesta. Koulua kuvaavalla pääkomponentilla oli tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys kaikkiin onnistumisen pääkomponentin muodostaneisiin alkuperäisiin kysymyssarja 17:n muuttujiin. Korrelaatiot vaihtelevat välillä .194 ja .412. Vahvin yhteys oli työyhteisön hyvinvointiin[394].

Selitysvoimaisimmat faktorit

Edellä kuvatuille muuttuja-alueille tehdyissä faktorianalyyseissa luotiin muuttujakimppuja, joiden selitysvoimaa oli mahdollista vertailla tarkastelemalla faktoripisteiden ja onnistumisen pääkomponentin välisiä korrelaatiokertoimia. Hankkeen toteutumista, hankkeen toteuttamistapaa ja hankekoulua kuvaavista faktoreista syntyi seuraava selitysvoimaisuuslista

1. tavoitteiden realistisuus (r = . 707)
2. tarkoituksenmukainen organisoituminen (r = -.608)
3. vastuulliseen yhteistyöhön sitoutuminen (r = -.536)
4. mahdollistaminen, tuki ja palkitseminen (r = -.490)
5. kuulemisen ja valmistamisen faktori (r = -.461)
6. koulun toiminta (r = .353)
7. ei-spontaani toiminta (r = -.201).

9.2.4 Regressioanalyysiin perustuva muuttujakimppu

Regressioanalyysin avulla on mahdollista tiivistää tilastollisesti usealle selittäjälle hajautuva selityskyky. Tässä tutkimuksessa selitettävänä tekijänä oli onnistumisen kokemus, jota operationalisoivaksi muuttujaksi käytettiin onnistumisen kokemusta kuvaavista 17-tehtävän kysymyksistä pääakomponenttimenetelmällä muodostettu Onnpc-muuttujaa. Selittäviksi tekijöiksi valittiin lomakkeen kysymyssarjoihin 9, 10, 11, 12 ja 15 liittyvät kysymykset. Niissä oli käytetty riittävän samankaltaista vastaamistekniikkaa, jossa muuttujat olivat luonteeltaan kvantitatiivisia ja jatkuvia. Käsittelystä karsittiin kuitenkin pois osiot, joilla ei yksinään ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä kriteeriin.

[394] Koulufaktorilla on myös tilastollisesti merkitsevä yhteys hankkeen jatkumiseen (16a, r = .138) ja hankkeen leviämiseen muihin kouluihin (16c, r = .179).

Valituille muuttujille ajettiin SPSS-ohjelmalla regressioanalyysi, jossa etsittiin muuttujakimppua, jonka selitysosuus yhdessä olisi suurin mahdollinen. Ajot tehtiin sekä ns. forward-, stepwise että backward-tavoilla[395]. Kaikilla malleilla löydettiin kimppu, joka selittää lähes 70 % onnistumisen pääkomponentin vaihtelusta. Näistä valittiin forward-malli sen selkeyden vuoksi. Forward-mallilla toteutetussa regressioanalyysissa käytettiin 5 %:in selitysosuuden karsintarajaa. 13 kierroksen jälkeen päädyttiin selittäjäkimppuun, jossa oli 13 muuttujaa. Yhteensä selitysosuus oli 68 %. Nämä muuttujat olivat selitysosuusjärjestyksessä seuraavat:

- Idea toimi jopa paremmin kuin olimme uskoneet (15d).
- Saimme hankkeeseen mukaan asiasta innostuneet ja asiantuntevat opettajat (12j).
- Omat voimavaramme riittivät hyvin (15c).
- Hanke oli koulumme kannalta tärkeä toteuttaa (9g).
- Kaikki hankkeeseen lähteneet tekivät ahkerasti ja hyvää työtä (12s).
- Toteutimme hankkeen omasta halustamme (9a).
- Resurssit osoittautuivat riittäviksi (15b).
- Näimme vaivaa myös me-hengen ja positiivisen ilmapiirin säilymiseksi (12r).
- Muutosvauhti oli nopea (9d).
- Saimme riittävästi tukea rehtorilta (12z).
- Rehtorimme oli myös vahva pedagoginen johtaja (11j).
- Koulumme toiminnat oli hyvin suunniteltu (11i).
- Kyseessä oli radikaali ja perustavaa laatua oleva muutos (9c).

9.2.5 Rakenneyhtälömallin testaus

Onnistumisen kokemukseen vahvasti liittyvän muuttujakimpun elementtien keskinäisiä suhteita analysoitiin myös rakentamalla rakenneyhtälömallia[396],

[395] Forward-mallissa mukaan valitaan ensimmäiseksi kaikkein vahvin selittäjä ja sen jälkeen kierroksittain muuttuja, joka tuo eniten lisäselitystä kunnes ulkopuolella olevat muuttujat eivät enää lisää selitystä. Backward-menettelyssä kimppu muodostetaan pudottamalla alkuperäisistä muuttujista ensimmäiseksi kaikkein heikoin selittäjä ja sen jälkeen muuttuja, jonka pudottaminen vähentää selitysosuutta seuraavaksi vähiten. Stepwise-mallissa edetään vuorotellen kummallakin tavalla.

[396] Mallia voi pitää jotakin ilmiötä tai systeemiä kuvaavien oletusten joukkona, jossa oletukset ovat usein yksinkertaistettuja (Niiniluoto 1997, 205). Mallissa elementteinä ovat käsitteet ja niitä yhdistävät säännönmukaisuudet. Mallin rakentamisella tarkoitetaan kvalitatiivisin termein ilmaistun mallin täsmentämistä kvantitatiivisin käsittein.

joka kuvaisi projektimuotoisen kehittämistoiminnan ilmiötä. Mallissa tutkija voi jäsentää ja eritellä keskeisimmiksi valitsemiensa projektin elementtien keskinäisiä suhteita. Tehtävää ratkaistiin SPSS:n päälle rakentuvan (SEM) SPSS-AMOS -ohjelman avulla. Ohjelma testaa mukaan valittavien muuttujien keskinäisistä yhteyksistä hahmoteltua polkumallia, josta näkyy mukaan valikoituvien kaikkien selitysvoimaisimpien muuttujien keskinäisten yhteyksien vaikutusreitti.

Malli (ks. kuvio 41) rakennettiin niin, että ensin muodostettiin rakenne-elementit valitsemalla tiettyä muuttuja-aluetta parhaiten kuvaavat indikaattorit. Onnistumista valittiin kuvaamaan neljä muuttujaa: 17a, 17e, 17h ja 17i. Vastaavasti valittiin muille elementeille (idean toimivuus, toteutustapa, koulun toiminta, resurssit, hankkeen rajuus ja hyödyllisyys) 2–6 niitä parhaiten kuvaavaa muuttujaa. Mallissa toistuva e-elementti on varattu muulle vaihtelulle.

Mallilla pyrittiin selittämään onnistumisen kokemusta, mutta samalla saamaan esiin, minkälaisia keskinäisiä yhteyksiä mallin eri elementtien välillä vallitsee. Tutkijan tehtävänä on valita ne loogiset polut, joita pitkin eri elementtien selitysvoima kanavoituu prediktoriin. Ohjelman käyttäjä voi etsiä parasta mahdollista kokonaismallia vaihtamalla vaikutusnuolien suuntia.

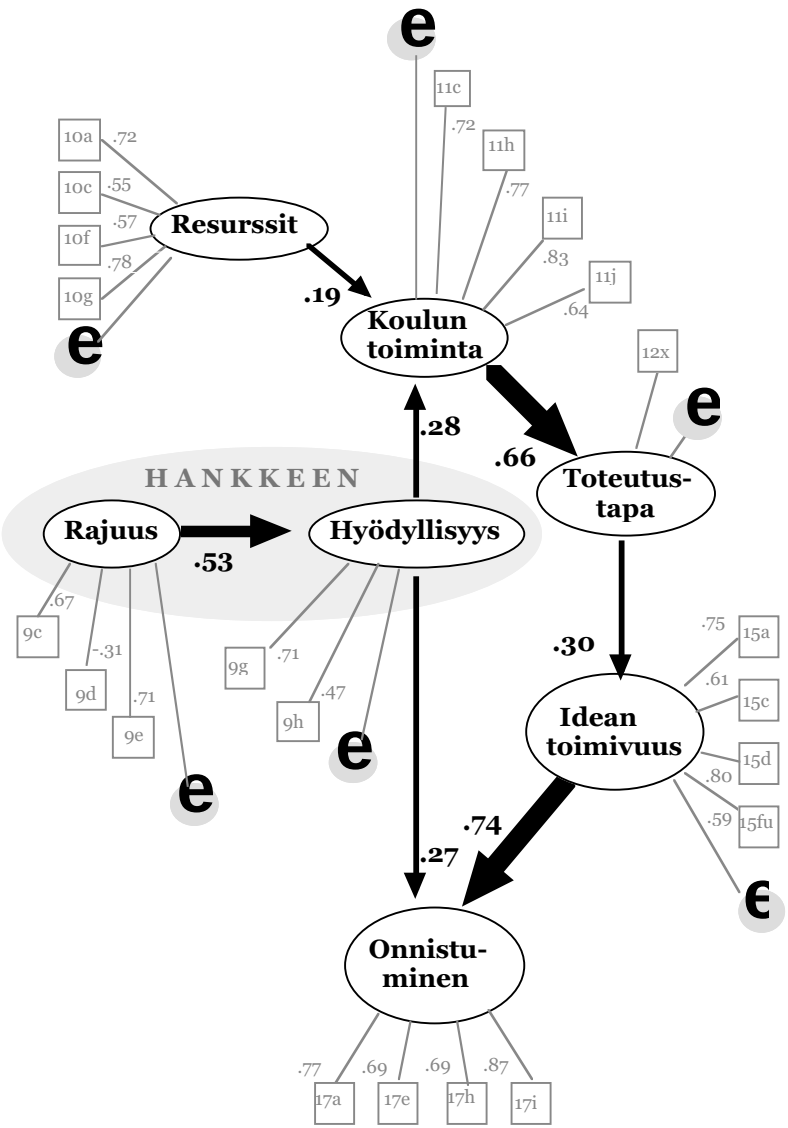
Kokeilujen jälkeen analyysissä päädyttiin kuvion 41 mukaisen rakenneyhtälömalliin. Mallissa muuttuja-alueiden yhteisvaihtelu purkautuu poluksi joka päätyy onnistumiseen.

Tässä aineistossa onnistumiseen johti kaksi polkua: toinen idean toimivuudesta ja toinen hankkeen hyödyllisyydestä. Idean toimivuudella on tässä mallissa erittäin vahva korrelaatio onnistumiseen (r = -.74), se siis selittää lähes 50% onnistumisesta. Idean toimivuuden lisäksi onnistumista selittää hankkeen hyödyllisyys (r = .27).

Osa hankkeen hyödyllisyyden vaikutusvoimasta kanavoituu lisäksi koulun toimintaan (r = .28), ja sieltä toteutustavan välityksellä idean toimivuuteen ja sitä kautta onnistumiseen.

Idean toimivuuteen taas vaikutti hankkeen toteutustapa (r = .30), joka saa huomattavan vaikutusvoiman koulun toiminnasta (r = .66). Koulun toiminta taas saa vaikutusvoimaa resursseista (r = -.19) ja hankkeen hyödyllisyydestä (r = .28). Hankkeen hyödyllisyys taas saa vaikutusvoimaa hankkeen rajuudesta (r = .53).

Tällä rakenneyhtälömallilla testattiin nimenomaan tämän aineiston muuttujien keskinäisiä vaikutussuhteita. Mallin hyvyysindeksit eivät olleet kovin korkeita, mutta mallilla on tässä vaiheessa merkitystä yhteenvetona.



Kuvio 41. Rakenneyhtälömallinnusta (SEM) SPSS ASOMA-ohjelmalla ajettuna

9.3 Propositioteorian testaaminen

Tutkimuksen viimeisenä empiirisenä tehtävänä oli testata Akvaarioprojektin aineiston avulla tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä esitelty projektimuotoisen koulupedagogisen kehittämistoiminnan propositioteoria, joka koostui 34:sta tutkimusnäytöllä perustellusta onnistuvaa kehittämishanketta koskevasta väitteestä.

Kyselylomakkeella esitettyjä kysymyksiä pidettiin näitä väitteitä konkretisoivina ja testaavina väitteinä. Mikäli väitteellä ei olisi tilastollisesti merkitsevää yhteyttä (korrelaatiota) onnistumisen kokemusta kuvaavaan muuttujaan, kyseenalaistaisi tutkimus myös teoriaan kuuluvan proposition.

Testaustulokset on koottu liitteeseen 8. Propositiota 23 oikeanlaisen strategian tärkeydestä ei testattu. Pääosin propositiot saivat tukea testistä. 11 proposition osalta ainakin osalla niitä kuvaavista neuvoista (muuttujista) oli korkeintaan tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys onnistumisen pääkomponenttiin. Osassa propositioita sen alaan kuuluvalla neuvolla oli merkitsevä yhteys, mutta sen suunta vaihtui oletetusta (esim. muutosnopeus). Kaikkiaan 14 propositiota on aihetta käydä tarkemmin läpi.

Propositio 1: *Toimijoiden on hyvä olla taitavia, innostuneita, yhteistyökykyisiä ja mielellään pysyviä.*

Vetäjän sukupuolella (23a) ja kokemuksella (23b) ei ollut yhteyttä onnistumiseen. Muiden tekijöiden yhteys oli erittäin merkitsevä. Sillä, kenen muutosidea alunperin (1a) oli ja kuka idean toi koululle (1b[397]), ei ollut tilastollista merkitystä. Propositiota ei tarvitse muuttaa.

Propositio 2: *Rehtorilla on tärkeä, joko agentin, fasilitaattorin tai tukijan rooli projektin onnistumisessa.*

Rehtorin tuki oli onnistumiselle tärkeää. Yhteys oli erittäin merkitsevä. Rehtorin roolia ei tarvitse rajoittaa vain hankkeen tukemiseen. Hankkeet, joissa rehtori oli aloitteentekijä (1a) ja/tai toi idean (1b) koululle, eivät eronneet onnistumisen keskiarvoltaan muista hankkeista. Rehtorin sukupuolella tai

[397] Muuttujien 1a:n ja 1b:n osalta johtopäätökset perustuvat keskiarvojen erojen tarkasteluun.

kokemuksella ei ole merkitystä hankkeen onnistumiselle. Propositiota ei tarvitse muuttaa.

Propositio 3: *Muutosidea ei saa tulla ulkoa eikä ylhäältä.*

Tässä aineistossa propositio ei saanut empiiristä tukea. Sillä, kenen aloitteesta hanke käynnistettiin (1a) tai sillä kuka idean toi koululle (1b), ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä onnistumisen kokemukseen[398]. Sen sijaan yhteisen päätöksen (12f) yhteys onnistumisen kokemukseen oli erittäin merkitsevä.

Propositio voidaan kumota ja korvata uudella: **Onnistumisen kannalta ei ole ratkaisevaa, kenen aloitteesta hanke käynnistyy tai kuka muutosidean koululle tuo. Oleellista on, että päätös hankkeeseen ryhtymisestä tehdään yhdessä.**

Propositio 5: *Hyvä muutosidea on yksinkertainen, hauska, helppo, ja se liittyy arkeen.*

Propositiota testattiin kolmella kyselylomakkeen kysymyksellä: idean tuttuus (9e), idean helppous toteuttaa (9f) ja idean tärkeys koulun kannalta (9g). Yhteys onnistumisen kokemukseen oli erittäin merkitsevä, mutta tuttuuden osalta käänteinen, ts. mitä uudempi ja luovempi muutosidea oli, sitä paremmin hanke onnistui.

Propositiota voidaan perustellusti korjata muotoon: **Hyvä muutosidea on yksinkertainen, hauska ja helppo toteuttaa. Idean tulee olla luova, koululle tärkeä ja liittyä arkeen.**

Propositio 8: *Kuuseen ei kannata kurkottaa.*

Empiirisessä testauksessa saatiin hankkeen laajuuden merkityksestä ristiriitaisia tuloksia. Toisaalta kysymyksellä 9b oli merkitsevä yhteys onnistumiseen, mutta merkitsevää yhteyttä ei saatu samaa asiaa osallistujamääränä mittaavien muuttujien 24 ja 25 ja onnistumisen kokemusta mittavaan pää-

[398] Tuloksissa on kuitenkin nähtävissä sellaisia mahdollisesti aineiston pienestä koosta johtuen ei-merkitseväksi jääviä trendejä, että huonoimmin onnistuneissa hankkeissa ei osattu nimetä, kenen aloitteesta hanke käynnistyi tai se oli tullut kunnan tai valtion hallinnosta. Niinikään trendinä aineistossa näkyy, että huonoimmin onnistuivat hankkeet, jotka oli tuonut koululle oppilaan huoltaja tai muuhun kuin opetushenkilöstöön kuuluva.

komponentin välille.[399] Muuttujalla 4 (mihin koulun oppilaaseen kohdistuvaan perustehtävään hanke kohdistui) ei ollut merkitsevää yhteyttä onnistumiseen. Muuttujan 5 osalta keskiarvoissa oli merkitsevä ero siten, että hanke, joka kohdistui opettajan tapaan opettaa, onnistui muita paremmin. Huonoimmin onnistuivat hankkeet, joiden kohdetta ei osattu nimetä tai jotka kohdistuivat kouluyhteisön sisäisiin yhteistyö- tai päätöksentekomuotoihin. Tulos on mielenkiintoinen, koska kirjallisuudessa on vahva usko, että opetustapahtumaa on vaikeampi muuttaa kuin sen kehystekijöitä. Selvästi huonoimmin onnistuivat hankkeet, joissa ei osattu nimetä kohdetta. Luokka-astetta[400] ei lopulta otettu mukaan tarkasteluun.

Empiria tuki väitettä tavoitteiden realistisuuden (15a) ja omien voimavarojen riittävyyden (15c) tärkeydestä. Toisin kuin propositiossa oletettiin, aineisto osoitti, että mitä radikaalimpi ja perustavaa laatua olevampi muutos oli, sitä onnistuneempana hanke koettiin.

Propositio voidaan perustellusti kumota ja vaihtaa uudeksi väitteeksi: **Kuuseenkin kannattaa kurkottaa; opetusta voidaan muuttaa. Radikaali muutos onnistuu paremmin kuin muualla jo kokeillun idean käyttöönotto. Pitää kuitenkin tietää, mitä ollaan muuttamassa. Tavoitteiden on oltava realistiset ja omien voimavarojen riittävät.**

Propositio 10: *Oikeanlaisella koulutuksella on oma merkityksensä projektin onnistumiselle.*

Propositiota testattiin kyselylomakkeen kysymyksellä täydennyskoulutuksen määrästä (10d). Sillä ei ollut merkitsevää yhteyttä onnistumiseen, mutta proposiotiota, jossa korostuu määrän sijasta laatu, ei tarvitse muuttaa.

Propositio 16: *Muutos tarvitsee resursseja, erityisesti aikaa.*

Tässä aineistossa nopealla muutosvauhdilla (9d) oli tilastollisesti merkitsevä yhteys onnistumiseen, mutta toiseen suuntaan kuin propositioissa oletettiin. Asiaa tarkastellaan erikseen proposition 17 kohdalla. Aineisto antoi aihetta myös täsmentää käsitystä resurssien merkityksestä. Tärkeimpiä voimavaroja näyttivät olevan hankkeeseen käytettävissä oleva opetusaika (10b), ulkopuolinen asiantuntija-apu (10f) ja tarvittava laitteisto ja materiaali (10g). Toisin

[399] Muuttujien 4 ja 5 osalta johtopäätökset yhteydestä onnistumiseen tehtiin siis keskiarvojen erojen perusteella.

[400] Luokka-aste jätettiin lopulta testaamatta.

kuin usein ajatellaan esim. määrärahoilla, palkallisella suunnitteluajalla ja täydennyskoulutuksen määrällä ei ollut yhteyttä onnistumiseen.

Propositio voidaan perustellusti täsmentää[401] muotoon: **Muutos tarvitsee riittävät resurssit. Projektiin tulee voida käyttää opetusaikaa. Koululla on oltava tarvittava laitteisto ja materiaali. Ulkopuolista asiantuntija-apua tarvitaan.**

Propositio 17: *Muutosvauhdilla on väliä: kouluihin sopii hitaampi tahti.*

Aineisto tuki ajatusta sulatteluajan tärkeydestä (12g); sillä oli erittäin merkitsevä yhteys (r = -.323) onnistumiseen. Nopealla muutosvauhdilla (9d) oli kuitenkin, päinvastoin kuin oletettiin, tilastollisesti merkitsevä yhteys onnistumiseen (r = .160).

Propositio kannattaa perustellusti kumota ja korjata päinvastaiseen muotoon: **Muutosvauhdilla on väliä: kouluissa on tärkeää antaa opettajille aikaa sulatella ideaa, mutta kun yhteinen päätös on tehty, hanke kannattaa toteuttaa nopealla vauhdilla.**

Propositio 18: *Kehittämisprojektin alku on tärkeä, mutta niin on varsinainen muutostyövaihekin.*

Propositiota testattiin kyselylomakkeen kysymyssarjoilla 12 ja 15. Kaikki yhteydet onnistumiseen ovat erittäin merkitseviä (paitsi neuvo 12p, jonka yhteys oli melkein merkitsevä), joten proposition voi katsoa saavan tukea, eikä sitä tarvitse muuttaa.

Propositio 25: *Kehittämisprojektissa tulee kuulla kaikkia osapuolia, myös ulkopuolisia, ja ottaa heidät mukaan yhteistoimintaan selkeästi roolit jakaen.*

Propositio saa osittain tukea. Sillä kenen aloitteesta hanke toteutuu (1a) ja kuka idean koululle tuo (1b) ei ollut yhteyttä onnistumiseen[402]. Palkallisella suunnitteluajalla (10c) ei ole yhteyttä onnistumiseen eikä myöskään sillä, että

[401] Muutosvauhtia koskeva osuus nousi esiin väitteen 19 kohdalla.

[402] Trendinomaisesti aineistossa kuitenkin näkyy, että jos idean tuo oppilaan huoltaja tai muuhun henkilöstöön kuuluva, sillä on suuri riski epäonnistua.

hankkeessa voidaan käyttää muun henkilöstön työaikaa (1oe). Sen sijaan tilastollisesti erittäin merkitseväksi osoittautuivat erot keskiarvoissa muuttujissa 13 ja 14, jotka kuvasivat tapaa, jolla oppilaat otettiin mukaan hankkeeseen. Korkein keskiarvo (Ka. = 528) onnistumisessa oli tosin hankkeissa, joissa opettaja jakoi hankkeesta paljon tietoa ja vakuutti oppilaat sen tärkeydestä, mutta lähes yhtä korkea keskiarvo (Ka. = 526) oli hankkeissa, joihin pyydettiin mukaan vapaaehtoisia luokkia tai oppilaita. Alhaisin keskiarvo oli hankkeissa, joista ei pystytty sanomaan, kuinka oppilaat oli otettu mukaan (Ka. = 451), joissa ei ollut mukana oppilaita (Ka. = 463) tai joissa oppilaat oli määrätty hankkeeseen (Ka. = 477).

Oppilaiden mukaanottamisen merkitys näkyy vielä paremmin muuttujassa 14. Korkein onnistumisen keskiarvo (Ka. = 521) oli hankkeissa, joissa kuultiin ja otettiin huomioon oppilaiden ideoita. Alhaisimmat keskiarvot olivat hankkeissa, joissa ei ollut mukana oppilaita (Ka. = 454) tai, joissa ei osattu sanoa (Ka. = 463), kuinka päätösvaltaa ja vastuuta jaettiin oppilaiden kanssa.

Propositio kannattaa perustellusti täydentää muotoon: **Kehittämisprojektissa on hyödyksi kuulla kaikkia osapuolia, myös ulkopuolisia, ja ottaa heidät mukaan yhteistoimintaan selkeästi roolit jakaen. Opettajien kannattaa kuunnella erityisesti oppilaiden ideoita.**

Propositio 28: *Sitoutuminen on kriittinen tekijä projektin onnistumiselle.*

Aineisto tuki propositiota. Kaikki korrelatiiviset yhteydet olivat erittäin merkitseviä, ja 2a:n osalta keskiarvoissa oli merkitsevä ero siten, että parhaiten onnistui hanke, joka syntyi, koska mukaan lähteneet halusivat palavasti toteuttaa visiotaan kohti vievän hankkeen.

Tutkija haluaa täydentää propositiota aineistosta syntyneen yleisvaikutelman perusteella muotoon: Sitoutuminen on kriittinen tekijä projektin onnistumiselle: **onnistuvalle hankkeelle on tyypillistä yhteinen visio ja innostuminen hankkeesta.**

Propositio 29: *Kriittinen massa on yhteydessä sitoutumiseen ja onnistumiseen.*

Propositiota sai tukea kysymyksestä 12l (saatiinko hankkeeseen mukaan riittävä määrä opettajia). Toisaalta hankkeessa mukana olleiden opettajien määrällä (24) ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä onnistumiseen. Varsinkin

informaattien itse antamissa selityksissä onnistumiselle kriittisen massan periaate kuitenkin näkyi selvästi. Propositioita ei ole perustetta muuttaa.

Propositio 33: *Onnistuminen on kiinni koulusta, sen kulttuurista ja muutoksen infrastruktuurista.*

Kaikilla hyvän koulun piirteiksi katsotuilla tekijöillä (kysymyssarja 11) oli erittäin merkitsevä tai merkitsevä (11b) yhteys onnistumiseen. Vahvin yhteys onnistumiseen oli koulun kyvyllä muuttaa ja uudistaa toimintoja (11o), tavoitteellisesti toimivalla henkilöstöllä (11h), hyvin suunnitelluilla toiminnoilla (11i), tarkoituksenmukaisella työnjaolla (11c) ja suunnittelu- ja seurantajärjestelmällä (11n). Tässä aineistossa rehtorin iällä ja sukupuolella, koulun oppilasmäärällä, iällä, opetuskielellä ja kouluasteella[403] ei ollut merkitsevää yhteyttä[404] projektin onnistumiseen.

Propositio kannattaa täydentää muotoon: **Onnistuminen on kiinni koulusta, sen kulttuurista ja muutoksen infrastruktuurista. Kehittämishanke onnistuu parhaiten toimintansa tavoitteelliseksi organisoivassa ja muutoskykyisessä koulussa.**

Propositio 34: *Kehittämisprojektin onnistuminen edellyttää, että ymmärretään ja otetaan vakavasti koulun kokonaistoiminta ja sen mutkikkaasti toisiinsa sidoksissa olevat reunaehdot.*

Tätä propositiota leikkaavista tilannetekijöistä: kriisi (3a), opettajakunnan vaihdos (3b), kouluun lyöty kielteinen leima (3c) ja rehtorin vaihdos (3e) ei ollut tässä aineistossa yhteyttä onnistumiseen kokemukseen. Tilannetekijöistä

[403] Hankekoulut ryhmiteltiin 16 eri ryhmään oppilaitostyypin mukaan. Vaikka näiden välillä ei voitukaan havaita tilastollisesti eroja, kokonaisuutta katsottaessa huomio kiinnittyy siihen, että hanke näyttää onnistuneen kaikkein huonoiten niissä kahdessa tapauksessa, jotka toteutettiin korkea-asteen oppilaitoksissa. Kaikkein parhaiten näyttävät onnistuneen

- kolme hanketta, joita oli toteuttamassa useita eriasteisia oppilaitoksia (joita ei kuitenkaan luokiteltu yläkoulu-lukioryhmän)
- viisi hanketta, jotka toteutettiin esikoulu-alakoulu -pareissa
- 11 hanketta, jotka toteutettiin yhtenäisissä peruskouluissa ja kolme yläkoululle ja lukiolle yhteistä hanketta
- erityiskouluissa toteutetut 15 ja normaalikouluissa toteutetut 41 hanketta onnistuivat keskimääräistä paremmin.

[404] Yhteydestä tehtiin päätelmiä joko keskiarvojen erojen tai korrelaatiokertoimen perusteella.

opettajien uupumuksella oli tilastollisesti merkitsevä negatiivinen yhteys onnistumisen kokemukseen.

Propositio kannattaa täsmentää seuraavaan muotoon: **Kehittämisprojektin onnistuminen edellyttää, että ymmärretään ja otetaan vakavasti koulun kokonaistilanne, erityisesti opettajien jaksaminen sekä koulun kokonaistoiminta ja sen mutkikkaasti toisiinsa sidoksissa olevat reunaehdot.**

Yhteenvetoa propositioteorian tarkentumisesta

Tämän tutkimuksen aineiston pohjalta tarkennettiin kirjallisuuden ja aikaisempien tutkimusten pohjalta laadittua projektimuotoisen koulupedagogisen kehittämistoiminnan propositioteoriaa yhdeksän proposition osalta. Yhtä propositioista ei testattu. 24 testattua propositioita selvisi testauksesta sellaisenaan. Yhdeksästä muutetusta propositiosta kuutta lähinnä täsmennettiin ja kolme kumottiin (propositiot 3, 8 ja 17).

On perusteltua vaihtaa sellainen käsitys onnistuvan hankkeen idealähteestä, että vain hanke, jonka idea tulee koulun sisältä voisi onnistua. Se voi onnistua oikein hyvin, kunhan reseptio onnistuu. Onnistuva kehittämisprojekti onkin pikemminkin järeä ja radikaali kuin yksityiskohtia hiova. Kolmanneksi on perusteltua muuttaa käsitys siitä, että muutosvauhdin tulisi koulussa olla rauhallinen. Aineisto antaa aihetta jakaa asian kahtia: Reseptioon on varattava riittävästi aikaa, mutta muutoin muutosvauhti saa olla nopea.

Täsmennyksiä aineisto aiheutti käsityksiin muutosideasta. Esiin nousi uutuuden ja luovuuden yhteys onnistumiseen. Idean toimivuuden merkitys korostui. Niinikään käsitys resurssien merkityksestä tarkentui; kyse ei ole yleisesti ajasta, vaan nimenomaan mahdollisuudesta toteuttaa hanketta oppitunneilla. Tilastollisesti erittäin merkitseväksi resurssiksi nousi myös ulkopuolinen asiantuntija-apu. Määrärahoilla oli tilastollisesti merkitsevä yhteys onnistumiseen. Yllättävästikin sellaiset resurssit kuin palkallinen suunnitteluaika, täydennyskoulutuksen määrä ja koulun muun henkilökunnan työaika eivät olleet tilastollisesti merkitseviä onnistumisen kokemukselle. Reseptiossa korostui yhteisen vision merkitys sitoutumiselle. Infrastruktuuri konkretisoitui hyvin toimintansa tavoitteelliseksi organisoivaksi ja muutoskykyiseksi kouluksi. Vaatimuksesta ottaa kehittämistyöhön mukaan kaikki osalliset nousi esiin oppilaiden osallistamisen merkitys.

Tämän tutkimuksen aineiston aiheuttamien korjausten ja täsmennysten jälkeen koulun projektimuotoisen kehittämistoiminnan propositioteoria voidaan esittää seuraavassa muodossa:

Toimijoita koskevia propositioita

Propositio 1: *Toimijoiden on hyvä olla taitavia, innostuneita, yhteistyökykyisiä ja mielellään pysyviä.*

Propositio 2: *Rehtorilla on tärkeä, joko agentin, fasilitaattorin tai tukijan rooli projektin onnistumisessa.*

Projektin ideaa koskevia propositioita

Propositio 3: *Onnistumisen kannalta ei ole ratkaisevaa, kenen aloitteesta hanke käynnistyy tai kuka muutosidean koululle tuo. Oleellista on, että päätös hankkeeseen ryhtymisestä tehdään yhdessä.*

Propositio 4: *Hyvä muutosidea on tavoitteiltaan ja toimintamalliltaan selkeä ja toimintavarma.*

Propositio 5: *Hyvä muutosidea on yksinkertainen, hauska ja helppo toteuttaa. Idean tulee olla luova, koululle tärkeä ja liittyä arkeen.*

Propositio 6: *Hyvä muutosidea jättää opettajille tilaa.*

Propositio 7: *Projektin on oltava hyödyllinen erityisesti oppilaan kannalta.*

Kehittämiskohdetta koskevia propositioita

Propositio 8: *Kuuseenkin kannattaa kurkottaa; opetusta voidaan muuttaa. Radikaali muutos onnistuu paremmin kuin muualla jo kokeillun idean käyttöönotto. Pitää kuitenkin tietää, mitä ollaan muuttamassa. Tavoitteiden on oltava realistiset ja omien voimavarojen riittävät.*

Projektin toteutustapaa ja resursseja koskevia propositioita

Propositio 9: *Onnistuneet projektit suunnitellaan ja organisoidaan hyvin.*

Propositio 10: *Oikeanlaisella koulutuksella on oma merkityksensä projektin onnistumiselle.*

Propositio 11: *Pakko ei toimi.*

Propositio 12: *Muutosidea pitää 'myydä'.*

Propositio 13: *Muutosidean on oltava toteuttamiskelpoinen, siksi sitä kannattaa kokeilla.*

Propositio 14: *Projekti ei onnistu ilman ahkeraa työtä ja hyvää yhteistyötä.*

Propositio 15: *Kokemukset menestyksestä ovat tärkeitä.*

Propositio 16: *Muutos tarvitsee riittävät resurssit. Projektiin tulee voida käyttää opetusaikaa. Koululla on oltava tarvittava laitteisto ja materiaali. Ulkopuolista asiantuntija-apua tarvitaan.*

Propositio 17: *Muutosvauhdilla on väliä: kouluissa on tärkeää antaa opettajille aikaa sulatella ideaa, mutta kun yhteinen päätös on tehty, hanke kannattaa toteuttaa nopealla vauhdilla.*

Propositio 18: *Kehittämisprojektin alku on tärkeä, mutta niin on varsinainen muutostyövaihekin.*

Propositio 19: *Projekti kannattaa poijuttaa välitavoitteiksi, joihin edetään pienin askelin.*

Propositio 20: *Ihmisiä pitää energisoida.*

Propositio 21: *Projekti tarvitsee tukea.*

Propositio 22: *Projekti tarvitsee tilaa ja muutosrauhaa.*

Propositio 23: *Muutokselle tarvitaan oikeanlainen strategia.*

Propositio 24: *Painetta on aihetta luoda mm. vauhdin avulla.*

Propositio 25: *Kehittämisprojektissa on hyödyksi kuulla kaikkia osapuolia, myös ulkopuolisia, ja ottaa heidät mukaan yhteistoimintaan selkeästi roolit jakaen. Opettajien kannattaa kuunnella erityisesti oppilaiden ideoita.*

Propositio 26: *Vaikeudet ovat ystäviä; On seurattava projektia ja osattava reagoida esiin nouseviin asioihin.*

Propositio 27: *Tiedotuksesta on huolehdittava hyvin.*

Reseptiota koskevia propositioita

Propositio 28: *Sitoutuminen on kriittinen tekijä projektin onnistumiselle : onnistuvalle hankkeelle on tyypillistä yhteinen visio ja innostuminen hankkeesta.*

Propositio 29: *Kriittinen massa on yhteydessä sitoutumiseen ja onnistumiseen.*

Propositio 30: *Opetusta ei voida uudistaa ohi opettajien pään ja tahdon.*

Propositio 31: *Projektin päämäärä tulee hyväksyä yhteisymmärryksessä.*

Propositio 32: *Systeemisessä muutoksessa muutosidea syntyy prosessin aikana. Sen onnistuminen edellyttää sitoutumista, mikä tapahtuu, kunhan muutokseen on aito tarve, muutosidea myös ymmärretään ja se sopii koulun muihin käytänteisiin.*

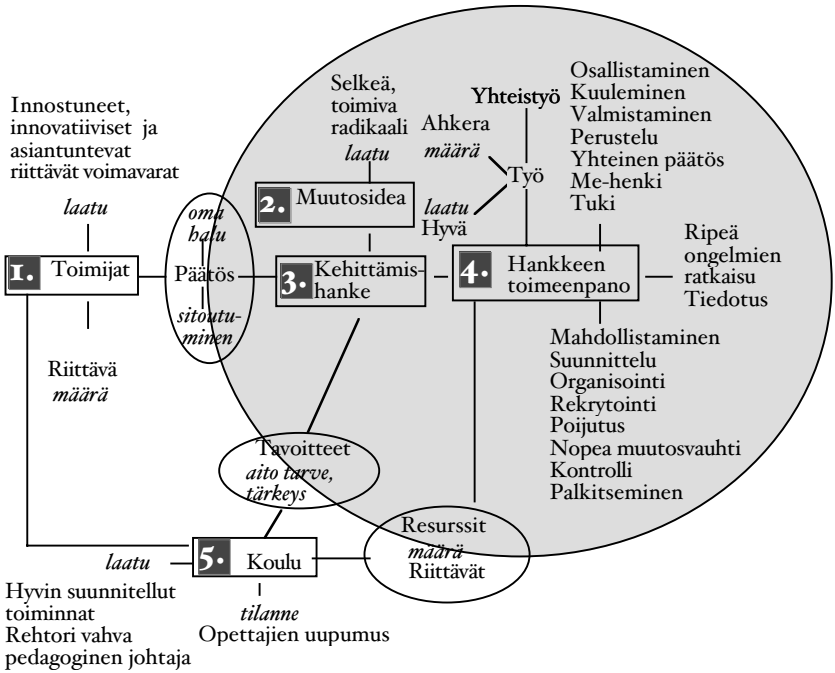
Kontekstia koskevia propositioita

Propositio 33: *Onnistuminen on kiinni koulusta, sen kulttuurista ja muutoksen infrastruktuurista. Kehittämishanke onnistuu parhaiten toimintansa tavoitteelliseksi organisoivassa ja muutoskykyisessä koulussa.*

Propositio 34: *Kehittämisprojektin onnistuminen edellyttää, että ymmärretään ja otetaan vakavasti koulun kokonaistilanne, erityisesti opettajien jaksaminen sekä koulun kokonaistoiminta ja sen mutkikkaasti toisiinsa sidoksissa olevat reunaehdot.*

9.4 Muutosotteen käsitteen ulottuvuudet

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä muutosote määriteltiin alustavaksi tavaksi, jolla kehittämisessä toimitaan. Toiminta jaettiin innovointiin, diffuusioon ja reseptioon. Muutosotetta typologisoitiin kahden kehittämistoimintaa kuvaavan piirteen kehittämistoiminnan suunnitelmallisuuden ja siihen osallistamisen perusteella. Muutosotteen ulottuvuuksien ja kullakin ulottuvuudella tärkeimpien piirteiden hahmottelu jäi kuitenkin yhdeksi tutkimustehtäväksi.



Kuvio 42. Tutkijan laatima yhteenveto muutosotteen käsitteen ulottuvuuksista

Aineiston analyysin yhteydessä tutkija laati useita hahmotelmia muutosotteen ulottuvuuksista. Niiden pohjalta induktiivis-abduktiivisesti syntynyt yhteenveto on koottu kuvioon 42. Tämän tutkimuksen aineiston pohjalta muutosotteen käsitteessä on perusteltua erottaa viisi ulottuvuutta: toimijat, muutosidea, kehittämishanke, hankkeen toimeenpano ja koulu.

1. Aineisto osoitti vahvasti, että kehittämishankkeet ovat henkilöherkkiä. Siksi ensimmäisenä ulottuvuutena on toimijat: heidän innostuksensa, innovatiivisuutensa, asiantuntemuksensa ja riittävät voimavaransa. Aivan keskeinen tekijä on toimijoiden sitoutuminen (reseptio) kehittämishankkeeseen; hanke toteutetaan omasta halusta. Toimijat ovat samalla osa koulua.
2. Toisena ulottuvuutena on muutosidea (innovointi). Sen tärkeimmät piirteet ovat selkeys, toteuttamiskelpoisuus ja radikaalisuus.
3. Kolmas ulottuvuus on kehittämishanke (innovointi). Sen keskeisiä piirteitä ovat hankkeen aito tarpeellisuus ja hyöty koululle.
4. Neljäs ulottuvuus on hankkeen toimeenpano (diffuusio). Tällä ulottuvuudella tärkeitä piirteitä ovat hankkeen vaatima ahkera ja hyvä työ sekä yhteistyö. Kommunikatiivisista piirteistä tärkeimpiä ovat osallistaminen, kuuleminen, valmistaminen, perustelu, yhteinen päätös, tuki ja mehenkeen panostaminen. Strategisiksi tulkituista piirteistä tärkeimpiä ovat hankkeen mahdollistaminen, suunnittelu, organisointi, poijutus, nopea muutosvauhti, kontrolli ja palkitseminen. Näiden välimaastossa on tiedotus ja ripeä ongelmien ratkaisu, joka liittyy tapaan tulla toimeen seurausten kanssa. Toimeenpanossa myös resurssit ovat tärkeitä, ja ne voidaan tulkita myöskin hankkeen ja koulun leikkauspisteeksi.
5. Viides ulottuvuus on hankekoulu ja sen tilanne. Kyse on koulun laadusta, jonka tärkeitä piirteitä ovat hyvin suunnitellut toiminnat ja rehtorin vahva pedagoginen johtajuus. Tilannetekijöistä tärkeä piirre on opettajien uupumus.

10 Diskussio

10.1 Tutkimuksen päätulokset

Empiiriset tutkimustehtävät

Tutkimuksessa selvitettiin koulupedagogisen kehittämisprojektin muutosotteen ja koetun onnistumisen välisiä yhteyksiä. Selitysvoimaisimmista, yksittäisistä muutosotteen piirteistä laadittiin kaksi listaa. Ensimmäinen perustui lomakkeella esitettyihin, valmiisiin väitteisiin, joilla oli vahvin korrelaatio onnistumista mittaavaan pääkomponenttimuuttujaan:

1. Hankkeen idea toimi jopa paremmin kuin olimme uskoneet.
2. Hankkeella oli tarkoituksenmukainen organisaatio.
3. Hankkeen vetäjäksi saatiin asiasta innostunut ja asiantunteva ihminen.
4. Jokainen tiesi hyvin omat tehtävänsä ja vastuualueensa.
5. Kaikki hankkeeseen lähteneet tekivät ahkerasti ja hyvää työtä.
6. Esiin nousseet ongelmat ratkottiin ripeästi.
7. Tavoitteemme osoittautuivat realistisiksi.
8. Omat voimavaramme riittivät hyvin.
9. Hanke sai upeasti tukea ja huomiota osakseen.
10. Hanke oli koulumme kannalta tärkeä toteuttaa.

Näiden yksittäisten neuvojen selitysosuudet onnistumisen kokemuksesta olivat korkeat: parhaan 40 % ja viimeisenkin 22,3 %. Toinen kysymyslista luotiin sisällön erittelyn avulla informanttien avoimeen kysymykseen antamissa vastauksissa esittämistä selityksistä sille, että hanke onnistui tai epäonnistui:

1. Sitoutuvatko toimijat?
2. Tehdäänkö yhteistyötä?
3. Riittävätkö resurssit?
4. Onko idea selkeä ja hallittava?
5. Millainen koulu on?

Analyysitavat täydensivät toisiaan. Korrelaatioanalyysi nosti esiin sellaisia strategisiksi luonnehdittavan otteen piirteitä, joita ei huomattaisi vastaajien omien vastausten perusteella. Sisällön erittelyssä taas korostuivat kommunikatiiviksi tulkittavan otteen piirteet.

Yksittäisten neuvojen lisäksi tutkimuksessa etsittiin piirrekimppuja, joilla olisi vahva selitysvoima onnistumisen kokemukseen. Korrelaatioanalyysin avulla löydettiin selitysvoimaisimpien muuttujien ympärille kasautuvia, välillisesti selitysvoimaisimpia muuttujia. Analyysi vahvisti entisestään hankkeen organisoinnin merkitystä ja nosti esiin neljä neuvoa: pienin askelin etenemisen, hankkeen perustelun sydämeen ja järkeen käyvästi, ahkeran ja hyvän työn ja hankkeen etenemisen seurannan ja valvonnan.

Korrelaatioanalyysien ja sisällön erittelyn pohjalta valittiin selitysvoimaisimmat kyselylomakkeen muuttuja-alueet. Niille tehtiin faktorianalyysit, joissa löydettyjen faktoreiden selitysvoimaa vertailtiin korrelaatioanalyysin avulla. Paras faktoreista selitti 49% onnistumisen kokemuksesta. Kolme onnistumisen pääkomponentin suhteen selitysvoimaisinta faktoria olivat

- tavoitteiden realistisuus
- tarkoituksenmukaisen organisoitumisen faktori
- vastuulliseen yhteistyöhön sitoutumisen faktori.

Aineistolle tehdyssä regressioanalyysissa päädyttiin 13 muuttujan selittäjäkimppuun, joka selitti onnistumisesta 068 %. Selitysosuusjärjestyksessä kolme ensimmäistä neuvoa olivat:

- Idea toimi jopa paremmin, kuin olimme uskoneet.
- Saimme hankkeeseen mukaan asiasta innostuneet ja asiantuntevat opettajat.
- Omat voimavaramme riittivät hyvin.

Rakenneyhtälömalliohjelman (AMOS) avulla testattiin lopuksi muuttuja-alueiden yhteisvaihtelun onnistumiseen päättyvän polun mallia.

Propositioteorian testaaminen

Empiirisellä aineistolla testattiin samalla teoreettisessa viitekehyksessä konstruoitu projektimuotoisen koulupedagogisen kehittämistoiminnan propositioteoria[405]. Kolme propositioista kaatui testissä. Kuutta propositiota täsmennettiin. Testauksen perusteella on perusteltua vaihtaa käsitys onnistuvan hankkeen idealähteestä: myös hanke, jonka idea tulee koulun ulkopuolelta, voi onnistua oikein hyvin, kunhan reseptio onnistuu. Toiseksi onnistuva kehittämisprojekti onkin pikemminkin järeä ja radikaali kuin yksityiskohtia

[405] Sen 34 väitteestä testattiin 33.

hiova. Kolmanneksi aineisto osoitti, että reseptioon on varattava riittävästi aikaa, mutta muutoin muutosvauhti oli onnistuneissa hankkeissa nopea.

Tutkimuksen teoreettinen tehtävä

Empiiristen tulosten pohjalta täydennettiin teoreettisessa viitekehyksessä esitettyä muutosotteen alustavaa määritelmää. Kehittämistoiminnassa käytettyä tapaa päädyttiin kuvaamaan viidellä ulottuvuudella: (1) toimijat, (2) muutosidea, (3) kehittämishanke, (4) hankkeen toimeenpano ja (5) koulu ja sen tilanne.

Onnistuvan pedagogisen kehittämisprojektin toimijat ovat innostuneita, innovatiivisia, asiantuntevia, heillä on riittävät voimavarat ja he toteuttavat hanketta omasta halustaan. Lisäksi heitä on riittävästi. Onnistuva muutosidea on selkeä, toteuttamiskelpoinen ja radikaali. Ideaa kuljettava kehittämishanke on aidosti tarpeellinen ja hyödyllinen koululle. Onnistuvan hankkeen toteuttamistavan piirteitä ovat ahkera ja hyvä työ sekä yhteistyö. Toteuttamistavassa on sekä strategisia että kommunikatiivisia piirteitä. Edellisiin kuuluu mm. suunnittelu, organisointi ja nopea muutosvauhti ja jälkimmäisiin mm. osallistaminen, perustelu, tuki ja me-henkeen panostaminen. Näiden välimaastossa on tiedotus ja ripeä ongelmien ratkaisu. Toimeenpanoon tarvitaan riittävä resurssit. Onnistuvassa hankkeessa hankekoulun toiminnat on suunniteltu hyvin, sen rehtori on vahva pedagoginen johtaja, eivätkä opettajat ole uupuneita.

Tutkimuksen käytännöllinen tehtävä

Tutkimuksen käytännöllinen tehtävä oli tuottaa koulujen kehittämistoiminnan arkeen tietoa kehittämisprojektien onnistumisen ehdoista. Tutkimus käynnistyi neuvojen etsimisellä kirjallisuudesta ja aikaisemmista tutkimuksista, ja se voidaan päättää tulosten palauttamiseen testatuiksi neuvoiksi. Useat onnistumisen kokemukseen vahvasti liittyneet väitteet sisältävät eräitä soveltamiseen liittyviä vaikeuksia. Esimerkiksi kaikkein selitysvoimaisin lause: ”Hankkeen idea toimi jopa paremmin kuin olimme uskoneet.” on neuvona ongelmallinen, koska idean toimivuutta ei voi valita tai suoraan säädellä. Jotta neuvoista olisi hyötyä, ne täytyy transponoida projektin alkuhetkeen. Näin on tehty seuraavassa 20 neuvon listassa:

1. Pohjustakaa projektianne kehittämällä koulunne toimintaa tavoitteelliseksi ja suunnitelmalliseksi. Pitäkää huolta opettajien jaksamisesta. Vahvistakaa rehtorin pedagogista johtajuutta.
2. Käynnistäkää projekti, jolla on hyvä aihe, sellainen, josta olette innostuneita ja josta teillä on asiantuntemusta.
3. Harkitkaa, että koulunne – ja oppilaat – aidosti tarvitsevat projektia ja hyötyvät siitä. Käyttäkää aikaa projektin hyötyjen ja haittojen vertailuun. Kuunnelkaa kaikkien mielipiteitä ja toiveita. Älkää käynnistäkö uutta hanketta, jos olette valmiiksi uupuneita. Tehkää päätös yhdessä.
4. Muutosidean tulisi olla radikaali. Pitäkää huolta, että kaikki ymmärtävät idean oikein.
5. Määritelkää hankkeen tavoitteet konkreetisti. Varmistakaa, että ne ovat realistiset. Onnistuminen edellyttää, että omat voimavaranne riittävät. Arvioikaa, kuinka paljon energiaa projekti vaatii, ja mitoittakaa tavoitteet voimavarojenne mukaiseksi.
6. Suunnitelkaa projekti hyvin. Ottakaa oppilaat mukaan suunnitteluun. Laatikaa hankkeelle aikataulu, työnjako ja budjetti. Poijuttakaa projekti välitavoitteilla.
7. Etsikää yhteistyötahoja. Erityisesti tarvitsette ulkopuolista asiantuntija-apua.
8. Valitkaa projektin vetäjäksi aiheesta innostunut ja siinä asiantunteva opettaja tai rehtori.
9. Ottakaa projektiin opettajia, jotka ovat uudistusmielisiä, aiheesta innostuneita ja siinä asiantuntevia. Hankkikaa heille tarvittavaa koulutusta. Pitäkää huolta, että toimijoita on riittävästi.
10. Organisoikaa hanke tarkoituksenmukaisesti. Hanke tarvitsee vetäjän. Onnistuminen edellyttää yhteistyötä. Toimikaa tiiminä. Tehkää töitä yhdessä.
11. Hankkikaa hankkeen tarvitsemat resurssit ja mitoittakaa hanke resurssienne mukaiseksi.
12. Onnistuminen edellyttää ahkeraa ja kovaa työtä. Poistakaa esteet sen tekemiseltä.
13. Varmistakaa, että muutosideanne toimii myös käytännössä. Kokeilkaa sitä ennenkuin otatte sen yleiseen käyttöön.
14. Edetkää ripeästi.

15. Jokaisen tulee tietää omat tehtävänsä ja vastuualueensa. Jakakaa tehtävät ja vastuualueet selkeästi ja pitäkää huolta, että työnjako on kaikkien nähtävillä.
16. Onnistuminen edellyttää tukea ja huomiota. Järjestäkää sitä eri tahoilta.
17. Nähkää vaivaa hyvän ilmapiirin ja me-hengen eteen.
18. Seuratkaa, että hanke etenee suunnitelman mukaisesti. Tässä välitavoitteet auttavat.
19. Palkitkaa itseänne onnistumisista.
20. Varmistakaa, että havaitsette esiin nousevat ongelmat. Ratkaiskaa ne ripeästi. Päättäkää etukäteen, millä tavalla ratkaisette ongelmia.

10.2 Tutkimuksen arviointia

Tulosten luotettavuudesta

Tässä pyritään arvioimaan tulosten objektiivisuutta ja yleistettävyyttä. Objektiivisuutta heikentäisi tutkijan subjektiivisuus. Tätä on pyritty minimoimaan raportoimalla varsin avoimesti, kuinka tuloksiin on päädytty. Erityisesti kritiikille altis on ratkaisu, jolla lomakkeella tutkitut neuvot valittiin. Niiden validiteettia varmistettiin propositioteorialla. Tulosten luotettavuuteen vaikuttaa myös se, onko vastaajilla ollut vastaamisessa tarvittavaa tietoa. Tätä mittaavaan kysymykseen 27 vastasi 327 informanttia. Heistä oli

- 41 % hankkeen yhteyshenkilöitä
- 27 % oli rehtoreita
- noin 10 % informanteista oli projektissa mukana olleita opettajia
- 22 % muita henkilöitä[406].

Vähintäänkin 68 %:lla informanteista on ollut varsin kattava yleiskuva projektista. Vastauksen luotettavuuteen vaikuttaa myös se, kuinka hyvin vastaajat ovat paneutuneet vastaamiseen. Kysymyksen 28 ja 29 perusteella infor-

[406] Heistä kuitenkin vain yhdeksän oli aidosti muita, sillä loput lomakkeet oli täytetty ryhmässä, johon kuului joko rehtori tai yhteyshenkilö.

mantit olivat riittävästi keskittyneet lomakkeiden täyttämiseen ja käyttäneet siihen aikaa[407].

Tutkimuksen kvantitatiivisessa osassa on käytetty vakiintuneita havaintojen kokoamis- ja luokittelumenetelmiä. Korrelatiivisessa tutkimusotteessa luotettavuus kontrolloidaan tavallisesti löysemmin kuin esimerkiksi kokeellisessa tutkimustraditiossa; korrelatiivisissa tutkimuksissa lähinnä todetaan, poikkeaako tulos sattumanvaraisesta ja kuinka selvä yhteys on (Karma & Komulainen 2002, 106). Tämän tutkimuksen tarkastelut perustuvat pääosin korrelaatioanalyyseihin, joissa tietoa perustellaan tilastollisella merkitsevyydellä. Faktorianalyyseissä luotettavuuden indikaattorina voidaan käyttää faktorien kommunaliteetteja. Ne vaihtelivat tässä tutkimuksessa välillä .67 ja .90 (ks. liite 9).

Tulosten yleistettävyyden kannalta riskitekijöitä ovat otoksen mahdolliset vääristymät. Vääristymää voi aiheuttaa jo se, että otoksen valintamenetelmänä oli näyte. Akvaarioprojektiin kuuluneet hankkeet saattavat olla tavanomaista paremmin toteutettuja ja hankekoulut kouluina tavanomaista parempia. Tähän antaa viitteitä se, että hankkeet koettiin pääosin onnistuneiksi ja se, että vastaajat arvioivat koulujaan asteikkoon nähden hyvin myönteisesti. Tätä voi tosin selittää myös se, että niin suuri osa vastaajista oli rehtoreita. Vääristymää ei kuitenkaan pidetä kohtuuttomana.

Myös kato voi vääristää tuloksia. Tässä tutkimuksessa vastaamattomien osuus jäi korkeaksi, 50:ksi %:ksi, vaikka segmentoitujen ”karhufaxien” avulla vastaamisprosenttia pystyttiinkin nostamaan jopa 20 prosentti-yksikköä. Ongelmallisinta olisi systemaattinen kato. Tätä pyrittiin kontrolloimaan vertailemalla eri aikaan lomakkeen palauttaneiden vastauksia toisiinsa. Vastaamatta jättäneiden vastausten ajateltiin muistuttavan eniten viimeiseksi lomakkeen palauttaneiden vastauksia. Vastaamisnopeudella (mja 30) ei kuitenkaan

[407] Kysymyksellä 28 kartoitettiin, kuinka kauan lomakkeen täyttämiseen käytettiin aikaa. Kysymykseen vastasi yhteensä 314 informanttia. Lomakkeen täyttöaika oli arvioitu koetäytössä noin 30 minuutiksi. Keskimäärin informantit arvioivat käyttäneensä lomakkeen täyttöön noin 23 minuuttia (x = 2,6).Täyttöaika vaihteli:

- Vastaajista suurin osa, 44 % käytti lomakkeen täyttöön 15–30 minuuttia.
- Yli puolituntia käytti 42 % informanteista.
- Alle puoli tuntia käytti 58 %.
- Vähemmän kuin 15 minuuttia käytti 13 % lomakkeen palauttaneista.

Kysymyksellä 29 kartoitettiin tilannetta, jossa vastaajat vastasivat. Kysymykseen vastasi 272 informanttia. Heistä 68 % arvioi vastanneensa hyvin rauhallisissa olosuhteissa vastaamiseen keskittyen. 32 % arvioi vastanneensa muun toiminnan ohella, välillä muuta tehden.

ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä yhteenkään muutosotetta tai onnistumista arvioivaan osioon[408].

Tulosten luotettavuutta arvioitiin vielä järjestämällä hankkeet onnistumisen pääkomponentin suhteen järjestykseen. Sen jälkeen tarkastelu kohdistettiin ulottuvuuden kärkiin, kymmeneen parhaiten ja huonoiten onnistuneeseen hankkeeseen. 10 näistä hankkeista on kuvailtu tiiviisti liitteessä 10. Lähiluku nosti esiin lähinnä muutamia yksityiskohtia[409].

Näistä 20 hankkeesta muodostettiin vielä oma aineistonsa, jolle tehtiin korrelaatioanalyysi. Onnistumisesta laadittiin dikotominen muuttuja (0–1). Muutosotteen ja dikotomisen onnistumisen väliset korrelaatiot olivat hyvin korkeita erityisesti hankkeen toteutustavan osalta. Toteutustapaa kuvaavista faktoreista nousi tässä pienessä aineistossa selitysvoimaisimmaksi yhteistyön ja ahkeruuden faktori, jolla ei ollut samaa asemaa koko aineistossa. Parhaimmillaan onnistumisesta pystyttiin selittämään yhdellä neuvolla peräti 65 %. Kaikkein selitysvoimaisimpia tekijöitä olivat seuraavat:

1. Mukaan saatiin innostuneita ja asiantuntevia opettajia (r = - .826).
2. Hankkeessa nähtiin vaivaa me-hengen eteen (r = -.815).
3. Esiin tulleet ongelmat ratkottiin nopeasti (r = -.800).

Onnistuneimmat ja epäonnistuneimmat hankkeet toteutettiin ilmeisesti erilaisissa kouluissa. Hyvin toimivan koulun pääkomponentin ja onnistumisen

---

[408] Tässä tutkimuksessa lomakkeisiin merkittiin niiden palautuspäivämäärä. Ajasta, joka kului kyselylomakkeiden postittamisesta lomakkeen palautumiseen tutkijalle tehtiin oma muuttuja, jonka yhteyttä lomakkeella annettuihin vastauksiin tutkittiin korrelaatioiden ja keskiarvojen erojen merkitsevyyksien avulla. Kulunut aika laskettiin ensin päivissä. Sen jälkeen muuttuja koodattiin uudelleen niin, että jakautuma jaettiin viiteen osaan. Eroja testattiin kummallakin tavalla koodatuilla muuttujilla 30. Kyselylomakkeella oli kaikkiaan noin 140 eri tehtävää. Yhtään tilastollisesti merkitsevää korrelaatiota ei havaittu. Lomakkeella oli myös laadullisia muuttujia, joiden osalta yhteyttä oli tarkoituksenmukaista tutkia keskiarvojen erojen avulla. Näistä muuttujista yhdelläkään ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä lomakkeen palauttamiseen kulunutta aikaa mittaavaan muuttujaan. Siksi näyttääkin siltä, että kato ei olisi ollut luonteeltaan systemaattista vaan pikemmin satunnaista.

Melkein merkitsevä (5 %:n riskitaso) yhteyskin löytyi vain neljään muuttujaan, kysymykset 5, 9b, 12d ja 12t:

[409] Pieniä lapsia ei juurikaan osallistettu onnistuneissakaan hankkeissa. 10 onnistuneimman hankkeen joukossa oli yllättävän monta, viisi sellaista, joiden muutosotteeseen kuuluu spontaanius – mikä piirre ei tullut vastaavasti esiin koko aineistossa. Vähiten onnistuneiksi arvioiduissa hankkeissa oli yllättävän monta, joiden aloite oli tullut hallinnosta. Huomion arvoista oli myös, että hyvin useassa, seitsemässä niistä oppilaita ei otettu mukaan suunnitteluun, vaikka heidän ikänsä olisi sen mahdollistanut. Kahdessa epäonnistuneimmiksi tulkituissa hankkeissa otteeseen kuului spontanius.

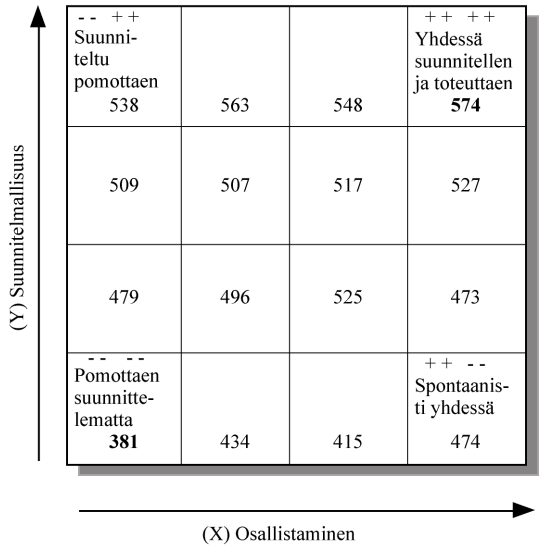
dikotomian korrelaatio oli korkea (r = .715). Tärkeimmäksi yksittäiseksi selittäjäksi nousi se, auttavatko eri henkilöstöryhmät toisiaan (r = -.755). Tarkastelu antaa aihetta suositella jatkotutkimuksia näihin kärkisegmentteihin.

Tutkijaa jäi vielä kiinnostamaan kysymys hankkeen toimeenpanon osallistamisen ja suunnitelmallisuuden suhteesta. Teoriaosassa tutkija hahmotteli alustavasti muutosotteen kahden piirteen, hankkeen osallisuuden ja hankkeen suunnitelmallisuuden pohjalta. Aineistosta muodostettiin näitä kuvaamaan kaksi summamuuttujaa, toinen nimettiin suunnitelmallisuudeksi ja toinen osallistamiseksi. Edellinen muodostettiin muuttujista 12i, 12n ja 12u, ja jälkimmäinen muuttujista 12d, 12p ja 12y. Hankkeet jaettiin neljään yhtä suureen ryhmään kummankin summamuuttujan suhteen, ja näistä muodostettiin 16 solua. Sen jälkeen verrattiin onnistumisen pääkomponentin keskiarvoja eri soluissa.

Keskiarvot erosivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi. Parhaiten onnistuivat hankkeet, joiden muutosotetta kuvaa sekä osallistaminen että suunnitelmallisuus (Ka. = 574) ja huonoiten ne hankkeet, joissa näitä piirteitä on vähiten (Ka.= 382). Vaikuttaa siis siltä, että teoriaosassa demokraattiseksi kuvattu ote olisi onnistumisen kannalta tehokkain ja mielijohdeote tehottomin.

Kuvion 43 perusteella voidaan tulkita lisäksi, että suunnitelmallisuuden ja onnistumisen yhteys on selkeästi lineaarinen; sitä mukaa kun suunnitelmallisuus lisääntyy, kasvaa myös onnistumisen kokemus. Kommunikatiivisuuden osalta lineaarisuus ei ole yhtä selvää. Ulottuvuuksien keskinäistä merkitystä voi vertailla soluissa, joissa toinen on korkein ja toinen alhainen. Hanke, joka on hyvin suunnitelmallinen eikä juuri lainkaan osallistava, onnistuu paremmin (Ka. = 538) kuin hanke, joka on hyvin osallistava, muttei juuri lainkaan suunnitelmallinen (Ka. = 474). Neljä korkeinta keskiarvoa ovat kaikki soluissa, joissa suunnitelmallisuus on korkeinta. Vähiten suunnitelluissa hankkeissa onnistutaan kaikkein huonoiten, vaikka osallisuus lisääntyisikin.

Analyysi ohjaa suosittelemaan jatkotutkimuksia strategisen ja kommunikatiivisen otteen suhteisiin. Viitteitä näyttäisi olevan siihen, että molempia tarvitaan, mutta ennen kaikkea suunnitelmallisuutta.



Kuvio 43. Tutkijan laatima kuvaus osallistamisen ja suunnittelun piirteiden merkityksen vertailusta onnistumisen pääkomponentin keskiarvojen avulla eri soluissa

Kyselylomake vastaajien arvioimana

Kyselylomakkeen viimeisellä sivulla vastaajia pyydettiin arvioimaan lomaketta. Tehtävässä 26a informantit antoivat kouluarvosanan 4–10 sille, kuinka tärkeitä kysymyksiä lomakkeella esitettiin Akvaarioprojektista. Kysymykseen vastasi 323 informanttia. Keskiarvoksi saatiin 7,8 ja keskihajonnaksi 1,16. Vastaajista 25 % antoi lomakkeelle tässä suhteessa kiitettävän arvosanan. Arvosanan neljä tai viisi antoi 4 % vastaajista. Vastaukset vahvistavat kuvaa kysymysten validiteetista.

Reliabiliteetista voidaan tehdä joitain päätelmiä informanttien kysymyksiin 26b ja 26c antamien vastausten perusteella. Kysymyksessä 26b he antoivat kouluarvosanan 4–10 sille, kuinka luotettavasti kysymyksiin kouluilla vastataan. Kysymykseen vastasi 310 informanttia. Keskiarvoksi saatiin 8 ja keskihajonnaksi 1,12. Vastaajista 34 % antoi vastaamisen luotettavuudelle kiitettävän arvosanan ja 3 % arvosanan neljä tai viisi. Kysymyksessä 26c informantit arvioivat, kuinka luotettavasti he ovat itse vastanneensa. Kysymykseen vastasi 259 informanttia. Keskiarvoksi saatiin 8,5 ja keskihajonnaksi 1,19. Vastaajista 45 % antoi omalle vastaamiselle kiitettävän arvosanan ja kaksi prosenttia arvosanan neljä tai viisi. Vastaajat arvioivat siis vastanneensa

itse vielä luotettavammin kuin muut. Vastaukset vahvistavat kuvaa vastaamisen reliabiliteetista.

10.3 Pohdiskelua tulosten äärellä

Tämä tutkimus on jatkoa 1980- ja vielä 1990-luvulla vireälle koulujen kehittämistoiminnan tutkimusperinteelle. Sen juuret ovat ajallisesti vielä kauempana. Tutkimusperinne on tuottanut suuren määrän yksittäisiä tutkimustuloksia. Monet tutkijat ovat lisäksi ansiokkaasti koonneet aikaisempien tutkimusten antia ja laatineet niiden pohjalta ohjeistoja myös käytännön koulunkehittäjille. Neuvolistat ovat kuitenkin olleet harmittavasti myös ristiriitaisia keskenään. Tässä tutkimuksessa testattiin eri tutkimusten ja kokemusten pohjalta annettuja neuvoja yhtä aikaa, samalla aineistolla.

Tutkimuksen tuottama uusi tieto

Tutkimuksen viitekehykseen koottiin tutkijan käytössä olleet kehittämistoimintaa koskevat tutkimustulokset, ja ne jäsennettiin projektityyppisen koulupedagogisen kehittämistoiminnan proposiotioteoriaksi. Jo tuota yhteenvetoa ja siihen johtanutta metodista konseptia voidaan pitää uutena tietona, mutta ennen muuta uutta tietoa tavoiteltiin teorian empiirisellä testillä. Kuten todettua, yhdeksää propositiota muutettiin, kuutta lähinnä täsmennettiin ja kolme kumottiin (propositiot 3, 8 ja 17).

Tutkimus tuotti myös eräitä muita mielenkiintoisia tuloksia. Ensinnäkin Akvaarioprojektin hankkeista onnistui informanttien oman arvion perusteella 86 %. Aikaisempien tutkimusten mukaan näin ei olisi pitänyt käydä. Pääosan hankkeista olisi pitänyt epäonnistua. Toinen tulos liittyy muutoskohteeseen. Tässä aineistossa hankkeet, jotka kohdistuivat opettajan tapaan opettaa tai oppilaan tapaan opiskella, eivät eronneet onnistumisen suhteen tilastollisesti merkitsevästi hankkeista, jotka kohdistuivat muihin tekijöihin. Aikaisempien tutkimusten mukaan näin ei olisi pitänyt käydä. Opetukseen kohdistuneiden hankkeiden olisi pitänyt järjestään epäonnistua.

Kolmas, ja ehkä merkittävin tulos, josta tämä tutkimus tuo uutta tietoa, liittyy olettamuksiin muutosotteesta, jolla kehittämistoiminnassa voidaan onnistua. Näkemystä pakkohankkeiden ”tuhoontuomitusta” luonteesta ei tarvitse muuttaa, mutta onnistuminen ei myöskään näytä edellyttävän puhdasoppista kommunikatiivista otetta. Näyttää siltä, että Akvaarioprojektin hankkeissa on käytetty eklektistä otetta, jossa yhdistyy toisaalta tarkka ja huolelli-

nen suunnittelu ja toisaalta toimijoita osallistava ja opettajien ja koulun tilanteen huomioonottava ote[410].

Neljänneksi: tässä aineistossa koulujen muutosote vaikuttaa hyvin opettajavetoiselta, sen kriittisiä piirteitä ovat oma innostus ja omasta halusta tapahtuva kehittämistyö, mikä voidaan tulkita kehittämistoiminnan reseptiokeskeisyydeksi. Jos tämän tutkimuksen tuloksia vertaa esimerkiksi Simeliuksen (2003, 129) liikeyrityksessä tekemän tutkimuksen tuloksiin[411], vaikuttaa siltä, että pedagogisessa kehittämistoiminnassa jopa ylikorostuu alaisen (opettajan) oma reseptio. Liike-elämässä ehkä hyväksytään helpommin kehittämistoiminnan johtaminen.

Oppilaiden mukaanottamisella hankkeen ideointiin oli yhteys onnistumisen kokemukseen. Tutkimusteknisistä syistä oppilaiden osallisuuden ja osallistamisen periaate ei ehkä nouse raportissa riittävästi esiin. Koulujen kannattaisi ottaa se kuitenkin vakavasti.

Teoreettisesti uutta oli muutosotteen käsite. Empiirisen aineiston pohjalta sille osoitettiin viisi onnistumisen kokemukseen vaikuttavaa ulottuvuutta. Näin kuvattuna muutosote liittyy nimenomaan koulujen kehittämistoimintaan. Muunlaisessa yhteiskunnallisessa muutostyössä vaikuttavalla otteella voi olla toisenlaiset ulottuvuudet ja piirteet.

Varsinkin systeemiseen näkökulmaan orientoituneet tutkijat ovat kritisoineet projektimuotoista kehittämistä. Tämä tutkimus ei tue kritiikkiä. On pikemminkin aiheellista erottaa toisistaan eri lailla toteutetut projektit. Projekti on jatkossakin tarkoituksenmukainen tapa jäsentää prosessimaista kehittämistoimintaa helpommin hallittaviin osiin. Esitetty varoitus projektiähkystä on kuitenkin aihetta ottaa vakavasti jo opettajien jaksamisenkin vuoksi.

Tutkimus tuotti luonnollisesti myös tutkijalle henkilökohtaisesti uutta tietämystä. Se on syventänyt rehtorin näkemystä koulun toiminnasta ja rehtorin osuudesta siihen. Ymmärrys muutosotteen monista ulottuvuuksista on toivottavasti vaikuttanut myös oman koulun kehittämistoimintojen johtamistapaan. Tutkimuksen käynnistymisvaiheessa tutkijan näkemys projektien hallinnasta oli hyvin tekninen, ehkä naiivikin. Ilmiö on merkityksellistynyt

[410] Vastaavaa otetta suositellaan usein yleisessä projektikirjallisuudessa.

[411] Simeliuksen mukaan organisaation kehittämistoiminnan menestystekijöitä olivat

1. ilmapiiri ja yhteishenki
2. toimintatapa ja johtaminen
3. motivaatio ja oppiminen
4. kehitystyön toteutus.

hyvin komplisoiduksi. Vuosien varrella kysymykset kehittämisen oikeudesta, etiikasta ja moraalista ovat tulleet yhä tärkeimmiksi ja tuoneet omaan työotteeseen nöyryyttä.

Pitkä tutkimusprosessi on antanut mahdollisuuden syventää myös omaa metodista ajattelua ja tutkimusta koskevaa olettamusperustaa. Loppuun saakka on kestänyt usko perinteisen surveyn ja kvantitatiivisten analyysimenetelmien käyttöarvoon mm. tälle ajalle tyypillisten kvalitatiivisten tapaustutkimusten eräänlaisena empiirisenä meta-analyysimenetelmänä.

Jos tutkimus käynnistyisi vasta nyt, erityisesti olisi harkittava eräitten lomakkeella käytettyjen kysymystyyppien vaihtamista. Tällainen oli vaihtoehtojen priorisointitehtävätyyppi (mm. kysymykset 1a, 1b, 2a, 2b, 4, 5, 13 ja 14), joka osoittautui vastaajille liian vaikeaksi, ja näin ehkä menetettiin tärkeää tietoa. Priorisointitehtävissä olisi ilmeisesti hyödyksi, jos vaihtoehdoista muodostuisi selkeä asteikko. Toinen todennäköisesti toisin ratkaistava seikka koskee kysymysten rajaamista koulun tason tekijöiden tarkasteluun. Informanttien avoimiin kysymyksiin antamien vastausten ja marginaalimerkintöjen perusteella olisi ehkä ollut viisasta kartoittaa myös hankeverkon ja koko Akvaarioprojektin, siis makrotason muutosotteen yhteyksiä onnistumisen kokemukseen. Kolmanneksi: vaikka pedagoginen kehittämistoiminta määriteltiin teoriaosassa kehittämistoiminnaksi, jossa päämääränä on pedagogisesti arvokas muutos, niin kyselylomakkeella ei ehkä osattu tuoda riittävän vahvasti arvioitavaksi hankkeen pedagogisuutta. Tästä syystä sille ei saatu yksiselitteistä, eksplisiittistä näyttöä[412]. Jatkossa haasteeksi nouseekin pedagogisen kehittämistoiminnan erityispiirteiden tarkentaminen. Jos tutkimustaloudelliset seikat sen mahdollistaisivat, olisi aineisto perusteltua koota useassa vaiheessa ja laajentaa onnistumisen arvioijien joukkoa.

Tulokset ja teoreettinen viitekehys

Tutkimuksen teoreettisen viitekehys koostui pitkälti kyselylomakkeelle valittujen neuvojen taustoittamisesta ja projektimuotoisen pedagogisen kehittämistoiminnan propositioteorian muovailusta ja perustelusta. Teoriaosan rakennustelineinä olivat toiminnan, muutoksen, kehittämistoiminnan ja peda-

[412] Propositioteorian väite 30 Hankkeen on oltava hyödyllinen, erityisesti oppilaan kannalta ja lomakkeella esitetyt selitysvoimaiset neuvot kuten: Hanke oli koulumme kannalta tärkeä toteuttaa, Hanke kyettiin perustelemaan sydämeen ja järkeen käyvästi ja Rehtorimme oli myös vahva pedagoginen johtaja vahvistavat kuitenkin implisiittisesti myös hankkeen pedagogisuuden tärkeyttä.

gogisen kehittämistoiminnan käsitteet. Toiminnan käsitettä jäsennettiin Tuomelan (1983), Leontjevin (1977) ja mm. Lewinin (1935) työn pohjalta, ja niiden pohjalta päädyttiin kehittämistoiminnan jakamiseen innovointiin, diffuusioon ja reseptioon. Empiiristen tulosten valossa valittu toiminnan jäsennys vaikuttaa edelleen relevantilta. Kaikki osatoiminnot osoittautuivat tarkastelussa tärkeiksi. Tutkimus tuki de Wootin (2000) muutokseen tähtäävän strategian erittelyä, erityisesti sen kahden elementin muutoskapasiteetin ja toteuttamiskelpoisen hankkeen osalta. Santalaisen & Huttusen (1993, 158) kuvaamista kahdesta muutoksen toimeenpanotavasta aineisto tuki muutoksen toteuttamista pikemmin prosessina kuin moukarimenetelmällä.

Tulosten soveltamismahdollisuuksia

Tutkimuksen tulosten luonteva soveltajaryhmä ovat koulut, joiden hankkeet muodostivat tutkimuksen otoksen. Kouluille on tiedotettu mahdollisuudesta lukea raportti internetissä. Tulosten hyödyntämismahdollisuuksia valitettavasti heikentää tutkimuksen valmistumiseen tarvittu, ennakoitua pidempi aika.

Tutkimus tarjoaa uusien pedagogisten kehittämisprojektien tueksi empiirisesti testatun projektimuotoista kehittämistoimintaa koskevan propositioteorian, onnistuvan muutosotteen jäsennyksen sekä 20 konkreettia neuvoa. Neuvolistaan liittyy eräs eettinen ongelma. Projektin onnistuminen on vahvasti sidoksissa reseptioon: siihen, että opettajat ovat innostuneita muutosideasta ja sitoutuvat siihen niin, että kokevat toteuttavansa hanketta omasta halustaan. Käytännössä monet hankkeet ovatkin opettajille vapaaehtoisia, ja kehittämistyö rakennetaan valmiiksi kehittämisestä innostuneiden opettajien varaan. Kaikki välttämättömät kehittämishankkeet eivät ehkä kuitenkaan voi olla tällaisia. Tilanne on ongelmallinen erityisesti oppilaiden tasa-arvon näkökulmasta. Jos oletetaan, että kehittämisprojektilla saadaan opetus aikaisempaa paremmaksi, ei voi olla eettisesti oikein, että paremmasta opetuksesta osalliseksi pääseminen on täysin riippuvaista siitä, sattuuko opettaja haluamaan muutosta.

Tulokset toivottavasti haastavat kehittämisprojekteja käynnistävän koulun rehtorin pohtimaan omaa rooliaan ja koulunsa toimintakulttuuria. Koulut hyötyisivät siitä, että ne käsittelisivät omaa tapaansa toteuttaa projekteja avoimesti ja kriittisesti ja kirjaisivat ylös omaa muutoksen käyttöteoriaansa. Sen aihiona voidaan käyttää tämän tutkimuksen tuloksia.

Opettajan ammatti on jatkuvassa muutoksessa. Ns. toisen asteen työn: varsinaisen työn puitteiden suunnittelu, arviointi ja säätely näyttävät lisääntyy-

vän, erityisesti jos opettajan työn professionaalisuus säilyy. Kehittämistoiminta on osa tätä toisen asteen työtä, oman työn säätelyä ja hallintaa. Tämän tutkimuksen tuloksien toivoisi vahvistavan opettajille ja kouluissa laajemminkin työtä tekevien toisen asteen työn hallinnan tunnetta. Projektien avulla on mahdollista paloitella jäsentymättömältä tuntuvaa muutospainetta hallittavan kokoisiin osiin.

OPEPRO-hankkeessa on määritelty opettajankoulutuksen keskeisiä sisällöllisiä kehittämistarpeita (Luukkainen 2000). Näihin kuuluu muutoksen kohtaaminen ja muuttuva opettajuus. Yhä laajempi vastuu yhteiskunnan ja koulutuksen kehittämisestä on tulevaisuudessa osa opettajuutta (Luukkainen 2004). Jos opettajankoulutuksessa halutaan valmistaa tulevia opettajia laajasti ymmärrettyyn opettajuuteen, yksi toiminnan keskeinen osa-alue on toisen asteen työ. Opettajien tulisi saada vahvat evät oman työnsä jatkuvaan kehittämiseen aktiivisena oman kouluyhteisönsä jäsenenä. Didaktiikan rinnalle tarvittaisiin lisää koulupedagogisia opintoja, joihin kehittämistoiminnan hallinta liittyy. Tämä tutkimus voi ehkä antaa aineksia tällaisen opetuksen suunnittelulle. Riippumatta siitä, että koulujen oma liikkumatila kehittämisessä vaihtelee koulutuspoliittisten säätilojen mukaan, kouluilla on jatkossakin myös omia kehittämishankkeita, joiden hallintaan tarvitaan koulutusta. Se on tärkeää opettajien profession säilymisen mutta ennen muuta oppilaiden hyvän kannalta.

Aiheita jatkotutkimuksille

Tässä tutkimuksessa on kuvattu koulujen projektimuotoisen kehittämistoiminnan muutosotetta, sen onnistumisen kannalta keskeisiä ulottuvuuksia ja näissä tärkeitä piirteitä. Kuvaa tulisi jatkossa tarkentaa, syventää ja laajentaa. Löydettyjen neuvojen pätevyysaluetta tulisi elaboroida erilaisissa kouluissa. Aineisto antoi viitteitä siihen, että esimerkiksi oppilaiden osallistamisella olisi erilainen merkitys projektin onnistumiselle eri-ikäisten lasten kouluissa. Koska vastaajan kokemus omasta koulustaan on vahvassa yhteydessä onnistumisen kokemukseen, olisi tärkeää vertailla toisiinsa erilaisia kouluja muutosprojektien kasvualustoina.

Innovoinnin osalta tarvitaan tietoa siitä, kuinka muutosideoita voidaan generoida ja muovata. Diffuusion osalta hyödyttäisiin muutokseen valmistamistekojen, eri toimijoiden roolien ja erityisesti johtamisen komplementtitoiminnan tutkimisesta. Reseption osalta tulisi selvittää, kuinka innostusta, motivaatiota ja sitoutumistaan voitaisiin synnyttää, jos sitä ei toimijoilla valmiiksi ole, ja miten niitä voitaisiin ylläpitää projektin loppuun saakka.

Näkökulmaa olisi mielekästä myös laajentaa. Tämä tutkimus rajattiin tietoisesti mesotasolle. Fullanin (1999) mukaan muutos kuitenkin alkaa, kun opettajat ja hallinto kokoontuvat yhdessä tunnistamaan koulun kehittämisen tärkeimmät kohteet. Hallinnon toimijoiden tulisi tulla ja päästä niin lähelle kouluja, että he voisivat tukea niiden kapasiteettia viedä muutosta luokkahuoneisiin saakka (vrt. Harris 2003). Muutoksen läpimeno edellyttää myös todellista puuttumista niihin opettaja työn realiteetteihin, esimerkiksi luokkakokoon, joita opettajat pitävät muutoksen esteinä (vrt. Johns 2003; Tobias 2000). Siihen tulisi löytää tahtoa.

Jatkossa olisi tärkeää luoda käsitteellinen kuvausjärjestelmä usean tason yhtäaikaiselle muutostoiminnalle: toiminnalle, jossa on mukana niin politiikan, hallinnon kuin opetuksen teorian ja käytännön toimijoita. Tällaisen mikrotasolta makrotasolle ulottuvan toimintajärjestelmän muutosotteen ulottuvuudet ja keskeiset piirteet tulisi tunnistaa. Nyt käsitteistömme on varsin köyhä; voimme puhua lähinnä deduktiivisesta tai induktiivisesta, keskistetystä tai hajautetusta, valtakunnallisesta (large-scale), kouluvetoisesta (school-based) tai hybridisestä kehittämistoiminnasta. Näillä käsitteillä ajattelu sitoutuu liikaa ideoiden lineaariseen diffuusioon. On perusteltua tutkia, olisivatko eri toimijoiden keskinäiset suhteet pikemminkin systeemisiä.

Kuvausjärjestelmää laadittaessa olisi ilmeisesti tehtävä perusratkaisu sen suhteen, oletetaanko muutoksen käyttövoimaksi konsensus vai konflikti (Niinistö 1981). Edellinen ohjaisi etsimään keinoja löytää yhteisymmärrys, jälkimmäinen taas otollisia epätasapainotiloja valtasuhteissa. Systeemikuvausta ei ole ilmeisesti perusteltua rakentaa vain rationaalisuuden varaan. On viitteitä siitä, että kehittämishankkeet voivat kaatua esimerkiksi sellaiseen raadolliseen seikkaan kuin päättäjien keskinäinen valtataistelu (Lynn 2003) ja onnistua juuri oikean ajoituksen vuoksi. Kehittämis- ja kehittymistoiminnan onnistumisessa saattavat hyvinkin osoittautua kriittisiksi kaaosteorian mukaiset erityiset muutosherkät tilanteet, joita on vaikea tunnistaa etukäteen.

Kyseessä ei ole vain teoreettinen tehtävä. Uuden representaation myötä olisi ilmeisesti mahdollista käynnistää myös uudenlaista kehittämistoimintaa. Tähänastisten tutkimusten mukaan kehittämistoimet näyttävät varsin laajasti epäonnistuvan, ja erityisesti jos kehittämistoiminta koetaan kouluissa ulkoa ja ylhäältä tulleeksi. Hallinto ei ymmärrettävästi koskaan voi siirtää koko kehittämisvastuuta kouluille – ei edes siinä tapauksessa, että siirryttäisiin koulujen markkinoille. Rajussa ja kiihtyvässä muutoksessa olisi löydettävä toimintamalleja, joissa opetusta ja koulua voitaisiin kehittää hyödyntämällä kaikki eri toimintatasoilla oleva tieto ja osaaminen. Olisi löydettävä malli,

joka sovittaisi toisiinsa yhtäältä poliittisten päättäjien ja hallinnon tarpeet ohjailla muutosta (engineering change) ja toisaalta opettajien oman ammattitaidon kehittämiseen tähtäävät sosiaaliset kokeilut (social experiment) (vrt. Elliott 1994) ja lisäksi vielä osallistaisi muutkin koulun toimijat.

Yhdeksi vaihtoehdoksi onkin ideoitu systeemistä, ekologista kehittämismallia. Siinä koulujärjestelmän eri tasojen toimijat saatettaisiin yhteistoimin kehittämään koulua ottaen vakavasti opetuksen kontekstitekijät. Keskeinen tunnuspiirre on laaja, merkityksellinen osallistuminen muutokseen, joka ymmärretään prosessimaiseksi (Reigeluth & Squire 2000). Toimijoiden yhteisenä pyrkimyksinä olisi luoda systeemille mahdollisuudet selvitä parhaalla mahdollisella tavalla. Konsensukseen pyrittäessä onnistuminen kehittämistoiminnassa edellyttäisi eri toimijoiden missioiden ja tavoitteiden ymmärtämistä ja huomioonottamista (vrt. Goodson 2001), opettajilta aitoa halua katsella koulua myös sen ulkopuolisin silmin ja hallinnolta halua kuunnella opettajien arkea. Laajan, usealle toimintatasolle ulottuvan, mutkikkaan systeemin eri toimijoiden yhteistoiminnan koordinointi, orkesterointi (orchestration), kuten Wallace (2004) sitä kutsuu, on kuitenkin kenties mahdoton hallittavaksi.

10.4 Koulutuspoliittinen epilogi

Akvaarioprojekti osui taitteeseen, jossa suomalainen koulutuspolitiikka vaihtoi suuntaa, ja kouluhallinto tarkensi omaa muutosotettaan. Koulutuspolitiikan heiluri kääntyi 1990-luvulla uusliberalistiseksi kuvatulta kilpailevalta, mutta samalla myös opettajiin ja kouluun luottavalta uralta takaisin kohti yhteisen koulun tasa-arvoista, mutta samalla myös keskitetymmin ja yksityiskohtaisemmin ohjattua uraa. 2000-luvun alun alueellinen erilaistuminen ja taloudellinen epävarmuus näyttävät johtavan siihen, että erityisen kuntien hallinnossa ollaan viehättyneitä ”voimajohtamisesta”, jossa kehittämistoiminnan käyttövoimana on valta ja menetelmänä käskeminen.

1990-luvulla useissa muissakin maissa toteutettiin keskitetyllä otteella laajoja koulujärjestelmää ja opetuksen käytänteitä koskevia radikaaleja reformeja. Niissä pyrittiin kehittämään opetuksen laatua mm. muuttamalla opetussuunnitelmia, koulujen ohjausjärjestelmiä, opettajien koulutusta, opettajien työolosuhteita, opettajien urarakenteita ja mm. koulujen ja ympäröivän yhteisön välisiä suhteita. Reformeja tutkineen Calderheadin (2001) mukaan ne toteutettiin ja suunniteltiin huonosti. Muutokset lisäsivät työmäärää kou-

luilla, mutta on vain vähän näyttöä sille, että oppiminen olisi niiden vuoksi parantunut. Ohjelmat ovat saattaneet ratkaista jonkin ongelman, mutta ne ovat samalla aiheuttaneet katastrofin toisaalla. Keskittämiseen pyrkivillä reformeilla on Calderheadin tutkimuksen mukaan vaurioitettu opettajien motivaatiota, innostusta, jaksamista ja itsekunnioitusta. Niiden seurauksena opettajat näkevät työnsä yhä välineellisemmin. He mieltävät itsensä teknikoiksi, luokan opetustehtaaksi ja lapset tuotteiksi. Poliitikkojen tulisi Calderheadin mukaan perehtyä paremmin opettajan työn monimutkaisuuteen sekä sopivan koulutuksen, tuen, innostavan, energisoivan ja sitoutumista aiheuttavan työympäristön ja eksperttiyden merkitykseen. Opettajilla on laajaa tietoa käytännöstä. He osaavat muuntaa ideat käytännössä toimivaksi. Tämän osaamisen hyödyntämistä ei tulisi laiminlyödä.

Myös tämän tutkimuksen tulokset puhuvat humaanin, vuorovaikutteisen muutosotteen puolesta. Opetushallituksen koordinoimassa Akvaarioprojektissa hallinto, kunnat, koulut, opettajat ja kolmannen sektorin toimijat kohtasivat toisensa. Sen koulukohtaiset hankkeet koettiin poikkeuksellisen onnistuneiksi. Onnistumiseen liittyi opettajien vahva innostus ja sitoutuminen koulun tasolla tärkeiksi koettujen seikkojen kehittämiseen. Yhdessä onnistumiselle pitäisi jatkossakin antaa mahdollisuus.

Lähteet

Abel, J. & Dzubay, D. 2001. Creating Professional Learning Teams: Understanding the Conditions that Support Teachers' Changing Their Practice. Saatavilla www-muodossa: <http://tigersystem.net/aera2002/viewproposaltext.asp?propID=6477>. Luettu 16.11.2002.

Adams, R. & Chen, D. 1981. The Process of Educational Innovation. An International Perspective. Kogan Press/ The Unesco Press.

Adelman, N. E., Panton. K., Walking Eagle & Hargreaves, A. (toim.) 1977. Racing with the Clock. Making Time for Teaching and Learning in School Reform. ED415232[413].

Adler-Karlson, G. 1984. Koulu, pysäköimispaikka tarpeettomille vai tie sisäiseen avartumiseen. Helsinki: Tammi.

Ahlstedt, L., Jahnukainen, I. & Vartola, J. 1986. Organisaatio ohjausjärjestelmänä julkisessa hallinnossa. Ekonomiasarja. 4. painos. Suomen Ekonomiliitto. Espoo: Weilin+Göös.

Ahmavaara, Y. 1998. Hyvinvointivaltion tabut – nykykulttuurimme kritiikki. Helsinki: University Press.

Aho, E. 1971. Peruskoulun opetussuunnitelman toteuttamiseen liittyvän opettajien jatkokoulutuksen järjestäminen. Kasvatus (2) 3, 189–192.

Aho, E. 1973. Opettajien asiantuntemuksen hyväksikäyttö koulu-uudistuksessa. Kasvatus 4 (6), 439–350.

Aho, E. 1978. Omilla ehdoillaan uudistuva koulu. Kasvatus 9 (1), 9–11.

Aho, E. 1976. Keskitetty vaiko kunta- ja koulukohtainen opetussuunnitelman kehittäminen ja toteutus. Kasvatus 7 (3), 124–126.

Aho, E. 1979. Lapsen parhaaksi perhettä tukien. Kasvatus 10 (2), 63–64.

Aho, E. 1984a. Peruskoulu-uudistuksen arviointia. Kasvatus 15 (6), 403–405.

Aho, E. 1984b. Peruskoulun kasvatusfilosofiasta ja toteutuvasta opetussuunnitelmasta. Kasvatus 15 (6), 405–408.

Aho, E. 1999. Koulutuspolitiikka markkinoiden puristuksessa. Teoksessa M. Särömää (toim.) Koulun ja kirjan maailma. Juhlakirja Jukka Sarjalan täyttäessä 60 vuotta 18.12.1999. Helsinki: Kustannus Oy Ajatus, 29–41.

Aho, E. 2002. Peruskoulu pitää pintansa. Didacta Varia 7 (1), 21–35.

Aho, E. & Lehtisalo, L. 1974. Kouluhallituksen ja sen alaisen koulutoimen keskitähtäyksen suunnittelu. Kasvatus 5 (6), 352–358.

Aho, L. 1984. Ratkaiseeko kasvatustieteellinen tutkimus opetuksen ja oppimisen ongelma? Kasvatus 15 (2), 82–87.

Aho, L. 1997. Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.), Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Juva: WSOY, 14–34.

[413] ED- viittaa Ericin tietokantaan. Julkaisu on dokumentti. EJ-tunnuksella merkityt lähteet ovat samassa tietokannassa aikakauslehtenä.

Ahola, S. 1988. Koulutusvirtojen kasaantuminen. Peruskoulujärjestelmän laajenemisesta lähtevä tarkastelu koulujärjestelmän nykytilaan ja vähän kehittämiseenkin. Kasvatus 19 (6), 492–501.

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

Ahonen, S. 2001b. Kuka tarvitsee koulua, 1990-luvun koulutuspoliittisen käänteen tarkastelua. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia – Research Educational sciences 1. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku: Painosalama Oy, 155–184.

Airaksinen, T. 1995. Lukion filosofia. Tieto ja maailman rajat. Helsinki: Otava.

Airaksinen, T. 1998. Opettaja, arvot ja muuttuva ammatti. Teoksessa R. Sarras (koonnut) Puheenvuoroja opettajan etiikasta. Helsinki: OAJ, 5–13.

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

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

Anon. 1952. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.

Anon. 1973. CERI 1974d. Case studies of Educational innovation. IV. Strategies for innovation in education. Paris: OECD.

Anon. 1976. Opiskelu on elämää. Kasvatuksen maailma tällä hetkellä ja tulevaisuudessa. Unescon asettaman kansainvälisen kasvatuksenkehittämiskomission raportti. Suom. Pekka Haapakoski. Porvoo-Helsinki: WSOY.

Anon. 1989. Ala-asteen koulu, Eurooppa ja innovaatio. Raportti Euroopan neuvoston kulttuuriyhteistyöneuvoston ala-asteen opetuksen innovaatioprojektista. Opetus ja kasvatus. Helsinki: Kouluhallitus. Opetusministeriö. Valtion Painatuskeskus.

Anon. 1990. ACOT Reports No 6–10, 1990. Saatavilla www-muodossa: <http://www.apple.com/education/k12/leadership/acot/library.html>.

Anon. 1998. Benchmarking. Käsikirja. Nopea oppiminen – ylivoimainen kilpailuetu. Laatukeskus. Lahti: Esa-Print Oy.

Anon. 2000a. What It Takes: 10 Capacities for Initiating and Sustaining School Improvement. ED461925.

Anon. 2000b. Muutoslaboratorio työpaikan uusien toimintakäytäntöjen kehittämisen keinona – Jakelu 2000 – tuottavuus ja hyvinvointi Suomen Posti Oy:n jakelupalvelut, Case- Tietopankki. Saatavilla www-muodossa <http://www.mol.fi/tyke/case/muutosla.htm>. Luettu 19.7.2003.

Anon. 2003. Työelämän kehittämisohjelma. Saatavilla www-muodossa <http://www.mol.fi/tyke/00–03/hankkeet/kuntasektori/opetus-kulttuuripalvelut/index.html#44>. Luettu 20.7.2003.

Anon.(vuosi tuntematon). Muutoksenhallinta. Saatavilla www-muodossa <http://cgi.qualitas-fennica.fi/artikkelit/muutoksenhallinta.html>

Antikainen, A. 1989b. Uutisia. Amerikan kasvatustieteen päivät. Kasvatus 20 (3), 265–267.

Antman, A. 1995. Muutos, työelämän laatu ja tuloksellisuus. Työturvallisuuskeskus. Kuntaryhmä. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Anttila, J. & Vakkuri, J. 1998. Liiketoiminnan ylivoimaisuus. Miten se kannattaa? Mistä Suomen laatupalkinnon arviointiperusteissa ja itsearvioinnissa on kysymys? Helsinki: Laatukeskus.

Apajalahti, S. 1973. Opettajajärjestöjen vaikutusmahdollisuuksista koulutuksen suunnittelussa. Kasvatus 4 (6), 354–356.

Apajalahti, M. 2000. Johdanto. Teoksessa A. Pietilä & O. Toivanen (toim.) Opetussuunnitelmatyö kunnissa ja peruskouluissa vuosina 1994–1999. Helsinki. Opetushallitus. Kehittyvä koulutus 2/2000, 8–10.

Argyris, C. & Schön, D.A. 1978. Organizational learning: A Theory of action perspective. Reading: Addison-Wesley.

Arnold, S.C. 1982. P.E.A.C.E. Project Revisited. Paper presented at the Annual Meeting of the Council of Educational Facility Planners (59th, Columbus, OH, September 26–29, 1982. ED224107.

Asp, E. 1994. Johdatus sosiologiaan. Helsinki: Otava.

Aula, P. 1999. Organisaation kaaos vai kaaoksen organisaatio – Dynaamisen organisaatioviestinnän teoria. Helsinki: Lokikirjat.

Aylen, D. ym. 1978. Situations and Characteristics Related to the Adoption and Implementation of Innovative Practices. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Toronto, Ontario, March 27–31, 1978). ED153318.

Ball, S. 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat Eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia – Research Educational sciences 1. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku: Painosalama Oy, 21–43.

Barth, R. 1971/1972. Open Education and the American School. New York: Agathon Press Inc.

Bateman, P. ym.. 1991. Evaluation of the Cooperative Demonstration Program (High Techology). First Year Report. ED335535.

Bay, J. 1991. Seurauspedagogiikka. Suom. Heli Eroma-Gustafsson. Suomen settlementtisäätiön julkaisuja. Saarijärven Offset Ky.

Berg, G. 1995. Steering of the school, the shool as an institution and school culture. Teoksessa K. Hämäläinen, D. Oldroyd, & E. Haapanen (toim.) Making School Improvement Happen. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Vantaa Institute for Continuing Education. Studia Pedagogiga 7, 192–215.

Berglind, H. 1988. Toward an Action Theory for Social Work. Five essays. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Bellack, A. A. ym. 1966. The language of the classroom. Teachers College Press.

Bennis, W., Benne, K. & Chin, R. (toim.) 1969. The planning of change. 2nd ed. London: Holt, Rinnehart and Winston.

Berman, P. & Laughlin, M.W. 1974. RAND: Federal Program supporting Educational Change. Vol I : A Model of Educational Change.

Bettger, F. 1983. Miten minusta tuli huippuluokan myyjä. Suom. Olli Nuorto. Neljäs painos. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.

Bolam, R. 1995. Future trends in school improvement. Teoksessa K. Hämäläinen, D. Oldroyd & E. Haapanen (toim.) Making School Improvement Happen. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Vantaa Institute for Continuing Education. Studia Pedagogiga 7, 216– 229.

Broady, D. 1991. Piilo-opetussuunnitelma: mihin koulussa opitaan? Tampere: Vastapaino.

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. 2. uudistettu painos. Juva: WSOY.

Bruhn, K. 1985. Kasvatusopin historian kehityslinjoja. Suom. Raili Malmberg. Helsinki: Otava.

Buhanist, P. 1991. Organisaation ja johtamisen kehittäminen. Teoksessa J. Luoma, (toim). Johdatus työpsykologiaan. Otatieto 532. Espoo: Otatieto Oy, 55–65.

Calderhead, J. 2001. International Experiences of Teaching Reform. Teoksessa V. Richardson (toim.) Handbook of Research on teaching. Washington: American Educational Research Association, 777–800.

Carney, M. 1977. A Study of the Relationships of Selected Personal and Professional Characteristics to Change, Non-Change, and Value-Interest Orientations of Professional Adult Educators. Paper presented at the Adult Education Research Conference (Minneapolis, Minnesota, April 1977). ED140006.

Chowdhri, S. 1985. A Case Study of a School-Based Change. Paper presented at the World Assembly of the International Council on Education for Teaching (32nd, Vancouver, British Columbia, Canada, July 22–26, 1985). ED266090.

Cooper, R. 2000. Urban School Reform from a Student-of-Color Perspective. Urban Education 34 (5), 597–622. Jan 2000. EJ600552.

Cooper, R., Slavin, R.E. & Madden, N.A. 1998. Success for All: Improving the Quality of Implementation of Whole-School Change through the Use of a National Reform Network. Education and Urban Society 30 (3), 385–408. May 1998. EJ572908.

Cremin, L. 1961. The Transformation of the School. Progressivism in American Education 1876–1957. New York: Alfred A. Knopf.

Csikszentmihalyi, M. 1989. Introduction to part IV. Teoksessa M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (toim.) Optimal experience. Psycholocical studies of flow in consciousness. New York: Cambridge University Press, 251–286.

Cuban, L. 1984. How teachers work: Constancy and Change in Ameriacn Classrooms, 1890–1980. New York: Longman.

Cuban, L. 1988. Why Do Some Reforms Persist? Educational Administration Quarterly 24 (3), 329–335. Aug 1988. EJ383807.

Cuban, L. 1993. Computers Meet Classroom: Classroom Wins. Teachers College Record 95 (2), 185–210. Win 1993. EJ478548.

Cummings, W. K. ym.. 1992. The Implementation of Management Reforms: The Case of Sri Lanka. BRIDGES Research Report Series, No. 11. ED347644.

Dalin, P. 1976. Change Theory. Training for Change. International Programme for Teacher Training Institutions. Draft. ED198614.

Dalin, P., Ayo,T., Biazen, A., Dibaba, B., Jahan, M., Miles, M. & Rojas, C. 1994. How Schools improve. An International Report. IMTEC 1994. London: Cassell.

Datnow, A. 2002. Can We Transplant Educational Reform, and Does it Last? Journal of Educational Change 3 (3), 215–239.

Davies, B. & Ellison, L. 2001. Organisational Learning: Building the Future of a School. International Journal of Educational Management 15 (2), 78–85. EJ626707.

Deci, E. L. 1976. The Hidden Costs of Rewards. Organizational Dynamics 4 (3), 61–72. Win 1976. ED168137.

Deci, E. L. 1995. Why we do what we do. New York: Penguin.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1991. A motivational approach to self: integration in personality. Teoksessa R.A. Dienstbier (toim.) Nebraska symposium on motivation 1990. Perspectives on motivation. Current theory and research in motivation. Lincoln: University of Nebraska Press, 237– 288.

Ryan, R M. & Deci, E. L. 2000. Self-determination theory and the fascilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. American Psychologist 55 (1), 68–78.

Dewar, D. L. 1982. Laatupiirikäsikirja. Suom. Veikko Rumpunen. Rastor-julkaisut. Helsinki: Oy Rastor Ab.

Dewey, J. 1963. Experience and Education (aluperin 1938). New York an London: Collier Macmillan.

Doyle, L. H. 1998. A Framework for Examining School Leadership and Teaching in Varied Organizations and Social Contexts: A Synthesis. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Diego, CA, April 13–17, 1998). ED418974.

Drucker, P. F. 2000. Johtamisen haasteet. Porvoo-Helsinki- Juva: WSOY.

Durkheim, E. 1990. Sosiaalisesta työnjaosta. Jyväskylä: Gaudeamus.

Dwyr, D. C ., Ringstaff, C. & Sandholtz, J.H. 1990a. Teacher Beliefs and Practices. Part I: Patterns of Change. The Evolution of Teachers´Instructional Beliefs and Practices in High-Acces-to-Technology Classrooms. First-Fourth Year Findings. ACOT Report # 8.

Dwyr, D. C., Ringstaff, C. & Sandholtz, J. H. 1990b. Teacher Beliefs and Practices. Part II: Support for Change. The Evolution of Teachers' Instructional Beliefs and Practices in High-Acces-to-Techology Classrooms. First-Fourth Year Findings. ACOT Report # 9.

Eichelberger, K. A. 1994. Leading a Change Through Projects. Quality Process. January 1994, 87–90.

Elliott, J. 1994. The Teachers's role in Curriculum Development: an unresolved issue in English attempts at curriculum reform. Curriculum Studies 2 (1), 43–69.

Ely, D. P. 1999a. New Perspectives on the Implementation of Educational Technology Innovation. ED427775.

Ely, D. P. 1999b. Conditions That Facilitate the Implementation of Educational Technology Innovations. Educational Technology 39 (6), 23–27. Nov-Dec 1999. EJ595513.

Emergy, F. 1967. The next thirty years. Consepts, methods and anticipations. Human Relations 20, 199–237.

Engeström, Y. 1987. Johdatusta didaktiikkaan. 3.–5. painos. Julkaisusarja B. N.o 13/ 1981. Helsinki: Valtion koulutuskeskus.

Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia, haasteita. Hallin kehittämiskeskus. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Enkenberg, J., Väisänen, P. & Savolainen, E. (toim.) 2000. Opettajatiedon kipinöitä; kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Saatavilla www-muodossa <http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/kipinat/>.

Eskola, A. 1981. Sosiologian tutkimusmenetelmät I. 4. painos. Porvoo: WSOY.

Eskola, A. 1985. Persoonallisuustyypeistä elämäntapaan. Persoonallisuuden tutkimuksen metodologisia opetuksia. Toinen painos. Porvoo: WSOY.

Faddis, B. J., Beam, M., Hahn, K. J., Willardson, M., Sipe, D. & Ahrens-Gray, P. 2000. The Implementation of the Comprehensive School Reform Demonstration Program: The Work of 40 Schools in Seven Midwest States. ED472637.

Feldman, J. & Tung, R. 2001. Whole School Reform: How Schools Use the Data-Based Inquiry and Decision Making Process. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Seattle, WA, April 10–14, 2001). ED454242.

Fenstermacher, G. D. 1986. Philosophy of research on teaching: Three aspects. Teoksessa M. C. Wittrock (toim.) Handbook of Research on Teaching. New York: MacMillan, 37–49.

Firestone, W. A. & Pennell, J. R. 1993. Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. Review of Educational Research 63 (4), 489–525.

French, W. L. & Bell, C. H. 1979. Organisaation kehittäminen. Suom. Terho Turkki. Kolmas painos. Ekonomiasarja. Espoo: Weilin+Göös.

Fullan, M. 1982. The Meaning of Educational Change. New York & London: Teachers´ College Press. Columbia University.

Fullan, M. 1987. Planning, Doing and Coping with Change. Teoksessa R. V. Carlson & E.R. Ducharme (toim.) School Improvement- Theory and Practice. A Book of Readings. USA: University Press of America. Inc.

Fullan, M. 1990. Staff Development, innovation and institutional development. Teoksessa Joyce, B. (toim.) Changing School Culture Through Staff Development. The 1990 ASCD Yearbook. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 3–25.

Fullan, M. 1992a. Henkilöstön kehittäminen – oppilaitoksen kehittäminen. Teoksessa K. Hämäläinen & A. Mikkola (toim.) Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Opetus ja kasvatus. Helsinki: VAPK-Kustannus, 85–118.

Fullan, M. 1992b. Succesful School Improvement. Buckingham: Opes University Press.

Fullan, M. 1994. Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Helsinki: Painatuskeskus.

Fullan, M. 1999. Change Forces; The sequel. London: Falmer.

Fullan, M. 2000. The three stories of education reform. Phi Delta Kappan, 81 (8), 581–584. April.

Fullan, M. 2000b. The Return of Large-scale Reform. Journal of Educational Change 1 (1), 5–27. January.

Fullan, M. & Stiegelbauer, S. 1991. The New Meaning of Educational Change. Second Edition. London. Casell. ED354588.

Furman, B. 2003. Muksuoppi. Helsinki: Tammi.

Furman, B. & Ahola,T. (ei julkaisuvuotta) Reteaming työkirja. Helsinki: Lyhytterapiainstituutti.

Gahemann, G. 1991. Motivoinnin taito. Suom. Ulla Ropponen. Espoo: Weilin + Göös.

Galton, M. & Hargreaves, L. 1995. Clustering: A Survival Mechanism for Rural Schools in the United Kingdom. Journal of Research in Rural Education 11 (3), 173–81.Win 1995. EJ523543.

Gardner, D. C. & Beatty, G. J. 1979 .Vocational Curriculum Development for the Handicapped. What Motivates Teachers to Participate? Paper presented at the Eastern Educational Research Association Annual Convention (Kiawah Island, South Carolina, February 23, 1979). ED176040.

Galperin, P. J. 1979. Johdatus psykologiaan. Helsinki: Kansankulttuuri.

Garrat, B. 1990. Creating Learning Organization. A guide to leadership, learning and development. Cambridge: Director Books.

Gleick, J. 1990. Kaaos. Suom. Raimo Keskinen. Toinen painos. Helsinki: Art House Oy.

Goffman, E. 1967. Interaction Ritual: Essays in face to face behaviour. Garden City, New York: Doubleday.

Goldman, P. ym.. 1991 Administrative Facilitation and Site-Based School Reform Projects. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, April 3–7, 1991). ED332334.

Goodson, I. F. 2000. Developing Chains of Change. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 24–28, 2000). ED442718

Goodson, I. F. 2001. Social histories of Educational Change. Journal of Educational Change 2 (1), 45–63. February 2001.

Graig, R., Mehrens,W. & Clarizio, H. 1975. Contemporary Educational Psychology; Conscepts, Issues, Applications. New York: Wiley & Sons.

Granholm, A. & Karlöf, B. 1990. Julkisen hallinnon uudet strategiat. Asiakasnäkökulma. Suom. Leo Salonen. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Grant, L. 1992. Roger L. Sullivan High School: Success by Exhibition. Project Report. ED360685.

Griego-Jones, T. 1990. Chicago School Reform: From the Inside Out. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Boston, MA, April 16–20, 1990). ED335783.

Gross, N. ym. 1971. Implementing Organization Innovations. A Socialogical Analysis of Planned Educational Change. New York: Harper.

Guskey, T. R. 1994. Professional Development in Education: In Search of the Optimal Mix. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 4–8, 1994).

Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. 1991. Johdatus tieteelliseen ajatteluun. Helsingin yliopiston filosofian laitoksen julkaisuja. Helsinki.

Haarala, R. ym. (toim.) 1992. Suomen kielen perussanakirja. Toinen osa L-R. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 5c. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.

Habermas, J. 1992. Erläuterungen zur Diskursethik. Nördlingen: Suhrkamp.

Habermas, J. 1994. Jälki ja kommunikaatio. Tekstejä 1981–1989. Eurooppalaisia ajattelijoita. Valinnut ja suomentanut Jussi Kotkavuori. Helsinki: Gaudeamus.

Halinen, I. 1995. The Effective School-Reserach results and practical experiences. teoksessa K. Hämäläinen, D. Oldroyd & E. Haapanen (toim.) Making School Improvement Happen.University of Helsinki. Department of Teacher Education. Vantaa Institute for Continuing Education. Studia Pedagogiga 7, 8–25.

Hall, G. & Hord, S. 1987. Change in Schools—Facilitating the Process. State University of New York.

Hambrick, D. 1991. The Seasons of Executive Tenure. A Paper presented at MCE´s Global Panel, Paris.

Hannus, J., Lindroos, J. E. & Seppänen, T. 1999. Strateginen uudistuminen osaamisen ajan toimintaympäristössä. Helsinki: Research Oy.

Hargreaves, D. H. 1990. Making Schools More Effective: The Challenge to Policy, Practice and Research. Scottish Educational Review 22 (1), 5–14. May 1990. EJ421868.

Hargreaves, A. 1992. Cultures of Teaching: a focus for change. Teoksessa A. Hargreaves & M. Fullan (toim.) Understanding teacher development. London: Teacher Gollege Press, 216–241.

Hargreaves, A. ym. 1993. Years of Transition: Times for Change. A Review and Analysis of Pilot Projects Investigating Issues in the Transition Years. Volume Three: The Realities of Restructuring: Case Studies of Transition. ED371474.

Hargreaves, L. ym. 1996. The National Curriculum: Can Small Schools Deliver? Confidence and Competence Levels of Teachers in Small Rural Schools. British Educational Research Journal 22 (1), 89–99. Feb 1996. EJ526677.

Hargreaves, A. & Fink, D. 2000. The Three Dimensions of Reform. Educational Leadership 57 (7), 30–33. April 2000. EJ609639.

Harris, A. 2003. Behind the Classroom Door: The Challenge of Organizational and Pedagogical Change. Journal of Educational Change 4 (4), 369– 382. December 2003.

Harris, J. R. 2000 Kasvatuksen myytti. Suom. Johanna Heikkilä, Tuula Holopainen & Pirkko Niinimäki. Helsinki: Art House Oy.

Havelock, R. 1971. Innovations in education, Strategies and Tactics. Working paper. Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge, University of Michigan Ann Arbor.

Havelock, R. 1973. The Change Agent's Guide to Innovation in Education. ED071413.

Heikkilä, J. 1981. Luovan ongelmanratkaisun didaktiikka. Helsinki: WSOY.

Heikkilä, J. & Aho, S. (toim.) 1995. Muutosagenttiopettaja – luovuuden irtiotto. Turun yliopiston kasvatustieteen tiedekunta. Julkaisusarja B 48.

Heinonen, O.-P. 1994. Tiedote. OPM Press 18.11.1994.

Helakorpi, S. 2001b. Koulun toimintakulttuurin muutos – kohti dialogista vuorovaikutusta. Kasvatus 32 (4), 392–401.

Helakorpi, S., Juuti, P. & Niemi, H. (toim.) 1996. Tiimiorganisoitu koulu. Opetus 2000. Porvoo - Helsinki - Juva: WSOY.

Helin, K. 1992. Muutosvoimat. Kuvaus luovan työprosessin käytöstä organisaation uudistamisessa. Innotiimijulkaisut. Imatra: Innotiimi Oy.

Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 1998. Johdatus sosiaalipsykologiaan. Helsinki: Edita.

Hellgren, P. 1985. Teaching—a social concept. Tutkimuksia 36. Helsingin yliopisto. OKL.

Hellsten, E. & Pihlaja, P. 2000. Päiväkodin hoidolliset mahdollisuudet. Teoksessa J. Sinkkonen & P. Pihlaja (toim.) Ulos umpikujasta – miten auttaa tunnehäiriöistä lasta. Juva: WSOY, 56–72

Hellström, M. 1992a. Tomu-projekti osoittaa: koulun kehittäminen on yllättävän vaikeaa, muttei mahdotonta. Luokanopettaja 13 (1), 30–33.

Hellström, M. 1996a. Pääjohtaja Jukka Sarjala: Luokanopettajat peruskoulun voimavara. Luokanopettaja 17 (2), 6–7.
Hellström, M. 1996b. Akvaarioprojekti Espoossa. Luokanopettaja 17 (6), 40–41.
Hellström, M. 1998a. Peruskoulu 25 vuotta. Seminaarissa huippuluennoitsijat. Luokanopettaja 19 (1), 6–10.
Hellström, M. 1998b. Uusi laki tulee – miltä näyttää peruskoulun tulevaisuus. Luokanopettaja 19 (2), 8– 11.
Helkama, K. 1997. Onko moraalin murros rappio? Helsingin Sanomat 30.11.1997.
Hermans, R. J. 1995. Uusjohtajuus. Johtamisen myrskyisät tuulet. Business Books. Juva: Tietosanoma Oy.
Herriot, R. & Grass, N. 1979 (toim.) The Dynamics of planned Educational change. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
Hersey, P. & Blanchard, K. H. 1976/ 1983/1990. Organisaatiokäyttäytymisen perusteet. 8. painos. Suom. Asko Kiettinen. Ekonomia-sarja. Espoo: Suomen Ekonomiliitto ja Weilin+Göös.
Hilpelä, J. 2002. Katsaukset. Kasvatuksen tutkijan eettinen vastuu. Kasvatus 33 (1), 74–84.
Hiltunen, P. 1975. Koulu harhateillä. Saarijärvi: Ari-Kustannus.
Hilpelä, J. 2001. Uuslibreralistien koulutuspolitiikan aatteellinen tausta teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia – Research Educational sciences 1. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku: Painosalama Oy, 139–154.
Hirsjärvi, S. ym. (toim.) 1982. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1989. Johdatus kasvatustieteeseen. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Oppimateriaaleja 1/1989.
Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
Hirvi, V. 1994a. Koulutyön sujuminen syksyllä 1994. Rehtorit ja opettajat venyneet laman aikana mittaviin tuloksiin. Luokanopettaja 15 (6), 22–23.
Hirvi, V. 1994b. Tulevaisuuden koulu. Luokanopettaja 15 (5), 19.
Hoether, J. & Ahlbrand, W. P. 1969. The Persistance of Recitation. American Education Research Journal 6. (2), 145– 168.
Hollo, J. 1949. Kasvatuksen teoria. Johdantoa yleiseen kasvatusoppiin. Neljäs painos. Porvoo-Helsinki: WSOY.
Holm, D. T., Hunter, K. & Welling, J. 1999. Supporting Systematic Change through Action Research. ED429957.
Hokkanen, S., Skyttä, O. & Strömberg, O. 1996. Johtamistaito. Helsinki: opetushallitus. Jyväskylä: Painoporras Oy.
Holopainen, P. 1973. Koulun luovuus. Kasvatus 4 (1), 50–51.
Holopainen, P., Laukkanen, R., Lepistö, V., Pyykkönen, M.-L. 1982. Kohti itseuudistuvaa koulua. Vantaa: Kunnallispaino Oy.
Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. 1994. School Improvement in an Era of Change. London & New York: Cassell.
Houtsonen, L. 1988. The Reform of geography teaching in the Finnish upper Secondary school and its reflection in the matriculation Examinations of 1976–1985. Fennia. Geographical Society of Finland. Helsinki.

Howe 1983 [414].
Howe, H. II 1977. Citizens, Schooling and Education. ED154056.
Huberman, A. M. 1973. Understanding Change in Education: An Introduction. Paris: Unesco: IBE.
Huberman, M. 1992. Teacher Development and instructional mastery. Teoksessa A. Hargreaves & M.G. Fullan (toim.) Understanding teacher development. London: Teacher Gollege Press, 122–142.
Huberman, M. 1993. The model of the independent artisan in teachers' professional relations. Teoksessa. J. W. Little & M. W. McLaughlin (toim.) Teachers' work: Individuals, colleagues, and contexts. New York: Teachers College Press, 11–50.
Huberman, M. & Miles, M. B. 1984. Innovation up close. New York: Plenum Press.
Husu, J. 2002. Representing the practice of teachers' pedagogical knowing. Kasvatusalan tutkimuksia – Reserach in educational Studies 9. Finnish Educational Research Association.
Huttunen, R. 1999. Opettamisen filosofia ja kritiikki. Jyväskylä Studies in Education, psychology and social research 153. Jyväskylän yliopisto.
Huuhtanen, P. 1994. Muutoksen hallinta ja johtaminen. Teoksessa K. Lindström (toim.) Terve työyhteisö – kehittämisen malleja ja menetelmiä. Helsinki: Työterveyslaitos, 166–182.
Hytönen, J. 1992. Lapsikeskeinen kasvatus. Juva: WSOY.
Hytönen, J. 1993. Kommentteja kommentteihin. Luokanopettaja 14 (1), 12–15.
Hyötyläinen, S. & Viitanen, P. 1989. Pyhäjoen lukion sisäinen kehittäminen yrittäjyyslukioksi kehittävän työntutkimuksen strategian avulla. Kasvatustieteen syventäviin opintoihin kuuluva tutkielma. Oulun yliopisto.
Hyötyläinen, S., Hyötyläinen, E., Rintamäki, S. & Viitanen, P. 2000. Monimuotoinen, moniääninen, kehittyvä oppimisympäristö. Saatavilla www-muodossa: <http://yrttis.pyhajoki.fi/lukio/tietoja/oppimisymparisto.html> Luettu 16.8.2002.
Hälinen, K. 1968. Koulutyön tavoitteista. Teoksessa O. Nöjd (toim.) Peruskoulua kohti. Yleisradion ja television peruskoulupedagogiikan kurssien johdannot. Helsinki: Weilin + Göös, 21–25.
Hämäläinen, K. 1986. Koulun johtaja ja koulun kehittäminen. Helsinki: Suomen Kaupunkiliitto.
Hämäläinen, K. (toim.) 1987. Konsultoiva työtapa ja koulun kehittäminen. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 23.
Hämäläinen, K. 1991. Täydennyskoulutuksesta koulun kehittämiseen. Teoksessa T. Gröhn & I. Sava (toim.) Kouluyhteisön kehittäminen – menetelmiä ja praktisia pohdintoja. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskulutuslaitos, 11–14.
Hämäläinen, K. 1994. Oppilaitoksen kehittämistarpeen arvioinnista. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Räisänen, & P. Väyrynen (toim.) Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Arviointi ja seuranta 2. Helsinki: Opetushallitus ja Painatuskeskus Oy, 54–63.
Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Helsinki: Suomen Kaupunkiliitto.

[414] Syrjäläinen (1992) esittelee Howen tutkimuksen tuloksia, mutta se puuttuu hänen lähdeluettelostaan.

Hänninen, V. 1989. Toimiva ihminen. Tekojen psykologian eksistentiaalisen psykologian ja marxilaisen toiminnan teorian filosofisten lähtökohtien vertailua. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Tutkimuksia A: 17.

Härkönen, E., Nissinen, J. H. & Tiusanen, O. 1983. Ihmisten johtaminen. 2. painos. Tuloskirjat Oy. Kajaani: Kainuun Sanomain Kirjapaino Oy.

Hätönen, H. 1998. Osaava henkilöstö nyt ja tulevaosuudessa. Metalliteollisuuden keskusliitto. Metalliteollisuuden Kustannus Oy. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy.

Häyry, H. 1990. Moraalin muutos – moraalifilosofian muutos. Teoksessa I. Halonen & H. Häyry (toim.) Muutos. Suomen Filosofisen Yhdistyksen Helsingissä 14.–15.1. 1998 järjestämän kollokvion esitelmät. Helsinki: Suomen Filosofinen yhdistys, 101–113.

Iisalo, T. 1978. Albert Lilius (1873–1947) spekulatiivisen ja empiirisen kasvatustieteen murroksessa. Kasvatus 9 (6), 412–415.

Iisalo, T. 1979. Kasvatustieteen ja koulun välinen vuorovaikutus. Tieteenhistoriallisia näkökulmia. Kasvatus 10 (5), 267–271.

Iisalo, T. 1989. Kouluopetuksen vaiheita keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Keuruu: Otava.

Immonen, P. 1995. Laatupäällikön rooli oppilaitoksissa. Teoksessa V. Einola-Pekkanen (toim.) Laatu kouluorganisaatioissa. Helsinki. Uudenmaan lääninhallituksen julkaisusarja 1995: 5, 16–27.

Itälä, J. 1999. Kouluvaalit näytti politiikan suunnan. Tuote tutkimus kertoo, kuinka vasemmiston ääni kaikui ylimpänä mutta porvarit voittivat. Arvio Paavo Kärelammin (1999) teoksesta ”Taistelu kouludemokratiasta”. Helsingin Sanomat 11.9.1999 .C2.

Jacobsen, M., Cifford, P. & Friesen, S. 2002. Trnasformational Leadership & Professional Development for Digitally Rich Learning Environments. A Case Study of the Calileo Educational Network. Alberta: AACE. ED477033.

Jackson, P. W. 1968. Life in Classrooms. New York - Chicago - San Francisco - Atlanta - Dallas - Toronto-Montreal - London: Holt, Runehart and Winston.Inc.

Jackson, P., Boostrom, R. A. & Hansen, D. T. 1993 (1990). The Moral Life of Schools. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Jahnukainen, M. 2001. Erityisluokkaopetuksen tuloksellisuus – retrospektiivinen oppilasnäkökulma. Kasvatus 32 (3), 217–228.

Jakku-Sihvonen, R. 1994. Tuloksellisuuden arvioinnin lähtökohtia koulutoimessa. teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Räisänen & P. Väyrynen (toim.) Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Arviointi ja seuranta 2. Helsinki: Opetushallitus ja Painatuskeskus Oy, 8–21.

Jakku-Sihvonen, R. & Rajanen, R. 2002. Katsaukset. Koulutuksen ohjausjärjestelmän kehittäminen ajankohtaista. Kasvatus 33 (3), 302–314.

Jalava, U. 2001. Esimiestyö – valmentaminen ja uudistuminen. PRO. Helsinki: Tammi.

Jauhiainen, A. 1988. Terveestä ruumiista terveeseen sieluun. Peruskoulutuksen uusintajärjestelmän muotoutuminen. Kasvatus 19 (6), 463–473.

Jauhiainen, P. 1995 Opetussuunnitelma koulussa. Muuttuuko yläasteen opettajan työ ja ammattikuva? Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 154.

Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. 2001 Globaalin koulutuspolitiikan hyökyaalto teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia – Research Educational sciences 1. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku: Painosalama Oy, 9–20.

Johns, D.P. 2003. Changing the Hong Kong Physical Education Curriculum; A Post-Structural Case Study. Journal of Educational Change 4 (4), 345–368. December 2003.

Johnson, P. 2001. HakaTorNet -kehittämishanke. Saatavilla www-muodossa <http://educa.kpnet.fi/kokkola/projektit/hakatornet/seura01.htm>. Luettu 20.7.2003.

Johnsson, R. 1989. Johtamisen taidot. Helsinki: Business Books. Tietosanoma.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 1992. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja koulun kehittäminen. Teoksessa K. Hämäläinen & A. Mikkola (toim.), Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Opetus ja kasvatus. Helsinki: VAPK-Kustannus, 57–84.

Jussila, J. 1974. Opetussuunnitelman työkasvatusta koskevat yleistavoitteet kansakoulumme syntyvaiheista peruskouluun. Kasvatus 5 (4), 216–226.

Jutila, V., Järvelin, K., Kilpi, E. & Kvist, H.1996. Valtuutuksen aika. Tiimeillä parannuksia prosesseihin. Sedecon Oy Service Development Consultants. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Juuti, P. 1992. Yrityskulttuurin murros. Aavaranta-sarja nro 31. Aavaranta Oy.

Juuti, P. n.p. Sairaala muutoksessa. Muutoslaboratorio tyky-toiminnassa Oulun yliopistollisessa sairaalassa 1998–1999. Saatavilla www-muodossa <www.mol.fi/jaksamisohjelma/ajankohtaista/3_OulunYOsairaala.pdf>. Luettu 19.7.2003.

Juvonen, S. 2001. Hoitotyön päätöksenteko. Päätöksenteon opetus ja sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijan päätöksenteko. Turun yliopiston julkaisuja Sarja-Ser C. Osa 175. Turku 2001.

Jyrhämä, R. 1998. Kirja-arvostelut: Meyer Hilbert 1997 Schulpädagogik Band I ja II. Didacta Varia 3 (1), 45–46.

Jyrhämä, R. 1999. Ohjeet ja neuvot opetusharjoittelussa. Kasvatus 30 (4), 334–349.

Jyrhämä, R. 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Helsingin yliopiston Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 236.

Jyrinki, E. 1976. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. Toinen, uudistettu laitos. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.

Järvinen, A. 1990. Development of Reflection during Teacher Education. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research. Research reports 35. Publication series A.

Kangasniemi, E. 1984. Opetussuunnitelma ja koulun sisäinen kehittäminen. Kasvatus 15 (6), 392–397.

Kallio, N. 1955. Suomen koululaitos. Helsinki: Otava.

Kallio, P. 1973. Koulun uudistaminen. Kasvatus 4 (6), 397–400.

Kamensky, M. 1999. Strategisen johtamisen uudet haasteet. Laatuviesti 15 (5), 6–7.

Kansanen, P. 1990. Didaktiikan tiedetausta. Kasvatuksen teoriaa didaktiikan näkökulmasta. Helsinki: Yliopistopaino.

Kansanen, P. 1992. Kohti koulupedagogiikkaa. Lisää kasvatuksen teoriaa didaktiikan näkökulmasta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 112.

Kansanen, P. 1995. Kuorolaulu, lausunta, kansantanhut ja tanssi. Entä pedagoginen ajattelu. Teoksessa A. Vaahtokari & A. Vähäpassi (toim.) Tutki, vertaile ja arvioi. Näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 51. Tampere, 9–23.

Kansanen, P. 1996. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen opettaminen. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 45–50.

Kansanen, P. 1998. Mitä jäljellä kasvatus- ja opetusopista? Kasvatus 29 (2), 156–165.

Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. PS-Kustannus. Opetus 2000. Juva: WS Bookwell Oy.

Kansanen, P. & Uusikylä, K. 1981 Opetuksen tavoitteisuus ja yhteissuunnittelu. Helsinki.Gaudeamus.

Kansanen, P. & Meri, M. 1999. The didactic relation in teaching—studying—learning -process. Teoksessa B. Hidson, F. Buchberger, P. Kansanen & H. Seel (toim..) Didaktik/Fachdidaktik as Scinece(-s) of The Teaching Profession. TNTEE Publications 2 (1), 107–116.

Karlöf, B. 1990/1994. Johtamisen käsitteet ja mallit. Ekonomiasarja. Suom. Esko Riikonen ja Maarit Tillman. Porvoo: Suomen Ekonomiliitto, SEPEK OY ja Weilin+Göös.

Karma, K. 1980. Tilastollisen kuvauksen perusteet käyttäytymistieteissä. Helsinki: Otava.

Karma, K. ja Komulainen, E. 2002. Käyttäytymistieteiden tilastomenetelmien jatkokurssi. Toinen laitos (versio 2.2., 1.1.2002). Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Saatavilla www-muodossa <http://www.edu.helsinki.fi/oppimateriaalit/ktj/s43-64.pdf>. Luettu 1.4.2004

Karvonen, J. 1975. Innovaatio – koulu-uudistuksen patenttiratkaisu? Kasvatus 6 (2), 75–76.

Kauhanen, J. 1997. Henkilöstövoimavarojen johtaminen. PROFIL. Juva: WSOY.

Kauppinen, T. J. 1997 Ihmisosaaja onnistuu. Tie ihmistuntemukseen ja sosiaalisen älykkyyteen. Helsinki: Otava.

Kauppinen, T. J. 2002. Arvojohtaminen. Helsinki: Otava.

Kauppinen, T. J. & Ogg jr., A. J. 1994. Visiosta tuloksiin. Johtaminen organisaation kilpailuvalttina. Helsinki: Otava.

Kerka, S. 1995. The Learning Organization. Myths and Realities. ED388802.

Kerlinger, F. N. 1973. Foundations of behavioral research (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Kihlman, R. 1989. Yrityskulttuurin muutoksen johtaminen. Teoksessa H. Hämäläinen (toim.) Tulevaisuuden menestystekijät. Mercuri Books I. Mercuri Publishing Oy, 23–38.

Kilpatric, W. H. 1926. Foundations of Method. Informal Talks on Teaching. New York: Macmillan.

Kinkki, S. & Lehtosalo, A. 1990. Yrityksen hallinto erikoistumisjaksolle. Yrtti3. Porvoo - Helsinki - Juva: WSOY.

Kivinen, O., Rinne, R. & Ahola, S. 1989. Koulutuksen rajat ja rakenne. Helsinki: Hanki ja jää.

Kivinen, O. & Rinne, R. 1991. Koulutuksen kentät ja kulku. Teoksessa T. Takala, (toim.) Kasvatussosiologia. WSOY: Porvoo, 65–106.

Kivirauma, J. 2001. Kansainvälistymisen pakot: kohti erilaistavaa koulutuspolitiikka. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia – Research Educational sciences 1. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku: Painosalama Oy, 73–90.

Kivistö, K. & Vaherva, T. 1981. Kasvatussosiologia. Viides uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.

Kolehmainen, S. 1997. Innovaatioiden diffuusio ammattikorkeakoulureformissa. Acta Unversitatis Tamperensis 543.

Korkeakoski, E. 1990. Opetussuunnitelma opettajan näkökulmasta peruskoulun alaasteella. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. Tutkimusraportti 45.

Koro, J. 1991. Kehittyvä opetustyö. Teoksessa J. Kari (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnitelma. Porvoo - Helsinki - Juva: WSOY, 93–152.

Koskenniemi, M. 1946. Kansakoulun opetusoppi. Helsinki: Otava.

Koskenniemi, M. 1952. Sosiaalinen kasvatus koulussa. Helsinki: Otava.

Koskenniemi, M. 1970. Luova opettaja. Kasvatus 1 (2), 69–70.

Koskenniemi, M. 1970b. Pohjoismainen yhteistyö koululaitoksen kehittämiseksi. Kasvatus 1 (1), 23–26.

Koskenniemi, M. 1970c. Kaksi opetussuunnitelmallista myyttiä. Kasvatus 1 (3), 137–138.

Koskenniemi, M. 1971a. Kellastuneista muistiinpanolehtisiä. Kasvatus 2 (2), 77–78.

Koskenniemi, M. 1971b. Jatkuvasti uudistuva peruskoulu ja kokeilulle asetetut lakisääteiset rajat. Kasvatus 2 (5), 293–296.

Koskenniemi, M. 1971c. Kirjallisuutta. Goodlad, John I & M. Frances Klein 1970. Behind the Classroom. Kasvatus 2 (5), 364–365.

Koskenniemi, M. 1973. Neal Gross ym. 1971. Implementing Organization Innovations.A Socialogical Analysis of Planned Educational Change. New York; Harper. Kirja-arvostelu. Kasvatus 4 (4), 258.

Koskenniemi, M. 1974. Jatkuvasti – mutta kuinka nopeasti? Kasvatus 5 (5), 261–262.

Koskenniemi, M. 1975a. Rostovilaisesta didaktiikantutkimuksesta. Kasvatus 6 (3), 171–174.

Koskenniemi, M. 1975b. Ulkonainen koulunuudistus ja sisäinen. Kasvatus 6 (5), 277–278.

Koskenniemi, M. 1981/1982. Opetuksen teoriaa kohti. Helsinki: Otava.

Koskenniemi, M. & Hälinen, K. 1970. Didaktiikka lähinä peruskoulua varten. 2. painos. Helsinki: Otava.

Kosunen, T. & Huuskonen, J. 1997 Koulukohtaiset opetussuunnitelmat – väline reflektiivisyyden lisäämiseen opettajan työssä? Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Juva: WSOY, 202–224.

Kosunen, T. & Mikkola, A. 2001. Opettajankoulutuksen tavoitteet ja todellisuus. Kasvatus 32 (5), 478–492.

Kotilainen, O. 1991. Myyjän käsikirja. Vaikuttamistaidon opas. Toinen painos. Porvoo - Helsinki - Juva: WSOY.

Kotter, J. P. 1990. Markkinoinnin käsikirja. Analyysi, suunnittelu, toteutus ja seuranta. Suom. Antti Ainamo ja Henna Ranta. Rastor-julkaisut. Helsinki: Oy Rastor Ab.

Kotter, J. P. 1995. Leading Change: Why transformation Efforts fail? Harvard Bussiness Review. March-April 1995, 59–67.

Kotter, J. P. 1996. Muutos vaatii johtajuutta. Suom. Maarit Tillman. Helsinki: Oy Rastor Ab.

Krohn, S. 1990. Muuttumaton muutoksessa, kehityksessä ja edistyksessä. Teoksessa. I. Halonen & H. Häyry (toim.) Muutos. Suomen Filosofisen Yhdistyksen Helsingissä 14.–15.1. 1998 järjestämän kollokvion esitelmät. Helsinki: Suomen Filosofinen yhdistys, 137–145.

Kronlund, T. 1973. Uudistuksen leviäminen yksittäisessä oppilaitoksessa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen osasto. Julkaisematon pro-gradu–tutkielma.

Kuikka, M. T. 1991. Suomalaisen koulutuksen vaiheet. Helsinki: Otava.

Kuitunen, H. 1985. Didaktinen analyysi teollisuusvierailujen toteuttamisesta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen sivulaudaturtyö.

Kuitunen, H. 1996. Finiste-tietoverkko innovaation välineenä luonnontieteiden opetuksen työtapoja monipuolistettaessa. Helsingin yliopiston Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 159.

Kuitunen, H. & Meisalo, V. 1995. Luovan ongelmanratkaisun leviäminen koulun työtapana. Tapaustutkimus LOTTO-projektin toiminnasta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 144.

Kulla, H. 2000. Hallintomenettelyn perusteet. 5. uudistettu laitos. Helsinki: Kauppakaari Oy. Lakimiesliiton julkaisu.

Kulonen, U.-M. ym. (toim.) 1995. Suomen sanojen alkuperä. Etymologinen sanakirja 2 L-R, Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 556. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 63. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Kyöstiö, O. K. 1972. Yhdysopetuksen käsite ja asema didaktiikassa. Kasvatus 3 (5), 315–318.

Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1992. Tutkiva ja muuttuva koulu. Helsinki - Juva: WSOY.

Laamanen, K. & Tinnilä, M. 1998. Prosessijohtamisen käsitteet. Terns and Concepts in Business process management. 2. uudistettu painos. Helsinki: Metalliteollisuuden Keskusliitto.

Lahdes, E. 1961. Uuden koulun vaikutus Suomen kansakouluun. Helsinki: Otava.

Lahdes, E. 1971. 1970-luvun haasteita opettajalle. Kasvatus 2 (3), 155–156.

Lahdes, E. 1975. Peruskoulun opetusoppi. Helsinki: Otava.

Lahdes, E. 1978. Peruskoulun uusi opetusoppi. Helsinki: Otava.

Lahdes, E. 1979. Puheenvuoroja. Myytti didaktisesti ajattelevasta opettajasta? Kasvatus 10 (2), 101–102.

Lahdes, E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. Helsinki: Otava.

Lahdes, E. 1987. Reformipedagogiset liikkeet ja koulumme uudistuminen 1900-luvulla. Kasvatus 18 (1), 5–13.

Lahdes, E. 1997. Markkinavoimat – hyvä renki, huono isäntä. Kasvatus 28 (5), 411–414.

Lahdes, E. 2000. Peruskoulun didaktiikan malleja ja teorioita. Teoksessa P. Kansanen, E. Lahdes, P. Malinen, R. Yrjönsuuri & Y. Yrjönsuuri. Viisi polkua opettajasta tutkijaksi. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus, 109–148.

Lahdes, E. & Kari, J. 1991. Didaktiikka kasvatustieteen osa-alueena ja sen keskeiset teoriamallit. Teoksessa J. Kari, (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnitelma. Porvoo - Helsinki - Juva: WSOY, 9–58.

Lahikainen, A. R. & Pirttilä-Backman, A.-M. 1996. Sosiaalipsykologian perusteet. Helsinki: Otava.

Lahti, A. 1983. Yrityksen kilpailustrategia. Ekonomia 85. Espoo: Suomen Ekonomiliitto ja Weilin + Göös.
Lahti-Uotila, K.-L. & Elo, P. 1994. Akvaarioprojektin perustieto 1993–1995. Helsinki: Opetushallitus.
Laine, K. & Tiirikainen,V. 1994. Ydinketjut uusiksi. Kuinka parannat suorituskykyä soveltamalla re-engineeringiä. Espoon ATK-Kustannus Oy.
Lammenranta, M. 1997. Tietoteoria. Helsinki; Gaudeamus. Tampere: Tammepaino Oy.
Lampinen, O. 1998. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Helsinki: Gaudeamus.
Lampinen, O., Savola, M. & Välke-Salmi, R. 1982. Koulutus käännekohdassa. Jyväskylä: Gummerus.
Lampikoski, K., Suvanto, P. & Vahvaselkä, I. 1990. Menestyvä markkinoija 1. Asiakaskeskeinen markkinointi. 5. uudistettu painos. Espoo: Weilin+Göös.
Lampikoski, K. & Emden, J. B. 1999. Johda innovatiivisesti – hyödynnä luovat voimavarat. Alkuteoksen: John Wileyn & sons 1995 "Igniting Innovation, Inspiring Organizations by managing Creativity" käännös ja Suomeen sovellus. Juva: WSOY.
Lane, J.-E. 1995. The Public Sector. Concepts, Models and Approaches. London: Sage.
Lappalainen, A. 1992. Oppikirjan historia. Kehitys sumerilaisista suomalaisiin. Porvoo: WSOY.
Latomaa, T. 1994. Katsaukset. Pedagogiikan paradoksi – kasvatus sosiaalisena toimintana. Kasvatus 25 (1), 66–71.
Laukkanen, M. & Vanhala, S. 1992. Liikkeenjohdon perusteet. Keuruu: KV-Palvelu Oy.
Laukkanen, R. 1975. Katsauksia. CERIn tapaustutkimukset. Kasvatus 6 (3), 192–196.
Laukkanen, R. 1994. Koulutuksen tuloksellisuuden ja arvioinnin keskeiset kysymykset ja trendit keskushallinnon näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 59.
Lehming, R. & Kane, M. (toim.) 1981. Improving Schools. Using What We Know. London: Sage Publications.
Lehto, S. T. 1990. Muutoksen johtaminen. Strategioita ja pohdintoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
Leino, A.-L. & Leino, J. 1993. Tutkiva opettaja opetuksen ja koulun kehittäjänä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsinki: Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 90–98.
Leino, A.-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.
Leivo, A. 2000. Toimiva tiimi. Kokeilu- ja tutkimushanke. Nokia Telecommunications ja Työterveyslaitos. Saatavilla www-muodossa <http://www.occuphealth.fi/ttl/osa.../henkiot/alei/toimiva_tiimi.html>. 5.12.2000. Artikkelia ei löytynyt enää verkosta 20.8.2002.
Leontjev, A. A. 1978. Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus. Helsinki: Kansankulttuuri.
Lepistö, V. 1970. Peruskoulun opetussuunnitelman kehittämisestä. Kasvatus 1 (3), 171–174.
Levine, A. 1980. Why Innovation Fails. Albany: State University of New York Press.
Lewin, K. 1935. A Dynamic theory of personality. Selected papers. New York and London. McGraw-Hill.

Lewin, K. 1947. Frontiers in Group Dynamics: Consept, Method and Reality in Social Science. Social Equilibria and Social Change. Human Relations 1, (1), 5–41. June 1947.

Lewis, J. P. 1993. The Project Managers Reference, a comprehensive guide to project planning, scheduling, evaluation, control & systems. Chicago: Probus Publishing Company.

Liikamaa, P. 2003. Varhainen puuttuminen halutaan pysyväksi osaksi käytännön työtä. Dialogi 4. Saatavilla www-muodossa <http://www.stakes.fi/dialogi/03/dia22003/20.htm>. Luettu 26.7.2003.

Liiten, M. 2001. Koulutukseen uhrataan meillä entistä vähemmän rahaa. Pääjohtaja Jukka Sarjala: Armovitosten sijaan saatava taso nousemaan. Kangasniemi huolissaan opetuksen rahoituksesta. Helsingin Sanomat 28.1.2001. A 10.

Likert, R. 1967. The Human Orgnazation. New York: McGraw-Hill Book Company.

Lillrank, P. 1995. The Tranfer of Management Innovations from Japan. Organizational Studies 16 (6), 971–989.

Lindblad, S. 2001. Koulutus ja sen muuttuvat merkitykset pohjoismaisessa hyvinvointivaltiossa teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia – Research Educational sciences 1. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku: Painosalama Oy, 45–72.

Lindsey, A. J. 1969. A Program of Professional Readings for Secondary School English Teachers. Interim Report. ED033109.

Lindström, A. 2000. Peruskoulun opetussuunnitelman uudistaminen 1994 ja uudistustyö vuodesta 2000 eteenpäin. Teoksessa A. Pietilä & O. Toivanen (toim.) Opetussuunnitelmatyö kunnissa ja peruskouluissa vuosina 1994–1999. Helsinki. Opetushallitus. Kehittyvä koulutus 2/2000, 5–7.

Lindström, A. 2000b. Esiopetuksen ja peruskoulun uudistaminen. Spektri. Opetushallituksen lehti 9 (3), 5–7.

Linnansaari, H. 1998. Yhdessä vai yksin. Opetustaan kehittämään valikoituva opettaja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 189.

Little, J. W. 1990. The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers, Professional Relations. Teachers College Record 91(4).

Lockwood, A. T. 1995. Lessons from Four Reforms: Learning from Research and Practise. New Leaders for Tomorrow's Schools 1 (2) win 1995. ED426478. Saatavilla www-muodossa <http://www.ncrel.org/cscd/pubs/newlead.htm>.

Lonkila, T. & Mikkola, A. (toim.) 1991. Tavoitteena hyvin toimiva koulu. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 1.

Lortie, D. 1975. Schoolteacher. Chicago: University of Chicago Press.

Louis, K. 1980. Linking R & D with Local Schools: Implications for School Administrators from the Study of the R&D Utilization Program. Paper presented at the Annual Summer Conference of the American Association of School Administrators (3rd, Chicago, IL, July 6–9, 1980). ED192437.

Louis, K. S. 1994. Beyond 'managed change': rethinking how schools improve. School Effectiveness and School Improvement 5 (1), 2–24.

Louis, K. S. & Miles, M. B. 1990. Improving the urban high school: what works and why. New York: Teacher College Press.

Lundgren, U. P. 1977. Model Analysis of Pedagogical Processes. Stockholm Institute of Education, Department of Educational Research. 1977: 6.

Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnannäyttämistä? Acta Universitatis Tamperensis 986. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteen laitos. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy. Juvenes Print.

Lynn, Jr., L. E. 2003. Book Reviews. Learning Policy: When State Education Reform Works. American Journal of Education 110 (1), 98– 100. November 2003. The University of Chicago Press.

Lyytinen, H. K. 1985. Katsauksia. Koulun sisäisestä kehittämisesta. Kasvatus 16 (2), 135–139.

Lyytinen, H. K. 1986. Koulun sisäinen kehittäminen – avain itseuudistuvaan kouluun. Kasvatus 17 (5), 349–354.

Lyytinen, H. K. 1991. Yläasteen kehittämisstrategia. Teoksessa H. Lyytinen & R. Uusitalo. Uudistuva yläaste. Yhdessä kehittämällä ajan tasalle. Helsinki: Opetushallitus ja VAPK-kustannus.

Lyytinen, H. K. 1992. Koulukohtaisten arviointijärjestelmien kansainvälisestä kehittelystä. Teoksessa R. Laukkanen, K. Salmio & R. Svedlin (toim.) Koulun itsearviointi. Opetushallitus. Opetus ja Kasvatus. Helsinki: VAPK-kustannus, 48–58.

Lööw, M. 2002. Onnistunut projekti. Projektijohtamisen ja -suunnittelun käsikirja. Suomennos Maarit Tillman. Tietosanoma. Helsinki: WS Bookwell Oy.

Maccoby, M. 1990. Miksi tehdä työtä? Uuden sukupolven johtaminen. Suom. Juha Siltala. Helsinki: Otava.

Mahlamäki-Kultanen, S. 1998. Myyntitykki vai tyhjä tynnyri? Ammatillisen oppilaitoksen rehtori pedagogisena kehittäjänä Acta Universitatis Tamperensis. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Mahoney, D. 1988. Kuinka opin yrityksen ja erehdyksen kautta kunnioittamaan ja käyttämään talonpoikaisjärkeä. Tervejärkisen johtajan tarina. Rastor-julkaisut. Helsinki: Rastor Oy.

Malinen, P. 1975. Innovaatiotoiminta ja tutkimus. Kasvatus 6 (2), 77–81.

Malinen, P. 1985. Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksessa. Helsinki: Otava.

Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Opetus ja kasvatus. Helsinki: VAPK-kustannus.

Malinen, P. 1997. Opetussuunnitelman laatiminen peruskoulua ja keskiasteen kouluja varten. Jyväskylä: Gummerus.

Malinen, P. 2000. Opettajuuden ja ainedidaktisen ajattelun kehityslinjoja. Teoksessa P. Kansanen, E. Lahdes, P. Malinen, R. Yrjönsuuri & Y. Yrjönsuuri. Viisi polkua opettajasta tutkijaksi. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus, 7–59.

Mankinen, T. 2001. Pelastajien urasuunnitteluhanke: missä mennään ja mitä seuraa jatkossa. Saatavilla www-muodossa <http://194.89.205.3/sm/pelastus/lehti2001/31.html>. Luettu 19.7.2003.

Martola, U. 1993. Liiketoiminnan virtaviivaistaminen. Teoksessa O.-P. Lumijärvi, J. Jolkkonen, U. Martola, P. Eränen, H. Herste, M. Numminen, R. Kirmanen, P. Anttila, A.Virta & P. Åkerberg (toim.) Toimintojohtaminen. Activity Based Managementin suomalaisia sovelluksia. Espoo: Weilin+Göös, 61–79

McCall, J. 1997. The Principal as Steward. The Leadership & Management Series. ED408670.

McCollum, H. 1994. School Reform for Youth At Risk: Analysis of Six Change Models. Volume I: Summary and Analysis. ED370201.

McGregor, D. 1960. The Human side of Enterprise. New York: McGraw-Hill Book Company.

McLaughlin, L. & Hyle, A. E. 2001. The School Principal as Change Agent: An Explanatory Case Study. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Seattle, WA, April 10–14, 2001).

McLaughlin, M. W. & Mitra, D. 2001 Theory-based Change and Change-based Theory: Going Deeper, Going Broader Journal of Educational Change 2 (4), 301–323.

Mehtäläinen, J. 1994. Elämää akvaariossa. Kokemuksia koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön eri vaiheista. Jyväskylän yliopisto.

Meriläinen, L., Nylund, P. & Sintonen, S. (toim.) 1998. Innovaatioita Akvaarioprojektista vuosilta 1997–98. Osa 1. Kouluttajakoulutus. Helsinki: Opetushallitus.

Metsäaho, M. 2000. Muutosjohtaminen – tietämyksenhallinnan onnistumisen avain. Artikkeli nettilehdessä Insight 3/2000. Saatavilla www-muodossa <http://www.kpmg.fi/consulting/library/insight3_00/cm.htm>. Luettu 24.5. 2002.

Metsä-Tokkila, T. 2001. Katsaukset. Urheilulukioiden kehitys Suomessa. Kasvatus 32 (5), 516–522.

Mezirov, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa Mezirov, J ym. (toim.) Uudistava oppiminen. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Miktor, 17–37.

Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Helsinki: Gaudeamus.

Miles, M. 1986. Research Findings on the Stages of a School Improvement! Conference on Planned Change. The Ontario Institute for Studies in Education.

Mintzberg, H. 1998. The Rise and Fall of Strategic Planning. Harvard Business School Press.

Moilainen, R. 2001a. A Learning Organization: Machine or Human (Oppiva organisaatio: kone vai ihmisyhteisö). Väitöskirja. Jyväskylän yliopiston taloustieteiden tiedekunta.

Moilanen, R. 2001b. Oppivan organisaation mahdollisuudet. PRO. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Murto, K. 1994. Yhteisön prosessikeskeisestä kehittämisstrategiasta. Teoksessa T. Lindqvist & M. Rajavaara (toim.) Kehittämistyöllä itseanalyysiin. STAKES. Sosiaali- ja terveysalan tutkimuskeskus. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen täydennyskoulutusjulkaisuja 8/1994. Helsinki: Hakapaino Oy.

Murto, K. 1992. Prosessin johtaminen. Kohti prosessikeskeistä työyhteisön kehittämistä. Saarijärvi: Jyväskylän Koulutuskeskus Oy.

Muth, J. 1971. Der gegenwärtige Stand der Didaktikdiscussion. Twellman 1981e, 3–27

Mäkelä, P. & Stenlund, H. 1995. Projektijohtaminen. Toiminnanohjaus verkostotaloudessa. Helsinki: Hakapaino Oy.

Mäkinen, R. & Poropudas, O. (toim.) 2001. Irtiotto 90-luvun koulutuspolitiikasta. Koulutuspoliittinen artikkelikokoelma. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B.

Nadler, D. A. 1981. Managing organizational change: an integrative perspective. Journal of Applied Behavioral Science 17 (2), 191–211.
Nakari, R. & Valtee, P. 1995. Menestyvä työyhteisö. Yhteistoiminnallisuuden näkökulmia työyhteisön kehittämiseen. Helsingin kaupunki.
Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 149.
Nelson, M. A. 1999. The Definition of success. Saatavilla www-muodossa <http://business.uhhp.com/articles/maryse07242001.html>.
Newmann, F. M. & Wehlage, G. G. 1995. Successful School Restructuring: A Report to the Public and Educators. ED387925.
Nieminen, S. 1985. Peruskoulun opettajien kuvauksia vuosikymmenien 1960 ja 1970 yhteiskunnallisten muutosten vaikutuksista kouluelämään Kasvatus 16 (2), 77–81.
Niiniluoto, I. 1990. Informaatio, tieto ja yhteiskunta. Filosofinen käsiteanalyysi. 1. 2. painos. Valtionhallinnonkehittämiskeskus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
Niiniluoto, I. 1990b. Luonnon ja kulttuurin evoluutio. Teoksessa I. Halonen & H. Häyry (toim.) Muutos. Suomen Filosofisen Yhdistyksen Helsingissä 14.–15.1. 1998 järjestämän kollokvion esitelmät. Helsinki: Suomen Filosofinen yhdistys, 83–100.
Niiniluoto, I. 1997. Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus. Nidotun laitoksen ensimmäinen painos. Helsinki: Otava.
Niinistö, K. 1980. Koulutusinnovaation tutkiminen. Kasvatus 11 (5).
Niinistö, K. 1981. Muutosstrategioiden kuvailu- ja luokittelumalli ja sen soveltaminen koulutuksen uudistamiseen. Kasvatus 12 (1), 19–25.
Nikki, M.-L. 2001. Hallinto- ja toimintakulttuurin kehittyminen perusopetusta antavissa kouluissa 2000-luvun alussa. Teoksessa J. Kari (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnitelma. Porvoo - Helsinki - Juva: WSOY, 169–186.
Nikkilä, J. 1994. Hallintotyön ympäristö. Kohti tuloksellista ja palvelevaa hallintoa. Toinen painos. Helsinki: Valtionhallinnon kehittämiskeskus. Painatuskeskus.
Noddings, N. 2001. The Caring Teacher. Teoksessa V. Richardson (toim.) Handbook of research on teaching. Fourth Edition. Washington, D.C.: American Educational Research Association, 99– 105.
Normann, R. 1988. Luova yritysjohto. 4. painos. Suom. Leif Sonkin. Ekonomia-sarja 44. Suomen Ekonomiliitto. Espoo: Weilin+Göös.
Norris, N., Asplund, R., MacDonald, B., Schostak, J. & Zamorsky, B. 1996. Arviointiraportti peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksesta. Arviointi 11/96. Helsinki: Opetushallitus.
Nummenmaa, A.-R. 1997. Harjoittelunohjauskeskustelu – metodisia huomioita. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvattaminen. Helsinki: WSOY, 77–94.
Numminen, J. 1979. Koulunuudistus ja tutkimus. Kasvatus 10 (5), 257–260.
Nurmi, V. 1979. Haarukointia 32. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteista ja hyödyntämisestä. Kasvatus 10 (5), 289–290.
Nurmi, V. 1983. Kasvatuksen traditio. Porvoo - Helsinki - Juva: WSOY.
Novak, B. W. 1973. Living and learning in Free School: A Case Study. An unpublished dissertation. Julkaisematon tutkimus. York University Toronto, Ontario.

Nyman, G. & Silen, M. 1995. Muutoshallinta ja business. Reengineering käytännössä. Helsinki: Anders Consulting.
Näeslund, J. 1963. Allman undervisninsmetodik. Norsetdets: Svenska Bokförlaget.
Oelkers, J. 1985. Pädagogische Anmerkungen zu Hambermas. Theorie kommunikativen Handelns. Zeitricht für Pädagogik, 271–280.
Ogletree, E. J. & McHenry, E. 1990. Teachers Opinions of Chicago School Reform and Teacher Involvement. ED322582.
Oittinen, R. H. 1966. Koulujärjestelmän kehittyminen. Teoksessa A. Valtasaari, A. Henttonen, L. Järvi & V. Nurmi (toim.) Kansakoulu 1866/1966. Helsinki: Otava, 271–292.
Oittinen, R. H. 1972. Miksi peruskouluun. Päämääriä ja periaatteita koulun kehittämisessä. Helsinki: Tammi.
Ojakangas, M. 2001. Pietas. Kasvatuksen mahdollisuus. Helsinki: Summa.
Ojala, I. 1997. Koulu vapautuu – kuka tekee valinnat? Rehtorien ja koulunjohtajien arvioita koulutuspalveluista vuonna 1995. Kuntasuomi 2004. Tutkimuksia nro 5. Acta nro 72. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen, Palmenia kustannus.
Ojanen, S. & Viinisalo, P. 1982. Opettajana kehittyminen. Kasvu- ja muutosprosessi ja sen vastustaminen. Kasvatus 13 (5), 313–318.
Oldroyd, D. & Hall, V. 1991. Managing Staff Development. London: PCP.
Olkinuora, E. 1996. Koulun opetuskäytänteiden arviointia modernin oppimiskäsityksen näkökulmasta. Teoksessa O. Kataja (toim.) Avaimia avoimeen kouluun. Nuorisokoulun tehtävä ja oppilaitosten yhteistyö. Atena Kustannus Oy. PS-Viestintä Oy. Juva: WSOY, 76–94.
Olsen, B. & Kirtman, L. 2002. Teacher as Mediator of School Reform: An Examination of Teacher Practice in 36 California Restructuring Schools The Teachers College Record 104 (2), 301–324.
O´Toole, J. 1987. Edelläkävijäyritykset. Suom. Matti Lainema ym.. Helsinki: Otava.
Ottelin, A. K. 1931. Kasvatusopin pääpiirteet II. Opetusoppi. Helsinki: Otava.
Pahkinen, E. & Lehtonen, R. 1989. Otanta-asetelmat ja tilastollinen analyysi. Scientialia-sarja. Helsinki. Gaudeamus.
Pajares, M. F. 1992. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. Review of Educational Research, 62 (3), 307–332.
Paloheimo, H. & Wiberg, M. 1997. Politiikan perusteet. Porvoo: WSOY.
Panhelainen, M. 1998. Mitä koulutuksessa tapahtuu. Kasvatus 29 (3), 255–257.
Patrikainen, R. & Myller. L. 1997. Opettajan pedagogisen ajattelun peruspilareita. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Juva: WSOY, 182–201.
Pekkarinen, E., Sääski, K. & Virnanen, J. 1997. Henkilökohtainen myyntityö. Pohjois-Savon Ammattikorkeakoulun julkaisusarja B1. Pieksämäki.
Pelin, R. 1983/ 1984. Projektin suunnittelu ja valvonta. Ei painopaikkaa: Insinööritieto Oy.
Pelin, R. 1990. Projektin suunnittelu ja ohjaus. Käsikirja. Espoo: Weilin+Göös.
Pelin, R. 1994. Projektihallinnan käsikirja. Projektijohtaminen Risto Pelin. Jyväskylä.
Peltonen, J. 1997. Sosialisaatio ja kasvatus empiirisen tutkimuksen näkökulmasta. Teoksessa P. Siljander (toim.). Kasvatus ja sosialisaatio. Helsinki: Gaudeamus, 14–31.

Peltonen, M. 1990a. Johtaminen 1990-luvulla. Aavaranta-sarja n:o 14. Helsinki: Otava.
Peltonen, M. 1990b. Johtamistaito. Helsinki: Suomen Reserviupseeriliitto ry.
Peltonen, M. 1991. Tuottavuudella tulevaisuuteen. Tampere: Teollisuuden Kustannus Oy.
Peltonen, M. 1994. Johtoajatuksia. Johtamisen filosofiaa ja käytäntöä. AEL. Helsinki: Painatuskeskus.
Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1987. Motivaatio. Menetelmiä työhalun parantamiseksi. Aavaranta-sarja n:o 4. Helsinki: Otava.
Pernu, M.-L. 2001. Käyttökustannusten kehitys ja kustannusvaihtelu. Teoksessa E. Korkeakoski, K. Hannen, T. Lamminrauta, E. K. Niemi, M.-L. Pernu, & J. Uurto. Opetuksen laatu perusopetuksen 1.–6. vuosiluokkien kouluissa vuonna 2000. Koulun tarjoamien oppimisedellytysten vertailevaa arviointia. Opetushallitus. Arviointi 1/2001. Helsinki: Yliopistopaino.
Perri, M. G. & Richards, C. S. 1977. An Ivestigation of Naturally Occuring Episodes of Self-Controlled Behaviors. Journal of Counseling Psychology 24 (3), 178–183. May 1977.
Petters, T. 1989. Luova Kaaos I. Suom. Lauri- Ali-Mattila. Rastor-Julkaisut. Helsinki: Oy Rastor Ab.
Pink, W. 1989. Effective Development for urban school improvement. Esitelmä American Education Research Associationin vuosikokouksessa San Fransiscossa.
Pirnes, U. 1994. Kehittyvät tiimit: Organisaatioiden rakennemuutokseen liittyvä tiimien ja tiimien johtamisen kehittymisprosessi. Oitmäki: Aavaranta.
Pohjonen, J. 2001. Alma Mater – Quio Vadis. Tieto- ja viestintätekniikka yliopistojen strategisena haasteena. Saatavilla www-muodossa <http://www.virtuaaliyliopisto.fi/osahankkeet/strategiapalvelut/tyokalupakki/almamater.html>. Luettu 12.4. 2002.
Poropudas, O. 2001. Markkinahenkisyyden selkävoitto tasa-arvosta Kristillinen kasvatus 6/2001. Saatavilla www-muodossa <http://www.evl.fi/kkh/to/kkk/kksv/20016/poropudas.htm>.
Powell, T. C. 1995. Total Quality Management as Competitive Advantage: A Review and Empirical Study. Strtategic Management Journal 16, 15–37.
Puolimatka, T. 1997. Opetusta vai indoktrinaatiota. Valta ja manipulaatio opetuksessa. Kirjayhtymä, Tampere: Tammer-Paino Oy.
Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
Pylkkänen, K. 1991. Mielenterveys työyhteisöissä. Teoksessa O. Lindfors, E. Paakkola, & K. Pylkkänen (toim.) Yhteisödynamiikka. Ihminen muuttuvassa työyhteisössä ja kulttuurissa. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 33–41.
Päivänsalo, P. 1978. Kasvatuksen tutkimuksen olemuksesta. Toinen, uudistettu painos. Helsinki.
Päivänsalo, P. 1986. Kasvatustieteen tutkimuskohteet, -ongelmat, -menetelmät ja -tulokset. Kasvatus 17 (1); 31–40.
Rainio, K. 1957. Käytännön psykologiaa 2. Porvoo - Helsinki: WSOY.
Raivola, R. 1993. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvattaminen. Opetus 2000. Porvoo-Helsinki-Juva. WSOY, 9–30.

Rajamäki, P., Vartiainen, O. & Voutilainen, E. 1982. Työyhteisön kehittäminen. Toimiva yritys 4. Kauppaopetus. Porvoo - Helsinki - Juva: WSOY.
Ranki, A. 2001. Saneeraus ja työyhteisön tukeminen. Entreprise Adviser-kirjasarja. Kauppakaari. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
Raunio, K. 1999. Positivismi ja ihmistiede. Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt. Helsinki: Gaudeamus.
Reigeluth, C. M. & Squire, K. D. 2000. The Many Faces of Systemic Change. Educational Horiozons 78 (3), 143–152. September 2000.
Remes, L. 2001. Yrittäjyyskasvatus pedagogisessa toimintatehtävässä. Kasvatus 32 (4), 368–381.
Renko, M. 1971. Opetuksen tutkimuksen asemasta. Kasvatus (2), 5, 316–319.
Renko, M. & Hakkarainen, P. 1971. Televisio-opetuksen pedagogisesta tarpeesta Suomen korkeakouluissa. Kasvatus 2 (1), 39–42.
Rice, A. 1969. Individual, Group and Intergroup Processes: Human Relations 22 (6), 565–584.
Richardson, V. 1990. Significant and Worthwhile Change in Teaching Practice. Educational Researcher 19 (7), 10–18.
Rinne, R. 2001. Koulutuspolitiikan käänne ja nuorten syrjäytyminen teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.). Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia – Research Educational sciences 1. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku: Painosalama Oy, 91–137.
Rissanen, R., Sääski, K. & Vornanen, J. 1996. Uudistuvat organisaatiot – käsikirja organisaatioista ja henkilöstöjohtamisesta. Pohjois-Savon Ammattikorkeakoulun julkaisusarjan julkaisuja 1. Pieksämäki.
Rissanen, T. 2002. Projektilla tulokseen – projektin suunnittelu, toteutus, motivointi ja seuranta. Gummerus: Jyväskylä.
Rogers, E. 1983. Diffusion of innovations. Third Edition. The Free Press, A Division of Macmillan Publishing Co, Inc. New York. London: Collier Macmillan Publishers.
Rogers, E. & Shoemaker, F. 1971. Communication of innovations: A cross-cultural approach. New York: Free Press.
Ronkainen, S. 1999. Tieto, susi ja survey. Psykologia 34 (4), 258–263.
Roukala, V. 1998. Toiminnan muutoksen toteutus. Espoo: Suomen ATK-Kustannus Oy.
Routio, P. 2000. Kyselevät tutkimustavat. Saatavilla www-muodossa <http://www.uiah.fi/projects/metodi/064.htm>.
Ruoholinna, T. 2000. Koulutus vai kokemus? Työtaitojen oppiminen opetuksen ja kaupan aloilla. Turun Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 192. Turku: Painosalama Oy.
Ruuska, K. 1994. Projekti hallintaan. Suunnitteluteknikoista kohti laajempaa johtamisnäkemystä, Asiantuntija-sarja. Espoo: Suomen ATK-Kustannus Oy.
Räsänen, J. 1992. Mahdollisuuksiksi avautuva koulu. Johdatus kommunikatiiviseen didaktiikkaan, tutoroituun oppimiseen ja veistintäjohtajuuteen. Kansalaiskasvatuksen Seuran julkaisuja 99.
Räsänen, P. 1988. Johtamistyön kunnassa. Helsinki: Suomen Kaupunkiliitto.
Saarinen, E. & Lonka, K. 2000. Muodonmuutos. Avauksia henkiseen kasvuun. Helsinki: WSOY.

Sahlberg, P. 1994. Akvaario – keskeneräinen projekti. Opetushallituksen henkilöstölehti Optiimi 4/1994.

Sahlberg, P. 1996a. Kuka auttaisi opettajaa. Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 119.

Sahlberg, P. 1996b. Yksinään ja yhteistoimin – kollegiaalisuus koulun kehittämisessä. Kasvatus 27 (1), 51–61.

Sahlberg, P. 1997a. Opettaja koulun muutoksessa. Porvoo - Helsinki - Juva: WSOY.

Sahlberg, P. 1997b Opetusmenetelmät ja hyvin menestyvä koulu. Teoksessa R. Sihvonen (toim.) 1997. Onnistuuko oppiminen – oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa. Arviointi 3/1997. Helsinki: Opetushallitus, 409–465.

Sahlberg, P., Meisalo,V., Lavonen, J. & Kolari, M.-L. (toim.) 1993. Luova ongelmanratkaisu koulussa. Helsinki: Valtion painatuskeskus, Opetushallitus, FINISTE.

Sajama, S. 2003. Johdatus filosofiaan: filosofian menetelmät. Saatavilla www-muodossa <http://www.joensuu.fi/oikeustieteet/filo/JOFO3.pdf>. Luettu 22.3.2004.

Salmi, H. 1994. Lectioita. Science Centre Education. Motivation and Learning in Informal Education. Research Report 119. Department of Teacher Education, University of Helsinki. Kasvatus 25 (1), 113–116.

Salminen, A. 2001. Hallintotiede. Organisaatioiden hallinnolliset perusteet. 4. painos. Helsinki: Hallinnon kehittämiskeskus. Edita.

Salminen, A. & Lanning H. 2002.Organizational Change as a Project. Project Management 1/2002. pdf. Saatavilla www-muodossa <http://www.pry.fi/pmaf_mag.htm>. Luettu 1.4.2004.

Salmio, K. 1998. Akvaarioprojektin toiminta-ajatuksen toteutumisen arviointi. Teoksessa L. Meriläinen, P. Nylund, & S. Sintonen (toim.) Innovaatioita Akvaarioprojektista vuosilta 1997–98. Osa 2. Verkkojen raportteja. Helsinki: Opetushallitus.

Salomaa, J. E. 1947. Yleinen kasvatusoppi. Toinen korjattu painos. Porvoo - Helsinki: WSOY.

Santalainen, T. & Huttunen, P. 1993. Strateginen johtaminen julkisessa hallinnossa. Ekonomia-sarja. Espoo. Suomen Ekonomiliitto, Suomen Ekonomisäätiön Koulutuskeskus SEPEJ ja Weilin + Göös.

Sarala, U. 1993. Työssä oppiminen tutkimuskohteena. Teoksessa S. Kontiainen & K. E. Nurmi (toim.) Muutos ja interventio. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 139, 29–61.

Sarala, U. & Sarala, A. 1997/1998. Oppiva organisaatio – oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Sarason, S. B. 1974. The Principal and the Power To Change. Chautauqua '74: The Remaking of the Principalship. The Human Texture National Elementary Principal 53 (5), 47–53, Jul-Aug 74. EJ102552.

Sarason, S. B. 1982. The Culture of the school and the problem of change (2. painos). Boston; Alley & Bacon.

Sarason, S. B. 1990. The Predictable Failure of Educational Reform: Can We Change Course before It's Too Late? The Jossey-Bass Education Series and the Jossey-Bass Social and Behavioral Science Series. ED354587.

Sarason, S. B. 1995. Some Reactions to What We Have Learned. Phi Delta Kappan 77 (1), 84–85. Sep 1995. EJ511704.

Sarason, S. B. 1996. Revisiting "The Culture of the School and the Problem of Change." ED401607.

Sathe, V. 1983. Implications of corporative culture. A manager´s guide to action. Organizational Dynamics. Autumn. 1983.

Sava, I. & Linnansaari, H. (toim.) 1991. Peruskoulun toiminta- ja työmuotoja kehittämässä. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja no 2.

Schein, E. H. 1987/1991. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Espoo: Weilin+Göös.

Scott, T., Cole, M. & Engel, M.1992. Computers and Education: A cultural Constructuvist Perspective. Review of Research in Education. 18. AERA.

Seinä, S. 1996. Kehittämishanke työyhteisössä. Tutkimus kouluorganisaatiossa tapahtuneesta 2-vuotisesta kehittämishankkeesta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 167.

Senge, P. M. 1990. The fifth discipline. The art and the practice of learning organizations. New York: Doubleday Currency.

Senge, P., Cambron, N. H., McCabe-Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. 2001. Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education Schools That Learn A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone. Who Cares About. New York: Doubleday.

Shears, A. E. 1987. A Methodology for Promoting Educational Innovations. Programmed Learning and Educational Technology 24 (3), 169–73. Aug 1987. EJ359690.

Sheppard, B. & Brown, J. 1999. Leadership Approach, the New Work of Teachers and Successful Change. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Montreal, Quebec, Canada, April 19–23, 1999). ED431229.

Silfverberg, P. 1996. Ideasta projektiksi. Projektisuunnittelun käsikirja. Hallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Edita.

Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.

Silvennoinen, M. & Peisa, S. 1973. Televisio vaihtoehtoisena opetusvälineenä korkeakoulussa. Kasvatus 4 (4), 227–232.

Simelius, K. 2003. Henkilöstön kehitystyön strategiat työyhteisön oppimisen mahdollistajana. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, valtiotieteellinen tiedekunta, yleisen valtio-opin laitos. Saatavilla www-muodossa <http://ethtesis.helsinki.fi/julkaisut/val/yleis/vk/simelius/>.

Simola, H. 1996. Opettajan ammatillinen tietoperusta ja valtiollinen kouludiskurssi. Kasvatus 27 (3), 240–250.

Simola, H. 1997. Ulossulkemisesta itsevalikointiin. Opettajuus, kansalaisuus ja käyttäytymisen arvostelu suomalaisissa kansa- ja peruskouludokumenteissa vuosina 1861–1996. Helsingin opetusviraston julkaisusarja A3:1997.

Simola, H. 1998. Toiveet, lupaukset ja koulun arki – opettaja muutoksen puristuksessa. Didacta Varia 3 (1), 11–34.

Simola, H. 2001. Koulupolitiikka ja erinomaisuuden eetos. Kasvatus 32 (3), 290–297.

Sintonen, S., Elo, P. & Lindström, A. 1999. Toimintatapana verkostoyhteistyö, Akvaariokokeilusta Akvaarioverkostoon 1992–1998.

Sinkkonen, J. 2000. Lapsen psyykkinen kehitys. Teoksessa J. Sinkkonen & P. Pihlaja (toim.) Ulos umpikujasta – miten auttaa tunnehäiriöistä lasta. Juva: WSOY, 15–34.

Sipe, R. 2001. The Not-So-Secret Formula for Successful Change. Principal 80 (3), 35–37. Jan 2001. EJ619649.

Sirotkin, K. A. 1983. What You see Is What You Get—Consistency, Persistency and Mediocarry in Classrooms. Harvard Educational Review 53(1), 16–31.

Sjölander, S. 1985. Early stage, Management of Innovation. An Empirical Study of Influences of Organizational Communication, Structure & Climate on Innovation Performance. Akademisk avhandling. Department of Industrial Management. Calmers University of Technology. Göteborg.

Slaugh, L., Cochran, A. & Thomas, H. B. 1985. Effects of Environment and Status of Innovation on Perceived Barriers to Change. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (69th, Chicago, IL, March 31–April 4, 1985). ED253771.

Slavin, R. E & Madden, N. A. 2001. Success for All and Comprehensive School Reform. Evidence-Based Policies for Urban Education. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC. ED 459301.

Smeds, R. 1997. Maassa maan tavalla eli yrityksen kehityksen johtaminen eri kulttuureissa. Teoksessa I. Aaltio-Marjosalo (toim.) Cultural Change in a Business Enterprise. Helsinki, 58–80.

Smith, L. & Keith, P. 1971. Anatomy of Education Innovation: An Organizational Analysis of an Elementary Open School. New York: John Woley & Sons. Inc.

Soininen, M. 1919. Lyhyt kasvatus- ja opetusoppi. Toinen painos. Helsinki: Otava.

Somerkivi, U. 1972. Koulusuunnittelun ja koulututkimuksen suhteista menneinä vuosikymmeninä. Kasvatus 3 (3), 154–158.

Somerkivi, U. 1974. Kirjallisuutta. Urpo Syrjä 1973. J. H. Tuhkanen ja hänen seminaarinsa Kasvatus 5 (4), 255–256.

Spencer, D.A. 2000. Teachers' Work: Yesterday, Today and Tomorrow. Teoksessa T. L. Good, (toim.). American Education: Yesterday, Today and Tomorrow. Ninety-ninth Yearbook of the National Society of the Study of Education. Part II. Chicago: Illinois: The University Press of Chicago Press, 53–83.

Stegö, E. ym. (toim.) 1987. The role of school leaders in school improvement. Leuven: Acco.

Stenlund, H. 1992. Projektin ohjaus. 1.–4. painos. Helsinki: Opetushallitus. VAPK-kustannus.

Stiegelbauer, S. M. ym. 1986. The Facilitation of Change in Elementary and Secondary Schools—Similarities, Differences, and Interactions about the Process. R & D Report 3218. ED276102.

Stiegelbauer, S. & Anderson, S. E. 1992. Seven Years Later: Revisiting a Restructured School in Northern Ontario. ED347686.

Stoynoff, S. J. 1989. Successfully Implementing Educational Change and Innovation. Paper presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages (23rd, San Antonio, TX, March 7–11, 1989). ED306775.

Sulkunen, P. 1994. Sosiologian avaimet. Näkökulmia yhteiskuntaan. Porvoo: WSOY.

Sundholm, L. 2000. Itseohjautuvuus organisaatiomuutoksessa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 172. Jyväskylä.

Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Loimaa: Oy Finn Lectura Ab.

Suortti, J. 1974. Kansainvälisyyskasvatuksen kokeilua. Kasvatus 5 (2), 96–97.

Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajien roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisöissä. Etnograafinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. Helsingin yliopiston OKL:n julkaisuja 78.

Syrjäläinen, E. 1992. Muuttuuko koulu? Koulu 2001-projektin muuttamisen mahdollisuudet ja rajat. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 111.

Syrjäläinen, E. 1993. Helsinkiläisten opettajien näkemyksiä akvaariohankkeen toteutumisesta koulujen arkitodellisuudessa. Helsingin kaupungin kouluviraston julkaisusarja A4: 1993.

Syrjäläinen, E. 1995. Koulukohtaisen opetussuunnitelman toteutuminen: opettajan ansa vai mahdollisuus? Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A5/1995. Jäljennepalvelu.

Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajien työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 25/2002.

Takala, A. 1997. Ihmiseksi kasvaminen. Toinen painos. Jyväskylä-Helsinki: Gummerus.

Tammilehto, M. 1999. Osaamisen spatiaalinen diffuusio ja ammatilliset koulutusorganisaatiot Kemi-Tornio-alueella. Publicationes instituti geographici. Universitatis Helsingiensis C 11.

Terrence, E. & Kennedy, A. A. 1987. Yrityskulttuurit – yrityksen käyttäytyminen ja sen rituaalit. Toinen painos. Suom. Anna-Maija Gruber. Rastor-julkaisut. Yritysmaailman psykologia 3. Jyväskylä: Oy Rastor Ab.

Tirri, K. 1997. Koulun moraalidilemmat ja niiden ratkaisustrategiat: opettajan näkökulma. Didacta Varia 2 (1), 29–52.

Tiihonen, P. & Tiihonen, S. 1990. Keskitetyn vallan nousu ja tuho. Jäähyväiset alistavalle, pysähtyneisyyden ajan suunnittelulle. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Timperley, H. S & Robinson, V. M. J. 2001. Achieving School Improvement through Challenging and Changing Teachers' Schema. Journal of Educational Change 2 (4), 281–300. December 2001.

Tobias, S. 2000. From Innovation to Change; Forging A Physics Education Reform Agenda fot the 21st Century. Journal of Science Education and Technology 9 (1), 1–5.

Toivanen, P. 2001. Pudasjärven virtuaalikoulun raportti vuosilta 2001 ja 2002. Raportti koulutuslautakunnalle. Saatavilla www-muodossa <http://edu.pudasjarvi.fi/virtuaalikoulu/raportit/2003/raportti0102.html>. Luettu 19.7.2003.

Tolska, T. 2003. Narratiivinen ajattelu ja kasvatus Jerome Brunerin psykologiassa. Kasvatus 34 (1), 30–42.

Tuomela, R. 1983. Tiede, toiminta ja todellisuus. Tieteellisen maailmankäsityksen filosofiset perusteet. Helsinki: Gaudeamus. Jyväskylä: K. J. Gummeruksen kirjapaino.

Turnbull, B. J. ym. 1974. Promoting Change in Schools: A Diffusion Casebook. ED090679.

Turunen, K. E. 1995. Tieto ja tiede. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Atena Kustannus Oy.

Turunen, K. E. 1999. Opetustyön perusteet. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Atena Kustannus Oy.
Turunen, K. E., Wilenius, R. & Paakkola, E. 1994. Mitä on filosofia? Johdatus peruskäsitteisiin. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
Tyack, D. & Cuban, L. 1995. Tinkering toward utopia. A century of public school refor, Cambridge, Mass: Harvard University Press.
Tynjälä, P. 2000. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi.
Ukkonen, O. 1994. Jaettu johtajuus. Konsultointi Otto Ukkonen Oy. Helsinki: Multiprint.
Uljens, M. 1997. School Didactics and learning. Hove: Psychology Press.
Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Juva: WSOY.
Uusitalo, H. 1999. Tiede, tutkimus, tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. 1.-6. painos. Juva: WSOY.
Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Kasvatustiede. Helsinki: WSOY.
Vaherva, T. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A1.
Vaherva, T. & Juva, S. 1985. Koulutuksen talous. Helsinki: Tammi.
Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I–II. Jyväskylä: PS-Kustannus, 100–112.
Valli, R. 2002. Katsaukset. Yksinkertainen kysymys – vaikea ymmärtää. Kyselylomakkeen kysymysten merkitysanalyyttinen tarkastelu. Kasvatus 33 (5), 533–543.
Vanderberghe, R. 1991. The Changing Role of School Principals in Primary and Secondary Schools in Belgium. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, April 3–7, 1991). ED333578.
Vanhala, S., Laukkanen, M. & Koskinen, A. 1994. Liiketoiminta ja johtaminen. Keuruu: KY-palvelu Oy.
Vasström, U. (toim.) 1985. Nordiska skolor i utveckling – utvecklingsarbete vid 14 grundskolor i Norden. Kobenhavn: Nord.
Vehkavaara, T. 1997. Tietoa ilman uskomuksia. Luonnos aikakauskirjassa Königsberg 3 (2000) julkaistusta artikkelista. Saatavilla www-muodossa <http://www.uta.fi/laitokset/mattiet/filosofia/konigsberg.htm>. Luettu 4.4.2002.
Vermeulen, A. ym.. 1996. Success Factors in Curriculum Innovation: The Case of Mathematics, Physics, Chemistry and Biology in Secondary Education in the Netherlands. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New York, NY, April 8–14, 1996). ERIC ED 394851.
Viitaniemi, E. 1971. Opetusmenetelmien tutkimisesta peruskouluun siirryttäessä. Kasvatus 2 (4), 234–238.
Vikainen, I. 1970. Kasvatustieteen linjoista. Kasvatus 1 (1), 29–31.
Viljanen, E. 1970. Kansakoulunopettajan kehitysprofiilin tutkiminen ja koulunuudistus. Kasvatus 1 (2), 108–112.

Virkki, M. 1998. Sokeripalaa sulaa muutoksen masuunissa. Syvä muutos ja transformaatio mahdollista vain rakenteisiin puuttumalla. Leadership Insight. Yritysvalmennus groupin tiedotuskirje 2/98.

Virkki, P. & Somermeri, A. 1996. Projektityö kehittämisen moottorina. Kolmas painos. ATK-instituutti Helsinki: Edita.

Virkkunen, J. 1976. Henkilöstökoulutuksen suunnittelu. Valtiovarainministeriö. Järjestelyosasto. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Virkkunen, P. 1992. Voimaa muutoksen johtamiseen julkishallinnossa. Profit. Juva: WSOY.

Virkkunen, J., Engeström,Y., Pihlaja, J. & Helle, M. 1999. Muutoslaboratorio. Uusi tapa oppia ja kehittää työtä. Helsinki.

Virtanen, L. 1973. Tapiola School, Tapiola, Finland. Teoksessa Anon. CERI. Case studies of educational innovation. III. At the school level. Paris: OECD, 289–326.

Virtanen, A. 2002. Uudella koulutuksella uudelle vuosituhannelle – Suomen 1990-luvun koulutuspolitiikka. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja.

Virtanen, P. 2000. Projektityö. Helsinki: WSOY.

Vulliamy, G.& Webb, R. 1991. Teacher Research and Educational Change: An Empirical Study. British Educational Research Journal 17 (3), 219–336. EJ443748.

Vygotsky, L. 1978. Mind on society: the development of higher psychological prosesses. Cambridge: Mass: Harvard University Press.

Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. Uskomukset opettajaksi opiskelevien ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta, 132–153. Verkkoversio. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Saatavilla www-muodossa
<http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/kipinat/kansi.htm>. Luettu 29.8.2002

Värri, V.-M. 2000. Maailma muuttuu, mutta kasvatusvastuu pysyy – auttamisvastuu kasvatussuhteiden perustana. Kasvatus 31 (2), 130–141.

Waite, D. 2002. Big Change Question: Is the Role of the Principal in Creating School Improvement Over-rated? Journal of Educational Change 3 (2), 161–165. June 2002.

Waks, L. J. 2003. How Globalization Can Cause Fundamental Curriculum Change: An American Perspective. Journal of Educational Change 4 (4), 383–418.

Wallace, M. 2004. Orchestrating Complex Educational Change: Local Reorganisation of Schools in England. Journal of Educational Change 5 (1), 58–78.

Ward, B. A. 1985. Teacher Development: The Challenge of the Future. Journal of Teacher Education 36, 52–57.

Waugh, R. & Punch, K. 1987. Teacher Receptivity to systemwide Change in the Implementing Stage. Review of Educational Research 57 (3), 237–254.

Weckroth, K. 1984. Subjekti, persoonallisuus ja alkoholin käyttö. Alkoholipolitiikka, 49 (2), 57–62.

Welin, V. 1982. Tuotekehityksen käsikirja. Ideasta valmiiseen tuotteeseen. Suom. Pirjo Telenius. Rastor-julkaisut. Käsikirja-sarja 5. Helsinki: Oy Rastor Ab.

Wiegerink, R. & Pelosi, J. 1983. Knowledge Use Capacity in the Public Schools. ED238133.

Wiles, J. W. 1993. Promoting Change in Schools: Ground Level Practices That Work. ED362944.
Winnicot, D. W. 1971. Playing and reality. Harmondsworth: Penguin Books.
Wohlstetter, P., Van Kirk, A. N., Robertson, P. J. & Mohrman, S. A. 1997. Organizing for Successful School-Based Management. ED413655
Wong, K. K. 2000 Big Change Questions Chicago School Reform: From Decentralization to Integrated Governance Journal of Educational Change 1 (1), 95–103. January 2000.
Woodbury, S. & Gess-Newsome, J. 2002. Overcoming the Paradox of Change Without Difference: A Model of Change in the Arena of Fundamental School Reform Educational Policy 16 (5), 763–782.
de Woot, P. 1992. Managing Change at University. Journal of the Association of European universities - CRE-action No 109.
Yliruusi, T. 2001. Systemaattinen idean generointi. Saatavilla www-muodossa <http://www.pharmtech.helsinki.fi/tuotekeh/systemaattinenideangenerointi.ppt. Luettu 22.6. 2004.
Yuklin, G. A. 1989. Managerial Leadership. A Review of Theory and Research. Journal of Management 15, 251–289.
Yrjönsuuri, R. 2001. Opit kun haluat matematiikkaa ja yhteistyötä. Hamina: Oy Kotkan Kirjapaino.
Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 1994. Opiskelun merkitys, Helsinki: Yliopistopaino.
Yrjönsuuri, Y. 1986. Koulun tavoitteet ja työtavat -seminaarin avauspuhe 2.6.1986. Seminaariraportissa H. Kuitunen & P. Sahlberg (toim.) 1986. Koulun tavoitteet ja työtavat. Moniste. Kouluhallitus.
Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Suom. Raija Sironen ja Jussi Tuormaa. Tampere: Vastapaino.
Åberg, L. 1993. Riemua johtamiseen. Esimiehen viestintäopas. Helsinki: Tietopaketti Oy.
Åberg, L. 1997. Viestinnän strategiat. Inforviestintä Oy. Juva: WSOY.
Åhlberg, M. 1992. Oppimisen, opetuksen ja opetussuunnitelman evaluaatio. Pieni käsikirja opettajille ja tutkijoille. Oy Finn Lectura Ab. Loimaa: Loimaan Kirjapaino Oy.

Haastattelu

Aslak Lindström, ylijohtaja. 17.10.2002 Opetushallituksessa.

Liite 1. Ennakkokirje kouluille

OPETUSHALLITUS
UTBILDNINGSSTYRELSEN

30.12.1998

Akvaarioprojektin kouluille, rehtorille ja hankkeiden yhteyshenkilöille

Opetushallituksen koordinoiman Akvaarioverkoston toiminta päättyy vuoden 1998 lopussa. Akvaariotoiminta käynnistettiin vuonna 1992 opetussuunnitelmien perusteiden ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien kehittämiseksi. Tämä kokeilu kehittyi Akvaarioprojektiksi, joka toimi 1995 - 1998. Se oli akvaariotoiminnan aktiivisinta aikaa. Mukana oli yli 700 oppilaitosta 16 eri aiheverkossa. Monissa näistä oppilaitoksissa käynnistyi useita kehittämishankkeita. Teidän koulunne oli mukana tässä työssä.

On tärkeää koota vuosien varrella kerääntynyt kokemus tämän tapaisesta kehittämistyöstä. Vuoden 1999 aikana Opetushallitus julkaisee akvaariohankkeen loppuraportin. Yksi osa tätä arviointia on Helsingin opettajankoulutuslaitoksella tehtävä tutkimus akvaarioprojektin koulujen hankkeista. Tutkimus on rehtori Martti Hellströmin opinnäytetyö. Työtä ohjaa professori Pertti Kansanen. Tutkimuksen kohteena ovat kaikki akvaarioprojektiin kuuluneet koulut ja niiden hankkeet. Kyselylomake postitetaan hankkeiden yhteyshenkilöille helmi-maaliskuun taitteessa 1999. Kun mahdollisimman moni vastaa kyselyyn - myös keskeytyneiden hankkeiden yhteyshenkilöt - saamme luotettavaa tietoa siitä, millaiset tekijät tukevat ja toisaalta estävät koulujen kehittämistyötä.

Opetushallituksen puolesta toivotan kaikille akvaariotoiminnassa mukana olleille antoisia hetkiä myös tulevien hankkeitten parissa.

Ylijohtaja Aslak Lindström

Hakaniemenkatu 2
PL 380
00531 HELSINKI
Puhelin (09) 774 775

Hagnäsgatan 2
PB 380
00531 HELSINGFORS
Telefon (09) 774 775

Tutkimuksen tekijän terveisiä koulunkehittäjille!

Haluat varmasti tietää jo etukäteen, mitä Akvaarioprojektia koskevassa kyselyssä tutkitaan ja mitä Teiltä vastaajilta odotetaan.

1. Mitä tutkitaan?

Tutkimuskohteena ovat Akvaarioprojektiin kuuluneet kehittämishankkeet. Vastaajia pyydetään kuvaamaan hankkeen tavoitteita ja toteuttamistapaa sekä mm. arvioimaan saavutettuja tuloksia.

2. Miksi tällainen aihe ?

Tarkoitus on löytää muutoshankkeissa onnistumista tukevia ja estäviä tekijöitä. Koulussa uudistukset pitäisi osata toteuttaa viisaasti. Olisi hyvä, ettei opettajien tarvitsisi haaskata voimiaan sellaisiin seikkoihin, jotka ovat osoittautuneet muille ylivoimaisiksi esteiksi. Siksi tarvitaan tutkimustietoa sekä "onnistuneista" että " epäonnistuneista" hankkeista.

3. Tutkimusmenetelmät

Muutaman sivun kyselylomake postitetaan helmi-maaliskuun taitteessa. Se osoitetaan hankkeen yhteyshenkilölle, mutta toivottavasti kaikki hankkeessa mukana olleet opettajat osallistuvat vastaamiseen.

4. Mitä koulut tutkimuksesta hyötyvät?

Koulut saavat kertoa kokemuksistaan ja vaikuttaa siihen, että uudet hankkeet onnistuisivat mahdollisimman hyvin. Lomakkeesta voi saada myös uusia ideoita muutostyöhön. Tutkimukseen osallistuneille kouluille lähetetään lisäksi erillisraportti tuloksista.

5. Mitä odotan Teiltä vastaajilta ?

Odotan myönteistä suhtautumista hankkimanne kokemuksen jakamiseen sekä rehellisiä vastauksia. Tutkijana lupaan olla luottamuksenne arvoinen. Aineisto analysoidaan monimuuttujamenetelmillä, eikä tutkimusraportissa esitetä tuloksia siten, että yksittäiset koulut voisi tunnistaa,

Vastaan mielelläni kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiin.
Puh. 041- 5112254, 09- 8596323 (koti), 09-598 628 (koulu), fax (koulu)
09- 597 031. Sähköpostiosoitteeni on martti@freenet.hut.fi
Tutkimusterveisin.

Tutkimuksen tekijä Martti Hellström

Liite 2. Kyselylomake

Tutkimus akvaarioprojektin koulujen omista hankkeista

Helsingin yliopiston
O K L 1 9 9 9
FM Martti Hellström

Koulu _____

Hanke _____

Yhteyshenkilö _____

- Täydentäkää tiedot -

OHJEITA LOMAKKEEN TÄYTTÄJÄLLE

- ❑ Voit vastata kysymyksiin "subjektiivisesti", omasta näkökulmastasi. Olen kiinnostunut juuri siitä, miten Sinä hankkeen koit.
- ❑ Vastaa kyselyyn, vaikka hankkeenne olisi keskeytynyt tai vaikka kokisit hankkeenne epäonnistuneeksi.
- ❑ Odotan Sinulta myönteistä suhtautumista hankkimanne kokemuksen jakamiseen muille opettajille ja rehellisiä vastauksia.
- ❑ Tutkijana lupaan olla luottamuksesi arvoinen. Aineisto analysoidaan monimuuttujamenetelmillä, eikä tutkimusraportissa esitetä tuloksia siten, että yksittäiset koulut voisi niistä tunnistaa.
- ❑ **Palauta lomake mukana seuraavassa kuoressa mieluiten viikon kuluessa. Postimaksu on maksettu valmiiksi.**

Miten akvaariohankkeenne syntyi ?

1. Kenen aloitteesta hankkeenne syntyi?

a) Laita seuraavat vaihtoehdot tärkeysjärjestykseen luvuilla 1-4 hankkeen synnyn kannalta. Käytä kutakin sijalukua kerran.

____ Aloite oli koulumme oma.
____ Aloite tuli joltain toiselta koululta.
____ Aloite tuli kunnan tai valtion hallinnosta.
____ Aloite tuli joltain muulta ulkopuoliselta taholta.

❒ EN TIEDÄ

b) Laita seuraavat vaihtoehdot tärkeysjärjestykseen luvuilla 1-5 aloitteen tuomisesta juuri teidän kouluunne Käytä kutakin sijalukua kerran.

____ Koulullemme idean toi rehtori.
____ Idea tuli opettajilta.
____ Idea tuli oppilailta.
____ Idea tuli joltakin oppilaan huoltajalta.
____ Idea tuli joltakin muuhun koulun henkilökuntaan kuuluvalta.

❒ EN TIEDÄ

2. Mitkä seuraavista syistä kuvaava parhaiten hankkeenne syntyä?

a) Laita seuraavat vaihtoehdot sopivuusjärjestykseen luvuilla 1-6 hankkeeseen ryhtymisen syistä. Käytä kutakin sijalukua kerran.

____ Hankkeelle oli todellinen tarve. Sen odotettiin ratkaisevan jonkin todellisen ja vaikean ongelmamme.

____ Tilanne oli muuttunut niin, ettei vanha tapamme toimia ollut enää mahdollinen tai riittävä.

____ Halusimme "palavasti" toteuttaa hankkeen, koska se oli askel kohti yhteistä unelmaamme, visiotamme.

____ Tarvitsimme vaihtelua. Uudet haasteet tuntuivat virkistäviltä.

____ Käynnistimme hankkeen, koska halusimme mukaan Opetushallituksen akvaarioprojektiin.

____ Hanke oli osa normaalia koulunpitoa. Se hoidettiin virkatehtävänä ilman sen kummempia erityissyitä.

❒ EN TIEDÄ

b) Laita seuraavat vaihtoehdot tärkeysjärjestykseen luvuilla 1-5 hankkeeseen ryhtymisen syistä. Käytä kutakin sijalukua kerran.

____ Halusimme vaikuttaa koulumme julkiseen kuvaan.
____ Hankkeen käynnistäjillä oli näytöntarve esim. uratoiveiden vuoksi.
____ Hanke tarjosi siihen lähteville mahdollisuuksia ammatilliseen kasvuun.
____ Hanke tarjosi mahdollisuuden tehdä työmme yhä paremmin.
____ Uskoimme hankkeen lisäävän työssä viihtymistä.
❒ EN TIEDÄ

3. Millainen tilanne koulullanne oli hankkeen käynnistämisvaiheessa? Ympyröi sopivin numero. Numero 1 tarkoittaa, ettei väite sovi mielestäsi kouluunne lainkaan ja 7, että se sopii todella hyvin.

a) Koulullamme oli kriisi.	1	2	3	4	5	6	7
					❒ EN TIEDÄ		
b) Opettajakunnassa oli tapahtunut huomattavaa vaihtumista.	1	2	3	4	5	6	7
					❒ EN TIEDÄ		
c) Kouluumme oli "lyöty" kielteinen leima.	1	2	3	4	5	6	7
					❒ EN TIEDÄ		
d) Opettajakuntamme oli hyvin väsynyt, jopa uupunut.	1	2	3	4	5	6	7
					❒ EN TIEDÄ		
e) Koulullemme oli tullut uusi rehtori.	1	2	3	4	5	6	7
					❒ EN TIEDÄ		

Millainen oma akvaariohankkeenne oli ?

4. Mitkä seuraavista tavoitteista olivat hankkeenne kannalta tärkeitä ja keskeisiä ? Laita seuraavat vaihtoehdot tärkeysjärjestykseen luvuilla 1-5. Käytä kutakin sijalukua kerran.

____ Oppilaiden paremmat oppimistulokset
____ Oppilaiden persoonallisuuden kasvun ja itsetunnon tukeminen paremmin
____ Oppilaitten paremmat yhteistyötaidot, suvaitsevaisuus, syrjäytymisen estäminen
____ Oppilaiden arvioinnin ja/tai arvostelun kehittäminen
____ Oppilaiden koulussaoloajan järjestäminen turvallisemmaksi ja/tai tarkoituksenmukaisemmaksi
❒ EN TIEDÄ

5. Mihin seuraavista seikoista hankkeenne kohdistui ? Laita seuraavat vaihtoehdot tärkeysjärjestykseen luvuilla 1-5. Käytä kutakin sijalukua kerran.

____ Oppilaiden tapaan opiskella

____ Opettajan tapaan opettaa

____ Opetuksen ulkoisiin reunaehtoihin , esim. opetussuunnitelmaan, työjärjestykseen, uusien oppiaineiden opetuksen järjestämiseen, valinnaisuuteen tai määrärahoihin.

____ Kouluyhteisön sisäisiin yhteistyö- tai päätöksentekomuotoihin

____ Koulun ja ympäröivän yhteisön - esim. kotien ja muiden koulujen käytettyihin-yhteistyötapoihin

☐ EN TIEDÄ

6. Mikä oli hankkeenne perusidea lyhyesti ja omin sanoin? Mihin hanke kohdistui? Millainen hankkeessa kehitettävä asia oli hankkeen alkaessa ja millaiseksi sitä halusitte muuttaa? Mikä oli projektin pääidea/keino, jolla kehityksen oletettiin tapahtuvan. Täyttäkää taulukko esimerkin mukaisesti.

A K V A A R I O H A N K K E E N N E			
Pääkohteet	**Lähtökohtatilanne**	**Projektin pääidea**	**Tavoitetilanne**
Esim. *Tietokoneen käyttö ja etäopiskelu*	*Tietokoneita käytetään vähän ja lähinnä kirjoituskoneina*	*Toteutetaan valinnaiskurssi, jossa oppilaat saavat tehtäviä sähköpostilla*	*Ainakin 10 oppilasta tekee 1 vvt töitä kotona internetin avustuksella*
Teidän hankkeenne:			

7. Mitä oppiaineita hankkeenne koski? Luetelkaa aineet alle.

_____

8. Minkä luokka-asteen oppilaita hankkeenne koski?

_____

9. Kuvaile vielä hankettanne. Ympyröi mielestäsi oikea kohta väiteparin välistä numerojonoa. Jos vasemmanpuoleinen väite kuvaa hanketta hyvin, ympyröi numero 1, jos oikeanpuoleinen, ympyröi numero 7.

a) Olitteko pakkotilanteessa?

Meidän oli pakko toteuttaa hanke.	1	2	3	4	5	6	7	Toteutimme hankkeen omasta halustamme.
				☐ EN TIEDÄ				

b) Kuinka laaja hanke oli ?

Hanke oli laaja se koski useaa opettajaa ja luokkaa	1	2	3	4	5	6	7	Hanke koski vain ja muutamaa opettajaa ja luokkaa.
				☐ EN TIEDÄ				

c) Kuinka järeää muutosta yritätte?

Kyseessä oli radikaali ja perustavaa laatua oleva muutos.	1	2	3	4	5	6	7	Hankkeessa lähinnä hiottiin jo hyvin toimivia yksityiskohtia yhä paremmiksi
				☐ EN TIEDÄ				

d) Kuinka nopeaa muutosta yritätte?

Muutosvauhti oli rauhallinen.	1	2	3	4	5	6	7	Muutosvauhti oli nopea.
				☐ EN TIEDÄ				

e) Kuinka uuttaluova, innovatiivinen hanke oli?

Muutosidea oli uusi ja luova. Siitä ei ollut aiempia kokemuksia.	1	2	3	4	5	6	7	Muutosidea oli tuttu ja jo hyväksi muualla koettu.
				☐ EN TIEDÄ				

f) Kuinka helppo hanke oli toteuttaa ?

Idea oli helppo toteuttaa.	1	2	3	4	5	6	7	Idea oli vaikea toteuttaa.
				☐ EN TIEDÄ				

g) Kuinka tärkeä hanke oli toteuttaa ?

Hanke oli koulumme kannalta tärkeä toteuttaa.	1	2	3	4	5	6	7	Hanke ei ollut koulun kannalta tärkeä
				☐ EN TIEDÄ				

h) Kuinka hyödyllinen hanke oli siihen osallistuville itselleen?

Hankkeesta oli luvassa paljon hyötyä sen toteuttajille itselleen	1	2	3	4	5	6	7	Hankkeesta ei ollut luvassa hyötyä sen toteuttajille.
				☐ EN TIEDÄ				

Millaiset voimavarat akvaariohankkeellanne oli käytettävissään ?

10. Kuinka paljon hankkeellanne oli käytettävissä erilaisia voimavaroja? Ympyröi sopivin numero. Numero 4 tarkoittaa, ettei esitettyä voimavaraa ollut lainkaan ja 10 , että tuota voimavaraa oli riittävän paljon.

a) Määrärahoja hankintoihin	4	5	6	7	8	9	10
					☐ EN TIEDÄ		
b) Opetusaikaa hankkeessa käytettäväksi	4	5	6	7	8	9	10
					☐ EN TIEDÄ		
c) Palkallista suunnitteluaikaa	4	5	6	7	8	9	10
					☐ EN TIEDÄ		
d) Täydennyskoulutusta	4	5	6	7	8	9	10
					☐ EN TIEDÄ		
e) Koulun muun henkilökunnan työaikaa	4	5	6	7	8	9	10
					☐ EN TIEDÄ		
f) Ulkopuolista asiantuntija-apua	4	5	6	7	8	9	10
					☐ EN TIEDÄ		
g) Tarvittavaa laitteistoa ja materiaalia	4	5	6	7	8	9	10
					☐ EN TIEDÄ		

11. Millainen koulunne oli hankkeen alkaessa? Ympyröi kustakin seuraavista väitteistä näkemystäsi parhaiten vastaava vaihtoehto.

1 **- ehdottomasti samaa mieltä**
2 - samaa mieltä
3 - jossain määrin samaa mieltä
4 - osittain samaa, osittain eri mieltä
5 - jossain määrin eri mieltä
6 - eri mieltä
7 **- ehdottomasti eri mieltä.**

	Samaa mieltä						Eri mieltä
a)Koulullemme oli ominaista selkeä kasvatustietoisuus.	1	2	3	4	5	6	7 ☐ EN TIEDÄ
b)Työyhteisömme ei vastustanut muutoksia.	1	2	3	4	5	6	7 ☐ EN TIEDÄ
c) Koulullamme toteutettava työnjako eri ihmisten kesken oli tarkoituksenmukainen tavoitteiden saavuttamisen kannalta.	1	2	3	4	5	6	7 ☐ EN TIEDÄ
d)Koulullamme oli selkeät pelisäännöt, joita noudatettiin, mutta joista myös joustettiin.	1	2	3	4	5	6	7 ☐ EN TIEDÄ
e) Opettajien erilaiset taipumukset ja ominaisuudet oli pyritty ottamaan huomioon työtehtäviä jaettaessa.	1	2	3	4	5	6	7 ☐ EN TIEDÄ
f)Rehtorimme toimi määrätietoisesti koulumme tavoitteiden saavuttamiseksi.	1	2	3	4	5	6	7 ☐ EN TIEDÄ
g) Koulussamme oli mahdollisuus saada sisäisesti palkitsevia tehtäviä.	1	2	3	4	5	6	7 ☐ EN TIEDÄ
h) Koulumme henkilöstö toimi tavoitteellisesti.	1	2	3	4	5	6	7 ☐ EN TIEDÄ
i) Koulumme keskeiset toiminnat oli suunniteltu hyvin.	1	2	3	4	5	6	7 ☐ EN TIEDÄ
j) Rehtorimme oli myös vahva pedagoginen johtaja.	1	2	3	4	5	6	7 ☐ EN TIEDÄ

1 **- ehdottomasti samaa mieltä**
2 - samaa mieltä
3 - jossain määrin samaa mieltä
4 - osittain samaa, osittain eri mieltä
5 - jossain määrin eri mieltä
6 - eri mieltä
7 **- ehdottomasti eri mieltä.**

	Samaa mieltä				Eri mieltä		
k) Koulussamme oli hyvin toimivat ja yhteistoimintaa edistävät henkilösuhteet.	1	2	3	4	5	6	7 EN TIEDÄ
l) Koulumme eri henkilöstöryhmät auttoivat mielellään toisiaan tarvittaessa.	1	2	3	4	5	6	7 EN TIEDÄ
m) Hyvin tehty työ sai koulussamme tunnustusta.	1	2	3	4	5	6	7 EN TIEDÄ
n) Koulumme suunnittelu- ja seurantajärjestelmät edistivät koulun toimintojen kehittämistä.	1	2	3	4	5	6	7 EN TIEDÄ
o) Koulullamme oli kyky muuttua ja uudistaa toimintojaan.	1	2	3	4	5	6	7 EN TIEDÄ

Miten toteutitte hankeenne?

12. Miten hanke eteni? Ympyröi kustakin seuraavista väitteistä näkemystäsi parhaiten vastaava vaihtoehto.

1 **- ehdottomasti samaa mieltä**
2 - samaa mieltä
3 - jossain määrin samaa mieltä
4 - osittain samaa, osittain eri mieltä
5 - jossain määrin eri mieltä
6 - eri mieltä
7 **- ehdottomasti eri mieltä.**

	Samaa mieltä						Eri mieltä
a)Ennen hankkeen käynnistämistä harkitsimme huolellisesti sen hyödyt ja haitat.	1	2	3	4	5	6	7 EN TIEDÄ

1 **- ehdottomasti samaa mieltä**
2 - samaa mieltä
3 - jossain määrin samaa mieltä
4 - osittain samaa, osittain eri mieltä
5 - jossain määrin eri mieltä
6 - eri mieltä
7 **- ehdottomasti eri mieltä.**

	Samaa mieltä						Eri mieltä
b)Koulullamme oli tehty työtä sen eteen, että meillä olisi muutoksissa tarvittavia valmiuksia.	1	2	3	4	5 ☐ EN TIEDÄ	6	7
c) Hanke kyettiin perustelemaan sydämeen ja järkeen käyvästi	1	2	3	4	5 ☐ EN TIEDÄ	6	7
d) Ihmisten toiveita kuultiin ja otettiin hankkeessa huomioon	1	2	3	4	5 ☐ EN TIEDÄ	6	7
e) Hanke saatiin näyttämään positiiviselta mahdollisuudelta.	1	2	3	4	5 ☐ EN TIEDÄ	6	7
f) Päätös hankkeeseen ryhtymisestä tehtiin yhdessä.	1	2	3	4	5 ☐ EN TIEDÄ	6	7
g) Saimme riittävästi aikaa "sulatella" ideaa.	1	2	3	4	5 ☐ EN TIEDÄ	6	7
h)Hankkeella oli tarkoituksenmukainen organisaatio.	1	2	3	4	5 ☐ EN TIEDÄ	6	7
i) Hankkeelle laadittiin huolellisesti etukäteen suunnitelma aikatauluineen ja budjetteineen.	1	2	3	4	5 ☐ EN TIEDÄ	6	7
j) Saimme hankkeeseen mukaan asiasta innostuneet ja asiantuntevat opettajat.	1	2	3	4	5 ☐ EN TIEDÄ	6	7
k) Hankkeen vetäjäksi saatiin asiasta innostunut ja asiantunteva ihminen	1	2	3	4	5 ☐ EN TIEDÄ	6	7

1 **- ehdottomasti samaa mieltä**
2 - samaa mieltä
3 - jossain määrin samaa mieltä
4 - osittain samaa, osittain eri mieltä
5 - jossain määrin eri mieltä
6 - eri mieltä
7 **- ehdottomasti eri mieltä.**

	Samaa mieltä						**Eri mieltä**
l) Saimme hankkeeseen mukaan riittävän määrän opettajia.	1	2	3	4	5	6	7 EN TIEDÄ
m) Jokainen tiesi hyvin omat tehtävänsä ja vastuualueensa.	1	2	3	4	5	6	7 EN TIEDÄ
n) Etenimme lyhyin askelin, välitavoitteesta toiseen.	1	2	3	4	5	6	7 EN TIEDÄ
o) Projektille oli järjestetty sellaiset olosuhteet, että saimme keskittyä riittävästi hankkeeseen.	1	2	3	4	5	6	7 EN TIEDÄ
p) Hanketta toteutettiin spontaanisti ja joustavasti ilman tarkkaa suunnittelua ja työnjakoa.	1	2	3	4	5	6	7 EN TIEDÄ
q) Hankkeeseen kuuluvat muodostivat tiiviin yhteistyötä tekevän ryhmän.	1	2	3	4	5	6	7 EN TIEDÄ
r) Näimme vaivaa myös me-hengen ja positiivisen ilmapiirin säilymiseksi.	1	2	3	4	5	6	7 EN TIEDÄ
s) Kaikki hankkeeseen lähteneet tekivät ahkerasti ja hyvää työtä.	1	2	3	4	5	6	7 EN TIEDÄ
t) Tieto hankkeesta kulki avoimesti koulun sisällä.	1	2	3	4	5	6	7 EN TIEDÄ
u) Hankkeen etenemistä seurattiin ja valvottiin huolellisesti.	1	2	3	4	5	6	7 EN TIEDÄ

1 **- ehdottomasti samaa mieltä**
2 - samaa mieltä
3 - jossain määrin samaa mieltä
4 - osittain samaa, osittain eri mieltä
5 - jossain määrin eri mieltä
6 - eri mieltä
7 **- ehdottomasti eri mieltä.**

	Samaa mieltä				Eri mieltä		
v) Onnistumisista palkittiin .	1	2	3	4	5	6	7
					☐ EN TIEDÄ		
x) Esiin nousseet ongelmat ratkottiin	1	2	3	4	5	6	7
ripeästi.					☐ EN TIEDÄ		
y) Etukäteen tehdyistä suunnitelmista joustettiin tarvittaessa.	1	2	3	4	5	6	7
					☐ EN TIEDÄ		
z) Saimme riittävästi tukea rehtorilta	1	2	3	4	5	6	7
					☐ EN TIEDÄ		

13. Miten projektiin lähteneet opettajat ottivat oppilaat mukaan hankkeeseen? Laita seuraavat vaihtoehdot sopivuus järjestykseen luvuilla 1-4 . Käytä kutakin sijalukua kerran.

_____ Oppilailta ei kysytty erikseen mitään. Heidät " määrättiin" hankkeeseen.
_____ Mukaan pyydettiin vapaaehtoisia luokkia/oppilaita.
_____ Oppilaita ei ollut mukana projektissa.
_____ Opettajat jakoivat hankkeesta paljon tietoa ja vakuuttivat oppilaat sen tärkeydestä.

☐ EN TIEDÄ

14. Miten opettajat jakoivat päätösvaltaa ja vastuuta oppilaiden kanssa? Laita seuraavat vaihtoehdot sopivuus järjestykseen luvuilla 1-3 . Käytä kutakin sijalukua kerran.

_____ Oppilaat toteuttivat opettajien ideoita.
_____ Oppilaiden ideoita kuultiin ja niitä otettiin huomioon.
_____ Oppilaita ei ollut mukana projektissa.

☐ EN TIEDÄ

15. Millaiseksi hankkeenne osoittautui? Ympyröi mielestäsi oikea kohta väiteparin välistä numerojonoa. Jos vasemmanpuoleinen väite kuvaa hanketta hyvin, ympyröi numero 1, jos oikeanpuoleinen, ympyröi numero 7.

a) Kuinka realistisiksi tavoitteenne osoittautuivat?

Epärealistisiksi	1	2	3	4	5	6	7	Realistisiksi
					❒ EN TIEDÄ			

b) Kuinka riittäviksi resurssit osoittautuivat?

Riittämättömiksi	1	2	3	4	5	6	7	Riittäviksi
					❒ EN TIEDÄ			

c) Kuinka hyvin omat voimavaranne riittivät?

Työ osoittautui raskaaksi ja väsyttäväksi.	1	2	3	4	5	6	7	Voimavarat riittivät hyvin.
					❒ EN TIEDÄ			

d) Kuinka hyvin hankkeen idea(t) toimi(vat)?

Hankkeen perusidea ei toiminut. Esiin nousi asioita, joita emme olleet ottaneet huomioon.	1	2	3	4	5	6	7	Idea toimi jopa paremmin kuin olimme uskoneet.
					❒ EN TIEDÄ			

e) Kuinka paljon hankkeenne koki vastustusta?

Hanke eteni hyvin eikä hanketta juurikaan vastustettu.	1	2	3	4	5	6	7	Hankkeen vastustus oli musertavaa.
					❒ EN TIEDÄ			

f) Kuinka paljon hankkeenne sai henkistä tukea?

Hanke sai upeasti tukea ja huomiota osakseen	1	2	3	4	5	6	7	Tuntui siltä, että kukaan ei halunnut tukea hanketta.
					❒ EN TIEDÄ			

Kuinka hyvin hankkeenne onnistui?

16. Mikä on hankkeenne tilanne juuri nyt? Laita seuraavat vaihtoehdot sopivuusjärjestykseen luvuilla 1- 5 . Käytä kutakin sijalukua kerran.

_____ Hanke jatkuu yhä projektina/kokeiluna tms.

_____ Hanke on päättynyt, mutta sen ideat ovat muuttuneet osaksi koulun arkea.

_____ Hanke on levinnyt muihin kouluihinkin.

_____ Hanke ei koskaan päässyt alkua pidemmälle.

_____ Hanke on päättynyt ja siihen liittyvä toiminta lakannut koulussamme.

☐ EN TIEDÄ

17. Kuinka hyvin hankkeenne onnistui?Anna hankkeellenne kouluarvosana 4- 10 seuraavien asioiden suhteen. 4 tarkoittaa huonoa/vähäistä, 7 samaa määrää kuin yleensä muutoinkin koulutyössä ja 10 todella korkeaa määrää/hyvää laatua.

	huonosti						hyvin
a) Kuinka hyvin akvaariohankkeenne mielestänne onnistui pääsemään sille asettamiinne tavoitteisiin?	4	5	6	7	8	9	10
					☐ EN TIEDÄ		
b) Kuinka hyviä olivat projektin yhteydessä syntyneet oppilastyöt, tuotteet tms.?	4	5	6	7	8	9	10
					☐ EN TIEDÄ		
c) Kuinka hyvin pystyitte toteuttamaan hanketta varten laatimanne suunnitelman (budjetti, aikataulu jne.)?	4	5	6	7	8	9	10
					☐ EN TIEDÄ		
d) Kuinka hyvin hanke edisti koulunne avautumista yhteistyöhön muiden tahojen kanssa?	4	5	6	7	8	9	10
					☐ EN TIEDÄ		
e) Miten hyvin hanke edisti mielestäsi oman koulunne valmiuksia ohjailla itse omaa toimintaansa?	4	5	6	7	8	9	10
					☐ EN TIEDÄ		

	huonosti						hyvin
f) Miten hyvin hanke edisti mielestäsi oman työyhteisönne hyvinvointia?	4	5	6	7	8	9	10
					❒ EN TIEDÄ		
g) Kuinka paljon projekti edisti mukana olleiden opettajien ammatillista kasvua?	4	5	6	7	8	9	10
					❒ EN TIEDÄ		
h) Millaiset olivat oppilaiden oppimistulokset?	4	5	6	7	8	9	10
					❒ EN TIEDÄ		
i) Olivatko hankkeen tulokset nähdyn vaivan ja hankkeeseen käytettyjen resurssien arvoiset ?	4	5	6	7	8	9	10
					❒ EN TIEDÄ		

18. Jos Sinun on määriteltävä hanke joko onnistuneeksi tai epäonnistuneeksi, millaiseen loppupäätelmään päädytte. Rastita sopiva vaihtoehto.

❒ Projektihankkeemme onnistui.

❒ Projektihankkeemme epäonnistui.

❒ EN TIEDÄ

19. Mitkä olivat omasta mielestäsi tärkeimmät syyt siihen, että ❒ onnistuitte tai ❒ epäonnistuitte ? Rastita kumpaan vastaat ja vastaa alle omin sanoin.

1. _____

2. _____

3. _____

Vielä muutamia faktatietoja

20. Kuinka monta oppilasta koulullanne oli akvaarioprojektinne alkaessa ? Rastita sopivin vaihtoehdoista.

❒ alle 100, ❒ 101-200, ❒ 201-300, ❒ 301-400, ❒ 401-500, ❒ yli 501
❒ EN TIEDÄ

21. Kuinka kauan koulunne oli toiminut akvaariohankkeenne alkaessa ? Rastita sopivin vaihtoehto.

❒ Se oli aivan uusi, ❒ 1-10v , ❒ 11-20v, ❒ 21-30v, ❒ 31-50v , ❒ yli 51 vuotta
❒ EN TIEDÄ

22. Millainen oli koulunne rehtori akvaariohankkeenne alkaessa?

a) Oliko rehtorina ❒ mies vai ❒ nainen?

b) Kuinka kauan tuolloinen rehtorinne oli ollut koulunne rehtorina?

❒ Hän oli uusi, ❒ 1-5v, ❒ 6-10 v, ❒ 11-20 v, ❒ 21-30 v, ❒ yli 31 v
❒ EN TIEDÄ

23. Millainen oli hankkeen vetäjä?

a) Oliko hän ❒ mies vai ❒ nainen?

b) Kuinka kauan hän oli ollut koulussanne opettajana?

❒ Hän oli uusi, ❒ 1-5v, ❒ 6-10 v , ❒ 11-20 v, ❒ 21-30 v, ❒ yli 31 v
❒ EN TIEDÄ

24. Kuinka monta opettajaa kaikkiaan hankkeeseenne osallistui? _____

25. Kuinka monta oppilasta kaikkiaan hankkeeseenne osallistui? _____

Arvioi lopuksi tätä kyselyä!

26. Voiko tämän kyselyn perusteella syntyvään kuvaan akvaarioprojektin hankkeista luottaa? Anna tälle kyselylle kouluarvosana 4- 10 seuraavien asioiden suhteen. 4 tarkoittaa huonoa/vähäistä, 7 samaa määrää kuin yleensä muissakin tutkimuksissa ja 10 todella korkeaa määrää/laatua. Ympyröi sopivin arvosana.

	huono						hyvä
a) Kuinka tärkeitä kysymyksiä akvaariohankkeista ja niiden onnistumiseen vaikuttaneista tekijöistä mielestänne esitettiin?	4	5	6	7	8	9	10
					❒ EN TIEDÄ		
b) Kuinka luotettavasti arvelette kouluilla näihin kysymyksiin vastattavan?	4	5	6	7	8	9	10
					❒ EN TIEDÄ		
c) Kuinka luotettavasti arvelette itse vastanneenne?	4	5	6	7	8	9	10
					❒ EN TIEDÄ		

27. Kuka täytti tämän lomakkeen? Rastita sopivat vaihtoehdot.

❒ a) Rehtori ❒ b) Hankkeen yhteyshenkilö ❒ c) Joku muu projektin opettajista

❒ e) Muu, kuka? _____

28. Kuinka kauan lomakkeen täyttöön kului? Rastita sopivin vaihtoehto.

❒ a) alle 15 min. ❒ b) 16- 30 min. ❒ c) 31-45 min. ❒ d) 46- 60 min.

❒ e) 1t - 1 t 15 min. ❒ f) 1t 16min.- 1t 30 min. ❒ g) 1t 31 min.- 1t 45 min. ❒ h) 1t 46 min.- 2t

❒ i) yli 2t ❒ EN TIEDÄ

29. Millaisessa tilanteessa vastasit ? Rastita sopivin vaihtoehto

❒ a) hyvin rauhallisissa olosuhteissa, vastaamiseen keskittyen

❒ b) muun toiminnan ohella, välillä muuta tehden

❒ EN TIEDÄ

Kiitoksia vaivannäöstäsi!

LIITE 3. Lomakkeella saadut vastaukset
(22 sivua)

Tutkimus Akvaarioprojektin koulujen omista hankkeista
- Lomakkeella saadut vastaukset

Miten akvaariohankkeenne syntyi?

1. Kenen aloitteesta hankkeenne syntyi?

a) Laita seuraavat vaihtoehdot tärkeysjärjestykseen luvuilla 1-4 hankkeen synnyn kannalta. Käytä kutakin sijalukua kerran.

Vaihtoehdot (vastanneet suluissa)	1	2	3	4	Muu
Aloite oli koulumme oma. (296)	206	66	14	10	53
Aloite tuli joltain toiselta koululta. (213)	18	46	70	79	136
Aloite tuli kunnan tai valtion hallinnosta. (244)	86	64	56	38	105
Aloite tuli joltain muulta ulkopuoliselta taholta. (219)	28	42	67	82	130
EN TIEDÄ					

b) Laita seuraavat vaihtoehdot tärkeysjärjestykseen luvuilla 1–5 aloitteen tuomisesta juuri teidän kouluunne. Käytä kutakin sijalukua kerran.

Vaihtoehdot (vastanneet suluissa)	1	2	3	4	5	Muu
Kouluumme idean toi rehtori. (285)	173	80	18	4	10	64
Idea tuli opettajilta. (279)	121	135	14	6	3	70
Idea tuli oppilailta. (214)	9	15	74	61	55	135
Idea tuli joltakin oppilaan huoltajalta. (214)	3	15	49	93	54	135
Idea tuli joltakin muuhun koulun henkilökuntaan kuuluvalta. (216)	14	12	56	39	95	133
EN TIEDÄ						

2. Mitkä seuraavista syistä kuvaavat parhaiten hankkeenne syntyä?

a) Laita seuraavat vaihtoehdot sopivuusjärjestykseen luvuilla 1-6 hankkeeseen ryhtymisen syistä. Käytä kutakin sijalukua kerran.

Vaihtoehdot (vastanneet suluissa)	1	2	3	4	5	6	Muu
Hankkeelle oli todellinen tarve. Sen odotettiin ratkaisevan jonkin todellisen ja vaikean ongelmamme. (306)	71	38	45	47	48	57	43
Tilanne oli muuttunut niin, ettei vanha tapamme toimia ollut enää mahdollinen tai riittävä. (297)	70	52	51	57	45	22	52
Halusimme ”palavasti” toteuttaa hankkeen, koska se oli askel kohti yhteistä unelmaamme, visiotamme. (297)	45	52	57	49	56	38	52
Tarvitsimme vaihtelua. Uudet haasteet tuntuivat virkistäviltä. (301)	56	63	59	55	47	21	48
Käynnistimme hankkeen, koska halusimme mukaan Opetushallituksen Akvaarioprojektiin. (305)	55	63	41	41	51	54	44
Hanke oli osa normaalia koulunpitoa. Se hoidettiin virkatehtävänä ilman sen kummempia erityissyitä. (301)	38	47	47	41	39	89	48
EN TIEDÄ							

b) Laita seuraavat vaihtoehdot sopivuusjärjestykseen luvuilla 1–5 hankkeeseen ryhtymisen syistä. Käytä kutakin sijalukua kerran.

Vaihtoehdot (vastanneet suluissa)	1	2	3	4	5	Muu
Halusimme vaikuttaa koulumme julkiseen kuvaa. (314)	43	46	91	110	24	35
Hankkeen käynnistäjillä oli näytöntarve esim. uratoiveiden vuoksi. (293)	25	9	15	27	217	56
Hanke tarjosi siihen lähteville mahdollisuuksia ammatilliseen kasvuun. (315)	69	102	68	63	13	34
Hanke tarjosi mahdollisuuden tehdä työmme yhä paremmin. (326)	183	84	31	19	9	23
Uskoimme hankkeen lisäävän työssä viihtymistä. (311)	16	81	109	75	30	38
EN TIEDÄ						

3. Millainen tilanne koulullanne oli hankkeen käynnistämisvaiheessa? Ympyröi sopivin numero. Numero 1 tarkoittaa, ettei väite sovi mielestäsi kouluunne lainkaan ja 7, että se sopii todella hyvin.

Väitteet (vastanneet suluissa)	1	2	3	4	5	6	7	EN TIEDÄ	Muu
a) Koulullamme oli kriisi. (328)	178	71	19	21	13	12	14		21
b) Opettajakunnassa oli tapahtunut huomattavaa vaihtumista. (329)	131	78	32	31	25	20	12		20
c) Kouluumme oli ”lyöty” kielteinen leima. (325)	219	51	11	10	11	9	14		24
d) Opettajakuntamme oli hyvin väsynyt, jopa uupunut. (325)	130	74	50	36	16	16	3		24
e) Koulullemme oli tullut uusi rehtori. (330)	198	19	14	10	20	22	47		19

Millainen oma akvaariohankkeenne oli?

4. Mitkä seuraavista tavoitteista olivat hankkeenne kannalta tärkeitä ja keskeisiä? Laita seuraavat vaihtoehdot tärkeysjärjestykseen luvuilla 1–5. Käytä kutakin sijalukua kerran.

Vaihtoehdot (vastanneet suluissa)	1	2	3	4	5	Muu
Oppilaiden paremmat oppimistulokset (323)	79	56	95	61	32	26
Oppilaiden persoonallisuuden kasvun ja itsetunnon tukeminen paremmin (320)	92	115	76	29	8	29
Oppilaitten paremmat yhteistyötaidot, suvaitsevaisuus, syrjäytymisen estäminen (318)	71	92	82	63	10	31
Oppilaiden arvioinnin ja/tai arvostelun kehittäminen (303)	49	37	33	91	93	46
Oppilaiden koulussaoloajan järjestäminen turvallisemmaksi ja/tai tarkoituksen mukaisemmaksi (311)	42	21	30	60	158	38
EN TIEDÄ						

5. Mitkä seuraavista seikoista hankkeenne kohdistui? Laita seuraavat vaihtoehdot tärkeysjärjestykseen luvuilla 1–5. Käytä kutakin sijalukua kerran.

Vaihtoehdot (vastanneet suluissa)	1	2	3	4	5	Muu
Oppilaiden tapaan opiskella (323)	124	102	46	32	19	26
Opettajan tapaan opettaa (322)	46	107	83	52	34	27
Opetuksen ulkoisiin reunaehtoihin, esim. opetussuunnitelmaan, työjärjestykseen, uusien oppiaineiden opetuksen järjestämiseen, valinnaisuuteen tai määrärahoihin (325)	96	48	92	52	37	24
Kouluyhteisön sisäisiin yhteistyö- tai päätöksentekomuotoihin (309)	20	36	53	102	98	40
Koulun ja ympäröivän yhteisön- esim. kotien ja muiden koulujen käytettyihin yhteistyötapoihin (311)	54	37	44	64	112	38
EN TIEDÄ						

6. Mikä oli hankkeenne perusidea lyhyesti ja omin sanoin? Mihin hanke kohdistui? Millainen hankkeessa kehitettävä asia oli hankkeen alkaessa ja millaiseksi halusitte sitä muuttaa? Mikä oli projektin pääidea/ keino, jolla kehityksen oletettiin tapahtuvan? Täyttäkää taulukko esimerkin mukaisesti.

(Avoin kysymys)

7. Mitä oppiaineita hankkeen koski? Luetelkaa aineet alle.

(Avoin kysymys)

8. Minkä luokka-asteen oppilaita hankkeenne koski?

(Avoin kysymys)

9. Kuvaile vielä hankettanne. Ympyröi mielestäsi oikea kohta väiteparin välistä numerojonoa. Jos vasemmanpuoleinen väite kuvaa hanketta hyvin, ympyröi numero 1, jos oikeanpuoleinen, ympyröi numero 7.

a) Olitteko pakkotilanteessa?	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	
Meidän oli pakko toteuttaa hanke. (339)	10	10	10	15	32	60	202	Toteutimme hankkeen omasta halustamme.
	EN TIEDÄ			MUU	10			

b) Kuinka laaja hanke oli?	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	
Hanke oli laaja. Se koski useaa opettajaa ja luokkaa. (342)	160	53	18	23	20	20	48	Hanke koski vain muutamaa opettajaa ja luokkaa.
	EN TIEDÄ			MUU	7			

c) Kuinka järeää muutosta yrititte?	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	
Kyseessä oli radikaali ja perustavaa laatua oleva muutos. (337)	56	57	58	59	50	43	14	Hankkeessa lähinnä hiottiin jo hyvin toimivia yksityiskohtia yhä paremmiksi.
	EN TIEDÄ			MUU	12			

d) Kuinka nopeaa muutosta yritittе?	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	
Muutosvauhti oli rauhallinen. (339)	40	68	66	49	57	42	17	Muutosvauhti oli nopea.
	EN TIEDÄ			MUU	10			

e) Kuinka uutta luova, innovatiivinen hanke oli?	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	
Muutosidea oli uusi ja luova. Siitä ei ollut aiempia kokemuksia. (337)	60	95	67	48	41	21	5	Muutosidea oli tuttu ja jo hyväksi muualla havaittu.
	EN TIEDÄ			MUU	12			

f) Kuinka helppo hanke oli toteuttaa?	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	
Idea oli helppo toteuttaa. (340)	16	65	70	57	62	54	16	Idea oli vaikea toteuttaa.
	EN TIEDÄ			MUU	9			

g) Kuinka tärkeä hanke oli toteuttaa?	1	2	3	4	5	6	7	
Hanke oli koulumme kannalta tärkeä toteuttaa. (338)	102	106	71	36	15	4	4	Hanke ei ollut koulun kannalta tärkeä.
	EN TIEDÄ			MUU	11			

h) Kuinka hyödyllinen hanke oli siihen osallistuville itselleen.	1	2	3	4	5	6	7	
Hankkeesta oli luvassa paljon hyötyä sen toteuttajille itselleen. (335)	76	105	83	48	7	12	4	Hankkeesta ei ollut luvassa hyötyä sen toteuttajille.
	EN TIEDÄ			MUU	14			

Millaiset voimavarat akvaariohankkeellanne oli käytettävissään?

10. Kuinka paljon hankkeellanne oli käytettävissä erilaisia voimavaroja? Ympyröi sopivin numero. Numero 4 tarkoittaa, ettei esitettyä voimavaraa ollut lainkaan ja 10, että tuota voimavaraa oli riittävän paljon.

Voimavaroja (vastanneet suluissa)	4	5	6	7	8	9	10	EN TIEDÄ	MUU
a) Määrärahoja hankintoihin (332)	80	74	36	49	47	28	18		17
b) Opetusaikaa hankkeessa käytettäväksi (329)	40	58	49	60	65	34	23		20
c) Palkallista suunnitteluaikaa (334)	141	65	29	38	38	14	9		15
d) Täydennyskoulutusta (338)	35	51	61	44	70	60	17		11
e) Koulun muun henkilökunnan työaikaa (325)	142	81	29	32	24	8	9		24
f) Ulkopuolista asiantuntija-apua (338)	48	71	53	55	51	40	20		11
g) Tarvittavaa laitteistoa ja materiaalia (334)	47	54	49	52	64	40	28		15

11. Millainen koulunne oli hankkeen alkaessa? Ympyröi kustakin seuraavista väitteistä näkemystäsi parhaiten vastaava vaihtoehto.

1 - ehdottomasti samaa mieltä
2 - samaa mieltä
3 - jossain määrin samaa mieltä
4 - osittain samaa, osittain eri mieltä
5 - jossain määrin eri mieltä
6 - eri mieltä
7 - ehdottomasti eri mieltä

	Samaa mieltä						**Eri mieltä**		
Väitteet (vastanneet suluissa)	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**EN TIEDÄ**	**Muu**
a) Koulullemme oli ominaista selkeä kasvatustietoisuus. (349)	75	115	57	45	21	15	6		15
b) Työyhteisömme ei vastustanut muutoksia. (341)	57	104	60	39	46	26	9		8
c) Koulullamme toteutettava työnjako eri ihmisten kesken oli tarkoituksenmukainen tavoitteiden saavuttamisen kannalta. (330)	37	103	75	50	33	27	5		19
d) Koulullamme oli selkeät pelisäännöt, joita noudatettiin, mutta joista myös joustettiin. (334)	40	124	59	54	33	21	3		15
e) Opettajien erilaiset taipumukset ja ominaisuudet oli pyritty ottamaan huomioon työtehtäviä jaettaessa. (334)	100	108	67	28	11	15	5		15

1 - ehdottomasti samaa mieltä
2 - samaa mieltä
3 - jossain määrin samaa mieltä
4 - osittain samaa, osittain eri mieltä
5 - jossain määrin eri mieltä
6 - eri mieltä
7 - ehdottomasti eri mieltä

Samaa mieltä **Eri mieltä**

Väitteet (vastanneet suluissa)	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**EN TIEDÄ**	**Muu**
f) Rehtorimme toimi määrätietoisesti koulumme tavoitteiden saavuttamiseksi. (322)	124	110	36	25	12	7	8		27
g) Koulussamme oli mahdollisuus saada sisäisesti palkitsevia tehtäviä. (325)	42	75	86	63	27	20	12		24
h) Koulumme henkilöstö toimi tavoitteellisesti. (336)	46	109	91	44	29	12	5		13
i) Koulumme keskeiset toiminnot oli suunniteltu hyvin. (333)	28	126	88	47	26	14	4		16
j) Rehtorimme oli myös vahva pedagoginen johtaja. (300)	54	96	53	38	29	15	15		49

1 - ehdottomasti samaa mieltä
2 - samaa mieltä
3 - jossain määrin samaa mieltä
4 - osittain samaa, osittain eri mieltä
5 - jossain määrin eri mieltä
6 - eri mieltä
7 - ehdottomasti eri mieltä

Samaa mieltä **Eri mieltä**

Väitteet (vastanneet suluissa)	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**EN TIEDÄ**	**Muu**
k) Koulussamme oli hyvin toimivat ja yhteistoimintaa edistävät henkilösuhteet. (338)	54	106	78	43	28	24	5		11
l) Koulumme eri henkilöstöryhmät auttoivat mielellään toisiaan tarvittaessa. (333)	47	105	82	55	28	14	2		16
m) Hyvin tehty työ sai koulussamme tunnustusta. (335)	49	115	79	42	18	25	7		14
n) Koulumme suunnittelu- ja seurantajärjestelmät edistivät koulun toimintojen kehittämistä. (326)	29	112	80	52	26	17	10		23
o) Koululllamme oli kyky muuttua ja uudistaa toimintojaan. (335)	66	123	76	32	18	13	7		14

Miten toteutitte hankkeenne?

12. Miten hanke eteni? Ympyröi kustakin seuraavista väitteistä näkemystäsi parhaiten vastaava vaihtoehto.

1 - ehdottomasti samaa mieltä
2 - samaa mieltä
3 - jossain määrin samaa mieltä
4 - osittain samaa, osittain eri mieltä
5 - jossain määrin eri mieltä
6 - eri mieltä
7 - ehdottomasti eri mieltä

Samaa mieltä **Eri mieltä**

Väitteet (vastanneet suluissa)	1	2	3	4	5	6	7	EN TIEDÄ	Muu
a) Ennen hankkeen käynnistämistä harkitsimme huolellisesti sen hyödyt ja haitat. (333)	32	78	79	65	30	36	13		16
b) Koulullamme oli tehty työtä sen eteen, että meillä olisi muutoksissa tarvittavia valmiuksia. (331)	38	99	81	46	26	29	12		18
c) Hanke kyettiin perustelemaan sydämeen ja järkeen käyvästi. (327)	48	108	88	44	18	16	5		22
d) Ihmisten toiveita kuultiin ja otettiin huomioon. (331)	46	124	96	34	17	12	2		18
e) Hanke saatiin näyttämään positiiviselta mahdollisuudelta. (332)	76	158	65	19	11	2	1		17

1 - ehdottomasti samaa mieltä
2 - samaa mieltä
3 - jossain määrin samaa mieltä
4 - osittain samaa, osittain eri mieltä
5 - jossain määrin eri mieltä
6 - eri mieltä
7 - ehdottomasti eri mieltä

Samaa mieltä **Eri mieltä**

Väitteet (vastanneet suluissa)	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**EN TIEDÄ**	**Muu**
f) Päätös hankkeeseen ryhtymisestä tehtiin yhdessä. (332)	118	90	52	25	16	15	16		17
g) Saimme riittävästi aikaa ”sulatella” ideaa. (327)	34	85	79	54	35	25	15		22
h) Hankkeella oli tarkoituksenmukainen organisaatio. (329)	45	101	83	49	25	19	7		20
i) Hankkeelle laadittiin huolellisesti etukäteen suunnitelma aikatauluineen ja budjetteineen. (333)	24	52	77	59	51	39	31		16
j) Saimme hankkeeseen mukaan asiasta innostuneet ja asiantuntevat opettajat (337)	97	111	70	36	10	8	5		12
k) Hankkeen vetäjäksi saatiin asiasta innostuneet ja asiantuntevat opettajat.(315)	92	128	46	34	4	4	7		34
l) Saimme hankkeeseen mukaan riittävän määrän opettajia. (337)	89	119	53	23	23	21	9		12
m) Jokainen tiesi omat tehtävänsä ja vastuualueensa. (334)	49	107	94	46	22	12	4		15
n) Etenimme lyhyin askelin välitavoitteesta toiseen. (335)	58	96	81	53	23	20	4		14
o) Projektille oli järjestetty sellaiset olosuhteet, että saimme keskittyä riittävästi hankkeeseen. (332)	13	58	83	63	58	43	14		17
p) Hanketta toteutettiin spontaanisti ilman tarkkaa suunnittelua ja työnjakoa. (335)	25	64	56	59	54	58	19		14

1 - ehdottomasti samaa mieltä
2 - samaa mieltä
3 - jossain määrin samaa mieltä
4 - osittain samaa, osittain eri mieltä
5 - jossain määrin eri mieltä
6 - eri mieltä
7 - ehdottomasti eri mieltä

Samaa mieltä **Eri mieltä**

Väitteet (vastanneet suluissa)	1	2	3	4	5	6	7	EN TIEDÄ	Muu
q) Hankkeeseen kuuluvat muodostivat tiiviin yhteistyötä tekevän ryhmän. (333)	56	96	76	58	24	15	8		16
r) Näimme vaivaa myös me-hengen ja positiivisen ilmapiirin säilymiseksi. (326)	52	125	70	45	19	9	6		23
s) Kaikki hankkeeseen lähteneet tekivät ahkerasti ja hyvää työtä. (331)	72	99	93	33	15	14	5		18
t) Tieto hankkeesta kulki avoimesti talon sisällä. (333)	86	99	75	35	23	12	3		16
u) Hankkeen etenemistä seurattiin ja valvottiin huolellisesti. (334)	35	74	90	57	44	21	13		15
v) Onnistumisista palkittiin. (328)	15	67	77	71	38	40	20		21
x) Esiin nousseet ongelmat ratkottiin ripeästi. (334)	24	104	86	66	31	15	8		15
y) Etukäteen tehdyistä suunnitelmista joustettiin tarvittaessa. (328)	65	155	78	22	4	3	1		21
z) Saimme riittävästi tukea rehtorilta. (306)	101	95	43	39	11	9	8		43

13. Miten projektiin lähteneet opettajat ottivat oppilaat mukaan hankkeeseen?

Laita seuraavat vaihtoehdot sopivuusjärjestykseen luvuilla 1–4. Käytä kutakin sijalukua kerran.

Vaihtoehdot (vastanneet suluissa)	1	2	3	4	Muu
Oppilailta ei kysytty erikseen mitään. Heidän ”määrättiin” hankkeeseen. (249)	79	60	80	30	100
Mukaan pyydettiin vapaaehtoisia luokkia/oppilaita. (239)	80	70	82	7	110
Oppilaita ei ollut mukana projektissa. (218)	26	12	23	157	131
Opettajat jakoivat hankkeesta paljon tietoa ja vakuuttivat oppilaat sen tärkeydestä. (272)	113	110	27	22	77
EN TIEDÄ					

14. Miten opettajat ottivat jakoivat päätösvaltaa ja vastuuta oppilaiden kanssa?

Laita seuraavat vaihtoehdot sopivuusjärjestykseen luvuilla 1–3. Käytä kutakin sijalukua kerran.

Vaihtoehdot (vastanneet suluissa)	1	2	3	Muu
Oppilaat toteuttivat opettajien ideoita. (270)	101	155	14	79
Oppilaiden ideoita kuultiin ja niitä otettiin huomioon. (283)	171	101	11	66
Oppilaita ei ollut mukana projektissa. (239)	33	4	202	110
EN TIEDÄ				

15. Millaiseksi hankkeenne osoittautui? Ympyröi mielestäsi oikea kohta väiteparin välistä numerojonoa. Jos vasemmanpuoleinen väite kuvaa hanketta hyvin, ympyröi numero 1, jos oikeanpuoleinen, ympyröi numero 7.

a) Kuinka realisti-siksi tavoitteenne osoittautuivat?	1	2	3	4	5	6	7	
Epärealistisiksi (339)	2	13	17	32	72	125	78	Realistisiksi
	EN TIEDÄ			MUU	10			

b) Kuinka riittäviksi resurssit osoittautuivat?	1	2	3	4	5	6	7	
Riittämättömiksi (337)	24	52	47	53	74	64	23	Riittäviksi
	EN TIEDÄ			MUU	12			

c) Kuinka hyvin omat voimavaranne riittivät	1	2	3	4	5	6	7	
Työ osoittautui raskaaksi ja väsyttäväksi.(339)	6	40	42	73	81	75	22	Voimavarat riittivät hyvin.
	EN TIEDÄ			MUU	10			

d) Kuinka hyvin hankkeen idea(t) toimi(vat)?	1	2	3	4	5	6	7	
Hankkeen perusidea ei toiminut. Esiin nousi asioita, joita emme olleet ottaneet huomioon. (334)	3	15	22	52	88	120	34	Idea toimi jopa paremmin kuin olimme uskoneet.
	EN TIEDÄ			MUU	15			

e) Kuinka paljon hankkeenne koki vastustusta?	1	2	3	4	5	6	7	
Hanke eteni hyvin eikä hanketta juurikaan vastustettu. (340)	43	104	72	68	41	10	2	Hankkeen vastustus oli musertavaa.
	EN TIEDÄ			MUU	9			

f) Kuinka paljon hankkeenne sai henkistä tukea?	1	2	3	4	5	6	7	
Hanke sai upeasti tukea ja huomiota osakseen. (349)	23	78	107	82	38	10	2	Tuntui siltä, että kukaan ei halunnut tukea hanketta.
	EN TIEDÄ			MUU	9			

Kuinka hyvin hankkeenne onnistui?

16. Mikä on hankkeenne tilanne juuri nyt? Laita seuraavat vaihtoehdot tärkeysjärjestykseen luvuilla 1–5. Käytä kutakin sijalukua kerran

Vaihtoehdot (n = 349, vastanneet suluissa)	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Muu**
Hanke jatkuu yhä projektina/kokeiluna tms. (287)	122	88	62	10	5	62
Hanke on päättynyt, mutta sen ideat ovat muuttuneet osaksi koulun arkea. (301)	173	86	34	3	5	48
Hanke on levinnyt muihin kouluihinkin. (278)	19	103	129	18	9	71
Hanke ei koskaan päässyt alkua pidemmälle. (216)	8	3	8	46	151	133
Hanke on päättynyt ja siihen liittyvä toiminta on lakannut koulussamme. (219)	14	13	9	135	48	130
EN TIEDÄ						

17. Kuinka hyvin hankkeenne onnistui? Anna hankkeellenne kouluarvosana 4–10 seuraavien asioiden suhteen. 4 tarkoittaa huonoa/ vähäistä, 7 samaa määrää kuin yleensä muutoinkin koulutyössä ja 10 todella korkeaa määrää/hyvää laatua.

huonosti **hyvin**

Väitteet	4	5	6	7	8	9	10	EN TIEDÄ	Muu
a) Kuinka hyvin akvaario-hankkeenne mielestänne onnistui pääsemään sille asetettuihin tavoitteisiin? (340)	3	10	20	50	138	97	22		9
b) Kuinka hyviä olivat projektin yhteydessä syntyneet oppilastyöt, tuotteet tms.? (295)	1	4	100	54	124	83	19		54
c) Kuinka hyvin pystyitte toteuttamaan hanketta varten laatimanne suunnitelman (budjetti, aikataulu jne.)? (330)	1	14	28	73	119	83	12		19
d) Kuinka hyvin hanke edisti koulunne avautumista yhteistyöhön muiden tahojen kanssa? (334)	3	11	20	44	98	120	38		15
e) Miten hyvin hanke edisti mielestäsi oman koulunne valmiuksia ohjailla itse omaa toimintaansa? (328)	3	5	8	39	124	120	29		21
f) Miten hyvin hanke edisti mielestäsi oman työyhteisönne hyvinvointia? (326)	1	10	15	92	126	70	12		23
g) Kuinka paljon projekti edisti mukana olleiden opettajien ammatillista kasvua? (328)	1	4	13	41	119	122	28		21
h) Millaisia olivat oppilaiden oppimistulokset? (296)		5	7	50	142	81	11		53
i) Olivatko hankkeen tulokset nähdyn vaivan ja hankkeeseen käytettyjen resurssien arvoiset? (329)		9	14	37	78	121	70		20

18. Jos Sinun on määriteltävä hanke joko onnistuneeksi tai epäonnistuneeksi, millaiseen loppupäätelmään päädytte. Rastita sopiva vaihtoehto.

Vaihtoehdot	Frekvenssit (n = 349)
Projektihankkeemme onnistui.	301
Projektihankkeemme epäonnistui.	17
EN TIEDÄ	22
Muu	9

19. Mitkä olivat omasta mielestäsi tärkeimmät syyt siihen, että ☐ onnistuitte tai ☐ epäonnistuitte. Rastita kumpaan vastaat ja vastaa alle omin sanoin.

1. (avoin kysymys)
2.
3.

Vielä muutamia faktatietoja

20. Kuinka monta oppilasta koulullanne oli akvaarioprojektin alkaessa? Rastita sopivin vaihtoehdoista.

Vaihtoehdot	Frekvenssit
alle 100	51
101-200	36
201-300	71
301-400	76
401-500	38
yli 501	68
EN TIEDÄ	
Muu	9

21. Kuinka kauan koulunne oli toiminut akvaariohankkeenne alkaessa ? Rastita sopivin vaihtoehdoista.

Vaihtoehdot	Frekvenssit
Se oli aivan uusi	9
1-10 v	31
11-20 v	38
21-30 v	68
31-50 v	64
yli 51 v	127
EN TIEDÄ	
Muu	12

22. Millainen oli koulunne rehtori akvaariohankkeenne alkaessa?

a) Oliko rehtorina Vaihtoehdot	Frekvenssit
mies	218
nainen	116
muu	15

b) Kuinka kauan tuolloinen rehtorinne oli ollut koulunne rehtorina? Vaihtoehdot	Frekvenssit
Hän oli uusi	28
1-5 v	114
6-10 v	80
11- 20 v	82
21-30 v	29
yli 31 v	2
EN TIEDÄ	
Muu	14

23. Millainen oli hankkeen vetäjä?

a) Oliko hän **Vaihtoehdot**	**Frekvenssit** **(n = 349)**
mies	147
nainen	171
muu	31

b) Kuinka kauan hän oli ollut koulussanne opettajana? **Vaihtoehdot**	**Frekvenssit** **(n = 349)**
Hän oli uusi	20
1-5 v	67
6-10 v	82
11- 20 v	99
21-30 v	47
yli 31 v	4
EN TIEDÄ	
Muu	30

24. Kuinka monta opettajaa kaikkiaan hankkeeseenne osallistui?

(avoin kysymys)

25. Kuinka monta oppilasta kaikkiaan hankkeeseenne osallistui?

(avoin kysymys)

Arvioi lopuksi tätä kyselyä!

26. Voiko tämän kyselyn perusteella syntyvään kuvaan Akvaarioprojektin hankkeista luottaa? Anna tälle kyselylle kouluarvosana 4–10 seuraavien asioiden suhteen. 4 tarkoittaa huonoa/vähäistä, 7 samaa määrää kuin yleensä muissakin tutkimuksissa ja 10 todella korkeaa määrää/hyvää laatua.

	huono						hyvä		
Väitteet (vastanneet suluissa)	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**EN TIEDÄ**	**Muu**
a) Kuinka tärkeitä kysymyksiä akvaariohankkeista ja niiden onnistumiseen vaikuttaneista tekijöistä mielestänne esitettiin? (323)	2	11	26	73	123	78	10		26
b) Kuinka luotettavasti arvelette kouluilla näihin kysymyksiin vastattavan? (312)	2	4	20	70	104	98	14		37
c) Kuinka luotettavasti arvelette itse vastanneenne? (324)	2	4	10	31	83	145	49		25

27. Kuka täytti tämän lomakkeen ? Rastita sopivat vaihtoehdot.

Vaihtoehdot	**Frekvenssit**
a) Rehtori	87
b) Hankkeen yhteyshenkilö	155
c) Joku muu projektin opettajista	16
d) Muu, kuka	79
Muu vastaus	13

28. Kuinka kauan lomakkeen täyttöön kului? Rastita sopivin vaihtoehto.

Vaihtoehdot	Frekvenssit
a) alle 15 min	9
b) 16–30 min	151
c) 31–45 min	121
d) 46–60 min	30
e) 1 t–1t 15 min	11
f) 1t 16 min–1t 30 min	8
g) 1t 31 min–1t 45 min	3
h) 1t 46 min–2 t	1
i) yli 2 t	2
EN TIEDÄ	
Muu vastaus	12

29. Millaisessa tilanteessa vastasit? Rastita sopivin vaihtoehto.

Vaihtoehdot	Frekvenssit
a) Hyvin rauhallisissa olosuhteissa vastaamiseen keskittyen	234
b) Muun toiminnan ohella, välillä muuta tehden	101
Muu vastaus	14

Kiitoksia vaivannäöstäsi!

Liite 4. "Karhukirje"



Martti Hellström
rehtori

Isonjärventie 16 d 09- 8596323
02940 Espoo 041- 5112254 * 040-5417099

aurora
Lippajärventie 44 a 598 628
02940 Espoo fax 597 031
martti@freenet.hut.fi
www.megabaud.fi/~aurora

Arvoisa Akvaarioprojektiin kuuluneen hankkeen yhteyshenkilö/rehtori

Oikein hyvää toukokuunpuoliväliä! Koulunne on ollut aktiivisesti mukana Opetushallituksen Akvaarioprojektissa. Ilmoitin maaliskuussa kaikille näille kouluille, että ne tulevat saamaan kyselylomakkeen tästä hankkeesta. Lähetin lomakkeet vastauskuorineen yhteyshenkilön nimellä huhtikuun alussa, jotta ne eivät olisi tulleet keskelle pahinta oppikirja- ja koulutarviketilauskiirettä. Pyysin yhteyshenkilöä vastaamaan kyselyyn viikon kuluessa ja palauttamaan lomakkeen kuoressa, jonka postimaksu oli valmiiksi maksettu.

Monille kouluille ajankohta näyttikin sopineen, koska kyselylomakkeita on palautettu runsaasti. Näyttää kuitenkin siltä, että Teidän koulunne nimellä täytetty lomake puuttuu syystä tai toisesta. Voisitteko ystävällisesti tarkistaa, ettei lomake ole "jäänyt makaamaan" jonnekin paperipinon alle. Opettajat ovat hyvin tärkeä- ja siksi suosittu- tutkimuskohde. Ymmärrän itsekin opettajana kiireenne- mutta luotan ammattikuntamme aktiivisuutteen ja keskinäiseen apuun. Uudet kehittämishankkeet tarvitsevat tuekseen kaiken kaltaistenne koulunkehittäjien kokemuksen- myös epäonnistumisten osalta. Akvaarioprojekti oli jopa kansainvälisesti niin merkittävä koulujen kehittämishanke, että uskon Teidän jaksavan käyttää vielä noin puoli tuntia aikaanne kysymyksiin vastaamiseen. Todenmukaisen kuvan saamiseksi on tärkeää, että mahdollisimman moni vastaa. Tutkimuksen metodinen ratkaisu: monimuuttuja- menetelmillä tehtävä aineistonanalyysi tulee sitä monipuolisemmaksi, mitä useampi lomakkeen palauttaa.

Jos lomake tai palautuskuori ovat hukkuneet matkalla, toimitan Teille mielelläni uudet. Toivon, että tilaatte uuden lomakkeen välittömästi, jottei vastaamisenne ajoittuisi muutonkin Teille kiireiseen kesäkuun alkuun. Mikäli ette syystä tai toisesta halua vastata kysymyksiin, olkaa hyvä ja palauttakaa lomake tyhjänä koulunne nimellä varustettuna, jotten turhaan vaivaa niitä kouluja, jotka haluavat kieltäytyä tutkimusyhteistyöstä. Pyrin toimittamaan kaikille tutkimukseen osallistuneille tiiviin raportin tuloksista jo ensi lukuvuoden aikana.

Vastaan mielelläni kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiin. Puh. 041- 5112254, 09- 8596323 (koti), 09-598 628 (koulu), fax (koulu) 09- 597 031.
Sähköpostiosoitteeni on martti@freenet.hut.fi

Yhteistyöterveisin, Espoossa 15.5. -99

Tutkimuksen tekijä

Martti Hellström
rehtori

Liite 5. Esimerkki segmentoiduista "karhufaxeista"

Opetushallituksen Akvaarioprojektin verkon 12 yhteyshenkilö

Espoossa 30.1..-99

Akvaarioprojektia koskeva tutkimus

Hyvää Uutta Vuotta, arvoisa koulunkehittäjä! Tarvitsisin apuanne. Teen tutkimusta kansainvälisestikin huomattavasta Akvaario -projektista, jossa koulunne- kuten muuten oma koulunikin- oli mukana 1995-1998 arvokasvatuksen kehittämisverkossa nro 12. Lähetin siihen liittyvät kyselylomakkeet yhteyshenkilöille huhtikuussa. Ajankohta saattoi tuolloin olla kannaltanne hankala, koska koulunne lomake näyttää puuttuvan. Voisinko lähettää uudet?

Opetuksen kehittämishankkeet ja nuoret opettajat tarvitsisivat tuekseen kaiken kaltaistenne koulunkehittäjien kokemuksen. Media kertoo jatkuvasti surullisia uutisia aikamme ja ennen muuta nuorten arvomaailman kaaoksesta sekä siitä johtuvista järkyttävistä väkivallanteoista. Verkkomme aihe on siis entistäkin tärkeämpi. Lomakkeeseen vastaaminen on vienyt jo vastanneilta noin puoli tuntia. Ehkä Tekin voisitte antaa sen verran kiireistä aikaanne? Kaikki vastaukset ovat ehdottoman luottamuksellisia. Toimitan kaikille tutkimukseen osallistuneille tiiviin raportin tuloksista heti, kun ne valmistuvat. Mitä useampi vastaa, sen luotettavimpia tietoja saatte käyttöönne. Jo lomakkeesta voitte saada ideoita koulunne itsearviointiin.

Faksatkaa tämä kirje takaisin minulle numeroon 09-598 628 tai 09-597 031 pikaisesti, niin saatte lomakkeen ja valmiiksi maksetun vastauskuoren heti kevätlukukauden alussa. Puhelimitse minut tavoittaa numeroista: 041- 5112254, 09- 8596323 (koti) tai 09-598 628 (koulu). Sähköpostiosoitteeni on martti@freenet.hut.fi Etukäteen vaivannäöstänne kiittäen ja voimia tärkeään työhönne toivottaen

Martti Hellström
Auroran "akvaarioprojekti-koulun" rehtori.

☐ **Kyselylomakkeen voi lähettää minulle osoitteeseen:**

_____

_____

ÄLKÄÄ LÄHETTÄKÖ KYSELOMAKETTA,
☐ **koska yhteyshenkilö ei ole enää koulullamme, eikä koulullamme ole ketään, joka voisi vastata kyselyyn**
☐ **koska projektimme ei edennyt toteutukseen asti**
☐ **muusta syystä.**

Liite 6

Otoksen kuvailua

(26 sivua)

Tässä liitteessä kuvaillaan tutkimuksen otosta: Akvaarioprojektiin kuuluneita 339[1] hanketta, niissä koettua onnistumista ja siihen yhteydessä olleita koulujen ja niiden henkilöstön ominaisuuksia, muita hankkeisiin liittyneitä tekijöitä ja hankkeiden toteutumista.

1 Hankkeiden onnistuminen

Otoksen hankkeet onnistuivat pääosin. Informantit luokittelivat kysymyksessä 18 301 hanketta (86 %) onnistuneeksi ja 17 epäonnistuneeksi (4,9 %). Tehtävässä 17 he arvioivat onnistumista kouluarvosanoilla 4–10. Osioiden keskiarvot vaihtelivat 7,78:n ja 8,42:n välillä. ”Kiitettävien arvosanojen” osuus vaihteli 23,4:n %:n ja 55,1 %:n välillä. Myös tehtävän 16 vastausten perusteella suuri osa näytteen hankkeista onnistui[2]. Kyselyyn vastattaessa:

- 210 (60 %) hanketta jatkui yhä projektina, kokeiluna tms..
- 122 hanketta (35 %) oli levinnyt muihinkin kouluihin.
- 27 hanketta (8 %) oli päättynyt ja niihin liittyvä toiminta oli lakannut koulussa.

2 Otoskoulut

Pääosa otoksen hankkeista oli toteutettu ala-asteen kouluissa (f = 141, 40 %). Ylä-asteen koulujen hankkeita oli 49 (14 %), lukioiden 46 (14 %) ja muiden toisen asteen oppilaitosten 27 (8 %). Kun 11 hankkeista oli yhtenäisistä peruskouluista, seitsemän erityiskouluista ja 41 normaalikouluista, aineiston voi katsoa koostuvan korostuneesti peruskoulussa toteutetuista kehittämishankkeista (f = 259, 87,5 %).

Kyselylomake oli suomenkielinen. Otoksessa oli kuitenkin 14 hanketta (4 %) ruotsinkielisistä oppilaitoksista. Hankkeita oli erikokoisista kouluista: pienistä alle sadan oppilaan kouluista, mutta myös suurista yli 500 oppilaan kouluista[3] .

---

[1] Yhteensä hankekuvauksia oli 349. Osasta hankkeista oli useita kuvauksia.

[2] Frekvenssi on laskettu sijojen 1 ja 2 yhteissummana.

[3] Otoksen hankkeet jakautuivat erikokoisille (oppilasmäärä) kouluille seuraavasti:

Informantit kuvasivat koulujaan suunnitelmallisesti ja henkilösuhteiltaan hyvin toimiviksi[4]. 54 % hankkeista toteutettiin kouluissa, joiden kykyä muuttua ja uudistaa toimintojaan[5] arvioitiin hyvin myönteisesti. Otokseen osui 20 hanketta (6%), joissa koulun tila oli päinvastainen.

3 Koulujen tilanne hankkeen käynnistyessä

Tilanne projektikouluilla oli ollut hankkeen käynnistymisvaiheessa pääosin vakaa. Keskiarvot hankkeiden kannalta kriittisten tekijöiden osalta olivat alhaiset (positiiviset); ne vaihtelivat seitsenportaisella asteikolla välillä 1,88 ja 2,66. Osa otoskoulusta oli kuitenkin hankkeen käynnistymisvaiheessa riskialttiiksi luonnehditussa tilanteessa. Seitsemänportaisella asteikolla jommankumman kahdesta äärimmäisestä (negatiivisesta) vaihtoehdosta valitsi vastaajista kriisin osalta 26 (7,4 %), opettajakunnan huomattavan vaihtumisen osalta 32 (9,1 %), kouluun lyödyn kielteisen leiman osalta 23 (6,6 %), uupuneen opettajakunnan osalta 19 (5,5 %) ja rehtorin vaihdoksen osalta 69 (19,7 %) vastaajaa.

4 Otoskoulujen henkilöstöstä

Rehtorit

215 hanketta (62 %) toteutettiin koulussa, joissa oli miesrehtori ja 121 hanketta (35 %) koulussa, jossa oli naisrehtori. Lopuissa rehtori oli ehtinyt vaihtua, joissain useitakin kertoja, tai tieto rehtorin sukupuolesta puuttui. Pääosa rehtoreista oli toiminut koulunsa rehtorina muutamia vuosia:

- 30 hanketta (9 %) toteutettiin koulussa, jossa oli uusi rehtori.
- 120 hanketta toteutettiin koulussa (34 %), jonka rehtori oli ollut rehtorina 1–5 vuotta.

- alle 100 oppilaan kouluista hankkeita oli 52 (15 %),
- 101–200 oppilaan kouluista hankkeita oli 37 (11 %),
- 201–300:n oppilaan kouluista hankkeita oli 72 (21 %),
- 301–400:n oppilaan kouluista hankkeita oli 77 (22 %),
- 401–500:n oppilaan kouluista hankkeita oli 40 (11 %) ja
- yli 501:n oppilaan kouluista hankkeita oli 68 (19%).

[4] Kysymyssarja 11:n kaikkein osioiden keskiarvot olivat korkeampia kuin arvosteluskaalan keskimmäinen arvosana, ja peräti viidessä osiossa 15:sta yli 50 % vastaajista käytti kahta korkeinta arvosanaa seitsemästä. Noin 4–9 %:ssa vastauksista omalle koululle annettiin jompikumpi kahdesta huonoimmasta vaihtoehdosta.

[5] Vastaaja kuvasi koulua kahdella myönteisimmällä seitsemänportaisen asteikon vaihtoehdolla.

- 78 koulussa (22 %), jossa rehtorilla oli rehtorikokemusta 6–10 vuotta.
- 32 hanketta (9 %) kouluissa, joissa rehtori oli toiminut rehtorina enemmän kuin 20 vuotta.

Informanttien arvion mukaan rehtorit toimivat määrätietoisesti koulun tavoitteiden saavuttamiseksi. Seitsemänportaisella asteikolla kahta myönteisintä vaihtoehtoa käytettiin 234:ssa vastauksessa[6] (67 %). Päinvastainen arvio annettiin 15 hankkeessa (4,3 %). Määrätietoisessa johtajuudessa ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa mies- ja naisrehtoreiden eikä kokeneiden ja kokemattomien rehtorin välillä.

Rehtoreita kuvattiin myös vahvoiksi pedagogisiksi johtajiksi. Seitsenportaisella asteikolla kahta myönteisintä vaihtoehtoa käytettiin 150:ssa vastauksessa (43 %). Päinvastainen arvio annettiin 30 hankkeesta (8,6 %). Pedagogisessa johtajuudessa ei ollut merkitsevää eroa mies- ja naisrehtoreiden, eikä kokeneiden ja kokemattomien rehtorien välillä. Lisäksi vahva pedagoginen johtajuus ja rehtorin määrätietoinen toiminta korreloivat vahvasti ($r = .725$) keskenään.

Hankkeen aikana rehtorit antoivat opettajille vastaajien mukaan riittävästi tukea. Seitsemänportaisella asteikolla kahta myönteisintä vaihtoehtoa käytettiin 221:ssa vastauksessa (63,1 %). Päinvastainen arvio annettiin 18 hankkeesta (5,2 %).

Hankkeiden vetäjät

171:n hankkeen vetäjä oli nainen (49 %) ja 147:n mies (33 %). 25 hankkeessa vetäjänä oli tiimi (7,3 %). Vetäjien opettajakokemus koululla vaihteli:

- 20 hankkeessa vetäjänä oli uusi opettaja (5,7 %).
- 67:ssa hankkeessa vetäjä oli toiminut koululla 1–5 vuotta (19,2 %).
- 82:ssa hankkeessa 6–10 vuotta (18,3 %).
- 150:ssa hankkeessa vähintään 11 vuotta (33 %).

Hankkeissa onnistuttiin saamaan vetäjäksi asiasta innostunut ja asiantunteva opettaja: 63 % käytti tämän kysymyksen kohdalla seitsemänportaisen asteikon kahta myönteisintä vaihtoehtoa. Mukana otoksessa oli 11 hanketta (3%), joissa epäonnistuttiin tässä suhteessa.

[6] Lomakkeen täyttäneistä rehtoreista moni jääväsi itsensä rehtoria koskeneiden kysymysten osalta.

Henkilökunta

Oppilasmäärän perusteella myös koulujen opettajamäärän voi päätellä vaihdelleen. Otoksen koulujen opettajakunnat vaikuttaa kysymyksen 3b perusteella keskimäärin hyvin pysyviltä[7]. Kysymyksen 3d perusteella opettajat vaikuttavat hyvin työkuntoisilta[8]. Kysymykseen 11 annettujen vastausten perusteella otoskoulujen työyhteisöt olivat asteikkoon verrattuna keskimääräistä muutosmyönteisempiä[9], henkilöstö toimi tavoitteellisesti[10], henkilösuhteet toimivat hyvin ja edistivät yhteistoimintaa[11] ja lisäksi henkilöstöryhmät auttoivat mielellään toisiaan[12].

5 Otoksen kehittämishankkeet

Lomakkeella informantit kuvasivat hankkeen syntytapaa, sen päämääriä ja kohteita, toimijoiden eräitä ominaisuuksia, hankkeiden eräitä piirteitä, hankkeen toteutustapaa (strategia) ja mm. käytettävissä olleita resursseita.

Muutosidean lähteet

Hankkeet olivat useimmiten käynnistyneet koulun omasta aloitteesta:

- Sisäinen muutoslähde[13] oli 59 %:lla.
- 24,6 % hankkeista oli syntynyt kunnan tai valtion hallinnon aloitteesta.
- Aloite oli tullut toiselta koululta 5,2 %:ssa.
- Muulta ulkopuoliselta taholta 8 %:ssa tapauksista.

Tavallisimmin[14] (50 %) aloitteen toi koululle rehtori. Opettaja toi idean 34,6 %:iin hankkeista. Muutosagentti kuului henkilökuntaan 4 %:ssa hankkeista. Oppilas oli tuonut idean 2,6 %:iin hankkeisiin, ja oppilaan huoltaja 1 %:iin.

---

[7] 60 % informanteista käytti seitsemänportaisen asteikon kahta ”pysyvyyttä” ilmaisevinta vaihtoehtoa ja 9,1 % kahta ”vaihtuvuutta” ilmaisevaa asteikon toista ääripäätä.

[8] Tässä kysymyksessä 58 % informanteista käytti seitsemänportaisen asteikon kahta ”ei-uupumista” ilmaisevaa vaihtoehtoa ja 5,4 % kahta ”uupumista” ilmaisevaa asteikon toista ääripäätä.

[9] 46 % informanteista käytti seitsemänportaisen asteikon kahta ”ei vastusta muutosta” ilmaisevaa vaihtoehtoa ja 10 % asteikon toista ääripäätä.

[10] 47 % informanteista käytti seitsemänportaisen asteikon kahta ”tavoitteellisuutta” ilmaisevaa vaihtoehtoa ja 4,9 % asteikon toista ääripäätä.

[11] 46 % informanteista käytti seitsemänportaisen asteikon kahta ”hyviä henkilösuhteita” ilmaisevaa vaihtoehtoa ja 8,3 % asteikon toista ääripäätä.

[12] 44 % informanteista käytti seitsemänportaisen asteikon kahta ”auttamista” ilmaisevaa vaihtoehtoa ja 4,6 % asteikon toista ääripäätä.

[13] %-luku on laskettu ensimmäisen sijaluvun pohjalta.

Idealähteen ja idean koululle tuojan välille saatiin ristiintaulukoitaessa erittäin merkitsevä keskinäinen yhteys[15]. Koulun omasta aloitteesta käynnistyneissä hankkeissa opettaja oli odotusarvoa useammin aloitteentuojana. Kunnan ja valtion hallinnon aloitteesta käynnistyneissä hankkeissa aloitteentuoja oli odotusarvoa useammin rehtori. Ulkopuoliselta taholta tulleet ideat toi koululle suhteellisesti muita useammin koulun muuhun kuin opetushenkilöstöön kuuluva henkilö.

Kouluasteella oli myös yhteys muutosagenttiuteen. Ala-asteella toteutetuissa hankkeissa idean hankkeesta toi koululle odotusarvoa useammin rehtori, ylä-asteella, yläasteen ja lukion yhteisissä hankkeessa ja muulla toisella asteella kuin lukiossa opettaja[16] .

Suomen- ja ruotsinkielisillä kouluilla eikä erikokoisilla kouluilla ei ollut näissä suhteissa tilastollisesti merkitseviä eroja. Hankkeen syntytapa ja muutosagenttius eivät olleet yhteydessä rehtorin sukupuoleen tai rehtorikokemukseen. Mielenkiintoinen yksityiskohta oli, ettei rehtorin saamaa arvio pedagogisen johtajuuden vahvuudesta ollut yhteydessä siihen, oliko hän tuonut idean hankkeesta koululle.

Hankkeen käynnistämissyyt

Hankkeet käynnistyivät pääasiassa ammatillisesti arvokkaiksi tulkittavista syistä. Tärkeimmät syyt ryhtyä hankkeeseen[17] olivat, että:

- Vanha tapa toimia ei ollut enää mahdollinen tai riittävä (20 %).
- Hankkeelle oli todellinen tarve (20,3 %).
- 12,9 % hankkeista käynnistyi, koska hanke oli askel kohti yhteistä visiota.

Mukana oli myös hankkeita, jotka käynnistettiin ulkokohtaisemmiksi tulkittavista syistä:

- 54 (16 %) hankkeeseen ryhdyttiin vaihtelun vuoksi.
- 55 hankkeeseen (15,8 %), jotta päästäisiin mukaan Opetushallituksen Akvaarioprojektiin.
- 38 hankkeeseen (10,9 %) ilman mitään sen kummallisempaa syytä.

---

[14] %-lukujen laskenta ensimmäisen sijaluvun pohjalta.

[15] Erot olivat ristiintaulukoitaessa erittäin merkitsevät (Pearsonin Khii^2-arvo oli .000).

[16] Erot ovat ristiintaulukoitaessa erittäin merkitsevät (Pearsonin Khii^2-arvo oli .000).

[17] %-lukujen laskenta ensimmäisen sijaluvun pohjalta.

Kysymyksessä 2b luetelluista syistä yleisimpiä olivat, että:

- Hanke tarjosi mahdollisuuden tehdä työtä yhä paremmin (52,4 %).
- Että se antoi siihen lähteville mahdollisuuden ammatilliseen kasvuun (19,8 %).
- Mukana oli 94 hanketta (26,9 %), jotka käynnistettiin ulkoisemmista syistä: näytöntarpeen ja uratoiveiden vuoksi.
- 43 hanketta (17, %) käynnistettiin koulun julkiseen kuvaan vaikuttamisen vuoksi.
- 16 hanketta (4,6 %) työssä viihtymisen lisäämiseksi.

51,9 %:ssa hankkeista[18] oli luvassa paljon hyötyä toteuttajille itselleen. 17 hankkeessa (4,6 %) tällaista hyötyä ei oltu luvattu.

Hankkeen kulku

Hankkeiden edistyminen voidaan tiivistää otoksen kulkukaavioksi. Tässä otoksessa aloite hankkeen käynnistämiseen tuli käytännössä kahdesta lähteestä: 59 %:ssa tapauksista[19] aloite oli koulun oma ja 24,6 %:ssa aloite tuli kunnan tai valtion hallinnosta. Kuten edellä todettiin, muutosagentti oli tavallisimmin rehtori (50 %) tai opettaja (34,6 %). Peräti 75 % hankkeista toteutettiin koulun omasta aloitteesta. Otoksessa oli kuitenkin myös 20 pakkohanketta (5,7 %)[20]. Mielenkiintoinen yksityiskohta on, että hankkeet, joiden idean koululle oli tuonut rehtori, koettiin useammin pakollisiksi kuin esimerkiksi opettajien ja oppilaiden koululle tuomat hankkeet[21].

[18] %-luku on laskettu seitsemänportaisen asteikon kahdesta äärivaihtoehdosta.

[19] **Taulukko 1**. Hankkeen alkuperä

	n	%
Puuttuva tieto	23	6,6
1	200	57,3
2	15	4,3
3	84	24,1
4	27	7,7
Yhteensä	349	100,0

[20] Tulkinnoissa laskettiin yhteen seitsenportaisen asteikon kahden äärimmäisen vaihtoehdon frekvenssit.

[21] Johtopäätös perustuu muuttujan 9a keskiarvojen erojen ANOVAlla tapahtuneeseen merkitsevyystestaukseen (sig = .002).

62,7 % hankkeista onnistuttiin perustelemaan ”sydämeen ja järkeen käyvästi”. Mukana oli 21 hanketta (6 %), jotka epäonnistuivat tässä suhteessa. Päätös lähteä hankkeeseen tehtiin useimmissa (59,6 %) tapauksissa yhdessä. 31 hanketta (8,9 %) sai tässä suhteessa päinvastaisen arvion[22]. Hankkeiden ideointiin otettiin mukaan oppilaita:

- 32,4 %:ssa[23] tapauksista opettajat vakuuttivat oppilaat hankkeen tärkeydestä.
- 22,9 %:ssa mukaan pyydettiin vapaaehtoisia luokkia tai oppilaita.
- 22,3 %:ssa tapauksista oppilaat määrättiin hankkeeseen.
- 26:ssa (7,4 %) hankkeessa ei ollut lainkaan oppilaita.
- 49 %:ssa hankkeista kuunneltiin myös oppilaitten ideoita ja otettiin ne huomioon.

Ulkopuolista asiantuntija-apua oli käytettävissä kouluarvosanoilla ilmastuina kiitettävästi 60 hankkeessa (17 %).

Hankkeissa edettiin pääosin toimeenpanoon saakka[24]. Vain 8 hanketta (2,3 %) ei päässyt alkua pidemmälle. 49:ssa %:ssa tapauksista kaikki hankkeeseen lähteneet tekivät ahkerasti ja hyvää työtä[25]. 19 hankkeessa (5,4 %) tässä ei onnistuttu.

Kyselyn vastaamisajankohtana 210 (60,2 %) hanketta jatkui yhä projektina tai esimerkiksi kokeiluna. 27 hanketta (7,7 %) oli päättynyt, ja niihin liittyvä toiminta oli lakannut koulussa. 22 hanketta (35 %) oli levinnyt muihinkin kouluihin.

Muutoskohteet

Informantteja pyydettiin kirjoittamaan, mitä oppiainetta hanke koski. Vastausten mukaan:

- 146 hanketta (46,3 %) koski kaikkia oppiaineita.
- 107 (33,3 %) koski montaa erityppistä ainetta.
- 16 (5,1 %) hanketta kohdistui reaaliaineisiin.
- 16 hanketta (5,1 %) kohdistu taito- ja taideaineisiin.

---

[22] Tulkinnoissa laskettiin yhteen seitsenportaisen asteikon kahden äärimmäisen vaihtoehdon frekvenssit.

[23] %-luku on laskettu sijaluvun yksi perusteella.

[24] Tarkastelu tehdään sijaluvun yksi perusteella.

[25] Seuraavassa johtopäätökset perustuvat ratkaisuun, jossa tarkasteluun on otettu tapaukset, jotka on arvioitu seitsemänportaisen asteikon kahdella äärimmäisellä vaihtoehdolla.

- Vain vieraiden kielten opetuksen kehittämiseen keskityttiin kahdessa hankkeessa (1 %).
- Matematiikkaan keskitettiin vain yhdessä hankkeessa(0,5 %).

Informanteilta kysyttiin myös, minkä luokka-asteen oppilaita hanke koski. Yleisimmin hankkeet koskivat alakoulun 1–6-luokkia; tällaisia hankkeita oli 100 (29,7 %). 52 hanketta (15,4 %) kohdistui lukioluokkiin, 40 (11,9 %) vuosiluokkien 7–9 oppilaisiin, 19 (5,6 %) muussa toisen asteen oppilaitoksessa kuin lukiossa opiskeleviin, seitsemän (2,1 %) vain alkuopetukseen, 18 (5,3 %) vain 3–6-luokille ja kolme (0,9 %) vain esiopetukseen.

Kaikkiaan hankkeet peittivät hyvin laajasti eri luokka-asteiden opetuksen aina esiopetuksesta korkea-asteeseen saakka. Otokseen osui myös hankkeita, jotka ylittivät perinteiset aste- ja koulumuotorajat:

- 36 hanketta (10,7 %) kohdistui esi- ja perusopetukseen.
- seitsemän hanketta (2,1 %) kohdistui esi-ja alkuopetukseen.
- 20 hanketta (5,9 %) kohdistui koko perusopetukseen.
- Muita yhdistelmiä oli 35 hankkeessa (10,4 %).

Hankkeen tavoitteet

Informantteja pyydettiin valitsemaan, mitkä esitetyistä tavoitteista olivat heidän hankkeensa kannalta tärkeitä ja keskeisiä. Hankkeet jakautuivat varsin peittävästi koulun eri perustehtäville:

- 26,3 %:ssa[26] hankkeita tavoitteena oli oppilaiden persoonallisuuden kasvun ja itsetunnon parempi tukeminen (itseksi kasvu).
- 22,6 %:ssa tavoitteena olivat paremmat oppimistulokset (opetus).
- 20,3 %:ssa o tavoitteena olivat ppilaiden paremmat yhteistyötaidot, suvaitsevaisuus, syrjäytymisen estäminen jne. (yhteisöön kasvatus).
- 49 hanketta (14 %) tavoitteli oppilaiden arvioinnin ja/tai arvostelun kehittämistä (arviointi).
- 42 (12 %) tavoitteli oppilaiden koulussaoloajan järjestämistä turvallisemmaksi ja/ tai tarkoituksenmukaisemmaksi (huolenpito).

Informantteja pyydettiin myös valitsemaan, mihin seikkoihin hanke kohdistui: opetukseen, sen reunaehtoihin vai lähinnä kouluun organisaationa. Vas-

[26] %-luku perustuu sijalukuun yksi.

tausten perusteella hankkeet näyttävät kohdistuneen monipuolisesti eri kohteisiin:

- Suurin osa hankkeista kohdistui oppilaiden tapaan opiskella (35,5 %).
- Opetuksen ulkoisiin reunaehtoihin: opetussuunnitelmaan, työjärjestykseen jne. kohdistui 27,5 %.
- Koulun ja ympäröivän yhteisön yhteistyötapoihin kohdistui15,5 %.
- Opettajan tapaan opettaa kohdistu 13,2 % hankkeista.
- 20 hanketta (5,7 %) kohdistui kouluyhteisön sisäisiin yhteistyö- ja päätöksentekomuotoihin[27].

Hankkeiden tavoitteilla (perustehtävillä, joihin hanke kohdistui) ja muutoskohteilla oli ristiintaulukoitaessa erittäin merkitsevä yhteys[28] keskenään:

- Oppimistuloksia pyrittiin parantamaan odotusarvoa useammin hankkeilla, jotka kohdistuivat oppilaiden tapaan opiskella, opettajan tapaan opettaa ja opetuksen ulkoisiin reunaehtoihin.

[27] Hieman toisenlainen kuva hankkeiden kohteista saatiin vastaajien avoimeen kysymykseen kuusi omin sanoin antamista vastauksista, jotka tutkija luokitteli viiteen ryhmään. Tuon luokittelun mukaan:

- Suurin ryhmä: 160 hanketta (45,8 %) kohdistui koulun tason tekijöiden muuttamiseen (esimerkiksi opetussuunnitelmaan).
- 129 hankkeessa (37 %) pyrittiin muuttamaan elementtejä usealla tasolla yhtä aikaa.
- 48 hanketta (13,8 %) kohdistui itse opetustapahtuman muovailuun.
- Yhdessä hankkeessa muutoskohteena oli oppilaan opettelu- ja opiskelutoiminta.

Tulosta voisi tulkita niin , että muutoksen kohdetta ei aina osata selkeästi ilmaista.

Taulukko 2. Hankkeen kohdistuminen tutkijan luokittelemana (KYS 6A)

Kohden	n	%
1. Oppilaan toiminta - opettelu, opiskelu	1	o,3
2. Opetuksen taso - opetus ja sen järjestelyt	48	13,8
3. Koulun taso - kehystekijät ja työyhteisö	160	45,8
4. Usea taso yhtäaikaa	129	37,0
5. Muu	2	0,6
6. Puuttuva tieto	9	2,6
Yhteensä	349	101

[28] Pearsonin Khii^2-arvon merkitsevyys oli .000.

- Oppilaan persoonallisuuden ja itsetunnon kasvua sekä yhteistyötaitoja (siis kasvatusta) pyrittiin edistämään odotusarvoa useammin hankkeilla, jotka kohdistuivat koulun ja ympäröivän yhteisön yhteistyötapoihin.
- Oppilasarviointia kehitettiin odotusarvoa useammin hankkeilla, jotka kohdistuivat oppilaan tapaan opiskella ja opettajan tapaan opettaa. Hankkeet, joiden tarkoitus oli kehittää oppilaiden koulussaoloaikaa mm. turvallisemmaksi, kohdistuivat odotusarvoa useammin opetuksen ulkoisiin seuranehtoihin ja kouluyhteisön sisäisiin yhteistyö- tai päätöksentekomuotoihin.

Muutoskohteilla oli myös tilastollisesti erittäin merkitsevä[29] yhteys hankkeen idealähteeseen:

- Koulun omasta aloitteesta syntyneiden hankkeiden tavoitteena oli odotusarvoa useammin oppilaiden persoonallisuuden kasvu ja itsetunnon tukeminen.
- Valtion ja kunnan hallinnon aloitteesta käynnistyneiden hankkeiden tavoitteissa korostui paremmat oppimistulokset (opetus), paremmat yhteistyötaidot, suvaitsevaisuus ja syrjäytymisen estäminen (yhteisöön kasvatus) sekä arvioinnin kehittäminen.
- Ulkopuolisten tahojen aloitteista käynnistyneissä hankkeissa oli odotusarvoa useammin päämääränä oppilaiden turvallinen koulussaoloaika.

Myös muutosagenttiudella oli tilastollisesti erittäin merkitsevä[30] yhteys hankkeen tavoitteisiin:

- Rehtoreiden kouluun tuomien hankkeiden tavoitteena oli odotusarvoa useammin oppilaiden turvallinen koulussaoloaika (huolenpito).
- Opettajien kouluun tuomien hankkeiden tavoitteena oli taas odotusarvoa useammin oppilaiden persoonallisuuden kasvu ja itsetunnon tukeminen.

Hankkeen idealähde oli myös tilastollisesti erittäin merkitsevässä[31] yhteydessä hankkeen kohteeseen.

[29] Pearsonin Khii^2 -arvon merkitsevyys oli .000.

[30] Pearsonin Khii^2-arvon merkitsevyys oli .001.

[31] Pearsonin Khii^2-arvon merkitsevyys oli .006.

- Koulun omasta aloitteesta käynnistyneet hankkeet kohdistuvat odotusarvoa useammin opetuksen ulkoisiin reunaehtoihin ja koulun ja ympäröivän yhteisön yhteistyötapoihin.
- Hankkeet, joiden idea saatiin toisilta kouluilta tai kunnan ja valtion hallinnosta kohdistuivat odotusarvoa useammin oppilaan tapaan opiskella.

Myös muutosagenttius näyttää olleen tilastollisesti erittäin merkitsevässä[32] yhteydessä hankkeen kohdistumiseen:

- Rehtorin koululle tuomasta ideasta käynnistyneet hankkeet, kohdistuivat odotusarvoa useammin opetuksen ulkoisiin reunaehtoihin ja kouluyhteisön sisäisiin yhteistyö- ja päätöksentekomuotoihin.
- Opettajien tuomista ideoista käynnistyneet hankkeet kohdistuivat odotusarvoa useammin opettajan tapaan opettaa.

Kouluasteella tai koulun koolla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä hankkeen tavoitteisiin tai kohteisiin. Koulun opetuskielellä oli ristiintaulukoitaessa erittäin merkitsevä[33] yhteys siihen, mihin hanke kohdistui, mutta eroa ei ole riittävän yksiselitteinen tulkittavaksi sanallisesti.

Hankkeiden perusideat

Kyselylomakkeen kysymyksessä kuusi vastaajia pyydettiin kuvailemaan omin sanoin hankkeen perusideaa. Kysymyksen avulla oli tarkoitus varmistaa hankkeiden muutoskohteet ja päämäärät sekä tunnistaa keinot, joilla muutosta toteutettiin. Vastaajat paneutuivat kuvailutehtävään kuitenkin kovin eritasoisesti, eikä vastauksista ehkä tullut sellaisia, kuin tutkija oletti. Hankkeiden perusideoita oli kuitenkin mahdollista ryhmitellä sen mukaan, kohdistuivatko ne rakenteisiin, prosesseihin, henkilöstöön tai eriasteisesti niihin kaikkiin.

Huomattavassa osassa hankkeita koulua näytettiin kehittävän rakenteita uusimalla. Rakenteellisina kehittämiskohteina pidettiin mm. opinto-ohjelmaa, opetusryhmiä, erikoisluokkia ja -linjoja sekä -kursseja[34], opetussuunnitelmaa,

[32] Pearsonin Khii^2-arvon merkitsevyys oli .006.

[33] Pearsonin Khii^2-arvon merkitsevyys oli .000.

[34] Vastauksista voi poimia mm. seuraavia ideoita opinto-ohjelman kehittämiseksi monipuolisemmaksi, valinnaisemmaksi ja yksilöllisemmäksi:

- Tavoitteena oli lisätä oppilaiden mahdollisuuksia lukea opintoja hyväksi ja tarjota esim. valinnaiskursseja taito- ja taideaineissa yli luokkarajojen.
- Useassa ala-asteen hankkeessa kehittämiskeinona olivat valinnaiskurssit ja yksilöllisempi opinto-ohjelma, johon kuului mm. yksilöllisiä oppimistavoitteita.

opetusjärjestelyjä ja teemapäiviä. Rakenteellisia kehittämiskohteita olivat myös opetuskieli, tilat ja välineet, jakso- ja peruskoulun astejärjestelmä, koulunaloitusikä sekä eri koulumuotojen yhteistyöratkaisut, verkostot ja kouluun toimintakeskuksena liittyvät rakenteet[35] .

- Kehittämistyön päämääränä saattoi olla henkilökohtainen opinto-ohjelma tai koulunkäyntisopimus, luokaton lukio, ylä-aste ja VSOP-ala-aste.
- Eräissä hankkeissa muutettiin ammattiopintojen rakennetta luomalla eri linjoille yhteisiä osioita. Useassa toisen asteen oppilaitoksessa kehiteltiin yhteistä kurssitarjotinta – myös lukioille ja muille oppilaitoksille yhteistä – ja sen mahdollistavaa lukujärjestystekniikkaa.

Toinen tärkeä rakennetekijä, jonka kautta opetusta uudistettiin oli opetusryhmä. Opetusryhmistä muovattiin tavallisesti heterogeenisempia:

- Esi- ja alkuopetuksen oppilaita, eri vuosiluokkien, yleisopetuksen ja erityisopetuksen, lukion ja ammatillisten oppilaitosten oppilaita sijoitettiin samaan ryhmään. Päämääränä oli tavallisesti lisätä yksilöllisyyttä.
- Yhdessä hankkeessa siirtymistä yhdysluokasta vsop-luokaksi perusteltiin tehokkuudella: hukka-ajan vähentämisellä, ”koska yhdysluokassa toisen luokan oppilas ei saa kuulla opetusta”.
- Toisessa alakoulussa tavoitteena oli ”nopeuttaa ala-asteen suorittamisaikaa ainakin jonkin oppilaan osalta viiteen vuoteen”.
- Osassa hankkeita haluttiin muodostaa homogeenisempia ryhmiä, esim. ”oma kerho lahjakkaille oppilaille”.

Kolmas rakennetekijä, jonka kautta opetusta haluttiin uudistaa, oli uudenlaisten luokkien ja linjojen muodostaminen:

- Kouluun perustettiin esim. viestintä-, kielikylpyrinnakkaisluokka tai 10-luokka, johon yhdistettiin talouskoulun opintoja.
- Toisen asteen kouluun muodostettiin oma linja, jossa yhdistettiin venäjän kielen opiskelu ja kaupankäynti.

[35] Kaikkiaan rakenteiden kehittämiskohteet olivat hyvin monenlaisia:

- Eräissä hankkeissa haluttiin vaihtaa opetuskieltä ainakin osittain englanniksi tai ruotsiksi.
- Kehittämiskohteina olivat myös koulun tilat ja välineet. Lisätilojen perustelemiseksi ”koululle houkuteltiin lisää ulkopuolista käyttöä”. Alueen yrityksiin rakennettiin yhteyksiä, ”jotta niiden laboratorioita saataisiin opetuksen käyttöön”. Osa erityisoppilaiden opetuksesta siirrettiin tapahtuvaksi yrityksissä. Opetusta annettiin koulun ulkopuolella mm. keramiikkapajoissa.
- Kehitystä voitiin synnyttää myös hankkimalla kouluun tietokoneita, sähköpostiosoitteita ja mm. Koulukanava. Tietokoneiden käyttöastetta pyrittiin nostamaan mm. ”siirtämällä nettiin oppimateriaalia”. ”Koululle laadittiin nettisivut”.
- Uudistus saattoi kohdistua hyvin laajoihinkin rakenteisiin kuten lukuvuoden työn muuttamiseen jaksojärjestelmän mukaiseksi.
- Aikaisemmin itsenäisistä yksiköistä rakennettiin yhtenäistä peruskoulua. Itsenäisiä kouluja yhdistettiin toimivaksi kokonaisuudeksi. Apuna käytettiin yhteistä opetussuunnitelmaa ja sen laatimisprosessia. Esi- ja alkuopetusta lähennettiin perustamalla peruskouluun esiluokka. Oman kylän alakoulun yhteyteen perustettiin oma yläkoulu.
- Koulunaloitusikää joustavoitettiin. Eräässä koulussa kehiteltiin mallia, jossa oppilaita voitiin ottaa kouluun jo viisivuotiaana. Toisessa hankkeessa oppilaita otettiin kouluun 6–8-vuotiaana ”milloin vain vuoden aikana”.

Prosessien kehittämisessä pyrittiin muuttamaan tapaa, jolla jotakin toimintaa toteutetaan (tekoja tai operaatioita). Otoksen hankkeissa kehitettiin opetuksen, oppilasarvioinnin, yhteisöön kasvattamisen, oppilaista huolenpidon ja hyvän tekemisen prosesseja. Useissa hankkeissa pyrittiin kehittämään opetusmenetelmiä erityisesti opetuksen yksilöllistämiseksi. Opetukseen haluttiin myös lisää elämyksellisyyttä[36]. Oppilaan arviointiprosessissa haluttiin

- Eri kouluasteiden jyrkkää rajaa pehmennettiin esim. luomalla ”hyvä alku esi- ja alkuopetuksen niveleeseen yhteisillä projekteilla”. Yhteisissä tapahtumissa esikoululaisia totutettiin koulun tavoille. Ala- ja yläasteen opettajien ”henkistä kuilua” madallettiin luomalla puitteita yhteistyölle. Näitä olivat yhteiset opettajat, teemapäivät ja opetussuunnitelma. Ala- ja yläasteen rajaa pehmennettiin. Kuudesluokkalaiset saattoivat siirtyä keväällä viikoksi yläasteelle opiskelemaan tai kuudennet luokat kävivät joka toinen viikko opiskelemassa yläasteella.
- Saman seudun ammatillisten oppilaitosten yhteistyötä lisättiin yhteisellä kurssitarjonnalla.
- Verkostoja rakennettiin ystävyyskouluille, ja toiminnalle kehiteltiin käytäntöjä ja ohjeita. Verkostojen rakentumista tuettiin toisella rakenteisiin kohdistuvalla uudistuksella: yhteisillä kursseilla. Yhteistyökumppaneita kutsuttiin koululle mukaan teemapäiviin, -viikoille ja oppitunneille.
- Koulua haluttiin kehittää koko päivän toimivaksi toimintakeskukseksi. Koululla saattoi toimia vanhempien vetämä kahvila. Vanhemmille järjestettiin kursseja, ”jotta vanhemmat myöhemmin vetäisivät kursseja oppilaille”. Erään hankkeen tavoitteena oli, että ”koulu tuottaisi koko kylälle palveluita ja että koululla ideoitaisiin laajasti kylälle uusia toimintoja”.
- Myös hallintokuntien rajoja ylitettiin. Yhdessä hankkeessa koulukirjastot organisoitiin osaksi kunnan kirjastojärjestelmää. Toisessa opetukseen rekrytoitiin sosiaalipuolen osaajia ja opiskelijoita.
- Rakenteita organisoitiin myös hankkeessa, jossa kehitettiin kattoprojektia koulun monille akvaarioprojekteille.

[36] Opetusmenetelmiin kohdistui mm. seuraavanlaisia kehittämisideoita:

- Hankkeen päämääränä oli löytää konstruktistisia menetelmiä.
- Hankkeen päämääränä oli ottaa käyttöön yhteistoiminnallista opetusta.
- Hankkeen päämääränä oli saada oppilaat tutkimaan asioita.
- Sosiodraaman käytön leviämistä edistettiin tuottamalla itse koulutuspaketti.
- Tietokoneen käyttöön ”etsittiin laatua”. Koneiden käyttöasteen nostamiseksi varattiin ATK-opettajalla pieni tuntimäärä muidenkin luokkien opetusta varten ja tuotettiin oppimateriaalia verkkoon.
- Kansainvälisyyttä syvennettiin uuden ystävyyskoulun avulla (kirjeenvaihto).
- Opetusta uudistettiin tekniikan avulla. Uskonnonopetuksen ”profiilia nostettiin käyttämällä videotekniikkaa uskonnon opetuksessa”.
- Etäopetusta toteutettiin videoneuvottelulaitteistolla. Opetusta yksilöllistettiin lisäämällä tietokoneavusteista opetusta ja siirtämällä sisältöjä verkkoon.
- Arvoista keskusteltiin tunneilla aikaisempaa enemmän.
- Opettaja ”siirtyi käyttämään luonnonmateriaaleja kuvataiteessa ja käsitöissä”.

Yksilöllisempää opetusta tavoiteltiin eri keinoin:

- Hankkeessa otettiin käyttöön eriyttäviä tehtäviä.

lisätä sanallisen, keskusteluina toteutetun arvioinnin sekä oppilaan suorittaman itsearvioinnin osuutta[37]. Yhteisöön kasvattamisen alueeseen kohdistui hankkeita, joissa muovailtiin opetusryhmien koostumusta joko homogeenisemmiksi tai heterogeenisemmiksi[38]. Oppilaista huolenpidon tehtäväalueelle luokiteltiin ennen muuta liikennekasvatuksen kehittämishankkeita[39]. Otokses-

- Eräässä koulussa haluttiin siirtyä äärimmäisen eriyttävään opetukseen, jossa jokaisella oppilaalla olisi oma henkilökohtainen opetussuunnitelma ja lupa edetä omaan tahtiin. Tämän tukemiseksi kehitettiin rakenteita tuotettiin HOPS-lomake, muodostettiin luokat VSOP-luokiksi: 0–2, 3–4 ja 5–6 ja tiimiytettiin opettajat.

Opetukseen lisättiin elämyksellisyyttä. Keinona oli esim. kaunokirjallisuuden lukeminen uskontotunneilla.

Prosessien kehittämishankkeiksi ryhmiteltiin myös hankkeet, joissa

- nivellettiin erillisiä tapahtumia yhteen mm. juhlakulttuurin osalta,
- kerättiin ideoita,
- kehiteltiin yhteisiä, toimivia käytänteitä ja
- luotiin konsepteja mm. erityisopetukseen ja maahanmuuttajaopetukseen.

[37] Arviointia uudistettiin useassa hankkeessa:

- Väliarviointia korvattiin hankkeissa suullisilla keskusteluilla.
- Niinikään monipuolistettiin oppilaan mahdollisuuksia antaa näyttöä osaamisestaan.
- Opinnäytetöitä , ”toukotöitä” ja esim. näyttelyä kokeiltiin.
- Konkreettina tavoitteena oli joissain hankkeissa tuottaa koululle arviointilomakkeisto.
- Useassa lukiossa työstettiin lukiodiplomia taito- ja taideaineisiin.
- Niinikään haluttiin niveltää käytetyt todistukset johdonmukaisesti opetussuunnitelmaan ja itsearviointiin.
- Alakouluissa kehiteltiin portfoliota.

[38] Ryhmiä pyrittiin muodostamaan joustavasti:

- Uusi ryhmittely perustui esim. kehitysvaiheeseen tai oppimistasoon.
- Osassa hankkeita muodostettiin tarkoituksellisesti heterogeenisia ryhmiä ottamalla esiopetuspilaita mukaan ekaluokalle (ns. E-1-luokat) tai sijoittamalla normaaliryhmiin erityisryhmien oppilaita.
- Eräissä hankkeissa pyrittiin muodostamaan entistä homogeenisempia ryhmiä antamalla rikastavaa opetusta tai järjestämällä kerhotoimintaa eri koulujen lahjakkaille oppilaille.
- Omia erikoisluokkia muodostettiin esim. viestinnän ja englantipainotteiseen (25% opetuksesta englanniksi) opetukseen.
- Ns. vsop-ryhmissä lisääntyi oppilaiden erilaisuus, jolla on vaikutusta sosiaaliseen kasvuun.
- Otoksessa oli myös hankkeita, joissa haluttiin edistää oppilaiden sosiaalisia taitoja konkreetisti harjoittelemalla.
- Eräässä hankkeessa otettiin käyttöön ns. perheryhmät. Metodilla haluttiin sitouttaa myös vanhemmat tiiviimmin koulutyöhön.
- Syrjäytymisvaarassa olleita oppilaita pyrittiin motivoimaan leirikoulun avulla jatkamaan koulua.
- Eräässä hankkeessa haluttiin ”vaikuttaa nuorten rasistisiin mielipiteisiin erillisillä luento- ja yleisötilaisuuksilla”.

[39] Liikennekasvatushankkeissa pyrittiin luomaan sisältöjä ja konkreetteja työtapoja”. Toisessa pyrittiin ”lisäämään opettajien herkkyyttä huomata erityistä tukea tarvitsevat oppilaat”.

sa oli myös hankkeita, jotka voidaan sijoittaa hyvän tekemisen alueelle. Tällaisissa hankkeissa saatettiin auttaa konkreetisti jotain hätää kärsivää lasta tai rakentaa ystävyyskoulutoimintaa kehitysmaan koulun kanssa[40].

Kysymyksen kuusi vastauksista ei juurikaan löytynyt kuvauksia, joissa olisi erityisesti keskitytty oppilaan persoonallisuuden kehittämiseen. Toki monissa hankkeissa yksilöllistettiin opetusta ja lisättiin valinnaisuutta, millä oletettiin olevan yhteys koulumotivaatioon. Kysymykseen neljä saatujen vastausten perusteella tällaisia hankkeita olisi pitänyt olla 92, jopa 26,3 % aineistosta.

Perinteisesti henkilöihin kohdistuvissa kehittämishankkeissa pyritään vaikuttamaan henkilöstön osaamiseen, motivaatioon ja jaksamiseen[41]. Tärkeitä keinoja ovat rekrytointi, toimenkuvien muovailu ja mm. täydennyskoulutus. Tässä otoksessa opetuksen henkilöstöä kehitettiin muovaamalla rakennetekijöitä: opettajan roolia ja toimenkuvaa sekä yhteistyömuotoja. Niinikään haluttiin muuttaa oppilaiden, vanhempien ja muiden yhteistyökumppaneiden rooleja[42]. Eräissä hankkeissa kehittämiskohteena oli koulun ilmapiiri.

---

[40] Hankkeeseen saattoi kuulua vapaaehtoisen oppilasryhmän lähettäminen leirikouluun rakentamaan yhteyksiä.

[41] Monen opettajiin kohdistuvien hankkeiden päämääränä oli parempi kompetenssi:

- Opettajille haluttiin lisää oppilaantuntemusta ja mm. ATK-osaamista.
- Uutta oppiainetta (ympäristötieto) pyrittiin sisäistämään.
- Hankkeissa pyrittiin vaikuttamaan myös opettajien kiinnostukseen opetuksen kehittämistä kohtaan.
- Koko työyhteisö haluttiin mukaan kehittämiseen.
- Opettajan jaksamista pyrittiin edistämään ja loppuunpalamista ehkäisemään laatimalla henkilökohtainen täydennyskoulutusohjelma.

[42] Opettajan roolia ja toimenkuvaa muovattiin:

- Erityisopettaja ”jalkautettiin” pienille kouluille.
- Luokanvalvojalle ja lukion ryhmänohjaajalle määriteltiin tehtävät kodin ja koulun yhteistyössä.
- Luokanopettajien ja aineenopettajien yhteiskäyttöä kokeiltiin yli asterajojen.

Useassa hankkeessa pyrittiin lisäämään opettajien yhteistyötä. Sen lisäämiseksi muovailtiin työn puitteita:

- Järjestettiin työtapoja, tempauksia, koulutusta, palavereita, vierailuita, eri koulujen opettajien tapaamisia ja opettajien ja oppilaiden yhteistyötä eri kouluista.
- Esiluokan opettajasta ja luokanopettajasta muodostettiin työpari.
- Opettajia tiimiytettiin.
- Eri yksiköistä tulevien opettajien yhteistyötä lisättiin yhteisellä opetussuunnitelmatyöllä.
- Opettajien haluttiin lisäävän itsearviointia. Tähän tarkoitukseen etsittiin sopivia lomakkeita.
- Muitakin otettiin opettamaan kuin opettajat; kouluun rekrytoitiin muun alan osaajia, vanhempia ja yhteistyökumppaneita.

Otoksessa oli myös joitain hankkeita, joissa oli systeemisiä piirteitä: niiden kuvauksissa korostettiin organisaation oppimista, rakenneosien tietoista muovailua, useiden kohteiden kehittämistä yhtä aikaa ja mm. verkostoitumista[43].

Hankkeiden eräitä muita piirteitä

Informantit arvioivat kysymysryhmässä 9, kuinka hyvin esitetyt väitteet kuvaavat heidän hankettaan. Vastausten perusteella näyttää siltä, että hankkeet toteutettiin pääosin omasta halusta: 20 hanketta (5,7 %) voi pitää pakkohankkeina ja 26:a täysin vapaaehtoisena (75,1 %).

Oppilaan rooliin lisättiin uusia tehtäviä; oppilaat haluttiin mukaan asettamaan tavoitteita, suunnittelemaan koulun teemapäiviä ja arvioimaan opetusta. Oppilaan itseohjautuvuuden kasvua tukivat monet rakenteiden kehittämisideat

- henkilökohtainen opinto-ohjelma
- yksilölliset tavoitteet
- kurssivalinnat
- valinnaiset tuntijaot

Samaan suuntaan pyrittiin myös hankkeissa, joissa kehitettiin prosesseja: mm. oppilaanohjausta ja tutortoimintaa.

Myös vanhempien roolia koulussa haluttiin laajentaa:

- Koulu haluttiin tehdä heille tutummaksi.
- Heidät otettiin mukaan asettamaan tavoitteita ja arvioimaan.
- Eräässä hankkeessa vanhemmat pitivät kahvilaa koululla.
- Yhteistyötä tuettiin kehittelemällä ideaa vanhempainkoulusta.

Yhteistyöhön haluttiin lisää kumppaneita. Paikallisista yrityksistä toivottiin saatavan tietoa ja jopa lupaa niiden tilojen mm. laboratorioiden käyttöön.

[43] Vaikka vain hyvin harvassa kuvauksessa viitattiin eksplisiittisesti oppivan organisaation ihanteeseen, useissa mm. opetussuunnitelmaa kehittäneissä hankkeissa oli omaksuttu jatkuvan kehittämisen ja verkostoitumisen ideoita:

- Systeemin rakenneosia muovailtiin luomalla opettajien yhteistyölle mahdollisuuksia esim. YT-tunnilla.
- Erityisopetusta kehitettiin käyttämällä hyväksi koulutyön uusia rakenteita, HOPSia, jaksoja jne..
- Koko koulun valitseminen kehittämiskohteeksi oli harvinaista. Näytteessä oli kuitenkin mukana myös varsin kunnianhimoinen hanke, jossa haluttiin rakentaa uudenlainen kyläkoulu, toimintakeskus, joka tarjoaisi kyläläisille palveluita. Koululla ideoitiin yhdessä kylälle uutta toimintaa. Kyläläiset saivat myös käyttää koulun välineitä.
- Erityisesti koulu toimintakeskukseksi-hankkeissa rakennettiin systeemien välisiä verkkoja. Kouluihin pyrittiin järjestämään organisoitua toimintaa myös kouluajan ulkopuolella, ja koulu koordinoi iltapäivähoitoa.
- Perheryhmien avulla haluttiin lisätä myös sidosryhmäyhteistyötä ja keskustelua.
- Kodin ja koulun yhteistyötä haluttiin ”konseptoida”.

Hankkeiden laajuus vaihteli:

- 61 % :ssa vastauksista hanketta kuvattiin laajaksi ja sen kerrottiin koskettavan useaa opettajaa ja luokkaa[44].
- 68 hanketta (19,5 %) koski vain muutamaa opettajaa ja luokkaa.
- Suppeimmassa hankkeessa oli mukana yksi opettaja ja laajimmassa 210.
- 60,2 %:ssa hankkeista oli mukana 2–10 opettajaa.
- Enemmän kuin 11 opettajaa oli 35,3 %:ssa hankkeista[45].

Tavallisimmin (31,7 %) hankkeeseen osallistui korkeintaan 100 lasta. 23,2 %:ssa hankkeista oli oppilaita vähintään 401[46].

[44] Tulkinnoissa laskettiin yhteen seitsemänportaisen asteikon kahden äärimmäisen vaihtoehdon frekvenssit.

[45] **Taulukko 3**. Opettajien määrä hankkeessa (KYS24U)

	n	**%**
Tieto puuttuu	7	2,1
1	15	4,4
2–10	206	60,2
11–20	62	18,1
21–30	35	10,2
31–50	9	2,6
51–100	12	3,5
101–	3	0,9
Yhteensä	349	100,0

[46] **Taulukko 4**. Hankkeessa olleiden oppilaiden määrä (KYS_25)

	n	**%**
Tieto puuttuu	8	2,9
alle 100	108	31,7
101–200	51	15,0
201–300	48	14,1
301–400	38	11,1
401–500	17	5,0
501–600	26	7,6
601–700	18	5,3
701–800	14	4,1
801–900	21	6,2
Yhteensä	349	100

Vastaajat (32,4 %) kuvasivat koulunsa hankkeita radikaaleiksi ja perustavaa laatua oleviksi muutoksiksi. Näytteessä oli 57 hanketta (16,3 %), joissa lähinnä hiottiin hyvin toimivia yksityiskohtia yhä paremmaksi. Järeys ei ollut tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä hankkeen idealähteeseen tai siihen, kuka toi aloitteen hankkeesta koululle.

81 hankkeen (23,2 %) idea oli helppo toteuttaa. Vaikeasti toteutettava idea oli 70:lla hankkeella (20,1 %). Vastaajat (44,4 %) luonnehtivat muutosideoitaan uusiksi ja luoviksi. Näytteeseen kuului 26 hanketta (7,4 %), joiden muutosidea oli tuttu ja joka oli koettu hyväksi muualla. Hankkeiden muutosvauhti vaihteli. Todella rauhallisia oli 30,9 % ja todella nopeita 16,9 % hankkeista.

Todella koululle tärkeitä hankkeita oli 59,6 % ja todella vähän tärkeitä vain 4,6 %. Näytteessä hankkeet jakautuivat vinosti myös toteuttajille luvassa olleen hyödyn ulottuvuudelle. Todella paljon hyötyä toimijoille oli luvassa 51,9 %:ssa hankkeista ja todella vähän 4,6 %:ssa. Hankkeiden piirteet näyttivät liittyvän monin tavoin tilastollisesti merkitsevästi toisiinsa[47].

[47] Yhteydet olivat seuraavan kaltaisia:

- Hankkeen pakollisuus korreloi kääntäen tilastollisesti merkitsevästi tärkeyteen ja toteuttajille hyödyllisyyteen.
- Laajat hankkeet olivat myös järeitä (r = .143) ja koululle tärkeitä (r = .185).
- Järeät hankkeet olivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi myös uutta luovia ja innovatiivisia (r = .480), tärkeitä (r = .273) ja laajoja (r = .143), ne toteutettiin nopeasti (r = -.227) ja ne koettiin vaikeiksi toteuttaa (r = -.238).
- Nopeasti toteutettiin erityisesti radikaaleja (r = -.227) ja innovatiivisia (r = -.184), tärkeitä (r = -.145) ja vaikeita (r = .108) hankkeita. Yhteydet olivat tilastollisesti merkitseviä. Innovaatiiviset hankkeet olivat järeitä (r = .480), koululle tärkeitä (r = . 251), toteuttajille hyödyllisiä (r = .199), vaikeita (r = -.141) ja ne toteutettiin nopeasti (r = -.184). Yhteydet olivat tilastollisesti vähintään merkitseviä.
- Helpoissa hankkeissa idea oli tuttu (r = -.141), niissä hiottiin lähinnä yksityiskohtia (r = -.238), ja ne toteutettiin rauhallisesti (r = .108). Yhteydet olivat tilastollisesti merkitseviä.
- Koululle tärkeitä hankkeita pidettiin myös hyödyllisinä toteuttajille itselleen (r = .327), ne olivat järeitä (r =.273), innovatiivisia (r = .251), laajoja (r = .185), ja ne toteutettiin nopeasti (r = -.145) ja omasta tahdosta (r = -.111). Yhteydet olivat vähintäänkin tilastollisesti merkitseviä.
- Osallistuville itselleen hyödylliset hankkeet olivat koululle tärkeitä (r = .327), järeitä (r = .170), innovatiivia (r =.199) ja ne toteutettiin omasta tahdosta (r = -.114).Yhteydet olivat tilastollisesti merkitseviä.
- Sillä, kenen aloitteesta hanke käynnistyi oli tilastollisesti merkitsevä yhteys käynnistyneen hankkeen pakollisuuteen (sig = .000) ja laajuuteen (sig = .012).
- Sillä, kuka toi idean koululle, oli tilastollisesti merkitsevä yhteys käynnistyneen hankkeen pakollisuuteen (sig = .002).
- Pakolliseksi koettiin muita useammin hankkeet, jotka tulivat koululle kunnan tai valtion hallinnosta ja jotka toi koululle joku muuhun henkilökuntaan kuuluva henkilö, rehtori tai oppilaan huoltaja. Yhteydet olivat tilastollisesti merkitseviä.

6 Kehittämistoiminnassa käytetyt menetelmät

Hankkeissa käytetyistä kehittämismenetelmistä syntyi tehtävään kuusi saatujen vastausten perusteella kuva, että kouluissa käytetään teoriaosassa esiteltyjä menetelmiä omaperäisinä sovelluksina. Pääosin niitä kehittämistoiminta vaikutti sisäiseltä kehittämiseltä. Eräät hankkeista toivat mieleen tuotekehittelyprojektit: niiden tavoitteena oli tuottaa esimerkiksi arviointikaavakkeisto, HOPS-lomake tai jokin konsepti. Pitkälle tuotekehittelyjen menetelmien kuten esimerkiksi benchmarkingin, tutkivan opettajan, muutoslaboratorion ja kehittävän työn tutkimuksen käytöstä ei saatu viitteitä.

Otoksessa oli hankkeita, joissa innovoinnin käynnisti häiriötila (esimerkiksi oppilailta puuttuvaa ympäristötietoisuus tai heidän rasistiset asenteensa). Ratkaisu niihin ideoitiin itse. Opettajat pyrkivät omalta osaltaan pitämään yllä opetuksen alalla tapahtuvaa kehitystä. He usein yksinkertaisesti päättivät vain tehdä asioita toisin (esimerkiksi siirtää oppimateriaalia verkkoon) kuin

---

- Vahvimmin omasta tahdosta toteutettiin hankkeet, jotka tulivat koululle toiselta koululta tai joltain ulkopuoliselta taholta ja joiden idean toi koululle oppilas. Keskiarvojen erot olivat aloitelähteiden ja aloitteen tuojan osalta erittäin merkitsevät.
- Laajoja olivat nimenomaan koulun omat ja kunnan tai valtion hallinnosta tulleet hankkeet.
- Vain muutamaa opettajaa koskevien hankkeiden aloite oli tullut toiselta koululta tai joltain muulta ulkopuoliselta taholta.

Tehtäväsarjassa 9 mitatuilla hankkeiden piirteillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä yhtä poikkeusta lukuunottamatta hankkeiden tavoitteisiin (tehtävä 4) eikä hankkeiden kohteisiin (tehtävä 5). Keskiarvoissa oli tilastollisesti merkitsevät erot pakollisuuden suhteen. Omasta halusta toteutettiin hankkeita, joiden tavoitteena oli oppilaan persoonallisuuden kasvu, oppimistulokset ja yhteistyötaidot. Arviointia ja oppilaiden koulussaoloaikaa kehitettiin ”pakolla”. Opetuksen ulkoisiin reunaehtoihin kohdistuneet hankkeet (kuten opetussuunnitelma) koettiin pakollisemmiksi (sig = .034) kuin muihin seikkoihin kohdistuneet hankkeet. Opiskelu- ja opettajan opettamistapaan sekä koulun ja ympäröivän yhteisön suhteisiin kohdistuneet hankkeet koettiin useimmin omasta halusta toteutetuiksi.

Eri kouluasteilla toteutettiin ainakin jossain määrin eripiirteisiä hankkeita. Tilastollisesti merkitsevä eroja keskiarvoissa havaittiin kolmen piirteen osalta

- järeys (9c ; sig= .007)
- laajuus (9b; sig = .009)
- helppous (9f ; sig= .015).

Kaikkein järeimpiä hankkeet olivat korkea-asteella, työväenopiston kaltaisissa oppilaitoksissa ja hankkeissa, joissa oli mukana esi- ja alakoulu. Laajimmat hankkeet toteutettiin yhtenäisissä peruskouluissa, työväenopiston kaltaisissa oppilaitoksissa ja hankkeissa, joissa oli mukana useita kouluja. Muutaman opettajan hankkeet keskittyivät pääasiassa normaalikouluihin, korkea-asteelle ja hankkeisiin, joissa oli mukana ala-, yläkouluja sekä lukioita tai yläasteen ja lukion yhteisiin hankkeisiin.

Vaikeimmin toteutettavat ideat olivat korkea-asteella, päiväkodeissa ja työväenopiston kaltaisissa oppilaitoksissa. Helpoimmin toteutettavat ideat olivat yhtenäisten peruskoulujen, ala-, ylä-asteista ja lukioista koostuvien yksiköiden ja usean koulun yhteisissä hankkeissa.

aikaisemmin. Monessa hankkeessa etsittiin muualla toimivaksi osoittautunutta ratkaisua, jota oli tarkoitus kehitellä omaan kouluun sopivaksi (imitointi ja replikaatio).

Kehittämistyötä tehtiin useassa hankkeessa yhdessä toisten joko oman työyhteisön tai muiden koulujen opetustaan kehittävien opettajien kanssa. Näissä, jopa ”action learning” -menetelmän mieleen tuoneissa hankkeissa opettajat keskustelivat yhdessä toisten käytännön opetustyötä tekevien kanssa (esimerkiksi ”opettajat lähtivät pohtimaan yhdessä muiden pohjoismaiden koulujen kanssa yhteistä teemaa”). Otokseen osui myös opettajien oppimisrengas, johon kuuluvat esittelivät vuorollaan toisilleen uuden menetelmän, kokeilivat sitä ja keskustelivat kokemuksista.

Kysymykseen kuusi saaduista vastauksista ei juurikaan löytynyt näyttöä sille, että levittämistyölle olisi laadittu kirjalliset strategiat. Sen sijaan lomakkeen muista vastauksista näkyi, että työtä organisoitiin ja että muutoksen perustaakin oli luotu useassa koulussa. Vaikutus kohdistettiin usein ensin muutoshaluisimpiin (esimerkiksi eräs ympäristökasvatuksen projekti käynnistettiin siten, että pari opettajaa lähti ”vetämään” sitä ensin luokassaan) , joiden uskottiin sitten innostavan muut mukaan.

Vaikka Akvaarioprojekti olikin pääosin koulujen vapaaehtoistoimintaa, mukana oli myös hankkeita, joissa oli käytetty ”moukarimallia” (hallinnollisella määräyksellä esimerkiksi pakkoyhdistettiin kouluja). Koulun tehtäväksi jäi tuolloin selvitä tilanteesta mahdollisimman hyvin.

Eräissä hankkeissa opettajat pantiin toteuttamaan opetussuunnitelman toiminta-ajatusta ja painotuksia sopimalla esim. vuosiluokkakohtaisista teematehtävistä. Vastauksista ei löytynyt viitteitä virallisiin laatu- tai tulosneuvotteluihin, eikä siihen, että koulun tason muutosagentit olisivat pyrkineet aktiivisesti neutraloimaan esiinnoussutta muutosvastustusta vaikkapa henkilöstövaihdoksin (kulttuurinmuutosmenetelmä).

Muutamassa hankkeessa kehittämismenetelmänä oli selkeästi koulutus (esimerkiksi ”koulutetaan opettajat”; ”täydennyskoulutus / Pasi Sahlberg”). Koulutus saattoi olla myös itsenäistä kouluttautumista (esimerkiksi ”opiskellaan konstruktivistista/humanistista oppimiskäsitystä ”).

Otoksessa oli useita hankkeita, joiden toteutustapa muistutti ongelmanratkaisumenetelmää, arjen tutkimisen ja arjesta oppimisen ja sisäisen kehittämisen menetelmiä. Niille on tyypillistä, että työssä tunnistetaan jokin kehittämistarve (esimerkiksi sopiva lukujärjestysohjelma, internetin käyttö ja lukiodiplomi), ratkaisuksi etsitään erilaisia malleja, joita sitten kokeillaan yhdessä kokemuksista keskustellen.

Oppivan organisaation mallia ei ilmeisesti käytetty missään systemaattisesti. Mutta sen piirteitä oli hankkeissa, joissa luotiin kouluun oppimismahdollisuuksia ja henkilöstöä kannustettiin oppimaan. Eräissä hankkeissa kouluihin hankittiin kirjallisuutta. Kun taloudellisista syistä kaikkia opettajia ei ollut mahdollista kouluttaa, ongelmaa ratkottiin joissain hankkeissa niin, että ”kiinnostuneet kouluttautuivat ja kouluttivat muita” ja että ”opettajat olivat toistensa oppilaina”. Eräissä hankkeissa aiheesta enemmän tietävät opettajat loivat koulutuspaketin toisia varten. Useassa hankkeessa uusia ideoita kokeiltiin ja niistä kerättiin kokemuksia. Joissain hankkeissa kouluun rakennettiin palautejärjestelmiä, jotta omasta toiminnasta voi oppia. Otoksessa oli myös hankkeita, joissa muutos kohdistui toimintakulttuuriin, siihen tapaan, jolla eri osapuolet tekevät asioita.

Kaikkiin näytteen hankkeisiin liittyi ainakin periaatteessa mahdollisuus verkostomaisen levittämisen mallin käyttöön. ”Kohtaamisissa opittiin muilta kouluilta ”. Näytteeseen osuikin esimerkiksi ruotsinkielisten yksityiskoulujen yhteistyöverkosto.

7 Resurssit

Näytteen hankkeet toteutettiin varsin vähäisin, ”välttävin” voimavaroin. Kouluarvosanoilla ilmaistuina eri voimavarojen määrä vaihteli 5,32:n ja 6,92:n välillä[48]. Esimerkiksi täydennyskoulutuksen suhteen koulut ovat olleet hyvin erilaisessa tilanteessa. Keskiarvoksi saatiin 6,92. 86 vastaajaa (24,7 %) antoi tälle osiolle kouluarvosana 4 tai 5, ja 77 (22,1 %) arvosanan 9 tai 10.

[48] **Taulukko 5**. Käytettävissä olleet voimavarat (1oa-g)

Osio	Keskiarvo	Keskihajonta
KYS_10A (määrärahat)	6,19	1,83
KYS_10B (opetusaika)	6,75	1,73
KYS_10C (palk.suunn.aika)	5,54	1,72
KYS_10D (täydennyskoulutus)	6,92	1,73
KYS_10E (muun henkk. työaika)	5,32	1,56
KYS_10F (ulkop, asiantuntija-apu)	6,57	1,78
KYS_10G (laitteet ja materiaalit)	6,79	1,85

8 ”Strategia”

Lomakkeen kysymyssarjassa 12 informantit vertasivat oman hankeensa etenemistä heille esitettyihin väitteisiin. Toteutustapaa[49] näytti kuvaavan sekä rationaalisuus että kommunikatiivisuus. Rationaalisuutta on, että hankkeille laadittiin huolellisesti etukäteen suunnitelmat aikatauluineen ja budjetteineen (21,8 %) ja että niille perustettiin tarkoituksenmukainen organisaatio (41,8 %). Niinikään siihen kuulu, että hankkeissa huolehdittiin siitä, että kaikki tietävät tehtävänsä ja vastuunsa (44,7 %). Hankkeen etenemistä seurattiin ja valvottiin huolellisesti (31,2 %), esiin tulleet ongelmat ratkottiin ripeästi (36,7 %), etukäteen tehdyistä suunnitelmista joustettiin tarvittaessa (63 %) ja onnistumisista palkittiin (20,6 %).

[49] **Taulukko 6**. Hankkeen toteutustapaan liittyviä tekijöitä

Osio	Keskiarvo	Keskihajonta
KYS_12A	3,42	1,59
KYS_12B	3,18	1,57
KYS_12C	2,84	1,37
KYS_12D	2,70	1,24
KYS_12E	2,23	1,03
KYS_12F	2,56	1,69
KYS_12G	3,33	1,59
KYS_12H	2,99	1,45
KYS_12I	3,89	1,70
KYS_12J	2,38	1,32
KYS_12K	2,31	1,28
KYS_12L	2,64	1,60
KYS_12M	2,84	1,33
KYS_12N	2,90	1,44
KYS_12O	3,87	1,52
KYS_12P	3,89	1,70
KYS_12Q	2,93	1,46
KYS_12R	2,75	1,34
KYS_12S	2,67	1,37
KYS_12T	2,61	1,40
KYS_12U	3,37	1,54
KYS_12V	3,78	1,57
KYS_12X	3,15	1,37
KYS_12Y	2,28	0,98

Kommunikatiivisuuten[50] kuului hankkeen perustelu (44,7 %). Hankkeen hyötyjä ja haittoja pohdittiin huolellisesti ennen sen käynnistymistä (31,5 %). Hanketta toteuttavat otettiin mukaan päätöksentekoon ja suunnitteluun (48,7 %). Tieto kulki avoimesti (53 %) ja hankkeissa mm. huolehdittiin me-hengen ja positiivisen ilmapiirin säilyttämisestä (50,7 %). Nämä piirteet viittaavat kommunikatiivissysteemiseen otteeseen. On kuitenkin todettava, että hankkeissa ”irtisanouduttiin” koskenlaskuvertauskuvasta. Osiolla 12p kartoitettiin systeemiseen kehittämisotteeseen usein liitettyä spontaania ja joustavaa toimintatapaa. Näin toteutettuja hankkeita näytteessä oli 89 (25,5 %). Kaikissa hankkeissa ei myöskään onnistuttu järjestämään projektille keskittymisen mahdollistavia olosuhteita. 71 hankkeessa (20,3 %) tämän osion arvioinnissa käytettiin seitsenportaisen asteikon kahta myönteisintä vaihtoehtoa ja 60 hankkeessa (17,2 %) kahta kielteisintä.

Näytteen hankkeissa noudatettiin varsin rauhallista muutosvauhtia. 108 hankkeen (30,9 %) vastaajat käyttivät seitsenportaisen asteikon kahta ”rauhallisinta” vaihtoehtoa. Päinvastainen valinta tehtiin 59 hankkeen osalta (16,9 %). Myös keskiarvo (3,61) jäi asteikon keskimmäisen vaihtoehdon rauhallisemmalle puolelle.

Vaikka hankkeet kuvattiin varsin laajoiksi ja järeiksi, kehittämistyössä edettiin tavallisesti lyhyin askelin välitavoitteesta toiseen. Seitsenportaisella asteikolla keskiarvo oli 2,9.

9 Hankkeiden toteutuminen

Hankkeen toteutumiseen (sen realistisuuteen) sisältyy ainakin jossain määrin jo onnistumisen arviointia. Hankkeet näyttivät toteutuneen varsin hyvin:

- Suunnittelussa oli ilmeisesti yleisesti onnistuttu, koska pääosassa[51] hankkeita tavoitteet osoittautuivat realistisiksi (58,2 %), resurssit (21,8 %) ja omat voimavarat riittäviksi (27,8 %) sekä ideat hyvin toimiviksi (47 %).
- Hankkeista 42 % eteni hyvin ja vastustus oli vähäistä. 28,6 %:a hankkeista sai upeasti tukea ja huomiota osakseen.
- Mukana oli kuitenkin myös hankkeita, joissa ei onnistuttu[52] yhtä hyvin. 15:ssa hankkeessa tavoitteet olivat epärealistisia (4,3 %), 76:ssa hank-

[50] Johtopäätökset perustuvat ratkaisuun, jossa seitsenportaiselta arviointiasteikolta valittiin tarkasteluun kahden äärimmäisen vaihtoehdon osuus.

[51] %-luvut ilmoittavat kahden myönteisimmän vaihtoehdon osuuden seitsemänportaisella asteikolla.

[52] %-luvut ilmoittavat tässäkin kahden kielteisimmän vaihtoehdon osuuden seitsemänportaisella asteikolla.

keessa olivat resurssit (21,8 %) ja 97:ssa hankkeessa omat voimavarat (27,8 %) riittämättömiä.
- 18 hankkeessa (5,2 %) perusidea ei toiminut, ja esiin nousi asioita, joita ei oltu otettu huomioon.
- 12 hankkeessa (3,4 %) vastustus oli musertavaa ja 12:ssa (3,4 %) tuntui, ettei kukaan halunnut tukea hanketta.

Liite 7. Korrelaatiot

(7 sivua)

Eräiden muuttujien korrelaatiot onnistumisen pääkomponenttiin (ONNPC)

n = 349

Nuolet (–> ja <–) kertovat eräiden muuttujien pisteytyksen kasvusuunnan. Merkitsevyystestaukset ovat kaksisuuntaisia.

Muuttuja	KIELI	KYS_3A *(Kriisi)*	KYS_3B *(Vaihtuvuus)*	KYS_3C *(Leima)*	KYS_3D *(Uupumus)*	KYS_3E *(Uusi rehtori)*	KYS_9A *(Pakko-> oma halu)*	KYS_9B *(Laaja-> suppea)*
Korr. kerroin	-.011	-.082	-.104	-.047	-.161s	.072	.345	-.114
Merkitsevyystaso (2-suunt)	.840	.127	.052	.378	.003	.181	.000	.033

Muuttuja	KYS_9C *(Radikaali-> hionta)*	KYS_9D *(Rauhallinen -> nopea)*	KYS_9E *(Uusi -> tuttu)*	KYS_9F *(Helppo -> vaikea)*	KYS_9G *(Tärkeä -> eitärkeä)*	KYS_9H *(Hyötyä -> eihyötyä)*	KYS_10 A *(Määrärahoja)*	KYS_10 B *(Opetusaikaa)*
Korr. kerroin	-.146	.160	-.204	-.229	-.439	-.325	.129	.190
Merkitsevyystaso (2-suunt)	.006	.003	.000	.000	.000	.000	.016	.000

Muuttuja	KYS_10 C *(Palkall. suunn. aikaa)*	KYS_10 D *(Täyd. koulutusta)*	KYS_10 E *(Henk. kun. työaikaa)*	KYS_10 F *(Ulkop. asiantunt. apua)*	KYS_10 G *(Laitteita ja materiaalia)*	KYS_11 A *(Kasvatustietoisuus <-)*	KYS_11 B *(Muutosmyönteisyys <-)*	KYS_11 C *(Tark. muk työnjako <-)*
Korr. kerroin	.045	.063	.045	.223	.169	-.215	-.178	- .339
Merkitsevyystaso (2-suunt)	.407	.240	.406	.000	.002	.000	.001	.000

Muuttuja	KYS_11 D *(Selkeät säännöt <-)*	KYS_11 E *(Taipumusten huomioonotto <-)*	KYS_11 F *(Määrätietoinen rehtori <-)*	KYS_11 G *(Palkitsevia teht. <-)*	KYS_11 H *(Tav. toimiva henkilöstö <-)*	KYS_11 I *(Hyvin suunn. toiminnat <-)*	KYS_11 J *(Rehtori ped. johtaja <-)*	KYS_11 K *(Hyvät henkilösuhteet <-)*
Korr. kerroin	-.234	-.309	-.232	-.198	-.350	-.347	-.221	-.213
Merkitsevyystaso (2-suunt)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.002	.000

Muuttuja	KYS_11 L *(Henk. ryhmien apu toisilleen <-)*	KYS_11 M *(Tunnustus <-)*	KYS_11 N *(Suunn.- ja seurantajärjestelmä <-)*	KYS_11 O *(Kyky uudistua <-)*	KYS_12 A *(Harkinta <)*	KYS_12 B *(Pohjatyö <-)*	KYS_12 C *(Perustelu <-)*	KYS_12 D *(Kuuleminen <-)*
Korr. kerroin	-.248	-.218	-.334	-.383	-.284	-.276	-.443	-.409
Merkitsevyystaso (2-suunt)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

Muuttuja	KYS_12 E *(Pos. mahd. <-)*	KYS_12 F *(Yhteinen päätös <-)*	KYS_12 G *(Sulatteluaikaa <-)*	KYS_12 H *(Organisointi <-)*	KYS_12 I *(Suunnitelma <-)*	KYS_12 J *(Innostuneet ja asiantuntevat opettajat <-)*	KYS_12 K *(Innostunut ja asiantunteva vetäjä <-)*	KYS_12 L *(Riittävä määrä opettajia <-)*
Korr. kerroin	-.465	-.350	-.323	-.502	-.387	-.473	-.539	-.436
Merkitsevyystaso (2-suunt)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

Muuttuja	KYS_12M *(Tieto tehtävistä ja vastuista <-)*	KYS_12N *(Lyhyin askelin etenemi-nen <-)*	KYS_12O *(Rauhal-liset olosuh-teet <-)*	KYS_12P *(Spon-taani to-teutus <-)*	KYS_12Q *(Tiivis yhteistyö-ryhmä <-)*	KYS_12R *(Vaivan näkö il-mapiirin eteen <-)*	KYS_12S *(Hyvä ja ahkera työnteko <-)*	KYS_12T *(Avoin tiedon-kulku <-)*
Korr. kerroin	-.504	-.363	-.429	.109	-.426	-.467	-.534	-.408
Merkitse-vyystaso (2-suunt)	.000	.000	.000	.041	.000	.000	.000	.000

Muuttuja	KYS_12U *(Hank-keen seuranta ja val-vonta <-)*	KYS_12V *(Palkitse-minen <-)*	KYS_12X *(Ongel-mien ripeä ratkaisu <-)*	KYS_12Y *(Suunni-telmista jousta-minen <-)*	KYS_12Z *(Rehtorin tuki <-)*	KYS_15A *(Tavoit-teiden realis-tisuus ->)*	KYS_15B *(Resurs-sien riit-tävyys ->)*	KYS_15C *(Omien voima-varojen riittävyys ->)*
Korr. kerroin	-.440	-.352	-.507	-.381	-.384	.571	.447	.529
Merkitse-vyystaso (2-suunt)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

Muuttuja	KYS_15D *(Idean toimivuus ->)*	KYS_15E *(Vastus-tus ->)*	KYS_15F *(Tuki ja huomio <-)*	KYS_16A *(Hanke jatkuu 0 -> 1) (pisteytys muutettu)*	KYS_16B *(Ideat siirtyneet arkeen 0 -> 1) (pisteytys muutettu)*	KYS_16C *(Hanke levinnyt 0 -> 1) (pisteytys muutettu)*	KYS_16D *(Hanke ei pääsyt alkua pidem-mälle 0 -> 1) (pisteytys muutettu)*	KYS_16E *(Toiminta lakannut 0 -> 1) (pisteytys muutettu)*
Korr. kerroin	.635	-.321	-.531	.221	.082	.351	-.336	-.184
Merkitse-vyystaso (2-suunt)	.000	.000	.000	.000	.406	.000	.000	.001

Muuttuja	KYS_17 A *(Tavoitteisiin pääsy ->)*	KYS_17 B *(Oppilastöiden laatu ->)*	KYS_17 C *(Suunnitelman toteutuminen ->)*	KYS_17 D *(Koulun avautuminen yhteistyöhön ->)*	KYS_17 E *(Koulun valmiudet ohjailla omaa toimintaa ->)*	KYS_17 F *(Työyhteisön hyvinvoinnin edistäminen ->)*	KYS_17 G *(Opettajien ammatillinen lasvu ->)*	KYS_17 H *(Oppimistulokset ->)*
Korr. kerroin	.785	.721	.757	.658	.775	.676	.719	.795
Merkitsevyystaso (2-suunt)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.406	.000

Muuttuja	KYS_17 I *(Vaivannäön arvoisuus ->)*	KYS_20 *(Koulun oppilasmäärä ->)*	KYS_21 *(Koulun ikä ->)*	KYS_22 A *(Rehtorin sukupuoli mies -> nainen)*	KYS_22 B *(Rehtorikokemus koululla ->)*	KYS_23 A *(Vetäjän sukupuoli mies -> nainen)*	KYS_23 B *(Opettajakokemus koululla ->)*	KYS_24 *(Hankkeen opettajamäärä ->)*
Korr. kerroin	.850	-.096	.085	.067	-.083	.069	-.048	.090
Merkitsevyystaso (2-suunt)	.000	.077	.122	.222	.128	.205	.393	.103

Muuttuja	KYS_25 *(Hankkeen oppilasmäärä ->)*	KYS_26 A *(Kysymysten tärkeys ->)*	KYS_26 B *(Arvio vastaamisen luotettavuudesta ->)*	KYS_26 C *(Arvio oman vastaamisen luotettavuudesta ->)*
Korr. kerroin	.048	.117	.256	.281
Merkitsevyystaso (2-suunt)	.409	.036	.000	.000

Muuttuja	KYS_28 *(Lomakkeen täytöaika ->)*	KOUL TOIM *(Kysymyssarjasta 11 faktoroimalla saatu pääkomponentti "hyvä koulu" ->)*	KYS_15PC *(Kysymyssarjasta 15 faktoroimalla saatu pääkomponetti -> "realistiset tavoitteet)*	FAC1_2 *(Kysymyssarjan 12 I faktori "kuuleminen ja yhdessä päättäminen") ->*
Korr. kerroin	-.002	.375	.707	-.461
Merkitsevyystaso (2-suunt)	.974	.000	.000	.000

Muuttuja	FAC2_2 *(Kysymyssarjan 12 II faktori "tark. muk. organisoituminen" ->)*	FAC3_2 *(Kysymyssarjan 12 III faktori "palkitseminen, tuki ja ong.ratk" ->)*	FAC4_2 *(Kysymyssarjan 12 IV faktori "yhteishenki ja ahkeruus" ->)*	FAC5_2 *(Kysymyssarjan 12 V faktori "ei-spontaani toiminta" ->)*
Korr. kerroin	-.608	-.490	-.536	-.201
Merkitsevyystaso (2-suunt)	.000	.000	.000	.000

Liite 8. Propositioteorian testaustulokset

(2 sivua)

Taulukko Propositioteorian testaus propositioita vastaavien neuvojen ja onnistumisen kokemusta mittavaan muuttujan Onnpc-korrelaatioiden avulla

Oletettu ulottuvuus	Propositio	Vastaavat muuttujat (väitteet lomakkeella) (osa väitteistä liittyy useaan propositioon)			
Korrelaation riskitaso		.000 (erittäin merkitsevä)	.01 (merkitsevä)	.05 (melkein merkitsevä)	suurempi (ei-merkitsevä)
Toimijat	1	12 (osiot j, k, q ja r)			23 (osiot a ja b)
	2	12z			1a ja 1b
Projektin idea	3	12f			1a ja 1b
	4	2a, 12c, 15d ja 9e			
	5	9 (osiot e, f ja g)			
	6	12d			
	7	2b ja 12a			
Kehittämisen kohde	8	4, 15 (osiot a ja b),	9c	9b	5, 24 ja 25 (7 ei laskettu)
Projektissa noudatettu menettelytapa ja resurssit	9	12 (osiot b, m ja u)			
	10				10d
	11	9a ja 12f			
	12	9h ja 12 (osiot a, c, d, e, g ja f)			
	13	15d			
	14	12 (osiot q, r, s ja t)			
	15	12u ja 15d			
	16	10 (osiot b ja f)	9d, 10g	10a	10c, 10d, 10e
	17	12g	9d		
	18	12 (osiot a – z) (ei p) ja 15 (osiot a - h)		12p	
	19	12n			
	20	12 (osiot b ja e), 15c			
	21	10f, 12z ja 15f			
	22	12o			
	23	–			
	24	12 (osiot u ja v)	9d		
	25	1 (osiot a ja b), 10f 12 (osiot d ja f), 13 ja 14			10 (osiot c ja e),
	26	12 (osiot x ja y)			
	27	12t			
Reseptio	28	2a, 12 (osiot f, j ja k) ja 15e			
	29	12l			24
	30	12 (osiot d ja g)			

	31 32	2 (osiot a, c ja f) ja 15e 2 (osiot a, b ja c), 12 (osiot a, c ja f) ja 15e	9c		
Konteksti	33	11 (osiot a-o, paitsi b)	11b		Kieli, koulumuoto, 20 (oppilasmäärä), 21 (koulun ikä) 22 (osiot a ja b, rehtori)
	34	9g ja 12c	3d		3 (osiot a, b, c ja e, eräät tilanteet)

Liite 9. Eräiden faktorien luotettavuuden arviointi

Faktorien luotettavuuden indikaattoreina käytetään niiden kommunaliteetteja

Muuttuja-alue	Faktori	Kommunaliteetti	Cronbachin alfa
11	FI	r = .878	.8779
12	FI	r = .830	.827
	FII	r = .800	.800
	FIII	r = .840	.835
	FIV	r = .800	.803
	FV	r = .670	.668
15	FI (pc)	r = .810	.810
17	FI (pc)	r = .900	.900

Liite 10. Onnistuneimpia ja epäonnistuneimpia hankkeita
(9 sivua)

Onnistuneimmiksi arvioituja kehittämishankkeita

Hanke 1

Projekti toteutettiin pääkaupunkiseudun oppilaitoksessa, johon kuului yläkoulu ja lukio. 11–20 vuotta toimineessa hankekoulussa oli yli 501 oppilasta. Miesrehtorilla oli 11–20 vuoden kokemus. Koulu arvioitiin poikkeuksellisen myönteisesti. Tilanne koululla oli hankkeen käynnistymisvaiheessa hyvin myönteinen.

Muutosideana oli, että vapaaehtoiset oppilaat rakentavat yhteyksiä eräässä kehitysmaassa sijaitsevaan kummikouluun, pitävät sinne yhteyttä postitse ja vierailevat siellä. Idea oli uusi ja luova.

Aloite oli koulun oma, ja idea informantin mukaan saatiin oppilaalta. Hanketta toteutettiin innokkaasti, koska se koettiin askeleeksi kohti yhteistä visiota. Se tarjosi mukaan lähteville mahdollisuuden kasvuun. Hankkeen tavoitteet kohdistuivat oppilaiden sosiaaliseen kasvuun ja yhteistyötapoihin. Hankkeesta oli luvassa hyötyä siihen osallistuneille.

Hankkeeseen osallistui koko koulu, ja se koski useita oppiaineita. Mukana oli 15 opettajaa. Vetäjäksi saatiin innostunut ja asiantunteva, kokenut naisopettaja. Toteutustavassa korostui kommunikatiivisuus: Hankkeen hyödyt ja haitat punnittiin tarkasti, hanke esiteltiin positiivisena mahdollisuutena, ihmisten toiveita kuultiin, töitä tehtiin tiiviinä ryhmänä, vaivaa nähtiin myös me-hengen eteen ja rehtorilta saatiin riittävästi tukea. Tässä hankkeessa osallistettiin oppilaita poikkeuksellisen paljon. Idea tuli oppilaalta, mukaan otettiin vapaaehtoisia luokkia, oppilaiden ideoita kuultiin ja ne otettiin huomioon. Hankkeessa edettiin lyhyin askelin välitavoitteesta toiseen. Kaikki tekivät ahkeraa ja hyvää työtä. Resursseja ei ollut juuri lainkaan.

Hanke osoittautui tavoitteiltaan realistiseksi, voimavarat riittivät hyvin ja idea toimi jopa paremmin kuin oli uskottu. Hanke ei kohdannut juuri lainkaan vastustusta.

Lomakkeen täyttöhetkellä projekti jatkui yhä. Vastaajan mukaan onnistumisen syitä olivat

1. innokas työryhmä – innostunut vastaanotto
2. yhteistyö maailmanlaajuisesti koettiin kehittävänä

3. ympäristön monipuolinen tuki. Koulu sai jopa presidentti Martti Ahtisaaren kiitokset hyvin toteutetusta projektista.

Hanke 2

Hanke toteutettiin pääkaupunkiseudun lukiossa, jossa oli 301–400 oppilasta. Lukio oli toiminut 21–30 vuotta. Koululle oli tullut uusi naisrehtori. Tilanne koululla oli hankkeen käynnistymisvaiheessa kriisinomainen: kouluun oli lyöty kielteinen leima. Vastaaja itse arvioi koulua eräissä suhteissa oikein hyväksi. Ihmissuhteet olivat kunnossa, mutta pelisäännöissä näytti olevan selkeyttämisen varaa.

Hankkeen aiheena oli vieraskielinen opetus. Muutosideana oli opettaa erästä reaaliainetta vieraalla kielellä. Idea oli vastaajan mukaan varsin uusi ja luova. Aloite oli koulun oma, ja idea tuli koululle eräältä oppilaan huoltajalta. Hanke käynnistettiin, koska se oli askel kohti visiota. Toimijat halusivat vaikuttaa koulun julkiseen kuvaan, ja hanke tarjosi mahdollisuuden ammatilliseen kasvuun.

Muutosvalmiuksien eteen oli tehty pohjatyötä. Hanketta pidettiin varsin tärkeänä koululle. Hankkeella tavoiteltiin parempia oppimistuloksia, ja se kohdistui opetuksen ulkoisiin reunaehtoihin. Hanke käynnistettiin täysin omasta halusta. Se koski vain kahta opettajaa ja heidän luokkiaan. Määrä koettiin riittäväksi. Luokat olivat vapaaehtoisia, ja oppilaita osallistettiin. Hanke perusteltiin ja esiteltiin positiivisena mahdollisuutena, ja vetäjä ja toinen opettaja olivat innostuneita ja asiantuntevia. Vetäjä oli naisopettaja, ja hän oli ollut tässä lukiossa 1–5 vuotta.

Hanke suunniteltiin varsin hyvin. Muutosvauhti oli nopea. Hankkeen käytössä oli melkoisesti määrärahoja ja opetusaikaa. Hanke ei juurikaan kohdannut vastustusta. Toimijat näkivät vaivaa myös me-hengen eteen. Töitä tehtiin ahkerasti. Tieto kulki avoimesti, ja rehtorilta saatiin riittävästi tukea.

Hanke osoittautui tavoitteiltaan varsin realistiseksi, voimavarat riittivät hyvin ja idea toimi jopa paremmin kuin oli uskottu. Lomakkeen täyttöhetkellä hanke jatkui yhä. Yhteyshenkilön omasta mielestä onnistumisen syitä olivat

1. opettajien laadukas toiminta
2. opiskelijoiden mielenkiinto
3. molemmat oppiaineet olivat ylioppilaskirjoitusaineita, mistä johtui korkea motivaatio.

Hanke 3

Hanke toteutettiin eteläsuomalaisessa kaupungissa, aivan uudessa koulussa, jossa oli kaksi yksikköä. Koulussa oli alle 100 oppilasta. Naisrehtori oli tehtävässä varsin uusi. Rehtori oli myös hankkeen vetäjä. Koulu arvioitiin hyvin myönteisesti. Tilanne koululla oli erinomaisen hyvä hankkeen käynnistymisvaiheessa.

Muutosideana oli ottaa kuusivuotiaat kouluun ja saada koulusta mielekäs työpaikka opettajille ja oppilaille. Hanke kohdistui esi- ja alkuopetuksen ja vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen kehittämiseen. Aloite hankkeeseen tuli hallinnosta, ja idean toi koululle rehtori. Hanke koettiin askeleeksi kohti visiota, ja se tarjosi mahdollisuuden tehdä työtä yhä paremmin. Tavoitteena oli tukea oppilaiden persoonallisuuden kasvua ja itsetuntoa, ja projekti kohdistui opettajaan tapaan opettaa. Hanke koski useita oppiaineita ja luokka-asteita. Mukana oli neljä opettajaa, ja määrä koettiin riittäväksi. Kaikki mukana olleet olivat innostuneita ja asiantuntevia. Hanke toteutettiin täysin omasta halusta, ja se koettiin laajaksi ja radikaaliksi, muttei kovin uudeksi. Hanke oli koululle tärkeä, ja siitä uskottiin olevan hyötyä myös toimijoille.

Hankkeen toteutuksessa korostuivat kommunikatiiviset piirteet. Se perusteltiin sydämeen ja järkeen käyvästi ja esiteltiin positiivisena mahdollisuutena. Ihmisten toiveita kuultiin. Päätös hankkeen käynnistämisestä tehtiin yhdessä. Työtä tehtiin ahkerasti tiiviinä ryhmänä. Hanke organisoitiin tarkoituksenmukaisesti, jokainen tiesi tehtävänsä, ja eteneminen tapahtui pienin askelin, spontaanisti ja joustavasti ilman tarkkaa suunnittelua ja työnjakoa. Suunnitelmista joustettiin tarvittaessa. Vaivaa nähtiin myös me-hengen eteen. Tieto kulki avoimesti, ja esiin tulleet ongelmat ratkottiin ripeästi.

Hanke kohdistui pieniin lapsiin, ja niinpä heitä ei juurikaan osallistettu. Opettajat jakoivat hankkeesta paljon tietoa ja vakuuttivat oppilaat sen tärkeydestä. Oppilaat toteuttivat opettajien ideoita,

Hanke osoittautui tavoitteiltaan epärealistiseksi ja resurssit riittämättömiksi, mutta idea toimi jopa paremmin kuin oli uskottu. Lomakkeen täyttöhetkellä hanke oli levinnyt muihinkin kouluihin. Vastaaja itse selitti onnistumista

1. yhteistyöllä
2 . sitoutumisella
3. joustavuudella.

Hanke 4

Hankekoulu oli 1–10 vuotta toiminut ala-asteen koulu pääkaupunkiseudulla. Koulussa oli 201–300 oppilasta ja varsin uusi naisrehtori, joka oli samalla hankkeen innostunut vetäjä. Vastaaja arvioi koulunsa varsin myönteisesti. Tilanne koululla oli erinomaisen hyvä hankkeen käynnistymisvaiheessa.

Muutosideana oli kehittää koulunkäyntisopimusta, säännöllistä itsearviointia ja koulun omia todistuskaavakkeita. Ideaa pidettiin uutena ja luovana ja varsin helppona toteuttaa. Aloite oli koulun oma, ja idean toi koululle rehtori. Hankkeelle oli todellinen tarve, ja se tarjosi mahdollisuuden tehdä työtä yhä paremmin.

Hankkeen tavoitteena oli kehittää oppilasarviointia, ja se kohdistui oppilaiden tapaan opiskella. Hanke koski kaikkia oppiaineita ja 1–6 luokka-asteita. Se oli koululle tärkeä, ja siitä odotettiin olevan hyötyä. Mukaan saatiin riittävä määrä, 10 asiasta innostunutta ja asiantuntevaa opettajaa.

Hanke toteutettiin täysin omasta halusta. Muutosotteessa oli sekä kommunikatiivisia että strategisia piirteitä. Edellisiin kuului, että hyödyt ja haitat harkittiin huolellisesti, koululla nähtiin vaivaa muutosvalmiuksien eteen, hanke perusteltiin sydämeen ja järkeen käyvästi ja esiteltiin positiivisena mahdollisuutena, toiveita kuultiin, ihmisille annettiin riittävästi sulatteluaikaa ja päätös tehtiin yhdessä. Hankkeessa edettiin lyhyin askelin, ja työtä tehtiin tiiviinä ryhmänä. Tieto kulki avoimesti. Me-hengen eteen nähtiin vaivaa. Esiin tulleet ongelmat ratkottiin ripeästi. Suunnitelmista joustettiin tarvittaessa. Rehtorilta saatiin riittävästi tukea. Jälkimmäisiin kuului, että hankkeella oli tarkoituksenmukainen organisaatio ja että sille laadittiin huolellisesti etukäteen suunnitelma aikatauluineen ja budjetteineen. Hankkeen etenemistä seurattiin ja valvottiin huolellisesti. Resursseja ei juurikaan ollut tarvittavaa laitteistoa ja välineitä lukuunottamatta. Kaikki tekivät hyvää ja ahkeraa työtä.

Tässäkin hankkeessa oppilaat olivat hyvin nuoria, joten heiltä ei kysytty erikseen mitään. Oppilaat toteuttivat opettajien ideoita. Lomakkeen täyttöhetkellä hanke jatkui yhä. Vastaajan oma selitys onnistumiselle oli ”Koulun sisäinen halu, tarve ja taito”.

Hanke 5

Tässä hankkeessa oli kysymys useaa koulua koskeneen, kansainvälisen kouluverkon kehittämishankkeesta, jota veti itäsuomalainen lukio, jossa oli 201–300 oppilasta. Lukio oli toiminut 31–50 v. Miesrehtorilla oli 21–30 vuo-

den kokemus. Koulu arvioitiin melko myönteisesti. Tilanne koululla oli hankkeen käynnistyessä erittäin rauhallinen.

Muutosideana oli verkottaa kansainvälisiä ystävyyskouluja useista eri maista tukemaan koulujen kansainvälisyyskasvatusta ja edistää yhteistyötä erään toisen valtion kanssa. Idea oli vastaajan mukaan varsin uusi ja luova. Ideaa ei koettu radikaaliksi, vaan kyseessä oli lähinnä yksityiskohtien hiontaa. Se arvioitiin varsin vaikeaksi toteuttaa.

Aloite hankkeeseen tuli valtiolta, ja idean toi koululle rehtori. Hankkeelle oli todellinen tarve, koska koulun julkiseen kuvaan haluttiin vaikuttaa. Hanke oli koululle tärkeä, ja siitä odotettiin olevan varsin paljon hyötyä myös toimijoille. Hankkeen tavoitteena oli edistää oppilaiden yhteistyötaitoja, suvaitsevaisuutta ja estää syrjäytymistä. Mukaan saatiin asiasta innostuneet ja asiantuntevat vetäjä ja opettajat. Vetäjänä oli varsin pitkään lukiossa toiminut miesopettaja.

Muutosotteessa oli sekä kommunikatiivisia että strategisia piirteitä. Edellisiin kuului, että hanke toteutettiin täysin omasta halusta, se perusteltiin sydämeen ja järkeen käyvästi, toiveita kuultiin, opettajille annettiin riittävästi sulatteluaikaa, hankkeessa edettiin pienin askelin ja rehtorilta saatiin riittävästi tukea. Jälkimmäisiin kuului tarkoituksenmukainen organisaatio ja huolellisesti etukäteen laadittu suunnitelma aikatauluineen ja budjetteineen. Jokainen tiesi tehtävänsä ja vastuunsa, ja onnistumisista palkittiin. Resursseja hankkeella oli varsin paljon, lukuunottamatta täydennyskoulutusta. Kaikki tekivät ahkeraa ja hyvää työtä.

Myös oppilaita osallistettiin: mukaan pyydettiin vapaaehtoisia luokkia/oppilaita ja oppilaiden ideoita kuultiin ja otettiin huomioon. Lomakkeen täyttämishetkellä hanke jatkui yhä. Vastaajana ollut rehtori ei esittänyt selityksiä onnistumiselle.

Epäonnistuneimmiksi arvioituja kehittämishankkeita

Hanke 6

Hanke toteutettiin eräässä eteläsuomalaisessa kaupungissa, suurella yli 501 oppilaan ala-asteen koululla, joka oli toiminut 21–30 vuotta. Vastaajana on koulun uusi rehtori, joka joutui vastaamaan moneen hanketta koskeneeseen kysymykseen ”en tiedä”. Uudella rehtorilla oli hyvin kielteinen kuva siitä, millainen koulu oli ollut hankkeen käynnistymisvaiheessa.

Muutosideana oli edistää luokatonta opetusta ja liikennekasvatusta 1–2 luokilla. Vastaaja kuvaili ideaa radikaaliksi, uudeksi ja luovaksi ja sellaiseksi, joka oli varsin vaikea toteuttaa. Hanke ei ollut ollut koulun kannalta tärkeä, mutta siitä oli luvassa hyötyä toteuttajille.

Vastaajalla oli sellainen käsitys hankkeen toteutustavasta, että sillä ei ollut ollut tarkoituksenmukaista organisaatiota eikä huolellisesti etukäteen laadittua suunnitelmaa. Mukaan ei oltu saatu innostuneita ja asiantuntevia opettajia eikä vetäjää, mistä seurasi, että kukaan ei tiennyt tehtäviään ja vastuitaan. Hanketta oli vetänyt koululla varsin uusi miesopettaja. Hanketta ei toteutettu pienin askelin, muttei myöskään spontaanisti.

Hankkeen toteuttajista ei ollut syntynyt tiivistä yhteistyötä tekevää ryhmää, eivätkä kaikki olleet tehneet ahkeraa ja hyvää työtä. Tieto ei kulkenut eikä hankkeen etenemistä seurattu. Onnistumisista ei palkittu eikä esiin nousseita ongelmia ratkottu ripeästi.

Vastaajan mukaan hanke ei pääsyt koskaan alkua pidemmälle. Hän luokitteli hankkeen epäonnistuneeksi ja selitti epäonnistumista

1. rehtorin vaihdoksella
2. sillä, että Akvaarioprojekti ei kiinnostanut enää ketään
3. sillä, että hankkeen syntyä ja toteutusta ei ollut missään vaiheessa kirjattuina eikä jatkotyöskentelyä oltu suunniteltu. Hankkeella ei ollut vetäjää.

Hanke 7

Hanke toteutettiin itäsuomalaisessa kaupunkilukiossa. Lukiossa oli 201– 300 oppilasta, ja se oli toiminut 31–50 vuotta. Lukion miesrehtorilla oli 11–20 vuoden kokemus. Hankkeen käynnistymishetkellä lukiossa oli kriisi. Vastaaja, hanketta vetänyt ja koulussa 6–10 vuotta työskennellyt naisopettaja, luonnehti työpaikkaansa kuitenkin varsin myönteisesti.

Muutosideana oli löytää sopiva tapa toteuttaa diplomi eräässä taito- ja taideaineessa ja tarjota oppilaille mahdollisuus näyttää osaaminen lukion viimeisellä luokalla. Vastaaja piti ideaa varsin radikaalina, uutena ja luovana sekä varsin helppona toteuttaa. Tavoitteena oli kehittää oppilasarviointia, ja hanke kohdistui lukion kolmannen luokan oppilaiden tapaan opiskella. Hanke koski vain muutamaa opettajaa ja luokkaa

Aloite hankkeeseen tuli hallinnosta, ja koululle idean toi muuhun kuin opettajiin kuulunut henkilöstön jäsen. Hankkeen käynnistämisen pääsyy oli päästä mukaan Opetushallituksen Akvaarioprojektiin. Hanke käynnistettiin, koska oltiin pakkotilanteessa ja hanke oli toteutettava. Hankkeen vetäjäksi

lähti innostunut ja asiantunteva opettaja, ja mukaan saatiin riittävä määrä (4) opettajia.

Hanke toteutettiin varsin verkkaiseen tahtiin. Ote oli kommunikatiivinen: ihmisten toiveita kuultiin ja päätös tehtiin yhdessä. Hankkeessa edettiin lyhyin askelin, tieto kulki avoimesti ja rehtorilta saatiin riittävästi tukea. Voimavaroja oli vaihtelevasti, eniten palkallista suunnitteluaikaa ja muun henkilökunnan työaikaa, mutta opetusaikaa varsin vähän.

Jokainen tiesi hyvin omat tehtävänsä ja vastuunsa. Mukaan pyydettiin vapaaehtoisia luokkia ja oppilaita. Oppilaiden ideoita kuultiin ja ne otettiin huomioon.

Kyselyyn vastaamishetkellä hanke jatkui yhä. Vastaaja luokitteli hankkeen onnistuneeksi, vaikka arvioikin onnistumisen osatekijöitä hyvin kriittisesti asteikolla 5–6. Vastaaja selitti hankkeen lopputulemaa seuraavasti:

> *” Silloin kuin saimme itse suunnitella osuutemme, onnistuimme parhaiten, koska tunsimme koulumme ominaisluonteen. Tehtävien tultua ulkopuolelta onnistuminen ei ollut niin hyvä. Meillä on ollut ongelmia tai me olemme joutuneet kokeilemaan sopivaa ajankohtaa uudelle arviointimallille, johon emme ole paljoa päässeet vaikuttamaan, vaikka olimme kokeiluprojektissa mukana !!!!! ”*

Hanke 8

Hanke toteutettiin länsisuomalaisessa ala-asteen koulussa, jossa oli 301–400 oppilasta. Koulu oli toiminut yli 51 v. Koululla oli varsin uusi naisrehtori, joka myös vastasi kyselyyn. Vaikka vastaaja oli rehtori, hän arvioi omaa kouluaan varsin kriittisesti. Hänen mukaansa mm. työnjako koululla oli täysin epätarkoituksenmukainen, henkilöstö ei toiminut tavoitteellisesti, eikä toimintoja oltu suunniteltu hyvin. Itseään pedagogisena johtajan rehtori ei arvioinut. Tilanne koululla oli hankkeen käynnistymisvaiheessa varsin rauhallinen.

Muutosideana oli toiminnallistaa ympäristötiedon menetelmiä ja viedä opetus projektina koulun arkeen saakka niin, että lopulta oppilaat pitävät huolen ympäristön siivoamisesta, jätteet lajitellaan ja koululla on kompostori. Tavoitteena oli kehittää oppilasarviointia, ja kohteena oli opettajan tapa opettaa. Hanke oli laaja: se koski useita oppiaineita ja luokka-asteita 0–6.

Aloite hankkeeseen tuli hallinnosta, ja idean toi koululle muuhun henkilöstöryhmään kuin opettajiin kuulunut henkilö. Hanke käynnistettiin vaihtelun vuoksi, uudet haasteet tuntuivat virkistäviltä. Hankkeen uskottiin lisää-

vän työssä viihtymistä. Vastaajan mukaan hanke käynnistyi täysin pakkotilanteessa. Hanke oli koululle melko tärkeä.

Myös toteutustapaa vastaaja arvioi hyvin kriittisesti. Oppilailta ei kysytty mitään, mutta heitä ei myöskään ollut mukana. Resursseja oli todella vähän (4–6), paitsi palkallista suunnitteluaikaa ja muun henkilökunnan työaikaa, jota oli todella paljon. Hankkeen tavoitteet olivat realistisia, idea toimi, hanke jokseenkin eteni ja sai tukeakin, mutta omat voimavarat tuntuivat hieman riittämättömiltä. Vastaaja luokittelu hankkeen epäonnistuneeksi. Hänen mukaansa hanke ei koskaan päässyt alkua pidemmälle. Rehtori selitti epäonnistumista seuraavasti

1. liian monta hanketta samaan aikaan
2. hankkeella ei ollut hyvää vetäjää
3. hyvän vetäjän puuttuessa innostus ei herännyt.

Hanke 9

Hanke toteutettiin keskisuomalaisessa, toisen asteen ammatillisessa oppilaitoksessa, sen yhdessä laitoksessa, jossa oli 101–200 oppilasta ja uusi naisrehtori. Rehtori oli myös hankkeen vetäjä. Oppilaitosta vetäjänä ollut, melko kokenut naisopettaja (11–20 v) kuvasi negatiivisesti. Tilanne oppilaitoksessa oli hieman levoton. Vastaaja ei osannut sanoa, oliko koulussa kriisi. Opettajakunnassa oli tapahtunut vaihtumista.

Vastaaja ei kuvannut muutosideaa sen tarkemmin, kuin että se liittyi erääseen suoritettavaan perustutkintoon. Aloite oli koulun oma, ja idea saatiin oppilaan huoltajalta. Vastaajan mukaan hankkeen käynnistäjällä oli näyttötarve esim. uratoiveiden vuoksi. Hankkeen tavoitteena oli kehittää oppilasarviointia, ja sen kohteena oli koulun ja ympäristön esim. kotien ja muiden koulujen kanssa käytetyt yhteystyötavat. Idea ei ollut kovin uusi ja luova, mutta hanke oli oppilaitokselle aika tärkeä.

Hanke toteutettiin ilman erityistä tarvetta, osana normaalia koulunpitoa. Se hoidettiin virkatehtävänä ilman sen kummempia erityissyitä. Vastaaja kuvaili toteutustapaa kriittisesti. Myös voimavaroja oli varsin vähän. Oppilaita ei ollut mukana projektissa.

Hanke osoittautui asteikkoon verrattuna keskimääräisen realistiseksi, joskin resurssit olivat riittämättömiä. Vastaaja ei osannut sanoa, onnistuiko hanke vai ei. Kuitenkaan hanke ei hänen mukaansa koskaan päässyt alkua pidemmälle. Selitykseksi lopputulemalle hän esitti resurssipulan ja sitoutumisen.

Hanke 10

Hanke toteutettiin pohjoissuomalaisessa lukiossa, jossa oli alle 100 oppilasta. Koulu oli toiminut 11–20 vuotta. Vastaaja oli miesrehtori, ja hän koki koulunsa tavalliseksi; sillä oli sekä hyviä että huonoja puolia. Rehtorilla oli 11–20 vuoden kokemus. Hän oli myös hankkeen vetäjä. Tilanne koululla keskimääräisen rauhallinen.

Muutosideana oli lisätä vieraan kielen opiskelua perinteen hiipuessa yhdistämällä kielen opiskelu ja kaupankäynnin linja sekä lisäämällä ystävyyskoulutoimintaa. Mukana oli muitakin oppiaineita. Vastaaja kuvasi ideaa uudeksi ja luovaksi, ja hanke oli koululle varsin tärkeä. Hanke liittyi opetuksen kansainvälistämiseen.

Aloite tuli hallinnosta. Idean tuojaa vastaaja ei tiennyt. Hanke käynnistettiin vaihtelun tarpeen vuoksi. Uudet haasteet tuntuivat virkistäviltä. Lisäksi toimijat halusivat vaikuttaa koulun julkiseen kuvaan. Hankkeen tavoitteena olivat paremmat oppilaiden oppimistulokset, ja se kohdistui oppilaiden tapaan opiskella. Hanke näytti käynnistyneen hyvin. Idea esiteltiin positiivisena mahdollisuutena. Hankkeen vetäjäksi lähti innostunut ja asiantunteva opettaja. Etukäteen tehdyistä suunnitelmista joustettiin tarvittaessa. Rehtorilta saatiin riittävästi tukea. Voimavarojakin hankkeella oli keskimääräisesti. Opettajia saatiin mukaan riittävä määrä (8), mutta he eivät olleet oikein innostuneita ja asiantuntevia. Toimijat eivät oikein tienneet tehtäviään ja vastuualueitaan. Hankkeeseen kuuluneista ei muodostunut tiivistä yhteistyötä tekevää ryhmää. Oppilaita ei juuri osallistettu. Opettajat jakoivat hankkeesta paljon tietoa ja vakuuttivat oppilaat sen tärkeydestä, mutta oppilaat toteuttivat opettajien ideoita.

Hanke osoittautui asteikkoon nähden keskimääräisen realistiseksi, joskin resurssit olivat täysin riittämättömät. Oppilaiden oppimistulokset olivat todella hyviä. Hanke oli lomakkeen täyttämishetkellä päättynyt, mutta sen ideat olivat muuttuneet osaksi koulun arkea. Vastaaja luokitteli hankkeen onnistuneeksi. ”Koululle tuli julkisuutta ja opettajille kokemusta projektista”. Vastaajan oma selitys lopputulemalle oli:

”Harkintaa, mihin kannattaa ryhtyä.
PS. Aika ei ollut asiallemme otollinen,”

Viimeisimpiä julkaisuja:

(12 €)

233 Arto Kallioniemi & Mirkka Torppa 2001. Lastentarhanopettajaksi opiskelevien käsityksiä uskontokasvatuksesta.

234 Sirkka Pöysti 2001. Uskontoa vai ei ? Koulukohtaisen uskonnon opetussuunnitelman toteutuminen peruskoulun ala-asteella.

235 Paula Koistinen 2002. Kulttuurien yhteentörmäyksestä sopeutumiseen ja uudenlaiseen ymmärtämiseen. Sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden kokemuksia harjoittelujaksoilta virolaisissa hoitokodeissa.

236 Riitta Jyrhämä 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona.

237 Jari Salminen 2002. Alamainen sivistysprojekti, tasa-arvo ja edistys. Suomen yksityisten oppikoulujen rakenteellinen kehitys 1872–1920.

238 Anu Pietilä 2002. Luokanopettajaopiskelijoiden matematiikkakuva. Matematiikkakokemukset matematiikkakuvan muodostajina.

239 Bettina Stenbock-Hult 2002. Kritiskt förhållningssätt – ett högskolepedagogiskt mål. En filosofisk granskning och diskussion.

240 Seija Kairavuori 2002. Lisää hauista. Asiatekstistä oppiminen peruskoulun päättyessä.

241 Veijo Meisalo (toim.) 2003. Aineenopettajankoulutuksen vaihtoehdot ja tutkimus 2002. Ainedidaktiikan symposiumi 1.2.2002.

242 Marjatta Siniharju 2003. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. Yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin peruskoulujen alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983–1984 ja 1998–1999.

243 Tarja Tereska 2003. Peruskoulun luokanopettajiksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä.

244 Anja Oksanen 2003. Digitaalisia oppimateriaalisovelluksia luokanopettajakoulutuksen pianonsoiton opetuksessa.

245 Pirkko Talvenmäki 2003. Luova ongelmanratkaisu ja kasvu kansainvälisyyteen. Toimintatutkimus kulttuurien välisen vuorovaikutuksen kehittämisestä lukioasteella.

246 Matti Lattu 2003. The School from the Teacher's Perspective: The Teaching Space of Eleven Change-Oriented Teachers.

247 Juhani Hytönen (ed.) 2003. Educational Environment in Early Childhood in Estonia and Finland II. Collection of articles.

248 Heidi Karvinen 2003. Kohti kokonaisvaltaista opetuksen kehittämistä: kuvataide osana eheyttämistä peruskoulun alaluokilla.

249 Martti Hellström 2004. Muutosote. Akvaarioprojektin pedagogisten kehittämishankkeiden toteutustapa ja onnistuminen.

http://www.edu.helsinki.fi/okl/tutkimus/julkaisut/