

TURUN YLIOPISTON JULKAISUJA
ANNALES UNIVERSITATIS TURKUENSIS

SARJA - SER. C OSA - TOM. 283

SCRIPTA LINGUA FENNICA EDITA

LUKION OPETTAJIEN ÄÄNI

Aineenopettajien käsityksiä
muutoksista ja visioista
lukiossa

English Abstract

Kirsti Häivälä

TURUN YLIOPISTO
Turku 2009

TURUN YLIOPISTO
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
OPETTAJANKOULUTUSLAITOS

Tutkimuksen ohjaajat:

Professori Arja Virta
Turun yliopisto
Turun opettajankoulutuslaitos
ja
Professori Juhani Peltonen
Turun yliopisto
Rauman opettajankoulutuslaitos

Esitarkastajat:

Professori Jouni Välijärvi
Jyväskylän yliopisto
Koulutuksen tutkimuslaitoksen johtaja
ja
Dosentti Ritva Jakku-Sihvonen
Jyväskylän yliopisto
Helsingin yliopisto

Vastaväittäjä:

Professori Jouni Välijärvi
Jyväskylän yliopisto
Koulutuksen tutkimuslaitoksen johtaja

ISBN 978-951-29-3931-2 (Painettu)

ISBN 978-951-29-3932-9 (PDF)

ISSN 0082-6995

Painosalama Oy – Turku 2009

ABSTRACT

UNIVERSITY OF TURKU
Department of Teacher Education

Kirsti Häivälä

VOICE OF UPPER SECONDARY SCHOOL TEACHERS – Subject teachers' perceptions of changes and visions in upper secondary schools

Due to the rapid changes in the society, future orientation has become increasingly important also in education and schools. Doubts have also been expressed as to the ability of municipal decision-making to respond to future challenges; it seems that municipal decision-making is lagging behind in this respect. The understanding and knowledge of the teaching profession from the teacher's own point of view will provide a starting point and the prerequisites for real renewing of school. The primary research question in this research was: How do subject teachers at upper secondary schools perceive the change processes of upper secondary school and what are their visions of the future of their own school and upper secondary schools in general.

The fact that a new curriculum was introduced in all the Finnish upper secondary schools in the academic year 2005 – 2006 at the latest, provided an ideal timing for the collecting of the material for this research. The research concerned two very different types of upper secondary schools in the province of Länsi-Suomi, a small upper secondary school in a rural setting and a large upper secondary school in an urban setting. The research material was collected in two stages: by means of an informed inquiry and a focused interview. The size of the sample was 20. Half of the subjects were men and half of them were women. Subject teachers' perceptions of change and visions were studied by the phenomenographic research method. Phenomenography is interested in people's different perceptions of reality and the understanding of means by which they experience situations and the world. The change processes of an organization can also be called learning. The organizational learning perspective used in the research was based on a collaborative development of action. Subject teachers' views of their work communities were studied from the following points of view of a learning organization: interaction, decision-making, and the role and position of the principal and subject teacher in the work community.

The most important perceptions of change concerned the professional role of subject teacher, student and the required studies in the upper secondary school. The research results indicate that the changes in the professional role of subject teacher include the competence of other skills than those of subject teacher. The teachers even experienced lack of skills especially in tutoring, and to some extent in the use of new learning environments such as online teaching. The need for further training is obvious. The results also indicate that improvements are needed in the contents of training and in the practical arrangements of training, such as times and substitutes. As compared to previous researches it seems that the non-graded upper secondary school has aroused teachers' concern about the students' alienation risk and wellbeing. The increase of students' alienation risk during their studies is one of the pessimistic scenarios of upper secondary school. Other risk scenarios that can be derived from the research results are the growing lack of democracy and deepening gap between the curriculum and the requirements of the matriculation examination.

Subject teachers' perceptions of the visions of their schools were mainly instrumental and all of them concerned students. For example ideas for the developing of the work community were not found in the visions. Neither did the results give support for any dynamism of the visions. Subject teachers' perceptions of the value base of the visions reflected traditional Finnish values such as self-discipline, sense of duty, loyalty to authority and respect for traditional values. However, the results did not include discussion and the calling into question of authority as represented by Sokrates or individualism as represented by neoliberalism. The perceptions of the development of visions seem to best explain teachers' other views on vision, visioning, possibilities of influencing the work community and teachers' future orientation. The underpinning factors of vision can be divided into the following main and sub categories: 1. authoritarian visioning: the principal's guidelines or national guidelines, 2. visioning by the community: group guidelines or action-based guidelines, and 3. individual visioning. The teachers who considered the vision of their school dictated by the principal tended to be most pessimistic or least future orientated.

Several theories of organizational learning emphasise the role of leadership in the developing of the work community. The results of this research confirm the importance of leadership. Teachers' responses included several references to learning organization; examples of these are references to the needs of developing leadership and interactive methods. However, there were only few mentions of the needs of development of the teachers themselves, i.e. so called organizational citizenship. The research results have been applied to the developing of a model to support the visioning and other development work of school communities.

Key words: subject teacher, value, phenomenography, upper secondary school, change, learning organization, scenario, future orientation, vision, visioning

TIIVISTELMÄ

TURUN YLIOPISTO

Opettajankoulutuslaitos

Kirsti Häivälä

LUKION OPETTAJIEN ÄÄNI – Aineenopettajien käsityksiä muutoksista ja visioista lukiossa

Tulevaisuusorientaatio on tullut entistä tärkeämmäksi myös koulumaailmassa johtuen yhteiskunnassa nopeasti eteen tulevista muutoksista. On myös esitetty epäilyjä, että tulevaisuuteen reagoimisessa heikoin tilanne olisikin juuri kuntatason päätöksenteossa. Ymmärrys ja tieto opettajan työstä nimenomaan opettajan omasta perspektiivistä tarkasteltuna mahdollistavat lähtökohdan ja edellytykset todelliselle koulun uudistamiselle. Peruskysymys, johon tässä tutkimuksessa etsittiin vastausta oli: Millaisia ovat lukion aineenopettajien käsitykset lukion muutosprosesseista ja miten he visioivat oman lukionsa ja yleensä lukioiden tulevaisuutta?

Aineiston keruu osui ajankohtaan, joka oli hyvin otollinen tulevaisuuden tarkasteluun, sillä uusi opetussuunnitelma otettiin käyttöön kaikissa Suomen lukioissa viimeistään lukuvuonna 2005-2006. Tutkimuksessa oli mukana kaksi hyvin erilaista lukiota Länsi-Suomen läänistä eli pieni maaseudun lukio ja hyvin suuri kaupunkilukio. Tutkimusaineiston keruu eteni kaksivaiheisesti: informoitu kysely ja teemahaastattelu. Tutkimusjoukon suuruus oli yhteensä 20, joista puolet oli miehiä ja puolet naisia. Aineenopettajien käsityksiä muutoksista ja visioista tutkittiin fenomenografisen tutkimusotteen avulla. Fenomenografiassa kiinnostuksen kohteena ovat ihmisten erilaiset käsitykset todellisuudesta ja näin saatava ymmärrys tavoista, joilla ihmiset kokevat tilanteita ja maailmaa. Organisaation muutosprosesseja voidaan kutsua myös oppimiseksi. Tutkimuksen oppivan organisaation näkökulmat perustuivat juuri yhteistyössä tapahtuvaan yhteisen toiminnan kehittämiseen. Aineenopettajien käsityksiä työyhteisöstään tarkasteltiin seuraavista oppivan organisaatiomallin näkökulmista: vuorovaikutus, päätöksenteko sekä rehtorin ja aineenopettajan rooli ja asema työyhteisössä.

Aineenopettajien keskeisimmät käsitykset muutoksista lukiossa viime vuosina kohdistuivat aineenopettajan ammattirooliin ja lukio-opiskelijan sekä opiskelijalta vaadittaviin lukio-opintoihin. Muutokset ammattiroolissa korostavat tutkimustulosten perusteella aineenopettajilta vaadittavia muitakin kuin opettavien aineiden hallintataitoja. Suoranaista ammattitaidon puutetta opettajat kokivat varsinkin ryhmänohjaustehtävien yhteydessä, osittain myös uusien oppimisympäristöjen, esimerkiksi verkkopedagogisten taitojen, yhteydessä. Opettajien lisäkoulutuksen tarve koetaan konkreettisena, mutta sekä koulutusten sisältöihin, järjestelyihin ja ajankohtiin että koulun sijais- ym. järjestelyihin kaivattaisiin parannuksia. Verrattuna aikaisempiin tutkimuksiin näyttäisi siltä, että luokaton lukio on saanut opettajat enenevässä määrin huolestumaan opiskelijoiden syrjäytymisriskistä ja hyvinvoinnista. Opiskelijoiden syrjäytymisriskin kasvu lukio-opintojen aikana nouseekin yhdeksi lukion pessimistiseksi skenaarioksi. Muista pessimistisistä skenaarioista lukiolle, jotka saattoi johtaa tutkimustuloksista, voidaan mainita työyhteisön demokraatiavajeen syveneminen sekä opetussuunnitelmasisältöjen ja ylioppilastutkintovaatimusten välisen kuilun syveneminen.

Aineenopettajien käsitykset oman lukionsa visioista olivat sisällöltään pääosin välineellisiä ja ne kohdentuivat kaikki opiskelijoihin. Esimerkiksi työyhteisöllisiä kehittämisajatuksia ei visioissa ilmennyt. Myöskään visioinnin dynaamisuus ei aineistossa korostunut. Aineenopettajien käsitykset visioiden arvopohjasta heijastivat perinteistä suomalaista arvomaailmaa eli itsekkyyttä, velvollisuudentuntoa, kuuliaisuutta esivaltaa kohtaan ja perinteisten arvojen kunnioittamista. Sen sijaan antiikista perityviä Sokrateen edustamia keskustelua ja auktoriteettien kyseenalaistamista ei arvoissa ilmennyt, eikä myöskään uusliberalistista individualismia. Käsitykset visioiden synnystä näyttävät parhaiten selittävän opettajan muita käsityksiä liittyen visioon, visiointiin ja työyhteisöllisiin vaikutusmahdollisuuksiin sekä opettajan tulevaisuusorientoitumiseen. Käsitykset vision synnytaustasta voidaan jakaa seuraaviin pää- ja alakategorioiden: 1. auktoriteettikeskeinen visiointi: johdon linjaus tai valtakunnallinen linjaus, 2. yhteisökeskeinen visiointi: yhteisöllinen linjaus tai toiminnallinen linjaus ja 3. yksilökeskeinen visiointi. Pessimistisimmiksi eli vähiten tulevaisuusorientoituneiksi opettajiksi työyhteisössä osoittautuivat ne opettajat, jotka pitivät oman lukionsa visiota koulun johdon sanelemana.

Monet teoriat oppivasta organisaatiosta korostavat johtajuuden merkitystä työyhteisöä kehitettäessä. Johtajuuden merkitys nousi tämänkin tutkimuksen aineistosta keskeisesti esiin. Pyrkimystä kohti oppivaa organisaatiota opettajien puheista löytyy paljonkin, esimerkkinä viittaukset johtajuuden ja vuorovaikutustapojen kehittämistarpeisiin. Sen sijaan opettajien puheet omista työyhteisöllisistä kehittämistarpeistaan, ns. alaisaidot, jäivät vähäisiksi. Tutkimustuloksista on luotu sovellusmalli kouluyhteisöjen visioinnin ja muun kehittämistyön tueksi.

Avainsanat: aineenopettaja, arvo, fenomenografia, lukio, muutos, oppiva organisaatio, skenaario, tulevaisuusorientaatio, visio, visiointi

Esipuhe

”Olen unessa useasti,
Sinun kaduillas, koulutie.
Kotiportilta kouluun asti
minun askeleeni vie...”

Koulun toisesta kolmanteen kerrokseen vievälle portaikolle ryhmittyyvät aikanaan vuosittain kulloisetkin abiturientit laulamaan kyseistä V.A. Koskenniemen ”Koulutie” –runoa Sibeliuksen sävelin. Näin abiturientit penkinpainajaispäivänään hyvästelivät kouluun jääneet alempien vuosiluokkien opiskelijat ja luonnollisesti myös opettajakunnan sekä koulun muun henkilökunnan. Itse seisoin abiturienttina kyseisen koulun, silloiselta nimeltään Vaasan Kirkkopuistikon lukio, portailla helmikuussa 1977. Tuolloin en vielä osannut ajatella, että Koskenniemen runon elämänlaajuisen oppimisen ajatus tulisi olemaan osa elämäni.

”Olen unessa useasti
Sinun kaduillas koulutie.
Ah, enkö mä haetaan asti
myös koululainen lie?”

Tätä kirjoittaessani olen toiminut jo yli 20 vuoden ajan historian ja yhteiskuntaopin opettajana, aluksi perusopetuksessa ja nyttemmin pääasiallisesti lukiossa. Työn ohessa oppimisen ilo ja uudet haasteet ovat houkuttelleet minut erilaisiin oppimisympäristöihin. Omaksumiani uusia tietoja ja taitoja olen pyrkinyt tuomaan myös opetukseeni ja työyhteisöön. Halu kehittyä ja kehittää rohkaisi minut lopulta myös tämän tutkimuksen tekoon. Kynnys ryhtyä opettajana tutkimaan lukioon liittyviä asioita tuntui kuitenkin korkealta.

Auskultointiajalta muistin kannustavan ja rohkaisevan yliopiston luennoitsijan eli nykyisin Turun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnassa professorina toimivan Arja Virran, johon otin yhteyttä. Hänestä tulikin sitten työni pääohjaaja. Voin täydestä sydäimestä esittää Sinulle, Arja, mitä kauneimmat ja parhaimmat kiitokseni. Sinulla on ilmiömäinen kyky esittää huomautuksetkin siten kuin ne olisivat ihan vain pikku juttuja, jotka on parasta hoitaa alta pois. Sinulta löytyi aina aikaa tällaiselle pitkänmatkalisellekin ohjattavalle. Kiitos niin paljosta!

Arvokasta palautetta sain myös työni esitarkastajilta professori Jouni Välijärveltä ja dosentti Ritva Jakku-Sihvoselta. Kiitokset työni kommentoinnista saa myös professori Juhani Peltonen ja tiivistelmän englanniksi kääntänyt lehtori Kirsti Honkasalo. Korkeakoulusihteeri Outi Marttila on ystävällisesti opastanut minua opintoihin liittyneissä käytännön asioissa – kiitos Outi. Tutkimuksen tekeminen työn ohella sekä vapaa-ajalla että palkattomalla virkavapaalla vaatii myös muita sekä aineellisia että henkisiä tukijoita ja tukimuotoja. Kiitänkin Suomen Kulttuurirahaston Satakunnan rahastoa saamastani apurahasta, jonka turvin pystyin irrottautumaan työstäni ja keräämään tutkimusaineistoni. Lakisääteinen opintovapaa Koulutusrahaston tuen turvin taas mahdollisti tutkimukseni viimeistelyn opintovapaalla.

Kaveria ei jätetty eli kiitos Maija, Maritta, Paula, Pirkko, Henriikka, Marjatta ja Kirsi sekä muutamat muutkin, jotka olette antaneet tukea matkan varrella. Toivottavasti pystyin välittämään teille omalta osaltani jotakin siitä ilosta, jota tutkimustani tehdessä niin useasti koin. Oma perhe eli aviomieheni Ari ja lapseni Elina ja Timo auttoivat minua muistamaan, että työ ja opiskelu ovat kuitenkin vain osa elämääni. Lopetankin esipuheeni jo edellä lainaamaani Koskenniemen runon sanoihin: ”Ja ma unhotan läksyni vaivan ja kaikki niin kaunihiks saa...”

Ulvilassa 16.4.2009 Kirsti Häivälä

SISÄLLYS

ABSTRACT	3
TIIVISTELMÄ.....	4
ESIPUHE.....	5
SISÄLLYS.....	7
1 JOHDANTO.....	11
2 TUTKIMUSONGELMAT, TUTKIMUSNÄKÖKULMAT JA TUTKIMUKSEN RAKENNE	14
3 AINEISTO JA TUTKIMUSOTE.....	20
3.1 Fenomenografinen tutkimusote.....	21
3.2 Informoitu kysely	24
3.3 Teemahaastattelu.....	26
3.4 Dokumenttiaineisto.....	28
3.5 Opettaja tutkijana	28
4 MUUTTUVUUS LUKIO	32
4.1 Muutos ja lukio.....	32
4.1.1 Tulevaisuuden yhteiskunnan haasteet koulutukselle	34
4.1.2 Lukio liikkeessä.....	38
4.1.3 Muuttuva ylioppilastutkinto	42
4.1.4 Muuttuva työnkuva, professionaalisuus ja lukion aineenopettaja	44
4.2 Aineenopettajien käsitykset lukiossa tapahtuneista muutoksista ja vaikutuksista omaan työhön sekä muutosideat	50
4.2.1 Kuvauskategoria A: AMMATTIROOLI.....	51
4.2.2 Kuvauskategoria B: OPISKELIJA JA LUKIO-OPINNOT	56
4.2.3 Kuvauskategoria C: YLIOPPILASTUTKINTO	60
4.2.4 Kuvauskategoria D: ORGANISAATIOKULTTUURI.....	61
4.2.5 Aineenopettajien erilaiset tavat kokea muutokset.....	62
4.2.6 Kyseenalaistaminen ja muutoksen idea	64
4.3 Aineenopettajat muuttuvassa lukiossa eli tutkimustulosten tarkastelu	67
4.3.1 Muutoksen kohteet ja muutosideat.....	67
4.3.2 Pessimistiset skenaariot lukiolle tulevaisuudessa	74

5 VISIOIVA LUKIO	76
5.1 Tie tulevaisuuteen.....	76
5.1.1 Visiot ja visiointi koulun kehittämistyön välineenä.....	77
5.1.2 Visioiden arvoperusta.....	81
5.1.3 Aineenopettaja ja tulevaisuusorientaatio	84
5.2 Aineenopettajat oman lukionsa visioijina	86
5.2.1 Meidän lukion visio on... ..	87
5.2.2 Vision syntyhistoria	88
5.2.3 Arvot vision taustalla.....	89
5.2.4 Vision toteutus	90
5.2.5 Vision merkitys.....	92
5.2.6 Vision arviointi.....	93
5.2.7 Kuvauskategoriat aineenopettajien visioinnin taustaselittäjistä	94
5.2.7.1 Kuvauskategoria A: AUKTORITEETTIKESKEINEN VISIOINTI .	95
5.2.7.2 Kuvauskategoria B: YHTEISÖKESKEINEN VISIOINTI	96
5.2.7.3 Kuvauskategoria C: YKSILÖKESKEINEN VISIOINTI	97
5.3 Aineenopettajat visioijina eli tutkimustulosten tarkastelu	98
6 LUKIO TYÖYHTEISÖNÄ OPPIVAN ORGANISAATION NÄKÖKULMASTA TARKASTELTUNA.....	104
6.1 Koulujen työyhteisölliset rakenteet ja oppiva organisaatio	105
6.1.1 Sengen teoria oppivasta organisaatiosta ja sen sovellus kouluorganisaatioon	108
6.1.2 Rehtori laatujohtajana.....	111
6.1.3 Koulujen toimintakulttuuri.....	113
6.2 Aineenopettajien käsitykset työyhteisöstään oppivan organisaation näkökulmasta tarkasteltuna.....	115
6.2.1 Käsitykset vuorovaikutuksesta työyhteisössä	116
6.2.2 Käsitykset ja odotukset rehtorin ja aineenopettajan omasta roolista ja asemasta työyhteisössä.....	118
6.3 Opettajien työyhteisö – oppiva organisaatioko?	120
6.3.1 Työyhteisöämme parhaiten/huonoiten kuvaa.....	121
6.3.2 Rehtorilta odotamme.....	123
6.3.3 Luistelijoista kehittäjiin.....	127
7 POHDINTA.....	130
7.1 Keskeiset tutkimustulokset ja tulosten sovellusmalli.....	130
7.2 Mitä ja miten olen tutkinut - ”Cognosco ergo sum”	135
7.3 Ehdotuksia jatkotutkimuskohteiksi	138
LÄHTEET	140
LIITTEET.....	151

KUVIOT

KUVIO 1.	Tutkimuskohteet ja -näkökulmat.....	18
KUVIO 2.	Fenomenografisen tutkimuksen eteneminen Ahosen mukaan (1994, 125; ks. myös Creswell 1994, 96).....	23
KUVIO 3.	Skenaariotyypit ja niiden käyttöesimerkki Cornishin (2004) mukaan.....	74
KUVIO 4.	Muutuskategorioista ja muutosideoista johdetut pessimistiset skenaariot lukiolle.....	75
KUVIO 5.	Visiointiin liittyviä käsitteitä.....	79
KUVIO 6.	Opettajiksi opiskelevien tulevaisuusorientoituneet puheet Urzúan ja Vásquezin (2008) mukaan	85
KUVIO 7.	Suunnitteluprosessi Urzúan ja Vásquezin (2008) mukaan.....	85
KUVIO 8.	Sisäiset mallit ('mental models') Sengen (2001) mukaan.....	109
KUVIO 9.	Sengen oppivan organisaatiomallin sovellus kouluorganisaatioon Vahervaa (2001) ja Helakorpea (2005) mukaillen	110
KUVIO 10.	Oppilaitoksen johtajan vastualueet Seppäsen (2001) mukaan	111
KUVIO 11.	Laatujohdettujen koulujen kehittämispolitiikan yhteisiä piirteitä Lumijärven (2000) mukaan.....	112
KUVIO 12.	Opettajien itseohjautuvuutta ja osaamisen jakamista tukeva toiminta- kulttuuri Patrikaista (1997) ja Jyrkiäistä (2007) mukaillen	114
KUVIO 13.	Aineenopettajien kriittiset arviot opettajainkokouksista.....	117
KUVIO 14.	Aineenopettajien rehtoriin kohdistamat odotukset.....	119
KUVIO 15.	Fullanin (2001) kuusi ohjetta rehtoreille muutoksen johtamiseen	126

TAULUKOT

TAULUKKO 1.	Opettajan ammatin kehittymisjaksot kuvauksineen Hargreavesin (2006) mukaan	48
TAULUKKO 2.	Kuvauskategoriat aineenopettajien käsityksistä lukion muutoksista ja muutosten vaikutuksista omaan työhön.....	51
TAULUKKO 3.	Kuvauskategoria A: AMMATTIROOLI	51
TAULUKKO 4.	Kuvauskategoria B: OPISKELIJA JA LUKIO-OPINNOT	56
TAULUKKO 5.	Aineenopettajien käsitykset muutosten myönteisistä (+) ja kielteisistä (-) vaikutuksista.....	63
TAULUKKO 6.	Aineenopettajien esittämät muutoksen ideat/kohteet kiinnitettyinä kuvauskategorioihin aineenopettajien käsityksiin lukion muutoksista ja vaikutuksista omaan työhön	65
TAULUKKO 7.	Aineenopettajien käsitykset visioiden sisällöistä	88
TAULUKKO 8.	Aineenopettajien käsitykset visioiden synnystä	88
TAULUKKO 9.	Aineenopettajien käsitykset visioiden taustalla olevista arvoista	89
TAULUKKO 10.	Aineenopettajien käsitykset visioiden toteutumisesta.....	91
TAULUKKO 11.	Aineenopettajien käsitykset visioiden merkityksestä.....	92

TAULUKKO 12.	Aineenopettajien käsitykset visioiden arvioinnin suorittajista, kohteista ja menetelmistä	93
TAULUKKO 13.	Kuvauskategoriat aineenopettajien visioinnin taustaselittäjistä.....	95
TAULUKKO 14.	Oppiainejakoon ja yksilötyöhön perustuvan perinteisen oppilaitoksen toimintamalli Ylipartasen (2003) mukaan	106
TAULUKKO 15.	Aineenopettajien valinnat työyhteisöään parhaiten ja huonoiten kuvaavista ominaisuuksista.....	115
TAULUKKO 16.	Aineenopettajien käsitykset työyhteisöstään kiinnitettyinä visiointikategorioihin ja Järvisen (1999) luokittelemiin opettajien työorientaatioihin.....	122
TAULUKKO 17.	Rehtorilta odotettavat ominaisuudet Liebermanin ja Millerin (1986) sekä omien tutkimustulosteni mukaan	127
TAULUKKO 18.	Tutkimustulosteni sovellusmalli työyhteisölliseen visiointiin	134
TAULUKKO 19.	Tutkimukseni luotettavuustekijät tutkimuksen eri vaiheissa Mäntylän (2007) mallia soveltaen	136

1 JOHDANTO

Koska koulut ovat keskeinen osa yhteiskunnan julkista toimintaa, yhteiskunta myös asettaa koulutukselle tavoitteita. Koulujen muutosprosesseissa painottuvat sekä ulkoiset että sisäiset muutospainet. (Vrt. Levin & Riffel 1997; Fullan 2001; Elbaz-Luwisch 2005.) Suomessa 1990-luvulla toteutettu koulutuksen hallinnon hajautus lisäsi yhtäältä paikallisen eli mikrotason koulutuspoliittista päätösvaltaa, mutta samanaikaisesti sitä toisaalta vähensi lisääntynyt makrotason eli lakisääteinen koulutuspoliittisten tavoitteiden toteutumisen arviointi (esim. Virtanen 2002, 301). Yhteiskunnan muutokset heijastuvat ja vaikuttavat myös koulutuspolitiikkaan ja koulutusorganisaatioihin. Kulloinenkin yhteiskuntarakenne muovaa myös koulutuksen rakenteita. Liike ei kuitenkaan ole yhdensuuntaista, sillä myös koulutuksen avulla voidaan muuttaa yhteiskuntaa. Lukion valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa (2003) viitataan monissa yhteyksissä yhteiskuntaan.

Tulevaisuutta koskevassa päätöksenteossa käytetään hyväksi menneestä ja nykyhetkestä saatavissa olevia tietoja ja kokemuksia. Koulutuspoliittinen päätöksenteko on määritelty prosessiksi, jossa poliitikkojen intressit, ideologia ja heihin vaikuttanut informaatio muokkaavat heidän mielipiteitensä ja toimintaansa viitekehyyksessä, johon voi sisältyä yksi tai useampi instituutio aina globalisoituneisiin verkostoihin asti (Virtanen 2002, 5; ks. myös Rinne 2003). Voidaan myös puhua menneisyys-, nykyisyys- ja tulevaisuussuuntautuneista henkilöistä sen mukaisesti, mikä näistä orientaatioista on kullakin määräävimpänä (Rubin 1995, 27).

Yhdistyneiden Kansakuntien alainen kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö UNESCO on jo 1960-luvulta lähtien edistänyt omalla toiminnallaan elinikäisen oppimisen periaatteita. Nykyisin elinikäinen oppiminen on monien valtioiden ja järjestöjen koulutuspoliittisissa ohjelmissa keskeisellä sijalla. Sen keskeisimpänä sisältönä pidetään integraatiota eli sitä, että kaikki oppimisen muodot suhteutetaan ja nivelletään toisiinsa. Näin käsite oppimisympäristö laajenee koulukeskeisyydestä ympäröivään yhteiskuntaan ja käsittää yksilötasolla koko elämän ajan jatkuvan oppimisprosessin. Elinikäisen oppimisen lisäksi voidaan siis puhua myös elämänlaajuisesta oppimisestä. (Esim. Carneiro 2001; Berglund 2008; Holford 2008.) Euroopan unionin koulutuspolitiikan keskeisenä piirteenä koko sen olemassaolon ajan on nähty työelämään suuntaava, ammatillinen korostus. Tällaista opetuksen ja kasvatuksen suoranaista välineellistämistä ja alistamista ylemmille tavoitteille on myös kritisoitu (mm. Halliday 1999). Erityisesti 1990-luvulta lähtien

EU:n koulutuspoliittisissa ohjelmissa on alettu korostaa kansalaisuutta ja sosiaalista verkostoitumista. Konkreettisina esimerkkeinä koulumaailmassa näistä korostuksista ovat erilaiset opiskelijoiden ja opettajien liikkuvuutta edistävät vaihto-ohjelmat (Morin 2001; Holford 2008).

Tulevaisuudessa koulutuspoliittisten muutospaineiden on ennustettu kohdistuvan etenkin pedagogisten valmiuksien kehittämiseen, kokonaisuuksien ymmärtämisen tärkeyteen tietoyhteiskunnassa, tietoteknisiin valmiuksiin, viestinnällisiin taitoihin, oppilaitosten verkostoitumiseen keskenään ja ympäröivään yhteiskuntaan sekä kansainvälistymiseen (esim. Delacôte 2001; Helakorpi 2005). Castells ja Himanen (2001) painottavat Suomen innovaatiojärjestelmässä juuri vuorovaikutusverkoston merkitystä. Heidän mukaansa julkisen vallan, yritysten, yliopistojen ja hakkereiden verkostoitumisen korkea aste erottaa Suomen muista Euroopan unionin jäsenmaista. Suomessa innovaatiotoimintaa harjoittavista yrityksistä 53 %:lla oli sopimuksia yliopistojen kanssa vuosina 1995–1996, kun EU:n keskiarvo oli 7,5 %. On esitetty myös kritiikkiä siitä, että tulevaisuuskuivissa eli visioissa korostetaan liiaksi muutoksia ja jätetään muuttumattomat tekijät liian vähälle huomiolle. Kuitenkin nämä muuttumattomat tekijät muodostavat aihealueesta ja aikaperspektiivistä riippuen pienemmän tai suuremman osan tulevasta maailmasta (esim. Nordlund 2005).

Lyhyesti määriteltynä koulun visio on sen dynaaminen eli jatkuvasti muuttuva kuva tulevaisuudesta. Organisaation yhteinen visio nähdään lähtökohtana organisaation kehittämiseksi. Sahlbergin (1998, 238) mukaan koulu on monimutkainen ja sopeutuva järjestelmä, jossa muutos on sekä ihmisten yksilöllinen että yhteisön kollektiivinen oppimisprosessi. Organisaatiolta edellytetään muuttuakseen siis sekä yksilöllistä että yhteisöllistä oppimista. Tällöin voidaan puhua oppivasta organisaatiosta tai oppivasta laatuorganisaatiosta. Hargreavesin (2006) mukaan juuri yhteiskunnassa tapahtuvat nopeat muutokset ja epävarmuus ajavat ja joskus jopa pakottavat monet opettajat nykyisin yhteistyöhön. Yhteistyötä tekemällä opettajilla on mahdollisuus selviytyä ja vastata tarpeeksi tehokkaasti yhä lisääntyviin haasteisiin ja muutospaineisiin. Hargreaves muistuttaa ristiriidasta, joka on monien maiden opettajille arkipäivää eli yhtäältä opettajien työmäärä ja ammattiin kohdistuvat odotukset ovat lisääntyneet, mutta toisaalta julkisen sektorin taloudelliset resurssit ovat pienentyneet. Viimeksi mainittu kehitys on kaventanut myös opetusalan budjetteja. (Hargreaves 2006, 673.)

Suomessa lukiokoulutuksen järjestävät useimmiten kunnat. Myös kuntayhtymät, rekisteröidyt yhteisöt ja säätiöt sekä valtion oppilaitokset voivat toimia lukio-opetuksen järjestäjinä. Valtio osallistuu kustannuksiin lakisääteisellä osuudella, joka perustuu muun muassa lukioiden opiskelijamääriin. On ilmeistä, että julkisen sektorin kulloisetkin taloudelliset resurssit heijastuvat myös koulutusmäärärahojen budjetointiin (esim. Kirjavainen 2005; Jakku-Sihvonen 1998, 20–22).

Vuoden 2004 Kuntaliiton tilastojen mukaan opiskelijamäärät¹ jakautuivat lukioiden koon mukaan seuraavasti:

- 5 195 lukiolaista opiskeli alle 100 opiskelijan lukiossa
- 75 652 lukiolaista opiskeli 100-499 opiskelijan lukiossa
- 46 406 lukiolaista opiskeli yli 500 opiskelijan lukiossa (Henriksson 2005).

Yleensä noin sadan opiskelijan lukiot luokitellaan pieniksi lukioiksi. Isoksi lukioksi luokitellaan yleensä yli 500 opiskelijan oppilaitos. Luokitukset saattavat kuitenkin vaihdella eri tilastoissa. Tässä tutkimuksessa pienillä lukioilla tarkoitetaan alle 150 opiskelijan lukioita, keskiuurilla 150-499 opiskelijan lukioita ja suurilla lukioilla yli 500 opiskelijan lukioita.

Tutkimukseni edustaa laadullista, fenomenografista, tutkimusta. Fenomenografiassa tutkitaan yksilöiden käsityksiä asioista, vaihtelevia tapoja kokea maailmaa tai jotakin ilmiötä. Keräsin tutkimusaineiston lukuvuoden 2005-2006 aikana, jolloin lukioissa oli otettu käyttöön uusi opetussuunnitelma. Tutkimukseni tarkoitus on selvittää paitsi aineenopettajien käsityksiä lukiossa viime vuosina toteutetuista uudistuksista myös heidän käsityksiään oman lukionsa työyhteisöllisestä visiointiprosessista. Opettajien puheista pyrin myös löytämään pessimistisiä skenaarioita eli riskimaisemia lukioille. Toivon, että tutkimukseni motivoisi ja rohkaisisi opettajia edelleen sekä oman työnsä että työyhteisönsä kehittämiseen.

¹ Ml. päivälukiot ja aikuislukiot ja –linjat.

2 TUTKIMUSONGELMAT, TUTKIMUS- NÄKÖKULMAT JA TUTKIMUKSEN RAKENNE

Tutkimukseni tarkoitus on selvittää, millaisia käsityksiä lukion aineenopettajilla on lukion muutosprosesseista ja miten he visioivat oman lukionsa ja yleensä lukioiden tulevaisuutta. Tutkimusongelman selvittämiseksi tarvitaan luonnollisesti tietoa myös aineenopettajien työympäristöstä. Lukioiden, kuten koulujen yleensäkin, toimintaa ja kehittämistä voidaan tarkastella monista eri näkökulmista. Tutkimuksen rajaukset ja näkökulmat ovat väistämättä aina myös jonkin asteisia kompromisseja, niin tässäkin tapauksessa.

Ruohotie (1996) on käsitellessään työntekijöiden ammatillista uusiutumista sisällyttänyt käsitteeseen *työympäristö* seuraavia näkökulmia: johtamistavat, ihmissuhteet, työn järjestelyt, toimintalinjat ja ilmapiiri. Työntekijän *yksilöllisiin ominaisuuksiin* hän taas sisällyttää seuraavia: ikä/työkokemus, minäkuva, uramotiivit ja valmiudet. (Ruohotie 1996, 205.) Himberg (1996) nimeää koulun toiminta-alueiksi seuraavat: tavoitteet (opetussuunnitelma), menetelmät (työtavat, arviointimenetelmät), rakenne (tehtäväjako, johtajuus, työjärjestys, järjestyssäännöt), kulttuuri (arvoperusta, normit, roolit, asenteet, viestintäkanavat) ja ihmissuhteet. Vaikka termejä organisaatio ja työyhteisö käytetään toistensa synonyymeina, voidaan termillä työyhteisö tarkoittaa myös organisaation alaryhmää. (Himberg 1996, 12.) Todettakoon, että tässä tutkimuksessa lukion aineenopettajien työyhteisöstä puhuttaessa käytetään myös termiä organisaatio.

Jakku-Sihvonen ja Salmensuu (1995) ovat tutkineet koulua työympäristönä seuraavasti:

- koulu yhteiskunnallisena instituutiona: koululle asetetut tavoitteet ja niiden saavuttaminen, koulun asettamat rajat ihmisten vuorovaikutukselle,
- koulu toimintaorganisaationa: työmenetelmät tavoitteiden saavuttamiseksi, tiedonkulkua, tehtäväjako, ulkoiset puitteet, käytetty ja toteutunut opetussuunnitelma ja
- koulu sosiaalisena yhteisönä: opettajien, muun henkilökunnan ja oppilaiden yhteistyö, vuorovaikutus, valtarakenne, johtajuus ja koulun toimintaa ohjaava sisäinen kulttuuri. (Jakku-Sihvonen & Salmensuu 1995, 9; ks. myös Hämäläinen & Mikkola 1992, 10; Hämäläinen & Sava 1989, 24-26; Tähtinen 1994; Sarala & Sarala 1997.)

Kuten sisältöalueista käy ilmi, nämä näkökulmat eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan ne menevät limittäin ja täydentävät toisiaan.

Muutos organisaatiossa edellyttää paitsi työntekijän myös työyhteisön oppimista (esim. Fullan 1992, 2001, 2003; Miettinen 1994, Mäntylä 2002, Sahlberg 1998; Senge 2001). Sekä yksilön että yhteisön oppimista edistävät muun muassa kannustava, motivoiva, aktivoiva ja selkeitä tavoitteita asettava oppimisympäristö (Keskinen 1996, 157-158). Edellä todetun mukaisesti organisaatio määritellään ihmisten muodostamaksi yhteisöksi, joka on olemassa jotain tarkoitusta varten. Opetushallituksen johtokunta hyväksyi uusimman nuorten lukiokoulutuksen opetus-suunnitelman perusteet vuonna 2003. Näissä perusteissa mainitaan lukiokoulutuksen tehtävänä olevan jatkaa perusopetuksen opetus- ja kasvatustehtävää sekä antaa laaja-alainen yleissivistys ja riittävät valmiudet lukion oppimäärään perustuviin jatko-opintoihin. Perusteiden mukaan lukion uutta opetussuunnitelmaa laadittaessa oli otettava huomioon lukion toimintaympäristö, paikalliset arvovalinnat ja osaamisvahvuudet sekä erityisresurssit.

Oppivalle organisaatiolle on olemassa monia määritelmiä, ja siitä on saatavissa runsaasti sekä tutkittua tietoa että käytännön sovellustietoa. Kokoavasti oppiva organisaatio voidaan määritellä yhteistyössä tapahtuvan yhteisen toiminnan kehittämiseksi. Sengeä pidetään yhtenä merkittävimmistä oppivan organisaatioteorian kehittäjistä. Hänen mukaansa erot sisäisissä malleissa eri henkilöillä selittävät sen, miksi hahmotamme saman tapahtuman eri tavalla. Voidaksemme analysoida ja minimoida väärinkäsitykset meidän on siis tuotava esiin erilaiset tapamme ajatella, koska sisäiset mallimme määräävät, mitä me näemme ja minkälaisia johtopäätöksiä teemme näkemästämme ja kokemastamme. (Ks. tarkemmin sivut 104-110.) Yksilön käsitysten muuttuminen ja yhteisön muutosprosessi ovat luonteeltaan erilaiset. Yksilön muutosta kuvataan sisäisten mallien käsitteistön kautta, kun taas yhteisön muutoksessa olennaisia käsitteitä ovat organisaatiokulttuuri, koheesio jne. (Keskinen 1996, 157; Välijärvi 2006, 22; Jyrkiäinen 2007, 162-163). Tutkimukseni tarkoitus on tuoda esiin aineenopettajien erilaisia käsityksiä paitsi muutos- ja visiointiprosesseista lukiossa myös työyhteisöstään.

Peruskysymys, johon tässä tutkimuksessa etsitään vastausta on:

Millaisia ovat lukion aineenopettajien käsitykset lukion muutosprosesseista ja miten he visioivat oman lukionsa ja yleensä lukioiden tulevaisuutta?

Tutkimuksen peruskysymyksen etsitään vastausta oheisten alakysymysten avulla.

Alakysymys 1. Millaisia ovat aineenopettajien käsitykset lukiossa viime vuosina tapahtuneista muutoksista ja mihin he itse kohdistaisivat seuraavat uudistukset lukiossa?

Mäntylän (2002, 236) mukaan kaikki muutokset alkavat aina jonkinlaisella kyseenalaistamisella. Monet tutkimukset ja arkipäivän huomiot viittaavat siihen, että ylhäältä alas tuodut uudistukset eivät toteudu käytännön tasolla kouluissa. Todellinen muutos edellyttää ns. tavallisten opettajien aktiivisuutta, sitoutumista ja yhteistyötä. Lukion aineenopettajan työn luonteeseen

on Suomessa perinteisesti kuulunut yksin tekeminen ja tietty autonomisuus (esim. Virta, Eloranta & Kaartinen 2003). Opetushallituksen kysely syksyllä 1999 osoitti, että lukion opettajista neljä viidesosaa totesi luokattoman lukion muuttaneen lukiossa opettajan ammattiroolia (tarkemmin sivut 49-50).

Lukio edustaa Suomessa yhteiskunnallista instituutiota, jonka perustehtävät määritellään valtakunnallisesti. Mikkola (2002, 188) pitää itsestään selvänä lähtökohtana oppilaitosten ja yhteiskunnan väliselle suhteelle, että oppilaitoksen opetus- ja kasvatustehtävät määrittelee yhteiskunta. Vartiainen (1995, 2) on hahmotellut koulun roolia yhteiskunnallisena instituutiona oheisten kysymysten avulla: Miten koulu täyttää sille asetetut tavoitteet ja muutosodotukset? Millaiset rajat koulu instituutiona asettaa ihmisten vuorovaikutukselle? Millainen on koulun suhde ympäristöön? Millainen on koulun toimintaa ohjaava sisäinen kulttuuri?

Tällä hetkellä maamme lukiot kohtaavat muutospaineita sekä valtakunnalliselta että paikalliselta taholta. Esimerkkeinä valtakunnallisista muutospaineista mainittakoon luokaton lukio ja uudistukset ylioppilastutkinnossa sekä paikallisista pienenevien ikäluokkien aiheuttama kilpailu opiskelijoista toisen asteen oppilaitosten välillä ja kuntien pienenevät taloudelliset resurssit.

Keskeisinä tekijöinä uudistuksissa ovat juuri toimintaa ohjaavat ajatukset. Oppivan koulun johtajan roolissa on nähty tärkeänä tulevaisuusorientaatio ja sen mukaan toimiminen. Organisaation yksilöiden ja yhteisöllinenkään ammattitaito ei yksinään riitä uudistusten toteuttamiseen, vaan siihen tarvitaan organisaatiolta myös yhteistä ohjelmaa, suunnitelmaa, visiota. (Esim. Chapman & Harris 2004; Fullan 2001.) Senge (2001) onkin kuvannut visiointiprosessia spiraalimallina, jossa visio vahvistuu yhteisössä yhteistyön ja motivaation ansiosta. Käsitteelle *visio* on määritelty muun muassa seuraavia ulottuvuuksia: muutoksen tavoitteet, aikaulottuvuus, arvot, johtavat ideat ja suhde itseensä toimijana (Kirveskari 2003, 91-92).

Alakysymys 2: Millaisia ovat aineenopettajien käsitykset oman lukionsa visiosta, sen synnystä, arvopohjasta, toteutuksesta ja uudelleen arvioinnista?

Alakysymys 3: Miten aineenopettaja on orientoitunut oman lukionsa tulevaisuuteen?

Tulevaisuudentutkimuksen metodologiasta löytyy monia menetelmiä, jotka tukevat tulevaisuusajattelua. Monille näistä menetelmistä on yhteistä pyrkimys hahmottaa kokonaisvaltainen visio ilmiöstä eli vision luominen on sekä systemaattinen ja loogisesti etenevä että useat eri näkökulmat huomioiva prosessi (esim. Rubin 1995; 2005). Fullanin (2001) mukaan organisaation yksilöllinen ja yhteisöllinenkään ammattitaito ei yksinään riitä uudistusten toteuttamiseen. Näiden lisäksi organisaatiolla on oltava yhteinen visio. Johtajan tulee olla visionäärinen suunnannäyttävä, mutta tämä suunta on pitänyt visioida yhdessä. Tähän visioon on myös kaikkien yhteisössä sitouduttava, jotta se ylipäättään voisi toimia motivoivana voimanlähteenä ja suunnannäyttäjänä (esim. Heikkilä 1994, 248).

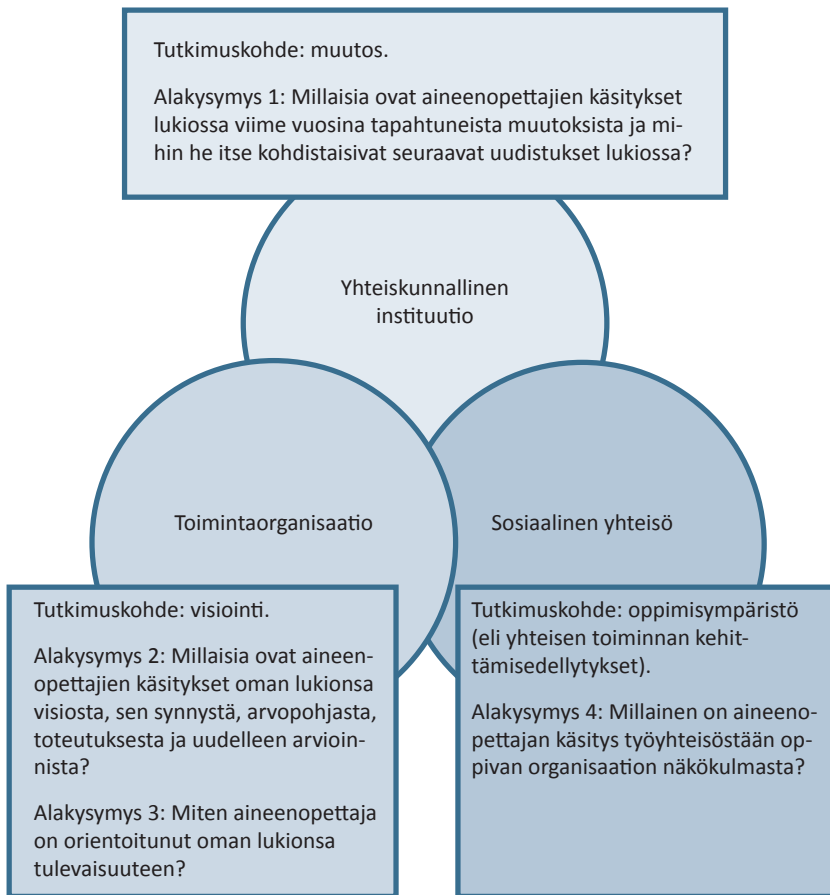
Voidaksemme orientoitua uudelleen ja tarkastella asioita laajemmissa yhteyksissä, voimme löytää asioiden syy-seuraussuhteita. Yksilöiden monipuolinen vuorovaikutus edellyttää toisten huomiointia sekä toisten näkökulmien ymmärtämistä ja suhteuttamista omiin näkemyksiin. Termi *tulevaisuusorientaatio* on tutkimuskysymyksessä ymmärretty Malmbergin (1994) jaotteen mukaisesti. Tällöin tulevaisuusorientaatiota tarkastellaan kolmesta kognitiivisen käyttäytymisen näkökulmasta: 1. motivaatio, joka viittaa tavoitteen asetteluun, motiiveihin, arvoihin ja tulevaisuuden odotuksiin, 2. suunnittelu, joka viittaa tekoihin, joilla tavoitteet toteutetaan ja 3. arviointi, joka viittaa mahdollisuuksiin päästä tavoitteisiin. (Malmberg 1994, 12-16; ks. myös Urzúa & Vásquez 2008.)

Alakysymys 4: Millainen on aineenopettajan käsitys työyhteisöstään oppivan organisaation näkökulmasta?

Näkökulma työyhteisön tarkasteluun pohjautuu siis oppivasta organisaatiosta lähteviin käsitteisiin. Valinta on perusteltavissa jo oppivan organisaation määritelmästä, koska visioinnissa on nimenomaan kysymys kehittämistyöstä. Oppimisella tarkoitetaan oppivan organisaation määritelmässä lähinnä yhteistyönä tapahtuvan yhteisen toiminnan kehittämistä, ja näin ollen ryhmätoiminta on luonteva osa normaalityötä. Strategisen tason merkitystä on korostettu monissa tutkimuksissa, kun kyse on organisaatioon kohdistuvista muutospaineista (mm. Miettinen 1994; Moilanen 2001; Nikkanen & Lyytinen 1996; Willman 2001). Mitä isompia ja vaativampia muutoksia organisaatio kohtaa, sitä tärkeämpää on, että oppimisen puitteet ovat olemassa ja niitä ylläpidetään. Oppimisen puitteiden katsotaan muodostuvan arvoista, toimintaperiaatteista, rakenteista ja erilaisista järjestelmistä, jotka joko edesauttavat tai estävät oppimista (esim. Moilanen 2001, 16).

Sekä yritysten että oppilaitosten itsevaltaista ylhäältä alaspäin johtamismallia on arvosteltu jo vuosikymmeniä niin Suomessa kuin ympäri maailmaa. Byrokraattisen johtamistavan ongelmana on nimenomaan nähty, että tällaisen johtamistavan organisaatiot ovat huonoja antamaan työntekijöilleen voimia oppimiseen ja helpottamaan organisaation oppimista. Senge (2001) on kuvannut tällaista organisaatiota oppimiskyvyttömäksi. Modernissa johtajuudessa on keskeistä juuri riittävän selkeän ja realistisen vision luominen. Tällaisessa johtamistavassa pyritään myös hyödyntämään organisaatiossa olevaa yksilöllistä kasvupotentiaalia.

Edellä esitetyn pohjalta voidaan tämän tutkimuksen tutkimuskohteita ja tutkimusnäkökulmia havainnollistaa seuraavan kuvion (kuvio 1) avulla.



KUVIO 1. Tutkimuskohteet ja -näkökulmat

Tutkimuksen raportointi etenee fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti. Aikaisempaa tutkimustietoa ja -kirjallisuutta on hyödynnetty tutkimuksen alussa ja aineistoa kerätessä relevanttien tutkimusongelmien löytämiseen sekä apuna laadittaessa esimerkiksi kysely- ja haastattelulomakkeiden kysymyksiä (ks. tarkemmin sivut 22-23). Omia tutkimustuloksiani taas tarkastelen ja vertailen jo olemassa olevaan tutkimustietoon. Näin ollen koko tutkimuksen ajan jatkuva tutkijan syvenevä perehtymisprosessi jo olemassa olevaan teoretietoon pitäisi näkyä myös tutkimuksen raportoinnissa.

Edellä esitetyn perusteella olen päätenyt seuraavaan esitystapaan: jokainen tutkimuskohde näkökulmineen käsitellään omilla luvuillaan. Näin menetellen tutkimusnäkökulmien tarkentumisesta ja omien tutkimustulosteni tarkastelusta voi saada yhtenäisemmän kuvan. Luvussa 4 tarkastelen lukion muutosprosesseja, luvussa 5 lukion visiointiprosesseja ja luvussa 6 lukiota työyhteisönä oppivan organisaation näkökulmasta.

Lukujen 4-6 ensimmäiset osiot (4.1, 5.1 ja 6.1) luovat teoriataustaa, esiyymmärrystä tutkimuskysymyksille. Lukujen toiset osiot (4.2, 5.2 ja 6.2) kertovat aineistoanalyysistä ja kolmannet osiot

(4.3, 5.3 ja 6.3) esittelevät tutkimustuloksia tarkemmin. Valittu esitystapa selittää esimerkiksi sen, miksi sinänsä visiointiosioon viittaava otsikko (4.3.2 Pessimistiset skenaariot lukiolle tulevaisuudessa) on sijoitettu opettajien muutuskäsityksiä esittelevään tulososioon eli pessimistiset skenaariot on johdettu opettajien esittämistä muutuskäsityksistä. Tutkimustuloksia esitellessäni olen käyttänyt jo olemassa olevaa tutkimustietoa dialogin tapaan eli pyrin ”keskustelemaan opettajien äänellä” niistä muun, jo olemassa olevan, tutkimustiedon kanssa. Tämä vuoropuhelu voi toisaalta olla myötäilevää, mutta toisaalta myös ristiriitaista ja hämmentävääkin, riippuen tutkimustulosteni ja muiden tutkijoiden saamien tutkimustulosten yhdenmukaisuudesta tai erilaisuudesta.

Koska fenomenografiassa tutkimustulokset syntyvät aineistolähtöisesti tutkijan omien tulkintojen kautta, on tärkeää, että lukija voi seurata tutkijan reflektointia. Tämän vuoksi aineistoanalyysi sisältää myös verraten runsaasti suoria lainauksia aineistosta. Tällainen menettelytapa antaa lukijalle mahdollisuuden myös tutkimustulosten luotettavuuden arviointiin (esim. Marton & Booth 2000). Lisäksi fenomenografiassa pyritään tulosten esittämisessä yleensä yleiskieleen, jos tieteelliset vaatimukset sen vain mahdollistavat. Tällaista esitystapaa perustellaan muun muassa kokemusten sensitiivisyyden ja käsitysten semanttisten sisältöjen säilyttämällä (Hirsjärvi & Hurme 2004; Kelly 2002). Omassa tutkimuksessani kyseistä esitystapaa voi perustella erityisesti tutkimuksen otsikkovalinnalla eli ”opettajien äänellä” (ks. myös sivu 24). Todettakoon, että tässä tutkimuksessa viitatus ruotsalaistutkija Lundströmin (2007) väitöskirja edustaa juuri tällaista esitystapaa.

3 AINEISTO JA TUTKIMUSOTE

Tutkimukseni aineisto on kerätty syyslukukaudella 2005 ja kevätlukukaudella 2006 eli ajankohdaksi, jolloin viimeistään lukion uusi opetussuunnitelma oli otettu käyttöön kaikissa Suomen lukioissa. Voisi siis ainakin olettaa, että tätä edeltävinä lukuvuosina on lukioiden opettajayhteisössä käyty keskustelua muun muassa opetussuunnitelmauudistuksesta ja sen mukanaan tuomista muutoksista omalle lukiolle. Myös pienenevien ikäluokkien aiheuttamat haasteet koko toisen asteen oppilaitoksille, joihin lukio ammatillisten oppilaitosten ohella kuuluu, ovat heijastuneet esimerkiksi kilpailutilanteina opiskelijoista. Media on lisäksi viime vuosina tuonut julkisuuteen vertailtavaksi lukiokohtaisia ylioppilastuloksia. Lukioiden välinen ”pudotuspeli” on siis alkanut. Esimerkiksi joissakin kaupungeissa on jo lukioita yhdistelemällä muodostettu hyvinkin isoja lukioita. Monissa maaseudun lukioissa on taas viime vuosina suunniteltu ja kehitetty yhteistyötä lähikuntien lukioiden kanssa esimerkiksi ns. seutukunnallisina lukioverkostoina. Parhaillaan vireillä olevat ja osittain jo toteutuneetkin kuntaliitokset luonevat myös paineita lukioiden yhdistämisille.

Tutkimuksessani oli mukana kaksi hyvin erikokoista lukiota Länsi-Suomen läänistä eli pieni maaseudun lukio ja hyvin suuri kaupunkilukio. Molemmilla lukioilla oli monivuotista kokemusta kansainvälisestä yhteistyöstä. Iso lukio oli myös verkostoitunut lähiseudun toisen asteen ammatillisten oppilaitosten kanssa. Kaikkiaan informoituun kyselyyn ja haastatteluihin osallistui 20 aineenopettajaa tai rehtoria. Sukupuolijakauma oli tasainen eli kymmenen heistä oli miehiä ja kymmenen naisia. Naisten osuus yleisesti opettajakunnasta Suomen peruskouluissa ja lukioissa on viime vuosikymmeninä ollut selvästi miesten osuutta suurempi.² Ikäjakauma puolestaan vaihteli 26:sta 55:een vuoteen. Pienen lukion lähes kaikki päätoimiset aineenopettajat olivat mukana tutkimuksessa. Ison lukion yli 40:stä opettajasta pyysin rehtoria valitsemaan tutkimukseen mukaan opettajia lähinnä seuraavin perustein: eri oppiaineryhmiä edustavia, eri-ikäisiä ja työyhteisön kehittämiseksi sekä aktiivisesti että passiivisesti mukana olevia opettajia. Näin ollen isostakin lukiosta oli edustettuina kaikkien aineryhmien opettajia. Koska valittu tutkimusote, fenomenografia, luonteensa vuoksi nojautuu suhteellisen pieneen, tietyin kriteerein valittuun joukkoon on tutkimustulosten tarkoituksena tuoda esiin mahdollisimman täydellisinä tutkimuksessa joukossa ilmenneet vaihtelevat tavat kokea tutkimuskohteet (Marton & Booth 2000, 163).

² Vuonna 2004 lukion opettajista 66 % ja perusopetuksen opettajista 72 % oli naisia. Lähde: Tilastokeskus, 2008.

Haastattelihoita neuvotaan varautumaan erilaisiin, yllättäviinkin reaktioihin haastattelutilanteissa (mm. Rubin & Rubin 1995, 7; Creswell 1994, 150). Tutkimukseeni osallistuneiden rehtoreiden ja aineenopettajien suhtautuminen kyselyyn ja haastatteluun oli lähes poikkeuksetta hyvin positiivinen. Suoranaisia negatiivisia reaktioita kysely- tai haastattelutilanteissa ei ilmennyt yhdenkään tutkimukseen osallistuneen kohdalla. Intuitiivisesti arvelen haastattelijan ammatti- ja työtaustalla saattoi olla positiivinen vaikutus haastateltujen asennoitumiseen kysely- ja haastattelutilanteissa.

3.1 Fenomenografinen tutkimusote

Yksi keskeisimmistä tekijöistä tutkimuksen onnistumisen kannalta on metodivalinta eli epistemologisiin peruteisiin liittyvät ratkaisut (esim. Anttila 1996, 43). Pyrin seuraavassa tuomaan esiin niitä näkökulmia, jotka ovat vaikuttaneet tutkimukseni metodivalintaan.

Fenomenografian tutkimuskohteeksi on määritelty ihmisten erilaiset, vaihtelevat tavat kokea maailmaa, jotakin ilmiötä. Synonyymeinä ilmaisulle tapa kokea käytetään fenomenografisissa tutkimuksissa muun muassa seuraavia ilmaisuja: käsitys, tapa ymmärtää ja tapa käsittää. Nämä ilmaisut pitää ymmärtää nimenomaan yhteydessä kokemukseen, eikä niinkään psykologisessa, kognitiivisessa merkityksessä. Fenomenografiassa kiinnostuksen kohteena ovat ihmisten käsitykset todellisuudesta, eikä todellisuus sinänsä. (Marton & Booth 2000, 146-149; Marton 1988, 5; Metsämuuronen 2003, 174; Heinonen 2002, 63.)

Oleellista on myös kysyä, mitä käsitysten kartoittamisella saavutetaan. Jos ymmärretään tapoja, joilla ihmiset kokevat ongelmia, tilanteita ja maailmaa, voidaan päästä selville siitä, kuinka eri tavoin ongelmia, tilanteita ja maailmaa käsitellään (Niikko 2003, 10). Esimerkiksi yhteiskuntatieteissä, joissa tutkitaan muun muassa yksilön ja yhteiskunnan välisiä suhteita sekä maailmankuvan muodostumista ja muuttumista, korostuu myös yksilön rooli. Ihminen luo itselleen käsityksen maailmasta ja muuttaa maailmaansa ja sen ideasisältöä lähtien yksilöllisestä tajunnastaan, johon nämä käsitykset kuuluvat. (Ahlberg 1977, 246-247.) Tutkimukseni pyrkii siis kartoittamaan tutkimusongelmaa sellaisena, kuin tutkimuksessa mukana olevat opettajat sen ymmärtävät ja käsittävät. Intentionaalisuus fenomenografiassa ilmentää maailman kuvaamista juuri sellaiseksi, kuin tutkittava ihmisryhmä sen kokee ja selittää (Niikko 2003, 16). Tällainen lähestymistapa on saanut osakseen voimakastakin kritiikkiä. Analysoidaan, mitä ihmiset puhuvat haastattelijalle ja miten haastattelijat muokkaavat kysymykset haastateltaville, mutta kaikki muu onkin spekulointia (mm. Kelly 2002, 9). Toisaalta jo filosofi Kant aikanaan totesi, että emme kohtaa maailmaa sellaisenaan, vaan ikään kuin värillisten silmälasien läpi nähtynä. Ihminen on tiedonhankinnassaan aktiivinen ja luova, jolloin maailma onkin hänen tuotettaan. (Esim. Anttila 1996, 52; Varto 1996, 32-33.)

Tutkimisen tärkeimpänä tavoitteena on inhimillisen ymmärryksen lisääminen. Täten tutkijan pitäisi kyetä tulkitsemaan saamiaan tuloksia mahdollisimman syvällisesti (Syrjäläinen, Eronen

& Värri 2007, 8-9.) Fenomenografian avulla pyritään esittämään tutkittavien erilaiset tavat kokea maailmaa. Tätä vaihtelua kuvataan laadullisesti erilaisina kategorioina, joita voidaan kutsua myös analyysin lopputuotteeksi tai tietoisuuden kollektiiviseksi anatomiaksi (Marton & Booth 2000, 160-161). Koska kategorioiden muodostamisessa pyritään siihen, että kategoriat kattavat aineistossa esiin tulevien käsitysten vaihtelun, ei fenomenografiassa niinkään painoteta käsitysten määrällisiä kuin laadullisia eroja. Näin ollen yksittäinen eli marginaalinen käsitys voi muodostua teoreettisesti mielenkiintoiseksi. (Huusko & Paloniemi 2006, 269.) Erilaiset tavat kokea voivat olla paitsi hierarkkisessa myös lineaarisessa suhteessa toisiinsa. Fenomenografinen tutkimus pohjautuu luonteensa vuoksi aina suhteellisen pieneen, valittuun joukkoon tutkittavia. Tämän vuoksi kollektiivisesta kokemuksesta ei saisi jäädä mitään lausumatta. Marton ja Booth (2000), jotka molemmat kuuluvat fenomenografisen tutkimusmenetelmän kehittäjiin, edellyttävät kuvauskategorioiden täyttävän kolme kriteeriä, jotta kollektiivinen tietoisuuden anatomia tulisi selvitettyä:

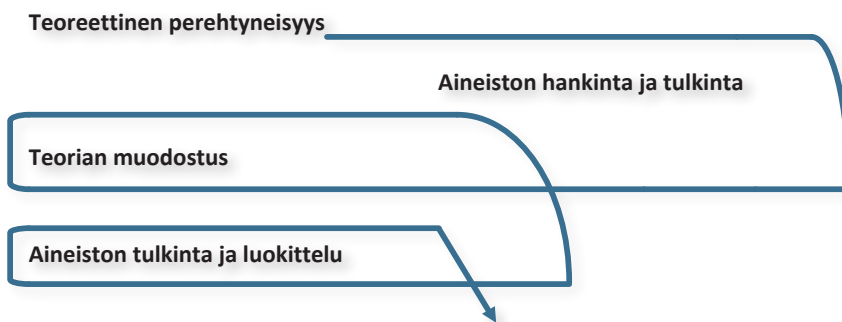
1. Jokainen kategoria ilmentää jotakin erityistä, erilaista tapaa kokea ilmiö.
 - Kuvauskategorioilla pitäisi olla selvä suhde tutkittavaan ilmiöön ja niiden pitäisi antaa selvä ja määritelty tieto asian, ilmiön kokemisesta.
2. Kategorioilla on toisiinsa looginen suhde, joka on usein hierarkkinen.
 - Kuvauskategoriat kuvaisivat sarjaa aina vain monimutkaisempia ilmaisuja, jotka koostuvat osailmaisuista.
3. Kuvauskategorioiden lukumäärässä pyritään säästeliäisyyteen eli pyritään käyttämään niin vähän kategorioita kuin mahdollista.
 - Näin maailma olisi käsitettävissä, sillä lukumääräisesti kyky kokea mikä ilmiö tahansa on ihmisillä rajattu. Kuvauskategorioiden tulisi kuitenkin tuoda esiin kaikki oleelliset vaihtelut ja erot kokemisessa. (Marton & Booth 2000, 163-164.) Asettamani alakysymykset 1-3 (sivu 18) soveltuvat edellä esitetyn perusteella fenomenografisesti tutkittaviksi.

Teorian asemasta laadullisessa tutkimuksessa yleisesti ja etenkin fenomenografiassa on tiedeyhteisössä käyty vilkasta, monisyistä ja osin hämmentävääkin keskustelua. Se on ollut vaikeasti lähestyttävä asia tämänkin tutkimuksen monissa vaiheissa. Kysymys on tieteen filosofiassa tiedon ontologisista perusteista: käsitys tutkimuskohteesta, mikä määrittää käsityksen siitä, ja millainen on tutkittava ilmiö asianomaisen tieteenalan näkemyksen mukaan. Paradigma määrittellään perusoletusten joukoksi, joka on tunnusomainen jollekin tieteenalueelle ja jonka oletetaan olevan taustalla esimerkiksi kysymyksen asettelussa, hypoteesien määrittelyssä, käsitteissä jne. (mm. Anttila 1996, 42; Kelly 2002, 4-5; Creswell 1994, 100-101.) Seuraavassa yritän lähestyä näitä vallitsevia näkemyseroja niistä lähtökohdista, joiden avulla pystyn valottamaan teorian aseman problematiikkaa omassa tutkimuksessani. Lähestymistapani viittaa näkemykseen tieteen syvyy-

destä: syvyyttä ei tieteessä ole se, että kaivaa maata neliön alalta niin pitkälle kuin pääsee, vaan se, että pyrkii jäsentämään koko maiseman olemuksen (Anttila 1996, 88).

Teorian asema laadullisessa tutkimuksessa on nähty hämäränä jopa ”skitsofrenisena” maisemakuvana. Tällaista näkemystä on havainnollistettu muun muassa selityksillä, joissa yhtäältä todetaan laadullisen tutkimuksen olevan eräänlainen puhdistumisriitti, jolla päästään eroon ”teorian saastasta”, mutta toisaalta todetaan laadullisessa tutkimuksessa olevan piirteitä, jotka eivät ole empiirisen, vaan teoreettisen analyysin ominaisuuksia. Vaatimukset tutkijan teoriattomasta taustasta ennen aineiston keruuta on kyseenalaistettu esimerkiksi kysymällä, miten voi tehdä relevantteja tutkimuskysymyksiä ilman perehtymistä tutkittavaan aiheeseen. Vaikka juuri fenomenografian on sanottu olevan luonteeltaan aineistopohjaista, sen tutkimusotetta selitettäessä on kuitenkin turvauduttu ilmauksiin, joissa teorioiden selitetään olevan jossain ”taustalla”. (Esim. Töttö 2000, 102-104; Kelly 2002, 5.)

Toisenlaiset näkemykset teorian asemasta laadullisessa tutkimuksessa maalailevat mosaiikkimaisemaa. Kvalitatiivisen tutkimuksen analyysi- ja tulkintavaiheesta on käytetty tällaisissa yhteyksissä sellaisia metaforia kuin ”palapeli” tai ”tilkkutäkki” (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2007, 8-9). Tällaista maisemakuvaa edustavat myös Marton ja Booth (2000), jotka korostavat tutkijan vastuuta ja velvollisuutta perehtyä tutkimuskohteena olevaan ilmiöön, sen rakenteisiin ja esiin tuleviin erilaisiin piirteisiin eri yhteyksissä. Keinoina he mainitsevat muun muassa aikaisempaan tutkimustietoon ja –kirjallisuuteen perehtymisen. Aineiston keräämistä ja analysointia ei pidäkään erottaa toisistaan. (Marton & Booth 2000, 188.) Fenomenografisen tutkimuksen etenemistä voidaan tällöin kuvata spiraalimaisesti.



KUVIO 2. Fenomenografisen tutkimuksen eteneminen Ahosen mukaan (1994, 125; ks. myös Creswell 1994, 96)

Kompromissina näkemyksistä, maisemakuvista, liittyen teorian asemaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa voidaan esittää näkemys, jonka mukaan nykyisin ollaan sanoutumassa irti laadullisten ja määrällisten menetelmien vastakkain asettelusta. Näkemyksessä korostuu ajatus, että tutkimustehtävä on se, joka ratkaisee valitun menetelmän eli valitaan sellainen menetelmä, jonka avulla saadaan parhaiten vastaukset tutkimuskysymyksiin. (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2007,

7; ks. myös Anttila 1996, 43, 90-91.) Tämä pyrkimys on toiminut tärkeimpänä kriteerinä myös valitessani oman tutkimukseni metodia.

Tutkimuksen kulun, siinä käytettyjen menetelmien ja analysoinnin perusteiden kuvaaminen luovat pohjan tutkimuksen luotettavuuden arvioinnille (esim. Varto 1996, 111-112). Ohessa kuvaan fenomenografisen tutkimuksen kulkua sekä Martonin ym. esittämänä että oman tutkimukseni pohjalta.

Marton & Booth (2000); Tervakari (2005); Ahonen (1994)

1. Huomio asiaan tai käsitteeseen, josta näyttää olevan erilaisia käsityksiä. Tutkimuskohteen valinta.
2. Asiaan tai käsitteeseen perehtyminen teoreettisesti ja siihen liittyvien näkökohtien alustava jäsenitys.
3. Tutkimusaineiston avulla erilaisia käsityksiä. Aineiston kokoaminen.
4. Erilaisten käsitysten luokittelu merkitysten perusteella ja mahdolliset abstraktimmat merkitysluokat.

Oma tutkimukseni

1. Tutkimuskohteena lukion aineenopettajien käsitykset lukion muutosprosesseista ja tulevaisuuden visioista.
2. Yksilö-yhteisötasolla: visiot, tulevaisuusorientaatio, muutos, oppiva organisaatio.
3. Informoitu kysely ja teemahaastattelu.
4. Analysointi ja aineiston luokittelu. Tutkimustulokset. Dialogi: omat tutkimustulokset – muu tutkimustieto.

Fenomenografiassa kuvauskategoriat ovat tutkijan tulkintoja. Kuvauskategoriat syntyvät tutkijan eroteltua ja yhdisteltä aineistoa ja kategorioita kokonaisuuksiksi. Fenomenografinen tutkimusote voidaan rinnastaa oppimiseen ja sitä voidaan kokoavasti kuvata seuraavasti: oppija (tutkija) oppii tietystä ilmiöstä (tutkimustilanne), jonka oppija (tutkija) on itse muotoillut. Lopputulokseen vaikuttavat sekä tutkijan omat että tutkittavien oppimiskyvyt. Lopullisten tulosten esittämisessä pyritään pitäytymään yleiskielessä. Näin säilytetään kokemusten sensitiivisyys ja käsitysten semanttiset sisällöt. Lukija voi seurata tutkijan reflektointia ja perusteluja, kun analyysit sisältävät myös suoria lainauksia ja autenttisia ilmauksia. (Mm. Marton & Booth 2000, 168; Niikko 2003, 37-39, 48.)

3.2 Informoitu kysely

Tutkimuksen aineiston keruu eteni kaksivaiheisesti: informoitu kysely ja teemahaastattelu. Ensin kävin lukioissa teettämässä informoidun kyselyn. Informoidussa kyselyssä jaoin kysymyslomakkeet henkilökohtaisesti. Näin saatoin myös täsmentää kysymyksiä ja kertoa tutkimuksen taustatietoja. Informoidun kyselyn vastaukset kerätään yleensä sovitulla tavalla myöhemmin (Hirsjärvi & Hurme 2004, 185-187; ks. myös Marton & Booth 2000, 170-171). Aineiston keruun toinen vaihe oli teemahaastattelu, johon tein jokaiselle haastateltavalle oman runkomonisteen hyödyntämällä informoidun kyselylomakkeen vastauksia. Fenomenografisessa tutki-

musotteessa on tärkeää, että haastateltavien omat käsitykset ovat keskiössä, joten haastattelijan pitäisi pystyä eliminoimaan väärinkäsitykset (esim. Kelly 2002, 3). Haastattelutilanteessa minulla oli mahdollisuus tarkentaa informoidun kyselylomakkeen mahdollisia epäselvyyksiä ja myös täydentää tyhjäksi tai vaillinaiseksi jääneitä kirjallisia vastauksia. Edellä esitetyt seikat selittävät sen, miksi teemahaastattelujen kysymykset olivat jokaiselle haastateltavalle osittain erikseen muotoiltuja.

Käytännössä informoitu kysely toteutui seuraavasti: 1. Sovin rehtorin kanssa ajankohdan, jolloin kysely pidetään ja rehtori valitsi tutkimukseen osallistuvat aineenopettajat edellä mainittujen kriteerien mukaan. 2. Ennen kysymyksiin vastaamista informoin aineenopettajia ja rehtoria tutkimukseni aihepiiristä. 3. Aineenopettajat ja rehtorit vastasivat kysymyksiin kirjallisesti. Jos heillä oli kysyttävää, olin paikalla vastaamassa. 4. Keräsin vastaukset, ja sain ne mukaani heti. Poikkeuksen muodostivat haastatteluihin osallistuneet kaksi aineenopettajaa, jotka lähettivät vastaukset postitse, koska informoidun kyselytuokion ajankohta ei heille sopinut. 5. Kerroin kyselyyn osallistuneille, että tulen haastattelemaan heitä henkilökohtaisesti samoista kyselyn teemoista muutaman viikon kuluttua.

Informoitu kyselylomake koostui ns. taustakysymyksistä ja varsinaisista tutkimusongelmaan liittyvistä kysymyksistä. Taustakysymykset koskivat vastaajan ikää, perhesuhteita ja koulutus- ja työtaustaa. Varsinaiset kysymykset oli kohdennettu tutkimusongelman selvittämisen kannalta valittuihin teemoihin³.

Pääosa informoidun kyselylomakkeen kysymyksistä oli avoimia kysymyksiä kuten kysymys numero 7:

”Minkä asian haluaisit kyseenalaistaa nyky-lukiassa ja miksi?”

Kysymystyyppin valinta johtuu fenomenografisesta tutkimusotteesta. Koska tarkoituksena oli tutkia aineenopettajien omia käsityksiä tietyistä ilmiöistä, avoimiin kysymyksiin saattoi vastata omin sanoin. Osittain jo mielenkiinnon ylläpitämiseksi vastaustilanteessa pari kysymystä sisälsi myös kuvallista materiaalia (kysymykset 3 ja 7) ja yksi tehtävä oli suljettu kysymys eli alleviivaus-tehtävä (tehtävä 8).

Näitä informoidun kyselylomakkeen vastauksia pystyin hyödyntämään tehdessäni jokaiselle vastaajalle oman runkomonisteen⁴ teemahaastatteluun. Tutkimukseen osallistuneille tarjoutui kyselylomaketta täyttäessä myös luonteva tilaisuus tutustua haastattelijaan ennen varsinaista haastattelua. Tämä sinänsä aikaa vievä menettely mahdollisti muun muassa vastausten tarkentamisen varsinaisissa haastattelutilanteissa ja eliminoi näin mahdollisia kirjallisten vastausten väärinymmärryksiä sekä vastauksia vaille jääneiden kysymysten lukumäärän lähes kokonaan. Lisäksi huolellinen perehtyminen informoidun kyselylomakkeen vastauksiin haastattelurungon tekemisen yhteydessä auttoi itseäni orientoitumaan yksittäisiin haastattelutilanteisiin.

³ Ks. Liite 1.

⁴ Ks. Liitteet 2 ja 3.

3.3 Teemahaastattelu

Valitsemani haastattelumuoto perustui pyrkimykseni kerätä haastattelujen avulla mahdollisimman paljon ”opettajien ääntä” tutkimusaiheista. Perehtyessäni erilaisiin tutkimushaastatteluihin saatoinkin todeta, että haastattelujen nimikkeissä ei ole yhtenäistä linjausta. Yleisin peruste jaoteluun on haastattelujen rakenne. Tällöin haastattelut voidaan jakaa kahteen pääluokkaan eli strukturoituihin ja strukturoimattomiin. Strukturoitu haastattelu tarkoittaa etukäteen tehtyä tiettyä jäsentelyä, jonka tarkoituksena on varmistaa, että haastattelussa käydään läpi juuri niitä kysymyksiä, joita haastattelija on etukäteen ajatellut. Strukturoidun haastattelun kysymykset voivat olla joko avoimia tai suljettuja. Suljettu kysymys tarkoittaa, että haastateltava valitsee etukäteen tehdyistä vaihtoehdoista hänelle sopivat vaihtoehdot. Strukturoimattomat haastattelut sen sijaan rönsyilevät valitusta aihepiiristä riippuen aina kulloisestakin haastateltavasta. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 43-46; Hirsjärvi 2004, 197; Stewart & Cash 2006, 78; Anttila 1996, 230-232.)

Strukturoidun tai strukturoimattoman haastattelun lisäksi voidaan puhua myös puolistrukturoidusta haastattelusta. Juuri tämä haastattelumuoto valikoitui omaan tutkimukseeni, koska sille on ominaista, että osa haastattelun näkökulmista on määritelty etukäteen, mutta ei kaikkia. Nimitys teemahaastattelu kertoo sen, mikä tällaisessa haastattelussa on oleellista eli että yksityiskohtaisten kysymysten sijaan haastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen mukaan. Näin saadaan paremmin esille haastateltavan omat käsitykset ja tulkinnat. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 47-48.) Koska fenomenografiassa kuvauskategoriat ovat tutkijan tulkintoja aineistosta, olen pyrkinyt edistämään tulkintani syvyyttä keräämällä aineistoa sekä informoidulla kyselyllä että teemahaastattelulla.

Itse haastattelutilannetta kuvataan kaksitasoisena. Ensimmäisessä tasossa on kysymys kahden ihmisen välisestä kontaktista, jossa haastattelu muistuttaa mitä tahansa arkipäiväistä, sosiaalista keskustelutuokiota, jos ei sisällöltään, niin rakenteeltaan. Toisessa tasossa, ns. metatasossa, haastattelu puolestaan muistuttaa terapeutista keskustelua, koska haastattelija yrittää saada selville haastateltavan tavan/tapoja kokea tutkimuskohde. Haastattelun metatasolle pääsemisessä auttavat juuri haastateltavien aikaisemmin esittämät, haastattelijan tiedossa olevat, käsitykset. Viimeksi mainittuja edustavat omassa tutkimuksessani juuri informoidun kyselylomakkeen vastaukset. (Marton & Booth 2000, 169.)

Vaikka aineiston keruu muodostui näin työläemmäksi kuin esimerkiksi posti- tai verkkokyselyä toteutettaessa, palkitsi tämä kyselytapa puolestaan myös sillä, että palautusprosentiksi tuli täydet 100. Posti- ja verkkokyselyn vastausprosentit sen sijaan jäävät yleensä karhuamisen jälkeenkään 70-80 prosenttiin (Hirsjärvi & Hurme 2004, 185).⁵

⁵ Esimerkiksi kun 1990-luvun alkupuolella tutkittiin lukiota rehtorin ja opettajan työympäristönä kyselylomake lähetettiin 437:lle lukion rehtorille ja 358:lle opettajalle. Rehtoreista kyselyyn vastasi 324 eli 74 prosenttia ja opettajista 204 eli 59 prosenttia. Opettajien vastausprosentti arvioitiin tutkimuksessa ”hyvin tyydyttäväksi”. (Jakku-Sihvonen & Salmensuu 1997, 23; ks. myös Virta 2007, 319.)

Käytännössä tutkimukseni haastattelut lukioissa toteutuivat noin 2-10 viikon kuluttua informoidusta kyselystä. Haastattelut ajoittuivat lukioittain kahteen tai kolmeen päivään. Haastattelujen kesto vaihteli noin puolesta tunnista tuntiin riippuen opettajien puhetyylistä ja puheliaisuudestaan. Ainoastaan yksi informoituun kyselyyn osallistuneista ei voinut osallistua haastatteluun, ja toinen lähetti kirjalliset vastaukset teemahaastattelurunkoon ns. inhimillisten aikatauluerehdysten tuloksena. Molempien kohdalla kertynyt aineistomateriaali hyödynnettiin tutkimuksessa.

Haastattelujen runko muotoutui kuten informoidussa kyselyssäkin tutkimusongelman ja siihen liitettyjen näkökulmien perusteella seuraaviin teemoihin: visiointi, arvopohja, muutos ja oma työ sekä työyhteisö. Haastattelutilanteessa oli sekä haastateltavalla että haastattelijalla mahdollisuus tehdä tarkennuksia, lisäyksiä yms. myös informoidun kyselyn vastauksiin esimerkiksi seuraavasti:

Esimerkki 1. Haastattelija:

”Lomakkeessa olet valinnut seuraavat asiat parhaiten kuvaamaan työyhteisöäsi: ajassa mukana, palautetta ja arviointia säännöllisesti omasta työstä ja opiskelijakeskeinen. Kommentoitko näitä vielä lisää?”

Tai:

”Mihin viittaat lisäbössötyksellä?”

Esimerkki 2. Haastateltava:

”Tämä oli hirveän nopea tämä tilanne piti vastata tuosta vaan...”

Tai:

”Mä ajattelin sitä omaa tehtäväkenttää...”

Haastattelut suoritettiin koulun tiloissa, joko tyhjässä luokkahuoneessa tai muussa koulun vapaana olleessa tilassa. Haastattelujen aikana ns. koulun tavalliset äänet, kuten kellojen soitto, kuuluivat haastattelutilaan. Haastatteluja nuo opettajille tutut äänet eivät sanottavammin häirinneet. Kuten jo edellä todettiin, haastattelut kestivät puolesta tunnista tuntiin riippuen haastateltujen puhetavasta ja puheliaisuudesta. Haastattelutilanteessa korostuu haastattelijan ja haastateltavan välinen vuorovaikutus. Huolellisten etukäteisjärjestelyjen lisäksi tätä vuorovaikutuksellisuutta haastattelijan ja haastateltavan välillä haastattelutilanteessa edistävät haastattelijalta edellytettävät yleisinhimillisiksi katsottavat ominaisuudet kuten ystävällisyys, kiireettömyys, uskottavuus, rehellisyys yms. (Stewart & Cash 2006, 142). Haastattelutilanteiden vuorovaikutukseen liittyviä muita seikkoja eli sisäpiiriä (“in-group”; Stewart & Cash 2006, 142) ja kielen merkitystä tarkastelen toiston välttämiseksi myöhemmin (sivut 28-31). Haastattelut tallentuivat myös nauhalle, josta litteroin ne sanatarkasti paperiversioiksi. Litteroituina haastattelujen laajuus (riviväli

1, fontti 12) vaihteli noin 10:stä sivusta 17:ään sivuun.⁶ Litterointi osoittautui paitsi työlääksi niin myös erittäin tehokkaaksi tavaksi perehtyä aineistoon sisällöllisesti.

Tämän tutkimuksen haastatteluista voidaan edellä esitetyn perusteella käyttää nimitystä teema-haastattelu.

3.4 Dokumenttiaineisto

Informoidun kyselyn ja teemahaastattelujen lisäksi tutkimuksen tausta-aineistona on hyödynnetty tutkimuksessa mukana olleiden lukioden niin painettua kuin verkkomateriaalia.⁷ Tämä tarkoittaa käytännössä lukioden vuosikertomuksia, paikallisia opetussuunnitelmia ja lukioden kotisivuja. Tällainen aineisto osoittautui lukioden kesken varsin vaihtelevaksi sekä sisältörakenteeltaan että sisällöltään. Kotisivujen päivittämisessä saattoi myös esiintyä viiveitä. Näistä lukion ns. virallisista tai puolivirallisista dokumenteista saattoi kuitenkin löytyä esimerkiksi julkilausuttuja visioita tai tavoitteita omalle lukiolle.

3.5 Opettaja tutkijana

”There has been a growing recognition of the value of teacher research and of school-university collaboration as well as the need to include the voice of the teacher in the academic literature” (Loughran 2002, 160).

Loughranin esittämien näkökulmien lisäksi on tuotu esiin ainakin kolme muuta hyvää syytä, miksi opettaja tarvitsee tutkimisen taitoja: 1. ymmärtääkseen aiempia tutkimuksia, 2. kyetäkseen toimimaan tutkivana opettajana ja 3. tutkimuksellisen otteen käyttö ja tutkivan ajattelun esimerkin välittäminen oppilaille oppimistilanteissa (Murtonen, Iiskala, Merenluoto & Tähti-nen 2002, 177-178). Campbell (2002) viittaa hyviin kokemuksiin, joita Englannissa on saatu esimerkiksi CPD-ohjelman (= Continuing Professional Development) avulla: opettajien työmotivaatio on kasvanut, tutkimuksia tehneiden opettajien välinen yhteistyö on lisääntynyt ja synnyttänyt asiantuntijaverkostoja, opettajien työyhteisö on hyötynyt lisääntyneestä tietotaidosta, ”bottom up”-lähtöinen tutkimus on tuonut uusia näkökulmia akateemiseen maailmaan, opettajat ovat päässeet enemmän koulutuksen suunnittelutyöhön mukaan sekä kansallisella, alueellisella että paikallisella tasolla jne. Viimeksi mainittua asiaa Campbell pitää erityisen tärkeänä ja kuvaa opettajien aikaisempaa asemaa koulutuksen kentillä poliittisina jalkapalloina eli visiot ja strategia muutoksille on ollut tapana tehdä opettajien asiantuntemusta hyödyntämättä. (Campbell 2002, 2, 9-12.) Myös Suomessa on korostettu opettajien tutkijan roolia kouluyh-

⁶ Esimerkiksi Koskela (2007, 99) toteaa väitöskirjatyönsä haastatteluaineiston olleen kirjoitettuna 287 sivua.

⁷ Lähdeluetteloon näitä ei ole merkitty kolmestakaan syystä: 1. lukioden anonymiteetin säilyttäminen, 2. tekstissä ei ole suoria viittauksia näihin lähteisiin ja 3. koulun virallinen linjaus tulee esiin rehtorien vastauksissa.

teisen muutosprosesseja suunniteltaessa ja toteutettaessa (esim. Riitahuhta 2002, 135; Ojanen 1996, 13; Sahlberg 1996; 1998).

McLaughlinin (2002, 95-96) mukaan tarvittaisiin enemmän tutkimustietoa niistä tekijöistä, jotka stimuloivat, tukevat ja ylläpitävät opettajien oppimisprosessia. Omaa tutkimustyötäni olen tehnyt Riitahuhtan (2002, 135) kuvaamissa opettajalle tyypillisissä olosuhteissa eli ”opettaja suorittaa jatko-opintojaan vapaa-aikanaan tai vuorotteluvapaalla⁸ ... työn tukena on melkein aina ainoastaan yliopisto, joka ohjaa tieteellisen reflektion kautta”. Niikko (1996) on kehittänyt edelleen Goswamin ja Stillmanin (1987) sekä Kincheloen (1994) näkemyksiä niistä piirteistä, jotka luovat edellytyksiä opettajalle toimia tutkijana. Omassa tutkimustyössäni ja tutkimuksessani korostuvat varsinkin ohessa luettelemani Niikon nimeämät piirteet. Luettavuuden lisäämiseksi olen numeroinut suorat lainaukset ja lisännyt heti suorien lainauksien jälkeen niihin liittyvät omat näkökulmani.

- 1. ”*Opettajan toiminnassa ja ammatillisessa ajattelussa yhdistyvät luontevalla tavalla opettajan ja tutkijan tehtävät ja ne rikastuttavat toisiaan.*”
- 2. *Opettajat voivat problematisoida sitä, mitä tavallisesti pidetään itsestään selvänä kulttuurissa ja kielessä.*” (Niikko 1996, 116.)

Minulla on vuosien opettajan työn aikana herännyt ammattiini liittyviä ajatuksia ja kysymyksiä, joihin olen myös pyrkinyt löytämään ymmärrystä ja vastauksia. Rantala (2007, 150) nimeää keinoikseen ”nähdä kaukaa, kun oli niin lähellä” eli sekä perehtymisen alan kirjallisuuteen että etäännyttämisen koulumaailmasta fyysisesti apurahan turvin. Näitä samoja keinoja saatoinkin myös itse osittain hyödyntää tutkimustyöni aikana. Totesin, että näin työelämän ”tässä ja nyt” –ilmiöt saavat laajempia perspektiivejä. Omaa tutkimustyötä tehdessäni minulla on ollut mahdollisuus kohdata ammattini ja sen haasteet uusista näkökulmista. Jo jatko-opiskelijan status antaa empiiristä ymmärrystä esimerkiksi opiskelijana oloon. Tavallaan on yllättynytkin niistä reaktioista, joita esimerkiksi arvioinnin kohteena oleminen herättää. Opettajana olin tottunut arvioimaan opiskelijoita, mutta en enää välttämättä muistanut sitä, millaista oli olla arvioinnin kohteena. Tekemällä oppiminen pätee siis tässäkin asiassa.

- 3. ”*Opettajat tuntevat myös opiskelijat ja opetustyön tavalla, jota ulkopuoliset eivät tunne.*”
- 4. *Opettajilla on mahdollisuus tutkia ja kehittää opetustyötä tavalla, joka saattaa olla ns. asiantuntijuuden tavoittamattomissa.*” (Niikko 1996, 116.)

Opettajayhteisöissä saattaa näyttää siltä, että kuilu tiedeyhteisön ja arkisen koulutyön välillä on ylittämätön. Tämä tuli esiin myös omassa tutkimuksessani ”opettajien äänenä”. Kasvatustieteen alan teorian saatettiin kokea kaukaisina, ”ei meitä koskevina”. Kuilusta akateemisen ja käytännön

⁸ Itse olin tietysti jaksot palkattomalla virka- tai opintovapaalla. Palkaton virkavapaus mahdollistui Suomen Kulttuurirahaston Satakunnan Rahaston apurahan turvin ja opintovapaus Koulutusrahaston tuen turvin.

koulumaailman välillä on kirjoitettu ja puhuttu monissa yhteyksissä (esim. Hargreaves 2006; Campbell 2002).

- 5. *Opettajat voivat ottaa lähtökohdaksi myös sellaisia ongelma-kohtia tai kehittämishaasteita, joita he kokevat työssään merkityksellisiksi ja tärkeiksi*” (Niikko 1996, 116).

Viimeksi mainittu piirre on tämän tutkimuksen yksi primus motoreista eli käynnistäjästä. Toisena primus motorina tutkimustyölleni on toiminut ammatillinen kasvumotivaatio. Viimeksi mainittua on kuvattu oppijan haluna kehittää itseään ja kokeilla uutta ja sitä pidetään yhtenä ammatillisen kasvun avainselittäjistä (Ruohotie 1996, 210). Voin täysin yhtyä Rantalalan (2007, 150-151) kuvaukseen omasta väitöskirjatyöstään: ”Tämä tutkimusprosessi oli myös henkilökohtainen kasvuprosessi kohti reflektioivaa opettajuutta, joka näkee opettajuuden (ehkä päättömänä) kasvuprosessina”.

Edellä käsittelemieni näkökulmien lisäksi on oman tutkimustyöni kannalta vielä oleellista käsitellä asemaani eli opettaja tutkijana muistakin näkökulmista. Yhtä näistä näkökulmista voisi kutsua sisäpiiri-ongelmaksi. Tutkimusaineistoni koostuu aineenopettajille tehdyistä kyselyistä ja haastatteluista. Kuulun myös itse koulutukseni ja työhistoriani kautta samaan ammattikuntaan kuin tutkittavani. Sisäpiiriys ja tuttuus nähdään tutkimuksen luotettavuuden kannalta ongelmallisena (mm. Rantala 2007, 127). Tutkimustulosten luotettavuutta arvioitaessa onkin oleellista, että tutkijan taustasitoumukset tuodaan lukijan tietoon. Koska tutkimuksen pitäisi tuoda esiin nimenomaan tutkittavien käsityksiä asioista, on tutkijan siis tiedostettava ne vaarat, joita tutkijan subjektiiviset näkemykset aiheuttavat tutkimuksen eri vaiheissa (Hirsjärvi & Hurme 2004, 18). Toisaalta koulu ei sinänsä ole vieras ilmiö meille kenellekään, koska jokaisella meistä on jonkinlaisia kokemuksia koulusta. Tulkintani syvyyttä olen pyrkinyt edistämään muun muassa keräämällä aineistoa kahdessa vaiheessa eli informoidulla kyselyllä ja teemahaastattelulla. Tutkijan riittävää perehtyneisyyttä tutkimusalaan ja sen teorioihin voi lukija arvioida etenkin tutkimustulosten esittelyn yhteydessä.

Tutkijalla olevaa kokemusperäistä tietotaitoa tutkittavasta kohteesta ei kuitenkaan pidä tarkastella pelkästään ongelmallisena. Esimerkiksi haastattelijan rooliin on liitetty kaksi päänäkökulmaa eli informaation hankkiminen ja kommunikaation helpottaminen. Viimeksi mainittu toteutuu sitä paremmin, mitä paremmat edellytykset haastattelijalla on ymmärtää haastateltavan puhetta. Tämän tutkimuksen tekijällä eli tässä tapauksessa myös haastattelijalla voidaan katsoa olleen taustalla ”sama kieli” kuin haastatelluilla. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 52-53.) Yhteisen kielen tärkeyteen haastattelutilanteissa viittaavat myös Rubin ja Rubin (1995). He tuovat esiin haastattelijan oman työhistorian merkityksen haastattelutilanteissa. Heidän mukaansa haastateltavat luottavat enemmän haastattelijan kykyyn ymmärtää heidän vastauksiaan, jos haastattelija on esimerkiksi työskennellyt vastaavanlaisissa tehtävissä. (Rubin & Rubin 1995, 117-118.) Ymmärtämisen on katsottu tulevan mahdolliseksi, kun tutkija tuntee viitekehyksen, sen perinteet ja kulttuurin (esim. Kelly 2002, 10). Eräs haastattelemani opettajista totesi: ”Mä olen keskustellut...monen kanssa ... tästä roolista. Ei ihminen jaksa tehdä kahtakymmentä vuotta tätä

työtä jos se vetää roolia”. Ymmärtääkseen kokemuksen osana sitä ympäristöä, jossa kokemukset esiintyvät, on tunnettava tuo ympäristö (esim. Marton & Booth 2000, 167-169; Herod 1993, 313-314; Stewart & Cash 2006, 142; Rantala 2007, 128). Tutkimuskirjallisuudessa käytetään ilmiöstä myös sellaisia ilmaisuja kuin haastattelijan ja haastateltavan maailmojen kohtaaminen. Saksalaiset sosiologit puhuvat ymmärtämisen, ”Verstehen”, tajusta (Massarik 1995, 203).

4 MUUTTUVA LUKIO

”Change in other words is a process of learning new ideas and things” (Huberman 1992, 22). – “Ironically, a good prediction is not one that comes true but rather one that leads to action” (Godet 2001, 24).

4.1 Muutos ja lukio

Kuten Huberman alun suorassa lainauksessa toteaa, muutos ei ole yhteiskunnassa luonnonlaki, vaan se vaatii aktiivista ja tietoista toimintaa. Jos toiminta on muutosta vastaan, on seurauksena yleensä muuttumattomuus tai hyvin vähäiset, vain välttämättömimmät ja pakon edessä tehdyt muutokset (esim. Busher & Barker 2001). On myös esitetty kritiikkiä siitä, että tulevaisuusku- vissa eli visioissa korostetaan liiaksi muutoksia ja jätetään pysyvämät tekijät liian vähälle huo- miolle. Kuitenkin juuri nämä tekijät muodostavat, aihealueesta ja aikaperspektiivistä riippuen, pienemmän tai suuremman osan tulevasta maailmasta. Tällaisiksi pysyviksi tekijöiksi yhteiskun- nassa voitaneen luokitella esimerkiksi tasa-arvon asteittainen lisääntyminen ja hygieniatason paraneminen sairauksien ehkäisijänä. (Nordlund 2005, 105-106, 109.)

Koulutuksen perinteisinä ja pysyvinä perustaitoina pidetään lukemista, laskemista ja kirjoitta- mista. Tosin tietokoneiden yleistyessä kyseisten taitojen asemaa on osittain pidetty jopa uhat- tuna. Tulevaisuusorientoitunut opetus on nähty yhtenä eloonjäämisen ja maailmankansalaisuu- teen kasvattamisen keinona (esim. Slaughter 2008, 16). Tulevaisuusajattelun katsotaan sisältä- vän seuraavia elementtejä: kyky visiointiin ja niiden uudelleen arviointiin, kyky ennakoivaan päätöksentekoon, kyky kokonaisuuksien ja kausaliitteettien hahmottamiseen ajattelussa sekä kyky laaja-alaiseen ja arvioivaan havainnointiin (Hirsjärvi & Remes 1987, 119-120; ks. myös Burchsted 2003; Bindé 2001).

Koska koulut ovat keskeinen osa yhteiskunnan julkista toimintaa, niiden tavoitteet muodostu- vat myös ensisijaisesti yhteiskunnasta käsin. Muutospaineita kouluille/kouluissa asettavat tahot voidaan jakaa mikro- (paikalliset) ja makrotason (valtakunnalliset) muuttajiin (Busher & Bar- ker 2001). Koulujen muutosprosesseissa toiset tutkijat painottavat enemmän koulun ulkopuo- lisia muutospaineita, toiset taas korostavat myös koulujen sisäisiä muutospaineita (vrt. Levin & Riffel 1997, 5-6; Fullan 20001, 93; Elbaz-Luwisch 2005). Suomessa, kuten myös esimerkiksi

Ruotsissa (Berglund 2003, 5), valtakunnallisissa opetussuunnitelmien perusteissa (makrotaso) ja paikallisissa koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa (mikrotaso) viitataan monissa yhteyksissä ympäröivään yhteiskuntaan. Opetussuunnitelmat toimivat myös linkkinä yhteiskuntaan (esim. Ikonen 2006, 11-13; Meri 2002, 185). Suomessa 1990-luvulla toteutettu koulutuksen hallinnon hajautus on lisännyt koulutuspoliittista päätösvaltaa mikrotasolla (= paikalliset koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset). Toisaalta myös makrotason lakisäätteistä koulutuspoliittisten tavoitteiden toteutumisen arviointia on samanaikaisesti lisätty. (Virtanen 2002, 301.)

Jo useissa tulevaisuuden muutoksia ja niiden ihmisille asettamia vaatimuksia esittäneissä 1970- ja 1980-luvun OECD:n tutkimuksissa ja asiakirjoissa asetettiin kasvatuksen ja oppimisen tavoitteeksi muutoksen ennakoiminen tai siihen sopeutuminen (esim. Patrikainen 2002, 10; Halliday 1999, 126-127). Riippuen vuosikymmenestä ja tulkinnoistakin Euroopan unionin elinikäisen oppimisen edistämishjelmat ovat rakentuneet etenkin seuraaviin viitekehyksiin: kasvun ja kilpailukyvyyn edistäminen talouselämässä, pyrkimys tietoyhteiskuntaan, eurooppalaisen identiteetin edistäminen ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden edistäminen. Euroopan unionin koulutuspolitiikan keskeisenä piirteenä on koko sen olemassaolon ajan nähty työelämään suuntaava, ammatillinen korostus. Tällaista opetuksen ja kasvatuksen suoranaista välineellistämistä eli alistamista ylemmille tavoitteille on myös kritisoitu (mm. Halliday 1999). Etenkin 1990-luvun alusta lähtien EU:ssa on alettu korostaa myös kansalaisuutta ja sosiaalista verkostoitumista. Konkreettisina esimerkkeinä koulumaailmassa näistä korostuksista ovat erilaiset oppilaiden ja opettajien liikkuvuutta edistävät vaihto-ohjelmat, esimerkiksi Sokrates-ohjelma. (Holford 2008.) Tulevaisuuden kouluissa muutoksien on ennakoitu kohdistuvan etenkin oppimisympäristöihin, tieto- ja viestintäteknisiin taitoihin, yhteistyöverkostoihin ja informaaliseseen oppimiseen (esim. Aaltonen 2008, 129; Slaughter 2008, 16-17; Cornish 2004, 32-33; Helakorpi 2001, 200; 2005, 137-138).

Seuraaviin alaotsikoihin olen koonnut sekä lukion ulkopuolisia että sisäisiä muutospaineita. Sen jälkeen esittelen aineistoanalyysini, jossa etsin vastauksia tutkimusongelman ensimmäiseen alakysymykseen: Millaisia ovat aineenopettajien käsitykset lukiossa tapahtuneista muutoksista viime vuosina ja mihin he itse kohdistaisivat seuraavat uudistukset lukiossa? Fenomenografinen tutkimusotteen mukaisesti pyrin dialogiin tutkimustulosteni ja jo olemassa olevan tutkimustiedon välillä. Tulevaisuutta suunniteltaessa olisi hyvä olla selvillä paitsi toivotuista myös mahdollisista pessimistisistä vaihtoehdoista. Riskien identifioimisella, arvioinnilla ja hallinnalla pystytään eliminoimaan päätösten haittavaikutuksia (esim. Kamppinen, Malaska & Kuusi 2002, 34; Godet 2001, 20-22). Pyrin löytämään opettajien puheenvuoroista näkemyksiä lukion tulevaisuuteen liittyvistä pessimistisistä skenaarioista eli riskimaisemista. Muutoksen ennakoimista tarkastelen luvussa Visioiva lukio.

Myös toimintaympäristöllä ja -kulttuurilla on vaikutusta työyhteisössä työskenteleviin. Arfwedson (1989) käyttää vastaavista ilmiöistä käsitettä koodi. Hänen mukaansa on itsestään selvää, että eri henkilöillä samalla työpaikalla on erilaisia käsityksiä yhteisestä työpaikasta ja sen

toimintatavoista. Arfwedson ei ole niinkään kiinnostunut työntekijöiden erilaisista käsityksistä ja toimintaperiaatteista, vaan eri työntekijöitä yhdistävistä samansuuntaisista käsityksistä yhteisessä työpaikassa. Samaa työpaikkaa koskevista tulkinta- ja toimintaperiaatteista hän käyttää nimitystä koulukoodit. Nämä koulukoodit ovat merkittävässä osassa myös silloin, kun opettajayhteisöön tulee uusi opettaja. (Arfwedson 1989, 27-28.) Helakorpi (2005) nimeää ilmiön organisaation perusmyytistiksi. Hän viittaa organisaatiossa muodostuneeseen omaan kieleen, joka muodostaa myös organisaation viestinnällisen perustan. Mitä vanhemmasta organisaatiosta on kysymys, sitä todennäköisempää on, että tämä perusmyytistö on menettänyt merkitystään ja se pitäisi uudistaa. (Helakorpi 2005, 75-76.) Lukion aineenopettajan käsityksiä työyhteisöstään ja aineenopettajaa työyhteisön jäsenenä tarkastelen luvussa Lukio työyhteisönä oppivan organisaation näkökulmasta tarkasteltuna.

4.1.1 Tulevaisuuden yhteiskunnan haasteet koulutukselle

Yhteiskunnan muutokset heijastuvat ja vaikuttavat myös koulutuspolitiikkaan ja koulutusorganisaatioihin. Kulloinenkin yhteiskuntarakenne muovaa myös koulutuksen rakenteita. Liike ei kuitenkaan ole yhdensuuntaista, vaan myös koulutuksen avulla voidaan muuttaa yhteiskuntaa. (Hamilton 1990, 47.) Tulevaisuutta koskevia päätöksiä tehtäessä käytetään hyödyksi menneestä ja nykyhetkestä saatavissa olevia tietoja ja kokemuksia. Rubinin (1995, 27) mukaan voidaan puhua menneisyys-, nykyisyys- ja tulevaisuusorientoituneista ihmisistä sen mukaisesti, mikä näistä orientaatioista on kullakin henkilöllä määrävimpänä. Tulevaisuudentutkimuksesta on 1940-luvulta lähtien muodostunut oma, monitieteellinen tutkimusala (esim. Söderlund & Kuusi 2002, 253). Koska tutkimusaiheeni on tulevaisuusorientoitunut, pyrin tuomaan esiin k. tietealan käsitteistöä ja tutkimusmenetelmiä niiltä osin kuin katson sen tarpeelliseksi omien tutkimuskysymysteni selvittämisen kannalta. Englannin kielestä löytyy yli 30 vaihtoehtoa kuvaamaan tulevaisuuden tutkimista, ”future research” ja ”futures studies” ovat näistä käytetyimpiä. Suomen kielessä yleisimmin käytettyjä taas ovat ”tulevaisuuden tutkimus”, ”tulevaisuudentutkimus” ja ”tulevaisuusorientoitunut tutkimus”. Sen sijaan Flechtheimin käyttämää termiä ”futurologia” (futurology) ei enää 1960-luvun jälkeen ole tutkijoiden piirissä paljonkaan käytetty. (Mannermaa 1993, 23.) Omassa tutkimuksessani pyrin pääasiallisesti käyttämään termiä tulevaisuudentutkimus.

Toisen maailmansodan jälkeen tulevaisuudentutkimuksessa voidaan nähdä kaksi eri tavoin painottunutta aatteellista pääsuuntausta eli teknokraattinen ja humanistinen suuntaus. Teknokraattinen tulevaisuudentutkimus pyrkii tieteellisyyteen positivistisessa mielessä päämääränään luoda selitys- ja ennustemalleja yhteiskunnallisista lainalaisuuksista epäpersoonallisesti arvot ja tosiasiat toisistaan erottaen. Tätä suuntausta edustaa muun muassa ekonominen ennustamisen valtasuuntaus. Tyypillisiä esimerkkejä tästä tutkimussuuntauksesta ovat juuri talousennusteet. Humanistisessa suuntauksessa tulevaisuutta ei nähdä yhtenä lainomaisena suuntana, vaan joukkona vaihtoehtoisia tulevaisuuksia. (Mannermaa 1993, 16-18; 1998, 20-23; Godet 2001, 24-25; Cornish 2004, 43-45.) Juuri taloudellisten tekijöiden suurta painoarvoa koulumaailman

muutosprosesseissa on viime vuosina kritisoitu monissa yhteyksissä (mm. Levin & Riffel 1997, 6; Lauder ym. 2006, 48; Klemelä ym. 2007, 12). Rubin (1995, 70) on todennut talouselämän päättäjistä, että he tietävät kaiken hinnan, mutta eivät tunne minkään arvoa. Tällä hän viittaa arvovirittiriitaan, jossa päätösten muut kuin taloudelliset seuraukset jäävät pohtimatta. Esimerkiksi Suomessa käydyissä kansalaiskeskusteluissa on nostettu esiin huoli siitä, miten alakoululaisten päivittäinen koulumatka on kyläkoulujen lakkauttamisen (usein taloudellisista syistä) vuoksi saattanut pidentyä kymmenillä kilometreillä.

Tulevaisuutta ei voida empiirisesti havainnoida. Kuten Mannermaa (1998, 20) on osuvasti todennut, tulevaisuutta ei voi haastatella, eikä sille voi lähettää kyselylomakkeita. Sekä yksilöiltä että koulu- ja työyhteisön toimintakulttuureilta vaaditaan kuitenkin jatkuvan muuttumisen toimintaperiaatteita (mm. Remes 2007, 89; van Steenis 2004, 61). Murroksessa ja muutokseen reagoimisessa sekä yksilöä että yhteisöä auttaa eteenpäin uusien tilanteiden hyväksyminen, niiden tulkinta ja arvioiminen, uudelleenorientoituminen, visioiden luominen ja strategioiden suunnittelu (Ruokanen & Nurmio 1995, 261; Aaltonen & Barth 2005, 45-47; Burchsted 2003). Muutoksen analysoimisessa pidetään keskeisinä kahta kysymystä: mistä tekijöistä käsin muutosprosesseja on selitettävä, ja mille näistä tekijöistä annetaan selityksissä eniten painoarvoa. Ainaakin seuraavia kolmea näkökulmaa pidetään keskeisinä tulevaisuuskuvisa: teknologinen kehitys, yhteiskuntasuhteet ja arvomuutokset. (Hirsjärvi & Remes 1987, 11; ks. myös Kamppinen, Malaska & Kuusi 2002, 35-38.)

Levinin ja Riffelin (1997, 5-6) mukaan koulujen muutospaineet syntyvät ympäröivässä yhteiskunnassa tapahtuvien muutoksien seurauksena. Globaaleista, yleismaailmallisista muutoksista he mainitsevat taloudelliset, sosiaaliset, poliittiset, teknologiset ja väestölliset muutokset (ks. myös Sihvola 1998, 171; Hirsjärvi & Remes 1987, 114-115). Kouluissa toteutuneet todelliset ja kestävät muutokset ovat Levinin ja Riffelin (mt., 5-6) mukaan alun perin olleet ulkoisten muutostekijöiden aiheuttamia, eivätkä siis koulun sisältä lähteneitä muutospyrkimyksiä. Fullan (2001, 93) taas kertoo aikaisemmin korostaneensa erityisesti ulkoisten muutospaineiden merkitystä koulujen muutosprosesseissa. Hän ei kuitenkaan enää halua painottaa erikseen ulkoisia tai sisäisiä muutospaineita, vaan toteaa, että muutosten toteutuminen käytännössä edellyttää kaikkien mahdollisten tekijöiden huomioon ottamista.

Mannermaa (1998, 21) nimeää tulevaisuudentutkimuksen perimmäiseksi intressiksi välineellisyyden. Tulevaisuudentutkimuksessa ei pyritäkään löytämään totuutta tulevaisuudesta, vaan pyrkimyksenä on vaikuttaa nykyhetkeen ja näin esimerkiksi estää ei-toivottuja tapahtumia ja ilmiöitä tai ennakoita niitä. Monet tutkijat ovat kirjoittaneet siitä, mitä koulujen pitäisi tehdä muuttuakseen. Sen sijaan liian vähän on kiinnitetty huomiota siihen, mitä koulut itse asiassa tekevät muuttuakseen. (Levin & Riffel 1997, 5; ks. myös Fullan 2001, 96; Slaughter 2008, 17.) Ohessa tarkastelen koulun ulkopoolelta tulevia muutospaineita lähinnä makrotason muuttajista käsin.

Työministeriö selvitytti hankkeessaan 1990-luvulla suomalaisen yhteiskunnan ja työelämän tulevaisuuden näkymiä. Monien välivaiheiden jälkeen hanke tuotti kolme skenaariota: mark-

kinavetoisen, pohjoismaisen ja ongelmien kasaantumisen skenaarion. Markkinavetoisessa kehityksen skenaariossa korostuu otsikon mukaisesti markkinavetoinen tietoyhteiskunta. Pohjoismaisen mallin sopeutus on skenaario, jossa globalisoituminen ja työmarkkinoiden kehitys etenevät ylikansallisten instituutioiden, kuten Euroopan unionin, luomissa puitteissa. Ongelmien kasautumisen skenaariossa taloudelliset, poliittiset ja ympäristöongelmat johtavat radikaaleihin muutoksiin yhteiskunnallisessa kehityksessä ja järjestelmissä. Työministeriö piti pohjoismaista mallia toivottavimpana. (Helakorpi 2000.)

Suomen itsenäisyyden juhlarahaston Sitran kokoaman asiantuntijaryhmän raporteissa vuosilta 2000–2001 on ennustettu Suomen olevan vuonna 2015 tietoyhteiskunta, jonka perustana on monipuolinen osaaminen ja koko kansan verkostoituminen. Näissä Sitran raporteissa Suomen menestymisen uskotaan olevan riippuvainen ihmisistä, yksilöllisyydestä, yhteistyökyyvystä, luovuudesta, koulutuksesta, osaamisesta ja kokemuksesta. Raportin mukaan työmarkkinoilla tullaankin tulevaisuudessa vaatimaan monialaisuutta ja -uraisuutta sekä valmiutta toimia joustavasti ja ylläpitää jatkuvasti omaa osaamista, tietoja ja taitoja. (Leinonen, Partanen & Palviainen, 2002, 14.) Castells ja Himanen (2001) näkevät Suomen tietoyhteiskuntamallin keskeisinä tekijöinä kulttuurisen identiteettimme ja vahvan kansallistunteemme. Suomalaista identiteettiä he kuvaavat tulevaisuuteen suuntautuneeksi, ja sitä vahvistavat tietoyhteiskunnan kansalliset saavutukset. Kansallinen ja paikallinen identiteetti eivät heikennä Suomen kansainvälistä kilpailukykyä, vaan ne ennemminkin luovat pohjaa teknologisille ja yhteiskunnallisille kokeiluille ja edistävät vuorovaikutusta globaalien verkostojen kanssa. (Castells & Himanen 2001, 185.)

Koulutuspoliittinen päätöksenteko on määritelty prosessiksi, jossa poliitikkojen intressit, ideologiat ja heihin vaikuttanut informaatio muokkaavat heidän mielipiteitänsä ja toimintaansa viitekehityksessä, johon voi sisältyä yksi tai useampi instituutio aina globalisoituneisiin verkostoihin asti. (Virtanen 2002, 5.) Suomen 2000-luvun hallitusohjelmissa (2003, 24; 2007, 29) on lukion kehittämistä linjattu seuraavasti:

- kehitetään ja vahvistetaan yleissivistävänä ja jatko-opintoihin valmistavana oppilaitoksena
- lisätään lukioden ja ammatillisten oppilaitosten välistä, verkostomaista yhteistyötä
- tuetaan pienten lukioden toimintaedellytyksiä esimerkiksi lukioden välisellä ja kuntatarajat ylittävällä yhteistyöllä sekä laajentamalla verkko-opetusta
- käytetään uutta teknologiaa laajasti ja kehitetään etälukiotoimintaa
- selvitetään lukioden erityisopetuksen tarvetta
- lukio-opinnot suoritetaan pääsääntöisesti kolmessa vuodessa ja tätä tavoitetta edistetään panostamalla erityisesti opintojen ohjaukseen.

Fullan (2001) toteaa vuosien varrella tulleen yhä vakuuttuneemmaksi, että infrastruktuurilla on merkitystä uudistuksia toteutettaessa. Toisaalta hän pohtii, että jos jo yksittäisen koulun tai koulualueen muutokset (mikrotaso) ovat vaikeasti toteutettavia, niin miten muutokset saadaan toteutettua esimerkiksi koko valtakunnan tasolla (makrotaso). Hänen mukaansa hallitusten onkin uudistusohjelmissaan helpompi suosia rakenteellisia muutoksia kuin muutoksia kulttuuris- sa, sillä vaalikausi on aina lyhyempi periodi kuin mitä syvällisten kulttuurimuutosten toteuttaminen edellyttäisi. (Fullan 2001, 219-221.)

Koulutukselta odotetaan yhä enemmän innovatiivisuutta, luovuutta ja tulevaisuusorientoituneisuutta (esim. Slaughter 2008, 17-19; Nikkanen & Lyytinen 1996, 57). Perusosaamisen ei katsota enää riittävän. Erikoistumisen tarve ei kuitenkaan merkitse yleissivistävän koulutuksen tarpeen vähenemistä, vaan päinvastoin sen tarpeen lisääntymistä. Ongelmien ja haasteiden monimutkaistessa niiden ratkaisijoilta edellytetään yhä laajempaa poikkitieteellistä näkemystä ja kykyä ajatella erikoisalojen rajojen yli. Parhaillaan muotoutuvasta uudesta aikakaudesta käytetään vaihtelevia termejä eli esimerkiksi postmoderni, tietoyhteiskunta, osaamisyhteiskunta ja verkostoyhteiskunta (esim. Helakorpi 2001, 8; 2005, 7). Modernin, teollisen ajan tuotantorakenne sisälsi ennakoitavia työtehtäviä. Aikakauden valtarakennelmat perustuivat auktoriteettikeskyyteen ja kuluttajat tyytyivät pääasiallisesti tarjonnan valikoimaan. Tietoyhteiskunnan, postmodernin aikakauden työtehtävät ovat sen sijaan vaikeasti ennakoitavissa. Nykyiset ja tulevaisuuden valtarakennelmat sekä kuluttajien käyttäytymistottumukset ovat myös entistä monisyisempiä ja vaikeammin ennakoitavia. Ennakoimattomuuden lisääntyessä ja kysynnän ja tarjonnan välisen eron yhdistyessä voidaan puhua suuren mittakaavan muutoksesta. Nämä muutospaineet konkretisoituvat myös nykyisen koulutusjärjestelmän uudistumistarpeena. Tulevaisuuden yleissivistyksen yhtenä keskeisenä haasteena on nähty tiedon käsitteen uudelleen avaaminen. Oppiminen ja yleissivistyksen hankkiminen toteutuvat yhä useammin koulutusinstituutioiden ulkopuolella. (Aaltonen 2008, 129-137.)

Kasvatuksen ja koulutuksen uusien tavoitteiden ilmentymää, elinikäistä kasvatusta ja/tai oppimista on luonnehdittu jopa vallankumoukselliseksi. Alun perin Yhdistyneiden Kansakuntien alaisen UNESCO:n esittämä elinikäisen oppimisen periaate on nykyisin monien maiden ja järjestöjen koulutuspoliittisissa ohjelmissa tärkeässä asemassa. Elinikäisen oppimisen keskeisenä käsitteenä pidetään integraatiota eli sitä, että kaikki oppimisen muodot suhteutetaan ja nivelletään toisiinsa. Näin käsite oppimisympäristö laajenee koulukeskyydestä ympäröivään yhteiskuntaan ja käsittää yksilötasolla koko elämänajan jatkuvan kasvun. Elinikäisen oppimisen lisäksi voidaan siis puhua myös elämänlaajuisesta oppimisesta. Elinikäisen ja elämänlaajuisen oppimisen edistäminen on nähty myös lisäävän yhteiskunnan demokratisoitumista. (Esim. Hirsjärvi & Remes 1987, 123-125; Berglund 2008; Holford 2008; Halliday 1999.)

Puitteet lukioiden toiminnalle, kuten yleensäkin oppilaitosten toiminnalle Suomessa, luodaan laeissa ja valtiovallan hyväksymissä opetussuunnitelmissa. 1990-luvun koulukohtaisia opetussuunnitelmauudistuksia ja pyrkimyksiä pedagogisen ajattelun kehittämiseksi ja muuttamiseksi

si on luonnehdittu osaltaan mikrotason ratkaisuksi nyky-yhteiskunnan muutosten esittämiin haasteisiin (Huusko & Pietarinen 2002, 19-20). Lukioiden kehittäminen on siten vahvasti sidoksissa paitsi koulun kohtaamiin sisäisiin myös ulkoiisiin muutospaineesiin. Tulevaisuudentutkija Rubinin (2005, 2-4) nukaan koulutuksen suunnittelusta puhutaan usein sloganien tavoin: kirjataan paperille hienoja ajatuksia, mutta ei edes pyritä toteuttamaan niitä käytännössä. Hän kehottaakin koko koululaitosta reagoimaan aktiivisemmin muutokseen. Toisaalta taas on todettu, että vaikka koulutusinnovaatioita on vaikea toteuttaa käytännössä, ei pidemmällä aikavälillä tarkasteltuna ole havaittavissa täysin muuttumatonta koulua (esim. Hirsjärvi & Remes 1987, 118).

4.1.2 Lukio liikkeessä

Muuttumattomuus ei sovi kuvaamaan lukiokoulutusta tarkasteltaessa sitä parin viimeisen vuosikymmenen ajanjaksolla. Toisaalta voidaan tarkastella, miten syvällisiä muutosprosessit ovat olleet. Monet uudistukset, lähinnä makrotasolta tulleet, ovat vaatineet ainakin ns. teknisiä, kosmeettisia muutoksia, esimerkkeinä opiskelun kurssimuotoisuus ja ylioppilaskirjoitusten hajauttamismahdollisuus. Pysin seuraavassa esittämään näitä keskeisiä muutoksia lukiokoulutuksessa, ja miten opettajayhteisö on nämä muutokset kokenut aikaisempien tutkimustulosten mukaan. Toteutetut muutokset ylioppilaskirjoituksiin katsoin selvimmäksi esittää omana kokonaisuutena.

Yksittäisille lukioille muospaineita luovat sekä valtakunnalliset (makrotaso), esimerkiksi opetussuunnitelma- ja ylioppilaskirjoitusuudistukset että paikalliset (mikrotaso) muutokset, esimerkiksi muuttotappiot ja kuntaliitokset. Laskelmien mukaan peruskouluikäisten määrä pienenee noin kymmenellä prosentilla vuosina 2000 –2010 (Opetusministeriö 2006, Koulutuksen tilastoja ja kehitystrendejä). Pienenevät ikäluokat merkitsevät luonnollisesti haasteita toisen asteen oppilaitoksille, joihin lukio ammatillisten oppilaitosten ohella kuuluu ja luovat osittain myös kilpailutilanteita sekä ammatillisten oppilaitosten ja lukioiden välille että myös lukioiden kesken. Toisaalta jo lainsäädännössä edellytetään toisen asteen oppilaitoksilta yhteistyötä: ”*Koulutuksen järjestäjän tulee olla yhteistyössä alueella toimivien lukiokoulutuksen, ammatillisen koulutuksen ja muun koulutuksen järjestäjien kanssa*” (L 529/1998; L 630/1998).

Media on viime vuosina julkaissut koulukohtaisia ylioppilaskirjoitusten tuloksia. Näiden tulosten julkaisemiselle on esitetty kaksi keskeistä perustetta eli luotettavan vertailutiedon tuottaminen kouluille ja veronmaksajien oikeus saada tietoa verorahojen käytöstä. Opettajat ja rehtorit eivät kuitenkaan ole kokeneet koulujen vertailussa syntyvää kilpailutilannetta oman koulunsa kehittämisen välineeksi. Aitoa oppimista ja kehittymistä he sen sijaan uskovat saavuttavansa verkostoitumalla sekä kokemuksia ja näkemyksiä vaihtamalla. (Syrjäläinen 1997, 28-29, 111.)

Hietaniemi-Virtasen (2004, 78) tutkimuksen mukaan lukioiden rehtorit kokevat kilpailun opiskelijoista koventuneen. Saman tutkimuksen mukaan rehtoreista lähes 70 prosenttia on kuitenkin sitä mieltä, että heidän oma lukionsa on vetovoimaisuusasteeltaan melko tai erittäin hyvää

tasoa. Monissa sekä kansainvälisissä että suomalaisissa tutkimuksissa (esim. Blom 1994; Välijärvi & Tuomi 1995; Seppänen 2003; Rinne 2007) on todettu vanhempien, viime aikoina etenkin äitien, koulutustasolla olevan yhteyksiä lasten koulumenestykseen ja kouluvalintoihin. Rinteen (2007, 224) tutkimuksen mukaan lähes 40 prosenttia perheistä kokee päättäneensä lapsen toisen asteen koulutusvalinnoista jo lapsen perusopetuksen alakouluvaiheessa. Blomin (1994, 30) tutkimuksen mukaan korkeasti koulutettujen vanhempien lapset hakeutuvat kaupungeissa ns. menestyviin lukioihin, jotka yleensä sijaitsevat suurissa taajamissa. Blom toteaaakin lukioden välistä kilpailua esiintyvän lähinnä suurissa kaupungeissa ja taajamissa. Maaseudulla opiskelijoilla ei yleensä jo käytännöllisistä syistäkään, esimerkiksi pitkien välimatkojen vuoksi, ole mahdollisuuksia valita useamman lukion välillä.

Turun lukioissa tehdyn tutkimuksen mukaan ydinkeskustan ja sen ulkopuolisten lukioden opiskelijoilla vaikuttavat eri asiat lukiopaikan valintaan. Ydinkeskustassa opiskelleet lukiolaiset mainitsivat lukiovalintaan eniten vaikuttaneen seuraavat kriteerit: lukion hyvä maine, sijainti, hyvät kulkuyhteydet ja lukion hyvä menestys lukioden paremmuustilastoissa. Ydinkeskustan ulkopuolella opiskelleet lukiolaiset sen sijaan mainitsivat eniten seuraavia lukion valintaperusteita: lukion erikoistuminen tiettyyn aineeseen ja lukiossa järjestettävät mielenkiintoiset kurssit. Tutkimuksen tekijät selittävät eroja sillä, että valtaosa lukioden erikoislinjoista toimii ydinkeskustan ulkopuolisissa lukioissa. (Olkinuora, Tuittu, Klemelä, Leppänen & Aro 2007, 80-81.)

Volanen (2001) on jakanut nykyiset lukiot neljään eri ryhmään. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat olemassaolostaan kamppailevat, mutta erinomaista työtä tekevät pienet maaseudun lukiot. Lukion erinomaisella työllä hän viittaa siihen, että näissä lukioissa ei yleensä ole sisäänpääsyvaatimuksena keskiarvorajoja, ja silti suurin osa lukiolaisista valmistuu ylioppilaiksi. Toisen lukioryhmän muodostavat kaupunkien reunoilla ja lähikunnissa sijaitsevat lukiot. Näitä lukioita Volanen pitää kaikista Suomen lukioista kehittämisen huippuina. Lukiot ovat kehitysmuonteisia ja kiinnostuneita myös toisen asteen yhteistyömahdollisuuksista. Kolmanteen ryhmään kuuluvat kaupunkien keskustan lukiot, jotka Volanen mukaan kärsivät museoinnin oireista. Tällä hän viittaa näiden lukioden tuottamaan vähäiseen lisäarvoon. Näiden lukioden opiskelija-aines saattaa muodostua opiskelijoista, joilla jo perusopetuksen päättötodistuksessa keskiarvo on ollut yli yhdeksän. Yhteistyötä tähän ryhmään kuuluvat lukiot ovat kiinnostuneita tekemään lähinnä vain yliopistojen kanssa. Neljännen, oman maailmansa, muodostavat vielä ruotsinkieliset lukiot. (Volanen 2001, 316-317.) Jaotteluun ei kuitenkaan ole sijoitettavissa viime aikoina perustetut suurlukiot, jotka lukioden yhdistämisen tuloksena toimivat kaupunkiensä tai useamman naapurikunnan ainoina lukioina.

Siirtyminen luokallisesta lukiosta luokattomaan on seuraavassa visiossa ilmaistu toivottuna tulevaisuudenkuvana. ”*Opettajan ammattitaito ja yhteistyökyky korostuvat. Opettaja vapautuu toisarvoisista tehtävistä. Opettajat vaativat koulutusta ja oppimiseen syventymistä, uusia asenteita, hyvää tahtoa, myönteistä ajattelua. Oppilaan vastuu kasvaa, koulun ilma-
piiri muuttuu vapaammaksi, iloisemmaksi, ystävällisemmäksi. Syntyy uusi koulu.*” (Pelko-

nen 1994, 40.) Rehtori Pelkonen oli toteuttamassa luokatonta kokeilulukiota Mäkelänrinteen koulussa Helsingissä ja toimi sen rehtorina pitkään. Hän pitää yhtenä luokattoman lukion esikuvana amerikkalaisen Trumpin ”The Model School Project” –koulukokeilua. Pelkonen itse vieraili mainitussa koulussa vuonna 1971. Hän toteaa Trumpin keskeiseksi ajatukseksi sen, että oppilaille pitää luoda mahdollisuudet oppia kykyjensä ja mahdollisuuksiensa mukaan. Opettajat puhuvat opettamisesta, mutta enemmän olisi puhuttava oppimisesta. Opettaja onnistuu opettajana sitä paremmin, mitä paremmin hän onnistuu oppimisen ohjaajana. (Mt., 33.)

Luokattomaan lukioon siirtyminen toteutettiin Suomessa seuraavin askelin:

- 1950 – 1951: luokattomuuden esiaste, periodisysteemi, Sysmän yhteiskoulu
- 1962 ensimmäinen varsinaisesti periodiopiskeluun kokonaan siirtynyt oppilaitos, Käpylän Iltaoppikoulu
- 1972 luokattoman lukion toiminnan kokeilu, Alppilan yhteislyseo ja Mäkelänrinteen yhteiskoulu
- 1.08.1982 alkaen toteutettiin lukiouudistus kurssimuotoiseksi lukioksi koko maassa
- 1987 – 1994 opetusministeriö myönsi luokattoman lukion kokeiluluvat, aluksi 11 lukiolle, kaikkiaan 23 lukiolle
- 18.06.1993 muutos lukiolakiin luokattomaan lukioon siirtymisestä
- 1994 Opetushallitus vahvisti uudet lukion opetussuunnitelmien perusteet.

(Iivonen 2000, 6-7.)

Iivosen listaa voidaan täydentää muutamalla uudistuksella. Vuonna 1998 tuli laajempi yhteistyövelvoite lukiolakiin (L 629/1998) ja lakiin ammatillisesta koulutuksesta (L 630/1998), joka siis velvoittaa toisen asteen oppilaitokset tiiviimpään yhteistyöhön keskenään. Vuonna 2003 vahvistettiin lukion uudet opetussuunnitelman perusteet ja vuonna 2005 ne otettiin valtakunnallisesti käyttöön.

Taustaksi aineistoanalyysiesitykselleni on hyvä kartoittaa luokattoman lukion keskeisiä toimintaperiaatteita. Osalla haastattelemistani opettajista oli kokemusta opetustyöstä molemmista lukiomuodoista eli luokallisesta ja luokattomasta lukiosta. Osa taas oli itse opiskellut luokallisessa lukiossa, mutta opettanut vain luokattomassa lukiossa. Luokattoman lukion pääpiirteet voidaan esittää seuraavasti:

- samassa opetusryhmässä on eri ikäisiä opiskelijoita
- opiskelu rakentuu moduulimaisen (kurssimuotoinen) rakenteen varaan
- opintoja ei ole sidottu tiettyyn vuosiluokkaan vaan opiskelijan itsenäiseen valintaan

- lukukausien sijasta on jaksot (4-6 jaksoa)
- opiskelija valitsee itse opiskeluryhmänsä ja aineissa etenemisen tahdin, jolloin hän voi poiketa yleisesti totutuista reiteistä hyvinkin paljon
- valintojen perustana on kurssitarjotin, jolta opiskelija ottaa kuhunkin jaksoon sopivimman opiskelukokonaisuuden
- opiskelija ei voi jäädä luokalleen, mutta opiskelijalle voi tulla oppiainekohtaisia etenemisesteitä, jotka pitää poistaa ennen kuin eteneminen kyseisessä oppiaineessa on mahdollista
- opiskelija voi varioida omia opintojaan myös ajallisesti (2-4 vuotta).

(Iivonen 2000, 8-9, perustuen myös Välijärven 1990, Jakku-Sihvosen & Blomin 1994 ja Mehtäläisen & Halosen 1999 esittämiin näkökulmiin.)

Sekä mikro- että makrotason vaikuttimet lukiouudistuksille tulevat esiin uusimman lukion opetussuunnitelman perusteista: ”Opetussuunnitelmaa laadittaessa tulee ottaa huomioon lukion toimintaympäristö, paikalliset arvovalinnat ja osaamisvahvuudet sekä erityisresurssit. Lukiopaikkakunnan tai alueen luonto ja ympäristö, kieliolosuhteet, historia sekä elinkeino- ja kulttuurielämä tuovat opetussuunnitelmaan paikallisuutta. Käytännön yhteistyö eri alojen asiantuntijoiden kanssa lisää opiskelun elämänläheisyyttä ja syvällisyyttä. Opetussuunnitelmaa laadittaessa myös ajankohtaistetaan opetussuunnitelman perusteissa määrättyjä asioita.” (Opetushallitus 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet, 8.) Pyrkimyksenä on ollut lisätä etenkin mikrotason merkitystä paikallisia opetussuunnitelmia laadittaessa. Makrotason merkitystä ei kuitenkaan ole unohdettu, ja lukiokoulutuksen tehtävistä opetussuunnitelman perusteissa on esimerkiksi maininta siitä, että opiskelijaa ohjataan toimimaan vastuuntuntoisena ja velvollisuuksistaan huolehtivana kansalaisena (mt., 12). Opetussuunnitelma sisältää myös ainerajat ylittäviä aihekokonaisuuksia. Näitä kaikille lukiaille yhteisiä aihekokonaisuuksia ovat aktiivinen kansalaisuus ja yrittäjyys, hyvinvointi ja turvallisuus, kestävä kehitys, kulttuuri-identiteetti ja kulttuurien tuntemus, teknologia ja yhteiskunta sekä viestintä- ja mediaosaaminen. Aihekokonaisuudet on huomioitu ylioppilaskirjoitusten reaaliaineiden kokeissa niin, että osa kysymyksistä on oppiainerajat ylittäviä (Ylioppilastutkintolautakunta 2002).

Kuuselan (2003) tutkimus luokattomasta lukiosta tuo esiin, että monet uudistukset ovat toteutettuina olleet melko kosmeettisia. Kuusela tiivistää muutoksiin tarvittavat keskeiset valmiudet kysymysten muotoon, jotka esitän ohessa hieman lyhennetyssä muodossa.

- Onko realistista uskoa, että lukioikäinen kykenee ottamaan vastuun omasta oppimisestaan ja opiskelustaan?
- Onko aineenopettajista ohjaaviksi opettajiksi?

- Onko verkostoituminen yli oppiainerajojen mahdollista?
- Löytyykö pedagogista johtajuutta toteuttamaan uudistuksia? (Mt., 224.)

Kun Opetushallitus vuonna 2005 teki otantakyselyn luokattoman lukion toimivuudesta suomenkielisten lukioiden rehtoreille ja oppilaskunnille, oli yksi väittämistä rehtoreille: ”Luokattomasta toimintamuodosta pitää siirtyä luokalliseen kurssimuotoiseen opiskeluun”. Vastaava väite oppilaskunnille kuului: ”Luokattomasta toimintamuodosta pitää siirtyä luokalliseen (vrt. peruskoulu) opiskeluun”. Vastausten mukaan sekä selvä enemmistö rehtoreista (71,6 %) että oppilaskunnista (92,5 %) ei ollut halukas siirtymään takaisin luokalliseen lukioon. Opettajia ei tähän kyselytutkimuksen otantaan kuulunut. (Opetushallitus 2005, Luokattoman lukion toimivuus.) Turussa tehdyn lukiotutkimuksen valossa opettajien mielipiteet luokattomasta lukiosta näytävät ristiriitaisilta. Turkulaisista lukio-opettajista 43 prosenttia koki luokattomuudesta olevan enemmän hyötyjä kuin haittoja, kun taas lähes 30 prosenttia oli päinvastaista mieltä. Luokattomuudesta luopumisen kannalla oli 32 prosenttia turkulaisista lukio-opettajista, ja paluuta luokalliseen vastusti 44 prosenttia opettajista. (Virta 2007, 299.)

Opetushallituksen (2005) otantakyselyssä kartoitettiin myös muun muassa luokattomuuden epäkohtia/kehittämiskohteita lukion näkökulmasta rehtoreiden mukaan ja vastaavasti opiskelijan näkökulmasta oppilaskuntien mukaan. Vastauksissa nousivat keskeisimmiksi epäkohdiksi/kehittämiskohteiksi opinto-ohjaus ja opintojen seuranta, työjärjestys, kurssitarjotin ja koeviikon järjestelyt. Muita esiin nousseita teemoja olivat opiskeluryhmien kokoonpanon jatkuva vaihtuminen kurseittain, heterogeeninen opiskelija-aines sekä lukiopedagogiikan ja toimintakulttuurin kehittämistarve. Turun lukioissa tehdyn tutkimuksen mukaan 58 prosenttia lukiolaisista arvioi luokattomuudesta olevan enemmän hyötyjä kuin haittoja. Arviot luokattomuuden hyödyllisyydestä olivat yhteydessä koulumenestykseen: lähes 67 prosenttia erinomaisesti menestyneistä suosi luokattomuutta ja kohtalaisesti menestyneistä vastaava prosenttiluku oli vain 44 prosenttia. (Olkinuora, Tuittu, Klemelä, Leppänen & Aro 2007, 66.)

Vehkaoja (1994, 34) huomautti jo luokattomaan lukioon siirryttäessä, että opiskelijoiden valinnan mahdollisuudet kurssien suoritusjärjestyksissä ja etenkin opettajissa, ovat realistisempia keskisuurissa ja isoissa lukioissa. Pienissä lukioissa kutakin ainetta opettaa yleensä vain yksi tai korkeintaan kaksi opettajaa. Toisaalta taas, kuten jo edellä oli esillä, vanhempien koulutustasolla on todettu olevan vaikutusta opiskelijan opintovalintoihin. Hyvin menestyvät lukiolaiset, joiden vanhemmilla on akateeminen tutkinto, valitsevat muita useammin esimerkiksi pitkän matematiikan ja fysiikan opinnot (Väljjarvi & Tuomi 1995, 14).

4.1.3 Muuttuva ylioppilastutkinto

Ylioppilaiden määrän kasvua yli sadan vuoden aikana kuvaavat hyvin seuraavat luvut: 70/vuosi (1850), noin 1000/vuosi (1920), noin 4000/vuosi (1950) ja noin 35 000/vuosi (2000-luvulla). Viimeksi mainittu luku tarkoittaa yli puolta ikäluokasta. (Ylioppilastutkintolautakunta 2002;

ks. myös Volanen 2001, 313.) Seuraavassa tarkastelemani muutokset ylioppilastutkinnossa taustoittavat tutkimuksessani mukana olleiden opettajien käsityksiä ylioppilastutkinnosta, siinä tapahtuneista muutoksista ja opettajien muutosehdotuksia. Päähuomio on siten kiinnitetty ylioppilastutkinnossa tapahtuneisiin keskeisiin uudistuksiin viime vuosina ja ylioppilastutkinnon merkitykseen ja asemaan lukiokoulutuksen yhteydessä.

Tutkiessaan keskustelua ylioppilastutkinnon merkityksestä Suomessa toisen maailmansodan jälkeen Vuorio-Lehti (2007) nimeää kaksi aineistosta erottunutta tärkeää tekijää, jotka ovat merkittävästi vaikuttaneet ja ohjanneet ylioppilastutkinnon kehitystä, nimittäin yliopisto- ja korkeakoulutaho ja suomalaiskansallisuus. Suomessa on ylioppilastutkintoon ja ylioppilaisiin liitetty arvostuksen traditio, erityisesti isänmaallinen ja nationalistinen traditio. Ylioppilaiden määrän kasvu kertoo tutkinnon massoitumisesta, mutta se on silti säilynyt väylänä toisen asteen opinnoista kolmannen asteen opintoihin. Ylioppilastutkinnon juhlavuotta vietettiin Suomessa vuonna 2002, jolloin ylioppilastutkinto täytti 150 vuotta. Ylioppilastutkinnon alkuna pidetään Turun Akatemian pääsykuulusteluja, ja vuonna 1852 tutkinto sidottiin ensimmäisen kerran lukion oppimäärään. Ylioppilastutkintolautakunnan eli YTL:n⁹ (2002) mukaan ylioppilastutkinnosta on tullut kansallinen instituutio, joka on keskeinen osa suomalaista koulu- ja yliopistolaitosta. YTL:n puheenjohtajana toimineen professori Lahtisen mukaan ylioppilastutkinto on toiminut suomalaisille myös sosiaalisen nousun väylänä ja antanut mahdollisuuden osallistua suomalaisen yhteiskunnan ja kulttuurin luomiseen ja kehittämiseen.

Aika ajoin on myös pohdittu ylioppilastutkinnon poistamista, etenkin 1970-luvulla. Tuolloin opetusministeriön asettama työryhmä esitti ylioppilastutkinnon haittavaikutuksina olevan muun muassa, että se määrittää ja sitoo liikaa lukio-opintoja ja -opetusta. Lisäksi työryhmä esitti, että ylioppilastutkinto on suoranaisesti lukion uudistamisen ja kehittämisen este. Ylioppilastutkintoa korvaavaksi tutkintojärjestelmäksi työryhmä esitti pedagogisia, eettisiä ja koulutuspoliittisia kriteereitä, jotka ohjaisivat valinnaisuuden lisäämiseen ja suuntaisivat opetusta irti pintatiedosta. Työryhmän toteutumaton ehdotus uudeksi tutkintojärjestelmäksi olisi sisältänyt koulun oman arvioinnin lisäksi soveltuvuuskokeita ja toisen asteen yleisiä kypsyyskokeita. (Vuorio-Lehti 2007; Kuusela 2003, 148-149.)

Ylioppilastutkintolautakunta määrittelee ylioppilastutkinnon nykyistä merkitystä seuraavasti. ”Tutkinnosta on tullut lukion päättötutkinto, joka mittaa lukiossa saavutettuja tietoja, taitoja ja kypsyyttä. Samalla se on tärkeä lukio-opetuksen arviointiväline. Tutkinto antaa yleisen korkeakoulukelpoisuuden. Tutkinnon merkitys yliopistojen ja korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa on nykyään jälleen lisääntymässä.” (Ylioppilastutkintolautakunta 2002.) Opetusministeriön (2006) mukaan ylioppilastutkinnon avulla selvitetään, ovatko opiskelijat omaksuneet lukion opetus suunnitelmien mukaiset tiedot ja taidot sekä saavuttaneet lukiokoulutuksen tavoitteiden mukaisen riittävän kypsyiden. Hietaniemi-Virtasen (2004, 79) tutkimuksen mukaan yli 40 prosenttia lukiodien rehtoreista oli sitä mieltä, että lukio-opetus tähtää liiaksi

⁹ YTL on opetusministeriön nimittämä noin 40-henkinen lautakunta, joka mm. laatii yo-kokeet ja kehittää yo-tutkinnon sisältöä ja rakennetta.

ylioppilaskirjoituksiin. Muun muassa Blomin (1994, 30) mukaan vanhempien korkea koulutustausta korreloi merkittävästi lukioden tutkintotulosten selittäjinä. Lukion päättöarvioinnin ja ylioppilastutkinnon välinen yhteys vaihteli aineittain niin, että vahvin yhteys oli pitkissä kielissä ja heikoin lyhyessä matematiikassa ja muutamissa reaaliaineissa. Saman suuntaisia tutkimustuloksia on saanut myöhemmin myös Rinne (2007, 280-281) tutkiessaan lukiolaisten kotitaustaa ja koulumenestystä.

Viime vuosina ylioppilaista noin kaksi kolmesta aloittaa lukion jälkeisen opiskelun ammattikorkeakouluissa tai ammatillisissa oppilaitoksissa. Yliopistoon opiskelemaan menevät kuuluvat siis selvään vähemmistöön. Näin ollen voidaan sanoa, että lukiosta on tullut pääsääntöisesti ammatilliseen koulutukseen valmentava oppilaitos. Voimakasta kritiikkiä sai jo aikanaan esimerkiksi parlamentaarisen ylioppilastutkinnon kehittämistyöryhmän mietintö (OPM 2000), joka linjasi vain kaksi keskeistä asiaa muutettaviksi. Toinen oli ruotsinkielen asema ylioppilastutkinnossa ja toinen reaalitytöiden jakaminen osiin. Molemmat liittyivät ylioppilastutkinnon sisäisen rakenteen muuttamiseen. Sen sijaan huomiotta jäivät ympäröivässä yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset ja niiden vaikutus. Tärkeimpinä näistä muutoksista otettiin kritiikissä esiin sosiaali-, talous- ja koulutuspolitiikassa tapahtuneet muutokset. (Esim. Volanen 2001, 314.) Lukion ja ylioppilasinstituution jännitteinen suhde ammatilliseen koulutukseen on edelleen vahvasti mukana koulutuspoliittisessa keskustelussa. Ammatillisen oppilaitoksen opiskelijoilla on kuitenkin tänä päivänä mahdollisuus myös ylioppilas- ja lukiotutkinnon suorittamiseen. Tämä on merkinnyt ylioppilastutkinnon suorittamismahdollisuuden antamista käytännöllisesti katsoen koko ikäluokalle. (Vuorio-Lehti 2007.)

Vuonna 1994 ylioppilastutkinto hajautettiin eli tutkinnon voi suorittaa ajallisesti hajautettuna enintään kolmena peräkkäisenä suorituskertana. Ylioppilastutkintolautakunnan mukaan nykyisin tutkinnon hajautusmahdollisuutta käyttää kaksi kolmasosaa kirjoittajista. Keskeisimmät uudistukset kuluvalle vuosikymmenellä ovat olleet pakollisten kirjoitusaineiden rajaaminen ainoastaan äidinkielen kokeeseen ja reaalikokeen korvaaminen yksittäisten reaaliaineiden kokeilla, ns. ainereaalilla. Viimeksi mainittu uudistus toteutettiin ensimmäisen kerran keväällä 2006. Äidinkielen koe muuttui kevään 2007 ylioppilaskirjoituksissa niin, että sekä uudistunut teksti- taidon koe että perinteinen esseekoe otetaan arvioinnissa huomioon, kun aikaisemmin otettiin huomioon vain ainekirjoituskokeiden parempi arvosana.

4.1.4 Muuttuva työnkuva, professionaalisuus ja lukion aineenopettaja

Yksityisen sektorin johtamismallit, laadun arviointi, kilpailun lisääntyminen ja resurssien käytön valvonta kuvaavat nykyisin myös julkisen sektorin työpaikkoja. Opettajan työssä nämä näkyvät pienentyvinä resursseina, uudistuvina työehtoina, laadun arviointina ja audiointina. (Syrjäläinen 1997, 21.) Odotukset ja vaatimukset opettajan työn uudistamiseksi voidaan nähdä ristiriitaisina. Yhtäältä odotetaan tietoyhteiskunnan valmiuksiin ohjaamista, toisaalta keskittymistä perinteisten tietojen ja taitojen harjoitteluun (Väljjarvi 2006, 21).

Kouluopetukselle asetetut tavoitteet ja odotukset antavat aiheen pohtia uudelleen sellaisia kysymyksiä kuin mitä opetetaan, kuinka opetetaan ja kuinka oppimista arvioidaan. Sahlberg (1998, 208-209) painottaa kouluissa toteutuneiden uudistusten arviointia. Tällä saataisiin lisättyä koulun muutosta koskevan tiedon ymmärrystä. Hän havainnollistaa asiaa Suomen kouluissa 1960- ja 1970- luvuilla toteutetulla siirtymisellä ns. uuteen matematiikkaan. Uudistus edustaa selvimpiä esimerkkejä sellaisista koulu-uudistuksista, joiden epäonnistuminen oli hyvin tiedossa jo siirtymän alkuvaiheessa eli opetusmetodeja ei muutettu, vaikka opetussuunnitelmat ja oppimateriaalit uudistettiin. Sahlberg (1996) toteaa Fullanin ja Hargreavesin nimenneen tällaisen näennäisen tiimityön pakotetuksi kollegiaalisuudeksi. Tällaista ilmenee etenkin hallinnollisesti toimeenpannuissa kehittämishankkeissa, kuten opetussuunnitelmien käyttöönotossa. Pakotettua kollegiaalisuutta ”tapahtuu tietyissä tilanteissa tiettyinä aikoina ja yhteistoiminta rajoittuu monesti myös tähän” (Sahlberg 1996, 131). Tutkimuksin on myös todennettu, että yhteiskunnan tarjoamat resurssit ovat selvästi ristiriidassa kouluihin ja yksittäisiin opettajiin kohdistuvien odotusten kanssa (esim. Kilpiö & Markkula 2006, 71; Lundström 2007; Krecic & Grmek 2008, 62). Fullan (2001) käyttää näistä nimitystä mahdollistavat resurssit.

Sahlberg (1998, 196) pitää monien muiden tutkijoiden tavoin (esim. Syrjälä, Estola & Uitto 2006, 46) tärkeänä kouluissa käytävää keskustelua uudistusten edellyttämisestä käsityksistä esimerkiksi opetussuunnitelmatyön yhteydessä. Hän toteaa, että ellei uudistuksissa lähdetä liikkeelle niistä käsityksistä, jotka yhteisössä olevilla opettajilla on, on vaikea uskoa kehittymistä tapahtuvan. Myös Ashdown (2002) viittaa jännitteisiin, joita yksittäisten opettajien ja koko opettajayhteisön kehittämissyrkimysten välillä voi olla. Esimerkkinä tällaisten jännitteiden olemassa olosta hän mainitsee tutkimukset, joissa yhtäältä on todettu opettajien tehokkaan ammatillisen kehittymisen ja sitoutumisen edellyttävän myös opettajien itsensä osallistumista kehittämisssessiin, mutta toisaalta on korostettu myös organisaation tärkeää roolia. (Ashdown 2002, 116, 127-128.)

Moilasen (2001, 16) mukaan mitä isompia ja vaativampia muutoksia organisaatio kohtaa, sitä tärkeämpää on oppimisen mahdollistaminen ja ylläpitäminen, puhutaan siis oppivasta organisaatiosta. Havainto koulun ja opetustyön inertiasta, kyvystä vastustaa kaikkinaisia uudistusyrittäjiä ja reformeja, on syntynyt 1960- ja 1970-luvuilla käynnistyneen luokkahuonetutkimuksen ja opettajien työn tutkimuksen myötä. Opettajat ja koulu olisi saatava yhteistoiminnallisesti suunnitteluun ja kehittämistyöhön mukaan. (Miettinen 1994, 11-12.) Postmodernina näemyksenä pidetään ajatusta, että niin opetuslalla kuin muillakin aloilla tapahtuneita muutoksia voidaan tarkastella siirtymisenä johtamishierarkian ylemmältä tasolta annetuista määräyksistä (top-down) ruohonjuuritasoon (bottom-up) (Leino & Leino 1997, 13).

Siitonen (1999) nimeää keskeiseksi tutkimustuloksekseen tutkittuaan luokanopettajaksi opiskelleiden ammatillista kasvua sisäisen voimantunteen eli voimaantumisen (empowerment). Toiseksi merkittäväksi havainnoksi hän nimeää sen, että voimaantuminen toimii katalyyttiinä sitoutumisprosessissa eli että voimaantuminen johtaa sitoutumiseen. Vahva voimaantuminen

johtaa vahvaan sitoutumiseen ja päinvastoin. Sisäisen voimantunteen kategorioita ovat vapaus, vastuu, arvostus, luottamus, konteksti, ilmapiiri ja myönteisyys, jotka ovat läheisesti toisiinsa kytkeytyneitä ja merkityssuhteessa keskenään. (Siitonen 1999.) Organisaation muutosprosessihin kohdistuvaa työntekijöiden sitoutumisvoimakkuutta voidaan Heikkilän (1994, 248-249) mukaan arvioida esimerkiksi seuraavien kriteerien mukaan:

- +++ toimintaa johtavaa kokonaispersoonallista sitoutumista, innostusta ja ajan kulun unohtamista
- ++ jollakin osa-alueilla aktiivista toimintaa
- + myötämielisyyttä ja hyväksymisen osoituksia
- o neutraali suhtautuminen (ärsykkeet eivät herätä reaktioita)
- välinpitämättömyyttä ja vähättelyä
- ”vanhojen kaavojen” puolustelua, itsesuojelua ja hidastelua
- eristäytymistä, vastustavien ”kuppikuntien” muodostamista ja systemaattista sabotointia sekä uudistajien mustamaalaamista.

Heikkilä korostaa kuitenkin, että tällaiset polarisaatiotilanteet, vastoin tavanomaisia käsityksiä, voivat ”hedelmöittää ja realisoida liian lennokasta ja kritiikitöntä muutosprosessia”. (Mt. , 249; ks. myös Ashdown 2002, 126-128.)

Oppimisympäristöjen suunnittelussa Bransford, Brown ja Cocking (2004) painottavat neljää eri näkökulmaa eli ympäristöjen oppijakeskeisyyttä, tietämyseskeisyyttä, arviointikeskeisyyttä ja yhteisökeskeisyyttä. Oppijakeskeisyydessä korostuu oppijan oma reflektointi, jolloin nykytieto ja kokemukset auttavat uuden tiedon rakentamisessa. Tietämyseskeisyys edellyttää organisoitua tietotopohjaa ja esimerkiksi opetussuunnitelman sisältöjen huolellista suunnittelua. Arviointikeskeisyydessä korostuvat monipuoliset arviointimenetelmät ja yhteisökeskeisyydessä yhteisöllinen oppiminen, jossa myös koulun ulkopuoliset toimijat otetaan huomioon. (Bransford, Brown & Crocking 2004, 174-175.)

Opettajankoulutuksen kehittämisen keskeisimpänä päälinjana on viime vuosikymmeninä nähty opettajan työn professionalistaminen (esim. Hargreaves 2001; 2006; Välijärvi 2006, 22; Mietinen 1994, 25). Hargreaves (2006, 673) määrittelee termien professionalismi (‘professionalism’), ammattimaisuus, ja professionalisaatio (‘professionalization’), ammatillistaminen, eroja seuraavasti: pyrittäessä parantamaan opettajan ammatin statusta ja opettajien asemaa tarkoitetaan professionalisaatiota, kun taas pyrittäessä parantamaan opetuksen laatua ja standardeja tarkoitetaan professionalismia. Kuten myös Hargreaves toteaa, termejä saatetaan käyttää toistensa synonyymeina. Opettajan työssä professionalisuus merkitsee kykyä toimia itsenäisesti ja autonomisesti luottaen omaan asiantuntijuuteensa, valmiutta tunnistaa omat kehitystarpeensa,

kykyä tunnistaa ympäristön odotukset ja kykyä toimia yhteistyössä muiden kanssa (Väljærvi 2006, 22).

Professioon katsotaan siis liittyvän oleellisena vaatimuksena sellaisen koulutuksen, joka tuottaa valmiudet myös jatkuvaan ammatilliseen kehittymiseen. Tällöin tarkoitetaan ammatin autonomiaa eli vain alan koulutuksen saanut ryhmä omaa riittävän asiantuntemuksen arvioida, miten ammattia voidaan kehittää. Lisäksi professioon liitetään vahva eettinen kooditaso, esimerkiksi lääkärin ammatti ja Hippokrateen lääkärin vala. (Niemi 2006, 75-76.) Termi monimuotoinen ura (protean career) kuvaa jatkuvalla oppimisella rakentuvaa ammatissa kehittymistä. Ura voidaan siis nähdä kokemusten kautta saadun tiedon varastona tai kertymänä, osaamisen kasvuna, jossa taidot ja asiantuntemus lisääntyvät ja vuorovaikutusverkosto kehittyy. (Ruohotie & Honka 1997, 43).

Hargreaves on kuvannut opettajan työssä tapahtuneita muutoksia, jotka hän näkee yksilöllisen ja institutionaalisen kehityksen synteeksiksi (Hargreaves 1994, 234-239; Hargreaves ym. 2001, 160-165; ks. myös Krecic & Grmek 2008, 60; Leino & Leino 1997, 14.) seuraavasti:

- yksilöllisyydestä yhteistoiminnallisuuteen
- yksintyöskentelystä parityöskentelyyn
- hierarkioista tiimeihin
- neuvonnasta henkiseen tukeen
- täydennyskoulutuksesta ammatilliseen kehitykseen
- muodollisesta yhteistoiminnasta todelliseen kumppanuuteen
- auktoriteetista sopimukseen
- prosessista tuotoksiin
- hengissä säilymisestä voimistumiseen.

Uusimmissa kirjoituksissaan Hargreaves (2006) on jakanut opettajan profession kehittymisen neljään eri ajanjaksoon englantia puhuvissa kulttuureissa. Hän muistuttaa, että välttämättä tämä jako ei kuitenkaan sovi kaikkiin maihin ja/tai kulttuureihin (mt., 674).

TAULUKKO 1. Opettajan ammatin kehittymisjaksot kuvauksineen Hargreavesin (2006) mukaan

OPETTAJAN AMMATIN KEHITTÄMISJAKSOT	KUVAUS
1. Esiprofessionalismi (ennen 1960-l.)	Kutsumusammatti, kehittyminen yrityksen ja erehdyksen kautta, toimiminen muiden tekemien ohjeiden mukaan, amatöörimäisyys, opettamisen vaikeuden kieltäminen.
2. Autonominen professionalismi (1960-1970-l.)	Ammatin status ja resurssit paranevat, luokkahuonepedagogiikan ristiriidat: oppilaskeskeisyys-ainekeskeisyys, individualismi, eristäytyneisyys, palautteen saannin vähäisyys, tehottomuus.
3. Yhteisöllinen professionalismi (1980-1990-l.)	Yhteiskunnan kiihtyvä muutosvauhti ja työnkuvan laaja-alaisuus saivat opettajat etsimään tukea ja apua työyhteisöstä, lisäkouluttautumisen tarve, yhteistyön avulla osaamisen täydentämistä, tehokkuusvaatimukset, yhteistyövelvoitteen seurauksena usein vastarinta.
4. Postprofessionalismi (2000-)	Uusliberalistinen markkinatalous pakottaa totuttelemaan epävarmuuteen, ylhäältä tulevat yhteiset opetussuunnitelmat ja arviointi-menettelyt, ammatillisen arvostuksen lasku yhteiskunnassa, koulutukseen kohdistuvat yhä enenevät vaatimukset ympäröivästä yhteiskunnasta.

Hargreavesin (2006) mukaan vieläkin jotkut, esimerkiksi opettajat, vanhemmat ja päättäjät, muistelevat lähes sentimentaalisesti ajanjaksoja 1 ja/tai 2. Hän olettaa tämän johtuvan tällaisten henkilöiden omista tuon ajan koulu- ja opetuskokemuksista, joista muistiin on tallentunut vain hyviä asioita. Hargreaves muistuttaa ja jopa varoittaa, että jos opetusministeriötasollakin voidaan opettajuutta tarkastella näin kapea-alaisista lähtökohdista, niin se ei voi olla hyväksi opettajuuden kehittämistyölle. (Mt., 677.)

Opettajan työn luonteeseen on perinteisesti kuulunut yksin tekeminen luokkatilanteessa. Tähän tosiasiaan liittyvät muun muassa Lortien ja Jacksonin tutkimuksessa havaitsemat periaatteet toisen opetuksen puuttumattomuudesta ja autonomiasta. Goodladin tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajilla ei ollut tapana keskustella työtoverien kanssa esimerkiksi pedagogisista ratkaisuista ja opetustyöstä. (Miettinen 1994, 25; ks. myös Hargreaves 2006, 679-680; Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand, 1992, 65,69; Luukkainen 2000, 89-91.) Opettajan ammatin autonomisuuteen eli vapauteen tehdä itsenäisiä päätöksiä liittyy myös tosiasia, että kaikkia koulu-uudistuksia ei toteutetakaan luokkahuonetilanteissa. Ilmiötä on kutsuttu jopa pienimuotoiseksi ”kansalaistottelemattomuudeksi” ja sitä on osaltaan pidetty opettajien keinona ylläpitää omaa ammatillista autonomiaansa. (Syrjälä, Estola & Uitto 2006, 45.) Opettajan ammattitaito voidaan strukturoida esimerkiksi seitsemään ulottuvuuteen. Näitä ovat: aineenhallinta, kasvatus-tieto, koulutyön tuntemus, didaktinen oppiaineen käsittelytaito, evaluointitaito, opetustekniikoiden hallinta ja vuorovaikutustilanteiden hallinta. (Tähtinen 1994, 151.)

Opettajien suhtautumista koulu-uudistuksiin kartoitettiin tutkimuksessa, jossa analysoitiin lähinnä peruskoulu- ja lastentarhanopettajien muutuskertomuksia. Opettajien kertomuksista erottui neljää erilaista puhetta muutoksista eli kiire-, tunne-, valta- ja lapsipuhetta. Kiire-puheessa tuli ilmi paitsi kiireen niin myös riittämättömyyden tunne uudistuksia toteutettaessa. Myös

tunneperäisiä reaktioita esiintyi, mikä ilmeni keskusteluissa jo puheen sävyjen vaihteluina ja elekielessä. Valta-puhe ilmensi professionaalisuuden yhtä peruspilaria eli opettajan ammatin autonomisuutta. Tutkimuksen tekijät muistuttavat opettajien edelleen säilyneestä vallankäytöstä varsinaisessa luokkahuonetilanteesta eli toteuttaa tai olla toteuttamatta osaa uudistuksista. Neljäntenä puheena opettajien kertomuksissa esiintyi lapsi-puhe. Uudistuksia toteutettaessa opettajat olivat huolissaan lapsista ja välittivät siitä, miten muutokset koskettaisivat lapsia. (Syrjälä, Estola & Uitto 2006, 44-46.)

Luokattomaan lukioon siirryttäessä Vehkaoja (1994) nimesi yhdeksi huomattavaksi muutokseksi opettajan kannalta sen, ettei lukiossa olisi enää kiinteitä opetusryhmiä eli luokkia. Hän arvioi tuolloin, viitaten luokattoman lukion kokeilukouluihin, että opettajat saattavat kokea arvioinnin, etenkin päättöarvioinnin, vaikeutuvan. Opettajien opiskelijatuntemus jää pinnallisemmaksi, jos opiskelija suorittaa lukiossaan eri opettajille saman aineen eri kursseja. Vehkaojan mukaan opettajat eivät kokeneet lahjakkaiden opiskelijoiden osalta opettajan vaihtumisen olevan ongelma, mutta niiden opiskelijoiden, joilla esiintyy oppimisvaikeuksia, opintojen seuraamismahdollisuus ja ohjaus huolestuttivat opettajia. Kokeilulukioiden opettajien kokemukset opiskelijoiden opettajavalinnoista eivät aiheuttaneet käytännössä suurempia ongelmia, vaikka tällaisia pelkoja monien opettajien taholta oli esitetty ennen luokattomuuteen siirtymistä. (Vehkaoja 1994, 34-36.)

Huttunen (1999) puolestaan ennakoiki kokeilukoulujen kokemusten perusteella, että luokattomassa lukiossa opettajan rooli muuttuisi seuraavasti: opettajan tehtäväkenttä laajentuu tiedonjakajan roolista opiskelun ohjaamiseen, opettaja joutuu suunnittelemaan entistä tarkemmin opetusta ja kurssitarjontaa ja auttamaan suunnittelussa ja arvioinnissa. Lisäksi opettaja joutuu perehtymään uusiin työtapoihin ja opettelemaan prosessin arviointia sekä yhteistyötaitoja niin opiskelijoiden kuin kollegojen kanssa. (Huttunen 1999, 20.)

Lukion aineenopettajien omia käsityksiä opettajan roolista luokattomassa lukiossa kartoitettiin Opetushallituksen kyselyssä vuonna 1999. Muun muassa näin kuvasivat opettajat tuolloin omaa ammattirooliaan: ”*Opettaja on luokattomassa lukiossa tiedon jakaja, suunnittelija, työnjohtaja, työtapojen opettaja, työn laadun valvoja, neuvottelija, tilastoija, yhdyshenkilö, sekä myös ymmärtäjä ja ammattiauttaja kriiseissä*” (Opetushallitus 6/2000, 29). Vastanneista lukion opettajista neljä viidesosaa katsoi luokattoman lukion muuttaneen lukiossa opettavien opettajien ammattiroolia. Yleisimmin muuttumista luonnehdittiin opettajan tehtävän muuttumisella ohjaajaksi tai työn painottumisella enemmän tähän suuntaan. Myös työmäärän katsottiin lisääntyneen ja työnkuvan laajentuneen eli opettajan on hahmotettava koko koulun toimintaa aikaisempaa laaja-alaisemmin. Lisäksi vastauksissa tuli esiin opettajien yhteistyön lisääntyminen sekä rehtorin, muiden opettajien että opiskelijoiden kanssa. (Opetushallitus 6/2000, 28 – 29.) Virran (2007, 316-317) tutkimuksessa, jossa oli mukana 117 Turun lukioissa työskentelevää opettajaa, opettajan työn muuttumisessa kertyi eniten mainintoja (max. 166) seuraaville työmuutoksen sisällöille: muun työn kuin perinteisen opetustyön kasvu (44 mainintaa), kiire (27), opetuksen toteutustapa (25) ja opiskelijoiden lisääntyneet ongelmat ja ohjaustarve (19). Ope-

tushallituksen uusin selvitys luokattoman lukion toimivuudesta on vuodelta 2005. Kysyttäessä opettajan työnkuvan muuttumista viimeisten viiden vuoden aikana yli 80 prosenttia vastaajista oli sitä mieltä, että opettajan muut työtehtävät kuin opettaminen ovat lisääntyneet. Kuten jo edellä mainittiin, tähän otantakyselyyn ei kuitenkaan kuulunut lukion opettajia, vaan rehtoreita ja lukion oppilaskunnan edustajia.

Mäntylä (2002,36) toteaa, että ”*opettajien työn muutostarpeista on tuotettu hyllymetreittäin kuvauksia ja tietoa siitä, mitä pitäisi muuttaa ja miksi*”, mutta miten muutokset toteutetaan käytännössä itse oppilaitoksessa, on vielä selvittämättä. Tämän tutkimuksen lähtökohdaksi on valittu juuri opettajien omat käsitykset lukiossa tapahtuneista muutoksista, muutoksen ideasta ja visioinnista sekä käytännön toteutuksesta. Tutkimuslähtökohtaa voidaan näin ollen luonnehtia juuri ”bottom-up” -tyyppiseksi.

4.2 Aineenopettajien käsitykset lukiossa tapahtuneista muutoksista ja vaikutuksista omaan työhön sekä muutokset

Fenomenografinen lähestymistapa tulee esiin aineistopohjaisessa analyysissäni. Kuvauskategoriat ilmentävät tutkimuksessa mukana olleiden lukion aineenopettajien käsityksiä lukiossa tapahtuneista muutoksista viime vuosina. Alakategoriat ovat aineistoanalyysin tulosta ja niistä on johdettu laajempi viitekehys eli pääkategoria. Luettavuutta helpottaakseni olen sijoittanut aineistoanalyysini lopputuloksen eli pääkategoriat alakategorioineen heti tekstin alkuun. Näin lukija pystyy paremmin seuraamaan, miten kuvauskategoriat ovat muodostuneet. Myös aineenopettajien omat muutokset, niiltä osin kuin se vain on ollut mahdollista, esittelen kiinnitettyinä näihin kuvauskategorioihin. Saamieni tutkimustulosten syvällisempi tarkastelu toteutuu dialogissa, jonka osapuolina ovat muu tutkimustieto ja omat tutkimustulokseni. Kuvauskategorioista ja muutoksista olen myös johtanut pessimistiset skenaariot lukiolle.

Kaikki tutkimuksessani mukana olleet aineenopettajat kokivat jollakin tavalla työnsä muuttuneen viimeisten vuosien aikana. Muutokset lukion opettajan ammattiroolissa eivät ainakaan kaikkien opettajien mielestä liity pelkästään asetelmaan luokaton – luokallinen lukio: ”*en yhdistäisi muutoksia ammatissa niinkään luokattomuuteen vaan yleiseen muutokseen esim. opseissa*” (O12).

Oheiset kuvauskategoriat perustuvat informoidun kyselylomakkeen kysymyssarjan numero 3 kahteen ensimmäiseen kysymykseen eli:

- *Nimeä mielestäsi keskeisimmät muutokset, jotka lukio on viime vuosina kokenut.*
- *Miten muutokset ovat heijastuneet omaan työhösi?*

Vastaukset ovat täydentyneet sekä teemahaastatteluilla että myös informoidun kyselyn kysymyksillä 4, 5, 6 ja 7.¹⁰

¹⁰ Ks. Liite 1.

TAULUKKO 2. Kuvauskategoriat aineenopettajien käsityksistä lukion muutoksista ja muutosten vaikutuksista omaan työhön

PÄÄKATEGORIAT	ALAKATEGORIAT
A. AMMATIROOLI	A.1. Opetus
	A.2. Ryhmänohjaus
	A.3. Ammattitaidon ylläpito
	A.4. Yhteistyö
	A.5. Työmäärä
B. OPISKELIJA JA LUKIO-OPINNOT	B.1. Syrjäytymisriski
	B.2. Vapaus ja vastuu
	B.3. Yhteisöllisyys
	B.4. Opiskelijoiden työmäärä
C. YLIOPILASTUTKINTO	
D. ORGANISAATIOKULTTUURI	

4.2.1 Kuvauskategoria A: AMMATIROOLI

TAULUKKO 3. Kuvauskategoria A: AMMATIROOLI

A. AMMATIROOLI	A.1. Opetus
	A.2. Ryhmänohjaus
	A.3. Ammattitaidon ylläpito
	A.4. Yhteistyö
	A.5. Työmäärä

Termi *ammattirooli* kuvaa aineenopettajien esittämiä käsityksiä siitä, millä osa-alueilla heidän tekemänsä työ eli opettajan ammatti on kokenut muutoksia viime vuosina. Aineenopettajan ammattiroolin (A) muuttuminen näkyy tutkimuksessa mukana olleiden opettajien mukaan monessakin yhteydessä varsinaisessa opetustyössä. Oppiaineiden sisällöt ja sisältömäärät ovat muun muassa muuttuneet uusien opetussuunnitelmien ja ylioppilastutkintouudistusten tuloksena (A.1). Varsinaisen opetustyön eli aineenopettajan roolin lisäksi korostuu entistä enemmän ryhmänohjaajan rooli (A.2). Uudet oppimisympäristöt ja niihin usein liittyvät tekniset taidot ovat lisänneet joidenkin opettajien motivaatiota uudistaa omaa opetustaan ja/tai hakeutumista koulutukseen. Ne ovat saattaneet lisätä myös opettajan työmäärää ja stressiä (A.1, A.3, A.5). Opettajien välinen yhteistyö varsinaisten oppituntien ja kurssien puitteissa ei nouse aineistossa merkittävästi esiin (A.4). Luokattoman lukion kurssimuotoisuus ja jaksoluku ovat kaventaneet opettajan omaa mahdollisuutta aikatauluttaa opetustyötä. ”*Pakkotahitusuus*”¹¹ luo ja tuo kiireen

¹¹ Aineistoanalyysissä varsinaisen tekstin yhteydessä lainausmerkeissä olevat sanat ovat suoria lainauksia aineistosta.

tuntua ja työmäärän kasvua monille opettajille (A.1, A.5). Seuraavassa esitän tarkemmat kuvaukset pääkategoria A:n alakategorioista.

A.1. Opetus

Aineenopettajat esittivät luokattoman lukion tuoneen hyvin monenlaisia muutoksia opettajuuteen ja omaan työhön. Muutokset tai muutospaineet kyllä tiedostettiin yleisesti opettajien keskuudessa, mutta niihin ei välttämättä suhtauduttu myönteisesti. Varsinaiseen opetustyöhön kiinnittyivät läheisimmin maininnat muutoksista omaan oppiaineeseen, oppimisympäristöihin sekä opettajan ja opiskelijoiden välisiin suhteisiin. Ohessa kuvaan tarkemmin aineistoesimerkkein avulla opettajien esittämiä muutoksia opetustyöhön.

Opetus ja oma oppiaine. Kuten edellä jo on todettu, aineisto kerättiin ajankohtana, jolloin lukion uusittu opetussuunnitelma oli juuri otettu käyttöön. Myös ylioppilaskirjoitusuudistuksia oli tuolloin jo osittain toteutettu tai toteutumassa. Näiden lisäksi opettajat toivat esiin myös kurssisältöjen lisäyksiä yksittäisiin kursseihin. Sisältölisäykset ovat osaltaan lisänneet kiireen tuntua kursseja opettaessa. Lisäksi osa opettajista piti oman oppiaineensa kokonaiskurssimäärää riittämättömänä suhteessa ylioppilaskirjoitusten vaatimustasoon. Mainitut muutostokemukset käyvät ilmi oheisista aineistoesimerkeistä: ”...pakko on sitten uudistaa niitä...kursseja vastaamaan uutta opsia” (O14)¹², ”...joskus täytyy sanoa aineenopettajana, että lue minun ainettani vähemmän...tiedän että oppikouluuikaiselle opettajalle se oli täysin...mahdoton ajatus” (O7), ”...vähennettiin pari kurssia mutta kirjoitukset pysyivät yhtä vaikeina” (O17) ja ”...ketä se kasvattaa parempaan suuntaan että joka kokeen jälkeen saa uusia ja aina on mahdollisuus meni vaikka kuinka niin aina vaan uusitaan” (O9). Lainauksissa esiintyvä viittaus oppikouluuikaiseen järjestelmään tarkoittaa haastatellun opettajan mukaan silloista käytäntöä, jossa jokainen opettaja piti juuri omaa oppiainettaan koulun tärkeimpänä oppiaineena¹³. Viimeinen suora lainaus taas viittaa lukion nykyiseen koekäytäntöön eli jokaisen jakson jälkeen järjestetään hylättyjen kokeiden uusimismahdollisuus. Tämän lisäksi on ainakin pari kertaa lukuvuodessa mahdollisuus arvosanojen korottamiseen ns. korotustenteissä.

Opetus ja oppimisympäristöt. Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2003, 14) määritellään otsikon ”Opiskelu ympäristö ja –menetelmät” alla, että opetuksen on korostettava opiskelijan omaa aktiivista tiedonrakentamisprosessia. Opiskelijoita on muun muassa ohjattava käyttämään tieto- ja viestintäteknikkaa sekä kirjastoja. Opetussuunnitelman mukaan osa opetuksesta voidaan järjestää myös etäopiskeluna, itsenäisenä opiskeluna tai vieraskielisenä. Opetus ja oppimisympäristöt tarkoittavat tässä yhteydessä niitä opetusmenetelmiä ja –olosuhteita, joissa opetus järjestetään. Kaikki tutkimuksessa mukana olleet opettajat mainitsivat jollain tavalla oppimisympäristöjen muuttumisen, mutta kaikille muutokset eivät olleet ainakaan vielä omakohtaisia

¹² Suoran lainauksen yhteydessä on käytetty kolmea pistettä pois jätettyjen sanojen/lauseiden kohdalla. Jokaiselle haastateltavalle on annettu oma tunnistus eli kirjain O (=opettaja) ja ns. juokseva numero, jonka perusteella ei ole mahdollista tunnistaa saman koulun opettajia.

¹³ Oppiainekeskeisyydestä ja eri aineryhmien opettajien erilaisista statuksista katso esimerkiksi Virta, Eloranta & Kaartinen 2003, 264-271; Meri 2002, 178-179.

ja/tai myönteisiä asioita. Oppimisympäristöjen muuttuminen osoittautui myös yhdeksi keskeiseksi syyksi hakeutua tai ainakin harkita hakeutumista lisäkoulutukseen: *”...opetusmenetelmät ovat havainnollistamisvälineiden osalta muuttuneet”*(O14) ja *”...koko ajan tulee näitä uusia oppimiskäsityksiä...nämä oppilaskeskeiset työtavat...on muuttunut paljon oppilaskeskeisemmäksi”*¹⁴ (O17).

Mainintoja oppimisympäristöjen muutoksista esiintyi sellaisillakin opettajilla, jotka eivät itse vielä olleet niitä valmiita tai halukkaita käyttämään omassa opetuksessaan. Paitsi omien valmiuksien puute esteeksi uusien opetusmenetelmien käyttöönotolle mainittiin resurssien puute, jaksoluvun *”pakkotahtisuus”* ja ylioppilaskirjoitusten koetyypit. Ylioppilaskirjoitukset saatettiin siis kokea tässäkin yhteydessä uudistuksia estävänä tekijänä.

Opetus ja opettajan ja opiskelijoiden väliset suhteet. Kurssimuotoinen lukio on tuonut tullessaan sen, että opiskeluryhmien kokoonpano vaihtelee kurseittain samankin jakson aikana: *”...oppilas ei voi osallistua saman opettajan kurseille”* (O5), *”...suurella lukiossa opiskelijat pomppivat opettajalta toiselle...oppilaantuntemus heikkoa”* (O12), *”...joitakin joista pidetään enemmän kuin toisista ja se vaikuttaa kaikkien työviihtyvyyteen kun se on niin selkeästi nähtävissä kenellä on suuret ryhmät kenellä pienet ryhmät”* (O18) ja *”jokainen kurssi on osallistujien prosessi ja projekti yksittäisen kurssin esim. henkilökemiat vaikuttavat merkittävästi”* (O2). Myös opiskelijoiden lisääntynyt valinnan mahdollisuus kurseissa ja isommissa lukioissa opiskelijoiden mahdollisuus valita opettajiaan ovat tuoneet muutoksia perinteiseen aineenopettajuuteen. Tällainen kehitys on osittain jopa vähentänyt joidenkin opettajien työviihtyvyyttä. Kukaan tutkimuksessa mukana olleista opettajista ei kokenut itse olevansa juuri se opettaja, jonka kurseja opiskelijat eivät valitsisi. Kurssimuotoisen lukion ja/tai opiskelijoiden lisääntyneiden valinnan mahdollisuuksien katsottiin myös työllistävän opettajia entistä enemmän, esimerkiksi opiskelijoiden opiskelusuorituksen seurannan osalta. Näiltä osin osa opettajista olisi valmis vetäytymään enemmän takaisin aineenopettajuuden suuntaan, kuten oheisesta suorasta lainauksesta käy ilmi: *”...huolenpitoa ajelehtivista oppilaista, niistä, jotka eivät itse pysty ottamaan vastuuta...vähän kysyy että onko tämä oikeasti mun homma että mä käyn niiden puolesta koulua suurin piirtein”* (O10).

A.2. Ryhmänohjaus

Aineistosta nousi hyvin keskeisesti esiin huoli opiskelijoiden opintojen seurantajärjestelmän toimivuudesta ja tähän liittyen opiskelijoiden lisääntyneestä syrjäytymisriskistä. Ryhmänohjaajan tehtävät herättivät monenlaisia ajatuksia aineenopettajien keskuudessa: *”...käy keskusteluja oppilaitten kanssa ja sitä ettei ole enää aineenopettaja vaan joutuu ottamaan selvää kaikesta muustakin tämä on ... ryhmänohjaajan työhön kuuluvaa... tavallaan kokonaisvastuun ottaminen*

¹⁴ Nykyinen lukiolainsäädäntö ja lukion opetussuunnitelma yms. asiakirjat käyttävät lukiolaisista termiä *opiskelija* aikaisemmin käytetyn termin *oppilas* sijaan. Tutkimuksessani käytän itse johdonmukaisesti termiä *opiskelija*, vaikka tutkimuksessa mukana olleet lukion aineenopettajat ja rehtorit käyttävät vaihtelevasti molempia termejä. Luonnollisesti suorissa lainauksissa esiintyvät haastateltujen käyttämät termit. Huomion termien vaihtelevasta käytöstä on tehnyt myös Mehtäläinen (1998, 14). Hän perustelee termin *opiskelija* käyttöä myös sillä, että se on vakiintunut toisen asteen termiksi erotukseksi peruskoulusta, jossa opiskelun luonne on erilainen.

opiskelijoista että ei vain ajatella sitä omaa ainetta” (O7). Esiin nousi jopa epäilyjä omien taitojen riittävydestä hoitaa ryhmänohjaajan tehtäviä. Oman ryhmän opiskelijoita ei välttämättä edes tunnettu riittävän hyvin, että olisi pystytty antamaan yksilöllistä ohjausta. Tutkimuksessa mukana olleen opettajan kommentti ”tuulesta temmattu tämä ryhmänohjaajan homma” kuvastaa itse asiassa aika monen tutkimuksessa mukana olleen opettajan tunteja siitä, että opettajat kokivat ryhmänohjaajan tehtävät ongelmallisina ja vaativina. Esimerkiksi opiskelijoiden opintojen seuraamista monet pitivät, jos nyt ei aivan mahdottomana, niin ainakin käytännössä vaikeasti toteutettavana: ”...munkin ryhmä en mä edes tunne niitä oppilaita...se on ihan niin kuin tuulesta temmattu tämä ryhmänohjaajan homma... ryhmänohjaajana mun pitäisi ...ohjata niitä pitää niistä huolta seurata niiden opiskelua ei mulla ole mitään työkaluja siihen” (O9), ”aineenopettajan merkitys opintojen ohjaajana korostuu...se tuntuu vähän vaikealta...totta kai mielellään auttaa...vaikealta... sen takia koska niitä oppilaita on vuodessa niin valtava määrä” (O1) ja ”...kun huomaa että jollakin opiskelijalla on jotain vaikeaa ... ei niin kuin pysty siihen puuttumaan mulla ei ole niitä tietämystä tai taitoja” (O12).

Osa koki myös ryhmänohjaajan työmäärän lisääntyneen viime vuosien aikana: ”...ryhmänohjaus teettää aika paljon... suurin homma...niistä oppilaista jotka ei jostain syystä sitten pysy vauhdissa.... niistä on aika kova homma ja soittelemineen” (O10). Koulukohtaisesti esiin nousivat myös ryhmänohjausjärjestelyjen puutteellisuudet: ”... meillä on hyvä opiskelijahuolto... mutta nyt se riippuu ryhmänohjaajastakin että kuinka tarttuu että jos yksittäisenä opettajana lähettää viestejä ryhmänohjaajalle niin kaikki ei tartu ne on sitä mieltä että se ei kuulu heille” (O8). Suuresta työmäärästä huolimatta ryhmänohjaus saattaa opettajalle olla myös palkitsevaa ja motivoivaa: ”...ja kyllä ehkä sitten vaikka tässä nyt tuli purnattua.... ei matkassa pysyvien oppilaiden hoivaaminen... mä sitä nimitän niiden asioista huolehtiminen.... se onkin aika kiva jos ne sitten esimerkiksi saa sen valkolakin...voi...ajatella... jos siitä kukaan ei olisi pitänyt huolta niin se ei tuossa olisi” (O10).

A.3. Ammattitaidon ylläpito

Jatkuvat uudistukset edellyttävät opettajiltakin tietotaitojen päivittämistä. Uudet oppimisympäristöt, tekniikan haltuunotto ja ylioppilastutkinto- ja opetussuunnitelmauudistukset toimivat keskeisinä lisäkoulutustarpeen käynnistäjinä. Tämän on todennut osa opettajista jopa vastoin omia kouluttautumishalujaan. Kuten oheisista suorista lainauksistakin käy ilmi, opettajat sekä tiedostavat kehittymistarpeensa että saattavat samalla kritisoida kehityksen suuntaa: ”opetuksen tehokkuusvaatimukset erilaiset opetusstrategiat netin järkevä hyväksikäyttö asettaneet haasteita” (O11), ”uusia asioita tulee koko ajan...on pakko opiskella” (O6), ”paineet käyttää uusia menetelmiä ovat kasvaneet” (O18), ”joskus tuntuu että ammattitaito kovin koetuksella” (O19) ja ”... mutta kun sitten väkisin koitetaan tämmöistä verkko-opiskelua ja verkko sitä kaikille tulee jotenkin valtavasti lisäarvoa kun siinä lukee sana verkko” (O10).

Ylioppilastutkinto- ja opetussuunnitelmauudistuksiin liittyneet koulutukset ovat osittain olleet kouluissa opettajille pakollisiakin. Tällaisten ”massatilaisuuksien” mielekkyyttä saatettiin joko

kyseenalaistaa tai tervehtiä tyytyväisyydellä esimerkiksi sosiaalisina tapahtumina. Monet opettajista eivät olleet yleensäkään koulutusten sisältöihin tyytyväisiä. Oheisissa otteissa tulee ilmi sekä tyytyväisyyttä että tyytymättömyyttä nykyisiin lisäkoulutusjärjestelyihin koskien niin paikallisia kuin alueellisia ja valtakunnallisia koulutuksia: *”..ja oman alan ihmisiä sitähan kaikki varmaan kaipaa eikä semmoista että ollaan... eri kouluista ja kuunnellaan jotakin... mikä sinänsä ei liity omaan työhön”* (O17), *”...jotain ihmeellisiä tämmöisiä massatilaisuuksia missä ollaan kuuntelemassa jotain tämmöisiä juttuja että mitä nyt tässä taas täytyy kehittää aivan turhanpäiväistä”* (O11), *” sitten on ne yhteiset vesot ne on ollut... mukavia yhteistilaisuuksia jossa aina johonkin tiettyyn asiaan keskitytään”* (O14) ja *”mua ärsyttää... että kun ennen...meni johonkin koulutukseen niin siellä aina oli luentotyypinen ja tuli asiaa tuutin täydeltä... niistä sai vaikka mitä irti...nykyisin niin keskustellaan vaan ja sitten aiheetkin on vähän sitä sun tätä.... ei ainakaan sillä koulutuksella synny niitä tuloksia”* (O5).

Puutteet sijais- yms. järjestelyissä ja selvä työmäärän kasvu koulutukseen osallistumisen vuoksi saattoivat koulukohtaisesti toimia opettajien koulutukseen hakeutumisen esteenä. Myös koulutuksen sijoittuminen viikonloppuun tai loma-aikoihin saattoi toimia osasyynä olla hakeutumatta koulutuksiin: *”...on rehtori ehdottanut...mutta tuota toisaalta sitten juuri tämä työ että se on kumminkin niin kiireistä sitten kun koulutukseen menee niin sitten joutuu järjestämään sen opetuksen jollakin tavalla”* (O12) ja *”...kouluttautuminen niin pitäisi olla työajalla ettei...mene viikonloppuja ja iltoja siihen”* (O6).

Koulutuksen katsotaan paitsi lisäävän tietotaitoa myös motivoivan omaa työntekoa. Osa opettajista piti tärkeänä, että heillä itsellään on mahdollisuus vaikuttaa koulutusvalintaan ja kouluttautumisen ajankohtaan: *”mä haluan täsmäkoulutusta eikä se tarkoita että se on välttämättä oman aineen koulutusta se voi ihan hyvin olla jotain opiskelijahuoltoon liittyvää tai... oppimisprosessihin”* (O8). Lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat sitä mieltä, että he olivat päässeet haluamiinsa koulutuksiin. Osalla oli havaittavissa jopa kouluttautumisväsymystä: *”...pikemminkin joskus tuntuu että niitä on melkein liikaa jos... ajattelee tämän opettajan työn kannalta että ei aina ehtisi”* (O18).

A.4. Yhteistyö

Huolimatta lukiota kohdanneista monista muutoksista ja esimerkiksi aihekokonaisuuksien edellyttämästä yhteistyöstä eri oppiaineiden kesken aineistosta nousi hyvin vähän esiin opettajien välistä oppiainerajat ylittävää yhteistyötä varsinaisten oppituntien ja/tai kurssien puitteissa. Sen sijaan koulun yhteisissä hankkeissa opettajien välistä yhteistyötä yli oppiainerajojen esiintyi enemmän. Käsitys aineenopettajan työn yksilöllisestä, autonomisesta luonteesta kuvastuu hyvin seuraavista parista aineistolainauksesta: *”...silloin kun mä olen opettajaksi hakeutunut mulla on ollut visio siitä opettajan työstä että...luokkatyöskentely.... että silloin kun mä laitan oven kiinni ja mä alkaan saarnaamaan sitä asiaa niin se on mun työtäni kaikki muu sen luokan ulkopuolella mitä tehdään ja puuhastellaan niin se on nimenomaan puuhastelua”* (O9) ja *”...meillä niin kuin ei toisten tunneilla käydä”* (O5). Yhteistyön puuttumattomuutta selitet-

tiin myös aikapulalla: *”integraatio olisi mielekästä aikapula vain aina valtava tuntuu että aina on jostakin pois jos toteuttaa vaihtoehtoisesti”* (O19). Yhteistyö opettajien kesken aineryhmän sisällä jakaantui selvästi kahtia eli koulussa, jossa oli työnantajan velvoittamaa oppiaineryhmän sisäistä yhteistyötä, lähes kaikilla opettajilla esiintyi mainintoja yhteistyöstä: yhteistä suunnittelua, materiaalin hankkimista, oppimiseen liittyvien haasteiden esille ottamista jne. Jos taas yhteistyöhön koulussa ei oppiaineryhmittäinkään ollut velvoitettu, opettajien maininnat yhteistyöstä muiden opettajien kanssa käsittelivät lähinnä opiskelijahuoltoon, ryhmänohjaukseen ja hankkeisiin liittyviä asioita.

A.5. Työmäärä

Varsinaisen opetustyön ohella muut tehtävät, luokattoman lukion kurssimuotoisuus ja jaksoluku ovat yhtäältä lisänneet työmäärää ja aiheuttaneet opettajissa kiireen ja stressin tuntua, mutta toisaalta ne ovat saattaneet tuoda positiivista vaihteluakin jaksojen välille. Kysyttäessä opettajilta suoraan, miten paljon heidän nykyisestä työstään on prosentteina muuta kuin opettamista tai siihen välittömästi liittyvää työtä, vastausprosentit vaihtelivat parista prosentista 40:een prosenttiin keskiarvon ollessa noin 18 prosenttia. Ne opettajat, jotka osallistuivat myös työyhteisönsä kehittämiseen, koulun erilaisiin hankkeisiin yms., kokivat tyytymättömyyttä töiden epätasaisesta jakautumisesta kollegoiden kesken. Osa kollegoista pystyi muita paremmin säilyttämään opettajan työhön liittyvää autonomisuuttaan: *”... on se oma työ niin niitä tulee niitä juttuja että teetkö sen ja tämän ja mene sinne koulutukseen”* (O11) ja *”...kyllä opettajan työnkuva on ... laajentunut huomattavasti mutta sitten toisaalta kyllä on semmoisia opettajia joilla se ei ole laajentunut pätkäkään... se sama.... mikä se on ollut 30–40 vuotta sitten että mennään luokkaan ja näin”* (O7).

”Oman työn” lisänä useimmiten näinä muina töinä mainittiin ryhmänohjaajan tehtävät ja/tai hankkeissa mukanaolo. On myös huomattava, että aivan kaikki eivät edes olleet valmiita tekemään tällaista töiden jaottelua omasta ammattiroolistaan: *”... että mä alkaisinkin ajatella... että nyt teen tätä 10 prosenttia nyt teen tätä 50 prosenttia ... en mä ajattele sitä sillä tavalla mä elän ihmisenä ja opetan siinä sivussa”* (O4). Työmäärän lisääntyminen saattoi myös lisätä kiireen tai stressin tuntua, joihin toivottiin myös työnantajan reagoivan: *”...että opettajien ... jaksamista huomioitaisiin”* (O11).

4.2.2 Kuvauskategoria B: OPISKELIJA JA LUKIO-OPINNOT

TAULUKKO 4. Kuvauskategoria B: OPISKELIJA JA LUKIO-OPINNOT

B. OPISKELIJA JA LUKIO-OPINNOT	B.1. Syrjäytymisriski
	B.2. Vapaus ja vastuu
	B.3. Yhteisöllisyys
	B.4. Opiskelijoiden työmäärä

Toisena keskeisenä muutoksen kohteena opettajan oman ammattiroolin lisäksi aineistosta nousi lukion opiskelija ja lukio-opinnot. Eniten kannettiin huolta niistä lukiolaisista, joilla esiintyy oppimisvaikeuksia ja joilla näin ollen on suuri riski syrjäytyä. Myös opiskelijoiden henkisten vaikeuksien katsottiin lisääntyneen (B.1). Opiskelijoiden lisääntyneet mahdollisuudet opintojen varioimiseen kurssivalintojen avulla ja lisääntynyt omavastuu opintojen sujumisesta eivät saaneet opettajilta varauksetonta hyväksyntää (B.2). Jo A-kategoriassa osittain käsitelty opiskelijoiden yhteisöllisyyden väheneminen ja sen vaikutukset tulevat selvästi esiin tässäkin kuvauskategoriassa. Opiskelijoiden yhteisöllisyyden puute tulee enemmän esiin suuren lukion opettajien puheissa. Toisaalta kurssimuotoisuuden ja jaksoluvun katsotaan lisänneen työmäärää ja kiireisyyttä opiskelijoillakin, mutta toisaalta esiin nousevat myös havainnot opiskelijoiden lisääntyneistä opintojen laiminlyönneistä (B.4). Ohessa tarkemmat kuvaukset kuvauskategoria B:n alakategoriosta aineistoesimerkkeineen.

B.1. Syrjäytymisriski

Yleisin aihe aineenopettajien puheissa opiskelijoista oli huoli ns. tavallisten ja varsinkin heikompien opiskelijoiden lukio-opintojen sujumisesta. Kun monissa lukioissa on jo ikäluokkien pienemmenkin vuoksi poistettu keskiarvorajat lukioon sisään pääsulle, opiskelija-aines on entistä heterogeenisempää. Käytäntö on saanut osan opettajista haluamaan keskiarvorajan takaisin. Lahjakkaiden ja omatoimisten opiskelijoiden katsottiin hyötyvän nykyisestä luokattomasta lukiojärjestelmästä: *”...niitä itsenäisiä opiskelijoita on ebkä yksi kolmasosa sitten kaksi kolmasosaa on sellaisia jotka...hukkuu tähän systeemiin”* (O1) ja *”...luokaton lukio on hyvä niille vahvoille jotka on aktiivisia ja oma-aloitteisia”* (O13).

Osa opettajista ei tyytynyt argumentoimaan huoltaan opiskelijoista pelkästään omilla käsityksillään, vaan viittasi myös samansuuntaisiin asiantuntijoiden lausuntoihin: *”...kyllä ... terveydenhoitajakin on sanonut”* (O8). Syitä opiskelijoiden kouluvaikeuksiin ja henkiseen pahoinvointiin etsittiin sekä itse lukiosysteemistä, nuorista itsestään ja kodeista että myös ympäröivästä yhteiskunnasta. Myös se, että ongelmat tuodaan nykyisin herkemmin esille, saattaa opettajien mielestä osittain vaikuttaa niiden lisääntymiseen. Opettajien käsitykset omista mahdollisuuksistaan auttaa opiskelijoita vaihtelivat: *”...meille tulee niin alhaisella keskiarvolla ... kun niiden tyyppien motivaatio on ihan nollassa”* (O13), *”... kiinni niistä suurista opetusryhmistä ja oppilaan tuntemus”* (O12), *”... mennään opettajalta toiselle ja ei ole oikein välttämättä sellaista peräänkatsojaa”* (O13) ja *”...tämä jatkuva kilpailu ja sitten vanhempainilloissa huomaa hyvin että siellä... vanhemmat haluaa lapsillensa hyvän koulutuksen haluaa niistä insinöörejä ja lääkäreitä binnalla millä hyvänsä...tällainen taistelukenttä että ne ymmärtäisi että niiden lasten pitäisi elää hyvä elämä itsellensä eikä toteuttaa niitä vanhempien toteutumattomia toiveita”* (O4). Oli niitäkin, jotka saattoivat kokea esimerkiksi nykyisen ohjausjärjestelmän aikaisempaa tehokkaampana: *”... ennen ne reppanat vaan pistettiin pikku hiljaa ulos lukiosta taikka ne lähti itse nyt niitä autetaan ja huomioidaan tämä on mun käsitys”* (O4).

Keskeisimpiä aineistosta nousseita keinoja syrjäytymisen ehkäisemiseksi ovat opiskelijoiden yhteisöllisyyden lisääminen, opiskelijoiden itsetuntemuksen kehittäminen, opetusryhmien pienentäminen, opintojen seurantajärjestelmän tehostaminen, muutoksien tekeminen kurssitarjontimeen siten, että kurssien suoritusjärjestys onnistuisi pääsääntöisesti kurssien numerojärjestyksessä, ja vielä opintojen ainakin osittainen eriyttäminen: *”... kiinni niistä suurista opetusryhmistä ja oppilaan tuntemus”* (O12), *”...suunniteltu tällaista klinikkaopetusta...käytännön esteitä jotka on tämän kurssimuotoisen lukion ongelmia... kun sä et tunne niitä oppilaita”* (O1) ja *”... tuommoinen itsetuntemus... nuoria kun katselee ... aika moni on... vähän hukassa... ei ole niin kuin realistista näkemystä itsestään mihin ne pystyy... tietysti joskus semmoisen palautteen antaminen... ei ole kivaa että toinen odottaa laudaturia ja kun se on valitettavasti b ja c ... siellä sitten tulossa”* (O10). Opiskelijoiden lisääntynyt ohjaustarve tulee selvästi esille edellisistä suorista lainauksista. Suuret ryhmäkoot ja isommissa lukioissa mahdollisuus valita saman aineen kurseja eri opettajien opettamana heikentävät opiskelijatuntemusta entisestään. Osa opettajista näki myös tarpeelliseksi eriyttää opetusta opiskelija-aineksen lisääntyneen heterogeenisyyden vuoksi.

B.2. Vapaus ja vastuu

Hyvin kaksijakoisesti opettajat suhtautuivat opiskelijoiden lisääntyneeseen mahdollisuuteen valita lukiossa syventäviä ja soveltavia kurseja sekä isommissa lukioissa myös mahdollisuuteen valita saman oppiaineen sisällä opettajista mieluisin. Valinnan vapauden katsottiin sopivan menestyville lukiolaisille, mutta opettajien mukaan suurin osa lukiolaisista ei vielä lukioasteella kykene tekemään itsenäisiä ja vastuullisia opintovalintoja: *”...poikkeuksellisen lahjakkaita niin totta kai heillä pitää olla sitten mahdollisuus jo ... aikaisemmassa vaiheessakin alkaa tätä erikoistumista”* (O14) ja *”... mä vähän kritisoin ... tätä... valinnaisuutta ja tämmöistä luokatonta lukiota... on kuitenkin aika paljon heikkoja oppilaita... monilla ... vastuu siitä omasta työskentelystään on vähän heikompi kuin pienessä yksikössä kun mennään opettajalta toiselle”* (O13).

Opiskelijoiden opettajavalintoja opettajan kannalta on käsitelty jo edellä (A.1). Kun opettajat pohtivat asiaa opiskelijan näkökulmasta, nähtiin siinä sekä kielteisiä että myönteisiä puolia. Valinnanmahdollisuudella voi olla myönteistä vaikutusta opiskelumotivaatioon, mutta joissakin tapauksissa sen katsottiin voivan jopa pidentää lukiolaisen opiskeluaikaa. Kasvatuksellisetkaan syyt eivät joidenkin mukaan välttämättä tue opiskelijan mahdollisuutta valita opettajiaan: *”... se että voi valita opettajan niin en mä tiedä... onko se hyvä vai huono toisaalta ... toimeen sen sitten käydään semmoisella opettajalla josta tykätään niin sitten varmaan ehkä parantaa mutta ... se voi taas hankaloittaa sitä opiskelua että menee ... sen takia että haluaa just jollekin tietylle”* (O13) ja *”... jotkut eivät käy kuin yhdellä opettajalla tietyssä aineessa... kun mieltii sitä onko se oppilaalle hyväksi että hän ei... hyväksy kuin yhdenlaisen ihmisen... se ajatus että pitäisi... oppia elämää varten hyväksymään monenlaista tapaa”* (O18).

B.3. Yhteisöllisyys

Aineistosta nousivat selvästi esiin opettajien käsitykset ”ajelehtivista”, vailla ”turvallisista raameja”, olevista luokattoman lukion opiskelijoista. Koska lukio-opiskelijoita ei tähän tutkimukseen haastateltu, jää tämän tutkimuksen perusteella epäselväksi, jakavatko lukio-opiskelijat itse opettajiensa käsitykset tässä asiassa. Ohessa on vain yksi hajamaininta opiskelijoiden omista näkemyksistä, sekin opettajan välityksellä esitettynä. On hyvä pitää mielessä, että suurin osa tutkimuksessa mukana olleista opettajista oli itse käynyt luokallisen lukion. Omat lukioajat palautuivat joillakin lähes nostalgisina (?) mieleen paitsi luokkahenkeä muistellessa niin myös opetusmenetelmien ja opettaja-opiskelija –suhteiden yhteydessä: ”.. mitä mä muistan omasta lukioajastani kaikki liittyy siihen luokkaan tai luokan kanssa tekemiseen oppilaiden kanssa juttelin niin ne sanoivat... että kyllä täällä vaan niin heitteillä on että kun ei ole mitään sellaista tiettyä viite... että se ryhmäytyminen ja se luokkahenki ei sitä täällä tule ollenkaan” (O9), ”...oppilas varmaan tuntee itsensä aika irralliseksi... ja vähän semmoiseksi niin kuin numeroksi” (O13) ja ”...sellainen yhteishenki puuttuu... uhkakuvana on se että opiskelijat vaeltaa kurssilta toiselle ilman mitään... sen kummempaa yhteisöllisyyttä” (O1).

Luokattoman lukion ryhmänohjaajan roolia ja mahdollisuuksia seurata esimerkiksi oman ryhmänsä opiskelijoiden opiskelua on selvitetty jo edellä (A.2). Ryhmähengen puuttuminen saatettiin nähdä myös yhtenä syrjäytymisen edistäjänä, etenkin heikoimmin menestyvien opiskelijoiden kohdalla.

B.4. Opiskelijoiden työmäärä

Lähes kaikki tutkimuksessa mukana olleet opettajat katsoivat lukio-opiskelijoiden työmäärän lisääntyneen. Vertailun kohteeksi opettajat ottivat yleensä omat lukioaikaiset opintonsa: ”.. että ei kaikki jaksavat... lukio on..hyvin kova” (O4) ja ”onhan se nyt paljon kovempi kuin esimerkiksi kun itse on lähtenyt opiskelemaan” (O17). Lukion oppimäärää pidettiin vaativana. Työmäärää opiskelija voi itsekin säädellä esimerkiksi lyhentämällä tai pidentämällä keskimääräistä kolmen vuoden suoritusaikaa. Tosin nopeamman opiskelurytmin todettiin soveltuvan vain lahjakkaille opiskelijoille: ”.. voi opiskella nopeasti ... kun on niitä hyviä vahvoja oppilaita niin ne voi suorittaa nopeasti” (O13) ja ”...mä väittäisin että ne on oppinut täällä tekemään töitä aika paljonkin ja joskus tai tuntuu aika useinkin... että vähän liikaakin... jotkut on sanonut kun on täältä mennyt yliopistoon ja korkeakouluun... siellä on paljon... helpompaa” (O10). Kyseinen opettaja esittääkin opettajien välistä yhteistyötä, ettei opiskelijan työmäärä yhdessä jaksossa tulisi kohtuuttomaksi: ”..täytyy varoa ettei mene sinne ihan ääripäähän että kaikki teettää paljon esimerkiksi kaikkia...kotiaineita ja esseitä ja tutkielmia” (O10). Osa oli valmis keventämään opiskelijoiden työtaakkaa vähentämällä pakollisten kurssien määrää ja antamalla opiskelijoille mahdollisuuden entistä enemmän keskittyä valitsemiinsä aineisiin: ”..vähän valinnaisuutta lisäämällä ettei kaikkien tarvitsisi ihan joka ainetta lukea” (O17). Opiskelijoiden tai joskus vanhempienkin epärealistiset odotukset olivat esillä jo edellä. Osa opettajista pitää niitä myös syynä joidenkin opiskelijoiden käytäntöön luopua tietyn oppiaineen opiskelusta kokonaan ”huonojen” tuloksien takia: ”vaatimustaso... on

se kasvanut tai noussut... voidaan lopettaa aineen opiskelu kokonaan kun ei tullutkaan kymppi tai kahdeksikko on huono arvosana vanhempienkin mielestä että ne itse asettaa sitä vaatimustasoa” (O8).

Kun toisessa tutkimuksessa mukana olleista lukioista opiskelijoilta itseltään oli kysytty heidän kotona käyttämänsä aikaa läksyjen tekemiseen, tulokset olivat opettajista elleivät nyt katastrofaalisia niin ainakin huolestuttavia. Mainitun kyselyn toteutus oli lähtenyt liikkeelle opettajien huomioista, että opiskelijoiden läksyjen luku oli liian vähäistä. Ryhmänohjaajien teettämä kysely opiskelijoille selvitti opiskelijoiden läksyihin päivittäin käyttämää aikaa. Yllätys opettajille oli, että kyselyn mukaan opiskelijoiden läksyihin käyttämä aika oli keskimääräisesti alle puoli tuntia illassa. Kyseisen lukion opettajista yksi toivoikin työnteon kunnioittamisen palauttamista ja kyselyn tulokset saivat useammankin opettajan vaatimaan keskittymistä varsinaisiin lukio-opintoihin *”oheistoimintojen”,* esimerkiksi hankkeiden sijaan: *”...jotenkin se katoaa semmoinen työn ilo ja työn tekemisen ilo ja semmoinen että joskus jos saisi onnistumisen elämyksiä ja saisi semmoisen tunteen että kun luin kovasti sain hyvän numeron kokeesta” (O9).*

4.2.3 Kuvauskategoria C: YLIOPPILASTUTKINTO

C. YLIOPPILASTUTKINTO

Ylioppilastutkinnon uudistuksien vaikutuksia opettajien työhön ja opiskelijoiden lukio-opintoihin on tarkasteltu jo edellä. Aineistosta nousi kuitenkin esiin myös ylioppilastutkinto instituutiona ja siksi on perusteltua käsitellä sitä myös omana pääkategorianaan. Vaikka ylioppilastutkinnossa on tapahtunut sekä ainekohtaisia että rakenteellisia uudistuksia, pidettiin koejärjestelmää edelleen vanhanaikaisena ja myös esimerkiksi pedagogisissa ratkaisuisissa jopa *”kehityksen jarruna”.* Ylioppilastutkinto tuntuukin olevan joillekin opettajille uudistumisen suurimpia esteitä heidän omien käsitystensä mukaan. Uudistuneenakaan sen ei katsota vastaavan nykyisiä oppimiskäsityksiä: *”... tietty tietopaketti josta sitten testataan että kuinka paljon olet omaksunut tästä tietopaketista ... hyvin vähän siellä testataan mitään soveltavien taitojen osaamista” (O3).* Kyseinen opettaja toivoisi *”todellisia”* muutoksia. Malleja muutoksille hän hakisi esimerkiksi muiden eurooppalaisten maiden päättötutkinnoista: *”...Sveitsissä on hyvä malli kun siellä on seutukunnallisia ylioppilastutkintoja... tällaisia päättökoetyyppejä” (O3).*

Osa opettajista oli valmis jopa kokonaan poistamaan ylioppilastutkinnon, osa taas oli sen puutteineenkin valmis säilyttämään. Ylioppilastutkinnon katsottiin luovan suuntaa lukion toiminnalle ja toimivan sekä mittarina että motivaation lähteenä niin opettajille kuin opiskelijoille: *”...ehkä ne oppilaat purnaa tässä matkan varrella... unohtuu siinä sekunnissa kun ne saa sen hyvän yo-todistuksen” (O10)* ja *”...ylioppilaskirjoitusten nämä arvosanat taulukot niitä aina vertaillaan” (O1).* Tällainen vertailu ja varsinkin oman lukion *”huonot”* tulokset saattavat myös kiristää työyhteisön ilmapiiiriä tai aiheuttaa ristiriitoja oman lukion painotusvalintoi-

hin: ”... pinna vähän kireällä...koulun johto oli hiukan tiukkana... ne tuloksetkin vaihtelee... suht koht samalla tavalla sitä opettaa... tuntuu kauhean epäoikeudenmukaiselta että joku lähtee sanomaan että tämä ei enää vetele... kaikkensa antanut ja sen saman kuin aina” (O10) ja ”... toiset haluaisivat että... kirjoitusten tuloksellisuuteen... pitäisi... voida panostaa vielä enemmän” (O18). Ylioppilastutkinto suuntaa myös opiskelijoiden lukioaikaisia opintoja ja valintoja. Sen merkitys esimerkiksi jatko-opiskelupaikkoja haettaessa ei kuitenkaan ole sillä tasolla, millä ainakin osa opettajista sen haluaisi olevan: ”... uusi reaaliokoe... tuossa yliopistojen tai korkeakoulujen sisäänpääsyssä... tosin se ei taida olla lukioiden vallassa vaan enemmän yliopistojen vallassa että miten se sitten otetaan huomioon sisäänpääsyssä” (O2).

4.2.4 Kuvauskategoria D: ORGANISAATIOKULTTUURI

D. ORGANISAATIOKULTTUURI

Lukion aineenopettajien välistä yhteistyötä varsinaisen opetustyön osalta on tarkasteltu jo edellä. Jatkuva kiireen tuntu ja jatkuvat uudistukset saivat osan opettajista vaatimaan pysähtymistä ja miettimään myös koko oppilaitoksen painotusvalintoja. Opettajien puheissa oli varsin vähän mainintoja organisaatiokulttuuriin liittyvistä muutoksista. Hanketoiminta, esimerkiksi kansainvälisyyshankkeet, ja muut ”*oheistoiminnot*” ovat lisääntyneet myös lukioissa. Näihin liittyneet käytännön järjestelyt ja resursoinnit eivät aina saaneet opettajilta varauksetonta hyväksyntää. Hankkeet ovat lisänneet myös opettajien välistä yhteistyötä yli oppiainerajojen. Muutamille taas perinteinen luokkahuoneyöskentely on tietoinen valinta: ”...ajan käyttöön... tämmöistä *karikin myyntiä ja oppilaat on pois tunneilta*” (O4), ”...*opintomatkoja... ulkomaille...useamman aineen opettajat yhteistyössä*” (O15) ja ”*mä olen siinä pitänyt niin matalaa profilia että mä tykkään tehdä sitä omaa luokkatyötä... yritän pysyä kaikesta muusta sivussa*” (O9. Kontrollin ja seuraamusten puute antavat opettajalle mahdollisuuden toimia vastoin yhteisesti sovittuja päätöksiä tai uudistuksia: ”... *kun ne opettajat on niin niitä itsenäisiä ne tekee niin kuin ne on tehnyt viimeiset 20 vuotta... että kun yhdessä päätetään niin sitten se linja ei pidäkään*” (O13) ja ”... *koulun ilmapiiri on aika tasan tarkkaan yhtä hyvä kuin se ilmapiiri opettajainhuoneessa...suurin piirtein toimitaan johdonmukaisesti ja...samalla tavalla*” (O10).

Opettajien autonomisuus, yksin tekemisen kulttuuri yms. ovat joidenkin opettajien mukaan suurin este uudistuksien toteutumisille. Muutosta räälliseen ”*sooloiluun*” haettiin organisaatiokulttuurin muuttamisella yhteisöllisemmäksi: ”...*pitää tämmöinen kokonaisajattelutavan muutos... tapahtua...pitää pikku hiljaa yrittää siinä työyhteisön käydä tällaisia keskusteluja*” (O7). Jopa niinkin konkreettiset kuin oppilaitoksen tilaratkaisut saattavat haitata yhteisöllisyyden kehittymistä: ”...*tämän remontin jälkeen me...on etäännytty aika tavalla*” (O12).

Uudistukset ja yleensä kehittämistyö työyhteisössä vaatisivat yhteisen ajan käyttöä ja suunnittelutyötä. Jos ajankäyttö on opettajista jo muutenkin ”*kortilla*” ja jos näistä kehittämistöistä ei opettajien mielestä makseta kohtuullisia korvauksiakaan, ei yhteisöllinen kehittäminen houkut-

tele monia. Osalle opettajista hankkeisiin osallistumisen yksi este onkin niistä saatujen taloudellisten korvausten riittämättömyys suhteutettuna aika- ja työmäärään, jotka opettaja hankkeeseen joutuisi laittamaan: ”...mä tykkään tehdä asiat kunnolla enkä sitten mieli sitä tuleeko siitä korvausta vai ei... mutta ehkä tällaiset kehittämistehtävät... työryhmät joita tuossa nyt on ollut siinä opsia ennen ja tällaiset... välillä tuli sellaista turhautumista että miksi täällä nyt käytetään aikaa tällaiseen niistä ei mitään korvausta välttämättä tullut” (O18).

Raha tai pikemminkin rahan puute ilmeni myös koulurakennusten remonttitarpeena ja oppimisympäristöjen teknisten apuvälineiden uusimis- tai hankkimistarpeena. Lisää rahaa kaivattiin myös opetustyön ulkopuolella suoritettaviin muihin tehtäviin, suurien opetusryhmien jakamiseen ja opettajien lisäkoulutukseen. Vaikka opettajien puheissa ei kovin usein itse sana raha tullutkaan esiin, sen puuttuminen tuntui olevan monen uudistuksen suurimpia esteitä. Riittävät taloudelliset resurssit toimisivat ainakin osalle opettajista myös motivaation lähteenä. Etenkin erilaisissa hankkeissa mukana olleet opettajat tiedostivat tehneensä työtä myös omalla vapaa-ajallaan, korvauksetta. Osa opettajista taas esitti vetäytyneensä esimerkiksi yhteisöllisistä kehityshankkeista, kun koki työnantajan taloudellisten korvausten olevan joko liian vähäisiä tai niitä ei ollut lainkaan. Minkäänlaisia opettajien ns. bonus-järjestelmiä, joita joillakin aloilla nykyisin maksetaan esimerkiksi ylimääräisinä palkkioina, ei yksikään opettajista tuonut esiin.

4.2.5 Aineenopettajien erilaiset tavat kokea muutokset

Edellä esitetyt kuvauskategoriat, joista käyvät ilmi aineenopettajien käsitykset lukiota kohdanneista muutoksista viime vuosina ja näiden muutosten vaikutukset omaan työhön, vastaavat kysymyksiin *mitä* muutoksia lukio on kokenut viime vuosina ja *mihin* muutokset ovat kohdistuneet. Näkökulmaa voi aineiston perusteella, kuten kuvauskategorioita selittävästä tekstiosuudesta käy ilmi, laajentaa kysymällä, *miten* aineenopettajat ovat kokeneet nämä muutokset. Tarkkoihin kokemusten vivahde-eroihin eivät vastaukset anna mahdollisuuksia, mutta analysointi asteikolla myönteinen (+) tai kielteinen (-) on mahdollista. Tietämys ja ymmärrys opettajien eri tavoista kokea muutos antaa valmiuksia sekä työyhteisölle ja yksittäiselle opettajalle suunnitella ja kehittää omaa toimintaansa että myös niille, jotka mikro- ja makrotasolla ovat päättämässä lukioden tulevista uudistuksista. Tekstiosuuden toiston välttämiseksi esitän aineenopettajien erilaiset suhtautumistavat muutoksiin alakategorioiden viitekehyksissä. On hyvä ottaa huomioon, että pää- ja alakategoriat eivät kaikilta osin ole toisistaan erillisiä, omia kokonaisuuksia, vaan ne saattavat olla suhteessa toisiinsa sekä horisontaalisesti että vertikaalisesti.

TAULUKKO 5. Aineenopettajien käsitykset muutosten myönteisistä (+) ja kielteisistä (-) vaikutuksista

PÄÄKATEGORIAT	ALAKATEGORIAT
A. AMMATTIROOLI	<p>A.1. Opetus</p> <p>+ muutos ylläpitää ammatillista kehittymistä</p> <p>+ oppimisympäristöt monipuolistuvat</p> <p>+ jaksoluku tuo vaihtelua työjärjestykseen</p> <ul style="list-style-type: none"> - oma opetusaine: sisältöjen runsaus, kurssien karsiminen, ylioppilaskokeiden vaativuus suhteessa opetettavaan kurssimääriin, opiskelija-aineiden heterogeenisuus, isot ryhmäkoot - opiskelijatuntemus ja –seuranta heikentyvät - jaksoluku: kiire, este uusille kokeiluille - kurssien uusintamahdollisuus: työllistää, vaikuttaa kurssin aikana opiskelumotivaatioon - muutos: tyytymättömyys muutoksen suunnasta - tarve välillä keskittyä opetukseen ilman jatkuvia muutoksia
	<p>A.2: Ryhmänohjaus</p> <p>+ ohjauksessa onnistuminen motivoi</p> <p>+ vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa</p> <ul style="list-style-type: none"> - huoli pudokkaista, syrjäytyvistä - ammattitaidottomuuden tunne - riittämättömyyden tunne - opiskelijatuntemuksen puute - aika- ja palkkausresurssien puute - lisäkoulutuksen riittämättömyys - työläs
	<p>A.3. Ammattitaidon ylläpito</p> <p>+ muutos: motivoi ja mahdollistaa uudistumisen</p> <p>+ lisäkoulutustarjonta, pääsy lisäkoulutukseen</p> <p>+ opettajan oma valinta: täsmäkoulutus</p> <p>+ koulutustilaisuudet edistävät verkostoitumista</p> <ul style="list-style-type: none"> - paine kouluttautua - näennäisuudistuksia - koulutusjärjestelyjen puutteellisuudet: sijaisjärjestelyt, ajankohta, palkkaus, sisältö jne. - kouluttautumisasiäksyys, välillä pitäisi olla mahdollisuus keskittyä jo opittuun
B. OPISKELIJA JA LUKIO-OPINNOT	<p>A.5. Työmäärä</p> <p>+ jakso- ja kurssimuotoisuus tuo vaihtelua</p> <p>+ työn autonominen luonne mahdollistaa oman työn suunnitelmallisuutta</p> <p>+ henkilökohtainen kokemus: työn ja vapaa-ajan yhteensovittaminen yksilöllistä</p> <ul style="list-style-type: none"> - työmäärän epätasainen jakautuminen eri jaksojen aikana - monipuolistunut, lisääntynyt - suuret ryhmäkoot - johdon kontrollin puute aiheuttaa yhteisesti sovittujen sääntöjen noudattamattomuutta ja aiheuttaa osalle lisätöitä: osa opettajista pystyy ”sooloilemaan”, osa ei
	<p>B.1. Syrjäytymisriski</p> <p>+ ohjausjärjestelmä tehokkaampi kuin luokallisessa lukiossa, esim. asiantuntija-apua saatavissa</p> <p>+ lahjakkaat, omatoimiset opiskelijat pärjäävät</p> <p>+ ongelmat nostetaan esiin</p> <ul style="list-style-type: none"> - huoli tavallisten ja heikommin menestyvien opintojen sujumisesta - opiskelija-aineiden heterogeenistä, ei mahdollisuuksia eriyttämiseen - suuret ryhmäkoot - opiskelijatuntemus monesti heikkoa <p>(jatkuu)</p>

PÄÄKATEGORIAT	ALAKATEGORIAT
	<p>B.2. Vapaus ja vastuu <i>+ sopii lahjakkaille ja omatoimisille</i> <i>+ mahdollisuus opintojen ajalliseen variointiin</i> <i>+ lisää opiskelumotivaatiota</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - osalle opiskelijoista vapaus ja vastuu liian vaativia - ohjauksen riittämättömyys - opiskelijan valitessa kurssin opettajan: vääristymä sosiaalistumisessa, vrt. työelämä - opintojen pitkittyminen
	<p>B.3. Yhteisöllisyys <i>+ opettajien lähes nostalgiset muistot omista kouluajoista: luokkahenki</i> <i>+ erilaiset hankkeet, esim. kansainvälisyys, työelämäkontaktit</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - luokkahengen puute luo irrallisuutta ja lisää syrjäytymisriskiä - joka jaksossa uudet ryhmytykset
	<p>B.4. Opiskelijoiden työmäärä <i>+ opiskelijoiden kasvu vastuuseen omasta tekemisestään</i> <i>+ opiskeluaajan varioinnin mahdollisuus</i> <i>+ lahjakkaiden variointimahdollisuus kurssivalinnoissa työmäärä lisääntynyt</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - läksyjen luvun väheneminen - hanke- yms toiminnot . häiritsevät muita opintoja - opiskelijoiden ja joskus myös vanhempien epärealistiset odotukset arvosanoista
C. YLIOPILASTUTKINTO	<p><i>+ päättöarvioinnin väline</i> <i>+ statusarvo</i> <i>+ luo tavoitteellisuutta ja motivoi sekä opettajia että opiskelijoita</i> <i>+ arvioinnin väline, lukiokoulutuksen tason säilyttäjä valtakunnallisesti</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - pedagogisten uudistusten jarru - vanhoillinen, tiedon mittaaja - sitoo kurssisisältöjä - ei huomioida jatko-opintoihin pyrittäessä - yo-tulosten julkaiseminen luo kilpailua ja lisää stressiä - näennäisten- ja todellisten uudistusten tahti kiihtynyt viime vuosina
D. ORGANISAA-TIOKULTTUURI	<p><i>+ hanketoiminta piristää, motivoi, lisää yhteisöllisyyttä,</i> <i>+ ammatin autonomisuus. mahdollisuus valita, onko mukana kehittämässä yhteisöä vai ei</i> <i>+ vuorovaikutus</i> <i>+ uudistukset motivoivat, piristävät</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - hanketoiminnan järjestelyt, työmäärä - aika- ja resurssipula yhteistyön este - taloudellisten korvausten riittämättömyys - tyytymättömyys johdon toimintaan: <p><i>ei yhteisten päätösten noudattamisvelvollisuutta, töiden epätasainen jakaantuminen, heikko organisointi</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - oppilaitoksen fyysiset tilat voivat toimia yhteistyön esteenä - kiireisyys - käytänteiden muuttumattomuus uudistuksista huolimatta - alaisten vähäiset vaikutusmahdollisuudet

4.2.6 Kyseenalaistaminen ja muutoksen idea

Kyseenalaistamalla ilmiö tai asia saadaan yleensä muutosprosessi käynnistettyä tai ainakin esiin ajatus siitä, mitä voisi tehdä toisin tai mitä pitäisi muuttaa. Tutkimuksessani esitin opettajille kysymyksen ”Minkä asian haluaisit kyseenalaistaa nyky-lukiassa ja miksi?”. Opettajien esittämät käsitykset muutoksen kohteista ja muutosideoista käyvät parhaiten ilmi edellä esitettyihin kuvauskategorioihin kiinnitettyinä. Koska monet näistä muutoksen ideoista kiinnittyivät edellä esitettyihin opettajien ilmaisemiin negatiivisiin muutoskokemuksiin, voidaan näitä kahta kuvio-

ta pitää toisiaan täydentävinä. Voisi myös ajatella, että yleensä päällimmäiset tyytymättömyyden aiheet tulevat ensimmäisinä mieleen kysyttäessä muutossideoita. Esitän opettajien käsitykset muutoksen kohteista ja muutossideoista kuvauskategorioiden kiinnitettyinä. Näin mahdollistuu myös vertailu opettajien erilaisten muutosskokemusten ja muutossideoiden välillä. Aivan kaikkia muutossideoita ei näihin kategorioiden ole kuitenkaan voitu sisällyttää. Kuvauskategorioiden ulkopuolelle jääneet muutossideat käsittelem taulukon jälkeisessä tekstissä.

TAULUKKO 6. Aineenopettajien esittämät muutoksen ideat/kohteet kiinnitettyinä kuvauskategorioiden aineenopettajien käsityksiin lukion muutoksista ja vaikutuksista omaan työhön

KUVAUSKATEGORIAT	MUUTOKSEN IDEA/KOHDE
A. AMMATTIROOLI	
A.1. Opetus	
1. Oma oppiaine	<i>laajat kokonaisuudet sirpaletiedon sijaan, opsin sisällöt liian laajoja, eriyttäminen: perustaso ja vaativampi taso</i>
2. Oppimisympäristöt	<i>opetustilojen ja -laitteiden ajanmukaistaminen, oppiainekeskeisyydestä opiskelijakeskeisyyteen, itsenäisten työtapojen opettaminen</i>
3. Opettaja – opiskelija -suhde	<i>pysyvämmät ja pienemmät opiskeluryhmät parantaisivat opiskelija-tuntemusta</i>
A.2: Ryhmänohjaus	<i>ryhmänohjaajan työn kuvan tarkistus, lisäkoulutus, ryhmänohjausjärjestelyjen tarkistus</i>
A.3. Ammattitaidon ylläpito	<i>täsmäkoulutus, sijaisjärjestelyt kuntoon, lisäkoulutusten ajankohdat työaikana, tarkennetut sisältöalueet</i>
A.4. Yhteistyö	<i>aika- ja palkkausresurssien lisääminen, osaksi organisaatiokulttuuria</i>
A.5. Työmäärä	<i>lisätöiden karsiminen, tasaisempi jakaantuminen eri työntekijöiden kesken</i>
B. OPISKELIJA JA LUKIO-OPINNOT	
B.1. Syrjäytymisriski	<i>oppimisvaikeuksiin puuttuminen, opiskelun seurantajärjestelmän tehostaminen, eriyttäminen</i>
B.2. Vapaus ja vastuu	<i>kaikilla opiskelijoilla ei kykyä ottaa vapautta ja vastuuta, valinnaisuuden lisääminen tai valinnaisuuden vähentäminen yleissivistyksen turvaamiseksi, poissaoloihin puuttuminen</i>
B.3. Yhteisöllisyys	<i>ryhmytymisen edistäminen, turvallisuuden tunteen edistäminen</i>
B.4. Opiskelijoiden työmäärä	<i>vaatimusten ja odotusten kohtuullistaminen, työmäärän kontrolli kurssien aikana</i>
C. YLIOPIILASTUTKINTO	<i>sitoo liiaksi sekä opetusta, opetusmenetelmiä että opiskelijoiden valintoja, huomioitava korkeakoulujen valintakriteerinä, uudistusten pitäisi kohdentua opetussuunnitelman mukaisiin tavoitteisiin ja sisältöalueisiin</i>
D. ORGANISAATIOKULTTUURI	<i>aikaresurssit, yhteiset pelisäännöt, yhteiset keskustelut, yhteiset tavoitteet, taloudellisia lisäpanostuksia: oppimisympäristö, lisäkoulutus, lisätöiden palkkaus</i>

Jatkuvat uudistukset ja muutoksiin sopeutuminen näyttävät herättäneen opettajissa muutossvastarintaa. Myöskään muutoksen suunnasta ei tunnuta aina olevan samaa mieltä kuin päättäjät: *”...tuolta ylhäältä päin tulee ihan tällä hetkellä ainakin aika paljon muutospaineita... esimerkiksi tämä yo-tutkinnon uudistus... jotenkin... tuntuu... meidän omassa mihin me voidaan itse vaikuttaa niin varmaan tällä hetkellä kukaan ei kaipaa mitään ylimääräisiä projekteja tai mitään kehittämistä kehittämisen vuoksi.... ainakin mä haluaisin tehdä nyt tällä hetkellä ihan tuota perustyötä” (O10).*

Opettajan ammattirooliin kiinnittyvistä muutoksen ideoista nousevat keskeisesti esille oppisällöt, opetuksen osittainen eriyttäminen, ryhmänohjaus, lisäkoulutusjärjestelyt ja yleensä resurssit. Lukion yleissivistävyyttä ”*kaikkea kaikille*” oltaisiin valmiita karsimaan varsinkin seuraavien näkökulmien perusteella:

- nykyinen opetussuunnitelma on liian laaja ja sisältää paljon ”*sirpaletietoa*”
- lukio-opiskelijat ovat tasoltaan entistä heterogeenisempiä
- ylioppilastutkinto vaatii liikaa vain tiedon toistamista, eikä analysointia.

Osa lukion opettajista olisi myös valmis sisällyttämään tasokursseja oppiaineisiinsa. Ammattitaidon ylläpitäminen edellyttäisi lisäkouluttautumista, mutta opettajien käsitykset nykyisestä lisäkoulutusjärjestelmästä ja järjestelyistä oppilaitostasolla antavat aihetta muutosehdotuksiin. Sekä koulutusten sisällöt ja ajankohdat että paikalliset sijais- ja palkkausjärjestelyt vaatisivat uudelleen arviointia.

Ryhmänohjausjärjestelmä vaikuttaisi monen opettajan mielestä vaativan täydellistä ”*remonttia*”. Taloudelliset lisäresurssit voisivat opettajien käsitysten mukaan paitsi parantaa opetuksen tasoa esimerkiksi mahdollistamalla pienemmät ryhmäkoot myös lisätä opettajien yhteistyömahdollisuuksia eri oppiaineiden välillä. Kuvauskategoriaan Opiskelija ja lukio-opinnot (B) kiinnittyvät opettajien muutoukset korostavat opiskelijan syrjäytymisriskin ehkäisemistä: opiskelijoiden yhteisöllisyyden lisääminen ja opiskelun seurannan tehostaminen. Opettajat muistelivat omia lukioaikojaan ja vertasivat nykytilannetta omiin lukiokokemuksiinsa.

Ylioppilastutkintojärjestelmässä olisi opettajien käsitysten mukaan edelleen paljon kehitettävää. Myös opetussuunnitelman ja ylioppilastutkinnon tavoitteet koetaan ainakin osittain olevan ristiriitaisia keskenään. Vaikka lähtökohtana ylioppilastutkintoa uudistettaessa pitäisikin toimia lukion kulloinkin voimassa oleva opetussuunnitelma, sen sisältö ja tavoitteet, ei asia opettajien käsitysten mukaan välttämättä käytännössä näin ole. Ylioppilastutkinnon katsotaan nykyisellään olevan esteenä myös opetusmetodien uudistamiselle. Loppukokeen koetaan olevan vieläkin liian ”*sirpalemaista, mekaanista, tiedon luettelointia*” mittaava koe. Ylioppilastutkinnon roolia jatko-opintoihin pyrittäessä pitäisi myös muuttaa siten, että se voisi korvata esimerkiksi joitakin nykyisiä yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen pääsykokeita.

Kuvauskategoriaan Organisaatiokulttuuri (D) kiinnittyvät muutospaineet opettajien osalta kohdistuvat yhteisöllisyyden lisäämiseen ja resurssien lisäämiseen. Yhteiset keskustelut, yhteiset pelisäännöt ja tavoitteet koettiin tärkeinä ja tavoiteltavina. Myös työnantajan mahdollistavat resurssit, so. aika- ja palkkausresurssit toimisivat organisaatiokulttuurin muutoksen käynnistäjinä ja motivaation lähteenä. Taloudellisia lisäresursseja tarvittaisiin muun muassa oppimisympäristöjen uudistamiseen ja lisäkoulutukseen.

Muutoksen ideoita, joita ei suoranaisesti voi laittaa oheisiin kuvauskategorioihin, ovat siirtymisen ainakin osittain takaisin luokalliseen lukiojärjestelmään ja pakollisten aineiden osittainen karsiminen opetussuunnitelmasta: ”*paluu takaisin vanhaan hyvään luokalliseen lukioon*” (O13).

Osa opettajista oli jatkuvien uudistusten alla valmis jarruttamaan ellei peräti vetämään hätäjarrua ”muutosjunan” vauhdin hiljentämiseksi tai kokonaan pysäyttämiseksi. Olipa sellaisiakin, jotka olisivat valmiita kääntämään ”muutosjunan” kulkusuunnan taaksepäin eli palaamaan ainakin osittain takaisin luokalliseen lukiojärjestelmään. Paluun suurimmaksi perusteluksi nousi aineistosta useimmiten opiskelijan etu. Luokallisesta lukiosta ei välttämättä kuitenkaan kaikkea kelpuutettaisi takaisin: ”... itse mä olen ollut 80-90 –luvun vaihteessa lukiossa niin silloin oli ... että opettajalle ei uskallettu sanoa yhtään mitään ... en mä nyt tietenkään halua siihenkään palata takaisin mutta sitten se että tuntuu että ihminen ei ole kuitenkaan muuttunut niin kauheasti että ihminen kaipaisi jotakin semmoista turvallista raamia siihen” (O1). Tällainen ”turvallinen raami” luokallisessa lukiossa löytyi ainakin opettajan mielikuvissa hänen muistellessaan omia lukioaikojaan esimerkiksi kuulumisesta tiettyyn luokkaan ja siihen liittyneeseen luokkahenkeen: ”...mitä mä muistan omasta lukioajastani kaikki liittyy siihen luokkaan tai luokan kanssa tekemiseen” (O9).

Keskeisiksi syiksi luokalliseen lukioon palaamiseksi esitetäänkin huoli opiskelijoiden kyvystä ottaa lukioikäisenä niin suurta vastuuta opiskelustaan ja valinnoistaan kuin mitä luokaton lukiojärjestelmä heiltä edellyttää. Luokattoman lukion katsotaan suosivan aktiivisia ja lahjakkaita opiskelijoita, joita kuitenkin opettajien mukaan on vähemmistö esimerkiksi sellaisissa lukioissa, joista puuttuu keskiarvoraja sisäänpääsyn ehtona. Toisaalta valinnaisuudesta eivät ainakaan kaikki opettajat olleet valmiita luopumaan: ”oppilaiden pystyttävä itsenäisempään ja kriittisempään työskentelyyn” (O15), ”täydellinen luokattomuus...onko opiskelijat valmiita täydelliseen vapauteen onko heillä turvattomuutta tämän vuoks.” (O6), ”...toisilla se on luovuuden lähde” (O18) ja ”...nämä opiskelijat... nykyisessä lukiossa saa valita vapaasti enhän minä nyt sitä kiellä että sehän on tietenkin tärkeä se valinnan vapauskin” (O12).

4.3 Aineenopettajat muuttuvassa lukiossa eli tutkimustulosten tarkastelu

”Successful change projects always include elements of both pressure and support” (Fullan 2001, 91).

Keskeisimmät aineistosta nousseet opettajien käsitykset lukiossa tapahtuneista muutoksista kohdistuivat aineenopettajan ammattirooliin ja lukio-opiskelijaan sekä opiskelijalta vaadittaviin lukio-opintojen sisältöihin. Muina muutoskohteina nähtiin ylioppilastutkinto ja organisaatiokulttuuri. Opettajien omat muutosideat ja -kohteet painottuivat lähinnä opetussuunnitelmaan, ryhmänohjaukseen, opiskelijoiden syrjäytymisen ehkäisemiseen, ylioppilastutkintoon sekä lisäkoulutuksen ja lisätöiden resurssien lisäämiseen. Varsin moni toi esiin myös otsikossa mainitun lukion muutosjunan vauhdin joko hiljentämistä, pysäyttämistä tai peräti takaisinpäin kääntämistä.

4.3.1 Muutoksen kohteet ja muutosideat

Muutokset ammattiroolissa korostavat tutkimustulosteni perusteella aineenopettajilta enenevässä määrin edellytettäviä muitakin kuin opettavien aineiden hallintataitoja. Tosin aineen-

hallintataitojenkin päivittäminen nähtiin tärkeänä ja välttämättömänä muun muassa kurssisisältöjen muuttuessa jatkuvasti lisääntyvän tietotulvan vuoksi. Oppiaineen asiantuntijuutta ja siinä eteen tulevia haasteita lukion aineenopettajan työssä ovat korostaneet myös esimerkiksi Virta (2007) ja Tynjälä (2006) omissa tutkimuksissaan. Lisäksi yleisemmin eri kouluasteiden näkökulmasta samansuuntaisesti aihetta ovat käsitelleet muun muassa edellä viitatus Hargreavesin monet tutkimukset, Helakorpi (2001; 2005) ja Sahlberg (1998).

Suoranaista ammattitaidon puutetta opettajat kokivat varsinkin ryhmänohjaustehtävien yhteydessä. Ilmeni, että ryhmänohjaajan tehtävät vaatisivat työnkuvan ja ryhmänohjausjärjestelyjen tarkistamista sekä opettajien lisäkouluttamista. Tulokset heijastavat turkulaisten lukio-opettajien ajatuksia ryhmänohjauksen kehittämisalueista eli aikaresurssit, tarve tutustua opiskelijoihin paremmin, palkkausresurssit ja tehtävän selkeyttäminen (Virta 2007, 307). Ammattitaidon puutetta opettajat kokivat osittain myös uusien oppimisympäristöjen, esimerkiksi verkkopedagogisten taitojen, yhteydessä.

Järvinen (1999, 258) määrittää jatkuvan ammatillisen koulutuksen (continuing professional education) käsitettä seuraavien elementtien avulla: täydennyskoulutus, itseohjattu opiskelu, työyhteisön kehitysohjelmat, tutkintotavoitteiset koulutukset ja konsultatiivinen ohjaus. Tutkimustulosteni mukaan lisäkoulutuksen tarve koettiin konkreettisena, mutta sekä koulutusten sisältöalueet, järjestelyt ja ajankohdat että koulun sijais- ym. järjestelyihin toivottiin kiinnitettävän enemmän huomiota. Lisäkoulutuksen tarve saatettiin myös, johtuen juuri edellä olevista epäkohdista, kokea lisästressin aiheuttajana. Oppimisympäristöjen uudistaminen vaatisi paitsi ajanmukaisia tiloja ja laitteita myös opettajien tietotaitojen päivittämistä. Oppimisympäristön opettajat käsittivät lähinnä hyvin konkreettisesti ja fyysisesti eli tiloina ja laitteina. Bransfordin, Brownin ja Cockingin (2004) oppimisympäristöjen suunnittelulle nimeämät näkökulmat eli ympäristöjen oppija-, tietämys-, arviointi- ja yhteisökeskeisyys esiintyivät satunnaisesti, mutta eivät systemaattisesti, opettajien puheissa. Arviointia ja verkostoitumista enemmän opettajat toivat esiin pedagogisten taitojen kehittämistä ja yhteisten pelisääntöjen noudattamisvelvoitetta.

Jakku-Sihvosen (1998) mukaan opettajien lisäkoulutus Suomessa on jakautunut epätasaisesti sekä eri kuntien että eri koulumuotojen kesken. Hän painottaa opettajien koulutustarpeen lisääntyneen mainiten syinä oppimisympäristöjen muuttumisen ja valinnaisuuden, yksilöllisyyden, toimintaympäristöjen teknologiset muutokset, tietotekniikan kehittymisen ja oppilaitosten kansainvälistymisen. Opettajien pelkkä informointi uudistuksista ei enää riitä, vaan tarvitaan syvällisempää opetusta ja oppimista. (Jakku-Sihvonen 1998, 23.)

Opettajien lisäkoulutuksen huolellisesta suunnittelun tarpeesta kertovat myös seuraavat tutkimusesimerkit USA:sta. 1990-luvulla tehdyn tutkimuksen mukaan kaksi kolmasosaa opettajista oli sitä mieltä, että he eivät voineet mitenkään vaikuttaa siihen, mitä tai miten he oppivat opettajille kouluissa järjestetyillä ammatillisen kehityksen kursseilla. Toisaalta taas niin ikään 1990-luvulla tehdyissä tutkimuksissa todettiin, kuinka vaikeaa on saada opettajia ajattelemaan uudelleen oman tieteenalansa luonnetta. Esimerkiksi Fieldmanin ja Kropfin tekemässä tutki-

muksessa seurattiin lukion fysiikan opettajien oppimista heidän osallistuessaan koulutustilaisuuksiin, joissa käsiteltiin opetussuunnitelman fysiikan sisältöjen muuttumista. Tutkimuksen tulokseksi saatiin, että opettajien käsitykset eri käsitteistä ja opetusmenetelmistä saattoivat kyllä muuttua, mutta monet opettajien perususkomukset opiskelijoista ja lukion fysiikan tarkoituksesta eivät muuttuneet uuden opetussuunnitelman sisällön suuntaisiksi. (Bransford, Brown & Cocking 2004, 214-216; ks. myös Elbaz-Luwisch 2005, 143-145.)

On havaittu, että opettajien on vaikea ryhtyä uudelleen opiskelemaan oppiainettaan. Syiksi esitetään, että oppiminen merkitsee haavoittuvuutta, riskien ottamista ja turvattomuutta, joita opettajat eivät miellä opettajan rooliin kuuluviksi (Bransford, Brown & Cocking 2004, 217). Myös Ojanen (1996, 11) viittaa uuden oppimisessa ja vastauksien etsimisessä väistämättä syntyvään tarpeeseen astua ulos vakiintuneesta roolista. Se taas merkitsee riskin ottamista identiteetille ja vaivannäköä sekä synnyttää luontaista vastustusta muutoksiin. ja uusien asioiden orientoitumiseen. Edellä mainitut näkökulmat olisikin otettava huomioon, kun opettajille suunnitellaan ja järjestetään lisäkoulutusta.

Aineenopettajien yhteistyö yli oppiainerajojen ei aineistossani noussut merkittäväksi. Yhteistyötä esiintyi lähinnä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa erilaisissa hankkeissa, etenkin kansainvälisyshankkeissa. Muuten perinteinen ainejakoinen opetus oli vielä se tavallisin tapa tehdä opetustyötä. Opetustyön ulkopuolella yhteistyötä koulun sisällä esiintyi lähinnä opiskelijahuollon, ryhmänohjauksen ja erilaisten tapahtumien ja hankkeiden yhteydessä. Lukiossa, jossa oli aineryhmittäin organisoitua tiimityöskentelyä, tiimeissä kyllä keskusteltiin omista oppiaineista, mutta ei välttämättä tehty varsinaista yhteistyötä oppitunteja ajatellen. Verkostoitumista muiden toisen asteen oppilaitosten kanssa eivät opettajat tuoneet esiin puheissaan, vaikka ison lukion rehtorin mukaan *”olemme hyvin tiiviissä yhteistyössä... seudulla toimivien muitten toisen asteen koulujen kanssa”*. Opettajien yhteistyön lisääntymisen edellytyksinä nähtiin aika- ja palkkausresurssit sekä työyhteisön toimintakulttuurin muuttaminen yhteisöllisemmäksi ja todellisten vaikutusmahdollisuuksien lisääminen.

Ammattiroolin laajentuminen on tutkimustulosteni mukaan sekä lisännyt että monipuolistanut opettajien työtä. Työmäärän lisääntymisen ohella tyytymättömyyttä herätti myös se seikka, että ns. lisätöiden katsottiin kasaantuvan yleensä samoille opettajille, eikä tasaisesti kaikille. Osalle opettajista sallitaan individualistinen valinta, kun taas osa koki jo velvollisuudeksi, osin vastentahtoisestikin, osallistua yhteisöllisiin työtehtäviin. Hämäläinen ja Kukka (1999, 21) toteavat, että puolueellinen ja epäreilu kohtelu saavat työntekijän esimerkiksi kadehtimaan toisen työoloja. Ihmissuhdeongelmia työyhteisössä vältetään heidän mukaansa oikealla ja avoimella tiedotuksella. Myös Jakku-Sihvonen ja Salmensuu (1995, 19) korostavat, että ihmisten johtamiseen liittyvissä ongelmissa rehtorien pitäisi pystyä olemaan puolueettomia. Seppänen (2001) pohtii kysymystä, mikä on kunkin tahon tai henkilön parhaansa tekemistä. Mitä se voisi olla opettajan kohdalla? Entä jos *”opettaja jyrkästi kieltäytyy käyttämästä voimiaan ja aikaansa erilaisiin ajankohtaisiin kehittämishankkeisiin siksi, että hän haluaa keskittyä nimenomaan ja vain opetustehtävänsä kunnolliseen hoitamiseen ja katsoo, että muu toiminta hänen kohdallaan vaa-*

rantaisi panostamisen hänen perustehtävänsä suorittamiseen?” (Seppänen 2001, 21). Seppänen peräänkuuluttaa tällaisissa tapauksissa rehtorin taitovaatimuksia ja vastuuta ihmisten johtamisessa (mt., 21). Edellä viitatus esimerkiksi Kuuselan (2003), Huttusen (1999) ja Hargreavesin (2006) näkemykset opettajan ammattiroolin muospaineista tulivat siis esiin omassa tutkimuksessaan. Kuuselan (2003) aineenopettajille kohdistamat kysymykset luokattomaan lukioon siirryttäessä näyttävät oman tutkimukseni valossa olevan edelleen ajankohtaisia. Tällä viittaa esimerkiksi kysymyksiin kykenevätkö aineenopettajakoulutuksen saaneet opettajat tarkastelemaan laaja-alaisemmin työnkuvaansa, ja voiko aineiden välisten raja-aitojen ylittäminen synnyttää aitoa yhteisöllisyyttä.

Kun tämän tutkimuksen tuloksia tarkastellaan Hargreavesin (2006) esittämän opettajan professionaalisten kehitymisjaksojen pohjalta (sivu 48), voidaan niistä löytää ainakin kehitymisjaksojen 2, 3 ja 4 ominaispiirteitä. Autonomiseen professionalismiin (2. kehitymisjakso) kiinnittyvät haastateltujen opettajien maininnat heidän halustaan keskittyä perinteiseen luokahuoneopetukseen ja individualistiseen ajatteluun työyhteisössä. Ehkä kuvaavin esimerkki tällaisesta on oheinen suora lainaus: *”silloin kun mä laitan oven kiinni ja mä alkaan saarnaamaan sitä asiaa niin se on mun työtäni kaikki muu sen luokan ulkopuolella mitä tehdään ja puuhastellaan niin se on nimenomaan puuhastelua”* (09). Kolmanteen kehitymisjaksoon eli yhteisölliseen professionalismiin kiinnittyvät haastateltujen epäilyt omasta ammattitaidostaan muutosten edessä, lisäkoulutustarpeen tunnistaminen ja toisaalta osin *”pakkopullanakin”* koettu yhteistyö. Aineistoesimerkkeinä toimivat seuraavat suorat lainaukset: *”uusiasioita tulee koko ajan...on pakko opiskella”* (06) ja *”mutta kun sitten väkisin koitetaan tämmöistä verkko-opiskelua”* (010). Postprofessionalismiin eli neljänteen kehitymisjaksoon, joka Hargreavesin (2006) jaottelussa on selvä jatkumo edelliselle kehitymisjaksolle, viittaavat haastateltujen käsitykset lukioon kohdistuvista jatkuvista muospaineista ja ympäröivän yhteiskunnan heijastumista koulumaailmaan, esimerkkeinä tehokkuusvaatimukset, *”pakkotahitus”* kurssien suorittamisessa yms. Muutokset koetaan Hargreavesin mukaan niin tässä kuin edellisessäkin kehitymisjaksossa pakollisina. Aineistossa tämä tulee myös selvästi esiin: *”pakko on sitten uudistaa niitä...kursseja vastaamaan uutta opsia”* (014).

Tutkimuksessani mukana olleiden opettajien käsitykset lukio-opiskelijaan kohdistuneista muutoksista ja suoritettavista lukio-opinnoista heijastivat huolta opiskelijoiden lisääntyneestä syrjäytymisriskistä. Tätä riskiä kasvattavat opiskelijoiden lisääntyneet ja/tai todetut oppimisvaikeudet tai henkiset vaikeudet. Opettajien suhtautuminen opiskelijoiden lisääntyneisiin vapauksiin ja valinnan mahdollisuuksiin oli kaksijakoista. Menestyvien opiskelijoiden katsottiin hyötyvän järjestelmästä, kun taas heikompien opiskelijoiden kohdalla valinnanvapaus vain lisää syrjäytymisriskiä. Itse luokkataustaisen lukion käyneet opettajat katsoivat luokattoman lukion omalta osaltaan lisäävän opiskelijan syrjäytymisriskiä. Aivan sellaisenaan paluuta luokalliseen lukioon ei kannatettu, mutta moni opettajista näki tarpeellisena opiskelijan seurantarjestelmän tehostamisen, opiskelijoiden ryhmäytymisen ja turvallisuuden tunteen edistämisen. Saman suuntaisia tutkimustuloksia on saanut Virta (2007, 307-311) tutkiessaan turkulaisten lukio-opettajien kokemuksia luokatto-

man lukion toimivuudesta. Heikkouksina turkulaiset opettajat mainitsivat juuri erilaiset sosiaaliset näkökohdat, esimerkiksi ryhmähengen puutteen. Myös edellä esitetyt Opetushallituksen kyselyt viittaavat samoihin epäkohtiin. Toisaalta Välijärvi (1990) muistutti jo luokattoman lukion kokeiluvaiheessa, että luokallisessa lukiossa taas rinnakkaisluokkien opiskelijat saattoivat jäädä toisilleen vieraisiksi. Välijärvi toteaa myös, että luokattoman kokeilulukion opiskelijat korostivat ryhmien vaihtelussa tulevan esiin uudenlaista yhtenäisyyttä luovia kiinnekohtia, kuten se, että opetusryhmä tietyssä aineessa tietyn jakson aikana pysyy samana. (Välijärvi 1990, 23.)

Lukiolaisten omat käsitykset ryhmähengestä vaikuttavat optimistisemmiltä kuin edellä esitetyt. Esimerkkinä mainittakoon Hämmäläisen ja Kukan (1999) tutkimustulokset Kuusamon lukiosta. Näiden tutkimustulosten valossa pojat olivat tyytyväisempiä kuin tytöt ryhmähengen kaikkina kolmena lukiovuonna. Tutkimuksen mukaan kolmannen lukiovuoden tytöt näkivät ryhmähengessä eniten parannettavaa, mutta heistäkin 37 prosenttia piti ryhmähengeä erittäin hyvänä tai hyvänä. Kolmannen lukiovuoden pojilla vastaava luku oli peräti 78 prosenttia. Hämmäläinen ja Kukka arvelevat tyttöjen mahdollisesti kaipaavan poikia enemmän yhteistä toimintaa ja vuorovaikutusta. Tämä tuli kyselyssäkin ilmi. Tosin pojillakin esiintyi samansuuntaisia vastauksia, esimerkiksi kolmannen lukiovuoden poikaopiskelijoiden ehdotuksia ryhmähengen parantamiseksi: ”Yhteiset lenkit ja retket sekä kaikenlainen muu yhteinen tekeminen kuin koulutyö. Aarteiden etsiminen sateenkaaren päästä lujittaisi porukkahenkeä”. (Hämmäläinen & Kukka 1999, 23, 26.)

Opetussuunnitelmaan ja opettamiensa aineiden sisältöihin tutkimuksessa mukana olleet opettajat esittivät enemmän väljyyttä ja valinnaisuutta. Yleissivistyksen katsottiin kärsivän liian laajojen ja sirpalemaisten kurssisisältöjen vuoksi. Liian laajaa oppiainevalikoimaa korostavan opetussuunnitelman on jo aikaisemmissa tutkimuksissa todettu lisäävän riskiä irralliseen tietämykseen. Tällaisia opetussuunnitelmia onkin verrattu tiehen painautuneisiin ajouriin. Toivottavampana suuntauksena on nähty sellainen opetussuunnitelma, joka ohjaa oppijaa päättelyyn ja omien kokemusten hyödyntämiseen. Tällainen opetussuunnitelma tarjoaa vertauskuvallisesti toisiinsa liittyviä polkuja oppiaineen sisällä, joita oppija oppii kulkemaan. (Bransford, Brown & Cocking, 2004, 174-175.)

Tutkimukseni opettajat pitivät lukion oppimäärää vaativana, mutta käsitykset opiskelijoiden työnteosta ja ahkeruudesta vaihtelivat. Osittain varottiin antamasta liikaa tehtäviä, osittain arveltiin opiskelijoiden tekevän liian vähän kotiläksyjä. Opiskelijakeskeisyyttä voitaisiin opettajien mielestä lisätä eriyttämällä opetusta, opettamalla itsenäisiä työtapoja ja pienentämällä opiskeluryhmien kokoa.

Huolimatta monista viime vuosien aikaisista muutoksista, joita ylioppilastutkintoon on tehty, varsin moni opettajista koki tutkinnon edelleen vanhanaikaisena ja esimerkiksi pedagogisissa ratkaisuisa kehityksen esteenä. Uudistuksista huolimatta sen katsottiin liaksi sitovan opetusta. Opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöalueiden katsottiin ainakin osittain olevan ristiriidassa ylioppilastutkinnossa edellytettävien tietotaitojen kanssa (vrt. sivu 43). Virta (2007, 303-306) esittää omassa tutkimuksessaan koskien lukio-opettajien suhtautumista ylioppilaskirjoituksiin

yleisvaikutelmaksi jääneen, että ylioppilastutkinnolla näyttää olevan selvä ohjaava vaikutus opettajien työhön. Ylioppilastutkinnon statusta jatko-opintoihin haettaessa opettajat halusivat yleisesti nostaa. Suurin osa tutkimuksessani mukana olleista opettajista piti ylioppilastutkintoa kuitenkin säilyttämisen arvoisena jo senkin vuoksi, että se mahdollistaa lukio-opintojen valtakunnallisen arvioinnin. Valtakunnallisesti ylioppilastutkinnolla nähtiin olevan merkitystä myös lukio-opetuksen tason säilyttäjänä.

Edellä esitetyt tutkimustulokseni lukion opettajien kokemista muutoksista ovat yhdensuuntaisia useiden tutkijoiden esittämiin muutoksiin eli muun muassa lisääntynyt vastuu, lisääntynyt muu työ häiritsemässä varsinaista opetustyötä, lisääntynyt stressi, lisääntynyt kontrolli, lisääntynyt epävarmuus ja vähentyneet etuisuudet (Syrjäläinen 1997, 22; ks. myös Syrjälä 1998, 27-29). Myös Virran (2007, 316) tekemässä tutkimuksessa nousee lukion opettajan työn muuttumisen yleiseksi piirteeksi kokemus muun työn kuin opetustyön lisääntymisestä. Tosin omassa tutkimuksessani nousi esiin myös käsitys siitä, että opettajan ammattiroolia ei voi jaotella eri osiin, vaan se on kokonaisuus.

Tutkimuksessani mukana olleiden opettajien nimeämät lukion kehittämisehdotukset näyttäsivät eräiltä osin poikkeavan Jakku-Sihvosen ja Salmensuun (1995) saamista tutkimustuloksista 1990-luvun alussa. He keräsivät vuonna 1994 tutkimukseensa, joka kartoitti lukiota rehtorin ja opettajan työympäristönä, kyselylomakkeilla vastauksia yhteensä 324:lta rehtorilta ja 358:lta lukion opettajalta. Kyseisessä tutkimuksessa kartoitettiin muun muassa opettajien kehittämisehdotuksia suomalaiselle lukiolle. Jakku-Sihvonen ja Salmensuu toteavat, että tiedusteltaessa opettajien käsityksiä keskeisimmistä lukion kehittämistehtävistä, nousi esille opettajien itsekriittisyys: haluttiin kehittää omaa opetusta, monipuolistaa opetusmenetelmiä ja yleensä pedagogista toimintaa. Opettajat pitivät tärkeinä myös valinnaisuutta, luokattomuutta ja ryhmäkokojen pienentämistä. Myös yhteistyötä toisten koulujen ja elinkeinoelämän kanssa peräänkuulutettiin. Suurimpina ongelmina tai esteinä kehittämistyölle lukion opettajat kokivat säästötoimet, ja niiden seuraamukset sekä tarpeelliseen lisäkoulutukseen pääsyn vaikeuden. (Jakku-Sihvonen & Salmensuu 1995, 58-60.)

Omien tutkimustulosteni perusteella näyttäisi siltä, että luokaton lukio on saanut opettajat aikaisempaa enemmän huolestumaan etenkin opiskelijoiden menestymisestä ja hyvinvoinnista: opiskelijoiden syrjäytymisriski, vapaus ja vastuu opinnoista sekä opiskelijoiden työmäärä ja yhteisöllisyys nousivat aineistossani keskeisiksi teemoiksi. Sen sijaan vuoden 1994 tutkimuksen perusteella vain 2,5 prosenttia vastauksista käsitteli lukio-opiskelijoita. Nämäkin vastaukset käsittelivät ainoastaan seuraavia näkökulmia: opiskelijoiden käytös ja lukioiden mahdollisuus valita lukio-opiskelijansa. (Jakku-Sihvonen & Salmensuu 1995, 58.)

Hammack (2004) kirjoittaa amerikkalaisissa lukioissa tehdyistä tutkimuksista, joiden mukaan sekä koulujen koolla että opetussuunnitelmilla on vaikutusta opiskelijoiden syrjäytymisriskiin. Jos kouluissa pitää opiskella paljon kaikenlaista, mutta ei mitään syvällisesti, ja jos koulut ovat liian isoja, opiskelijoiden motivointi vaikeutuu ja oppimistulokset heikkenevät. Yhteisöllisyyden

puutteella ja juuressuudella on Hammackin mukaan todettu olevan negatiivisimmat vaikutukset köyhimpien perheiden ja vähemmistöryhmiä edustavien nuorten keskuudessa. Tällaisista taustoista tulevat nuoret lopettavat liian usein lukion suorittamatta päättötutkintoa. (Hammack 2004, 129.) Saman suuntaisia tutkimustuloksia on esittänyt myös Shouse (2004, 69). Tällaiset tutkimustulokset on hyvä ottaa huomioon myös meillä Suomessa, kun lukioverkkoa parhaillaan supistetaan ja tilalle synnytetään isoja lukioyksiköitä.

Myös Driscollin (2004) näkemykset antavat ajankohtaista perspektiiviä suomalaisen koulu-uudistuskeskusteluun. Driscoll nimeää koululle kaksi keskeistä roolia amerikkalaisessa yhteiskunnassa. Yhtäältä koulut hänen mukaansa ovat kiinnittyneet tuttuihin yhteisöihin kuten kotiin, perheeseen ja paikkakuntaan. Toisaalta koulut valmistavat lapsia laajempiin ympyröihin kuten politiikkaan, yhteiskuntaan ja kansakuntaan. Driscollin mukaan tämän päivän koulu-uudistajat USA:ssa ovat nostaneet uudelleen esiin pienten yksiköiden edut eli muun muassa niiden kiinnittymisen läheisesti ja luontevasti paikalliseen yhteisöön. Nämä ajatukset ovat myös saaneet tukea monissa vaaliipiireissä. Hän muistuttaa, että tällaista keskustelua käydään samaan aikaan, kun maahan suunnitellaan koulutusagendaa, joka tähtää kansalliseen, koko maan kattavaan, koulutusuudistukseen, jonka seurauksena olisi koulutustavoitteiden valtakunnallinen standardisointi. (Driscoll 2004, 114.)

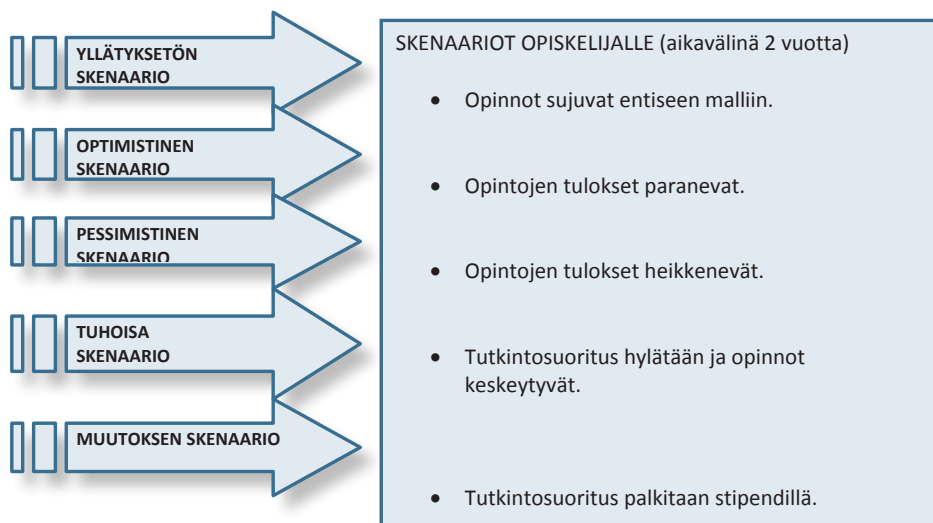
Vaherva (2001) nostaa esille myös muutoksen 'häviäjät' ja toteaa, että muutoksilla on tarkoitettujen seurausten lisäksi ennakoimattomia seurauksia. Hänen mukaansa aivan liian usein muutokset tuovat mukanaan myös negatiivisia seurauksia henkilöstölle. Tällaisista seurauksista henkilökunnalle Vaherva mainitsee esimerkkeinä epätietoisuuden, ahdistuneisuuden, stressin, ihmissuhdeongelmat sekä huolen selviytymisestä ja työpaikan säilymisestä. Organisaation ja johdon onkin autettava ja tuettava työntekijöitä muutosprosesseissa esimerkiksi seuraavasti:

- ottamalla henkilöstö mukaan suunnitteluun
- mahdollistamalla henkilöstön vaikutusmahdollisuudet
- riittävän ja oikeaan ajoitetun tiedon jakaminen
- hyödyntämällä työpaikan mielipiteenmuodostajia muutoksia toteutettaessa
- totuttujen toimintamallien kriittinen tarkastelu yhteisössä
- huolehtimalla kaikin tavoin henkilöstön jaksamisesta ja hyvinvoinnista. (Vaherva 2001, 44.)

Näitä Vahervan nimeämiä keinoja henkilöstön sopeuttamisessa muutokseen käsitellään tarkemmin luvuissa 5 ja 6.

4.3.2 Pessimistiset skenaariot lukiolle tulevaisuudessa

Tulevaisuudentutkimuksen menetelmiä voidaan soveltaa sekä yhteisöjen että yksilöiden päätöksenteon parantamiseen. Skenaariolla tarkoitetaan erityisen merkittävää toteuttavissa olevaa mahdollista tulevaisuutta (ks. myös sivu 79). Skenaariot voivat olla erityisen tavoiteltavia tai ne voivat olla myös erityisen katastrofaalisia mahdollisia maailmoja. Kuvattaessa ihmisyyhteisöjen toimintaa skenaariot nousevat esiin joko halutuimpina tai todennäköisimpinä tulevaisuuspolkuina. Pessimistiset skenaariot eli riskimaisemat tarkoittavat tulevaisuuspolkuja, joihin liittyy uhkien ja ei-toivottujen mahdollisuuksien toteutumista. (Kamppinen, Malaska & Kuusi 2002, 31-33.) Kun tulevaisuutta ollaan tekemässä ja suunnittelemassa, on oltava selvillä paitsi toivotunlaisista vaihtoehdoista myös näistä riskimaisemista. Cornish (2004, 97-99) on erottanut viisi erilaista skenaariotyyppiä. Lisäksi hän on kuvannut esimerkein, miten erilaisissa elämäntilanteissa ja asemassa olevat henkilöt voivat hyödyntää skenaarioita muun muassa lyhyellä aikavälillä (kuvio 3).

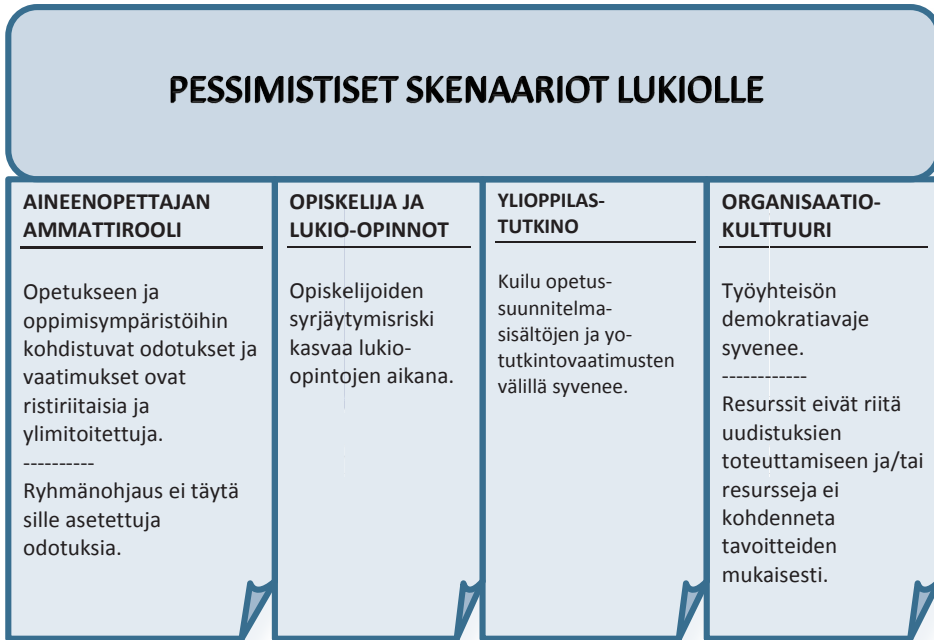


KUVIO 3. Skenaariotyyppit ja niiden käyttöesimerkki Cornishin (2004) mukaan

Cornishin skenaarioiden käyttöesimerkissä tiivistyy myös yleisesti esitetty perustelu, mihin tulevaisuusajattelua ja –tutkimusta tarvitaan. Voidaksemme toimia toivotunlaisen tulevaisuuden hyväksi meidän on selvitettävä, millainen tuo tulevaisuus on: ”*What can we know? – What should we do? - What may we hope?*” (Bindé 2001).

Skenaarioita luotaessa voidaan lähteä nykytilanteesta (‘extrapolation’) tai toivotunlaisesta tilanteesta tulevaisuudessa (‘normative forecasting’, ‘backcasting’) (Cornish 2004, 100; ks. myös Godet 2001, 70-77). Organisaatioiden visioilla viitataan juuri toivotunlaisiin tulevaisuuskuviin. Seuraavassa luvussa esittelen lukion aineenopettajien käsityksiä lukioidensa visioista. Sitä ennen luon edellä esittämiäni muutuskategorioiden ja muutosideoiden avulla Cornishin skenaarioty-

pittelyn mukaisia pessimistisiä skenaarioita lukioille (kuvio 4). Niitä voidaan kutsua myös riskimaisemiksi (esim. Kamppinen, Malaska & Kuusi 2002; Rubin 2002; Mannermaa 1998).



KUVIO 4. Muutuskategorioista ja muutosideoista johdetut pessimistiset skenaariot lukioille

Nämä uhkakuvat on hyvä pitää mielessä lukujen 5 ja 6 yhteydessä. Lisäksi palaan näihin vielä luvussa 7.

5 VISIOIVA LUKIO

5.1 Tie tulevaisuuteen

” Tärkeintä ei ole päästä perille ensimmäisenä, laulaa José Alfredo Jiménez laulusaan El Rey, tärkeintä on löytää tie, saber Ilegar. Espanjaksi sillä on kaksi merkitystä: päästä kunnolla perille ja osata saapua oikein. ” (Sjögren 2001, 138.)

Vastaavia päämääriä voidaan tavoitella arvioitaessa esimerkiksi erilaisten opetusmetodien vaikutusta opiskelijoiden oppimiseen tai kysymällä, onko tärkeämpää esiintyä ja/tai antaa vaikutelma hyvästä koulusta kuin olla hyvä koulu todellisuudessa. Fullanin (2001, 146) mukaan organisaation yksilöllinen ja yhteisöllinenkin ammattitaito ei yksinään riitä uudistusten toteuttamiseen, vaan siihen tarvitaan organisaatiolta myös yhteistä suunnitelmaa. Hyvän yhteisen vision ominaisuuksia on määritelty muun muassa seuraavasti: usia kehittämishdotuksia sisältävä, selkeä, konkreettinen, realistinen, sekä sisäiset että toimintaympäristöön liittyvät tekijät huomioiva, vuorovaikutteinen, dynaaminen ja laajan osallistumisen mahdollistava. Lisäksi yhteinen visio toimii välineenä, jonka avulla voidaan hahmotella toiveita, pelkoja ja uhkia. (Haapala 2002, 29.) Visioinnin mestareiksi on nimetty sellaisia johtajia kuin John F. Kennedy, Martin Luther King ja Mahatma Gandhi (Kauppinen & Ogg 1999, 77).

Pyrin ohessa tuomaan esiin erilaisia määritelmiä visiosta, vision toteuttamisstrategioista ja visioinnin taustalla olevista arvoista. Näkökulma on tutkimuksen aihealueen perusteella rajattu lähinnä suomalaiseen koulumaailmaan, etenkin lukioihin ja lukion aineenopettajiin. Näkökulmia suomalaisen yhteiskunnan tulevaisuusorientaatioista ja niistä aiheutuvia muutospaineita kouluille käsittelemme jo edellä. Kokonaisuus luo viitekehystä ja esiymmärrystä tutkimuksen alakysymyksille 2 ja 3:

Alakysymys 2. Millaisia ovat aineenopettajien käsitykset oman lukionsa visiosta, sen synnystä, arvopohjasta, toteutuksesta ja uudelleen arvioinnista?

Alakysymys 3. Miten aineenopettaja on orientoitunut oman lukionsa tulevaisuuteen?

5.1.1 Visiot ja visiointi koulun kehittämistyön välineenä

Strategia sanana viittaa kuljettavaan tiehen. Organisaatiotoiminnan yhteydessä strategialla kuvataan sitä tapaa, jolla organisaatio pyrkii asettamiinsa päämääriin, esimerkiksi visioonsa (mm. Ruohotie & Honka 1997). Ylinen (2002) on tutkinut kouluorganisaatioiden visiointia julkaisujen tutkimusten ja kirjallisuuden avulla. Hän toteaa, että visiokäsite on kouluorganisaatiossa saanut monia vivahteita objektiivisesta mystiseen. Ylinen on löytänyt visiolle, jos sitä käytetään kehittämisen välineenä, muun muassa seuraavia määritelmiä:

- positiivinen tulevaisuuskuva, joka toimii johtamisen voimavarana
- määränpää ja toivottu tulevaisuus, eräänlainen unelma
- saavutettavissa oleva, realistinen tavoitetilä
- missio eli toiminta-ajatus on organisaation koulutyön perusta, visio taas on tulevaisuuden toivottu lopputulos
- dynaaminen tulevaisuuskuva. (Ylinen 2002, 2-4.)

Tulevaisuudentutkimuksen metodologiasta löytyy monia menetelmiä, jotka tukevat tulevaisuusajattelua. Monille näistä menetelmistä on yhteistä pyrkimys hahmottaa kokonaisvaltainen visio ilmiöstä eli vision luominen on sekä systemaattinen ja loogisesti etenevä että useat eri näkökulmat huomioiva prosessi. Syntynyt visio perustuu ilmiön nykyisiin osatekijöihin ja niiden keskinäiseen vuorovaikutukseen. (Haapala 2002, 28-29.)

Mäntylän (2002, 236) mukaan kaikki muutokset alkavat aina jonkinlaisella kyseenalaistamisella. Kehittämistyössä erilaisten visioiden avulla voidaan hahmotella näkemyksiä esimerkiksi todennäköisestä tulevaisuudesta, toivotusta tulevaisuudesta tai tulevaisuuden mahdollisuuksista. Skenaariossa taas määritellään yksityiskohtaisesti ne tekijät ja toimintamallit, joiden avulla visioita toteutetaan. Skenaarioissa ja strategioissa kuvataan siis loogisesti ja perustellusti ne tapahtumat, joiden kautta nykyhetkestä edetään vision kuvaamaan tilanteeseen tulevaisuudessa. Koulua kehitettäessä keskeistä on se, millaisia käytännön toimia vision saavuttaminen edellyttää. (Haapala 2002, 27.)

Kirveskari (2003) on tutkiessaan visioita oppilaitoksen johtamisessa päätynt vision eri määritelmistä seuraavaan yhteenvetoon: *”Visio on abstrakti tulevan tahtotilan ilmaus johtavina periaatteina tai toimintafilosofiana esitettynä. Visio on seurausta organisaation päämäärästä tai ydintehtävästä. Se keskittyy usein ydintehtävän hoitamiseen uudella tavalla.”* Vision toiminnallisiksi ehdoiksi hän nimeää seuraavat: *”Visiossa määritetään asiakkaiden palvelemisen uudenlainen laatu. Visio fokusoi tulevan tahtotilan vallankumoukselliseen muotoon. Se sisältää vahvat arvot ja ottaa huomioon ympäristön tarpeet. Vahvasti sitouttava visio laaditaan yhteistyönä. Johtajan tehtävänä on kantaa visiota organisaation ulkopuolella edustamalla ja sisäpuolella toistamalla vi-*

siota metaforien avulla”. Kirveskarin sisältö visiolle sisältää siis muutoksen tavoitteet, aikaulottuvuuden, arvot, johtavat ideat ja suhteen itseensä toimijana. (Kirveskari 2003, 91-92, 108.)

Heikkilä (1994) toteaa, että jokainen aikakauttaan rehellisesti tulkitseva ja tulevaisuuteen orientoitunut työ- ja koulutusorganisaatio kehittää itselleen toimivan vision. Hän määrittelee vision tällaisessa yhteydessä ideaalitulaksi, unelmaksi tai mielikuvaksi toivotusta tulevaisuudesta, josta ei ole vielä mitään fyysikaalista näyttöä. Heikkilä viittaa Collinsin ja Ponasin määrittelemään toimivaan visioon, joka muodostuu kahdesta peruskomponentista eli johtavasta filosofiasta (guiding philosophy) ja konkreettisesta mielikuvasta (tangible image). On myös tärkeää, että kaikki työyhteisön jäsenet saadaan sitoutettua yhteiseen visioon. (Heikkilä 1994, 247-248.) Tellan (1994, 14) mukaan visioinnissa korostuu nimenomaan eteenpäin katsominen. Hän määrittelee vision tulevaisuuteen suuntautuvana näkemyksenä, jonkinasteisena abstraktiona, jota voidaan konkretisoida tavoitteilla ja päämäärillä.

Ylisen (2002, 3) mukaan dynaamisuudella on monien tutkijoiden visiomääritelmässä keskeinen sija. Hän mainitsee joukon tutkijoita (esim. Juuti, Lashway ja Wallace), jotka korostavat vision läsnäoloa työyhteisön arkipäivässä. Näin vision päämäärät tulevat kaikille yhteisön jäsenille selviksi. Strategian avulla taas luodaan ne keinot, joilla tavoitteisiin päästään. Senge (2001) on kuvannut visiointiprosessia spiraalimallina, jossa visio vahvistuu yhteisössä yhteistyön ja motivaation ansiosta. Visiolla on myös aikaulottuvuus. Se voidaankin luokitella lyhyen, keskipitkän ja pitkän aikavälin suunnitelmiin. Koska muutokset ovat nopeita ja edellyttävät dynaamista visiointiprosessia, pitkän aikavälin visiot toteutuvat harvemmin sellaisenaan. (Esim. Kirveskari 2003, 89 – 90.)

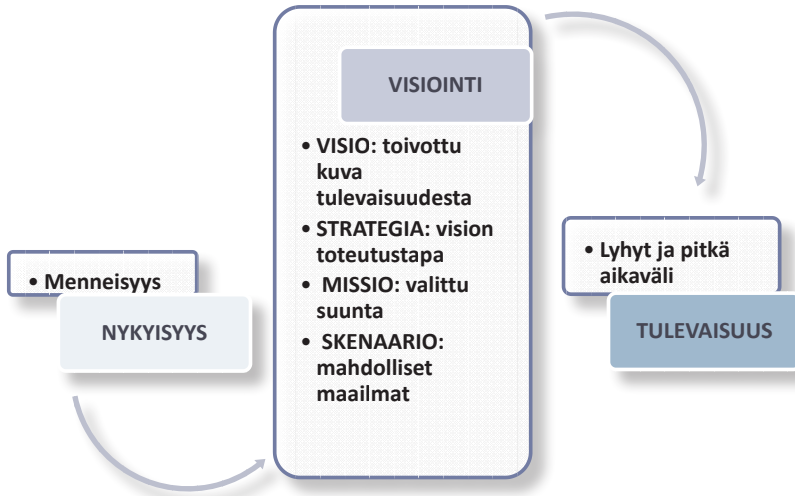
Haapala (2002) määrittelee koulujen visiot toivotunlaisiksi tulevaisuuden kuviksi. Nämä visiot voivat häneen mukaansa kohdistua koulun käytäntöjen eri osa-alueisiin tai koulussa vallalla oleviin toimintatapoihin. Koulun kehittämiskeskustelussa keskeisiä ovat sisällöltään kolmenlaiset visiot:

1. Visio siitä, millainen on se toivotunlainen ihminen tulevaisuudessa, johon kasvatus-tavoitteilla pyritään.
2. Visio siitä, miten ja millaisilla toimintatavoilla toivotunlaiset kasvatuksen tavoitteet saavutettaisiin.
3. Visio hyvästä koulusta, joka mahdollistaa tavoittelemisen arvoisen koulukasvatuk-sen toteuttamisen. (Haapala 2002, 18.)

Termiä *missio* käytetään yleensä kuvattaessa organisaation olemassaolon syytä ja menestykseen valittua tietä. Yrityselämälle suunnatussa ohjeessa todetaan, että hyvä missiolausuma ilmaistaan asiakaskeskeisesti. Usein missiota ja visiota käytetään toistensa synonyymeinä. Kauppinen ja Ogg (1999, 72-74) määrittelevät mission kuvaavan suuntaa ja vision lopputulosta. Koska yleensä on

olemassa monia tulkintoja organisaation visiosta, on tärkeää, että alkuperäinen visio tulevaisuudesta on riittävän selkeä.

Edellä esitettyjen määritelmien avulla voidaan visioon ja visiointiin liittyviä termejä kuvata oikein kuvion avulla (kuvio 5).



KUVIO 5. Visiointiin liittyviä käsitteitä

Visioiden toteutus edellyttää suunnittelua ja käytännön toimia. Haapala (2002, 90) pitää näitä käytännön toimia tärkeimpinä, jos koulua aiotaan kehittää visioiden avulla. Lukiokoulutuksen tehtävä on nykyisin voimassa olevassa opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2003, 12) määritelty seuraavasti: ”Lukio jatkaa perusopetuksen opetus- ja kasvatustehtävää. Lukiokoulutuksen tehtävänä on antaa laaja-alainen yleissivistys. Sen tulee antaa riittävät valmiudet lukion oppimäärään perustuviin jatko-opintoihin. Lukiossa hankittuja tietoja ja taitoja osoitetaan lukion päättötodistuksella, ylioppilastutkintotodistuksella, lukiodiplomeilla ja vastaavilla muilla näytöillä. Lukion tulee antaa valmiuksia vastata yhteiskunnan ja ympäristön haasteisiin sekä taitoa tarkastella asioita eri näkökulmista. Opiskelijaa tulee ohjata toimimaan vastuuntuntoisena ja velvollisuuskastaan huolehtivana kansalaisena yhteiskunnassa ja tulevaisuuden työelämässä. Lukio-opetuksen tulee tukea opiskelijan itsetuntemuksen kehittymistä ja hänen myönteistä kasvuaan aikuisuuteen sekä kannustaa opiskelijaa elinikäiseen oppimiseen ja itsensä jatkuvaan kehittämiseen”.

Luukkainen (1998) pohtii, miten koulu pystyy ennakoimaan niitä osaamisalueita eli opiskelijoille välitettäviä tietoja ja taitoja, joita he tulevaisuudessa tarvitsevat. Hänen mukaansa koulu ei voi vain passiivisesti seurata yhteiskunnan kehittymistä, vaan sen on oltava aktiivinen ja tulevaisuusorientoitunut toimija. Ilman vaihtoehtoisten yhteiskunnan kehityslinjojen eli skenaarioiden luomista ei myöskään voi syntyä visioita. Tämä päivä ja huomina eivät aikaperspektiivinä riitä koulujen tulevaisuuden rakentamisessa. Luukkainen tiivistää vaatimuksensa koulujen visi-

oinnille seuraavasti: ”*Koulun tulee olla edelläkävijä, suunnan näyttäjä ja tukea vielä nykyistään parempaa yhteiskuntaa kehittävien yksilöiden kehittymistä!*” (Luukkainen 1998, 14-16.)

Rubinin ja Linturin (2004) toteuttama lomakekysely yhteensä 102:lle pienen lukion (max. 150 opiskelijaa/lukio) rehtorille kartoitti muun muassa rehtorien tulevaisuuskuvia omalle lukiolleen. Vastausprosentti jäi 51 prosenttiin, ja pääosa vastauksista tuli eteläisen Suomen suomenkielisistä lukioista. Tulokset luovat kuvaa pienten lukioiden rehtorien kovin pinnallisista tulevaisuuskuvista ja vähäisistä panostuksista tulevaisuuden ennakoinnissa. Tutkimuksen keskeiset tulokset ja niistä tehdyt päätelmät olivat:

- verkostoitumisen ideologia on hyväksytty sellaisenaan, ilman pohdintaa, itseisarvona
- lukion yli satavuotiasta formaattia ei kyseenalaisteta, ei tarkastella ulkoapäin
- rehtorit suuntaavat kyllä katseensa murroksen toiselle puolelle, mutta he eivät tarkenna kuvaa, eikä maisema hämäränä näytä useimpien silmissä miellyttävältä
- siirtymää opetuskeskeisestä oppimiskeskeisyyteen ei vielä ole havaittavissa
- monien rehtorien vastaukset kertovat enemmän sopeutumisesta uusiin tilanteisiin kuin tulevaisuuteen vaikuttamiseen pyrkivistä suunnitelmista
- syvempää työprofession muutosta ei pohdita.

Yhteenvetona Rubin ja Linturi toteavatkin, että rehtorien ylivoimainen valtaskenaario oli elämän jatkuminen entiseen tapaan mahdollisimman vähin muutoksin. Katastrofia tulevaisuudessa ei pidetty mahdottomana, mutta ei myöskään kovin todennäköisenä vaihtoehtona. (Rubin & Linturi 2004, 14-17, 130-137.)

Verrattuna Rubinin ja Linturin tutkimukseen Kirveskarin (2003) tutkimus antaa oppilaitosten visioinnista positiivisemmän kuvan. Tutkimus selvitti oppilaitosten johtajien puheita oppilaitoksen visioinnista ja visioinnin taustatekijöistä. Tutkimustuloksenaan Kirveskari on tyypitellyt johtajat aikaperspektiiviin kiinnittyvän luokituksen avulla seuraavasti: todelliset visionaarit, kehittäjät ja ”*antaa mennä*”-johtajat. Todelliset visionaarit eivät esitä pelkästään visioita, vaan myös työtä organisoivia ajatuksia. Heidän ajan hallintansa ulottuu menneestä aina pitkän aikavälin tulevaisuuteen. Lisäksi visionaarit keskittyvät määrällisesti vähempiin haasteisiin kuin kehittäjät. Keskipitkän aikaperspektiivin kehittäjien puheet kuvastavat kahta erilaista kulttuuria eli tehokkuutta ja kehittämistä. He tarkastelevat tulevaisuutta tehtävien avulla ja pitkät toimenpideluettelot ovatkin tavanomaisia, mutta silti niistä puuttuu usein organisaation ydintehtävä. ”*Antaa mennä*”-johtajilta puuttuu aikaperspektiivi ja se näyttää merkitsevän kielteisiä tunteita. Ympäristöstä tulevat haasteet koetaan mielivaltaisina ja ennakoimattomina. (Kirveskari 2003, 5-7, 129, 169-172.)

Näkisin erojen tutkimustuloksissa näiden kahden tutkimuksen välillä johtuvan ainakin kohderyhmän ja tutkimustavan erilaisuudesta. Kirveskarilla oli tutkimuksessaan selvästi valikoidumpi otos. Lähtökohtaisesti voitaneen olettaa, että koulutukseen hakeutuu enemmän aktiivisia kuin passiivisia toimijoita, ellei kysymys ole työnantajan osoittamasta koulutuksesta. Kirveskarin kohderyhmä edusti myös erilaisten oppilaitosten johtajia. Orientoituminen tulevaisuuteen on tutkimusten mukaan jo perinteisesti ollut vahvempaa ammatillisissa oppilaitoksissa kuin perusopetuksen ja lukion puolella, koska ammatillinen koulutus on edellyttänyt ja edellyttää edelleen tiiviimpää yhteistyötä ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Esimerkkinä mainittakoon ammatilliseen koulutukseen kuuluvat työharjoittelujaksot. Rubin ja Linturi lähettivät kyselyn rehtoreille postitse. Kirveskarilla taas oli mahdollisuus tavata tutkimusryhmänsä henkilökohtaisesti. Kirjalisen kyselyn hän toteutti kaksivaiheisesti. Kirveskarin tutkimuksen toteutustapa edellyttää aktiivisempaa vuorovaikutusta tutkittaviin, jolloin voidaan ajatella, että myös vastaajat perehtyvät tarkemmin vastauksiinsa.

Hakutulokseni internetin välityksellä (toteutettu 1.–3.11.2006) osoittivat, että lukioiden kotisivuilla on ja ei ole mainintoja oppilaitoksen visiosta. Systemaattisen seulonnan puuttumisen vuoksi tässä esitetyt esimerkit jäävät maininnan tasolle. Kaupungeissa, joissa on useampi lukio, saattaa jo kuntastrategiasta löytyä visioinnin suuntaa eri oppilaitostasoille. Kuntastrategia saattaa toki ohjata maaseutulukionkin visiointia. Myös lukion painotukset näkyvät monesti vision sisällössä. Suppeimmillaan lukio esittää visionsa iskulauseena vailla sisältöanalyysijä tai toteuttamismalleja. Lukion toiminta-ajatuksen kohdalta löytyy joidenkin lukioiden kotisivuilta varsin syvällistäkin vision esittelyä: arvopohja, tavoitteet, tarkempi sisällön erittely ja strategia, jolla visioon pyritään. Vision varsinainen slogan viittaa useimmiten opiskelijaan: aktiivinen oppija, kansainvälinen, suvaitseva jne. Sloganeissa tulee esiin usein myös oppimiseen liittyviä asioita: hyvät tiedot ja taidot, yleissivistävyys, hyvä koulutus, yhteistoiminta jne. Kirveskarin (2003, 87) mukaan visioiden perusteella organisaatioiden pitäisi asemoida itsensä strategisesti, määrittää omat voimavaransa, strategiset tavoitteensa ja tuloksellisuuden mittarinsa. Ilman strategiaa ei tavoitteisiin yleensä päästä.

5.1.2 Visioiden arvoperusta

Dualistinen maailmankuva näkyy nykyajassa. Yhtäältä elämme vielä joissakin asioissa teollisuusyhteiskunnan käytänteissä ja arvoissa, toisaalta olemme jo joissakin asioissa siirtyneet jälkiteolliseen/postmoderniin yhteiskuntaan. Jälkimmäisestä näkyvimpiä esimerkkejä ovat tietotekninen kehitys, globalismi ja uusliberalismi. Murrosvaiheessa toiminnan eettiset perusteet joutuvat myös koetukselle. Perinteiset yksilön identiteetin rakentumisen apuvälineet kuten vahvat perhe ja sukusiteet, yhdenmukaisuus tai perinteisiä arvoja painottava koululaitos eivät enää auta yksilöä sijoittumaan globaalien markkinavoimien, verkostojen ja informaatiotulvan todellisuuteen. (Esim. Rubin 2002, 803, 818-819.)

Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellista taustaa kuvataan markkinalähtöisillä termeillä kuten kilpailu, yrittämisen vapaus ja vastuu, tehokkuus sekä kannattavuus. Uusliberalismia edel-

tänyt liberalismi perustui sellaisille arvoille kuin vapaus, autonomia, tasa-arvo, suvaitsevaisuus ja erilaisuuden kunnioitus. Mainituille arvoille rakentuva etiikka legitimoii silloisen sekä poliittisen päätöksenteon että yleisen elämänmenon. Viime vuosikymmeninä tätä arvopohjaa on koetellut muun muassa suhtautuminen maahanmuuttajien kulttuureihin. Oikeudenmukaisuus on uusliberalismissa korvattu markkinavoimilla. Yksilön arvokin määritellään markkinoilla, joille taas tyypillistä on kilpailutilanne. Tämä muistuttaa 1800-luvun darwinismia eli taistelua olemassaolon oikeutuksesta. Julkisen vallan roolina on ohjata yksilöiden valintoja kannattavuusperiaatteella. Itsekkyys on moraalisesti hyväksyttävää ja sitä pidetään menestyksen ehdottomana edellytyksenä. Uusliberalismissa yksilöiltä edellytetään lisäksi epävarmuuden sietoa, lannistumattomuutta, joustavuutta, yritteliäisyyttä ja vastuuta itsestä ja vain itsestä. Tällaisten hyveiden hintana maksetaan puolestaan usein ahdistuminen ja yhteisöllisyyden heikkeneminen. (Hilpelä 2001, 150-153; ks. myös Rinne 2003, 13-16.)

Lukio-opetuksen arvoperusta on opetussuunnitelmassa (2003) määritelty hyvin laajaksi. Arvoperustan katsotaan rakentuvan suomalaiseen sivistyshistoriaan, joka puolestaan nähdään osana pohjoismaista ja eurooppalaista sivistyshistoriaa. Viimeksi mainittua arvoperustaa ei kuitenkaan tarkemmin opetussuunnitelmassa kuvata. Lukion opetussuunnitelmassa arvoina (vrt. edellä esitetyt näkökulmat) on mainittu esimerkiksi seuraavia: suvaitsevaisuus, kansainvälisyys, elämän ja ihmisoikeuksien kunnioitus, avoimen demokratian, tasa-arvon ja hyvinvoinnin edistäminen, aikuisen vastuuseen kasvaminen ja kestävä kehityksen periaatteet. Arvoperustaa syventävät ja konkretisoivat esimerkiksi opetussuunnitelman aihekokonaisuudet ja koulukohtaiset lisäykset opetussuunnitelmaan.

Lukion opetussuunnitelman arvoluettelo sisältää ohessa esitettävien niin Ahlmanin, Niiniluodon (1994), Elon (1993) kuin Airaksisen (1993) jaottelun mukaisia arvosisältöjä. Ahlman esitteli jo 1970-luvulla arvojen tyypeistä luokittelun, joka Puolimatkan (1999) mukaan auttaa meitä edelleen havainnollistamaan arvovaihtoehtoja:

- hedonistiset arvot: onni, mielihyvä, ilo nautinto, aistillisuus
- vitaaliset arvot: elämä, terveys, tahto, kuntoisuus
- esteettiset arvot: kauneus ylevyys, suloisuus, taide
- tiedolliset arvot: totuus, tieto, oppi, koulutus, viisaus, tiede
- uskonnolliset arvot: usko, toivo, pyhyys, laupeus
- sosiaaliset arvot: altruismi, ystävyys, rakkaus, uskollisuus, vapaus, veljeys, kunnia, isänmaallisuus, turvallisuus
- mahtiarvot: voima, valta, sota, rakkaus, raha, voitto
- oikeusarvot: oikeudenmukaisuus, ihmisoikeudet, tasa-arvot, laillisuus

- eettiset arvot: hyvyys, moraalisuus, oikeus. (Puolimatka 1999, 125.)

Elämän tarkoituksen näkökulmasta keskeisimmiksi nousevat myönteiset arvot. Pakkasen (2002, 243) mukaan kasvattajalla on oltava näkemys hyvästä elämästä, vaikka ainoaa oikeaa vastausta siihen ei olekaan. Näin ollen kasvatuksellinen hyvä onkin heuristista, eikä absoluuttista. Mikkola (2002) näkee julkisen keskustelun yhteisistä arvoista liian vähäisenä. Hän epäilee tämän johtuvan pelosta leimautua suvaitsemattomaksi, jos joku uskaltautuu määrittelemään, mikä on hyvää ja mikä on pahaa. Moraali- ja arvokeskustelua ei pidä Mikkolan mukaan sekoittaa moralisointiin. Kysymyksellä onko Lamborghini ajanut Lutherin yli hän viittaa ilmiöön, että hyvästä elämästä puhuminen nähdään pyrkimyksenä puuttua ihmisten yksityisasioihin ja valinnanvapauteen. (Mikkola 2002, 194.) Puolimatkan (1999) mukaan kasvatuksessa ei voi välttyä arvopohjaisilta kannanotoilta, sillä vaikka elämän tarkoitus on subjektiivinen asia, kasvattajan pyrkimys on edistää kauaskantoisten näkökulmien omaksumista. Kasvatus kriittisyyteen onkin keskeistä juuri siksi, että opimme arvioimaan omaa elämäämme käytännössä päteviksi osoittautuvilla perusteilla. (Puolimatka 1999, 127.)

Arvojen katsotaan kuvastavan toiminnassa tavoiteltavia päämääriä ja näin ollen arvojen ja tavoitteiden välillä pitäisi olla kiinteä vuorovaikutus. Eri henkilöiden samanlaiset arvot tai yksittäisen henkilön arvot eri tilanteissa eivät välttämättä ilmene samanlaisena käytöksenä tai toimintana. Tällaisissa tilanteissa myös oppilaitoksen yhteiset arvot joutuvat koetukselle. Niiniluoto (1994) on erottanut toisistaan toiminnan suuntaamispuolen eli arvojen hierarkkisen järjestelmän ja toiminnan suorituspuolen. Menestyvässä ja uudistuvassa työyhteisössä yhteiset arvot vahvistavat oppilaitoskulttuuria. Tällöin myös työyhteisön monista ohjeista ja käskyistä voidaan luopua, koska juuri nämä yhteiset arvot ohjaavat toimintaa (Määttä 1996, 40). Elo (1993) korostaa tasa-painon löytämistä selviytymistaitojen ja moraalisten ihanteiden välillä. Hän määrittelee selviytymistaidot yleissivistykseksi, joka sisältää tietoja, taitoja ja siveellisyyttä. Näitä selviytymistaitoja voidaan kutsua myös sydämen sivistykseksi. Onnistuneen moraalikasvatuksen Elo määrittelee ”*moraalisesti suositeltavien tottumusten juurruttamiseksi*”. (Elo 1993, 76, 85.)

Airaksisen (1993) mukaan tuloksia tuottavassa arvokeskustelussa on etiikasta otettava esille ainakin seuraavia näkökulmia: oikeudet, velvollisuudet, oikea toiminta, hyvä ja hyveet eli ”... *etiikka on jatkuvaa yritystä nähdä yhteiskunta, kulttuuri ja arvokeskustelu ulkopuolelta käsin... etiikka koskee yksityistä ihmistä persoonana ja oikeudenmukaisuus yhteiskunnan rakennetta*” (Airaksinen 1993, 21, 23). Yhteiskuntafilosofiassa keskeinen käsite on juuri oikeudenmukaisuus, jonka osa-alueita ovat vapaus, tasa-arvo, hyvinvointi, tehokkuus ja pysyvyys (mt., 23). Uusista, globaaleista arvoista keskeisimmät liittyvät ekologiaan eli ihmisen ja luonnon välisiin suhteisiin. Vuonna 1993 Chicagossa kokoontuneet eri uskontojen ja eettisten maailmankatsomusten edustajat määrittivät neljä periaatetta, jotka kaikki ihmiset voisivat hyväksyä: maailmanlaajuisen etiikka, jokaisen ihmisen inhimillinen kohtelu, sitoutuminen väkivallattomuuteen ja kaiken elämän kunnioittamiseen sekä miesten ja naisten tasa-arvoinen kohtelu. (Ruokanen & Nurmio 1995, 255-257.)

5.1.3 Aineenopettaja ja tulevaisuusorientaatio

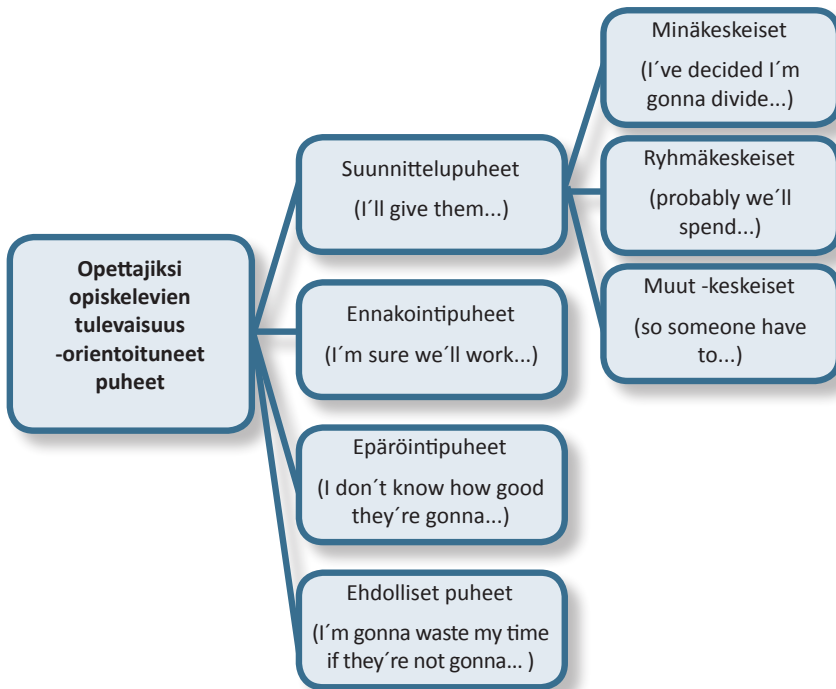
”Teacher development and school development must go hand in hand” (Fullan 1992, 114).

Organisaation yhteistä visiota pidetään lähtökohtana organisaation kehittämistyölle. Visioajatelussa ei näin ollen tulisi olla kysymys mistään yksittäisestä muoti-ilmiöstä, vaan pohdinta syvällisestä muutoksesta. Tähän liittyy myös organisaation johtamiskulttuuri, henkilöstöpolitiikka ja motivaatio. Taustalla on siis ajatus siitä, että työntekijöillä on motivaatio työn tekemiseen, jos organisaatiokulttuuri ja johtaminen sen sallivat. (Helakorpi 2000, 2.) Sahlberg (1998, 238) ilmaisee asian seuraavasti: *”Koulu on monimutkainen sopeutuva järjestelmä, jossa muutos on aina sekä ihmisten yksilöllinen että yhteisön kollektiivinen oppimisprosessi.”*

Kouluorganisaatioilta vaaditaan tulevaisuudessa paitsi vahvoja pedagogisia johtajia myös opettajia, joilla on sekä kyky pitää ”jalat maassa” että ennakoida tulevaa. On esitetty, että koulussa työskentelevien tulee jatkossa kyetä paitsi luomaan koulun arvomaailmaa ja eettisiä kannanottoja myös poikkeamaan rohkeasti menneistä ratkaisuista ja ottamaan riskejä kokeillessaan uusia työskentelytapoja (Kääriäinen ym. 1992, 249). Tällainen toiminta edellyttää henkilökunnalta riittävää osaamista ja organisaatiolta tarpeellista resursointia. Selvää on, että ellei henkilöstön osaamiseen ole panostettu riittävästi, jää myös visio saavuttamatta (Kirveskari 2003, 109).

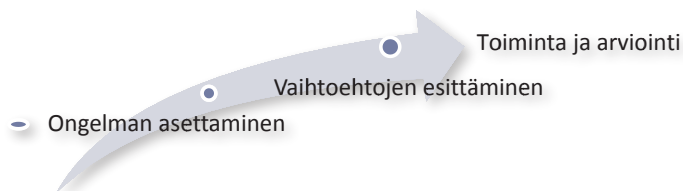
Opettajankoulutus on viime vuosikymmeninä kokenut etenkin länsimaissa ja siis myös Suomessa sekä muutoksia että suuria muutospaineita. Urzúa ja Vásquez (2008) korostavat moniin muihin tutkijoihin viitaten (mm. Conway, Heath, Lewin, Norton ja Woods) opettajien tulevaisuusorientaation merkitystä ja sen edistämistä jo opettajia koulutettaessa. Opettajankoulutus on heidän mukaansa tähän saakka ollut liiaksi menneen tai nykyisyyden reflektointia. Opettajiksi opiskelevilla eli noviiseilla ei kuitenkaan ole tällaiseen reflektointiin tarvittavaa työkokemusta. Tulisikin enemmän kiinnittää huomiota siihen, miten menneisyys ja nykyisyys saadaan palvelemaan tulevaisuutta. Ohjaajien eli mentorien tehtävänä olisi paitsi auttaa noviiseja toimimaan tulevaisuusorientoituneesti myös tukea noviisien luottamusta itseensä tulevaisuuden lupauksina. Tulevaisuuteen suuntaavat ohjauskeskustelut toimisivat parhaimmillaan noviisien reflektoinnin tukena ja ammatillisen identiteetin vahvistajina. Opettajan ammatillista identiteettiä voidaan määrittää tarkastelemalla hänen opettamiseensa liittämiä toimintoja, tietoja, uskomuksia ja asenteita. (Urzúa & Vásquez 2008, 1935, 1942.)

Urzúa ja Vásquez tutkivat englanninkielen opettajiksi opiskelevien tulevaisuusorientoituneita puheita. He tallensivat mentorien ja noviisien välisiä ohjauskeskusteluja ja erottivat näistä puheista noviiseilla esiintyneet tulevaisuuteen liittyvät ilmaisut (kuvio 6). Analyysin tuloksena tutkijat saivat noviisien puheista neljä erilaista tulevaisuusorientoitunutta diskurssia. Näistä suunnittelu- ja ennakointipuheet olivat selvästi käytetyimpiä. Suunnittelupuheista he erottivat edelleen kolme erilaista diskurssia.



Kuvio 6. Opettajiksi opiskelevien tulevaisuusorientoituneet puheet Urzúan ja Vásquezin (2008) mukaan

Lähtökohtana suunnittelulle pidetään sitä, että nykyisyys eroaa toivotusta tulevaisuudesta. Reflektion avulla pyritään löytämään toivotunlaisia vaihtoehtoja tulevaisuudelle. Tyytymättömyyden aiheen selkeä esiintuominen helpottaa ratkaisujen löytämistä. Suunnitteluprosessia voidaan lähestyä kolmiportaisen mallin mukaisesti (kuvio 7):



Kuvio 7. Suunnitteluprosessi Urzúan ja Vásquezin (2008) mukaan

Urzúa ja Vásquez totesivat, että minäkeskeistä tulevaisuusorientoitunutta puhetta esiintyi eniten suunnitteluprosessin alussa, kun taas ryhmä- ja muut -keskeistä puhetta esiintyi enemmän suunnitteluprosessin toteutusvaiheessa. He selittävät eroja lähinnä sillä, että suunnitteluprosessin alkuvaiheessa noviisit sallivat itselleen epäröintiä, mutta suunnitelmien toteutusvaiheessa he pyrkivät luonnollisesti onnistumisiin. Näin ollen noviisit selittivät epäonnistumis-

ten esimerkiksi opetustilanteissa johtuneen muista tekijöistä kuin heistä itsestään. Mentorien tulisikin toimia noviisien reflektoinnin tukijoina kääntämällä noviisien epäonnistumiset oppimistilanteiksi sekä ammatillista kasvua edistäviksi tekijöiksi. (Urzúa & Vásquez 2008, 1939-1945.)

Tulevaisuusorientoituneen kasvatuksen voidaan määritellä rakentuvan paikasta ja ajasta. Tällöin paikka pitää sisällään paikallisen, kansallisen ja kansainvälisen ulottuvuuden. Aikaan taas sisältyy menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus. Mikkonen (1997) on määritellyt tulevaisuusorientoituneen kasvatuksen näistä lähtökohdista nykyisyyden ja tulevaisuuden ongelmien tiedostamiseksi, näiden ongelmien vaihtoehtoisten ratkaisujen etsimiseksi ja valintojen tekemiseksi ottaen huomioon arvonäkökohdat. Hän korostaa, että tulevaisuusorientoitunutta kasvatusta ei pitäisi käsitellä oppiaineena, vaan näkemyksenä, joka sisältyy kaikkeen opetukseen. Olennaiseksi ei tällöin muodostu tiedon jakaminen, vaan sellaisten oppimisympäristöjen luominen, joissa opiskelija voi konstruoida tietoa ja käyttää sitä oman maailmankuvansa rakennusaineena, unohtamatta opetukselle asetettuja tavoitteita. (Mikkonen 1997, 277-279, 284; ks. myös Remes 2007; Rubin 1995, 27)

Poikelan (1999, 210) mukaan työhön orientoituminen ja itsensä kehittäminen ovat yhtä paljon sidoksissa persoonallisiin tekijöihin kuin toimintaympäristön asettamiin vaatimuksiin. Tutkiessaan aikuiskoulutuskeskuksen suunnittelijoiden ja johtajien suhtautumista työhönsä ja itsensä kehittämiseen Poikela tyypitteli neljä erilaista työntekijöiden oppimisorientaatiota: tilanneorientoitunut oppija, toimintaorientoitunut oppija, kehittämisorientoitunut oppija ja tavoiteorientoitunut oppija. Näistä neljästä oppijatyypistä toiminta- ja kehittämisorientoituneet työntekijät osoittivat eniten kiinnostusta oman työyhteisönsä kehittämiseen. (Poikela 1999, 210-219.)

Heiske (2005,16) tähdentää, että kaikki suunnittelu ei ole visiointia, sillä visioinnissa on hänen mukaansa aina olemassa jännite tulevaisuuden ja nykytilanteen välillä. Hän kysyykin, että tukahduttaako visiointi tulevaisuuden suunnittelun niin yksityiselämässä kuin organisaatioissa. Tuleeko visioista painolasteja ja ahdistuksen lisääjiä? (ks. myös Elbaz-Luwish 2005). Olisiko visioinnissa askeleita, joita voisi opetella ja opettaa? Heisken mukaan visiointi voi johtaakin vision luomisesta sosiaaliseen peliin, jota hän havainnollistaa kysymyksellä: *”Mitä minun pitää ehdottaa, jotta ajatukseni visiosta tekisi minut hyväksyttäväksi yhteisön jäsenenä?”* (Heiske 2005, 10-11).

5.2 Aineenopettajat oman lukionsa visioijina

Edellisessä luvussa esitin fenomenografisen analyysin tuloksena syntyneet kuvauskategoriat opettajien muutuskäsityksistä heti analyysin alussa. Raportointitapaa perustelin lukijalähtöisesti eli lähinnä tekstin luettavuuden edistämisellä. Samaa argumentointia käyttäen päädyin visioanalyysissäni päinvastaiseen ja ehkä fenomenografiassa yleisimmin käytettyyn tutkimus-

tulosten esitystapaan. Kuvaan aluksi opettajien käsityksiä oman lukionsa visioista, niiden synnystä, arvopohjasta, toteutuksesta, merkityksestä ja uudelleen arvioinnista. Näiden käsitysten syvällisempi analyysi johti varsinaisten kuvauskategorioiden syntyyn, jotka siis esittelen alustavien luokitusten jälkeen analyysin lopputuotteina. Aineistoesimerkit toimivat tässäkin yhteydessä sekä fenomenografisen otteen todentajina että analyysin luotettavuuden arviointivälineinä.

5.2.1 Meidän lukion visio on...

Lukion aineenopettajien käsitykset oman lukionsa visiosta tai visioista vaihtelivat saman oppilaitoksen sisälläkin. Aika moni opettajista ei joko tiennyt tai muistanut oman lukionsa ns. virallista visiota lainkaan tai oli ainakin epävarma vision tarkasta sisällöstä: *”en tiedä kyllä suoraan sanottuna”* (O9), *”... minkäänlaista käsitystä meidän koulun visiosta”* (O2). Osa opettajista taas arveli oman käsityksensä visiosta olevan sekoitus omia ja koulun virallisia näkemyksiä. Jo termiä *visio* eräät opettajat pitivät kovin abstraktina tai kaukaisena: *”no sä puhut niin hienoilla sanoilla, että oikein kauhastuttaa... ei arkipäivässä ajatella mitään visioita”* (O4).¹⁵

Aineenopettajien käsitykset visioista kohdentuivat kaikki opiskelijoihin. Sen sijaan tutkimuksessa mukana olleista rehtoreista toinen esitti lukionsa vision sisältävän myös yhteisöllisiä tavoitteita: *”tarjota opiskelijoille yksilöllisiä opinto-ohjelmia yhteistyössä muiden oppilaitosten ja työelämän kanssa unohtamatta kansainvälisyyttä”*. Aineenopettajien käsitykset visioista jakautuivat sisällöllisesti tavoitteisiin ja aikaperspektiiviin. Tavoitteet sisälsivät opiskelijoilta odotettavia tietoja ja/tai taitoja. Ajallisesti visiot ulottuivat lähi- ja etätavoitteisiin. Lähitavoitteilla viitataan sellaisiin tavoitteisiin, jotka ulottuvat joko ylioppilastutkintoon tai jatko-opintoihin. Etätavoitteilla taas viitataan saavutettaviin tietoihin ja taitoihin yleensä opiskelijoiden myöhemmässä elämässä, joista käytetään termiä *elämänhallinta*. Elämänhallinnalla viitataan siis sekä opiskelijan minä-että maailmankuvan kehittämiseen ja kehittymiseen. Termin sisältöalueet tulevat havainnollisesti esiin Korpisen esittämässä määrittelyssä elämänhallintataidoista, joita hän kuvaa kolmella peruskysymyksellä. Haapalan mukaan näiden kolmen kysymyksen prosessointiin koulun tulisi antaa valmiuksia (Haapala 2002, 87):

- Millainen on maailma, jossa elän?
- Miten minun pitäisi elää, jotta selviydyn?
- Kuka/Mikä minä itse olen?

Aineenopettajien käsityksiä visioiden sisällöistä voidaan havainnollistaa edellä esitetyn perusteella oheisella taulukolla (taulukko 7).

¹⁵ ”Kielipeli”, katso tarkemmin sivu 20.

TAULUKKO 7. Aineenopettajien käsitykset visioiden sisällöistä

Aika-perspektiivi	Opiskelijan tiedot ja/tai taidot	Esimerkkejä aineistosta
Lähtäväsite	Yo-kirjoitukset, jatko-opiskelu	<i>"yo-kirjoituksissa hyvä menestyminen" (O5)</i> <i>"opiskelijoiden jatko-opintokelpoisuus" (O6)</i>
Etätavoite	Elämänhallinta	<i>"kasvattaa oppilaista yhteiskuntakelpoisia nuoria" (O13), "kasvattaa itsenäisiä, oma-aloitteisia, tasapainoisia elämään ja itseensä myönteisesti ja aktiivisesti suhtautuvia nuoria, jotka pitävät itsestään huolta" (O19), "oppilaalla itsetuntemus lisääntyisi sillä tavalla että tulisi realistinen kuva niistä omista mahdollisuuksista" (O8)</i>

Suurimmalla osalla aineenopettajista visioiden sisällöissä näkyi ajallisesti molempia tavoitteita, siis sekä lähi- että etätavoitteita. Joukosta löytyi myös muutamia, jotka nostivat esiin vain joko lähi- tai etätavoitteita.

5.2.2 Vision syntyhistoria

Kuten edellä kävi jo ilmi, moni opettajista ei ollut varma siitä, miten oman lukion visio on syntynyt. Kysymykseen oman lukion vision syntyhistoriasta totesi toinen haastatelluista rehtoreistakin seuraavasti: *"...ne on tällaisia kirjoittamattomia käytäntöjä...ne visiot"*. Oheinen taulukko (taulukko 8) osoittaa tutkimuksessa mukana olleilla aineenopettajilla olevan erilaisia käsityksiä oman lukionsa vision/visioiden syntyhistoriasta.

TAULUKKO 8. Aineenopettajien käsitykset visioiden synnystä

Käsitys vision tekijästä	Esimerkkejä aineistosta
Opettajan oma visio	<i>"kannanottoa siihen että tämä on se mitä mä teen" (O10)</i>
Oman lukion toimintamalli	<i>"meidän lukio on niin kuin profiloitunut sillä tavalla... lisää houkuttelevuutta" (O11), "kyllä tämä varmaan ihan kertoo tästä toiminnasta että en mä varmaan mistään lukenut ole tätä" (O4)</i>
Valtakunnalliset, paikalliset määräykset, säädökset	<i>"muistelin että jossain lukiolaissa tai jossain puhutaan" (O2), "varmaan tulee jostain lainsäädännöstä että laki vaatii tiettyjä..." (O13)</i>
Yhteistyön tulos	<i>"visio on varmastikin syntynyt aika pitkälle johdon toimesta...varmasti jossain vaiheessa on mietitty opettajienkin kesken näitä" (O1), "opekokouksissa ja rehtorin visiona" (O18)</i>
Sekoitus opettajan omaa ja lukion visiota	<i>"se on varmaan sekoitus kaikkea siis virallinen visiohan on pikkuisen laajempi" (O3)</i>

Suurin osa aineenopettajista arveli lukion vision syntyneen joko oman lukionsa käytänteistä ja toiminnasta tai piti sitä *"ylhäältä annettuna"* visiona. Koska opettajien käsityksillä vision syntyhistoriasta osoittautui aineiston tarkemman analyysin perusteella olevan merkittävä rooli visioinnin taustaselittäjänä, palaan tähän teemaan myöhemmin vielä tarkemmin. Näin menetellen vältän myös tarpeetonta analyysin toistoa.

5.2.3 Arvot vision taustalla

Informoidussa kyselylomakkeessa: ”vaikea kysymys en pysty sanomaan siihen mitään näin lyhyessä ajassa” ja haastattelussa: ”... no nämä on sellaisia asioita ...että mä en kyllä niitä...ei minulla ole mitään sellaisia omia...mielipiteitä...mitä mulla nyt tässä äkkiä tuli mieleen...on ne ihan sopuisuudessa totta kai sieltähän (ympäröivä yhteiskunta) ne on lähtöisin ne lukion arvotkin ei meillä mitään...omia” (O14).¹⁶

Viitaten edellä esitettyyn kielipeliin ja muutamiin aineenopettajien kommentteihin arvot tuntuivat joillekin aineenopettajille olevan hyvinkin kaukaisia, ”ei läsnä” –olevia asioita. Kävi kuitenkin ilmi, että vaikka osa opettajista oli jättänyt kyselylomakkeessa tämän kohdan joko tyhjäksi tai oli vastannut hyvin suppeasti, he saattoivat silti haastattelutilanteessa tuoda esiin moniakin arvoja. Eräässä haastattelussa arvokeskustelu päättyikin yhteiseen hämmästykseen ja sitä seuranneeseen nauruun: ”eli sinullahan tuli aika paljon näitä arvoja” (haastattelija), ”niin kyllä kai niitä” (O15), ”vaikka sinulla oli tyhjä alun perin” (haastattelija).¹⁷

Aineenopettajien käsityksiä visioiden taustalla olevista arvoista tai niistä arvoista, joita he ainakin itse opettajina olivat valmiita välittämään opiskelijoilleen, voidaan havainnollistaa oheisella taulukolla (taulukko 9). Käsitykset arvoista kohdistuivat lukiolaisen oman identiteetin rakentamiseen, hänen sosiaalisten taitojen kehittämiseen ja ympäristö- ja luontokysymyksiin. Suvaitsevaisuus ja kansainvälisyyskasvatuksen merkitys tulivat esiin varsin monella, mutta toisaalta osa opettajista korosti näiden ohella myös paikallisten perinteiden ja tapojen vaalimista.

TAULUKKO 9. Aineenopettajien käsitykset visioiden taustalla olevista arvoista

Arvopohja	Arvot	Esimerkkejä aineistosta
Humaanisuus, sosiaalisuus	eettisyys, itsetuntemus, avarakatseisuus, uteliaisuus, rehellisyys, suvaitsevaisuus, ihmisen ja elämän kunnioittaminen, vuorovaikutustaidot, moniarvoisuus, paikallinen ja kansainvälinen kulttuuri-identiteetti, tasa-arvo, auttamisen halu	”sellainen avarakatseisuus... se on sellainen sivistyksen mitta” (O10), ”ihmisen kunnioittaminen on suuressa koulussa arkipäivää” (O16), ”suvaitsevaisuus... tästä visiosta eli siitä kansainvälisyydestä” (O15)
Työnteon taidot, työnteon arvostus, aktiivinen kansalaisuus	ahkeruus, yritteliäisyys, vastuun jakaminen ja kantaminen, kriittinen ajattelu, pitkäjänteisyys, kielitaito, luovuus, huolellisuus, henkinen ja fyysinen kunto, työmoraali, aktiivinen kansalaisuus	”vastuullisuus omasta työskentelystä” (O12), ”että tehdään hommat silleen kunolla” (O13)
Luontosuhde	kestävä kehitys, ihmisen ja elämän kunnioittaminen, luonnon kunnioittaminen	”minun tehtäväkuvaan tietysti kuuluisi tuo ympäristökasvatus” (O14), ”kestävään kehitykseen liittyvät jutut” (O15)
Ei osaa sanoa		”no en mä siihen osaa oikein sanoa mitään” (O5)

¹⁶ Oheiset esimerkit informoidusta kyselylomakkeesta ja haastattelusta osoittavat havainnollisesti miten tutkimusaineistoa pystyi täydentämään itse haastattelutilanteessa.

¹⁷ ”_”

Sellaiset opettajat, joiden käsitykset visiosta liittyivät lähinnä lähitavoitteisiin, toivat muita enemmän esiin työnteon taitoihin ja arvostukseen sekä aktiiviseen kansalaisuuteen liittyviä arvoja. Enemmän etätavoitteita esiin tuoneilla opettajilla arvopohja oli keskimäärin laaja-alaisempi eli he nostivat esiin myös humanisuuteen, sosiaalisuuteen ja luontosuhteeseen liittyviä arvoja. Yksittäisiin tapahtumiin¹⁸ tai opettajan opettaviin aineisiin liittyvät arvot tulivat myös esiin, mutta harvoin yksinään.

5.2.4 Vision toteutus

”Niistä ei ehkä mitään sellaista strategiaa ole olemassa ne kulkee tässä mukana”, ”en mä usko että mitään meillä ei ole sellaista erityistä strategiaa”, ”on kyllä meillä on ihan selvät strategiat”.

Oheiset lainaukset ovat saman lukion aineenopettajien käsityksiä siitä, oliko koulussa luotu yhteinen strategia visioiden toteuttamiseksi vai ei. Samansuuntaisia ristiriitaisuuksia esiintyi myös aikaisemmissa vastauksissa eli aineenopettajien käsityksissä yhteisen vision sisällöstä ja vision syntyhistoriasta sekä arvopohjasta. Osa opettajista koki myös oman lukionsa vision ja käytännön toimien olevan ristiriitaisia: *”tehdään toista kuin puhutaan”*. Aineenopettajien käsitykset vision tai visioiden toteutumisesta koulun arjessa eivät yleisesti olleet kovinkaan selkiintyneitä. Suurin osa käsitteli visioiden toteuttamista joko oman työnsä, koulun ilmapiiriin tai verkostoitumisen kautta.

Sellaiset opettajat, jotka määrittivät lukionsa vision pelkästään tai pääasiallisesti lähitavoitteina ja joille vision arvopohjakin saattoi olla epäselvä, esittivät visioiden toteutumisen lähinnä oman opetusaineensa kautta. Aineistoesimerkkinä tällaisesta on aineenopettaja koodilla O5:

- visio: *”jo-kirjoituksissa hyvä menestyminen”*
- vision arvopohja: *”no en mä siihen osaa oikein sanoa mitään”*
- vision toteutus: *”mun mielestä se on koulun tärkein aine”* (viittaus opettajan omaan oppiaineeseen).

Lisäksi ko. aineenopettaja oli huolestunut koulussaan toteutettavien hankkeiden vaikutuksesta opiskelijoiden menestymiseen ylioppilaskirjoituksissa. Opettajan käsityksen mukaan hankkeet vievät resursseja lukion aineenopetuksesta ja näin ollen myös opiskelijoiden menestymismahdollisuuksista ylioppilaskirjoituksissa: *”nyt meillä on nämä muut asiat painotettu... kirjoitukset on... vain yksi”* (O5).

Enemmän etätavoitteita visioissa korostaneet opettajat taas selittivät useimmiten myös visioiden toteutumista laajemmin. Tällaisesta toimii aineistoesimerkkinä opettaja koodilla O18:

- visio: *”yleissivistävän koulutuksen ja hyvän tietopohjan ohella elämän eväitä nuorille jatkoon”*

¹⁸ Esimerkiksi lukio-opiskelija oli jäänyt kiinni koevilpistä: opettaja toi esiin rehellisyyden korostamisen.

- vision arvopohja: *”nyky-yhteiskunnan muuttuminen yksilökeskeiseen suuntaan se näkyy lukion joustavuudessa suorittamiskeskeisyys sotii mielestäni perusarvoja vastaan vastuu ja välittäminen kärsii”*
- vision toteutus: *”semmoinen yleinen ilmapiiri ja asenne... ei hirvittävästi painoteta tuloksellisuutta... monet eri mieltä onko se oikein vai väärin että korostetaan sitten elämässä muitakin asioita... päivän selvää että elämä ei voi olla yhtä minun ainoa oppiainettani”.*

Vision toteutumista verkostoitumisen avulla toivat esiin lähinnä sellaiset opettajat, joilla oli kokemusta hanketoiminnasta. Mielenkiintoista onkin, kuten jo edellä totesin, että silti näidenkään opettajien visioiden sisällöissä ei esiintynyt yhteisöllisiä tavoitteita.

Yhteisten tavoitteiden mahdottomuus tai ainakin yhteisten tavoitteiden noudattamisen mahdottomuus nousivat myös esiin sekä pienessä että isossa lukiossa. Ilmiötä saatettiin selittää yhtäältä lukion koolla eli isossa lukiossa ei kyetä luomaan yhteisiä tavoitteita, joita jokainen opettaja noudattaisi. Toisaalta viitattiin opettajien autonomiseen tapaan toimia tai johdon kykenemättömyyteen tai haluun puuttua sellaisten opettajien työskentelytapoihin, jotka eivät noudata yhteisöllisiä sääntöjä ja päätöksiä. Oheinen taulukko (taulukko 10) osoittaa opettajien käsityksiä vision toteutumisesta käytännön koulutyössä.

TAULUKKO 10. Aineenopettajien käsitykset visioiden toteutumisesta

Vision toteutuminen käytännössä	Kohde	Esimerkkejä aineistosta
Oma työ	opetus	<i>”sellaisissa pedagogisissa valinnoissa”, ”vähän...jotain...piilo-opetussuunnitelmaa” (O3)</i>
	kurssitarjonta	<i>”tarjoamalla oppilaille monipuoliset ja laaja-alaiset opiskelumahdollisuudet” (O13)</i>
	suhde työhön	<i>”en kauheasti säästele itseäni”, (O10) ”päivän selvää että elämä ei voi olla yhtä minun ainoa oppiainettani”, (O18) ”mun mielestä se on koulun tärkein aine” (O5)</i>
Ilmapiiri	työyhteisön ilmapiiri	<i>”yhteinen meininki”, (O10) ”miten on suhtauduttu semmoiseen” (O7)</i>
	opiskeluilmapiiri	<i>”saisi sellaisella miellyttävällä tavalla heidät oppimaan” (O17), oppilaiden hyvinvointi ja erilaiset sosiaaliset tapahtumat (juhlat jne.) ovat tärkeä osa kouluarkea” (O16), ”niillä olisi mahdollisuus joskus puhua jostain muustakin kuin välittömästi opetukseen liittyvästä” (O2)</i>
Verkostoituminen	opettajien tiimityö	<i>”useamman aineen opettajat yhteistyössä niitä...järjestänee” ((O15)</i>
	opiskelijoiden tiimityö	<i>”useammankin luokka-asteen oppilaita” (O15)</i>
	koulun ulkopuoliset yhteistyötahot	<i>”opintomatkoja” ((O15), ”verkkoympäristöjen käyttämistä” (O11)</i>
Epäselvä, ristiriitaisia käsityksiä	toimintamalli	<i>”sehän on ilmeisesti kirjattunakin jossakin vaikka en mä ole sitä nähnyt” (O4)</i>
	profilointi	<i>”nyt meillä on nämä muut asiat painotettu... kirjoitukset on... vain yksi” (O5), ”ei kauheasti mitään ylimääräisiä asioita eikä...mitään erityiskursseja” (O14)</i>
	visio arjessa	<i>”on varmaan yhteinen tavoite kirjattu ylös mutta se on niin kaukana todellisuudesta että en muista” (O8)</i>

5.2.5 Vision merkitys

Suurin osa opettajista piti tärkeänä, että yhteisöllä on myös yhteisiä visioita, mutta aivan kaikki, kuten jo edellä on todettu, eivät nähneet niitä edes mahdollisina. Ainakaan niin, että näitä yhteisiä visioita pystyttäisiin käytännössä toteuttamaan. Oheisessa taulukossa (taulukko 11) näkyykin niitä jännitteitä, joita aineenopettajat näkivät vision merkityksen ja käytännön toteutuksen (epäilyjä, ristiriitaisuuksia) välillä.

TAULUKKO 11. Aineenopettajien käsitykset visioiden merkityksestä

Kohde	Merkitys	Esimerkkejä aineistosta	Epäilyjä, ristiriitaisuuksia	Esimerkkejä aineistosta
Oma työ	ohjaus, motivaatio, kehittäminen	<i>"jonkinlainen näkemys siitä että mitä tulevaisuudessa tehdään ja mitä halutaan tehdä" (O4), "tekee työstä... antoisempaa" (O11)</i>	abstrakti	<i>"aika vähän mielessä siinä käytännön opettajan työssä" (O1), "teennäisiä ja pakkopullaa" (O16)</i>
Työyhteisö	yhteinen linja, laaja toimintaidea, julkisuuskuva	<i>"jos ei...määritelty... aika vaikea on siihen... pyrkiäkin" (O2), "tavaltaan sellainen mainos" (O18), "eihän sitä voi vain kelata päivästä toiseen" (O4)</i>	abstrakti, yhteisen vision mahdottomuus, resurssit	<i>"suuressa yhteisössä...ei ole yhteisiä tavoitteita" (O8), "kirjataan johonkin... opetussuunnitelmaan että ei se (vision toteutus) onnistu sillä tavalla" (O14)</i>
Opiskelija	kasvu- ja kehitysmahdollisuudet, monipuoliset valmiudet, motivointi	<i>"tietynlaista mahdollisuutta ... tavanomaisen koulussa pakertamisen lisäksi" (O15), "muutakin kuin pärjätä ylioppilaskirjoituksissa" (O4)</i>	resurssit	<i>"(opettajan) pitää olla monessa mukana ...ja oppilaiden pitäisi olla hyviä" (O18)</i>

Liittyen jo edellä mainittuun kielipeliin osa opettajista piti jo termiä *visio* abstraktina ja vieraana, vaikka he toisaalta olivatkin sitä mieltä, että koululla olisi hyvä olla yhteisöllisiä, tulevaisuuteen liittyviä tavoitteita. Tutkimusaineiston suora lainaus kertoo termiin visio kohdistuvista asenteista: *"visio varmaan on semmoista jotain ehkä vähän semmoista abstraktimpaa ja kaukaisempaa nämä on hyviä tällaisia konkreettisia... olen jotenkin sillä kannalla, että... tavallaan visiokin voisi olla semmoinen ihan selkeä konkreettinen tavoite että tietää tarkalleen" (O10)*. Samansuuntaista spekulointia termistä osoittaa myös toisen tutkimuksessa mukana olleen rehtorin käsitys: *"pubutaan koulun visioista... ei ne ehkä semmoista arkipäivää... että niistä puhuttais."*

Ei siis ihme, että käsitykset vision merkityksestä saattoivat herättää myös ristiriitaisia ajatuksia, osin epäilyjäkin. Ne opettajat, jotka sinänsä korostivat visioiden merkitystä, saattoivat puolestaan epäillä resurssien puutteen eli lähinnä taloudellisten ja organisatoristen tekijöiden estävän

visioiden toteuttamisen. Suurin osa opettajista pohtikin visioiden merkitystä juuri ”paperisuunnitelmien” ja toteutuvien käytänteiden välisistä ristiriitaisuuksista käsin.

Opiskelijoiden katsottiin yhtäältä hyötyvän visioiden toteuttamisen myötä tarjoutuvista erilaisista valinnan mahdollisuuksista, mutta toisaalta saatettiin epäillä opiskelijoiden resursseja olla mukana muun muassa erilaisissa ”oheistoiminnoissa” varsinaisen koulutyön ohella. Tämän suuntaisissa opettajien käsityksissä nousikin esiin ajatus siitä, että visio ja sen toteuttaminen olisivat jotakin ylimääräistä ”oheistoimintaa” eli eivät varsinaisiin opintoihin liittyvää toimintaa. Aivan toisenlaista ajatusta taas edustaa näkemys vision merkityksestä esimerkiksi omaan työhön: ”jonkinlainen näkemys siitä että mitä tulevaisuudessa tehdään ja mitä halutaan tehdä” (O4). Opettajien käsitykset vision merkityksestä näyttävät siis ainakin osittain olevan sidoksissa kunkin opettajan ymmärrykseen ja määrittelyyn termille visio.

5.2.6 Vision arviointi

Visioiden arviointia kysyttiin haastatteluissa paitsi yleisillä kysymyksillä arvioinnista eli esimerkiksi: ”Arvioidaanko näiden visioiden toteutusta yhdessä?” myös kohdistetuilla kysymyksillä: ”Jos sinulla tulisi mieleen jokin uusi visio tai sinä haluaisit ehkä poistaa jonkun tai muuttaa, niin näetkö sinä sen mahdollisena?”. Opettajat käsitelivät visioiden arviointia arvioinnin suorittajien, kohteiden ja menetelmien näkökulmista (taulukko 12).

TAULUKKO 12. Aineenopettajien käsitykset visioiden arvioinnin suorittajista, kohteista ja menetelmistä

Suorittaja	Kohde	Menetelmä
Opettaja	opetustyö	pedagogiset ratkaisut, opiskelijoiden menestys kokeissa, yo-kirjoituksissa, jatko-opiskelussa, opetussuunnitelman sisältö, keskustelut opiskelijoiden kanssa
Työyhteisö	visio	opetussuunnitelman/lukuvuosisuunnitelman laadintaprosessi keskustelua opettajainkokouksissa/työryhmissä, kyselyt, raportit
	vision osa-alue, profilointi	keskustelua opettajainkokouksissa/ työryhmissä, kyselyt, raportit
	yhteisöllinen kehittämisside	ehdotus rehtorille, keskustelu/ilmapiiirin kartoitus työyhteisössä, opettajainkokoukset, työryhmätyöskentely
Opiskelija	menestyminen	koe-, ylioppilaskirjoitus- yms.. tulokset
	motivointi	keskustelut, kyselyt
Sidosryhmät	visio	opetussuunnitelman laadintaprosessin yhteydessä kyselyt, yhteydenotot
	profilointi, verkostoituminen	kyselyt, yhteydenotot

Opettajien käsitykset visioiden arvioinnista vaihtelivat. Aineenopettaja, jolle oman lukion visio oli esimerkiksi opiskelijoiden hyvä menestyminen, toi luonnollisesti esiin vision arvioinnin

yhteydessä opiskelijoiden menestystä mittaavia tuloksia eli lähinnä koe- ja ylioppilaskirjoitustulokset. Lukion koolla näytti selvästi olevan vaikutusta joidenkin opettajien käsityksiin omista vaikutusmahdollisuuksistaan. Jo arkipäiväinen opettajainhuonekeskustelu saattoi pienemmän lukion opettajan mielestä toimia visioiden arviointitapana: *”...tällaisista ei tehdä mitään sellaisia isoja ongelmia...ihan luonnollisesti tuon jokapäiväisen työskentelyn ohessa”* (O14) ja *”... kyllä se on esillä...opettajainhuoneessakin...arkipäivänä...keskustelua”* (O15). Sen sijaan isossa lukiossa kaikki opettajat eivät välttämättä edes päivän, jos viikonkaan, aikana tavanneet toisiaan yhteisessä opettajainhuoneessa. Vaikka arviointijärjestelmä isossa lukiossa vaikutti hyvinkin organisoidulta toiminnalta eli opiskelijoille tehtiin kysely kaksi kertaa vuodessa ja opettajille sekä sidosryhmille kerran vuodessa, saattoi yksittäinen aineenopettaja vastata kysymykseen visioiden arviointikeskusteluista hyvin pessimistisesti: *”...ei me...ole käyty”* (O5).

Vaikka aineenopettaja oli tietoinen lukionsa organisoidusta arviointijärjestelmästä, hän ei itse välttämättä uskonut voivansa vaikuttaa kyselyihin vastaamalla tms.: *”...eikä siitä sitten ole mitään merkitystä niin se menee hukkaan koko homma... kun ensimmäinen versio tehtiin niin se tyssättiin kokonaan”* (O5). Tutkimuksessa mukana olleiden rehtorien käsitykset opettajien vaikutusmahdollisuuksista olivat myönteisempiä kuin saman koulun opettajien. Toisen rehtorin sanoin ilmaistuna: *”siinä (opetussuunnitelmatyössä) oli kaikki opettajat jollakin tavalla mukana”*. Eräs aineenopettaja, joka tosin itse kertoi olevansa tyytyväinen lukionsa arviointijärjestelmään, esitti asian joidenkin muiden opettajien näkökulmasta näin: *”... uskon...että he ajattelee...että heillä ei ole sanan valtaa”* (O18). Osa opettajista taas oli sitä mieltä, että omalla aktiivisuudella voi kyllä vaikuttaa, etenkin jos saa rehtorin puoltamaan asiaa: *”...kyllä onnistuisi...asiasta keskustellaan... rehtorin kanssa...jos hän on samaa mieltä...asia lähtee siitä etenemään”* (O7) ja *”...ihmisellä on aina vaikutusmahdollisuuksia oli se missä tahansa... kaikki ei edes halua vaikuttaa”* (O4).

5.2.7 Kuvauskategoriat aineenopettajien visioinnin taustaselittäjistä

Edellä esitetyt aineenopettajien käsitykset oman lukionsa visioista ja visioinnista jäsenyivät tarkemmassa analyysissä ja luokittelussa kolmeen pääkategoriaan. Käsitusten syvällisempi läpikäyminen osoitti visiointiprosessissa keskeistä olevan sen, mikä on opettajan käsitys oman koulun vision syntyhistoriasta. Seuraavissa kolmessa pääkategoriassa juuri käsitys vision synnystä näyttää parhaiten selittävän opettajan muita käsityksiä visiosta ja visioinnista. Muutama opettajista oli mielestään kehitellyt täysin oman vision työlleen. Opettajan oman visioinnin taustalta ei välttämättä löytynyt tyytymättömyyttä lukion virallista visiota kohtaan. Hänen oma visionsa saattoi myös olla suppeampi, mutta samansuuntainen kuin oman koulun visio. A-kuvauskategoriassa tyytymättömyyttä aiheutti ennen kaikkea opettajan käsitys omien vaikutusmahdollisuuksien puuttumisesta koulun yhteistä visiota muodostettaessa tai muutettaessa.

Opettajan käsitykset siitä, miten oman lukion visio ja/tai opettajan oma visio on syntynyt, näyttävät ennustavan opettajan joko optimistisempää tai pessimistisempää kuvaa yhteisön visioinnista. Selvästi tyytymättömiä olivat A-kuvauskategoriaan sijoittuneet opettajat, kun taas B-kuvauskategoriassa opettajat myötäilivät joko osittain tai kokonaan yhteisöllistä visiota

tai olivat kehitelleet rinnalle myös omia visioitaan. C-kuvauskategoriaan sijoittuneet opettajat olivat enemmän tai vähemmän tietoisesti kehittäneet oman visionsa ja kokivat silti kuuluvansa työyhteisöön sekä tulevansa siellä myös kohtalaisen hyvin toimeen.

Huomattakoon, että tutkimuksessa mukana olleista lukion aineenopettajista jokaisen pystyi sijoittamaan johonkin näistä kolmesta pääkategoriasta. Lisäksi saman lukion opettajista sijoittui kaikkiin kolmeen pääkategoriaan opettajia. Enemmistö ison lukion opettajista sijoittui A-kuvauskategoriaan. Ohessa esittelen tarkemmin nämä kolme pääkategoriaa alakategorioineen.

TAULUKKO 13. Kuvauskategoriat aineenopettajien visioinnin taustaselittäjistä

PÄÄKATEGORIAT	ALAKATEGORIAT
A. AUKTORITEETTIKESKEINEN VISIOINTI	A.1 Johdon linjaus
	A.2 Valtakunnallinen linjaus
B. YHTEISÖKESKEINEN VISIOINTI	B.1 Yhteisöllinen linjaus
	B.2 Toiminnallinen linjaus
C. YKSILÖKESKEINEN VISIOINTI	

5.2.7.1 Kuvauskategoria A: AUKTORITEETTIKESKEINEN VISIOINTI

A. AUKTORITEETTIKESKEINEN VISIOINTI	A.1 Johdon linjaus
	A.2 Valtakunnallinen linjaus

Kuvauskategoria A eli auktoriteettikeskeinen visiointi kuvaa aineenopettajan käsitystä siitä, että oman lukion linjaus tulevaisuudesta on ”ylhäältä annettua” eli saneltua. Auktoriteettikeskeinen visiointi koetaan joko koulun johdon (alakategoria A.1 Johdon linjaus) tai koulun ulkopuolisten auktoriteettien sanelemaksi (alakategoria A.2 Valtakunnallinen linjaus). Selvästi eniten pessimismia esiintyi sellaisten opettajien visiointikäsitelyissä, jotka pitivät oman lukionsa visiota koulun johdon sanelemana (A.1). Opettajan oma näkemys poikkesi selvästi koulun virallisesta visiosta ja tämän opettaja itse myös tiedosti: ”...mä haluaisin...että painotettaisiin näitä kirjoitusk- sia ettei nämä kaikki muut asiat niin olisi” (O5), ”... se on teoriatasolla että näin mutta sitä ei ole saatu menemään” (O8) ja ”... koulun visio ja ajatus siitä että mitä täällä pitäisi tehdä on aivan joku muu kuin saada hyviä ylioppilastuloksia” (O9). Opettajien käsitykset omista vaikutusmahdollisuuksistaan visioihin ja visiointiin olivat A.1 -alakategoriassa hyvinkin pessimistisiä: ”kyllä mä koen että siinä on aika pienet mahdollisuudet pelkästään että en mä usko että mun mielipidettäni vakavasti otettaisiin siinä” (O12) ja ”no ei todennäköisesti ole mitään vaikutusta kyllä vastaanotto on vähän sellainen mutta mä ainakin yritin että kyllä mä koen että aika pienet on vaikutusmah- dollisuudet” (O8).

Selvästi samansuuntaisempia koulun visioiden kanssa olivat niiden opettajien näkemykset, joiden käsitykset oman koulun visioiden taustoista perustuivat valtakunnallisiin säädöksiin ja määräyksiin (A.2): *”se oikeastaan perustuu siihen että mä...muistelin että jossain lukiolaisa tai jossain puhutaan yleissivistyksestä ja hyväksi ihmiseksi kasvamisesta ja mun mielestä se kuulostaa ihan ihan järkevän tuntuiselta”* (O2) ja *”... mun oma vähän niin kuin yleisesti lukioiden ... tämä on niin kuin vähän yleisesti lukioiden”* (O13). A.2 -alakategoriassa opettajat saattoivat uskoa vaikutusmahdollisuuksiinsa myös oman koulun visiointiprosessissa. Tosin koulun yhteisen vision tiellä voitiin toki nähdä muita esteitä, esimerkiksi koulun koko tai opettajien individualistinen toimintatapa: *”...meillä pitäisi olla sellainen yhteinen linja... että kun opettajat on täällä ainakin niin itsenäisiä että ne ajattelee että mä teen kuitenkin sillä lailla”* (O13).

5.2.7.2 Kuvauskategoria B: YHTEISÖKESKEINEN VISIOINTI

B. YHTEISÖKESKEINEN VISIOINTI	B.1 Yhteisöllinen linjaus
	B.2 Toiminnallinen linjaus

Kuvauskategoria B eli yhteisökeskeinen visiointi kuvaa aineenopettajan käsitystä siitä, että oman lukion linjaus tulevaisuudesta eli visiointi on lähtöisin omasta työyhteisöstä joko yhdessä tehtyjen päätösten tuloksena (alakategoria B.1: Yhteisöllinen linjaus) tai yhteisön, usein kirjaimattomienkin, käytänteiden tuloksena (alakategoria B.2: Toiminnallinen linjaus): *”... visiohan syntyi sillä tavalla että opettajat listasi asioita mitkä heidän mielestään on sellaisia pyrkimisen arvoisia asioita ja sitten samat tuli vanhemmilta ja opiskelijoilta ja niistä kasattiin”* (O3) ja *”... tämä varmaan ihan kertoo tästä toiminnasta että en mä varmaan mistään lukenut ole tätä... sehän on ilmeisesti kirjattunakin jossakin vaikka en mä ole sitä nähnyt mutta kyllä se toiminnassa näkyvä paremmin”* (O4).

Tähän kuvauskategoriaan sijoittuneet opettajat kokivat omaavansa selvästi enemmän vaikutusmahdollisuuksia koulunsa visioiden muuttamisessa ja uusien visioiden luomisessa kuin kuvauskategoriaan A sijoittuneet opettajat. Itsestään selvänä on pidettävä tulosta, että koulun toiminnan kautta visioita ilmaisseet opettajat kokivat koulunsa visiot myös enemmän arkipäivässä läsnä oleviksi ja realistisiksi: *”...kyllä se on esillä... opettajainhuoneessakin ihan niin kuin siis ... arkipäivänä... keskustelua.... suunnitelmia.... olisi hyvä idea...toimintaa...myöskin pyritään ...järjestämään ettei se vaan pelkästään jää ... sinne paperille”* (O15).

Varauksetonta hyväksyntää koulunsa visioinnille eivät kaikki tähänkään kuvauskategoriaan sijoittuneet opettajat silti antaneet. Yhteistä päämäärää pidettiin yleisesti tärkeänä ja tavoiteltavana. Oman koulun profiloituminen tai pienimuotoiset painotusalueet johonkin suuntaan saatettiin muun muassa nähdä uhkakuvana yleissivistävyyden heikentymiselle tai jopa julkisuuskuvan kiillottamisena eli markkinoinnin välineenä. Jälkimmäinen vaihtoehto saattoikin opettajasta tuntua totuuden kaunistelulta: *”... luo sitten kuvaa koko siitä minkälaista täällä on... onhan se*

tavallaan sellainen mainos... sellainen pieni ristiriita olemassa myöskin tähän ulkoiseen kuvaan nähden” (O18).

Opettaja saattoi B -kuvauskategoriassa ilmaista oman visionsa olevan pienempi tai isompi osa-alue koulun yhteistä visiota ja näin tuntee olevansa samoilla linjoilla koulun virallisen visioinnin kanssa. Tällainen näkemys edesauttoi luonnollisesti myös opettajan tyytyväisyyden tunnetta oman koulun visiointiin. Yhteisöllinen visiointinäkemys saattoi yksittäiselle opettajalle mahdollistaa myös tunteen, että hänellä oli individualistinen ote työhönsä: *”...meidän lukiossa ollut semmoinen yleinen linja ja nämä on muutenkin sellaisia asioita että en mä itse kauheasti tämmöisiä edes... ole miettinyt enkä pohtinut enkä vastaisuudessakaan tule pohtimaan... että mä itse sitten niin pyrin käymään omista oppiaineistani läpi ne asiat... tällaisista ei tehdä mitään sellaisia isoja ongelmia” (O14).* Toisaalta taas osa tähän kategoriaan sijoittuneista opettajista halusi vielä entisestään lisätä yhteisöllistä visiointia ja myös luoda visioille toimivia toteuttamisstrategioita, joita kaikkien työyhteisöön kuuluvien opettajien tulisi noudattaa: *”...tiimityöskentelyä että...opettajat saa niin kuin ehdottaa ja kehittää ja yhdessä johdon kanssa... miten se niin kuin toteutetaan tämä kollegiaalinen” (O6).*

5.2.7.3 Kuvauskategoria C: YKSILÖKESKEINEN VISIOINTI

C. YKSILÖKESKEINEN VISIOINTI

Kuvauskategoria C eli yksilökeskeinen visiointi kuvaa aineenopettajan käsitystä, että hänellä on oma visio, joka ohjaa hänen työtään. Tähän kuvauskategoriaan sijoittui selvä vähemmistö tutkimuksessa mukana olleista opettajista. Kuvauskategorioihin A ja B sijoittui tasaisesti lähes puolet ja puolet lopuista tutkimukseen osallistuneista opettajista. C -kuvauskategoriaan sijoittuneilla opettajilla oli selkeät käsitykset visioinnin taustoista. Visioiden taustalla nähtiin oma kokemusmaailma, konkreettinen tavoitteen asettelu, oman työn motivointi ja/tai kannanotto nykytilaan: *”...oma visio pohjautuu aika pitkälle omiin lukiokokemuksiin... mitä haluan osaltani antaa eteenpäin nuorille.... työstä tulee mielekkäämpää jos on jokin päämäärä johon pyrkiä” (O16)* ja *”...mä olen jotenkin sillä kannalla että...tavallaan visiokin voisi olla semmoinen ihan selkeä konkreettinen tavoite että tietää tarkalleen... meidän tavoite on ainakin se ainoa mikä mun työtä ohjaa että oppilaat saisi hyvät lähtökohdat jatko-opintoihin ja että ne pärjäisi yo-kokeessa niin kun ta-soonsa nähden mahdollisimman hyvin...vastareaktiokin siihen...kaikkea muutoksia... ja tämmöisiä visioita... me ollaan tällaisia duunareita tämä on tällaista käytännön työtä... kannanottoa siihen että tämä on se mitä mä teen” (O10).*

Omaa visiota selitettiin myös yhteisen vision mahdollisuudella, teennäisyydellä tms. Edellisen lainauksen opettaja toteaa muutenkin muiden koulujen visioita muistellessaan: *”sellaiset on ärsyttäviä mun mielestä kun on kauhean sellaisia abstrakteja sellaisia niin kuin jotenkin sanabelinää mun tulee mieleen” (O10).* Tähän kuvauskategoriaan sijoittuneet opettajat eivät kuitenkaan pääasiallisesti suhtautuneet työyhteisöönsä kriittisesti tai olleet yleisesti tyytymättömiä koulunsa toi-

mintaan. He kokivat myös omaavansa vaikutusmahdollisuuksia oman koulunsa kehittämistyössä. Näkemyksissä korostui myös koulun ilmapiirin merkitys yleensä kehittämistyölle. Opettajat toivoivat muun muassa avointa, kannustavaa, johdonmukaista ja ahkeraa työyhteisöä. Opettaja ei kuitenkaan välttämättä kokenut itseään työyhteisönsä kehittäjäksi: *”...olen valmis yhteistyöhön ja pyrin olemaan positiivinen työyhteisön kehittäjänä en koe että minulla olisi suoranaisesti minäänlaista roolia”* (O16).

Kuten jo edellä totesin, sijoittui saman lukion opettajista kaikkiin kolmeen pääkategoriaan opettajia. Onkin syytä tarkastella löytyykö tälle ilmiölle selittäviä tekijöitä aineistosta. Opettajilta kerätyt taustatiedot eli ikä, sukupuoli, työvuodet ja opetettavat aineet eivät näytä selittävän eroja. Esimerkiksi A –kuvauskategoriaan sijoittuneilla saman koulun opettajilla työvuosikokemukset vaihtelivat parista vuodesta yli kahteenkymmeneen. Myöskään opettajien käsitykset visioiden sisällöistä eivät pelkästään näytä selittävän eroja eli A –kuvauskategorian opettajat ilmaisivat sisällöllisesti sekä lähi- että etätavoitteita jne.

Aineistosta nousikin esiin kaksi merkittävämpää seikkaa, joilla näyttäisi olevan vaikutusta opettajien erilaisiin käsityksiin samassa lukiossa. Näistä toinen liittyy koulun kokoon ja toinen opettajan yhteisöllisiin tehtäviin eli muihin kuin aineenopettajan opetustehtäviin. Näitä mainittuja seikkoja tarkastelen lähemmin seuraavassa luvussa. Tutkimustulosteni mukaan enemmistö ison lukion opettajista sijoittui kuvauskategoriaan A. Tämä huolimatta siitä, että kyseisessä lukiossa oli organisoitua ryhmä- eli tiimitoimintaa. Myös ison lukion rehtorin käsitys visioinnista oli yhteisöllinen: *”...yhteistyössä koko työyhteisön kanssa opetussuunnitelmatyötä tehdessä”*.

5.3 Aineenopettajat visioijina eli tutkimustulosten tarkastelu

Tutkimuksessa mukana olleiden aineenopettajien käsitykset oman lukionsa visioista olivat sisällöltään pääosin välineellisiä ja kohdentuivat kaikki opiskelijoihin. Jos verrataan tutkimustuloksia esimerkiksi edellä esittämiini Rubinin ja Linturin (2004), Kirveskarin (2003) ja Sengen (2001) käsityksiin visioiden sisällöllisistä vaatimuksista ja merkityksistä kouluorganisaatioiden kehittämisprosesseissa, eivät tutkimuksessani mukana olleiden opettajien käsitykset visioista sisältäneet näitä tutkijoiden edellyttämiä yhteisöllisiä elementtejä. Opettajien käsitykset visioista ja visioinnista eivät tuoneet esiin esimerkiksi organisatorisia kehittämisajatuksia ja/tai varsinaisesti työyhteisöön viittaavia tavoitteita. Sisällöllisesti opettajien visiokäsitykset kohdentuivat opiskelijoilta odotettaviin tietoihin ja/tai taitoihin sekä aikaperspektiiviin eli lähi- ja etätavoitteisiin. Lähitavoitteet korostivat lähinnä ylioppilaskirjoituksissa ja jatko-opinnoissa menestymistä. Etätavoitteiden sisällöissä korostuivat elämänhallintataidot. Elämänhallinnalla tarkoitetaan tässä yhteydessä opiskelijan minä- ja maailmankuvan kehittämistä. Lähes kaikkien opettajien visiokäsitykset sisälsivät mainintoja sekä lähi- että etätavoitteista opiskelijoille.

Edellä esittämäni pessimistiset skenaariot lukion tulevaisuudelle (sivu 75), jotka perustuivat opettajien käsityksiin lukiossa toteutetuista uudistuksista viime vuosina ja heidän omiin muu-

tosideoihinsa, eivät opiskelijanäkökulmaa lukuun ottamatta heijastuneet opettajien esittämissä lukioiden visioisällöissä. Ilmiötä voidaan osittain selittää toivottujen ja ei-toivottujen tulevaisuuskuvien avulla. Opettajien tulevaisuuden visiointi kohdistui opiskelijoilta odotettaviin tietotaitoihin lukioaikana, jatko-opinnoissa tai myöhemmin elämässä. Kuitenkin useissa teorioissa visioiden laadinnassa korostetaan erilaisten mahdollisten maailmojen luomisen tärkeyttä esimerkiksi skenaarioiden avulla. Varioimalla tulevaisuusmaisemia ja tunnistamalla uhkakuvat voidaan myös selvemmin ilmaista visio eli toivottu kuva tulevaisuudesta. Strategioilla vision toteuttamiseksi pyritään puolestaan estämään tunnistettujen uhkakuvien toteutumista. (Esim. Cornish 2004; Carneiro 2001; Senge 2001; Haapala 2002.) Tällöin esimerkiksi pessimistinen skenaario työyhteisön demokratiavajeen syvenemisestä voisi opettajien visioisällöissä konkreettisuutta yhteisölliseksi päätöksenteoksi tai vuorovaikutuksen lisäämiseksi työyhteisössä.

Aineenopettajien visioisällöissä esiintyi enemmän lähi- kuin etätavoitteita. Heiskan (2005, 131) mukaan olisi tärkeä erottaa lyhyen ja pitkän aikavälin visiot toisistaan. Hänen mukaansa pelkät lyhyen aikavälin visiot ohjaavat painopistettä liian turvallisuushakuiseksi tavoitteellisen toiminnan sijasta (ks. myös Godet 2001, 22-23). Tällä hän viittaa siis lyhyen aikavälin visioiden passivoivaan vaikutukseen: *”hypätään ennusteiden perässä ja yritetään vain mukautua...ei liikuta minnekään, ei tavoiteta mitään...jos koko ajan vaikkapa odotetaan määrärahoja...energia suuntautuu pelkäämiseen ja selviämisen yrityksiin”* (Heiske 2005, 131). Heiske pitää tärkeänä, että ainakin esimiehillä on kykyä pitkän tähtäimen visiointiin, jolloin arkipäivän rutiinit ja yksityiskohdat jäsenyisivät tavoitteelliseksi toiminnaksi (mt., 131). Samaa korostavat myös muun muassa Järvinen, Koivisto ja Poikela (2000, 214), jotka toteavat, että olennaista on se, että koko organisaatio tiedostaa eri tasoilla tapahtuvien toimenpiteiden muodostavan kiinteän osan yhteistä kehittämistä.

Tutkimustulokseni osoittavat, että visioiden arvopohja nähtiin sitä laajempänä, mitä enemmän visioiden sisällöissä korostuivat etätavoitteet. Tällöin työnteon taitojen ja ahkeruuden lisäksi tuotiin esiin myös enemmän humanisuuteen, sosiaalisuuteen ja luontoon liittyviä arvoja. Monet tutkimuksessa mukana olleet opettajat pitivät arvoperustaa terminä abstraktina, vaikka sinänsä selkeästi ilmaisivatkin pyrkivänsä edistämään tiettyjä arvoja työssään. Ahonen (2001, 16-17) on todennut, että päivittäisessä työskentelyssä arvojen tietoinen ajattelu ei ole mahdollista, koska arki ja arjen tilanteet työntävät arvojen pohtimisen tiedostamattoman toiminnan puolelle.

Uusliberalistinen individualismi ei sovi kuvaamaan aineenopettajien käsityksiä visioiden taustalla olevista arvoista. Tutkimuksessani mukana olleiden opettajien käsitykset visioiden arvopohjasta heijastavat Sihvolan (1998) näkemyksiä perinteisestä suomalaisesta arvomaailmasta eli itsekuria, velvollisuudentuntoa, kuuliaisuutta esivaltaa kohtaan ja perinnäisten arvojen kunnioittamista. Sen sijaan antiikista periytyviä Sokrateen edustamia keskustelua ja auktoriteettien kyseenalaistamista ei yleisesti katsota kuuluviksi suomalaiseen arvoperinteeseen. Tämä on näkynyt muun muassa sivistyneistön vahvana sidonnaisuutena valtiovaltaan ja vahvana uskona ylhäältä tulevaan

suunnitteluun. Sihvola toteaa, että Suomessa hyvät johtajat ovat monesti perustellustikin arvelleet tietävänsä kansallisen edun kansalaisiaan paremmin. Vielä toisen maailmansodan jälkeen, kun Suomesta muodostui pragmaattinen ja teknologiapainotteinen valtio, Suomi oli edelleen ylhäältä ohjattuun suunnitteluun uskova valtio. Keskeisinä selittävinä tekijöinä tällaiselle arvopohjalle Sihvola mainitsee sekä suomalaisen identiteetin luomistavan, johon kaikkien suomalaisten on ollut velvollisuus osallistua, että ulkoiset tekijät, kuten geopoliittinen asemamme ja maailmantalous. (Sihvola 1998, 16-17.) Suomalaisen arvojen ja nykytalouden tarvitseman yrittäjyyden välillä onkin nähty ristiriitaisuuksia: tietoyhteiskunnassa edellytetään itseohjautuvuutta, aloitteellisuutta ja bisnesorientoitunutta yrittäjyyttä (esim. Castells & Himanen 2001, 172; ks. myös Halliday 1999, 126-127).

Lukion aineenopettajien visioikäsitukset eivät osoittautuneet dynaamisiksi. Vaikka suurin osa tutkimuksessani mukana olleista opettajista piti yhteisiä visioita tärkeinä, silti niin vision sisältö kuin vision toteuttaminen ja toteutuminen käytännössä nostivat esiin paljon ristiriitaisia näkemyksiä ja epätietoisuutta samankin koulun opettajien keskuudessa. Suhtautumisessa työyhteisön visioon voi Heiskan (2005, 132) mukaan työntekijöiden keskuudessa esiintyä hyvinkin erilaisia näkemyksiä. Visio itsessään saattaa jo luoda ristiriitaa nykyisyyden ja tulevaisuuden välille. Suurin osa opettajista käsitteli visioiden toteutumista joko oman työnsä, koulun profiloitumisen tai koulun toimintakulttuurin kautta. Visioiden reflektoinnista ei opettajilla samassakaan koulussa näyttänyt olevan selkeää ja yhtenäistä kuvaa.

Virkkunen (1994) määrittelee koulun itsearvioinnin laajasti ottaen tarkoittavan sitä, että työyhteisö arvioi jatkuvasti toimintaympäristöään, tuloksiaan, kustannuksiaan ja omaa tilaansa. Hän nimeää suhtautumisen oman toiminnan arviointiin piirteeksi, joka on selvimmin erottanut koulut markkinataloudessa eli kilpailutilanteessa toimivista asiantuntijayhteisöistä. Arviointia on jälkimmäisissä pidetty luonnollisena, kun taas kouluissa sitä on vierastettu tai siihen on suhtauduttu negatiivisesti. Lisäksi arvioinnin on katsottu kaventavan opettajan ammatillista autonomiaa. Tilanne on Virkkusen mukaan kuitenkin muuttumassa. Arvioinnista on tullut itseohjautuvan koulun kehittymisen perusehto, sillä itseohjautuvuudella ei ole merkitystä, ellei organisaatiossa tiedosteta missä ollaan ja mitä tulevaisuudessa tavoitellaan. (Virkkunen 1994, 83-84; ks. myös Olkinuora, Jakku-Sihvonen & Mattila 2002.) Riitahuhta (2002, 133) toteaa sekä omiin että muiden tutkimuksiin viitaten, että arviointia kehitettäessä pitäisi miettiä, miten erilaiset kokeilut hyödyttäisivät sekä käytännön yhteistyötä että kasvatustyötä. Yliopistot, Opetushallitus ja opetusministeriö ovat erilaisten hankkeiden avulla pyrkineet validien arviointimallien käyttöönottoon oppilaitoksissa muun muassa opiskelija-arvioinnissa ja oppilaitosten toiminnan ja sen kehittämisen itsearvioinnissa (esim. Virkkunen 1994, 84; Mattila & Olkinuora 2002; Välijärvi 2006).

Tekemäni fenomenografisen analyysin perusteella visiointiprosessissa osoittautui keskeistä olevan se, millainen käsitys opettajalla oli vision syntyhistoriasta. Juuri käsitys vision synnystä näyttää parhaiten selittävän opettajan muita käsityksiä liittyen visioon ja visiointiin ja opetta-

jan omaan tulevaisuusorientaatioon työyhteisössä. Tulevaisuusorientoitumista määritetään tässä yhteydessä kolmesta eri näkökulmasta eli motivaatiosta, joka viittaa tavoitteen asetteluun, motiiveihin, arvoihin ja tulevaisuuden odotuksiin, suunnittelusta, joka viittaa tekoihin, joilla tavoitteet toteutetaan sekä arvioinnista, joka viittaa mahdollisuuksiin päästä tavoitteisiin (Malmberg 1994, 12-16). Käsitukset vision syntytaustasta voidaan fenomenografisen analyysin perusteella jakaa seuraaviin pääkategorioihin ja alakategorioihin: 1. auktoriteettikeskeinen visiointi: johdon linjaus tai valtakunnallinen linjaus, 2. yhteisökeskeinen visiointi: yhteisöllinen linjaus tai toiminnallinen linjaus ja 3. yksilökeskeinen visiointi. Merkille pantavaa on myös, että saman koulun opettajista sijoittui näihin kaikkiin kolmeen pääkategoriaan opettajia. Verrattaessa Hargreavesin (2006) (sivu 48) mallin mukaista jaottelua oman tutkimukseni kuvauskategorioihin voidaan esimerkiksi todeta, että mainintoja autonomiseen professionalismisiin sisältyvistä ominaisuuksista esiintyy useimmin A-kuvauskategoriaan kuuluvilla opettajilla. Erot eivät kuitenkaan ole niin selviä, että ne oikeuttaisivat tyyppijaotteluun.

Aineenopettajan käsitykset siitä, miten oman lukion visio ja/tai oma visio on syntynyt näyttää ennustavan joko optimistisempää tai pessimistisempää käsitystä visioinnista. Pessimistisimmiksi eli vähiten tulevaisuusorientoituneiksi opettajiksi työyhteisössä osoittautuivat ne opettajat, jotka pitivät oman lukionsa visiota koulun johdon sanelemana. USA:ssa 2000-luvulla tehdyt tutkimukset vahvistavat käsitystä siitä, että opettajien työtyytyväisyys on sidoksissa siihen, miten hyvin työelämätodellisuus vastaa opettajien itsensä asettamia tavoitteita. Kuilu visioiden ja työpaikkatodellisuuden välillä selittää myös opettajien työpaikkavaihdoksia tai jopa alan vaihtoa. (Rinke 2008, 9.) Pitkään työyhteisökouluttajana toiminut Heiske (2005) kutsuu ilmiötä työpaikkadepressioksi. Työntekijöillä on tunne omasta voimattomuudestaan, altavastaaajina olemisesta, eikä tilanteen tekijöinä. Hänen mukaansa työntekijöitä ei voi myöskään määrätä visiointiin ja niiden toteuttamiseen, koska visioinnin pitää lähteä ihmisestä itsestään. Määräyksien sijaan voidaan yrittää luoda olosuhteet ja keskustelukulttuuri visioinnin tueksi. (Heiske 2005, 189: ks. myös Lauriala 1998, 123.)

Gordon (2006) on tarkastellut asetelmaa rehtori - opettaja pelkäämisen näkökulmasta: opettajat arkailevat esimerkiksi mielipiteidensä esittämistä tai asioiden ajamista pelätessään esimiestensä reaktioita. Hän toteaa, että rehtoreilla esimiehinä ei vain ole valtaa, vaan he myös perinteisesti sitä käyttävät. Liian monet opettajat luopuvat asioiden hoitamisesta pelätessään joutuvansa esimiehensä epäsuosioon. Luovuttamisen seurauksia voi opettajille olla, että he tuntevat vihamielisyyttä, ahdistuvat, vetäytyvät tai alistuvat. Gordon peräänkuuluttaa opettajien oikeutta olla professionaalisia ja kannustaa opettajia selvittämään myös mahdollisia ristiriitoja esimiestensä kanssa. Hän viittaa johtajakursseille osallistuneiden rehtorien käsityksiin, joiden mukaan rehtorit eivät halua opettajilta uhrautumista, vaan aktiivisuutta, esimerkiksi puhuvan puolestaan ja informoivan rehtoria epäkohdista. Rehtorin työssä menestyminen on viime kädessä riippuvaista juuri opettajien onnistumisista työssään. (Gordon 2006, 391-393.)

Oma-aloitteisuuden johtamiseen liittyviä ongelmia on nostettu esiin muissakin tutkimuksissa. Yleinen näkökulma on, että pakottaminen on poissuljettu keino. Sen sijaan olennaisina keinoina on nähty kehitystyön vapaaehtoisuus ja oma-aloitteisuus. On visioitu, että tulevaisuudessa työssä oppimisen haasteet sisältävät yhteisen työhön osallistumisen ja osallistamisen lisäksi myös työprosesseihin vaikuttamisen sekä työorganisaation kehittämisen haasteita. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 133, 218.)

Kuvauskategorioita visioinnin taustaselittäjistä on mielenkiintoista verrata Husénin (1980) esittämiin tutkimustuloksiin Ruotsista 1950-luvun puolivälissä. Kyseinen tutkimus tehtiin Tukholman silloisessa kansakoululaitoksessa. Tutkimuksessa kartoitettiin muun muassa opettajien asenteita koululaitoksen hallintoon. Tutkimustulokseksi tuli, että mitä korkeammalta hallinnon hierarkiasta muutokset tulivat kouluun, sitä negatiivisempina ja turhautuneempina opettajat ne kokivat. Husénin mukaan tarpeen tullen opettajien mielestä koulun rehtori vielä menetteli, mutta kaikkein negatiivisimmat asenteet olivat valtakunnallisia hallintoviranomaisia ja poliitikkoja kohtaan. Muutosten vastustaminen perustui byrokraattisen järjestelmän luonteeseen: muutosten tuoma epävarmuus neutralisoi muutoksen mahdollisuudet. Husén viittaa myös 1960-luvulla tehtyihin tutkimuksiin Ruotsin peruskoulu-uudistuksesta, joiden mukaan sitä torjuvampia ja tietämättömämpiä opettajien asenteet peruskoulu-uudistusta kohtaan olivat, mitä enemmän uudistus tulisi vaikuttamaan opettajien omaan statukseen. Hän itse esitti ratkaisuksi koulutusjärjestelmän desentralisointia eli päätöksenteon hajauttamista. Tällaista mallia alettiin samoihin aikoihin toteuttaa myös Suomessa. (Husén 1980, 99.)

Viime aikoina on taas alettu siirtyä keskitetyn ja valtakunnallisen päätöksenteon suuntaan, esimerkkinä lukion opetussuunnitelmauudistus. Kysymys kuuluu, että heijastelevatko saamani tutkimustulokset opettajien tyytymättömyyttä hajautettuun päätöksentekoon, kuten aikanaan Husénin esittämät tutkimustulokset heijastivat tyytymättömyyttä keskitettyyn päätöksentekoon. Monesti esitetty termipari organisaation muutosprosesseja kuvaavissa kirjoituksissa on ”ylhäältä alas”, mutta usein termiä *ylhäältä* ei ole tarkemmin määritelty, vaan sillä viitataan vain yleisesti hallintoon ja päätöksentekijöihin. Tutkimustulosteni mukaan opettajan käsitys oman työyhteisönsä demokratiavajeesta johti pessimistisimpään näkemykseen myös visioinnista (kuvauskategoria A.1: Johdon linjaus). Monet jo edellä viittaamani tutkijat (esim. Ashdown 2002; Campbell 2002; Elbaz-Luwisch 2005; Hargreaves 2006; Välijärvi 2006) ovat korostaneet koulu-uudistusten toteutumisen edellytyksenä erityisesti dynaamista ja dialogista prosessia, jossa myös opettajayhteisö on osallisena.

Edellä esittämiini Poikelan (1999) työntekijöiden erilaisiin oppimisorientaatioihin viitaten (sivu 86) näyttäisivät auktoriteettikeskeiseen visiointiin sijoittuneet opettajat omaavan enemmän tilanneorientoituneen oppijan kuin toiminta-, kehittämis- ja tavoiteorientoituneen oppijan piirteitä: ”...*koulun visio ja ajatus siitä että mitä täällä pitäisi tehdä on aivan joku muu kuin saada hyviä ylioppilastuloksia*” (O9). Yhteisö- ja yksilökeskeisiin visioijiin sijoittuneet opettajat taas näyttäisivät omaavan enemmän kehittämis- ja tavoiteorientoituneen oppijan piirteitä: ”*tiimi-*

työskentelyä että... opettajat saa niin kuin ehdottaa ja kehittää ja yhdessä johdon kanssa... miten se niin kuin toteutetaan tämä kollegiaalinen” (O6). Tarkkaa Poikelan (1999) mukaista tyyppijakoa ei aineiston perusteella tutkimuksessa mukana olleista opettajista voi kuitenkaan tehdä.

6 LUKIO TYÖYHTEISÖNÄ OPPIVAN ORGANISAATION NÄKÖKULMASTA TARKASTELTUNA

Kouluyhteisöjen uudistamisprosesseja on havainnollistettu erilaisten vertauskuvien avulla, kuten ”yskivän” koneen huollolla tai hitaasti muuttuvalla maisemalla. Viime vuosien ehkä käytetyimpiin vertauskuviin kuuluu Elbaz-Luwischin (2005) esittämä kuvaus kiireisestä mutta viihtyisästä ravintolamiljööstä. Kyse ei ole mistään yön yli auki olevasta trendipaikasta, eikä ravintolaketjun yhdestä yksiköstä, vaan pikemminkin perheravintolasta, jonka asiakaskunta koostuu lähiympäristöstä. Tämän ravintolan omistajilla on selkeät päämäärät ja taloudelliset resurssit, mutta liiketoiminnalla on muitakin tavoitteita kuin voiton tuottaminen, nimittäin henkilökunta- ja asiakastyytyväisyys. Henkilökunta, ts. opettajat, osallistuu paitsi ravintolan työtehtäviin myös seurusteluun ja ruokailuun asiakkaidensa kanssa. Asiakkaatkaan, ts. opiskelijat, eivät ole pelkästään passiivisia palvelujen vastaanottajia, vaan he osallistuvat kykyjensä mukaan toimintaan ja vuorovaikutukseen henkilökunnan kanssa. Elbaz-Luwisch pyrkii vertauksellaan ilmaisemaan, miten yhdessä tekeminen ja laadukas uudistustyö mahdollistuvat juuri siinä ajassa ja paikassa, jossa kulloinkin olemme. (Elbaz-Luwisch 2005, 160-161.) Useat tutkijat (esim. Chapman & Harris 2004, 222; Senge 2001; Helakorpi 2001; 2005) ovat yhteisön muutosprosessin onnistumisen edellytyksinä korostaneet selkeän vision asettamista. Helakorpi (2000, 2) nimeää uudistusten keskeisiksi tekijöiksi toimintaa ohjaavat visiot, arvot ja missiot. Organisaation yhteinen visio on siis lähtökohta organisaation yhteisölliselle kehittämiselle.

Kehittämisprosessissa nousevat organisaatiosta tarkasteltaviksi näkökulmiksi organisaation johtamiskulttuuri, henkilöstöpolitiikka ja motivaatio. Näiden näkökulmien taustalla on ajatus siitä, että työntekijöillä on motivaatio työn tekemiseen, jos organisaatiokulttuuri ja johtaminen sen mahdollistavat. Ashdown (2002, 127) korostaa sekä yksilön että yhteisön roolia kehittämistyössä ja käyttää termiä *harmonisointi* kuvaamaan yksilöllisten ja yhteisöllisten kehittämisyhtymysten yhdistämistä yhteisiksi tavoitteiksi. Saralan (1988, 89) mukaan juuri tällaista tavoiteorientoitunutta muutosta voidaan kutsua oppimiseksi. Fullanin (2001) mukaan on entistä tärkeämpää tutkia sitä, mitä rehtorit tekevät tai eivät tee muutosprosesseissa. Hän esittää monien muuhunkin tutkijaan viitaten koulun voimavarojen koostuvan seuraavista osa-alueista: 1. opettajien tiedot, taidot ja mielentilat, 2. professionaalinen yhteisö, 3. yhteinen suunnitelma,

4. mahdollistavat resurssit ja 5. rehtorius. Fullan näkee rehtorien tehtävänä olevan neljän ensimmäisen osa-alueen kehittämisen yhä paremmaksi: ”*The principal is the gatekeeper of change*”. (Fullan 2001, 138, 145.)

Tutkimukseni oppivan organisaation näkökulmat perustuvat yhteistyössä tapahtuvan yhteisen toiminnan kehittämiseen. Ohessa esitän teoriataustaa tutkimukseni neljännelle alakysymykselle.

Alakysymys 4. Millainen on aineenopettajan käsitys työyhteisöstään oppivan organisaation näkökulmasta?

6.1 Koulujen työyhteisölliset rakenteet ja oppiva organisaatio

”Oppiva organisaatio on metafora, ikään kuin virvatuli, jonka perässä halutaan juosta, mutta jota on lähes mahdoton saavuttaa” (Vaherva 2001, 44). - ”There is something ironic about school systems that have learning as their aim, but are not themselves organized for it” (Levin & Riffel 1997, 58).

Oppivalle organisaatiolle on olemassa monia määritelmiä ja siitä on myös saatavissa runsaasti sekä tutkittua tietoa että käytännön sovellustietoa. Koska Sengeä pidetään yhtenä merkittävimmistä oppivan organisaatioteorian kehittäjistä, käsitelen hänen näkemyksiään tarkemmin toisaalla (sivut 108-110). Sarala ja Sarala (1997, 39) määrittelevät oppivan organisaation olevan organisaatiotoiminnan malli, jossa yhteisöllinen kehittäminen nähdään oppimisprosessin näkökulmasta. Tällöin oppimisella tarkoitetaan lähinnä yhteistyönä tapahtuvan yhteisen toiminnan kehittämistä. Tutkimuksessani lähestyn oppivaa organisaatiota juuri tästä näkökulmasta. Toimiva organisaatio ei voi olla lokeroitunut järjestelmä, vaan eri osien on oltava tiedollisessa yhteydessä toistensa ja ympäristönsä kanssa. Oppivassa laatuorganisaatiossa ryhmätoiminta on luonteva osa normaalityötä ja lähes jokaisen työntekijän työtoimintamalli. (Sarala & Sarala 1997, 53-55, 173.)

Tutkimukseni tarkastelee koulua yhteiskunnallisena instituutiona, sosiaalisena organisaationa ja oppilaiden, opettajien sekä henkilökunnan muodostamana toimintaorganisaationa (ks. myös sivut 14-19). Tällaisessa yhteisöllisessä tarkastelussa kiinnitetään huomiota muun muassa toiminnan tavoitteisiin, työnjakoon, työmenetelmiin, arvoihin, normeihin, viestintään ja ihmissuhteisiin. Sarala ja Sarala (1997, 12) määrittelevät organisaation ihmisten muodostamaksi yhteiseksi, joka on olemassa jotain erikseen määriteltyä tarkoitusta varten. Tätä tarkoitusta toteutetaan organisaatiossa työnjaon avulla sekä hyödyntämällä käytettävissä olevia voimavaroja kuten työvoimaa, pääomaa ja teknologiaa. Koko 1900-luvun alkupuolen organisaatiotoiminnan kehitykselle oli tyypillistä pyrkimys suuriin yksiköihin ja työn toimintalähtöinen jaottelu. Tämä johti muun muassa opetuslalla suuriin oppilaitoksiin ja opetuksen eriyttämiseen tieteenalojen ja/tai ammattiryhmien mukaan. Pitkälle eriytynyt opetustyö ja koulutusohjelmat ovat johtaneet siihen, että opettajan työtä voidaan kuvata kokonaisuudesta eristetyksi ja individualistiseksi toiminnak-

si. Vielä nykyäänkin opettajien opetusvelvollisuudet määritellään pidettävänä luokkatunteina, ja opettajien opetustyötä leimaa luokkahuoneopetuksen perinne. Näillä tekijöillä argumentoidaan usein myös sitä, miksi monet opettajat edelleen haluavat pitäytyä tiukasti omissa tehtävissään ja korostavat sääntöjä ja vakiintuneita menettelytapoja. (Ks. sivut 44-50: Hargreaves 1994; 2001; 2006; Bransford & Brown 2004; Sarala & Sarala 1997, 22-23.)

Ylipartanen (2003, 4-5) on havainnollistanut oppiainejakoon ja yksilötyöhön perustuvan perinteisen oppilaitoksen toimintajärjestelmän osatekijöitä seuraavasti (taulukko 14).

TAULUKKO 14. Oppiainejakoon ja yksilötyöhön perustuvan perinteisen oppilaitoksen toimintamalli Ylipartasen (2003) mukaan

Tarkastelukohte	Toimintatapa
Työntekijät	Opettajat ovat pitkälle koulutettuja asiantuntijoita. Tukihenkilöstö on vähemmän koulutettua.
Työn tavoitteet ja tulokset	Oppituntien pitäminen opetusvelvollisuuden määrittämänä määrä sekä oppituntien pitoon liittyvät muut työt. Muulla henkilöstöllä toimeen liittyvien tehtävien hoitaminen.
Välineet	Kirjallinen materiaali ja havainnollistamisvälineet sekä oppiaineen tai tehtävän määrittämät muut välineet.
Töiden ja vallan jakotapa	Matala hierarkia: rehtori – opettajat - muu henkilöstö - oppilaat. Kullakin ryhmällä tarkkaan määritelty rooli. Opettaja tunneilla aktiivinen, oppilaat kuuntelevat, lukevat ja toimivat ohjeiden mukaan.
Toimintaa ohjaavat säännöt	Selkeät säännöt. Opettajien työmäärää määrittää opetusvelvollisuus, muuta henkilöstöä virka-aika ja oppilaita koulun toimintasäännöt.
Työyhteisö	Jokainen henkilöstöryhmä muodostaa omat työyhteisönsä.
Toimintatavan edut	Opetusvelvollisuuden määrittämissä rajoissa opettajan työ on itsenäistä. Toimintaroolit ovat selkeitä.
Toimintatapaan liittyvät ongelmat ja jännitteet	Tiukka oppiainejako, oppituntikäytäntö ja luokkahuoneeseen rajoitettu työskentely vaikeuttavat oppilaiden kasvattamista itsenäisiksi, työtä ja elämänsä hallitseviksi kansalaisiksi.

On selvää, että jo kuntien koolla ja taloudellisilla resursseilla on vaikutusta organisatorisiin rakenteisiin ja niiden resursointiin. Pienissä kunnissa sekä rehtorin että koulutoimen-/sivistystoimenjohtajan tehtävät voivat sisältyä yhden työntekijän työnkuvaan. Isoissa kunnissa on erikseen koulutoimi-/sivistystoimivirasto johtajineen ja sen lisäksi vielä oppilaitoskohtaiset rehtorit apulaisrehtoreineen. Organisatorisesti tarkasteltuna kuntien kouluvirastojen tehtäviä tai tavoitteita voidaan jaotella esimerkiksi sen mukaan, mihin näillä tehtävillä ja tavoitteilla pyritään vaikuttamaan. Joka tapauksessa virastot toimivat hallinnollisesti kuntien luottamushenkilöiden ja oppilaitosten välillä. Niiden opetustyölle määriteltyihin välittömiin tukipalveluihin kuuluvat esimerkiksi neuvonta, pedagoginen ohjaus ja koulutus. Välillisistä tukipalveluista esimerkkejä ovat koulukuljetusten järjestäminen, henkilöstöhallinto ja maksuliikenne. (Esim. Vuorela, Nieminen & Ojala 1994, 80-81.)

Strategisen tason merkitystä on korostettu monissa tutkimuksissa, kun kyse on organisaatioon kohdistuvista muutospaineista (mm. Miettinen 1994; Moilanen 2001; Nikkanen & Lyytinen 1996; Willman 2001). Esimerkiksi Moilanen (2001, 16) korostaa, että mitä isompia ja vaativampia muutoksia organisaatio kohtaa, sitä tärkeämpää on, että oppimisen puitteet ovat olemassa ja niitä ylläpidetään. Hän esittää oppimisen puitteiden muodostuvan arvoista, toimintaperiaatteista, rakenteista ja erilaisista järjestelmistä, jotka joko auttavat tai estävät oppimista. Oppimisen sisältö pitäisi pystyä johtamaan organisaation tulevaisuuden kuvista eli visiosta ja strategiasta (ks. myös Chapman & Harris 2004, 223-224). Connell (1985, 133-134) esitti jo edellisiä aikaisemmin, että yksi selittävästä tekijöistä sille, miksi koulut ovat eristäytyneitä ja hitaasti muuttuvia, on koulun päätöksentekoprosessi. Tällä hän viittaa epäkohtaan, jossa lähimpänä lapsia ja nuoria työskentelevillä eli opettajilla on pienimmät mahdollisuudet vaikuttaa koulun päätöksiin. Samaa korostivat jo tuolloin myös esimerkiksi Lieberman ja Miller (1986), joiden mukaan vain opettajien asiantuntijuus hyödyntämällä löydetään avaimet koulujen uudistamiseen. Koulujen kehittämistä pitäisi heidän mukaansa tarkastella paitsi *”from the outside looking in”* –perspektiivistä, niin myös *”from the inside out”* –perspektiivistä. Näkemyksensä taustalla he mainitsevat olevan koulun kehittämiseen perehtyneiden tutkijoiden eli Wallerin, Jacobsonin, Sarasonin ja Lortien tutkimukset. Lieberman ja Miller päätyivät omissa tutkimuksissaan toteamukseen, että koulun uudistamistyössä kehittämissuunnitelmia tärkeämpiä ovat henkilöstön tuki ja muutokset koulun käytänteisiin. Uudistuksiin voidaan päästä vain vuorovaikutuksessa henkilöstön kanssa. (Lieberman & Miller 1986, 59.) Järvinen (1999, 259) toteaa, että ihanteellisinta opettajien jatkuvan ammatillisen kehittymisen prosessille olisi työyhteisöllinen tuki, jona voisivat toimia esimerkiksi kollega ja/tai rehtori.

Sekä yritysten että oppilaitosten ylhäältä alaspäin johtamismallia on arvosteltu jo vuosikymmeniä niin Suomessa kuin muuallakin. Byrokraattisen johtamistavan ongelmana on nähty, että tällaisen johtamismallin omaksuneet organisaatiot eivät tarjoa työntekijöilleen mahdollisuuksia oppimiseen. Täten ne eivät myöskään tue organisaation oppimista. Senge (2001) on kuvannut tällaisia organisaatioita oppimiskyvyyttömiksi. Järvinen (1999, 272) nimeää rohkaisevan johtajuuden ulottuvuuksiksi juuri muun muassa pedagogisen tuen kehittämistyölle, rakentavan keskusteluilmapiirin ja visionäärisyyden. Japanilaiset työyhteisötutkijat Nonaka ja Takeuchi esittivät 1990-luvulla näkemyksensä, että yritykset ovat huonoja oppijoita ja huonoja uuden tiedon luoja. Heidän mukaansa yritykset tarvitsevat uuden johtamisorganisaation, jota he kuvasivat *”keskeltä-ylös-alas”* –rakenteena. Tällöin uudet ideat saisivat vapaasti kulkea ylös ja alas organisaatiossa. Novak (2002, 224-226) onkin todennut, että nykypäivän globaalissa talousjärjestelmässä organisaatioiden on säilyäkseen kilpailukykyisinä omaksuttava oppivan organisaation toimintamalli.

Sahlberg (1998) tuo esiin norjalaisen koulututkija Dalinin tavan tarkastella muutosta erottaen kolme eri koulukulttuurityyppiä: fragmentoituneet koulut, projektikoulut ja oppivat koulut. Dalin kuvaa oppivaa koulua paikkana, jossa on meneillään kehittämisprosessi, johon useimmat opettajat ja mahdollisesti myös oppilaat ja oppilaiden vanhemmat osallistuvat. Tällaisilla kou-

luilla on toimintaa ohjaava yhteinen visio. Koulun muutos voidaan tällöin nähdä kulttuurin muutoksena, joka mahdollistuu organisaation yksilöiden kyvyllä oppia ja olla osana kollektiivisesti oppivaa yhteisöä. Ollakseen oppivia organisaatioita kouluilta edellytetään seuraavia ominaisuuksia: yksittäisten opettajien on oltava oppijoita, oppimisen tulee tapahtua sekä yhteistoiminnallisesti että itsenäisesti ja oppiminen pitää institutionalisoida koulussa eli vakiinnuttaa koulun keskeiseksi toiminnaksi. (Sahlberg 1998, 110-111.)

Levin ja Riffel (1997) esittävät puolestaan moniakin esteitä ja epäilyjä oppivan organisaatiomallin toteutumismahdollisuuksille yleensä organisaatioissa ja etenkin kouluorganisaatioissa: yhtäältä yhtenäisen kuvan luominen ympäröivästä yhteiskunnasta on lähes mahdotonta ja toisaalta sekä organisaatioiden että inhimillisten kykyjen mahdollisuus vastaanottaa ja käsitellä jatkuvasti lisääntyvää informaatiotulvaa on rajallista (Levin & Riffel 1997, 12-13). Myös Lundström (2007) on omassa tutkimuksessaan, joka koski ruotsalaisten lukio-opettajien työtä ja ammatin kehittymistä 2000-luvun alussa, päätenyt pessimistiseen kuvaan oppivan organisaatiomallin toteuttamisen mahdollisuuksista koulu yhteisössä. Hänen mukaansa kouluilta puuttuvat monet oppivan organisaation edellytykset, ja tällaiset idealistiset organisaatiomallit ovatkin utopistisia suhteessa koulujen arkikäytänteisiin. Oleellisempaa olisikin pohtia sitä, millaisiin muutoksiin ja uusiin työtehtäviin on realistista odottaa opettajien kykenevän ilman laadukkaita tukitoimia ja aikaresurssien lisäyksiä. (Lundström 2007, 218.)

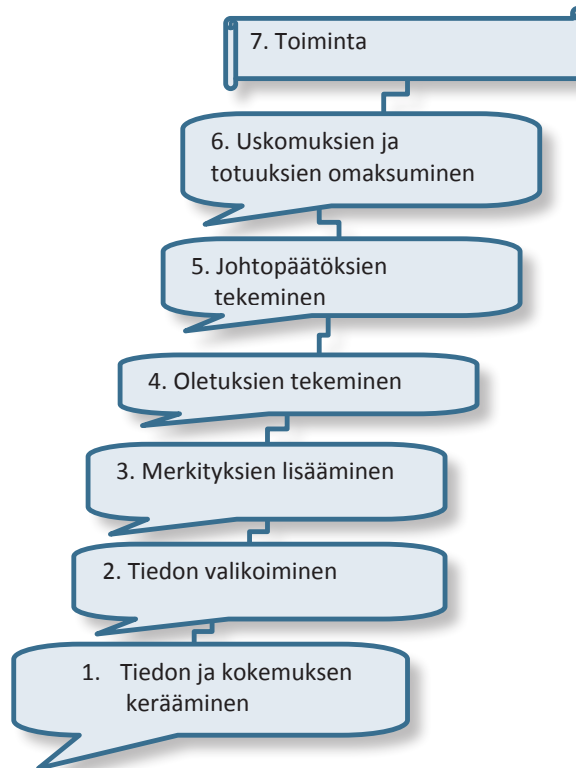
6.1.1 Sengen teoria oppivasta organisaatiosta ja sen sovellus kouluorganisaatioon

Sengeä pidetään yhtenä merkittävimmistä oppivan organisaatioteorian kehittäjistä. Sengen (2001) mukaan viisi seikkaa (*fifth discipline*) erottaa oppivan organisaation perinteisestä hierarkkisesta järjestelmästä: henkilökohtainen osaaminen (*personal mastery*), sisäiset mallit (*mental models*), yhteinen visio (*shared vision*), tiimioppiminen (*team learning*) ja systeeminen ajattelu (*systems thinking*).

Henkilökohtaisessa osaamisessa korostuvat oppijan omat tarpeet ja motivaatio oppia. Henkilökohtainen osaaminen muodostuu niistä käytänteistä, joita yksilö luo nykyisyydessä tulevaisuutta silmällä pitäen. Tämä dualisimi – mitä haluamme ja mitä meillä jo on – aiheuttaa ratkaistavia ongelmia. Päätöksille on luonteenomaista, että niiden avulla ainakin pyritään saavuttamaan toivottu tila. Henkilökohtaista osaamista voidaan kehittää ja sitä voidaan tukea reflektoinnin avulla. Sengen mukaan henkilökohtainen osaaminen vaatii elämänlaajuista prosessointia, ja kouluilla ja muilla organisaatioilla on avainrooli sen kehittämisessä. (Senge 2001.)

Sisäiset eli mentaaliset mallit ovat usein tiedostamattomia. Eri henkilöiden sisäisten mallien erot selittävät sen, miksi hahmotamme saman tapahtuman eri tavalla. Huomio kiinnittyy eri yksityiskohtiin. Pystyäksemme analysoimaan ja minimoimaan väärinkäsitykset meidän on tiedostettava erilaiset tapamme ajatella. Sisäiset mallit määräävät, mitä näemme ja minkälaisia johtopäätöksiä teemme näkemästämme ja kokemastamme. Uusissa kokemuksissa suurin osa ihmisistä muistaa vain sen osan informaatiosta, joka vahvistaa heidän aikaisempaa mentaalista malliaan. Ajatus-

mallit myös rajoittavat ihmisten kykyä muuttua (katso myös sivu 33: koulukoodit ja perusmyytistö). Sisäisten mallien tunnistamisessa auttavat reflektointi ja tiedostaminen. Sengen mukaan liian monissa organisaatioissa on kirjoittamaton sääntö, että ei voi kysyä ellei tiedä vastausta. Yksilöiden sisäisiä malleja voidaan verrata askelmiin, joita pitkin ajattelu ja johtopäätökset etenevät (kuvio 8).



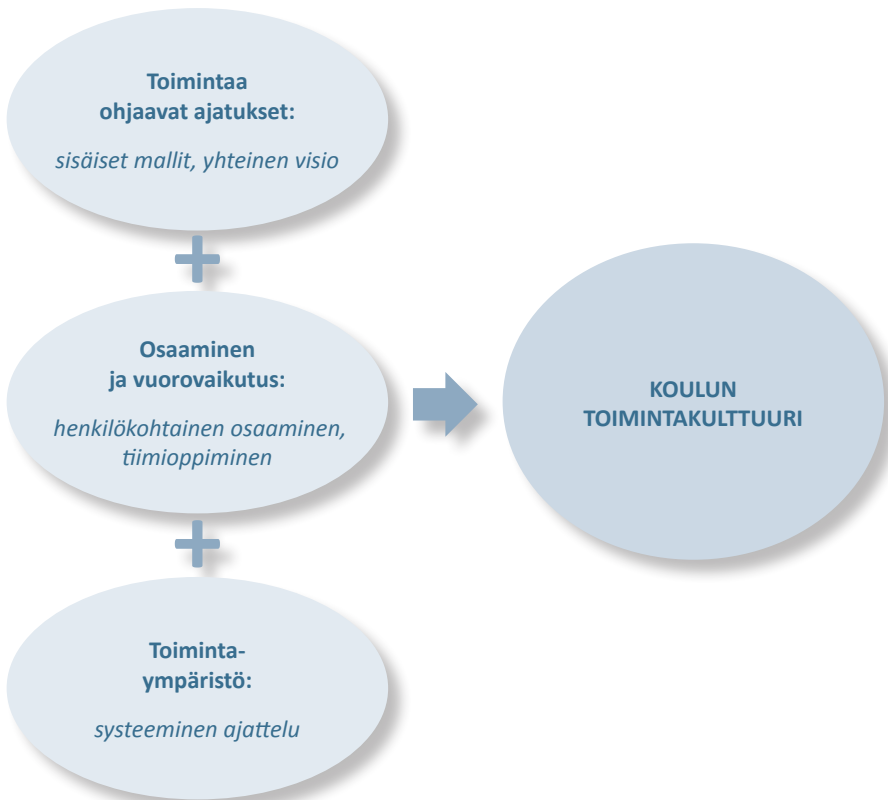
KUVIO 8. Sisäiset mallit ('mental models') Sengen (2001) mukaan

Sengen mukaan sisäisiä malleja voidaan käyttää esimerkiksi henkilöstön kehittämistyössä. Opetukseen sovellettuna niitä voidaan argumentoinnin sijaan käyttää apuna selvitetessä oppilaiden omia sisäisiä malleja ongelmaratkaisutilanteissa. (Mt., 67-68, 71.)

Yhteiseen visioon tarvitaan ”työkaluja ja tekniikkaa”. Tuomalla esiin sekä organisaation että eri yhteistyötahojen yhteiset näkemykset voidaan myös organisaation toiminnalle luoda yhteinen visio. Tällainen koonti ei kuitenkaan synny sattumalta, vaan siihen tarvitaan aikaa, asioihin perehtymistä ja strategiaa. Oleellista on sitoutuminen yhteisiin visioihin. Senge korostaa, että oppivassa organisaatiossa on luotava olosuhteet, joissa oppiminen on mahdollista. Oppiva organisaatio merkitsee työntekijöiden taitojen, tietoisuuden ja asenteiden muuttumista. (Senge 2001, 71; ks. myös Helakorpi 2000, 2–3; 2005, 75-77.)

Tiimioppimisella pyritään saamaan organisaatiossa työskentelevät ajattelemaan ja toimimaan yhdessä. Tämä ei kuitenkaan merkitse samalla tavalla ajattelemista. Dialogin päämääränä on luoda uusi perusta yhteistyölle tuomalla esiin erilaiset näkemykset. Dialogiprosessin aikana opitaan sekä ajattelemaan yhdessä että olemaan ja tekemään yhdessä asioita. Systemisessä ajattelussa taas pyritään tuottamaan ongelmien ratkaisemiseksi ja päämäärien saavuttamiseksi tavanomaisesta poikkeavia tapoja nähdä asioita ja merkityksiä. Senge kuvaa tätä analyysimallia jäävuoren avulla, jolloin pinnalla eli jäävuoren huippulla näkyy vain pieni osa tapahtumista. Pinnan alla systeeminen ajattelu reflektoi mallia, jolla voidaan selittää tapahtumia. Sisäiset mallit ohjaavat tätäkin analysointiprosessia. (Senge 2001, 77-80.)

Vaherva (2001) ja Helakorpi (2005) ovat soveltaneet Sengen mallia kouluorganisaatioon (kuvio 9). Organisaation on tunnistettava ja tunnustettava se tosiasia, että yksilöt, organisaatio ja ympäröivä yhteisö ovat keskinäisessä riippuvuussuhteessa, ja että oppiminen *”on jatkuva, strategisesti hyödynnetty prosessi, joka yhdentyy työhön ja menee eteenpäin työn kanssa rinnakkain”* (Vaherva 2001, 45).

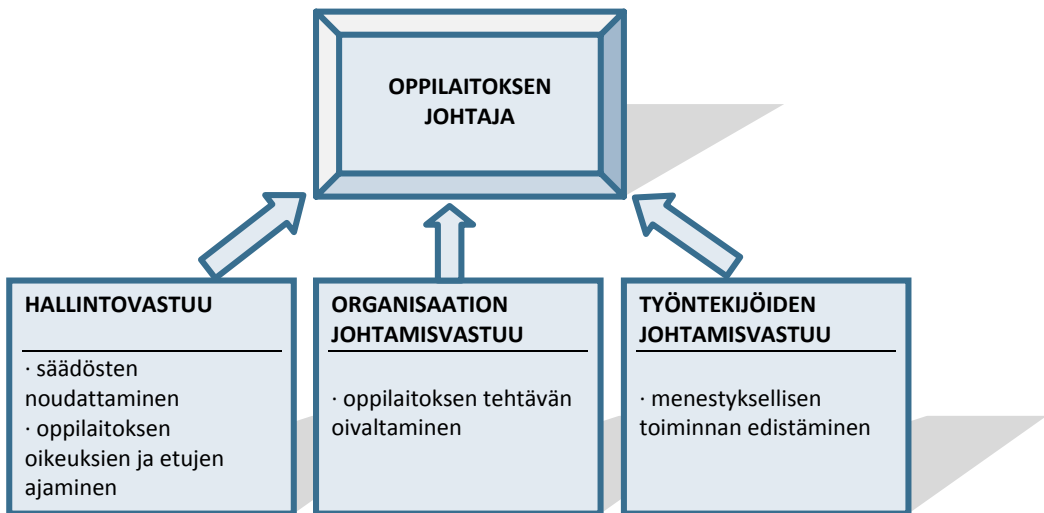


KUVIO 9. Sengen oppivan organisaatiomallin sovellus kouluorganisaatioon Vahervaa (2001) ja Helakorpea (2005) mukailten

6.1.2 Rehtori laatujohtajana

”Since the school is the centre of change, the head of the school plays a critical role for better or for worse” (Huberman 1992, 24).

Nikin (2001) mukaan rehtorin asema on Suomessa muuttunut radikaalisti viime vuosina. Hän perustelee näkemystään moniportaisen hallintokoneiston väistymisellä. Aikaisemmin kunnissa, läänissä ja kouluhallituksessa valvottiin koulujen taloutta ja opetuksen sekä kasvatuksen sisältöjä ja käytänteitä. Nykyisin rehtorilla on vahva asema ja vastuu oppilaitoksensa hallinnosta, taloudesta ja opetuksesta. (Nikki 2001, 14.) Seppänen (2001, 19-21) on lähestynyt oppilaitoksen johtajan roolia ja vastuualueita kolmesta eri näkökulmasta (kuvio 10).



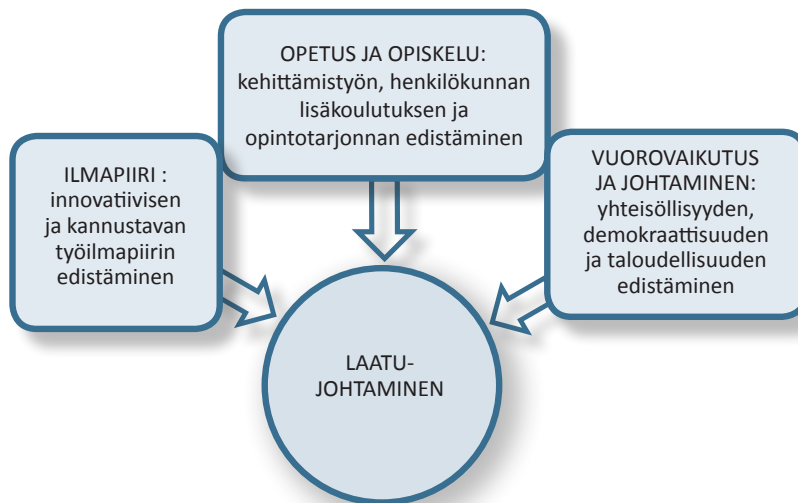
KUVIO 10. Oppilaitoksen johtajan vastualueet Seppäsen (2001) mukaan

Oppilaitoksen johtamisen keskeisimpiin menestystekijöihin kuuluvat rehtorin tiedostama oppilaitoksen ydintehtävä ja vastuu sen toteutumisesta. Jo edellä selvitettiin rehtoreiden tulevaisuus-orientoituneisuutta (sivut 80-81). Muita oppilaitoksen johtamisen menestystekijöitä ovat muun muassa johtamisen linjakuus ja hallinnon laadukkuus, jotka korostavat puiteiden luomista työntekijöille kontrollin ja rajoitteiden sijasta. Tavoitteena on siis oppilaitos, jonka tehtävät toteutuvat ja joka on yhteistyökykyinen. Tällaisella oppilaitoksella voidaan katsoa olevan aito tulevaisuus. (Seppänen 2001, 22-23.) Oppilaitoksen kehittämistyötä tukevaa ilmapiiriä kuvaavat opettajien yhteistyöhalukkuus ja näkemys rehtorista sekä dynaamisena että demokraattisena johtajana (Järvinen 1999, 272-273).

Oppivan organisaation määritelmille yksi yhteinen nimittäjä on johtajuuden merkityksen korostuminen organisaation muutosprosesseissa (esim. Huberman 1992, 24; Sarala & Sarala 1997, 54; Fullan 2001, 138; Chapman & Harris 2004, 224-225; Rubin & Linturi 2004, 130-137). Lumijärvi (2000) on koonnut laatujohtamisen keskeisiä merkitysisältöjä eri tutkijoilla. Powell

nimeää laatujohtamisen onnistumisen edellytyksinä pitkäjänteisyyden, yhteistyöasenteen kaikkia organisaation tärkeimpiä sidosryhmiä kohtaan ja työntekijöiden turvallisuuden tunteen. Aoki on puolestaan kuvannut laatujohtamismalliin liitettyä kehittymismyönteisyyttä käsitteellä progressiivinen konservatismi. Progressiivisuus ilmenee jatkuvana sopeutumisenä muuttuviin olosuhteisiin konsensuksen keinoin. Tärkeä filosofinen käsite onkin 'kaizen' eli laatujohtamisfilosofian mukaan yhtäkään päivää ei tulisi ohittaa ilman organisaatioon tehtävää parannusta. Stewart ja Clarke ovat hahmotelleet laatujohtamisen mallia erityisesti kuntatason kontekstiin. He korostavat, että kunnallisia palveluja arvioitaessa on otettava huomioon resurssien mahdollistamat palvelut ja viranomaisten kyky reagoida sensitiivisesti asiakkaiden odotuksiin. Esimerkiksi asiakaspalautteiden aktiivinen kerääminen edistää oppimisprosessia. (Lumijärvi 2000, 4-5.)

Lumijärvi itse määrittelee laatujohtamisen prosessiksi, jossa korostuvat tietoiset pyrkimykset laadulliseen virheettömyyteen organisaation kaikissa toiminnoissa. Hän tutki vuonna 1995 laatujohtamisen käyttöä lähes 700 suomalaisessa koulussa, joista enemmistö oli peruskoulun ala-asteita. Tutkimustulokset osoittivat, että peruskouluissa ja lukioissa laatujohtaminen ei ollut yleistä. Sen sijaan ammatillisissa oppilaitoksissa laatujohtamista esiintyi selvästi enemmän. (Lumijärvi 2000, 23-24, 30) Laatujohtettujen koulujen kehittämispoliitikasta löytyi yhteisiä piirteitä (kuvio 11).



KUVIO 11. Laatujohtettujen koulujen kehittämispoliitikan yhteisiä piirteitä Lumijärven (2000) mukaan

Samansuuntaisesti kuvaavat muun muassa Järvinen (1999, 272-274) ja Hämäläinen ym. (2002, 150-153) organisaation ja johtajuuden merkitystä pyrittäessä edistämään opettajien yhteisöllisyyttä sekä professionalismia. Opettajien professionalismien kehityspiirteitä olen tarkastellut jo edellä (sivut 44-50).

6.1.3 Koulujen toimintakulttuuri

Termejä organisaation toimintakulttuuri ja organisaatiokulttuuri käytetään usein toistensa synonyymeinä. Päädyin itsekin samanlaiseen ratkaisuun jo sen vuoksi, että monet käyttämistäni lähteistä tukivat tätä valintaa. Käsitteenä organisaatiokulttuuri määritellään joissakin yhteyksissä merkitysisällöltään laajempaan kuin toimintakulttuuri. Tällöin se sisältää sekä organisaation ulkoisen käyttäytymisen että organisaation jäsenten sisäisen ajatus- ja arvomaailman (vrt. sivu 107). Organisaatiokulttuurin yleisten piirteiden selvittämiseen tarvitaan tietoa sekä organisaation oppimisesta, havaintojen tekemisestä ja tapahtumien tulkinnasta (älyllinen, kognitiivinen prosessi) että organisaation myyteistä (symboliset piirteet). Organisaatiokulttuurilla katsotaan olevan erityistä merkitystä juuri silloin, kun tutkitaan organisaation oppimisedellytyksiä. (Esim. Sarala 1988, 74-76; Sahlberg 1988; Arfwedson 1989; Senge 2001; Helakorpi 2005; Hargreaves 2006.)

Oppiminen ja osaaminen ovat toimintakyvyn keskeisiä tekijöitä. Varsinaista hyötyä näistä on kuitenkin vasta silloin, kun on luotu sellaiset toimintaedellytykset, joissa osaamista voidaan hyödyntää, ja henkilöstöllä on motivaatio sekä resurssit toimia tavoitteiden mukaisesti. Työntekijöiden lisäkoulutuksista saadut tiedot ja taidot eivät monesti ole hyödynnettävissä työyhteisössä, koska sen toimintakulttuuri ei mahdollista ja rohkaise työntekijöitä niitä hyödyntämään. Monet tutkimustulokset osoittavat, että todellisten muutosten aikaansaamiseksi koulua on tarkasteltava instituutiona, jossa otetaan huomioon sen sosiaaliset sidonnaisuudet. (Esim. Husén 1980,7; Levin & Riffel 1997, 5-6; Sarala & Sarala 1997, 55; Ashdown 2002, 127; Elbaz-Luwisch 2005, 160-161.)

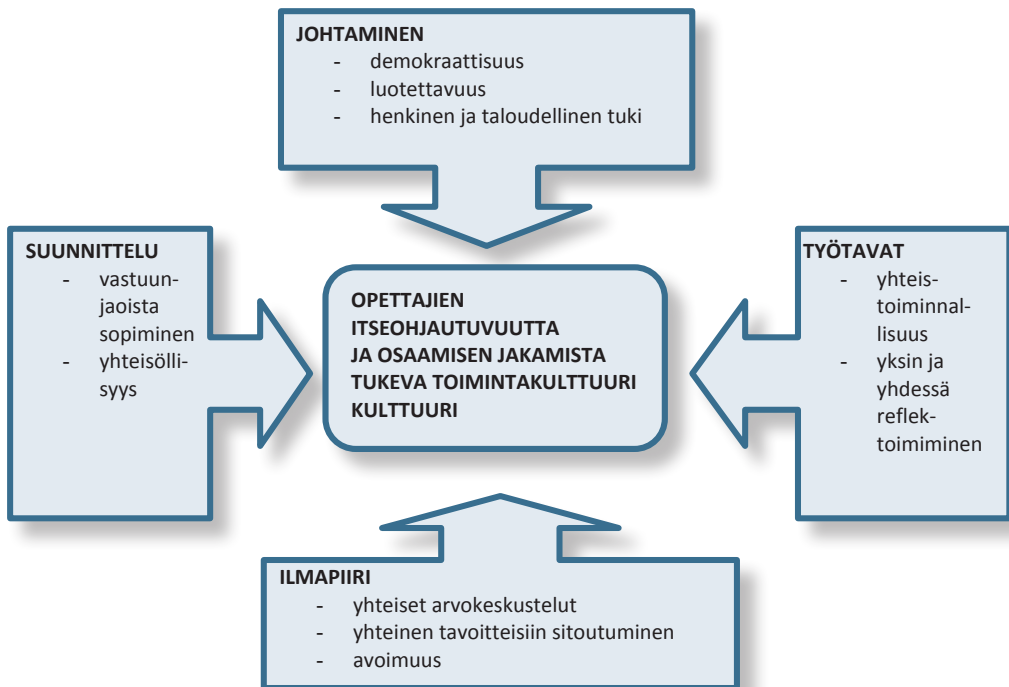
Työyhteisössä vallitsevan tilanteen ja rakenteiden kriittinen tarkastelu on yksi muutoksen edellytyksistä. Tutkimukset osoittavat, että ylhäältä alas toteutetut uudistukset eivät yleensä muuta koulukulttuuria syvällisesti. Todellinen muutos edellyttää monen tutkijan mielestä nimenomaan ns. tavallisten opettajien aktiivisuutta, sitoutumista ja yhteistyötä (mm. Miettinen 1994, 26; Sahlberg 1996, 131; Syrjäla, Estola & Uitto 2006, 45). Työntekijöiden defensiivinen toimintamalli torjuu minään ja omaan toimintaan kohdistuvaa uhkaa. Tällaista toimintaa perustellaan usein realismilla eli toteamuksella, että näin on ennenkin tehty. Zuboff nimeää toimintamallin *menneen magnetismiksi*. (Tella 1994, 13.) Mäntylä (2002) on tutkinut ammatillisen oppilaitosten opettajien toimintaa oman työnsä ja oppilaitoksen kehittäjinä. Hän toteaa johtopäätöksensä olevansa Välijärven kanssa samaa mieltä siitä, että oppilaitos elää ja muuttuu pääasiassa yksilöidensä kautta.

Willman (2001) on tutkiessaan luokanopettajien yhteistyötä todennut, että opettajien työn yhteisöllisten rakenteiden puuttuminen ylläpitää tehokkaasti yhteistyötä rajoittavaa dynamiikkaa. Hän on kehittänyt yhteistyön tulkintamallin, joka auttaa tunnistamaan yhteistyön esteitä ja poistamaan niitä. Opettajien tiimityötä hän kuvaa viiden tulkinnallisen repertuaarin kautta: kiire-, käytännöllisyys-, kumppanuus-, ryhmä- ja työyhteisörepertuaari. Yhteistyön muutos kulminoituu opettajien kykyyn löytää ja hyväksyä yhteisössä ongelmia. Muun muassa Järvinen (1999),

Senge (2001), Hargreaves (2006) sekä Urzúa ja Vásquez (2008) korostavat professionaaliseen kehittymisprosessiin liittyvää itseohjautuvuutta. Reflektiivisten taitojen kehittäminen tulee heidän mukaansa aloittaa jo opettajankoulutusvaiheessa (ks. myös sivu 85).

Willmanin (2001) tutkimuksessa korostuu aktiivinen opettajakuva, jolla tarkoitetaan yhteistyökykyistä opettajaa, jonka yhteistyötaidot eivät välttämättä pääse esiin koulun toiminnassa. Käsi-tykset, jotka tukevat opettajan työn muuttumattomuutta, eivät ainakaan auta yhteistyömahdollisuuksien toteutumista. Willman viittaa Fullanin kuvaamaan jaotteluun tekninen ja poliittinen muutos. Yhteisölliset ilmiöt työelämässä tulisi nähdä myös osana laajempia yhteiskunnallisia sidoksia. Yhteisöllisyys edellyttää luonnollisesti yhteisiä keskustelu- ja yhteistyöareenoita, joissa opettajan oma työ ja kokemukset olisivat keskeisellä sijalla. Yhteistyöstä voi muodostua liian itsestään selvä käsitys, jonka seurauksena ei riittävästi kiinnitetä huomiota yhteistyön toteuttamisedellytyksiin. (Willman 2001.) Merkittävänä yhteistyön toteuttamisedellytyksinä resurssien lisäksi toimivat sellaiset yhteiset arvot, jotka korostavat yhteisöllisyyttä eli esimerkiksi yhteistyön ja yhteisten tavoitteiden sekä jatkuvan oppimisen arvostus (Helakorpi & Olkinuora 1997, 238).

Opettajien itseohjautuvuutta ja osaamisen jakamista tukevaa toimintakulttuuria pyrin havainnollistamaan oheisen kuvion (kuvio 12) avulla, joka perustuu lähinnä Patrikaisen (1997, 72) ja Jyrkiäisen (2007, 162-163) esittämiin näkökulmiin.



KUVIO 12. Opettajien itseohjautuvuutta ja osaamisen jakamista tukeva toimintakulttuuri Patrikaista (1997) ja Jyrkiäistä (2007) mukailten

Esimerkiksi Salo (2002) ja Järvinen (1999) viittaavat tutkimuksissaan paradoksiin, että opettajien työorganisaatio on usein edelleen detaljihjattu ja byrokraattinen. Seuraavassa esitän tutkimuksessani mukana olleiden lukion aineenopettajien käsitykset työyhteisöstään ja sen toimintakulttuurista.

6.2 Aineenopettajien käsitykset työyhteisöstään oppivan organisaation näkökulmasta tarkasteltuna

Tässä osiossa selvitän opettajien käsityksiä omasta työyhteisöstään muun muassa kyselylomakkeen tehtävä 8 avulla¹⁹, jossa pyysin opettajia merkitsemään mielestään työyhteisöään kolme parhaiten ja kolme huonoiten kuvaavaa ominaisuutta. Valinta oli tehtävä yhteensä 32:sta oppivan organisaatioteorioiden edellyttämistä työyhteisöllisistä ominaisuuksista. Valittavina olleet ominaisuudet liittyivät lähinnä tiedottamiseen, vuorovaikutukseen, johtamiskulttuuriin ja opettajan omaan rooliin ja asemaan työyhteisössä. Sama kyselylomake oli käytössä myös rehtoreita haastateltaessa, mikä mahdollisti vertailun opettajien ja rehtorien näkemysten välillä. Tehtäväännessä ei haastatelluille itselleen mainittu käsitettä oppiva organisaatio.

Vastausten hajonta osoittautui melko suureksi. Samankin lukion opettajat valitsivat ristiin ominaisuuksia, jotka heidän mielestään kuvasivat työyhteisöä huonoiten tai parhaiten. Kävi myös ilmi, että pienen lukion opettajat arvioivat keskimääräisesti positiivisemmin omaa työyhteisöään kuin ison lukion opettajat omaansa. Rehtorien valinnat työyhteisöä parhaiten ja huonoiten kuvaaviksi ominaisuuksiksi olivat keskimääräisesti positiivisempia kuin saman koulun opettajien valinnat. Tässäkin osiossa haastattelut täydensivät kyselylomakkeiden vastauksia.

Työyhteisöä parhaiten kuvaaviksi ominaisuuksiksi opettajien (n=18) valinnoissa nousivat oikeiset ominaisuudet (taulukko 15).²⁰

TAULUKKO 15. Aineenopettajien valinnat työyhteisöään parhaiten ja huonoiten kuvaavista ominaisuuksista

TYÖYHTEISÖÄ PARHAITEN KUVAAVAT OMINAISUUDET (valintojen lukumäärä)	TYÖYHTEISÖÄ HUONOITEN KUVAAVAT OMINAISUUDET (valintojen lukumäärä)
- kiireellisyys, stressaantuneisuus (10)	- liikaa työryhmiä (7)
- huumoria arkipäivässä (5)	- kateus (6)
- kansainvälistyvä (5)	- palaute ja arviointi on säännöllistä (5)
- ajassa mukana oleva (4)	- kritiikki on sallittua (5)
- opiskelijakeskeinen (4)	- stressaantuneisuus (4)
- uusien ideoiden esiintuominen on helppoa (4)	- tiedonsaanti on useimmiten hyvää (4)
- kouluttautumismyönteisyys (4)	- ongelmat nostetaan esille (4)

¹⁹ Ks. Liite 1.

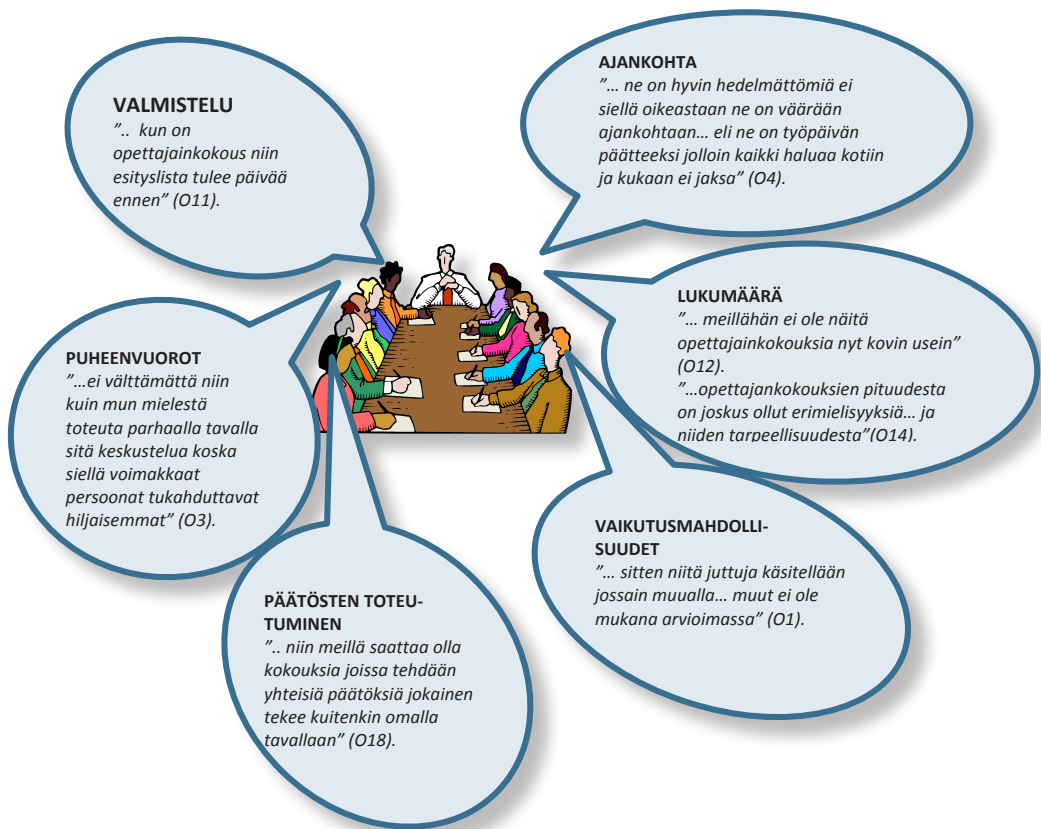
²⁰ Suuresta hajonnasta johtuen mukaan on otettu vain sellaiset ominaisuudet, joissa valintoja oli vähintään neljä.

Samankin lukion opettajat saattoivat siis valita päinvastaisia ominaisuuksia kuvaamaan työyhteisöään. Aineiston perusteella voitaneen todeta, että työyhteisöllinen reflektointi ei näyttäisi kuuluvan arkipäivän käytänteisiin. Tällaista voisi päätellä opettajien valitsemista työyhteisöään huonoiten kuvaavista ominaisuuksista: liikaa työryhmiä, palaute ja arviointi on säännöllistä, kritiikki on sallittua sekä ongelmat nostetaan esille. Opettajien kokemilla muutospainella voitaneen selittää opettajien valintoja työyhteisöään parhaiten kuvaaviksi ominaisuuksiksi: stressaantuneisuus, kiire, kansainvälisyys, kouluttautumismyönteisyys ja ajassa mukana oleva.

6.2.1 Käsitukset vuorovaikutuksesta työyhteisössä

Työyhteisön vuorovaikutustapoina nousivat aineenopettajien puheissa esiin välitunti- ja vapaa- tuntekeskustelut, teemojen tai hankkeiden ympärille kootut työryhmätyöskentelyt, aineryhmä- työskentelyt, koko opettajakunnan opettajainkokoukset, lounaskeskustelut ja vapaa-ajan tapaa- miset. Tiedotuskanavina opettajat mainitsivat lisäksi ilmoitustaulun ja sähköpostin. Huolimatta siitä, että isossa lukiossa oli enemmän organisoituja vuorovaikutuskanavia kuin pienessä, olivat pienen lukion opettajat työyhteisönsä vuorovaikutukseen selvästi tyytyväisempiä kuin ison luki- on opettajat omaansa. Isossa lukiossa jo käytännölliset seikat saattoivat vähentää opettajien välis- tä vuorovaikutusta. Tällaisista käytännöllisistä esteistä esimerkkeinä mainittiin henkilökunnan suuri lukumäärä ja työyhteisön fyysiset tilaratkaisut eli aine- tai alakohtaiset oleskelutilat.

Opettajainkokousten pitäisi opettajien käsitysten mukaan toimia tärkeinä keskustelu- ja päätös- foorumeina. Todellisuus ja käytäntö eivät kuitenkaan tukeneet näitä käsityksiä. Työyhteisöllinen demokratiavaje heijastui monen opettajan puheenvuorossa. Opettajat kritisivatkin runsaasti sekä opettajainkokoukseyhteisöä että kokouspäätösten käytännön toteutuksia (kuvio 13).



KUVIO 13. Aineenopettajien kriittiset arviot opettajainkokouksista

Erilaiset tiimit ja tiimeissä työskentely koettiin yleisesti ottaen hyväksi vuorovaikutusmuodoiksi, mutta niiden vaikuttavuutta ja sitä kautta hyödyllisyyttä saatettiin silti epäillä. Myös yleistä turhautuneisuutta oli joidenkin opettajien vastauksista havaittavissa. Tällainen turhautuneisuus tuli ilmi esimerkiksi käsityksissä, jotka koskivat vaikutusmahdollisuuksien vähäisyyttä, lisääntyneitä työmääriä, riittämättömiä resursseja ja/tai työn epätasaista jakautumista työyhteisössä. Työryhmien eli tiimien organisointi kuulosti selkeältä sellaisen opettajan kertomana, joka itse toimi opetustyön ohella myös hallintotehtävissä: *"yleensä asiat pitäisi ensin mennä tiimeihin jossa niitä... pienemmässä porukassa niitä ajatuksia mietittäisiin... se suurempi opettajainkokous olisi sitten... koonti"*. Saman lukion muiden opettajien käsitykset eivät pääsääntöisesti tukeneet ko. opettajan esittämää asioiden päätösprosessin kulkua: *"se tuntuu hassulta että ne on aina ne samat ihmiset jotka osallistuvat niihin työryhmiin... toiset luistelee sitten vähemmällä"* (O1).

Vapaamuotoiset, satunnaisesti syntyneet, välitunti-, vapaatunti- ja/tai lounaskeskustelut olivat osalle opettajista niitä mieluisimpia vuorovaikutusmuotoja: *"parhaimmat keskustelut ehkä käydään välituntisin ja sillä lailla ehkä... vapaatunti kun on kahdella tai kolmella opettajalla yhtä aikaa niin silloin käydään hyvä keskustelu"* (O4). Näissä keskusteluissa saattoi myös rehtori olla mukana: *"mutta se on kauhean kiva että hän (rehtori) selvästi tulee... opettajainhuoneeseen kun*

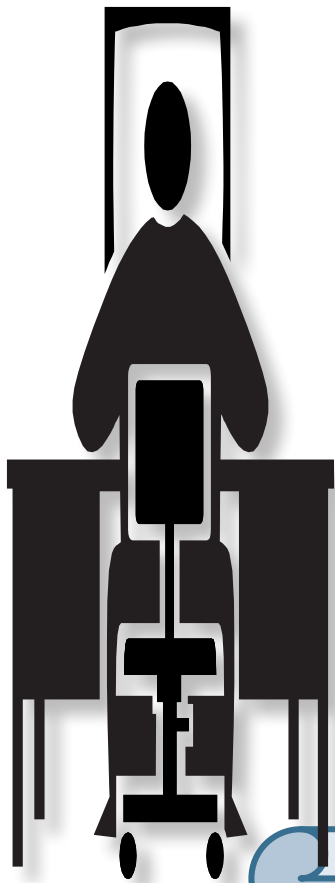
tulee välitunti” (010). Aineiston perusteella voisi päätellä, että tällaiset spontaanit keskustelutuokiot toimisivat tehokkaina ”aivoriihinä” päätöksentekoprosesseissa. Joitakin mainintoja oli myös kollegoiden tapaamisista vapaa-ajalla ja tällaisissa tapaamisissa käydyistä työasioihin liittyneistä keskusteluista. Vuorovaikutus ja keskustelu työasioista koettiin tärkeinä, vaikka niitä ei välttämättä työyhteisössä riittävästi ollutkaan. Työasioiden reflektointia kollegoiden kanssa pidettiin myös voimavarana omalle työlle: ”se vaatii nimenomaan henkilökunnan yhteistyötä että siitä on kyse... kyllä se puhumalla... ei sillä tavalla että jokainen menee luokkaansa ja hoitaa sen homman ja sitten juodaan kahvia ja sitten taas mennään luokkaan vaan että sitten mietitään sitä kokonaisuutta” (07).

6.2.2 Käsitykset ja odotukset rehtorin ja aineenopettajan omasta roolista ja asemasta työyhteisössä

”Rehtorin pitää kaksi kertaa mieltiä opettajan ei tarvitse kuin kerran” (04).

Kyselylomakkeen kysymykset 6 ja 9 käsittelivät tätä aihepiiriä. Lisäksi haastatteluilissa minulla oli mahdollisuus tarkentaa jo saamiani kirjallisia vastauksia. Esimerkki haastattelutilanteesta: *”Olet lomakkeessa kuvannut itseäsi ’kyseenalaistaja, uusien ehdotuksien tekijä, tukija’ rehtorin alaisena. Tarkenna miten kyseenalaistat asioita. Miten rehtori suhtautuu?”* (haastattelija). Haastatteluilissa opettajilta kysyttiin heidän käsityksiään rehtorin roolista työyhteisössä ja millaisia odotuksia heillä oli rehtoriin nähden sekä millaisena opettajat näkivät itsensä työyhteisön jäsenenä ja opettajana.

Aineenopettajien käsitykset rehtorin roolista ja asemasta työyhteisössä voidaan tiivistää Sengen (2001) dualismimallilla: mitä meillä jo on, ja mitä me haluaisimme. Suurin osa opettajista vastasi näihin kysymyksiin juuri dualistisesti. Tutkimustulosten näkökulmasta voitaneen todeta, että tällaiset vastaukset osoittautuivatkin hedelmällisemmiksi kuin sellaiset, joissa opettajat olisivat kuvanneet vain oman lukionsa rehtoria. Opettajien vastauksissa esiintynyt runsas konditionaalimuodon käyttö toi esiin niitä toiveita ja odotuksia, joita oman lukion rehtori ei vielä tuntunut lunastaneen (kuvio 14).



REHTORI

- **ASIAANTUNTIJA**
"... opettajat voi luottaa että kaikki tehdään säädösten mukaan" (O8).
- **ASIAANTUNTIJUUTTA ARVOSTAVA**
"...jos minä olisin... johtaja niin minun mielestä tärkeintä olisi hyväksyä se että ei voi olla joka alan asiantuntija että kysyy niiltä keitä asia koskee" (O9).
- **AUKTORITEETTI**
"... että se johtaa tätä hommaa" (O4).
- **AVOIN**
"...rehtorilta odotan avoimutta ja kannustusta" (O16).
- **DEMOKRAATTINEN**
"...kohdella tasavertaisesti tietysti alaisia" (O11).
- **ILMAPIIRIN LUOJA**
"...koulu on sen näköinen minkälainen rehtori on" (O4).
- **KANNUSTAJA**
"...pitää tarjota mahdollisuuksia kehittyä" (O3).
- **KEHITTÄMISTYÖN PRIMUS MOTOR**
"...eihän koulun kehittämisestä tule yhtään mitään jolle rehtori kyllä rehtorin täytyy olla aktiivinen" (O7).
- **KOORDINOIJA**
"...hänen pitäisi olla sellainen koordinoija" (O18).
- **MIELIPIDEVAIKUTTAJA**
"...sillä olisi sellainen selkeä näkemys asioista ja ... se toisi sen esiin" (O13).
- **PR-HENKILÖ**
"... suhteiden luominen... PR-tyo on hyvin tärkeä myöskin ... ei semmoista vanhanaikaista rehtorin kopissa istumista" (O7).
- **TYÖNANTAJAN EDUSTAJA**
"... rehtorin rooli on kuitenkin sitten hiukan työnantajan puolelle menevä" (O7).
- **VASTUULLINEN**
"... ottaa vastuun viime kädessä niin kuin sen pitääkin lain mukaan ottaa" (O4).

KUVIO 14. Aineenopettajien rehtoriin kohdistamat odotukset

Rehtorin roolia ja asemaa pohtiessaan yksi haastatelluista totesikin: *"rehtorin rooli on aivan valtava... mä en todellakaan kadehdi rehtorin työtä... mä suorastaan ihmettelen että eihän se onnistu yhdeltä ihmiseltä"* (O1).

Aineenopettajana itseään arvioidessaan suurin osa koki olevansa ahkera, tunnollinen, empaattinen ja muuta positiivista. Yksikään haastatelluista ei kokenut itse olevansa *"se bankala tyyppi"*, vaikka joistakin kollegoistaan saattoi sellaisia ominaisuuksia tunnistaa. Vain harva analysoi kriittisesti itseään ja näki tuolloin myös itsessään kehittämistarpeita: *"en ehkä... kauhean pedantti mä unohtelen asioita ja sählään kaikkea... mä innostun kamalasti uusista asioista... ja teen siis vähän aikaa"* (O10).

Työyhteisön jäsenenä itseään arvioidessaan suurin osa opettajista näki itsensä yhteistyökykyisenä, lojalina ja toiset huomioonottavina. Osa haastatelluista oli valmis rajaamaan työnkuvansa

pelkästään aineopettajuuteen. Tällaiset opettajat jättivät esimerkiksi työyhteisön kehittämisen muille: ”mä tunnit yritän viedä... panen itseni kaikki likoon... mun mielestä se on niin kuin tärkein mun työnkuva että se mun... pitää hoitaa todella hyvin... että siitä mua niin kuin siitä mua voi arvostella... siitä että mä teen luokan ulkopuolella ... jotakin järjestän koulun joulujuhlaa huonosti niin mun mielestä se ei... ole mun työnkuva... se on sitten jotakin muuta” (08) tai ”no siinä mulla on varmaan vähän roolia... mä en ole niistä asioista kauhean kiinnostunut... olen huono työyhteisön kehittäjänä” (014). Osa opettajista koki tietoisesti olevansa työyhteisössään lähinnä tarkkailijoita tai sivustakatsojia, kun taas osa mielsi olevansa työyhteisön kehittäjiä, tosin ei aina välttämättä niin mielellään: ”mä odotan tietenkin että niin kuin jokainen antaa oman panoksensa... tällaiset pedagogiset keskustelut että koittaa ujuttaa näitä ajatuksia sisään yhteisöön” (07). Käsitys työyhteisön demokratiavajeesta tuli selvästi esiin tällaisten opettajien puheenvuoroissa: ”kyllä opettajan työnkuva on... laajentunut huomattavasti mutta sitten toisaalta kyllä on semmoisia opettajia joilla se ei ole laajentunut pätkääkään... se sama... mikä se on ollut 30-40 vuotta sitten että mennään luokkaan ja näin” (07). Mitään yhteisöllistä ristiriitaa ”vetäytyvät” opettajat eivät tuoneet esiin esimerkiksi työyhteisön töiden epätasaisessa jakautumisessa. Sen sijaan opettajat, jotka panostivat myös yhteisöllisiin töihin, kritisoivat töiden epätasaista jakautumista ja hämmästelivät myös johdon puuttumattomuutta tilanteen korjaamiseksi.

6.3 Opettajien työyhteisö – oppiva organisaatioko?

Organisaation muutosprosesseja voidaan kutsua myös oppimiseksi. Tutkimukseni oppivan organisaation näkökulmat perustuvat juuri yhteistyössä tapahtuvan yhteisen toiminnan kehittämiseksi. Yhteisöllisellä oppimisella viitataan rajattuun kognitiiviseen yhteisöön, joka muodostaa yhteistä ymmärrystä oppimisen kohteena olevista ilmiöistä (esim. Cooper & White 2008, 108; Häkkinen & Arvaja 1999, 208-209). Aineiston perusteella voidaan todeta, että pienen lukion opettajat arvioivat selvästi positiivisemmin omaa työyhteisöään kuin ison lukion opettajat omaansa. Rehtorien käsitykset taas omasta työyhteisöstään olivat keskimääräisesti positiivisempia kuin saman koulun opettajien käsitykset. Lisäksi on huomattava, että saman koulun opettajat saattoivat kuvata omaa työyhteisöään hyvinkin ristiriitaisesti. Yleiseksi tyytymättömyyden kohteeksi osoittautui käsitys vaikuttamismahdollisuuksien puutteesta eli työyhteisöllinen demokratiavaje. Esimerkiksi ison lukion organisoidun tiimityöskentelyn hyötyä ja tarpeellisuutta opettajat kyseenalaistivat juuri epäilyillä todellisista vaikutusmahdollisuuksistaan. Pysin ohessa tuomaan esiin keskeisiä tutkimustuloksiani opettajien työyhteisöllisestä vuorovaikutuksesta, johtamiskulttuurista ja opettajan omasta roolista työyhteisössään. Käyn myös vuoropuhelua tutkimustulosteni ja jo olemassa olevan tutkimus- ja teorian välillä. Oppivan organisaatioteorian perusnäkemysksiä ja -malleja esittelin jo edellä. Otsikon mukaisesti etsin vastausta kysymykselle, miten oppiva opettajien työyhteisö on eli millaiset edellytykset työyhteisöllä on kehittyä.

6.3.1 Työyhteisöämme parhaiten/huonoiten kuvaa...

Opettajien käsitykset työyhteisöstään vaihtelivat suuresti samassakin lukiossa. Mitään yhteistä kuvaa ei työyhteisöstä näiden käsitysten perusteella voikaan luoda. Koska opettajien käsitykset samassakin työyhteisössä vaihtelivat, kohdistui mielenkiinto luonnollisesti kysymykseen, mitkä seikat selittäisivät näitä käsityseroja. Mikä siis saa yhden opettajan kokemaan työyhteisönsä pääasiallisesti positiivisena, esimerkiksi kansainvälistyvänä, opiskelijakeskeisenä ja ajassa mukana olevana, kun taas toinen opettaja kokee saman työyhteisön pääasiallisesti negatiivisena, esimerkiksi kiireellisenä, ei-vuorovaikutteisena ja kritiikkiä sallimattomana?

Käsityserot voisivat johtua haastateltujen opettajien ikäeroista, työuran kestosta tai erilaisesta työorientaatiosta. Opettajien urakehitysvaiheita ns. elämänkaariperspektiivistä ovat hahmotelleet esimerkiksi Hargreaves (2006), Huberman (1992) ja Leithwood (1990). He perustavat teoriomallinsa lähinnä ajatukseen aikaan sidotusta ja asteittaisesta urakehityksestä (ks. myös Rinke 2008). Tutkimustulokseni eivät kuitenkaan selittyneet opettajien työvuosilla tai ikärakenteella. Järvinen (1999) on puolestaan integroinut omia ja muiden tutkijoiden, kuten Hubermanin ja Leithwoodin teorioita päätyen tulokseen, että opettajan kehitysprosessimallissa uran aloitus- ja lopetusvaihe nivoutuvat luonnostaan uravuosiin, mutta muut kehitysvaiheet sen sijaan eivät sitä tee. Omien tutkimustulosteni näkökulmasta mielenkiintoisimpia Järvisen esittämistä opettajan ammatillisen kehittymisen opettajaorientaatioista ovat oppiaine-, yhteisö- ja rutinoitun työn orientaatio. Oppiaineorientoituneella opettajalla ilmenee pedagogista joustavuutta, opetettavan aineksen asiantuntijuutta ja aktiivisia opetuskokeiluja omassa luokkahuoneopetuksessaan ja/tai oppiaineessaan. Yhteisöorientoituneella opettajalla on sen sijaan yhteisöllisempi lähestymistapa työhönsä. Hän haluaa osallistua aktiivisesti työyhteisönsä päätöksentekoon ja olla mukana työyhteisön kehittämisprojekteissa. Häntä kiinnostavat myös kollegoiden ammatillinen kehittyminen ja työyhteisön kokeminen oppimisympäristönä sekä opettajille että oppilaille. Rutinoitun työn orientaatiossa opettaja omaksuu autonomisen ja riippumattoman roolin työyhteisössään. (Järvinen 1999, 264-269.) Näillä opettajaorientaatioilla näyttäisi olevan yhtymäkohtia saamiini tutkimustuloksiin eli kuvauskategorioiden visioinnin taustaselittäjistä.

Opettajien käsitykset omasta työyhteisöstään kiinnitettyinä edellä esittämiini kuvauskategorioiden visioinnin taustaselittäjistä eli auktoriteetti-, yhteisö- ja yksilökeskeiseen visiointiin näyttävät ainakin osittain selittävän opettajien erilaisia käsityksiä työyhteisöstään. Auktoriteettikeskeiseen visiointiin luokiteltujen opettajien käsitykset työyhteisöstä olivat pääsääntöisesti pessimistisempiä kuin yhteisö- ja yksilökeskeiseen visiointiin luokiteltujen opettajien. Auktoriteettikeskeiseen visiointiin luokittelemistani opettajista voi löytää myös Järvisen oppiaineorientaatioon liittämiä ominaisuuksia, kun taas yhteisökeskeisistä visioijista tunnistaa yhteisöorientaatioon liitettyjä ominaisuuksia. Yksilökeskeisistä visioijista voi puolestaan tunnistaa rutinoituu työorientaatioon liitettyjä ominaisuuksia.

TAULUKKO 16. Aineenopettajien käsitykset työyhteisöstään kiinnitettyinä visiointikategorioihin ja Järvisen (1999) luokittelemiin opettajien työorientaatioihin

KATEGORIA	KÄSITYKSET TYÖYHTEISÖSTÄ	TYÖORIENTAATIO (Järvinen 1999)
Auktoriteettikeskeinen	<i>"kiireisyys... ei pääse vaikuttamaan päätöksiin" (O5), "johtokin oppisi katsomaan asioita muustakin näkökulmasta kuin siitä omasta" (O8), "(rehtorin) pitäisi ymmärtää muidenkin näkökantaja" (O9).</i>	<u>Oppiaineorientaatio</u> <i>"ylioppilaskirjoituksissa hyvä menestyminen... tehokkuutta lisää" (O5), "(opettajana) vaativa valmentaja" (O8).</i>
Yhteisökeskeinen	<i>"joustavia ratkaisumalleja... ei stressaantuneisuutta" (O3), vaikutusmahdollisuuksia on" (O6), "uusien ideoiden esiintuominen helppoa" (O18).</i>	<u>Yhteisöorientaatio</u> <i>"tiimityöskentelyä niin ehkä siinä olisi kuitenkin paljon parannettavaa" (O6).</i>
Yksilökeskeinen	<i>"säännölliset kehityskeskustelut" ((O16), "mä innostun kamalasti uusista asioista" (O10).</i>	<u>Rutinoidun työn orientaatio</u> <i>"työyhteisön kehittäjänä en koe että minulla olisi suoranaisesti minkäänlaista roolia" (O16).</i>

On todettava, että tällaiset jaottelut eivät kaikilta osin ole ristiriidattomia jo senkään vuoksi, että opettajien omatkin käsitykset voivat olla sisällöltään ristiriitaisia. Tällaiset kategorisoinnit lisäävät kuitenkin osaltaan ymmärrystä ja tietoa käsityseroista.

Vuorovaikutustavoista työyhteisössä opettajat mainitsivat välitunti- ja vapaatuntikeskustelut, teemojen tai hankkeiden ympärille muodostuneet tiimit, aineryhmät, koko opettajakunnan opettajainkokoukset, lounaskeskustelut ja vapaa-ajan tapaamiset. Todettakoon, että tässä tutkimuksessa huomiota ei kiinnitetty työyhteisöjen ns. epävirallisiin organisaatioihin. Näillä tarkoitetaan virallisen organisaation rinnalle spontaanien ihmissuhteiden pohjalta syntyviä verkostoja ja ryhmittymiä. Tällaiset epäviralliset organisaatiot syntyvät erilaisista tarpeista ja tekijöistä: yksilölliset ja sosiaaliset tekijät, sympatiat, ystävyysuhteet, turvallisuuden tunteet, vastavuoroiset auttamiset jne. (esim. Jakku-Sihvonen & Salmensuu 1995, 19). On todettu, että esimerkiksi työntekijöiden suoritustason muutoksia eivät selitä pelkästään palkkaus tai fyysinen työympäristön laatu, vaan myös tällaisten epävirallisten organisaatioiden, työryhmien tai verkostojen sisäiset säännöt ja normit sopivasta suoritustasosta (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 218-219). Ilmiön on havainnut myös Lauriala (1998, 124) omassa tutkimuksessaan, kun hän toteaa, että kouluissa näytti vallitsevan normi sopivasta työn määrästä ja sitoutumisesta työhön. Juuri näitä normeja uudistajien katsottiin hänen tutkimissaan kouluissa rikkoneen.

Yhteiskuntatieteissä kutsutaan valtavirrasta tai vallitsevasta maailmankuvasta poikkeavia ryhmittymiä vastaliikkeiksi ja/tai vastakulttuureiksi. Yhteiskuntatieteilijöiden mukaan on tärkeä selvittää myös näihin vastakulttuureihin kuuluvien yksilöiden käsitteen muodostusta ja uskomuksia. Lähtökohdana pidetään ajatusta, että ihminen luo itselleen käsityksen maailmasta ja muuttaa maailmaansa yksilöllisistä näkökulmista. (Esim. Ahlberg 1977, 246-247.) Lauriala (1998) epä-

lee yksittäisten opettajien onnistumisedellytyksiä uudistaa omaa työyhteisöään. Tämän vuoksi hän pitää tärkeänä, että samanaikaisesti organisaatiouudistusten kanssa tarkasteltaisiin myös kulttuurin muutoksia. Tosin hän uskoo tilanteen olennaisesti muuttuneen paremmaksi 1990-luvun lopulta lähtien, koska kouluissa pyritään nykyisin aikaisempaa enemmän luomaan yhteisiä visioita sekä koulukohtaisia opetussuunnitelmia. (Lauriala 1998, 126-128.)

Satunnaiset vuorovaikutustilanteet, esimerkiksi vapaatuntikeskustelut, saivat opettajilta positiivisia mainintoja. Sähköinen vuorovaikutus, lähinnä sähköpostiviestit, sai aineistossa vain pari tiedotukseen liittyvää mainintaa. Tiedonkulussa nähtiin puutteita sekä johdon tasolla että myös omassa aktiivisuudessa seurata tiedonvälityskanavia. Opettajien halu osallistua ja vaikuttaa päätöksentekoon selittänee osaltaan sitä, miksi opettajainkokoukset saivat runsaasti mainintoja opettajien puheissa. Paineet opettajainkokousten kehittämiseen nousivat aineistosta merkittävästi esiin. Sekä kokousten luonne, asema ja toimintatavat että kokousten päätösten vaikuttavuus ja seuranta puhuttivat monia opettajia. Kokouksissa istuminen koettiin ajan hukkana, ellei opettajilla ole myös todellisia vaikutusmahdollisuuksia päätöksiä tehtäessä. Connell (1985) puhuu rehtorien *viittä vaille neljä* (*”five minutes to four”*)-politiikasta opettajainkokouksissa. Tällä hän viittaa rehtorien käytäntöön ottaa kiistanalaiset asiat esille vasta kokouksen lopussa, jolloin kaikki ovat jo lähdössä kotiin. Jos asia etenee päätökseksi, päätöksellä ei ole käytännön vaikutuksia, koska menetelmä ei sitouta henkilökuntaa. Toisena, mutta ei aivan yhtä läpinäkyvänä, menettelytapana rehtorien keskuudessa Connell mainitsee uusien ehdotusten testaamisen ennen kokousta senioreiden eli vanhempien työntekijöiden keskuudessa. Jos seniorit antavat tukensa asialle, asia todennäköisimmin etenee myös opettajainkokouksessa. Hänen mukaansa tällaiset menettelytavat eivät edistä päätöksenteon demokraattisuutta ja ne vähentävät myös tehtyjen päätöksien vaikuttavuutta koko henkilökunnassa. (Connell 1985, 130-134.)

6.3.2 Rehtorilta odotamme...

Monet teoriat oppivasta organisaatiosta korostavat johtajuuden merkitystä työyhteisössä (mm. Levin & Riffel 1997; Ruohotie & Honka 1997; Järvinen 1999; Busher & Barker 2001; Senge 2001; Kirveskari 2003; Chapman & Harris 2004; Stewart & Cash 2006). Johtajuuden merkitys nousi tämänkin tutkimuksen aineistosta keskeisesti esiin. Opettajien halu osallistua päätöksentekoon työyhteisössään ilmeni myös opettajien puheenvuoroissa. Suurimmalla osalla opettajista tuntui olevan selvä käsitys siitä, millainen rehtori olisi hyvä rehtori. Odotukset ja käytäntö näyttivät kuitenkin vielä olevan kaukana toisistaan. Kuvaavaa onkin, että suurin osa opettajista vastasi rehtorin roolia koskeviin kysymyksiin paitsi aktiivin preesensissä myös konditionaalimuodossa eli *”hänen pitäisi olla”*. Opettajien käsitykset omasta roolistaan ja asemastaan työyhteisössä sen sijaan esitettiin useimmiten aktiivin preesensissä eli *”mä olen”*. Monella opettajalla tuntui olevan hyvin selkeä kuva itsestään työyhteisössä: *”erilainen nuori”, ”perinteisesti muutosvastarintainen”* ja *”en kauhean pedantti”*. Työyhteisöllisiin ominaisuuksiin liittyviä kehitymisajatuksia itseään kohtaan opettajilla esiintyi huomattavasti vähemmän kuin mainintoja kollegoiden tai etenkin rehtorin kehittymistarpeista.

Tutkimuksessani mukana olleiden opettajien odotukset ja/tai vaatimukset rehtorilta ilmenivät hyvin moninaisina. Rehtorilla tulisi olla paitsi johtajan ja kehittäjän taitoja, mutta myös kuuntelijan ja kannustajan taitoja. Lisäksi hänen tulisi olla asiantuntija ja mielipidevaikuttaja sekä demokraattinen että vastuullinen johtaja. Osa opettajista katsoi rehtorilla olevan myös keskeinen rooli koulun ja/tai työyhteisön hengen luojana. Hurren (2006) on tutkinut rehtorien huumorinkäytön vaikutusta opettajayhteisön ilmapiiriin ja opettajien tyytyväisyyteen. Tutkimustulokseksi tuli, että sitä tyytyväisempiä alaiset olivat, mitä enemmän esimiehet käyttivät huumoria puheissaan. Hurren muistuttaa kuitenkin huumorin käyttöön liittyvistä riskitekijöistä: kaikilla ei ole samanlainen huumorintaju ja huumorilla voi myös loukata. Hänen mukaansa ei edes tiedeyhteisö välttämättä ota vakavasti tällaisia, ei-tieteellisiltä kuulostavia, tutkimusaiheita. (Hurren 2006, 382-384.) Rehtorin roolin todetaan muuttuvan hallintovirkamiehen roolista toisenlaiseksi, kun hän johtaa oppimisen ja kasvattamisen ammattilaisista muodostuvaa asiantuntijayhteisöä. Asiantuntijat eli opettajat eivät välttämättä tottele käskyjä, eivätkä pidä tiukoista määräyksistä, vaikka niitä tarvittaisiin jäsentämään ja ohjaamaan yhteistyötä. (Hämäläinen ym. 2002, 152.)

Tutkimustulokset eivät anna yksiselitteistä vastausta kysymykseen, millaiset ominaisuudet tekevät ihmisestä hyvän johtajan. Menestyvällä johtajalla, siis myös rehtorilla, on monien tutkimustulosten mukaan oltava ainakin seuraavia ominaisuuksia: päämääräsuuntautuneisuus, johtamistaidot ja inhimillisten voimavarojen kehittämistaidot (Jakku-Sihvonen & Salmensuu 1995, 16-17; ks. myös Järvinen 1999, 272). Pystyäkseen kehittämään kouluun ja tukemaan henkilökuntansa kehittämissyrkimyksiä rehtorien tulisi olla avoimia ja demokraattisia työntekijöidensä henkilökohtaisen kasvun tukijoita. Heiltä odotetaan myös pitkäjänteisyyttä, kollegiaalisuutta, innovatiivisuutta ja moderniuutta.. Lieberman ja Miller (1986) toteavat tietoisesti poikkeavansa yleisesti esitetyistä näkemyksistä korostaessaan, että rehtorit eivät ole ainoita muutoksen käynnistäjiä ja tukijoita. Johtajuus perustuu heidän mukaansa vuorovaikutukseen: *"Making improvements does not depend on one person, one variable, one idea. For we have learned from our experience that even with the best of leaders in the most ideal conditions, nothing is assured"* (Lieberman & Miller 1986, 79).

Esimerkiksi Heiske (2005) taas edellyttää tämän päivän johtajalta työyhteisössään hyvää visiointikykyä. Luotua visiota on esimiehen saatava myös työntekijät toteuttamaan: *"esimiehen täytyy jaksaa tahtoa, jotta muut vähitellen alkaisivat haluta tehdä"* (Heiske 2005, 132; ks. myös Chapman & Harris 2004, 222). Heiske kuvaa visiointia yritykseksi muuttaa työyhteisöä itseohjautuvammaksi. Työntekijöiden itseohjautuvuutta voidaan rakentaa työyhteisössä keskustelemalla yhdessä visioista, toisin sanoen verkostoitumalla ja verkostomaisesti (mt., 133; ks. myös Krecic & Grmek 2008, 62, 66). Järvinen (1999, 271-274) korostaa tämän lisäksi myös yhteisöllisen tuen merkitystä. Myös Heisken käyttämät termit itseohjautuvuus ja verkostoituminen viittaavat oppivaan organisaatiomalliin, vaikka hän ei termiä näissä yhteyksissä mainitsekaan. Oppivassa organisaatiomallissahan *"ryhmien ja organisaatioiden ajatellaan oppivan oppimaan ratkaisemalla*

itse ongelmiaan ja kehittämällä toimintatapojaan inhimillisten oppimisresurssien suunnitelmallisen hyödyntämisen avulla” (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 8).

Viime vuosina tutkijat ovat todenneet monien säädösten ja säännösten sekä niihin liittyvien uudistusten aiheuttaneen rehtorien toiminnassa pedagogisen luonteen korostumista (esim. Chapman & Harris 2004, 224-225; Brandt 1991; 1992; Hämäläinen 1986). Perinteisen pedagogisen johtajuuden ei kuitenkaan enää katsota riittävän, vaan rehtorilta vaaditaan linjakkuutta ja kykyä syvällisten muutosprosessien hallitsemiseen ja toteuttamiseen. Demokraattisesti toimivan rehtorin auktoriteetin pitäisi perustuakin osaamiseen ja ammattitaitoon, eikä muodolliseen asemaan. Tällaista auktoriteettia rehtori voi luoda antamalla opettajille vaikutusmahdollisuuksia ja olemalla innovatiivinen. (Vartiainen 1995, 5-6.) On todettu, että silloin kun rehtorin rooli nähdään yhteisön oppimisen ohjaajana ja johtajana, voidaan myös rehtorin ammattitaito määritellä näistä lähtökohdista. Tällöin välttytään myös virkamiesmäiseltä luettelolta, joka pitäisi sisällään yksittäisiä tehtäviä. Sen sijaan rehtorilta odotettavat taidot liitettäisiin ensisijaisesti yhteisön kehitysprosessin johtamiseen ja vuorovaikutukseen. (Hämäläinen ym. 2002, 153.) Vuorela, Nieminen ja Ojala (1994) ovat kenttätutkimuksessaan päätyneet toteamaan, että *”tulohjauksen käytännöistä on mahdollista tulla asiakirjasulkeisia, joissa äkseerausta totellaan osittain sen vuoksi, että tahdin antajalla on toimivalta käskää asiakirjojen tuottamiseen”*. He korostavat hallinnollisiakin uudistuksia toteutettaessa suuntausta kohti verkostomaista, yhteistyöhön pohjautuvaa organisaatiomallia. Tällöin tulohjauksesta ei tule vain keinotekoisia ”kyltinvaihtoja” eli vanhoille rakenteille ja käytänteille vaihdetaan tulos-alkuiset nimet. (Vuorela, Nieminen & Ojala 1994; 119.)

Oppilaitoksen autonomia viittaa sen tehtäväalueen laajuuteen tai ulkoisen ohjauksen ja kontrollin vähäisyyteen sekä itsenäiseen päätöksentekoon. Näin ollen oppilaitoksen autonomia pitää sisällään tai voi koskea seuraavia asioita: oma tehtäväalue ja toimivalta, omien tavoitteiden määrittely, toteutuksen ja työtapojen valinta sekä arviointi- ja mittaustulosten tulkinta. Tehokkaiden organisaatioiden johtajilta ja muutosjohtajilta edellytetään muun muassa sellaisia ominaisuuksia kuin optimistisuus ja energisuus. Näiden ominaisuuksien ei tarvitse olla synnynnäisiä, mutta niitä tarvitaan esimerkiksi muutoksen johtamisessa. Fullan (2001) antaa kuusi ohjetta rehtoreille muutoksen johtamiseen (kuvio 15). (Fullan 2001, 149-150.)



KUVIO 15. Fullanin (2001) kuusi ohjetta rehtoreille muutoksen johtamiseen

Jo edellä viitatussa Jakku-Sihvosen ja Salmensuun tutkimuksessa rehtorit toivat eniten esiin hallintoon ja päätösvaltaan liittyviä asioita, kun heiltä kysyttiin tehokkaan johtamisen esteenä olevia tekijöitä. Työnsä vaikeimpina asioina lukion rehtorit pitivät kyseisen tutkimuksen mukaan vastuuta koulusta ja opetuksesta sekä opetustyön kehittämistä. Vaikeuksia tuottivat myös sosiaalisten suhteiden edistäminen ja hyvän työilmapiirin luominen. (Jakku-Sihvonen & Salmensuu 1995, 62.) Vuohijoki (2006), joka tutkimuksessaan selvitti eri koulumuotojen rehtorien työtä ja työssä jaksamista, sai lopputulokseksi muun muassa seuraavia näkökulmia rehtorin työn vaativuuteen: työmäärä, kiire, asiantuntijoiden johtaminen, henkilöstöön liittyvät asiat, oppilashuoltoon liittyvät vaatimukset sekä tieto- ja taitovaatimukset. Työn voimavaroina rehtorit taas kokivat työn mukanaan tuoman vaikutusvallan, tiedonkulun, koulutuksen, myönteisen palautteen, ihmissuhdeverkoston, toimenkuvan selkeyden ja motivoituneisuuden. Opettajat odottivat rehtorilta Vuohijoen tutkimuksen mukaan eniten oikeudenmukaisuutta. Hän huomauttaakin, että rehtoreista sen sijaan vain yksi oli maininnut tasapuolisuuden johtajuutta käsitellessään. (Vuohijoki 2006, 178.) Demokraattisuutta ja selkeitä pelisääntöjä odottivat myös omassa tutkimuksessani mukana olleet opettajat rehtoriltaan.

Rehtoreihin kohdistuvat odotukset eivät näytä paljon muuttuneen viime vuosikymmenien aikana. Ehkä yllättävänkin samansuuntaisia tuloksia verrattuna omiin tutkimustuloksiini esittivät Lieberman ja Miller (1986) jo 1980-luvulla. He kuvasivat tapaustutkimuksessaan rehtorien erilaisia rooleja vuorovaikutuksen, toiminnan ja johtamisen näkökulmasta. Tarkastelukohteina olivat sekä rehtorien toiminta että opettajien kohdistamat odotukset rehtoreihin (taulukko 17). (Lieberman & Miller 1986, 71-77.)

TAULUKKO 17. Rehtorilta odotettavat ominaisuudet Liebermanin ja Millerin (1986) sekä omien tutkimustulosteni mukaan

OMA TUTKIMUKSENI	LIEBERMAN & MILLER (1986)
• asiantuntija	• kaikkietävä, pedagoginen johtaja
• asiantuntijuutta arvostava	
• auktoriteetti	• kurin luoja, moraalinen auktoriteetti
• avoin	• luotettava
• demokraattinen	
• ilmapiirin luoja	• tasapainoilija
• kannustaja	
• kehittämistyön primus motor	• tiedon suodattaja, valikoiva
• koordinoija	• rutiinien luoja, toiminnan organisoija
• mielipidevaikuttaja	
• PR-henkilö	• yhteyksien luoja, kosmopoliitti
• työnantajan edustaja	• hallinnollisen tiedon tulkki ja siirtäjä
• vastuullinen	• virkamies, budjettivastaava

Oheisten ominaisuuksien lisäksi Lieberman ja Miller mainitsevat, että rehtorin odotetaan olevan myös salaisuuksien säilyttäjä ja syllykupperi. Omassa tutkimuksessani korostuivat opettajien odotuksissa rehtorilta demokraattisuus ja kannustavuus sekä mielipidevaikuttajan rooli. Lieberman ja Miller päätyivät toteamukseen, että rehtoreilla on kaksi maailmaa: *”the world of ‘is,’ how things actually are, and the world of ‘ought,’ how we would like things to be”* (mt., 77).

6.3.3 Luistelijoista kehittäjiin...

Opettajien käsitykset itsestään työyhteisön jäsenenä olivat pääasiallisesti myönteisiä: yhteistyökykyinen, lojaali ja toiset huomioonottava. Muutama oli tietoisesti rajannut työnkuvaansa keskittyen perinteiseen luokkahuonetyöskentelyyn. Osassa opettajia tällaiset kollegat herättivät tyytymättömyyttä, sillä he kokivat oman työmääränsä lisääntyvän *”luistelijoiden”* ansiosta. Tyytymättömyyttä työyhteisössä aiheutti myös joidenkin *”sooloilu”* eli käytäntö olla noudattamatta yhteisesti sovittuja sääntöjä tai päätöksiä. Tulokseni heijastelevat muun muassa Nakarin (1988) ja Järvisen (1999) käsityksiä uusiutuvan koulun johtamisesta ja rehtoriudesta. Nakarin mukaan tilanne on rehtorin kannalta haastava. Hän toteaaakin, että vaikka julkisen hallinnon johtajana rehtori ei välttämättä voi vaikuttaa kovin paljon resurssitekijöihin, voi rehtori silti lisätä ratkaisevasti työyhteisönsä tuottavuutta ja tehokkuutta sosiaalisen toimivuuden avulla. Myös monet muut tutkijat korostavat yhteisöllisen tuen merkitystä uudistuksia toteutettaessa (esim. Penuel ym. 2007, 950-952; Syrjäjä, Estola & Uitto 2006; Välijärvi 2006; Ashdown 2002; Senge 2001; Sahlberg 1998).

Keskinen on 2000-luvulla sekä tutkinut että soveltanut työyhteisöjen kehittämistyössä käsitettä *alaistaito*. Alaitaitoon (organizational citizenship, OCD) sisältyy yleisinhimillistä taitoa ja tukea auttaa kollegoita. Keskinen mukaan käsite on vaikeasti määriteltävissä. Suomessa itse termikin on otettu käyttöön vasta 2000-luvulla. Kansainvälisessä tieteellisessä kirjallisuudessa

käsitettä on määritelty 1980-luvun alusta lähtien. Jos käsitteestä alaistaito poistaa siihen sisältyvän alamaisuuden tai alistuneisuuden merkityksen, sen sisältö voidaan määritellä työntekijän roolissa olevaksi henkilöksi. Tällöin vastinroolina on luonnollisesti esimiesroolissa oleva henkilö. Olennaista tällaisessa määrittelyssä on, että kyse on sosiaalisesta asemasta työpaikalla eli esimiehenä tai työntekijä olemisesta. (Keskinen 2005, 19-23, 45.) Tarkentaen Keskinen (2008, 18) määrittelee alaistaidon vastuulliseksi vaikuttamiseksi työntekijän roolissa. Jos kuntatyötä halutaan kehittää, pitää esimiesten lisäksi kiinnittää huomiota myös työntekijöiden vastuullisiin alaistaitoihin. Alaistaitojen kehittymiseen vaikuttavat esimiehen ja yksittäisen alaisen lisäksi myös muut saman työpaikan alaiset. Jos työntekijät ovat yhdessä esimerkiksi sopineet, että ”vähempikin riittää”, saattaa uusi ja innokas työntekijä joutua työyhteisössään vaikeuksiin. Häntä voidaan latistaa, ja näin hänenkin työintonsa vähenee. Lauriala (1998, 123) kuvaa juuri tällaista tilannetta erään uudistaja-opettajan kertomana: *”Vähitellen oon oppinut olemaan hiljaa... pahinta on ollut se, ettei ole voinut avoimesti iloita työstään”*. Sitoutuminen yhdistettynä korkealaatuisen tavoitteenasetteluun olisi kuitenkin laadukkaan työtuloksen välttämätön edellytys. (Keskinen 2005, 85-87.) Opettajan roolia oppijana on viime vuosina tuotu korostetusti esiin tutkimuksissa, jotka käsittelevät koulu-uudistuksien toteuttamista (esim. Cooper & White 2008, 111; Chapman & Harris 2004, 223).

Gordon (2006) ohjaa opettajia toimimaan tehokkaammin päätöksiä tehtäessä. Hänen mukaansa monessa koulussa opettajainkokoukset ovat ikäviä ja työryhmiin joutumista *”vältetään kuin ruttoa”*. Hän toteaaakin, että koulujen työryhmät asetetaan itse asiassa välttämään, eikä tekemään päätöksiä: *”... moni usko hokemaan, jonka mukaan kameli on työryhmän muokkaama hevonen”*. Itse päätöksentekoa pyörittää sen sijaan sama valikoitunut joukko: *”Meillä on aina tehty näin, rehtori haluaa sen näin”*. (Gordon 2006, 394-395; ks. myös Keskinen 2005.) Valtavirrasta poiketen Gordon sälyttää vastuuta myös opettajille (ks. myös Lieberman & Miller 1986, 79). Hän toteaa, että opettajat ymmärtävät, että tehokasta johtajuutta voi oppia, mutta ovat silti usein hämmästyneitä kuullessaan, että tehokas ryhmän jäsenyyskin vaatii oppimista. Gordon jakaa ryhmätoiminnan ja siihen liittyvät taidot kokouksissa kolmeen kategoriaan eli ennen kokousta, kokouksen aikana ja kokouksen jälkeen tarvittaviin taitoihin. Kategorioiden sisällöt vaikuttavat itsestään selviltä, mutta noudatetaanko niitä sittenkään monesti käytännössä. Kuinka yleistä esimerkiksi on, että ennen kokousta tutustutaan edellisen kokouksen pöytäkirjan sisältöön? (Gordon 2006, 396-397.)

Edellä esitettyjä näkemyksiä olisi hyvä pohtia opettajayhteisöissä, joissa koetaan ryhmätoiminnassa olevan ongelmia. On hyvä muistaa, että esimerkiksi Connell sekä Lieberman ja Miller päätyivät mainittuihin tutkimustuloksiinsa jo yli kaksikymmentä vuotta sitten. Omat tutkimustulokseni vahvistavat, että opettajien käsitykset vaikutusmahdollisuuksiensa vähäisyydestä tai niiden puuttumisesta kokonaan ovat merkittäviä tekijöitä arvioitaessa tehtyjen päätösten toimeenpanoa ja vaikuttavuutta. Jos kysymykseen onko opettajien työyhteisö oppiva organisaatio vastataan tutkimukseni aineiston perusteella, voidaan todeta, että tarvetta työyhteisölliseen kehittämiseen vielä löytyy. Pitäen mielessä tämän tutkimuksen näkökulman oppivaan organisaati-

oon eli yhteistyössä tapahtuva työyhteisöllinen kehittäminen viittaavat opettajien käsitykset siihen, että pyrkimystä kohti oppivaa organisaatiota löytyy paljonkin. Tämä tuli esiin esimerkiksi monissa viittauksissa, joissa opettajat esittivät johtajuuden ja vuorovaikutustapojen kehittämistarpeita ja toiveita. Sen sijaan käsitykset opettajien omista työyhteisöllisistä kehittämistarpeista näyttäisivät jäävän turhan vähäisille maininnoille opettajien puheenvuoroissa. Professionaalisen kehittymisprosessin edellytyksenä kuitenkin pidetään nimenomaan oman havainnoinnin, ajattelun ja toiminnan jatkuvaa kriittistä reflektointia (esim. Urzúa & Vásquez 2008; Senge 2001; Järvinen 1999, 259; Vaherva 1999, 97). Tynjälä (1999, 161) määrittelee asiantuntijuuden keskeiseen olemukseen liittyvän oppimisen eli jatkuvan itsereflektion ja oppimisen eri tilanteissa (ks. myös Penuel ym. 2007, 952-953). Otsikon kysymykseen *Opettajien työyhteisö – oppiva organisaatioko?* voi tutkimustulosteni mukaisesti vastata edellä esitetyn Levinin ja Riffelin (1997, 58) toteamuksella, etteivät koulut ole vielä työyhteisöllisesti oppivia organisaatioita, vaikka koulujen päättehtävä on opiskelijoiden oppimisen edistäminen.

7 POHDINTA

7.1 Keskeiset tutkimustulokset ja tulosten sovellusmalli

Tutkimukseni peruskysymykseen etsin vastausta neljän alakysymyksen avulla (sivu 18). Muutumattomuus ei sovi kuvaamaan tutkimuksessani mukana olleiden aineenopettajien käsityksiä lukioista viime vuosien aikana. Muutospaineita opettajat kokivat sekä koulun ulkopuolelta eli ympäröivästä yhteiskunnasta että koulun sisältä. Keskeisimmät aineistosta nousseet opettajien käsitykset lukiossa tapahtuneista muutoksista kohdistuivat aineenopettajan ammattirooliin ja lukio-opiskelijaan sekä opiskelijalta vaadittaviin lukio-opintojen sisältöihin.

Muutokset ammattiroolissa edellyttävät tutkimustulosteni perusteella aineenopettajilta enenevässä määrin muitakin kuin heidän opettamiensa aineiden hallintataitoja. Ammattitaidon puutetta opettajat kokivat varsinkin ryhmänohjaustehtävien ja osittain myös uusien oppimisympäristöjen, esimerkiksi verkkopedagogisten taitojen, yhteydessä. Ammatillisen lisäkoulutuksen opettajat kokivatkin yleensä tarpeellisena, mutta sekä koulutusten sisältöalueet, järjestelyt ja ajankohdat että oman koulun sijais- ym. järjestelyt saivat paljon kritiikkiä osakseen. Aineenopettajien yhteistyö yli oppiainerajojen ei aineistossani noussut merkittäväksi. Opettajien yhteistyön lisääntymisen edellytyksinä nähtiin lähinnä aika- ja palkkausresurssit sekä työyhteisön toimintakulttuurin muuttaminen yhteisöllisemmäksi ja demokraattisemmaksi. Työmäärän lisääntymisen ohella tyytymättömyyttä herätti sellainen seikka, että lisätöiden katsottiin kasaantuvan yleensä samoille opettajille.

Tutkimuksessani mukana olleiden opettajien käsitykset lukio-opiskelijaan ja lukio-opintoihin kohdistuneista muutoksista heijastavat lisääntyvää huolta opiskelijoiden syrjäytymisriskistä. Opettajien käsitykset opiskelijoiden lisääntyneistä vapauksista ja valinnan mahdollisuuksista luokattomassa lukiossa olivat kaksijakoisia. Menestyvien opiskelijoiden katsottiin hyötävän järjestelmästä, kun taas muiden opiskelijoiden osalta niiden katsottiin vain lisäävän syrjäytymisriskiä.

Huolimatta monista viime vuosien aikaisista muutoksista, joita ylioppilastutkintoon on tehty varsin moni opettajista kokee tutkinnon edelleen vanhanaikaisena ja esimerkiksi pedagogisessa mielessä kehityksen jarruna tai jopa esteenä. Opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöalueiden

katsottiin ainakin osittain olevan ristiriitaisia ylioppilastutkinnossa edellytettävien tietotaitojen kanssa. Kuitenkin vain harva opettajista olisi valmis kokonaan poistamaan ylioppilastutkinnon. Sen sijaan ylioppilastutkinnon tietotaitovaatimusten tarkistamisen ohella opettajat halusivat parantaa tutkinnon statusta jatko-opintoihin pyrittäessä.

Kuten edellä olen esittänyt, monissa tutkimustuloksissa organisaation yhteinen visio nähdään lähtökohtana organisaation kehittämiseksi. Aineenopettajien käsitykset oman lukionsa visioista olivat sisällöltään pääosin välineellisiä ja kohdentuivat kaikki opiskelijoihin (sivu 88). Esimerkiksi työyhteisöllisiä kehittämissajatuksia ei visioista löytynyt. Visioiden taustalla olevista arvoista ei kuvastu uusliberalistista individualismia. Tutkimuksessani mukana olleiden opettajien käsitykset visioiden arvopohjasta heijastavat perinteistä suomalaista arvomaailmaa eli itsekuria, velvollisuudentuntoa, kuuliaisuutta esivaltaa kohtaan ja perinteisten arvojen kunnioittamista. Sen sijaan antiikista periytyviä Sokrateen edustamia keskustelua ja auktoriteettien kyseenalaistamista ei arvoissa ilmennyt, eikä niiden ole katsottu kuuluvankaan perinteiseen suomalaiseen arvomaailmaan. Perinteisten arvojen ja nykytalouden tarvitseman yrittäjyyden välillä onkin nähty ristiriitaisuuksia. Nykyisessä tietoyhteiskunnassa työntekijöiltä edellytetään itseohjautuvuutta, aloitteellisuutta ja ns. bisnesorientoitunutta yrittäjyyttä

Visioinnin dynaamisuus ei aineistossani korostunut. Vaikka suurin osa tutkimuksessani mukana olleista opettajista piti yhteisiä visioita tärkeinä, silti niin vision sisältö kuin vision toteuttaminen ja toteutuminen käytännössä nostivat esiin paljon ristiriitaisia näkemyksiä ja epätietoisuutta samankin koulun opettajien keskuudessa. Tekemäni fenomenografisen analyysin perusteella visiointiprosessissa osoittautui keskeistä olevan se, millainen käsitys opettajalla oli vision syntyhistoriasta. Juuri käsitys vision synnystä näyttää parhaiten selittävän opettajan muita käsityksiä liittyen visioon, visiointiin ja opettajan omaan tulevaisuusorientaatioon sekä omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa työyhteisössä. Käsitykset vision syntytaustasta voidaan fenomenografisen analyysin perusteella jakaa kolmeen pääkategoriaan ja niiden alakategorioihin (sivu 95). Merkille pantavaa on, että samasta työyhteisöstä sijoittui kaikkiin näihin kolmeen pääkategoriaan opettajia. Aineenopettajan käsitykset siitä, miten oman lukion visio ja/tai oma visio ovat syntyneet, näyttävät ennustavan joko optimistisempää tai pessimistisempää käsitystä visioinnista. Pessimistisimmiksi eli vähiten tulevaisuusorientoituneiksi opettajiksi työyhteisössä osoittautuivat ne opettajat, jotka pitivät oman lukionsa visiota koulun johdon sanelemana.

Tulevaisuutta tehtäessä ja suunnitellessa on oltava selvillä paitsi toivotuista myös ei-toivotuista vaihtoehdoista eli pessimistisistä skenaarioista. Opettajien käsitykset lukiossa tapahtuneista muutoksista ja muutoksen ideoista muodostivat perustan luomilleni lukion pessimistisille skenaarioille (sivu 75). Opettajien visiointikäsitteisiin ei opiskelijanäkökulmaa lukuun ottamatta sisällynyt tavoitteita näiden pessimististen skenaarioiden ehkäisemiseksi.

Koulua voidaan tarkastella yhteiskunnallisena instituutiona, sosiaalisena organisaationa sekä opiskelijoiden, opettajien ja henkilökunnan muodostamana toimintaorganisaationa. Tällaisessa organisatorisessa tarkastelussa kiinnitetään huomiota muun muassa toiminnan tavoitteisiin,

työnjakoon, työmenetelmiin, arvoihin, normeihin, viestintään ja ihmissuhteisiin. Organisaation muutosprosesseja voidaan kutsua myös oppimiseksi. Tutkimukseni oppivan organisaation näkökulmat perustuivat juuri yhteistyössä tapahtuvan yhteisen toiminnan kehittämiseen. Opettajien käsitykset työyhteisöstään vaihtelivat suuresti samankin lukion sisällä. Mitään yhtenäistä kuvaa ei työyhteisöstä näiden käsitysten perusteella voikaan luoda. Koska opettajien käsitykset samasta työyhteisöstä vaihtelivat, kohdistui mielenkiinto luonnollisesti kysymykseen, mitkä seikat selittäisivät näitä käsityseroja. Kävi ilmi, että opettajien työvuosilla tai ikärakenteella näitä eroja ei voinut selittää. Sen sijaan visioinnin kuvauskategorioiden avulla ne näyttäisivät ainakin osittain selittyvän. Auktoriteettikeskeiset visioijat esittivät työyhteisöstään pääsääntöisesti pessimistisempiä näkemyksiä kuin yhteisö- ja yksilökeskeiset visioijat. On kuitenkin todettava, että tällaiset jaottelut eivät kaikilta osin ole ristiriidattomia jo senkään vuoksi, että yksittäisen opettajan käsitykset eivät aina välttämättä ole yksiselitteisiä. Tällaiset tyyppitelut lisäävät kuitenkin ymmärrystä ja antavat suuntaa käsityseroille.

Satunnaiset vuorovaikutustilanteet, esimerkiksi vapaatuntikeskustelut, koettiin yleisesti mielekkäinä ja tärkeinä. Sähköinen vuorovaikutus, esimerkiksi sähköpostiviestit, ei vielä tutkimusta tehtäessä näyttänyt olevan yleinen vuorovaikutusmuoto opettajien keskuudessa. Tiedonkulussa nähtiin puutteita sekä johdon tasolla että myös omassa aktiivisuudessa. Opettajien halu osallistua ja vaikuttaa päätöksentekoon selittänee osaltaan sitä, miksi opettajainkokoukset saivat runsaasti mainintoja opettajien puheissa. Paineet opettajainkokousten kehittämiseksi tulivat merkittävästi esiin. Sekä kokousten luonne, asema ja toimintatavat että kokousten päätösten seurantarjestelmä puhuttivat monia opettajia. Kokouksissa istuminen koettiin ajan hukkana, ellei opettajilla ole myös todellisia vaikuttamismahdollisuuksia päätöksiä tehtäessä.

Monet teoriat oppivasta organisaatiosta korostavat edellä esitetyn mukaisesti johtajuuden merkitystä esimerkiksi työyhteisöä kehitettäessä. Johtajuuden merkitys nousi tämänkin tutkimuksen aineistosta keskeisesti esiin. Myös opettajien halu osallistua päätöksentekoon omassa työyhteisössään tuli puheissa selvästi ilmi. Suurimmalla osalla opettajista tuntui olevan selvä käsitys siitä, millainen rehtori olisi hyvä rehtori. Tutkimuksessa mukana olleiden opettajien odotukset ja/tai vaatimukset rehtoria kohtaan ilmenivät muun muassa siten, että rehtorin pitäisi paitsi olla hyvä ja demokraattinen johtaja sekä kehittäjä, niin myös toimia asiantuntijana, organisaattorina, mielipidevaikuttajana, kuuntelijana ja kannustajana. Osa opettajista katsoi rehtorilla olevan myös keskeinen rooli koulun ja/tai työyhteisön hengen luoja.

Opettajien käsitykset itsestään työyhteisön jäsenenä olivat pääasiallisesti myönteisiä: yhteistyökykyinen, lojaali ja toiset huomioonottava. Muutama oli tietoisesti rajannut työnkuvaansa keskittyen perinteiseen luokkahuonetyöskentelyyn. Osassa opettajia tällaiset kollegat herättivät tyytymättömyyttä, sillä he kokivat oman työmääränsä lisääntyvän ”*luistelijoiden*” takia. Tyytymättömyyttä työyhteisössä aiheutti myös joidenkin kollegoiden ”*sooloilu*” eli olla noudattamatta yhteisesti sovittuja sääntöjä. Opettajat odottivat rehtorilta toimenpiteitä edellä mainittujen epäkohtien korjaamiseksi.

Tutkimustulokseni vahvistavat, että opettajien käsitykset vaikutusmahdollisuuksiensa vähäisyydestä tai jopa niiden puuttumisesta kokonaan, ovat merkittäviä tekijöitä arvioitaessa tehtyjen päätösten toimeenpanoa ja vaikuttavuutta. Tutkimustulosteni perusteella näyttäisi siltä, että pyrkimystä kohti oppivaa organisaatiota opettajien puheissa on paljonkin, esimerkiksi viittaukset johtajuuden ja vuorovaikutustapojen kehittämistarpeisiin. Sen sijaan käsitykset opettajien omista työyhteisöllisistä kehittymistarpeista näyttäisivät jäävän turhan vähäisille maininnoille opettajien puheissa. Onkin esitetty, että jos kuntatyötä halutaan kehittää, pitää esimiesten lisäksi kiinnittää huomiota myös työntekijöiden vastuullisiin alaistaitoihin. Näillä taidoilla viitataan muun muassa vastuulliseen vaikuttamiseen työntekijän roolissa ja työntekijän oman sosiaalisen aseman tiedostamiseen työyhteisössään. Ammatillisen kehittymisprosessin edellytyksenä monet tutkijat pitävät nimenomaan oman havainnoinnin, ajattelun ja toiminnan jatkuvaa kriittistä reflektointia

Edellä esittämieni tutkimustulosten ja teoriataustan pohjalta esitän ohessa kysely- ja vastausten käsittelymallin, joita voitaisiin opettajayhteisössä käyttää yhteisen tulevaisuuskuvan eli vision määrittelemisessä (taulukko 18). Sengen (2001) mukaan erot sisäisissä malleissa eri henkilöillä selittävät sen, miksi hahmotamme saman ilmiön eri tavalla. Kyselyn ja vastausten analysoinnin voisi ajatella palvelevan juuri Sengen nimeäminä *työkaluna ja tekniikkana* yhteistä tulevaisuudenkuvaa muodostettaessa. Sengen mukaan keskeisiä tekijöitä uudistuksissa ovat juuri toimintaa ohjaavat ajatukset. Myös monissa muissa edellä esittämissäni tutkimuksissa on todettu, että koulun muutos tulisi nähdä kulttuurin muutoksena, joka taas mahdollistaisi organisaation kyvyn oppia ja työntekijöiden tunteen olla osa kollektiivisesti oppivaa yhteisöä. Kysely- ja vastausten käsittelymallissa tiivistyy myös tutkimukseni näkökulma oppivaan organisaatioon eli oppimisella tarkoitetaan yhteistyönä tapahtuvan yhteisen toiminnan kehittämistä.

Tekemäni kysymykset (A) liittyvät edellä esitetyn mukaisesti yhteisölliseen visiointiin. Usein käytännön koulutyössä esimerkiksi aika- ym. resurssien vähäisyys vaikeuttavat kyselyjen analysointia. Vastausten käsittelyehdotus (B) on tehtykin helpottamaan kyselyn koontia, ja se perustuu tutkimukseni tuloksiin. Analysoinnin avulla voitaisiin kartoittaa opettajayhteisön käsitykset oman koulun visiosta, sen synnystä, arvopohjasta, muutoksen ideasta ja kohteesta, omasta ja rehtorin roolista työyhteisössä sekä työyhteisön toimintakulttuurista. Analysoinnin jälkeen tulisi työyhteisön kokoontua yhteisesti ajattelemaan ja keskustelemaan analysoinnin tuloksista ja tarvittavista toimenpiteistä. Yhdessä ajattelemalla ja keskustelemalla voisi työyhteisö edetä kohti oppivaa organisaatiota, jolloin oppimisen sisältö pystyttäisiin johtamaan työyhteisön yhteisistä visioista ja niiden saavuttamiseen tarvittavista toimenpiteistä eli strategioista.

TAULUKKO 18. Tutkimustulosteni sovellusmalli työyhteisölliseen visiointiin

A. KYSELY	B. VASTAUSTEN KÄSITTELYEHDOTUS	
1. Koulumme visio on...	1. Aikaperspektiivi - Lähitavoite - Etätavoite	Opiskelijan tiedot ja/tai taidot
2. Vision taustalla olevat arvot ovat... - -	Vision muita sisältöalueita: 2. Arvopohja Humaanisuus, sosiaalisuus Työnteon taidot, työnteon arvostus, aktiivinen kansalaisuus - Luontosuhde - Muu - Ei osaa sanoa.	Arvo
3. Koulumme vision syntyhistoria on...	3. Kuvauskategoriat - Auktoriteetti- keskeinen visiointi - Yhteisökeskeinen visiointi - Yksilökeskeinen visiointi Muu:	Alakategoriat - Johdon linjaus - Valtakunnallinen linjaus - Yhteisöllinen linjaus - Toiminnallinen linjaus
4. Mielestäni seuraava muutoksen kohde	4. Kuvauskategoriat - Ammattirooli a) meidän lukiossa olisi... b) yleensä lukioissa olisi... - ammattitaidon ylläpito - yhteistyö - työmäärä - Opiskelija ja lukio-opinnot - syrjäytyminen - vapaus ja vastuu - yhteisöllisyys - työmäärä - Ylioppilastutkinto - Organisaatiokulttuuri - Muu:	Muutoksen idea/kohde a), b) - opetus - ryhmänohjaus
5. Työyhteisömme kehittäjänä olen...	5. Aktiivinen – Passiivinen	
6. Rehtorin rooli työyhteisössä a) on... b) pitäisi olla...	6. Rehtoriprofiili a), b) - asiantuntija - asiantuntijuutta arvostava - auktoriteetti - avoin - demokraattinen - ilmapiirin luoja - kannustaja - kehittämistyön primus motor - koordinoija - mielipidevaikuttaja - PR-henkilö - työnantajan edustaja - vastuullinen - muu:	

(jatkuu)

7. Päätökset työyhteisössämme tehdään...

7. Yhteisökeskeinen - auktoriteetti-keskeinen

8. Opettajainkokouksia kehittäisin... 8. - valmistelu
- ajankohta
 - lukumäärä
 - puheenvuorot
 - vaikutusmahdollisuudet
 - päätösten toteutuminen
 - muu:

9. Työyhteisöemme vuorovaikutuskanavia... 9. Yhteisöllisyys – individualismi

10. **Työyhteisöäni parhaiten** kuvaa. Alleviivaa sopivin (=yksi) ominaisuus: stressaantuneisuus, huumoria arkipäivässä, kansainvälistyvä, ajassa mukana, opiskelijakeskeinen, uusien ideoiden esiintuominen helppoa, kouluttautumismyönteisyys, liikaa työryhmiä, kateus, palaute ja arviointi säännöllistä, kritiikki on sallittua, tiedonsaanti useimmiten hyvää, ongelmat nostetaan esille. Muu:

“... active initiations, starting small and thinking big, bias for action, and learning by doing are all aspects of making change more manageable, by getting the process under way in a desirable direction” (Huberman 1992, 25).

Huberman (1992) toteaa, että on mahdotonta antaa yhtä ainoaa vastausta siihen, miten muutosprosessi kannattaisi aloittaa. Paineet muutokselle eivät välttämättä olekaan aina negatiivisia, vaan niistä voi tulla myös positiivisia mahdollisuuksia, jos ne vain osataan hyödyntää ja niitä tuetaan. Huberman summaakin onnistuneen muutoksen elementeiksi sekä paineen että tuen. (Huberman 1992, 25; ks. myös Levin & Riffel 1997, 99-101.) Oheinen kysely- ja vastausten käsitteleyhdotus voisi toimia työyhteisössä juuri toisaalta paineena aktivoitua muutokselle, mutta myös tukena, kun vastauksia *Sengen hengessä* analysoidaisiin, ja löydettäisiin työyhteisölle yhteisiä arvoja, visioita ja strategioita visioiden toteuttamiseen. Fullan (2001, 39) esittää koulutusyhteisöissä tapahtuvien todellisten muutosten edellyttävän ainakin seuraavia kolmea resurssitekijää eli taloudellisia ja pedagogisia resursseja sekä muutoksia työyhteisön toimintakulttuuriin.

7.2 Mitä ja miten olen tutkinut - ”Cognosco ergo sum”²¹

Fenomenografisen tutkimusotteen avulla pyritään selvittämään tutkittavien erilaisia käsityksiä jostakin ilmiöstä tai joistakin ilmiöistä. Tutkiessani lukion aineenopettajien käsityksiä lukion muutosprosesseista ja visioista fenomenografinen tutkimusote valikoitui luontevimpana tutkimuksen kolmeen ensimmäiseen alakysymykseen. Sen sijaan jo neljännen alakysymyksen kysymysmuoto tuo esiin ei-fenomenografisen lähestymistavan: *Millainen on aineenopettajan käsitys työyhteisöstään oppivan organisaation näkökulmasta?* Kysymysasettelussa on jo valittu tietty perspektiivi työyhteisöön. Perusteluja tälle näkökulmalle olen esittänyt jo edellä, mutta totean vielä lyhyesti, että perspektiivin valintaan on vaikuttanut käsitys yksilön ja yhteisön välisestä vuorovaikutuksesta työyhteisöä kehitettäessä.

²¹ Alkuperäisestä Descartesin ”Cogito ergo sum” (=Ajattelen- olen siis olemassa) –lausahduksesta Martonin ja Boothin (2000, 149) ehdotus fenomenografista tutkimusta tekeville (= Koen – olen siis olemassa).

Kuten Mäntylä (2007) toteaa, laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista ei vallitse yksiselitteistä käsitystä. Näin ollen vastuu tutkimustulosten yleistettävyydestä tai siirrettävyydestä siirtyy myös lukijalle. Tutkimuksen raportoinnin taas pitää helpottaa tätä reflektointia. Siksi Mäntylä on kertovan muutosselonteon menetelmää käyttäessään arvioinut tutkimustulostensa luotettavuutta kokoamalla tutkimuksessa käytetyt luotettavuustekijät taulukon muotoon. (Mäntylä 2007, 55-56.) Päädyin Mäntylän mallia soveltaen vastaavanlaiseen luotettavuuskriteerien esitystapaan jo esitystavan havainnollisuuden ja lukijaystävällisyyden vuoksi. Lisäksi esitystapa tuo hyvin esiin fenomenografisen tutkimusprosessin kulun (ks. myös sivu 23). Oheiset luotettavuustekijät kuvaavat tutkimuksen eri vaiheissa käytettyjä kriteerejä (taulukko 19).

TAULUKKO 19. Tutkimukseni luotettavuustekijät tutkimuksen eri vaiheissa Mäntylän (2007) mallia soveltaen

Luotettavuustekijä	Tutkimusmenetelmän vaihe
1. Taustatiedot tutkimuksesta, tutkijasta, tutkittavista ja tutkimuskysymyksistä	Tutkimuksen lähtökohdat. Tutkimusongelmien kontekstin kuvaus. Relevanttien tutkimuskysymysten laatiminen.
2. Tutkimusmetodin valinta	Fenomenografisen tutkimusotteen kuvaus.
3. Selvitys aineiston keruusta ja analysoinnista	Informoidun kyselyn ja teemahaastattelun toteutus. Tutkimustulosten teoreettinen jäsenitys: induktiivisen tutkimusotteen avulla kuvauskategorioiden luonti.
4. Suorat lainaukset	Induktiivisen tutkimusotteen havainnollistaminen aineistoiesimerkkien avulla.
5. Tutkimustulosten teoreettinen pohdinta	Dialogia omien tutkimustulosten ja muun tutkimustiedon välillä.
6. Arviointi	Tutkimustulosten sovellusmalli. Fenomenografisen tutkimusotteen soveltuminen tutkimuskysymysten selvittämiseen.

Ohessa esittelen tarkemmin näitä tutkimuksen luotettavuustekijöitä tutkimukseni kussakin vaiheessa.

1. Taustatiedot tutkimuksesta, tutkijasta, tutkittavista ja tutkimuskysymyksistä

Tutkimuksen lähtökohdat. Tutkimusongelmien kontekstin kuvaus. Relevanttien tutkimuskysymysten laatiminen.

Koska kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan itsenä katsotaan olevan väline, pitää tutkimusraportin sisältää tietoja myös tutkijasta. Esimerkiksi tutkittavien *maailman* ja kontekstin tunteminen mahdollistavat luotettavan tietojen keruun ja oikeiden tulkintojen tekemisen. (Mäntylä 2007, 54; ks. myös Rubin & Rubin 1995.) Syrjäläisen, Erosen ja Värin (2007, 8) mukaan tutkijan ontologiset ja epistemologiset taustasitoumukset vaikuttavat tutkimuksenteon joka

vaiheessa. Tutkijan on siksi tiedostettava ne vaarat, miten tutkijan subjektiiviset näkemykset ja kokemukset saattavat vaikuttaa tutkimuksen tekoon (Hirsjärvi & Hurme 2004, 18). Lähtökohdani oli haastava: lukion aineenopettajana tutkin lukion aineenopettajien käsityksiä lukioon liittyvistä asioista laadullisen, fenomenografisen tutkimusotteen, avulla. Rantalan (2007, 127) käyttämä ilmaus tutkijan oman position paikantamisesta avautui minulle empiirisesti tutkimusta tehdessäni. Työ eteni sykleittäin: tutustuminen tutkimuskirjallisuuteen, tutkimuskysymysten muotoutuminen, aineiston keruu, aineiston analysointi, syvenevä perehtyminen teoriaan jne. Prosessointi syvensi aikaisempaa reflektointia ja saamani ohjauspalautte edellytti lisäreflektointia. Kuvaisinkin henkilökohtaista prosessiani opettajasta tutkijaksi ilmaisulla opettajasta oppijaksi. Oppimistani taas voi jokainen tämän tutkimuksen lukija arvioida.

2. Tutkimusmetodin valinta

Fenomenografisen tutkimusotteen kuvaus.

Tutkimukseni tarkoitus oli kartoittaa lukion aineenopettajien käsityksiä lukiossa tapahtuneista muutoksista ja visioinnista. Fenomenografinen tutkimusote pyrkii tuomaan esiin laadullisesti erilaiset tavat kokea tutkittava ilmiö. Näistä kokemusten variaatioista saadaan selville erilaisia näkökulmia tutkimuskohteena olevaan ilmiöön. Näkökulman voidaan siis sanoa olevan yksi vaihtelun ulottuvuus ilmiölle. Vaihtelun rakenne muodostuu näin ollen ilmiön erilaisista näkökulmista. (Marton & Booth 2000, 176-177.) Esimerkkinä vaihtelun rakenteesta otan esille omista tutkimustuloksistani lukion aineenopettajien käsitykset oman lukionsa vision tai visioiden sisällöistä. Visioiden sisällöissä voitiin erottaa välineellisiä ja ajallisia tavoitteita.

3. Selvitys aineiston keruusta ja analysoinnista

Informoidun kyselyn ja teemahaastattelun toteutus.

Tutkimustulosten teoreettinen jäsennyys: induktiivisen tutkimusotteen avulla kuvauskategorioiden luonti.

Käyttämäni fenomenografinen tutkimusote rajasi tutkittavien määrää oleellisesti. Tutkimuksessa kertynyt lomake- ja haastatteluaineisto osoittautui hyvin toisiaan tukevaksi ja täydentäväksi aineistoksi. Jo haastattelutuokioiden ilmapiiri vahvisti käsitystä siitä, että opettajat itse olisivat valmiita ja haluaisivat osallistua oman lukionsa ja yleensä lukioiden kehittämistyöhön nykyistä voimallisemmin, jos siihen tarjottaisiin aitoja ja todellisia vaikuttamismahdollisuuksia. Tämän tutkimuksen päätarkoitus oli tuoda esiin juuri aineenopettajien ääntä lukioiden muutos- ja visiointiprosessiin.

Esimerkkinä omista tutkimustuloksistani otan esille kuvauskategoriat visioinnin taustaselittäjistä. Tekemäni fenomenografisen analyysin perusteella visiointiprosessissa osoittautui keskeistä olevan se, millainen käsitys opettajalla oli vision syntyhistoriasta. Juuri käsitys vision synnystä näyttää parhaiten selittävän opettajan muita käsityksiä liittyen visioon ja visiointiin sekä opettajan omaan tulevaisuusorientaatioon työyhteisössä. Visioijina opettajat jakautuivat kolmeen

pääkategoriaan eli auktoriteetti-, yhteisö- ja yksilökeskeisiin visioihin. Jokaisen tutkimuksessa mukana olleen aineenopettajan saattoi sijoittaa johonkin näistä kolmesta pääkategoriasta.

4. Suorat lainaukset

*Induktiivisen tutkimusotteen havainnollis-
minen aineistoesimerkkien avulla.*

5. Tutkimustulosten teoreettinen pohdinta

*Dialogia omien tutkimustulosten ja muun
tutkimustiedon välillä.*

Huusko ja Paloniemi (2006, 169) toteavat, että laadullisen analyysin perustuessa tutkijan subjektiiviseen tulkintaan, kysymys luotettavuudesta kohdentuu siihen, miten aineistolle uskollinen tulkinta on. Heidän mukaansa ”*fenomenografista kategoriajärjestelmää voidaan pitää riittävä-
nä ja aineistoa oikeudenmukaisesti kohtelevana kuvauksena, jos jokainen yksittäinen haastattelu
on mahdollista sijoittaa sen sisälle*” (mt., 169). Fenomenografinen tutkimusote ja etenkin sen raportointi tarjoavat lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Tekemäni luokitukset perustuvat aineistoon, ja näitä luokituksia olen pyrkinyt todentamaan suorilla aineistoesimerkeillä. Saatuja tutkimustuloksia olen fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti vertaillut ja tarkastellut jo olemassa olevan tutkimustiedon valossa.

6. Arviointi

*Tutkimustulosten sovellusmalli. Fenomenogra-
fisen tutkimusotteen soveltuminen tutkimusky-
symysten selvittämiseen.*

Tutkimustulosteni pohjalta olen luonut kysely- ja vastausten käsittelyehdotusmallin, joita voitaisiin käyttää opettajayhteisöissä yhteisen vision määrittelemisessä. Tämä sovellusmalli pohjautuu siis tutkimukseni tuloksiin eli kertoo myös osaltaan tutkimustulosteni siirrettävyydestä. Vastaus-
ten käsittelyehdotusmallia voitaisiin kutsua Martonia ja Boothia (2000) siteeraten tietoisuuden kollektiiviseksi anatomiaksi.

Tutkimustulosteni perusteella voin todeta, että ongelmia ja riskimaisemia lukion tulevaisuudelle löytyi melko runsaasti, kun sen sijaan onnistuneita ratkaisumalleja tuskin nimeksikään. Tällaiset tutkimustulokset eivät kuitenkaan välttämättä ole sellainen katastrofi kuin miltä ensivaikutelmana saattaisi tuntua, sillä kun ongelmakohdat on tunnistettu, voidaan niihin yrittää myös puuttua ja löytää ratkaisuja.

7.3 Ehdotuksia jatkotutkimuskohteiksi

Fullan (2001) on todennut, että koulutusyhteisöjen muutosteoriat muistuttavat lähinnä vastaus-
ta vaille jäävien kysymysten teorioita. Hän rinnastaa ongelman presidentti Trumanin alun perin esittämään sanontaan: ”*We need more one-armed economists*”. Tällä presidentti viittasi talous-
tieteilijöiden turhauttavilta kuulostaneisiin vastauksiin: ”*On the one hand... on the other hand*”. Sama vastausperiaate pätee Fullanin mukaan myös kysymyksiin koulujen muutosprosesseista. (Fullan 2001, 110.) Tutkimustulokseni osoittavat, että lukion aineenopettajien käsitykset omis-

ta vaikutusmahdollisuuksistaan työyhteisössä sekä käsitykset työntekijöiden demokraattisesta kohtelusta työyhteisössä vaikuttavat opettajien orientoitumiseen muutosprosesseihin. Ne opettajat, jotka kokivat visioinnin auktoriteettikeskeiseksi, suhtautuivat myös muutoksiin pessimistisimmin.

Mielenkiintoiseksi jatkotutkimuskohteeksi nouseekin näin ollen demokratiavaje ja sen ilmeneminen työyhteisössä. Kuten tutkimustuloksistani kävi ilmi, saman työyhteisön jäsenet saattoivat kokea omat vaikuttamismahdollisuutensa hyvin eri tavalla. Mistä nämä erot johtuvat? Osittain olen jo pyrkinyt selittämään näitä eroja omilla tutkimustuloksillani, mutta lisätietoa tarvittaisiin. Kysymys on tärkeä, koska kokemus vaikuttamismahdollisuuksien puuttumisesta ei ainkaan edistä työntekijän myönteistä asennoitumista työyhteisölliseen kehittämiseen. Demokratiavajeeseen liittyy myös opettajien todellisten vaikutusmahdollisuuksien kartoittaminen sekä työyhteisössä että päätettäessä lukiota koskevista asioista kunta-, alue- ja valtakunnan tasolla. Miten opettajan ääni tulee esiin koulu-uudistuksia suunniteltaessa ja niistä päätöksiä tehtäessä? Ruohonjuuritason, ”bottom up” –lähtöistä, kehittämistyötä on korostettu monissa tutkimuksissa, mutta miten sitä toteutetaan käytännössä.

Lisätutkimuksien ohella näkisin yhtä tärkeänä jo olemassa olevan tutkimustiedon välittämisen koulu yhteisöihin. Päätänkin tutkimukseni kysymykseen:

Miten saada tutkittu juttu tutuksi jutuksi koulu yhteisöihin?

LÄHTEET

- Aaltonen, M. 2008. Ajallisten ja fyysisten ulottuvuuksien merkitys tulevaisuuden yleissivistykselle. Teoksessa: P. Tiihonen & O. Kuusi (toim.). *Metropolit, Aasia ja yleissivistys. Esiselvityksiä ja matkakertomuksia. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 3/2008*, sivut 129-142. [http://www.eduskunta.fi/triphome/bin/thw.cgi/trip?\\${APPL}=erekj&\\${BASE}=erekj&\\${THWIDS}=0.21/1225201341_392201&\\${TRIPPIFE}=PDF.pdf](http://www.eduskunta.fi/triphome/bin/thw.cgi/trip?${APPL}=erekj&${BASE}=erekj&${THWIDS}=0.21/1225201341_392201&${TRIPPIFE}=PDF.pdf) Tulostettu 1.10.2008.
- Aaltonen, M. & Barth, T. 2005. How do we make sense of the future? An analysis of futures research methodology-V2.0. *Journal of Futures studies*. May 2005 9(4), sivut 45-60. <http://www.jfs.tku.edu.tw/> Tulostettu 1.10.2008.
- Ahlberg, N. 1977. Vastakulttuuri vaihtoehdoisena maailmankuvana. Uskontopsykologinen näkökulma. Teoksessa M. Kuusi, R. Alapuro & M. Klinge. *Maailmankuvan muutos tutkimuskohteena*. Helsinki: Otava.
- Ahonen, S. 1994. Käsitykset tutkimuksen kohteena; Fenomenografisen raportin kirjoittaminen. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ahonen, J. 2001. *Ammattina rehtori*. Helsinki: Kirjapaja.
- Airaksinen, T. 1993. Arvokeskustelu: välineet, sisältö ja retoriikka. Teoksessa T. Airaksinen, P. Elo, K. Helkama & B. Wahlström. *Hyvän opetus. Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatus koulussa*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Alatupa, S., Karppinen, K., Keltinkangas-Järvinen, L. & Savioja, H. (toim.) 2007. *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma. Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Sitran raportteja 75*. <http://www.sitra.fi/julkaisut/raportti75.pdf?download=Lataa+pdf> Tulostettu 6.10.2007.
- Anttila, M., Laes, T. & Suomala, J. (toim.) 2001. *Opettaja oppimassa. Tutkimustietoa opettajuudesta, oppimisesta ja opetuksesta*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:69.
- Anttila, P. 1996. *Tutkimisen taito ja tiedon hankinta*. Helsinki: Akatiimi Oy.
- Arfwedson, G. 1989. *Varför är skolor olika? En bok om skolkoder*. Stockholm: Svenskt Tryck.
- Ashdown, J. 2002. Professional development as 'interference'? Insights from the reading recovery in-service course. Teoksessa C. R. Sugrue & C. Day. *Developing Teachers and Teaching Practice. International research perspectives*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Berglund, G. 2003. School is school and work is work and never the twain shall meet, or? Paper presented at the European Conference on Educational Research, University of Hamburg, <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003238.htm> Tulostettu 10.08.2008.
- Bindé, J. (toim.) 2001. *Keys to the 21st Century*. New York, Oxford: Berghahn Books & Paris: UNESCO Publishing.
- Blom, H. 1994. *Ylioppilastutkinto erojen ilmentäjänä*. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Blom. (toim.) *Suomalainen lukio 1994. Tiivistelmä valtakunnallisesta lukion arvioinnista*. Helsinki: Opetushallitus. Valtion Painatuskeskus.
- Bransford, J.D., Brown, A.L., Cocking, R.R., Donovan, M.S. & Pellegrino, J.W. (toim.) 2004 *Miten opimme. Aivot, mieli, kokemus ja koulu*. Helsinki: WSOY. Suomennos: A. Penttilä. *Alkuperäisteos: How People Learn. Brain, Mind, Experience, and School. Expanded Edition. 2000*.

- Burchsted, S. 2003. Future studies: Preparing learners for success in the 21st century. New horizons for learning. <http://www.newhorizons.org/future/burchsted.htm> Tulostettu 28.10.2008.
- Busher, H. & Barker, B. 2001. The nub of leadership: Managing the culture and policy contexts of Educational organisations. Paper presented to the British Educational Research Association Annual Conference. University of Leeds. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001867.htm> Tulostettu 20.08.2008.
- Campbell, A. 2002. "I think I'll do some research today": issues around teacher research and professional development. Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Exeter, Englan, 12-14 September 2002. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002296.htm> Tulostettu 20.08.2008.
- Carneiro, R. 2001. Lifelong Education for All and a Curriculum for the Twenty-First Century. Teoksessa J. Bindé (toim.) 2001. Keys to the 21st Century. New York, Oxford: Berghahn Books & Paris: UNESCO Publishing.
- Castells, M. & Himanen, P. 2001. Suomen tietoyhteiskuntamalli. Helsinki: Wsoy.
- Chapman, C. & Harris, A. 2004. **Improving schools in difficult and challenging contexts: strategies for improvement.** Educational Research. Vol. 46, No 3, sivut 219-228. <http://www.elsevier.com/locate/EDUREV> Luettu elokuu 2008.
- Connell, R.W. 1985. Teachers' work. North Sydney. Australia: Pry Ltd.
- Cooper, K. & White, R. E. 2008. Critical Literacy for school improvement: An action research project. Improving Schools. Vol. 11, Number 2. 2008, sivut 101-113. <http://www.elsevier.com/locate/EDUREV> Tulostettu syyskuu 2008.
- Cornish, E. 2004. Futuring: The Exploration of the Future. Maryland, USA: World Future Society.
- Creswell, J. W. 1994. Research Design. Qualitative & Quantitative Approaches. London: Sage Publications.
- Delacôte, G. 2001. Distance Education, New Technologies and New Learning Methods. Teoksessa J. Bindé (toim.) 2001. Keys to the 21st Century. New York, Oxford: Berghahn Books & Paris: UNESCO Publishing.
- Driscoll, M. E. 2004. The Sense of Place and Content's Learning. Connecting Schools and Their Communities. Teoksessa F. M. Hammack. (toim.) The Comprehensive High School Today. New York: Teachers College Press. The Series on School Reform.
- Elbaz-Luwisch, F. 2005. Teachers' voices: storytelling & possibility. A volume in issues in curriculum theory, policy, and research. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Elo, P. 1993. Koulun mahdollisuudet hyvään. Teoksessa T. Airaksinen, P. Elo, K. Helkama & B. Wahlström. Hyvän opetus: arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatustieteiden tutkimus koulussa. Helsinki: Painatuskeskus.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: Wsoy.
- Fullan, M. 1992. Successful School Improvement. Buckingham: Open University Press.
- Fullan, M. 2001. The New Meaning of Educational Change. Third Edition. New York and London: Teachers College, Columbia University.
- Fullan, M. 2003. Change Forces with a Vengeance. London and New York: RoudledgeFalmer.
- Godet, M. 2001. Creating Futures: Scenario Planning as a Strategic Management Tool. London, Paris, Genève: Economica.
- Gordon, T. 2006. Toimiva koulu. Helsinki: LK-kirjat. Suomennos M. Savolainen. Alkuperäisteos Teacher Effectiveness Training. 2003. Gordon-Adams Trust.
- Haapala, A. 2002. Tulevaisuusnäkökulma koulun kehittämisessä. Teoksessa J. Huusko & J. Pietarinen. (toim.) Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämisestä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. N:o 83. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Halliday, J. 1999. Lifelong Learning and the world of work. Paper presented at the European Conference on Educational Research, Lahti. Finland. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000001142.htm> Tulostettu 20.08.2008.

- Hamilton, D. 1990. *Learning about Education: An Unfinished Curriculum*. Buckingham: Open University Press.
- Hammack, F. M. (toim.) 2004. *The Comprehensive High School Today*. New York: Teachers College Press. The Series on School Reform.
- Hannula, A. 2007. Systemaattinen tekstianalyysi. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri. (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampere University Press.
- Hargreaves, A. 1994. *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the Postmodern Age*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. 2006. *Four Ages of Professionalism and Professional Learning*. Teoksessa H. Lauder, P. Brown, J-A. Dillabough & A. H. Halsey. (toim.) *Education, Globalization & Social Change*. Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. & Manning, S. 2001. *Learning to Change. Teaching Beyond Subjects and Standards*. San Francisco: Jossey-Bass. A Wiley Company.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. G. (toim.) 1992. *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press.
- Heikkilä, J. 1994. Turun opettajankoulutuslaitos oppivana organisaationa. Teoksessa J. Tähtinen. (toim.) *Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua*. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos.
- Heinonen, S. 2002. Korkeakoulutettujen työttömien omaehtoisen täydennyskoulutuksen sidosryhmäperusteinen arviointitutkimus. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 180.
- Heiske, P. 2005. *Vaativat ratkaisut työyhteisössä: visioiden uusi sisältö*. Helsinki: Yrityskirjat.
- Helakorpi, S. 2000. Työelämän ja organisaatioiden muutokset. <http://openetti.aokk.hamk.fi/seppoh/tyomuutos/htm> Tulostettu 21.11.2003.
- Helakorpi, S. 2001. *Innovatiivinen tiimi- ja verkostokoulu*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Helakorpi, S. 2005. *Kohti verkostoituvaa ja verkottuvaa koulutusta*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Helakorpi, S. & Olkinuora, A. 1997. *Asiantuntijuutta oppimassa: ammattikorkeakoulupedagogiikkaa*. Helsinki: Wsoy.
- Helsingin Sanomat 29.10.2006.
- Henriksson, J. 2005. *Kunnan ja seudun kouluverkon kehittäminen*. Kuntaliitto. <http://www.kuntamarkkinat.fi> Tulostettu 30.10.2006.
- Herod, A. 1993. Gender Issues in the Use of Interviewing as a Research Method. *The Professional Geographer*, 45:3. <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t788352615> Luettu elokuu 2008.
- Hilpelä, J. 2001. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.). *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Himberg, L. 1996. *Opettaja ja työyhteisö*. Helsinki: Wsoy.
- Hietaniemi-Virtanen, N. 2004. *Kehittyvä koulutoimi. Tutkimus kuntien koulutuspalveluista 1995-2002*. KuntaSuomi 2004 – tutkimuksia nro 49. Helsinki: Vaasan yliopisto. & Suomen Kuntaliitto.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2004. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Holford, J. 2008. Social and economic dimensions in European lifelong learning policy. Paper presented at the 38th Annual SCUTREA Conference.. University of Edinburgh. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/172367.pdf> Luettu 21.08.2008.
- Huberman, M. 1992. *Teacher Development and Instructional Mastery*. Teoksessa A. Hargreaves & M. G. Fullan. (toim.) *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press.

- Hurren, B. L. 2006. The effects of principals' humor on teachers' job satisfaction. *Educational Studies*. Vol. 32, No. 3, 373-385. <http://www.elsevier/locate/EDUREV> Luettu elokuu 2008.
- Husén, T. 1980. Skolan i prestationssamhället. Ett försök att kritiskt granska skolan som institution. Borås: Natur och Kultur.
- Huttunen, I. 1990. Kokonaisvaltainen oppiminen ja itsenäinen opiskelu luokattoman lukion puitteissa. Teoksessa I. Huttunen & J. Välijärvi. Lukion oppimisympäristön uudistaminen luokattomuutta hyödyntäen. Helsinki: Kouluhallitus. Valtion painatuskeskus.
- Huttunen, I. & Välijärvi, J. 1990. Lukion oppimisympäristön uudistaminen luokattomuutta hyödyntäen. Helsinki: Kouluhallitus. Valtion painatuskeskus.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Teoksessa Kasvatus. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. 2/2006. 37. vuosikerta. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. ry.
- Häkkinen, P. & Arvaja, M. 1999. Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristöissä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: Wsoy.
- Hämäläinen, K. & Kukka, A. 1999. Syrjäytyminen, vuorovaikutus, työilmapiiri. Kohti lukioyhteisön joustavaa toimivuutta. Turku: Turun yliopisto. Psykologian laitos.
- Hämäläinen, K. & Mikkola, A. 1992. Täydennyskoulutuksesta kehittämiseen. Teoksessa K. Hämäläinen & A. Mikkola. (toim.) Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet. Suomen Kaupunkiliitto. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Hämäläinen, K., Taipale, A., Salonen, M., Nieminen, T. & Ahonen, J. 2002. Oppilaitoksen johtaminen. Helsinki: WSOY.
- Iivonen, P. 2000. Luokattomuuden synty, kehittyminen ja tunnuspiirteet. Julkaisussa Opetushallitus. Luokattoman lukion toimivuus. Moniste 6/2000. Helsinki: Edita.
- Ikonen, R. 2006. Yrittäjyyskasvatus: kansalaisen taloudellista autonomiaa etsimässä. Helsinki: Minerva Kustannus Oy.
- Jaku-Sihvonen, R. 1998. Koulu uudistuksen paineissa. Teoksessa Niemi, H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena.
- Jaku-Sihvonen, R. & Blom, H. 1994. Lukion tila 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Jaku-Sihvonen, R. & Salmensuu, K. 1995. Lukio rehtorin ja opettajan työympäristönä. Helsinki: Opetushallitus.
- Jyrkiäinen, A. 2007. Verkosto opettajien tukena. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis*; 676. <http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-7149-0.pdf> Luettu elokuu 2008.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: Wsoy.
- Järvinen, A., Koivisto, T., & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Helsinki: Wsoy.
- Kamppinen, M., Malaska, P. & Kuusi, O. 2002. Tulevaisuudentutkimuksen peruskäsitteet. Teoksessa M. Kamppinen, O. Kuusi & S. Söderlund (toim.). Tulevaisuudentutkimus. Perusteet ja sovellukset. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kauppinen, T.J. & Ogg, A.J. jr. 1999. Visiosta tuloksiin. Johtaminen organisaation kilpailuvalttina. Helsinki: Otava.
- Kelly, P. 2002. Validity and discursive phenomenography. Paper presented at the Annual Conference of the British Educational research Association. University of Exeter, England. 12-14 September 2002. Tulostettu 20.08.2008 <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003084.htm> Tulostettu 20.08.2008
- Keskinen, S. (toim.) 1996. Yksilö ja työyhteisö muutoksessa. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:53.

- Keskinen, S. 2005. Alaistaito: luottamus, sitoutuminen ja sopimus. Polemia-sarjan julkaisu nro 59. Kunnallinen kehittämissäätö.
- Keskinen, S. 2008. Ilman alaistaitoja ei ole esimiestäitoja. Turku: Turun yliopisto. Aurora 1/08.
- Kirjavainen, T. 2005. Lukioiden taloudellisuus vuosina 1980-2003. Moniste 23/2005. Helsinki: Opetushallitus. Edita Prima.
- Kirveskari, T. 2003. Visiot oppilaitoksen johtamisessa. Tulevaisuuden tahtotilaa muodostamassa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5677-7.pdf> Tulostettu 25.01.2004.
- Klemelä, K., Olkinuora, E., Rinne, R. & Virta, A. (toim.) 2007. Lukio nuorten opiskelutienä: turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Klemelä, K., Tuittu, A., Olkinuora, E., Rinne, R., Leppänen, R. & Aro, K. 2007. Muuttuva lukio tutkimuskohdeena. Teoksessa K. Klemelä, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Virta. (toim.) 2007. Lukio nuorten opiskelutienä: turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Koskela, H. 2007. Grounded theory. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M Väri. (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampere Tampereen yliopisto. University Press.
- Krecic, M. J. & Grmek, M. I. 2008. Cooperative learning and team culture in schools: Conditions for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*. 24/2008, 59-68.
- Kuusela, A. 2003. Luokaton vai luokallinen. Valikointi vai valtuuttaminen. Kamppailu koulutus- ja opetusjärjestelmän uudistamisesta. Turku: Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Osa 205.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1992. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: Wsoy.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta. L 630/1998.
- Lauder, H., Brown, P. Dillabough, J-A. & Halsey, A.H. (toim.) 2006. Education, Globalization & Social Change. Oxford: Oxford university Press.
- Lauriala, A. 1998. Uudistaja-opettaja kouluyhteisössä. Teoksessa H. Niemi. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena.
- Leino, A-L. & Leino, J: 1997. Opettaminen ammattina. Rauma: Kirjayhtymä.
- Leithwood, K. 1990. The principal's role in teacher development. Teoksessa B. Joyce (toim.) Changing school culture through staff development. ASCD Yearbook.
- Levin, B. & Riffel, J.A. 1997. Schools and the Changing World: Struggling Toward the Future. London, Washington: D.C. The Falmer Press.
- Lieberman, A. & Miller, L. 1986. *Teachers, Their World, and Their Work. Implications For School Improvement*. USA: The Association for Supervision and Curriculum Development.
- Leinonen, N., Partanen, T. & Palviainen, P. 2002. Tiimiakatemia. Tositarina tekemällä oppivasta yhteisöstä. Jyväskylä: Gummerus.
- Loughran, J. 2002. Understanding and articulating teacher knowledge. Teoksessa C. Sugrue & C. Day. (toim.) 2002. Developing Teachers and Teaching Practice. International research perspectives. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Lukiolaki. L 5; L 629/1998.
- Lumijärvi, I. 2000. Laatuohjelmat koulut: laatuajattelun sisältö ja painopisteet koulujen rehtoreiden johtamiskäytännöissä. Tampereen yliopisto. Hallintotieteiden laitos. Nettiversio. <http://www.uta.fi/~hllslu/laatujo.rtf> Tulostettu 10.04.2003.
- Lundström, U. 2007. Gymnasielärare – perspektiv på lärares arbete och yrkesutveckling vid millennieskiftet. Umeå. Umeå universitet. <http://www.diva-portal.org/umu/abstract.xsql?dbid=1040> Tulostettu 29.08.2007.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Acta Universitatis Tamperensis, 986. <http://acta.uta.fi/teos.phtml?9745>

- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Luukkainen, O. (toim.) 1998. Tulevaisuuden tekijät: uuden opettajuuden mahdollisuudet. Jyväskylä: Atena.
- Malmberg, L-E. 1994. Future-orientation of Finnish Students. Åbo: Åbo Akademi University. Reports from the Faculty of Education. No 1.
- Mannermaa, M. 1993. Tulevaisuus murroksesta mosaiikkiin. Helsinki: Otava.
- Mannermaa, M. 1998. Kvanttihyppy tulevaisuuteen? Helsinki: Otava.
- Manninen, J. 1977. Maailmankuvat maailman ja sen muutoksen heijastajina. Teoksessa: M. Kuusi, R. Alapuro & M. Klinge. Maailmankuvan muutos tutkimuskohteena. Helsinki: Otava.
- Marton, F. 1988. Phenomenography and ”The art of Teaching all things to all men”. *Institutionen för pedagogik. Göteborgs universitet. Publicationer från institutionen för pedagogik.* 1988:12.
- Marton, F. & Booth, S. 2000. Om lärande. Lund: Studentlitteratur.
- Massarik, F. 1995. The interviewing process re-examined. Teoksessa: P. Reason & J. Rowan: Human inquiry: A Sourcebook of new paradigm research. New York: John Wiley & Sons.
- Mattila, E. & Olkinuora, E. (toim.) 2002. Koulutus, kasvatus ja arviointi. Kasvatustieteellisiä arviointitutkimuksia koulutuksen kehittämiseksi. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A. 198.
- McLaughlin, M.W. 2002. Sites and sources of teachers’ learning. Teoksessa C. Sugrue, & C. Day. (toim.) 2002. Developing Teachers and Teaching Practice. International research perspectives. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Mehtäläinen, J. 1998. Luokattomuuden syvintä olemusta etsimässä. Luokattomuus lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Mehtäläinen, J. & Halonen, R. 1999. Yksilölliset opinnot ja niiden toimivuus toisen asteen oppilaitoksissa Helsingissä. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A5.
- Meri, M. 2002. Keskustelua opettamisen opista ja oppiaineiden opettamisen opista. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.). Luovuutta, motivaatiota, tunteita: opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus. Opettaja 2000.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International. Methelp.
- Miettinen, R. 1994. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Otaniemi: Oy Gaudeamus Ab.
- Mikkola, A. 2002. Onko opettajankoulutus yhteiskunnallinen vaikuttaja? Teoksessa P. Sallila & A. Malinen. Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Mikkonen, A. 1997. Tulevaisuus on jo alkanut. Näkökulmia tulevaisuuteen suuntautuneeseen kasvatukseen. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki: Wsoy.
- Moilanen, R. 2001. Oppivan organisaation mahdollisuudet. Tampere: Tammi.
- Morin, E. 2001. The Reform of Thinking and Education in the Twenty-First Century. Teoksessa J. Bindé (toim.) 2001. Keys to the 21st Century. New York, Oxford: Berghahn Books & Paris: UNESCO Publishing.
- Murtonen, M., Iiskala, T., Merenluoto, K. & Tähtinen, J. 2002. Tutkivaksi opettajaksi tutkimustyöpajassa. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen. (toim.) Oppiminen ja opettajuus. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Mäkelä, P. 2000. Kuntien vaihtelevat koulutiet. Helsinki: Suomen Kuntaliitto. Kunta-Suomi 2004 –tutkimuksia nro 24.
- Mäntylä, R. 2002. Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Mäntylä, R. 2007. Kertovan muutosselonteon menetelmä: opettajatiimien kehittyminen ja oppimisprosessi. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M Väri. (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen yliopisto. University Press.

- Määttä, M. 1996. Uudistuva oppilaitos ja johtaminen. Acta universitatis Tamperensis. SerA vol. 512. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Niemi, H. (toim.) 1998. Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena.
- Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa: A.-R. Nummenmaa & J. Välijärvi. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Niikko, A. 1996. Näkökulmia opettaja-tutkijan työhön. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Tampere: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. n:o 85.
- Niiniluoto, I. 1994. Järki, arvot ja välineet. Helsinki: Otava.
- Nikkanen, P. & Lyytinen H.K. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Nikki, K. 2001. Mitä rehtorin tulee tietää koulutuspolitiikasta? Teoksessa M-L. Nikki. (toim.) *Rehtori tietää, taitaa...*Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 36.
- Nordlund, G. 2005. Ennustamisen mahdollisuuksista – näkyvä tulevaisuus. Artikkel. *Futura* 4/05.
- Novak, J.D. 2002. Tiedon oppiminen, luominen ja käyttö. Käsitekartat työvälineinä oppilaitoksissa ja yrityksissä. Jyväskylä. PS-kustannus. Suomennos: Åhlberg, M. *Alkuperäisteos: Learning, creating and using knowledge: concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. 1998.
- Ojanen, S. 1996. (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Tampere: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Olkinuora, E., Jaku-Sihvonen, R. & Mattila, E. (toim.) 2002. Koulutuksen arviointi. Lähtökohtia, malleja ja tilannekatsauksia. Turku: Turun yliopisto. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 70.
- Olkinuora, E., Tuittu, A., Klemelä, K. Leppänen, R. & Aro, K. 2007. Lukiossa opiskelu opiskelijoiden näkökulmasta. Teoksessa K. Klemelä, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Virta. (toim.) 2007. *Lukio nuorten opiskelutienä: turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Opetushallitus. Luokattoman lukion toimivuus 2005. <http://www.edu.fi/julkaisut/luokluktoim.pdf> Tulostettu 21.01.2006.
- Opetushallitus. 2000. Luokattoman lukion toimivuus. Moniste 6/2000. Helsinki: Edita.
- Opetushallitus. 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetusministeriö. Koulutuksen tilastoja ja kehitystrendejä. http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutus-jaerjestelmae/koulutuksen_tilastoja/ Tulostettu 20.10.2006.
- Opetusministeriö. Lukiokoulutus on yleissivistävää koulutusta. http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/yleissivistavae_koulutus/lukiokoulutus/ Tulostettu 20.10.2006.
- Pakkanen, M. 2002. Dialogisuus opettajaksi kasvamisen haasteena. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen. *Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. *Opetus 2000*. Jyväskylä: Gummerus.
- Patrikainen, R. 2002. Opettaja – maailman tärkein eettinen ammatti? Teoksessa J. Huusko & J. Pietarinen. (toim.) *Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämisestä*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. N:o 83. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Pehkonen, L. Täydestä sydäimestä ja tarkoituksella. Projektityöskentelyn käsitteellistä viitekehystä jäljittämässä. Helsingin yliopiston Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 171. Sähköinen väitöskirja. <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/kasva/vk/pehkonen/taydesta.pdf> Tulostettu 11.10.2002.

- Pelkonen, R. 1994. Irti Aleksanterismista. Tervetuloa luokaton lukio. Vantaa: Pelquin Kustannus.
- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R. & Callagher, L. P. 2007. What Makes Professional Development Effective? Strategies That Foster Curriculum Implementation. *American Educational Research Journal*. Vol. 44. No. 4, sivut 921-958. <http://www.elsevier/locate/EDUREV> Tulostettu syyskuu 2008.
- Poikela, E. 1999. Kontekstuaalinen oppiminen. Oppimisen organisoituminen ja vaikuttava koulutus. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5954-7.pdf> Tulostettu 1.11.2006.
- Puolimatka, T. 1999. Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Rantala, T. 2007. Kokemuksen etnografia – avain koulun arjen tunteisiin. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M Värrä. (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampere Tampereen yliopisto. University Press.
- Reitala, A. 1977. Nykyaikaa etsimässä ja epäilemässä. Suomalainen kuvataide teollistumisen murroksessa. Teoksessa M. Kuusi, R. Alapuro & M. Klinge. *Maailmankuvan muutos tutkimuskohteena. Näkökulmia teollistumisajan Suomeen*. Helsinki: Otava.
- Remes, L. 2007. Yrittäjyyskasvatuksen näkökulmia. Julkaisussa: Remes, L. & Pakarinen, V. 2007. *Agendi Modus: Yrittäjyyskasvatusta Etelä-Karjalassa: Yrittäjyys, koulut ja yrittäjyyskasvatuksen hanketoiminta*. Lappeenranta: Lappeenrannan teknillinen yliopisto. Koulutus- ja kehittämiskeskus. Julkaisu 10.
- Riitahuhta, S. 2002. Näkökulmia koulun kehittämiseen kahden opettajan yhteistyökokemusten pohjalta. Teoksessa E. Mattila & E. Olkinuora (toim.) *Koulutus, kasvatus ja arviointi. Kasvatustieteellisiä arviointutkimuksia koulutuksen kehittämiseksi*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A. 198.
- Rikkinen, H. & Tella, S. (toim.) 1994. *Kunne johtaa tieto ja tunne: uudistuva aineenopettajakoulutus*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Studia Paedagogica* 3.
- Rinke, C. R. 2008. Understanding teachers' careers: Linking professional life to professional path. *Educational Research Review*. Vol. 3. 2008, sivut 1-13. <http://www.elsevier/locate/EDUREV> Luettu 19.09.2008.
- Rinne, R. 2003. Selviääkö opettaja globalisoituvassa Suomessa? Teoksessa A. Virta & O. Marttila (toim.) *Opettaja, asiantuntijuus ja yhteiskunta*. Turun opettajankoulutuslaitos. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu B:72.
- Rinne, R. 2007. Lukionkäynti vanhempien näkemänä. Teoksessa K. Klemelä, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Virta. (toim.) 2007. *Lukio nuorten opiskelutienä: turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Rinne, S. 2007. Kodin merkitys lukiolaisten opiskelumenestykseen ja valintoihin. Teoksessa K. Klemelä, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Virta. (toim.) 2007. *Lukio nuorten opiskelutienä: turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Ristimäki, K. 2004. Yrittäjyyskasvatus. Järvenpää: Yrityssanoma.
- Rubin, A. 1995. Ote huomiseen. *Tulevaisuustietoisuus opetuksessa*. Helsinki: Tulevaisuuden tutkimuksen seura.
- Rubin, A. 2002. *Tulevaisuudenkuvat ja identiteetin rakentuminen myöhäismodernissa*. Teoksessa M. Kamppinen, O. Kuusi & S. Söderlund (toim.). *Tulevaisuudentutkimus. Perusteet ja sovellukset*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Rubin, A. 2005. Kuva tulevaisuudesta on tunteen ja järjen palapeli. Artikkelit *Opettaja-lehdessä* 11.02.2005, 2-4.
- Rubin, A. & Linturi, H. 2004. *Muutoksen tuulissa: pienten lukioiden tulevaisuudenkuvat*. Turku: Turun kaup-pakorkeakoulu. Tulevaisuuden tutkimuskeskus. Tutu-julkaisu 2004, 3.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. 1995. *Qualitative Interviewing. The Art of Hearing Data*. USA: Sage Publications.
- Ruohotie, P. 1996. Ammatillinen uusiutuminen ja kehittyminen. Teoksessa: S. Ojanen. (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Tampere: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Ruohotie, P. & Honka, J. (toim.) 1997. *Osaamisen kehittäminen organisaatiossa*. Seinäjoki: Consulting team.
- Ruokanen, T. & Nurmio, A. 1995. *Suomi ja mahdolliset maailmat*. Helsinki: SITRAn julkaisusarja nro 146.

- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämissuunnitelman valossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Opetus 2000. Juva: Wsoy.
- Sallila, P. & Malinen, A. (toim.) 2002. Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Salo, P. 2002. Skolan som mikropolitisk organisation: en studie i det som skolan är. Summary. <http://www.vasa.abo.fi/users/psalo/Web/Summary.pdf> Tulostettu 1.09.2006.
- Sarala, U. 1998. Kohti oppivaa organisaatiota: aikuiskoulutusorganisaatioissa. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Sarala, U. 2000. Toiveista totta: työyhteisöjen kehittäminen käytännössä. Helsinki: Palmenia.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1997. Oppiva organisaatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Tampere: Tammer-Paino.
- Senge, P. 2001. Teoksessa P. Senge, N. Cambron-McCabe, T. Lucas, B. Smith, J. Dutton & A. Kleiner. A Fifth Discipline Resource. Schools that learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents and Everyone Who Cares About Education. London: Nicolas Brealy Publishing. Printed in Finland by Ws Bookwell.
- Seppänen, R. 2001. Miten rehtori johtaa? Teoksessa M-L. Nikki. (toim.) Rehtori tietää, taitaa... Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 36.
- Seppänen, P. 2003. Perheet kaupunkien koulumarkkinoilla. Yhteiskuntapolitiikka 68 (4).
- Shouse, R. 2004. Democratic Spirit and Moral Learning in Comprehensive High Schools. Teoksessa F. M. Hammack. (toim.) The Comprehensive High School Today. New York: Teachers College Press. The Series on School Reform.
- Sihvola, J. 1998. Toivon vuosituhat. Eurooppalainen ihmiskuva ja suomalaisen yhteiskunnan tulevaisuus. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunta/Oulun opettajankoulutuslaitos. Sähköinen väitöskirja. <http://www.edu oulu.fi/opinnayt199/tohtorit/SIITONEN.HTM>
- Sjögren, V-A. 2001. Meksikon-päiväkirja. Jyväskylä: Schildts. Suomennos Jänicke, R. Alkuperäisteos: Mexikansk dagbok. 1998.
- Slaughter, R. A. 2008. Futures education: catalyst for our times. Journal of Futures Studies. 12(3), 15-30. <http://www.jfs.tku.edu.tw/> Tulostettu 17.10.2008.
- Stewart, C. J. & Cash, W. B. jr. 2006. Interviewing principles and practices. Eleventh edition. Boston: Philip A. Butcher.
- Sugrue, C. & Day, C. (toim.) 2002. Developing Teachers and Teaching Practice. International research perspectives. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa Niemi, H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena.
- Syrjälä, L., Estola, E. & Uitto, M. 2006. Koulu-uudistukset ja muutos opettajien kertomuksissa. Teoksessa: A.-R. Nummenmaa & J. Välijärvi. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Väri, V-M. (toim.) 2007. Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen yliopisto. Tampere University Press.
- Syrjäläinen, E. 1997. Arvioinnin avulla laatua kouluihin – markkinahumua vai koulurealismia. Tampere: Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A: 11/1997.
- Söderlund, S. & Kuusi, O. 2002. Tulevaisuudentutkimuksen historia, nykytila ja tulevaisuus. Teoksessa M. Kamppinen, O. Kuusi & S. Söderlund (toim.). Tulevaisuudentutkimus. Perusteet ja sovellukset. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Tella, S. 1994. Teoksessa: H. Rikkinen & S. Tella. (toim.) Kunne johtaa tieto ja tunne: uudistuva aineenopettajakoulutus. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

- Tervakari, M-M. 2005. Fenomenografia. Hypermedian jatko-opintoseminaari. TTY. http://matwww.ec.tut.fi/hmopetus/hmjatkossem04/liitteet/JOS_hypermedia_Tervakari180305.pdf Tulostettu 13.05.2006.
- Tilastokeskus. Opettajien määrä lähes ennallaan 2004. Tulostettu 23.04.2008. http://www.stat.fi/til/ope/2004/ope_2004_2006-06-30_tie_001.html Tulostettu 23.04.2008.
- Tilastokeskus. Lukiokoulutuksen opiskelijoita 118 100 vuonna 2005. http://www.tilastokeskus.fi/til/lop/2005/lop_2005_2006-06-22_tie_001.html Tulostettu 20.10.2006.
- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: Wsoy.
- Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa A.-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.). Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopistopaino.
- Tähtinen, J. 1994 (toim.). Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos.
- Töttö, P. 2000. Pirullisen positivismin paluu. Laadullisen ja määrällisen tarkastelua. Tampere: Vastapaino.
- Urzúa, A. & Vásquez, C. 2008. Reflection and professional identity in teachers' future-oriented discourse. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 24. 2008, sivut 1935-1946. <http://www.elsevier.com/locate/tate> Tulostettu elokuu 2008.
- Vaherva, T. 1999. Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: Wsoy.
- Vaherva, T. 2001. Koulun pitäisi olla oppiva organisaatio – Miten rehtori saa sen oppimaan? Teoksessa M-L. Nikki. (toim.) Rehtori tietää, taitaa... Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 36.
- Van Steenis, J. 2004. The road to the future. *Journal of Futures Studies*. February 2004, 8(3), sivut 61-66. <http://www.jfs.tku.edu.tw/> Tulostettu 10.08.2008.
- Vanhanen, M. 2003. Pääministeri Matti Vanhasen hallituksen ohjelma. 24.06.2003; Pääministeri Matti Vanhasen toisen hallituksen ohjelma. 19.04.2007. http://www.valtioneuvosto.fi/tiedostot/julkinen/vn/hallitus/Paaeministeri_Matti_Vanhasen_hallituksen_ohjelma_24.6.2003/131465.pdf Luettu 20.10.2006. <http://www.valtioneuvosto.fi/hallitus/hallitusohjelma/pdf/hallitusohjelma-painoversio-040507.pdf> Luettu 4.06.2007.
- Vartiainen, M. 1995. Kouluyhteisö ja koulun johtaminen muutosten edessä. Kirjallisuuskatsaus. Helsinki: Opetushallitus. Moniste 6/1995.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vehkaoja, L. 1994. Opettajan roolin muuttumisesta luokattomassa lukiossa. Teoksessa J. Välijärvi. (toim.) Luokattomuus lukion uudistumisen välineenä. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Virkkunen, P. 1994. Uudistuvan koulun johtaminen. Helsinki: Opetushallitus ja SITRA.
- Virta, A. 2007. Teoksessa K. Klemelä, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Virta. (toim.) 2007. Lukio nuorten opiskelutienä: turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Virta, A., Eloranta, V. & Kaartinen, V. 2003. Oppiaineiden hierarkiaa ja heimokulttuureita etsimässä. Teoksessa A. Virta & O. Marttila (toim.) Opettaja, asiantuntijuus ja yhteiskunta. Turun opettajankoulutuslaitos. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:72.
- Virtanen, A. 2002. Uudella koulutuksella uudelle vuosituhanalle. Suomen 1990-luvun koulutuspolitiikka. Tampere: Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. <http://acta.uta.fi/teos.phtml?6881> Luettu elokuu 2008.
- Volanen, M. V. 2001. Miksi vain kirjoittamalla ylioppilaaksi? Lyseo on museo! Teoksessa: A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.). Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

- Vuohijoki, T. 2006. Pitää vain selviytyä. Tutkimus rehtorin työstä ja työssä jaksamisesta sukupuolen ja virka-aseman suhteen tarkasteltuna. Turku: Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Vuorela, T., Nieminen, P. & Ojala, T. 1994. Mihin oppilaitos tarvitsee opetushallintoa. Ohjaus ja tuki oppilaitoksen onnistumiselle. Helsinki: Edita.
- Vuorio-Lehti, M. 2007. Valkolakin hohde: Keskustelua ylioppilastutkinnon merkityksestä Suomessa toisen maailmansodan jälkeen. *Kasvatus & Aika* 1/2007. http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?page_id=54 Tulostettu 4.9.2008.
- Väljjarvi, J. 1990. Kokemuksia luokattomuudesta erilaisissa lukioissa. Teoksessa I. Huttunen & J. Väljjarvi. Lukion oppimisympäristön uudistaminen luokattomuutta hyödyntäen. Helsinki: Kouluhallitus. Valtion painatuskeskus.
- Väljjarvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa: A.-R. Nummenmaa & J. Väljjarvi. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Väljjarvi, J. & Linnakylä, P. (toim.) 2002. Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Väljjarvi, J. & Tuomi, P. 1995. Lukio nuorten valintojen ja oppimisen ympäristönä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A 60.
- Willman, A. 2001. Yhteistyön ristiriitaiset puheet. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. <http://herkules.oulu.fi/isbn9514264053/isbn9514264053.pdf> Tulostettu 1.10.2002.
- Ylinen, H. 2002. Miksi koulujen kannattaa visioida? Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. <http://kk.urova.fi/kasvatuspaivat> Luettu kevät 2003.
- Ylioppilastutkintolautakunta. Ylioppilastutkinnon juhluvuosi 2002. <http://www.ylioppilastutkinto.fi/ylioppilastutkinto/150/> Tulostettu 23.10.2006.
- Ylipartanen, T. 2003. Oppilaitoksen johtamisen muutos ja tämän päivän haasteet. Lapin yliopisto. <http://www.humak.edu> Tulostettu 28.11.2003.

LIITTEET

Liite 1

INFORMOIDUN KYSELYN LOMAKE

TAUSTATIEDOT

Oppilaitoksen nimi: _____

Nimi: _____

Ikä: _____

Kotikunta: _____

Siviilisäätö: _____ Alle 18-vuotiaita lapsia: _____

Koulutus: _____

Työvuodet opettajana yhteensä: _____ Työvuodet tässä oppilaitoksessa: _____

Opetettavat aineet: _____

Muut palkalliset työtehtävät oppilaitoksessa (esim. ryhmänohjaus, erityistehtävät)

Työryhmäjäsenyydet oppilaitoksessa

- tänä lukuvuonna: _____

- viime lukuvuosina: _____

Osallistumiset täydennyskoulutuksiin, millaisiin

- parhaillaan: _____

- viime lukuvuosina _____

- suunnitteilla osallistua: _____

1. Lukionne keskeinen tavoite/päämäärä/visio ja miten siihen on päädytty?

2. Millaisia arvoja pitäisi mielestäsi opiskelijoille välittää? Ovatko mainitsemasi arvo/arvot ristiriidassa nyky-yhteiskunnassa vallitsevien arvojen kanssa?

3. *”Lukio elää jatkuvien muutosten pyörteissä. Muutokset ovat tarpeellisia ja ne ovat sidoksissa muuttuvaan yhteiskuntaan ja vallitseviin asennekysymyksiin....”*

Nimeä mielestäsi keskeisimmät muutokset, jotka lukio on viime vuosina kokenut.

Miten muutokset ovat heijastuneet omaan työhösi?

Konkretisoi lukiossa toteutettujen muutosten toimivuutta/toimimattomuutta. Mitä itse haluaisit seuraavaksi kehittää/muuttaa?

- *Pilapiirros Tekniikka & Talous –lehdessä 1.03.2001: Suunnittelijan kehittämää lumiauraa testataan. Kone heittää kaiken lumen aaraajan päälle. Teksti: ”Ei hassumpaa – jotakin pikku muutoksia ehkä kannattaa vielä harkita”.*

4. Arvioi, miten paljon nykyisestä opettajan työstäsi (%) on muuta kuin opettamista tai siihen välittömästi liittyvää, esim. tuntien valmistelut, kokeiden korjaus.

_____ %. Onko tämä mielestäsi huomioitu resursoinneissa, esim. aika, palkkaus?

5. **Opetushallitus** teki vuonna 1999 kyselyn luokattoman lukion toimivuudesta, joka lähetettiin 79 lukiolle (otannan pohjana olleista 430 lukiosta). Mukaan tuli 11 pientä, 39 keskiuurta ja 29 suurta lukiota. Vastausprosentti oli 82,3 %.

Ohessa kyselyn tulos, joka kuvaa opettajan ammattiroolin muutoksia.

*Opetushallituksen kyselyyn vastanneista neljä viidesosaa totesi luokattomuuden muuttaneen **opettajan ammattiroolia**.*

- *Tavallisimmin opettajan ammattiroolin ohjaajaksi tai työn painottumisella aikaisempaa enemmän ohjaajan tehtäviin.*
- *Opettajan työmäärän todettiin lisääntyneen ja työnkuvan laajentuneen. Opettajan on hahmotettava koko koulua aikaisempaa laaja-alaisemmin, yli oman oppiaineensa.*
- *Opettaja on luokattomassa lukiossa tiedon jakaja, suunnittelija, työnjohtaja, työtapojen opettaja, työn laadun valvoja, neuvottelija, tilastoija, yhdyshenkilö, sekä myös ymmärtäjä ja ammattiauttaja kriiseissä.*

Vastauksissa tuli esiin myös oppiainerajojen heikentyminen sekä yhteistyön lisääntyminen opettajien kesken, samoin yhteistyön lisääntyminen opettajien ja opiskelijoiden välillä.
(Lähde: <http://www.edu.fi/julkaisut/luokaton1.pdf>)

Tuntuvatko lukion opettajan ammattiroolin muutokset tutuilta? Muita kommentteja tutkimustuloksiin?

- muut opettajat oppilaitoksessasi?

- rehtori?

- oppilaitoksen koko henkilökunta?

- oppilaitoksen ulkopuoliset tahot, mitkä?

- *Sarjakuva Jaska Jokunen Helsingin Sanomissa 5.04.2001 teksteillä: ”Miksei lumiukolle koskaan tehdä jalkoja? Jotta se ei karkaa.”*

Minkä asian haluaisit kyseenalaistaa nyky-lukiassa ja miksi?

7. Alle viivaa mielestäsi työyhteisöäsi KOLME parhaiten kuvaavaa ominaisuutta ja vedä rasti (X) KOLMEN mielestäsi huonoiten kuvaavan ominaisuuden kohdalle.

<i>yhteisesti kehitellyt päämäärät ja keinot niiden toteuttamiseksi</i>	<i>moderni</i>
<i>uusien ideoiden esiintuominen helppoa</i>	<i>päätöksiin ei monesti pääse vaikuttamaan</i>
<i>monenlaisia vuorovaikutuskanavia työyhteisössä</i>	<i>yhdessä ajattelua</i>
<i>erilaisuuden sietämistä</i>	<i>uusi teknologia läsnä arkipäivässä</i>
<i>johtaja on taustalla</i>	<i>tiedonsaanti useimmin hyvää</i>
<i>kritiikki on sallittua</i>	<i>joustavia ratkaisumalleja</i>
<i>säännölliset kehityskeskustelut</i>	<i>palautetta ja arviointia säännöllisesti omasta työstä</i>
<i>kouluttautumismyönteisyys</i>	<i>katteus</i>
<i>kiireisyys</i>	<i>huumoria arkipäivässä</i>
<i>ajassa mukana</i>	<i>päätöksiä noudatetaan</i>
<i>stressaantuneisuus</i>	<i>johtaja on läsnä</i>
<i>vaativa</i>	<i>kansainvälistyvä</i>
<i>kiilpailuhenkinen</i>	<i>yhdessä ajattelua</i>
<i>kontakteja ulkomaailmaan</i>	<i>liikaa työryhmiä</i>
<i>opiskelijakeskeinen</i>	<i>ongelmat nostetaan esille</i>

8. Kuvaile itseäsi muutamalla sanalla

- opettajana

- työtoverina

- rehtorin alaisena

10. Millaisena näet lukioiden/oman lukiosi tulevaisuuden?

- **KIITOS** -

Kirsti Häivälä

LIITE 2

Kirsti Häivälä

7.11.2005

TUTKIMUSAIHE: MITEN LUKION AINEENOPETTAJA OSALLISTUU TYÖYHTEISÖNSÄ VISIOINTIIN JA VISIOIDEN TOTEUTTAMISEEN?

Alakysymykset:

- 1. Millaiset ovat lukion ”viralliset visiot” ja miten aineenopettaja näkee oman lukionsa tulevaisuuden?**
- 2. Millaisena aineenopettaja näkee lukion tehtävän yhteiskunnassa?**
- 3. Millainen on lukion opettajayhteisö oppimisympäristönä?**
- 4. Miten aineenopettaja on orientoitunut työyhteisön kehittämiseen?**

TEEMAHAASTATTELU

TEEMA 1

Lukion ”virallinen visio” – aineenopettajan visio lukionsa tulevaisuudesta

”Virallinen visio”?

- mikä?
- miten syntynyt?
- miten toteutetaan, strategia?
- miten näkyy käytännössä, esimerkkejä?
- vision merkitys: opiskelijalle? aineenopettajalle? työyhteisölle? muille?
- miten vision toteutumista arvioidaan?
- miten visiota korjataan/muutetaan/tehdään uusia?

Aineenopettajan visio lukionsa tulevaisuudesta?

- millainen?
- eroaako ”virallisesta visiosta” ? – miten, miksi?
- kokemuksia lukioiden välisestä kilpailusta?
- tiedossa muiden lukioiden visioita?
- uhkakuvia oman lukion tulevaisuudelle?
- positiivisia näköaloja oman lukion tulevaisuudelle?
- miten itse voi vaikuttaa oman lukionsa tulevaisuuteen?
- miten työyhteisö voi vaikuttaa oman lukionsa tulevaisuuteen?
- mikä eniten vaikuttaa oman lukion tulevaisuuteen?

TEEMA 2

Millaisena aineenopettaja näkee lukion tehtävän yhteiskunnassa?

Arvot?

- arvot, joita lukioiden pitäisi edistää?
- miksi juuri nämä?
- ovatko ristiriidassa yhteiskunnassa parhaillaan vallitsevien arvojen kanssa? Jos, niin mitkä ja mitä asialle voisi tehdä?
- näkyvätkö mainitsemasi arvot koulun ”virallisessa visiossa”
- mikä on lukioiden tehtävä yhteiskunnassa?
- miten lukiot ovat onnistuneet tehtävässään? missä onnistuttu parhaiten? missä huonoiten? miten onnistuttaisiin vielä paremmin?
- mikä vähentää/lisää tehtävässä onnistumista?

Opetussuunnitelmaudistus?

- ylijohtaja Aslak Lindström otti esille teemoja opetussuunnitelman uudistamisseminaarissa 7.5.2001, joilla hänen mielestään voidaan perustella lukion

opetussuunnitelman uudistamista. Uudistus, jota siis alettiin toteuttaa syksyllä 2005 kaikissa Suomen lukioissa. Lindströmin esille ottamat teemat olivat (annetaan paperiversiona haastateltavalle tässä yhteydessä): teknologia, globalisoituminen, verkostoituminen, työn uusiutuminen, kestävä kehitys, väestön ikääntyminen ja syrjäytyminen.

- miten nämä teemat näkyvät oman koulusi opetussuunnitelmassa?
- mikä vaikutus näillä on omaan työhösi? esimerkkejä?
- mitä teemoja itse pidät tärkeimpinä? miksi?
- puuttuuko mielestäsi jokin tärkeä teema? mikä? miksi se on tärkeä? miten teemaa pitäisi ottaa esille lukioissa?
- kyseenalaistaisitko jonkun teeman esille ottamisen lukioissa? miksi?

TEEMA 3

Opettajayhteisö oppimisympäristönä

Johtajuus?

- kenellä on vastuu kehittämistyöstä? voiko vastuuta jakaa? miten? onko jaettu omassa yhteisössäsi? toimiiko vastuunjako? miten toimivuus/toimimattomuus näkyy?
- miten päätökset valmistellaan? miten/missä/kuka tekee päätökset? oma roolisi päätöksenteossa?
- miten päätöksen toteutumista seurataan? miten arvioidaan/tehdään korjauksia päätöksiin?
- kuka voi ehdottaa uudistuksia? miten? oletko itse ehdottanut? miksi/miksi et?
- millainen on rehtorin rooli työyhteisössä?
- kuka päättää työryhmistä ja niiden tehtävistä?
- saavatko toiset paremmin äänensä kuuluviin työyhteisössä kuin toiset? miksi? voisiko asialla tehdä jotain?

Tiedonkulku?

- mistä ja miten tieto kulkee työyhteisössä?
- onko sovittu yhteisesti tiedonkulkukanavat? millaiset? toimivatko ne?
- onko ongelmia tiedonkulussa? millaisia? mistä johtuvat? onko asialle tehty jotain?
- ehdotuksia tiedonkulun parantamiseksi?

Keskustelu- ja yhteistyöareenat?

- kuvaile työyhteisön tapaa tehdä yhdessä töitä
- mitkä tekijät työyhteisössä edistävät/vaikeuttavat yhteistyötä? miten esteitä voisi poistaa?
- missä ja miten usein keskustellette yhteisesti työhön liittyvistä asioista? millaisista asioista? osallistuvatko kaikki keskusteluun?
- miten kuvailisit keskusteluilmapiiriä?
- varotko ottamasta joitain asioita esille? jos, niin miksi?
- miten uudistuksia otetaan esille? miten niihin suhtaudutaan?
- minkä asian olet itse ottanut viime aikoina keskusteltavaksi? tuottiko tuloksia?
- onko resurssit kunnossa? aika, palkkaus jne?

Yhteistyön merkitys?

- mitä hyötyä yhteistyöstä on sinulle työntekijänä?
- tuleeko mieleen yhteistyön haittoja?
- voisiko näille häirtatekijöille tehdä jotakin?
- mikä kannustaa/ei kannusta yhteistyöhön?
- onko yhteistyössä "pakkopullan" makua? jos, niin millaisessa yhteistyössä ja miksi?
- millaisia yhteistyömuotoja haluaisit kokeilla/jatkaa/lopettaa? miksi?
- kenen pitäisi päättää yhteistyökumppaneista?
- miten mieluiten valitsisit yhteistyötahosi?
- rehtorin rooli yhteistyössä?
- mitä työtehtäviä ei mielestäsi kannata tehdä yhteistyönä? miksi ei?
- millaiset työtehtävät sopivat yhteistyönä tehtäviksi? miksi?

Ongelmat ja ristiriidat työyhteisössä?

- miten ongelmia/ristiriitoja käsitellään?
- mistä työyhteisössä syntyy ristiriitoja? miten niitä ratkotaan?
- kenen pitäisi ratkoa ristiriidat/ongelmat?
- miten erilaisuuteen suhtaudutaan? esimerkkejä?
- onko vaikea ottaa esille kiistaa aiheuttavia asioita? jos, niin miksi? jos ei, niin miksi?
- onko ongelmista tapana vaieta? perustele väitteesi

Kannustus, resurssit?

- miten ajallisesti/rahallisesti on järjestetty yhteistyö?
- millaista palautetta saat työstäsi ja keneltä?
- millaista palautetta kaipaisit ja keneltä?
- miten itse annat työyhteisösi palautetta ja kenelle?
- mihin tarvittaisiin lisää resursseja ja miksi ja millaisia?
- oletko tehnyt ehdotuksia resurssien kohdentamisesta? millaisia? millä menestyksellä?
- mikä motivoi eniten tekemään työtä? entä vähiten?

Koulutus?

- miten koulutuksiin hakeudutaan?
- miten työyhteisö saa kuulla koulutuksissa käyneiden "uusista tuulista"?
- millaisia ovat työnantajan järjestämät koulutustilaisuudet, esim. veso-päivät?
- mitä olet oppinut työyhteisöltäsi viime aikoina? entä mitä työyhteisö on oppinut sinulta?
- koska olet viimeksi ollut kehittämiskeskustelussa? mitä uutta keskustelu on merkinnyt työllesi? onko siitä ollut hyötyä? millaista? ellei, miksi ei?
- tarvitaanko jatkuvaa kouluttautumista? jos, niin miksi? ellei, miksi ei?
- millaista oppimista kaipaisit omaan työhösi? entä työyhteisösi? miten nämä voitaisiin toteuttaa?

TEEMA 4

Aineenopettajan orientoituminen työyhteisön kehittämiseen

Aineenopettajan työpäivä?

- kuvaile tavallinen työpäiväsi
- mikä työssäsi on mielekkäintä/vähiten mielekästä? miksi? voisiko vähemmän mielekkäisiin saada parannusta? miten?
- kuinka paljon teet yhteistyötä: muiden opettajien? rehtorin? muiden tahojen kanssa?
- mihin ajankohtaan yhteistyö sijoittuu? onko se vapaaehtoista vai pakollista?
- miten koet yhteistyön osana työtäsi? esimerkkejä?

Motivaatio ja sitoutuminen?

- mikä lisää/vähentää motivaatiotasi työntekoon?
- arvioi asteikolla 4-10 työmotivaatiotasi yleensä? miksi tällainen tulos?
- mistä motivaatiotaso eniten riippuu?
- pyritkö muuttamaan työtapojasi säännöllisesti? miksi/miksi et?
- vietkö ideoitasi eteenpäin työyhteisöösi? millä tuloksin? miksi et?
- tarvitaanko mielestäsi jatkuvaa kehittämistä?
- työn merkitys elämässäsi?

Yhteistyö?

- kun olet työryhmässä mukana, miten valmistaudut kokouksiin, miten toimit kokouksissa, entä kokouksen jälkeen?
- kontrolloiko työryhmien toimintaa kukaan?
- näetkö työryhmien tuloksia käytännössä? millaisia?
- työskenteletkö mieluummin yksin, parityönä vai isommissa ryhmissä?
- miten paljon teet yhteistyötä toisten lukioiden opettajien tai muiden oman koulusi ulkopuolisten tahojen kanssa? millaista? millaisin tuloksin?
- mitä hyötyä erilaiset yhteistyöt ovat tuoneet omaan työhösi?
- mitkä tekijät edesauttavat/vähentävät osallistumistasi yhteistyöhön? voisiko näistä jotakin muuttaa?

Lukion aineenopettaja?

- lukion aineenopettajan tehtävät nyky-lukiossa?
- millaisia ominaisuuksia aineenopettajalla pitäisi olla?
- mitä näistä ominaisuuksista voisit vielä itsessäsi kehittää?
- mihin ominaisuuksiin opettajana olet eniten tyytyväinen?
- arvioi työtyytyväisyyttäsi asteikolla 4-10, mikä eniten lisää/vähentää työtyytyväisyyttäsi? voisiko vähentävälle tekijöille tehdä jotakin?
- miten aiot jatkossa kehittää itseäsi?

KIITOS HAASTATTELUSTA!

LIITE 3

A1-HAASTATTELU-RUNKO

VISIO

Lomakkeessa mainitsit lukiosi visioksi hyvän yleissivistyksen ja sitä kautta mahdollistuvan jatkokoulutuksen sekä kansainvälisen toiminnan kehittämisen ja sitä kautta kulttuuritietouden ja suvaitsevaisuuden lisääminen.

- Kerro vision syntyhistoriasta.
- Miten visiota toteutetaan/strategia?
- Miten itse toteutat: opiskelijat-työyhteisö-tasoilla?
- Miten vision toteutumista arvioidaan?
- Miten visiota korjataan/muutetaan/tehdään uusi(a)?
- Mikä on vision merkitys?
- Onko tiedossa muiden lukioiden visioita?
- Uhkakuvia oman lukion tulevaisuudelle?
- Positiivisia näköaloja oman lukion tulevaisuudelle?
- Miten itse voit vaikuttaa oman lukiosi tulevaisuuteen? Entä rehtori , työyhteisö?
- Kokemuksia lukioiden välisestä kilpailusta?

ARVOT

Mainitsit lomakkeessa arvoiksi klassiset hyveet: hyvyys, totuus, kauneus, joiden kautta lähestytään muita: ihmisen ja elämän kunnioittaminen, suvaitsevaisuus.

- Näkyvätkö mainitsemasi arvot koulusi toiminnassa? Miten? Koulusi visiossa?
- Missä tehtävässä lukiosi on onnistunut?
- Missä tehtävässä lukiosi ei ole onnistunut?
- Miten onnistuttaisiin vielä paremmin?

Lomakkeessa mainitsit, että ehkä nämä arvot, jotka mainitsit, ovat ristiriidassa nyky-yhteiskunnan ns. kovien arvojen kanssa. Koulun ei pitäisi myötäillä talouselämän arvomaailmaa, vaan opettaa näkemään ja kyseenalaistamaan vallitsevia arvoja.

- Miten tämä toteutettaisiin lukiossa käytännön tasolla?

Ylijohtaja Aslak Lindström otti esille teemoja opetussuunnitelman uudistamisseminaarissa 7.5.2001, joilla hänen mielestään voidaan perustella lukion opetussuunnitelman uudistamista. uudistus, jota siis alettiin toteuttaa syksyllä 2005 kaikissa Suomen lukioissa. Lindströmin esille ottamat teemat olivat (annetaan paperiversiona haastateltavalle tässä yhteydessä): teknologia, globalisoituminen, verkostoituminen, työn uusiutuminen, kestävä kehitys, väestön ikääntyminen ja syrjäytyminen.

- Onko näillä teemoilla ollut vaikutusta omaan työhösi?
- Mitä näistä teemoista pidät tärkeimpinä?

- Puuttuuko jokin tärkeä teema?
- Kyseenalaistaisitko jonkun teeman, jos ajatellaan lukiota?

MUUTOKSET JA OMA TYÖ

Voitko tarkentaa, kun lomakkeessa mainitsit, että ”joskus tämä lisähössötys tahtoo ohittaa varsinaisen opetustyön”.

- Mihin viittaa lisähössötyksellä?

Olet lomakkeessa maininnut muutosehdotuksia seuraaviin ”koulujen työtiloja, opetusmenetelmiä, oppilaiden ja opettajien suhteita, ihmissuhdetaitoaineiden opetusta”.

- Voitko tarkentaa millaisista muutoksista olisi kysymys ja miten ne toteutettaisiin?

Lomakkeessa arvioit, että työstäsi on noin 20% muuta kuin varsinaisesti aineenopettajan työhön liittyvää työtä.

- Mitä tähän 20 prosenttiin sisältyy?
- Mitä nämä työt sinulle merkitsevät?
- Luonnehdi itseäsi aineenopettajana – työyhteisön jäsenenä – työyhteisön kehittäjänä.

TYÖYHTEISÖ

Olet lomakkeessa kuvannut itseäsi ”kyseenalaistaja, uusien ehdotuksien tekijä, tukija” rehtorin alaisena.

- Tarkenna, miten kyseenalaistat asioita. Miten rehtori suhtautuu?
- Mikä on mielestäsi rehtorin rooli työyhteisössä?
- Mitä odotat rehtorilta?
- Missä, mistä, miten työyhteisössä keskustellaan työhön liittyvistä asioista? Miten työyhteisö ajattelee yhdessä?
- Ovatko seuraavat asiat mielestäsi kunnossa työyhteisössäsi: tiedonkulku, resurssit, ongelmien ja ristiriitojen ratkaisutavat, kannustus, koulutus.

KIITOS HAASTATTELUSTA!

Kirsti Häivälä