

KATRIINA SULONEN

Opetussuunnitelman uudistamistyö
opettajan ammatillisen kasvun välineenä
– kohteena peruskoulun kotitalouden opetus



Opetussuunnitelman uudistamistyö
opettajan ammatillisen kasvun välineenä
– kohteena peruskoulun kotitalouden opetus

Katriina Sulonen

Valvoja
Professori Kaija Turkki

Ohjaajat
KT Liisa Haverinen
Dosentti Marja Martikainen

Esitarkastajat
Professori Päivi Atjonen, Joensuun yliopisto
Professori Eija Syrjäläinen, Tampereen yliopisto

Vastaväittäjä
Professori emerita Ulla Suojanen, Åbo Akademi

© Katriina Sulonen

ISBN 952-10-1503-9 (nid.)
ISBN 952-10-1504-7 (PDF)
ISSN 1456-4912

Ulkoasu ja taitto: Helena Kajander
Painotyö: Edita Prima Oy, 2004

Helsingin Yliopisto
Kotitalous- ja käsityötieteiden laitos
Katriina Sulonen

OPETUSSUUNNITELMAN UUDISTAMISTYÖ
OPETTAJAN AMMATILLISEN KASVUN VÄLINEENÄ
– kohteena peruskoulun kotitalouden opetus

201 sivua + 25 liitesivua

Tiivistelmä

Tutkimus kohdistuu kotitalouden koulukohtaisen opetussuunnitelman uudistamisprosessiin ja sen myötä alkaneeseen opettajien ammatilliseen kasvuun. Opetussuunnitelman painopistealueeksi valittiin yhdessä elämisen taidot, jolloin oppilaiden toiminnassa oppitunneilla korostuvat vastuullisuus, huolenpito toisista, itsekkyyden hallinta ja yhteisöllisyys. Näiden asioiden korostaminen opetussuunnitelmassa vahvistaa sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä ihmisen ja kotitalouksien hyvinvoinnille. Opettajien ammatillisen kasvun teoreettisena viitekehyksenä käytetään Niemen ja Kohosen (1995) esittämää mallia ja pedagogisen ajattelun muuttumista tarkastellaan Kansasen (1993) luomaa tasomallia vasten.

Opetussuunnitelman uudistamiseen ja opettajien ammatilliseen kasvuun tähtäävä toimintatutkimus toteutettiin vuosina 1997–2001. Toimintatutkimusryhmään kuului viisi kotitalousopettajaa tutkijan lisäksi. Kaikki osallistuivat tutkimukseen tasavertaisina jäseninä, jolloin toimintatutkimuksen periaate, demokraattisuus, toteutui ryhmän toiminnassa. Tutkimusaineisto muodostui tapaamispäiväkirjoista, opettajien kirjoitelmista, tuntisuunnitelmaraporteista ja yhdessä suunnitellusta opetussuunnitelmasta.

Toimintatutkimus seurasi menetelmään kuuluvaa sykliä ja opettajien ammatillinen kasvu lähti liikkeelle syklin prosessointivaiheen aikana. Opettajar ryhmän toiminta oli aktiivista ja vuorovaikutteista ja yhdessä suunniteltua opetussuunnitelmaa sovellettiin kunkin opettajan persoonan ja koulun reunaehtojen mukaan. Opettajien ammatillisessa kasvussa aktiivinen oppiminen rohkaisi opettajia kokeilemaan oppisisältöjen toteutuksessa erilaisia, uusia tapoja ja he sovelsivat käytännön toimintaan teoriassa oppimiaan asioita. Sitoutumisessa oli keskeistä halu antaa oma panos opetuksen kehittämiseen ja oppimisen edistämiseen. Yhteistyön ja vuorovaikutuksen merkityksen oi-

valtaminen lisäsi opettajien ja koko kouluyhteisön välistä yhteistyötä. Autonomia opettajan ammatillisessa kasvussa ilmeni mm. opettajien rohkeutena toteuttaa ryhmän yhdessä luomaa päämäärää omalla tavallaan. Rationaalisuus ja intuitiivisuus tulivat esille järkevänä ja perusteluja hakevana toimintana, intuitiivisuuden näkyessä luovuutena ja uskona omiin kykyihin.

Monimuotoinen ammatillinen kasvu johtaa siihen, että opettaja ryhtyy ajattelemaan uudella tavalla opetussuunnitelmasta ja kotitaloudesta. Toimintatutkimus osoitti, että jos opetussuunnitelmatyöhön kohdistuu vain teknistä toiminnan suunnittelua, toteutusta ja arviointia, ei voida puhua uudistavasta otteesta opettamiseen ja opettajan voimaantumisesta. Kun opetussuunnitelma perustuu erilaisiin oppimiskäsityksiin ja se antaa tilaa luovuudelle ja opettajan persoonalle, opetussuunnitelma vahvistaa kotitalouden näkemistä sellaisena oppiaineena, jonka kulmakivenä on inhimillinen kasvu.

Avainsanat: ammatillinen kasvu, kotitalousopetus, konstruktivismi, muutos, opetussuunnitelma, pedagoginen ajattelu, toimintatutkimus

University of Helsinki
Department of Home Economics and Draft Science
Katriina Sulonen

CURRICULUM PREPARATION AS A TOOL
FOR THE TEACHER'S PROFESSIONAL GROWTH
– with special reference to home economics teaching in comprehensive schools

201 pages + 25 pages of attachments

Abstract

This study focuses on the process aiming the overall development of the home economics curriculum on an individual school level and the professional growth of teachers inspired by this work. As the main emphasis of the curriculum, social skills were selected, in particular as they highlight responsibility, caring for others, controlling selfishness and community spirit regarding the pupils' actions. Emphasising these aspects within one's curriculum affirms the significance of social interaction as regards the well-being of the both individual and the family. As the theoretical frame of reference for our teachers' professional growth, the model presented by Niemi and Kohonen (1995) is used, and the changes in pedagogic thinking are reflected against the level model created by Kansanen (1993).

This action research study in curriculum renewal and teachers' professional growth was conducted from the year 1997 to 2001. In addition to the author, the overall study group included five home economics teachers. All participants were involved in the study as peer group members, thus reflecting democracy as the leading principle of action research in the group's activities. To collect research material, records of the meetings, teachers' writings, class plan reports and a jointly – prepared curriculum map were used.

In the study, the general cycle that embodied of the selected method was followed, and the teachers' professional growth was initiated during the processing phase of this cycle. The work in the teacher group was both active and interactive, and the jointly – prepared curriculum was applied at each school according to the teacher's personality and the framework set by the school. As to professional growth, active learning encouraged the teachers involved to try out new and different methods in the implementation of

teaching contents. They also applied in practice methods they had learnt in theory. In their commitment to the program a desire to contribute in the development of teaching and encouraging the pupils to learn played a key role. Understanding the significance of co-operation and interaction increased the co-operation between the teachers and the entire school as a community. Autonomy in the teachers' professional growth manifested itself for example in the fact that the teachers had the courage to individually implement the objectives jointly drafted by the group. Rationality manifested itself as reasonable actions and a tendency to look for justifications, as well as in addition to intuition as creativeness and belief in one's own capabilities.

Multi-faceted professional growth leads our teachers to a new type of thinking as regards curriculum and home economics. Our action research study showed that if curriculum preparation consists exclusively of technical planning, implementation and evaluation of activities, this is not what is meant by an innovative approach to teaching or the empowerment of teachers. When the curriculum is based on various learning concepts and leaves space for creativity and the teacher's personality, the curriculum will genuinely reinforce the idea of home economics as a discipline where personal growth is cornerstone.

Key words: professional growth, home economics teaching, constructivism, change, curriculum, pedagogic thinking, action research

Esipuhe

Opettajien työssä jaksaminen, uudistava ote omaan työhön ja muutoshalukkuus ovat keskeisiä asioita kaikille opetuksen ja oppimisen kanssa työtä tekeville ihmisille. Mutta myös vaikeita asioita usein arkisessa opetustyössä. Mitkä voisivat olla niitä työtapoja, joilla opettajia voitaisiin rohkaista uudistamaan omaa työtään, suhtautumaan muutoksiin kriittisen avoimesti tai pohtimaan omaa rooliaan opettajana, opetussuunnitelman toteuttajana?

Minulle tarjoutui kotitalouden opettajana ja tutkijana mahdollisuus yrittää löytää ratkaisuja em. tilanteisiin, kun pääsin syksyllä 1997 mukaan tutkimusprojektiin, jonka tavoitteena oli selvittää kotitalouden kasvattavaa merkitystä. Oma osuuteni keskittyi kotitalouden opettajan ja opetuksen rooliin koulun kasvatustehtävässä sekä kotitalouden koulukohtaisten opetussuunnitelmien muuttamiseen. Omalle ammatillisuudelleni oli haasteellista osaisinko yhdistää kotitalouden opettajan roolin, opetussuunnitelma-tutkijan ja kasvattajan roolin toisiinsa.

Tutkimukseni ensivaiheista lähtien työni ohjaajat KT Liisa Haverinen ja dosentti Marja Martikainen ovat olleet aina läsnä tilanteeseen sopivalla tavalla. KT Liisa Haverisen pohdiskelleva ja kannustava asenne sekä kauniilla tavalla asetetut sanat ovat vieneet tutkimustani eteenpäin, erityisesti kotitalouden opetukseen liittyvissä asioissa. Dosentti Marja Martikaisen lempeällä ja selkeällä tavalla esitetyt kommentit ovat olleet ensiarvoisen tärkeitä, kun toimintatutkimuksen monimuotoinen, pitkäkestoinen prosessi muotoutui opettajien ammatillisesta kasvusta kertovaksi tutkimusraportiksi. Kummankin ohjaajan näkemys yhdessä tekemisestä ja yhteistyöstä kotitalouden opetuksen ydinasiiana on ollut rohkaisevaa ja ulottunut käytännön opetuksen tasolle. Aika ajoin mieleeni palautuvat yhteiset palautekeskustelut joko Sturenkadulla tai Bulevardilla. Tunnelman tiivistyminen näissä keskusteluissa oli usein konkreettisesti havaittavissa. Liisan noustessa seisomaan ja ottaessaan muutaman kävelyaskeleen, tiesi, että hankalille asioille oli löytymässä ratkaisu. Teille molemmille haluan lausua sydämelliset kiitokseni – apunne ja kannustuksenne on ollut sekä ystävän että ohjaajan tukea.

Professori Kaija Turkki on avannut näkemyksiäni kotitalouden hollistisesta lähestymistavasta, mikä oli tärkeää silloin, kun opetussuunnitelmauudistuksen teoreettisia lähtökohtia rakennettiin. Kiitän professori Kaija Turkkia lannistumattomasta asenteesta kotitalouden tutkimusta kohtaan ja uudenlaisen ajattelutavan viljelemisestä kotitalouden opetukseen.

Esitarkastajilleni professori Päivi Atjoselle ja professori Eija Syrjäläiselle lausun kiitokset työni huolellisesta tarkastuksesta. Professori Päivi Atjosen

monipuolinen ja tarkka palaute ohjasi työni loppuvaiheen korjaustöitä. Professori Eija Syrjäläisen myönteinen, innostava näkökulma vahvisti uskoa toimintatutkimuksen merkityksestä opettajan työn muutoksen tarkastelussa.

Tämä toimintatutkimus ei olisi syntynyt ilman Heleniä, Marikaa, Merjaa, Minnaa ja Ulla-Maijaa. Te uhrasitte monta iltaa, lauantaipäivää, kesäpäivää tutkimukselle ja kotitalouden opetukselle. Osoititte toiminnallanne sen, että omaa opetustaan rohkeasti kyseenalaistamalla ja muuttamalla jokainen opettaja voi saada työhönsä sellaista muutosvoimaa, että työtään jaksaa tehdä alati innostuen ja oppilaista välittäen. Suuret kiitokset kotitalousopetuksen kehittämisestä kuin myös siitä, että tutkimuksen tekeminen voi olla hauskaa.

Taloudellista tukea tutkimukselleni olen saanut Jenny ja Antti Wihurin rahastosta sekä Elli Sunisen ja Rachel Trobergin rahastosta. Parhain kiitos apurahoista. FK Marja Kantosta kiitän kieliasun ja Jillian St. Jacquesia englanninkielisen tiivistelmän tarkastamisesta.

Haluan esittää kiitokseni kaikille niille opettajille ja tutkijoille, jotka ovat kannustaneet minua tutkimukseni eri vaiheissa. Olkoonpa kannustus lausuttu tutkimuskongressissa, bussipysäkillä tai raapustettu paperinkulmaan, ne kaikki ovat olleet sillä hetkellä merkittäviä. Lämmin kiitos kuuluu myös ystäville ja sukulaisille kiinnostuksestanne tutkimustani kohtaan. Ilman näitä kommentteja olisi oma kasvun prosessini opettajana ja tutkijana jäänyt paljon vähäisemmäksi.

Viimeiset kiitokset esitän Ainolle ja Saarelle. Kiitos, että annoitte äidille mahdollisuuden lukuisina viikonloppuina keskittyä tutkimuksen tekemiseen ja kirjoittamiseen ja keksitte isän kanssa ”kaikkea muuta tekemistä”. Tuotte omalla olemuksellanne esille sen, mitä on kotitalouden kasvattava merkitys.

Turussa, Liisan päivänä, 19.11.2003

Katriina Sulonen

Sisälllys

1 Johdanto	1
1.1 Miksi tarvitaan yhteistyötä ja vuorovaikutusta korostava kotitalouden opetussuunnitelma?	3
1.2 Toimintatutkimuksen vaiheittainen eteneminen tässä tutkimuksessa	6
2 Toimintatutkimus tutkimusmenetelmänä	9
2.1 Kriittinen toimintatutkimus	11
2.2 Toimintatutkimuksen toteuttaminen	14
2.3 Tutkimusaineiston hankinta	18
2.3.1 Tutkimusryhmän tapaamisista vuosina 1997-2001 pidetyt päiväkirjat	19
2.3.2 Tutkimusryhmän kirjoitelmat	20
2.3.3 Raportoinnit tuntisuunnitelmista ja oppitunneista	22
2.3.4 Yhdessä suunniteltu ja arvioitu opetussuunnitelma	24
3 Uusien käsitteiden omaksuminen opettajien ajattelun muutoksen lähtökohtana	25
3.1 Muutostarpeen oivaltaminen	27
3.2 Kotitalouden opetussuunnitelman painopistealueiden tarkastelua	31
3.2.1 Vastuu	39
3.2.2 Yhteiset sopimukset	41
3.2.3 Arvovalinnat	42
3.3 Konstruktivistinen oppimiskäsitys kotitalousopetuksen muutoksen suuntaajana	43
3.4 Aktiivisen oppimisen merkitys muutokselle	47
4 Opettajien omaehtoisen toiminnan vahvistuminen	53
4.1 Sitoutumisen merkitys opettajien toiminnassa	55
4.1.1 Uskallus ja epävarmuus	56
4.1.2 Ryhmän toiminta	57
4.1.3 Tulevaisuuteen suuntautuminen	61
4.2 Sitoutumisvaihe – oivallus omaan ajattelu- ja toimintatapaan	64
5 Yhdessä elämisen taitoja korostavan opetussuunnitelman suunnittelemisen ja toteuttamisen	69
5.1 Opetussuunnitelman kehittämisprosessin mahdollisuudet kotitalouden opetuksen muutoksen käynnistäjänä	71
5.2 Vuorovaikutuksen monitahoinen merkitys opetussuunnitelman suunnittelutyössä	77

5.3	Opetussuunnitelman suunnitteluvaihe	82
5.3.1	Yhteistyön ilo	86
5.3.2	Ota vastuuta itsestä ja huolehdi toisista	89
5.3.3	Ympäristö on sinun, valitse ja vaikuta	92
5.3.4	Keitämme ja leivomme	94
5.3.5	Hyvä olo, hyvä mieli – evästyä tulevaan!	98
5.4	Opetussuunnitelman toteutuksen tarkastelua yhdessä elämisen taitojen näkökulmasta	100
5.5	Yhteistyön ja vuorovaikutuksen merkitys kotitalouden opettajien ammatillisessa kasvussa	108
6	Opettajan ammatillisen kasvun eteneminen	111
6.1	Tutkimuksen ja opetuksen yhdistäminen	113
6.2	Reflektion ilmeneminen kotitalouden opettajien toiminnassa	116
6.2.1	Reflektion erilaiset roolit	117
6.2.2	Reflektion laadulliset tasot	119
6.3	Suunnittelutyön avulla teknisestä toimijasta uudistuvaksi opettajaksi	124
6.4	Pedagogisen ajattelun muuttuminen opetussuunnitelmatyön edetessä	129
6.5	Opettajien autonomia muutoksen ja ammatillisen kasvun takana	132
6.6	Ammatillisen kasvun osoittaminen teoreettisten mallien avulla	137
7	Muutoksen vakiinnuttaminen	145
7.1	Kotitalouden opettajan toimintakulttuurin muuttuminen	147
7.2	Voimaantunut, uudella tavalla ajatteleva ja toimiva kotitalouden opettaja	151
7.3	Mitä nyt kuuluu Helen, Marika, Merja, Minna ja Ulla-Maija?	156
8	Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu	161
8.1	Aineiston merkittävyys	163
8.2	Aineiston riittävyys ja analyysin kattavuus	164
8.3	Aineiston luettelointi	166
8.4	Tutkijan rooli	167
8.5	Tutkimukseen liittyvät eettiset kysymykset	170
8.6	Ongelmakohtia	171
9	Pohdinta	175
9.1	Opetussuunnitelman merkityksen avautuminen opettajille	176
9.2	Aktiivisen oppimisen kautta autonomiseksi opettajaksi	177
9.3	Tutkijan oma ammatillinen kasvu	180
9.4	Yhteistyöstä vahvuutta opettajan omaan pedagogiseen ajatteluun	183

Lähteet	187
----------------	-----

Liitteet

Liite 1	Bubolzin malli kotitalouden toiminnasta	203
Liite 2	Yhdessä suunniteltu opetussuunnitelma	205
Liite 3	Tutkimusaineiston käyttö tutkimuksen eri luvuissa	213
Liite 4	Toimintatutkimusryhmän tapaamiset	215
Liite 5	Tuntisuunnitelmaraportin runko	221
Liite 6	Kevään raportointijakson muistilista	223
Liite 7	Tutkimusryhmän opettajien reflektion laadulliset tasot; esimerkkejä ja suoria lainauksia	225

KUVIOLUETTELO

KUVIO 1	Tämän toimintatutkimuksen syklikuvio	7
KUVIO 2	Opettajan ammatillinen kasvu	47
KUVIO 3	Opettajan pedagogisen ajattelun tasomalli	51
KUVIO 4	Kaksi tietä opetussuunnitelman luomisessa ja opettajan ammatillisessa kehittämisessä	78
KUVIO 5	Opettajuuden kehittyminen kotitalousopettajien koulutuksessa	115
KUVIO 6	Neliportainen opetussuunnitelma opettajien ajattelun selkiyttäjänä	131
KUVIO 7	Uuden ammatillisuuden peruskäsitteet	137
KUVIO 8	Opettajan ammatillisen kasvun ja pedagogisen ajattelun tasojen yhdistäminen toimintatutkimuksessa	142

TAULUKKOLUETTELO

TAULUKKO 1	Toimintatutkimuksen suuntaukset Zuber-Skerritin (1992) mukaan	11
TAULUKKO 2	Toimintatutkimuksen eteneminen	16
TAULUKKO 3	Opettajien kirjoitelmien aikataulu ja aiheet	21
TAULUKKO 4	Opetussuunnitelman raportointiaikataulu	23
TAULUKKO 5	Opetussuunnitelmamalleja ja niiden pääpiirteitä	74
TAULUKKO 6	Opettajan käsitysten muuttuminen opettamisesta ja oppimisesta	126

1

Johdanto

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli halu uudistaa käytössä olevaa kotitalouden opetussuunnitelmaa kaikille yhteisen kotitalouden opetuksessa peruskoulun seitsemännellä luokalla ja pyrkiä integroimaan yhdessä elämisen taidot kiinteästi konkreettisiin kotitalouden arkielämän sisältöihin. Tutkimus on itsenäinen osa vuonna 1998 Helsingin yliopiston kotitalous- ja käsi-työtieteiden laitoksella aloitettua projektia ”Ihmissuhdetaidot – kotitalouden arjen hallinnan ydin” (ks. Haverinen & Martikainen 1999). Tutkimusprojektin tavoitteena on selkeyttää inhimillisen vuorovaikutuksen merkitystä sekä kotitalouksissa että kotitalousopetuksessa.

Tutkimuksen alkuvaiheessa tutkimustehtäväksi asetettiin opettajan oman, koulukohtaisen **kotitalouden opetussuunnitelman uudistaminen**. Tämä päätettiin toteuttaa niin, että kotitalouden opettajista koostuva opettajaryhmä muodostaa tutkimusryhmän, joka yhdessä suunnittelee ja toteuttaa sekä lopuksi arvioi omissa kouluissaan uudistamisprosessin käyttökelpoisuutta. Perusteelliseen opetussuunnitelmatyöhön liittyy kuitenkin paljon muutakin kuin pelkästään oppisisältöjä ja opetusmenetelmiä koskevaa kehitystyötä. Opettajat halusivat opetussuunnitelman muutosprosessin myötä saada lisäksi selville, toisiko kotitalouden opetussuunnitelman uudistamisprosessi myös muutosideoita tai kenties jopa toimintamalleja koko koulun toiminnalle. Tämän takia uudistustyön rinnalla lähti liikkeelle **opettajien ammatillinen kasvu** ja osana sitä pedagogisen ajattelun kehittyminen (ks. Kivi-

niemi 1999, 68). Tutkimuksen edetessä opettajien ammatillisen kasvun edistäminen nousi opetussuunnitelman suunnittelutyötä keskeisemmäksi tutkimustehtäväksi.

Opetussuunnitelmatyö kuuluu keskeisenä, toistuvana prosessina opettajan työhön. Liian usein se on tarkoittanut käytännössä sitä, että opettaja muuttaa oppisisältöjä ja opetusmenetelmiä vuosittain jonkin verran, nojautuen kuitenkin melko paljon vanhoihin käytäntöihin tai oppikirjan tekijöiden tekemiin ehdotuksiin. Visio oman työn muuttamisesta, pohdinta sen tarkoituksenmukaisuudesta tai siitä, miten opetus vastaa oppilaiden elämää ja tarpeita, ohjaa harvoin opetussuunnitelman muutostyötä. Opetussuunnitelmatyön merkitystä ja ajankohtaisuutta korostaa esimerkiksi Opetushallitus, joka on omassa tutkimusohjelmassaan nostanut opetussuunnitelmien ja opetuksen kehittämisen yhdeksi tutkimusteemaksi. Tämän toimintatutkimuksen opetussuunnitelman painopiste, yhdessä eläminen, saa vahvistusta myös Opetusministeriön kehittämissuunnitelmasta, joka koskee koulutusta ja tutkimusta vuosina 1999-2004. Tässä suunnitelmassa korostuvat jokaiselle ihmiselle kuuluva itsensä kehittäminen ja moraalinen kasvu sekä huomaavaisuus toisia ihmisiä kohtaan, hyvien tapojen omaksuminen ja itsestä huolehtiminen (Opetushallitus 2001; Opetusministeriö 1999).

Opetussuunnitelman uudistamistyö vaatii opettajalta ensisijaisesti vallitsevien työkäytäntöjen kyseenalaistamista. Kun näiden pohtiminen nousee opettajan ajattelussa keskeiseen rooliin, tarvitaan ryhmässä toimimista ja pitkäkestoista vuorovaikutusta ryhmän jäsenten välillä, jotta yksittäisen opettajan muutostoiveet ja halu tehdä asioita toisin onnistuvat. (Pehkonen & Törner 1999, 259-274.) Vastuunsa tiedostava opettaja on valmis tällaiseen kokeiluun, joka vaatii luovuutta ja kyselevää kokeilunhalua, mutta myös epäonnistumisen tiedostamista.

1.1 Miksi tarvitaan yhteistyötä ja vuorovaikutusta korostava kotitalouden opetussuunnitelma?

Valtakunnallisissa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (POP 1994) viitataan yhteiskunnan asettamien muutospaineiden sekä tieteellisen kehityksen vaikutuksen ja merkityksen huomioimiseen koulutuksen kehittämisessä. Nämä opetussuunnitelman perusteet olivat olleet kouluissa käytössä muutaman vuoden, kun tutkimus alkoi, mutta niiden edellyttämä uudistunut näkemys opetustyöstä ja kaiken kaikkiaan ajatus opettajasta oman työssä tutkijana ja kehittäjänä ei ollut vielä tavoittanut opettajia (ks. esim. Sepänen 2000,3; Patrikainen 1997, 89). Tähän vedoten opetussuunnitelman painopisteen muuttaminen oli hyvinkin perusteltua, varsinkin kun tutkijalla oli omaan opettajankokemukseensa perustuva ennakkokäsitys siitä, että vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (OPS 1985) ja kotitalousopetukseen suunnattu peruskoulun opetuksen opas (KOPS 1987) ohjasivat vielä varsin yleisesti kotitalouden opetusta peruskouluissa. Kotitalouden opettajat olivat todennäköisesti hämmentyneitä tilanteessa, jossa heidän odotettiin liittävän näitä opetussuunnitelman perusteiden vaatimuksia kotitalouden opetukseen, puhumattakaan muuttuneesta oppimiskäsitysajattelusta. (Ks. POP 1994, 9-10.) Kotitalouteen pitäisi alkaa suhtautua uudella tavalla, tiedostaa sen tiedetausta ja tämän avulla kehittää uusia sovellutusmahdollisuuksia opetussuunnitelman perusteille.

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden mukaan peruskoulun kotitalousopetuksen tavoitteena on antaa oppilaille sellaisia tietoja ja taitoja, joita he tarvitsevat omassa arkielämässään. Kotitaloudessa käsitellään jokaista ihmistä lähellä olevia asioita, kuten ihmistä itseään, hänen kotiaan, perhettään, luontoa, ympäristöä ja näiden kaikkien vuorovaikutusta toistensa kanssa. (POP 1994, 102.) Kotitalousopetuksen keskeisiä sisältöalueita perusopetuksessa ovat ravitsemus ja ruokakulttuuri, harkitseva kuluttaja, koti ja ympäristö sekä yhdessä eläminen. Nämä sisältöalueet kuvaavat hyvin kotitalousopetuksen monipuolisuutta ja oppisisältöjen limittymistä toisiinsa. Turkin mukaan (1994) opetussuunnitelman perusteissa on pyritty luopumaan muihin tieteenaloihin kuuluvista sisältöalueista, koska nämä rajaavat ja lokeroivat opetusta liikaa.

Opetussuunnitelman keskeiset sisällöt osoittavat peruskoulussa työskentelevälle opettajalle kotitalousoppiaineen ja kotitaloustieteen välisen yhteyden. Kotitalouden toiminnassa, sekä kotona että koulussa, ovat keskeisellä

sijalla ihmiset ja heidän toimintansa erilaisissa arkipäivän tilanteissa. Opetusta luotsaava opetussuunnitelman perusteet (POP 1994) edellyttää opettajalta kaikkien oppisisältöjen tasapuolista hallintaa, jotta hän onnistuu rakentamaan opetuksessaan mielekkäitä kokonaisuuksia. Mallin monipuolinen käyttö edellyttää myös sitä, että opettaja tunnistaa ja tiedostaa esimerkiksi arjen hallintaan ja eri kotitalouden taitoihin liittyviä käsitteitä (Myllykangas 2002, 34).

Tässä tutkimuksessa haluttiin nostaa opetussuunnitelman ydinasiaksi sellainen kotitalouden toiminta, jossa korostuu kotitalouden antama mahdollisuus inhimilliseen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja jota kuvaa käsite yhdessä elämisen taidot. Tätä painotusta tukee opetussuunnitelman perusteissa oleva tavoite, jonka mukaan opettajien ja oppilaiden välisellä vuorovaikutuksella ja oppilaiden keskinäisellä yhteistyöllä tuetaan oppilaiden kasvamista yhteistyökykyisiksi, toisista välittäviksi ja huolehtiviksi sekä erilaisuuden hyväksyviksi ihmisiksi. (POP 1994, 102-103.) Kotitalouden oppitunneilla näiden asioiden on tarkoitus näkyä ja korostua vastuun ottamisena yhteisestä toiminnasta, monipuolisena vuorovaikutuksena opettajan ja oppilaiden välillä sekä vastuullisena osallistumisena opetukseen (ks. Haverinen & Martikainen 1999, 12). Esimerkiksi Bubolzin (1996) kehittämä malli, jossa korostuvat kotitalouden vuorovaikutteinen toiminta, suojan ja hoivan antaminen sekä voimavarojen monipuolinen ja harkitseva käyttö, on uudenlaista tulkintaa kotitalouden teknisistä taidoista, joiden päämääränä on kotitalouden arjen hallintaa. (Liite 1)

Opetussuunnitelmatyön tavoitteeksi asetettiin periaate, jonka mukaan yhteisestä toiminnasta huolehtiminen tähtää yhteiseen hyvinvointiin (Haverinen 1996, 210). Tätä periaatetta voi noudattaa yhtä lailla kotona kuin koulun kotitaloustunneilla. Tässä tutkimuksessa tutkimusryhmän arkiseen kielenkäyttöön vakiintui termi ”praksis” kuvaamaan niitä asioita, jotka kuuluvat yhdessä elämisen taitoihin ja yhdessä tekemiseen, tavoitteena monimuotoisen hyvinvoinnin saavuttaminen. Haverinen ja Martikainen (1999, 78-81) liittävät praksis-toimintaan seuraavia piirteitä, jotka soveltuvat kotitalouden opetuksen yhteydessä harjoiteltavaan kodin arkisten asioiden hoitoon: vastuullisuus, huolenpito, oikeudenmukaisuus, asioiden tärkeysjärjestys, itsekkyyden hallinta, tunteiden ilmaiseminen välineenä neuvottelutaitojen hallintaan ja yhteisyyden kokeminen. Praksis-toiminnassa aikuinen antaa omalla toiminnallaan esimerkin sellaisesta käyttäytymisestä, jonka avulla näitä yhdessä elämiseen kuuluvia asioita voidaan saavuttaa. Vastuuseen kasvaminen on mahdollista sekä toiminnassa että sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, mutta nuorille ja lapsille pitää antaa mahdollisuus harjoitella vastuun

ottamista. Vastuuajattelu ei kuitenkaan tarkoita täydellisyyteen pyrkimistä, ja siihen tarvitaan aina aikuisen esimerkkiä. Kotoa saatu malli ohjaa yhdessä tekemiseen, huolenpito voi näkyä eri arkipäivän tilanteissa ja se on erityisesti oman itsekkyyden hallintaa.

Turkki (1999, 19) tarkastelee Brownin ja Pauluccin (1979) määritelmää kotitaloudesta ja tuo esille samansuuntaisesti näitä yhteisen hyvinvoinnin saavuttamiseen liittyviä asioita. Hänen mukaansa kotitalousopetuksessa pitäisi pyrkiä edistämään sellaisten toimintatapojen ja -kulttuurien ymmärtämistä, jotka valmentavat nuoria kohtaamaan erilaisia vuorovaikutustilanteita ja ymmärtämään oman toimintansa merkityksen kotipiiriään laajemmalti. Myös Brownin (1986) näkemykset vahvistavat monimuotoisen hyvinvoinnin saavuttamista kotitalouden ydinasiaina ja sosiaalisen vuorovaikutuksen keskeistä merkitystä ihmisen hyvinvoinnille.

Opetussuunnitelmatyölle asetettu periaate yhdessä elämisen taitojen ja monimuotoisen hyvinvoinnin saavuttamisesta kotitalousopetuksen ydinasi- ana tulee esille myös Plihalin ym. (1999, 2-21) tarkastelussa erilaisista ope- tussuunnitelman suuntauksista. Tutkijat kyseenalaistavat opetussuunnitel- man merkityksen vain tehokasta opetusta ohjaavana instituutiona ja perään- kuuluttavat sellaista kotitalouden opetussuunnitelmaa, jossa koulutukselli- set käytännöt rakentuvat inhimillisten tilanteiden ja ongelmien ympärille.

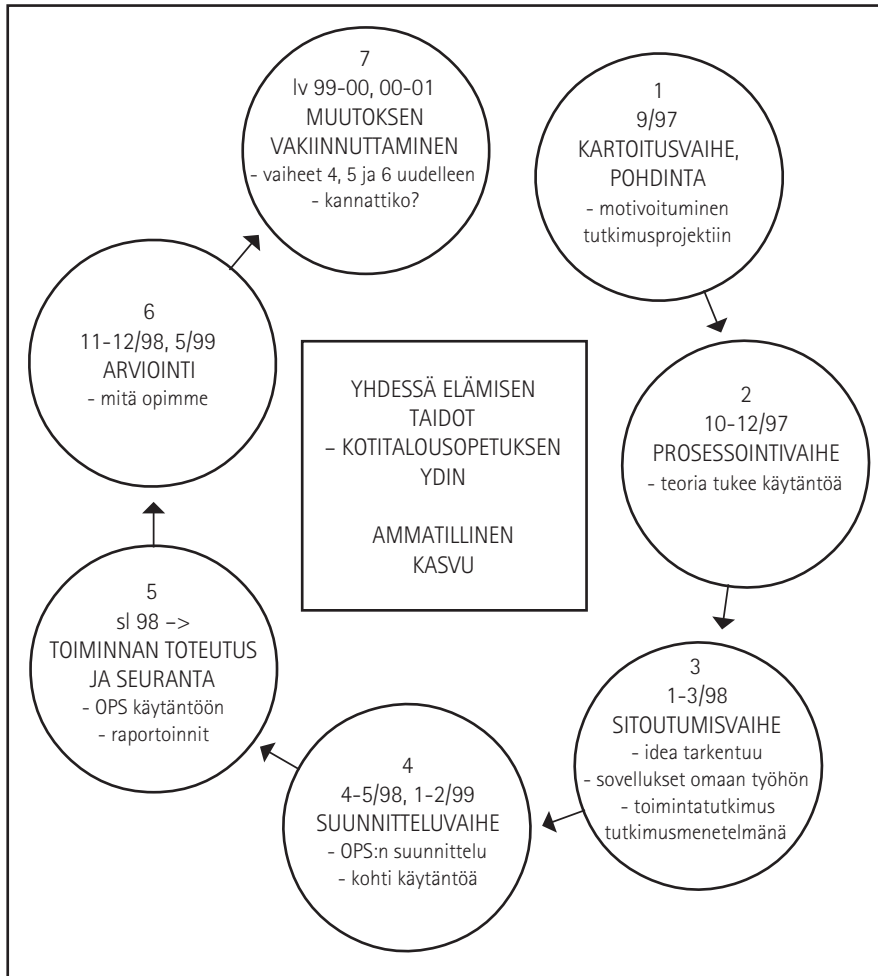
Plihal ym. (1999, 11) siteeraavat Sirotnikia (1991, 245), jonka mielestä opetussuunnitelma voisi olla myös väline henkilökohtaisten ja sosiaalisten ongelmatilanteiden tarkastelulle. Näiden ongelmatilanteiden ratkaisemisen pitäisi rakentua sellaisille toimintamalleille, jotka perustuvat esimerkiksi tasa- arvoon, yhteisöllisyyteen, turvallisuuteen, toisista huolehtimiseen ja kestä- vään moraaliin. Tämän myötä opetussuunnitelmalla voitaisiin etsiä vasta- uksia ensisijaisesti miksi-kysymykseen mitä-kysymyksen sijaan.

Opettajan on tärkeä tiedostaa oma roolinsa ja myöskin opetukseen liitty- vien rutiinien hallinnan tarpeellisuus, minkä myötä voimavaroja ja aikaa va- pautuu toisenlaisten opettajan tehtävien hoitamiseen. Tätä opettajan tietoi- suutta omasta roolistaan ja sen muuttumisesta voisi verrata vanhempien tie- toisuuteen omasta kasvatusroolistaan (ks. Haverinen & Martikainen 1999, 29). Kun opettaja uskaltaa olla nuorelle myös aikuinen opettajan tehtävien- sä ohella, mahdollisuus opetussuunnitelmauudistuksen toteutumiseksi ja on- nistumiselle ja sen avulla opettajan roolin monipuoliselle kehittymiselle ovat olemassa.

1.2 Toimintatutkimuksen vaiheittainen eteneminen tässä tutkimuksessa

Tämän tutkimuksen tutkimusmenetelmäksi valittiin toimintatutkimus, koska tutkimuksen haluttiin palvelevan ja hyödyntävän kotitalouden opettajien todellista toimintaa kouluissa. Toinen tärkeä syy tutkimusmenetelmän valintaan oli toimintatutkimuksen antama mahdollisuus yhdistää käytännön toimintaa ja kotitalouden teoreettista tarkastelua niin, että sillä olisi kotitalouden opetusta uudistava vaikutus. Lisäksi tutkimusprosessilla uskottiin olevan myönteinen vaikutus opettajan työmotivaatioon.

Toimintatutkimuksessa mukana olevat kotitalouden opettajat kokoontuivat ensimmäisen kerran syksyllä 1997, mikä muodosti toimintatutkimuksen kartoitusvaiheen. Tavoitteena oli selvittää mukana oleville opettajille tutkimuksen tarkoitus, saada opettajat motivoitumaan pitkäkestoiseen hankkeeseen sekä selvittää syitä, miksi he kaipaavat työhönsä ja opetukseensa muutosta. Jotta toimintatutkimus onnistuu ja sen avulla aikaansaatu muutos vakiintuu todellisessa kouluyhteisössä, ensimmäisellä kerralla pitää luoda sellainen pohja, joka kantaa läpi tutkimuksen. Tärkeää oli luoda opettajille myönteinen asenne teoreettisten asioiden opiskelua kohtaan ja saada heidät vakuuttuneeksi teorian tärkeydestä koko opetussuunnitelmatyölle.



KUVIO 1. Tämän toimintatutkimuksen syklikuvio
(ks. syklin vaiheiden nimet: Lauri 1997, 116-117)

Tutkimuksen raportointi noudattaa kronologisesti toimintatutkimuksen etenemistä. Luvussa kaksi painopiste on toimintatutkimuksen kokonaisuuden ja toteuttamisen esittelyssä. Toimintatutkimuksen prosessointi- ja sitoutumisvaiheiden aikana (luvut kolme ja neljä) selvitetään opettajien teoreettisten asioiden opiskelua, näihin liittyviä pohdintoja ja erilaisia, opetukseen liittyviä sovellutuksia ennen varsinaisen suunnittelutyön aloittamista. Luvussa kolme tarkastellaan myös opetussuunnitelman käsitettä ja sen muuttamista, sekä tutkimusryhmän opettajien näkökulmasta että teoreettisesti.

Prosessointivaiheen aikana käynnistyi opettajien ammatillinen kasvu. Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä ammatillinen kasvu, kun puhutaan

opettajien ajattelun ja toiminnan muuttumisesta toimintatutkimuksen aikana. Siitonen (1999, 23) kuvaa ammatillisen kasvun monimuotoiseksi ja moniulotteiseksi prosessiksi, joka lähtee yksilöstä, mutta vahvistuu ryhmässä. Ammatillinen kasvu ei ole sidoksissa aikaan tai paikkaan, mutta se liittyy kuitenkin tapoihin ja tottumuksiin. Kasvun käsitettä voidaan pitää myös pehmeämpänä ja enemmän henkilökohtaiseen muutokseen keskittyvänä kuin ammatillisen kehittymisen käsitettä.

Suunnitteluvaiheessa (luku viisi) selvitetään opetussuunnitelman suunnittelua ja käytännön toteutusta kouluissa. Tässä luvussa painottuu opetustyö kouluissa ja toiminnan raportointi. Tähän lukuun liittyy keskeisenä tutkimuksen liitteenä (Liite 2) oleva opetussuunnitelma. Luku kuusi (arviointivaihe) oli opettajien ammatilliseen kasvuun liittyvän kahden keskeisen asian, autonomian ja pedagogisen ajattelun, esilletulon aikaa.

Muutoksen vakiinnuttamisen vaiheessa (luku seitsemän) arvioidaan toimintatutkimuksen merkitystä tutkimusryhmän opettajille ja opettajan ammatilliselle kasvulle. Ajallisesti luku seitsemän selvittää pitkää ajanjaksoa opettajien toiminnassa (lukuvuodet 1999-2000 ja 2000-2001), ja vaiheen päätyttyä myös toimintatutkimuksen aktiivivaihe päättyi.

Luku kahdeksan käsittelee tämän toimintatutkimuksen luotettavuutta. Luvussa yhdeksän pohditaan toimintatutkimuksen antia ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kokeiluversion (Opetushallitus 2002) antamaa mahdollisuutta opettajien ammatilliselle kasvulle sekä selvittää opettajien kasvun mahdollisuuksia koulun toimintaympäristössä.

2

Toimintatutkimus tutkimusmenetelmänä

Toimintatutkimuksen valinta tämän tutkimuksen tutkimusmenetelmäksi oli perusteltua siksi, että toimintatutkimuksen on tarkoitus synnyttää toimintaa, joka pohjaa nykyisiin käytäntöihin, mutta pyrkii muuttamaan niitä tulevaisuudessa. Olennaista erityisesti kouluyhteisössä tapahtuvalle toimintatutkimukselle on se, että tutkimuksessa mukana olevat haluavat soveltaa tutkimusprosessin aikana saatua tietoa tulevaisuuteen ja tuleville koululuokille (Corey 1953, 18-19) sekä kannustaa opettajia tuottamaan itse tutkimusta (Nixon 1985, 5).

Lukuisista toimintatutkimusta kuvaavista määritelmistä (ks. esim. Cunningham 1993, 4; Hart & Bond 1995, 37-38; Jary & Jary 1991, 5; Kemmis & McTaggart 1988, 5; Kemmis & Wilkinson 1998, 21) tähän tutkimukseen sopii hyvin Carr & Kemmisin määritelmä vuodelta 1986: kasvatukseen liittyvällä toimintatutkimustermillä kuvataan sellaisten toimintojen joukkoa, jotka koskevat opetussuunnitelman kehittämistä, ammatillista kehittymistä, koulujen kehittämisohjelmia sekä opetusjärjestelyjen suunnittelua ja menetelmien kehittämistä. Näille toiminnoille on yhteistä suunniteltujen toimintastrategioiden havainnointi, reflektio ja käytäntöjen muuttaminen. Toimintatutkimukseen osallistujat ovat kokonaisvaltaisesti mukana kaikissa toiminnan vaiheissa. (Carr & Kemmis 1986, 164.)

Toimintatutkimukseen liitetään myös seuraavia ilmaisuja: ongelmanratkaisisyys, kontekstuaalisuus, osallistava, muutosta tavoitteleva, prosessinomai-

nen, vuorovaikutteinen ja toimintakeskeinen (Hart 1996, 454-455). Zuber-Skerritin (1996, 5) ja Hopkinsin (1985, 1-12) mielestä tärkeä osa toimintatutkimusta on teorian ja käytännön yhdistäminen toimivaksi kokonaisuudeksi. Toimintatutkimuksessa korostuu myös sovellutusten tekeminen teorian kehittämisen sijasta (Verma & Beard 1981, 20-21). Kun tieteellisiä menetelmiä käytetään arkielämän tilanteissa, koulutusta arvioitaessa ei tarvitse enää luottaa pelkkään kokemustietoon. Toimintatutkimuksen arvon sanotaan piilevän siinä, miten tutkimus johtaa käytäntöjen paranemiseen tutkimukseen osallistuneiden ihmisten toiminnassa (Corey 1953, 8-12). Toimintatutkimukseen osallistuminen avaa toivottavasti opettajalle uusia mahdollisuuksia esimerkiksi autonomiseen otteeseen omassa työssään ja tämän myötä myös oppilaiden oppimiskokemukset laajenevat ja paranevat (Grundy 1987, 191).

Edellä esitettyjä määritelmiä toimintatutkimuksen sopivuudesta tämän tutkimuksen menetelmäksi vahvistavat vielä Kemmisin (1999, 10-14) seuraavat näkemykset. Toimintatutkimus on ennen kaikkea sosiaalinen prosessi, jossa yksilö ja sosiaalinen yhteisö tekevät yhteistyötä (ks. Elliot 1991). Yksilöityminen ei onnistu ilman sosialisatiota ja päinvastoin. Toimintatutkimus on osallistavaa. Se on käytännöllinen ja yhteistoiminnallinen tutkimusmenetelmä, joten siihen kuuluu aina yhteistä toimintaa ja vuorovaikutusta. Tavoitteena on, että hyväksi havaittuja toimintoja laajennetaan myös muihin tutkimuskontekstin lähellä oleviin sosiaalisiin rakenteisiin. Toimintatutkimuksen pitää olla myös refleksiivinen: tutkia todellisuutta muuttaakseen sitä ja muuttaa todellisuutta tutkiakseen sitä. Myös kommunikoinnin, keskustelun ja pohdinnan tarpeellisuuden ymmärtäminen kuuluvat koulutuksen ja opetuksen tutkimiseen. Nämä kaikki määritteet sopivat hyvin kuvaamaan myös kotitalouden toimintaa ja kotitalousopetusta (ks. Turkki 1999, 42-48).

2.1 Kriittinen toimintatutkimus

Toimintatutkimusta tarkastellaan usein Habermasin (1974) luomien käsitteiden pohjalta teknisestä, tulkinnallisesta ja kriittisestä näkökulmasta (ks. Carr & Kemmis 1983; Carr & Kemmis 1986; Grundy 1987; Jyrkämä 1978; Kangas 1979; Kurtakko 1989, 1990; Suojanen 1991, 1992, 1999; Syrjälä 1994). Suuntauksat eroavat toisistaan erityisesti sen suhteen, mihin tutkimuksella pyritään vaikuttamaan, mikä on tutkijan rooli ja minkälainen on osallistujien ja tutkijan välinen suhde toimintatutkimuksen eri vaiheissa.

TAULUKKO 1. Toimintatutkimuksen suuntauksat Zuber-Skerritin (1992) mukaan (ks. myös Huttunen & Heikkinen 1999, 169; Suojanen 1999, 84)

	Tavoitteet	Tutkijan rooli	Tutkijan ja osallistujien välinen rooli
Tekninen	Tehokkuus, vaikuttavuus, opettajan kehittyminen omassa työssään	Ulkopuolinen havainnoija	Itsenäisiä toimijoita, "he", riippumattomuus
Tulkinnallinen, praktinen	Edellisten lisäksi: opettajien itseyttä, tietoisuus ja valvutuneisuus paranevat	Rohkaisee ja tukee osallistumaan ja reflektoimaan omaa työtä	Yhteistyö, "sinä"
Kriittinen, emansipatorinen	Edellisten lisäksi: vapautuminen perinteisistä ajatusmalleista, kriittinen suhtautuminen byrokraatiaan, pyrkimys muutokseen	Muutosagentti, yhteistyön järjestäjä ja siihen osallistuja vastuun jakaja	Jaettu vastuu, "me"

Tarkastelen seuraavassa lähinnä kriittistä, emansipatorista toimintatutkimusta, koska se vastaa parhaiten sitä tavoitetta, mihin tällä toimintatutkimuksella pyrittiin alusta lähtien: muuttamaan yhteistyössä opetussuunnitelmaa, ei vain korjaamaan vanhaa. Taulukossa esillä olevat suuntauksat esiintyvät harvoin täysin puhtaina, ja kriittisessä toimintatutkimuksessa on usein vaikutteita myös tulkinnallisesta ja teknisestä toimintatutkimuksen suunta-

uksesta. Toimintatutkimuksen suuntaukseen valintaan liittyen Elliot (1991, 52) varoittaakin keskittymästä liikaa tutkimuksen tekniseen toteutukseen ja korostaa tutkimuksen eettisen näkökulman tarkastelua. Toimintatutkimuksesta ei saa tulla opettajille sellaista välinettä, jolla pyritään ainoastaan maksimoimaan opetuksen tehokkuus ja saavuttamaan kaikki opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet. Tässä tutkimuksessa tähän kiinnitettiin erityistä huomioita, koska yksi keskeinen asia opetussuunnitelman uudistamisessa oli nimenomaan oppitunneilla vallitsevan kiireen vähentäminen.

Kriittisen toimintatutkimuksen tehtävänä on luoda yhteyksiä suunnittelujen tavoitteiden ja todellisen toiminnan välille (Kemmis 1999, 4-5). Käytäntöjen muuttuessa toimintaa ohjaavat arvot aletaan tulkita uudella tavalla, jolloin myös toimintatutkimukseen liittyvä reflektointi käynnistyy (Elliot 1991, 54). Tässä toimintatutkimuksessa näihin toimintaa ohjaaviin arvoihin pyritään tarttumaan mahdollisimman aikaisessa vaiheessa, jotta toimintatutkimuksen syklin suunnittelu- ja toteutusvaiheissa ei syntyisi arvoristiriitoja eikä opettajien omaan työhönsä kohdistama reflektointi olisi liian vaikeaa. Oman työn tarkastelu ja sen perusteella tehtävät johtopäätökset harjaannuttavat myös taulukossa 1 mainittuun vallitsevien olosuhteiden kritisointiin. Kannustava kritiikki voi auttaa löytämään vanhoihin käytäntöihin uusia näkökulmia, jotka johtavat uudistavaan toimintaan. (Ks. myös Carr & Kemmis 1986, 155-157; Kincheloe 1991, 20-21.)

Vaikka toimintatutkimuksen teoreettinen suuntaus ei olisikaan varsinaisessa tutkimuksessa ja toiminnassa keskeisessä asemassa, se vaikuttaa tutkijan toimintaan. Teoreettisen suuntauksen ollessa tekninen, tutkija on ulkopuolinen havainnoija. Kriittisessä toimintatutkimuksessa hän puolestaan pyrkii osallistumaan toimintaan tasavertaisesti sekä on toiminnan muutosagentti, yhteistoiminnallisuuden järjestäjä ja vastuunjakaja (Suojanen 1992, 12).

Toimintatutkimusta toteutettaessa tutkimukselle asetetut muutostavoitteet laaditaan yhdessä tutkimusryhmän jäsenten kesken. Vastuu tutkimuksen onnistumisesta on yhteinen, ja tutkimuksen toteutus perustuu yhdessä opiskeltuun teoriaan ja käytännön kokemukseen. Toiminnan kehittämisen lisäksi pyritään tuottamaan uutta tietoa ja teoriaa. (Carr & Kemmis 1986, 200-209; Lauri 1997, 119; Zuber-Skerrit 1996, 4-5.)

Tasavertainen asema tutkijan ja tutkimukseen osallistujien välillä on yksi toimintatutkimuksen erityispiirteistä (Meyer 1993, 1069-1070). Lauri (1997) ja Suojanen (1992) korostavat tutkijan ja muutoskohteen yhteisen taustan merkitystä tutkimuksen onnistumiselle. Kun tutkija ohjaa osallistujia tiedostamaan muutostarpeensa ja opastaa heitä teorialiedossa, hän pyrkii sa-

malla integroimaan omaa teoretietoaan ja käytännön tietojaan tutkimuksen kannalta mielekkäästi (Lauri 1997, 119-120.). Tämän tutkimuksen alkulähtökohta – se, että tutkija pohti oman työnsä mielekkyyttä ja totesi tarvitsevänsä tälle pohdinnalleen vahvistusta muiden kotitalouden opettajien kokemuksista – on yksi osoitus tutkijan roolin keskeisestä, mutta myös tasa-vertaisesta asemasta tutkimusryhmän jäsenten joukossa. Tutkimuksen alussa tutkijan tehtävissä painottuvat käytännön järjestelyt, mikä mahdollistaa sen, että tutkimusryhmä voi keskittyä uuteen rooliinsa tutkimusta tekevinä opettajina. Tutkijan pitäisi lisäksi kyetä reagoimaan herkästi tutkimusryhmän tuntemuksiin ja sen myötä joko vahvistaa tai heikentää tutkijan rooliin tutkimuksen eri vaiheissa.

Vastuuhenkilön, tutkijan tehtävänä on välittää tutkimustulokset muulle tiedeyhteisölle. Tutkimustekstin kirjoittamisen vaikeudesta muistuttaa Somekh. Hän (1995, 352-353) pohtii sitä, miten yhdistää toimintatutkimuksen raportoinnissa kohdeyleisöt, niin että tutkimusraportti olisi suunnattu yhtä lailla toimintatutkimusryhmälle kuin myös tutkijayhteisölle. Tässä tehtävässä auttaa tutkijan roolin dialektisuus, joka samalla kehittää tutkimuksen vastuuhenkilöä sekä opettajana että tutkijana (Suojanen 1992, 20-21). Haasteellista on myös se, onnistuuko tutkimusraportin kirjoittaminen arvovapaasti vai heijastuvatko vastuuhenkilönä toimivan tutkijan omat kokemukset liikaa tutkimusraporttiin.

Yksi tutkijan keskeisistä tehtävistä on muokata tutkimuksen käsitteitä ja teoreettisia lähtökohtia sellaisiksi, että tutkimuksessa mukana olevat opettajat voivat soveltaa niitä todellisiin luokkatilanteisiin ja oppivat tarkastelemaan muutoksen vaikutusta omaan työhönsä (Oja & Smulyan 1989, 161-163; Verma & Beard 1981, 157). Kannustava tutkija antaa opettajille mahdollisuuden luoda myös omaa pedagogista teoriaa, joka perustuu opettajien omiin ajatuksiin (Elliot 1985, 253). Tutkijan onnistuminen tehtävässään näkyy myös siinä, mieltävätkö opettajat oman roolinsa tutkijaksi vai opettajaksi. Opettaja on kuitenkin aina viime kädessä vastuussa opetuksessa luokkatilanteessa (Zeni 1998, 9-10) myös tutkimukseen osallistuessaan. Tutkimuksellisen lähestymistavan piirteitä voivat olla hyvässä opettamisessa esimerkiksi se, että tiedonkeruu oppituntien tapahtumista on systemaattista, opetustilanteita reflektoidaan kirjallisesti ja tutkiva opetus on saanut julkisuutta tavalla tai toisella. Nämä ovat asioita, joita oppilaat eivät välttämättä edes huoma.

Kriittistä toimintatutkimusta on joskus nimitetty yhteiseksi matkaksi, sitoutumiseksi kehittää koulutusta vuorovaikutuksen menetelmillä. McKernanin luoman (1991) kokoavan listan mukaan toimintatutkimuksen onnis-

tumiseen vaikuttavat yhteistoiminnallisuus ja osallistujien tasavertaisuus, tutkimuksen tavoitteiden ja tehtävien näkeminen tutkimuksen edetessä uudessa valossa, tieteellisyys, emansipatorisuus, tutkimustulosten kuuluminen koko tutkimusryhmälle sekä voimaantuminen (McKernan 1991, 32-33).

2.2 Toimintatutkimuksen toteuttaminen

Tutkija lähetti elokuussa 1997 kymmenelle Turun seudulla peruskoulussa työssä olevalle kotitalouden opettajalle kirjeen. Osoitetiedot saatiin Turun seudun kotitalousopettajat ry:stä. Kirjeessä kerrottiin suunnitteilla olevasta tutkimuksesta, jonka tavoitteena oli uudistaa koulukohtaisia, perusopetuksen kaikille yhteisen kotitalouden opetussuunnitelmaa niin, että opetussuunnitelman painopisteenä olisi yhdessä elämisen taidot. Ammatillisesta kasvusta ei vielä tässä vaiheessa mainittu. Kirjeessä selvitettiin myös kotitalouden kasvattavaan merkitykseen liittyvästä tutkimuksesta (ks. Haverinen & Martikainen 1999), jonka kanssa toimintatutkimus muodostaisi yhteisen tutkimushankkeen.

Kuusi kotitalouden opettajaa vastasi kyselykirjeeseen myöntävästi, ja toimintatutkimusryhmän ensimmäinen tapaaminen oli syyskuussa 1997. Yksi kirjeeseen myönteisesti vastanneista opettajista oli mukana vain ensimmäisellä tapaamiskerralla ja lopetti sitten toimintatutkimuksen omalta osaltaan perhesyihin vedoten. Tutkimusmenetelmän mukaiseen sykliin kuuluvaan kartoitusvaiheeseen kuului yksi tapaaminen, jossa tutkija selvitti opettajille tutkimusprosessin laajuutta, sen kestoa ja vaativuutta sekä opettajien todennäköisesti omaan työhönsä saamaa hyötyä. Ensimmäisellä tapaamisella on tärkeä merkitys ryhmäytymisen ja toimivan vuorovaikutuksen kannalta. Opettajien motiivit ja syyt lähteä mukaan ryhmän toimintaan olivat kaikilla samantyyppisiä, osin vielä jäsentymättömiäkin:

”...paljon keskusteltiin siitä, miten omaa työtään voisi kehittää, miten pääsisi kaavamaisuudesta eroon oppituntien aikana...” *TT 1/1997*

Tutkimusprosessin alkaessa kotitalousopettajien iät vaihtelivat 29 vuodesta 52 vuoteen. Opettajankokemuksta heillä oli viidestä melkein kolmeenkymmeneen vuoteen, ja he työskentelivät oppilasmäärältään erikokoisissa peruskoulussa Turun seudulla. Ryhmän heterogeenisuus vaikutti muutoksen saavuttamiseen ja siinä pysymiseen. Monipuolinen näkemys ja kokemus opetuksesta ja koulusta työyhteisönä on olennaista koulun ja opettajien toiminnan muuttumisen kannalta, sillä muutos on liian hidasta, jos prosessissa

on mukana vain nuoria opettajia (Niemi 1995, 21). (ks. myös Atjonen 1993, 97.)

Tämänkin toimintatutkimuksen aloittamisessa noudatettiin toimintatutkimukselle asetettuja toimintalinjoja. Ensin suunnitellaan tutkimuksen perus- tai yleisidea, joka pysyy suurin piirtein samana koko tutkimuksen ajan. Yleisidean jälkeen muotoillaan toimintatutkimukseen olennaisena kuuluva sykli, jonka toimivuutta arvioidaan suhteessa tutkimuksen yleisideaan. (Carr & Kemmis 1986, 163; Zeni 1998, 12-13.) Toimintatutkimuksen syklin vaiheita voidaan kutsua esimerkiksi käytännön teorian, toiminnan suunnittelun, toiminnan ja reflektion vaiheiksi (ks. Grundy 1986, 147; McKernan 1991, 26; Meyer 1993, 1066; Walker 1985, 196-197), jotka seuraavat toinen toistaan useita kertoja tutkimuksen edetessä edellisen vaiheen vaikuttaessa aina syklin seuraavan vaiheen toteutukseen. Sykli ei ole sarja yksittäisiä vaiheita, vaan toisiinsa liittyviä tapahtumia, joista muodostuu toimiva kokonaisuus (Jyrkämä 1999, 142).

Syklisyys ja sitä seuraava spiraalimaisuus kuvaavat hyvin toimintatutkimuksen jatkuvaa etenemistä ja menetelmälle tyypillisiä yllätyksiä ja sivupoiluille eksymistä (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36-39). Lauri korostaa (1997, 122-124) lisäksi, että teoratiedon lisääntyminen parantaa tutkimusprosessin etenemistä, hyödyntää kaikkia toimintatutkimuksen vaiheita ja edistää tulosten syntymistä. Eräät tutkijat, esimerkiksi Hopkins ja Kemmis, ovat varoittaneet syklin ja spiraalin liian kahlitsevasta vaikutuksesta toimintatutkimuksessa. Somekh kirjoittaa (1995, 343), että mallit ja syklit ovat vain työkaluja, kun toimintatutkimuksen prosessia käsitteellistetään, ja ne ovat nimenomaan siksi käyttökelpoisia. Kun aloitteleva toimintatutkija seuraa syklin vaiheita ja noudattaa niitä, hän voi vakuuttua siitä, että tutkimustapa on oikea ja tutkimusaineiston hankinta on riittävää, selkeää ja johdonmukaista.

Kaikissa syklin vaiheissa korostuu prosessi, osallistujien yhteinen vastuu eri vaiheiden onnistumisesta ja pyrkimys löytää uusia tapoja toimia (Zuber-Skerrit 1996, 3-5). Jokaisessa syklin vaiheessa voidaan osoittaa tutkimusvaiheen tavoite ja kuvailla opettajien toimintaa tavoitteen saavuttamiseksi. Opettajien toiminnalle ja tutkimusvaiheelle asetetut tavoitteet palvelevat sekä syklin yksittäistä vaihetta että toimintatutkimusta kokonaisuudessaan.

Syklin vaiheita prosessointivaiheesta alkaen toteutetaan useampaan kertaan, mikä saa syklin eläväksi ja joustavasti erilaisiin käytännön tilanteisiin mukautuvaksi, niin että syklistä muodostuu spiraali (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36, 37, 45). Walkerin (1985, 196-197) esittämät toimintatutkimuksen spiraalimallit tuovat esille vaiheiden toiston merkityksen toimintatutkimuksen onnistumisen kannalta. Tässä toimintatutkimuksessa spiraalimaisuus

TAULUKKO 2. Toimintatutkimuksen eteneminen

Tutkimuksen luku	Toimintatutkimuksen vaihe	Tutkimusvaiheen tavoite	Opettajien toiminta
3. luku Uusien käsitteiden omaksuminen opettajien ajattelun muutoksen lähtökohtana	Kartoitusvaihe Tapaaminen 1 Prosessointivaihe Tapaamiset 2-5, 15, 24	Opettajien motivoituminen pitkäkestoiseen tutkimusprosessiin Opettajien tietämyksen vahvistaminen praksiksesta, konstruktivismista ja muutoksen tarpeellisuudesta aktiivisen oppimisen avulla. Ammatillisen kasvun käynnistäminen	Muutostarpeen kartoittaminen muutostavoista ja -tavoitteista keskustellen Erilaisten teoreettisten käsitteiden prosessoiminen opetussuunnitelmatyön tueksi
4. luku Toimintatutkimuksen merkitys opettajien toiminnassa vahvistuu	Sitoutumisvaihe Tapaamiset 5-7,11	Opettajien uusien ajattelutapojen vahvistaminen ja sitoutuminen uuteen ajattelutapaan kotitaloudesta ja sen opettamisesta	Yhdessä opiskeltujen teoreettisten käsitteiden soveltaminen käytännön opetukseen
5. luku Yhdessä elämisen taitoja korostavan opetussuunnitelman suunnittelu ja toteuttaminen	Suunnitteluvaihe Tapaamiset 8-12, 14, 16, 17, 20-24, 27-29 Toteutus- ja seurantavaihe Tapaamiset 12, 15, 18, lukuvuosi 1998-1999	Yhteistyön ja vuorovaikutuksen korostaminen opetussuunnitelman sisällössä	Opetussuunnitelman suunnittelu Opetustyö kouluissa, kokemuksista ja toteutuksista raportoiminen
6. luku Opettajan ammatillisen kasvun kehittyminen	Arviointivaihe Tapaamiset 13-15, 18-20	Opettajan ammatillisen kasvun vahvistaminen ja autonomian saavuttaminen	Opetussuunnitelman ja opetuksen toteutuksen arvioiminen yksin ja ryhmässä
7. luku Muutoksen vakiinnuttaminen opettajien työssä	Muutoksen vakiinnuttamisen vaihe Tapaamiset 20, 25, 26, 30 Lukuvuodet 1999-2000, 2000-2001	Rationaalisen ja intuitiivisen ajattelun sekä autonomian vahvistaminen opettajan työssä ja ajattelussa	Kotitalousopettajan toimintakulttuurin muutokseen vakiinnuttaminen

tulee esille siten, että tutkimuksen prosessointi- ja sitoutumisvaiheisiin palattiin uudelleen, mikä lisäsi opettajien teoreettista pohdintaa omasta työstään. Jotkut opettajien tapaamisista kuuluvat yhtä aikaa useampaan tutkimusvaiheeseen. Liitteessä 4 esitellään toimintatutkimuksen opettajien tapaamiset. Ne on jaoteltu toimintatutkimuksen vaiheen mukaisesti, ei kronologisesti edeten.

Tutkimusraportin lukujen 3-7 alussa on kyseistä lukua esittävä taulukon osa, jota seuraa lyhyt johdantoteksti tulevaan lukuun. Tutkimusraportti noudattaa kronologisesti toimintatutkimuksen syklistä rakennetta. Tutkimuksen vaiheisiin liittyvät teoreettiset käsitteet esitellään asianomaista vaihetta kuvaavassa luvussa tutkimusaineistoon yhdistettynä. Tutkimus rakentuu induktiivisuuden periaatteelle: syklin vaiheen esittelyn jälkeen kunkin luvun lopussa on kyseisen vaiheen kokoava tarkastelu. Nämä tarkastelut yhdistetään tutkimuksen lopussa sitoen syklin vaiheet toisiinsa.

Kaikkia toimintatutkimuksen vaiheita yhdistää tavoite tuottaa teoreettista pohdintaa käytännön muutostavoitteiden lisäksi. Teoreettiset ajatukset kumpuilevat käytännön pohdintojen ja kokeilujen välissä. Tutkijan tehtävänä on koota nämä teoreettiset ajatukset koko tutkimusta palvelevaksi kokonaisuudeksi. (Hart 1996, 457.) Toiminnalliset syklin vaiheet vaativat teoreettista vahvistusta ja käsitteiden pohdintaa yhdessä, jotta opetussuunnitelmasta saatiin toimiva sekä erilaisiin kouluihin ja opetustyyliin sopiva. Huolellinen suunnittelutyö yhdistettynä opettajankokemukseen antaa mahdollisuuden varsinaisessa toteuttamisvaiheessa myös poiketa kirjoitetusta opetussuunnitelmasta, mikä vahvasta opetussuunnitelman merkitystä muunakin kuin työtä ohjaavana etukäteissuunnitelmana (Atjonen 1993, 105). Toimintatutkimuksen edetessä tutkimusprosessissa vahvistuu opettajien ammattillisen kasvun merkitys opetussuunnitelmatyön jäädessä taustalle.

Toimintatutkimuksen tulosten tulkintaa ja analysointia tehdään koko ajan toimintatutkimusprosessin edetessä. Syrjälän (1994) sanoin tulkintaprosessi on ainutlaatuinen kokemus, johon kuuluu oivalluksia, epäilyksiä, innostumista ja pettymyksiä. Tutkija tarkastelee niitä mahdollisuuksia, joita aineisto antaa, pyrkien hyödyntämään omaa opettajankokemustaan. Tavoitteena on se, että tulosten tulkinnassa ei rajoituta vain käytännön ongelmien ja niiden ratkaisemisen tasolle, vaan aineiston analyysi johtaisi uuteen synteisiin, rakentaviin kokonaisuuksiin ja johtopäätöksiin. (Syrjälä 1994, 46-47.)

Toimintatutkimuksella voidaan vaikuttaa myönteisesti koulutyöyhteisön ja opetuksen sosiaalisiin rakenteisiin (ks. myös Elliot 1991) ja tämän väliintulon avulla parantaa oppimista, opetusta ja opetussuunnitelmaa (Kinche-

loe 1991, 14). Tämä näkökulma tuo aikaisempaa enemmän esille opettamisen eettisen ja sosiaalisen puolen teknisen osaamisen sijaan.

Suomalaisilla opettajilla on hyvät mahdollisuudet tutkia omaa työtään ja tarkastella sitä tutkivalla otteella. Koska valtaosalla opettajista on perustiedot tutkimuksen tekemisestä ja koulujen normiohjaus on vähäistä, on toivottavaa, että yhä useammassa koulussa tai opettajaryhmissä herää mielenkiinto syvällistä opetussuunnitelmatyötä kohtaan ja sen myötä oman työn tutkiminen lisääntyy. Omista käytännöistä ja toimintatavoista irrottautuminen on tarpeellista, jotta näitä toimintatapoja pystyy muuttamaan, kehittämään ja tarkastelemaan teoreettisesti (Huttunen, Kakkori, Heikkinen 1999, 128). Jos toimintatutkimus tuo akateemiseen opiskelu- ja työyhteisöön lisää ammatillisuutta, kasvattaa kiinnostusta pedagogiaan ja lisää edelleen motivaatiota yhdistää tutkimus ja opetus (Zuber-Skerrit 1992, 122), menetelmän avulla saadun tiedon olettaisi palvelevan samalla tavalla perusopetuksen opettajien työtä oppilaiden kanssa koululuokissa ja työyhteisössä sidostyöhön.

2.3 Tutkimusaineiston hankinta

Aineiston hankinta on prosessi, joka kehittyy tutkimuksen kanssa vähitellen. Aineiston hankinta aloitettiin tässä tutkimuksessa heti ensimmäisestä opettajaryhmän tapaamisesta, ja se rakentui vaihe vaiheelta tutkimuksen edetessä (ks. esim. Kiviniemi 1999, 75-76). Myös tutkimusryhmän kunkin opettajan näkeminen yksittäisenä ryhmän jäsenenä sekä hänen kasvunsa ja ajattelunsa muuttumisen seuraaminen olivat tärkeitä. Toimintatutkimuksen luonteen mukaisesti aineistoa voidaan hankkia ilman tarkkoja ennakkosuunnitelmia, mutta monipuolinen ja täsmällinen tiedonsaaminen koko toimintatutkimuksen ajan haluttiin varmistaa heti tutkimuksen alusta lähtien. Liitteessä 3 esitellään, mitä tutkimusaineistoa on käytetty kussakin tutkimuksen luvussa.

Tutkimusaineisto muodostui seuraavalla tavalla:

1. Tutkimusryhmän tapaamisista vuosina 1997-2001 pidetyt päiväkirjat (TT)
2. Tutkimusryhmän opettajien kirjoitelmat (KJ)
3. Raportoinnit tuntisuunnitelmista (TR)
4. Yhdessä suunniteltu ja arvioitu opetussuunnitelma (OPS, OPS A)

2.3.1 Tutkimusryhmän tapaamisista vuosina 1997–2001 pidetyt päiväkirjat

Opettajaryhmä kokoontui 30 kertaa toimintatutkimuksen aikana syyskuusta 1997 lukuvuoden 2000–2001 loppuun mennessä (Liite 4). Tutkija piti tutkimuspäiväkirjaa yhdeksästä ensimmäisestä tapaamisesta, jonka jälkeen tapaamiset myös nauhoitettiin kasetille. Tämä litteroitu aineisto yhdessä tutkijan päiväkirjojen kanssa kuvaa toimintatutkimuksen etenemistä alusta loppuun asti. Opettajaryhmän tapaamisia ei enää nauhoitettu toimintatutkimuksen aktiivivaiheen jälkeen, vaan tutkija piti niistä vapaamuotoista päiväkirjaa.

Opettajaryhmän tapaamiset kestivät yleensä kolmesta kuuteen tuntiin, ja kokoontumispaikkoina olivat opettajien koulut tai kodit. Koulujen etuna pidettiin sitä, että monipuolista kirja- ja lisämateriaalia oli luokissa tarjolla erityisesti suunnitteluvaiheen aikana. Suunnittelu- ja arviointivaiheiden aikana tapaamisia oli myös lauantaisin ja kesällä, koska näin pystyttiin keskittymään koko päivän ajan opetussuunnitelma-asioihin. Tutkimusraportissa lyhenne **TT** suoran lainauksen jäljessä tarkoittaa sitä, että lainaus on tutkimusryhmän tapaamisista. Lainauksessa on mukana myös tapaamiskerran numero ja vuosi. Jos lainauksesta on jätetty pois sanoja tai lauseita, sen merkkinä on kolme pistettä (...). Tämä käytäntö toistuu tutkimuksen kaikissa suorissa lainauksissa.

Kuten liitteestä 4 selviää, tapaamisten väli oli useimmiten noin kuukausi. Kuukauden aikana opettajat ehtivät valmistella ennalta sovittuja tehtäviä ja tehdä opetuskokeiluja, eikä toimintatutkimus haitannut heidän normaalia opetustyötään.

”Maaliskuun ja helmikuun tapaamisten väliä oli melkein kaksi kuukautta ja porukan mielestä aivan liian pitkä aika, ja näin pitkää taukoa ei saa enää olla.”

TT 7/1998

Opettajien ajallisesta sitoutumista tutkimusprosessiin kertoo myös se, että tapaamisista ei oltu poissa, yhteensä vain viisi poissaoloa koko toimintatutkimuksen aikana. Tutkija pyrki lähettämään opettajille kirjeen hyvissä ajoin ennen tulevaa tapaamista varmistaakseen tiedonkulun ja tarkentaakseen vielä tulevassa tapaamisessa käsiteltäviä asioita.

Tapaamispäiväkirjat jaoteltiin sen mukaan, mihin syklin vaiheeseen ne kuuluvat. Tästä jaottelusta oli hyötyä, kun spiraalimaisuutta tarkastellaan yhtenä toimintatutkimuksen luonteen ilmentäjänä. Tutkijan esiymmärryksen ja opettajien kanssa yhdessä opiskeltujen teoreettisten käsitteiden pe-

rusteella päiväkirjoista etsittiin ne kohdat, jotka ilmensivät opettajien ajattelussa, keskusteluissa ja tuntisuunnitelmissa konstruktivistisen oppimiskäsitteen ja yhdessä elämisen käsitteen sisäistämistä ja soveltamista omiin opetuskäytäntöihin (ks. luvut 3.2 ja 3.3).

Tapaamispäiväkirjojen avulla oli helppo palata opettajien ajatuksiin, tunteuksiin ja keskusteluihin kaikissa toimintatutkimuksen vaiheissa. Päiväkirjat auttoivat tutkijaa seuraamaan opettajien ammatillisen kasvun prosessia ja opetussuunnitelmatyötä suunnittelutyön alusta lähtien oppituntien raportointiin asti.

2.3.2 Tutkimusryhmän kirjoitelmat

Toimintatutkimuksen opettajaryhmä kirjoitti tutkimuksen aikana neljä vapaamuotoista kirjoitelmaa. Kirjoitelmien tavoitteena oli saada opettajat pohtimaan omaa opetustaan ja opettajana olemista, käyttämäänsä opetussuunnitelmaa sekä myös tunteuksiaan tutkimusprosessista ja siinä mukanaolosta. Tutkimusraportissa kirjainlyhenne **KJ** suoran lainauksen jäljessä tarkoittaa opettajan kirjoitelmasta lainattua tekstiä. Lainauksen yhteydessä mainitaan myös opettajan etunimi ja kirjoitelman ajankohta. (Vrt. Tuomi & Sarajärvi 2002, 138.)

Opettajien kirjoitelmat ovat olleet pienimuotoista narratiivista tutkimusta, ja niissä on toteutunut Conlen (2000, 59) tärkeäksi osoittamat neljä asiaa: ne kertovat todellisista tunteuksista ja toiveista, ne ovat sosiaalisesti hyväksyttäviä ja tosia ja niiden kieli on ymmärrettävää. Kirjoitelmat ovat vahvistaneet opettajaryhmän henkilökohtaista käytännöllistä ja kokemuksellista tietämystä omasta opettajuudestaan ja opetussuunnitelmasta opettajan toimintaa ohjaavana käsitteenä. Kirjoittaminen pitäisi kokea myös haastavaksi, jolloin siihen tulee mukaan laajempaa ja pohdiskelevampaa näkökulmaa kuin kirjoitettaessa vain päivän kokemuksista (Yost, Sentner ym. 2000, 45). Myös Fulford (1999) mainitsee kirjoittamisen olevan yksi väline osoittaa, mitä ajattemme ja miten selitämme opettamista ja sen vuorovaikutteista luonnetta. Esimerkiksi kanadalaisia kotitalouden opettajia on saatu kirjoittamisen avulla pohtimaan omia opetuskäytäntöjään ja tuomaan tällä tavoin esille käsitteellisiä näkemyksiään kotitaloudesta (Peterat & Smith 2000, 175).

TAULUKKO 3. Opettajien kirjoitelmien aikataulu ja aiheet

Ajanjakso	Toimintatutkimuksen vaihe	Kirjoitelman otsikko
Tammikuu 1998	Sitoutumisvaihe	Kotitalousopettaja tienhaarassa – miten ja miksi?
Kesä 1998	Suunnitteluvaihe	Mitä olen oppinut tämän vuoden aikana oman opettajuuden kannalta – onko ajatteluni avartunut?
Kesä 1999	Arviointivaihe	Mikä nyt on toisin kuin ennen?
Kesä 2001	Muutoksen vakiinnuttamisen vaihe	Mitä ajattelen praksiksesta ja opettajuudesta? / Minun ajatuksiani opettamisesta ja praksiksesta ja kotitaloudesta

Kirjoitelmat ovat laajuudeltaan 1-2 sivua. Tutkija on pyrkinyt löytämään niistä, kuten tapaamispäiväkirjoistakin, konstruktivismiin ja yhdessä elämisen korostamiseen liittyviä ajatuksia ja sekä ammatillista kasvua kuvaavia pohdintoja. Kaksi ensimmäistä kirjoitelmaa ajoittuivat toimintatutkimuksessa sitoutumis- ja suunnitteluvaiheisiin ja kaksi jälkimmäistä arvioinnin ja muutoksen vakiinnuttamisen vaiheisiin.

Vaikka opettajaryhmän mielestä asioiden pohtiminen ja keskustelu yhdessä olivat mielekkäämpiä toimintatapoja kuin kirjoittaminen, tutkijan oli helpompi huomata kirjoitelmien avulla opettajien ajattelun ja toiminnan muuttuminen. Kirjoitelmat antoivat tutkimusryhmän ”hiljaisemmille” opettajajäsenille mahdollisuuden tulla kuulluksi, saada mielipiteensä esille ja osoittaa, miten tärkeä asia toimintatutkimukseen osallistuminen on ollut heille, erityisesti opettajan autonomisuuden näkökulmasta.

Kirjoittamiseen ei aina suhtauduttu kovin myönteisesti, kuten Marikan ¹⁾ tekstistä voi päätellä:

”Kirjoitustehtävät inhottavat, ryhmässä pohdiskelu ja keskustelu on aina antoisaa, mutta tämä kirjoittaminen ei iske.” *K7 Marika, kesä 1999*

Tähän osittain kielteiseen suhtautumiseen kirjoitustehtäviä kohtaan saattoi olla monia syitä. Opettajat olivat kaikki opiskelleet aikana, jolloin kirjoittamista ei juurikaan käytetty opiskeluvälineenä. Kirjoittamista helpottavat tekniset välineet olivat vielä 1990-luvun alkupuolella huomattavasti kehittymättömämpiä kuin nyt.

¹⁾ Tutkimusryhmän jäsenet (Helen, Marika, Merja, Minna, Ulla-Maija) esiintyvät tutkimuksessa omasta tahdostaan, omilla nimillään.

Opettajat myös kokivat, että keskusteluissa sai nopeasti palautteen omista ajatuksistaan. Tutkijan olisi pitänyt antaa kirjoitelmista rohkeammin palautetta ja nostaa niistä enemmän asioita keskustelujen pohjaksi, jolloin kirjoitelmien merkitys olisi tullut paremmin osoitetuksi opettajille. Päivittäiseen opetustyöhön ei myöskään kuuluu pohdiskelevaa kirjoittamista, vaan enimmäkseen lyhyiden viestien ja tiedonantojen kirjoittamista.

Zeihner ja Liston (1987) toteavat kirjoittamisen olevan yhden niistä päätekijöistä, jotka tukevat esimerkiksi reflektion kehittymistä. Aktiivinen mukanaolo toimintatutkimuksessa ja opetussuunnitelman kehittäminen tukevat kirjoittamisprosessia ja päinvastoin. Kirjoitelmien sisällöissä näkyy myös se, minkä Reason (1994, 328) mainitsee toimintatutkimuksen yhdeksi tehtäväksi: ihmiset onnistuvat siinä tehtävässä, mitä he itse rakentavat ja pitävät tärkeänä. Tutkimusprosessiin sitoudutaan paremmin ja toimintojen lisäksi pohditaan myös niiden taustoja, mikä puolestaan antaa syvyyttä tutkimuksen tavoitteena olevalle muutokselle. Kirjoittamistakin parempana työvälineenä esimerkiksi reflektion kehittämisessä voidaan pitää portfolioa (ks. esim. Yost, Senter ym. 2000, 45), mutta sen käyttämistä yhtenä aineiston hankintamenetelmänä ei harkittu, koska se olisi ollut tutkimukseen osallistujille vielä vieraampaa kuin kirjoittaminen. Toisaalta aivan uudelleenlaiseen menetelmään tutustuminen olisi voinut olla haastavaa ja sen myötä opettajien suhtautuminen hyvinkin myönteistä. Portfolio-menetelmä olisi mahdollistanut ajatusten ja tunteiden ilmaisemisen piirtämällä, mikä olisi saattanut olla hyvä väline ammatillisen kasvun osoittamisessa.

2.3.3 Raportoinnit tuntisuunnitelmista ja oppitunneista

Opettajien kirjalliset ja suulliset raportoinnit oppitunneista antavat selkeän kuvan todellisesta toiminnasta. Riittävän pitkältä ajanjaksolta kootut raportit osoittavat sen, onnistuttiinko yhdessä elämisen käsite ja siihen liittyvät toiminnot nostamaan oppituntien keskeiseksi asiaksi. Tutkimusraportissa lyhenne **TR** suoran lainauksen jälkeen tarkoittaa, että teksti on lainattu opettajien raporteista.

TAULUKKO 4. Opetussuunnitelman raportointiaikataulu

A. elo-syyskuu 1998, (6 x 3 tuntia) Toiminnan toteutus ja seurantavaihe	B. maalis-huhtikuu 1999, (7 x 3 tuntia) Toiminnan toteutus ja seurantavaihe	C. kesäkuu 1999 Arviointivaihe	D. huhtikuu 2000 Muutoksen vakiinnuttamisen vaihe
<ul style="list-style-type: none"> - opettajien kirjalliset tuntisuunnitelmat - miten praksis näkyi? (opettajien tekemä kirjallinen lista) - ongelmat ja onnistumiset lista (opettajien tekemä kirjallinen lista) - koko jakson arviointi ryhmässä suullisesti 	<ul style="list-style-type: none"> - tutkijan ja opettajan keskustelu OPS:sta - lyhyt, kirjallinen raportti opettajilta keskustelun tueksi - miten praksis näkyi? (opettajien näkemys asiasta suullisesti) - koko jakson arviointi ryhmässä suullisesti 	<ul style="list-style-type: none"> - koko lukuvuoden OPS:n arviointi ryhmässä suullisesti 	<ul style="list-style-type: none"> - OPS:n vakiinnuttamisvaiheen arviointi ryhmässä suullisesti - yleisten linjauksien luominen yhdessä

Lukuvuoden alku valittiin ensimmäiseksi raportointivaiheeksi, koska kokemuksia todellisesta kouluympäristöstä haluttiin heti. Opettajat tekivät jaksoon kuuluvat kirjalliset raportit oppituntien jälkeen, ei oppituntien aikana Raporteissa opettajat kertoivat oppituntien keskeiset tapahtumat, miten konstruktivismi ja yhdessä elämisen käsite näkyivät toteutuksessa ja mitä he tekisivät toisin. Opettajat täydensivät elo-syyskuun raporttejaan vielä suppealla oppimispäiväkirjalla siitä, millä tavalla oppitunneilla oli näkynyt yhdessä elämisen ja vuorovaikutustaitojen korostuminen (liite 5). Oppituntien toteutumisesta tehdyt kirjalliset raportit ja oppimispäiväkirjat muodostivat perustan raportointijakson jälkeen toteutetulle arviointikeskustelulle.

Koska opettajaryhmä ei ollut erityisen innostunut kirjoittamisesta, maaliskuun huhtikuulle 1999 ajoittuvan jakson raportointi toteutettiin avoimena haastatteluna – tai kuten Patrikainen (1997, 122) asian ilmaisee – kollegiaalisenä keskusteluna. Tätä keskustelutilaisuutta täydensi opettajien tekemä muistilista jaksoon liittyvistä keskeisistä asioista ja tapahtumista (liite 6). Lukuvuoden loputtua kesäkuussa 1999 pidetty yhteinen arviointitapaaminen oli tärkeä, jotta opetussuunnitelmasta voitiin keskustella ja siihen voitiin myös tehdä muutoksia ryhmässä, ei pelkästään tutkijan kanssa.

Ongelmien ja onnistumisten kartoituksessa syksyllä noudatettiin japanilaisen Kawakita Jiron luomaa KJ-menetelmää, luovaa ongelmanratkaisun menetelmää (ks. Virkkala 1994, 58-61). Opettajat kirjoittivat paperilapuille

havaintoja oppituntien onnistuneista ja epäonnistuneista tilanteista ja tunneilmasta. Jokaisella lapulla oli vain yksi havainto, jotka tutkija sitten ryhmittelee aihepiireittäin. Ongelmakartta-analyysi auttoi tutkijaa tuntuun suunnitelmien kirjallisten raporttien analysoinnissa. Kevätlukukaudella 1999 ei enää tehty vastaavaa kirjallista ongelmien ja onnistumisten kartoitusta, koska kollegiaalisen keskustelun aikana tutkijalla oli heti mahdollisuus tarkentaa ja kysyä oppituntien toteutukseen vaikuttaneista asioista.

Opettajien kirjoittamat raportit oppituntien toteutuksista, oppimispäiväkirjat sekä ongelmien ja onnistumisten kartoitus ovat olleet opettajille jo tutkimuksen tekemistä ja oman työn tarkastelua käsitteellisesti. Opettajien on ollut pakko miettiä oppitunneilla tapahtuneita asioita ja kirjoittaa niistä. Gibsonin mukaan (1986, 162) näinkin voidaan jo tavoitella yhtä kriittisen tutkimuksen tavoitetta eli emansipaatiota, kun teoria muuttuu käytännön kieleksi ja käytännön toimintaa tukevaksi.

2.3.4 Yhdessä suunniteltu ja arvioitu opetussuunnitelma

Yhdessä suunniteltu opetussuunnitelma esitellään opetuskerroittain liitteessä 2. Opetussuunnitelman suunnittelua, toteutusta ja arviointia käsitellään luvuissa 5 ja 6, joissa käytetään myös runsaasti suoria lainauksia havainnollistamaan suunnitteluprosessia ja käytännön toteutusta kouluissa. Liitteessä 2 opetussuunnitelma on siinä muodossa, missä se on käytössä tutkimusryhmän opettajilla. Jokainen luonnollisesti sovelsi opetussuunnitelmaa omien oppilaittensa ja koulukulttuurin vaatimusten perusteella. Tutkimusraportin suorissa lainauksissa kirjainlyhenne **OPS** tarkoittaa opetussuunnitelman suunnitteluvaiheen ja **OPS A** opetussuunnitelman toteutus- ja arviointivaiheen aikana lainattua opettajien puhetta.

3

Uusien käsitteiden omaksuminen opettajien ajattelun muutoksen lähtökohtana

Toimintatutkimuksen vaihe	Tutkimusvaiheen tavoite	Opettajien toiminta
Kartoitusvaihe Tapaaminen 1	Opettajien motivoituminen pitkäkestoiseen tutkimusprosessiin.	Muutostarpeen kartoittaminen muutostavoista ja -tavoitteista keskustellen.
Prosessointivaihe Tapaamiset 2-5, 15, 24	Opettajien tietämyksen vahvistaminen praksiksesta, konstruktivismista ja muutoksen tarpeellisuudesta aktiivisen oppimisen avulla. Ammatillisen kasvun käynnistäminen.	Erilaisten teoreettisten käsitteiden prosessoiminen opetussuunnitelmatyön tueksi.

Tässä luvussa esitellään toimintatutkimuksen kartoitus- ja prosessointivaiheiden toteutus. Luku painottuu niiden teoreettisten käsitteiden esittelyyn, joilla oli tärkeä merkitys opetussuunnitelman suunnittelutyön onnistumiselle ja joihin tutkimusryhmän opettajat kaipaivat vahvistusta: konstruktivismi oppimiskäsityksenä ja kotitalouden opetussuunnitelma yhdessä elä-

misen taitojen näkökulmasta (Ks. Liite 4). Näiden asioiden omaksumista pyrittiin tukemaan käytännön sovellutuksilla. Vanhojen opetussuunnitelmien ja entisten käytäntöjen tarkastelun avulla onnistuttiin selkiyttämään opettajien muutostarvetta ja helpottamaan opetussuunnitelman painopistealueiden etsimistä.

Prosessointivaihe vahvistaa aktiivisen oppimisen (ks. Niemi 1995, 77) merkitystä muutosprosessissa. Ammatillinen kasvu ja sen tutkiminen käynnistyivät melko nopeasti toimintatutkimuksen aloittamisen jälkeen, vaikka toimintatutkimuksen alkuperäinen idea oli opetussuunnitelman suunnittelu. Ammatillisen kasvun prosessia kuvataan tarkemmin luvussa kuusi.

Kartoitus- ja prosessointivaiheiden tutkimusaineistoon kuuluvat opettajien tapaamisista litteroidut ja tutkijan pitämät tapaamispäiväkirjat (TT) sekä ensimmäinen kirjoitustehtävä (KJ).

3.1 Muutostarpeen oivaltaminen

Mikä saa opettajan lähtemään mukaan pitkäkestoiseen toimintatutkimukseen, jonka tavoitteena on muuttaa vanhoja käytäntöjä? Muutoksen alkuunpanija on opettajan itselleen asettama kysymys: voisiko tämän tehdä toisin? Toimintatutkimukseen osallistuvat opettajat päätyivät yhdessä siihen lopputulokseen, että tarvitaan muutosta, jotta kotitalous säilyy mielekkäänä, yhteiskunnan muutosten kanssa ajan tasalla olevana oppiaineena. (Ks. Haaverinen & Martikainen 2002, 96.)

Jo osallistuminen toimintatutkimukseen on osoitus siitä, että tutkimusryhmän opettajat pitivät muutosta nimenomaan mahdollisuutena, jolloin muutos on hallittavissa. (Ks. Turkki 1999, 82.) Kotitalouden toiminnassa, tässä yhteydessä sovellettuna kotitalousopetukseen, muutosprosessi kannattaa aloittaa omien arvojen selkiyttämällä ja toimintatapojen pohtimisella. Tämä onnistuu parhaiten vuorovaikutteisena, yhteistoiminnallisena prosessina siinä ympäristössä, jossa muutokseen pyritään. Muutos omassa työssä onnistuu, kun siihen liittyy henkilökohtainen sitoutuminen ja toimintaympäristöjen laajenemisen hyväksyminen. (Ellison & McGregor 1996.) Muutosprosessin käynnistämiseen riittää esimerkiksi pyrkimys jäsentää omia ajatuksiaan vapaamuotoisesti ja näistä ajatuksista keskusteleminen kollegoiden kanssa (Heikkinen 1997, 55-56).

Koko koulun mittakaavassa opetussuunnitelman sinänsä ja ajan tai sen puutteen sanotaan vaikuttavan eniten muutosprosessien onnistumiseen (Sahlberg 1997, 190-203). Jo toimintatutkimuksen kartoitusvaiheessa (tapaaminen 1/1997) tutkimusryhmän opettajat toivat esille sen, että kotitalouden opetuksessa kiireellä on kielteinen vaikutus oppilaiden oppimiseen, omaan opetukseen ja opetussuunnitelman joustavaan toteutukseen erilaisissa opetustilanteissa.

Fullan ja Hargreaves (1992) puolestaan pitävät liiallista työn määrää, eristyneisyyttä, opettajan roolin kapea-alaisuutta, ryhmässä tekemisen vierautta, käyttämättömiä tietoja ja epäonnistuneita uudistuksia tärkeimpinä selityksinä sille, miksi opettajien muutoshankkeet kouluyhteisössä ovat epäonnistuneet. Opettajat joutuvat lisäksi yhä useammin oppilaiden sosiaalisten ja käytösongelmien ratkaisijoiksi, ja heille jää tunne, että opetussuunnitelmat eivät koskaan toteudu ennakkosuunnitelmien mukaan. Koulukulttuuri ja koulujen toimintaehdot eivät välttämättä kannusta muutoksessa tärkeään yhdessä työskentelyyn. Kollegiaalisuudesta saa voimaa muutostapahtumassa, vaikka se voikin vähentää yksilöllistä innovatiivisuutta. Kun opettaja on jo käynnistänyt muutosprosessin ja osoittanut olevansa kiinnostunut työnsä

muuttamisesta opetussuunnitelmatyön avulla, ryhmässä toimiminen tuottaa muutosprosessissa pitkällä aikavälillä paremman lopputuloksen kuin yksin tekeminen. (Fullan & Hargreaves 1992, 7-29.) Ryhmässä toimimisen lisäksi muutosvoimaa tehostaa useamman kuin yhden asian muuttaminen kerralla opetussuunnitelmassa (Dalin 1982, 4). Tämän takia kotitalouden koulukohtaiset opetussuunnitelmat päätettiin tässä tutkimuksessa uudistaa perusteellisesti, aloittaa työ tavoitteista ja unohtaa ”vanhan korjaaminen”:

”...kaikki olivat myös yhtä mieltä siitä, että kuinka hyvä on kun joutuu taas pitkää aikaa pohtimaan ja miettimään oppitunnin tavoitetta...” *TT 2/1997*

Opettajaryhmä tunnusti hyvin pian toimintatutkimuksen aloittamisen jälkeen, että he asettavat usein itselleen liian suuria odotuksia omassa työssään, suunnittelevat oppilaiden taitoihin nähden liian vaativia opetussuunnitelmia ja joutuvat pettymään. Pettymysten jälkeen he päättävät tehdä asiat kuten ennenkin, ja mikään ei ole taaskaan muuttunut. Itselle asetetut liian suuret odotukset ja pelko joutua kollegoiden arvioinnin kohteeksi saattavat olla lisäsyä muuttumattomuuteen ja käytäntöjen ennallaan pysymiseen (Fullan & Hargreaves 1992, 55). Syrjäläinen (1992, 67) muistuttaakin siitä, että muutosvastarintaa on aina ja vaatii taitoa osata kääntää muutosvastaisuus voimaksi ja luovuudeksi.

Jokaisella tutkimusryhmän opettajalla oli kokemuksia siitä, miten opetuskerrat esimerkiksi joulukuussa vain vilistävät ohi, asetettuja tavoitteita ei saavuteta ja keskeiseksi asiaksi tuntuu muodostuvan joululeivonnaisten valmistaminen. Leipomisen arvoa ei haluttu väheksyä, mutta se koettiin kuitenkin liian kevyeksi tavoitteeksi kotitalouden monimuotoisiin sisältöalueisiin verrattuna. Keskustelua herätti myös aina ajankohtainen kysymys, voiko ravitsemustiedon ”siirtäminen” oppilaisiin onnistua ja miten tätä kotitalousopetukseen keskeisesti kuuluvaa aihepiiriä pitäisi muokata ja muuttaa.

Opetuskäytäntöjen teknisten ongelmien ratkaiseminen sujuu usein varsin nopeasti, kun taas moraalisten ongelmien ratkaisu johtaa syvempiin muutoksiin ja vie luonnollisesti enemmän aikaa (Elliot 1985, 240, ks. myös Nurmi 1993, 513-514). Tässäkin tutkimuksessa muutoksen toteuttaminen olisi ollut helppoa, jos opettajat olisivat tyytyneet vain muuttamaan opetustapahtuman teknisiä asioita, esimerkiksi ruokaohjeita, kodinhoitotehtäviä ja kirjallisia harjoitustehtäviä. Koulukäytäntöjen luonne tukee tällaisen teknisen tiedon opettamista, ja toisenlainen tieto (praktinen tai emansipatorinen) ei saa opetussuunnitelmissa kovinkaan suurta sijaa (Antikainen 1990, 13).

Kun toiminnan muuttamisen lähtökohdaksi asetetaan opettajan ajattelutavan muuttaminen, muutos on hidasta. Onneksi opettajat ovat tottu-

neet tekemään päätöksiä epävarmoissa tilanteissa, pohtimaan päätöstensä moraalisia vaikutuksia ja yhdistämään omaa opettamisen filosofiaansa käytännön toimintaan (Fullan & Hargreaves 1992, 29). Tästä syystä opettajien omat ajatukset, nimenomaan kotitalouden opetuksesta, vahvistettuna opettajankokemuksella antoivat hyvät lähtökohdat muutostyölle. Marikan mielestä

”...olen praksis-porukassa jo aiemmin valitsemallani tiellä – nyt vain luvallisesti ja virallisesti.” *Kf Marika, tammikuu 1998*

Lause on osoitus siitä, että muutokseen oli ehkä helpompi ryhtyä, kun asiaa oli jo aikaisemmin pohtinut ja oli tiedostanut toiminnan muuttamisen tarpeellisuuden oman työssä jaksamisen takia.

Dalinin (1982) mielestä koulujen olisi vastattava paremmin yhteiskunnan sosiaaliseen tilaukseen ja ymmärrettävä yhteiskunnan vallitsevaa tilaa. Muutospaineet tulevat usein koulujärjestelmän ulkopuolelta, ja kulttuurilla on vahva vaikutus muutostarpeeseen. Yhteiskunnan ja koulun välinen vuorovaikutus ja riippuvuus vaikuttavat ja näkyvät joka päivä luokassa, oppilaiden käytöksessä sekä vanhempien ja lähiyhteisön asenteissa. Tämän takia oppilaiden huoltajien ja heidän kanssaan tehtävän yhteistyön pitäisi lisääntyä, koska opettajan toiminnan muutos ei yksinään riitä. Tämän lisäksi koulujärjestelmällä ja kouluun liittyvillä arvoilla ja strategioilla on vaikutusta yksittäisen opettajan ja oppiaineen muutosherkkyyteen. (Dalin 1982, 18-19.) Tällaiset asiat huomioon ottavaan yhteistyöhön on kotitalousopetuksessa erittäin hyvät mahdollisuudet, ja myös perusopetuslaki (§3) omalta osaltaan velvoittaa siihen.

Lahdes (2000) muistuttaa muutosten koulumaailmassa onnistuvan, jos niillä on yhteiskunnallista merkitystä. Hän kirjoittaa edelleen, että koulun toimintatapoihin tarvitaan muutosta jo siksi, että nuoret ovat muuttuneet ja heidän suhtautumisensa auktoriteetteihin on muuttunut. Myöskin vastuuseen ja itsenäistymiseen suhtaudutaan nyt eri tavalla kuin ennen. (Lahdes 2000, 5.) Kouluyhteisön ja yksittäisen oppiaineen muuttuminen pitää nähdä jatkuvana prosessina, ei lineaarisena, vaan yllätyksiä täynnä olevana tehtävänä. Kannattaa lisäksi muistaa, ettei kaikkea tarvitse eikä pidäkään muuttaa. (Seinä 1996, 112-113.) Ulla-Maija vahvisti asian näin puoli vuotta toimintatutkimuksen aloittamisen jälkeen:

”...on avannut uusia näkökulmia, antanut yllykettä ja rohkeutta kyseenalaistaa ja muuttaa vanhaa (vaikka se vanhakin on toisaalta ollut vähintäänkin kelvokasta). Kotitalousopettaja mutkitellen matkassa, toivottavasti suunta on oikea.” *Kf Ulla-Maija, tammikuu 1998*

Toimintatutkimuksen prosessointi- ja sitoutumisvaiheet kestivät yhteensä yli puoli vuotta. Vaiheisiin kuuluvat teoreettiset lukutehtävät (ks. liite 4) käytännön sovellutuksineen takasivat sen, että muutos tapahtui syvemmällä kuin vain tuntisuunnitelmien tasolla. Teoriatiedon opiskelu vahvisti opettajien omaksumaa ”uutta” tietoa, ja lukutehtävät käytiin vielä yhdessä läpi arvioiden niiden sisältöä ja soveltuvuutta kotitalousopetukseen. Fullan ja Hargreaves (1992, 46) muistuttavatkin realismin ja käytännönläheisyyden tärkeästä merkityksestä muutoksessa. Jos näitä kahta asiaa ei tiedosteta, unohtuu helposti se, mitä opettaja pystyy ja ehtii tekemään.

Seinän (1996) väitöstutkimus osoitti, että muutosprosessi lisää opettajien ammattitaitoa. Muutosprosessin onnistuminen edellyttää, että itsearvos- tus ja työmoraali, ammattilypeys ja luottamus kollegoihin ovat kunnossa, unohtamatta avointa ilmapöytä, joka mahdollistaa asenteiden ilmaisun ja kriittisen keskustelun. (Seinä 1996, 129-130.) Kun näihin liitetään vanhojen käytäntöjen ymmärtäminen ja selvittäminen, toimintatutkimuksella on hyvät mahdollisuudet onnistua muutoksen tavoittelussa (McKernan 1991, 32-33).

Lisäksi on otettava huomioon se todellinen konteksti ja koulukulttuuri, missä opettaja toimii. Samalla kun asiantuntemus kasvaa, ymmärrys esimerkiksi oppimisesta syvenee. Keskustelun avulla opitaan prosessoimaan uutta tietoa ja tartuttamaan omia oivalluksia muihin. Kun opetussuunnitelman sisällön uudistamista ja siihen vaikuttavia käsitteitä pohditaan ensin yhdessä tutkimusryhmässä, uudistuksen tuominen myös ryhmän ulkopuolisten opettajien (lähinnä oman koulun kollegoiden) tietoisuuteen vahvistaa omien oivallusten ja muutosprosessin merkitystä:

”Tarkoituksenani ei ole missään nimessä mollata tai vähätellä sitä prosessia, mikä nyt on menossa. EI. Välillä olen suorastaan huippuinnostunut asiasta (asioista, muutoksista) ja, kuten viime viikolla, innokas muutoksen puolustaja. Koin muuten tilanteen tosi vitsikkäänä, kun minä vanhimpana (53 v.) joukosta paasasin kollegoilleni (44 v., 39 v., 30 v.), miten pitää panna asiat uuteen arvojärjestykseen, haluta ja uskaltaa painottaa niitä eri tavalla kuin ennen.” *Kj Ulla-Maija, tammikuu 1998*

3.2 Kotitalouden opetussuunnitelman painopistealueiden tarkastelua

Opettajaryhmän tapaamisissa esitetty kriittinen kysymys ”Mitä oppilaat saavat kiireestä ja kokkaamisesta?” (TT 5/1998) tuo esiin yhden kotitalouden opetussuunnitelman sisällön keskeisen ongelman. Kotitalouden opetussuunnitelman perusteella oppilaille välittyy enimmäkseen vaikutelma joukosta tekniisiä suorituksia, joita tehdään mahdollisimman monta oppituntien asettamisissa aikarajoissa. Mitä tälle pitäisi tehdä? Mitä opetuksen halutaan antavan oppilaille? Kiireen tuntua ”vatsat pullollaan” vai oppilaan ajatteluun vaikuttavaa oppimista, kaikkia aisteja käyttäen ja perinteitäkin muistaen? Myös tutkimusryhmän opettajat halusivat opetussuunnitelmatyön avulla löytää vastauksia näihin kysymyksiin:

”...aina ongelmana, miten tavoittaa ja löytää opetuksen ydin.” *TT 2/1997*

”...oppilaiden on vaikea mieltää ja ymmärtää, mitä se kotitalous on ja mitä he itse tahtovat oppiaineesta (muuta kuin pirtelöä). ...kiireestä pääsee eroon olemalla rohkea ja vähentämällä ohjelmaa” *TT 3/1997*

Kysymysten esittämisen taustalla näkyy opettajankokemuksen mukanaan tuoma näkemys oppiaineen asemasta tällä hetkellä ja huoli siitä, mihin suuntaan kotitalouden opetussuunnitelmaa pitäisi kehittää.

Huoli kotitalousopetuksen asemasta ja suunnasta on hyvin samantyyppistä tutkimusryhmän kaikilla opettajilla, vaikka he ovat valmistuneet kotitalouden opettajiksi ja siirtyneet työelämään neljän eri vuosikymmenen aikana. Ulla-Maija aloitti työnsä opettajana jo vuonna 1968, jolloin Suomessa ei ollut vielä yhtenäiskoulujärjestelmää, kun taas Minna, tutkimusryhmän nuorin jäsen, aloitti opettajan työnsä 1990-luvun alkupuolella. Opettajien ammatillisen kasvun liikkeelle lähdön kannalta oli mielenkiintoista tutustua pedagogisen keskustelun avulla (ks. Patrikainen 1997, 122) niihin opetussuunnitelmiin ja opetuskäytäntöihin, joita oli käytössä 1970-luvulla, 1980-luvun puolessa välissä ja 1990-luvun alkupuolella. Narratiivista kerrontaa pitäisi käyttää toimintatutkimuksen raporteissa nykyistä enemmän (Heikkinen 2000, 24), sillä opettajien henkilökohtaiset kokemukset ja kerronnat tuovat toimintatutkimukseen lisää vahvuutta ja todentuntua (Smith 1994, 301).

Ulla-Maija kertoi opettajan työstään 1970-luvulla näin:

”Aloitin työurani Kansalaiskoulussa, jossa opetin tytöille kotitalouden lisäksi liikuntaa ja matikkaa. ...toimivat peruskoulu ja yhteiskoulu rinnakkain. Opetussuunnitelma tuli kouluhallituksesta monistenippuna: asia ja ruoka. Kollegan kanssa ei

tehty yhteistyötä... Koulukaappeja siivotessani on tullut vanhoja kokeita esille, asiaa oli valtavasti, vaikeita kokeita, teoreettisia, mutta myös jonkin verran käyttökelpoisia. ...Erikoista oli se, että 1970-luvulla 7-luokkalaisille oli erikoiskursseja jo lukuvuoden alussa (kuten nytkin), vaikka perusasioita ei oltu vielä opiskeltu...

Periaatteena oli, että kaikki opetetaan ja kaikki oppivat, eikä mitään kyseenalaistettu. ...opetussuunnitelma oli ja pyöri kouluissa eikä sitä paljon mietitty. Teoriaa oli mukana, mallioppimista korostettiin, opettaja näytti ja kaikki tekivät samalla tavalla samaan aikaan. Opettaja ei myöskään kyseenalaistanut asioita itse, koska oli itsekin vielä noviisi. Olin pioneeri, kun otin työtehtävissä käyttöön järjestysnumerot entisten emäntä-, kokki- ym. nimikkeiden sijaan... Arviointi oli arvostelua. Työtavoista kuitenkin keskusteltiin jo tuolloin.

Lähikunnilla oli yhteistyötä, kun VESO-päivinä lääninkouluttaja kertoi kollegoille kuulumiset ja uudet tärkeät asiat. Tämä systeemi saisi tulla takaisin ainakin osittain. Kuntien yhteistyö vaikutti siihen, että omaa koulua ja sen opettajien välistä yhteistyötä ei ehditty kehittää. Täytyykö koulun olla niin omaleimainen, kun on kuitenkin kyse peruskoulusta? 1970-luvulla oppilasta huomioitiin vähän, siitä huolimatta tunneilla oli mukavaa. Henki kotitalouden tunneilla on tärkeää. Kun tunneilla on mukavaa, niin ikävätkin asiat opitaan ja huomataan niiden tärkeys. Mielihyvän tunne siitä, että osaan... pärjään, osaan tehdä tärkeitä asioita. Ei otsa rypyssä. Ennen ei ehkä ollut kiirettä sen takia, että oppilaat olivat taitavia. Opetussuunnitelmasta asiaa ei ole kuitenkaan vähennetty, vaikka oppilaat ovat muuttuneet. Oppilaille pitää osata antaa aikaa, luokan tunnelmaston muotoutumiselle, aikaa ryhmäytymiselle.”

Merjan kokemukset 1980-luvulta ovat seuraavanlaisia:

”Menin töihin 1985, ensin vuodeksi sijaiseksi, samalla tein gradua. Aloittaessani opetin 7-luokkaa, valinnaisryhmiä, 10-luokkaa ja kasille kansalaistaitoa. ...kaupungilla oli oma, hyvin yksityiskohtainen opetussuunnitelma, jota noudatettiin. Tunnit noudattivat melko tarkkaan seuraavaa linjaa: ohje, teko, siivous. Teoriasta aloitettiin melkein aina, mistä myös valitettiin, mutta asialle ei tehty mitään, mitään ei muutettu. Opetuskeittiön tilat olivat pienet, muistiinpanoja tehtiin paljon, luennointia. Välitunti katkaisi tunnit ennen käytännön jaksoa.

Jatkoin sitä oppia, mitä olin saanut. Työtapojen merkitystä korostettiin jo opiskeluaikana, opetusmenetelmiä pyrittiin vaihtelevaan, ei liian kauan samaa menetelmää, saattoi aiheuttaa oppilaissa levottomuutta. Aina piti olla tekemistä tai joku lappu lykätä eteen, ope ei osannut hyödyntää taukoja esimerkiksi oppilaiden kanssa juttelemiseen tai arviointiin. Tuntisuunnitelmissa paljon asiaa. Kun OPS-85-perusteet otettiin käyttöön ei niitä käyty yhdessä läpi. Ehkä tarkistin, että kaikki asiat varmasti tuli opetettua, en kuitenkaan kyseenalaistanut mitään. ...Kokeet tehtiin yhdessä, mallivastaukset katsottiin valmiiksi, kaiken piti olla samanlaista ja vertailukelpoista. Asioita olisi ehkä voinut muuttaa enemmän, kollega olisi voinut suostua. Tuntui kuitenkin, ettei osannut muuttaa, kun ei muusta tiennyt, teki niin kuin oli opetettu. Kokemusta pitää olla, että pystyy muuttamaan. Viiden vuoden jälkeen alkaa jo nähdä asioita eri tavalla, kouluakin kokonaisuutena, kaikki vaan meni jotenkin.

Opetussuunnitelmaa ei arvioitu, ruokia saatettiin muuttaa vähän, seiskoilla noudatettiin tarkkaan oppikirjaa, ruoanvalmistus-keskittynyttä, muut asiat vain jäivät

opiskelematta. Kasilla opiskeltiin kuitenkin vielä ravitsemusta, mikä saisi tulla takaisin. OPS-85 oli selkeä ja hyvä aloittelevalle opelle, mutkaton, sivutkin valmiina. Tekninen, ei tarvinnut pohtia, kiinnostavatko asiat oppilaita vai eivät. Helpotavaa, koska silloin ei vielä osannut luontevaa kanssakäymistä oppilaitten kanssa kuten nyt. Monipuolinen ruoanvalmistuksen suhteen, kaokseen ei kuitenkaan ollut varaa, valtavasti asiaa, aina jäi joku käsittelemättä. Muunneltuja OPS-85-versioita varmaan vielä paljon käytössä. Ikävin asia oli kiire, ei oppinut tutustumaan oppilaisiin, vuorovaikutusta ei syntynyt eikä se toiminut.

Ohjaava ope -järjestelmä olisi hyvä systeemi. Kannustusta, keskustelua tukea tarvitaan aina toisilta ja toisten kanssa.”

Minnan työura alkoi seuraavasti 1990-luvulla:

”Uusi OPS-94 oli tuloillaan, kun aloitin työskentäni, aloitin luokanopettajan opinnot 1992 ja toimin samaan aikaan tuntiopettajana monessa koulussa. ...nippelitietoa kysyttiin kokeissa, ruokapuoli oli ehkä kokenut jonkinlaista uudistamista, muuten opetussuunnitelma ja opetus oli samanlaista kuin omana kouluaikana. Valtakunnallisella opetussuunnitelman uudistuksella ei ollut mitään merkitystä, tuskin sitä oli edes nähty, vaikka naapurikunta oli mukana akvaariokokeilussa ...toisaalta jo harjoitteluvaiheessa, tuntien liika asiamaara ahdisti opiskelijaa ja pystyi päättelemään, että tällainen touhu on kaukana normaalista kouluelämästä ja arjesta. Ei kukaan opettaja pysty esimerkiksi sellaisen rekvisiittamäärän hankintaan.

Jotta opettaja jaksaa vetää useita oppilasryhmiä peräkkäin ja ei ole kuuden tunnin opettamisen jälkeen aivan puhki, niin opetussuunnitelmassa pitäisi olla punainen lanka, joka kulkee läpi kaikkien luokkien opetussuunnitelman ja oppituntien. Kun oppitunteja yhdistää joku yhtenäinen juttu, niin ei synny rikkonaista tunnelmaa ja ope jaksaa. ...en voinut mitenkään vaikuttaa opetussuunnitelmaan ja toiset opettajat eivät sitä myöskään uudistaneet, koin myös yksinäisyyttä, kun tulin nuorena yksin uutena joukkoon. ...vaikka oli uusi koulu, ei OPS-94:ään vedottu mitenkään, eikä OPS-94:ää huomioitu. Samaten oli tilanne kirjan ”Elämyksiä ja elämisen taitoja” suhteen. Kirja oli tehty nimenomaan kotitalousopettajille opetuksen ja uuden opetussuunnitelman tueksi, mutta jo sen jakelussa epäonnistuttiin, kirja ei saavuttanut opettajia.

...yhteissuunnittelu ja yhteistyö oli vähäistä, enkä paljon edes käynyt opettajanhuoneessa. ...tehtiin yhteistyötä, myös yli oppiainerajojen, esimerkiksi tapakasvatusta ja kouluruokalan henkilökunta. Opetussuunnitelmat olivat kuitenkin kummassakin koulussa hyvin ravitsemus- ja ruokakeskeisiä ja otsikot perinteisiä: proteiinit – kaakao, rasvat... Opetussuunnitelmaan ei myöskään tehty erityisiä otsikoita vaan syksyllä aloitettiin ravitsemuksesta ja keväällä tekstiilienhoidosta.

Mistä kotitalouden paikallaan pysyminen oikein johtuu? Ja olisihan meidän porukasta joku voinut palata vanhaan. Hyväksi koettu asia tehdään aina uudestaan ja uudestaan, tapahtui sitten mitä tahansa ja opet eivät vain jaksaa muuttaa omaa työtään. Motivaatio opettajakoulutuksen alussa saattaa myös vaikuttaa siihen, minäkäläinen opettaja sinusta tulee. Jos on vaikea päästä sisälle koulutukseen, todennäköisesti olet motivoitunut opiskelemaan ja sinusta tulee uudistuva opettaja. ”Tämä on minun linjani, tämä pitää” -opettajia on liian paljon. Avarakatseisuutta kaivataan lisää.”

Opettajien kokemukset 1970-, 1980- ja 1990-luvuilta eivät paljasta juuri mitään kotitalousoppiaineen monitieteellisestä teoriataustasta, ja terveellisen ravitsemuksen ja ruoanvalmistuksen keskeinen rooli nousee esille. Keskusjohtoisuus ja erityisesti peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin (OPS-85) liittyvä yksityiskohtainen normiohjaus korostuvat. Annettuja ohjeita noudatettiin mahdollisimman tarkasti, ja pyrittiin siihen, ”että kaikki asiat tulisi varmasti opetettua”, kuten Merja asian ilmaisi. Vaikka Minnan ensimmäiset työvuodet osuivat lähelle vuotta 1994, ei hänenkään työssään näkynyt tuolloin juuri mitään muutosta, vaikka vuosien 1985 ja 1994 opetussuunnitelman perusteet ovat sekä ulkoasultaan että sisällöltään hyvinkin erilaisia.

Tutkimusryhmän opettajien ajatuksista ilmenee, miten heidän suhtautumisensa kotitalouden opetukseen on muuttunut opettaja- ja elämäkokemuksen karttuessa. Tällä hetkellä opettajien mielestä opetuksessa onkin kyse ihmisistä erilaisissa arkipäivän tilanteissa eikä pelkästään ruoasta, asunnosta, teksteleistä jne (ks. Turkki 1999, 142). Vaikka Ulla-Maijan, Merjan ja Minnan kokemuksissa ja näkemyksissä on paljon yhtäläisyyttä, jokaisen opettajan olisi hyvä luoda oma, perusteltu näkemyksensä kotitalousoppiaineesta sekä sen teoreettisesta taustasta ja perusteista (emt. 146). Opetussuunnitelman rooli opettajan työtä ohjaavana välineenä voi vaihdella valtakunnallisista virallisesti hyväksytyistä periaatteista opettajan opetustilanteessa käyttämään henkilökohtaiseen tuntisuunnitelmaan (Atjonen 1989, 1993). Opettajalla pitäisi kuitenkin aina olla itse luotu linja, jota hän opetuksessaan noudattaa ja josta näkyy, mitä asioita hän painottaa (ks. Atjonen 1993, 107).

Opettajien näkemykset tuovat hyvin esille 1970-, 1980- ja 1990-lukujen ajankuvan ja myös sen, minkälaiseksi kotitalousopetus vieläkin valitettavan usein mielletään. Luonnollisesti oppilasaineksen muuttuminen on vaikuttanut opetuksen sisältöön, mutta vaikutus ei ole ollut riittävää. Ulla-Maija viittasi kirjoitelmassaan 1970-luvun todella merkittävään uudistukseen:

”...kun 4 vkt supistui kolmeksi ja oppikouluissa vain tyttöjä opettaneet kotitalousopettajat saivat **pojat** tasavertaisina mukaan opetukseensa.” *Kf Ulla-Maija, tammi 1998*

2000-luvulla poikien osallistuminen kotitalouden opetukseen tuntuu itsestään selvältä, mutta todennäköisesti totutteleminen poikien tapaan opiskella ja oppia vaati 30 vuotta sitten opettajalta samanlaista joustavuutta ja integrointitaitoa kuin mitä vaatii tällä hetkellä erilaisten oppijoiden (esimerkiksi käytöshäiriöisten, oppimisvaikeuksista kärsivien, maahanmuuttajien ja tavallisten oppilaiden) yhteensulauttaminen toimivaksi ryhmäksi.

Itse olen opettanut peruskoulussa vuodesta 1990 lähtien ja opetin aluksi Merjan tavoin sitä, mitä oli opetettu. Kun aloitin opettajan työt, näkemys koulusta laajana eri oppiaineiden muodostamana kokonaisuutena, ei vain kotitalousluokkana, oli melko epäselvä. Opettajat eivät silloin myöskään mieltäneet itseään enemmän kasvattajaksi kuin opettajiksi. Tutkimusryhmän tapaamisissa heti alusta lähtien esitetty ja ilmassa jatkuvasti leijaillut kysymys siitä, kuinka vahvasti vakiintuneita kerran opitut asiat ovat, saanee toivottavasti toimintatutkimuksen aikana vastauksen. Opettajien voimakkaasti behavioristiseen oppimiskäsitykseen nojaavat opit opettamisesta ja heidän kokemuksen myötä muotoutunut näkemyksensä kotitalouden opetuksesta muodostivat lähtökohdan sille, että oppisisältöjä ja opetusmenetelmiä kannatti lähteä muuttamaan. Yksinkertainen syy tähän lähtökohtaan on se, että kaikki tutkimusryhmän opettajat olivat saaneet opettajankoulutuksensa ennen kuin konstruktivistista oppimiskäsitystä painottava POP 94 tuli voimaan. Vanhojen kokemusten voittaminen on edellytys sille, että kykenee arvioimaan omaa työtään uudelleen (Niemi 1995, 13-14). Pitkäkestoinen tutkimusprosessi toivottavasti vahvistaa sitä tutkijan toivetta ja uskomusta, että kotitalouden opetuksen pitäisi perustua kotitaloustieteeseen, valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa esitettyyn oppimiskäsitykseen ja opettajan henkilökohtaiseen näkemykseen oppiaineesta.

Prosessointivaiheen aikana tutkimusryhmän opettajat tutustuivat kirjallisuuden ja lukutehtävien avulla inhimillisen vuorovaikutuksen merkitykseen kotitalouden toiminnassa ja konstruktivismiin oppimiskäsityksenä muun muassa Haverisen (1996, 1998) ja Rauste-von Wrightin (1997) sekä von Wrightin (1996) artikkelien pohjalta. Viimeksi mainitut artikkelit valittiin siksi, että niiden avulla opettajien olisi mahdollista verrata omia opettajakokemuksiaan teoreettisempaan tarkastelutapaan opettamisesta ja oppimisesta. Haverisen artikkelit puolestaan antoivat opettajille uutta tietoa kotitalouden yhdessä elämisen taitoja korostavasta näkökulmasta ja mahdollisuuksista soveltaa sitä kotitalouden opetukseen. Myös esitelmät erilaisista tutkimusotteista ja kotitaloustieteestä sekä senhetkiset tutkimustulokset kotitalouden kasvattavasta merkityksestä (ks. Haverinen & Martikainen 1999) vahvistivat opettajaryhmän teoreettista tietämystä (tapaaminen 15/1998 ja vierailu Kotitalous- ja käsityötieteen laitokselle). Haverisen ja Martikaisen artikkeleihin päädyttiin myös sen takia, että tutkimusryhmän opettajille selkiytyisi kuva toimintatutkimuksen kuulumisesta itsenäisenä tutkimuksena laajempaan tutkimushankkeeseen. Tutkija sekä opettajat olivat yhdessä sitä mieltä, että tarvitaan käsitteellistä muutosta, ennen kuin opetuksen ja toiminnan luokassa voidaan olettaa muuttuvan. Opettajien toiminnan tueksi

tarvitaan teoreettista tietämystä, jota he voivat itse muokata ja soveltaa käytäntöä palvelevaksi.

Jo tässä vaiheessa tutkimusta keskustelun merkitys osoittautui tärkeäksi opettajien oppimista edistäväksi asiaksi, erityisesti vaikeiden oppimiskäsitteisiin ja kotitaloustieteen teoriaan liittyvien käsitteiden oivaltamisessa. Keskustelun sanotaankin olevan hyvä väline uusien käsitteiden pohdinnassa ja siirtämisessä käytäntöön, ja se pitäisi entistä nähdä entistä enemmän välineenä uuden oppimisessa ja ammatillisessa kehittämisessä (Clark 2001, 180-181).

Lukemiensa artikkelien, toimintatutkimukseen kuuluvien tapaamisten aikana virinneiden keskustelujen, opettajakokemuksensa (johon liittyi esimerkiksi oman koulun opetussuunnitelmien tarkastelu) ja henkilökohtaisen muutostarpeensa pohjalta opettajaryhmä lähti rakentamaan opetussuunnitelmaa niin, että kotitalouden toimintaa tarkastellaan inhimillisen vuorovaikutuksen näkökulmasta (praksis-toiminta). Tämä näkökulma tarkoittaa sitä, että toiminnan tulos sisältyy itse toimintaan; esimerkiksi työnjako kotona ja lastenhoito ovat praksis-toimintaa. Teknisessä kotitalouden toiminnassa (poiesis-toiminnassa), esimerkiksi ruoanvalmistuksessa, toiminnan tulos on erillinen itse toiminnasta. (Haverinen 1996, 233.) Opetussuunnitelman sisällössä ja opetusmenetelmissä pyritään nimenomaan korostamaan yhdessä elämisen ja yhdessä tekemisen taitoja (praksis-toimintaa).

Kotitalousopetusta perinteisesti hallinnut tekninen toiminta rakentuu erilaisista työsuorituksista ja tuotteiden valmistusprosesseista, joista saadaan valmis tuote. Kotitalouden toiminnoista hyvänä esimerkkinä ovat muun muassa leivän leipominen, vaateen silittäminen ja ikkunoiden peseminen. Toiminnassa on keskeistä se, että osataan soveltaa tunnettuja ja tiedettyjä tosiasioita erilaisiin olosuhteisiin ja välineisiin. Huolehtiminen, huolenpito ja vastuu liittyvät ja kohdistuvat esimerkiksi oikeiden työvälineiden ja työmenetelmien valintaan. Välineiden valinnalla saattaa olla keskeinen merkitys työn ja toiminnan onnistumisessa. Kotitaloudessa tarvitaan teknisiä taitoja arjen eri tehtävissä, mutta kotitalous ei voi perustua pelkästään niiden varaan. (Haverinen 1996, 81-84.) Tekniseen toimintaan suuntautunut opetussuunnitelma edellyttää, että opettajalla on hyvä kiireen sietokyky, hän hallitsee monta asiaa yhtä aikaa, uskoo opettajakeskeisten opetusmenetelmien toimivuuteen ja seuraa annettuja ohjeita ja normeja tarkasti.

Teknisen toiminnan ja praksis-toiminnan ero tiivistyy siinä, kuinka esimerkiksi päämäärät asetetaan oppitunneilla, kuka ne asettaa ja kuinka kaikki toimijat (tässä tapauksessa opettajat ja oppilaat) ovat niistä tietoisia. Praksis-toiminta on käytännöllisyydessään lähellä teknistä toimintaa, mutta eroaa

tästä siinä, että praksis-toimintaan liittyy aina myös käsitys hyvästä elämästä. (Toiskallio 1993, 84.) Haverinen (1996, 11) korostaa juuri tätä aineellisen ja inhimillisen toiminnan vuorovaikutuksen yhteenkietoutumista kotitalouden toiminnassa. Bubolzin (1996, 57-61) näkemys kotitaloudesta korostaa niinkään kotitalouden asemaa hoivan antajana ja sosiaalisen vuorovaikutuksen sekä kommunikoinnin paikkana. Samoin Turkki (1990, 1992, 1994, 1999) on useaan otteeseen korostanut sitä, että kotitaloutta on ajateltava holistisesti, ottaen huomioon koko se laaja kenttä, johon kotitalouden toiminnalla on yhteiskunnassa vaikutusta ja päinvastoin. Tätä ajattelutapaa mukaillen kotitalousoppiaine pitää nähdä osana koulutyön ja koko koulun toiminnan kokonaisuutta (Turkki 1999, 154-155).

Helsingin Yliopistossa kotitaloustiede kuuluu samaan tiedeyhteisöön kuin muut yhteiskuntatieteet ja humanistiset tieteet, mikä on yhteydessä siihen, että kasvatustehtävä on aina ollut ja tulee olemaan kotitalouden ydinasia. Kun kotitalouden ydin on kasvatuksessa, kasvatus ja kasvaminen integroituvat jokapäiväisen elämän arkisiin tilanteisiin ja inhimilliseen vuorovaikutukseen. Kotitalouden opetuksessa tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opetuksessa pyritään toteuttamaan koulun perustehtävää, jokaisen yksilön kasvun ja kehityksen tukemista, ja vahvistetaan yksilön ja kotitalouksien toimintaedellytyksiä globalisoituvassa ja monimutkaistuvassa maailmassa. (Turkki 2001, 506-513.)

Myös Unescon antamassa (1996, 85-96) opetuksen uusia painopisteitä (learning to know, learning to do, learning to live together, learning to be) koskevassa neljän kohdan ohjelmassa muistutetaan siitä, että näiden neljän painopisteen pitäisi olla tasapuolisesti mukana koulutuksessa. Kaksi ensimmäistä kohtaa toteutuvat formaalissa koulutuksessa hyvin, mutta kahteen jälkimmäiseen ei ole kiinnitetty riittävästi huomioita. Koulutus ja oppiminen ovat kokonaisvaltaisia elinikäisiä prosesseja, jotka kohdistuvat sekä yksilöön että yksilön paikkaan yhteisössä. Näiden painopistealueiden korostamista kaipaavat myös Rikkinen ja Särkijärvi (1999, 402-406), kun he pohtivat oppilaille tarjotun informaation valtavaa määrää ja oppilaiden taitoa käsitellä tätä tietomäärää. He peräänkuuluttavatkin muutoksen hallitsemisen oppimista, inhimillistä kasvua, omakohtaisen päätöksenteon harjaannuttamista ja yhdessä elämään oppimista.

Edellä esitetyn prosessointivaiheen toiminta yhdistettynä valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin (OPS-94) johti siihen, että koulukohtaisten opetussuunnitelmien sisältöä ohjaamaan valikoitui kolme käsitettä, jotka määrittivät yhdessä elämisen taitojen toteuttamista opetussuunnitelmassa: **vastuu, yhteiset sopimukset ja arvovalinnat**. Näihin käsitteisiin

liitettiin vielä näkökulma siitä, miten oppilas huolehtii itsestään ja nykyisestä hyvinvoinnistaan sekä osaamisestaan tulevaisuudessa. Omasta itsestä huolehtimisen avulla oppilas oppii huolehtimaan myös muista, jolloin yhteisen hyvän tavoittelu onnistuu.

Opetussuunnitelman perusteissa (1994) opettajia kehoitetaan arvopohdintaan ja arvokysymykset olisi hyvä välillä nostaa opetuksessa keskiöön. Perusopetukseen sopivaan arvoperustaan voidaan laskea kuuluvaksi esimerkiksi sosiaalisten voimavarojen tasapainoisen kehittymisen merkitys ja yleensä sosiaalisten taitojen merkitys oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehittymisen kannalta. Niinikään opetussuunnitelman perusteissa mainitaan yleisivistys, johon lasketaan kuuluviksi yhteistyötaitojen harjoittelu, vastuun kantaminen omista toimista ja huomaavaisuus toisia ihmisiä kohtaan. Näihin edellä mainittuihin voidaan hyvin kytkeä kestävän kehityksen edistäminen ja oman kulttuuri-identiteetin vahvistaminen ja sosiaalinen hyvinvointi. (POP 1994, 9-14.) Näiden kaikkien asioiden harjoittelu ja vahvistaminen nuorten elämässä on tärkeää ja kotitalouden opetus antaa siihen erinomaisen toimintaympäristön.

Kotitaloustunneilla opiskellaan nimenomaan niitä asioita, jotka auttavat selviytymään arjessa. Arki on erilaista meille kaikille, mutta yhdessä elämisen keskeiset asiat vastuu ja yhteiset sopimukset liittyvät kaikkien arkeen, olipa kyse minkälaisesta perheestä tai kodista tahansa. Kuten tutkimusryhmä yhdessä päätteli, kotitalousopetuksen tavoitteena pitäisi olla sellaisten asioiden harjoittelu ja oppiminen, että jokapäiväinen elämä sujuu. Se tarkoittaa käytännössä erilaisten mielekkäiden tehtävien tekemisen harjoittelun lisäksi myös itsekkyyden hallintaa ja viisasta harkintaa.

Käsitteet (vastuu, yhteiset sopimukset, arvovalinnat) vastaavat Haverisen ja Martikaisen (1999, 12-13, 38) esittämiä kolmea teesiä. He ovat kiteyttäneet kotitalouden arjen hallinnan kolmeen teesiin, joissa korostuvat vastuullisuus, laaja-alainen rationaalisuus ja kommunikatiivinen vuorovaikutus. Näistä tutkijat korostavat erityisesti vastuun ja vuorovaikutuksen keskeistä roolia kotitalouden toiminnassa.

Nämä kolme käsitettä sopivat myös kotitaloustieteen eettiseen tarkasteluun. Craig (1991, 149) muistuttaa Kitcheneriä (1996) mukaellen kotitalouden ammattilaisia eettisyyden ja arvojen tärkeästä merkityksestä koulutuksen alalla. Koulutus ja opetus ovat avainasemassa liitettäessä kotitalouteen myös vastuu käsitteen pohdintaa, ja kehitettäessä taitoja toimia erilaisissa kiinnostuksen kohteissa. Arvoihin ja eettiseen toimintaan liittyviä tavoitteita ei saavuteta opetuksessa, jos opetussuunnitelmassa niiden tarkastelulle ei anneta sijaa. Samoin on Lee (1996, 151, 157) pohtinut kotitalousopetuksen

eettistä näkökulmaa, lähinnä kuitenkin kotitalouden yliopisto-opiskelijoiden näkökulmasta.

Hiran (1996) esittämät näkökulmat ovat hyvin sovellettavissa kotitalouden perusopetukseen. Hän muistuttaa ensinnäkin siitä, että vaikka keskusteluissa käytetään sanaa etiikka, on enimmäkseen kyse ajattelusta, joka liittyy arkipäiväisen elämän arvoihin. Kotona opituista asioista, joiden oppimisessa myös koululla on tärkeä rooli. Hiran mukaan vastuullisuus on osa moraalia, vaikka moraalia voidaan pitää myös persoonallisena ominaisuutena. Kouluopetukseen sopivia aihepiirejä ovat esimerkiksi ympäristöasiat, vastuullisuus oppilaan roolissa, eettinen koulukulttuuri. Kun opettaja osoittaa vielä opetuksessaan arvojen (vastuu, rehellisyys, luotettavuus, uskollisuus) merkityksen, edistää hän samalla oppilaiden elämäntaitojen (life skills) saavuttamista. Näiden taitojen harjoittelu sujuu parhaiten ryhmässä, varsinkin kun ryhmän toimintaan liitetään ongelman ratkaisua, neuvottelua ja epävarmoissa tilanteissa toimimista. (Hira 1996, 163-166.)

Käsitteiden valinnan oikeellisuutta ja yhteisen keskustelun lopputulosta tukivat vielä opettajien tammikuussa 1998 laatimat kirjoitelmat, joissa edellä mainitut kolme käsitettä ovat esillä.

”...siksi on yhä enemmän keskusteltava oppilaiden kanssa, mitä he kokevat tärkeiksi asioiksi, ja suunnitella kurssi yhdessä.” *Kf Minna, tammikuu 1998*

”Vaikka välillä tuntuukin, että etenemme hitaasti emmekä saa riittävästi aikaan, olemme kuitenkin paljon pidemmällä valitsemallamme tiellä kuin ’riviopettajat’.” *Kf Marika, tammikuu 1998*

”Lämminhenkistä vuorovaikutusta lisää.” *Kf Merja, tammikuu 1998*

”Vastuuseen kasvattaminen – voi hyvä tavaton, se on vaikeaa – siihen tarvitsen vielä paljon harjaannusta ja apua.” *Kf Ulla-Maija, tammikuu 1998*

3.2.1 Vastuu

Vastuulla tarkoitetaan kotitalouden oppitunneilla vastuuta omasta työskentelystä ja toisista huolehtimista. Opetussuunnitelman perusteissa vastuun käsite ja vastuullisuus kohdistetaan omaan terveyteen ja talouteen, ihmissuhteisiin ja lähiympäristön viihtyvyyteen (POP 1994, 102). Näkökulma poikkeaa siis osittain siitä, mitä toimintatutkimuksen opettajaryhmä vastuulla tarkoitti.

Vastuullisuuden pohdinnassa opettajaryhmä lähti silti liikkeelle käytännön läheisestä tasolta, pyrkien sitten laajentamaan ja käsitteellistämään vastuun ja huolehtimisen käsitteitä:

”Kuinka opettaa oppilaille vastuuta, kun murrosikäisellä on oma napa aina ekanä... eikä kasvisruokailijoiden olisi kaikkein helpointa oppia vastuullisuutta... naisilla ja tytöillä vastuujattelu menee joskus liian pitkälle, jolloin unohdetaan omat tarpeet... olisiko ensi askel vastuuseen siinä, että oppilaat osaisivat jättää luokan oma-aloitteisesti niin siistiksi, että ei tarvitsisi pyytää opettajalta lupaa lähtöön.”
TT 3/1997

”Onkohan vastuuntunto vähentynyt oleellisesti koko yhteiskunnassa sitä mukaan kuin ilmaisupalvelut ovat lisääntyneet? Mikä sarka kynnettäväksemme meidän oppiaineessamme.” *K7 Ulla-Maija, tammikuu 1998*

Haverinen muistuttaa (1996, 66) siitä, että oma-aloitteinen toinen toisesta huolehtiminen näkyy siinä, että kotona opitaan tinkimään omista tavoitteista ja toiveista toisten hyväksi. Nuoret elävät peruskoulua käydessään kiihkeää murrosiän vaihetta, jolloin omista toiveista luopuminen jonkun toisen hyväksi vaatii paljon. Tätä toisen huomioonottamista ja omista toiveista luopumista pitää myös harjoitella, sillä se ei suju itsestään. Kotitalouden tunneilla tähän harjoitteluun tarjoutuu todellisia tilanteita, kunhan opetussuunnitelmassa annetaan tilaa näille asioille ja opettaja osaa ja uskaltaa nostaa esille niihin liittyviä, välillä kiperiäkin tilanteita.

Itsestä ja toisista huolehtimisen vastuu liitetään oman kodin lisäksi myös yhteiskuntaan. Suomalaisen kulttuurin kehittyminen ja säilyminen on osa kotitalouksien jäsenten toimintaa (Haverinen 1996, 64, ks. myös POP 1994, 103). Tämä asia pitäisi osata siirtää myös kotitalouden opetukseen mielekkäällä tavalla. Opettajaryhmän keskusteluissa usein vilahtaneet perinteisiin liittyvät opetussuunnitelman sisällöt saivat uudenlaisen vivahteen, kun vastuuseen ja huolehtimiseen liitettiin kulttuuriperinnön siirtämisen ja vaalimisen näkökulma (ks. luku 5.3).

Yhteistä hyvinvointia ja vastuullisuutta arjen hallinnassa ei voida korostaa liikaa. Näitä molempia tarvitaan, jotta kotitaloudet, ympäristö ja ihmiset sekä kodeissa että kouluissa voivat toimia yhteistyössä. Vastuuseen itsestä, toisista ja ympäristöstä ei kuitenkaan opita hetkessä. Kotitalousopetus voisi olla se ympäristö, jossa vastuu herätetään ja josta vastuujattelu voi levitä koulun muihin oppiaineisiin ja toimintoihin. Opetussuunnitelman toteutuksessa on onnistuttu, jos vastuujattelu laajenee nykyisestä tulevaan ja yksilöstä yhteisöön (ks. Turkki 1999, 104).

3.2.2 Yhteiset sopimukset

Opettajaryhmän mielestä oppilaiden välinen rakentava vuorovaikutus, yhdessä tekeminen ja eläminen sekä toisten huomioiminen sujuvat vain, jos kaikki sitoutuvat yhdessä tehtyihin sopimuksiin. He korostivat myös sitä, että yhteisten sopimusten noudattaminen ja vastuullinen asenne opiskeluun kuuluvat kiinteästi yhteen. Sopimukset ja yhteiset säännöt ovat perusta sille, että yhteisössä säilyy toimiva vuorovaikutus, joka edistää yksilön ja ympäristön hyvinvointia (Haverinen 1996, 106). Tynjälä (1999, 62-67) esittää, että yhteiset sopimukset voivat olla myös opetuksen perustaksi luotuja faktoja, joita kaikki noudattavat. Tämäntyyppisten sopimusten noudattaminen (esimerkiksi yhdessä laaditut käyttäytymis- ja järjestyssäännöt) on tärkeä osa kotitalouden opiskelun alkuvaihetta peruskoulussa. Näillä sopimuksilla luodaan pohja, jota voidaan myöhemmin soveltaa oppilaiden taitojen harjaantumisen myötä ja antaa heille enemmän vapautta oppituntien aikana. Tutkimusryhmän opettajat totesivatkin yksimielisesti, että

”Oppilaatkin innostuvat siitä, kun huomaavat, miten paljon kotitaloudessa päätehtään yhdessä, heille sopii hyvin ohjattu demokratia.” *TT 3/1997*

Näiden yhdessä laadittujen sopimusten pitää olla sopusoinnussa oppilaiden senhetkisen toiminnan kanssa ja vaihdella oppilaiden taitojen ja tietojen mukaan. Kouluvuoden edetessä sopimuksia on syytä tarkistaa ja muuttaa. Oppilaan aloittaessa kotitalouden opiskelun kotitalousluokan toimintatavat ja -ympäristö ovat hänelle uusi oppimisympäristö, johon yhdessä tehdyt sopimukset perusteluineen pitää sijoittaa järkevästi. Tällaiset sopimukset takaavat jokaiselle turvallisen ja haastavan oppimisympäristön. Kuten peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (POP 1994, 11) sanotaan, sivistynyt ihminen kykenee rakentamaan yhteistyöhön. Kotitaloustunneilla on hyvät ja monipuoliset mahdollisuudet harjoitella sitä.

Moni kotitalouden opettaja on joutunut työssään tilanteeseen, jossa oppilaiden kanssa tehtyjä sopimuksia ja sitoumuksia tuskin muistetaan muutama viikko niiden tekemisen jälkeen. Ote lipsuu sekä oppilailta että opettajalta. Oppilaiden huolehtiminen omasta ja toisten oppimisesta häviää. Sopimuksista kiinni pitämiseen ei opita hetkessä. Opettajan täytyy hyväksyä se ajatus, että yhteisiin sopimuksiin liittyviä asioita pitää opiskella ja niille pitää antaa opetussuunnitelmassa aikaa. Tähän käytetty aika palautuu myöhemmin lukuvuoden aikana moninkertaisena takaisin oppilaiden itsenäisen ja vastuullisen työskentelyn myötä. Haverisen (1996, 213) sanoin oma etu väistyy yhteisen edun takia ja vastuuseen kehittyminen etenee.

3.2.3 Arvovalinnat

Kun valtakunnallisia peruskoulun opetussuunnitelman perusteita (POP 94) laadittiin, peruskouluissa käytiin vilkasta arvokeskustelua. Opetussuunnitelman perusteissa kouluja kehoitetaan jatkuvaan arvokeskusteluun, josta välittyvät arvot edistävät sekä yksilöllisyyden vahvistumista että yhteiskunnan kehittymistä ja säilymistä (POP 1994, 9).

Yhdessä elämisen taitoja painottavassa opetussuunnitelmassa korostetaan sellaisia arvoja, joiden toteutuksen avulla on mahdollista saavuttaa hyvä elämä. Jos otetaan mukaan vielä emansipatorinen näkökulma, inhimillinen vuorovaikutus painottuu myös suhteessa yhteiskuntaan (Haverinen 1996, 36, 87). Tällöin kotitalouden merkitys yhteiskunnan perusyksikkönä laajenee entisestään yksilön vastuullisen toiminnan kautta. Tutkimusryhmän opettajien esittämä kommentti ”eihän oppiminen lopu peruskouluun” (TT 3/1997) kertoo siitä, että heidän mielestään kotitalousoppiaineella ja sen oppisisällöillä on merkitystä myös oppivelvollisuuskoulun jälkeen ja että he pitävät yhteiskunnallisen näkökulman huomioimista opetussuunnitelmassa tärkeänä.

Arvot hyväksytään yleisesti tärkeäksi osaksi opetusta, mutta niiden osoittaminen opetussuunnitelmassa on vaativaa ja niiden merkitys opetusta suuntaavana tekijänä on ollut vähäinen (Turkki 1999, 123-124). Myös oppilaiden kannustaminen arvopohdintaan yhdessä opettajan kanssa olisi hedelmällistä vuorovaikutuksen kannalta. Sen myötä saattaisi tulla esille yllättäviäkin asioita oppilaiden arvomaailmasta ja ennakkokäsityksistä, joita voisi ja kannattaisi hyödyntää opetussuunnitelman sisällössä. (Ks. myös Turkki 1999, 240.)

Omien arvovalintojensa avulla opettaja osoittaa oppilaille, mitä hän pitää tärkeänä ja mitä hän opetuksessaan painottaa. Myös opettajan ihmiskäsitys (ks. Patrikainen 1997, 50-63) tulee esille arvovalintojen myötä. Mikäli opetuksessa painottuu teknisten taitojen osaaminen, välittyy oppilaille tunne niiden keskeisestä asemasta kotitalouden opetuksessa. Jos opettaja painottaa sosiaalisia taitoja, kannustaa vastuunottoon ja toisista huolehtimiseen sekä korostaa yhteisistä sopimuksista kiinni pitämistä, nämä asiat välittyvät sekä opetussuunnitelmassa että opettajan toiminnassa. Opetussuunnitelman sisällön painotusta ja yhdessä elämisen taitojen merkityksen toimivuutta kannattaa pohtia myös koko koulun toimintaa ajatellen. Kun opettaja laajentaa toiminta-alueensa luokasta ympäröivään yhteisöön ja ottaa oppilaiden yksilölliset tarpeet huomioon, opettajan arvostamat asiat näkyvät toiminnassa, eivät vain paperilla. Olennaista sekä opettajan opetuksessa että

opetussuunnitelman sisällössä on löytää tasapaino, taito tehdä sellaisia valintoja, jotka ovat sopusoinnussa oman, kotitalouden ja koulun arvomaailman kanssa (Kivistö 1992, 3).

3.3 Konstruktivistinen oppimiskäsitys kotitalousopetuksen muutoksen suuntaajana

Oppimiskäsitys on yksi kasvattajan toimintaa säätelevä asia luokassa. Se ohjaa näkemystä siitä, miten oppiminen tapahtuu ja miten oppimista voidaan edistää (Tynjälä 1999, 22). Toimintatutkimuksen yhtenä teoreettisena lähtökohdana oli se, että opetussuunnitelmassa kulkee punaisena lankana konstruktivistinen oppimiskäsitys, mitä valtakunnalliset peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 edellyttävät. Kotitalous-oppiaineella ja opetussuunnitelman perusteilla (POP 94) on konstruktivistisen oppimiskäsityksen lisäksi myös muita yhdistäviä piirteitä, esimerkiksi holistisuuden myötä oppilaan kokonaisvaltainen kehittäminen, oppimisympäristön laajentuminen, arvosidonnaisuus ja muutos, jotka ovat kaikki keskeisiä asioita myös yhdessä elämisen taitoja korostavassa opetussuunnitelmassa (Turkki 1999, 155).

Konstruktivismiin teoreettisten taustojen selvittäminen vahvisti opettajien näkemystä siitä, että oppimiskäsityksellä on vaikutusta opettamiseen ja oppimiseen (Rauste-von Wright & von Wright 1997, 160). Oppimiskäsityksiin perehtyminen oli tutkimusryhmän opettajille tärkeää erityisesti heidän ajattelunsa kehittymisen kannalta. Syksyllä 1997 uudet opetussuunnitelman perusteet olivat olleet kouluissa käytössä 2-3 vuotta, mikä osaltaan vaikutti siihen, että opettajat alkoivat kiinnostua konstruktivismista. (Ks. Seppänen 2000, 3.) Prosessointivaiheen alussa tuli esille se, että konstruktivismi kuului vain opettajien passiiviseen sanavarastoon. Termiä ei aktiivisesti käytetty, kun opetuksesta tai oppimisesta keskusteltiin eikä käsitettä ainaakaan vielä osattu soveltaa käytännön toimintaan oppitunneilla. Asia tuli hyvin esille Minnan kirjoittelusta kesällä 1998:

”Syksy ja osin alkukevätkin meni totutteluun ja asian hahmottamiseen. Ensin en ymmärtänyt sitä, miksi tuntui niin vaikealta, mutta käytännön esimerkit kuitenkin aika tutuilta. Sitten tajusin, että oli käyttänyt joissakin aihealueissa tietämättäni konstruktivistista lähestymistapaa. Se on vain tuntunut niin työläältä, että on ollut helpompi pitäytyä vanhassa kaavassa. Mitä enemmän olen perehtynyt konstruktivismiin ja tajunnut, miten sitä tulisi käyttää käytännössä, sitä vakuuttuneemmaksi olen tullut sen järkevyydestä. Mutta miten saan sen kouluun ja luokkaan asti?” K7 Minna, kesä 1998

Vasta riittävän taustatiedon avulla syntyy taito soveltaa teoreettista tietoa opetussuunnitelmaan. Koska opetussuunnitelmassa oli tavoitteena korostaa vastuullisuutta ja huolehtimista itsestä, muista ja ympäristöstä, konstruktivismi sopi hyvin oppimiskäsitykseksi. Opettajat oivalsivat kuitenkin hyvin sen, että erilaiset opettamistyylit rikastavat opetustyötä. Tämä näkyi siinä, että myös opettajajohtoisia opetusmenetelmiä tulitaisiin käyttämään tarpeen ja tilanteen mukaan. Konstruktivismiin käyttökelpoisuutta pohtinut Keeves (2002, 338-349) viittaa siihen, että konstruktivismi ei ole kaikkivoipaa asia opetussuunnitelmassa ja että opetussuunnitelma on paljon laajempi asia kuin tullaan edes ajatelleeksi. Konstruktivismia on hyvä käyttää yhtenä vaihtoehtona, nähdä sen mahdollisuudet ja soveltaa hyväksi todettuja käytäntöjä erilaisiin opetustilanteisiin ja oppiaineisiin (Puolimatka 2002, 289-290).

Opettajaryhmä lähti pohtimaan konstruktivismiin mahdollisuuksia oppimiskäsityksenä ensin hyvinkin tekniseltä tasolta, mikä on ymmärrettävää, koska kaikilla ryhmän opettajilla oli alun perin melko behavioristinen oppimiskäsitys. Tutkimusryhmän opettajat olivat läpikäyneet behavioristista oppimiskäsitystä korostavan opettajankoulutuksen. Erityisesti opettajankoulutukseen loppuvaiheeseen kuuluva päättöharjoittelu, jossa tiukka aikataulu, lukuisat tavoitteet ja valtava tieto- ja työmäärä hallitsivat opetussuunnitelmaa, vaikutti vieläkin opettajien toimintaan. Poikkeuksena tästä oli Ulla-Maija, jonka harjoitteluajasta oli kulunut niin pitkä aika, että hän ei sitä enää muistellut. Kuten Merja mainitsi luvussa 3.2, siten opetti, miten oli opetettu. Vaikka päättöharjoittelusta oli kulunut vuosia ja työvuosiakin oli takana useita, opetusta ohjasi silti suorituspainotteisuus ja teknisten asioiden korostaminen opetustapahtuman onnistumisessa:

”Jotta konstruktivistinen oppimiskäsitys toteutuu, se vaatii koululta ajanmukaisia tiloja, esimerkiksi kirjasto ja muut reunaehdot.” *TT 3/1997*

Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä tieto on aina yksilön tai yhteisön itsensä rakentamaa, aktiivista tiedollista toimintaa, jossa havaintoja tulkitaan aikaisemman tiedon ja kokemuksen pohjalta. Uusille opittaville asioille rakennetaan merkityksiä, joiden avulla asia opitaan. Merkityksen rakentamista ei voida tarkastella irrallaan sosiaalisesta kulttuurista, koska oppiminen on sosiaalinen ilmiö. (Tynjälä 1999, 43-44.) Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä tieto pitää nähdä asiana, jonka rakentamiseen vaaditaan toimiva, vuorovaikutteinen yhteisö.

Tynjälä (1999) korostaa ryhmän toiminnan tärkeyttä. Asioiden tärkeimmät merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa, minkä takia yksilön on pakko

toimia ryhmässä erilaisten sosiaalisten käytäntöjen mukaan. Toiminnan ja tehtävien avulla yksilön konstruointiprosessista tulee väline kulttuuriin ja yhteisöön sosiaalistamiselle. (Tynjälä 1999, 35-54.) Tämä sosiaalistamisprosessi on yhdenmukainen sekä kotitalouden valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteiden (POP 1994, 102-103) että peruskoululain kanssa (2 §).

Tiedon rakentaminen ja tulkitseminen vaatii oppilaalta kykyä ohjata omaa oppimistaan, mikä vaikuttaa itsearviointikykyyn, opiskelutaitoihin ja oppimisen suuntaamiseen itse asetettujen tavoitteiden suuntaan (Lappalainen ym. 1993, 10-11). Jotta oppimiskäsitys edistäisi toivottujen oppimistavoitteiden saavuttamista, opetus on liitettävä entistä tiiviimmin oppilaiden arkielämään ja todellisiin elämäntilanteisiin ja oppilaat pitää myös opastaa konstruktivistisen oppimiskäsityksen toimintatapoihin (ks. Driver ym. 1994, 4; Lappalainen ym. 1993, 10-11; Tynjälä 1999, 17, 54).

Sopivia liittämistapoja löydetään selvittämällä oppilaiden ennakkokäsityksiä opiskeltavista asioista. Saatujen tietojen avulla opettaja pystyy perustellusti ottamaan opetukseen vain ydinasioita ja suuntaaman opetustaan ja oppisisältöjä oppilaiden tarpeita vastaaviksi. Kotitaloudella on kaikista perusopetuksen oppiaineista todennäköisesti eniten kiinnekohtia oppilaiden arkielämään ja arjen kokemuksen hyödyntäminen onnistuu kouluympäristössä. Tätä mahdollisuutta pitäisi käyttää enemmän esimerkiksi kodin ja koulun yhteistyön kehittämisessä. Kuten prosessointivaiheen aikana todettiin, kosketuspintoja löytyy melko helposti:

”Kuinka tärkeää on löytää kosketuspintaa koulun ulkopuolisesta elämästä. Esimerkiksi perheiden asiat, opettajien kotielämä.” *TT 3/1997*

Myös kotitalouden oppimisympäristöajatteluun kuuluu, että kotitalouden opetuksessa korostetaan arkielämän todellisten tilanteiden käyttökelpoisuutta (Turkki 1999, 155).

Bereiter (1994) kehottaa opettajia keskittymään opetuksessaan myös sellaisiin asioihin, jotka ovat osa koulun ulkopuolista maailmaa ja tapahtuvat koulun ulkopuolella. Oppilaat haluavat, että heidän ajankohtaisilla asioillaan kotona, koulussa ja lähiyhteisössä on merkitystä ja että niitä voidaan koulussa kehittää. Kehittämistä ja kehittymistä tapahtuu silloin, kun kivettyneet ajatusmallit saadaan horjumaan ja oman kokemuksen avulla kehitetään uusia toimintamalleja. (Bereiter 1994, 23.) Oppilaiden on tärkeää saada aitoja kokemuksia siitä, että he pystyvät ratkomaan todellisia ongelmia (Helakorpi ym. 1996, 24). Kosketuspintoja oppilaiden maailmaan löytyy kaikista kotitalouden sisältöalueista. Opettajan pitää olla tukena tässä oppimista- ja yhteistyössä ja pyrkiä aktiivisesti yhteistyöhön muiden oppiaineiden kanssa:

”Yhdessä suunniteltiin oppilaiden kanssa ympäristökasvatustunti. Oppilas toi kotia erilaisia vaatteita, harrastuksiin liittyviä tarvikkeita jne. Kirjallisen tausta- ja tukimateriaalin toi opettaja. Kuvaamataidossa voitaisiin tehdä isot pahviset mallinuket, jotka puettaisiin kunkin kuluttajatyypin mukaan... Muu maailma koulun ulkopuolella vaikuttaa todella paljon oppimiseen ja tunnelmaan oppituntien aikana.” *TT 4/1997*

Oppilaalle pitää antaa mahdollisuus myös itsenäiseen työskentelyyn vaikka ryhmässä toimimista suositaankin (ks. Phillips 1995, 7; Tynjälä 1999, 37-38). Käsitteelliset prosessit ovat usein yksilöllisiä, ja yksittäinen oppilas voi rakentaa merkityksiä uusille asioille hyvinkin henkilökohtaisista ja epävirallisista lähteistä. Nämä omakohtaiset tiedot saavat lisää merkitystä ja mielenkiintoa, kun ne yhdistetään tieteellisen tietoon luokkahuonetilanteissa. (Driver ym. 1994, 5.) Tämä näkyy kotitalouden opetuksessa siinä, että opetussuunnitelmassa pitää olla myös yksilötehtäviä, jolloin vastuu tehtävän tekemisestä lankeaa yksittäiselle oppilaalle. Tämentyypiset tehtävät täydentävät pari- ja ryhmätehtäviä, joita pitää olla kotitalouden opetuksessa eniten, jo kotitalouden yhteisöllisyyden ja kasvatustehtävän takia (ks. Turkki 2001, Martikainen 1992).

Haapasalo (1993) ja O’Loughlin (1992) ehdottavat että, opettajien olisi syytä alkaa enemmän pohtia, miten lapset ja nuoret oppivat, sen sijaan, että he pohtivat, mitä nämä oppivat. Oppilaille pitää antaa mahdollisuus rakentaa ja tulkita tietoa, ja opettajan tehtävänä on luoda näitä konstruointitilaisuuksia kouluympäristössä. (Haapasalo 1993, 3-4; O’Loughlin 1992, 339.) Tästä oppimistilanteen pohdinnasta lähti oikeastaan liikkeelle opetussuunnitelman uudistaminen, kun tutkimusryhmän opettajat kyseenalaistivat kotitaloustunneilla vallitsevan kiireen vaikutukseen oppilaiden oppimiseen ja oppituntien ilmapiiriin. Kiire vaikutti myös siihen, että tunnit menivät eteenpäin rutiinilla, jolloin sekä oppilaiden ajatteluun kannustavien tehtävien että uusien oppimisympäristöjen rakentamiseen ei ollut aikaa ja voimavaroja.

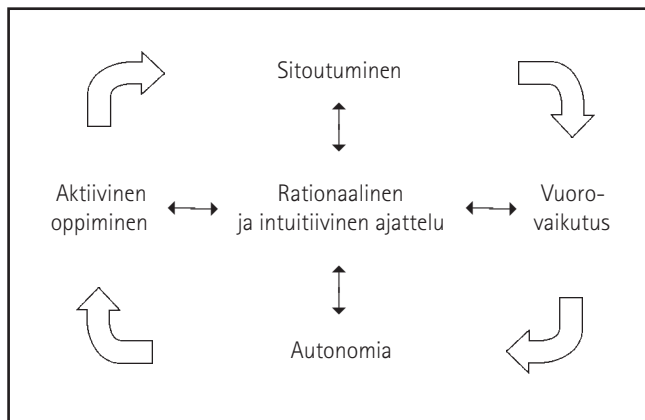
Cobb muistuttaa (1994a, 4; 1994b, 13), että oppimiskäsitysten yhteydessä ei saa pelkästään pohtia sitä, kuka tietoa rakentaa, vaan tulee huomioida niiden tilanteiden luonne tai laatu, joissa sosiaalisia ja kulttuurisia rakenteita muodostetaan. Luokka pienoisyhteisönä, monimuotoisine vuorovaikutustilanteineen toimii näissä tapauksissa periaatteessa samoin säännöin kuin yhteiskunta (Cobb 1994b, 15). Resnick ja Klopfer (1989, 2-3) sekä Raustevon Wright ja von Wright (1997, 127) esittävät toiveen, että opiskelu koulussa olisi entistä enemmän kontekstisidonnaista ja oppimista ja taitojen harjoittelua tapahtuisi niissä ympäristöissä, joissa opittuja taitoja tullaan käyttämään.

Koulun on otettava aikaisempaa enemmän huomioon, mitä luokan seinien ulkopuolella tapahtuu sekä yksilöiden että ryhmän välillä ja millaisia toimintatapoja siellä on käytössä. Opetuksessa ongelmaa yksilön ja yhteisön välillä ei voida kerralla ratkaista. Uusien näkökulmien huomioon ottaminen vaatii opettajaltakin jatkuvaa pohdintaa siitä, miten löytää sopivia ratkaisuja luokkatilanteissa niin, että yksilöt oppisivat ottamaan toiset huomioon mutta säilyttäisivät kuitenkin oman tyyliinsä oppia ja soveltaa tietoa. Cobbin (1994b, 14-15) sanoin oppiminen on oppilaiden omien sosiaalisten mallien ja merkityksien rakentamista siinä sosiaalisessa vuorovaikutuksen maailmassa, joka on luokan toiminnassa keskeisellä sijalla.

3.4 Aktiivisen oppimisen merkitys muutokselle

Toimintatutkimuksen edetessä opettajien ammatillinen kasvu ja muuttunut suhtautuminen opetustyöhön nousivat yhä keskeisempään asemaan. Tutkimusmenetelmän käytännönläheisyyden ja joustavuuden takia tutkimuksen painopistettä voitiin muuttaa jo prosessointivaiheen aikana opettajien ammatillista kasvua korostavaksi prosessiksi, jossa opetussuunnitelmatyö toimi tehokkaana interventiona muutokselle. Opetussuunnitelma ohjasi opettajien työtä muutenkin kuin vain rajojen ja ohjeiden antajana.

Opettajien toiminnan vaiheittaista ja useasta osatekijästä koostuvaa muuttumista kuvaa hyvin Niemen (1995) malli opettajan ammatillisesta kasvusta. Mallia käytetään tutkimusraportissa kuvaamaan kokoavasti opettajien ammatillista kasvua.



KUVIO 2. Opettajan ammatillinen kasvu
(Niemi 1995, 36; Niemi & Kohonen 1995, 77)

Aktiivisen oppimisen rohkaisemina opettajat uskalsivat kokeilla oppisisältöjen toteutuksissa erilaisia, uusia tapoja sekä tiedostivat myös epäonnistumisen mahdollisuuden. Sitoutumisen avulla muutokseen uskallettiin lähteä. Yhteistyön ja vuorovaikutuksen merkityksen oivaltaminen lisäsi opettajien ja koko kouluyhteisön välistä yhteistyötä. Autonomia opettajan ammatillisessa kasvussa ilmeni muun muassa opettajien rohkeutena toteuttaa ryhmän yhdessä luomaa päämäärää omalla tavallaan. Rationaalinen ja intuitiivinen ajattelu näkyi toimintatutkimuksen aikana esimerkiksi luovuutena opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Vaikka malli on luotu kuvaamaan opettajan ammatillista kasvua, se sopii kuvaamaan myös yksilön inhimillistä kasvua.

Prosessointivaihe täsmentyy aktiivisen oppimisen käsitteeseen. Opettajat oppivat uusia tietoja ja taitoja, sovelsivat näitä opetukseensa ja arvioivat uusien toimintatapojen käyttökelpoisuutta vanhaan nähden. Aktiivinen oppiminen vaatii ympärilleen sellaisen yhteisön ja ilmapiirin, joka kannustaa oppimiseen ja uusien asioiden omaksumiseen. Vaikka oppiminen on aina oman toiminnan tulosta, ryhmässä töitä tehden toiminta ja oppiminen tehostuvat. (Niemi 1995, 12-14.) Myös työolosuhteiden pitää mahdollistaa muutos ja sen vakiinnuttaminen. (Ks. Fullan 1993, A. Hargreaves 1992, D. Hargreaves 1994.)

Niemi (1995) liittää aktiiviseen oppimiseen vielä seuraavia käsitteitä: tiedon hankinta, tiedon prosessointi, omien tavoitteiden asettelu ja saavutusten kontrolli sekä omakohtainen ongelmanasettelu. Näiden käsitteiden siirtyminen toiminnan tasolle opetuksessa ilmenee esimerkiksi siinä, miten opetuksen sisältö pyritään liittämään todelliseen elämään ja erilaisiin arkielämän tilanteisiin. Opettajalla itsellään on halu ohjata omaa toimintaansa, mikä näkyy uuden kokeilemisena ja toisaalta epäonnistumisen hyväksymisenä. (Niemi 1995, 38-42.)

Kokeileminen kuuluu olennaisena osana aktiiviseen uuden tiedon oppimiseen ja soveltamiseen. Riittämättömyyden tunnekin kuuluu tähän prosessiin, mikä näkyy hapuiluna soveltaa uutta tietoa käytäntöön. (Kohonen 1989, 34.)

”Kaiken tämän keskellä hämmentää tiedon runsaus. Miten pysyä mukana siinä informaatioissa, joka kohdistuu ainettamme kohtaan? Rahaa ei ole täydennyskoulutukseen tippaakaan. Itse on otettava kaikesta selvää ja jaksettava seurata aliansa herkeämättä. ...Jos jostakin asiasta vaahdottiin kaksi vuotta sitten kauheasti ja nyt se julistetaan toisaalta pannaan, niin mitä minä uskon? Minkä valistustien valitsen. Tällaiset tapaukset hämmentävät opettajaa... Täytyy olla hyvä itsetunto, jotta uskaltaa valita tiettyjä suuntia opetukselleen.” *K7 Minna, tammikuu 1998*

Minnan kirjoitus tarkentaa hyvin Kohosen ajatuksia riittämättömyyden tunteesta ja vahvistaa käsitystä siitä, että opettajalla pitää olla näkemys omasta linjastaan opetuksessa ja oppisisällöissä. Ei ole helppoa siirtyä ”opettavasta opettajasta” kohti luovaa, omaa työtään herkkävireisesti tutkivaa opettajaa. Luukkaisen (1998, 19-24, 28-30) mukaan tähän uuteen rooliin sopeutumiseen tarvitaan muutosherkkyyttä, vastuunoton siirtämistä enemmän oppilaille, halua laittaa itsensä likoon, innostusta, opetuksen laadun tavoittelua ja oppimistaitoja.

Niemen esittämien käsitteiden ohjaamina opettajaryhmän kirjoitelmien (tammikuu 1998) ja prosessointivaiheen tapaamisissa koottujen keskustelujen perusteella laadittiin yhdessä luettelo asioista, joita opettajaryhmä piti tärkeinä aktiivisen oppimisen prosessissa. Ryhmän toiminnan ja tapaamisten säännöllisyys korostui eniten. Teoriatietoon tukeutuminen vahvisti uskoa onnistumiseen ja antoi rohkeutta kokeilla erilaisia sovellusmahdollisuuksia. Koulujen toimintaehdot pitää ottaa huomioon, mutta ne eivät ole muutoksen esteenä. Nämä ehdot muistuttavat myös siitä, että ensisijaisesti toimitaan opettajina ja vasta sitten tutkivina opettajina. Oppiminen on mukavaa, jolloin toiminta itsessään kannustaa eikä tarvita ulkoista motivointia.

Biott ja Nias (1992) korostavat yhteisön tuen tärkeyttä. Teoreettisen tiedon lisääntymisen myötä omista sekä ryhmän kokemuksista saattoi keskustella toisten tutkijoiden ja alan ammattilaisten kanssa entistä käsitteellisemmin. Opettajaryhmälle oli tärkeää, että he tiesivät olevansa mukana laajemmassa projektissa kuin pelkästään omassa opetussuunnitelman uudistamisprosessissaan. On motivoivaa tietää tekevänsä sellaista uudistustyötä, jota voidaan hyödyntää niin kotitalousopetuksessa kuin muussakin perusopetuksessa.

Yhteiset tiiviit tapaamiset johtivat prosessointivaiheen tavoitteen saavuttamiseen: ammatillisen kasvun käynnistymiseen aktiivisen oppimisen avulla. Opettajien toiminta keskittyi yhdessä opiskeltujen teoreettisten käsitteiden prosessoimiseen (esimerkiksi oppimiskäsitykset, praksis-toiminta kotitaloudessa, käytännön sovellutukset), mikä vahvisti tutkimusryhmän opettajien tietämystä siitä, mitä opetussuunnitelman suunnittelu ja toteutus heiltä vaatii ja millä tavalla suunnittelutyö edistää heidän kasvuaan opettajina. Edellä mainittuihin teoreettisiin käsitteisiin oli palattava aika-ajoin esimerkiksi suunnitteluvaiheen aikana. Vaikka käsitteitä oli opiskeltu ja niistä tehty sovellutuksia kotitalouden opetukseen, käytännön tilanteet toivat kuitenkin aika-ajoin ongelmia yhteiseen pohdintaan.

Teoreettisen tiedon lisääminen oppimiskäsityksistä ja yhdessä elämiseen liittyvästä toiminnasta kotitaloudessa onnistui hyvin. Näiden asioiden so-

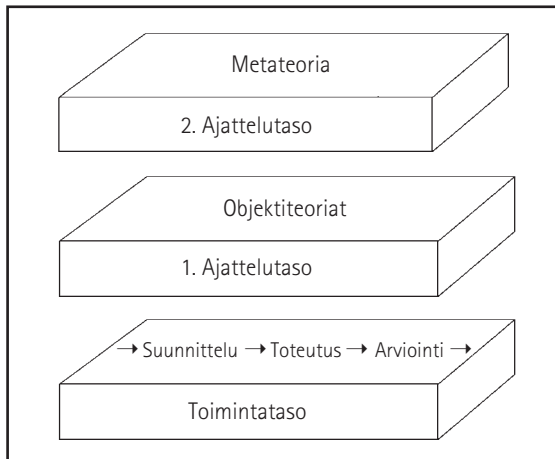
veltamista opetussuunnitelmaan tuki yhteistoiminnalliseen oppimiseen tutustumisen ja menetelmän käyttö sekä opettajien työskentelyssä toimintatutkimuksessa että oppilaiden toiminnassa luokassa. Prosessointivaiheen onnistuminen näkyi myös tutkimuksen tulevissa vaiheissa. Suunnittelu-, toiminnan toteutus ja seuranta- sekä arviointivaiheet eivät olisi onnistuneet, jos prosessointivaiheessa ei olisi syvennytty teoreettisiin asioihin huolellisesti pyrkien yhdistämään teoriaa ja käytäntöä. Ensin tarvitaan käsitteellistä muutosta ja vasta sitten siirrytään toiminnan tasolle (Niemi 1995, 13). Vahva teoreettinen tietämys antoi jokaiselle opettajalle myös mahdollisuuden olla luova tutkimuksen edetessä. Vaikka opetussuunnitelma laadittiin yhdessä, opettajat täydensivät sitä oman opettajankokemuksensa ja tyyliinsä mukaisesti. Opettajan pitää siis tunnistaa oma teoreettinen herkkyytensä ja tiedostaa, mihin ryhmään hän kuuluu (Powell 1996, 170-171).

”Eli voim valita eri polkuja, jotka sitten yhtyvät jälleen ja päämäärä ei ole täysin sama, mutta suurin piirtein kuitenkin. Ovathan koulujen tavoitteetkin erilaiset, opettajien luonteet ja harrastukset vaikuttavat jne.” *Kf Ulla-Maija, tammikuu 1998*

Toivottavaa olisi, että prosessointivaiheen käynnistämä aktiivinen oppiminen jatkuisi vielä toimintatutkimuksen aktiivivaiheen jälkeenkin ja opettajat pyrkisivät tavoittelemaan lisää omalle työlleen tärkeää teoreettista ulottuvuutta (ks. Rähkä 2000, 372). Opettajat, myös opettajaksi opiskelevat, tarvitsevat vankkaa teoreettista tietoa työssään opettajina ja kasvattajina. Opettajaryhmän aktiivinen oppiminen ja teoreettisten asioiden opiskelu, ensin yksin ja sitten ryhmässä pohtien, johti siihen, että sitoutuminen yhdessä elämisen taitoja painottavaan opetussuunnitelmaan oli selvää. Myöskään epävarmuuden tunnetta ja epäonnistumisia ei tarvinnut piilotella.

Toimintatutkimuksen alkuvaiheet ovat hyvä esimerkki siitä, miten opettajat olivat ajattelussaan Kansasen (1993, 1996, 2000) luomassa opettajien pedagogisen ajattelun tasomallisissa ensimmäisellä eli toimintatasolla. Tässä mallissa taustalla vaikuttaa Königin (1975) idea tarkastella opettajan pedagogista ajattelua tasojen avulla. Mallin käyttökelpoisuutta tähän toimintatutkimukseen esitettiin julkisesti ensimmäisen kerran kesällä 2000, kun tutkimuksen senhetkisiä vaiheita käsitteellistettiin ja nostettiin ammatillisen kasvun merkitys ohjaksi opetussuunnitelmatyön (Sulonen & Martikainen 2000, 112-113). Myös Myllykangas (2002) on käyttänyt mallia tutkiessaan kotitalousopettajien arviointiajattelua. Mallin esittely jo prosessointivaiheen aikana tutkimusryhmän opettajille vahvisti heidän omia näkemyksiään onnistumisistaan toimintatutkimuksen aikana. Mallin avulla, käyttäen tukena opet-

tajien kirjoitelmia ja keskusteluja, voitiin myös osoittaa, miten he olivat muuttaneet omaa toimintaansa tutkimusprosessin aikana.



KUVIO 3. Opettajan pedagogisen ajattelun tasomalli
(Kansanen 1993, 60; 1996, 49; Kansanen ym. 2000, 25)

Toimintatasolla ollessaan opettajan pedagoginen ajattelu keskittyy opetustapahtumaan teknisesti. Hän näkee opetustyön jakaantuvan selkeästi suunnittelu-, toteutus- ja arviointivaiheeseen. Oppituntien kulkua ei pohdita syvällisesti esimerkiksi jonkin teoreettisen käsityksen valossa. Syynä tähän saattaa olla se, että opittua teoreettista tietoa ei ole vielä sisäistetty kunnolla ja sitä ei osata soveltaa opetussuunnitelmaan. Toimintatutkimuksen jälkimmäisellä puoliskolla alkuvuodesta 1999 alkaen opettajien ajattelu oli jo syvällisempää ja pedagogisen ajattelun mallissa päästiin jo ajoittain toiselle, objektiteorian tasolle (ks. luvut 6 ja 7). Opettajat pohtivat teoreettisia käsitteitä ja opetustapahtuman asioiden yhteyksiä toisiinsa. Heillä oli jo tietoa opetuksen tutkimuksesta, ja oppiainetta osattiin arvioida kriittisesti. Opettajien keskuudessa saatettiin tällöin jo puhua enemmän oppimisympäristöajattelusta opetussuunnitelma-ajattelun sijaan (ks. Gröhn 1994, 45-56). Metateorian tasolla kasvatuksen arvokysymykset ovat pohdinnassa keskeisellä sijalla, samoin yhteiskunnan ja koulun välinen suhde.

Prosessointivaiheen aikana syntynyt myönteinen ilmapiiri takasi sen, että toimintatutkimuksen seuraavaan vaiheeseen, sitoutumisvaiheeseen oli helppo siirtyä. Opettajille ei tarvinnut vakuuttaa sitä, kuinka tärkeitä asioita yhdessä elämisen taidot ja konstruktivismi oppimiskäsityksenä ovat opetussuunnitelmassa. He uskoivat oman toimintansa ja ajattelunsa muuttumisen perusteella näiden asioiden keskeiseen merkitykseen kotitalouden opetuksessa.

Lahdes muistuttaakin siitä, että jos opettajalla on riittävästi sisäistynyttä teoriatietoa, hän ei ole enää opetuksen tekninen suorittaja. Joustavuus omassa työssä, sen suunnittelussa ja toteutuksessa tukevat tätä käsitystä teorian hallitsevasta käytännön toimijasta. (Lahdes 2000, 144.)

4

Opettajien omaehtoisen toiminnan vahvistuminen

Toimintatutkimuksen vaihe	Tutkimusvaiheen tavoite	Opettajien toiminta
Sitoutumisvaihe Tapaamiset 5-7, 11	Opettajien uusien ajattelu- ja toimintatapojen vahvistaminen ja sitoutuminen uuteen ajattelutapaan kotitaloudesta ja sen opettamisesta	Yhdessä opiskeltujen teoreettisten käsitteiden soveltaminen käytännön opetukseen

Sitoutumisvaiheen aikana vahvistui opettajien uudistunut näkemys kotitaloudesta ja sen opettamisesta. Opettajien keskeinen rooli toimintatutkimuksessa korostui, koska muutoksia opetussuunnitelmaan syntyy vain opettajien oman toiminnan avulla. Sitoutumisen vahvistuessa opettajien näkemys toimintatutkimuksen merkityksestä ammatilliselle kasvulle monipuolistui ja opettajat osasivat arvioida osallistumistaan myös kriittisesti. Vaiheen tapaamiset vahvistivat aktiivisen oppimisen merkitystä ajattelun ja toiminnan muuttumisen kannalta. Sitoutuminen ja aktiivinen oppiminen olivatkin vuorovaikutuksessa keskenään.

Toimintatutkimuksen opettajaryhmän koko osoittautui sopivaksi opetussuunnitelman suunnittelutyöhön ja ammatilliseen kasvuun sitoutumista ajatellen. Tapaamisissa oli riittävästi aikaa mielipiteitten vaihtoon, mutta ne

eivät kuitenkaan kestäneet liian kauan. Sitoutumisvaihe on toimintatutkimuksen vaiheista lyhin, mutta siihen palattiin vielä myöhemmin toimintatutkimuksen suunnitteluvaiheessa.

Tutkimusaineisto muodostuu opettajien tapaamisista litteroiduista teksteistä ja tutkijan pitämistä tapaamispäiväkirjoista (TT). Tapaamispäiväkirjoihin sisältyy esimerkiksi kokeen tekemiseen ja oppilaan arviointiin liittyvää pohdintaa, lukutehtäviä ja ennakkokäsitystehtävien kirjoittamista. Myös opettajien kirjoitelmat (KJ) ovat tämän luvun tutkimusaineistoa.

4.1 Sitoutumisen merkitys opettajien toiminnassa

Opettajan ammatillisen kasvun osatekijöistä aktiivinen oppiminen ja sitoutuminen omaan työhön ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Mitä enemmän opettaja on sitoutunut työhönsä, sitä myönteisemmin hän suhtautuu uusien asioiden aktiiviseen oppimiseen ja niiden vaikutukseen työhönsä sekä päinvastoin (Niemi 1996, 214). Sitoutumisella tarkoitetaan suppeassa mielessä sitä, että osallistutaan tapaamisiin, tehdään yhdessä sovitut tehtävät ja pyritään muuttamaan omaa toimintaa koulussa oppilaiden kanssa jo tutkimuksen tässä vaiheessa. Oja ja Smulyan (1989, 16) korostavat säännöllisten tapaamisten merkitystä toimintatutkimukseen sitoutumisen kannalta. Opettajaryhmän osallistumisprosentti tapaamisissa olikin 92-100 %. Säännölliset tapaamiset takasivat sen, että toisilta saatu kannustus ja mielipiteitten vaihto vaikuttivat heti kunkin omaan työhön.

”Jotakin on täytynyt tapahtua. Ulkona paistaa aurinko ja minulla on kesäloma. Naputtelen tätä kirjoitelmaa sisällä istuen ja olen vieläpä ihan tyytyväinen olooni.” *K7 Marika, kesä 1998*

Ajallisen sitoutumisen lisäksi tulevaisuuden visiointi, kriittinen ajattelu-tapa, neuvottelutaidot ja oppilaiden huomioiminen ovat kaikki oleellisia sitoutumisessa (Ford 1995, 78). Tutkimusryhmän opettajat toivatkin kommentissaan esille näitä Fordin esittämiä asioita:

”Ei sääntö eikä kahle omalle työlle, ...itsensä näkeminen kasvattajana, ei pelkääntään kotitalousopettajana, ...uskaltaa tehdä muuta, ...mitä yhdessä elämisen taidot tarkoittavat oppilaiden kielellä, ...oppilaiden lähelle pääseminen.” *TT 5/1998*

Siitosen (1999) mukaan sitoutumisen kaikilla ulottuvuuksilla on vaikutusta opettajan työhön, mutta myös oppilaiden oppimiseen ja käyttäytymiseen. Kun opettaja on sitoutunut omaan työhönsä, välittyy oppilaille tunne, että opettaja on kiinnostunut heidän oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan. (Siitonen 1999, 107.) Tällainen välittämisen ilmapiiri oppitunneilla edistää oppilaiden persoonallisuuden kasvua ja oppiaineen oppisisältöjen oppimista. (Ks. Haverinen & Martikainen 2002.) Oppilaiden oppimista edistää myös se, että opettaja tietää ja tuntee keskimääräistä paremmin opetettavan aineen sisältöteoriat eli käyttää pedagogista sisältötietämystä opetuksensa perustana (Aaltonen & Pitkäniemi 2001, 414).

Omaan työhönsä sitoutunut opettaja arvostaa todennäköisesti omaa ammattiaan ja uskoo, että hänellä on myönteinen vaikutus oppilaittensa kou-

lunkäyntiin ja elämään. Sitoutumalla tutkimusprosessiin opettaja osoittaa myös sitä, että hän uskoo tutkimuksella ja erityisesti myönteiseen suuntaan tapahtuvalla muutoksella olevan niinkään vaikutusta oppilaiden elämään ja oppimiseen. Sitoutumiseen liittyy myös opettajan työn eettinen ulottuvuus, innovatiivisuus ja epävarmakin toiminta. (Niemi 1995, 36, 39.) Kun sitoutuu oman työnsä tutkimiseen ja oman ammatillisen tietämyksensä parantamiseen, täytyy olla halua ja tahtoa vaikuttaa lasten ja nuorten elämään, eikä tätä halua voi olla ilman rakkautta lapsiin ja nuoriin (Martikainen 1998, 97). (Ks. myös Fullan & Hargreaves 1992, 28-31.)

Sitoutuminen pitkäkestoiseen tutkimusprosessiin edellyttää siis paljon muutakin kuin läsnäoloa ja tutkimuksen sykleissä mukana pysymistä. Tarkastelen seuraavissa luvuissa 4.1.1-4.1.3 opettajien toimintaa niiden asioiden avulla, jotka nousivat esille sitoutumisvaiheen ryhmätapaamisten sekä ennen kaikkea opettajien kirjoitelmien perusteella ja vahvistivat opettajien sitoutumista. Kirjoitelmien otsikoilla (”Kotitalousopettaja tienhaarassa, miten ja miksi?”; ”Mitä olen oppinut tämän vuoden aikana oma opettajuuden kannalta – onko ajatteluni avartunut?”) pyrittiin aktivoimaan opettajien ajattelua niin, että kirjoitelmissa näkyisi peilausta menneeseen ja tämän yhdistämistä toimintatutkimuksen myötä tulleisiin uusiin ajatuksiin omasta työstä ja opetussuunnitelmasta. Uskallus ja epävarmuus muutosvaiheen alussa, ryhmän merkitys ja tulevaisuuteen suuntautuminen opettajien toiminnassa olivat asioita, jotka toistuivat opettajien kirjoitelmissa ja ryhmätapaamisissa.

4.1.1 Uskallus ja epävarmuus

Toimintatutkimuksen prosessointivaiheen aikana tutkimusryhmän opettajien innostus opetussuunnitelmatyöhön näkyi keskusteluissa tapaamisten aikana, mutta sitoutumisvaiheen kirjoitelmissa he toivat esille myös muutoksen herättämän epävarmuuden tunteen. Marika ja Minna kiteyttivät huolestumisensa omasta opettamisestaan seuraavasti:

”Itse olen välillä ollut huolissani tietoisesta opetustason laskusta. Monesti olen kuitenkin huomannut, että asioiden opettamista jättäminen on kääntynyt hyväksi. Esimerkiksi kun sipulin pilkkomista ei opeteta kaikille yhtä aikaa, ovat oppilaat oikeasti ongelman edessä. ’Miten tämä pilkotaan?’ kun sipuli on juuri hänellä pilkkottavana. Kun sen silloin opetan, ongelma tulee oikeaan aikaan ratkotuksi. Vastavia esimerkkejä on useita.” *Kf Marika, tammikuu 1998*

”Omat mietteet näin kesällä ovat välillä innokkaat, välillä hyvin epätoivoiset. Epätoivoa lisää aineen huono arvostus omassa koulussa ja huoli tuntien riittävydestä. ...on hirveän työlästä lähteä luomaan uutta suuntausta ja vielä saada se toimimaan.

Eniten minua kauhistuttaa se luova ajattelu ja materiaalin kerääminen. Mikään ei ole niin raskasta kuin se, kun aivot jyllää yölläkin uusia ideoita. Oikeastaan ensi vuosi kauhistuttaa. Miten jaksan ja selviän?” *K7 Minna, kesä 1998*

Kummankin mietteet osoittavat jo toimintatutkimuksen tässä vaiheessa taitoa reflektoida omaa toimintaa. Niemen (1995) mukaan tällaiseen aloittelemaan reflektiivisyyteen saattaa liittyä myös epäätietoisuuden tunnetta muutoksen tarpeellisuudesta, kenties pedagogisen suoritustason laskua, pelkoa paluusta vanhoihin käytäntöihin (Niemi 1995, 16). Kirjoitelmat osoittavat lisäksi sen, että opetukseen ja oppimiseen liittyvissä ympäristöissä kohtaa helposti muutosvastarintaa. Onko koulun ilmapiiri muutokselle myönteinen ja ovatko toiset opettajat riittävän kärsivällisiä odottamaan muutosprosessista saatavaa hyötyä? Seinä (1996, 123, 130) muistuttaa toimintatapojen jatkuvan vahvistamisen tärkeydestä, kun muutosvastarinta on voitettu. Koulun johdon taholta tuleva kannustus, opettajan työstä välittäminen sekä työyhteisöltä saatu huomio ovat tärkeitä asioita muutosprosessissa (Fullan & Hargreaves 1992, 34-35). Samoin Nias (1992, 54-55) korostaa koulun johtajan roolia, kehitys- ja koulutusmyönteisyyttä sekä avoimen keskustelukulttuurin merkitystä koulun muutoksessa.

Muutosvastarintaan voi valmistautua hyväksymällä sen tosiasian, että uudistukset saavat osakseen arvostelua ja arviointia. Onneksi kritiikki on useimmiten rakentavaa ja kannustavaa. Koulun toiminnassa vaikuttavat monenlaiset arvot ja arvoristiriidat hidastavat muutosprosessia. On paljon helpompia selvittää sellaisia koulun ja opetuksen muutosten esteitä, jotka liittyvät esimerkiksi koulun toimintaa ohjaavaan työjärjestykseen ja oppilasmääriin, kuin sellaisia, jotka liittyvät opettajien toimintaa ohjaaviin ja opetussuunnitelman sisältöön vaikuttaviin arvoihin. Opetussuunnitelmatyön yksi keskeinen idea oli se, että uusia käytäntöjä pitää voida soveltaa erilaisiin kouluihin ja niiden toimintatapoihin, jolloin reunaehdot eivät estä opetussuunnitelman toteutusta. Epävarmuus muuttui uskallukseksi tehdä toisin ja muuttaa vanhaa.

4.1.2 Ryhmän toiminta

Yksi toimintatutkimuksen tehtävistä on antaa ryhmässä tilaa vuorovaikutukselle, jonka avulla voidaan saavuttaa yhteisymmärrys. Yhteisten päätösten pitää olla niin merkittäviä, että sitoutuminen vahvistuu ja yhteisessä päämäärässä pysytään. (Kemmis 1999, 8.) Yksi vuorovaikutuksen syntymiseen ja kehittämiseen keskeisesti vaikuttava asia on aika. Ajan merkitys ryhmä-

tymiselle pyrittiin tässä toimintatutkimuksessa huomioimaan siten, että tutkimuksen prosessointi- ja sitoutumisvaiheet kestivät riittävän kauan. Riittävän pitkät ajanjaksot mahdollistivat myös sen, että ryhmän opettajien toiminnassa ilmenneet lyhyet väsymisen jaksot olivat sallittuja. Näihin hetkiin oli useita syitä, esimerkiksi koulun tilanne, kollegat ja fyysinen väsyminen. Vaikka opettaja palasi hetkeksi rutiinien toistajaksi, ryhmätapaamisista sai jälleen voimaa ja uskoa omaan muutostyöhön.

Niin tärkeää kuin ryhmän tuki onkin opettajalle uusissa tilanteissa, omiakin ratkaisuja pitää uskaltaa tehdä. Jos yksilön ja ryhmän tavoitteet eivät kohtaa, prosessissa ei saavuteta hyviä tuloksia teorian ja käytännön yhteen sovittamisessa ja muutoksen tavoittelussa. (Oja & Smulyan 1989, 174.) Jo 50 vuotta sitten Corey (1953) kirjoitti, että toimintatutkimus on kehitetty yhdessä työskentelyyn sellaisten ihmisten kanssa, joiden yhteisenä tavoitteena on samantyyppisten asioiden parantaminen (Corey 1953, 15). Ryhmätyöskentelyn avulla on helpompi irtaantua omista pinttyneistä tavoista ja sitoutua uusiin toimintatapoihin. Tällöin todennäköisesti yksittäisen opettajan kasvatuserittely laajenee ja toiminnan laatu paranee (Korpinen 1996, 26).

”Meillä on tosi hieno porukka, jolta olen oppinut paljon: olen saanut potkua työhöni ja paljon vinkkejä ajatuksiini ja opetukseeni. Usein olen kyllä suorastaan toivonut, että sanoisit minun olevan hakoteillä ajatuksineni ja tekoineni, sillä oma opiskeluni on monilta osin ollut erilaista kuin muiden ryhmäläisten, eikä kokemukseen yksin riitä opettamaan edes opettajaa.” *Kf Ulla-Maija, kesä 1998*

Ulla-Maijan kirjoitelma paljastaa sen, että yhteistoiminnallinen työtapaliitetään enimmäkseen oppilaiden työskentelyyn oppitunneilla, mutta menetelmän hyvät puolet tulevat näkyviin myös opettajien työskentelyssä. Yhteistoiminnallisissa (collaboration) työmuodoissa on kyse nimenomaan siitä, että tehtäviä ratkotaan yhdessä ja työnjako on spontaania, kun taas yhteistyössä (co-operation) töitä tehtäessä työnjako sovitaan etukäteen ja se on selkeä (Tynjälä 1999, 152). Yhteistoiminnallisuus vaatii onnistuakseen ryhmän jäseniltä tasa-arvoa, samankaltaisuutta sekä erilaisia näkökulmia. Ryhmässä työskennellen opitaan myös ymmärtämään toisia paremmin. Lisäksi työskentelytapa tuo mukanaan ammatillista kehittymistä työyhteisössä ja työkokemuksen parempaa hyödyntämistä. (Johnston & Kerper 1996, 22.)

Opettajien toimintatutkimuksen prosessointivaiheessa yhdessä opiskelua ja kotitalouden opetukseen hyvin soveltuva konstruktivistinen oppimiskäsitys (ks. luku 3.3) korostaa myös keskustelun ja yhteistoiminnallisuuden merkitystä. Ryhmän jäsenten erilaiset mielipiteet pitää ottaa mukaan

tasapuolisesti, jolloin jäsenten väliset voimasuhteet ovat tasapainossa. Avoimuus ryhmän toiminnassa ja erilaisten tietoväylien käyttäminen vahvistavat edelleen muutokseen sitoutumista (Zeni 1998, 13-14).

Kun yhteistyö ryhmässä sujuu hyvin, yhteistyön jatkuminen ei enää välttämättä ole riippuvaista yhteisistä tavoitteista, vaan siitä, miten ryhmän jäsenet vastaavat toisilleen, mitä he oppivat toisiltaan, miten he neuvottelevat keskenään ja miten he hyväksyvät sen, että jokaisen rooli ryhmässä on yhtä tärkeä. Luovana, aktiivisena ja tulkinnallisena työprosessina yhteistoiminnallisuus toimii hyvin siltana yksilön ja ryhmän toiminnan välillä ja mahdollistaa ajatusten vaihtamisen. (Eldridge 1998, 496-498.) Tämän lisäksi yhteistoiminnallisuus edistää ajattelun kehittymistä, sillä positiivisen ilmapiirin ansiosta uskalletaan rohkeammin tarttua ongelmiin ja ottaa riskejä. Ryhmäkeskustelut tukevat päätöksentekoa ja ristiriitojen ratkaisemista. (Helakorpi ym. 1996, 123-124.)

Minna ja Marika valottivat omia tuntemuksiaan ryhmän toiminnasta seuraavasti:

”...mutta itse kaipaa uudistusta. Siksi on ollut tosi avartavaa keskustella ryhmämme kanssa eri asioista ja huomata kuinka eri tavalla asioita voi opettaa. Oman opettajuuden kannalta tärkein muutos on ollut juuri se avarakatseisuus, jonka olen huomannut olevan ympärilläni. Ajattelu on avartunut valtavasti...” *Kf Minna, kesä 1998*

”Vaikka on helppoa naureskella ihmisille, jotka vetoavat siihen, että näin on aina ennenkin tehty, sortuu siihen monesti itsekin. Esimerkiksi, kun olen suunnitellut oman koulun kotitalouden opetussuunnitelmaa, olen joka vuosi kaivanut esille kaikki vanhat ja ryhtynyt parantelemaan niitä.” *Kf Marika, kesä 1998*

Kun asioita työtetään ryhmässä, kokonaisuudet hahmottuvat selkeämmin ja jokainen opettaja uskaltaa silti käyttää omaa persoonallista tietoaan ryhmätyöskentelyn tukena. Myös valmius kriittiseen keskusteluun omien arvojen ja toimintatapojen käytön puolesta paranee, vaikka työstäminen käynnistyisi niinkin arkisesta asiasta kuin työtehtävien nimikkeiden muuttamisesta kotitalouden oppitunneilla. Ulla-Maijan mielestä ryhmässä toimiminen on mielekäästä, koska

”Voin valita polkuja, jotka sitten yhtyvät jälleen ja päämäärä ei tietenkään ole täysin sama, mutta suurin piirtein kuitenkin (ovathan koulujen tavoitteet erilaiset, opettajien luonteet ja harrastukset vaikuttavat jne.)... opetussuunnitelman painotus ja sisältö – opettajat tarvitsevat toisiaan, keskustelua ja vahvistusta, jotta he huomaavat, että muutosta tarvitaan, oivaltavat, missä sitä tarvitaan, uskaltavat tehdä muutoksia, jaksavat kokeilla uutta onnistuen ja epäonnistuenkin.” *Kf Ulla-Maija, tammikuu 1998*

Opettajien kirjoitelmat osoittavat sen, että keskustelu, mielipiteitten vaihto ja teorian peilaaminen käytäntöön ovat olleet niitä välineitä, joiden avulla ryhmässä työskentely on tehostunut ja joita tutkimusryhmän opettajat ovat pitäneet tärkeinä oman työnsä muuttumisen kannalta. On kuitenkin hankalaa järjestää useammin opettajille tilaisuuksia sellaiseen keskusteluun ja mielipiteitten vaihtoon, jossa on tavoitteena opetuksen kehittäminen ja opettajien työssä kasvaminen eikä vain kuulumisten vaihtaminen. Tällaisen keskustelun tärkeyttä korostaa Kansanen (1991) artikkelissaan opettajan pedagogisen ajattelun kehittymisestä.

Valitettavasti opettajat toimivat edelleen liikaa yksilöinä (ks. Helakorpi ym. 1996, 19; Hubermann 1992, 123-138; Kärkkäinen 1999, 8; Lally & Scaife 1995, 323-324). Opettamisen ja oppimisen näkeminen yhteistyönä yksilöllisen tapahtuman asemesta ei siis ole helppoa (Tynjälä 1999, 152). Opetussuunnitelmatyötä kannattaa tehdä yhdessä ja pyrkiä näin tuomaan opettajien ja oppilaiden toimintaan aikaisempaa sosiaalisempia työtapoja. Helakorven ym. (1996) mukaan yhteistoiminnallisissa työmuodoissa on keskeistä kaikkien osallistujien aktiivinen panos työskentelyssä, mikä lisää oppimisen aktiivisuutta ja laatua. Yksilö on vastuussa myös yhteisön toiminnasta, ja ryhmä vahvistaa yksilön toimintaa sekä päinvastoin. (Helakorpi ym. 1996, 118, 122.)

Ryhmän vuorovaikutteisen toiminnan myötä opettaja alkaa pohtia sitä, miten yhteistä prosessia tai tutkimusta voisi soveltaa opetuksen kehittämiseen eikä ainoastaan sen toteuttamiseen (Carr & Kemmis 1989, 181). Tällöin on mahdollista saavuttaa samanaikaisesti sitoutuminen tutkimukseen sekä tutkimuksen tieteelliset ja käytännölliset tavoitteet (Eskola & Suoranta 1998, 129).

Opettajilta puuttuu ehkä edelleen tietoa työyhteisökäyttäytymisestä ja yhteisöllisiä taitoja (Siitonen 1999, 150), mikä osaltaan vahvistaa yksin työskentelemistä. Tämän takia kollegiaalisuutta ja yhdessä tekemistä saatetaan edelleen pitää työtapana, joka ei toimi koulussa. Todellisissa tilanteissa luokahuoneissa tehdään edelleen liian vähän yhteistyötä. (Ks. Lauriala 2000, 13-14.)

Loppujen lopuksi opettajat muuttavat koulua oivaltaessaan yhteistoiminnallisuuden luomat mahdollisuudet ajattelun ja toiminnan muutoksessa, varsinkin jos yhteistoiminnallisuudella pyritään *muuttamaan* koulun ja opetuksen sosiaalisia asetelmia ja toimintatapoja eikä vain *ymmärtämään* niitä. Aspundin, McPhersonin, Proudforidin ja Whitmoren (1996, 101-103) mielestä yhteistoiminnallisuus opetussuunnitelmatyössä sitouttaa yhteistyöhön ja

toisten toiminnan huomioimiseen eri tasoilla, mikä näkyy juuri muutosprosessin onnistumisessa.

Kun opettajaryhmä ja tutkija työskentelevät tasa-arvoisina, vastuu ongelmien tutkimisesta ja ratkaisemisesta jakaantuu kaikille, mikä näkyy jokaisen erityistaitojen huomioon ottamisena sekä avun antamisena ja saamisena. Yhdessä toiminen ei ole helppoa, mutta se on henkilökohtainen valinta, jossa sitoudutaan kehittämään työskentelyä koulussa. (Johnston & Kerper 1996, 8.) Samalla se antaa mahdollisuuden löytää uuden tavan toimia opettajana (Zellermayer 1997, 202-211).

4.1.3 Tulevaisuuteen suuntautuminen

Työhön sitoutuminen näkyy opettajien ajatuksissa myös siten, että he pohjivat kotitalousopetuksen tulevaisuutta sekä yhteiskunnan muuttumisen vaikutusta opettamiseen ja opetussuunnitelman sisältöön ja hyväksyvät näiden muutosten vaikutuksen opetukseensa. Sitoutuminen näkyy myös niissä visioissa, ajatuksissa ja toiveissa, joita opetustyöhön kohdistetaan (Leithwood 1994, 41). Näiden tulevaisuuteen suunnattujen toiveiden pitäisi liittyä omiin opettajakokemuksiin ja niiden uudistamiseen, opetuksen sisältöalueiden tiedolliseen lisäämiseen ja näiden lisäksi muutokseen myös ajattelussa, joiden kaikkien yhteisvaikutuksen on tarkoitus näkyä tulevaisuudessa opettajan toiminnassa. (Vrt. Rinne & Jauhiainen 1988.) Lähtökohdat ja halu opetuksen uudistamiseen ovat olemassa, mutta onko opetusta onnistuttu todella muuttamaan, kysyy Niemi (1995, 13). Entä näkyykö tämä muutos opetustyössä konkreettisina ratkaisuehdotuksina käytännössä eikä vain parannusehdotuksina paperilla (Lang, Day ym. 1999, 127)?

Edellä mainitut asiat ovat tärkeitä opettajan pohtiessa omaa asennettaan ja suhtautumistaan tulevaisuuden mukanaan tuomaan muutokseen, joka on entistä vaikeammin ennakoitavaa ja monimutkaisempaa (Mannermaa 1993). Helen tiivistä kirjoituksessaan sen, mihin erityisesti kotitalousopetuksessa pitäisi valmistautua, jotta opetussuunnitelman sisältö olisi ajan tasalla yhteiskunnan muutosten ja perheiden tilanteiden kanssa:

”Kotitalousopetus on latinaan verrattuna uutta koulussa (pojille), mutta kotitalouden alkuaikoina korostui asioiden pänttäminen ja täydellisen teknisen suorituksen hallitseminen (vrt. ruhonpaloittelukaavio, ravitsemusasiat ym.) Kun kotitalousopetuksen tulevaisuuteen tähyillään, on lähtökohtana tulevaisuuden perhe ja perheen arkinen toiminta.” *K7 Helen, tammikuu 1998*

Perheen arkisia tilanteita päästään parhaiten harjoittelemaan koulussa silloin, kun yhdessä elämisen taidot ja sosiaalisten tilanteiden hallinta hyväksytään keskeisiksi asioiksi opetussuunnitelmassa, teknisen toiminnan ollessa vain väline näiden taitojen harjoittelussa. (Ks. Malin 2001, 46.)

Tutkimusryhmän opettajien kirjoitelmissa kotitalousoppiaineen tulevaisuuteen liitettiin erityisesti oppilaan tarpeisiin ja vastuulliseen oppimiseen liittyviä asioita. Näistä opetussuunnitelmaan tulevaisuudessa vaikuttavista asioista Merja ja Minna kirjoittivat seuraavasti:

”Oppilaiden omaa vastuuta on korostettava oppimistapahtumassa. Aioin jatkossa antaa enemmän kotilukuläksyjä, näin tunneilla jää aikaa muuhun, usein vastuusta on tuntunut taakkana omilla harteilla, aioin sitä vähentää juuri lukukausien loppuvaiheessa.” *KJ Merja, kesä 1998*

”Me kotitalousopettajat olemme pakosta muutoksen edessä. Monesti tulee mieleeni ajatus; mitä minun tulee opettaa nykykuorille. Mitä he todella tarvitsevat pärjätäkseen tässä maailmassa? Olen aina ajatellut, että kai nyt kaikki haluavat tietää, miten pullat leivotaan, jauhelihipihvit tehdään ym. Mutta kun oppilas pulalaleivontakerralla kysyy, onko välttämätöntä osata pullanleivontaa, kun niitä voi ostaa kaupastakin, kauhistun. Kuinka joku voi ajatella noin?! Sitten mietittyäni asiaa, on kai pakko ajatella myös tämän oppilaan tyylillä. Mikä hänelle on tärkeää? ...Siellä olen joutunut muuttamaan opekäytäntöjäni täysin ja toteamaan, että yksinkertaisuus on valttia! Oppilaiden kanssa on neuvoteltava ja tehtävä kompromisseja, muuten ei homma toimi.” *KJ Minna, tammikuu 1998*

Opettajien teoreettisen tietämyksen vahvistuminen (ks. luku 3) vaikutti myös siihen, millaisia vaikutusmahdollisuuksia opettajat uskoivat itsellään olevan kotitalouden opetuksen muuttamisessa tulevaisuudessa. Marikan kirjoitelmasta näkyy, että muutos vaatii aikaa, mutta se kannattaa tulevaisuutta ajatellen:

”Ajattelen kuitenkin, että isolle osalle kotitalousopettajia praksis-painotteisuus opetussuunnitelmaan siirtyminen olisi todella tiehaarassa seisomista. Tuntuu, etteivät monet edes ymmärrä, mistä puhumme, he ovat niin kiinni tekemisessä ja suorittamisessa. Olen huolissani kaiken oppimamme ja kehittelemämme eteenpäin viemisestä. ...väitöskirjan valmistuminen antaa tietysti painoarvoa, mutta koulutusta tarvitaan ja paljon. Arvioinnin kehittämisessä olemme mekin vasta alussa.” *KJ Marika, tammikuu 1998*

Opettajaryhmän tietämys esimerkiksi kotitaloustieteestä, erilaisista oppimiskäsityksistä ja näiden soveltamisesta kotitalousopetukseen vaikutti siihen, että heidän keskustelunsa omista tiedontarpeistaan ja tiedonluonteesta oli entistä aktiivisempaa ja myös analyttisempää.

Eraut (1997) toteaaakin erilaisten tietojen, esimerkiksi sosiaalisen, persoonallisen ja tilannetiedon, ohjaavan opettajan toimintaa ja ajattelua. Sosi-

aalisella tiedolla on suuri merkitys silloin, kun muutosta tavoitellaan oppiaineen sisällä ja koulun toiminnassa nyt ja tulevaisuudessa. Jos opettajan sosiaalinen tieto on tavoitteellista ja laajaa ja hän osaa soveltaa näitä tietoja työssään, koulun toiminnalla ja päätöksenteolla on merkitystä ja vaikutusta myös koulun sidosryhmiin. Koulun toiminta liittyy luontevasti lähiympäristöön, ja opetuksen laajeneminen luokan seinien ulkopuolelle onnistuu. Kun opettajien kokemuksensa avulla saavuttamaa persoonallista tietoa vahvistetaan teoria- ja tilannetiedolla sekä sosiaalisella tiedolla, opettajat uskaltavat muuttaa opetustaan ja kohdata myös vastoinkäymisiä muutosprosessissa. (Eraut 1997, 3-4.)

Tähän liittyy myös muutosvastarinnan kohtaaminen. Voimakas muutosvastarinta voi tyrmätä hyvänkin muutosehdotuksen. Merja yhdisti nykyisiä ongelmia tulevaisuuden toimintaan ja opetussuunnitelmaan:

”Määrärahat eivät tule tulevaisuudessa räjähdysmäisesti varmasti nousemaan, joten rahojen riittämistä on entistä tarkemmin mietittävä. Kotitalouden suosio oppiaineena peruskoulussa tulee edelleen kasvamaan, joten on keksittävä perinteisen ruoanvalmistuksen rinnalle muita toimintamuotoja. Tehdään retkiä, käydään tehdasvierailulla, osallistutaan projekteihin, eli suositetaan sellaisia toimintamuotoja rinnan perinteisen, joissa voidaan selvittää pienemmillä kustannuksilla.” *Kf Merja, tammikuu 1998*

Toimintatutkimus on osoittanut, että tulevaisuuden mukanaan tuomat haasteet kuuluvat olennaisesti opettajien ajatuksiin ja toimintaan. Koska muutosta ja parannusta vaativat opetussuunnitelman ongelmakohteet valittiin alusta alkaen itse, ongelmanratkaisutilanteissa ja ratkaisuvaihtoehtojen etsimisessä kokeiltiin ja toteutettiin asioita rohkeasti eri tavalla kuin ennen. Myös teoreettisten käsitteiden opiskelu painottui opettajien toivomiin asioihin, mikä kannusti ja sitoutti sekä nykyhetken toiminnassa että tulevaisuuden suunnittelussa. Ulla-Maija muistuttaa siitä, miten muutos pitäisi tuoda esille:

”Asiamme on todella tärkeä (paitsi meille ryhmäläisille) sekä kotitalousopetukselle että opettajille. Kunhan sen aikanaan saisi tuotua julki ja kaikkien tiedoksi oikealla tavalla eli lämmöllä. Tehdäänpä työtä eteenpäin. Eihän edes vuotta ole kulunut siitä, kun aloitimme, minä olin ainakin täysi Ö vielä syksyllä.” *Kf Ulla-Maija, kesä 1998*

Tulevan suunnitteluvaiheen tehtäväksi jää yhdistää erilaiset koulujen reunaehdot, ryhmätoiminnan tehokkuus, opettajien yhdessä ja yksittäin hankkimat kokemukset sekä teoreettinen tietämys kotitalouden opettamisesta yhdessä elämisen taitoja korostavan opetussuunnitelman suunnittelutyöhön.

Opettajaryhmän mielestä

”Opettajan on uskallettava olla aikuinen ... pitää uskaltaa tehdä muuta kovan tekemisen sijaan, ei sääntö ei kahle, ... oma idea, tämä voidaan tehdä.” *TT 6/1998*

jotta toimintatutkimuksen tulevat vaiheet osoittautuvat yhtä toimiviksi kuin prosessointi- ja sitoutumisvaiheet.

4.2 Sitoutumisvaihe – oivallus omaan ajattelu- ja toimintatapaan

Opettajien innostunut, avoin ja yritteliäs asenne olivat avainasemassa sitoutumisvaiheessa. Vaiheen aikana vahvistui myös yhdessä elämisen taitojen merkitys opetussuunnitelman keskeisenä tavoitteena ja opettajien ammatillisen kasvun edistyminen.

”Kaiken informaatiotulvan keskellä opettajan on pystyttävä pää kylmänä valitsemaan se olennainen.” *K7 Merja, kesä 1998*

”Yhä vakuuttuneemmaksi olen tullut siitä, että monet opetuksen sisältöön liittyvät ratkaisut voivat olla oikeita, kunhan opettaja on niitä itse riittävästi pohtinut ja itselleen omat ratkaisunsa perustellut.” *K7 Marika, kesä 1998*

Toimintatutkimus keskeytti opettajien työssä tradition sekä aloitti uuden oppimisen ja opettamisen. Helen esitti toimintatutkimuksen alussa toiveen, että

”jottain tarttis tehrä.” *TT 5/1998*

ja Elliotin (1991, 245) mukaan onkin tärkeää osoittaa opettajille, että tutkimusta tehdään ensisijaisesti omaa työtä varten, omaksi hyödyksi, eikä jollekin yksittäiselle tutkijalle. (Ks. myös Meyer 1996, 1069.) Tämän takia oli tärkeää vahvistaa opettajien tietämystä erilaisista tutkimustavoista- ja menetelmistä (ks. tapaaminen 5/1998). Kincheloe (1991, 17-18) kirjoittaa, että näin voidaan herättää tietoisuus monipuolisen tutkimuksen tekemisen tärkeästä merkityksestä opetukselle ja oppilaille, tässä tapauksessa kehittää opettajien tietämystä ja näkemystä toimintatutkimuksesta käyttökelpoisena tutkimusmenetelmänä. Samanaikaisesti Niemen malliin kuuluvan sitoutumisen merkitys opettajan ammatillisen kasvun yhtenä elementtinä vahvistui.

Opettajien kirjoitelmat tammikuussa 1998 ja kesällä 1998 antavat kuvaavia esimerkkejä siitä, miten opettajaryhmän uskallus muutokseen toteutui

vähitellen. Tammikuussa 1998 tehtyjen kirjoitelmien sanoma oli selkeän kaksijakoinen: opettajilla oli huoli opetuksen teknisestä järjestämisestä ja toisaalta pohdittiin sitä, minkälaisia ovat nuorten perheet ja kodit, joiden tarpeisiin opetusta suunnataan. Opettajien mielestä toimintatutkimus on ollut hyvä väline oman työn pohdintaan ja muutostarpeen kartoitukseen. Kirjoitelmista voi tulkita sen, että muutoksille haettiin vielä vahvistusta ja tukea:

”Kotitalouden, niin kuin kaikkien muidenkin tieteenalojen, valtava tiedontulva hermostuttaa. Pitäisi pysyä ajan hermolla, lukea, omaksua, aikaa vaan kaiken muun tekemisen ohella ei tunnu olevan riittävästi. Oppilaille tilanne on sama. Tietoa tulvii kaikkialta, se ei sinänsä herätä kiinnostusta. Elämys on oppilaille tärkeää. Kotitaloudella on joka tunti mahdollisuus järjestää elämys. Elämys ei ole resurkseista kiinni. Lisäkoulutus, kielitaidon parantaminen on välttämätöntä.” *Kf Merja, tammikuu 1998*

Kesän 1998 kirjoitelmien keskeinen sisältö kohdistui konstruktivistisen oppimiskäsityksen sisäistämiseen ja soveltamiseen opetuskäytäntöihin. Opettajat olivat onnistuneet opetuskokeiluissa liittämään konstruktivismia ja yhdessä elämisen taitoja kotitalouden opetukseen, ja siitä haluttiin myös kirjoittaa. Koko prosessin ja oman työn arviointi ei kohdistunut enää opetukseen vaikuttaviin teknisiin asioihin, ja myös epäonnistumisista sekä omassa työssä että toimintatutkimuksessa kirjoitettiin rehellisesti. Opettajilla oli selvästi usko omiin mahdollisuuksiinsa muutokseen alkuun panemisessa, ja ryhmältä saatua tukea ja kannustusta pidettiin muutostyössä ensiarvoisen tärkeänä. Marikan kirjoitelma vahvistaa tätä näkemystä:

”Konstruktivismi on antanut paljon ajattelemisen aihetta. ...Konstruktivismi on antanut tukea myös sille, ettei kaikille oppilaille tai oppilasryhmille tarvitse yrittää opettaa täsmälleen samoja asioita. Esim. oppilaalle, jolla on perustaidot jo valmiina, voi opettaa pikkuhienouksia, kantamatta syyllisyyttä siitä, ettei opeta samoja asioita kaikille.” *Kf Marika, kesä 1998*

Opettajien kirjoituksista näkyy myös se, että mukanaolo tutkimusprosessissa oli kehittänyt opettajia kirjoittajina. Oliko se tutkimuksen tulosta, itsereflektion tulosta tai molempia yhdessä? Opettajaryhmä ei ollut aina kovin halukas kirjoittamaan kokemuksistaan, vaan he olisivat mieluummin pohtineet asioita yhdessä keskustelemalla. Tästä merkkinä on tapaamisten runsas määrä ja säännöllisyys sekä opettajien aktiivinen osallistuminen niihin ja näiden myötä esille tuleva muutostavoitteisuus.

Hyvänä osoituksena sitoutumisesta ja oman ajattelutavan vahvistumisesta olivat opettajaryhmän tapaamiset 6 ja 7, helmikuussa ja maaliskuussa 1998. Helmikuun tapaamisen tarkoituksena oli tarkastella kotitalouden suunnit-

teilla olevia valtakunnallisia oppilaan päättöarvioinnin arviointikriteereitä yhdessä elämisen taitojen kannalta. Maaliskuussa keskityttiin konstruktivismiin kuuluvan ennakkokäsitystehtävän toteuttamiseen. Perusopetuksen oppilaan arviointi uudistui vuonna 1999 (ks. POAP 1999, PPK 1999), ja opettajaryhmän mielestä oli haasteellista pohtia opettajan työn keskeistä osaa, arviointia. Marika kirjoitti arvioinnista:

”Arviointi on alkanut tuntua entistä vaikeammalta ja haastavammalta. Millaisia menetelmiä keksimme arviointiin, jotta kaikki kotitalouden sisällöt tulisi arvioidtua ja oppilaskin tietäisi, mistä hän on arvosanansa saanut?” *K7 Marika, kesä 1998*

Opettajien käyttöön tulevien arviointikriteerien tarkasteleminen, erityisesti yhdessä elämisen taitojen kannalta, vahvisti opettajien tietämystä myös arvioinnista ja syvensi tältäkin osin heidän sitoutumistaan opetussuunnitelman ydinkäsitteeseen, yhdessä elämisen taitoihin.

Maaliskuun tapaamisessa keskityttiin ajatuksiin, joita oppilaiden kirjoittama ennakkokäsitystehtävä oli herättänyt sekä oppilaissa että opettajissa. Ennakkokäsitystehtävän avulla pyritään aktivoimaan muistista jo siellä olevia asioita ja tiedon rakenteita, joihin uusia opiskeltavia asioita voidaan liittää (Lappalainen ym. 1993, 11). Opettajan toiminnan tiedollisena tukena oli Seppäsen (1998) artikkeli, jossa käsiteltiin ennakkokäsitystehtävän käyttämistä kotitalousopetuksen ympäristökasvatuksessa. Oppilaat olivat pitäneet tehtävästä ja kokeneet mielekkääksi sen, että heille annettiin mahdollisuus kertoa opettajalle etukäteen, kuinka paljon he tietävät esillä olevasta asiasta, tässä tapauksessa oman asun hoidosta tai kodin puhtaanapidosta. Opettajien näkemykset tehtävän onnistumisesta olivat moninaiset, kuka analysoi tilannetta oppilaan kannalta, kuka pohti jo tulevaa, ja mietittävää riitti myös koulun reunaehtoisten vaikutuksesta opetukseen. Kokemusten erilaisuus vahvistaa myös sitä ajattelutapaa, että opettajille pitää antaa liikkumatilaa toteuttaa omaa opettajapersoonansa yhteisesti sovittujen sääntöjen puitteissa.

”...onnistumisen elämyksiä, missä se teoria oli? ...pettymystä, mutta reflektion kautta löydettiin kyllä syitä, miksi kokeilu ei onnistunut niin hyvin kuin sen piti ...miten päästään pirstaleisuudesta eroon? ...empiristinen työpari, ainainen kiire ...voi tavallaan aloittaa oppilaiden kanssa seuraavalta tasolta ...työpari ei salli muutosta, onnistuuko jaksotus, riittääkö tunneille ohjelmaa.” *TT 7/1998*

Tärkein hyöty tehtävästä oli se, että kokemuksia voitiin hyödyntää opetussuunnitelman suunnittelutyössä. Opetuskokeilu oli myös hyvä päätös sitoutumisvaiheelle ennen suunnitteluvaiheen alkua.

Toimintatutkimuksen prosessointi- ja sitoutumisvaiheet kestivät yhteensä yli puoli vuotta. Näihin vaiheisiin kuuluvat monipuoliset tehtävät (ks. liite 4) takasivat sen, että muutos tapahtui syvemmillä kuin vain tuntisuunnitelmien käytännön toteutuksessa. Lukutehtävät vahvistivat opettajien kokemuksellista tietoa, koska artikkelien sisältöä käytiin aina yhdessä läpi arvioiden sen käyttökelpoisuutta kotitalousopetuksessa. Näin välttyttiin siltä, että opettajilla olisi ollut kohtuuttomia tutkimuksen toteutukseen kuuluvia tehtäviä oman opetustyönsä lisäksi. (Ks. Fullan & Hargreaves 1992, 46.) Käytännönläheisyys korostui koko prosessin aikana, ja sen myötä opettajat oppivat näkemään entistä selkeämmin opetussuunnitelman omaa työtään ohjaavana apuvälineenä hallinnollisen asiakirjan asemesta. Tutkimusryhmän opettajat uskalsivat myös yhä enemmän tuoda esille omaa tietouttaan esimerkiksi oppimiskäsitysten soveltamisesta käytäntöön. Samalla vahvistui heidän käsityksensä siitä, mitkä ovat heidän mahdollisuutensa vaikuttaa opetuksellaan oppilaisiin, heidän koteihinsa ja koulun muihin sidosryhmiin. Sitoutuminen aloitti opettajien toiminnassa vaiheen, jonka aikana tutkija saattoi tarkastella sitä, kohtasivatko opettajan aikomus ja todellinen toiminta oppitunneilla toisensa.

5

Yhdessä elämisen taitoja korostavan opetussuunnitelman suunnittelemisen ja toteuttaminen

Toimintatutkimuksen vaihe	Tutkimusvaiheen tavoite	Opettajien toiminta
Suunnitteluvaihe Tapaamiset 8-12, 14, 16, 17, 20-24, 27-29	Yhteistyön ja vuoro-vaikutuksen korostaminen opetussuunnitelman sisällössä	Opetussuunnitelman suunnitseminen
Toteutus- ja seurantavaihe Tapaamiset 12, 15, 18, lukuvuosi 1998-1999		Opetustyö kouluissa, kokemuksista ja toteutuksista raportoiminen

Toimintatutkimuksen suunnittelu-, toteutus- ja seurantavaiheiden keskeisin tehtävä oli opetussuunnitelman suunnitseminen sekä opettajien raportoiminen opetussuunnitelman toteutumisesta. Luku on aineistopainotteinen, ja suorilla lainauksilla sekä todellisten tilanteiden kuvauksilla havainnollistetaan opetussuunnitelman suunnittelutyötä ja toteutusta kouluissa. Tutkimusvaiheen tavoitteena on osoittaa, miten yhdessä elämisen taitoja korostavan opetussuunnitelman kolme keskeistä asiaa, **vastuu, yhteiset sopimukset** ja **arvoalinnat**, toteutuvat opetussuunnitelman sisällössä. Opettajien toiminnassa tämä on tarkoittanut entisten toimintatapojen kyseen-

alaistamista ja uusien oppisisältöjen rohkeaa käyttöönottoa. Liitteessä 2 on opetussuunnitelman sisältö kokonaisuudessaan.

Suunnittelu-, toteutus- ja seurantavaiheiden aikana ammatilliseen kasvuun pyrittiin esimerkiksi siten, että opetussuunnitelmassa korostettiin yhteistyötä oppilaiden ja opettajien kanssa, oppilaiden vastuuta omasta opiskelusta lisättiin ja opettajia kannustettiin osallistumaan keskusteluun koulun päämääristä ja tehtävistä yhteiskunnassa. (Ks. Niemi 1995, 37; Syrjäläinen 1994, 62-63.)

Suunnittelu-, toteutus- ja seurantavaiheiden tutkimusaineisto muodostuu opettajien tapaamisista kirjoitetuista päiväkirjoista (TT), tuntisuunnitelmaraporteista (TR), kirjoitelmista (KJ) sekä ongelmakarttakartoituksesta.

5.1 Opetussuunnitelman kehittämisprosessin mahdollisuudet kotitalouden opetuksen muutoksen käynnistäjänä

Baldwinin (1989, 237) yksinkertaisen määritelmän mukaan opetussuunnitelman avulla koulutukselliset tavoitteet siirretään käytäntöön opettamisen ja oppimisen prosessiksi. Opetussuunnitelmasta selviävät käytetyt opetusmenetelmät ja opettavat oppisisällöt. Tätä määritelmää pidettiin ohjeena, kun perusopetuksen kotitalouden kaikille yhteistä, lähinnä seitsemännelle luokalle tarkoitettua opetussuunnitelmaa, alettiin suunnitella. (Ks. lisää opetussuunnitelman määritelmiä mm. Atjonen 1989,1993; Jackson, 1992: Kansanen 1987; Klein 1990; Malinen 1987, 1992, 1994.) Opetussuunnitelman määritelmiä käytäntöön sovellettaessa pitää muistaa, että kunkin maan koulukulttuuri vaikuttaa määritelmän käyttökelpoisuuteen ja soveltuvuuteen eri oppiaineissa ja kouluasteilla.

Opetussuunnitelmasta pitäisi nousta esille ne keskeiset tavoitteet, joihin koulun toiminnalla pyritään. Se on koulun tai oppiaineen laatuksikirja, johon tiivistyvät toimintaa ohjaavat arvot ja menetelmät, joilla nämä arvot saavutetaan, sekä välineet, joilla opetus toteutetaan (Hustler & Cassidy 1985, 59). Opetussuunnitelman toiminnallinen tehtävä puolestaan on ohjata yksilön tai yhteisön toimintaa erilaisissa oppimisympäristöissä (Zuber-Skerrit 1996, 206). Toimintatutkimuksella on hyvät mahdollisuudet yhdistää opetus, opettajan ja opetussuunnitelman kehittyminen, tutkimus ja filosofinen pohdinta yhdeksi kokonaisuudeksi, jolloin syntyy uudistavaa, kasvatuksellista opetuksen käytäntöä (Elliot 1991, 54).

Syrjäläinen (1994) tuo monipuolisesti esille opetussuunnitelmatyöprosessiin ja yleensä opetussuunnitelmaan liittyviä asioita raportissaan, joka keskittyy ajanjaksoon ennen valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden (POP 1994) voimaantuloa. Hän korostaa opetussuunnitelman dynaamisuutta ja monitahoisuutta ja muistuttaa opetussuunnitelman olevan kulttuurinen tuote. Vaikka opetussuunnitelmasta on laadittu lukuisia määritelmiä sen sisältöä ja suunnittelutyötä selkiyttämään, kirjoitettu opetussuunnitelma ei aina tavoita opettajia ja oppilaita. Edes keskusjohtoisuuden ja normiohjauksen väheneminen ei ole tuonut opetussuunnitelmaa opettajan jokapäiväiseksi työvälineeksi. (Syrjäläinen 1994, 8-11,16.) Vaikuttaako tähän se, että opetussuunnitelmaa ei arvosteta opetustyössä ja sitä pidetään vain hallinnollisena asiakirjana?

Stenhouse (1975, 24-25) esittää, että opetussuunnitelman kehittämistyö nojautuu vahvasti opettajan ammatilliseen kehittymiseen ja päinvastoin. Tässä kehittämistyössä tarvitaan toisten opettajien tukea ja tutkimustyötä varmistamaan opetussuunnitelman ja ammatillisen kehittymisen oikea suunta.

Atjonen (1993, 33) kirjoittaa väitöstutkimuksessaan siitä, että opetussuunnitelmissa on usein liikaa sisältöä ja se on myös altis erilaisille yhteiskunnallisille muotivirtauksille. Nämä voivat myös olla syitä siihen, ettei opetussuunnitelmaa pidetään koulun ja oman ammattikuvan kehittämisen välineenä ja luotetaan enemmän esimerkiksi oppiainekohtaisten lyhytkurssien vaikuttavuuteen. Samoin voidaan ajatella opetussuunnitelmakäsitteen määrittelyn monitasoisuuden (Atjonen 1993, 23) hämmentävän opettajia.

Tässä toimintatutkimuksessa kohdattiin tutkimuksen alkuvaiheessa aivan samoja ongelmia. Tutkimusryhmän opettajista tuntui sekavalta lähteä opetussuunnitelman suunnittelutyöhön, kun päässä pyörivät opetussuunnitelman eri ulottuvuudet, eri nimet: eletty, kirjoitettu, suunniteltu, virallinen, piilo, koulukohtainen, oppiainekohtainen, valtakunnallinen jne. Onneksi opettajien muutosinnostus takasi sen, että opetussuunnitelmatyöhön saatiin esille sen parhaat puolet eli opettaja oman työnsä tutkijana ja uudistajana.

Toimintatutkimuksen suunnitteluvaiheen alusta lähtien tutkimukseen osallistuvien opettajien toiminnassa näkyi merkkejä uudistavasta opetuksen käytännöstä, esimerkiksi pyrkimystä huomioida lasten kotitaustat entistä enemmän opetuksessa sekä kehittää monipuolisesti kodin, koulun ja yhteiskunnan yhteistyötä. Eri oppikirjoja (Immonen ym. 1998; Isotalo ym. 1990; Kopsa ym. 1995; Löytty-Rissanen ym. 2000) pyrittiin käyttämään tasapuolisesti suunnittelun tukena. Suunnittelutyön alussa tuli esille myös teoreettisten käsitteiden toimintaa ohjaava ja tukeva vaikutus esimerkiksi seuraavien kommenttien tapaan:

”praksis-ajatteluun pitää päästä heti elokuussa käsiksi.” *OPS 8/1998*

”lisää kaivataan lukemista konstruktivismista kotitaloudessa, vaan ei sitä taida olla...”
OPS 14/1998

Lainauksista näkyy riittävän pitkien prosessointi- ja sitoutumisvaiheiden merkitys suunnittelutyön aloittamiselle sekä teoreettisen tietämyksen kannustava vaikutus opetuksen muuttamiseen. Opettajat odottivat innokkaasti myös opetussuunnitelman toteutus- ja seurantavaihetta, vaikka elokuussa 1998 juuri ennen koulujen alkua todettiin realistisesti:

”Tutkimuksen tekeminen koulumaailmassa on tosi hidasta, aiempien käsitystapojen muuttaminen todella vaikeaa, pohtiminen aloittaa muutoksen.” *TT 11/1998*

Opetussuunnitelmia voidaan luokitella esimerkiksi Habermasin (1971) luomien tiedonintressien mukaan tekniseen, tulkinnalliseen ja kriittiseen opetussuunnitelmaan (vrt. toimintatutkimuksen jaottelu luku 2.1). Malinen (1987, 1994) on laatinut vastaavanlaisia opetussuunnitelman malleja, joita kutsutaan rationalistiseksi, tulkinnalliseksi ja yhteisen suunnittelun malliksi. Seuraavassa taulukossa Habermasin kolmea opetussuunnitelman mallia (tek-ninen, tulkinnallinen, kriittinen) on verrattu keskenään opetussuunnitelman taustanäkemyksen, sisällön ja opetustilanteen työnjaon suhteen. Malleja tarkastellaan kotitalousopetuksen näkökulmasta. Mallien tarkastelu auttoi tutkimusryhmän opettajia ymmärtämään opetussuunnitelma-termin monita-hoisen merkityksen. Se auttoi myös huomaamaan ”entisten” opetussuunni-telmien ja yhteissuunnittelun avulla toteutettavan opetussuunnitelmien eroja ja tiedostamaan erilaisten opetussuunnitelmamallien merkityksen kotitalou-den opetuksessa.

TAULUKKO 5. Opetussuunnitelmamalleja ja niiden pääpiirteitä
(Baldwin 1989, Grundy 1987, Zuber-Skerrit 1996)

Opetus-suunnitelma	Näkemykset	Sisältö	Työnjako	Kritiikki
TEKNINEN (oppiennätys-suunnitelma)	<ul style="list-style-type: none"> - behavioristinen - tuottavuuden ja staattisuuden korostuminen - oppiminen perustuu muistamiseen 	<ul style="list-style-type: none"> - tekniset taidot ja pikkutietojen oppiminen keskeisessä asemassa - MIKÄ, MITÄ opitaan? - mallioppimista käytetään paljon - opettajan tehtävänä valmiiden tuotteiden arvioiminen 	<ul style="list-style-type: none"> - opettaja-keskeisyys - yksilön, perheen ja yhteisön välinen suhde autoritaarinen - yksilö vastaa itsestään - kontrolli toimijoiden välillä 	<ul style="list-style-type: none"> - sosiaalisten suhteitten merkitysten huomiointi opetus-oppimistapahtumassa vähäistä
TULKINNALLINEN (praktinen)	<ul style="list-style-type: none"> - kokemuksellinen oppiminen keskeisessä asemassa - yksilön kehittyminen korostuu - arvosidonnaisuus ohjaa toimintaa 	<ul style="list-style-type: none"> - keskusteleminen avainasemassa - avoimuuteen ja ymmärtämiseen rohkaistaan 	<ul style="list-style-type: none"> - opettajan ja oppilaan välinen dialogi korostuu -> tasavertaisuus - vapaus - yksilön, perheen ja yhteisön suhde vuorovaikutteinen 	<ul style="list-style-type: none"> - asioiden pohtiminen painottuu teoreettiselle tasolle, ratkaisujen löytäminen vaikeaa pelkän keskustelun avulla
KRIITINEN	<ul style="list-style-type: none"> - konstruktivistinen ja dynaaminen oppiminen tärkeää - OPS ulottuu laajalle ympäristöön - kyseenalaistamisen tavoitteena uudistaminen ja muutos 	<ul style="list-style-type: none"> - yksilön toimiminen ryhmässä tärkeää - itsearviointi on kiinteä osa oppimisprosessia - arviointi on sisällytetty OPSiin - MITEN opitaan? - kokonaisuuksien hallitseminen pikkutietojen opiskelemisen tilalla 	<ul style="list-style-type: none"> - opettajan rooli ohjaava ja kannustava - autonomisuus keskeistä opettajan toiminnassa - yksilön, perheen ja yhteisön välinen suhde vastavuoroinen - jatkuva reflektointi 	<ul style="list-style-type: none"> - vaatii harjoittelua ja aikaa omaksumiseen sekä erilaista asennetta OPSiin

Baldwinin (1989) käsityksen mukaan teknistä opetussuunnitelmaa käyttämällä ei onnistuta ratkaisemaan niitä monimuotoisia tehtäviä, jotka liittyvät arjesta selviytymiseen. Tämä opetussuunnitelman suuntaus korostaa yksityiskohtaisen tiedon hallintaa sekä suorasukaista ja autoritaarista toimin-

taa. Arkielämän sisällöt ja muodot ovat kuitenkin vaihtelevia, ja arki liittyy kaikkiin elämänaalueisiin (Turkki 1999, 78-79). Erityisesti ihmisten väliseen vuorovaikutukseen liittyviä asioita on vaikea oppia ratkaisemaan pelkillä teknisillä taidoilla. Tekninen lähestymistapa on tehokas. Sitä soveltamalla voidaan karsia turhia asioita opetussuunnitelmasta, kunhan huolehditaan siitä, ettei tekninen suorittaminen nouse kaikkien tärkeimmäksi tekijäksi opetussuunnitelmassa. Tekninen opetussuunnitelman suuntaus oli tutkimusryhmän opettajille tuttu, ja jokainen löysi omista käyttämistään opetussuunnitelmista yhteisiä piirteitä tämän suuntauksen kanssa.

Jos opettajalla ei ole ollut keskeistä roolia opetussuunnitelman suunnittelutyössä, niin myös vastuu opetuksesta ja oppimisesta on erilainen. Vastuun kohdistuessa herkästi yksinomaan oman työn, opetuksen ja oppimisen lopputuloksiin. Teknisen opetussuunnitelman asemaa horjuttavatkin todennäköisesti sellaiset opettajat, jotka ovat sidottuja sitä noudattamaan, mutta heissä on jo herännyt toive toteuttaa opetusta muulla tavalla. (Grundy 1987, 38-39.)

Tulkinnallisen opetussuunnitelman painopiste on yksilön kehittämisessä ja hänen vuorovaikutussuhteessaan perheen ja yhteiskunnan kanssa. Tässä lähestymistavassa korostuu verbaalinen vuorovaikutus ja keskusteleavan ilmapiirin luominen. Tutkimusryhmän opettajat tunnistivat tulkinnallisen opetussuunnitelman piirteitä 1990-luvulla käytössä olleista perhekasvatuksen opetussuunnitelmista. Mallin tunnistaminen on tärkeää, jos kotitalousopettaja osallistuu terveystiedon opettamiseen ja vastaa opetuksen sisällöstä perusopetuksessa tai lukiossa. Terveystietoa todennäköisesti opiskellaan ja opetetaan yleisaineiden luokissa perusluokka kerrallaan pienryhmien asemesta, joten keskusteleavan ilmapiirin luominen on tärkeää.

Tarkastelen kriittistä mallia tarkemmin, koska siinä asioita ja ongelmia käsitellään ja ratkotaan monipuolisesti niiden todellisissa ympäristöissä, mihin kotitalousopetuksessa pitäisi pyrkiä myös valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteiden mukaan (POP 1994, 102). Tavoitteena on kehittää oppilaan valmiuksia selvittää ja hoitaa arkipäivän tehtäviä. Vastavuoroisuus yksilön, perheen ja yhteiskunnan suhteissa on tärkeää, mutta käytännön tilanteet vaikuttavat toiminnan laatuun ja suuntaan. Kriittisessä mallissa ei väheksytä sosiaalisten ja vuorovaikutustaitojen merkitystä suhteessa tekniisiin ja rationaalisten taitoihin. (Baldwin 1989, 245-247.) Grundy (1987, 19) ja Baldwin (1989, 250) korostavat kriittisten tilanteiden (tässä tutkimuksessa opettajien oman työnsä kyseenalaistamisen) ja inhimillisen elämän sosiaalisten rakenteiden merkitystä kriittisen opetussuunnitelman toteutuksessa. (Ks. myös Heikkinen 1998, 93-109.) Kun opettaja tiedostaa nämä seikat,

hän hyväksyy samalla sen epäonnistumisen mahdollisuuden, joka liittyy kriittisen opetussuunnitelman toteuttamiseen. Inhimillisen hyvän tavoittelu on vaikeampaa kuin onnistuminen yksittäisessä teknisessä asiassa tai tehtävässä. (Grundy 1987, 122-124.) Turkki (1999) on esitellyt vastaavanlaista Kisterin (1986) luomaa opetussuunnitelman mallia, jota on käytetty esimerkiksi Ohiossa Yhdysvalloissa jo 1980-luvulla. Tässä opetussuunnitelmassa sisällön painopiste oli luovan ja kriittisen ajattelutaidon kehittämisessä ja näiden taitojen yhdistämisessä kotitalouden teknisiin taitoihin. (Turkki 1999, 121.)

Kriittisessä opetussuunnitelman mallissa opettajat ja oppilaat pyrkivät yhdessä muuttamaan niitä rakenteita, joissa oppimista tapahtuu, ja luomaan aktiivisesti tietoa yhdessä, jolloin on mahdollista toteuttaa kaksisuuntaista reflektiota toimijoiden välillä. Tämänäyttöinen toiminta antaa oppilaalle mahdollisuuden tasavertaisuuden tunteeseen opettajan kanssa (esimerkiksi hyvin tietotekniikan hallitseva oppilas tai harrastuksensa takia ravitsemusasioista paljon tietävä oppilas voi olla tiedonjakajana), ja opettajan rooli vaihtuu opetusta antavasta aikuisesta oppituntia ohjaavan aikuisen rooliin.

Teoreettisten taustojen tunteminen ja erilaisten tutkimusotteiden tiedostaminen auttavat tutkijaa ja opetussuunnitelman tekijää löytämään tarkoituksenmukaisen mallin omalle työlleen. Jauhiainen (1995) toteaa mallien ja teorioiden tuomien erilaisten lähestymistapojen tuovan rikkautta opetussuunnitelmatyöhön (Jauhiainen 1995, 67). Mallit auttavat tiedostamaan myös sen, miten monitahoinen ympäristö koulu on erilaisine opettajineen, oppilaineen ja oppiaineineen. Kunhan muistetaan se, että malleja harvoin esiintyy täysin puhtaina. Vaikka tiedonintressit tukevat opetussuunnitelman toimintaa, on hyvä pitää mielessä, että opetussuunnitelman sosiaalisen rakenteen takia oleellista on kuitenkin toimijoiden välinen vuorovaikutus (Grundy 1987, 10). Mallien avulla voi tarkastella myös omaa ja kotitalouden asemaa koulun toimintakentässä ja löytää yhteisiä suuntaviivoja kummankin muutosprosessissa.

5.2 Vuorovaikutuksen monitahoinen merkitys opetussuunnitelman suunnittelutyössä

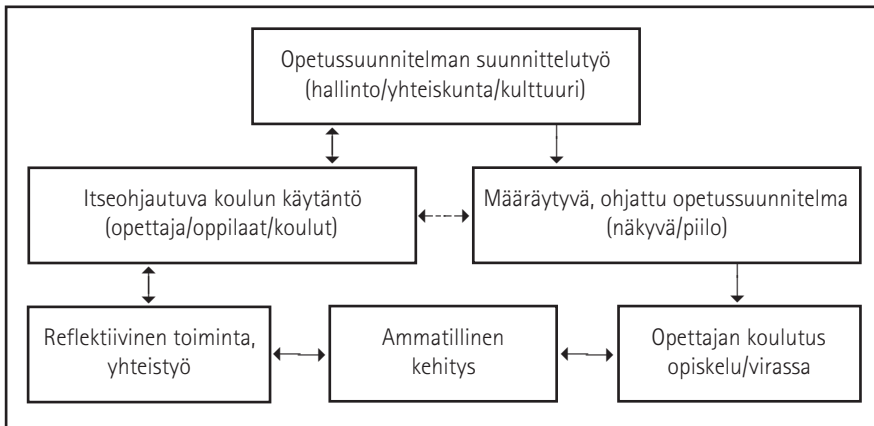
Toimintatutkimuksen aikana vuorovaikutuksen merkitys näkyi erityisesti niissä suunnittelutapaamisissa, jotka olivat viikonloppuisin, jolloin opettajilla oli mahdollisuus rauhassa keskittyä opetussuunnitelmatyöhön. Yhteinen suunnittelu-aika tuli moninkertaisena ajansäästönä takaisin tulevana lukuvuonna (ks. Bauer 1999, 196). Keskustelut virisivät monimuotoisina, oppisisällöstä toiseen ”rönsyillenkin”. Puoli vuotta jatkunut yhteistyö ja tavoitte saada opetussuunnitelmaa tehdyksi eteenpäin johtivat kuitenkin lopputulokseen, johon kaikki olivat lopulta tyytyväisiä. Toimivassa vuorovaikutuksessa annetaan tilaa myös luovuudelle ja asioiden laajallekin pohdinnalle, kun kaikilla on selkeänä mielessä opetussuunnitelman keskeinen päämäärä ja sen saavuttaminen oppisisältöjä ja opetusmenetelmiä muuttamalla. Myös ammatillinen kasvu vaatii luovuutta ja tekemisen iloa.

”Juteltiin myös siitä, miten syömättömiin oppilaisiin törmää aina silloin tällöin, ja heille ei mitään yleispätevää neuvoa ole keksitty. Kiisselistä muutama sana. ...kiisseliä on tehty läksynkuulusteluna heti seuraavalla kerralla opetteluun jälkeen, vaihtoen vain mehua tai marjoja ja lopputulokset olivat olleet hyviä. Marika taas muistutti neuvoloiden neuvomasta vesikiisselistä, miten vasta valmiiseen kiisseliin lisätään makuaineet. Arvioinnista riittäisi aina keskusteltavaa ja nytkin nostettiin taas esille se, että kyllä kotsastakin voi saada nelosen, oppilaille ajatus vaan on outo. Myöskin oppilaiden luulot omasta osaamisestaan ja tiedoista ovat aika usein korkeammat kuin mitä ne todellisuudessa ovat. Miten saada tämä ristiriita open ja oppilaiden välillä ratkaistuksi. Samaten jaksojärjestelmä puhututtaa aina, se ei vaan tunnu sopivan kotitalouteen, vai vaatisiko se vaan vielä enemmän rohkeutta ja uskallusta muuttaa opetussuunnitelmaa, vaikea asia. ...Pitkän ja antoisan keskustelun jälkeen seuraavat ruoat ja leivonnaiset ovat mukana nelosjaksoissa... Ravitsemusasioista ja niiden opettamisesta keskusteltiin pitkään. Ja opetetaan ravitsemusasioita sitten mihin vain malliin perustuen (ympyrä, kolmio, lautanen) aloitetaan oikeasta ruoasta ja siitä sitten syvennetään erilaisiin ravitsemuksen pikkutietoihin tarpeen, tilanteen ja oppilaiden mukaan. Ja yhteen ääneen todettiin, ettei ravitsemusasioissa ole yhtä oikeaa totuutta, vaan opettajan on päätettävä itse, mikä linja hänelle sopii, mitä hän opettaa ja mitä painottaa.” *OPS 14/1998*

Kotitalouden opetussuunnitelman monimuotoisuuden huomioimisesta kirjoittaa Engberg (1994). Hänen mukaansa kotitalouden päivittäiset arkiset työt, keskinäinen kommunikointi perheen ja kotitalouksien jäsenten välillä sekä yhdessä tekeminen muodostavat yhteisen kentän. Yhdessä tekeminen, uudistava asenne ja joustavuus takaavat sen, että kotitaloudet toimivat hyvinkin erilaisissa ja yllättävissä tilanteissa. Opettajan tehtävänä on rakentaa opetussuunnitelma niin, että siinä on mukana kotitalouteen kuuluvan teknisen toiminnan ja yhdessä elämisen taitojen harjoittelua. Tämänäyttyp-

pisten taitojen harjoittelu edistää sopeutumista toimimaan erilaisissa muuttuvissa tilanteissa kotitalouksissa ja niiden ympäristössä. Vuorovaikutus on keskeinen edellytys sille, että kotitalouden opetussuunnitelmassa tekninen, kommunikatiivinen ja uudistava toiminta kietoutuvat toisiinsa ja näiden toimintojen päällekkäisyys onnistuu.

Lang ym. (1999) ovat pohtineet sitä, mikä rooli opetussuunnitelmalla on opettajan työssä ja mitä interventioita opettajat tarvitsevat, kun he lähtevät kehittämään uusia opetussuunnitelmia.



KUVIO 4. Kaksi tietä opetussuunnitelman luomisessa ja opettajan ammatillisessa kehittämisessä (Lang ym. 1999, 122)

Kuvio osoittaa yhteistyön ja reflektiivisen toiminnan vaikutuksen ammatilliseen kasvuun ja kehittämiseen. Tämä toimintatutkimus on osoittanut, että kuvio sopii hyvin kotitalousopetukseen. Kuvion vasen puoli on osoittautunut merkitsevämmäksi kuin oikea. Kuvion vasemmalla puolella olevia toimintoja (itseohjautuvuutta, yhteistyötä ryhmän jäsenten välillä) kannattaa suosia, jos muutoksesta halutaan pysyvää. Erityisesti opetussuunnitelman suunnitteluvaiheessa yhteistoiminnallinen toiminta on tärkeää. Vastavasti taas opetussuunnitelman toteutuksen ja seurannan aikana korostuu reflektion merkitys opettajien toiminnan muuttajana. Koska muutostyö vaatii uskallusta ja rohkeutta, opettajille osoitetun täydennyskoulutuksen pitää olla riittävän pitkäkestoista ja kannustavaa. (ks. myös Syrjäläinen 1994, 38-40.)

Edellä esitetyn kuvion pohjalta kannattaa myös pohtia, miksi opetussuunnitelmatyö ei läheskään aina onnistu. Tähän kysymykseen Atjonen (1993) esittää seuraavia vastauksia. Opetussuunnitelmatyö on ennen kaikkea yhteistyöprojekti, ja opettajat ovat useimmiten tottuneet toimimaan yksin, mikä

ei puolestaan ole ollut hedelmällistä ja kannustavaa yhteissuunnittelua vaa-
tiville tehtäville. Niinikään kaikki opettajat eivät ole innovatiivisia, vaan ovat
tyytyväisiä vallitsevaan tilaan. Asenteet hallintoa kohtaan eivät aina ole myön-
teisiä ja koulun johtajan roolin merkitys korostuu kaikissa muutoshankkeis-
sa. (Atjonen 1993, 85-87.) Aina kun mainitaan sana opetussuunnitelma, se
herättää myönteisiä ja kielteisiä tunteita. Opetussuunnitelma-asian eteen-
päin viemistä kouluissa saattaisi helpottaa se, että ryhdyttäisiin tarkastele-
maan opetussuunnitelmaa joko hallinnollisen tai pedagogisen ulottuvuuden
kannalta (Atjonen 1993, 87). Tässä toimintatutkimuksessa opettajaryhmällä
oli mahdollisuus keskittyä pääosin opetussuunnitelman pedagogiseen ulot-
tuvuuteen, mikä vaikutti siihen, että prosessi onnistui.

Opettajan toiminnan muuttuminen yhteistyötä korostavaan suuntaan
vaatii myös oppilaiden hyväksynnän. Oppilaat ovat ajattelutavoiltaan melko
vanhoillisia (Niemi 1998, 49) eivätkä aina hyväksy erilaista tapaa opettaa.
Opettajan toiminnan muuttuessa oppimisympäristötkin muuttuvat usein sel-
laisiksi, että ne antavat oppilaille enemmän vapautta ja oppilaat kokevat te-
kevänsä työtä yhdessä opettajan kanssa. Merjan toteamus:

"Oppilaiden mukanaolo helpottaa opettajan työmäärää." Kf Merja, tammikuu 1998

vahvistaa tätä käsitystä. Opetussuunnitelmatyötä tekevien pitää olla kiin-
nostuneita oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehittämistä tiedollisen
oppimisen lisäksi (ks. Perusopetuslaki §2), mihin kotitaloudella on erinomai-
set mahdollisuudet, koska oppiaine perustuu monipuoliseen näkökulmaan
ihmisestä ja hänen toiminnastaan erilaisissa ympäristöissä.

Toimiva, uudistuksille ja muutoksille altis opetussuunnitelma tukee sosi-
aalisten ja kulttuuristen vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Opettajan ja op-
pilaan suhde ei ole enää autoritaarinen, koska oppilaat konstruoivat itse omaa
tietoansa ja rakentavat uusia merkityksiä jo tutuille asioille. Oppilaiden mah-
dollisuudet syventyä omiin kiinnostuksen kohteisiinsa ja kotitalouden toi-
mintaan liittyvän käsitteistön pohtiminen lisäävät vastuunottoa omaan opis-
keluun liittyvistä päätöksistä (Gröhn 1994, 50). Tämä vahvistaa myös opet-
tajan voimaantumista omassa työssään, mikä on yksi merkki opettajan toi-
minnan muuttumisesta (ks. Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 353). Tähän
toiminnan muuttumiseen liittyy myös jatkuvan oppimisen ja tiedontarpeen
tiedostaminen (ks. Syrjäläinen 1994, 64-65):

*"Ykkösjakson tuntisuunnitelmien perusteella voi sanoa, että praksis-idea on ki-
teytynyt kaikilla jo aika hyvin. Asiaa syventämään voisi kuitenkin lukea Liisan
artikkelin 'Vastuullisuus ja vuorovaikutustaidot kotitalousopetuksen ydinsisältö-
nä' joulukuun aikana ennen Helsingin tapaamista." OPS 14/1998*

Vaikka opetussuunnitelma olisikin yhdessä suunniteltu, yksittäinen opettaja saa sen kuitenkin elämään ja toimimaan omalla persoonallaan. Riittävän väljät ohjeistukset opetussuunnitelmissa, mistä POP 94 on hyvä esimerkki, antavat mahdollisuuden tähän oman persoonan käyttöön. Oppiainekohtaiset opetussuunnitelmat ovat kuitenkin edelleen yksityiskohtaisia oppisisältölistoja, joita yritetään noudattaa kohta kohdalta. Tällaiset opetussuunnitelmat aiheuttavat opettajalle herkästi epäonnistumisen ja riittämättömyyden tunnetta, kun kaikkia asetettuja tavoitteita ei saavuteta eikä etukäteen suunniteltuja tehtäviä ehditä tekemään.

Opettajaryhmän myönteiset kokemukset yhdessä tekemisestä vaikuttivat siihen, että yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmää haluttiin korostaa myös oppilaille. Yhteistoiminnallisuuden ajateltiin lisäävän oppilaiden sitoutumista opetussuunnitelman ydinsisältöön, yhdessä elämisen taitoihin. Tämän arveltiin näkyvän oppilaiden vastuuna omasta oppimisesta ja huolehtimisena yhteisistä ryhmän tehtävistä. Vastuullisuuden myötä olisi helpompaa toteuttaa aikaisempaa enemmän oppilaiden toiveita oppisisältöjen valinnassa ja myös harrastuneisuudelle voisi antaa enemmän sijaa opetuksessa. Oppisisältöjen valinnaisuutta korostavilla oppimistehtävillä voitaisiin osoittaa myös sitä, että opetussuunnitelma ei pelkästään määrittele opettaja- ja oppimisprosessia koulussa, vaan on kasvatustavoitteita ja niiden saavuttamista tarkasteleva ohjelma (Rauste-von Wright & von Wright 1997, 159).

Kun opetussuunnitelman suunnittelutyötä rikastetaan opettajien kokemuksella, opetussuunnitelmaan saadaan esille myös oppiaineen näkymätöntä ja hiljaista tietoa (tacit knowledge). (Ks. Haverinen 1996, 79-80, Polanyi 1958, 65.) Oppilaiden toiminnassa tämä näkyy esimerkiksi taitona selvittää tehtävistä, joiden tietoperustaa oppilas ei tunne, mutta jotka hän pystyy selvittämään aikaisempaan kokemukseensa perustuen. Opettajalla hiljainen tieto tulee esille tilanteissa, joissa tarvitaan ns. ”pelisilmää” opetustilanteiden eteenpäin viemisessä tai joissa opettajalla on ”homma hanskassa”, vaikka ulkopuolisen silmin tilanne oppitunneilla saattaa näyttää sekavalta, joskus melkein päkaottoiselta. Myös oppiaineiden rasiitteena oleva alakulttuuri on rajoittanut ainakin kotitalouden opetussuunnitelman ja kotitalousopettajan roolin muuttumista. Yhtenä esimerkkinä tästä oppilaan arviointi:

”Arvioinnista riittäisi aina keskusteltavaa ja nytkin taas nostettiin esille se, että kyllä kotsastakin voi saada nelosen, oppilaille vaan ajatus on outo.” *OPS A 14/1998*

Opetuksen ja opetussuunnitelman uudistaminen vaatii uuden ajattelutavan omaksumista, toimintatapojen kyseenalaistamista sekä opetuksen ja op-

piineen taustalla olevien teorioiden selvittämistä. Grundy (1987, 121) on esittänyt monia kysymyksiä opetussuunnitelmatyön aloittamista selkiyttämään: Mikä on se perusajatus tai -käsite, joka kantaa opetussuunnitelmaa eteenpäin? Mitä opetussuunnitelman sisällöltä vaaditaan ja mihin koulun ja oppilaiden tarpeisiin sen oletetaan vastaavan? Miten voimme osoittaa sen, että opetussuunnitelma on tehokas? Kenen kiinnostusta koulu palvelee ja miten koulujen toimintaa voidaan parantaa pedagogisten prosessien avulla? Toimintatutkimuksen suunnittelu-, toteutus- ja seurantavaiheilla etsittiin erityisesti vastausta mikä kysymykseen ja vahvistusta opetussuunnitelman painopisteen valinnan oikeellisuudelle. Tämän vastauksen myötä saataisiin kenties suuntaa antavia kommentteja myös muihin Grundyn esittämiin kysymyksiin.

Yhteiskunnan muuttumisen pohtiminen antaa kenties vastauksen siihen, kenen kiinnostusta koulu palvelee. Tutkimusryhmän opettajien työssään kohtaamat tilanteet esimerkiksi maahanmuuttajaoppilaiden kanssa olivat pakostakin vaikuttaneet jo ennen toimintatutkimusta opetussuunnitelman oppisisältöihin. Tutkimusryhmän opettajista Minna oli opettanut esy-oppilaita, mikä hänen osaltaan oli lisännyt tarvetta opetussuunnitelman muuttamiselle ja pohdinnalle opetussuunnitelman merkityksestä oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehittymisen kannalta.

Viestintä- ja teknologiakulttuurin muuttumisen takia sosiaalisten tilanteiden analysointi vaatii kouluympäristössä uudenlaista filosofisten ja teoreettisten näkökulmien tarkastelua (Zuber-Skerrit 1996, 208) ja näiden näkökulmien pedagogista pohdintaa. Opetussuunnitelman eri sisältöalueineen ja opetusmenetelmineen pitäisi ulottua nyt tiiviimmin kuin aikaisempina vuosikymmeninä koulusta koteihin ja ympäröivään yhteisöön sekä opettajista oppilaisiin. Myös Perusopetuslaki edellyttää aktiivista yhteistyötä kotien kanssa (Perusopetuslaki §3). Kotitalouden opetussuunnitelma tarjoaa hyvän mahdollisuuden siihen, että oppilaat voivat arkielämän todellisiin tilanteisiin liittyvien tehtävien avulla saavuttaa hyvät kommunikatiiviset ja sosiaaliset taidot jokapäiväisessä elämässä. (Ks. Haverinen & Martikainen 1999, 21.)

Rescnickin ja Klopferin mukaan (1989) opetussuunnitelmasta on aika saada sellainen, joka kehittäisi oppilaiden motivaatiota käyttää tietojaan ja taitojaan opiskelussa. Näin oppilaista saadaan ajattelevia tiedon rakentajia eikä pelkästään pikkutiedon muistajia. (Rescnick 1989, 1-6.) Pringin mielestä (1984) opetussuunnitelman yhtenä tehtävänä voisi olla myös oppilaiden valmistaminen kohtaamaan aikuisten maailma paremmin (Pring 1984, 2). Tämä onnistuu, jos opetussuunnitelmassa korostuu tietojen ja taitojen

oppimisen lisäksi oppilaan persoonallisuuden kasvu ja opettajat alkavat toimia seuraavien kommenttien tavoin:

”...jaksolukujärjestyksen noudattajien pitää olla rohkeita opetussuunnitelman suhteen ja tehdä paljon omia ratkaisuja.” *OPS 14/1998*

”Miten muutat järkevästi vanhaa? Vanhan jättäminen ei ole tuntunut vaikealta. Mutta nyt sanoista tekoihin. Riittääkö tunneille asiaa, jotta tunneista tulee mieleisiä? Miten onnistuu jaksotus opetussuunnitelmaan?” *OPS 11/1998*

5.3 Opetussuunnitelman suunnitteluvaihe

Ulla-Maijan suunnitteluvaiheen orastaessa kirjoittamasta tekstistä näkyy hyvin, miten paljon pohdittavaa opetussuunnitelmatyö opettajalle asettaa.

”En kuitenkaan ole löytänyt näille muutoksille sopivaa nimitystä. Oppilaskeskeisyys otettiin aikoinaan huomioon pääasiassa työtapojen valinnassa. Nyt pyrin saamaan opetuksen lähtökohdaksi oppilaiden kokemukset tai tiedot tai taidot tai kiinnostuksen kohteet tai... Pidän tätä tapaa myös motivointikeinona. Vastuuseen kasvattaminen – voi hyvä tavaton – se on vaikeaa – siihen tarvitsen vielä paljon harjaannusta ja apua. Onkohan vastuuntunto vähentynyt oleellisesti koko yhteiskunnassa sitä mukaa kuin ilmaisupalvelut ovat lisääntyneet? Mikä sarka kynnnettäväsä meidän oppiaineessamme. Arviointi – siihen saamme apua nyt kun muutos on valtakunnallinen.” *K7 Ulla-Maija, tammikuu 1998*

Opettajat kokevat suunnittelutyön syklisenä prosessina, johon kuuluu yhteistyötä kollegoiden kanssa, reflektointia ja keskustelua (Jauhiainen 1995, 71). Tämä näkyy myös innostumisena ja ennakkoluulottomuutena. Marika vahvasti asiaa näin:

”Oli vapauttavaa, kun ei enää kaivanutkaan esille vanhoja opetussuunnitelmia ja ryhtynyt sitten parantelemaan niitä.” *K7 Marika, kesä 1998*

Suunnittelutyössä otettiin huomioon myös ne opetukseen liittyvät vaatimukset, jotka olivat lainsäädännön ja julkisen keskustelun myötä nousseet opetussuunnitelmatyön kannalta tärkeiksi, esimerkiksi oppilaan arviointi. Vaikka opetussuunnitelmalla usein tarkoitetaan valtakunnallista (POP 94) tai koulukohtaista opetussuunnitelmaa, tässä suunnitteluprosessissa korostuu yhteisen suunnitteluprosessin jälkeen tapahtuva opettajien omakohtaisten opetussuunnitelmien perusteltu toteuttaminen. Vastuun, yhteisten sopimusten ja arvovalintojen roolia opetussuunnitelmassa painottivat omalta osaltaan myös seuraavaksi tarkasteltavat asiat, jotka tulivat esille opettajien keskusteluissa.

Yhdessä elämisen taitojen korostamisen pitäisi näkyä opetussuunnitelmassa ymmärryksenä ja sitoutumisena tiettyyn ajattelutapaan opettamisesta, ei pelkästään tietynlaisena käyttäytymisenä. Haverinen (1996) kirjoittaa, että jos kotitaloudessa korostetaan yhdessä elämisen taitoja, niin keskeistä on asetettujen päämäärien liittyminen arvovalintoihin ja yhteisiin sopimuksiin. Neuvotteluilla päästään yhteisymmärrykseen, ja keskustelutilanteissa korostuu molemminpuolinen vuorovaikutus. Tyypillisiä vuorovaikutusta edellyttäviä toimintoja kotitaloudessa ovat esimerkiksi lastenhoito, kasvatusta, suunnittelu- ja neuvottelutilanteet, yhdessäolo sekä vierailut. Näissä toiminnoissa painopiste on ihmissuhteissa sekä kotona että kodin ulkopuolella. Tämä pätee yhtä lailla oppilaiden toimintaan myös kotitalousopetuksessa, jossa pyritään harjoitteluun erilaisten kodin tehtävien hoitamista. Vastuullisuus näkyy siinä, että huolehtiminen kohdistuu nykyiseen hyvinvointiin sekä osaamisen tulevaisuudessa. Yhdessä elämisen taitoja painottavan opetussuunnitelman käyttöönotto vaatii menneisyyden hyväksymistä ja ymmärtämistä, jotta tulevaisuutta voidaan tehdä muutoksen avulla. (Haverinen 1996, 84-88.)

Konstruktivismi oppimiskäsityksenä ohjasi opetussuunnitelman suunnittelutyötä sen mukaan, miten opettajat olivat käsitteen sisäistäneet ja soveltaneet sitä kotitalousopetukseen. Ennakkokäsitystehtävien käyttäminen koettiin hyödylliseksi jo alustavan kokeilun jälkeen (sitoutumisvaihe, tapaaminen 7/1998). Aina ei oppilaiden kokemuksia tarvitse kysyä heiltä suoraan, vaan opettaja oivaltaa näitä asioita myös oman opettajakokemuksensa avulla ja tilanteisiin tarttumalla. Opettajat tarkastelivat omissa kouluissaan käytössä olleita opetussuunnitelmia tästä näkökulmasta vasta suunnitteluvaiheen jälkeen (tapaaminen 18/1998) ja totesivat, että oppilaiden aikaisempia kokemuksia ei ollut juuri käytetty apuna opetussuunnitelman suunnittelutyössä.

Oppilailta oli ehkä kysytty lukuvuoden alussa minkälaisia lähinnä ruoanvalmistukseen liittyviä työvälineitä he tunnistavat. Kotitalousopettajilla ei todennäköisesti ole riittävästi tietoa erilaisista oppimiskäsityksistä ja niiden soveltamisesta opetukseen. Siksi tällaisten ennakkokäsitystehtävien hyötyä ei ehkä tiedosteta. Tilanne on siis yleensä samanlainen kuin opettajaryhmässä sen aloittaessa toimintatutkimuksen. Vaikka opettajilla olisikin tietoa erilaisten oppimiskäsitysten perusteista, niiden soveltaminen käytäntöön vaatii rohkeutta, kannustusta ja yhteistä pohdintaa kollegoiden kanssa. Kun opettaja ”elää” oppituntien mukana, on lähellä oppilasta ja tunnustelee luokan tunneilmastoa, oppilaiden arkikokemusten hyödyntämisen pitäisi onnistua suoraan opetustilanteessa. Tällainen opettajan toiminta vaatii kuitenkin monen vuoden opettajankokemusta ja hyvää oppilastuntemusta. Kart-

tunut kokemus auttaa irrottautumaan etukäteen kirjoitetusta opetussuunnitelmasta (Haverinen & Martikainen 2002, 125) ja tarttumaan Ulla-Maijan sanoin ”ohikiitäviin hetkiin”. Suunnittelutyön jälkeen todettiin, että oppilaiden omilla kokemuksilla ja ennakkokäsityksillä oli suuri vaikutus onnistuneen tunnelman saavuttamiseen oppituntien aikana.

”Oppilaitten elämysten kautta suurempaan onnistumiseen, ...ilo kun onnistuu; opiskeltavat asiat tulevat oppilaista käsin, ...omat kokemukset taustana oppimiselle, ...kotitöiden tekeminen osaksi koulun tunteja.” *TR/1998*

Opettajien onkin hyvä muistaa Kansasen (1997, 38) huomautus siitä, että oppimista tapahtuu myös opetussuunnitelmaan kirjattujen tavoitteiden lisäksi. Vähitellen oppilaat oppivat liittämään opiskeluprosessiin omia kiinnostuksen kohteitaan, jotka ovat toivottavasti samansuuntaisia opetussuunnitelman tavoitteiden kanssa.

Oppimisympäristöt yritettiin järjestää niin, että ne muistuttivat mahdollisimman paljon todellisia tilanteita, jolloin oppimisen merkitys sosiaalisena toimintana ja vuorovaikutuksen paikkana korostui. Suunnittelutyön aikana pyrittiin pitämään mielessä, minkälaisia oppilaiden kodit nykyään ovat, jotta kotitalousopetuksen mahdollistamaa tietojen ja taitojen siirtovaikutusta pystyttäisiin hyödyntämään. Perheiden ja kotien arki on nyt erilaista kuin 1980- ja 1990-luvuilla, joten kotitalousopetuskaan ei saa olla enää samanaista kuin menneinä vuosikymmeninä. Arki ja kotitalouden opetussuunnitelman tavoitteeksi asetettu arjen hallinta on meille kaikille tuttua. Turkin (1999, 78-79) mukaan arkielämän sisällöt ja muodot ovat vaihtelevia ja arki liittyy kaikkiin elämän alueisiin. Heller (1984, 27) korostaa sitä, että arkielämään vaikuttavat yksilön tarpeet, taipumukset ja kokemukset sekä yhteisön asettamat mahdollisuudet ja vaatimukset. Turkin (1992, 259) mielestä on edelleen tärkeää, että perheiden ja kotitalouksien ongelmat tiedostetaan, samoin se, miten ihmiset hallitsevat erilaisia arjen tilanteita ja ongelmia. Näiden arkeen liittyvien näkemysten heijastuminen kotitalousopetukseen on tärkeää. Mitä enemmän oppilaiden arjessa ja koulun toiminnassa on yhteistä kosketuspintaa, sitä helpompaa on monien oppisisältöjen toteuttaminen. Hyviä esimerkkejä tästä ovat muun muassa kodinhoito- ja ympäristökasvatustehtävät (ks. opetuskerta 2.1 ja koko 3. jakso) opetussuunnitelmassa.

Monipuolisen oppimisympäristön avulla oppilailla on mahdollisuus käsitellä tietoa aidossa ympäristössä ja peilata sitä omiin kokemuksiinsa. Kotitalousoppiaineen luonne mahdollistaa avoimen oppimisympäristön hyödyntämisen paremmin kuin moni muu peruskoulun oppiaine. Avoimessa oppi-

misympäristössä myös joustava ajankäyttö, opettajan ohjaava rooli, oppilaiden itsenäinen työskentelytapa ja oppimisen prosessiluonne edistävät oppilaiden omien kokemusten huomioimista oppitunneilla. (Martikainen 1998, 84-85.) Myös Turkki (1999) ja Gröhn (1994) ovat korostaneet kotitalousopetuksen oppimisympäristöjen merkitystä opettajan roolin muuttuessa.

Opettajat korostivat kirjoitelmissaan (erityisesti tammikuussa 1998) sitä, että opetussuunnitelman lähtökohtana pitäisi olla oppilaiden perheet ja perheiden arkinen toiminta. Helen ja Merja korostivat kirjoitelmissaan näiden kosketuspintojen etsimistä ja löytämistä ja muistuttivat monimutkaisten perheilanteiden olemassaolosta ja vaikutuksesta opetukseen:

”Meidän etemme tulevat lapset ovat yhä useammin uusperheiden lapsia. Miten se seikka vaikuttaa lapsiin ja heidän kotitalouden opiskeluunsa, voi olla hyvin moninainen. Toiset lapset voivat haluta opettajasta keinoemoo itselleen, toinen taas tuskalee käytännön kotitehtävien kanssa, koska vanhempipuoli ei anna hienossa keittiössään kokata.” *Kf Merja, tammikuu 1998*

”Tulevaisuuden perhe ja sen jäsenet todennäköisesti harrastavat paljon kodin ulkopuolella. Ruoanvalmistukseen ei ole välttämättä halua eikä aikaa arki-iltoina. Tällöin valmisruoat, pakasteeseen viikonloppuna valmistetut suuret ruokaerät tai pikaruokapaikat ovat avuksi. Osan ihmisistä uskon kuitenkin harrastavat ruoanlaittoa, ja aina on perheitä, joissa lapsille tai erikoisruokavaliota noudattaville on valmistettava itse ruokaa. Ihmisten tietoisuus ympäristökysymyksistä ja ravinnon terveysvaikutuksista lisääntyy ja näiden myötä osa innostuu omatekoisesta kotiruoasta. ...Tiedon, taitojen ja asenteiden opetus on hyvä tulevaisuudessakin pyrkiä tekemään mahdollisimman paljon yhteistoiminnallisesti ja oman kokemuksen kautta. Itseänikin vaivaa infoähkyily jo pelkästään kotiin tulevan mainos- ym. tulvan kautta: jos joukossa on kuitenkin jotain hyvinkin tärkeää, täytyisi ilmaislehti kuitenkin selata lävitse.” *Kf Helen, tammikuu 1998*

Koulujen reunaehtoien vaikutus otettiin myös esille suunnittelutyötä aloitettaessa. Merja näki nekin mahdollisuutena:

”Opetussuunnitelman on sopeuduttava entistä enemmän muuttuneisiin olosuhteisiin, jaksojärjestelmässä tunteja on korkeintaan kaksi kerrallaan, joten on muistettava, ettei siinä kummoisia ehditä. Opetussuunnitelma elää. Ei voi olla vuodesta toiseen samoja suunnitelmia.” *Kf Merja, tammikuu 1998*

Kodin, koulun ja yhteiskunnan välistä vuorovaikutusta haluttiin lisätä opetussuunnitelmaan, mikä näkyi myös opettajien kirjoitelmissa. Tämä asia as-karrutti opettajia koko suunnitteluvaiheen ajan:

”Se mikä kuluneina vuosikymmeninä on vaikuttanut merkittävästi kotitalousopetukseen, on ympäröivän yhteiskunnan muuttuminen. Koska meidän aineemme on lähellä arkipäivää, koti- ja perhe-elämää, yhteiskunnan muutokset tuntuvat mielestäni voimakkaammin kotitalousoppiaineessa.” *Kf Ulla-Maija, tammikuu 1998*

”Tulevaisuuden kotitalouden ryhmät tulevat olemaan entistä heterogeenisempia. Ulkomaalaisten osuus tulee lisääntymään kaikilla luokka-asteilla ainakin suurissa kaupungeissa. Oppisisällöt on suunniteltava niin, että jokaiselle jotakin. Opettajan on hankittava lisätietoja kulttuureista ja kohennettava omaa kielitaitoaan.” *K7 Merja, tammikuu 1998*

Suunnittelutyö aloitettiin niin, että lukuvuosi jaettiin viiteen jaksoon, jotka olivat pituudeltaan kuudesta seitsemään viikkoa. Tämä rytmitys takasi riittävän joustovaran koulujen omille toiminnoille ja tapahtumille. Etukäteen ajateltiin niin, että jaksotuksen myötä oppilaille olisi helpompi antaa kannustavaa palautetta kunkin jakson päätyttyä. Jokaisen jakson jälkeen voitaisiin myös yhdessä todeta, miten välitavoitteiden saavuttaminen ja jo pelkäättään yksittäisen jakson asioiden opiskeleminen voi olla kannustavaa koko lukuvuoden opetussuunnitelma ajatellen. Viisi jaksoa soveltui hyvin jaksolukujärjestykseen, joka oli käytössä kahdella opettajalla ja yhdessä tutkimusryhmään kuuluvista kouluista. Opetussuunnitelman toteutukseen liittyi myös opettajien raportointi. Suunnittelutyötä leimasi koko vaiheen ajan luovuus ja innostuneisuus. Tämä näkyi siinä, että uusia opetusmenetelmiä otettiin rohkeasti käyttöön, oppisisältöjen valinnassa oltiin ennakkoluulottomia ja onnistumisista ja epäonnistumisista raportoitiin rehellisesti.

Seuraavaksi esitellään opetussuunnitelmaan suunnittelua jaksokohtaisesti. Lukujen 5.3.1-5.3.5 lopussa olevat lyhyet yhteenvedot kertovat sen, miten jakso onnistui opettajien mielestä ja mitä keskeisiä korjauksia ja muutoksia jaksojen sisältöihin tehtiin.

5.3.1 Yhteistyön iloa

- 1.1 Yhteistuumin työt sujumaan
- 1.2 Puhtaudesta hyvä mieli
- 1.3 Ota tarkkuus tavaksi, pidetään kiinni sopimuksista, sovitaan
- 1.4 Retkeilyn riemua, kaikki aistit tarkkana
- 1.5 Meidän jengin syyssoppa
- 1.6 Nyt osaamme jo...

Suunnittelua ohjasi opetussuunnitelman kolmesta keskeisestä asiasta eniten **yhteisten sopimusten** noudattaminen. Jakson otsikon ”Yhteistyön iloa” oletettiin ohjaavan oppilaiden ajatuksia ja toimintaa yhdessä elämisen taitoihin. Otsikot korostavat samaa tavoitetta: yhteistuumin, omasta toiminnasta huolehtimisen avulla toistenkin oppilaiden huomioiminen onnistuu. Kun oppilaille korostetaan heti lukuvuoden alusta lähtien sitä, että he ovat yhdessä vastuussa esimerkiksi työtehtävien kierrosta ja tasaisesta työnjaosta

oppituntien aikana, niin esimerkiksi vain vaihtamalla työnimikkeitä ja poistamalla työvuorolistat oppilaat saadaan sitoutumaan paremmin yhteisiin pelisääntöihin (ks. Haverinen 1996, 171).

Rutiinit ja kenties ikävinä pidetyt opetussuunnitelman asiat pyrittiin tuomaan esille ennakkoluulottomasti hakemalla esimerkkejä oppilaiden omasta elämästä, mikä tuo mielekkyyttä tällaistenkin asioiden opiskelemiseen. Hyvä esimerkki tästä on jakson toinen opetuskerta 1.2 ”Puhtaudesta hyvä mieli”. Kotitaloustunneilla tehdään paljon rutiiniluontoisia tehtäviä, jotka oppilaan pitäisi hallita pystyäkseen myöhemmin vaikeampiin tai soveltaviin tehtäviin. Tämä pätee myös rutiinien hoitamiseen kodeissa (Haverinen & Martikainen 1999, 108). Tällaisten tehtävien (esimerkiksi astioiden pesemisen, pöydän kattamisen) harjoittelu lujittaa oppilaissa sitä näkemystä, että kaikkien on tehtävä kaikkea ja säännöistä on pidettävä kiinni, jotta yhteistyö oppituntien aikana sujuu. Opettajat tiesivät kokemuksesta, että yhteisiin sopimuksiin sitoutuminen on yksi vaikeimmista asioista kotitaloustunneilla, mutta myös yksi tärkeimmistä, ja siksi se on syytä ottaa kotitalouden opetussuunnitelmaan heti lukuvuoden alusta lähtien, jotta näitä taitoja ehditään harjoitella koko lukuvuoden ajan. Tämä on tärkeää varsinkin kun tavoitellaan sellaista oppilaan toimintaa, jossa korostuvat vastuu ja yhdessä tekeminen.

Opetuksen ja oppimisen ulottamista luokan ja koulurakennuksen ulkopuolelle pidettiin tärkeänä. Oppimisympäristön laajenemisen avulla opetussuunnitelmassa voi olla enemmän sellaisia asioita, jotka ovat keskeisiä oppilaan ja hänen perheensä elämässä. Kotitalouden taitojen harjoittelu niissä ympäristöissä, jossa taitoja käytetään, on ensiarvoisen tärkeää. Tästä on hyvänä esimerkkinä niinkin yksinkertainen asia kuin kaupassakäynti. Käyttötarkoitukseen sopivien elintarvikkeiden tai puhdistusaineiden valinta ei ole itsestäänselvyys 13-14 -vuotiaalle nuorelle. Tällaisten tehtävien avulla voidaan lisätä kodin ja koulun yhteistyötä kotitalousopetuksessa luontevasti toiminnallisten kotitehtävien avulla. Näillä voidaan tukea oppilaan omatoimisuutta arjen tehtävissä kotona sekä soveltaa ja harjoitella lisää koulussa opiskeltuja asioita.

Seuraavat kommentit vahvistavat vielä käsitystä siitä, että oppimisympäristöjen laajenemisen myötä oppiminen monipuolistuu.

”Retki kauppaan tosi hyvä juttu, torikeikka peruuntui sateen takia. Ope kertoi alkuun varkaustapauksen viime vuodelta, mikä johdatti hyvin käytöstapoihin koulun ulkopuolella. Oppilaat saivat ostaa kaupasta tarvikkeet omiin hedelmäsalaatteihinsa; nyt kaikki haluavat ja osaavat toimia koulun kaupassa, eivätkä häiriköt halua kauppaan; ...tein ekalle ryhmälle oikein vanhanaikaiset toritehtävät ja juttu meni mönkään. Tokan ryhmän kanssa olin viisaampi ja kehotin oppilaita käyttä-

mään kaikki aisteja, jolloin torirekkestä tuli parempi kuin ekasta pelkästä teknisestä hintojen kyselyreissusta. ...siitä miten iso juttu oppilaille oli nuotiopuiden kerääminen, lätytaikinan tekeminen, sienikastikkeen tekeminen. Oppilaille oli tärkeää nähdä, että opettajat voivat toimia hyvin erilaisissa rooleissa, eikä aina kotsaope ole se, joka hääriä ruokien kanssa. Toisaalta oppilaat pettyivät siihen, etteivät kaikki opet tulleetkaan pyöriillä ja sitoutuneet näin siihen, mikä oli yhdessä sovittu.” *OPS A 13/1998*

Heti lukuvuoden alusta asti oppilaan arviointi liitettiin kiinteäksi, prosessinluonteiseksi osaksi opetussuunnitelmaa. Monipuolisella arvioinnilla voidaan elävöittää opetussuunnitelmaa ja liittää arviointi osaksi oppimisprosessia, ei vain oppimisprosessin päätepisteeksi (Lappalainen ym. 1993, 10-11). Tämän takia oppilaiden vastuullista osallistumista arviointiin ja itse- ja ryhmäarviointia pidettiin tärkeänä asiana. Oppilaan arvioinnin korostamisesta kertoo myös seuraava suora lainaus:

”...olin huomannut, että pikkuvihot auttavat ryhmää hoksaamaan ryhmätyön tärkeyden ja itse tehdyn, järkevän työnjaon merkityksen. Aika vihkoa varten on vain kunnolla jätettävä tunnin lopussa, vaikka oppilaita haastatellen ja siitä jotain ylös kirjoittaen. ...olin todennut myös sen, että kun alkoi kirjoittaa ja kommentoida enemmän oppilaiden lokikirjoihin, oppilaat alkoivat ymmärtää, minkälaisia asioita opettaja vihkoihin haluaa. Eli opettajan pitää käyttää aikaa kommentoimalla ja tutustumalla näihin vihkoihin.” *OPS A 13/1998*

Oppilaille pitää korostaa arvioinnin ohjaavaa ja kannustavaa merkitystä (ks. POAP 1999, 7) heti ensimmäisistä oppitunneista alkaen. Itsearviointia pyrittiin käyttämään säännöllisesti opetuskerroilla, jotta arviointikäytännöt tukisivat jatkuvana prosessina oppilaan oppimista.

Tutkimusryhmän opettajat olivat käyttäneet oppilaiden itsearviointia vain satunnaisesti ennen toimintatutkimusta, ja he myönsivät, että itsearviointi vaatii harjoittelua, jotta se sujuu. Lisäksi oppituntien ohjelmat pitää rakentaa uudella tavalla, niin että itsearvioinnille ja sen erilaisille toteuttamista-voille varataan riittävästi aikaa. Opettajat totesivatkin itsearvioinnin liittämisen yhdessä elämisen taitoihin olevan haastavaa ja vaikeaa. Tätä näkemystä vahvistavat otteet opettajien kirjoitelmista kesällä 1999:

”Ilman arviointikäytäntöä ei enää osaisi ollakaan. Pikkuvihkokäytäntö on upea. Kaikilla ryhmillä en saanut sitä sujumaan, mutta yritän vielä paremmin.” *K7 Merja, kesä 1999*

”Aion jatkaa itsearviointia ja antaa edelleen runsaasti palautetta oppilaille tunnin aikana sekä jaksojen vaihtuessa.” *K7 Helen, kesä 1999*

Ensimmäisen jakson aikana kotitalouden opiskeluun liittyvät yhteiset sopimukset ja oppituntien toimintatavat tulivat oppilaille tutuksi. Oppitun-

tien aikana saavutettiin työrauha ja kiireetön ote opiskeluun. Kiireettömällä ilmapiirillä oli tärkeä merkitys opetussuunnitelman toteutuksen onnistumisessa, koska oppilaiden oli totuttava myös vaativiin ongelmaratkaisuun ja ajattelun kehittymiseen liittyviin tehtäviin. Opetussuunnitelman joustavuutta pidettiin tärkeänä, koska koulujen yhteisiin tapahtumiin, esimerkiksi toiminta- ja teemapäiviin, osallistuminen edistää oppilaiden yhteistyötaitoja ja yhteenkuuluvuuden tunnetta kouluyhteisössä.

Kaiken kaikkiaan oppilaat onnistuivat ja opettajat olivat tyytyväisiä ensimmäisen jakson toteutukseen. Oppilaille jäi pärjäämisen tunne evääksi seuraaville jaksoille. Ainoastaan oppilaiden kirjoitelmat, jotka selvittivät ennakkokäsityksiä lukuvuoden alussa, eivät onnistuneet kovin hyvin. Otsikko ”Kotitalous koulussa on kuin arkielämä kotona” osoittautui liian käsitteelliseksi ja vaikeaselkoiseksi oppilaille. Aine päätettiin kirjoituttaa uudelleen keväällä käyttäen toista otsikkoa.

5.3.2 Ota vastuuta itsestä ja huolehdi toisista

- 2.1 Onnistunko yksin?
- 2.2-2.4 Huoliteltu huomataan
- 2.5-2.6 Koti kuntoon yhdessä, huolehdi toisista
- 2.7 Juhla oman maun mukaan
- 2.8 Arviointikerta, tuoksuelämys

Opetussuunnitelman toinen jakso keskittyi **vastuuseen** omasta itsestä ja lähiympäristöstä. Tavoitteena oli saada oppilas oivaltamaan, miten hän itsestä huolehtimisen avulla huomioi samalla toiset ihmiset. Toisen jakson aikana tavoiteltiin vastuuajattelun laajentamista omasta itsestä toisiin ihmisiin ja pyrittiin käyttämään yhteistoiminnallista oppimista koko jakson ajan. Yhtenä tausta-ajatuksena oli se, että asioita yhdessä tehden niiden tiedollinen kuormitus kevenee (Tynjälä 1999, 156-158). Ryhmässä toimimisen ansiosta toisista huolehtiminen ja toisten huomioiminen muodostavat perustan opiskelun sujumiselle kotitalouden tunneilla. Ryhmässä tuetaan ja kannustetaan toisten tekemistä samalla vuorovaikutustaitoja harjoittaen. Yksilön vastuu laajenee koskemaan koko ryhmää, sen työn onnistumista ja jäsenten oppimista. Kun heti lukuvuoden alusta alkaen harjoitellaan työn tasapuolista jakamista tilanteiden mukaan ja annetaan tälle harjoittelulle opitunneilla riittävästi aikaa, vastuu omien tehtävien hoidosta ja muu huolehtiminen lisääntyy. Vastuun lisääntymisen myötä oppilaille voidaan antaa enemmän vapautta esimerkiksi oppisisältöjen valinnassa, mikä useimmiten on kannustavaa sekä opettajalle että oppilaille.

Vapauden lisääntyminen tekee opetussuunnitelmasta jokaisen oppilaan, opettajan ja ryhmän näköisen. Kun yhteistoiminnallisuuteen, konstruktivismiin ja yhdessä elämiseen liittyvät toiminnot toteutetaan todellisissa vuorovaikutustilanteissa, sosiaalista ja kulttuurista toimintaa sekä oppilaiden vastuunottoa voidaan yhä enemmän liittää kotitalouden opetussuunnitelmaan. (Ks. Grundy 1987, 104.)

Ota vastuuta itsestä ja huolehdi toisista -jakson suunnittelun ja toteutuksen aikana lisättiin myös opettajien vapautta toteuttaa opetussuunnitelmaa omalla tyylillään. Opetussuunnitelman sisältöä suunnattiin mahdollisimman paljon oppilaitten omien tarpeiden ja toivomusten sekä koulun oman toimintakulttuurin mukaan. Jakson suunnittelu lähtikin liikkeelle kangertelematta, koska sitoutumisvaiheen aikana vaatehuoltoon ja kodin puhtaanapitoon liittyviä asioita oli jo käsitelty yhdessä (tapaaminen 10/1998). Oppilaat kirjoittivat ennakkokäsitystehtävän, jonka perusteella kukin opettaja muotoili opetussuunnitelmaansa vielä paremmin omille oppilailleen sopivaksi. Tutkimusryhmän opettajat olettivat, että oppilaat olivat opetussuunnitelman tässä jaksossa jo tutustuneet toisiinsa ja opettajaan niin hyvin, että yhteistoiminnallinen opiskelu onnistuisi. Yhteistoiminnallisuudella saatiin vahvistettua oppilasryhmien toimintaa ja samalla myös aktivoitua oppilaiden ennakkotietoja jaksoon kuuluvista opiskeltavista asioista. Kumpulainen (2002) pitää tällaisten sosiaalisten suhteiden vahvistamista ja oppilaiden mahdollisuutta rakentaa roolejaan omilla ehdoillaan yhtenä yhteistoiminnallisuuden tärkeimmistä tehtävistä. Hän muistuttaa siitä, että kaikki ryhmätyömenetelmät eivät kuitenkaan ole yhteistoiminnallisia, sillä yhteistoiminnallisuuteen kuuluu aina innovatiivinen ja tutkiva ote opiskeltavaan asiaan ja sitoutuminen yhdessä sovittuun päämäärään. (Kumpulainen 2002, 261-262.)

Jakson loppuun suunnitellun juhlakerran tavoitteena oli koota edellisillä kerroilla opiskeltuja asioita yhteen opetuskertaan. Näin voidaan kokoavasti ottaa esille vastuun ja huolenpidon merkitys yhteisissä sopimuksissa, joista kiinni pitäminen takaa myös juhlan onnistumisen. Juhlaan valmistautumiseen kuuluvien käyttäytymis- ja pöytätapojen sekä juhlatunnelman tarkastelun avulla oppilaat ymmärtävät juhlan merkityksen vuorovaikutustaitojen kehittämisen kannalta.

Jakson arvioinnissa käytettiin samaa arviointilomaketta kuin ensimmäisellä jaksolla. Koska itsearviointia oli jo harjoiteltu yli kahden kuukauden ajan, opettajaryhmä toivoi, että oppilaat uskaltaisivat ja osaisivat kommentoida sanallisesti enemmän kuin ensimmäisen jakson jälkeen (ks. Syrjälä 1980, 59). Jaksossa korostuvat juhlan järjestelyjen myötä kaikkien aistien käyttö kotitalousopetuksessa ja -opiskelussa, minkä takia jakso päätettiin tuoksu-

elämykseen ja sämpylöiden leipomiseen. Toisen jakson toteutuksessa oli tekemisen ja oppimisen tuntu, ja pienet ruoanvalmistustyöt täydensivät vaatehuollon ja siivousasioiden opiskelua mielekkäästi.

Suorat lainaukset opettajaryhmän kommentteista antavat todellisen kuvan jakson toteutuksesta ja siitä, miten kriittisiä opettajat olivat. Arviointi liittyy enimmäkseen opetussuunnitelman sisältöihin ja sisältöalueiden tasapuoliseen toteutukseen opetuksessa.

”2.1 Onnistunko yksin: Tähän kertaan lisää, jos on kolmen tunnin jakso. Pikkulisiäyksillä tunnista saa hyvän. Lisäykset voivat olla niinkin yksinkertaisia kuin tehdään esim. joku voimajuoma, puristetaan oikeista appelsiineista mehu, tehdään raastenaikkari. Eli lavennetaan puuroasiaa ihan pikkasen enemmän aamupalan suuntaan. Aamupala-asiaa ei saa kuitenkaan paisuttaa, jotta pysytään vaatehuoltoasioissa. Lisäjuttuja ei kannata ottaa, jos ohjelmassa 2 viikkotuntia, ei ehdi.

2.2- 2.4 Huoliteltu huomataan: Koko vuotta ajatellen hyvää se, että palautekirjoituksissa esiintyy enemmän kuin aikaisemmin mainintaa vaatehuoltoasioiden oppimisesta. Vaatehuolto- ja siivousjuttujen hoksattiin olevan tärkeä osa kotitaloutta, ja niitä on opiskeltu hyvässä vaiheessa lukuvuotta, ajatellen koko vuoden toimintaa. Jaksoissa riittävän vähän ruokia, jolloin ne eivät nousseet korostuneeseen asemaan. Vanhemmilta on tullut hyvää palautetta vaatehuollosta ja siivouksesta. Vaatemuoti vaikuttaa siihen, milloin kannattaa opettaa hienopesua käsin. Kalaruokakin voi olla palkitsevaa. Jakso palvelee, kuten aiemminkin on mainittu, koko vuotta hyvin, ja seiskoista tulee itsenäisiä pyykkien hoitajia luokkaan. Kerrat venyivät jonkin verran, ehkä siksi, että yhteistoiminnallisuus on uutta oppilaillekin ja toisille opettajana toimiminen jännittää.

2.5-2.6 Koti kuntoon yhdessä: opetussuunnitelman lisäksi oman huoneen siivous ja ruoista lämmin leipä sopii myös tänne. Siivousvälineitä pitää ostaa kotitalousluokkaan. Kuuluuhan niiden ostaminen yhtä lailla opetukseen kuin ruoka-aineidenkin hankinta. Suunniteltujen leivonnaisten pitää olla sellaisia, että sopivat tehtäväksi muitten töiden välissä, sopivasti aikataulutettuina. Joululeivonnaiset tulivat aika aikaisessa vaiheessa, mutta niitähän oli tarkoitus laittaa pakasteeseen. Leivonnaisia voi hyvin muuttaa vähemmän jouluisiksi, jos siltä tuntuu. Työnjakoa kodeissa pitää pohtia monelta kantilta. Myös siltä kannalta, että onko oikein, jos miehet perkaavat kalat ja kuorivat perunat ja naiset tekevät siistit ja esteettiset työt, kuten pöydän kattauksen ja vaikka jälkiruoan valmistuksen. Tietyt pojat vain haluavat kuoria perunoita, koska silloin ei tarvitse ajatella mitään, ja kaikki muu on liian työlästä ajattelun kannalta. Toteutus yhteistoiminnallisena edelleen 2.7 Juhlakerta: Hyvässä paikassa ennen joulua. Välttyään jouluvouhotukselta ja voidaan keventää joulukuun ohjelmaa.” *OPS A 19/1999*

”Merjan mielestä opettajat liian usein musertavat oppilaan jankuttamalla esimerkiksi ainaisilla työvälineasioilla. Nyt hänestä tuntuu, että hän luottaa oppilaaseen enemmän ja oppilaallakin on vapautuneempi olo ja uskallus tehdä enemmän omia ratkaisuja. Tietynasteinen väljyys ja vapaus opetussuunnitelmassa on välttämättömyys, jos opetussuunnitelman halutaan toimivan.” *OPS A13/1999*

5.3.3 Ympäristö on sinun, valitse ja vaikuta

- 3.1 Joulun on jo ovella, kotona ja kaupoissa
- 3.2 Joulun tuoksua
- 3.3 Onnistuivatko jouluostokset
- 3.4 Herkkyyden herättäminen ympäristöstä ajatellen
- 3.5 Arviointikerta

Jakson lähtökohtana on opettajien ja oppilaiden **arvovalinnat**. Tutkimusryhmän opettajat halusivat osoittaa oppilaille, että nämä voivat omalla toiminnallaan vaikuttaa ympäristön kehittymiseen ja säilymiseen. Kun esimerkiksi kestäväan kehitykseen liittyvät arvot ja arvostukset ohjaavat oppilaan toimintaa, hän tavoittelee mielekästä elämää. Tämän takia kestäväan kehityksen neljän ulottuvuuden (kulttuurisen, sosiaalisen, taloudellisen ja ekologisen) pitäisi korostua tässä jaksossa. Seppäsen (2000) monipuolinen tarkastelu kestävästä kehityksestä kotitalouden opetuksessa vahvistaa jakson sisällön tärkeyttä kotitalousopetuksessa. Jakson aikana on tarkoitus kiinnittää oppilaiden huomio muun muassa pakkausjätteen määrään, elintarvikkeiden pakkaamiseen, lajitteluun, kierrätykseen ja erilaisiin ympäristömerkkeihin. Oppilaiden toivottiin mieltävän näiden konkreettisten esimerkkien lisäksi ympäristökasvatuksen kuuluvan koko koulu yhteisölle ja esimerkiksi koulujen emäntien roolia ympäristökasvattajana haluttiin nostaa esille.

Ympäristö on sinun, valitse ja vaikuta -jakson oppisisältöjä päätettiin suunnata ensin kuluttamiseen ja kuluttajan oikeuksiin, vasta sitten ympäristökasvatukseen, erityisesti elintarvikkeiden pakkausasioihin ja elintarvikevalvontaan. Tavoitteena oli, että oppilaille muodostuisi jakson aikana selkeä kuva siitä, minkälaisia kuluttajatyyppejä on olemassa. Näitä kuluttajatyyppejä on tarkoitus käyttää myös jakson arviointiosuuden runkona, ja oppilaat voisivat peilata näin itseään näihin erilaisiin kuluttajiin.

Ympäristökasvatuksen laajuus vaati opettajaltakin entisten opetuskäytäntöjen tarkastelua, koska aihealueen opetus oli aikaisemmin painottunut jätehuoltoon.

”Yleensäkin ympäristökasvatuksen toteutus on hyvin koulukohtaista eli miten siinä on onnistuttu ja kuinka laajasti. Meidän pitäisi vaan muistaa, että ympäristökasvatus ei ole biologian asia vaan yhtä lailla esimerkiksi kotitalouden asia. Tällöin ympäristökasvatukseen pitää liittää mm. elintarvikkeiden valvonta-asiaa, postimyyntiasiaa. Asiaa pitää tarkastella laajemmin kuin pelkästään jätteiden kannalta.” OPS 10/1998

Koska jakso ajoittui syyslukukauden loppuun ja kevätlukukauden alkuun, joulukuun liittyviä asioita ei voitu sivuuttaa. Jouluteeman liittämistä ympäris-

tökasvatukseen pidettiin hyvänä ajatuksena, ja jouluperinteestä haluttiin viestittää oppilaille muitakin kuin jouluruokiin liittyviä asioita. Jouluun liittyvän ostamisen ja kuluttamisen avulla oppilaille on helppo osoittaa, että joulun tunnelmaa voidaan viestittää monella tavalla. Kun oppilaat huomaavat, että heidän omista kulutustottumuksistaan löytyy hyviä esimerkkejä kuluttajakasvatusasioiden opiskeluun, opetus- ja oppisisällöistä rakentuu mielekäs kokonaisuus. Syyslukukausi haluttiin päättää niin, että oppilaiden mieleen jäisi kiireetön tunnelma joulusta ja kotitaloudesta ja yhdessä tekeminen nousisi yhdeksi keskeisistä asioista joulun tunnelman luomisessa. Tämä toteutuisi, kun yhdessä elämisen taitoja harjoiteltaisiin valmistamalla oppitunneilla joululahjoja (esimerkiksi salaatinkastike, sinappi, hellittelylahjakortti) omalle perheelle tai ystävälle ja korostettaisiin toisenlaista tapaa huomioida joulu kotitalousopetuksessa.

”Todelliseen elämään ja ostamiseen vetoaminen. ...Praksis- idea tulee antamisesta, ilman rahaa perheen mukavasta yhdessäolosta. ...Antaminen. ... Koulu yleensä sivuuttaa koko perheiden jouluhysterian, onko hyvä vai huono asia?” OPS 14/1998

Opettajat tiesivät kokemuksesta, että oppilaat kaipaavat rauhoittumista, koska kouluissa joulukuu on perinteisesti kiireistä koe- ja arviointiaikaa. Tämän takia lukukauden viimeisellä kerralla leivotaan joulupullia ja, mikäli mahdollista, tehdään joko jouluperinteeseen tai kuluttaja-asioihin liittyvä vierailu.

Jakson suunnittelutyön alussa kyseenalaistettiin edelleen ruoanvalmistuksen keskeinen rooli kotitalousopetuksessa. Niin tärkeitä asioita kuin terveellinen ravitsemus, ruoanvalmistus ja leipominen ovatkin, ne eivät saa viedä valtaosaa kotitaloustuntien ajasta.

”Miksi samaa ruokaa ei voida tehdä useamman kerran? Useammin pitäisi kysyä itseltään miksi? Jolloin ruoanlaittoa ei olisi vain ruoanlaiton vuoksi. Yhtenä esimerkkinä: makaronilaatikko tai joku muu tuttu ruoka (joka on jo kerran tehty) olisi vain oheisohjelmana oppitunnilla jonkin muun tärkeän asian lisäksi. Tällöin ruoanvalmistushommatkin olisivat lähempänä oppilasta; tehdään kotonakin usein samoja ruokia.” OPS 10/1998

Jakson arviointi toteutetaan kuluttajatyypien ja roolileikkien avulla. Oppilasryhmät saavat valita itse jo jakson alkuvaiheessa, minkä tyyppistä kuluttajaa he edustavat, tai he voivat valita kuluttajatyypit esimerkiksi omien harastustensa perusteella.

”Roolit annetaan ryhmille etukäteen, kuitenkin niin, että roolien pitää olla lähellä oppilaiden elämää, jotta he innostuvat asiasta ja heillä on siitä omakohtaista tie-

toa. Hyviä esimerkkejä erilaisista asioista olisi mm. se, mitä perheet harrastavat. Ja eikö harrastustoiminta perheen kesken ole juuri praksista. Harrastukset kertovat myöskin aika paljon perheen kuluttajatottumuksista, esimerkiksi se, miten harrastuspaikoille mennään. Olemmeko sitä mitä ajattelemme? Mitä pesuaineita on kaapissa, sellainen kuluttaja ehkä olet.” OPS 10/1998

Itsearviointiin haluttiin toteutuvan niin, että oppilaat merkitsevät heti jakson alusta lähtien pikkuvihkoihinsa valitsemalleen kuluttajatyypille ominaisia piirteitä ja käyttäytymistapoja. Roolileikin asemesta voidaan myös askarrella kuluttajanukkeja tai -julisteita ryhmän kuluttajatyypistä. Näihin tuotoksiin olisi helppo liittää yksilöarviointia, esimerkiksi ajatusleikki ”Miten vihreä olen?”.

Kolmannen jakson suunnittelun ja toteutuksen välillä oli vajaa puoli vuotta, mikä vaikutti siihen, että kaikki opettajat muuttivat alkuperäistä opetussuunnitelmaa heti jakson alussa ennen yhteistä opetussuunnitelman toteutuksen arviointitapaamista. Opetussuunnitelmassa oli liikaa asiaa, ja oppitunneista olisi tullut sekavia ja kiireisiä, jos opettajat eivät olisi karsineet ohjelmaa. Myös opettajien voimavarat loppuivat. Vaikka suunnitteluvaiheessa mietittiin tarkkaan esimerkiksi kunkin koulun asettamia reunaehtoja, suunnittelussa silti epäonnistuttiin. Koulun arki on yllätyksellistä, ja kahta samanlaista päivää ei ole.

Suunnitteluvaiheessa hyvältä ratkaisulta tuntunut ympäristöasioiden liittäminen ostotapoihin ja kulutustottumuksiin lähellä joululomaa aiheutti sekavuutta. Jakson nimi päätettiin säilyttää, mutta oppisisältöjä muuttaa ja opetuskertoja lisätä yhdellä. Näillä muutoksilla kiire vähenisi ja jakso jakaantuisi järkevästi kahteen osioon, jolloin opiskeltaviin asioihin ehdittäisiin keskittyä kunnolla.

5.3.4 Keitämme ja leivomme

- 4.1 Tehtäisiinkö talkoilla?
- 4.2 Leivotaan lämpimäisiä
- 4.3 Suomalaisia suosikkeja
- 4.4 Ruoka uuniin ja yhdessä ulos
- 4.5 Suurustamalla sakeaksi
- 4.6-4.7 Taidot tarkastelussa

Opetussuunnitelman neljännessä jaksossa on jo otsikonkin ohjaamana kotitalousopetuksessa perinteisesti eniten opetettuja ja opiskeltuja oppisisältöjä. Jakson aikana korostuu tasapuolisesti **vastuun, arvovalintojen ja yhteisten sopimusten merkitys** opetussuunnitelmassa, ja suunnittelua

ohjasi tavoite monimuotoisesti hyvinvoivasta ihmisestä (ks. esim. Immonen ym. 1998, 40-41). Opetussuunnitelmaan otettiin mukaan myös asioita, jotka ovat aikaisemmin saaneet vain vähäistä huomiota kotitalousopetuksessa, kuten suomalaisen ruokakulttuurin vaaliminen niin, ettei kyse ole vain perinneruoasta vaan suomalaisten kotien kulttuurista laajemmin.

Keitämme ja leivomme -jakson suunnittelu alkoi keskustelulla siitä, mitä ruokalajeja ja leivonnaisia pitäisi olla mukana perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Opettajia kannusti tähän keskusteluun se, että kotitalousalan ammattilehden pääkirjoituksessa pohdittiin aivan samaa asiaa (ks. Löytty-niemi 1998, 3). Artikkelissa esitettiin, että jos peruskoululainen osaa valmistaa kymmenen ruokalajia ja leivonnaista, hänellä on riittävät tiedot ja taidot ruoanlaitosta selviämiseen. Koska opetussuunnitelmaan valitut ruokalajit ovat helposti muunneltavissa taitojen kehittyessä, oppilas oppii toimimaan itsenäisesti eikä vain noudattamaan valmistusohjeita mekaanisesti. Ruokalajien pitäisi myös ”vapauttaa” ruoanvalmistaja muihin tehtäviin. Perusteellisen pohdinnan jälkeen seuraavat ruoat ja leivonnaiset täyttäsivät ainakin jommankumman näistä toiveista: kiisseli, kastike, ohukaiset/pannukakku, keitto, murekeseos, hiivataikina, laatikkoruoka, sokerikakku/kääretorttu.

Koska koulut ja oppilasryhmät ovat erilaisia, sovittiin, että terveellisen ravitsemuksen opetuksessa kukin opettaja valitsee itselleen ja oppilailleen parhaan tavan oppisisältöjen käsittelemiseen. Energiaravintoaineiden (hiilihydraattien ja rasvojen) sekä suojaravintoaineiden (proteiinien) saantiin ja kulutukseen liittyvät asiat ovat kuitenkin kaikille yhteisiä oppisisältöjä. Tämä perusteltiin sillä, että valtaosa toimintatutkimusryhmän opettajien koulujen oppilaista, jopa 70 %, valitsee kotitalouden valinnaisaineeksi, joten ravitsemuksen opetusta voi ja pitäisikin siirtää enemmän kahdeksannen ja yhdeksannen luokan oppisisältöihin. Tilanne lienee sama valtakunnallisesti.

”...vitamiinien ja kivennäisaineiden pönttääminen, jos niitä halutaan pönttää, kuuluvat valinnaiskursseille. Ja miksi yleensä ravitsemusasioiden opettaminen valinnaiskursseilla on jäänyt niin vähälle? Kasille ja ysille löytyisi ehkä paremmin esimerkkejä lehdistä ja telkkarista, kuten Ulla-Maijan käyttämä prinsessa Viktoria tai bodarilehtien ravitsemusvinkit. Ja kun tällä hetkellä ei niin kovaa puutosta ole juuri mistään vitamiinista tai kivennäisaineesta.” OPS 14/1998

Ravitsemusasioiden opetukseen pitäisi löytää enemmän esimerkkejä oppilaiden maailmasta. Opetusta kannattaa elävöittää tarinoilla, koska niiden sisällöt jäävät oppilaiden mieliin. Kun vedotaan nuorten tietämykseen ja kokemukseen, moni vaikea asia on helpompi oppia.

”Koko ajan pitää yrittää pitää mielessä suuntaus esim. ruoasta proteiiniin, jolloin edetään tutusta tuntemattomaan ja lähdetään liikkeelle oppilaiden maailmasta. Jos ajattelee toisin päin, silloin homma on pelkkää teknistä juttua, luonnontieteellistä opiskelua. Ja opetetaan ravitsemusasioita sitten mihin malliin perustuen vain (ympyrä, kolmio, lautanen), aloitetaan oikeasta ruoasta ja siitä sitten syvennetään erilaisiin ravitsemuksen pikkutietoihin tarpeen, tilanteen ja oppilaiden mukaan. Oppilaat voisi esimerkiksi useammin laittaa piirtämään omia ympyröitä ja pyramidejaan sen mukaan, mitä ovat syöneet. Tällöin he näkisivät todella, mitä syövä. ...ettei ravitsemusasioissa ole yhtä totuutta, vaan opettajan on päätettävä itse, mikä linja hänelle sopii ja mitä hän opettaa ja mitä painottaa.” *OPS 14/1998*

Kun opettaja yhdistää ruoanvalmistustehtäviin elintarviketietoutta ja valitsee monipuolisia, maukkaita ruokalajeja ja leivonnaisia valmistettavaksi, hän ohjaa jo näin oppilaita järkeviin ruokailutottumuksiin.

Koska neljäs jakso painottuu ruoanvalmistus- ja leivontatehtäviin, jakson päättäväksi arviointimenetelmäksi valittiin käytännön työkoee. Työkoee suunniteltiin tehtäväksi pariarviointina, jota ei ollut vielä aikaisemmin käytetty. Pariarviointia täydentää arviointikeskustelu opettajan kanssa, jolloin työkoeeesta oppimisprosessina on hyötyä työkoeeen tekijälle, arvioijalle ja opettajalle. Kun työkoeeeseen käytetään kaksi opetuskertaa, oppituntien ilma- piiri on kiireetön ja kaikilla on mahdollisuus keskittyä huolellisesti työtehtäviin.

Itsearviointivihkojen säännöllinen käyttö korvaa tässä jaksossa myös yhteisiä läksynkuulustelu- tuokioita. Itsearviointivihkojen käyttöä ryhmissä pitäisi entisestään korostaa. Oppilaille välittyy tällöin vaikutelma, että opettaja on kiinnostunut siitä, miten tehtävistä on suoriuduttu yhdessä, eikä siitä, ketkä ovat laiminlyöneet tehtäviä. Seuraavasta lainauksesta suunnitteluvaiheen aikana tulee esille sekä opettajien että oppilaiden ajatuksia arvioinnista, jo toteutuneista ja tulevasta:

”Oppilaat ovat kokeneet myönteisesti sen, ettei ole enää yhtä isoa mammuttikoe- etta vaan jokaisen jakson jälkeen on jokin erityyppinen arviointi. He tottuvat näin jatkuvaan arviointiin ja siihen, että opettaja tietää, mitä tunnilla tapahtuu. Läk- synkuulustelujen kautta myös läksyjen lukeminen ja tehtävien tekeminen on tul- lut tärkeämmäksi kuin ennen, koska näiden tekeminen näkyy heti tuntitoimin- nassa. Myönteisenä on koettu myös ryhmäkoeeen idea, mitä toteutettiin ykkös- jaksossa. Aina on peesiveikkojen vaara, mutta onhan se aikuisillakin. Oppilaita voi työkoeeessa käyttää ja harjaannuttaa hyvin toistensa arviointiin., jolloin he myös oppivat itse. He ovat usein toisilleen aika ankaria ja ottavat arviointityön ja työko- keen seuraamisen vakavasti. Miten työkoeeessa tehtävät jaetaan ja kuinka paljon tehtäviä on? Jos kaikilla on sama tehtävä, toisilta katsominen ja urkkiminen on- nistuu; entä jos ryhmä tekeekin ateriakokonaisuuden.” *OPS 14/1998*

Keitämme ja leivomme -jakson ensimmäisessä suunnitteluvaiheessa yhdessä elämisen taidot tulivat näkyviin oppitunneilla pöytätaivoissa, kattauk-

sessä ja ryhmän työtavoissa. Toisaalta yhdessä elämisen taitojen pitäisi näkyä otsikoissa, minkä takia jakson opetuskerrat vaativat lisäsuunnittelua ja uutta tarkastelutapaa. Otsikoiden myötä oppisisältöihin voitiin saada lisää perheiden ja kotien perinteeseen liittyvää ulottuvuutta. Seuraavat esimerkit havainnollistavat sitä, miten opettajaryhmä tarkemman pohdinnan ja yhdessä elämisen taitoihin liittyvän tarkastelun jälkeen muutti jakson otsikoita. Ensin mainitaan opetuskerran aikana tehtävä ruokalaji tai ateria (eli perinteinen otsikko), jonka ympärille muut asiat rakentuvat, ja sitten uudistettu otsikko:

Keitto, ohukaiset tai pannukakku -> Tehtäisiinkö talkoilla?
Hiivataikina -> Leivotaan lämpimäisiä
Lihamakaronilaatikko, kääretorttu -> Ruoka uuniin ja yhdessä ulos
Murekeseos, perunasose, lisäkesalaatti -> Suomalaisia suosikkeja
Kastike ja kiisseli -> Suurustamalla sakeaksi
Työkoe -> Taidot tarkastelussa *OPS 16/1999*

Tutuista oppisisällöistä saatiin rakennettua uudenlaisia kokonaisuuksia, joissa tekninen tekeminen on rakennettu yhdessä elämisen taitojen sisään. Koska lukuvuodessa elettiin kevättalvea, onnistuttiin monet suomalaisen perinteeseen liittyvät vuotuiset juhlat liittämään opetussuunnitelmaan sivujuonteeksi. Otsikkojen ja sisältöjen painopisteiden muutoksella opetussuunnitelmaan saatiin myös kokeilevaa opetusta. Kokeilemalla, tutkimalla ja pohdimalla oppilaat voivat selvittää suurustamisen ilmiötä ruoanvalmistuksessa ja soveltaa sitä esimerkiksi kiisselin valmistuksessa. (Ks. esim. Kivilehto 1998, 119-134.)

Jakson toteutuksessa on suotavaa noudattaa melko tarkkaan ennakkosuunnitelmaa, mutta Taidot tarkastelussa -arviointikertojen aikana jokainen opettaja joutuu varmasti pohtimaan sitä, miten työtehtävistä saa rakennettua sellaisia paketteja, jotka ovat tasapuolisia ja toisaalta riittävän haastavia oppilaille.

Arviointi ei ole koskaan helppoa, mutta sen perustelemista ja selvittämistä oppilaille auttoi se, että kotitalouden taitojen arvioinnin perusteista keskusteltiin heidän kanssaan (ks. Myllykangas 1998, 43). Helenin mielestä keskustelu sopi hyvin niihin tilanteisiin, kun muutenkin selvitetään työkokeen ideoita ja siihen valmistautumista. Taitojen tarkastelu osattiin nähdä tavoitteellisena, oppimista tukevana asiana, eikä pelkästään teknisen suorituksen lopputuloksen arviointina. Kun käytännön työskentely sujuu, ongelmanratkaisutaidotkin kehittyvät, oppilas työskentelee vastuullisemmin ja ottaa toiset oppilaat huomioon (Haverinen 1998, 12-13). Taitojen arviointia tukivat hyvin pienet kirjalliset läksynkuulustelut koko jakson aikana. Jatkuvan

näytön tarkkailulla oli helppo osoittaa, että teoreettisella tiedolla on merkitystä sen kannalta, miten onnistuu käytännön tehtävissä.

Oppilaille pitää antaa myös mahdollisuus työskennellä omien taitojensa ylärajoilla ja valita eritasoisia tehtäviä. Vaihtoehtojen ei tarvitse olla sen monimutkaisempia kuin että esimerkiksi hiivataikinatehtävän saatuaan oppilas voi valita, leipooko hän sämpylöitä vai pullaa. Jo näin yksinkertaisen vaihtoehdon antaminen varmistaa käytännön työtaidoiltaan erilaisille oppilaille onnistumisen mahdollisuuden. Haverinen (1998) kehottaakin opettajia kannustamaan oppilaita soveltamaan työohjeita ja kehittämään näin omaa ajatteluaan eikä noudattamaan pelkästään opettajien antamia ohjeita (Haverinen 1998, 13).

Yhdessä elämisen taidot ja konstruktivismi oppimiskäsityksenä ohjasivat opettajien toimintaa, ja ruoanvalmistusta ja terveellistä ravitsemusta painottavasta jaksosta muotoutui monipuolisesti kotitalouden taitoja harjoitettava kokonaisuus. Tässä jaksossa saavutettiin hyvä työilmapiiri edellisen liian kiihtyneen jakson jälkeen. Keitämme ja leivomme -jakso alkoi teknisellä, ruokalajien valintaan liittyvällä pohdinnalla, mutta kahdessa osassa tehty suunnittelutyö oli hyvä osoitus opettajien ajattelun muuttumisesta ja taidosta tarkastella opetukseen liittyviä asioita entistä käsitteellisemmin:

”...tuntuu vaikealta kääntää tavallaan toisinpäin koko nelosjakson sisältö, kun alkuperäissuunnitelmissa aloitettiin konkreettisista ruokalajeista ja nyt ei voisikaan niistä aloittaa.” *OPS 16/1999*

5.3.5 Hyvä olo, hyvä mieli – evästystä tulevaan!

- 5.1 Iloa ja mielihyvää yhdessä tekemisestä!
- 5.2 Minä ja muut
- 5.3 Kevätkarnevaalit
- 5.5 Sinun ympäristösi
- 5.6 Retki, vierailu tai vierailija (aiheena seksuaali- tai terveyskasvatus)
- 5.7 Kannustaen kasille

Lukuvuoden päättävällä jaksolla oli selkeä suuntaus: oppilaan elämä tulevaisuudessa ja koulua ympäröivässä yhteiskunnassa. Suunnittelutyötä ohjasi **vastuuajatteluun** kannustaminen ja sen laajentaminen tulevaan kouluvuoteen. Kotitalousoppiaineen roolin korostamista yhtenä osana koulun opetus- ja kasvatustoimintaa pidettiin tärkeänä, jotta oppilaat oppisivat näkemään koulun yhtenä kokonaisuutena eikä erillisten oppiaineiden muodostamana joukkona. (ks. Turkki 1999, 154.) Jaksosta voisi muodostua ko-

koava tarkastelu lukuvuoden aikana opiskelluista asioista. Oppilaiden luova suunnittelutyö, taitojen jo kehittyttyä, vaatii myös oman opetuskertansa. Juhla lukuvuoden viimeisessä jaksossa antaa oppilaille mahdollisuuksia suunnittelutyöhön, ja opetuskerrasta voi muodostua ikään kuin kotitalouden ”diplomi” lukuvuoden päätteeksi. Juhlan suunnittelemisella ja järjestämisellä haluttiin korostaa välittämisen ja huolehtimisen tärkeyttä koulussa ja omassa luokassa.

Neuvottelu- ja viestintätaitojen opettelua, kotiseutuun liittyviä aihekokonaisuuksia sekä alkoholi- ja seksuaalikasvatusta kaivattiin opetussuunnitelmaan jo silloin, kun viidennen jakson sisältöä vasta hahmoteltiin:

”...mitä juhlia aiotaan nyt meneillään olevassa kolmosjaksossa toteuttaa sekä mitä juhlia tulee mukaan vielä ajatellen kevättä, Vappua pitää ainakin juhlia, ...sillä on ainakin vanhat perinteet ja perinteitä pitää sopivassa määrin ylläpitää. Oppilaiden usein toivoma pizza puuttuu kokonaan suunnitelmasta, tule varmasti listoille ateriasuunnittelukerralla. ...Juhlaleema kuuluu tähän jaksoon. Vappu hyvänä esimerkkinä. Ympäristöasioihin voitaisiin palata, ajatellen tarkemmin vaikka kestävää kehitystä. Nuoruus teemalla tai otsakkeella MINÄ ja MUUT. Mitä oppikirjat tarjoavat tähän aiheeseen liittyen? Erilaisten maailmojen kohtaaminen nuorten elämässä, anna mun hetki olla rauhassa jne. Yleensäkin perhekasvatusasioita kaivataan seiskalla, mutta ei liian irrallisena. Miten liittyy yhteen tietoyhteiskunnan ja kestävä kehityksen ristiriita? Milloin opimme hyödyntämään ja käyttämään tietokoneita pedagogisesti opetuksessa? ...Oppilaille keväällä annettavan palautteen pitäisi olla sellainen, että se tukisi oppilaan saamaa numeroarvosanaa.” *OPS 14/1998*

Opettajaryhmän mielestä edellä mainitut asiat kuuluvat kotitalouteen olennaisina sisältöinä, eikä niitä pidä irrottaa erilliseksi perhekasvatuksen kokonaisuudeksi. Lukuvuoden päättävä jakso korostaa myös oppilaan roolia kodin, koulun ja oman lähiympäristön hyvinvoinnin ylläpitäjänä.

Televisio-ohjelmasta sovellettu malli ateriasuunnitteluun todisti sen, että oppiminen on mielekäästä, kun se koskettaa oppilaan omaa elämää ja ideat ovat oppilaiden maailmasta:

”Kokkisota osoitti sen, että oppilaat tietävät ja osaavat ja he ovat luovia, kunhan vain annamme mahdollisuuden. Täytyy vain toteutusvaiheessa muistaa, ettei ohjekirjoja saa antaa liikaa, oma oppikirja riittää, jolloin aika ei mene kirjojen selailuun. Kokkisota todisti myös sen oppilaille, miten kotonakin voi aika pienestä kehittää ruokia, kunhan uskaltaa vain soveltaa ohjeita. Oppilaat huomasivat myös itse olevansa luovia ja näkivät, kuinka paljon he ovat vuoden aikana ruoanvalmistuksessa kehittyneet.”

”Kun opettajan pöydällä on almanakka, kello, kukkaro, mainoslehti, kattila ja pienkone, oppilaat oivaltavat jälleen kerran ateriasuunnittelun moninaisuuden.” *OPS A 18/1999*

Lukuvuoden päättävän jakson arvioinnin pitää olla kannustavaa, jolloin myönteisyyttä siirtyy myös seuraavaan lukuvuoteen:

”Postikortti-idea oli toiminut erityisen hyvin yseillä, seiskoilla vähän takerrellen. Viimeisen kerran tein korttipalautetehtävän niin, että kortit askarreltiin ja leikattiin vuoden aikana luokkaan tehdyistä julisteista. Kuvat olivat näin ehkä mukavampia kuin kaupasta ostetut kortit. ...Ja uusi opetussuunnitelma on vaikuttanut oikeastaan vain myönteisesti valinnaisainevalintoihin. Opetussuunnitelma on ollut oppilaille kannustava, ja oppiminen on koettu myönteiseksi”. (Jaksolukujärjestyksen takia viimeiset oppitunnit olivat jo huhtikuussa) *OPS A 18/1999*

5.4 Opetussuunnitelman toteutuksen tarkastelua yhdessä elämisen taitojen näkökulmasta

Seuraavalla tarkastelulla pyrin tuomaan esille niitä opetussuunnitelman toteutuksen kohtia, joissa tulee esille vastuun, yhteisten sopimusten ja arvovalintojen keskeinen merkitys kotitalouden opetuksessa ja koulun toiminnassa yleensä. Tavoitteena on liittää nämä kolme asiaa myös kotitalouden substanssiin. Luvun lopussa käsitellään lisäksi oppilaan arvioinnin merkitystä opetustyössä, koska se korostui jälleen opettajien palautteissa.

Vastuu oppimisesta, opetussuunnitelman keskeisenä sisältöä ohjaavana asiana toteutui siten, että ensin korostettiin yksittäisen oppilaan vastuullisuutta omasta toiminnastaan, mistä vastuu käsitettä laajennettiin toisista huolehtimiseen. Näin herätettiin oppilaiden ajatuksia siihen suuntaan, että pelkästään omaan toimintaan keskittyminen ei ole kotitaloudelle tyypillistä toimintaa (esimerkiksi toisen ja kolmannen jakson otsikot Ota vastuuta itsestä ja huolehdi toisista; Ympäristö on sinun, valitse ja vaikuta). Koska murrosikäinen nuori on usein melko itsekeskeinen, vastuun laajenemisessa pitää muistaa edetä varovasti.

Vastuun käsitteellä on selkeät yhteydet myös konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Kun oppilaille annetaan mahdollisuus toimia yksilönä ryhmässä, ryhmän sanellessa toimintatapojen ehdot, omaksutaan vastuuseen liittyviä asioita kenties parhaiten. Kotitaloustunneilla opiskellaan pääsääntöisesti kolmen, neljän oppilaan ryhmissä, joten jokaisen oppilaan toiminnalla ja vastuullisella asenteella on merkitystä pienryhmän toimintaan. Oppilaat oivaltavat Tynjälän (1999) mukaan nopeasti sen, että yksin ei voi onnistua kovinkaan monessa tehtävässä ja ryhmät jäsenet tarvitsevat ja auttavat toisiaan. Kun oppilas kantaa vastuuta omasta osuudestaan oppimisprosessissa,

hän kantaa vastuuta myös koko ryhmän onnistumisesta. Vastuu käsitteen laajeneminen yksilön toiminnasta toisiin ja ympäristöön osoittaa oppilaiden kasvua pois itsekkäistä toimintatavoista kohti toiset paremmin huomioiviin toimintatapoihin. (Tynjälä 1999, 156, 167-168.)

Vastuun korostaminen oppilaiden opiskelussa ja opetusmenetelmien valinnassa tuli esille erityisesti yhteistoiminnallisuutta vaativissa tehtävissä. Toisaalta yksilökeskeisen opetuskerran toivottiin olevan oppilaille esimerkkinä siitä, että myös henkilökohtainen vastuunottaminen on tärkeää, vaikka enimmäkseen työskennellään ryhmissä. Aina ei ole mahdollista eikä järkevääkään pohtia ja ratkaista ongelmia parin tai ryhmän kanssa, ja oppilaan saama todistus on kuitenkin henkilökohtainen, ei osoitettu parille tai ryhmälle. Yksin vastuun ottaminen liitettiin myös siihen, että yksilöllisyys ja erilaisuus pitää sallia (opetuskerta 2.1: Onnistunko yksin?). Vastuuta tarkastellessaan Hakkarainen (2002) nostaa esille sen, että opetussuunnitelmassa painotetaan yksilön kehitystä ja tämän myötä myös arvoja ja sosiaalista vastuuta tarkastellaan yksilön ominaisuuksina. Tässä on hänen mielestään selkeä ristiriita opetussuunnitelman runkona olevan konstruktivistisen oppimiskäsitteen kanssa. (Hakkarainen 2002, 352.)

Erityisesti neljännen jakson raporteissa opettajat korostivat oppilaiden vastuullisuutta erilaisissa opiskelutilanteissa. Opettajat liittivät vastuun käsitteen omatoimiseen ja itsenäiseen opiskeluun sekä oppilaiden ajattelun ja pohdinnan lisääntymiseen. Opettajan rooli muuttui entistä enemmän opiskelua ohjaavaksi ja tukevaksi:

”Oppilaat saatu itse ajattelemaan; vastuu omasta työtahdistä; valinnan mahdollisuus oppilailla; kaikkea ei tarvitse opettaa kaikille; vastuu ryhmällä, ope ei määrännyt; omatoimisuus; omaleimaisuus.” *TR/1999*

Vastuullisuus tuli esille enemmän keväällä kuin syksyllä, koska asian sisäistäminen vaatii oppilailta aikaa ja harjoittelua. Myös opettajien rohkeus ja tietämys siitä, miten vastuuseen ohjataan koulussa, lisääntyivät lukuvuoden aikana, ja he huomasivat vastuuseen ohjaamisen tukevan samalla kotitalouden opetuksen sisältöjen omaksumista. (Ks. Hakkarainen 2002, 352.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 11) mainitaan yhteistyössä toimimisen olevan yksi peruskoulun yleisistä kasvatustavoitteista, johon yhteisten sopimusten noudattaminen ja yhdessä tekeminen luontevasti liittyvät. Nämä ovat keskeisiä asioita yhdessä elämisen taitojen harjoittelussa. Yhteisten sopimusten merkitys ja yhdessä tekeminen tulevat esille jo opetussuunnitelman jaksojen nimissä, joilla pyrittiin ohjaamaan lukuvuoden alusta lähtien oppilaiden ajattelua ja toimintaa.

Yhteisten sopimusten noudattaminen vahvistaa kotitalouden asemaa koulussa oppilaiden sosiaalisten taitojen harjoittelupaikkana. Tämän takia myös perhekasvatukseen kuuluvia asioita tulee liittää luontevasti seitsemännen luokan opetukseen. Opetussuunnitelman suunnittelussa ja tuntimäärien jaottelussa tarvitaan joustavuutta ja luovuutta eikä vetoamista entisiin käytäntöihin. Käytännön toimintaan liittyvien harjoitusten ja tehtävien avulla yhdessä elämisen ja tekemisen taitoja ei tarvitse opettaa erillään, vaan näitä taitoja voi harjoitella luontevasti kaikilla kotitalouden tunneilla (Haverinen 1998, 20). Tälle harjoittelulle pitää varata aikaa, eikä se onnistu, jos opetussuunnitelmassa on liikaa ohjelmaa. Yhdessä tekeminen ja yhteisten sopimusten noudattaminen laajenevat toivottavasti kotitalouden tunneilta myös muille oppitunneille. Sellaisten työmuotojen käyttö, joissa asioita ja tehtäviä tehdään yhdessä, parantavat työrauhaa, antavat oppimisen mahdollisuuden kaikille ja helpottavat mielekkäiden opiskelukokonaisuuksien rakentamista.

Selvittäessään kotitalouden kasvattavaa merkitystä Haverinen ja Martikainen toteavat, että kotitalouden praksis-toiminnassa yksilön valinnat yhdistyvät perheenjäsenten yhteisiin sopimuksiin. Jos vuorovaikutus toimii, ongelmatilanteiden ratkaiseminen onnistuu neuvottelemalla. (Haverinen & Martikainen 1999, 27.) Toivottavaa olisi, että ongelmatilanteita ja niiden ratkaisemista sekä luonnostaan syntyneitä riitatilanteita harjoiteltaisiin myös koulussa neuvottelemalla ja yhteisiin sopimuksiin vedoten. Tällaisten tilanteiden hyödyntäminen on tärkeää, koska yhteistyön ja neuvottelutaitojen kehittämiseksi opetussuunnitelmaan suunnitellut erilliset keskustelutilanteet tai -harjoitukset eivät välttämättä toimi (ks. Haverinen & Martikainen 2002, 125).

Opettajaryhmä kuvasi yhteisten sopimusten merkitystä opetussuunnitelmassa seuraavasti:

”Yhteiset sopimukset, tie onnistumiseen; suunnittelu- ja johtotyöt onnistuvat kotonakin; neuvotellen tulokseen; yhteiset sopimukset, tie täsmällisyyteen; työnjakoon uudenlaista ajattelua; yhdessä tekemisen prosessi.” *TR/1998*

Luokan tai opetusryhmän säännöt tehtiin yhdessä, jolloin kaikkien oli helppo sitoutua niihin. Säännöt olivat lisäksi sellaisia, että niitä voitiin soveltaa erilaisissa oppimistilanteissa ja -ympäristöissä. Esimerkiksi ruoanvalmistus- ja leipomistyöt toteutettiin niin, ettei niitä käsitelty enää yksittäisinä työtehtävinä, vaan ne liittyivät laajempaan kokonaisuuteen. Oppilaat oivalsivat, että yhteiset sopimukset kuuluvat kotitalouden toimintoihin, esimerkiksi mittausääntöjen noudattaminen leivonnassa takaa onnistuneen lopputuloksen

sekä hyvän mielen itselle ja toisille oppilaille. Kun sääntöihin on sitouduttu, voidaan taitojen ja tietojen harjaantuessa antaa oppilaille enemmän vapautta.

”Tunnin alkuun kehyskertomus: mitä kaikkea pitää pohtia ennen päivällisaikaa, osa sellaisia asioita, joita ei välttämättä sanota edes ääneen. Esimerkiksi kuka käy kaupassa, kuka kattaa pöydän, kuka leipoo rieskan jne. Oppilailta vastaukset vihkoon ja yhdessä koontina taululle. Mitä useimmin vastataan kohtaan kuka? Miksei se voisi olla kuka tahansa perheen jäsenistä, eikä aina äiti. Näin saadaan lapsille sellainen olo, että he voivat osallistua perheen toimintaan, he osaavat oikeasti tehdä jotain (kaupassakäyntiä jne.) lasten osaaminen on arvokas asia.” *OPS A 13/1998*

Yhdessä tekemiseen pitää hioutua koulussa ja kotona. Se on prosessi, joka sujuu toisilta oppilailta ja opettajilta nopeasti, mutta vaatii toisilta koko lukuvuoden harjoittelun.

Kiireettömyyden arvostaminen on merkki opettajan arvomaailmasta ja siitä, minkälaista toimintaa hän arvostaa oppitunneilla. Ulla-Maija kirjoitti kiireettömyyden tärkeydestä ja opetustyön yllätyksellisyydestä seuraavasti:

”Vaikka minulla olisi kaikenmaailman tieto ja tuntemus, suunnittelu saattaa mennä täysin pieleen, koska luokassa edessäni on ’elävää materiaalia’. Jokin pieni tai suuri asia on sekoittanut ryhmän tilanteen niin, että oma praksis-suunnitelmani on heitettävä romukoppaan – ja se on opettajan hyväksyttävä eikä kannata hakata päätänsä seinään ja yrittää, kun on muka suunnitellut. Olisi osattava mennä mukaan uuteen tilanteeseen ja kääntää kelkkaa sitten vähitellen oikeaan => suunniteltuun suuntaan tai sitten on nähtävä tilanteen käyttökelpoisuus, vaikka ’oma aihe’ jäisi käsittelemättä (praksista tämäkin mielestäni).” *K7 Ulla-Maija, kesä 2001*

Tällaisiin tilanteisiin ei pystytä mukautumaan, jos oppilailta vaaditaan opetussuunnitelmassa paljon teknisiä suorituksia, joiden on pakko valmistua tietyssä ajassa, tai jos opettajalla ei ole Ulla-Maijan vaatimaa taitoa muuttaa rohkeasti etukäteissuunnitelmaa oppitunnin aikana. Täpäntyyppistä kiireen hallintaa ja oppisisältöjen nopeaa muuttamista ja vaihtamista kaipaavat myös Haverinen ja Martikainen kotitalousopettajien toimintaan oppitunneilla (Haverinen & Martikainen 2002, 125). Ydinasioiden löytyminen ja valitseminen opetussuunnitelman suunnitteluvaiheessa vaatii karsimisen lisäksi myös tietoisien suunnan valitsemista. Jos opetuskerroilla käsitellään paljon erilaisia asioita ja toteutus painottuu tekniseen osaamiseen ja tietämiseen, oppilaille välittyy vääristynyt kuva kotitalousoppiaineen luonteesta. Kiireen myötä haastava ja mukavakin tekninen työ tai tehtävä saattaa saada epämieluisan vivahteen.

Kiireettömyys on asia, jota arvostetaan opetussuunnitelmassa sitä enemmän, mitä heterogeenisempia oppilasryhmät ovat. Monen vuoden opetta-

jankokemus nostaa tämän asian tärkeäksi, varsinkin kun opettajan työhön kuuluu nykyään entistä enemmän muutakin kuin varsinaista opetustyötä. Toimintatutkimusryhmän opettajat korostivat tuntisuunnitelmaraporteissaan muun muassa seuraavia kiireettömyyteen kuuluvia asioita, joista näkyy opettajien arvovalinta ja pyrkimys painottaa opetussuunnitelmassa yhdessä elämisen taitoja:

”Tutustuminen oppilaisiin parempaa kuin ennen, ...omatoimisuutta oppilaille, ...ajatteluun kannustaminen, ...työrauhan saaminen; oma pohdinta, ...esteettinen kasvatus, ...yksilöllinen tekemisen tahti.” *TR/1998*

Edellä mainitut esimerkit ovat koontia opettajien yhteisesti esille tuomista opetussuunnitelman toteutukseen liittyvistä seikoista. Heidän luvun vuoden 1998-1999 aikana ja sen jälkeen laatimissaan raporteissa ja kirjoitelmissa tuli luonnollisesti esille myös opettajien välisiä eroja oppisisältöjen painotuksissa. Erot ovat hyvä esimerkki opettajien autonomisuudesta ja rohkeudesta toteuttaa ryhmän yhdessä luomaa päämäärää omalla tavallaan. Yhdessä valittu ajattelutapa oli silti opetussuunnitelmassa ytimenä, vaikka käytännön toteutukset vaihtelivatkin.

Helen ja Merja pohtivat sitä, mitä lapset tekevät kotona ja miten lapset saadaan osallistumaan kaikenlaiseen kodin toimintaan, ei pelkästään ruoanvalmistustöihin. Lapsille tulisi voida kotitalousopetuksen avulla osoittaa, että on monenlaisia kotitöitä, jotka kaikki ovat tärkeitä yhteiselle hyvinvoinnille.

”...suunnittelutyö eri perheissä vaihtelee ...Pitäisi hoksata, leikata lehdistä heti ajankohtaiset jutut, jolloin saisi tätä kautta kosketuspintaa arkeen, ja mitä koulun ulkopuolella tapahtuu sellaista, mitä voi hyödyntää kotitalouden tunneilla. Annoin oppilaille sellaisen kotiläksyn, että heidän piti seurata ja tarkkailla, miten kotityöt jakaantuvat perheenjäsenten kesken yhtenä lauantaana. Lapset olivat kuitenkin paljon poissa kotoa lauantaan eikä tehtävä ollut muutenkaan innostanut. Tuli vaan sellainen tunne, että tekevätkö lapset mitään kotona ja ohjataan heitä mihinkään tekemiseen. Helen teetti onnistuneesti samantyyppisen tehtävän ja oppilaat olivat laskeneet innostuneesti kenelle tuli rasteja eniten. Tämäntyyppisissä tehtävissä pitää laittaa mukaan sellaisia kotitehtäviä, jotka eivät liity pelkästään ruoanvalmistukseen (esim. ruoholeikkuu mukana) ja tehtävien pitää olla myös riittävän konkreettisia yksittäisiä tehtäviä.” *OPS A Helen ja Merja, toukokuu 1999*

Marika toivoi, että kulttuuriperinnettä osattaisiin siirtää enemmän opetussuunnitelmaan. Neljäs jakso toteutuksineen oli hänestä jo hyvä alku. Tarvitaan kuitenkin vielä lisää rohkeutta, että perinteisiin liittyvät asiat eivät rakentuisi pelkästään perinneruokakulttuurin varaan. Marikan mielestä opettajan pitää välittää oppilaille niitä arvoja, joita hän pitää tärkeänä, ja olla rohkeasti oppilaille aikuinen.

”Talkoot oli sellainen, mitä ei ollut aikaisemmin ollut opetussuunnitelmassa. Vanhoja sanoja pitäisi ottaa esille useammin ja enemmän ennen kuin ne unohtuvat kaikki, ainakin oppilailta. Suomen Tammi -projekti on yksi sellainen esimerkki, jonka avulla halutaan säilyttää ja tuoda nuorille esille perinteitä. Oppilaat ovat usein innoissaan, kun arkipäivän tilanteisiin voidaan tuoda perinnettä mukaan.”
OPS A Marika, toukokuu 1999

Minnan raporteissa korostuu arvioinnin merkityksen sisäistäminen opetussuunnitelmassa. Arvioinnin merkityksen korostaminen osoittaa opettajan ajattelun muutosta siihen suuntaan, että arviointi tukee opiskeluprosessia ja monipuolisesti toteutettuna kannustaa oppilaita opiskeluun. Uudenaikaisten arviointikäytäntöjen oppiminen vaatii aikaa sekä oppilailta että opettajilta.

”Alkukahämmentelyn jälkeen oppilaat innostuivat todella parikyselystä ja monet aikaisemmin heikosti menestyneet oppilaat onnistuivat ja oppivat paljon tilanteesta. Parikysely koettiin kannustavana. Koe pelkästään kokeen vuoksi ei enää ole järkevää vaan koettakin pitää voida hyödyntää jälkeensä... Oppilaille tuli vastuullisuuden tunne kokeesta ja sen tarkistamisesta, koska muuten ei pärjännyt pullan leipomisessa. Korostui prosessi koetilanne-tarkistaminen-työ... Kokeen pitää palvella oppimista.” *OPS A Minna, huhtikuu 1999*

Ulla-Maijan mielestä suuntaus kohti yksilöllisempää opetusta on ollut parhainta antia opetussuunnitelmassa. Jos opettajan ja oppilaan vuorovaikutus toimii erilaisissa luokkatilanteissa, niin yksilöllisyyden avulla vastuuseen herättäminen onnistuu.

”...uskallusta olla erilainen opettaja. Opetus lähti aina kun mahdollista oppilaasta, ja tarinoilla elävöitettiin vaikeita asioita ...ongelmatilanne lähti oppilaasta. Oli myös otettava vastuu omasta työtahdistista, vaikka jotkut vaiheet oli jo tehty ja joitain tehtiin yhdessä ...oppilaat osasivat oikein ja koettiin yhdessä onnistumisen iloa. ...Neljännessä jaksossa oli hyvä tunnelma koko ajan. Opiskeltavat asiat tulivat pitkälti oppilaista lähtien, mutta ei tarkasti etukäteen suunnitellussa järjestyksessä kuten aikaisemmin... Ei oltu tarkkaan päätetty, missä järjestyksessä lähinnä teoreettiset asiat otettiin, vaan elettiin oppilaiden mukaan. Opettaja oli kuitenkin päättänyt pitää linjat tiedossa. ...Olen päässyt lähelle oppilaita ja heidän maailmaansa ja ottanut ilmastaa sen, mikä oli ollut juuri siihen opetuskertaan sopivaa ravitsemusasiaa ...Opettajan pysymistä poissa opettajanpöydän takaa.” *OPS A Ulla-Maija, huhtikuu 1999.*

Ja kun oppitunneille tullaan mielellään, siellä opitaan vaikeitakin asioita:

”...Eikä tämä ole varmasti ainoa, mitä hän (Toni 13 v.) on oppinut (makkarakastike). Uskon, että hänellä on nyt innostus ja uskallus, myönteinen halu ja asenne (arki) elämän askareisiin.” *K7 Ulla-Maija, kesä 1999*

Opetussuunnitelman yhteisen sisällön tarkastelun ja opettajien yksilöllisten tarkennusten lisäksi oppilaan arvioinnin merkitys korostuu toistuvasti opettajien palautteissa. Oppilaan arviointia on kuitenkin vaikea liittää mihinkään kolmesta käsitteestä (vastuu, yhteiset sopimukset, arvoalinnat), joten käsittelen arviointiin liittyvää opettajien pohdintaa erikseen. Uudistuneen oppilaan arvioinnin voidaan ajatella olevan yhteinen nimittäjä kolmelle edellä mainitulle käsitteelle ja opettajien vastuulliselle asenteelle omaa työtään kohtaan. Arvioinnin merkitys saattoi korostua myös siksi, että toimintatutkimuksen aktiivivaiheen aikana uudistui perusopetuksen oppilaan arviointi (ks. POAP 1999, PPK 1999), ja myös perusopetuslaki (22§) ja perusopetusasetus (10§) korostavat uudenlaista näkökulmaa arvioinnissa.

Opettajaryhmä oli tutustunut helmikuussa 1998 (tapaaminen 6/1998) ehdotuksiin tulevasta perusopetuksen kotitalouden päättöarviointin kriteereistä. Arviointikriteereitä tarkasteltiin siitä näkökulmasta, miten niiden avulla voidaan osoittaa yhdessä elämisen taitojen keskeinen merkitys opetussuunnitelmassa ja miten näiden taitojen arvioiminen onnistuu. Oppilaan arvioinnin teoreettisia käsitteitä tai taustoja ei sen enempää opettajaryhmässä käsitelty, joskin arviointikriteerien tarkastelun tueksi tutkija kehotti opettajia tutustumaan Myllykankaan artikkeleihin ”Oppilasarviointi oppimisen edistäjänä” (1998, 33-58) ja ”Arviointi kotitalousopetuksen tukena” (1997, 85-105).

Opettajaryhmän mielestä opetussuunnitelman arviointikäytännöt olivat onnistuneita. Arviointi sulautui osaksi opetussuunnitelmaa, tuki oppituntien muuta ohjelmaa eikä ollut vain tietyin väliajoin toistuva tehtävä tai kirjallinen tuotos, vaan oppimista tukeva prosessi. Vaikka opetussuunnitelman jokaisen jakson päättikin isompi arviointikokonaisuus, arviointi oli jatkuvaa ja itsearviointia tapahtui lähes kaikilla oppitunneilla. Oppilaan arvioinnin onnistuneeseen toteutukseen vaikutti todennäköisesti se, että erilaisia arvioinnin menetelmiä käytettiin heti lukuvuoden alusta lähtien. Oppilaita kannustettiin pariarviointiin ja ryhmäarviointin avulla saatiin kolmen, neljän oppilaan ryhmä työskentelemään yhteisen tavoitteen eteen. Arviointi on myös tärkeä osa ryhmän yhteistoiminnallisuutta, mikä tulee esille monipuolisten työtapojen käytössä ja opettajan kannustavana asenteena niiden käyttöön (Driver, Asoko ym. 1994, 6-7; Tynjälä 1999, 156-157, 167-168). Monipuolisten arviointitapojen myötä oppilaat oivalsivat sen, että arviointi on oppimistilanne eikä pelkästään tietojen ja taitojen tarkistustilanne.

”Hyvä mieli kokeesta; osaava oppilas; kotitehtävien tarkistaminen ryhmätyönä; koe ryhmätyönä; jolloin yhdessä tekemisen meininki; kuinka paljon jo opittu ja edistytty; jaksopalaute, eikä vain koe; arvioinnin laajat mahdollisuudet kotitaloudessa.” *OPS A 13/1998*

Seuraava on ehkä kuvaavin opettajien ilmaisuista:

”Open arvioidessa hän samalla kommunikoi oppilaitten kanssa ja keskustelelee syistä ja seurauksista, oppilaat oppivat arviointia yhdessä.” *OPS A 13/1998*

Tähän viittaa Haverinenkin, kun hän kehottaa keskustelemaan esimerkiksi työnjaosta, työn suunnittelusta ja vuorovaikutusilmapiiristä arviointitilanteissa (Haverinen 1998, 16).

Arvioinnilla liitettiin yhteen sekä menneitä että tulevia oppituntien sisältöjä, ja oppitunneista muodostui laajoja kokonaisuuksia. Prosessinomainen arviointi palveli myös heikompia oppilaita. Opettajan oli mielekkäämpää osoittaa prosessista onnistuneita kohtia ja kannustaa oppilasta kuin pelkäänsään arvioida epäonnistunutta lopputulosta.

”Arviointiin kiinnittää enemmän huomioita kuin ennen. Vaikka arviointi on hankalaa, niin nyt on pidemmältä jaksolta oppilaasta erilaisia arvioita, jotka tukevat omaa arvostelua.” *K7 Minna, kesä 1999*

”Arviointi askarruttaa yhä. Uskon, että useimmat oppilaani sisäistivät yhdessä elämisen taidot kotitalouteen kuuluviksi ja arvioitaviksi asioiksi. Siitä olen iloinen ja ylpeä. Olenhan sitä aiemminkin tavoitellut, mutten kovin hyvin onnistunut.” *K7 Marika, kesä 1999*

Kouluissa käytössä olevat arviointikäytännöt tukevat edelleen teknisen tiedon hallintaa ja määrällistä arviointia (ks. Myllykangas 2002, 147-149). Tämän välttämiseksi kotitalouden opetussuunnitelmasta olisi hyvä karsia liiat yksityiskohdat pois ja arvioida rohkeammin laajoja kokonaisuuksia ja oppimisen prosessia. Tarvitaan tiedon ja taidon aiempaa järkeväämpää yhteensovittamista, kun kotitaloudessa keskitytään arvioimaan tasapuolisesti kaikkia oppiaineen kolmea arvioinnin aluetta: käytännön toimintataitoja, tiedonhankinta- ja käsittelytaitoja sekä vuorovaikutustaitoja. Lisäksi on hyväksyttävä arvioinnin vaikeus ja rikkaus opetuksessa.

”Opetuksessani ei ole enää niin paljon nippelitietoa kuin ennen... ja oppilaiden omatoimisuus, oma tiedonhakeminen on lisääntynyt.” *K7 Minna, kesä 1998*

”Liian monet oppilaat ovat sitä mieltä, että he olivat oppineet kotitaloustunneilla melko vähän uutta (ja itse olen heidänkin kohdallaan eri mieltä). Tehokkaampi arviointi olisi ehkä auttanut huomaamaan todellisen oppimisen. Numeroarviointini oli aiempia vuosia tiukempi (alhaisemmat luokkien keskiarvot), joten mitään löystymistä tässä ei ainakaan tapahtunut, eivät ne yhteistyötaidot niin helppoja aina ole.” *K7 Marika, kesä 1999*

5.5 Yhteistyön ja vuorovaikutuksen merkitys kotitalouden opettajien ammatillisessa kasvussa

Tarkastelen seuraavaksi yhteistyön elementtejä siitä näkökulmasta, mihin Niemi (1995) viittaa opettajan ammatillisen kasvun mallissaan (ks. luku 3.4), ja pyrin liittämään tähän tarkasteluun oppimisympäristöjen laajenemisen merkityksen ja opettajan roolin muuttumisen tarkastelua. Tällä tarkoitan lähinnä sitä, miten opettaja voi toimia linkkinä ja välittäjänä koulun ja nuoren maailman välillä ja tämän toiminnan avulla edistää kummankin osapuolen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja. (Ks. Niemi 1995, 37.) Tähän suuntautunut vuorovaikutustaitojen korostaminen vahvistaa myös opetuksen roolia osana myönteistä tulevaisuusajattelua, jossa vuorovaikutus pitäisi kokea kannustavana ja luovana tapahtumana (Rubin 1995, 4).

Kotitalouden opetussuunnitelmassa olevat esimerkit oppimisympäristön laajenemisesta, opettajien irrottautumisesta luokkahuoneesta kohti koulua ympäröivää yhteiskuntaa, kuvastavat uudenlaista tapaa toteuttaa yhteistyötä kotitalousopetuksessa. Tämäntyyppinen kotitalouden opettajien toiminta korostuu myös Turkin (1999, 206) esittämässä mallissa, jossa hän toivoo opettajien osaamisen etenevän 2000-luvun edetessä tiimityöstä verkostoitumiseen ja kotitaloudellisen osaamisen laajenevan toiminnan muuttumisen myötä yksilön tasosta kohti yhteiskunnallista tasoa. Kosketuspintojen hakeminen koulun ulkopuolisesta ympäristöstä on merkki opettajan toiminnan ja ajattelun laajentumisesta (ks. luku 6.3), vaikka opettajan lähin yhteistyötaho ovatkin oppilaat, joiden kanssa tehtävään yhteistyöhön kuuluu vastuu oppilaiden kehityksestä ja tämän kehityksen etsimistä yhdessä oppilaan kanssa (Niemi 1995, 37). Opetuksen ja oppilaan kohtaamista ja siinä kehittymistä pohti myös Minna kesällä 2001:

”Kotielämä on myös antanut pohdiskeltavaa siitä, mitä asioita todella kannattaa painottaa opetuksessaan! Mitä taitoja me aikuisena tarvitsemme kotona, jotta hallitsemme arjen niin, että elämämme on meitä tyydyttävää. Siinä on ollut minulle opettajana kasvun paikka, sillä olen aina ollut ns. kuuliainen opettaja, joka on tehnyt kaiken sääntöjen mukaan pohtimatta niin kauheasti, missä oppilas tätä taitoa tarvitsee.” *K7 Minna, kesä 2001*

Rauste-von Wright ja von Wright (1997, 21) korostavatkin, että opetussuunnitelman pitäisi vastata oppilaan elämää, minkä tulisi näkyä opettajan vastuunottona opetussuunnitelman sisältöjen järjestyksestä.

Oppimisympäristön laajeneminen tulee nähdä myös siitä näkökulmasta, että kotitalous oppiaineena on osa koulun yhteistä kasvatustehtävää ja on pyrittävä yhteistyö- sekä vuorovaikutustaitojen edistämiseen eri oppiaineiden välillä. Vaikka opettaja työskenteleekin kotitalouden taitojen opettajana, hänen tehtäväkenttensä ei pääty opetuskeittiön kynnykselle. Kun kotitalouden opettaja on aktiivisesti mukana koulun kehittämistehtävissä, hän on voimavara koko koulun toiminnalle opetussuunnitelmatyöstä järjestyssääntöjen laadintaan. Tämä rohkeus roolien ja tehtävien muuttamisessa näkyy myös siinä, että opettaja ottaa opetussuunnitelmaan uusia aihekokonaisuuksia ja vaihtelee rohkeasti oppisisältöjä oppilasryhmien ja oman persoonansa mukaan.

Kun opettajan rooli nähdään kasvattajana oppilaan maailman ja koulun toiminnan välillä, opettajan yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot saavat aivan eri merkityksen kuin määriteltäessä opettajan tehtävä esimerkiksi Patrikaisen (1997, 218-228) käyttämien termien mukaisesti ”tiedon siirtäjäksi ja opetuksen suorittajaksi”. Koska keskustelu- ja neuvottelutaidot korostuvat yhä enemmän opettajan ammatissa, vaatimukset opettajan toiminnalle muuttuvat. Toimintatutkimukseen osallistuneet opettajat ovat omalla toiminnallaan osoittaneet, että oppilaita lähellä oleva, omaan persoonaansa luottava, oppisisällöt hyvin hallitseva opettaja onnistuu opetuksessaan parhaiten. Hänen tunneillaan oppilaan persoonallisuus saa kehittyä turvallisessa ilmapiiressä, vastuu oppimisesta on oppilaalla ja yhdessä tekemisen ”meininki” kannustaa sekä opettajaa että oppilasta tietojen ja taitojen omaksumiseen. Mitkä kaikki edistävät oppilaan oppimista, opetussuunnitelmatyön ehkä tärkeintä tavoitetta (Kohonen 1993, 82).

Edellisessä luvussa tuli vahvasti esille se, että yhteisten sopimusten noudattaminen on edellytys opetussuunnitelman onnistuneelle toteutukselle. Toisaalta opetussuunnitelman uudistaminen oli opettajille riittävän haasteellinen tehtävä, joka käynnisti muutosprosessin. Tämä vahvistaa sitä näkemystä, että opetussuunnitelmallisen ajattelun kehittymistä ja opettajan amatillista kasvua ei voida erottaa toisistaan (Nias ym. 1992). Tämä näkyy siinä, miten paljon suunnitteluprosessiin käytettiin aikaa, kuinka huolellisesti opettajat täyttivät tuntuunselmaraportit ja miten tunnollisesti tapaamisissa oltiin mukana. Asia otettiin vakavasti ja opetussuunnitelman muuttamisella uskottiin olevan myönteinen vaikutus esimerkiksi työssä jaksamiseen ja oppilaiden oppimiseen. Prosessin myötä tuli todistettua, että opettaja ei ole enää kaikkietävä yksin puurtaja, vaan avoin ja innostunut ryhmässä toimiva kasvattaja. Toimintatutkimuksen aikana korostui niin ikään yhteisöllisyyden merkitys. Kun opettaja tietää kuuluvansa ryhmään, joka tekee

uudistavaa, kenties urauurtavaakin työtä, ryhmän tuki omille ratkaisuille ja toimintatapojen muutoksille on ensiarvoisen tärkeää. Tällaisen toiminnan avulla kotitalousopettajalle saattaa avautua uusi rooli koulun kasvatus- ja opetustehtävän hoitamisessa.

6

Opettajan ammatillisen kasvun eteneminen

Syklin vaihe	Tutkimusvaiheen tavoite	Toiminta
Arviointivaihe Tapaamiset 13-15, 18-20	Opettajien ammatillisen kasvun vahvistaminen ja autonomian saavuttaminen	Opetussuunnitelman ja opetuksen toteutuksen arvioiminen yksin ja ryhmässä

Toimintatutkimuksen arviointivaiheen keskeinen asia oli opettajien autonomian saavuttaminen ja pedagogisen ajattelun edistäminen osana ammatillista kasvua. Näihin liittyvää reflektiota tarkastellaan laadullisten tasojen avulla, joiden avulla pyritään osoittamaan ammatillisen kasvun eteneminen. Tässä tarkastelussa opettajien raportit oppituntien toteutuksesta ovat keskeisessä asemassa. Autonomia tulee esille opettajien kirjallisista ja suullisista raporteista, ja sen osuus opettajien työssä korostuu lukuvuoden edetessä syksystä kevääseen. Autonomia merkitsee opettajille itsenäisyyttä, itsensä toteuttamista ja eettistä vastuuta omasta työstään (Niemi 1995, 37) sekä rauhaa ja mahdollisuutta toteuttaa opetussuunnitelmaa (Shkedi 1998, 219). Opettajat valitsivat eri mahdollisuuksien joukosta itselleen sopivan ja parhaan tavan opettaa, mikä näkyi sitoutumisena työhön. He eivät myöskään tarvinneet oman työnsä arvon nostamiseen mitään erityisiä keinoja, kuten liian vaikeita kokeita tai kotitalouden erottautumista muista oppiaineista.

Autonomisuus näkyi myös oppilaiden kannustamisena ja vastuullisuuden korostamisena.

Luvun lopussa tarkastellaan teoreettisten mallien käyttökelpoisuutta opettajien ammatillisen kasvun osoittajina ja pyritään yhdistelemään näitä malleja, jotta opettajien toiminnan monitahoisuus tulisi paremmin esille.

Tutkimusaineisto muodostuu opettajien tapaamisista litteroiduista ja tutkijan pitämistä tapaamispäiväkirjoista (TT), tuntisuunnitelmaraporteista (TR), opetussuunnitelman arviointitapaamisista (OPS A), kirjoitelmista (KJ) ja ongelmakarttakartoituksesta.

6.1 Tutkimuksen ja opetuksen yhdistäminen

Kuten Usher-Bryant (1989, 165-167) kehottaa, tutkija oli toimintatutkimuksessa aktiivisesti mukana täysivaltaisena ryhmän jäsenenä. Tutkijalla oli takanaan noin kymmenen vuoden kokemus kotitalousopettajan työstä, yhteinen ammattikieli opettajaryhmän kanssa sekä samanlainen näkemys muutoksen tarpeellisuudesta kuin tällä ryhmällä. Tutkijan oma opettajakokemus (ks. Hopkins 1985, 41) auttoi pitämään mielessä myös toimintatutkimuksen vaikutuksen käytännön toimintaan koululuokissa (Leino 1996, 84-85). Tutkimukseen osallistuvat opettajat kohtasivat asioita, jotka ovat heille uusia: oman opetuksen seuraamista, oppilaiden käytöksen muuttumista havainnoinnin takia, kokemuksista kirjoittamista ja omien käytäntöjen tarkkaa pohtimista (Hustler & Cassidy 1986, 39). Nämä asiat voivat olla yksi syy siihen, että vain harvat opettajat ryhtyvät pohtimaan omaa työtään systemaattisesti, vaikka opettajia kannustetaan tutkivaan asenteeseen omaa työtään kohtaan ja tutkiva asenne on olennainen osa opettajan ammatillista kasvua. (Ks. Haverinen & Martikainen 2002, 123-125.) Marikan ajatukset ilmentävät tutkivaa asennetta omaan työhön:

”...tuntisuunnitelmien kirjoittamisen työläydestä. Reflektointia tapahtuu koko ajan oppituntien aikana, jolloin tulee tunne, että paperille kirjoitettu tuntisuunnitelma sitoo liikaa, vaikka ohjelma on pakko muuttaa. Sovittiin siitä, että kehitetään nelosjaksoa varten uusi tapa kirjata ja raportoida tuntisuunnitelmat ja tuntien toteutukset, tuoda jokin muu tapa, joka osoittaa, paremmin, että tunti elää. Kaikissa ykkösjakson tunneissa on ollut hyvää juuri se, missä on saanut praksiksen näkymään ja elämään. Ja kaikki uudet asiat opetussuunnitelmassa, jotka ovat olleet praksista, ovat olleet kaiken kaikkiaan parhaimpia kokemuksia.” *OPS A 13/1998*

Kincheloe (1991) ja Carr & Kemmis (1986) rohkaisevat opettajia kuuntelemaan myös oppilaitaan tutkimusprosessissa sekä hyödyntämään heidän tapansa ajatella ja rakentaa kokonaisuuksia opiskeltavista asioista. Tämän myötä oppilaiden ja koulun välisen vuorovaikutuksen kehittäminen tulee osaksi opetussuunnitelman sisältöä. Oman työnsä tutkijana opettaja oppii tarkastelemaan kouluyhteisöä kokonaisuutena, ei erillisten yksittäisten oppiaineiden joukkona. (Kincheloe 1991, 16-18; Carr & Kemmis 1986, ks. myös Turkki 1999, 154.)

Oppilaiden aktiivinen rooli edistää opettajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja keskinäistä ymmärrystä entisestään (Hopkins 1985, 5). Oppilaiden osuus jäi toimintatutkimuksessa vähälle huomiolle, mutta oppilaat mahdollistivat opetussuunnitelman uudistuksen toteutuksen. Mielenkiintoinen rinnakkaistutkimus olisi syntynyt, jos oppilaiden ajatusten ja toiminnan

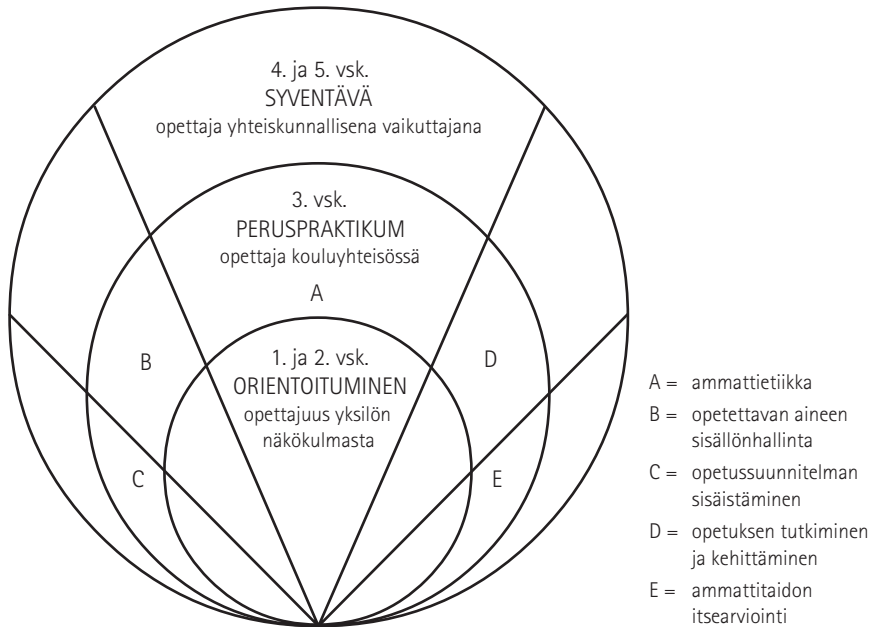
muutoksia olisi tarkasteltu samanaikaisesti opettajien toiminnan muuttumisen kanssa. Raportointivaiheiden aikana tutkija pohtikin usein sitä, minkälaiset olosuhteet suosivat toimintatutkimusta (ks. esim. Corey 1953, 86) ja mikä merkitys esimerkiksi huonolla onnella on, kun opettaja valitsee oppilasryhmiä mukaan toimintatutkimukseen. Tässä tutkimuksessa opettajien kaikki seitsemänsien luokkien kotitalouden ryhmät osallistuivat opetussuunnitelman toteutukseen, mutta opettaja raportoi vain yhden ryhmän toiminnasta. Kincheloe (1991) muistuttaa siitä, että oppilaita voidaan useimmiten tarkkailla vain määrätyn, rajatun ajan verran, jolloin oppilasryhmien toiminnan vaihtelevuus ja dynaamisuus voivat jäädä liian vähälle huomiolle (Kincheloe 1991, 139).

Opettaja tarvitsee didaktisia teorioita oman työnsä kehittämisen tueksi. Opettajankokemus ja opetuskäytäntöjen pohtiminen tukevat näitä teorioita. (Martikainen 1998, 80.) Näiden pohjalta opettaja voi rakentaa omia opettamisen teorioitaan ja myös perustella niitä. Helen tarttui tähän asiaan kirjoituksessaan kesällä 2001:

”Hesarissa olleessa artikkelissa kerrottiin, että peruskouluopetuksen tulisi nykyään olla konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaista aiemman behavioristisen sijaan. Kun opettajille on järjestetty aiheesta lisäkoulutusta ja kouluttajalta on kysytty jonkin tietyn aiheen opetusvinkkejä konstruktivistisesti, ei kouluttajakaan ole osannut neuvoa tapaa. Olen samaa mieltä, että vaatii paljon aikaa ja kekseliäisyyttä oppia uusia toimintatapoja. Siksi olen iloinen, että ryhmämme on jo keksinyt monia upeita toteutustapoja perinteisille aiheille, mutta myös rohkeasti hylännyt vanhoja aiheita ja uudistanut kotitalousopetusta.” *K7 Helen, kesä 2001*

Tutkija on vastuussa siitä, että opettajan tutkimuksesta saatu hyöty vastaa sitä panosta, jonka hän on toimintatutkimukseen käyttänyt. Jos tutkimuksen alkuvaiheessa osoitetaan konkreettinen esimerkki tutkimuksen merkityksestä opetuksen tai opettajan toiminnan parantamiseksi, tutkimuksella on hyvät mahdollisuudet onnistua ja antaa opettajille lisää voimavaroja. (Winter 1996, 15.) Toimintatutkimuksen prosessointivaiheessa syksyllä 1997 suunniteltu ja toteutettu opetuskerta ”1.5 Meidän jengin syyspoppa” on tästä hyvä esimerkki. Marikan ideasta kehitelty suunnitelma antoi intoa uudistustyölle ja uskoa omiin kykyihin. Opetuskerta oli yksi opetussuunnitelman onnistuneimmista kokonaisuuksista.

Haverinen ja Martikainen (2002) viittaavat kotitalousopettajien koulutukseen liittyvässä artikkelissaan siihen, että kasvatustieteellistä tietoa ei osata yhdistää koulun todellisuuteen ja opettajan työhön siellä (ks. myös Myllykangas 2002, 30-31). Heidän kehittämänsä kuvio esittelee opettajuuden keskeisiä alueita ja kotitalouden opettajiksi opiskelevien opintojen etenemistä.



KUVIO 5. Opettajuuden kehittyminen kotitalousopettajien koulutuksessa
(Haverinen & Martikainen 1997, 242; Haverinen, Martikainen, Palojoki 1999, 95)

Kuvio havainnollistaa hyvin sitä, miten monipuolisesti kotitalouden opettajat toimintatutkimuksen raportointivaiheissa ja omaa toimintaansa pohdiskeleivissa kirjoitelmissa yhdistivät tutkimuksen ja opetuksen. Voidaan perustellusti sanoa, että opettajien ammattietiikka oli korkea, koska heidän halunsa parantaa ja kehittää omaa opetustaan oli lähtökohta koko toimintatutkimukselle. He olivat kiinnostuneita ajankohtaisista opetukseen vaikuttavista asioista ja halusivat myös siirtää ne opetukseensa. Riittävän pitkä opettajankokemus takasi sen, että opettajat hallitsivat kotitalouden oppisisällöt ja monipuoliset opetusmenetelmät. Tutkimuksen prosessointi- ja sitoutumisvaiheiden aikana opiskellut asiat kotitaloustieteestä, erilaisista näkökulmista kotitalousoppiaineeseen ja oppimiskäsityksistä varmistivat sen, että opettajien tietämys laajentui toimintatutkimuksen aikana. Oman ammattitaidon arviointi, onnistumiset ja epäonnistumiset oppitunneilla kulkivat rinnan tuntisuunnitelmaraporttien kanssa. Oman työn itsearviointi tulikin hyvin esille opettajien kirjoitelmissa, erityisesti viimeisessä (kesä 2001: Mitä ajattelen praksiksesta ja opettajuudesta?).

Edellä esitetty kuvio kuvaa kotitalousopettajien koulutuksen eri vaiheita, mutta se on tavoitteeltaan melko idealistinen. Tavoitteiden saavuttaminen ja ylimmälle kehälle kapuaminen saavutetaan ehkä opettajan työuran aika-

na, mutta tuskin vielä opettajankoulutuksen aikana. Tälle tasolle pääseminen edellyttää opettajalta, että hänen ajatteluunsa on sisäistynyt globaalius ja eettisyys ja että hän näkee kasvatuksen kotitalousopetuksen ydinkysymyksenä. Tällöin myös eettisyys, inhimillinen kasvu ja globaalinen ajattelutapa voidaan nostaa kotitalousoppiaineen sisältöä ohjaaviksi käsitteiksi. (Ks. Turkki 1999, 105-109.) Valitettavasti osa opettajistakin saavuttaa vain keskimmäisen kehän, opettaja kouluyhteisössä. Toisaalta Haverisen ja Martikaisen johdolla toteutetut opetuskokeilut (1999, 2002) ovat osoitus siitä, että kuvio toimii ja keskimäinen, jopa ylin taso voitaisiin saavuttaa jo opettajankoulutuksen aikana, mikäli opetusharjoittelun aikana olisi mahdollista tavoitella muutakin kuin niin sanottuja täydellisiä tunteja. Kokeiluja tarvitaan vahvistamaan tutkivan otteen merkitystä opettajan työssä ja opettajan näkökulmien avaamista kohti koulua ympäröivää yhteiskuntaa. Hyviä esimerkkejä tästä ovat Myllykankaan (2002) ja Seppäsen (2000) tutkimukset, joista ensimmäisessä opettajaryhmä tarkasteli omaa työtään tutkivalla otteella ja jälkimmäisessä opettaja kohdisti tutkivan otteensa oppilaiden toimintaan.

6.2 Reflektion ilmeneminen kotitalouden opettajien toiminnassa

Reflektion tarkastelu korostui toimintatutkimuksen suunnitteluvaiheessa tutkijan ennakkokäsitysten takia. Esimerkiksi opettajien laatimat tuntisuunnitelmaraportit (liite 5) jaoteltiin sen mukaan, että niitä voitaisiin tarkastella nimenomaan reflektion kehittymisen näkökulmasta. Toimintatutkimuksen edetessä arvioinnin ja muutoksen vakiinnuttamisen vaiheisiin reflektion merkitys väheni ja tutkijan näkemys kallistui enemmän pedagogisen ajattelun tarkastelun suuntaan. Kansasen mukaan (1996, 46) myös pedagogista ajattelua voidaan kutsua reflektioksi. Opettajan omaan toimintaan liittyvä ajattelu on tällöin pohdiskelevaa, pohdinnan tuloksena syntyvät ratkaisut eivät vaadi välitöntä toteutusta ja opettajalla on aikaa ja mahdollisuuksia punnita eri vaihtoehtoja sekä niiden merkitystä opetukselle.

Painopisteen muuttumiseen vaikutti se, että reflektio liittyi selkeästi opetussuunnitelmatyöhön opettajien tuntisuunnitelmaraporttien myötä, kun taas pedagogisen ajattelun osuus ammatillisen kasvun prosessissa vahvistui vasta toimintatutkimuksen arviointivaiheesta alkaen. Tällainen näkökulmien muuttuminen on sallittua ja asiaankuuluvaakin toimintatutkimuksessa ja on osoitus toimintatutkimuksen vaikutuksesta tutkijan ajatteluun ja ammatilliseen kasvuun. Koska opettajat tekivät tuntisuunnitelmaraportit huolellises-

ti, raportit osoittivat heille konkreettisesti, miten oppitunteja voi jälkikäteen tarkastella kolmiportaisena tapahtumana. Reflektio toi esille myös sen, miten opettajat ymmärsivät kotitalouden toiminnan ja miten he osasivat hyödyntää esille tulleita asioita omassa työssään. Reflektion merkitystä opettajan ajattelun ja toiminnan muuttajana ei voida väheksyä, sillä reflektoinnin myötä opettajan tietoisuus omasta toiminnasta paranee ja kriittisyys sitä kohtaan kasvaa.

6.2.1 Reflektion erilaiset roolit

Tässä tutkimuksessa reflektio on opettajan ajatteluun liittyvää, aktiivista oman toiminnan tutkiskelua, persoonallista keskustelua ja mielipiteitten vaihtoa opetuksesta (Suojaanen 1992, 25; Johnston 1994, 10-11). Oman työn tutkiskelussa opettajan käytettävissä oleva tieto määrittää reflektion laadun epäsuorasti, mikä tekee reflektiosta subjektiivista, kontekstisidonnaista ja yksilöllistä toimintaa (Valli 1992, 218). Myös prosessimaisuus, todellisten tilanteiden tutkiminen ja yksilön mahdollisuus omien kokemusten tarkasteluun ovat keskeisiä asioita reflektiossa (Boud 1985, 19).

Oman toiminnan tarkastelun avulla opettajan ajatukset selkiytyvät ja hän saa varmuutta omalle työlleen, tiedostamaton tieto tulee tietoiseksi ja saavutetaan ehkä syvempi ymmärrys opettamisesta (Ojanen 1996, 52-53). Kun Minna arvioi mennyttä lukukautta, hän avasi samalla jo ajatuksia tulevalle lukukaudelle eli oman toiminnan tarkastelu selkeytti hänen ajatuksiaan kahteen suuntaan.

”Helenillä ja minulla oli molemmilla vähän syllisyyden tunnetta siitä, että ope-
timme enää mitään, kun niin paljon on asiaa karsittu pois. Itsellä on kuitenkin
periaatteessa hyvä olo ja oppilaat ovat oppineet. Jotta koko peruskoulun kotita-
louden opetus järkevöityisi, opetettavia asioita pitäisi siirtää seiskalta kasille ja ysil-
le, kun kotitaloutta valitaan valinnaisaineeksi niin paljon, joten opetus saavuttaisi sil-
ti valtaosan oppilaista. Pelkät ruoanvalmistustunnit turhauttavat ja varmasti oppi-
laatkin ensi vuonna ihmettelevät, miksi nyt tehdään niin erilaista kuin viime vuon-
na.” *OPS A Minna, 1999*

Opettajan omaan toimintaan liittyvää tarkastelua voi tapahtua edellä kuva-
tun tilanteen eli jälkireflektoinnin lisäksi myös ennen toimintaa tai toimin-
nan aikana. (Bengtsson 1995, 32; van Manen 1991, 102-115.)

Ennen toimintaa tapahtuva reflektointi voi kohdistua esimerkiksi siihen,
miten oppilaiden oletetaan käyttäytyvän erilaisissa tilanteissa, miten oppi-
tunti etenee ja miten oppitunneilla käsiteltävät asiat vaikuttavat oppilaiden

toimintaan. Oppituntin tilanteita pyritään siis kyseenalaistamaan jo etukäteen ja etukäteisreflektointi omaksutaan toimintaa ohjaavaksi lähtökohdaksi sen sijaan, että se nähtäisiin erillisenä asiana opetuksessa (vrt. Wilson & Väinö 1985). Opetuksen aikana tapahtuvaa reflektiota ei aina edes tiedosteta. van Manen (1991, 115) kehottaakin opettajia harjoittelemaan reflektiota nimenomaan oppituntien aikana (in action). Huolellinen reflektointi tilanteessa vaikuttaa heti toimintaan (Schön 1987, 27-29), mikä edistää uudistavaa otetta opettajan työssä (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 23-26).

Monimuotoisena kokemuksena reflektio voi vaihdella vapaamuotoisesta pohdinnasta systemaattiseen kirjalliseen tai suulliseen pohdintaan. Systemaattisen pohdinnan taustalla vaikuttavat jo erilaiset teoreettiset käsitteet. (van Manen 1991, 99-101, 115.) Käytännön tehtävien kyseenalaistaminen on helpoin tapa aloittaa reflektion opettelu ja omien opetusikäntöjen tarkastelu. Oman toiminnan kriittinen tarkastelu ja ongelmakohtien löytäminen motivoivat ongelmien ratkaisemiseen. Tällaisen tarkastelun avulla on helpompi ymmärtää, mitä haluaa omassa opetuksessaan muuttaa. Muutos on myös syvällisempää kuin se muutos, joka syntyy vain tavoitteita muuttamalla. Muutos kohdistuu sekä opettajan ajatteluun että käytännön toimintaan, eli reflektio tukee linkkiä teorian ja käytännön välillä, mikä on keskeistä toimintatutkimuksessa. (Ojanen 1996, 58; Österman & Kottkamp 1993, 22-34.)

Reflektion monipuolisuuteen vaikuttaa myös se, tekeekö sitä yksin vai ryhmässä. Ryhmässä tehty reflektio on tehokasta, sitä voidaan jo itsessään pitää pienimuotoisena tutkimuksena, jota rikastavat oppilailta saadut kommentit ja ammatillisen kirjallisuuden lukeminen. Myös opettajankokemus ja avoin mieli ovat tärkeitä sen kannalta, että reflektiivinen toiminta sisäistetään ja hyväksytään yhtenä tapana parantaa opettajien ammatillista osaamista. (Fullan & Hargreaves 1992, 90-95; Österman & Kottkamp 1993, 20.) Ryhmässä toimiminen vaatii sitä, että pedagogiset tavoitteet ovat kaikille yhteiset ja teoreettiset selitykset kuuluvat tärkeänä osana käytännön ongelmien selvittelyyn (Elliot 1985, 259-260). Kuten reflektion kuvaamisesta voi päätellä, reflektiivinen ajattelu kehittyy hitaasti ja yksi koulun lukuvuosi ei välttämättä riitä prosessille (Kitchener & King 1996, 194).

Toimintatutkimuksessa tutkijalla on merkittävä rooli opettajien kannustamisessa systemaattiseen reflektioon tutkimusprosessin aikana (Österman & Kottkamp 1993, 45). Vaikka kaikki opettajat eivät halua kertoa siitä, mitä luokassa tapahtuu, he voivat silti tehdä hyvinkin perusteellista reflektointia opetuksestaan (Elliot 1985, 257).

Reflektio ei saa olla pelkkä muotiasana, vaan merkityksellinen käsite, jonka avulla opettajat todella muuttavat opetuksensa sisältöä ja opetusmenetelmiään (Valli 1992, 224-225). Nähdessään muutoksen onnistuvan koulussa opettaja vakuuttuu reflektion tarpeellisuudesta (Niemi 1996, 32-33). Oman toiminnan tarkastelun seurauksena opettaja tekee asioita toisella tavalla kuin ennen ja toimintatavat muuttuvat. Ojanen esittääkin toiveen (1996), että reflektion avulla opettajat löytäisivät uusia näkökulmia opettamiseen ja uskaltaisivat toimia omalla tavallaan, mikä toisi heitä lähemmäs luokan toimintaa (Ojanen 1996, 51).

Vaikka edellä esitetty tarkastelu on tuonut esille yksinomaan myönteisiä puolia reflektiosta, on todennäköistä, että siihen liittyy myös ongelmia. Kannattaisiko useammin käyttää reflektio sanan tilalla vapaamuotoisempia ilmaisuja, kuten pohdinta, ääneen ajattelu, itsearviointi? Näiden ilmaisujen käyttäminen toisi ehkä esille sen, että reflektiota tehdään enemmän kuin siitä raportoidaan. Toisaalta reflektio sanan käyttäminen tuo toimintaan systemaattisuutta ja tarkkuutta, mikä on asialle eduksi. Samasta asiasta on kuitenkin kyse, oman toiminnan tarkastelusta.

Niin tärkeää kuin oman toiminnan tarkastelu on, se ei saa viedä liikaa aikaa ja voimavaroja opetuksesta. Tämä osoittautui todeksi myös tässä toimintatutkimuksessa, jossa opettajien reflektointi tapahtui pääosin oppituntien jälkeen. Oppituntien aikana tapahtuvaa reflektointia on melko mahdoton tehdä, kun opettaja pyrkii täysipainoiseen vuorovaikutussuhteeseen oppilaiden kanssa. Jälkireflektointi tuo pohdintaan todennäköisesti myös kriittisyyttä.

6.2.2 Reflektion laadulliset tasot

Tässä tutkimuksessa käytetään reflektion laadullisista tasoista nimityksiä tekninen, tulkinnallinen ja kriittinen taso. Laadullisten tasojen tarkastelulla pyritään osoittamaan, miten opettajien ajattelu ja suhtautuminen omaa työtään kohtaan muuttui. Tämän lisäksi reflektiolla pyritään ilmaisemaan yhdessä elämisen taitojen näkymistä oppitunneilla. Opettajan ei oleteta siirtyvän mekaanisesti reflektion laadulliselta tasolta toiselle, vaikka hänen toivotaankin saavuttavan vähintään tulkinnallinen taso omaa työtään tarkastellessaan (Niemi 1992, 39; ks. myös Johnston 1994, 10). Suojanen (1993) on soveltanut ansiokkaasti käsityölliseen toimintaan reflektion tasoja ja luonut niille kuvaavia käytännön esimerkkejä. Turkin (1999, 110-112) esittämät kuvaukset reflektion eri tasoista tuovat esille kotitaloustyöntekijän toimin-

nan tasot (osaava, taitava, ymmärtävä ja vastuullinen), jotka sopivat kuvaamaan myös kotitalouden opettajan toimintaa koululuokassa. Turkki (1999, 110) korostaa, että tasoja ei voi asettaa paremmuusjärjestykseen, ne eivät ole toisiaan poissulkevia ja liikkuminen tasolta toiselle on sallittua.

Tutkimusryhmän opettajat pohtivat tuntuunittelmaraporteissaan omaa toimintaansa näillä kolmella reflektion laadullisella tasolla. Tulkinnessa yhdistettiin syksyn ja kevään raportointijaksot. Aloittaessaan reflektion laadullisten tasojen tarkastelun tutkijalla oli ennakkokäsitys siitä, että tuntuunittelmaraporteista löytyisi yhtäläisyyksiä opetussuunnitelman yhdessä elämisen taitoja kuvaavien vastuun, yhteisten sopimusten ja arvovalinnan käsitteiden kanssa. Reflektiossa apuna käytetty ongelmakartta-analyysi ei kuitenkaan vahvistanut tätä ennakkokäsitystä, ja tuntuunittelmaraporttien jaottelussa päädyttiin seuraaviin aihealueisiin: opetusmenetelmät, oppilaiden toiminta, arviointi, koulun reunaehdot, opettajan tuntemukset ja tuntuunittelmielien toimivuus. Näistä käsitteistä ainoastaan oppilaiden toiminta on selkeästi yhdistettävissä vastuun käsitteeseen. Ongelmakartta-analyysi helpotti kuitenkin ongelmien ja onnistumisten merkityksen tarkastelua opetuskerran tai opetussuunnitelman yhteydessä. Ongelmakartta-analyysiä ei tehty enää toistamiseen, koska kevään raportointijakson tukena käytettiin niin sanottua pedagogista keskustelua tutkijan ja opettajan välillä.

Seuraavassa tarkastellaan reflektion muuttumista ja kehittymistä yleisemmällä tasolla kuin toimintatutkimuksen suunnittelu-, toteutus- ja seuranta-vaiheissa suunniteltiin. Edellä mainittuihin kuuteen käsitteeseen liittyvät opettajien reflektion laadulliset tasot käytännön esimerkkeineen ja suorine lainauksineen on esitetty liitteessä 7. Tämä taulukko selkeytti tutkijalle reflektion laadullisten tasojen merkitystä opettajien ammatillisen kasvun kannalta.

Kun opettaja raportoi oppituntien tapahtumia ”mitä havainnoitu?” -sarakeeseen, hänen raportissaan on teknisen reflektion piirteitä, mikä on opetussuunnitelman sisältöä kasvatustiedon soveltamista tavoitteiden mukaan. Tekniseen tasoon kuuluvat asiat pitää tiedostaa, jotta muut tasot voidaan saavuttaa (Kari 1996, 24). Tekninen reflektio voi kohdistua esimerkiksi opetuksen välineellisiin ja teknisiin asioihin, opettaja saattaa esimerkiksi pohtia, onko hänen toimintansa ollut opettajalle ominaista toimintaa ja ovatko oppilaat saavuttaneet opetuksen aikana riittävästi erilaisia tietoja ja taitoja (Valli 1992, 216-218). Tekniseen opetuksen reflektointiin kannustavat van Manenin (1991) mukaan myös koulujen keskusjohtoisuus, kiireinen ilmapiiri oppitunneilla, kokemusten ja lopputulosten arviointi sekä yksityiskohtaiset opetussuunnitelmat (van Manen 1991, 99).

Tässä tutkimuksessa opettajilta edellytettiin seuraavanlaista toimintaa, kun heidän raporteistaan etsittiin teknisen reflektion piirteitä: opettaja toteaa opetustapahtumaan liittyvät tosiasiat, palauttaen asiat mieleen sellaisina kuin ne tapahtuivat. Tekninen reflektio sisältää myös yhdessä elämisen taitoihin liittyviä asioita, mutta ne vain todetaan eikä niitä pohdita sen tarkemmin. (Ks. myös Turkki 1999, 110.) Näiden asioiden huomioiminen oli kuitenkin edellytys sille, että opetukseen liittyvät teoreettiset käsitteet, kuten konstruktivistinen oppimiskäsitys, tulivat myöhemmissä raporteissa esille. Tekniseen toimintaan kuuluu pohdintaa, joka voi liittyä uusien käyttökelpoisten toimintatapojen tarkasteluun ja keksimiseen.

Esimerkiksi koulun reunaehtoihin (lukujärjestykset, ryhmäkoot, taloudelliset resurssit) kohdistui runsaasti teknistä reflektointia, mutta vain syyslukukaudella, ja reunaehtojes merkitystä opetukselle ei kommentoitu enää kevään raportointijaksossa. Oppilaiden toiminnassa eli heille suunnattujen käytännön tehtävien toteutuksessa tekninen reflektio liittyi tehtävien tekemisen tarkistamiseen, tehtävien riittävyteen ja vaikeustasoon.

Tuntisuunnitelmaraporteissa ”miksi tapahtui?” -kirjaukset edellyttävät opettajalta jo tulkinnallista pohdintaa oppitunnin kulusta ja omien koke-
muksien peilaamista kasvatustieteen pohjalta. Kotitalous oppiaineena on esillä omana substanssina, ei osana koulun kokonaisuutta. Opettaja tarkastelee opetussuunnitelman ohjaamia tapahtumia sen kannalta, kuinka hyvin yhdessä elämisen taidot tulivat oppitunneilla esille tai millä tavoin konstruktivistinen oppimiskäsitys toteutui oppitunneilla. Kari (1996, 24) mainitsee vielä opettajankokemuksen keskeisen merkityksen tulkinnallisessa reflektiossa, jotta työuran alussa mekaaniseen pohdintaan liittyvä reflektointi kehittyy työn perusteiden pohdintaan ja oman työn kyseenalaistamiseen. (Ks. myös Turkki 1999, 111.) Tämä näkyy myös siinä, että tulkinnallisuus lisääntyy opettajien raporteissa lukuvuoden edetessä syksystä kevääseen.

Tulkinnallista pohdintaa kohdistuu heti syyslukukauden alusta lähtien opetusmenetelmiin. Opettajat vaihtelivat opetusmenetelmiä entistä enemmän, koska oppilaat olivat sitoutuneet yhteisiin pelisääntöihin. Tarkat kuvaukset oppituntien etenemisestä muuttuivat kuvaukseksi opettajan ja oppilaiden yhteispelistä oppituntien aikana. Opettajan rohkeus lähestyä oppilaan omaa kokemusmaailmaa lisääntyi, ja yhteistyöhön vaikuttavia esimerkkejä haettiin oppilaan kodista ja arjesta. Nämä kummatkin ovat esimerkkejä konstruktivistisen oppimiskäsityksen sisäistämisestä opetuksessa. Yhteisiin sopimuksiin ja opettajan rooliin opetusta ohjaavana aikuisena ei kuitenkaan liittynyt uudistavaa tarkastelua. Kriittisen reflektion puuttuminen saattaa

johtua siitä, että yhteisten sopimusten korostunut merkitys oli jo riittävän haasteellista opettajille, eikä uudistavaa otetta edes kaivattu.

Tuntisuunnitelman toimivuus ja opettajan tuntemukset painottuvat heti syksystä alkaen tulkinnallisuuteen. Opettajat arvostivat erityisesti kiireen vähenemistä. Kun opettaja uskaltaa karsia oppisisältöjä, hänellä riittää innostusta opetuksen muuttamiseen ja yhdessä elämisen taitojen harjoitteluun oppilaiden kanssa. Opettajien ajattelu oli enimmäkseen oppiainekeskeistä, ja se kohdistui pitkälle kotitalouteen oppiaineena. Toivottavaa olisi, että eri oppiaineiden yhteistyötä arvostettaisiin ja pohdittaisiin enemmän koko koulussa. Tulkinnallisuus lisääntyi kevättä kohti mentäessä, vaikka opetussuunnitelman neljäs jakso korostaa ruoanvalmistukseen ja terveelliseen ravitsemukseen liittyviä asioita. Tämä osoittaa opettajien ajattelun muuttumista ja yhdessä elämisen taitojen arvostamista oppisisällöistä riippumatta. Myös oppilaiden toiminnan tarkastelu saa tulkinnallisuuden piirteitä, kun opettajat pohtivat omien kokemustensa ja oman esimerkkinsä vaikutusta oppilaiden työskentelyyn. Arviointiin kohdistuu niinkään tulkinnallista pohdintaa, kun todetaan monipuolisen arvioinnin merkitys konstruktivistista oppimiskäsitystä ja oppilaan oppimisprosessia palvelevana asiana.

Syvällisintä reflektointia saavutetaan silloin, kun opettajan toimintaan liittyy uudistavaa ajattelua, toisin tekemistä ja tulevaisuuden suunnittelua (Niemi 1992, 38-39). Jos opettaja tavoittelee työssään uudistavaa asennetta, hän todennäköisesti saavuttaa kriittisen reflektion tason (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 29). Tällä tasolla tarkastellaan myös opetuksen liittyviä moraalisia ja eettisiä käsitteitä, ja esimerkiksi vastuullisuus oppituntien aikana nousee keskeiseen asemaan. (Ks. myös Turkki 1999, 111; Yost ym. 2000, 40.) Kotitalous nähdään osana koko koulun toimintaa ja perusopetusta. Mitä kehittyneempää reflektio on, sitä hedelmällisempää on sen tekeminen ryhmässä. Opettajaryhmän raporteissa ”pohdinta, miten eteenpäin” kuvaa opettajien ajattelun suuntautumista kohti kriittistä reflektiota.

Mitä pidemmälle lukuvuosi eteni, sitä enemmän opettajien kommentoissa esiintyi oppilaiden toimintaan ja vastuuseen liittyvää kriittistä reflektiota. Opettajat myös osoittivat oppilaille, kuinka paljon ja monipuolisia asioita he olivat oppineet lukuvuoden aikana. Opettajien kehittymisen ansiosta oppilaiden mahdollisuudet valita oppisisältöjä paranivat, minkä myötä onnistumisen ilo ja vastuunotto lisääntyivät. Nämä ovat keskeisiä asioita oppilaan terveille itsetunnolle (POP 1994, 103).

Tulevaisuusnäkökulman mukaan ottaminen opetussuunnitelmaan on arvo sinänsä, ja se näkyi opettajien reflektoinnissa. Opettajat oppivat arvostamaan myös oman autonomisuutensa lisääntymistä, mikä on osoitus yhdessä valit-

tujen oppisisältöjen sopivuudesta. Opettaja mieltää itsensä yhä enemmän yhdessä elämisen taitoihin ohjaavaksi aikuiseksi eikä vain teknisten tietojen ja taitojen opettajaksi. Mitä useammin opettajien reflektoinnissa saavutetaan tämäntyyppistä tarkastelua, sitä nopeammin käsitys kotitalousoppiaineesta muuttuu ja kotitalousopetus nähdään osana koko perusopetuksen kenttää. Koulun ja yhteiskunnan rooli oppilaan elämässä sekä koulun kasvatustehtävä askarruttivat opettajia, ja he toivoivat yhteiskunnan muuttumisen näkyvän enemmän opetussuunnitelmassa, myös valinnaiskurskien oppisisällöissä. Koska kotitalous on yksi suosituimmista perusopetuksen valinnaisaineista, on hyvä, että opettajien mielestä valinnaiskurskien sisällöissä on parantamisen ja ryhdistämisen varaa. Valinnaiskurskien opetussuunnitelmassa opettajan on myös mahdollista vahvistaa sitä käsitystä, että hyvä tekninen taito on edellytys luoda uudistavaa tapaa oppia kotitaloutta ja sen keskeiseksi asettua sisältöä, yhdessä elämisen taitoa (ks. Haverinen & Martikainen 1999, 67).

Toimintatutkimuksen opettajaryhmä pohti usein arkisin sanoin sitä, ”oppiiko oppilas, kun opettaja vaan oikein kovin opettaa”, eli reflektio auttoi avaamaan silmät omalle opettamiselle ja sen tehokkuudelle tai tehottomuudelle. Reflektion eri tasojen saavuttaminen ei saa pelkästään olla tutkimuksen tavoitteena, vaan reflektion avulla pitää saavuttaa jotain syvällisempää opetuksen ja opettamisen tukemiseksi.

Yost (2000) vahvistaa asian kirjoittamalla, että reflektiivisen opettajan opetustilanteessa tekemät päätökset perustuvat tietoiseen valintaan ja harkintaan. Näiden päätösten taustalla vaikuttavat opettajan tekemät tekniset, koulutukselliset ja eettiset pohdinnat. Parhaimmillaan nämä pohdinnat johtavat kriittisen reflektion ja sen myötä ajattelun muutokseen. Käytännön toiminnasta tutkimusryhmällekkin tutuksi tulleet konstruktivismi oppimiskäsityksenä, kirjoittaminen omien ajatusten esille tuojana ja dialoginen keskustelu tukevat kaikki opettajan kriittistä reflektiota omaa työtään kohtaan. (Yost 2000, 41-45.)

Kun opettaja on tiedostanut oman ammatillisen kasvun tarpeensa, hän myös uskoo reflektioon ja arvioinnin mahdollisuuksiin muutoksessa (Österman & Kottkamp 1993, 19). Reflektion avulla opettajat kiinnostuvat oman oppiaineensa opettamisen ohella koulun kokonaiskehittämisestä. Holistisuus, kontekstuaalinen ote opettamiseen ja omien ratkaisumallien käyttäminen saattavat lisääntyä. Opettaminen rakentuu kokemuksista, teorian tiedosta, tutkimustiedosta, arvoista ja uskomuksista. (Valli 1992, XIV-XV.) Oman toiminnan tarkastelu johtaa totutuista tavoista luopumiseen ja sen pohdintaan, onko tekeminen aikomuksen mukaista (Ojanen 1996, 56). Myös

Drake ja Miller (2001) korostavat kontekstuaalisuutta, holistisuutta ja opettajien kiinnostusta koulun kehittämiseen selvittäessään kanadalaisten opettajien uutta roolia opetussuunnitelmauudistuksen aikana (Drake & Miller 2001, 5-23).

Reflektio, oman toiminnan tarkastelu, on osa ammatillista kehittymistä ja opetuksen parantamista. Kun saa palautetta omista taidoistaan, oppii suhtautumaan rakentavasti myös kielteiseen palautteeseen. Reflektio kuuluu sellaiseen koulukulttuuriin, joka vahvistaa oppilaiden oppimista ja osoittaa ryhmän tuen merkityksen opettajien ammatillisessa kehitymisprosessissa. Tähän prosessiin kuuluu myös luottamuksellinen ja avoin dialogi opettajien välillä (Österman & Kottkamp 1993, 51-55). Reflektio toivottavasti lisää opettajien mahdollisuuksia keskustella ja kirjoittaa keskeisistä ammatillisista muutos- ja kehitymisprosesseista (Elliot 1985, 252-253). Reflektio ei ole mekaanista toimintaa, vaan se vaatii harjoittelua ja siinä näkyy osallistujien oma persoona sekä sen toimintaan tuoma värikkyyttä (van Manen 1991, 99).

6.3 Suunnittelutyön avulla teknisestä toimijasta uudistuvaksi opettajaksi

Toimintatutkimukselle asetettu opetussuunnitelman suunnitteluun liittyvä tavoite saavutettiin: opettajien yhdessä suunnitteleman opetussuunnitelman toteutus onnistui ja sen ydinajatuksena korostuivat yhdessä elämisen taidot. Minna kuvaili opetussuunnitelman muutosta ensimmäisen kokeilulukuvuoden jälkeen seuraavasti:

”Muutoksia on tullut paljon, enkä varmasti kaikkia vielä sisäistä tai edes huomaa! Jos ajattelen ensin itseäni opettajana, selvin muutos on vapauden tunne. Se, ettei minun tarvitse hikipäässä miettiä joka tunnilla, ehdinkö käsitellä kaikki asiat tämän kerran aikana! Pienikin muutos tuntuu toi ennen katastrofin tilanteeseen ja aikataulu oli sekaisin. Olen päässyt sellaiseen väljyyteen opetuksessani, että ehdin muutakin kuin tuijotella kelloa. Kun on sovittu tärkeät asiat, mitä tulisi opettaa, pystyy keskittymään kunnolla. Kehittämään itseään todella tärkeiden asioiden opettamisessa.” *Kf Minna, kesä 1999*

Valtakunnallisen opetussuunnitelman tarkastelu (tapaaminen 18/1999) vahvisti omalta osaltaan tunnetta opetussuunnitelman onnistuneesta toteutuksesta. Kukin opettaja pyrki vielä pohtimaan näkemystään kotitalouden taitojen oppimisesta sosiaalisena tapahtumana ja yhdessä elämisen taitojen harjoittelemisesta oppituntien aikana. Kun näihin yhdistettiin pohdintaa siitä, miten oppilaiden persoonallisuuden kasvua ja kasvatusta voi korostaa koti-

taloustunneilla, oppituntien ilmapiiri rakentui inhimillisen vuorovaikutuksen ja toisten huomioimisen ympärille. Näiden asioiden arvostaminen haluttiin nostaa esille arvioinnin avulla, vaikka arviointi koettiin vaikeaksi asiaksi.

Yksittäisen opettajan uudistuminen on ollut elinehto tutkimusryhmän aktiiviselle toiminnalle heti toimintatutkimuksen alusta lähtien ja tutkimuksen aktiivivaiheen jälkeen. Opettajassa pitää herätä halu ja tarve tehdä asioita toisin kuin ennen, ja tämän muutoksen toteuttamiseen tarvitaan ryhmän toiminnasta saatavaa tukea. Yksi esimerkki tämän yhteistyön vaikutuksesta yksilön toimintaan on ollut se, että opettajat ovat rohkeasti kertoneet toimintatutkimuksen aikana oppimiaan asioita ryhmän ulkopuolisille opettajille omissa ja naapurikouluissaan. Vaikka uudistaminen on vaikeampaa ja hitaampaa koko koulussa kuin luokassa, oma koulu on järkevä paikka aloittaa uudistushankkeiden levittäminen. Koulun tasolla, kuten yksilön tasolla, muutosvastarinta on todennäköisesti ensin teknistä: vedotaan esimerkiksi lukujärjestykseen ja resursseihin. Toimintatutkimuksen antaman kokemuksen avulla koulukulttuurin ja reunaehtojen murtaminen onnistuu. Lisäkannustimena on oppilaiden huoltajilta saatu myönteinen palaute.

Opettajien työssä kasvamista ja kehittymistä ja ovat pohtineet muun muassa Black ja Ammon (1992), Eraut (1997) sekä Patrikainen (1997). Eraut kutsuu teknisiä suorittajia noviiseiksi ja päteviksi tekijöiksi. Opettajan olisi kuitenkin hyvä tavoitella taitavan tai ekspertin roolia. Taitava opettaja ei enää nojaa omassa toiminnassaan yleistykseen, hänellä on visioita ja hän pyrkii uusiin ongelmanratkaisutaitoihin. Hän näkee opetustilanteet kokonaisuuksina, uskaltaa kokeilla erilaisia vaihtoehtoja ja on opetustyössään enemmän ohjaajan kuin opettajan roolissa. Eraut korostaa opettajan ja oppilaan kohtaamista opetustilanteissa ja näiden kohtaamisten vaikutusta oppimiseen. Opettajalla pitää olla taitoa hallita erilaisia tilanteita luokassa, kykyä nähdä ikään kuin ulkopuolelta oppituntien tilanteita ja olla varma ja tietoinen opetuksensa linjoista. (Eraut 1997, 3-4, 15-16.) Opettajan ja oppilaan väliset kohtaamiset ja oppituntien seuraaminen ”ulkoapäin” tulivat esille toimintatutkimuksen toteutus- ja seurantavaiheiden aikana, kun opettajat kertoivat oppituntien toteutuksista:

”Ohjelmaa pitää muokata ryhmän mukaan, ja ohjelmaa pitää olla riittävästi; ei ohjelman pääsisältö pienen joustavuuden takia miksiään muutu; opetussuunnitelma elää oppilaiden mukaan; tuntisuunnitelmien minuuttikirjaaminen on työlästä; kolme ranskalaista viivaa, johon merkitään opetuskerran tärkeimmät asiat ja tunti on kokonaisuudessaan opella hallinnassa.” *OPS A 13/1998*

Erautin näkemystä täydentävät Black ja Ammon (1992). He tutkivat kaksivuotisessa koulutuksessa mukana olleiden luokanopettajien suhtautumista ennen kaikkea muutokseen, mutta myös opettamiseen ja oppimiseen. Black ja Ammon (1992) jakoivat opettajan työuran viisiportaiseksi asteikoksi, joka ilmentää samalla opettajan pedagogista ajattelua.

TAULUKKO 6. Opettajan käsitysten muuttuminen opettamisesta ja oppimisesta (Black & Ammon 1992)

OPETUKSEN TAVOITE	OPPIMISEN LUONNE	OPETUSTAPAHTUMAN LUONNE
1. Yksityiskohtien ja tosiasioiden oppiminen	Vastaanottaminen	Kertova, näyttävä
2. Tarpeellisten taitojen omaksuminen käyttäen tosiasioita apuna	Taitojen harjoittelu	Yhteinen harjoittelu, myönteisen, asiallisen palautteen antaminen
3. Käsitteiden perusteellinen ymmärtäminen, korostaen tosiasioita, tuotoksia, taitoja	Asetetun tavoitteen saavuttaminen, todellisen tilanteiden käsittelemisen avulla	Oppilaiden itseilmaisu ja opetukseen kuuluvien välineiden käyttäminen
4. Käsitteellinen ymmärtäminen	Ymmärtämisen rakentaminen ajattelun avulla sen hetkisen tason mukaan	Oppilaiden aikaisemman toiminnan yhdistäminen ja kannustaminen ajatteluun kohti parempaa ymmärrystä
5. Syvempi ymmärtäminen erilaisten ajattelutapojen avulla	Yleisten lainalaisuuksien reflektointi ajatteluun kannustaen	Kannustaminen omaan ajatteluun

Ensimmäinen ja toinen vaihe opettamisessa liittyvät yksityiskohtien ja käytännön tehtävien opetukseen. Opettaminen on uusien asioiden kertomista ja näyttämistä. Oppilas harjoittelee näitä asioita ja opettaja antaa palautetta. Opettajan toiminnan muuttuessa käsitteiden ja toimintatapojen ymmärtäminen nousevat keskeiseksi asiaksi opettajan työssä. Opettaja antaa oppilaiden entistä enemmän itse ohjata oppimistaan ja kehittymistään. Ajattelu tehostaa asioiden ymmärtämistä, minkä takia opettaja kannustaa oppilaita ajatteluun oppimisprosessin aikana. Teknisiin asioihin painottuva opettajan uran aloitusvaihe on tärkeä, jotta opettajan toiminta myöhemmin suun-

tautuu tulevaisuuteen ja ajattelu kohti pedagogista ajattelua. (Black & Ammon 1992, 332.)

Taulukon avulla voi tarkastella myös kotitalousopetuksen luonteen muuttumista sekä opettajan että oppiaineen näkökulmasta, vaikka taulukko kuvaakin monipuolisesti sellaista toimintaa, jota luokanopettajien on hyvä tavoitella. Kotitalous on taitoaine (ks. Turkki 1990, 33-34, 38; 1994, 22-27; 1999, 106-108), opetettavien ilmiöiden ja asioiden kirjo on laaja ja kohteena on ihmisen monimuotoinen toiminta arjessa, joten kotitalousopetukselle on luonteenomaista ja sallittua, että taulukon ensimmäiset tasot ovat jatkuvasti mukana opetuksessa. Tästä esimerkkinä se, miten perusopetuksen valinnaiseen opetukseen kuuluu aikaisemmin opittujen taitojen yhdistäminen uusien taitojen harjoitteluun ja näistä muodostuvien kokonaisuuksien ymmärtäminen. (Esimerkiksi erilaisten taikinatyyppien osaaminen ja tämän tiedon soveltaminen erikoisruokavalioihin tai sarjatyöhön. Asian lisähyödyntäminen juhlien valmistelussa aikaa säästävänä työtapana.) Tästä huolimatta opettajan toiminnan pääpaino voi olla viimeisillä tasoilla, hän tavoittelee reflektion tasoista kriittistä tasoa ja on myös pedagogisessa ajattelussaan vähintäänkin objektiteorian tasolla. Opettaja tarvitsee monenlaisia taitoja työuransa aikana, kotitaloudessa erityisesti käytännön taitoja. Kun opettajan persoonallisuus yhdistyy näihin taitoihin, tuloksena on parempi opettaminen ja opettajuus.

Patrikaisen (1997, 218-241) luomat neljä opettajuuden ulottuvuutta vahvistavat niinkään sitä käsitystä, että on olemassa erilaista opettajuutta riippuen opettajan iästä, koulutuksesta, kokemuksesta ja siitä kontekstista, jossa opettaja työskentelee. Tämä tulee sallia, joskin tavoite voisi olla kasvu- ja oppimisprosessia ohjaava opettajuus. Kaikki kolme edellä esitettyä esimerkiksi (Black & Ammon 1992; Eraut 1997; Patrikainen 1997) opettajan työssä kasvamisesta ovat yhdensuuntaisia tämän tutkimuksen opettajaryhmän ajattelun ja toiminnan muuttumisen kanssa. Kehittyminen ja liikkuminen reflektion eri tasoilla, kotitalouden opetuksen ja toiminnan monitasoisuuden oivaltaminen ja sen huomioiminen opetussuunnitelmassa sekä oman opettajuuden vahvistuminen ovat kaikki oman aikansa vaativia prosesseja, joita vahvistamaan on tarvittu ryhmä ja toimintatutkimuksen antamat reunaehdot.

Opettajan ammatillista kasvua ja sen myötä kehittyvää ajattelun ja todellisen toiminnan eli opetuksen välistä suhdetta voidaan kuvailla Aaltosen ja Pitkäniemen (2001, 402-418) mukaan myös käsitteellisen ketjun avulla (käytöteoria, skripti, agenda, interaktiivinen ajattelu, opettajan toiminta opetus-tapahtumassa). Näistä käsitteistä skriptin ja agendan lähempi tarkastelu va-

lottaa opettajien sitoutumisen ja uudistushalun merkitystä sille, miten hyvin opetuksen käytännön toteutus vastaa etukäteen tehtyä suunnittelutyötä. Käyttöteoriaa pidetään opettajan henkilökohtaisena opetus- ja kasvatustyötä ohjaavana teoriana, ja skriptiin kuuluu valmiita ohjelmia ja suunnitelmia, jotka vievät opetusta eteenpäin. Agenda puolestaan on suunnitelma, jota opettaja muuttaa oman kokemuksensa myötä oppituntin aikana. Tämän ehtona on luonnollisesti opettajan ja oppilaiden toiminnan vuorovaikutteinen luonne oppituntien aikana.

Tutkimusryhmän opettajat nojautuivat opetussuunnitelman toteutusvaiheessa oppituntien aikana käyttöteoriaan. Suunnitteluvaiheen aikana vahvistunut sitoutuminen teki skriptistä keskeisen toimintaa ohjaavan käsitteen. Opettajat ottivat opetuksessaan huomioon konstruktivismiin oppimiskäsityksenä ja yhdessä elämisen taidot opetussuunnitelman ydinsisältönä. Suunnittelun ja toteutuksen edetessä opettajien uskallus oman agendan käyttöön vahvistui ja opetustyössä näkyi yhä enemmän opettajan oma, persoonallinen ote. Jos skriptin ja käyttöteorian vaiheita ei olisi käyty läpi, oman agendan käyttö ei todennäköisesti olisi onnistunut. Opettajan toiminta muuttuu vaiheittain teknisestä toimijasta uudistuvaksi omien ajatusten toteuttajaksi.

Myös Bamford (1998) on selvittänyt, miten opettajan tuntisuunnitelma todellisuudessa toteutuu ja minkälainen on silta suunnittelun, aikomuksen ja toteutuksen välillä. Vaikka opettajilta edellytetään oppituntien etukäteissuunnittelua, yllättävän vähän on tutkittu sitä, vastaavatko nämä suunnitelmat ja niiden toteuttaminen kirjattuja, laajoja opetussuunnitelmia. Tähän lienee syynä se, että oppituntien suunnittelutyön on katsottu liittyvän pitkälti opettajan kokemukseen ja käytännön tietoon ja taitoihin, ei niinkään käsitteelliseen tai teoreettiseen ajatteluun opettamisesta. Tuntisuunnitelmien tarkastelun pitäisi kuitenkin olla syvällisempää kuin vain päivittäisten suunnitelmien tekemistä ja mahdollisimman hyvien olosuhteiden luomista opetukselle. (Bamford 1998, 21-23; 27-28.)

6.4 Pedagogisen ajattelun muuttuminen opetussuunnitelmatyön edetessä

Suunnitteluvaiheen loppua kohden vahvistui tutkijan näkemys siitä, miten opettajien suhtautuminen omaa työtään kohtaan muuttui ja kehittyi aktiivisen, todellisen toiminnan avulla. Kun suunnittelutyö alkoi, opettajien ajatukset keskittyivät teknisiin tilanteisiin – esimerkiksi jaksolukujärjestyksen ja opetussuunnitelman sisällön välille ei tuntunut löytyvän toimivaa ratkaisua. Toisaalta lukujärjestykseen liittyvien teknisten asioiden ajateltiin olevan uusi haaste kotitalouden opettajalle ja opetukselle.

”...on tuntunut vähän sekavalta, kokonaisuus ei ole ollut hyvä, johtuen kenties jaksolukujärjestyksestä. Miten osaisi jakaa tunnit paremmin, miten osaisi vähentää asioita tuntisuunnitelmissa kiireen välttämiseksi. Usein on ollut liikaa asiaa kahteen tuntiin, sillä ope yrittänyt ympätä oppitunteihin liikaa asiaa. Ope ei ole päässyt tavoitteisiinsa. Rohkeutta lisää, jos on jaksolukujärjestys. Hajautettu lukujärjestys parempi kotitaloudelle.... Läksyjen antaminen vaikeaa, koska jaksossa on niin paljon tunteja lähemmäs, rohkeutta lisää.” *OPS A 13/1998*

Opettajaryhmä suunnitteli, toteutti ja arvioi omaa opetustaan ja opetussuunnitelmaa, mutta ei pohtinut oppituntien kulkua syvällisesti esimerkiksi jonkin teoreettisen käsityksen valossa. Opettajien suunnitelmista ja uusien ideoiden kokeilujen arvioinneista käy ilmi, ettei teoreettisia käsitteitä ollut vielä täysin sisäistetty. Opiskeltuja asioita ei osattu suunnata opetussuunnitelmaan tai -tapahtumaan vaan opettajat arvioivat oppitunteja teknisesti ja kiinnittivät eniten huomiota reunaehto- ja vaikutukseen opetuksessa. Vaikka Kansasen tasomallissa oltiin toimintatasolla, työskentely ryhmässä oli itsessään kasvattavaa ja opettajien oli pakko pohtia ajankohtaisia opetukseen liittyviä asioita.

Opetussuunnitelman toteutuksen ja seurannan aikana opettajien ajattelu siirtyi Kansasen mallissa objektiteorian tasolle. Heidän käsitteidensä käyttö monipuolistui opetustilanteiden kuvailussa ja he tiedostivat erilaisten työtapojen kasvattavan merkityksen. Opettajien pohdinta sai syvyyttä, kun he kyseenalaistivat kotitalouden opettajien ”perinteistä” toimintaa oppituntien aikana, esimerkiksi sen, että opettaja jakaa ja hakee oppilaille tarvikkeet valmiiksi, jolloin oppilaan ei tarvitse aloittaa työskentelyään omatoimisesti. Vaikeutammeko oppilaiden oppimista omatoimisuuteen ja vastuunottoon, kun teemme asioita heidän puolestaan oppituntien aikana? Marikan tokaisu valottaa opettajan pohdintaa selkeästi:

”Miten ihmeessä olen onnistunut pilaamaan yhdeksän luokan oppilaat, kun he eivät löydä mitään itse?” (oppilaat opiskelleet ’vanhan’ opetussuunnitelman mukaan) OPS A 19/1999

Opettajat alkoivat myös analysoida opetussuunnitelmaa esimerkiksi konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkökulmasta, ja he löysivät opetussuunnitelmasta yhä enemmän yhdessä elämisen taitojen elementtejä. Jo se, että opettaja tunnistaa opetussuunnitelmaa ohjaavia tavoitteita, on yksi esimerkki pedagogisesta ajattelusta (Krokkfors 2000, 44-46).

”Mutta nyt tämä uusi tapa, jossa oppilas, hänen osaamisensa ja tietonsakin otetaan pontevammin lähtökohdaksi, antaa jatkuvan haasteen omalle opetukselle.”
KJ Ulla-Maija, kesä 1999

”Olen aktiivisesti pyrkinyt ajattelemaan konstruktivistisesti. Varsinkin opetuskeskusteluissa se on ollut antoisaa. Vieläkin sorrun liian opettajakeskeisiin opetusmenetelmiin omasta mielestäni, mutta kun ajattelen monia oppiaineita, taidan sittenkin pärjätä aika hyvin.” *KJ Marika, kesä 1999*

”Olen sisäistänyt sen seikan, että oppilaalla on totisesti vastuu oppimisestaan. Minun ei tarvitse surra ja hakea tuskaisena itsestäni vikaa, mikäli oppilas ei opi. Annoin selvästi enemmän lukuläksyjä kotiin, jos eivät lukeneet, se näkyi tuloksissa... Seurasimme tiiviisti myös lehdistössä esiintyviä ajankohtaisia asioita.” *KJ Merja, kesä 1999*

Opetussuunnitelman suunnittelutyön aikana korostui yhteistyön ja vuorovaikutuksen merkitys opettajaryhmän toiminnassa. Tämän oivaltaminen lisää opettajien ja koko kouluyhteisön keskinäistä yhteistyötä, ei vain opettajien välistä. Niemen mukaan (1996, 36-37) opetussuunnitelmatyön pitäisikin olla keskeistä yhteistyön aluetta opettajilla. Kun opettaja pyrkii irrottautumaan pois luokkahuoneesta kohti koulua ympäröivää yhteiskuntaa, hän tavoittelee monipuolista yhteistyötä koulun eri sidosryhmien kanssa (kotitalousopetus tarjoaa tähän lukuisia toteuttamistapoja), mikä on myös osoitus pyrkimyksestä saavuttaa metateorian taso Kansanen pedagogisen ajattelun mallissa. Opettajan ratkaisujen taustalla ovat arvostukset ja eettiset perustelut suuntautuvat laajempiin kokonaisuuksiin kuin suppeaan tekniseen näkökulmaan kotitalousoppiaineesta. Haverinen ja Martikainen (2002) mainitsevat tekemiensä opetuskokeilujen yhteydessä tavoitteesta, jonka mukaan opiskelijan ajattelu siirtyisi deskriptiivisestä normatiiviseen (ks. Kansanen 1993, 1996), mikä on osoitus opettajan toimintaympäristön laajenemista. Tämä toive tulee esille myös heidän luomassaan kuviossa opettajuuden kehittymisestä kotitalousopettajan koulutuksessa (ks. luku 6.1).

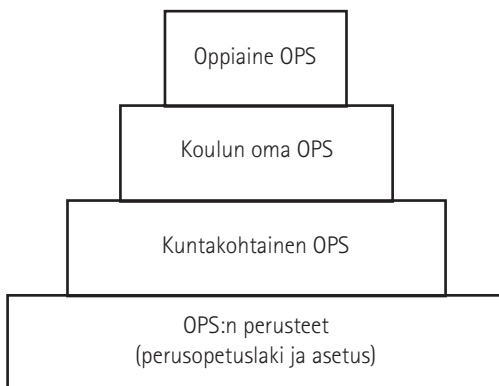
Mitä pidemmälle toimintatutkimus eteni, sitä enemmän yhteistyön ja vuorovaikutuksen merkitys opettajaryhmän ajattelussa ja toiminnassa ko-

rostui. Tähän vaikutti luonnollisesti se, että opetussuunnitelman toteutuksen aikana prosessointivaiheen lukutehtävät olivat muuttuneet konkreettiseksi:

”Viime vuoden harjoittelun jälkeen tuntuu rennommalta aloittaa uusin ideoin ja hioa viimevuotisia suunnitelmia. On todella tärkeää, kun kuluneena vuonna on paljon keskusteltu ryhmäläisten käyttämistä opetusmenetelmistä ja ideoista, joten vinkkejä on jo kertynyt omaan käyttöön. Tällaisen ajatustenvaihdon pitäisi olla jatkuvaa ja kaikkien muidenkin vaivattomasti käytettävissä.” *K7 Helen, kesä 1999*

Opettajaryhmän keskusteluissa vilahtikin usein kommentti siitä, että jos opettajan ei ole mahdollista tehdä yhteistyötä kollegan kanssa omassa koulussa, yhteistyökumppaneita pitää aktiivisesti hakea naapurikouluista tai -kunnasta. Tällaisessa yhteistyössä on se etu, että ei voida vedota reunaeh-toihin, koska ne ovat automaattisesti erilaiset. Opettajan ajattelun muutoksen käynnistyminen ei vaadi tietynlaista ympäristöä (ks. Husu 2002, 25).

Pitkäkestoisen vuorovaikutuksen ja onnistuneen ryhmätoiminnan ansiosta opetussuunnitelman erilaiset rakenteet ja merkitykset selkiytyivät opettajien ajattelussa. Tätä tarkastelua helpotti yhdessä rakennettu opetussuunnitelman neliportainen kuvio.



KUVIO 6. Neliportainen opetussuunnitelma opettajien ajattelun selkiyttäjänä

Kuvio elää, sen neljän osa-alueen koko ja painotus vaihtelevat opettajan työssä ja jokainen porttas saa lisänäkökulmaa opettajan mielipiteistä ja kokemuksista. Opetussuunnitelman merkityksen ja monitasoisuuden avautuminen opettajalle kannustaa häntä pohtimaan entistä syvemmin omaa tehtäväänsä ja asemansa koulu yhteisössä. Hän oivaltaa oman työnsä yhteiskunnallisen merkityksen ja pohtii omaa työtään ohi virallisten aikataulujen tai annettujen normien. Vain tietoisien pohdinnan avulla kukin opettaja löytää

oman pedagogisen asemansa koulussa ja tiedostaa kasvatuksen yhtä tärkeäksi tehtäväksi kuin opetuksen. Sanalla 'kasvatus' pitäisi olla myönteinen merkitys opettajan työssä, mikä helpottaa sekä kasvatuksen että opetuksen toteutusta käytännön opetustyössä.

6.5 Opettajien autonomia muutoksen ja ammatillisen kasvun takana

Oman toiminnan tarkastelu muutti opettajien toimintaa, osoitti yksilöllisyyden tarpeellisuuden opetussuunnitelman toteutuksessa ja kannusti autonomisuuteen. Muutosprosessi alkoi kysymyksellä, miksi tarvitsen ja kaipaan muutosta. Tämä kysymys toi esille sen, mikä hidastaa muutosta ja mitä näiden esteitten voittamiseksi pitää tehdä. Pohdintojen lopputuloksena oli se, että kyseenalaistamisen tärkein kohde on opettajapersoonaa ja sen muuttuminen. Opettajaryhmän kirjoitelmien perusteella voi sanoa, että kunkin opettajan muutos lähti hänen omista lähtökohdistaan ja tarpeistaan, ryhmässä luotiin yhdessä reunaehdot ja mahdollisuudet muutokselle ja jokainen toteutti muutoksen omalle persoonalleen sopivalla tavalla omassa koulukontekstissaan.

Yhteiskunnan muuttumisen myötä lasten, nuorten ja perheiden elämä on muuttunut ja kotitalousopetus ei nykymuodossaan todennäköisesti kohtaa riittävän hyvin nykyperheiden arkisia tilanteita ja toimintoja. Muutoksen ymmärtämisessä auttaa se, että yrittää asettua oppilaan elämään ja ymmärtää hänen ajatteluaan (Pehkonen & Törner 1999, 271). Kotitalousopetuksessa muutoksen esteinä pidetään usein opetukseen liittyvien resurssien vähyyttä: opetusvälineiden hankintaan saadaan liian vähän rahaa, opetusryhmät ovat liian suuria tai opetuskeittiö ei ole varustuksiltaan ajanmukainen. Oman oppiaineen asema, tiedon puute tai sen vanhanaikaisuus ja yleensä kollegoiden tai samalla tavalla ajattelevien opettajien puute koulutyöyhteisössä tulevat esille, kun muuttumista pohditaan syvällisemmin. Opettajia pitää kannustaa monipuoliseen opiskeluun, hyväksymään epäonnistumiset onnistumisen rinnalla ja oivaltamaan uudistumisen merkitys työssä jaksamiselle.

Myönteinen suhtautuminen muutoksessa mukanaoloon lisää tunnetta, että on ajan tasalla omassa työssään ja tietää, miten toimia erilaisissa tilanteissa. Tietämys paranee monilla opetustyön osa-alueilla: ongelmien analysoinnissa ja ratkaisutavoissa, tulosten arvioinnissa, arkisessa opetustyössä, taidoissa yhdistää teoria ja käytäntö sekä opettamista ja koulua koskevan

ajattelun laajentumisessa. (Oja & Smulyan 1989, 14-15). Tutkimusryhmän opettajien kirjoitelmat kesältä 1999 kertovat, että muutosprosessi on haasteellista ja sitä voi tarkastella monesta näkökulmasta:

”Asennemuutoksen kesto taitaa olla se kaksi vuotta, jonka vie vanhasta poisoppiminen ja uuden ajattelumallin sisäistäminen, ...on tärkeä oppia työskentelemään erilaisten ihmisten kanssa.” *K7 Helen, kesä 1999*

”Olen myöskin huolissani siitä, etteivät lahjakkaat oppilaat saaneet riittävästi haasteita kotitalouden tunneilla, tähän yritän kiinnittää enemmän huomiota ensi vuonna.” *K7 Marika, kesä 1999*

”Yhä enemmän mietin kokeen merkitystä oppilaan elämää ajatellen.” *K7 Merja, kesä 1999*

”Myös se ollut positiivista, että oma saarnaamiseni luokan edessä on jäänyt vähemmälle ja oppilaiden omatoimisuus, oma tiedonhakeminen on lisääntynyt. Sitä pitää vieläkin kehittää...” *K7 Minna, kesä 1999*

”Niin kuin olen monesti sanonut – 29 vuotta ...kotitalouden opettajana (-1 äitiyslomavuosi) – kymmenkunta vuotta sitten en enää lähtenytkään innosta hihkuen töihin. Päätin yrittää etsiä uutta puhtia ja intoa itsestäni – no silloin se onnistui jotenkuten. ...olen saanut potkua työhöni. Jonkinlaiseksi ongelmaksi olen tässä yhteydessä kokenut nuorisomuodin (musiikki, TV, vaatteet, jopa filmitähdet) välttämättömyyden. Omasta työryhmästäni olen saanut toistaiseksi ihanasti apua. ...elämänläheisyyttä, kokonaisvaltaisuutta, innostusta ja uskallusta, myönteistä asennetta ja halua (arkielämän) askareisiin.” *K7 Ulla-Maija, kesä 1999*

Kari (1996, 24) vahvistaa näitä toteamuksia kirjoittaessaan, että opettajalle pitää antaa vastuuta ja mahdollisuus itsenäisyyteen ja aktiivisuuteen, ajattelun vapauteen opetustyössä, siirtymiseen pois totutuista tavoista, jotka ohjaavat liikaa ajattelua.

Yhteistyö ryhmän jäsenten välillä edisti ja koulujen reunaehdot hidastivat muutosta toimintatutkimuksen alkuvaiheessa. Vaikka reunaehdot ja opetussuunnitelmakin uudistuvat, toiminta ja opetus eivät välttämättä muutu. Opetustyö sekä suhtautuminen opetussuunnitelmiin ja kouluun pysyvät melko samana, vaikka ajattelumme näitä asioita kohtaan muuttuisikin. Vain omaa käytöstä tarkkailemalla on mahdollista muuttaa toimintatapoja, sitoutua uuteen tapaan toimia ja onnistua opettamisessa. (Österman & Kottkamp 1993, 3, 6.)

Yksi syy siihen, miksi kouluissa tapahtuvaa toimintaa on vaikea muuttaa, saattaa olla se, että muutoksen pitää kohdistua hyvin moneen asiaan. Tämä tuli esille toimintatutkimuksessa erityisesti kevätlukukaudella 1999, kun uudistettu opetussuunnitelma oli kokonaisvaltaisesti käytössä tutkimusryhmän opettajien kouluissa. Samanaikaisesti uudistuivat perusopetuksen oppilaan arviointikriteerit (ks. POAP 1999; PPK 1999). Kun tutkimusryhmän

oppilaan arvioinnin piti kohdistua erityisesti yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoihin, tutkija huomasi sekä itsessään että tutkimusryhmän opettajissa voimattomuutta ja väsymistä liian monen uuden asian edessä. Tätä voimisti se, että tutkimusta toteutettiin koko ajan reaaliajassa todellisessa kouluympäristössä. Kun tutkija tuntee ryhmänsä, hän osaa antaa heille sellaisia tehtäviä, joiden tekeminen onnistuu ja palvelee samalla tutkimusta.

Opettajan työssä korostuvat yhä enemmän monipuolinen ammatillisuus ja vastuu työstä. Koulun kehitys riippuukin enenevässä määrin siitä, millälaiset ovat opettajien yhteistyötaidot ja halukkuus toimia toisten opettajien kanssa. Yhdessä työskentelyn kannalta on ratkaisevaa, onnistutaanko murtaamaan jokaisessa oppiaineessa vaikuttava alakulttuuri ja antamaan opettajille heidän tarvitsemaansa autonomiaa. (Niemi 1996, 32-33, 37, 39).

Opettajan aktiivinen panos koulun toiminnassa kuuluu omalta osaltaan autonomisuuteen. Tämä aktiivisuus ei tarkoita sellaista toimintaa, jossa opetussuunnitelmia toteutetaan kirjaimellisesti ja mitattavat tavoitteet ohjaavat toimintaa tarkasti. Aktiivisuus tulee enemmänkin esille opettajan työn eettisenä luonteena. Opettaja hyväksyy eettiset pelisäännöt ohjaamaan omaa työtään ja kehittää omaan ammatillista osaamistaan näiden sääntöjen mukaan (Craig 1991, 150). Opettajan rooli opetustyön lisäksi oppilaiden kasvun tutkijana ja työyhteisön pedagogisen keskustelun avaajana ovat esimerkkejä autonomisesta otteesta opetustyöhön. Tällaisen roolin myötä opettajan työllä toivotaan olevan vaikutusta myös koulua ympäröivän yhteiskunnan arvoihin ja toimintaan. Opettajien kesken sekä opettajien ja koulun sidosryhmien välillä tarvitaan keskustelua siitä, millä tavalla opettajan työn muutosvalmiutta ja aktiivista tulevaisuuteen suuntautunutta toimintaa voidaan tukea. (Niemi 1995, 29.)

Kannustamisen lisäksi opettajia pitäisi ohjata suunnittelemaan ja kartoittamaan omaa kehitystään ja tulevaisuuttaan. Opettajilla tuntuu kuitenkin olevan valitettavan vähän halua ja kenties taitoakin oman työnsä tulevaisuuden suunnitteluun ja tavoitteiden asettamiseen omalle työlle tai työssä kehittymiselle. (Ks. Niemi 1992, 60-73.)

Kun seuraa opettajan autonomisuutta omassa työssään ja muutosprosessin myötä tapahtuvaa ammatillista kasvua, on hyvä ottaa huomioon erilaiset käsitykset siitä, milläkalainen opettajan ammatti on, miten siinä toimitaan ja miten opettajan ammatissa tulisi kehittyä. Mielikuva hyvästä kotitalouden opettajasta liittyy usein taitavaan ruoanvalmistajaan ja terveellisen ravitsemuksen asiantuntijaan. Tällaisia mielikuvia pitää pohtia suhteessa kotitalouden opetussuunnitelmiin eri vuosikymmenien aikana ja perusopetuksen opettajan kasvatustehtävään. Vanhojen näkemysten on ensin ainakin osit-

tain väistyttävä kotitalouden opettajien ajatuksista, ennen kuin voidaan olettaa toisten opettajien ja esimerkiksi oppilaiden vanhempien muuttavan käsityksiään kotitalouden opettajasta ja opetuksesta. Tässä pohdinnassa on hyvä muistaa se, että kaikki opettajat eivät halua nähdä itseään ammatillisesti laaja-alaisena, autonomisena opettajana (Niemi 1995, 32) vaan ovat tyytyväisiä työhönsä vain oman oppiaineensa substanssiin sitoutuneena. Tällaiset opettajat tyytyvät hallinnon määräämiin ohjeisiin työn muuttamisesta (ks. Pehkonen & Törner 1999, 260).

Toimintatutkimuksen aikana keskusteltiin monta kertaa kotitalousopetuksen paikallaan pysymisestä ja pohdittiin luonnollisesti syitä tälle staattisuudelle: kotitalous oppiaineena on saavuttanut tietyn aseman kouluissa, eikä tästä asemasta haluta luopua. Harhaa lienee myös se, että nykynuoret valitsivat kotitalouden pelkästään ruoan ja syömisen takia. Todennäköisemmin kotitalouden suosio perustuu ryhmässä toimimisen mielekkyyteen, vaihteleviin työtapoihin ja monipuoliseen oppisisältöön. Marikan jo toimintatutkimuksen sitoutumisvaiheessa antama kritiikki oli osuvaa:

”Miksi kotsassakin aterioiden pitää olla aina niin ylihienoja vaihtelevia, kun oppilaat näkevät kouluruokailussa kuitenkin hyvinkin värikkäitä ja monipuolisia ateriakokonaisuuksia päivittäin. Koulu kasvattaa kokonaisuutena kaikkialla. Kuvittelemme oppilaiden toiveet ja tarpeet vähän liian hienoksi, kun kiisselin tekemisenkin voi saada oppilaalle onnistumisen elämyksiä ja hyvän olon tunteen. Oppimiskokemus on myös hyvin erilainen, jos vertaat sitä muihin oppiaineisiin.” *TT 7/1998*

Hän jatkaa vähän samantyyppisellä kritiikillä:

”On alkanut tuntua, että me kotitalousopettajat vaadimme lähes ammattimaisia suorituksia, vaikka monessa kodin arkea palvelee vähän vähempikin. Samalla ehkä huomaamattamme väheksymme kotien käytäntöjä, jotka monille tuntuvat aivan riittävilä.” *K7 Marika, kesä 1998*

”Onko kotitaloudessa haluttu osoittaa aineen vaikeutta sillä, että pikkutietoja on paukutettu ja ne pitänyt oppia ulkoa? Onko kotitalous helppoa? Mutta jos uuden oppimisen ilmapiiri on hyvä ja tunnilla on mukava olla, silloin oppimisenkin voi tuntua helpolta. Oppimisen edellytykset ovat paremmat kuin jos oppilaan pitää jännittää ja tuntea olonsa epämurkavaksi. Mollaamisen jälkeen ei mikään mene perille.” *OPS A /1999*

Myös Merja ja Helen toivovat muutosta kotitalouden opetukseen ja erityisesti oppilaan vastuun lisäämistä opetustilanteissa:

”Ennen on ollut tärkeää se, mitä tehdään milläkin välineellä, ja oppilaat ovat jännittäneet sitä, että ottavatko he nyt oikean välineen sille ja tekevät työn oikealla välineellä. Jos en osaa ja olen ottanut väärän työvälineen, niin mitä teen. Jännittämisestä vaan täytyisi päästä eroon. Ja korostaa, etteivät pikkujutut ole niin hirveän

tarkkoja asioita, joita pitää noudattaa. Oppilaat eivät pahimmassa tapauksessa uskalla edes rasvapalaa leikata, jos menee vinoon, vaan opettaja leikkaa, niin ei mene ainakaan leivonnainen pilalle. Juuri veitsen valintojen suhteen kotitalousopettajat ovat supernipoja.” *OPS A /1999*

Myös Haverinen (1992, 63) mainitsee kotien käytäntöjen kunnioittamisen olettaessaan, että kotitalousopetuksessa erityisesti oppilaiden esitiedot ja kotona nähdyt traditiot näkyisivät oppilaiden toiminnassa. Toisaalta hän kirjoittaa traditioiden sitovastakin merkityksestä (1996, 164), joka voi tulla esille juuri kotitalouden teknisessä toiminnassa, erityisesti työvälineiden valinnassa. Tähän liittyen opettaja voisi ottaa kantaa myös siihen, ovatko rutiinit välttämättömiä ja edistävätkö ne tavoitteeseen pääsyä, sekä suunnitella oppilaiden kanssa uusia, rutiineja korvaavia toimintamalleja, mikä herättäisi oppilaat ajattelemaan työtapojaan (ks. Engberg 1996).

Oppikirjojen rakenne on ohjannut opettajia turhankin selvästi. Kun oppikirjan järjestystä noudatetaan seikkaperäisesti, ”kaikki” asiat tulevat varmasti opiskeltua. Oppikirjoja noudatetaan erityisesti silloin, kun kotitaloutta opiskellaan säännöllisesti kolmen vuosiviikkotunnin järjestelmänä, oppilasryhmissä on alle 16 oppilasta ja kotitalouteen varatut määrärahat ovat kohtuullisen suuret. Kärjistetysti voi kuitenkin sanoa, että kotitalouden opetussuunnitelman ei tule perustua määrärahojen suuruuteen ja oppilasmääriin, vaan kotitaloustieteeseen sekä opettajan ajatteluun ja pohdintaan oppituntien sisällöstä.

Kotitalouden opettajien työn muuttuminen eteni niin, että opetuksen teknisten reunaehtojen pohdinnasta siirryttiin työn sisällön pohdintaan. Tämän suunnan myötä kotitalousoppiaine oli ensin esillä omana substanssinään, mutta toimintatutkimuksen loppuvaiheissa se nähtiin osana koko koulun kasvatustoimintaa. Tämän myötä kotitalouden opettajan rooli sai uusia ulottuvuuksia ja tehtäväkenttä laajeni. Opetussuunnitelmatyö, uudistuminen omassa työssä ja tästä kertominen eivät aina ole helppoja tehtäviä, mutta opetussuunnitelman ydinsisältö löytää toivottavasti tiensä opetuskeittiöihin ajan myötä.

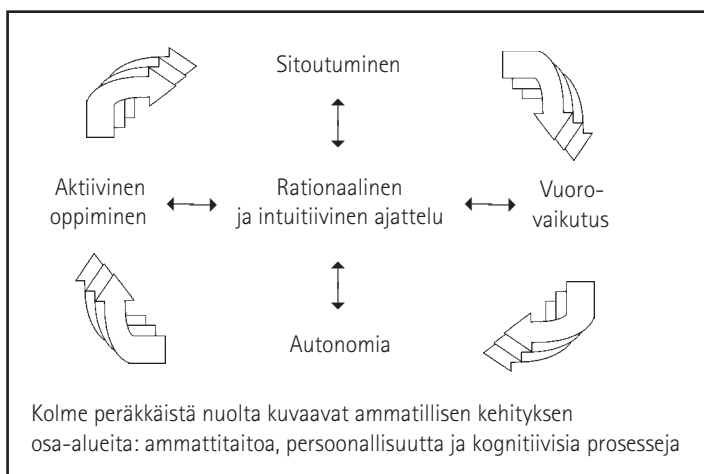
Vaikka opetussuunnitelmassa ja sen toteutuksessa paikoin epäonnistuttiinkin (ks. luvut 5.2 ja 5.3) joidenkin oppisisältöjen valintojen ja toteutuksen suhteen, näillä epäonnistumisilla ei ollut kuitenkaan ammatillista kasvua hidastavaa vaikutusta, pikemminkin päinvastoin. Oppituntien kiireettömyyden arvostaminen on yksi merkki ammatilliseen kasvuun kuuluvasta autonomisuuden hallinnasta. Autonominen opettaja uskaltaa karsia opetussuunnitelmaa, poimia sieltä ydinkohdat opetukseen sekä antaa oppilaille mahdollisuuden toteuttaa omia tiedonhankintatapojaan oman oppimisensa ri-

kastuttamiseksi ja laajentamiseksi. Helenin esimerkki kertoo selvästi, että kiire on hallittavissa, kun niin päättää:

”Kun postiluukusta taas joskus saapuu nippu esim. hiiva-opetusmateriaalia, kuten viime vuonna, osaan kriittisesti suhtautua siihen, enkä ahdistu ajatuksesta, että tämäkin materiaali jäi hyödyntämättä. Muutenkin stressi siitä, että paljon asioita jää käsittelemättä, on vähentynyt, koska olen ymmärtänyt, että 7-luokkalaisille on turha opettaa kaikkea tärkeää, kun sitten usein 8- ja 9-luokilla teorian osuus on kuitenkin vähäistä.” *K7 Helen, kesä 1999*

6.6 Ammatillisen kasvun osoittaminen teoreettisten mallien avulla

Toimintatutkimuksen käynnistämää ammatillista kasvua on kuvattu läpi tutkimusraportin Niemen (1995) mallin mukaan, ja toimintatutkimuksen eri vaiheille löytyy vastaava kohta tästä mallista. Tutkimuksen alkuvaiheista lähtien (ks. luku 3.4) voidaan vastaavasti löytää yhteneväisyyksiä Kansasen (1993) luomalle tasomallille opettajan pedagogisesta ajattelusta. Niemen mallissa ammatillisen kasvuun vaikuttavat ammatilliset taidot, persoonallisuus ja kognitiiviset prosessit (Niemi 1992, 17; 1995, 34), joiden merkitystä tarkastellaan tutkimusryhmän opettajien toiminnan näkökulmasta. Keskeistä on huomata, miten kotitalous oppiaineena voi edistää opettajien ammatillista kasvua ja sen osana pedagogista ajattelua omalla, ihmisen kokonaisvaltaista kehittymistä korostavalla olemuksellaan ja luonteellaan (ks. esim. Wilson & Vaines 1985).



KUVIO 7. Uuden ammatillisuuden peruskäsitteet (Niemi 1995, 36)

Jokainen opettaja saavuttaa opettajankoulutuksen päättövaiheessa sellaiset ammatilliset perustaidot, että hän voi ryhtyä opettajaksi. Kotitalousopettajien koulutuksessa ovat korostuneet muun muassa taitavaan ruoanvalmistukseen, leipomiseen ja juhlien järjestämiseen liittyvät taidot. Nuoria opettajia on osittain turhaankin arvosteltu siitä, että heidän ruoanvalmistustaitonsa eivät ole yhtä hyvät kuin aikaisemmin valmistuneiden opettajien ja he eivät ole sopeutuneet koulujen kulttuuriin vuosikymmenien saatossa muovaamaan kotitalouden opettajan rooliin. Tämä arvostelu tuo esille oppiaineen sisälläkin vallitsevan liian kapea-alaisen näkökulman, josta pois pääseminen on vienyt ja vie edelleen aikaa. Toisaalta joukkotiedotusvälineissä esiintyvät kotitalouden opettajat saattavat korostaa entisestäänkin kotitalouden opettajan ammattikuvassa ruoanvalmistajan roolia. Opettajankoulutuksen tehtävänä on antaa opettajalle valmiudet kohdata työssään hyvin monimuotoinen työsaika, johon voidaan laskea kuuluvaksi esimerkiksi oppilaintuntemukseen liittyvät asiat, luokanvalvojan tehtävät, osallistuminen koulun kehittämiseen yleensä sekä yhteistyö vanhempien kanssa, opettajan ammatillisiin taitoihin liittyvien asioiden lisäksi. Kotitalouden opettajalla on hyvät valmiudet kohdata ja hoitaa näitä opettajan työhön keskeisesti kuuluvia tehtäviä, varsinkin jos opetussuunnitelmassa painottuvat yhdessä elämisen taidot. Näiden tehtävien hoitoa vahvistaa vielä opettajan työvuosien saatossa keräämä kokemus, joka on osa sellaista ammatillista taitoa, jota tarvitaan esimerkiksi oppilaiden kehitysvaiheiden tiedostamisessa ja opettavan aineksen muokkaamisessa oppilasryhmän tarpeiden mukaan. Tätä valmiutta voisi kuvata Ulla-Maijan sanoin:

”Ohikiitäviin tilanteisiin tarttuminen! Vaikken sanallakaan tässä selvitä asiaa, jokainen opettaja tietää, mistä on kysymys. Enkä tiedä, onko opettajan työssä nautinnollisempaa hetkeä kuin se, että huomaa tarttuneensa oikealla tavalla ohikiitäneeseen tilanteeseen.” *Ulla-Maija, kesä 2001*

Kaikilla tutkimusryhmän opettajilla oli sen verran työkokemusta, että opettajan persoonallisuus tuli esille kaikissa toimintatutkimuksen vaiheissa ja myös Niemen mallin osien tarkastelussa. Persoonallisuuden merkitystä ammatillisuuden ohella korostaa Bauer (1999) pohtiessaan hyvän opettajan ominaisuuksia. Keskeinen ammatillisiin taitoihin kuuluva asia on opettajan karisma, jota on vaikea määritellä, opettaa tai oppia. Tähän ominaisuuteen kuuluu jotain yksilöllistä ja erityistä, joka erottaa niin sanotun hyvän opettajan rutiiniopettajasta. (Bauer 1999, 194-196.) Koska hyvä opettajuus näyttää perustuvan yksilöllisyyteen ja erityisyyteen, on erittäin tärkeää, että opettaja teoriaopiskelun, oman pohdintansa ja opettajakokemuksensa avulla löytää

itselleen sopivan tavan opettaa. Lisäksi hänen on pystyttävä perustelevaan oppisisältöjensä ja opetusmenetelmiensä valinnat.

Thomas ja Smith (1994) esittävät näkemyksiä, jotka voidaan liittää osaksi opettajan persoonallisuutta ja sen myötä ammatillisuutta. Avarakatseisuus, hyvät vuorovaikutustaidot ja tilanneherkkyys ovat kaikki tärkeitä ominaisuuksia. Jos opettaja tämän lisäksi vielä pohtii oman työnsä eettistä merkitystä ja sitoutuu valitsemaansa suuntaan, persoonallisuus muodostuu keskeiseksi osaksi hänen työtään ja ammatillisuuttaan. (Thomas & Smith 1994, 23-24.)

Tutkimusryhmän opettajat työskentelivät erilaisissa kouluissa ja olivat toimineet opettajina hyvin eripituisia aikoja. Tämä johti tutkijan pohtimaan, vahvistaako persoonallinen ote työhön opettajan ammatillista kasvua ja edistääkö se muutosta. Ovatko ”muutosveturin” ominaisuudet sellaisia, joita jo oli ryhmän opettajilla vai vahvistuiko heidän persoonansa ja tapansa tehdä työtä tutkimuksen vaikutuksesta? Näin opettajat pohtivat asiaa kesällä 2001:

”Ennen koin itseni opettajana juuri tiedonjakajaksi ja taitojen opettajaksi. Koin hirtittävää stressiä siitä, että olenko opettanut hyvin kaikki asiat, jotka koin oleellisiksi ja tärkeiksi. Kokeiden jälkeen tunsin itseni huonoksi opettajaksi, jos tulokset olivat huonoja. Etenkin näin lukukauden lopussa ajatukset usein harhailivat opetetuissa ja toisaalta sellaisissa asioissa, joita en ehtinyt syystä tai toisesta opettaa... Oma opettajuuteni hakee muotoaan uusiutumisenä.” *Kj Merja, kesä 2001*

”Praksis-opettaja on ihanneopettajani (niin kuin olen asian käsittänyt), mutta siihen sekoittuu kyllä teknisyyttä, sillä olen huomannut, että se antaa tietyille oppilaille, tietyissä tilanteissa, esim. käytännön työskentelyssä tukea, se mm. auttaa ja helpottaa töitten järjestelyssä (antaa esim. työskentelyryhön erityisesti epävarmoille mutta yritteliäille oppilaille). Vaikka opettaja käyttäisi kaikki ’kirjanoppineet tiedot’ oppituntiansa praksismaiseen rakentamiseen ja toteuttamiseen, mutta istuu oppituntiansa aikana opettajanpöytänsä takana ja sanoo ’täältä hallitsen kaikki oppilaani’; jotain on pielessä.” *Kj Ulla-Maija, kesä 2001*

Niemen mallin kolmas päällekkäinen nuoli kuvaa kognitiivisia prosesseja opettajan työssä. Kuten edellä on esitetty, tutkimuksen alkuvaiheessa opiskeltiin kotitaloustieteeseen, oppimiseen, opettamiseen ja opetussuunnitelmaan liittyviä asioita. Yhteisten pohdintojen avulla etsittiin uusia tapoja toteuttaa opetusta. Prosessointi- ja sitoutumisvaiheiden aikana luotiin hyvä perusta opettajien tiedollisille prosesseille ja opettajat myös käyttivät tietoja opetuksessaan. Helenin kirjoitelmasta näkyy tutkimuksen tuoma ”ylpeys” omasta osaamisesta ja se, että hän pohti työnsä muuttumista laajemmaltikin kuin vain opetuskeittiön ja kotitalouden opettajan näkökulmasta. (Ks. Niemi 1995, 34-35.)

”Näen välttämättömänä, että jatkamme vielä kehitystyötämme, koska yhä uusia tarpeita ja kysymyksiä ilmaantuu jatkuvasti. Yksin pohtiessa ne jäävät usein pohdinnan tasolle, koska ne eivät sellaisenaan tunnu toteutuskelpoisilta. Vasta ryhmässä ne hioutuvat käyttökelpoisiksi. Koska koululaitos ei opettajan jatkokoulutusta järjestä, olemme praksis-ryhmässä tätä itse tehneet omalla ajallamme ja näin ylläpitäneet ammatillista pätevyyttä. Se tuo itseluottamusta omaan työhön.” *K7 Helen, kesä 2001*

Helenin ajatuksista on helppo siirtyä Kansasen (1993, 1996) pedagogisen ajattelun tasoja käsittelevän mallin tarkasteluun. Pedagogisen ajattelun mallissa opettajien ajattelun toivotaan syvenevän ja etenevän joustavasti tasolta toiselle opettajan työkokemuksen karttuessa. Toimintatutkimus on osoittanut, että oppisisällöillä on vaikutusta siihen, palataanko ylemmiltä tasoilta välillä esimerkiksi toimintatasolle takaisin, mikä on myös osoitus opettajan pedagogisen ajattelun joustavuudesta tilanteen mukaan. Opettajan pitää olla varma, että valitut oppisisällöt ja opetusmenetelmät ovat toimivia, ennen kuin hän alkaa pohtia opetustapahtumaa ja omaa osuuttaan siinä teoreettisemmin. Toisaalta opetustapahtumaan liittyvä pohdinta voi olla joskus hyvinkin teknistä ja osoittaa silti, että opettajan ajattelussa arvokysymykset ovat keskeisellä sijalla. Kotitalousopetuksessa esimerkiksi ympäristökasvatukseen liittyvät asiat voivat olla yhtä aikaa sekä teknisiä että arvosidonnaisia ja vaatia samalla opettajalta ja oppilailta asioiden eettistä pohdintaa.

Toimintatutkimuksen ensimmäisen vuoden aikana opettajien ajattelu oli selvästi Kansasen tasomallisissa toimintatasolla. Myös tutkimuksessa pääpaino oli silloin opetussuunnitelmatyössä, ei niinkään opettajien ammatillisen kasvun seuraamisessa. Teoreettisten asioiden opiskelu valmensi opettajia kohti objektiteorian tasoa ja soveltamaan erilaisia teoreettisia käsitteitä omaan opetukseensa. Samoin opetussuunnitelman käyttöönotto lukuvuonna 1998-1999 oli erinomaista aikaa objektiteoriatason sisäänojolle. Oppituntien raporteissa ja opettajien kirjoitelmissa lukuvuonna 1999 näkyy jo kriittinen arviointi opetussuunnitelmaa kohtaan. Merja tiivistä opetussuunnitelman muutokset seuraavasti:

”... ravinto-oppia selvästi vähemmän. Keskityttiin vain olennaisiin, tärkeisiin asioihin ja se oli valtava helpotus. Tässä kohden itselläni on vielä pallo hieman hukassa eli huomasin hermoilevani, mitä oikein opettaisin ja erityisesti kuinka laajasti. Tässäkin on lähtökohdaksi otettava se, että oppilailla on terveellisestäkkin ruoasta paljon ennakkotietoja. Ajan hermolla oleminen on vaativaa.... Jakson vaihtuessa täytimme aina arviointilomakkeen. Oppilaat kyllästyivät samaa lomakkeeseen, jota usein käytin. Mutta lomake ei ole ongelma, sitähan voi muuttaa, kunhan jaksaa ja ehtii. Säännöt luodaan itse ja niistä pidetään kiinni. ...Lukuvuosi on hauska ja jaettu uuden opetussuunnitelman mukaan viiteen eri jaksoon. Eri jaksot

osuvine otsikoineen ja arviointineen päätivät lukuvuotta mukavasti pienempiin paloihin. Tunsimme aina suurta tyytyväisyyttä, kun olimme taas selvittäneet yhden jakson.” *K7 Merja, kesä 1999*

Opetussuunnitelman suunnittelutyötä ohjaa yhä enemmän erilaisten vaihtoehtojen punnitseminen, valinnan mahdollisuuksien hyväksyminen oppisisällöissä ja teoreettisten lähtökohtien pohtiminen.

Nämä kaikki tulevat esille konkreettisesti esimerkiksi tapaamiskerralla 14/1998, jolloin suunniteltiin opetussuunnitelman neljättä jaksoa ja samalla arviointiin syyslukukauden alkukuukausia. Jakson suunnittelu alkoi ruokalajien valinnalla. Ruokalajien toivottiin olevan sellaisia, että ne innostaisivat oppilaita soveltamaan ohjeita ja vapauttaisivat ruoanvalmistajan muihin tehtäviin. Samalla suunnittelutyöhön vaikutti konstruktivistisen oppimiskäsitteiden tiedostaminen erityisesti oppilaan arvioinnissa. Kasvatuksen ja opetuksen arvokysymykset saivat sijansa suunnittelutyössä, kun vastuu-sanan käyttöä mietittiin. ”Vastuun” tilalle ehdotettiin ”huolehtimista”, joka kohdistuisi itseen ja muihin, jolloin liikkeelle lähtö tapahtuisi turvallisesti oppilaan omasta maailmasta. Tämä pohdinta saa jatkoa opetussuunnitelman seuraavassa jaksossa ”Kannustaen kasille”, joka alkaa nuoruusteemalla ”Minä ja muut”.

Objektiteorian taso luo kehukset metateorian tason syntymiselle (Kansanen 1996, 50). Toimintatutkimuksen eri vaiheiden toistamisen avulla opettajat syvensivät ajatteluaan omasta opetuksestaan. Näin he saavuttivat ajoittain ajattelussaan metateorian tason. Tämä näkyy opettajien kirjoitelmissa ja keskusteluissa esimerkiksi siten, että koulun ja yhteiskunnan väliset suhteet, koulun ja kotitalousopetuksen vaikutus nuoren koko elämää ajatellen ja arvopohdinnat oman työn keskeisestä tehtävästä, ovat opettajista yhä tärkeimpiä asioita heidän työssään. Metateoreettisen ajattelun taustalla on eettinen ulottuvuus, joka heijastuu koulu-yhteisön arvostuksissa ja niiden kautta opetussuunnitelmassa. Ulla-Maijan mielestä koulun ulkopuolisten asioiden vaikutusta opetussuunnitelmaan ei voi sivuuttaa:

”Praksis pitää ottaa huomioon jo opetuksen suunnitteluvaiheessa. On aiheita ja aihepiirejä, joista ’sen’ löytää helpostikin, mutta sitten... yhteiskunta ja maailma muuttuvat, praksis edellyttää myös opettajan pysymistä trendien mukana:

- televisio-ohjelmat
- mainokset, jotka vaikuttavat jopa koko perheitten valintoihin ja toimintoihin (esim. ostoskanava)
- muoti-ilmiöt (kasvisravinto, laihuusihanne)
- kansainvälistyminen (toisille läheinen ja tuttu, toisille vastenmielinen ajatuskin)” *K7 Ulla-Maija, kesä 2001*

lähdön kannalta. Kotitalousopettajien ammatillisen kasvun ja pedagogisen ajattelun edistämisen pitäisi olla myös kotitalousopettajan koulutuksen keskeinen tavoite (Haverinen & Martikainen 1997, 240). Opettajien täydennyskoulutuksella on merkittävä tehtävä sen varmistamisessa, että ammatillista kasvua tapahtuu työvuosien aikana ja täydennyskoulutus kohdistuu tasapuolisesti opettajan pedagogisiin taitoihin, kotitalouden ammatillisiin taitoihin ja opettajan ajattelun kehittämiseen.

7

Muutoksen vakiinnuttaminen

Toimintatutkimuksen vaihe	Tutkimusvaiheen tavoite	Opettajien toiminta
Muutoksen vakiinnuttamisen vaihe Tapaamiset 20, 25, 26, 30 sekä lukuvuodet 1999-2000, 2000-2001	Rationaalisen ja intuitiivisen ajattelun sekä autonomian vahvistaminen opettajan työssä ja ajattelussa	Kotitalousopettajien toimintakulttuurin muutoksen vakiinnuttaminen

Muutoksen vakiinnuttamisen vaihe on toimintatutkimuksen vaiheista kestoltaan pisin, ja sen alkaessa päättyi toimintatutkimuksen aktiivivaihe. Kuten liitteestä 4 näkyy, opettajat jatkoivat tapaamisiaan vielä kevään 2001 jälkeen, mikä on osoitus todellisesta yhteisöllisyydestä ja ryhmän merkityksestä opettajien toiminnalle. Yhteinen toiminta kohdistui tällöin kotitalouden valinnaiskurssien suunnitteluun, eikä siitä enää raportoitu järjestelmällisesti.

Vakiinnuttamisvaiheen aikana opetussuunnitelma hioutui vielä niin, että yhdessä elämisen taidot ja opettajan oma persoonallisuus opetustyössä korostuivat enemmän kuin lukuvuonna 1998-1999. Vakiinnuttaminen merkitsi sitä, että opetussuunnitelman muutokset suuntautuivat aikaisempaa vahvemmin tulevaisuuteen, koulun ja yhteiskunnan välisten asioiden huomioimiseen ja oppilaan inhimillisen kasvun tukemiseen, jotka ovat kaikki kotitalouden keskiössä. Opettajien rationaalisuus tuli esille järkevänä ja peruste-

luja hakevana toimintana, kun taas intuitiivisuus näkyi luovuutena ja uskona omiin kykyihin.

Tämän luvun tutkimusaineisto muodostuu ensisijaisesti opettajien kirjoitelmista (KJ). Opettajat lukivat tutkimusraportin käsikirjoituksen tammi-kuussa 2003, ja heidän kommenttejaan ja arvioitaan esitetään luvuissa 7.2 ja 7.3.

7.1 Kotitalouden opettajan toimintakulttuurin muuttuminen

Koko toimintatutkimuksen ajan on korostunut opettajan rooli aktiivisena oppijana, uusien asioiden kokeilijana ja sitoutujana yhdessä sovittuihin ja suunniteltuihin muutoksiin opetussuunnitelmassa ja opettajan toiminnassa. Opettajan toiminnan muuttumisessa sitoutuminen on ensiarvoisen tärkeää. Ammatilliseen kasvuun kuuluva sitoutuminen lähtee opettajasta itsestään (Lang ym. 1999, 129; Siitonen 1999, 106), ja se kohdistuu nimenomaan opetuksen kehittämiseen liittyviin asioihin, ei opetuksen arkipäivän järjestelyihin, ja vaikuttaa viime kädessä oppilaiden oppimiseen.

Toimintatutkimusryhmää voidaan verrata suppeassa mielessä työyhteisöön. Opettajan rooli oppijana vaatii työyhteisön tukea ja muutokselle suotuisia olosuhteita. Hyvässä vuorovaikutussuhteessa opettajan ja työyhteisön kehittyminen ovat samanaikaisia. Vaikka tutkimukseen osallistuneiden opettajien toimintakulttuurin muutos lähti liikkeelle kunkin omasta halusta tehdä asioita toisin, vasta aktiivinen osallistuminen tutkimusryhmään antoi toiveille sellaiset puitteet, että opettajan ajattelussa ja toiminnassa tapahtuva muutos näkyi opetussuunnitelmassa ja oppitunneilla. Tämä toimintakulttuurin muutos tuli esille myös siinä, että oppilaan oppimista tarkasteltiin syvällisemmin kuin silloin, jos opettajan rooli nähdään vain teknisenä opetuksen suorittajana. Powell (1996) pitääkin tärkeänä sitä, että opettajilla on ajatuksia siitä, miten opetussuunnitelma heidän mielestään toimii koulussa. Opettajien pitää saada koulutusta siihen ajattelumalliin, että opetussuunnitelma on sosiaalisesti rakentunut ilmiö eikä irrallinen, teknisiä taitoja korostava asiakirja. (Powell 1996, 170.)

Vaikka opetussuunnitelma olisikin yhdessä suunniteltu ja riittävän ”väljä” ohjeistukseltaan, yksittäinen opettaja saa sen omalla persoonallaan ja luovuudellaan elämään ja toimimaan. Liian yksityiskohtaisesti suunnitellut opetussuunnitelmat aiheuttavatkin herkästi epäonnistumisen ja riittämättömyyden tunteen opettajalle, kun kaikkia asetettuja tavoitteita ei saavuteta eikä etukäteen suunniteltuja tehtäviä ehditä tekemään. Intuitiivisuus antaa tilaa ja väljyyttä, mutta näkyy myös johdonmukaisena toimintana yllättävissä tilanteissa. Tällaista toimintaa ei luonnollisesti synny ilman kokemusta ja uskoa omiin kykyihin.

Toimintatutkimuksen rooli uusien näköalojen avaajana tuli esille niissä tapaamisissa (esimerkiksi 5/1998, 11/1998, 15/1999), joissa pohdittiin toimintatutkimuksen laajaa merkitystä opettajan työlle sen sijaan, että olisi arvioitu jonkin lyhyen opetusjakson toteutusta. Tutkimusryhmän opettajien

taito tarkastella ja painottaa muutakin kuin vain omaan oppiaineeseen liittyviä asioita oli kehittynyt. Tällainen oman toiminnan laaja tarkastelu on tärkeää opettajan kehittymisen prosessissa, ja tämä näkökulma korostuu tutkittaessa opettajan ajattelun muuttumista opetustyötä kohtaan (Pitkäniemi 1997, 368).

Kun opettajaryhmä oli kokoontunut vuoden (tapaaminen 11/1998) ajan, he tarkastelivat ensimmäisen kerran tutkimusta kokonaisuutena ja sen merkitystä omalle työlleen. Arviointi ryhmän toiminnasta ja siinä mukanaolosta oli pääosin myönteistä. Opetukseen vaikuttaviin yksityiskohtiin kiinnitettiin huomiota varsin paljon, mutta kaikki olivat tiedostaneet muutoksen tarpeellisuuden ja toteutumisen heti lukukauden alkaessa elokuussa. Puolen vuoden päästä tästä (tapaaminen 15/1999) opettajien arviointi omasta työstään oli selvästi pohdiskelevampaa ja syvällisempää. Heillä oli taitoa liittää konstruktivistinen oppimiskäsitys ja yhdessä elämisen taidot yhteen, rehellinen oman työn arviointi ja reflektointi oli jo tuttua, ja onnistuminen oppilaiden kanssa sai yhä enemmän painoa.

Tammikuussa 1999 opettajien arvioinnissa nousi esille kolme asiaa, jotka herättivät heti lisäkeskustelua. Ensimmäinen näistä asioista oli ryhmätyö ja ryhmässä toimiminen ja näiden vaikutus opetussuunnitelmatyöhön ja sen kautta ajatteluun ja toiminnan muuttumiseen ehkä eniten. Ryhmässä työskentely auttoi vaikeiden käsitteiden soveltamisessa, se oli kannustavaa, ja omaa tietoa saattoi syventää keskustelemalla toisten kanssa. Opettajat toteivat myös sen, että ryhmässä toimiminen edisti reflektion laadullista kehittymistä ja tapaamisten ilmapiiri kannusti muutostyön toteuttamiseen oppilasryhmien kanssa. Opetussuunnitelmatyö ryhmässä, varsinkin kun sitä toteutetaan tutkivalla otteella, voisi olla se väline, jonka avulla opettajien työtavat muuttuvat sosiaalisemmiksi. Opetussuunnitelmatyö antaa, Deweyn luoman curriculum-periaatteen mukaan, laajat mahdollisuudet kehittää opetusta ja opettajia sekä luoda uudenlaisia käytäntöjä kouluihin. Myös spontaani työnjako, vastuun jakaminen ja yhteistoiminnallisuus saattaisivat olla avaintekijöitä toimintatapojen muuttamisessa. Ne eivät kuitenkaan ole helppoja työtapoja ja vaativat sitoutumista kehittämistyötä aloitettaessa (Johnston & Kerper 1996, 8).

Opettajien arviointi jatkui samantyyppisenä seuraavissa kirjoitelmissa kesällä 1999 ja 2001. Näissä näkyi ryhmätyötä enemmän opettajien erilaisuus, luovuus ja erilainen tapa kirjoittaa kokemuksista. Toinen lisäkeskustelua herättänyt asia oli kotitalousopetuksen sisällön staattisuus. Mitä pidemmälle toimintatutkimus eteni, sitä enemmän kotitaloustunneilla käytössä olevia

toimintatapoja kritisoiitiin. Miksi kotitalousopetus sisältöineen on ollut pitkään samantyyppistä ja samansisältöistä, vaikka vuosikymmenet ja opettajat ovat vaihtuneet? Opetusmenetelmät ovat ehkä muuttuneet eniten, mutta miten laajalti yhteiskunnan muuttuminen on otettu huomioon oppisisällöissä?

Jos kotitalouden opetussuunnitelmassa ei keskitytä liikaa rationaalisuuteen, kiinnostavia sisältöalueita löytyy oppilaiden elämästä ja heidän kohtaamistaan sosiaalisista tilanteista. Kotitalouden toiminnassa ja opetuksessa muutoshakuinen ja vuorovaikutteinen toiminta saa näin lisäarvoa välineellisen toiminnan jäädessä taustalle. Tämäntyyppinen suuntaus vastaa nykyistä tilannetta paremmin kotitalouden omaa filosofista taustaa. Opetuksen tavoitteeksi voidaankin perustellusti asettaa toiminta yksilön ja perheen hyväksi. (Thomas & Smith 1994, 20-21.) Oppilaat oppivat tätä tavoiteltaessa selviytymään inhimillisesti erilaisista arjen tehtävistä (ks. Thompson 1992).

Kolmanneksi lisäkeskustelua herätti muutoksen hitaus. Patrikainen (1997) muistuttaa väitöstutkimuksessaan yhteiskunnan muuttumisen huomioimisesta ja sen merkityksestä opetustyölle. Koulun kasvatustavoitteiden pitäisi olla holistisen, globaalin näkemyksen ohjaamia. Tämä edellyttää opettajalta muutoksen ja epävarmuuden hyväksyvää asennetta. Muutos ja epävarmuus pitäisi nähdä myös mahdollisuutena, ei vain uhkana koulun toiminnalle. (Patrikainen 1997, 62.)

Toimintakulttuurin ja ajattelun muutokseen tähtäävä toiminta ei tapahdu nopeasti, mutta opettajat kaipaavat kuitenkin ripeää toimintaa kollegoiltaan muutosprosessin aikana. Kun omassa toiminnassaan lähtee tavoittelemaan muutosta, muutosinnokkuudessa kannattaa muistaa omat voimavarat ja muutoksen vaatima aika. Kolmesta viiteen vuoteen tuntuisi olevan suotuisa aika muutosprosessille ja sen vakiinnuttamiselle (ks. esim. Fullan 1992). Mitä suuremmasta muutoksesta on kyse ja mitä enemmän se kohdistuu ajattelun muutokseen toiminnan muuttamisen lisäksi, sitä enemmän prosessi vie aikaa. Opetussuunnitelmatyötä tehtäessä unohtuu usein se, että oppilaat ja koulu muodostavat elävän yhteisön, jonka toimintaan vaikuttavat monet asiat, yksittäinen oppiaine ei voi kohota toisia aineita tärkeämmäksi ja muutos koulutyöyhteisössä on monen asian summa. Ulla-Maija oivalsi toimintakulttuurin muutoksen monimuotoisuuden jo hyvin varhaisessa toimintatutkimuksen vaiheessa:

”Opettajat tarvitsevat toisiaan, keskustelua ja vahvistusta, jotta he huomaavat, että muutosta tarvitaan, oivaltavat, missä sitä tarvitaan, uskaltavat tehdä muutoksia, jaksavat kokeilla uutta onnistuen ja epäonnistuenkin...” *Kf Ulla-Maija, talvi 1998*

Tärkeä tavoite opetus- ja kasvatustyössä on pyrkiminen laaja-alaiseen toimintaan, johon opetussuunnitelman uudistamisprosessi tarjoaa hyvät mahdollisuudet. Tähän viitataan myös erilaisissa opettajan työhön liittyvissä raporteissa, kehittämissuunnitelmissa ja tutkimuksissa (ks. esim. Husu 2002, Luukkainen 2000). Myös Rantanen ja Hilasvuori (2002, 87-88) esittävät, että opettajan työssä ovat liian kauan vaikuttaneet rationaalisuutta korostavat asiat, joista he mainitsevat kontrollin, hierarkkiset suhteet ja autoritäärisen toiminnan. Nämä seikat eivät yksinään edistä opettajan työn kokonaisvaltaista hoitamista ja kasvua yhteisöllisyyteen. Erityisesti kotitalouden opetuksessa, jossa harjoitellaan yhdessä elämisen taitoja ja asioiden tekemistä yhdessä, yhteisöllisyyden, rationaalisuuden ja luovuuden pitäisi täydentää toisiaan. Onhan kotitalouden ihanne se, että sekä yksilöllisyys että yhteisöllisyys toteutuvat samanaikaisesti ja viime kädessä yksilön omat pyrkimykset väistyvät yhteisen hyvän tieltä.

Sahlberg (1996, 213) korostaa myös dialogin merkitystä opettajien toimintakulttuurin muuttamisessa. Dialogisuus ei voi olla pelkästään yksittäisen opettajan kannustamista, vaan työyhteisö kokonaisuutena tarvitsee kannustusta. Jo dialogiin ryhtyminen on arvokasta, koska seurauksena on useimmiten ammatillista, pedagogista keskustelua ja pyrkimystä määritellä yhdessä esimerkiksi kotitalouden käsite. Yhteisen suunnan löytyminen on edellytys myös ammatillisen yhteisön kehittymiselle (Peterat & Smith 2000, 171).

Dialogisuus voidaan nähdä kotitalouden toiminnassa ja kotitalouden opetuksessa myös muuna kuin verbaalisena vuorovaikutuksena. Se voi olla opettajan tasavertaista asennoitumista oppilaisiin, oppilaan ohjaamista käytännön tehtävissä ”kädessä pitäen”, oppilaiden oppimisesta ja oppitunneilla viihtymisestä välittämistä sekä myönteisen tunneilmapiirin luomista. (Ks. Haverinen & Martikainen 1999, 32-33.) Samantyyppistä, vastavuoroista, pedagogista dialogia toivoo Ojanen (1997, 9). Hän näkee, että avoimuus opettajan ja oppilaan välillä voisi olla ensimmäinen askel siihen.

Toimintatutkimuksen vakiinnuttamisen vaihe kesti kaksi lukuvuotta, ja edelleenkin opetussuunnitelma hioutuu oppilasryhmien tarpeitten mukaan, ydinsisällön pysyessä kuitenkin samana. Kun opetussuunnitelmaan ja sen jatkuvaan kehittämiseen on sitouduttu, muuttumattomuuskin voidaan osittain jo nähdä paluuna entiseen. Vapaaehtoinen sitoutuminen ja vastuun ottaminen omasta työstä merkitsee muutakin kuin pelkkiin tavoitteisiin sitoutumista ja tunnollista tehtävien hoitoa (ks. Firestone & Pennell 1993, 489). Tämä näkyy opettajan työssä niin, että yhdessä tehdyille työlle ja sisäistetyille arvoille ollaan uskollisia ja nämä arvot näkyvät opetussuunnitelmassa,

opettajan persoonan kuitenkin vaikuttaessa käytännön toteutukseen oppitunneilla. Vakiinnuttamista havainnollistaa Merjan kirjoitus:

”Praksis auttaa opettajaa jaksamaan paremmin. Kuten olemme ryhmässä moneen kertaan todenneet, kiireen tuntua ei ole (vaikka minulla on kyllä tänä kouluvuonna ollut ja olen erittäin pettynyt, en siltikään myönnä, että praksis olisi unohtunut!) Usein tunnin jälkeen on upea JIPP-II-olo, kun jokin aivan olematon perhekasvatuksesta napattu Pete-bodari tms. olikin niin mahtava, luokkaa työllistävä juttu. Praksis ei kuitenkaan päästä opettajaa helpommalla, sitä on turha odottaa, se on moneen kertaan koettu. Tuntuu, että joka päivä on heitettävä itsensä täydellisesti likoon. Opettajalta vaaditaan suunnatonta herkkyyttä aistia erilaisia tilanteita ja mielialoja. Joustavuus on ehdoton nykykoulun vaatimus. Tuntisuunnitelmia on pienelläkin varoitussajalla kyettävä muuttamaan. Vuodesta toiseen toistettavat opetussuunnitelmat joutavat romukoppaan, OPS elää, keskellä kouluvuotakin. Tästä johtuen työmäärä on lisääntynyt valtavasti, helpotusta tulee siitä, kun ei tarvitse aina tehdä niin monimutkaisia ruoanvalmistustehtäviä.” *KJ Merja, kesä 2001*

7.2 Voimaantunut, uudella tavalla ajatteleva ja toimiva kotitalouden opettaja

Opettajuutta ja sen muuttumista on viime aikoina tarkasteltu voimaantumisen (empowerment) käsitteen avulla (ks. esim. Siitonen 1999, Rehm 1999). Antola-Robinsonin ja Siitosen mukaan (1999, 177) opettajalla, jolla on ammatillinen autonomia ja joka on omaksunut konstruktivistisen oppimiskäsityksen sekä osallistuu aktiivisesti yhteiseen päätöksentekoon kouluympäristössä, on voimaantumisen tunne työtään kohtaan. Opettaja kykenee hallitsemaan tehtäviään monipuolisissa kontekstissa, ja hänelle on tärkeää ammatillinen kehittyminen ja kasvaminen. Voimaantuminen lisää kykyä oppia omasta opettamisestaan ja edistää muiden opettamisen tyylien hyväksymistä. (Lally & Scaife 1995, 329.) Voimaantumisprosessissa korostuu elämäkokemuksen merkitys osana ammatillista kasvua (Antola-Robinson & Siitonen 1999, 172). Voimaantuminen on henkilökohtainen prosessi, eikä sisäistä voimaa voi antaa toisille (Siitonen 1999, 15).

Vaines (1993) on tarkastellut voimaantumista kotitalouden näkökulmasta. Tarkastelutapaa voi hyvin soveltaa myös kotitalouden opettajien toimintaan. Olennaista voimaantumisen saavuttamisessa on se, että opettaja on selvillä omista tavoitteistaan ja päämäärästään sekä uskoo valitsemansa linjan antamiin mahdollisuuksiin. Voimaantuminen näkyy aktiivisuutena yhteisössä (koulussa), jaksamisena toimia yhteisön (koulun) hyväksi ja yhteiskunnan muutosten vaikutusten huomioimisena opetuksessa. Voimaantumis-

prosessissa on tärkeää yhdessä toimiminen, vallan jakaminen ja tehokkaan toiminnan muuttuminen kestäväksi toiminnaksi. Yhteisöllisyys ja yhteisen hyvän merkitys näkyvät esimerkiksi sosiaalisena vastuuna yhteisöstä. (Vaines 1993, 21-29.)

Vaines (1993) tarkastelee myös sitä, miten voimaantuneen opettajan toiminta eroaa esimerkiksi sellaisen opettajan toiminnasta, joka korostaa teknistä asennetta ja taitoa tai muuttumattomuutta omassa työssään. Ei-voimaantuneen opettajan toiminnasta ja opettajaryhmän luvussa 7.1 esitellystä kotitalousopetuksen kritiikistä (kotitalousopetuksen staattisuus, muutoksen hitaus) on helppo löytää yhteneväisyyksiä. Kotitalouden opettajissa on todennäköisesti niitä, jotka ovat mieltyneet tekniseen toimintaan ja joiden toiminnassa ja suhteessa oppilaisiin on hallitsevana teknisen toiminnan piirteitä (esimerkiksi hierarkkisuus, ylikorostunut teknisen taitavuuden ihannointi, muutosvastarinta, kontrollin tärkeys). Heissä on myös niitä, jotka toimivat mieluummin muuttumattomissa olosuhteissa ja ovat tyytyväisiä vallitsevaan tilaan (ohjeet hyväksytään annettuna, arjen rutiineihin ei haluta muutoksia, rutiineja pidetään muutenkin tärkeinä hyvinvoinnin saavuttamiseksi). (Vaines 1993, 21-29.) Vaikka rutiinit saattavat olla muutosta hidastavia, niillä on myös myönteinen merkitys. Ne antavat esimerkiksi oppilaille tai nuorelle opettajalle varmuutta ja rutiinien kautta voidaan siirtyä vaikeampiin ja enemmän luovuutta vaativiin tehtäviin.

Tässä tutkimuksessa voimaantuminen on näkynyt muun muassa siinä, että opettajat ovat rohkeasti muuttaneet vallitsevia opetussuunnitelman oppisisältöjä oppilaiden oppimista paremmin palveleviksi. Opettajakokemuksensa myötä opettajat oivalsivat jo opetussuunnitelman suunnittelutyön alkuvaiheessa esimerkiksi sen, että oppisisältöjen järjestyksellä on vaikutusta oppimistuloksiin. Opettajakokemus on rohkaissut opettajia tarttumaan opiskeltaviin asioihin suoraan oppituntien tilanteista ja tunnelmasta. Koska opetussuunnitelmassa on väljyyttä ja kiireestä on päästy eroon, oppitunneilla jäi aikaa myös oppilaiden itsenäistä ajattelua kannustavien tehtävien tekemiseen, oppilaiden vastuunoton lisäämiseen ja vuorovaikutuksen merkityksen korostamiseen oppimistilanteessa. Kiireetön tunnelma oppitunneilla kannusti myös oppilaita reflektioon, ja opettaja pystyi ottamaan näitä reflektion tuotoksia huomioon opetuksessaan ja uskalsi vaihtaa oppisisältöjä hyvinkin lyhyessä ajassa. Ulla-Maijan mielestä voimaantuminen tulee esille myös joustavuutena:

”Vaikka minulla olisi kaiken maailman tieto ja tuntemus, suunnittelu saattaa mennä täysin pieleen, koska luokassa on edessäni ’elävää materiaalia’. Jokin pieni tai suuri asia on sekoittanut tutunkin ryhmän tilanteen niin, että oma praxis-suun-

nitteluni on heitettävä romukoppaan – ja se on opettajan hyväksyttävä eikä kannata hakata päätään seinään ja yrittää, kun muka olen suunnitellut... olisi osattava mennä mukaan uuteen tilanteeseen ja kääntää sitten kelkkaa vähitellen oikeaan = suunniteltuun suuntaan tai sitten on nähtävä uuden tilanteen käyttökelpoisuus, vaikka 'oma aihe' jäisi käsittelemättä (praksista tämäkin mielestäni). Oppilas mukaan suunnitteluun -teemaa olen vuosia ihmetellyt ja epäillyt (suunnittelun tulos: tehdään pitsaa!). Nyt praksiksen mukana on päässäni ruvennut pyörimään ajatus oppilaitten 'käyttämisestä' johdatukseksi teemaan., keskustelun virittäjäksi jne. Oppilas (oppilaat) voisi demonstroida tai 'suusanallisesti' selvittää muille oppimansa (osaamansa) asian ja sen pohjalta keskusteltaisiin ja kokeiltaisiin sitten yhdessä." *K7 Ulla-Maija, kesä 2001*

Ulla-Maijan kirjoittelusta kuvastuu opettajan usko omiin taitoihinsa opettajana ja kasvattajana. Opettajalla on rohkeutta jakaa ajatuksiaan oppilaiden kanssa, ohjata heitä keskusteluun omasta oppimisestaan ja opetussuunnitelmasta. Näin oppilaillekin avautuu kasvun mahdollisuus (Niemi 1995, 29).

Suojasen tarkastelu (1999, 85-86) toimintatutkimuksesta voimaantumisen välineenä vahvistaa niinkään tutkijan näkemystä opettajaryhmän voimaantumisprosessin onnistumisesta. Suojanen siteeraa Wilsonia (1996, 3), jonka mukaan voimaantuminen on sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin ja riskinottoon, mutta myös pyrkimystä luovuuteen ja aloitteellisuuteen. Voimaantuneiden ihmisten pitäisi olla aktiivisia ja vastuuntuntoisia työssään, minkä myötä työtapojen parantaminen ja tasapuolinen päätöksenteko voisi onnistua entistä paremmin (Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 346). Voimaantumisprosessilla on onnistuessaan mahdollisuudet vaikuttaa hyvin monella tasolla myös kotitalouteen ja kotitalousopetukseen, yksilöstä ja kansallisesta tasosta aina maailmanlaajuisen kotitalousjärjestön toimintaan osallistumisena (Granovsky 1999, 101-102).

Vaikuttaakin siltä, että voimaantuminen voidaan yhdistää kiinteäksi osaksi toimintatutkimusta. Toimintatutkimus on ollut teoreettinen kehys, malli voimaantumiselle (Heikkilä- Laakso & Heikkilä 1997, 371). Helen kirjoitti helmikuussa 2003:

"Mutta suurin anti nyt vähän etäisyyttä asiaan otettuamme on alitajuinen muutosprosessi, johon saimme praksis-vuosinamme hyvät eväät. Omiin valintoihin lähinnä opetuksen suhteen vaikuttavat nyt useammat asiat kuin ennen, eli osaa itse kriittisemmin ja varmemmin pohtia, mikä on oleellista." *K7 Helen, helmikuu 2003*

Ulla-Maija vahvistaa voimaantumisen merkityksen työssä jaksamiselle:

"Opetussuunnitelman muuttamisella uskottiin olevan myönteinen vaikutus esim. työssä jaksamiseen – NIIN TOTTA, NIIN TOTTA, 33. vuosi ..., ja viime vuodet projektin aikana ja jälkeen ovat antaneet voimia. Olen saanut takaisin työn-

ilon, joka oli jo melkein kadoksissa. Olen jälleen 'rakastanut' melkein kaikkia oppilaitani." *K7 Ulla-Maija, helmikuu 2003*

Opettajaryhmä osoitti omalla toiminnallaan sen, että kun jaksaa sitoutua uudenlaiseen toimintaan ja uskaltaa antaa myös kriittistä palautetta, niin opettajan arjesta löytyy hyviä esimerkkejä tällaista muutoshakuista, inhimillistä toimintaa tukemaan.

Toimintatutkimuksen aktiivivaiheen jälkeen tapahtuneet kokoontumiset ovat osoittaneet sen, että opettajilla ei ole ollut halua eikä tarvetta palata vanhoihin, ennen toimintatutkimusta käytössä olleisiin opetussuunnitelmiin. Jotkin yksittäiset, kiireiset ja ruokakeskeiset opetuskerrat ovat vain vahvistaneet heidän näkemystään opetussuunnitelman muutoksen tärkeydestä ja valitun suunnan sopivuudesta. Kotitalouden valinnaiskursseja varten opetussuunnitelman sisältöalueita on syvennetty ja muutettu oppilaiden tieto- ja taitotasoa vastaavaksi. Myös opettajaryhmän halu säilyttää uudistettu opetussuunnitelma on osoitus voimaantumisesta työssä. Merja tiiviisti kiinnipitämisen tunteensa seuraavasti:

"Olen ehkä vielä raakile, kun ajankäyttö ei ihan ole OK. Vai olenko sittenkin vielä liian tekninen, vaikken sitä oikein tahdo myöntääkään. Toisaalta olen tyytyväinen siihen raakiletunteeseen, tyytyväisyys on taantumusta." *K7 Merja, helmikuu 2003*

Jos toimintatutkimusta lähdetäisiin toteuttamaan uudelleen uusien opettajien kanssa, toimintatavat tutkimuksen eri vaiheissa olisivat todennäköisesti hyvin samanlaiset kuin tässä tutkimuksessa. Uudistuneen opetussuunnitelman vakiintunut asema tutkimusryhmän opettajien kouluissa osoittaa menetelmän käyttökelpoisuuden pienen opettajaryhmän kanssa. Suuremmissa opettajaryhmässä toimintatutkimuksen toteutus olisi todennäköisesti kallistunut teknisen toimintatutkimuksen suuntaan ja muutos opettajien ajattelussa ei olisi ollut yhtä syvällistä kuin se nyt oli. Toimintatutkimuksen painopiste ja muutos opettajien työssä kohdistuisivat tällöin esimerkiksi reuna-ehdoin ja yksittäisten kotitalouden sisältöalueiden opetuksen kehittämiseen. Muutosta vahvistava vaikutus on ollut myös sillä, että tutkimusryhmän opettajat toimivat erilaisissa kouluissa, he ovat eri-ikäisiä ja he ovat levittäneet uutta opetussuunnitelma-ajattelua myös lähikouluissa.

Tämä herättääkin pohdinnan siitä, missä vaiheessa toimintatutkimusta tutkimuksen tuloksista ja kokemuksista kannattaa raportoida julkisesti. Tutkimusryhmän opettajat ovat kertoneet toimintatutkimuksesta erilaisissa kotitalouden opettajille suunnatuissa tilaisuuksissa ja alan lehdissä. Tällä on pyritty hälventämään prosessin herättämää epäluuloa, jonka mukaan kaikki

entiset käytännöt kotitalouden opetuksessa olisi todettu tarpeettomiksi ja käytännön töiden tekeminen vähennetty minimiin. Opetussuunnitelmaa ei kuitenkaan esitetty kokonaisuudessaan, koska tutkimus oli keskeneräinen ja tutkimusryhmän opettajien mielestä opetussuunnitelmaa ei ymmärrä, jos ei ole perehtynyt sen tausta-ajatteluun (ks. Haverinen 1996). Merja toi tämän asian esille palautekirjoittelussaan:

”Lukiessani sitä tuli sellainen fiilis, että tämän työn soisi olevan monen ulottuvilla. Lukiessa vahvistui mahdottomasti sellainen tunne, että näinhän sen on juuri oltava, tällaista kotitalouden opetuksen on 2000-luvulla oltava. Samalla kuitenkin ymmärtää sen pelon ja hämmennyksen, mikä on vallitsevana tavallisissa opettajapiireissä, jotka eivät ole päässeet olemaan praksis-ryhmän jäseniä.” *KJ Merja, helmikuu 2003*

Tutkimusryhmän opettajat olivat sitä mieltä (ks. esim. luku 3.4), että opettajien täydennyskoulutusta kannattaisi toteuttaa alueellisesti ja aikaisemmin käytössä ollut lääninkouluttajajärjestelmä olisi hyvä ottaa uudelleen käyttöön. Kotitalousopettajien liiton paikallisyhdistykset voisivat olla alueellisen koulutuksen järjestäjiä. Alueellista toimintaa puolustaisi myös se, että koulutuksen käytännön järjestelyt ja opettajien tapaamiset olisi helposti ja halvalla järjestettävissä ja näiden tapaamisten tukena voisi toimia muita verkostoja. Opettajien aktiivinen, melkein sataprosenttinen osallistuminen toimintatutkimuksen tapaamisiin on osoitus siitä, että tarvitaan myös todellisia tapaamisia ja keskustelua saman pöydän ympärillä. Olkoonpa koulutuksen järjestäjänä mikä tahansa, täydennyskoulutuksen pitäisi olla pitkäkestoisista ja sen pitäisi rakentua toimintatutkimuksen periaatteiden mukaan eikä olla vain opetusta tukevien tehtävien jakamista ja hallinnollisten muutosten tiedottamista. (Ks. Myllykangas 2002, 204-206.)

Vakiinnuttamisvaihe on ehkä vaatinut toimintatutkimuksen aikaisempia vaihteita enemmän opettajan yksilöllistä pohdintaa. Harventuneet opettajaryhmän tapaamiset ovat olleet oivallisia tilaisuuksia näiden pohdintojen avaamisessa ja keskustelun laajentamisessa käsittelemään opettajan työtä kokonaisvaltaisesti, ei pelkästään kotitalouden opettajan näkökulmasta. Sanotaan, että opettajat ovat omien asenteittensa takia suurin este koulun muuttumiselle (Niemi 1995, 214). Toivottavasti kotitalouden opettajat ripeään toimintaan tottuneena aineopettajaryhmänä olisivat muutosprosessissa luovia, mutta sopivalla tavalla rationaalisia tiennäyttäjiä.

Koululla ja opettajilla on voitettavanaan useita sellaisia asioita, jotka tiedostetaan, mutta joiden merkitystä ei kuitenkaan aina myönnetä. Koulu rakentuu voimakkaasti perinteisiin, ja nämä perinteet ovat vastassa opettajaa hänen kohdatessaan opettajahuoneen ja koulun työyhteisönä. Ei sovi unoh-

taa myöskään piilo-opetussuunnitelmaa, opettajakoulutuksen perinteitä ja ennen koulutusta tai opettajan työuraa vallalla olevia mielikuvia ja kokemuksia koulusta. (Zeicher & Core 1990). Vasta kun nämä perinteet on tiedostettu, voidaan olettaa, että opettajat alkavat etsiä niiden tilalle uusia tapoja ja käytäntöjä.

Niemen mallin käsitteet aktiivinen oppiminen, sitoutuminen, yhteistyö ja vuorovaikutus, autonomia sekä rationaalinen ja intuitiivinen ajattelu ovat saaneet toimintatutkimuksen aikana vastineensa käytännöstä ja opettajien toiminnasta. Ilman oppimisen iloa ja halua, ryhmän voimaa, rohkeutta ja kokemusta, innovatiivisuutta ja joustavuutta toimintatutkimus ei olisi muuttanut opettajan arkista työtä oppilaiden kanssa luokissa ja suhtautumista tutkimuksen merkitykseen opetusta tukevana asiana. Nämä opettajan ominaisuudet takaavat onnistuneen toimintatutkimuksen olkoon kyse mistä perusopetuksen tai lukiokoulutuksen oppiaineesta tahansa.

7.3 Mitä nyt kuuluu Helen, Marika, Merja, Minna ja Ulla-Maija?

Toimintatutkimuksen opettajaryhmä kokoontui helmikuussa 2003 keskustelemaan ja arvioimaan tutkimusraportin käsikirjoitusta. Opettajille annettu raportin lukutehtävä ja sen kommentoiminen olivat osa tutkimuksen luottavuustarkastelua. Tapaamisen aikana keskusteltiin yhdessä siitä, miten opettajat näkevät oman toimintansa opettajana nyt, kun viimeisestä toimintatutkimukseen liittyvästä tapaamisesta oli kulunut yli puoli vuotta (elokuu 2002) ja tutkimuksen kirjallinen raportti oli melkein valmis. Helen ja Merja olivat poissa sairauden takia, mutta he esittivät ajatuksiaan opettajan työstä ja tutkimusraportista kirjallisesti. Myös Ulla-Maija oli kirjoittanut ajatuksiin muistiin, vaikka olikin tapaamisessa mukana. Tutkija toivoi luonnollisesti rehellisiä kommentteja, jotka toisivat myös ehdotuksia ja toiveita tulevaisuutta ajatellen.

Tapaamisen aikana ryhmän keskustelussa nousi esille kolme asiaa, jotka ovat olleet esillä jo tutkimuksen aikaisemmissa vaiheissa. Opettajia huolestutti edelleen oppilaan arviointi ja sen kohdistaminen erityisesti yhdessä elämisen taitoihin. Toimintatutkimuksen aikaisempia vaiheita muisteltaessa todettiin, että opetussuunnitelman uudistaminen oli niin haastava työ, että oppilaan arviointia ei ehditty ja jaksettu pohtia riittävän huolellisesti. Tutkija esitti tähän tilanteeseen ratkaisuksi esimerkiksi tutustumista Myllykankaan (2002) väitöskirjaan. Yhdessä kuitenkin todettiin, että arviointiasiaa ei

voi ratkaista pelkästään kirjallisuuteen tutustumalla, vaan se vaatisi uuden pienimuotoisen toimintatutkimuksen. Oppilaan arviointi olisi kaikille ryhmän jäsenille oivallinen kasvun paikka opetustyössä, ja kunkin tiedot ja taidot esimerkiksi oppimiskäsityksen suhteen olisivat erinomainen lähtökohta tässä työssä. Opetussuunnitelman myötä tutuksi tulleet monimuotoiset arviointitehtävät koettiin edelleen hyödylliseksi pohjaksi arviointityölle, kunhan niissä osattaisiin aikaisempaa paremmin korostaa yhdessä elämisen taitoja.

Oppilaan arvioinnin vaikeus näkyy myös siinä, että koulujen oppilaan arvioinnissa painottuu edelleen tiedollinen osaaminen kirjallisissa kokeissa, eli oppilaan kokeista saamat numerot vastaavat numeroa todistuksessa. Kestää kauan, ennen kuin perusopetuksessa toteutuu kauttaaltaan Opetushallituksen (POAP 1999; PPK 1999) antamat ohjeet monipuolisesta, kannustavasta ja ohjaavasta arvioinnista ja opettajan arviointitoimintaa voidaan kutsua pedagogiseksi arviointiajatteluksi (ks. Myllykangas 2002). Opettaja tarvitsee edelleen monipuolista arviointitietoa, kun uudet valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet (OPS 2003) otetaan kunnissa vähitellen käyttöön. Tietoa tarvitaan varsinkin silloin, jos OPS-94:ää ei ole vielä sisäistetty kunnolla esimerkiksi oppimiskäsitysten osalta.

Jo toimintatutkimuksen alkuvaiheessa opettajien mielestä oli tärkeää huomioida opetussuunnitelmassa oppilaiden kotitaustan merkitys, missä pohdinnassa näkyy konstruktivismiin sisäistäminen arkisessa opetustyössä. Toisin Ulla-Maija oli kirjoittanut palautteeseensa seuraavaa:

”Vieläkin mietin välillä, tulivatko käsitteet minulle sittenkään selviksi, toivottavasti pysyin ruodussa ja ymmärsin yskän?” *Ulla-Maija, helmikuu 2003*

Edelleen toivottiin voimia ja rohkeutta kannustaa oppilaita heidän omien kokemustensa ja ennakkotietojensa esille tuomiseksi. Marikan esimerkki, joka liittyy oppilaan arviointiin ja valinnaisen kotitalouden opetukseen, on osoitus siitä, että yhdessä elämisen taitoja korostava opetussuunnitelma toimii myös kahdeksannella luokalla, kun sisältöä syvennetään.

Marikan oppilaat olivat kirjoittaneet juhlijaksosta vapaamuotoisen kirjoitelman (vrt. luku 5.2.2). Tehtävänä oli opettajan asettamien apukysymysten avulla arvioida kriittisesti, miten koulussa toteutettu juhlijakso oli onnistunut. Alkuhämmästyksen jälkeen oppilaat olivat tehneet annetun kirjoitustehtävän huolellisesti ja kirjoittaneet esimerkkejä omista kodeistaan ja siitä, miten heidän kodeissaan järjestetään juhlia. Oppilaiden kirjoitelmat toivat esille myös yhdessä keskusteltujen asioiden oivaltamisen ja oppilai-

den vastuun annetuista lukutehtävistä huolehtimisessa. Ulla-Maija puolestaan koki saman kirjoitustehtävän yhteydessä oppilaiden välinpitämättömän suhtautumiseen: tehtävää ei mielletty kokeeksi, koska se ei ollut perinteisen kokeen muodossa.

Oppilastuntemus on ensiarvoisen tärkeä asia tämäntyypisissä tehtävissä. Opettajilta vaaditaan myös uskoa siihen, että heillä on taitoa selviytyä erilaisista, yllättävistäkin tilanteista oppituntien aikana. Tietoinen siirtyminen oppilaiden luokse ja esimerkkien hakeminen oppilailta ovat asioita, joihin tarvitaan oppimiskäsitysten tiedostamista teoreettisesti. Helen kirjoitti omasta tilanteestaan seuraavasti:

”Itse on hauska huomata, että on kehittynyt ohi koulun resurssien ja ymmärrys on syventynyt, se on vaikuttanut paljon opetukseen. Olen myös vakuuttunut siitä, että moni opettamani arvoluonteinen asia näkyy varmasti vasta vuosien kuluttua, eihän muutos ole nopeaa. Oppilaiden kasvun tukijana olen entistä selvemmillä vesillä.” *Kf Helen, helmikuu 2002*

Kolmas, opettajia mietityttänyt asia oli luokan tunneilmasto ja opettajan persoonan vaikutus turvallisen ja innostavan oppimisympäristön rakentamisessa sekä erityisesti opettajan suhde oppilaisiin. Luokan tunneilmaston myönteinen kehittyminen lähtee liikkeelle heti oppitunnin alkaessa. Kuka menee ensimmäisenä luokkaan, vaatiiko opettaja heti ehdotonta hiljaisuutta ja järjestystä, missä opettaja ottaa oppilaat vastaan? Näiden asioiden merkityksen myöntämisellä voidaan kotitaloustunneille rakentaa sellainen oppimisympäristö, jossa oppilaille annetaan aikaa rauhoittua ja asettua opiskelemaan sekä myönnetään sosiaalisten tilanteiden merkitys oppimiselle.

Jotta edellä mainittu tilanne saavutetaan, tarvitaan todennäköisesti opettajaa, joka siirtyy pois opettajan pöydän takaa, osallistuu omaa opettajuuttaan kehittävään koulutukseen, osaa nähdä asiat laajasti, huomaa oman ammatillisen kasvunsa ja saa myös omat kollegansa mukaan uudistamaan sekä opetusta ja opettajia. Kannattaa kuitenkin muistaa, että kotitalouden opettajat ovat hyvin erilaisia, he korostavat työssään erilaisia asioita ja myös toimivat sen mukaisesti (Martikainen 1994, 63-64). Toimintatutkimusryhmän opettajat ovat osoittaneet olevansa ensi sijassa kasvattajia, jotka korostavat oppilaan kokonaispersoonallisuuden kasvua, vastuuntuntoa ja kriittisyyttä sekä luovuutta. (Ks. myös Thomas & Smith 1994, 21.)

Peterat esitti jo 1967, että koulutuksen ja opetuksen pitäisi olla kiinnostunut tiedon kehittämisestä, kehittymisestä ja ymmärtämisestä. Tällöin oppilaan rooli muuttuisi autonomiseksi toimijaksi koulussa, varsinkin jos hänelle annetaan mahdollisuudet harjoitella itsenäistä toimintaa ja sen arvi-

ointia. Pitäisi siis opettaa oppilasta käyttäytymään ja toimimaan järkevästi. Ulla- Maija vahvisti asian seuraavasti:

”Lukiessani tekstiäsi tajusin yhtäkkiä, että 7-luokkalaiseni (eivät kaikki) ovat yllättävän hyviä ja nyt kasvaneet yhteisvastuuseen! Olenkohan tehnyt konkreettisesti jotain toisin vai onkohan kyseessä myös minun ajatus- ja asennemaailmani muutokset?” *Kf Ulla-Maija, helmikuu 2003*

Luvun 7.3 otsikko oli kysymys, ja kysymykseen odotetaan vastausta. Toimintatutkimuksen opettajaryhmälle kuuluu ammatillisesti hyvää, innostus aloittaa samantyyppinen projekti lienee paras todiste tästä, tai kuten Helen kirjoittaa:

”Vieläkin toisinaan kaipaen ideoiden vaihtoa, tosin onhan minulla Merja kaverinani, mutta Marikan loistavat jutut, Katriinan tieteellistä pohjaa olevat vakuuttavat jutut... niistä syntyi pätevä tiimi. Kehitysjattelu jatkuu omassa päässäni, mutta Ulla-Maijan sanoja lainatakseni ‘joskus tekis taas hyvää vatkata!’” *Kf Helen, helmikuu 2003*

Helmikuun 2003 tapaaminen osoitti, että tutkimusryhmän opettajia voidaan kutsua Siitosen (1999) sanoin vahvoiksi kasvattajiksi. Heillä on halua ja taitoa ylläpitää sekä omaa että oppilaittensa hyvinvointia. Tähän tarvitaan valinnanvapautta opetussuunnitelman toteutuksessa, ryhmän hyväksyntää ja kollegiaalista toimintaa muutenkin, luottamusta ja arvostusta tehdyille valinnoille sekä kenties sisäistä voimantunnetta, joka saattoi alkaa jo siitä, kun opettajat lähtivät mukaan toimintatutkimukseen. (Siitonen 1999, 188.)

8

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu

Laadullinen tutkimus ei edusta yhtenäistä tutkimusperinnettä (ks. esim. Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2002, 152-155), joten laadullisen tutkimuksen luotettavuuskäsitteestä on olemassa erilaisia käsityksiä. Samoin tutkimusoppaiden luotettavuustarkastelut ovat hyvin erilaisia ja painottavat eri asioita (Tuomi & Sarajärvi 2002, 131). Toimintatutkimuksen luotettavuutta on käsitelty kirjallisuudessa yleensä pinnallisesti (Suojanen 1992, 127). Kalliola (1996,127) esittää väitöstutkimuksessaan yhdeksi syyksi sen, että toimintatutkimuksen aikana käytetään monia laadullisen tutkimuksen menetelmiä samassa prosessissa, minkä takia yhtenäisen luotettavuustarkastelun luominen tai löytäminen on vaikeaa (ks. myös Tynjälä 1991, 56). Tutkimusmenetelmän prosessiluonne itsessään vaikeuttaa luotettavuuden tarkastelua (Kiviniemi 1999, 13). Edellä viitatus prosessiluonteen lisäksi toimintatutkimuksen luotettavuustarkastelussa korostuu tutkijan roolin keskeisyys, tutkijan ja tutkimushenkilöiden vuorovaikutteinen toiminta ja tutkimushenkilöiden asiantuntemus ja aktiivisuus.

Mäkelä on (1990) toimittamassaan teoksessa ”Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta” tarkastellut laadullisen tutkimuksen luotettavuutta niin, että se soveltuu myös toimintatutkimukseen. Tässä luvussa noudatetaan Mäkelän (1990, 42-61) artikkelin pääkohtia (aineiston merkittävyys, aineiston riittävyys ja analyysin kattavuus, aineiston luettelointi), joihin pyrin liittämään myös muiden tutkijoiden näkökulmia toimintatutkimuksen luotettavuudesta. Näissä painottuu tutkijan roolin merkitys toimintatutkimuksessa.

Mäkelä (1990, 42-61) esittää muutamia yleispiirteitä tai vaatimuksia, jotka toimintatutkimuksen kuten muidenkin laadullisten tutkimusten tulisi täyttää. Tutkimusaineiston pitää olla selkeä, rajattu, itsenäinen tuote, jotta analyysi onnistuu. Aineistolla pitää olla oma arvonsa, eikä se saa olla pelkkää jutustelua tai asioiden summittaista tallentamista. Toimintatutkimuksen kuvauksen tulisi olla yksinkertainen, taloudellinen ja selkeä. Hyvin jäsenneilty tutkimusraportti kertoo kiinnostavasti ja selvästi tutkimusprosessin etene-
misen. Edellä mainitut asiat ovat esimerkkejä johdonmukaisesti toteutetusta tutkimuksesta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 124).

Toimintatutkimuksessa aineiston keruu ja käsittely kietoutuvat tiiviisti toisiinsa. Suojanen (1992, 126) korostaa triangulaation ja tutkimusjakson riittävän pituuden merkitystä luotettavuutta lisäävänä osana, vaikka triangulaatiokaan ei edusta ongelmatonta välinettä luotettavuuden tarkastelussa (ks. Denzin 1989). Triangulaatiolla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa erityisesti aineiston hankintatapaa eli useampien hankintatapojen käyttöä (Denzin 1978, 301-304). Monipuolinen aineiston hankintatapa vahvistaa tutkimuksen toteutusta ja tuloksia sekä laajentaa tutkijan näkökulmaa tutkimuskohteesta. Triangulaatio ei kuitenkaan yksinään riitä vahvistamaan tutkimuksen luotettavuutta, vaikka se auttaakin hahmottamaan ilmiön kokonaisuutta ja auttaa tutkijaa tarkastelemaan omaa tutkimustaan neutraalisti. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 141-142). Näiden syiden takia triangulaation käyttö kriittisessä toimintatutkimuksessa, jossa tutkija pyrki toiminaan mahdollisimman tasavertaisesti tutkimusryhmän kanssa, oli järkevää.

Triangulaatio on käsitteenä laaja ja sitä pitäisi tarkastella oman tutkimustradition näkökulmasta. Toimintatutkimuksessa triangulaation käyttö on perusteltua siksi, että toimintatutkimuksessa uskotaan tiedon sosiaaliseen luonteeseen, jolloin useiden metodien käytöllä on tällöin merkitystä tiedon syntymisen kannalta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 144-145). Toimintatutkimuksen asetelmat muuttuvat ja vaihtelevat tutkimuksen edetessä, joten tutkijan on mahdotonta tietää tutkimuksen alkuvaiheessa tarkalleen, mitkä menetelmät ovat kaikkien toimivampia ja antavat parhaiten tietoa tutkimusryhmän toiminnasta ja sen muuttumisesta. Tämän takia voitaisiin puhua myös jaksottaisesta triangulaatiosta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 145), koska toimintatutkimuksen vaiheiden luonteella, pituudella ja tavoitteella oli vaikutusta aineiston hankintatapaan. Tämä tuli esille esimerkiksi siten, että etukäteen suunniteltuja hankintatapoja muutettiin tutkimusryhmän opettajien toivomuksesta. Triangulaatio, riittävä tutkimusjaksojen pituus ja tutkijan asiantuntemus (pitkä ura kotitalouden lehtorina) sekä tutkijan osallistuminen ta-

savertaisesti tutkimusryhmän opettajien kanssa joihinkin osiin aineiston hankinnassa (esimerkiksi tuntisuunnitelmaraporttien kirjoittaminen) edesauttoivat aineiston käsittelyä ja toivat kaikki yhdessä esille sen, miten monitaiteinen merkitys opetussuunnitelmalla on opettajan työhön.

8.1 Aineiston merkittävyys

Mäkelän (1990, 48) mukaan aineiston merkittävyydelle ei ole helppoa asettaa ennakkokriteereitä. Tutkijan pitää kuitenkin pohtia niitä asioita ja teki-joitä, jotka osoittavat juuri tämän tutkimuksen aineiston analysoimisen arvoiseksi ja nostavat aineiston painoarvoa. Aineiston luonnollisuus ja totuudellisuus ovat tärkeitä asioita merkittävyydestä tarkastelussa (Mäkelä 1990, 50; Tuomi & Sarajärvi 2002, 129).

Tämän tutkimuksen aineistosta opettajien tuntisuunnitelmaraportit ja kirjoitelmat on tehty ilman tutkijan väliintuloa ja ne edustavat näin luonnollista osaa tutkimusaineistoa. Kirjoitelmat, vaikka opettajat eivät niihin kovin innostuneesti suhtautuneetkaan, toivat esille myös ryhmän hiljaisten jäsenten äänen (ks. Suojanen 1992, 128). Tämä oli tärkeää, koska kaikkia ryhmän jäseniä pitää kohdella tasavertaisesti ja demokraattisuuden periaatteen (ks. Carr & Kemmis 1986) yhtenä toimintatutkimuksen kulmakivenä on toteuttava. Merja kiinnitti tähän huomioita, kun hän kommentoi tutkimuksen käsikirjoitusta.

”Koen itseni kyllä siksi ’hiljaiseksi’ ryhmäläiseksi, johon viittaa. Välillä tapaamisissa on ärsyttänytkin, kun toiset aina veivät puheenvuoron, olisi ehkä pitänyt meidän kaikkien antaa puhua. Vaikka eihän aina kaikesta ole mitään sanottavaa. Olen vähän vetäytyvää sorttia ja annan voimakkaimmille voiton.” *KJ Merja, helmikuu 2003*

Tuntisuunnitelmaraportit tehtiin heti oppituntien jälkeen, jolloin tutkija ei voinut omilla kysymyksillään tai tarkennuksillaan vaikuttaa niihin. Sekä tuntisuunnitelmaraporteista että kirjoitelmista voi havaita sen, miten tutkimuksessa mukanaolo muutti opettajia kirjoittajina. Tämä tuli esille käsitteellisen pohdinnan lisääntymisenä ja tuntisuunnitelmaraporteissa lisäksi siinä, miten opettajien asenne opetussuunnitelman peruskäsitteitä vastuuta, yhdessä tekemistä ja arvovalintoja kohtaan syveni. Toisaalta tutkija saattoi eläytyä liian subjektiivisesti kirjoitelmiin, koska opettajien koulut ja taustat olivat tuttuja. Tämä subjektiivisuuden ongelma pitää tiedostaa (Seinä 1996, 57). Onneksi se hälvenee, kun aineistoa joutuu lukemaan monta kertaa ja tarkastelemaan sitä eri näkökulmista.

Todellisessa koulumaailmassa toteutetussa toimintatutkimuksessa koulun arki ja opetussuunnitelman ulkopuoliset asiat vaikuttivat opetussuunnitelmakokeiluun. Tämä tilannesidonnaisuus näkyi opettajien tuntisuunnitelmaraporteissa, joissa korostui todellisten tilanteiden merkitys, oikeiden ihmisten vaikutus opetussuunnitelman toteutukseen ja toteutuksen arviointiin. Raporteista oli luettavissa, ettei tutkimuksen tekeminen koulun elävässä arjessa ole helppoa. Molemmat raportointijaksot kestivät 6-7 viikkoa, mikä takasi sen, että poikkeukselliset opetusjärjestelyt eivät kuitenkaan suuresti vaikuttaneet opettajien raporttien kokonaisuuteen ja oppilasryhmien käyttäytymiseen. Kirjoitettuja tuntisuunnitelmaraportteja tukivat ja selvensivät vielä ryhmäkeskustelut kunkin jakson päättyessä.

Tuntisuunnitelmaraportit ovat merkittävää aineistoa opettajan ajattelun muuttumisen osoittajana senkin takia, että niissä raportoitiin hyvin erilaisista kotitalouden sisältöalueista. Syksyn raportoinnissa ovat mukana lukuvuoden ensimmäiset oppitunnit, jolloin yhdessä elämisen taitojen harjoittelu kotitalouden tunneilla oli vasta alkanut ja opettajat loivat uutta lähestymistapaa kotitalouden opetukselle. Kevätlukukaudella oppilaille oli jo runsaasti tietoja ja kokemusta kotitalouden eri sisältöalueista ja opettajille asetettu haaste ruoanvalmistuksen ja terveellisen ravitsemuksen opettamisesta niin, että yhdessä elämisen taidot olivat oppituntien ydinasia, vaati todellista sitoutumista toimintatutkimukseen ja opetussuunnitelman ydinajatuksen.

8.2 Aineiston riittävyys ja analyysin kattavuus

Laadullisessa tutkimuksessa ei voida määritellä tarkasti, minkä kokoinen tutkimusaineisto on riittävä. Aineistoa ei kannata kerätä liikaa kerralla, jotta se on hallittavassa ja prosessoitavassa muodossa. Aineiston pitää kuitenkin olla laajuudeltaan sellainen, että tutkija ei voi perustaa tulkintojaan satunnaisiin poimintoihin. (Mäkelä 1990, 52-53.) Aineiston keräämisen pitää olla jatkuvaa, sillä se on osoitus koko prosessin jatkuvuudesta (Somekh 1995, 341).

Tutkijan huoli siitä, että tutkimusryhmä olisi liian pieni ja sen myötä saatu aineisto liian suppea, osoittautui turhaksi. Tuntisuunnitelmaraporttien ja opettajien kirjoitelmien lukemisen sekä tapaamisista äänitettyjen kasettien litteroinnin yhteydessä vahvistui näkemys aineiston riittävydestä. Tutkimusraportissa jo useampaan kertaan esille tullut opettajien haluttomuus kirjoittamiseen sai korviketta tapaamisissa käytyjen keskustelujen rikkaudesta, spontaaniudesta sekä vakavasta pohdinnasta, joka koski kotitalousoppiainetta ja opettajan ammattia yleensä.

Opettajien kirjoitelmat olivat pituudeltaan noin kaksi sivua, ja niistä oli helppo poimia keskeiset ja tärkeät asiat. Olisiko lisäpituudella ollut merkitystä monipuolisemman sisällön saannin suhteen, jää arvattavaksi. Kirjoittamiseen liittyvää problematiikkaa pohdittiin vielä helmikuussa 2003. Minna osallistui erityisopettajakoulutukseen lukuvuonna 2002-2003 ja hän toi erityisesti esille sitä, miten opiskelutyyli on muuttunut paljon 10 viime vuoden aikana. Kirjallisten raporttien jatkuva tekeminen tuntui Minnasta työlläältä, välillä todella raskaaltakin – siitäkin huolimatta, että hänellä oli vankka tietämys uusista opettamiseen liittyvistä käsitteistä ja melkein 10 vuotta opettajankokemusta.

Toimintatutkimuksen onnistumisen kannalta, sekä tutkimusraportin osalta että muutoksen mahdollistajana, oli tärkeää, että heti toimintatutkimuksen alkuvaiheessa aineiston kerääminen oli suunnitelmallista. Triangulaatio vahvisti monipuolisen näkemyksen esille tuomista ja sellaisen esitystavan valitsemista, joka sopi jokaiselle tutkimusryhmän jäsenelle (Eskola & Suoranta 1998, 69, 215). Opettajaryhmän tapaamisten tiheys takasi myös sen, että liian pitkät tauot eivät vaikuttaneet opettajien aktiivisuuteen ja aineistoa kerättiin tasaisin väliajoin. Tutkijalla ei ollut epäilystäkään opettajien rehellisyydestä toimintatutkimuksen aikana; niin sitoutuneesti he olivat koko ajan mukana. (Ks. myös Kalliola 1996, 198.) Motivaation myötä myös tiedon antaminen sujuu ja se koetaan tärkeäksi asiaksi (Suojanen 1992, 51).

Riittävä aineiston määrä on edellytys sille, että analyysistä saadaan kattava (Mäkelä 1990, 53). Aineiston kylläntyminen (Strauss 1988) on yksi merkki kattavuudesta. Kun uudet tapaukset eivät enää tuo uutta, on saavutettu saturaatiotila (Syrjälä ym. 1994, 48). Toimintatutkimuksessa syklimäisyys ja sen toiston myötä syntyvä spiraalimaisuus yhdessä triangulaation kanssa vahvistavat aineiston riittävyttä ja kattavuutta (Kurtakko 1990, 17; Seinä 1996, 58-59; Suojanen 1992, 125). Sykliä myötä aineiston kerääminen sijoittuu luontevasti ja tasaisesti koko tutkimusprosessin ajalle. Kun tutkija tuntee kenttänsä ja sen toimintaympäristön, myös yllätyksiin pystytään vastaamaan. Analyysin kattavuuden tarkastelua helpotti aineiston hallittava muoto. Tutkimusprosessin alkuvaiheessa päätettiin, että uudistettu opetus suunnitelma vaatii ainakin kaksi kokeiluvuotta, jotta siitä saatujen kokemusten yleistäminen ja kokoaminen onnistuu. Tämä päätös vaikutti luonnollisesti siihen, että koko prosessin ajan piti tiedostaa, mitä aineistoa on vielä tulossa toimintatutkimuksen eri vaiheiden aikana. Koska muutos toteutuakseen vaatii useamman vuoden, se omalta osaltaan vahvisti toimintatutkimuksen pitkäkestoisuuden tarpeellisuutta.

8.3 Aineiston luettelointi

Aineiston luetteloinnilla voidaan parantaa laadullisen analyysin toistettavuutta ja arvioitavuutta (Mäkelä 1990, 57). Kun lukija tietää tutkijan aineiston luokittelussa ja tulkinnassa käyttämät menetelmät, hälvenee ajatus intuitiion merkityksestä aineiston käsittelyssä. Järjestelmällisyys, epämääräisen päätelyn välttäminen lisäävät niinkään tutkimuksen luotettavuutta ja vahvistavat tutkijan otetta aineistonsa ja tutkimuksensa asiantuntijana. Tutkimusraportin luvussa 2.3 ja lukujen 3-7 alussa on selvitetty, mitä asioita tutkija pyrki aineiston eri osilla selvittämään ja minkälaisia asioita aineistosta nostettiin esille.

Opettajien tapaamiset numeroitiin ensin aikajärjestyksessä, jokaisesta tapaamisesta kirjoitettiin tarkan litteroinnin jälkeen lisäksi suppea kuvaus ja lopuksi tapaamiset jaoteltiin toimintatutkimuksen vaiheiden mukaisesti. Tämän luetteloinnin avulla suorien lainauksien löytyminen laajasta aineistosta onnistui ja siitä periaatteesta, että samaa lainausta käytetään vain kerran, voitiin pitää kiinni.

Tutkimusryhmän opettajien tuntisuunnitelmaraportit luuteloitiin opetuskerroittain, jolloin opetuskerran numero (esimerkiksi 2.4) kertoi heti tutkijalle, mikä opetussuunnitelman jakso on kyseessä ja mikä opetuskerta kyseisestä jaksosta. Koska opettajien raportit oli valmiiksi jaoteltu reflektion laadullisia tasoja silmällä pitäen, tutkijan oli kohtuullisen helppo löytää aineistosta nimenomaan reflektiota ja sen myötä pedagogiseen ajatteluun liittyviä asioita. Jos opettajien raportit olisivat olleet huolimattomasti tehtyjä, tutkijan olisi ollut huomattavasti vaikeampi analysoida niitä tai sitten tuntisuunnitelmaraportteja olisi pitänyt tarkastella erityisen huolellisesti yhdessä ryhmätapaamisissa. Tuntisuunnitelmaraportit toimivat myös runkona yhteisille arviointikeskusteluille ja yksittäisille pedagogisille keskusteluille kevätlukukauden raportointivaiheen jälkeen.

Opettajien kirjoitelmia oli neljä. Niiden luettelointi sujui nopeasti puhtaaksikirjoituksen jälkeen. Samoin yhdessä suunniteltu opetussuunnitelma, jaksoihin jaettuna, oli selkeä osa tutkimusaineistoa.

8.4 Tutkijan rooli

Tutkijalla pitäisi olla taitoa puhua tutkimusryhmän kielellä ja pysyä myös taka-alalla tarpeen tullen. Tutkimusraportissa käytetään tutkija-sanaa, vaikka minä-muoto olisi myös ollut perusteltua. Tutkija sanan käyttöön päädyttiin, koska se vastaa minä sanaa paremmin facilitator käsitettä. Facilitator sanaa käytetään usein englanninkielisissä, toimintatutkimuksesta kertovissa artikkeleissa kuvaamaan tutkimuksen vastuuhenkilöä ja toimeenpanijaa.

Tutkijan pitäisi tarkistaa, miten tutkittavien ja tutkijan omat käsitykset ja tulkinnat vastaavat toisiaan (Eskola & Suoranta 1998, 212). Tämän lisäksi tutkijan roolissa korostuu käytettyjen käsitteiden yhdenmukaisuus ja tasa-vertainen kohtelu tutkimusryhmän jäsenten välillä. Nämä ovat kaikki asioita, jotka edellyttävät tutkimusraportissa tutkimusryhmän ja tutkijan välisen vuorovaikutuksen esille nostamista. Patton (1990, 14) painottaakin, että tutkija on tutkimusväline laadullisessa tutkimuksessa. Ryhmässä tapahtuvan vuorovaikutuksen ilmentäminen vaatii tutkimuksen aikana kvalitatiivista otetta ehkä enemmän kuin mikään muu tehtävä toimintatutkimuksen aikana. Tähän päästäkseen tutkijan pitää pyrkiä löytämään myös käsitteellisiä yhtäläisyyksiä omasta tutkimusaineistostaan ja vertailemaan tutkimuskohteeseen läheisesti liittyviä ilmiöitä toisiinsa. Kun tämä vertailu on systemaattista, sillä voidaan nostaa toimintatutkimuksella saavutettuja tuloksia entistä yleisemmälle tasolle.

Tutkijan rooli tutkimuksen aikana vaihtelee toimintatutkimuksen vaiheiden mukaan. Tämä tulee esille esimerkiksi silloin, jos tutkijan ja tutkimusryhmän kiinnostuksen kohteet poikkeavat toisistaan. Tutkijan pitää osata muunnella ja vaihdella kontrollinsa määrää, antaa tutkimusryhmälle vapautta, kuitenkin niin, että pysytään tutkimussyklin asettamissa rajoissa ja ennalta pohditut ja sovitut asiat hoidetaan. (Suojanen 1992, 123-124.) Tässä toimintatutkimuksessa esimerkiksi opetussuunnitelman toteutus- ja seuranta-vaiheet olivat niitä tutkimuksen vaiheita, joiden aikana opettajille piti antaa työrauha oman opetustyön tarkasteluun ja tuntuun suunnitelmaraporttien kirjoittamiseen. Tapaamisia pidettiin kuitenkin säännöllisesti, mutta raporttien palautusaikataulussa joustettiin. Koska pyrin itse osallistumaan tasavertaisesti opettajan roolissa toimintatutkimukseen, ymmärsin tämän työrauhan merkityksen opetussuunnitelman toteutusvaiheessa hyvin. Opettajat antoivatkin usean otteeseen myönteistä palautetta siitä, miten tärkeitä säännölliset tapaamiset olivat. Ne antoivat ryhtiä omalle työlle, olivat kannustavia ja myöskin luonteeltaan iloisia tapaamisia.

Tutkijan osoittama asiantuntemus synnyttää luottamusta ja avoimuutta, mitkä ovat ensiarvoisen tärkeitä asioita tutkimusprosessin läpiviemisen onnistumiseksi (Seinä 1996, 57-58). Tätä edistivät edellä mainittu tapaamisten säännöllisyys, toimintatutkimuksen pitkäkestoisuus ja tutkijan tasavertaisuus ryhmän jäsenten kanssa. Ulla-Maija kokosi ajatuksensa seuraavasti, sisällyttäen siihen myös järkevää kritiikkiä:

”Tutkimuksen alkaessa eli ryhtyessämme töihin yhdessä en ajatellut sen kestävän näinkin pitkään. Väsymystä en ole tuntenut enkä kyllästymistä, kokoontumiset ovat olleet hienoja hetkiä, joskus on lähtö niihin väsyttänyt. Meillä oli (ja on) mainio ryhmä, ei ollut vaikea sitoutua, hyvä henki, hyvä vetäjä. ... Totta on – rohkeammin palautetta kirjoitelmista, olisi ehkä seuraavalla kerralla löytänyt tai saanut enemmän irti työskentelystä. ...Käsikirjoitusta lukiessani olin jo niin innoissani, että olin valmis aloittamaan kokeilun uudestaan.” *Kf Ulla-Maija, helmikuu 2003*

Toimintatutkimus antaa tutkijalle vapauden kulkea aineiston analyysin, tulkintojen ja tutkimustekstin välillä. Tähän kulkemiseen sisältyy jatkuvaa pohdintaa tehtyjen ratkaisujen järkevyydestä, oman teoreettisen tietämyksen riittävydestä ja näiden asioiden yhdistämisestä tutkimusryhmän ajatuksiin ja toimintaan. (Eskola & Suoranta 1998, 210-212.) Kun tutkija puhuu ryhmänsä kielellä, tutkimusraportistakin tulee ryhmän näköinen ja se tavoittaa niitä asioita, joita ryhmän keskuudessa pidettiin tärkeinä (Kiviniemi 1999, 80). Tällöin ei ole vaaraa siitä, että tutkijan omat tunteet ja näkökulmat korostuisivat liikaa (Linnansaari 1998, 130). Ryhmän äänen kuulumisesta keskusteltiin tapaamisessa helmikuussa 2003. Ryhmän jäsenet totesivat yhteen äänen sen, että ryhmän toiminnan mielekkyyttä on tukenut sen huomaaminen, että niistä asioista, joista on keskusteltu ryhmässä ja joita on toteutettu, on kirjoitettu tieteellisiä artikkeleita ja kirjoja. Samoin myönteinen palaute, jota opettajat antoivat tutustuttuaan käsikirjoitukseen, vahvisti sitä, että ryhmän ääni todella tuli kuulluksi ja kirjatuksi.

Toimintatutkimukseen vaikutti myönteisesti se, että tutkija itse oli opettaja, tutkimuksen konteksti oli hänelle tuttu ja myös lähtökohdat tutkimuksen alussa olivat samat kuin tutkimusryhmän opettajilla. Suojanen korostaa (1992, 50) tällaista luonnollista asiantuntijuutta, kentän tuntemusta, mitä voidaan kutsua myös sisäiseksi validiudeksi (Hämäläinen 1987, 55; Grönfors 1982, 173-174). Asiantuntijuus auttaa myös siinä, että tutkija osaa puhua ja kirjoittaa ryhmän kielellä, osaa tulkita suorista lainauksista ydinasiat ja käsitteellistää käytännön kokemuksia ja kommentteja (ks. Eskola & Suoranta 1998, 212). Toimintatutkimuksen aikana vahvistui tutkijan näkemys siitä, miten alkutaipaleella kotitalouden uuden tulkinnan taitamisessa ollaan.

Puhumattakaan siitä, kuinka vähän tätä kotitalouden holistista näkökulmaa toteutetaan oppitunneilla perusopetuksessa. Samoin tutkimusprosessi opetti varovaisuutta, sillä jokainen opettaja pyrkii tekemään työtään parhaan taitonsa mukaan, eikä vanhojen perinteiden murtaminen onnistu hetkessä. Mutta perinteiden murtamisessa on joskus lähdeittävä liikkeelle riittävän suurin askelin, jotta muutosvastarinta saadaan horjumaan.

Yhteisen kielen löytymistä tukee myös member checking -menetelmä, jossa tutkimusryhmän jäsenet lukevat tutkimuksen käsikirjoituksen ja antavat siitä kommenttinsa ennen tutkimuksen lopullista valmistumista (Lincoln & Cuba 1985). Syrjälä ym. (1994, 48) käyttävät vastaavasti menettelystä nimeä kommunikatiivinen validiointi. Myös face-validateetti käsitettä voidaan käyttää kuvaamaan sitä osaa tutkimusprosessia, kun tutkimusryhmän jäsenet arvioivat tutkimusraportin oikeellisuutta ja ilmauksien osuvuutta (Cavanagh 1997). Näiden menetelmien avulla mahdolliset ristiriidat tulevat rehellisesti esille tutkimusraportissa ja toimintatutkimuksen ryhmän jäsenet huomaavat omat vaikuttamismahdollisuutensa myös tutkimusprosessin loppuvaiheessa (Kiviniemi 1999, 81). Toimintatutkimuksen opettajaryhmä suhtautui käsikirjoituksen lukemiseen huolellisen vakavasti, ja tapaamisessa helmikuussa 2003 he vahvistivat tämän useilla kommentteillaan:

”Tutkimuksen lukemisen alkuvaiheessa hämmästyin siitä, että meidän kasvua onkin niin laajasti tutkimuksessa. Tuli jopa mieleen, että meitä on huijattu, hekoheko! Mutta pidemmällä muistin, että kyllähän siitä juttua on ollut, tosin ei kai se alussa ollut tarkoitukseen ammatillista kasvua niinkään tutkia, se vain syntyi siinä sivussa.” *Helen, helmikuu 2003*

”Lukiessani koin myös riemua siitä, miten upeasti olit yhdistänyt teorioita ja toimintatutkimuksen tilanteita. Ryhmätilanteiden kirjoittaminen pienellä tekstillä erotti ne selvästi muusta tekstistä.” *Merja, helmikuu 2003*

”Luin ensimmäistä kertaa elämässäni tämän tyyppistä tekstiä, joten juutuini heti tankkaamaan johdanto enkä saanut punaisen langan päästä kiinni. Yllätys oli, että MINÄ olin ollut ’tutkittavana’ eikä ainoastaan uudenlaisen opetussuunnitelman toteutuminen.” *Ulla-Maija, helmikuu 2003*

Koska keskustelulla ja vuorovaikutuksella oli keskeinen rooli toimintatutkimuksessa, niin tieteellisen tiedon välittäminen ja analyttiseen keskusteluun rohkaiseminen olivat tärkeitä tutkijan tehtäviä. Tutkijan kannustus ongelmien tiedostamiseen, uusien lähestymis- ja toimintatapojen käyttämiseen ja laaja-alaiseen näkemykseen kotitalouden opetuksesta ja opettajan työstä yleensä vahvistavat prosessin aikana syntynyttä ajattelu- ja toimintatapaa. Helen päättää palautteensa käsikirjoituksesta seuraavasti:

”Loppua kohden varmistuu kuitenkin käsitys itsestä koko ajan oppivana opena ja tuli mieleen, että onko alkuteksti pelkkää vakuuttelua itselle, että parempaan on menty....Oli opettavaista palauttaa asioita mieleen ja Merjan sanoja lainatakseni teos kuuluisi joka kotsanopen hyllyyn.” *Helen, helmikuu 2003*

8.5 Tutkimukseen liittyvät eettiset kysymykset

Tuomen ja Sarajärven (2002, 122-130) mukaan kolme keskeisintä, tutkimuksen eettiseen pohdintaan liittyvää asiaa ovat tutkimusaiheen valinta, tutkijan vastuu tuloksista ja tutkittavien suoja tutkimuksen aikana. Näiden lisäksi tutkimuksen eettisiin kysymyksiin voidaan laskea kuuluvan myös tutkittavien ja tutkijan suhteen luottamuksellisuus (Patton 1990, 356-357). (ks. myös Eskola & Suoranta 1998, 52-60.)

Tutkimusaiheen valinta lähti liikkeelle tutkijan oman työnsä kyseenalaistamisesta, joka sai vahvistusta toimintatutkimusryhmän ajatuksista sekä Haverisen ja Martikaisen (1999) tutkimushankkeesta. Tutkimuksen aloittamisen syynä oli siis subjektiivinen tarve löytää omalle työlle lisämotivaatiota ja sisältöä, mikä sitten laajeni pieneen ryhmään kotitalouden opettajia. Tämä yhteinen lähtökohta vaikutti luonnollisesti tutkimuksen onnistumiseen. Opettajaryhmän myönteistä suhtautumista koko tutkimuksen ajan auttoi myös se, että opettajaryhmä oli valikoitunutta; kukin heistä lähti tutkimukseen mukaan nimenomaan omasta halustaan ja halusi itse löytää työlleen uusia ulottuvuuksia. Lisäksi kaikilla heistä oli yhteinen huoli kotitalousopetuksen asemesta ja tulevaisuudesta perusopetuksessa. Opettajaryhmän innostunut asenne toimintatutkimuksen loppuun asti kuin myös suunnitelmat jatkosta (arviointityö) vahvistavat, että tutkimusaiheen valinta oli tutkimusryhmän kannalta onnistunut. Aiheen valinnalla onnistuttiin myös laajentamaan ja syventämään tutkimusryhmän opettajien näkemystä kotitalousoppiaineesta ja opettajuudesta. Tämä on ensiarvoisen tärkeää, jotta kotitalousopetuksen ja opettajuuden uudistamisella on mahdollisuuksia levitä laajemmalti.

Tutkija kantaa luonnollisesti vastuun tutkimuksen tuloksista (Tuomi & Sarajärvi 2002, 127) ja niiden esille tuomisesta tutkimusraportissa. Koska toimintatutkimuksessa tutkijan rooli on keskeinen, katson tutkijan roolin huolellisen tarkastelun (ks. luku 8.4) olevan osoitus siitä, että tutkija kantaa vastuun tämän tutkimuksen tuloksista ja hän on saanut niihin vahvistuksen myös tutkimusryhmältä.

Heti tutkimuksen alusta saakka tutkimusryhmän jäsenet esiintyvät omilla etunimillään, myöskin heidän taustatietonsa ovat todellisia (vrt. Tuomi &

Sarajärvi 2002, 129). Tämä on vaikuttanut siihen, että toimintatutkimuksen toteutus on koko ajan ollut avointa ja perustunut tutkijan ja tutkimusryhmän luottamukselliseen vuorovaikutukseen. Tutkimusraportissa ei luonnollisesti ole tuotu esille sellaisia asioita, jotka vahingoittaisivat tutkimusryhmän jäseniä joko yksityishenkilöinä tai opettajina (Tuomi & Sarajärvi 2002, 128, ks. myös Kortteinen 1982, 305). Vaikka tutkija teki aineiston käsitteelyyn liittyvät ratkaisut ja vastasi opettajien toiminnan muuttumisesta tehdyistä johtopäätöksistä, opettajaryhmän jäsenet tiesivät koko ajan missä vaiheessa toimintatutkimus on ja mitä heiltä edellytetään tutkimusryhmän jäsenenä.

8.6 Ongelmakohtia

Toimintatutkimuksen aikana tuli moneen kertaan esille se, että tutkimusprosessi muutti opettajien ajattelua ja toimintaa kouluissa ja että opetussuunnitelman sisällön muuttamisen avulla opettajien ammatillinen kasvu edistyi. Vaikka toimintatutkimus onnistui, sen toteutuksessa on aina myös omat ongelmansa.

Syrjälä ym. ovat (1994) tuoneet esille toimintatutkimuksen heikkouksia. Vuosikymmeniä sitten esitettiin kritiikkiä siitä, että tutkimuksen tekeminen ei voi kuulua tieteen harrastelijoille eli opettajille. Tämän väitteen myötä tutkimustuloksetkaan eivät voi olla yleistettävissä, niissä käytetty metodologia ei ole toimivaa ja ne jäävät teoreettiselta tarkastelultaan heikoiksi. Toimintatutkimuksen heikkouksina tuodaan esille esimerkiksi epäselvät tutkimusmenetelmät, se, että tutkijan ja tutkittavien suhde ei ole toiminutkaan tasa-vertaisena, sekä teorian ja käytännön yhdistämisen ongelmallisuus, jonka takia teorian kehittäminen on viime kädessä kuitenkin jäänyt ammattitutkijan tehtäväksi. Vaikka toimintatutkimus on lisääntynyt ja tutkimustiedon tarjonta on aikaisempaa runsaampaa, opettajat eivät kuitenkaan ole ryhtyneet seuraamaan alan tutkimusta ja soveltamaan tutkimustuloksia omaan työhönsä. (Syrjälä, Ahonen, ym. 1994, 52-55.) Ongelmaksi on joskus katsottu myös se, että tutkija tuntee kohderyhmänsä liian hyvin. Toisaalta jos ei tunne sitä aluetta, jota tutkii ja halua kehittää, rajat tulevat nopeasti vastaan muutosprosessissa (Kalliola 1996, 49).

Tähän toimintatutkimukseen tukeutuen voin olla eri mieltä edellä mainituista väitteistä ja voin pitäytyä seuraavissa kannanotoissa, jotka ovat selkeitä perusteluja toimintatutkimuksen käyttökelpoisuudelle opettajien keskuudessa. Opettajat ovat itse parhaiten selvillä omista tavoitteistaan ja toi-

veistaan, minkä takia he osaavat tarttua tutkimuksen teossa juuri itseään ja omaan opetustaan parhaiten palveleviin asioihin. Opettajankokemus, korkeatasoinen opettajankoulutus ja vuorovaikutus kollegoiden kanssa ovat edellytyksiä tutkimuksen aloittamiselle. Tämä näkyi tässä tutkimuksessa erityisesti siinä, että ryhmän voima kannusti opettajia eteenpäin muutosprosessissa ja tapaamisissa oli helppo unohtaa ne ikävät kokemukset ja epäonnistumiset, joihin oli kenties oppituntien aikaa törmätty. Tutkimusaineisto ja opettajien raportoimat kokemukset eivät kannaa tässä tutkimuksessa oppilaiden tiedostamaan tasoon. Vaikka tutkimusaineisto oli monipuolinen, emme tiedä, mitä muutoksia tapahtui oppilaiden ajattelussa opetussuunnitelmauudistuksen aikana. Opettajana saattoi huomata oppilaiden toiminnassa tapahtuneita muutoksia, mikä vahvistaa valitun suunnan oikeellisuutta ja kannustaa rohkeasti tutkivan otteen lisäämiseen opetustyössä.

Yhteinen pohdinta ja asioiden työstäminen yhdessä päihitti arjen ongelmat. Voidaan ehkä vielä sanoa, että käsitteellinen ajattelu ja pohdinta nousivat välillä tärkeämpään rooliin kuin toiminta oppitunneilla. Opettajilla on myös mahdollisuus heti kokeilla tutkimuksen eri vaiheissa saavutettuja tuloksia todellisissa olosuhteissa. Kuten Syrjälä ym. toteavat (1994, 57) toimintatutkimuksen avulla opettajien asiantuntemusta voidaan käsitteellistää ja sitä opitaan hyödyntämään laajalti koulutyöyhteisössä, ei vain omassa oppiaineessa.

Toimintatutkimuksen pitää tavoitella ja aikaansaada muutosta (Kemmis 1981, 2). Muutoksen saavuttamista ja toteutusta auttoi se, kun prosessin aikana paneuduttiin todellisiin elämäntilanteisiin ja tapahtumiin sekä tarkasteltiin kriittisesti sitä, mikä merkitys väliintulolla oli näissä tilanteissa. Opettajat suhtautuivat myönteisesti muutokseen, mutta eivät kuitenkaan antaneet omien arvojensa ja periaatteidensa kadota muutosprosessin mukana. Toimintatutkimus loi erilaisiin työ- ja toimintatilanteisiin järjestelmällisen kehyksen, jossa todelliset tässä ja nyt tilanteet olivat systemaattisen tarkastelun alla.

Uusien lähestymistapojen käyttöönotto vaati osallistujilta ennen kaikkea rohkeutta, mutta myös virheet hyväksyvää asennetta, jotta kokeilun avulla onnistuu löytämään uusia vaihtoehtoja omalle toiminnalle. Toimintatutkimuksen syklinen rakenne ja sykleistä muodostuva spiraali tukivat aktiivista asennetta ja kannustivat yhteistyössä yhdistämään kokemuksen, tiedon ja luovuuden uudeksi työtavaksi. Toimintatutkimus osoitti prosessin edetessä sen, miten tutkimusryhmän opettajat kehittyivät oman toimintansa tarkastelussa ja miten tällä oli vaikutusta siihen, miten heidän tietoisuutensa omasta opettajuudesta parani. Näillä asioilla tavoiteltiin ajattelun ja toiminnan yh-

distämistä, teorian ja käytännön mielekästä yhteensovittamista, ei vain pelkkää pohdintaa tai toiminnan muuttumista erillisinä asioina.

Kun tutkijan ja tutkimusryhmän vuorovaikutus on pitkäaikaista ja aktiivista, sitoudutaan samoihin tavoitteisiin, ongelmakohtiin löydetään ratkaisut yhdessä ja opitaan käyttämään yhtä aikaa sekä tieteellistä että käytännönläheistä kysymyksenasettelua. Loppujen lopuksi vastuu muutoksesta ja uudenlaiseen toimintaan vapauttamisesta on ryhmällä. Ehkä tutkija sittenkin vain työntää ryhmää eteenpäin, on vierailija sekä antaa aikaa ja reunaehdot, ja ryhmä toimii sitten omien ehtojen mukaisesti. (Eskola & Suoranta 1998, 129-131.)

9

Pohdinta

Yliopistollinen opettajankoulutus on tuonut kotitalouden opettajille valmiudet tehdä pienimuotoista tutkimusta tai suhtautua työhön tutkivalla otteella. Työkokemus on puolestaan tuonut hyvät yhteistyö- ja organisointitaidot, joita kaikkia tarvitaan erilaisissa kehittämis- ja yhteistyöhankkeissa. Mutta kehittämishankkeisiin osallistuminen ei onnistu ilman oman toiminnan muuttamista. Muutokseen voi lähteä mukaan esimerkiksi karsimalla oppituntien ohjelmaa kiireen välttämiseksi, osallistumalla aktiivisesti erilaisiin työyhteisöön liittyviin keskusteluihin ja oivaltamalla oman oppiaineen laaja tiedausta. Sopinee myös kysyä, kuinka moni opettaja pääsee oppilastuntemuksessa oppiaineensa myötä niin lähelle oppilasta kuin kotitalouden opettaja? Osaammeko hyödyntää tätä etua esimerkiksi oppilashuollollisissa tehtävissä, koulun toimintaympäristön muokkaamisessa tai kodin, koulun ja ympäröivän yhteiskunnan yhteistyötä suunniteltaessa?

9.1 Opetussuunnitelman merkityksen avautuminen opettajille

Kun uudet opetussuunnitelman perusteet vuonna 1994 astuivat voimaan, moni kotitalouden opettaja tunsi helpotusta tietäessään normiohjauksen nyt vähentyvän ja samalla koulujen oikeuden päättää opetussuunnitelmien sisällöstä lisääntyvän. Opetussuunnitelman perusteet antoivat mahdollisuuden autonomisuudelle oppisisältöjen valinnan suhteen. Vaikka opetussuunnitelmauudistuksen suoma uudenlainen vapaus tiedostettiin, sen asettamat vaatimukset esimerkiksi oppimiskäsitysten merkityksestä opetuksen järjestämisessä saivat liian vähän huomiota koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa, oppituntien toteutuksista puhumattakaan. Opettajaryhmän mielestä opetussuunnitelman perusteiden antama liikkumavara ja varsinkin perusteiden yleisessä osassa (POP 1994, 33-37) olevat aihekokonaisuudet antoivat mielekkään taustatuen opetussuunnitelmatyölle. Näiden yhdistäminen kotitalouden monitieteiseen taustaan ja toimivien integrointiratkaisujen löytyminen olivat haasteellinen, todellista koulun toimintaa palveleva osa toimintatutkimusta.

Koulukohtaisten opetussuunnitelmien painopistealueeksi valittiin yhdessä elämisen taidot. Opetussuunnitelman uudistamistyö ja ammatillinen kasvu olivat edellytyksiä sille, että opettajien näkemys kotitalousoppiaineesta uudistui. Kotitalouden sisällöllinen tarkastelu nojautuu 1990-luvun aikana käytyyn kotimaiseen ja kansainväliseen keskusteluun, minkä yhteydessä luotiin uudentyyppisiä lähestymistapoja ja tulkintoja kotitalousoppiaineesta. Kotitalouden toiminta itsessään tuo esille vuorovaikutuksen, vastuun, inhimillisen kasvun, eettisyyden, arvojen sekä muutoksen ja tulevaisuuteen suuntautumisen merkityksen ammatillisessa kasvussa. Tämä toimintatutkimus kannustaa pohtimaan kotitalousoppiaineen roolia perusopetuksen toimintakentässä ja nostaa oppiaineen merkityksen esille uudella tavalla, esimerkiksi pohdittaessa erilaisten oppimiskäsitysten soveltamista ja toteuttamista oppitunneilla. Jo näiden syiden takia olisi kotitalouden roolia koko koulun ja opetuksen kehittämisessä hyvä pohtia ja laajentaa mielikuvaa kotitaloudesta ja kotitalousopetuksesta.

Seuraavat kysymykset ovat esimerkkejä siitä, kuinka horjuvaa opetussuunnitelma-ajattelu oli ja kuinka vaikeaa on yhdistää käytännön toiminta ja teoria. Mitä eroa on opettajan huolellisesti tekemällä tuntisuunnitelmalla ja opetussuunnitelmalla? Onko tuntisuunnitelma alakäsite, alisteinen opetussuunnitelmalle? Ja voisiko opetussuunnitelma olla esimerkiksi vain muutamien ydinasioiden muodostama kokonaisuus? Saataisiinko jo näin esille

oppiainekohtaisesti opetuksen ydin, painopistealueet ja suositeltavat opetusmenetelmät? Tällaista hyvinkin yksinkertaisen opetussuunnitelman käytökelpoisuutta vahvistaa Minnan ajatus:

”Niin opetussuunnitelmassa pitäisi olla punainen lanka, joka kulkee läpi kaikkien luokkien opetussuunnitelman ja oppituntien. Kun oppitunteja yhdistää joku yhtenäinen juttu, niin ei synny rikkonaista tunnelmaa ja ope jaksaa...”

Minnan ajatus on yhtenevä opettajan autonomisuuden ja riittävästi vapausasteita antavan opetussuunnitelma-ajattelun kanssa.

Koska toimintatutkimus painottui opettajien ajattelun ja toiminnan muuttamiseen ja muutos myös näkyi oppitunneilla, tutkimuksen teoreettinen pohdinta rajautui kapeaksi. Jos aloittaisin toimintatutkimuksen uudestaan vahvistaisin erityisesti opetussuunnitelmateoriaan liittyvää käsitteellistä tarkastelua. Uskoisin tämän palvelevan myös opettajan ajattelun ja oppimiskäsityksen yhteensovittamista.

9.2 Aktiivisen oppimisen kautta autonomiseksi opettajaksi

Tutkimusryhmän opettajien ammatillisen kasvun liikkeelle lähdössä aktiivisella oppimisella oli tärkeä rooli. Opettajien toiveesta aktiivinen oppiminen kohdistui konstruktivismi- käsitteeseen ja sen soveltamiseen kotitalousopetuksessa. Tutkimusryhmän opettajien mielestä konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perehtyminen ja soveltaminen käytäntöön vahvisti heidän uskoaan omien tietojensa ja taitojensa riittävydestä. Erilaisiin oppimiskäsityksiin ja niiden sovellutuksiin perehtyminen selkeytti opettajille myös vuoden 1994 valtakunnallisen opetussuunnitelman taustalla olevaa oppimiskäsitystä. Tutkimusryhmän opettajien esittämä kritiikki konstruktivistista oppimiskäsitystä kohtaan toimintatutkimuksen aktiivivaiheen jälkeen on osoitus siitä, ettei mikään oppimiskäsitys yksinään voi toimia opetuksen ja oppimisen perustana. (Ks. Keeves 2002, 338-349.) Kritiikistä huolimatta konstruktivismiin soveltuvuutta oppimiskäsityksenä kotitalouden opetuksessa pidettiin tarkoituksenmukaisena.

Konstruktivismiin kriittinen pohdinta vahvisti opettajien näkemystä myös siitä, että kotitalousopetuksesta puhuttaessa keskitytään ensisijaisesti puhumaan oppilaiden oppimisen ohjaamisesta eikä opetuksesta (Siljander 2002, 214-215; Patrikainen 1997, 235-241). Oppimisen ohjaamiseen ja opetukseen viitaten voidaan kysyä, onko puhetapa tai uusien käsitteiden käyttö muutta-

nut itse asiaa, tapaa opettaa kotitaloutta tai ohjata kotitalouden oppimista. Mikä on opettajan tehtävä tässä ohjaamisprosessissa ja opetuksen järjestämisessä? Onko hän ilmapiiriin säätelijä, joka omalla toiminnallaan ja oman arvomaailmansa myötä osoittaa, mitkä ovat keskeisiä asioita kotitalouden opetuksessa? Opettajalla on mahdollisuus järjestellä opetettavaa ainesta ja käyttää monipuolisesti opetusmenetelmiä mielekkään oppimisympäristön järjestämiseksi. Aika osoittautui tärkeäksi muutoksen edistäjäksi ja välineeksi järjestellä oppimisympäristöjä uudella tavalla. Toisaalta ajan merkitys ilmeni toimintatutkimuksen pitkäkestoisuutena ja toisaalta opettajille oli tärkeää, että oppitunneilla oli riittävästi aikaa oppilaiden ja opettajien väliselle vuorovaikutukselle ja opetussuunnitelman keskeiselle asialle, yhdessä elämisen taitojen harjoittelulle.

Oppisisältöihin kohdistuva muutoksen tarve on kotitalousopetuksessa tällä hetkellä tärkeämpää kuin opetuksen työtapojen muuttaminen. Oppisisältöjen valinnalla ja niiden erilaisilla painotuksilla opettaja onnistuu parhaiten vaikuttamaan oppilaiden inhimillisen kasvuun ja edistämään opetuksen merkitystä osana koulun socialisaatiotehtävää.

Oppimiskäsityksiin liittyvä kriittinen tarkastelu vahvisti myös opettajien persoonan merkitystä opetustapahtumassa, varsinkin kun opetuksen keskiössä olivat hyvä oppilastuntemus, ryhmän yhteistyö ja uudistuneet oppisisällöt. Lukuvuoden 1999-2000 aikana toimintaan olisi voinut liittää vielä jonkin verran lukutehtäviä tai kirjallisuusreferaatteja opettajien teoreettista osaamista vahvistamaan. Erityisesti oppilaan arviointiin liittyvän kirjallisuuden lukeminen olisi ollut tarpeellista. Toisaalta opettajaryhmälle ja tutkijalle piti antaa työrauha ja aikaa opetustyölle, koska syklin vaiheen keskeisin tavoite tuolloin oli nimenomaan muutoksen vakiinnuttaminen.

Kuten tutkimuksen luvuissa kuusi ja seitsemän on tullut esille, yksi keskeinen opettajan ammatillisia kasvu edistävä asia on ollut reflektion merkityksen oivaltaminen oman työn muutosprosessissa. Kun kotitalouden opettajan toiminnassa vahvistuu reflektiivinen ote opetustyötä kohtaan, hän pystyy tulkitsemaan kotitalouden toimintaa uudella tavalla ja aikaisemmin korostunut tekninen toiminta väistyy monimuotoisen arjen hallinnan tieltä. Tämä näkyi opettajien pedagogisen ajattelun kehittymisenä ja siirtymisenä toimintatasosta kohti metateorian tasoa (ks. Kansanen 1993, 1996, 2000). Joustava tasolle toiselle siirtyminen ei olisi onnistunut ilman autonomisen otteen vahvistumista opettajan työssä. Autonomisuus näkyi uskona siihen, että oma linja ja opetustyyli yhdessä tehtyä opetussuunnitelmaa käyttäen oli oikea. Toimintatutkimuksen aikana opettajille kehittyi taito irrottautua ja etäännyttävä omista käytännöistään ja oppia tarkastelemaan näitä käytäntöjä pienen väli-

matkan päästä aikaisempaa teoreettisemmin ja käsitteellisemmin (vrt. Kraft 2002, 186-187). Tutkimusryhmän opettajien kommentit ryhmän viimeisessä tapaamisessa vahvistavat tämän:

”Linjassa olen pysynyt, koska kaikki koulun kotsanopet innostuivat ajatuksesta. Tärkeää edelleenkin se, että opettaja on poissa pöydän takaa, oppilas esimerkiksi, erilaisen asenteen tiedostaminen... Yhteiset OPS:t aina pohjana ja ysiluokka mukana samoilla aihealueilla. Myös jaksotus hyvä asia, kun oppilas saavuttaa välitavoitteita on ryhdistävää alkaa uusi jakso, uusi juttu...Kokonaisvaltainen ajattelutapa, soveltamisen taito, prosessi sopii mihin oppiaineeseen tahansa.” 10.2.2003

Autonomisuus liittyy myös siihen kriittisen toimintatutkimuksen tavoitteeseen, että osallistujat alkavat keskustella omasta toiminnastaan ja siihen vaikuttavista yhteiskunnallisista ehdoista (Huttunen ym. 1999, 126). Tässä tutkimuksessa autonomisuus on tarkoittanut nimenomaan opetussuunnitelmaan liittyvää pohdintaa ja opettajan työn painopisteen siirtymistä opetuksesta kasvatukseen.

Yksi keskeinen edellytys autonomisuudelle ammatillisessa kasvussa on opettajakokemus. Opettajalla ja kasvattajalla täytyy olla käytännön opetustyön tuomaa viisautta ennen kuin hän tiedostaa kasvun ja muutoksen tarpeellisuuden omassa työssään. Kokemus tuo työhön, ainakin joihinkin tehtäviin, tarpeellista rutiinia, minkä takia voimavaroja ja aikaa vapautuu toisenlaisten opettajien tehtävien hoitamiseen. Työvuosien myötä myös asioiden arvojärjestys saattaa ja toivottavasti muuttuukin. Tutkijan keskustellessa tutkimusryhmän jäsenen Marikan kanssa opettamisesta, kumpikin totesi, ettei työvuosien alussa kiinnittänyt tai osannut kiinnittää riittävästi huomiota siihen, oppiiko oppilas. Keskittyi vain olemaan opettaja eikä ihminen ja kasvattaja. Vasta opettajankokemus tuo mukanaan esimerkiksi työrauhan ja kiireettömyyden korostuneen merkityksen opetustapahtumassa. Kun opettaja näkee oppilaiden työskentelevän rauhassa, yhdessä ongelmaa tai tehtävää pohtien, hän voi todeta, että todellista oppimista tapahtuu yhdessä elämiin liittyvien tavoitteiden suunnassa. Tällaiseen rauhalliseen opetustilanteeseen pääseminen vaatii opettajalta omien toimintatapojen tarkastelua ja kasvatustehtävän tunnustamista opettamisen kanssa yhtä tärkeäksi.

Autonomisuuden saavuttamista ja opettajan ajattelun siirtymistä tulkinnalliselta tasolta kohti metateoreettista tasoa auttoivat toimintatutkimuksen vaiheittainen eteneminen, vaiheiden toistaminen (tutkimuksen spiraalirakenne) ja vaiheiden liittyminen joustavasti toisiinsa. Tutkija tutustui vasta toimintatutkimuksen aktiivivaiheen jälkeen Kraftin (2002) tutkimukseen, jossa korostuu vastaavalla tavalla opettajan toimintaan liittyvän tutkimuksen siirtyminen teknisestä toiminnan tarkastelusta kriittiseen arviointiin.

Opettajaryhmän olisi varmasti ollut mielekästä vertailla omia kokemuksiin ja omaa ammatillisen kasvun prosessiaan tähän tutkimukseen.

Kraftin (2002) tutkimuksessa edettiin vaiheittain kohti uudistuvaa opetuksen käytäntöä ja opettajan omaa oppimista. Tutkimuksessa painottui ryhmässä tapahtuva keskustelu reflektion avaajana, koska ryhmässä on mahdollisuus oppia toisten kokemuksista ja tulla tietoisiksi toisten odotuksista ja oletamuksista. Kraft arvioi kriittisesti erilaisia toimintatutkimuksia ja esittää toiveen, että opetukseen liittyvän tutkimuksen pitäisi olla mieluummin syvällistä ja laadullista kuin sellaista, missä tutkimukset kohdistuvat enimmäkseen asetettujen tavoitteiden saavuttamisen tarkasteluun. Uudistamis ja -tutkimustyössä pitäisi myös pyrkiä kannustamaan opettajia kriittiseen itse-tutkiskeluun, jota ohjaavat yhdessä valitut arvot ja joka johtaa ammatilliseen kasvuun. (Kraft 2002, 179-188.)

Yhteisten tapaamisten merkitys korostui opettajien ajattelun ja toiminnan muuttumisessa. Mielekkään keskustelun ja opetustyötä hyödyntävän toiminnan avulla syntynyt sitoutuminen on aina arvokkaampaa kuin tutkijan pakottamana syntynyt toimintaan osallistuminen. Tämän takia todellisen keskustelun ja vuorovaikutuksen syntyminen onkin tutkijan mielestä ensiarvoisen tärkeä ammatillisen kasvuun sitoutumiselle, joka lähtee yksilöstä, mutta vaatii kuitenkin toista ihmistä vahvistuakseen. (Ks. esim. Kärkkäinen 1996, Louis 1994).

9.3 Tutkijan oma ammatillinen kasvu

Pohdin seuraavaksi toimintatutkimuksen toteutusta omasta, tutkijan näkökulmasta. Olin perehtynyt toimintatutkimukseen tutkimusmenetelmänä, kun suoritin kotitalouden sivuaineopintoja. Näihin ennakkotietoihin perustuen toimintatutkimus tuntui sopivalta tutkimusmenetelmältä opetussuunnitelman uudistamishanketta suunniteltaessa syksyllä 1997. Varsinkin, kun halusin itse olla mukana hankkeessa omaa työtäni tutkivana ja kehittäväenä opettajana, en vain ulkopuolisena tutkijana.

Miten onnistuin ja minkälaista ammatillista kasvua minussa tapahtui pitkän tutkimusprosessin aikana? Tämä toimintatutkimus toteutettiin sellaisessa toimintaympäristössä, joka oli minulle oman opettajankokemukseni takia hyvin tuttu. Opetussuunnitelmatyöhön liittyvät vaikeudet ja käsitteistön monimutkaisuus, yksinpuurtamiseen liittyvä turhautuminen ja uudistamisen tarve olivat kaikki asioita, jotka olivat liikkeelle panevana voimana

tutkimuksen alkutaipaleella. Kontekstin tuttuus vahvisti uudistuksen tarpeellisuutta.

On aivan eri asia suunnitella ja kirjata paperille opetussuunnitelmaa ja sitten toteuttaa sitä oppitunnilla 16 nuoren kanssa. Opetussuunnitelman suunnitteluvaiheessa palattiinkin opettajaryhmän kanssa silloin tällöin ”alkulähteille” eli kirkastamaan mielessä, mitä opetussuunnitelman ydinasia, yhdessä elämisen taidot, oikein käytännössä tarkoittavat. Jokainen opettaja saattoi ryhmätapaamisissa tunnustaa esimerkiksi sen, että lisätietoa tarvitaan tai kertoa oppitunnilla kohtaamastaan ongelmasta. Voi hyvällä syyllä sanoa, että vastuu oli yhteinen suunnitteluvaiheessa, mutta oppitunneilla jokainen toimi kuitenkin omaan opettajuuteensa turvautuen. Toimintatutkimuksen syklimäisyys antoi mahdollisuuden palata eri vaiheisiin uudelleen ja tutkijallakin oli mahdollisuus vahvistaa omaan osaamistaan. Tämä mahdollisuus pohtia asioita uudelleen omalta osaltaan lähensi suunniteltua ja oppitunneilla toteutettua opetussuunnitelmaa toisiinsa.

Uudistettua koulukohtaista, kotitalouden yhdessä elämisen taitoja korostavaa opetussuunnitelmaa olen toteuttanut neljän lukuvuoden ajan. Uskon, että kokemuksen ja kriittisen arvioinnin myötä opetussuunnitelman ydinajatus tulee aina vain paremmin esille ja opettajan ajattelun muutos lähentää suunniteltua ja todellista käytäntöä oppitunneilla. Syyslukukauden ensimmäiset opetuskerrat (ks. Liite 2) ovat tästä kuvaava esimerkki. Minun on pakko olla tyytyväinen siihen näkymään, jota olen voinut seurata lähettäessäni oppilaita kauppatietävää suorittamaan (Opetuskerta 1.4: Retkeilyn riemua, kaikki aistit tarkkana) tai miten uuden oppiminen yhdistyy käytännön toimintaan, tiedon hankintaan ja yhteistyötaitoihin ”Yhteistyön iloa” jakson päättävässä kertauksessa ”Nyt osaamme jo” (opetuskerta 1.6). Tällaisia kannustavia elämyksiä opettaja tarvitsee omassa työssään kasvamisessa samalla löytäen aina myös parannettavaa ja muutettavaa.

Pyrin toimintatutkimuksen aikana kokoamaan aineistoa säännöllisesti ja monipuolisesti kuitenkin niin, etten työllistäisi tutkimusryhmän opettajia liikaa. Uskon onnistuneeni tässä tehtävässä. Opettajathan osallistuivat tapaamisiin erittäin säännöllisesti, tuntisuunnitelmaraportit kirjattiin huolellisesti ja opetussuunnitelmaan liittyvä arviointi oli kriittistä ja tuotti uutta tietoa opetuksesta ja oppisisällöistä. Kuten olen raportissani maininnut opettajaryhmä koki kirjoitelmien kirjoittamisen työlääksi. Tutkijana pidin niiden antia kuitenkin tärkeänä. Oma kokemattomuuttani oli se, etten osannut kommentoida kirjoitelmia henkilökohtaisesti heti niiden palauttamisen jälkeen ja näin ohjata opettajia kasvun ja muutoksen prosessissa.

Oppituntien kuvaamista videolle ei vakavasti edes harkittu johtuen resurssipulasta. Tein tutkimustani osittain opettajan työn ohessa, jolloin opetustyössä ollessani koin tärkeimpänä sen, että toteutin opetussuunnitelmaa koulussa. Tutkimusvapaiden aikana halusin keskittyä tutkimusraportin kirjoittamiseen. Vaikka toimintatutkimus keskittyikin käytäntöjen parantamiseen ja muuttamiseen, tutkimusmenetelmä vaatii onnistuakseen useamman vuoden kestoajan, riittävän intensiiviset tapaamiset ja myös vastuututkijan, joka kirjaa, raportoi ja pitää tutkimuspäiväkirjaa tarkasti ja säännöllisesti. Ilman tällaista työskentelytapaa tutkimusraportin kirjoittaminen on työlästä ja aineiston perusteella tehty tulkinta ei onnistu.

Kaksi keskeistä jatkotutkimuksen aihetta on noussut tutkimukseen aktiivivaiheen jälkeen. Toinen niistä on oppilaiden toiminnan muuttumisen seuraaminen kotitalouden tunnilla kun toteutetaan yhdessä elämistä painottavaa opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelmauudistuksen aikana ei raportoitu siitä, miten oppilaiden toiminta muuttui eikä oppilaiden kirjoittamia kirjoitelmia hyödynnetty toimintatutkimuksen aikana. Oppilaiden toiminnan muuttumisessa seurantatutkimus tuntuisi järkevältä vaihtoehdolta. Perusopetuksen oppilaista noin 2/3 valitsee kotitalouden valinnaisaineeksi, jolloin oppilaiden toiminnan muutoksen tarkastelu kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla muodostaisi mielenkiintoisen jatkotutkimushankkeen.

Tutkimusryhmän opettajat esittivät ryhmän viimeisessä tapaamisessa toiveen, että toimintatutkimusta jatkettaisiin oppilasarviointiin keskittyen. Vahvistusta tarvittaisiin erityisesti siihen, miten yhteistyö ja vuorovaikutustaitojen arviointi osattaisiin nostaa entistä paremmin arvioinnissa ydinasiaksi ja liittää näiden asioiden arviointiin oppimistahtumaan. Tämä oppilasarviointiin keskittyvä jatkotutkimus tuntuisi selkeältä jatkolle toimintatutkimukselle varsinkin, kun se jatkaisi opettajien ammatillisen kasvun prosessia.

Tämän toimintatutkimuksen ideaa voidaan pitää melko tuttuuna ja tutkittuna asiana, mutta kotitalouden opetuksessa ja opettajien keskuudessa vastaavanlaista tutkimusta ei ole tehty. Varsinkin kun opettajien ajattelutavan muutos kohdistui kotitalouden sisältöjen mieltämiseen opetuksessa uudella tavalla. Tutkimuksesta kirjoitettu raportti saattaa antaa sellaisen kuvan, että onpa tutkimuksen tekeminen ongelmaton ja onnistumisen elämyksiä syntyy sekä opettajille että tutkijalle. On hyvä muistaa opettajaryhmän tapaamisissa moneen kertaan esille tullut asia, kuinka paljon helpompaa on ”opettaa ruoanvalmistusta oppilaille ja välittää herkullisia ruokaohjeita” kuin opettaa toisista ihmisistä välittämistä, sopeutumista toimimaan erilaisten oppilaiden kanssa ja vastuullisuutta.

Vaikka tutkimus tehtiin kotitalouden opettajien keskuudessa toimintatapa on sellaisenaan siirrettävissä muihin oppiaineisiin. Toivonkin, että tämä tutkimus kannustaisi kotitalouden opettajia ottamaan entistä näkyvämmän roolin oman työyhteisön kehittämisessä. Ja nyt en tarkoita yhteisiä juhlia, niin tärkeitä kuin ne ovatkin koulun toimintakulttuurin rakentamisessa ja tapakasvatukseen ohjaamisessa.

9.4 Yhteistyöstä vahvuutta opettajan omaan pedagogiseen ajatteluun

Yhteistyön ja vuorovaikutuksen myönteinen merkitys sekä toimintatutkimuksessa että opettajien ja oppilaiden toiminnan välillä on kiistaton. Tarvi- taan myös luovuutta, jotta yhteistyö on toimintaa uudistavaa. Mielenkiin- toinen, opetuksen vuorovaikutteisuuteen liittyvä näkemys on esimerkiksi dialogiopetuksen malli (ks. esim. Puolimatka 2002, 344), jossa korostuu opet- tajan ja oppilaiden välinen keskustelusuhde. Tähän päästään perusopetuk- sen kotitalouden opetuksessakin joskus, erityisesti silloin, kun yhdessä elä- misen taidot ovat sisäistyneet oppilaiden käyttäytymiseen niin syväälle, että mielipiteitten vaihto opettajan ja oppilaiden välillä on toisia kunnioittavaa, mutta myös toisilta oppivaa. Tämä dialoginen opetus voisi kuitenkin löytää paikkansa paremmin opettajakoulutuksessa kuin perusopetuksessa ja ehkä erityisesti opettajakoulutuksen loppuvaiheisiin kuuluvissa opetusharjoitte- lujaksoissa.

Tämän toimintatutkimuksen pohjalta ja dialogiopetuksen linjoja mukail- len syntyi visio opetusharjoittelun ihannetilasta, jossa opiskelijan (noviisi) ja opetusharjoittelun ohjaajan (ekspertti) toiminta perustuisi luovuuteen ja ta- savertaiseen vuorovaikutukseen. Opettajankoulutuksen opetusharjoittelun päättövaihe voisi olla se vaihe opettajakoulutuksessa, jolloin noviisi ja eks- pertti keskustelisivat ja arvioisivat opetustapahtumaa kohtuullisen tasaver- taisina. Ekspertin antama kannustus ja ohjaus rohkaisisi opiskelijaa luovuu- teen ja uuden kokeiluun harjoittelutunneilla. Toimintatutkimuksen aikana keskusteltiin monta kertaa siitä, löytyisikö kotitaloudessa opettajakoulut- taja, eksperttejä, joilla olisi uskallusta, luovuutta ja voimavaroja avata ovia innovatiivisuuden ja kokeilun salliviin opetustilanteisiin. Opettajankoulu- tuksessa toteutuu erinomaisesti rationaalisuus, mutta miten lienee kokeilun ja innovatiivisuuden laita.

Ekspertin ja noviisin dialogisuus voisi johtaa kohti sellaista kotitalouden opettajan toimintaa, jossa ammatillinen kasvu alkaa heti työelämään siirryt-

täessä. Tämä ehkä onnistuu, jos yhdistetään oman toiminnan kriittinen tarkastelu, autonominen ote työhön, vuorovaikutus, opettajan arvot ja yhteiskunnassa vallitsevat arvot kotitalousoppiaineeseen. Kuten toimintatutkimuksen opettajaryhmä totesi, peruskoulun kotitalouden opetuksen pitäisi olla kasvattavaa ja inhimillistä kasvua edistävää. Tämä ei tarkoita sitä, että opetuksessa väheksyttäisiin perinteisiä kotitalouden opetukseen kuuluvia oppisisältöjä kuten ruoanvalmistusta, leipomista, vaatteiden hoitoa, kodin ja ympäristön puhtaanapitoa ja järkevää kuluttamista, vaan pyrittäisiin näkemään yhdessä elämisen taitojen kiinteä integraatio näihin konkreettisiin arkielämän asioihin.

Opettajan autonomisuutta ja sen antamia mahdollisuuksia opettajantyössä on hyvä verrata Opetushallituksen antamaan opetussuunnitelman perusteiden vuosiluokkien 3-9 kokeiluversioon (versio päivätty 19.12.2002). Kokeiluversion yleisessä osassa käsitellään opetussuunnitelmaa yleensä, opetuksen järjestämisen lähtökohtia, opetuksen toteuttamista ja opetukseen kuuluvia aihekokonaisuuksia. Näiden käytäntöön saattamisessa opettajan autonominen ote oma työtään kohtaan sekä tutkimuksessa suunniteltu ja toteutettu kotitalouden opetussuunnitelma vahvistavat toisiaan. Esimerkiksi yhteistyön korostaminen ja lisääminen oppilaiden kotien kanssa ja oppimisen näkeminen yhteisöllisenä tietojen ja taitojen rakennusprosessina ovat asioita, joista on hyvin toimivat käytännön esimerkit toimintatutkimuksessa kehitetyssä opetussuunnitelmassa. Perusopetuksen arvopohjan näkyminen jokapäiväisessä toiminnassa, vuorovaikutuksellisen ja vastuullisen asenteen korostaminen oppimisessa ja ihmisenä kasvaminen ovat puolestaan asioita, jotka kuuluvat opettajan työhön oppiaineesta riippumatta.

Kokeiluperusteiden yleinen osa kannustaa opettajaa uudistamaan opetustaan ja määrittelee kasvatuksen yhtä tärkeäksi kuin opetuksen. Mielikuva kuitenkin muuttuu eri oppiaineiden keskeisiä sisältöjä lukiessa. Tähän viittaa myös Korpinen (2003) arvioidessaan opetussuunnitelman perusteita. Hän kohdistaa kritiikkinsä opetussuunnitelman tiukkaan ainejakoisuuteen, sirpaleiseen sisältöön ja yksityiskohtaisiin oppisisältöihin ja tavoitteistoon. Miten yhdistää autonominen ote omaan työhön opetussuunnitelmassa esitettyihin eri oppiaineiden hyvinkin tarkasti määriteltyihin oppisisältöihin? Kotitalouden osalta tämä saattaa vielä onnistua, sillä oppisisällöt eivät eroa näiden kahden opetussuunnitelman välillä kovinkaan paljon, mutta taustalla hämmöttävää normiohjausta ei voi olla huomaamatta. Kaiken kaikkiaan opettajalle ja tutkijalle jää tunne opetussuunnitelmasta, jossa ei luoteta täysin opettajan asiantuntemukseen. Nähtäväksi jää, miten lukuvuodeksi 2004-2005 valmistuva opetussuunnitelma eroaa käytännössä vuoden 1994 opetussuun-

nitelmästä. Vai jatkuuko se kierre, että edellistä opetussuunnitelmaa vielä sisäistetään kouluissa ja sille kehitetään uusia toteuttamistapoja, kun uusien opetussuunnitelman perusteiden pitäisi jo ohjata kasvatus- ja opetustyötä?

Tutkimusryhmällä opettajilla on pedagogisen ajattelun kehittymisen myötä tullut valmius kohdata erilaisia omaan työhönsä liittyviä haasteita. Tällä hetkellä suurin haaste liittyy oletettavasti valtakunnalliseen opetussuunnitelmauudistukseen. Opetus- ja kasvatustyössä eivät haasteet lopu opetussuunnitelmaan. Jokainen oppitunti, kollegan kanssa käyty keskustelu, luettu artikkeli voivat tuoda esille haasteita uuden aloittamiselle. Yhteistyön kannustava merkitys on edistänyt opettajien pedagogista ajattelua niin, että opettajalla on rohkeutta soveltaa opetussuunnitelmaa ja tehdä itsenäisiä valintoja oppisisältöjen suhteen.

Koska jokainen opettaja toimii persoonallaan ja koulun toimintaan vaikuttavien reunaehtojen merkitystä ei voida kokonaan kieltää, tarvitaan erilaisia näkemyksiä kotitalouden opetuksesta ja opettajasta. Näin on ehkä helpompi omaksua ajatus opetuksesta jatkuvana toimintatutkimuksena, uudistuva, syklisenä ja vuorovaikutteisena prosessina.

Lähteet

- Aaltonen, K. & Pitkäniemi, H. 2001. Opettajan ajattelun ja opetuksen toteutuksen välinen mysteeri: voidaanko se paljastaa? *Kasvatus* 32 (4), 202-418.
- Aho, K. 1994. (toim.) *Elämyksiä ja elämisen taitoja*. Helsinki: Opetushallitus.
- Antikainen, A. 1990. Koulutieto on valtaa: mietteitä koulutiedosta sosiaalisena tietona. *Teoksessa Koulu ja tieto*. Helsinki. Valtion painatuskeskus.
- Antola-Robinson, H. & Siitonen, J. 1999. Empowerment: Links to Teachers Professional Growth. *Teoksessa Erkkilä, R., Willman, A. & Syrjälä, L. (toim.) Promoting Teachers Personal and Professional Growth*. Oulun yliopisto E 32, 165-191.
- Asplund, T., McPherson, I., Proudford, C. & Whitmore, L. 1996. Critical Collaborative Action Research as a Means on Curriculum Inquiry and Empowerment. *Educational Action Research* 4 (1), 93-104.
- Atjonen, P. 1989. Kunnan opetussuunnitelma koulun toiminnassa. Ala-yläasteen opettajien kokemuksia kunnan opetussuunnitelman laadinnasta ja toteuttamisesta Kainuussa vuosina 1985-1988. *Kouluhallitus. Julkaisuja* 16.
- Atjonen, P. 1993. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä. Oulun Yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitos, E11.
- Baldwin, E. 1989. A Critique of Home Economics Curriculum in Secondary Schools. *Teoksessa Hultgren, F. & Coomer, N. (toim.) Alternative Modes of Inquiry in Home Economics Research*. AHEA Yearbook 9/1989, 236-250.
- Bamford, B. 1998. Teachers' classroom planning. *Curriculum and teaching* 13 (2), 21-31.
- Bauer, K.-O. 1999. On Teachers' Professional Self. *Teoksessa Lang, M., Olson, J., Hansen, H. & Bunder, W. (toim.) Changing Schools / Changing Practices: Perspectives on Educational Reform and Teacher Professionalism*. Louvain: Garant, 193-200.
- Bengtsson, J. 1995. What is reflection? *Teoksessa Kansanen, P. (toim.) Discussions in Some Educational Issues VI*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 145, 23-34.
- Bereiter, C. 1994. Constructivism, Socioculturalism and Poppers World 3. *Educational Researcher* 23 (7), 21-23.
- Biott, C. & Nias, J. 1992. (toim.) *Working and learning together for change*. Buckingham: Open University Press.
- Black, A. & Ammon, P. 1992. A Developmental-Constructivist Approach to Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 43 (5), 323-335.
- Boud, D., Cohen, R. & Walker, D. 1985. Promoting Reflection in Learning: a Model. *Teoksessa Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (toim.) Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page, 18-40.
- Brown, M. 1986. Home Economics: A Practical or Technical Science. In *Vocational Home Economics Curriculum: State of the Field*. (Eds.) Laster, J. F. & Dohner, R. E. Home Economics Teacher Education. Yearbook 6/1986. AHEA; Teacher Education Section, 39-55.

- Brown, M. & Paolucci, B. 1979. Home Economics: A Definition. American Home Economics Association, Washington D.C.
- Bubolz, M. M. 1996. A Century of Progress – A Future of Caring. In Visioning Human Ecology for the 21st Century. (eds.) Nelson, L. & Andrews, M. Proceedings. Third Beatrice Paolucci Symposium. March 21-23, 1996. College of Human Ecology. Michigan State University East Lansing, Michigan, USA, 48-62.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1983. *Becoming Critical: Knowing through Action Research*. Viktoria: Deakin University.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Philadelphia: Falmer Press.
- Cavanagh, S. 1997. Content analysis: Concepts, methods and applications. *Nurse Researcher* 4, 5-16.
- Clark, C. M. 2001. Good Conversation. Teoksessa Clark, C. M. (eds.) *Talking Shop. Authentic conversation and teacher learning*. Teacher College Press. New York, London, 172-182.
- Cobb, P. 1994a. Constructivism in Mathematics and Science Education. *Educational Researcher* 23 (7), 4.
- Cobb, P. 1994b. Where is the Mind? Constructivism and Sociocultural Perspectives on Mathematical Development. *Educational Researcher* 23 (7), 13-20.
- Conle, C. 2000. Narrative Inquiry: research tool and medium for professional development. *European Journal of Teacher Education* 23 (1), 49-63.
- Corey, S. M. 1953. *Action Research to Improve School Practices*. Teacher College. Columbia University. New York.
- Craig, K. E. 1991. Ethics: The Heart of Home Economics. A Book of Readings: The Context for Professionals in Human, Family and Consumer Sciences, 147-150.
- Cunningham, J. B. 1993. *Action research and organizational development*. Westport CT: Praeger.
- Dalin, P. 1982. *Limits to Educational Change*. London: MacMillan Press Ltd.
- Denzin, N. K. 1978. *The Research Art*. (2. painos) New York: McGraw-Hill.
- Denzin, N. K. 1989. *The Research Art* (3. painos) Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Drake, S. M. & Miller, J. P. 2001. Teachers' Perceptions of their Roles: Life In and Beyond the Classroom. *Curriculum and Teaching* 16 (1), 5-23.
- Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Mortimer, E. & Scott, P. 1994. Constructing Scientific Knowledge in the Classroom. *Educational Researcher* 23 (7), 5-12.
- Eldridge, J. 1998. Searching for Meaning: Reflections on Meaningful Professional Development. *Curriculum Inquiry* 28 (4), 491-501.
- Elliot, J. 1985. Facilitating Action Research in Schools. Some Dilemmas. Teoksessa Burgess, R. G. (toim.) *Field Methods in the Study on Education*. Lewes: Falmer Press, 235-262.
- Elliot, J. 1991. *Action Research for Educational Change. Developing Teachers and Teaching*. Milton Keynes. Philadelphia. USA. Open University Press.

Ellison, M. & McGregor, S. 1996. Home Economics in Transition: Making change, a practical problem on daily life. In Family Resource Management (eds.) Engberg, L., Varjonen, J. & Steinmuller, H. IFHE, Family Resource Management Committee, Bangkok: Phannee, Saengshack, 19-29.

Engberg, L. 1995. Functions of family. Teoksessa O'Dorothy-Jensen, K. (toim.) Development of Home Economics programmes: Content and Methods. Proceedings of seminar led by Lila Engberg and Sally Williams held in Lithuania by The Joint-Nordic University of Home Economics.

Engberg, L. 1996. Critical Thinking about Family Resource Management. In Family Resource Management (eds.) Engberg, L., Varjonen, J. & Steinmuller, H. IFHE, Family Resource Management Committee, Bangkok: Phannee, Saengshack, 3-11.

Enkenberg, J. 1996. Tutkivaksi opettajaksi kehittyminen. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin Yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 73-79.

Eraut, M. 1997. Professional Knowledge in Teacher Education. Teoksessa Nuutinen, P. (toim.) Tutkiva opettaja – kokemuksista pedagogiikaksi. Joensuun yliopisto. Savonlinnan Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 64, 1-27.

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

Firestone, W. A. & Pennell, J. R. 1993. Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research* 63 (4), 489-525.

Ford, M. E. 1992. *Motivating humans: goals, emotions, and personal agency, beliefs.* Newbury Park: Sage Publications Inc.

Fullan, M. & Hargreaves, A. 1992. *What's Worth Fighting for in Your School? Working Together for Improvement.* Buckingham: Open University Press.

Fullan, M. 1993. Why teachers must become change agents? *Educational Leadership* 50 (6), 12-17.

Fullford, R. 1999. *The triumph of narrative: Storytelling in the age of mass culture.* Toronto, Ontario: Anansi.

Granowsky, N. 1999. Empowering the profession to meet challenges and opportunities. Teoksessa Turkki, K. (toim.) *New Approaches to the Study of Everyday Life. Part 1. Proceedings of the International Household and Family Research Conference.* University of Helsinki. Department of Home Economics and Draft Science, 99-112.

Grundy, S. 1987. *Curriculum: Product or Praxis.* Falmer Press. London.

Gröhn, T. 1994. Opetussuunnitelman perusteista oppilaan opetussuunnitelmaan. Teoksessa Aho, K. (toim.) *Elämyksiä ja elämisen taitoja. Opetushallitus 14.* Helsinki: Painatuskeskus, 45-56.

Haapasalo, L. 1993. *Matematiikan opetussuunnitelmien lähtökohtia ja kehittämisenäkymiä.* Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 2.

Habermas, J. 1971. *Knowledge and Human Interests.* Boston, MA: Beacon Press.

Habermas, J. 1974. *Theory and Practice.* London: Heinemann.

- Hakkarainen, P. 2002. Opetussuunnitelma ja kehittävä opetustyö. *Kasvatus* 33 (4), 350-362.
- Hargreaves, A. 1992. Cultures of teaching. A focus for change. Teoksessa Hargreaves, A. & Fullan, M. (toim.) *Understanding teacher development*. London: Teachers College Press, 216-240.
- Hargreaves, D. 1994. The New Professionalism. The Synthesis of Professional and Institutional Development. *Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies* 10 (4), 423-438.
- Hart, E. 1996. Action Research as a Professionalizing Strategy: Issues and Dilemmas. *Journal of Advanced Nursing* 23: 454-461.
- Hart, E & Bond, M. 1995. *Action research for health and social care: A guide to practice*. Buckingham: Open University Press.
- Haverinen, L. 1992. Tieto ja toiminta kotitaloustutkimuksen tieteenfilosofisina lähtökohtina. Teoksessa Gröhn, T. & Palojoki, P. (toim.) *Kotitalouden toiminta tutkimuskohteena: kotitalousopetusta palvelevan tutkimuksen tarkastelutapoja*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 113. Yliopistopaino, 36-73.
- Haverinen, L. 1996. Arjen hallinta kotitalouden toiminnan tavoitteena. Kotitalouden toiminnan filosofista ja teoreettista tarkastelua. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja n:o 164.
- Haverinen, L. 1998. Vastuullisuus ja vuorovaikutustaidot kotitalousopetuksen ydinsisältönä. Teoksessa Haverinen, L., Kivilehto, S., Löytty-Rissanen, M., Martikainen, M., Myllykangas, M., Näveri, L., Palojoki, P. & Seppänen, T. *Kotitalousopetus uuden vuosituhanen kynnyksellä*. Helsinki: WSOY, 11-31.
- Haverinen, L. & Martikainen, M. 1997. Opettajuuden kehittymisen tukeminen kotitalousopettajan koulutuksessa. Teoksessa Tella, S. (toim.) *Media nykypäivän koulutuksessa. Osa II*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 179, 239-247.
- Haverinen, L. & Martikainen, M. 1999. Kotitalouden toiminnan kasvattavan merkityksen tiedostaminen. Kolmen perheen vuorovaikutuksen analyysi. Helsingin yliopisto. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja 5.
- Haverinen, L. & Martikainen, M. 2000. Kotitalousopettajan pedagogisen ajattelun kehittyminen opetuskokeilun avulla. Teoksessa Buchberger, I. (toim.) *Opettaja ja aine. Ainedidaktiikan symposium 4.2.2000, osa 1*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 224, 404-424.
- Haverinen, L. & Martikainen, M. 2002. Opetuksen tutkimus opettajan pedagogisen ajattelun kehittäjänä. Esimerkkinä kotitalousopettajan koulutus. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tuntemuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 96-128.
- Haverinen, L., Martikainen, M. & Palojoki, P. 1999. Opetustapahtuman tutkiminen didaktisen ajattelun kehittäjänä kotitalousopettajan koulutuksessa. Teoksessa Kansanen, P. & Husu, J. (toim.) *Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 203, 93-107.
- Heikkilä-Laakso, K. & Heikkilä, J. 1997. Innovatiivisuutta etsimässä. Irtiottoa keskinkertaisuudesta. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B 57.

- Heikkinen, H. L. T. 1997. Objektiivisuuskohtausten kautta relativismin suohon? Paradigmasiirtymän pohdiskelua Guban ja Lincolnin jalanjäljissä. Teoksessa Nuutinen, P. (toim.) Tutkiva opettaja – kokemuksista pedagogiikaksi. Joensuun yliopisto. Savonlinnan Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 64, 35-59.
- Heikkinen, H. L. T. 1998. Kriisi opettaa. Teoksessa Niemi, H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: Atena, 93-109.
- Heikkinen, H. L. T. 2000. ”Onko tämä tarina tosi...?” – Narratiivisen tutkimuksen ja fiktiivisen kirjoittamisen rajankäyntiä. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Didacta Varia 5 (2), 17-30.
- Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) Siinä tekijä missä tutkija. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 25-62.
- Helakorpi, S. 2001. Koulun toimintakulttuurin muutos – kohti dialogista vuorovaikutusta. Kasvatus 32 (4), 392-401.
- Helakorpi, S., Juuti, P. & Niemi, H. 1996. Tiimiorganisoitu koulu. Juva: WSOY.
- Heller, S. 1984. Everyday life. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hira, T. K. 1996. Ethics: Personal and Professional Implications. Teoksessa Simerly, C. B., Light, H. & Mitstifer, D. I. (toim.) A Book of Readings: The Context for Professionals in Human, Family and Consumer Sciences. VA, USA, 163-166.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2002. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hopkins, D. 1985. A Teachers Guide to Classroom Research. Milton Keynes, Pa: Open University Press.
- Hubermann, M. 1992. Teacher Development and Instructional Mastery. Teoksessa Hargreaves, A. & Fullan, M. (toim.) Understanding Teacher Development. London. Teachers College Press, 122-142.
- Hustler, D. & Cassidy, A. 1986. Action Research in Classrooms and Schools. Lontoo: Allen & Unwin.
- Husu, J. 2002. Representing the practice of teachers’ pedagogical knowing. Kasvatusalan tutkimuksia 9. Turku: Painosalama.
- Huttunen, R. & Heikkinen, H. L. T. 1999. Kriittinen teoria ja toimintatutkimus. Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Moilanen, O. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 155-186.
- Huttunen, R., Kakkori, L. & Heikkinen, H. L. T. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 111-135.
- Hämäläinen, J. 1987. Laadullinen sosiaalitutkimus käytännössä. Johdatus laadulliseen sosiaalitutkimuksen ”käsityötaitoon”. Kuopion yliopiston julkaisuja. Yhteiskuntatieteet. Tilastot ja selvitykset 2/87.
- Immonen, P., Liimatainen, A. & Palojoki, P. 1998. Hyvää pataa. Kotitalouden taitokirja. Porvoo: WSOY.
- Isotalo, K., Meriluoto, R., Sippola, K. & Turunen, T. 1990. Ole hyvä! Keuruu: Otava.

- Jackson, P. W. 1992. (toim.) Handbook of Research on Curriculum. A Project of the American Educational Research Association. New York: MacMillian Publishing Company.
- Jary, D. & Jary, J. 1991. Collins dictionary of sociology. Glasgow: Harper Collins Publishers.
- Jauhiainen, P. 1995. Opetussuunnitelmatyö koulussa. Muuttuuko yläasteen opettajan työ ja ammattikuva? Helsingin yliopisto. Opettajakoulutuslaitoksen tutkimuksia 154.
- Johnston, M. 1994. Contracts and Similarities In Case Studies of Teacher Reflection and Change. Curriculum Inquiry 24 (1), 9-24.
- Johnston, M. & Kerper, R. 1996. Positioning Ourselves: Parity and Power in Collaborative Work. Curriculum Inquiry 26 (1), 5-25.
- Jyrkämä, J. 1978. Toimintatutkimuksen teoriasta ja tutkimuskäytännöistä. Sosiaalipoliittikka 1978. Sosiaalipoliittisen yhdistyksen vuosikirja. Helsinki, 37-72.
- Jyrkämä, J. 1999. Toimintatutkimus ja sosiaaliset toimintakäytännöt. Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 137-153.
- Kalliola, S. 1996. Lewiniläinen ryhmäpäättös kunnallishallinnon työyhteisössä. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja T 15.
- Kangas, A. 1979. Toimintatutkimuksen käytäntö. Sosiaalipoliittikka 1979. Sosiaalipoliittisen yhdistyksen vuosikirja. Helsinki, 221-226.
- Kansanen, P. 1987. Opetussuunnitelma opetustapahtuman ohjaajana. Teoksessa Malinen, P. & Kansanen, P. (toim.) Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehukset. Helsingin yliopisto. Opettajakoulutuslaitoksen tutkimuksia 48, 17-34.
- Kansanen, P. 1991. Pedagogical Thinking: the Basic Problem of Teacher Education. Teoksessa Kansanen, P. (toim.) Discussions on some Educational Issues III. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Research report 94.
- Kansanen, P. 1993. Onko pedagoginen ajattelu tutkimusta? Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisanan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 40-51.
- Kansanen, P. 1996. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen opettaminen. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen oppimateriaaleja 55, 45-50.
- Kansanen, P. 1997. Teacher's Purposes and Student Intentions. Do They Ever meet? Teoksessa Kansanen, P. (toim.) Discussions in Some Educational Issues VII. Helsingin Yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 175, 35-46.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. 2000. Teachers Pedagogical Thinking. Theoretical Landscapes, Practical Challenges. American University Studies. Series XIV. New York: Peter Lang.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Keeves, J. 2002. Learning in Schools: a modeling approach. Kasvatus 33 (4), 338-349.
- Kemmis, S. 1996. Emancipatory Aspirations in a Posmodern Era. Teoksessa Zuber-Skerrit, O. (toim.) New Directions in Action Research, 199-242.

- Kemmis, S. 1999. Exploring the relevance of critical theory for action research craft, 1-16. Helsinki, 23.3.1999 luennolla jaettu moniste.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 1988. The action research planner. Deakin: Deakin University Press.
- Kemmis, S. & Wilkinson, M. 1998. Partisipatory action research and the study of practice. Teoksessa Atweh, B., Kemmis, S. & Weeks, P. (toim.) Action research in practice. Partnerships for social justice on education. London: Routledge.
- Kincheloe, J. L. 1991. Teachers as Researches: Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment. London: The Falmer Press.
- Kister, J. 1986. Practical Action Curriculum Design: Ohio Curriculum Project. In Vocational Home Economics Curriculum: State of Field. Teoksessa Laster, J.F & Dohner, R.E (toim.) Home Economics Teacher Education. Yearbook 6/1986. AHEA, Teacher Education Section, 301-313.
- Kitchener, K. & King, P. M. 1996. Reflektiivisen pohdinnan malli: tietämistä koskevien oletusten muuttaminen. Teoksessa Mezirov, J. (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen oppimateriaaleja 23. Helsinki: Painotalo Miktor, 179-197.
- Kivilehto, S. 1998. Tiedeopetuksen näkökulma kotitalouden opettamisessa, päättäneen vai kokeillan? Teoksessa Haverinen, L., Kivilehto, S., Löytty-Rissanen, M., Martikainen, M., Myllykangas, M., Näveri, L., Palojoki, P. & Seppänen, T. Kotitalousopetus uuden vuosituhannen kynnyksellä. WSOY, Porvoo, 119-134.
- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 63-83.
- Kivistö, T. 1992. ”Kuortaneen yhtälö” kestävästä kehityksestä. Futura 11 (4), 3.
- Klein, M. F. 1990. Approaches to Curriculum Theory and Practice. Teoksessa Sears, J. T. & Marshall, J. D. Teaching and Thinking about Curriculum. New York: Teachers College, Columbia University, 3-14.
- Kohonen, V. 1989. Opettajien ammatillisen täydennyskoulutuksen kehittämisestä kokonaisvaltaisen oppimisen viitekehyksessä. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja 4, 34-64.
- KOPS 1987. Peruskoulun opetuksen opas: kotitalous. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- Kopsa, S., Selin-Luomi, S., Vainio, L. & Vihtonen A.-L. 1995. Kotitalouden kirja 7. WSOY: Porvoo.
- Korpinen E. 1996. Tutkiva opettaja ja opettajankoulutus. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen oppimateriaaleja 55, 21-30.
- Korpinen, E. 2003. Opetukselle ei saa luoda liian tiukkoja raameja. Helsingin Sanomat 23.5.2003
- Kortteinen, M. 1982. Lähiö: Tutkimus elämäntapojen muutoksesta. Keuruu: Otava.
- Kraft, N. P. 2002. Teacher Research as Way to Engage in Critical Reflection. A Case Study. Reflective Practice 3 (29), 175-189.

- Krokfors, L. 2000. Pedagoginen ajattelu opettajankoulutuksen viitekehyksessä. *Didacta Varia* 5 (1), 39-49.
- Kumpulainen, K. 2002. Yhteistoiminnallinen oppiminen vertaisryhmässä. *Tutkimuskatsaus. Kasvatus* 33 (3), 252-265.
- Kurtakko, K. 1989. Toiminta, ajattelu, tieto. Opetus kasvuympäristöstä orientoituvaksi – projektin loppuraportti. *Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja B:11*.
- Kurtakko, K. 1990. Toimintatutkimus koulun ja opetuksen kehittämisessä: TUKU-projektin loppuraportin II osa. Projektissa käytetyn toimintatutkimusmallin lähtökohdat ja kokemuksia sen soveltamisesta. *Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja, sarja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä* 14.
- Kärkkäinen, M. 1996. Comparative Analysis of Planning Trajectories in Finnish and American Teacher Teams. *Nordisk Pedagogik* 16 (3), 167-190.
- Kärkkäinen, M. 1999. Teams as Breakers of Traditional Work Practices. A Longitudinal Study of Planning and Implementing Curriculum Units in Elementary School Teams. *Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 100.
- König, E. 1975. *Theorie der Erziehungswissenschaft. Band 1. Wissenschaftstheoretische Richtungen der Pädagogik.* Munchen:Wilhelm Fink.
- Lahdes, E. 2000. Peruskoulun didaktiikan malleja ja teorioita. Teoksessa Kansanen, P., Lahdes, E., Malinen, P., Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. Viisi polkua opettajasta tutkijaksi. *Juva: PS-kustannus*, 109-148.
- Lally, V. & Scaife, J. 1995. Towards a Collaborative to Teacher Empowerment. *British Educational Research Journal* 21 (3), 323-338.
- Lang, M., Day, C., Bunder, W., Hansen, H., Kysilka, M. L., Tillema, H. & Smith, K. 1999. Teacher Professional Development in the Context of Curriculum Reform. Teoksessa Lang, M., Olson, J., Hansen, H., & Bunder, W. (toim.) *Changing Schools / Changing Practices: Perspectives on Educational Reform and Teacher Professionalism.* Garant: Louvain, 121-131.
- Lappalainen, M., Kaukiainen A., Vauras, M. (toim.) 1993. Kohti tehokkaita oppimisympäristöjä: Opettajien työhönohjaus keskiasteella. *Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskuksen julkaisuja* 2.
- Lauri, S. 1997. Toimintatutkimus. Teoksessa Paunonen, M., Vehviläinen, H. & Julkunen, K. (toim.) *Hoitotieteen tutkimusmenetelmiä.* Helsinki: WSOY, 114-135.
- Lauriala, A. 2000. Pedagoginen ajattelu opettajankoulutuksen viitekehyksessä. *Didacta varia* 5 (1), 39-49.
- Lee, C. L., Weber, M. J. & Knaub, P. 1996. Ethical Dilemmas of Human Science Professionals: Developing Case Studies for Ethics Education. Teoksessa Simerly, C.B., Light, H. & Mitstifer, D.I (toim.) *A Book of Readings: The Context for Professionals in Human, Family and Consumer Sciences.* VA, USA, 151-157.
- Leino, J. 1996. Toimintatutkimus: Käytännön ja tutkimuksen yhdistäjä. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) *Tutkiva opettaja 2.* Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen oppimateriaaleja 55, 81-90.
- Leithwood, K., Menzies, T. & Jantzi, D. 1994. Earning Teachers Commitment to Curriculum Reform. *Peabody Journal of Education*, 69 (4), 38-61.

- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: SAGE.
- Linnansaari, H. 1998. Yksin vain yhdessä? Opetustaan ja kouluun kehittämään valikoituva opettaja. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 189.
- Louis, K. S. 1994. Beyond "Managed Change": Rethinking How Schools Improve. *School Effectiveness and School Improvement* 5(1), 2-24.
- Luukkainen, O. 1998. Uuteen huomiseen. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) *Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet*. Juva: Atena.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutushankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Löytty-Rissanen, M., Näveri, L. & Haverinen, L. 2000. *Kotitaloustaito*. Jyväskylä: Tammi.
- Löyttyniemi, L. 1998. Onko jotain tehtävissä? *Kotitalous* 62 (10), 3.
- Malin, A. 2001. Kommentti. Teoksessa Jarva, V. & Korvela, P. (toim.) *Koti tieteen risteyksessä. 110 vuotta kotitalousopettajien koulutusta. Juhlaseminaari 15.1.2002*. Helsingin yliopisto. *Kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja* 9, 45-47.
- Malinen, P. 1987. Opetussuunnitelman toiminnallinen rakenne. Teoksessa Malinen P. & Kansanen P. (toim.) *Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehukset*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 48.
- Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Opetus ja kasvat. Valtion painatuskeskus. Helsinki.
- Malinen, P. 1994. Mihin kultakalat tarvitsevat opetussuunnitelman perusteita? Paperi akvaariokokeiluseminaarissa Heinolassa 2.2.1994.
- van Manen, M. 1991. *Tact of teaching, the meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Mannermaa, M. 1993. *Tulevaisuus – murroksesta mosaiikkiin*. Keuruu: Otava.
- Martikainen, M. 1992. Ihmissuhteet – kotitalouden henkinen voimavara. Teoksessa Gröhn, T. & Palojoki, P. (toim.) *Kotitalouden toiminta tutkimuksen kohteena. Kotitalousopetusta palvelevan tutkimuksen tarkastelutapoja*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 113, 137-168.
- Martikainen, M. 1994. Arviointi kotitalousopetuksessa. Teoksessa Aho, K. (toim.) *Elämyksiä ja elämisen taitoja*. Helsinki: Opetushallitus, 57-81.
- Martikainen, M. 1998. Tutkimuksen merkitys kotitalousopettajan pedagogisen ajattelun kehittymiselle. Teoksessa Palojoki, P. (toim.) *Tutkimus kotitalousopetuksen tukena*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 188, 75-105.
- McKernan, J. 1991. *Curriculum Action Research. A Handbook for Methods and Resources for the Reflective Practitioner*. London: Kogan Page.
- McTaggart, R. 1996. Issues for Participatory Action Researches. Teoksessa Zuber-Skerrit, O. (toim.) *New Directions in Action Research*. Lontoo: Falmer Press, 243-254.
- Meyer, J. E. 1993. New Paradigm in Practice, the Trials and Tribulations of Action Research. *Journal of Advanced Nursing* 18, 1066-1072.

- Mezirov, J. 1996. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa Mezirov, J. (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen oppimateriaaleja 23. Helsinki: Painotalo Miktor, 17-37.
- Myllykangas, M. 1997. Arviointi kotitalousopetuksen tukena. Teoksessa Myllykangas, M. (toim.) Käytännön kokemuksia kotitalousopetuksen tueksi – tutkivien kotitalousopettajien kehittämishankkeita. Heinola: Opetusalan koulutuskeskus, 85-105.
- Myllykangas, M. 1998a. Kotitalousopetus ja kehittyvä oppilasarviointi. Teoksessa Palojoki, P. (toim.) Tutkimus kotitalousopetuksen tukena. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 188, 45-75.
- Myllykangas, M. 1998b. Oppilasarviointi oppimisen edistäjänä. Teoksessa Haverinen, L., Kivilehto, S., Löytty-Rissanen, M., Martikainen, M., Myllykangas, M., Näveri, L., Palojoki, P. & Seppänen, T. Kotitalousopetus uuden vuosituuhannen kynnyksellä. Helsinki: WSOY, 33-58.
- Myllykangas, M. 2002. Kohti pedagogista arviointiajattelua. Oppilasarviointiajattelun ja arviointikäytäntöjen kehittäminen kotitalousopetukseen. Helsingin yliopisto. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja 11.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42-61.
- Nias, J., Souttworth, G. & Campbell, P. 1992. Whole School Curriculum Development in the Primary School. Lontoo: The Falmer Press.
- Niemi, H. 1992. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 1: Tieteellinen tutkielma opinnoissa, opettajana kehittyminen ja tulevaisuus. Tutkimusprojektin teoreettinen viitekehys ja empiirisiä tuloksia opettajan ammatillisesta kehityksestä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 87.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 3.
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen oppimateriaaleja 55, 31-43.
- Niemi, H. 1998. Jos sulla on halu oppia... Teoksessa Niemi, H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: Atena, 39-55.
- Niemi, H. & Kohonen, V. 1995. Towards New Professionalism and Active Learning in Teachers Development. Empirical Findings on Teachers Education and Induction. University on Tampere. Department of Teachers Education. Research Series A 2.
- Nixon, J. 1985. (toim.) A Teachers Guide to Action Research. Evaluation, Enquiry and Development in the Classroom. London: Grant McIntyre Ltd.
- Nurmi, H. 1993. Opettajan ja tutkijan reflektio dialogi – unelmako? Kasvatus 23 (5), 502-515.
- Nuutinen, P. 1996. Lupa ymmärtää työtään. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen oppimateriaaleja 55, 63-70.
- Oja, S. N. & Smulyan, L. 1989. Collaborative Action Research: A Development Process. Lontoo: The Falmer Press.

- Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa – muutihulluus vaiko kasvatuserformin kulmakivi? Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen oppimateriaaleja 55, 51-61.
- Ojanen, S. 1997. Nykymuotoisen opettajankoulutuksen kehityssuunnasta. *Kasvatus* 28 (1), 7-12.
- O'Loughlin, M. 1992. Engaging Teachers in Emansipatory Knowledge Construction. *Journal of Teacher Education* 43 (5), 336-346.
- Opetushallitus. 2001. Opetushallituksen tutkimusohjelma vuosille 2001-2004.
- Opetusministeriö. 1999. Koulutus ja tutkimus vuosina 1999-2004. Kehittämissuunnitelma
- OPS 1985 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- OPS 2003. Perusopetuksen opetuskokeiluissa lukuvuonna 2003-2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 3-9 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1-2. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 36.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*, 2nd edition. Newbury Park: Sage Publications.
- Pehkonen, E. & Törner, G. 1999. Teachers' Professional Development: what are the key change factors for mathematics teachers? *European Journal of Teacher Education* 22 (2/3), 259-274.
- Perusopetusasetus. N:o 852/1998. 20.11.1998.
- Perusopetuslaki. N:o 629/1998. 21.8.1998.
- Peterat, L. & Smith, G. 2000. Conceptualising Practice Through Dialogue Among Professional Home Economists. *Canadian Home Economics Journal* 50 (4), 170-175.
- Phillips, D. C. 1995. The good, the bad, the ugly: the many faces of constructivism. *Educational Researcher* 24 (7), 5-12.
- Pitkäniemi, H. 1997. Opetuksen tutkimuksen paradigmat ja niiden kehittäminen. *Kasvatus* 28 (4), 364-375.
- Plihal, J., Laird, M. & Rehm, M. 1999. The Meanings of Curriculum: Alternative Perspectives. Teoksessa Johnson, J. & Fedje, C.G. (eds.) *Family and Consumer Sciences Curriculum: Toward a Critical Science Approach. Yearbook 19/1999*. Education and Technology Division. American Association of Family and Consumer Sciences, 2-22.
- POAP 1999. Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Polanyi, M. 1958. *Personal knowledge. Towards a post-critical philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- POP 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.

- Powell, R. R. 1996. Constructing a Personal Practical Philosophy for Classroom Curriculum: Case Studies on Second Career Beginning Teachers. *Curriculum Inquiry* 26 (2), 148-173.
- PPK 1999. Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. Arvosanan hyvä (8) kriteerit yhteisissä oppiaineissa. Opetushallitus Helsinki: Yliopistopaino.
- Pring, R. 1984. *Personal and Social Education in Curriculum: Concepts and Content*. London: Hodder and Stoughton.
- Puolimatka, T. 2002. *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin*. Vammala: Tammi.
- Rantanen, T. & Hilasvuori, T. 2002. Opettajien sosiaalisen toiminnan kulttuuriset esteet. *Kasvatus* 33 (1), 85-96.
- Rauste-von Wright, M.-L. 1997. *Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä*. Juva: Atena.
- Rauste-von Wright, M.-L. & von Wright, J. 1997. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.
- Rehm, M. 1999. Learning a New Language. Teoksessa Johnson, J. & Fedje, C. G. (eds.) *Family and Consumer Sciences Curriculum: Toward a Critical Science Approach*. Education and Technology Division. Yearbook 19/1999. American Association of Family and Consumer Sciences, 58-69.
- Resnick, L. B. & Klopfer, L. E. 1989. Toward the Thinking Curriculum: An Overview. Teoksessa Resnick, L. B. & Klopfer, L. E. (toim.) *Toward the Thinking Curriculum: Current Cognitive Research*. 1989 Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development, 1-18.
- Rikkinen, H. & Särkijärvi, A. 1999. Voitaisiinko ajatella toisin? *Kasvatus* 30 (4), 402-406.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. *Koulutus, professionaalituminen ja valtio*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A, 128.
- Rubin, A. 1995. *Ote huomiseen. Tulevaisuuden tutkimuksen seura. Tulevaisuusarja 5*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Räihä, P. 2000. Valintakokeet ja opettajan työn myytit. *Kasvatus* 31(4), 358-374.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa – postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. *Jyväskylä Studies in Education Psychology and Social Research* 119.
- Sahlberg, P. 1997. *Opettajana koulun muutoksessa*. Juva: WSOY.
- Schön, D. 1987. *Educating reflexive practioner*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Seinä, S. 1996. Kehittämishanke työyhteisössä. Tutkimus kouluorganisaatiossa tapahtuneesta 2-vuotisesta kehittämissankkeesta. *Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja* 167.
- Seppänen, T. 1998. Ympäristökasvatus, haaste kotitalousopetukselle. Teoksessa Haverinen, L., Kivilehto, S., Löytty-Rissanen, M., Martikainen, M., Myllykangas, M., Näveri, L., Palojoki, P. & Seppänen, T. *Kotitalousopetus uuden vuosituhannen kynnyksellä*. Porvoo: WSOY, 99-117.

- Seppänen, T. 2000. Kestävä kehitys peruskoulun kotitalouden opetuksessa – seurantatutkimus oppilaiden ympäristökäsityksistä. Kotitaloustieteen lisensiaattitutkimus. Helsingin yliopisto. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitos.
- Shkedi, A. 1998. Can Curriculum Guide both Emancipate and Educate Teachers? *Curriculum Inquiry* 28 (2), 209-229.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, E 37. *Scientiae Rerum Socialium*.
- Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Keuruu: Otava.
- Sirotnik, K. A. 1991. *Critical Inquiry: A Paradigm for Praxis*. Teoksessa Short, E.C. (toim.) *Forms of Curriculum Inquiry*. Albany, NY: State University of New York Press, 243- 258.
- Smith, L. M. 1994. *Biographical Method*. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications, 286-305.
- Somekh, B. 1995. The Contribution of Action Research to Development in Social Endeavours: a position paper on action research methodology. *British Educational Research Journal* 21 (3), 339-355.
- Strauss, A. L. 1988. *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge University Press.
- Sulonen, K. & Martikainen, M. 2000. Opetussuunnitelman uudistamistyö opettajan pedagogisen ajattelun kehittäjänä. *Didacta Varia* 5 (2), 107-119.
- Suojanen, U. 1991. Käsiyöllisten työprosessien ja niiden opetuksen kehittäminen toimintatutkimuksen avulla. Turun yliopisto. Sarja C, osa 86.
- Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Loimaa: Finnlectura.
- Suojanen, U. 1993. Käsiyökasvatuksen perusteet. Porvoo: WSOY.
- Suojanen, U. 1999. Action Research – strategy for empowerment. Teoksessa Turkki, K. (toim.) *New Approaches to the Study of Everyday Life. Part 2. Proceedings of the International Household and Family Research Conference*. University of Helsinki. Department of Home Economics and Craft Science, 81-88.
- Syrjälä, L. 1980. Lukion oppilasarviointin kehittäminen toimintatutkimuksessa. I. Tutkimusprojektin lähtökohta ja tavoitteet. Oulun yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitoksen julkaisuja 50.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 9-66.
- Syrjäläinen, E. 1992. Muuttuuko koulu? Koulu 2001 -projektin muuttamisen mahdollisuudet ja rajat. Helsingin Yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 111.
- Syrjäläinen, E. 1994. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ja koulukulttuurin muutos. Helsingin Yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 134.
- Thomas, J. & Smith, G. 1994. Toward an Ideal of the Person Educated in Home Economics: an Invitation to the Dialogue. *Canadian Home Economics Journal* 44 (1), 20-25.

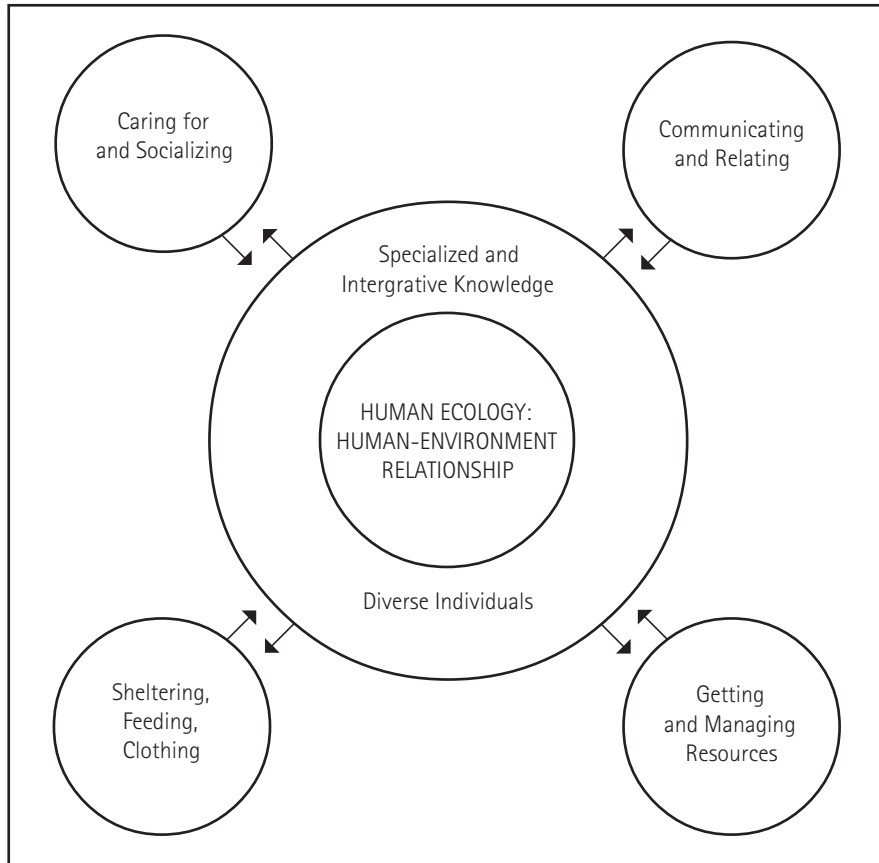
- Thompson, P. J. 1992. Bringing feminism home: Home Economics and the Hestian connection. Charlottetown: The University of Prince Edwardian Island Home Economics Publ. Collective.
- Thornley, C. 1999. Curriculum Professional Development: for Training or Professionalism? *Curriculum and teaching* 14 (2), 123-136.
- Toiskallio, J. 1993. Tieto, sivistys ja käytännöllinen viisaus. Opettajan sisältötiedosta keskusteleminen postmetafyysisessä kulttuurissa. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, 99.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turkki, K. 1990. Kotitalous oppiaineena ja tieteenalana. Näkemyksiä ja taustoja oppiaineen edelleen kehittämiseksi. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 85.
- Turkki, K. 1992. Lähtökohtia kotitalouden toiminnan ja kotitalous-oppiaineen tutkimukseen. Teoksessa Gröhn, T. & Palojoki, P. (toim.) Kotitalouden toiminta tutkimuskohteena. Kotitalousopetusta palvelevan tutkimuksen tarkastelutapoja. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 113, 5-35.
- Turkki, K. 1994. Kotitalous-oppiaineen teoreettiset perusteet. Teoksessa Aho, K. (toim.) Elämyksiä ja elämisen taitoja. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 7-33.
- Turkki, K. 1999. Kotitalousopetus tienhaarassa – teknisistä taidoista arjen hallintaan. Helsingin yliopisto. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja 2.
- Turkki, K. 2001. Kotitaloustiede kasvatuksen kentässä. *Kasvatus* 32 (5), 506-515.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5-6), 387-398.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Kirjayhtymä.
- Törmä, S. 2001. Merkityksellinen oppiminen ja tiedon rakentuminen kasvatuksen haasteena. *Kasvatus* 32 (1), 5-14.
- UNESCO 1996. Learning: The Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for The Twentyfirst Century.
- Usher, R. & Bryant, I. 1989. Adult education as theory, practice and research: The captive triangle. London: Routledge.
- Vaines, E. 1993. An Empowerment Orientation for the Home Economics. *Home Economics FORUM / Spring*, 21-29.
- Valli, L. 1992. Reflective Teacher Education. State University of New York Press.
- Venna, G. K. & Beard, R. M. 1981. What is Educational Research?: Perspectives on Techniques of Research. Aldershot: Gover.
- Virkkala, V. 1994. Luova ongelmanratkaisu. Tiedon hankinta ja yhdistely toimiviksi kokonaisuusiksi ammatissa, harrasteissa ja kotielämässä. Helsinki.
- Walker, R. 1985. Doing Research. A Handbook for Teachers. London: Methuer & Co Ltd.

- Wilson, P. 1996. Empowering the Self-Directed Team. Great Britain: Gower Publishing Limited.
- Wilson, S. W. & Vaines, E. 1985. A Theoretical Framework for the Examination of Practice in Home Economics. *Home Economics Research Journal* 13 (4), 347-355.
- Winter, R. 1996. Some Principles and Procedures for the Conduct of Action Research. Teoksessa Zuber-Skerrit, O. (toim.) *New Directions in Action Research*. Lontoo: The Falmer Press, 13-27.
- von Wright, J. 1996. Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. *Kasvatus* 27 (1), 9-21.
- Wubbels, T. & Poppleton, P. 1999. Knowledge about Change and its Effects on Teachers? Teoksessa Lang, M., Olson, J., Hansen, H. & Bunder, W. (toim.) *Changing Schools / Changing Practices: Perspectives on Educational Reform and Teachers Professionalism*. Louvain: Garant, 149-156.
- Yost, D. S., Sentner, S. M. & Follenza-Bailey, A. 2000. An Examination of the Construct of Critical Reflection: Implications for Teacher Education Programming in the 21st Century. *Journal of Teacher Education* 51 (1), 39-48.
- Yrjönsuuri, Y. 2000. Opiskelun ja opetuksen vaikeuden ihmettelyä. Teoksessa Kansanen, P., Lahdes, E., Malinen, P., Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. *Viisi polkua opettajasta tutkijaksi*. Juva: PS-kustannus, 150-186.
- Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 1995. *Opettajan osaaminen*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Zeichner, K. & Gore, J. 1990. Teacher socialization. Teoksessa Houston, W. R. (toim.)
- Zeichner, K. & Liston, D. 1987. Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review* 57 (1), 23-48.
- Zellermayer, M. 1997. When We Talk about Collaborative Curriculum Making, What Are We Talking about? *Curriculum Inquiry* 27 (2), 188-214.
- Zeni, J. 1998. A Guide to Ethical Issues and Action Research. *Educational Action Research*, 6 (1), 9-19.
- Zuber-Skerrit, O. 1992. *Action Research in Higher Education: Examples and Reflektion*. London: Kogan Page.
- Zuber-Skerrit, O. 1996. *New Directions in Action Research*. Teoksessa Zuber-Skerrit, O. (toim.) *New Direction in Action Research*. Lontoo: The Falmer Press, 3-9.
- Österman, K. F. & Kottkamp, R. B. 1993. *Reflective Practice for Educators. Improving Schooling Through Professional Development*. USA California: Sage Publications.

Liite 1

Bubolzin malli kotitalouden toiminnasta

PROBLEM-CENTERED MODEL FOR HUMAN ECOLOGY



Bubolz 1996

Liite 2

Yhdessä suunniteltu opetussuunnitelma

1. Yhteistyön iloa 6x

Yhdessä tekeminen elämykset, aistimukset

2. Ota vastuuta itsestä ja huolehdi toisista 8x

Vastuun laajeneminen itsestä laajemmalle

Vaatteiden hoidon perusasiat

Kodin viikkosiivous

Jakso päättyy kodin juhlan järjestämiseen

Tasa-arvo keittiöissä

3. Ympäristö on sinun, valitse ja vaikuta 6x

4. Keitämme ja leivomme 8x

Luovuus ja kaikki aistit mukaan

5. Hyvä olo, hyvä mieli, evästystä tulevaan 6x

Koe tai arviointi kunkin jakson päätteeksi.

Mitkä taidot painottuvat kussakin jaksossa?

Joka jakson päätteeksi pyritään käyttämään erilaista arviointimenetelmää ja -tapaa

1. Yhteistön iloa!

(6 opetuskertaa)

1.1. Yhteistuumin työt sujumaan

- työtehtävien nimitykset uudelleen, ja arviointi mukaan tehtäviin
- reilun pelin säännöt (nyt, uudelleen tammikuussa)
- esittäytyminen
- kotitalous oppiaineena (esim. mitä olen tehnyt eilen, mitä on tehty kotona jne.) toteutus vaikka palapelinä
- itsearviointi
- pikkuvihot käyttöön
- aine, keskustelulla tai johdantotarinalla alkuun, jotta oppilaat eivät pelästy kirjoittamista. Keskustelun ja johdantotarinan avulla saadaan herätettyä oppilaiden ajatukset monipuolisesta kotitaloudesta, eivätkä he mene ”lukkoon” (vrt. syksyllä 1998).
- Iloisen ilmeen voileipä (oppilaiden vanhat kokemukset mukaan)

1.2. Puhtaudesta hyvä mieli

- henkilökohtainen hygienia, ulkonäkö
- toteutuksessa vanhat niksit linkkinä perinteeseen

- astioiden käsinpesu
- toisten huomioiminen: puhtaus
- kasvisdippi, kermaviilikastike
- hyvä kerta, josta myönteistä palautetta koko kouluyhteisöltä

1.3. Ota tarkkuus tavaksi. Pidetään kiinni sopimuksista, sovitaan...

- peruskattaus, täsmällisyys, mittaaminen, pöytätavat kuuluvat kaikille
- yhteiset sopimukset
- astianpesukoneen käyttö
- praksiksen ja poiesiksen yhteenkietoutuminen
- tarkkuus on monisäikeinen asia
- pikaleivonnainen
- kiireinen kerta viime vuonna, joten asioita oli pakko vähentää ja keskittyä peruskattaukseen ja yhteisiin sopimukseen.
Pikaleivonnainen ei saa olla liian monimutkainen.

1.4. Retkeilyn riemua, kaikki aistit tarkkana

- elämykset, luovuus
- käyttäytyminen koulun ulkopuolelle ja oppimisympäristön laajentaminen
- tori, metsä, kauppahalli, lähikauppa ->
- hedelmä- tai marjasalaatti kauden antimista, mahdollisuus ostaa hedelmät itse
- pöytätavat tarkasti tällä kerralla

1.5. Meidän jengin syysoppa

- vrt. Marikan idea syksyllä 1997
- soppaan kuuluu: elintarvikkeiden hankinta, yhdessä tekeminen, työnjako kotona ja koulussa, ateriointi, jälkityöt, asiat, ravitsemus, pöytätavat -> ruokailutilanne ei ole pelkkää tankkausta
- lieden käyttö
- kasvien visuaalinen puoli ja muut hyvät puolet
- yleensä näköaisti kotitaloudessa
- rakennetaan yhdessä päättäen ja valiten oma ”soppa”
- kasvis-nakkikeitto, leipä

Kaiken kaikkiaan oikein hyvä kerta!

1.6. Nyt osaamme jo...

- ensimmäisen jakson arviointi (oppilaiden itsearviointi)
- formatiivinen koe, tehdään koe sillä tavoin, että se liittyy rv-töihin, jolloin koe on sekä yksilö- että ryhmäkoee (Raision moniste)
- perunoiden keittäminen
- valmiit jauheet kiireisen apuna
- keitetyt perunat, jauheliha-kastike+sipulikeittopussi, raaste

2. Ota vastuuta itsestä ja huolehdi toisista

(8 opetuskertaa)

2.1. Onnistunko yksin

- johdatusta vaatehuoltoasioihin
- oma pusero ja oma puuro
(hiutaleet oman valinnan mukaan, mansikka-nektariinise)
- erilaisuuden hyväksyminen myös vaateasioissa (hankinta, hinnat)
- jokainen painottaa niitä vaatehuollon asioita, mitkä kokee tässä vaiheessa tärkeäksi
- jos on käytössä 3 t/kerta, kannattaa lisätä ja leventää vähän aihetta. Oppilaat on hyvä kaikki laittaa tekemän puurolle sosialisäkkettä, eikä niin, että opettaja valmistaa ison annoksen koko ryhmälle. Puuron kanssa voi tarjota myös jonkin ”voimajuoman” tai vaikkapa raastenaikkarin, jolloin eivät kuitenkaan korostu rv-työt vaan vaate-asiat ja erilaisuusjutut.

2.2., 2.3. ja 2.4. Huolitelu huomataan (vastuu itsestä)

- opetuskerrat pyritään toteuttamaan YTO-periaatteen mukaan ja kannustaa oppilaita toisten oppilaiden ohjaamiseen, ohjeajatuksena se, että kussakin pikkuryhmässä on jokaisesta opiskeltavasta asiasta asiantuntija, joka neuvoo ja opastaa. Praksiksen idea toteutuu näin opetusmenetelmässä tehokkaasti. Vrt. Minnan siivouskertaidea maaliskuussa 1998, joka motivoi ja kannusti oppilaita.
- oppilaat voivat tehdä vaatehuoltoasioita jo syksystä lähtien luokassakin tarpeen mukaan ja heille tehdään koko kakkosjaksosta itsearviointi- ja seurantatehtäviä.
- materiaalit, hoito-ohjemerkit, konepesu, silittäminen
- ruoanvalmistustyöt:
marjakiisseli, omenapiirakka
lämmin voileipä
nopea uunikalaruoka, lohkoporonat, salaatti

2.5., 2.6. Koti kuntoon yhdessä (huolehdi toisista)

- yto-periaatteella edelleen, kuten Huolitelu huomataan -jaksossa
- viikkosiivouksen perusasiat (imurointi, WC:n ja kylpyhuoneen siivous, lattian pyyhkiminen, siivousvälineiden valinta)
- oman huoneen siivous
- tasa-arvoinen työnjako, siivoustöiden vähentäminen kotona, siivousvälineiden valinta
- ruoanvalmistustyöt: joulutortut, piparpähkinät, ruskeat leivät tms.

2.7. Juhla oman maun mukaan

- miten tunnelma syntyy kotona ja koulussa?!
- (Itsenäisyyspäivän juhla, pikkujoulut, Lucia-juhla)

2.8. Arviointikerta

- tuoksuelämys: sämpylät

Kolmas jakso tuotti eniten vaikeuksia, koska uutta asiaa yritettiin mahduttaa liikaa ennen joulua ja joulukiireiden keskelle. Nyt päätettiin selkeästi siirtää osa kuluttaja-asioista joulun jälkeen ja keskittyä ennen joulua joululahjoihin ja joulun tekemiseen muuten.

3. Ympäristö on sinun, valitse ja vaikuta

(6 opetuskertaa)

3.1. Joulun jo ovella, kotona ja kauppoissa

- joululahjojen ostaminen ja tekeminen, hankinnat erilaisista kauppoista
- joululahjojen tekeminen oppitunnilla, esim. hellyttelylahjat, ruokalajit (sinappi, salaattinkastike)

3.2. Joulun tuoksua

- joulupullat tai -retki

3.3. Onnistuivatko jouluostokset

- kuluttajansuoja, vaihto- ja palautusoikeus, oliko ongelmia: miellyttävätkö lahjat –> kodin yhteisten asioiden hoitaminen, kun valitat toimi näin
- ostajan oikeudet, erilaiset ostotavat
- päätetään oppilaiden kanssa yhdessä siitä, miten arviointi toteutetaan tässä jaksossa: vaihtoehtoja ovat esim. roolileikki, ekonukan tekeminen, näyttely, julisteet jne.
- kalakeitto, pannukakku

3.4., 3.5. Herkkyyden herättäminen ympäristöä ajatellen (vaatii kaksi opetuskertaa aiemman yhden sijaan)

- elintarvikevalvonta, pakkaaminen, jätemäärät, hyötykäyttö
- kotimaisuus, ympäristömerkit
- valitaan valmistettavat ruoat pakkauksia tutkaillen
- valinnan vaikeus elintarvikkeiden hankinnassa
- pakkaus, kotimaisuus
- hedelmäbroileri, riisi, salaatti, rahkaunelma (3.4.), Runebergin torttu (3.5.)

3.6. Arviointikerta

- roolileikki, juliste tai miten muuten haluaa –> hahmot seinälle ja niitä täydennettiin kuvilla leikkaa, liimaa, ei saa paljon irti, karrikoituja
- kuluttajatyypit tutuksi (ego, eko, helppo jne.)
- perunakiusaus, raaste

4. Keitämme ja leivomme

(8 opetuskertaa)

- jakson aikana kiinnitetään erityishuomio pöytätapoihin, siististi katettuun pöytään ja tapoihin toimia erilaisissa ruokailutilanteissa
- jaksoon liittyvät ravitsemusasiat:
 - energia: energian tarve, mistä saat energiaa, ruokapyramidi, lautasmalli
 - ravintoaineet: energiaravintoaineet, suojaravintoaineet
- tavoitteena monimuotoisesti hyvinvoiva ihminen
- muut ravitsemusasiat voidaan suosiolla jättää valinnaiskursseille
- tarinoilla saadaan elävyyttä opetukseen
- pohdittava koko ajan välittykö oppilaille punainen lanka
- kasvisvaihtoehtojen pitää olla mieleisiä

4.1. Leivotaan lämpimäisiä

- tuoksun merkitys, pulla tai sämpylä
- empatia, huomioi, erilaiset perhekasvatuksessa käytössä olleet ristikot

4.2. Suomalaisia suosikkeja

- Kalevalan päivä, suomalainen ruokakulttuuri, suomalaisuus yleensä
- puhtaat elintarvikkeet
- murekeseos, perunasose, salaatti tai raaste

4.3. Ruoka uuniin ja yhdessä ulos!

- kun ruoka on uunissa voidaan tehdä paljon asioita yhdessä
- tasapuolinen työnjako kotona
- lihamakaronilaatikko

4.4. Leivotaan yhdessä hyvä mieli

- leivonnan merkitys hyvän mielen tuojana
- kääretorttu
- (kananmuna on monessa mukana)

4.5. Suurustamalla sakeaksi

(tiedeopetuskerta, mutta milloin järkevä ja paras ajankohta)

- kastike, kiisseli, valinnan mukaan lihaa, makkaraa, broileria, kerroskiisseli
- suurustamisen merkitys yleensä

4.6. Tehtäisiinkö talkoilla?

- työkokeen toteutus pareittain
- palautekeskustelu open kanssa
- tarjotaan oppilaille eri tasoisia töitä, jolloin he voivat itse päättää minkälaiseen arvosanaan tähtäävät (pohjana toistava, soveltava, uudistava)

5. Hyvä olo, hyvä mieli – evästystä tulevaan!

(6 opetuskertaa)

5.1. Iloa ja mielihyvää yhdessä tekemisestä

(jatketaan edellisen jakson teemaa osittain vielä tällä kerralla!)

- ateriasuunnittelukerta, jolloin kiinnitetään huomio muuhun kuin siihen, mitkä ruokailijat valitsevat ja osaavako he tehdä kauppalistan oikein
- huomioitavia asioita ovat mm. opettaja neuvoo mahdollisimman vähän, ryhmävastuu korostuu yhdessä tehden, opettaja antaa tarvikkeiden puolesta puitteet työskentelylle, voidaan käyttää myös pakastimen nysykyt hyväksi, ”mä itse osasin ja melkein tyhjästä nyhjäisin kaiken”, voidaan tuoda oppilaiden monenlaista osaamista esille

5.2. Minä ja muut

- neuvottelutaito, puhumalla ratkaisuihin
- neuvottelemisen ja viestinnän merkitys ja opettelu yhteistyössä kodissa ja koulussa
- Marikan ohjeet siitä miten korjaat viestin
- äitienpäiväkakku tai -leivokset

5.3. Kevätkarnevaalit/Mitä useampi kokki, sitä hausempi Vappu!

- kevätjuhla oman tunnelman ja tilanteen mukaan, pillien koristelu, hatut, kevätkukat jne.
- kalenterijuhlat, Vappu on muutakin kuin juomista (alkoholikasvatuskerta, repussa kilisee)

5.4. Sinun ympäristösi!

- oman kotiseudun merkitys ja kotiseudusta huolehtiminen
- jokamiehen oikeudet
- kerrataan niitä asioita, mitä on lukuvuoden aikana ympäristön huolehtimisesta opiskeltu
- kotsapurilaiset silakasta (sämpylä, silakkapihvi, currykastike, kasvikset)

5.5. Retki, vierailu tai vierailija

- koulun tilanteen mukaan mennään vierailulle jonnekin tai kutsutaan vieras koululle
- erilaisissa tilanteissa käyttäytyminen
- vierailuasiat liittyisivät nuorten seksuaalikasvatukseen/terveyskasvatukseen, kumpi koetaan tarpeelliseksi.

5.6. Kannustaen kasille

(tämän jakson ja koko lukuvuoden arviointi)

- Marikan idea yto-kurssista: postikorttipalautteet
- malja keväälle tai jäätelösooda kaikilla

- kirjoitetaan aine kotitaloudesta uudelleen, mutta otsikon pitää olla konkreettisempi, opettaja voi tehdä sattumanvaraisia vertailuja muutamien oppilaiden aineista ja katsoa näin minkäläistä kehitystä on tapahtunut
- ideaalitilanne olisi, jos opettaja voisi antaa henk.koht. palautteen jokaiselle oppilaalle kahden kesken suullisesti tai ainakin ryhmäpalaute

Viides jakso kaiken kaikkiaan onnistunut päätös lukuvuodelle.

Liite 3

Tutkimusaineiston käyttö tutkimuksen eri luvuissa

Aineisto	Luvut
1. Opettajien tapaamiset (TT)	3.1, 3.2, 3.3, 4.1, 4.1.1- 4.1.3, 4.2, 5.1, 5.3.3, 6.5
2. Kirjoitelmat (KJ)	3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 4.1.1- 4.1.3, 4.2, 5.2, 5.3, 5.3.1, 5.4, 5.5, 6.1, 6.3, 6.4, 6.5, 6.6, 7.1,7.2,7.3, 8.1, 8.4
3. Raportointi tuntisuunnitelmista (TR)	5.3, 5.4
4. Opetussuunnitelman suunnitleminen (OPS)	5.1, 5.2, 5.3.2, 5.3.3, 5.3.4, 5.3.5
Opetussuunnitelman arvioiminen (OPS A)	5.2, 5.3.1, 5.3.2, 5.3.5, 5.4, 6.1, 6.2.1, 6.3, 6.4, 6.5
Opettajien haastattelut (Merja, Minna, Ulla-Maija)	3.2

Liite 4

Toimintatutkimusryhmän tapaamiset

Tutkimusryhmän opettajien tapaamiset vuosina 1997-2001 toimintatutkimuksen syklin mukaisesti esitettynä.

Sama opettajaryhmän tapaaminen voi kuulua useaan eri toimintatutkimuksen vaiheeseen, tämä kuuluu toimintatutkimuksen luonteeseen ja on merkki spiraalimaisuudesta.

Esimerkki: tapaaminen n:o 5 kuuluu prosessointi- ja sitoutumisvaiheeseen
tapaaminen n:o 11 kuuluu sitoutumis- ja suunnitteluvaiheeseen.

Toimintatutkimuksen vaihe	Tapaamiskerran aihe	Toiminta tapaamisessa
Kartoitusvaihe 1	1. Projektin esittely, tutustuminen	Konstruktivistisen oppitunnin ideoiminen 7. luokille. Aiheena: metsämarjat, kuntoa kasviksista tai minun ympäristöni. Lukutehtävä: Rauste-von Wright: Opettaja tienhaarassa, 16-19, 43.
Prosessointivaihe 2, 3, 4, 5, 15	2. Konstruktivismi tutuksi	Lukutehtävän läpikäyminen keskustellen. Oppituntikokeilujen kokemusten esittely ja arviointi. Lukutehtävä: Haverinen: Mitä uusi opetussuunnitelma-ajattelu merkitsee kotitaloudessa?
	3. Konstruktivismi tutuksi, praksisajattelu kotitaloudessa	Keskustelua artikkelin pohjalta siitä, miten oppimista voi eriyttää oppilaiden omien tavoitteiden mukaan ja mitä arjen hallinnan tasoa 7. luokalla peruskoulussa pitäisi tavoitella. Lukutehtävä: von Wright: Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita.
	4. Konstruktivismi tutuksi	Keskustelua von Wrightin artikkelista. Konstruktivistisen oppitunnin suunnittelua yhdessä (aiheena ympäristökasvatus) Kotitehtävä: kirjoitelma "Kotitalousopettaja tienhaarassa – miten ja miksi?"

Toimintatutkimuksen vaihe	Tapaamiskerran aihe	Toiminta tapaamisessa
Prosessointivaihe	<p>5. Miksi lähdin projektiin mukaan? Erilaisten tutkimusmenetelmien esittely. Yhdessä elämisen taitojen käsitteen selkiyttäminen.</p> <p>15. Kotitaloustiede tieteenalana, kotitalouden toiminnan kasvattava merkitys, toimintatutkimus opetuksen kehittäjänä. Poissa Ulla-Majja.</p>	<p>Kuluneiden 4 kk:n toiminnan arviointia, teoria-asioiden luennointia, opettajien oman roolin selkiytyminen ja vahvistuminen. Kotitehtävä: Tulevien perusopetuksen kotitalouden arviointikriteerin pohtiminen yhdessä elämisen taitojen näkökulmasta.</p> <p>Opettajien teoriatiedon vahvistaminen, toimintatutkimuksen sen hetkistä tuloksista ja opettajien kokemuksista keskusteleminen.</p>
Sitoutumisvaihe 5, 6, 7, 11	<p>5. Miksi lähdin projektiin mukaan? Erilaisten tutkimusmenetelmien esittely. Yhdessä elämisen taitojen käsitteen selkiyttäminen.</p> <p>6. Arviointikriteerit numerolle 8 kotitalouden päättöarvioinnissa perusopetuksessa</p> <p>7. Ennakkokäsitystehtävän käyttäminen opetuksessa</p> <p>11. Koulun lukuvuoden aloittaminen</p>	<p>Kuluneiden 4 kk:n toiminnan arviointia, teoria-asioiden luennointia, opettajien oman roolin selkiytyminen ja vahvistuminen. Kotitehtävä: Tulevien perusopetuksen kotitalouden arviointikriteerin pohtiminen yhdessä elämisen taitojen näkökulmasta.</p> <p>Arviointiehtotuksen läpikäyminen ja korjausehdotusten tekeminen. Kotitehtävä: Itsearviointi tai ennakkokäsitystehtävän ideoiminen ja toteuttaminen, aiheena kodin siivoustyöt tai vaatteiden pesu. Lukutehtävä: Seppänen: Ympäristökasvatus, haaste kotitalousopetukselle.</p> <p>Ennakkokäsitystehtävän esitleminen ja arvioiminen, oppilaiden kirjoitusten esitleminen. Lukutehtävä: aikaisemmin saatujen artikkeleiden kertaaminen.</p> <p>Kokemusten kertominen toimintatutkimuksesta, raportointitapojen kirjaamisen suunnitteleminen. Kotitehtävä: kokeen tekeminen OPS:n ensimmäisestä jaksosta.</p>

Toimintatutkimuksen vaihe	Tapaamiskerran aihe	Toiminta tapaamisessa
Suunnitteluvaihe 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 21, 22 (toimintatutkimuksen aktiivivaiheen jälkeen 23, 27, 28, 29)	8. Opetussuunnitelman suunnittelutyö alkaa	OPS:n rungon tekeminen ja OPS:n ensimmäisen jakson suunnitteleminen.
	9. Opetussuunnitelman suunnittelutyö jatkuu	OPS:n ensimmäisen jakson viimeistely ja toisen jakson suunnitteleminen.
	10. Opetussuunnitelman suunnittelutyö jatkuu	OPS:n kolmannen jakson suunnitteleminen Kotitehtävä: kirjoitelma "Mitä olen oppinut tämän vuoden aikana oman opettajuuden kannalta – onko ajatteluni avartunut?"
	11. Koulun lukuvuoden aloittainen	Kokemusten kertominen toimintatutkimuksesta, raportointitapojen kirjaamisen suunnitteleminen. Kotitehtävä: kokeen tekeminen OPS:n ensimmäisestä jaksosta.
	12. Oppilaan arviointi Poissa Helen, Merja	OPS:n ensimmäisen jakson kokeen tekeminen ja oppilaan arvioinnin liittäminen entistä paremmin osaksi opetussuunnitelmaa.
	14. Opetussuunnitelman suunnittelutyö jatkuu. Keskustelu syksyn kokemuksista.	OPS:n neljännen jakson suunnitteleminen ja viidennen jakson sisällön rungon hahmotteleminen.
	16. Opetussuunnitelman suunnittelutyö jatkuu Poissa Merja	OPS:n neljännen jakson otsikoiden suunnitteleminen uudelleen ja jakson sisältöjen muuttaminen niin, että yhdessä elämisen taidot korostuvat enemmän.
	17. Opetussuunnitelman suunnittelutyö jatkuu	OPS:n viidennen jakson suunnitteleminen valmiiksi.
	21. Ajattelun kehittyminen ja kehittäminen kotitalousopetuksessa	Tiedeopetuksen soveltaminen kotitalouteen, suurustaminen ilmiönä.
	22. Oppilaan arviointi (23, 27-29 opetussuunnitelman suunnitteleminen)	Työkokeen arvioinnin kehittäminen. (Valinnaisen kotitalouden opetussuunnitelman suunnitteleminen, mikä ei varsinaisesti enää kuulunut toimintatutkimuksen tehtäviin.)

Toimintatutkimuksen vaihe	Tapaamiskerran aihe	Toiminta tapaamisessa
Toteutus- ja seurantavaihe 12, 15, 18	12. Oppilaan arviointi. Poissa Helen, Merja	OPS:n ensimmäisen jakson kokeen tekeminen ja oppilaan arvioinnin liittäminen entistä paremmin osaksi opetussuunnitelmaa.
	15. Kotitalous tieteenalana, kotitalouden toiminnan kasvattava merkitys, toimintatutkimus opetuksen kehittäjänä. Poissa Ulla-Majja	Opettajien teorian tiedon vahvistaminen, toimintatutkimuksen sen hetkistä tuloksista ja opettajien kokemuksista keskusteleminen.
	18. Valtakunnallisen OPS-94 tarkasteleminen. Poissa Marika	OPS-94 tavoitteiden tarkasteleminen yhdessä elämisen taitojen näkökulmasta
Arviointivaihe 11, 13, 14, 15, 18, 19, 20	11. Koulun lukuvuoden aloittaminen	Kokemusten kertominen toimintatutkimuksesta, raportointitapojen kirjaamisen suunnittelemineen. Kotitehtävä: kokeen tekeminen OPS:n ensimmäisestä jaksosta.
	13. Kokemusten arviointi	OPS:n ensimmäisen jakson kokemusten arviointi suullisesti, tuntuunselvitysraporttien palauttaminen, ongelmakartta-analyysin periaatteiden selvittäminen ja tehtävän antaminen. Ensimmäisen jakson kokeen arviointi ja tekeminen uudelleen.
	14. Opetussuunnitelman suunnittelutyö jatkuu. Keskusteleminen syksyn kokemuksista	OPS:n neljännen jakson suunnittelemineen ja viidennen jakson sisällön rungon hahmotteleminen.
	15. Kotitalous tieteenalana, kotitalouden toiminnan kasvattava merkitys, toimintatutkimus opetuksen kehittäjänä	Opettajien teorian tiedon vahvistaminen, toimintatutkimuksen sen hetkisten tulosten ja opettajien kokemusten pohtiminen.
	18. Valtakunnallisen OPS-94 tarkasteleminen. Poissa Marika	OPS-94 tavoitteiden tarkasteleminen yhdessä elämisen näkökulmasta.

Toimintatutkimuksen vaihe	Tapaamiskerran aihe	Toiminta tapaamisessa
Arviointivaihe	19. Opetussuunnitelman arviointi 20. Kuluneen vuoden arviointia oppilaan, opettajan ja oppilaan arvioinnin näkökulmasta.	OPS:n arvioiminen, epäkohtien korjaaminen ja muuttaminen, aikataulujen tarkentaminen, parannettu OPS otetaan käyttöön lukuvuonna 1999-2000 Kotitehtävä: kirjoitelma "Mikä nyt on toisin kuin ennen?" Opetussuunnitelmasta ja kokemuksista keskusteleminen. Miten toteutan OPS:aa valinnaisessa kotitaloudessa, kun yhdessä elämisen taidot keskeisenä sisältöalueena?
Muutoksen vakiinnuttamisen vaihe 20, 25, 26, (27-29), 30	20. Kuluneen vuoden arviointia oppilaan, opettajan ja oppilaan arvioinnin näkökulmasta. 25. Toimintatutkimus 1997-2001. Kotitalouden kasvattava merkitys, opettajuus, kentän opettajan ja yliopiston yhteistyö. 26. Opettajuus ja opettajan jaksaminen (27-29 opetussuunnitelman suunnittelemisen) 30. Opettajan työn ja opettajuuden pohtiminen	Opetussuunnitelmasta ja kokemuksista keskusteleminen. Miten toteutan OPS:aa valinnaisessa kotitaloudessa, kun yhdessä elämisen taidot keskeisenä sisältöalueena? Kotitalouden opetuksesta, opettajista ja pitkäkestoisen prosessin merkityksestä keskusteleminen. Marikan esitys psykologi Markku Jokilan näkemyksistä ja ajatuksista. (Valinnaisen kotitalouden opetussuunnitelman suunnittelemisen pitäen runkona ja perustana seitsemännen luokan opetussuunnitelmaa.) Keskustelua siitä, mitä on ollut olla kotitalousopettajana 1970-, 1980- ja 1990-luvuilla. Kotitehtävä: Kirjoitelma "Mitä ajattelen praksiksesta ja opettajuudesta?"
Tapaamiskerrat 31, 32, 33 eivät varsinaisesti kuulu toimintatutkimuksen aktiivivaiheeseen	31. Tulevan lukuvuoden pohdintaa 32. Miten yhdessä elämisen taidot jaksavat ja ryhmän opettajat? 33. Mitä nyt kuuluu?	Keskustelu Keskustelu Opettajien henkilöhistoria, toimintatutkimuksen raportin vaiheista keskusteleminen.

Liite 5

Tuntisuunnitelmaraportin runko

Praksis-ryhmän suunnitelma toisen toimintavuoden reflektointikäytännöstä

TUNTISUUNNITELMA

Aika	Mitä	Miksi	Pohdintaa
------	------	-------	-----------

OPPIMISPÄIVÄKIRJA:

Kirjoitetaan vapaamuotoisesti pohdintaa erityisesti siitä, millä tavalla toteutuneet tunnit ilmentävä opetuksen praktista luonnetta.

REFLEKTIOKESKUSTELUT:

Kriittistä opetustilanteiden läpikäyntiä – pohditaan onnistuneita ja hankalia opetustilanteita sekä niiden taustalla olevia ennako-oletuksia.

Tuntisuunnitelmat ja päiväkirjat muodostavat perustan reflektiokeskusteluille.

Liite 6

Kevään raportointijakson muistilista

PRAKSIS-PORUKKA

Neljännän jakson ”Keitämme ja leivomme” reflektointitavat, jotta reflektion eri tasot ja praksiksen kehittyminen saataisiin mahdollisimman hyvin näkyviin aineistoa analysoitaessa ja opetussuunnitelman onnistumiset ja epäonnistumiset saataisiin hyvin esille.

Neljäs jakso käsittää seitsemän opetuskertaa, joista kaksi viimeistä ovat arviointikertoja, työkoekertoja.

REFLEKTOINTITAVAT

Paperille kirjatun:

- opetuskerran aihe ja tavoite lyhyesti (miksi?)
- vapaamuotoisesti kirjoittaen esim. seuraavista aiheista ja asioista liittyen tunnin kulkuun
 - minkälainen oli oppitunnin tunnelma kaikenkaikkiaan
 - mistä oppilaat pitivät erityisen paljon, mistä vähiten
 - miten sait praksiksen näkymään, toteutumaan
 - millä tavoin tämä toteutus poikkesi aikaisemmista, lähellä tätä aihepiiriä olevista tunteistasi
 - miten toteutit arvioinnin
 - mitä ei missään nimessä kannata tehdä uudelleen, mikä sujui loistavasti PRAKSISTA ajatellen
 - eli näistä ja muistakin riittää kirjoitettavaksi noin sivun verran tekstiä, joka sitten on tukena ja runkona, kun käydään jaksoa läpi nauhurin kanssa
 - ja kuten syksyn jaksoa arvioitaessa, pohdi myös sitä, teitkö oppituntien aikana jo reflektointia, tilanteen arviointia vai tapahtuiko kaikki reflektointi vasta oppituntien jälkeen, kun oppilaita ei ollut enää luokassa.

Liite 7

Tutkimusryhmän opettajien reflektion laadulliset tasot; esimerkkejä ja suoria lainauksia

	Tekninen reflektio	Tulkinnallinen reflektio	Kriittinen reflektio
Opetusmenetelmät	<ul style="list-style-type: none"> - tarkat kuvaukset oppituntien kulusta, esim. mittaamis- ja kattaustehtävien epäonnistuminen, työkokeen toteuttaminen - tavoitteiden toteutumisen pohdintaa - huomio opetusmenetelmissä <p>"mittaamisopit perinteisellä tavalla; teorian ja käytännön tuntien irrallisuus; monisteet ja kattaus onnistuivat hyvin"</p>	<ul style="list-style-type: none"> - konstr. ja praksis aletaan oivaltaa opetusmenetelmiä tukevinä asioina - opettajan rooli nähdään ohjaavana ja myös oppilas voi ohjata opettajaa - työkoe nähdään osana käytännön toimintaa ja oppimistilanteita, ei ainoastaan arviointimenetelmänä - taitojen tarkastelu sisällä opetussuunnitelmassa <p>"leipoakin voi yhdessä; tekemällä oppiminen ihanaa, oppilaat ohjaavat opea leipomaan oikein"</p>	<p>Ei esiinny, koska käytetyt menetelmät opetussuunnitelmassa olivat jo opettajille riittävän haasteellisia.</p> <p>"rohkeutta tarvitaan lisää ja harjoittelua pitää lisätä"</p>
Oppilaiden toiminta	<ul style="list-style-type: none"> - rohkaistutaan käyttämään oppilaiden omia kokemuksia opetussuunnitelman sisältöä ohjaavana asiana - huomio kiinnittyy ensisijaisesti pieniin kotitalouden tehtäviin: reseptilukutaitoon, pöydänkattaukseen, mutta näille haetaan myös parannusehdotuksia <p>"oppilaat oivaltavat, kun heille antaa mahdollisuuden"</p>	<ul style="list-style-type: none"> - tarkastellaan toistuvasti sitä, miten lisätä oppilaiden omaa vastuuta oppimisesta - oppilaiden toimintaa yritetään perustella konstruktivismin tai yhdessä elämisen näkökulmalla - valinnan mahdollisuuksia lisätään, jolloin saadaan lisää onnistumisen elämyksiä <p>"saadaan oppilaat ajattelemaan itse, eikä ope näytä heti, esimerkiksi välineiden tunnistaminen; tiedon pitää lähteä oppilaista, koska he osaavat, itse ajatellen kattauskkin sujuu, ope antaa vaan suunnan; miten opettaa tasapuolista työnjakoa; kannustetaan oppilaita muuntamaan ja kehittämään ohjetta"</p>	<ul style="list-style-type: none"> - kiinnostus kasvatustehtävää kohtaan opettamisen sijaan lisääntyy - syvälinen pohdinta oppilaista yksilöinä tulee esille, esimerkiksi tasa-arvo keskustelussa <p>"miksi oppilaat käyttäytyvät huonosti, vaikka tietävät miten kuuluu käyttäytyä?"</p>

	Tekninen reflektio	Tulkinnallinen reflektio	Kriittinen reflektio
Arviointi	<p>- erilaisten arviointitapojen käyttäminen, arvioinnin useus; mikä riittää?</p> <p>- arvioinnin vaikeus yhteistyö- ja vuoro-vaikutustaidoissa</p> <p>"en osannut osoittaa oppilaille, etteivät nämä osaa ja taidot ole niin hyvä kuin oppilaat itse luulevat ja ajattelevat osaavansa asioita. Auttaako arvioinnin selvittämisessä se, kun piirretään riittävän usein ympyrä kolmine taitoalueineen ja katsotaan tältä pohjalta arviointia. Oppilas voi itse ajatella, mitä arvosanaa hän haluaa ja tavoittelee."</p> <p>"opekin noviisi, valmiutta arviointiin ei ole vielä riittävästi, miten selviän; osaan arvioida uudella tavalla:"</p>	<p>- yhteisenä oivalluksena se, että arviointi palvelee oppimisprosessia</p> <p>- oppilaat mukana arviointiprosessin suunnittelussa</p> <p>- kannustavan palautteen ja arvioinnin tärkeä merkitys oppimisessa</p> <p>"Kriteerit kannattaakin ja pitää käydä yhdessä oppilaitten kanssa läpi. Oppilaiden on hyvä nähdä ja huomata se, että numero muodostuu monesta asiasta, eikä taitojen taso ole kaikilla kolmella alueella välttämättä sama. Jossain voi olla kuutosen tasoa, jossain kasin tasoa."</p>	<p>Kriittistä reflektiota tuli jonkin verran mukaan opettajien pohdintaan vasta aktiivivaiheen jälkeen, jolloin tehtiin valinnaiskurs sien opetussuunnitelmaa.</p>
Koulun reunaehdot	<p>- tarkastelu keskittyy määrärahoihin, lukujärjestyksiin, opetuksen yleisiin järjestelyihin</p> <p>"open ja oppilaiden väsyminen, jakso- lukujärjestys, paljon tunteja, tuntien ajankohta pe 12-15; aiheiden jakaminen kahteen tuntiin jaksolukujärjestyksen takia; raha-asiat järjestettävä niin, että oppilaille voidaan antaa rahaa tori-ostoksia varten, koulujen säästöt"</p>	<p>- Koulun toiminnan näkeminen kokonaisuutena, ei yksittäisten oppiaineiden joukkona.</p> <p>- Reunaehdoja ei kommentoitu kevätlukukaudella enää ollenkaan</p>	<p>Ei kommentteja.</p>

	Tekninen reflektio	Tulkinnallinen reflektio	Kriittinen reflektio
Opettajan tuntemukset		<p>- kiireettömyys kannustaa muutokseen ja konstruktivismin käyttömahdollisuuksien oivaltamiseen</p> <p>"opella enemmän aikaa oppilaille; ideoita tulee nyt jo lisää; oppilailla valtavasti etukäteistietoja, ennen ei vain osannut lähteä niistä; asioita osaa jo nyt karsia ja keskittyä yhteishengen luomiseen; opella ei enää stressiä ja silti asioita ehditään ottaa; ope oppinut sormet pois joka asiasta"</p>	<p>- suunnittelutyössä orastaa jo valinnaiskursien opetussuunnitelman muuttaminen</p> <p>- oppilaiden vastuullisuus koetaan yhä tärkeämmäksi asiaksi</p> <p>- autonominen ote työhön</p> <p>"uskallan tehdä asiat toisella tavalla, lisää koulutusta"</p>
Tunti-suunnitelmien toimivuus	<p>- ajatellaan vielä kovin oppiainekeskeisesti, kotitalouden näkeminen koko koulun kasvatus-tehtävän kentässä ei ole vielä selkeä</p> <p>- tuntisuunnitelman kokonaisarviointi kohdistuu sen toiminnallisiin ja rationaalsiin tehtäviin.</p> <p>"1.3 leivonta ja mittaaminen -> liikaa asioita, opetuskerta onnistui kaiken kaikkiaan; ohjeet sopivia ja sopivan kokoisia; oppilaat tyytyväisiä ruokalajeihin ja leivonnaisiin; liikaa asiaa ruoanvalmistuksen ja ravitsemusasioiden takia; energia-asioiden opiskelua ei ole pulla-vuorolla ennen tehty; olisi pitänyt olla enemmän kasvisvaihtoehtoja lautasmaillia varten; empatiajutun olisi hyvin ehtinyt, ope unohti, lukuläksyille oivallinen jakso; pikkujuttujen korostamisesta päästävä eroon."</p>	<p>- pohdinta eri oppiaineiden välisestä yhteistyöstä lisääntyy</p> <p>- yhdessä elämisen taitoja vahvistavan oppisisällön ja konstruktivismin yhteensovittaminen saa yhä enemmän kannatusta</p> <p>"kehitystä yhdessä tekemiseen, oppilastuntemusta voi hyödyntää niin, että kannustaa oppilaita ja kommentoi heidän osaamistaan; kaikkien aistien käyttö konstruktivismia; oppilaat eivät ymmärtäneet integrointia matikkaan; vastuun herättäminen opiskeluun aina esillä; ongelmatilanne lähtee oppilaan tarpeesta, ei kaikille yhteisestä tilanteesta; ilo kun onnistuu; oppilas saattoi itse valita lisätehtävän omien taitojensa mukaan; joustavuus OPS:ssa koulun tarpeen mukaan."</p>	<p>- koulun ja yhteiskunnan väliset suhteet pohdinnan alla</p> <p>- koulun ja kotitalousopetuksen merkitys nuorelle</p> <p>- opettaja aikuisena ohjaamassa nuorta yhdessä elämisen taitoihin</p> <p>"nykyihmisen elämä on täynnä valintoja ja niiden tekemisestä, jotka pitäisi ottaa esille useammin ja enemmän pohtia, mitä erilaisilla valinnoilla viestitään, vaikeuksien kautta voittoon, kaiken ei tarvitse olla helppoa; uusia kokeiluja kannattaa aina tehdä, rohkeus palkitsee open; open pitää vaan entistä rohkeammin vaatia oppilailta vastuullisuutta; suomalaisuutta pitää hakea nykypäivästä; koti on monen yksilön yhteistyön paikka."</p>

Tiedustelut
kirsi-marja.mustonen@helsinki.fi
Puhelin (09) 191 29799
Faksi (09) 191 29780



HELSINGIN YLIOPISTO



ISBN 952-10-1503-9
ISSN 1456-4912
Edita Prima Oy
Helsinki 2004

Käyttätymistieteellinen tiedekunta
Kotitalous- ja käsityötieteiden laitos