

The background of the cover is a photograph of a grassy area with stone steps. A large, stylized puzzle piece graphic is overlaid on the image. The puzzle piece is white with a black outline and is positioned in the center-left. The text is overlaid on the puzzle piece and the background.

YHTENÄISYYTTÄ RAKENTAVA PERUSKOULU

**– YHTENÄISEN PERUSOPETUKSEN EHDOT
JA MAHDOLLISUUDET**

**JYRKI HUUSKO, JANNE PIETARINEN,
KIRSI PYHÄLTÖ JA TIINA SOINI**

Koulu ja perusopetus ovat toiveiden, vaateiden ja odotusten myllerrysskenttä. Koulun ja perusopetuksen kehittäminen on myös keskeinen tulevaisuuden haasteisiin vastaamisen keino. Lapselle ja nuorelle koulu näyttäytyy puolestaan arkisina kohtaamisina, joissa vertaisryhmän ja aikuisten maailma lomittuu ja usein myös törmää toisiinsa.

Tässä teoksessa raportoitu tutkimus on tarttunut uusimpaan suomalaisen peruskoulun uudistukseen: yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen. Yhtenäistä perusopetusta tarkastellaan kirjassa koulun kehittämisen pedagogisena ja yhteisöllisenä haasteena. Tutkimushankkeen tarkoituksena on ollut ymmärrettävän kuvan luominen suomalaista perusopetusta päivittäin toteuttavista koulu yhteisöistä – oppilaisista, opettajista ja rehtoreista - ja näiden yhteisöjen vahvuuksista ja haasteista niiden kehittäessä yhtenäisempää perusopetusta. Tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan sitä, mistä yhtenäisessä perusopetuksessa on kysymys, millaisia tulkintoja se peruskoulutuksen kentällä saa ja millaisien prosessien kautta se rakentuu lasten ja nuorten kokemaksi koulutodellisuudeksi. Kirjassa yhtenäisestä perusopetuksesta ja koulun kehittämisestä puhuvat oppilaat, opettajat, rehtorit sekä sivistystoimenjohtajat. Koulun toimijoiden moniääninen kerronta avaa koulu-uudistusten toteuttamisen problematiikkaa myös yleisemmällä tasolla.



ISBN 978-952-5401-35-6

ISSN 1458-1094

Painosalama Oy - Turku 2007

**YHTENÄISYYTTÄ
RAKENTAVA PERUSKOULU**

SUOMEN KASVATUSTIETEELLINEN SEURA
SAMFUNDET FÖR PEDAGOGISK FORSKNING I FINLAND
FINNISH EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION

YHTENÄISYYTTÄ RAKENTAVA PERUSKOULU

– YHTENÄISEN PERUSOPETUKSEN EHDOT
JA MAHDOLLISUUDET

*JYRKI HUUSKO, JANNE PIETARINEN,
KIRSI PYHÄLTÖ JA TIINA SOINI*

SUOMEN KASVATUSTIETEELLINEN SEURA

Kasvatusalan tutkimuksia

Julkaisija: Suomen Kasvatustieteellinen Seura

Toimituskunta

professori Risto Rinne, pj. Turun yliopisto
professori Hannele Niemi, Helsingin yliopisto
professori Jouni Välijärvi, Jyväskylän yliopisto
erikoistutkija Juhani Tähtinen, siht. Turun yliopisto

Sarjassa ilmestyneet julkaisut ovat läpikäyneet referée-arvioinnin.

Myynti: Kasvatustieteellisen Seuran kotisivut
www.kasvatus.net (julkaisusarja)
Puh. (02) 333 8820

Turun yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
Assistentinkatu 5
e-mail: mari.broberg@utu.fi

© Kirjoittajat ja Suomen kasvatustieteellinen seura

Kansi: Tero Kylä Junnila
Taitto: Jouni Vilhonen
Paino: Painosalama Oy, Turku 2007
ISBN: 978-952-5401-35-6
ISSN: 1458-1094

Electronic version produced by University of Jyväskylä,
Open Science Centre 2021
ISBN 978-952-7411-00-1
ISSN 2489-768X

ESIPUHE

Koulu ja perusopetus ovat toiveiden, vaateiden ja odotusten myllerryskenttä. Jokaisella meillä on kokemus koulusta ja usein myös näkemys siitä, millainen sen tulisi olla. Julkisessa keskustelussa suomalainen peruskoulu näyttytyy yhtäällä kansallisena ylpeydenaiheena ja toisaalla jopa ahdistavana väkivaltaisena oppilaiden ja opettajien taistelutantereena. Koulu on myös vallankäytön ja politiikan keskeinen näyttämö. Lapselle ja nuorelle koulu näyttytyy arkisina kohtaamisina, joissa vertaisryhmän ja aikuisten maailma lomittuu ja usein myös törmää toisiinsa.

Strategisessa puheessa koulutus ja oppiminen määritellään usein tärkeimmiksi keinoiksi vastata tulevaisuuden haasteisiin. Oletuksena on, että koulutuksen lisääminen ja kehittäminen tuottaa laadukasta oppimista. Kehittäminen edellyttää kuitenkin myös laadukasta, jaksamista tukevaa oppimista onnistuakseen; koulun kehittäminen on viime kädessä aina sosiaalisesti rakentuva oppimisprosessi. Runsaan tutkimuksen pohjalta tiedämme, että tämä oppimisen polku on mutkitteleva ja monitahoinen. Koulun kehittäminen herättää myös vahvoja tunteita. Kuulluksi tuleminen, tunne osallisuudesta ja yhteinen ymmärryksen rakentaminen ovat yhtä tärkeitä opettajille, rehtoreille ja oppilaille kuin sivistysjohtajillekin.

Tässä tutkimuksessa olemme tarkastelleet koulun kehittämistä pedagogisena ja yhteisöllisenä haasteena. Olemme näin halunneet nostaa esiin koulun perustehtävät - oppimisen ja opetuksen, kasvun ja kehittymisen. Tässä raportoidun, tutkimushankkeen ensimmäisen vaiheen, tarkoituksena on ollut ymmärrettävän kuvan luominen suomalaista perusopetusta päivittäin toteuttavista kouluyhteisöstä – oppilaista, opettajista ja rehtoreista - ja tämän yhteisön vahvuuksista ja haasteista sen kehittäessä lain edellyttämää yhtenäistä perusopetusta. Kuvan tarkentamisessa meitä ovat auttaneet yhteistyökoulujemme opettajayhteisöt rehtoreineen ja heidän

kanssaan matka jatkuu tutkimuksen toisessa, tänä vuonna alkaneessa, vaiheessa.

Tutkimushankkeen ja -raportin tekijät muodostavat Oppiminen ja kehitys peruskoulussa (OPPI) –tutkimusryhmän. Ryhmään kuuluvat Kirsi Pyhältö Helsingin yliopistosta, Tiina Soini Tampereen yliopistosta, Jyrki Huusko ja Janne Pietarinen Joensuun yliopistosta. Tämä tutkimusraportti ja sen taustalla oleva tutkimushanke ovat tutkijoiden saumattoman ja tasavertaisen yhteistyön tulosta. Raportin kannessa tekijöiden nimet ovat aakkosjärjestyksessä, järjestys ei ole verrannollinen kunkin työpanokseen.

Taloudellinen tuki opetusministeriöltä on mahdollistanut meille tämän tutkimuksen teon ja taannut työrauhan. Siitä kiitokset. Olemme myös saaneet tukea ja rakentavaa palautetta kokeneilta kollegoiltamme professori Maijaliisa Rauste-von Wrightiltä, professori Marjatta Vanhalakka-Ruoholta ja professori Johan von Wrightiltä. He ovat seuranneet tutkimusprosesiamme ja lukeneet raporttiamme sen käsikirjoitusvaiheessa. Lämmin kiitos heille!

Toivomme, että koulukentän lukuisat toimijat tunnistavat raportistamme sen koulutodellisuuden, joka rikkaana ja muuttuvana luodaan uudelleen joka päivä ympäri Suomea.

15.11.2007

OPPI-tutkimusryhmä

YHTENÄISYYTTÄ RAKENTAVA PERUSKOULU

- Yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet

SISÄLLYSLUETTELO

ESIPUHE	3
---------------	---

I TAUSTA JA LÄHTÖKOHDAT

1. Johdanto	7
1.1 Rinnakkaiskoulusta peruskouluun	7
1.2 Peruskoulun muutoshasteita	9
1.3 Kohti yhtenäistä perusopetusta	11
1.4 Yhtenäinen perusopetus pedagogisena kehittämissuuntana ...	12
2. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys	15
2.1 Oppiminen peruskoulun ydinprosessina	15
2.2 Peruskoulujärjestelmä hierarkkisenä systeeminä	19
2.3 Peruskoulu yhtenäisyyden rakentamisen kontekstina	22
2.4 Yhtenäisen perusopetuksen kehittämisen haasteet	26
3. Tutkimushankkeen tavoitteet ja metodologiset valinnat	30
3.1 Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu – tutkimushankkeen lähtökohta	30
3.2 Tutkimustehtävät	33
3.3 Design-tutkimus	34
3.4 Tutkimusprosessi	35
3.5 Tutkimusotteen arviointia	38
3.6 Aineiston keruu ja analyysi	39

II TULOKSET

4. Mistä yhtenäisessä perusopetuksessa on kyse?	55
4.1 Yhtenäinen perusopetus eri toimijoiden käsityksissä	55
4.2 Vertikaalinen ja horisontaalinen eheys	56

4.3	Yhtenäisen perusopetuksen punainen lanka	60
4.4	Pedagoginen kehittämissuunta vai säästökeino	62
4.5	Rehtorit ehyen koulupolun rakentajina	64
4.6	Johtajuuden haasteet yhtenäisessä perusopetuksessa	67
4.7	Tyhjä käsite vai opettajan työväline	69
4.8	Yhtenäisyyden rakentamisen ituja	73
5.	Oppilaat ja yhtenäinen perusopetus.....	76
5.1	Peruskoulu yhdeksäsluokkalaisten silmin	79
5.2	Oppilaiden koulukokemukset peruskoulun kehittämisen lähtökohtana	80
6.	Opettajana yhtenäistyvässä peruskoulussa	96
6.1	Perusopetuksen opettajan asiantuntijuus	96
6.2	Opettajat yhtenäisen perusopetuksen rakentajina	100
6.3	Yhtenäinen perusopetus opettajan työn ytimessä?	102
6.4	Opettajat kehittäjinä ja kehittämistyön kohteina	105
6.5	Erilaiset samanlaiset koulut ja opettajat	109
6.6	Opettajien puhetta opettajista	116
6.7	Koulu opettajan oppimisympäristönä	120
7.	Johtajuus ja yhteisö	122
7.1	Koulun johtamisen erityispiirteitä	122
7.2	Rehtorit muutosta johtamassa	124
7.3	Koulu oppivana yhteisönä	127
7.4	Yhtenäistä perusopetusta: Minkä suhteen?	132
7.5	Yhtenäisyyden rakentamisen keinot ja käytänteet koulut arjessa.....	141
7.6	Millaista rehtoria täällä tarvitaan	145
7.7	Yhtenäisyyden ja yhteisöllisyyden johtamisen haasteet	151

III YHTEENVETO JA POHDINTAA

8.	Yhtenäisyyden rakentamisen avainkohdat – kolme argumenttia	153
9.	Koherenssin rakentamisen mahdollistava muutosprosessi	157
10.	Onnistumisen edellytyksiä hallinnon ja koulutuksen osalta	166
	LÄHTEET	170
	LIITTEET	185

I TAUSTA JA LÄHTÖKOHDAT

1. Johdanto

1.1 Rinnakkaiskoulusta peruskouluun

Yhtenäiskoulu-uudistuksen keskeinen sanoma oli koulutuksellisen ja yhteiskunnallisen eriarvoisuuden vähentäminen. (Rinne 2005, 116.)

Suomalaisen peruskoulun syntyvaiheessa 1960-luvun lopulla peruskoulujärjestelmään siirtyminen nähtiin keinoksi selvittää rinnakkaiskoulujärjestelmän ajautumisesta sosiaaliseen, taloudelliseen, organisatoriseen ja pedagogiseen umpikujaan (Kettunen & Koski 1972, 2–3). Rinnakkaiskoulujärjestelmän kyseenalaistamiseen johtivat modernisoituvan yhteiskunnan mukanaan tuomat kysymykset tasa-arvosta ja yhtäläisistä koulutuksellisista tulevaisuuden mahdollisuuksista. Erityisen epäoikeudenmukaiseksi nähtiin keskikoulun ulkopuolelle jäävän pienen oppilasryhmän yhteiskunnallinen asema. Kansakunnan vaurastuessa ja kehittyessä voimakkaasti vakiintui samalla ajatus siitä, että yhtenäinen yleissivistävä koulujärjestelmä lisää parhaiten kansallista eheyttä ja hyvinvointia. (Johnson 2007).

Rinnakkaiskoulujärjestelmän havaittiin olevan myös organisatorisesti ja taloudellisesti tehoton. Lähes koko ikäluokan siirtyessä neljän kansakouluvuoden jälkeen keskikouluun seurauksena oli koulurakennusten ja resurssien vajaakäyttöä. Kansakoulun yläluokkien ja siten kansalaiskoulun koulutuksellisen tehtävän näivetyttyä minimiin muodostui taloudel-

liseksi lisärasitukseksi myös kansa- ja kansalaiskoulunopettajien siirtäminen lakkautuspalkalle. Pedagogisesti ongelmalliseksi rinnakkaiskoulu nähtiin lähinnä siksi, ettei keskikoulun opetus- ja kasvatusohjelmassa kyetty otta-
maan huomioon oppilaiden yksilöllisyyttä. (Kettunen & Koski 1972, 2–3.)

Peruskoulujärjestelmään siirtyminen aiheutti voimakasta poliittista kuohuntaa: sekä rinnakkaiskoulu- että yhtenäiskoulujärjestelmille löytyi laajaa kannatusta. Yhtenäiskoulujärjestelmän kannattajat puhuivat persoonallisuuden eheästä kasvusta ja yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden ta-
sapainosta. Vastustajat taas pelkäsivät peruskoulun tuottavan tasapäisiä keskinkertaisuuksia, hukkaavan lahjakkuudet ja vievän sivistyksen ja kil-
pailukyvyn (Uusikylä 2005). Kiistakapulaksi peruskoulun kannattajien ja vastustajien välillä muodostui kysymys siitä, oliko koko ikäluokalla mah-
dollisuus opiskella samoja sisältöjä samoissa luokkahuoneissa.

Peruskoulun syntyvaiheessa voimakkaan poliittisen keskustelun seu-
rauksena kaikille yhteistä peruskoulua päädyttiin rakentamaan pikemmin-
kin yhteiskunnallisten kuin pedagogisten aatteiden ohjaamana. Myös 1970-
luvulla syntynyt uusi peruskoulujärjestelmä itsessään oli eri poliittisten
puolueiden ja intressiryhmien neuvottelujen kompromissi, jossa yhdistyi
sekä yhtenäiskoulu- että rinnakkaiskoulujärjestelmän piirteitä (ks. Aho
2005; Johnson 2006). Esimerkiksi peruskoulun alkuvaiheen tasokurssi-
järjestelmää ja ala- ja yläastejakoa voidaan pitää ensi sijassa rinnakkais-
koulujärjestelmän perintönä.

Yhtenäiskoulujärjestelmään siirtymisen aiheuttamaa kuohuntaa pyrit-
tiin laimentamaan myös vahvalla normiohjauksella. Peruskouluun siirty-
misen varmistamiseksi lainsäädännössä määriteltiin tarkasti koulutuspa-
lvelut ja se, kuinka nämä palvelut tulee tuottaa. Käytännössä normitus
koski myös opetussuunnitelmien sisältöä, koulutuksen järjestämisen muo-
toja ja opettajien kelpoisuusvaatimuksia. Keskitetyssä normiohjauksessa
koulutuksen järjestäjien tuli neuvotella lääninhallituksen tai keskushallin-
non (Kouluhallitus) kanssa asioista päätettäessä. Paikallinen taho esitti
päätöksen myöntämiseen tarvittavan luvan saamista tai alisti tehdyn pä-
ätöksen lääninhallitukselle tai Kouluhallitukselle (ks. esim. Sarjala 1981;
Huusko 1999). Sittemmin vahva normiohjaus tosin todettiin jähmeäksi ja
toimimattomaksi. Osana laajempaa yhteiskunnallista muutostrendiä, de-
sentralisaatiota ja tulosvastuujattelua, on sääntelyjärjestelmää viimeiset

parikymmentä vuotta jatkuvasti purettu. Sääntelyjärjestelmän purkamisen myötä on peruskoulutuksen järjestäjillä – yleensä kunnilla ja kaupungeilla – yhä laajemmat mahdollisuudet ja oikeudet päättää tapauskohtaisesti palvelujen tarjoamisen muodoista. Toisaalta ne ovat yhä moninai-
semman painostuksen kohteena, jonka keskellä niiden tulisi pystyä itse arvioimaan omaa toimintaansa (ks. esim. Niemi 2006). Etenkin suurissa kaupungeissa myös paikallisilla koulumarkkinoilla pärjääminen (oppilas-
alueet määrittelevät kaikille oppilaille ”lähikoulun”, mutta oppilas voi ha-
kea myös muuhun kouluun) ohjaa jossain määrin koulujen kehittämistyö-
tä (Seppänen, 2003).

1.2 Peruskoulun muutoshaasteita

Sürtyminen niin sanottuun informaatio-ohjattuun koulutusjärjestelmään on tarkoittanut sekä lakisääteisten että vapaaehtoisten arviointien lisääntymistä. PISA (2003) ja monet muut oppimistulosten ja koulutusjärjestelmien arvioinnit nostavat suomalaisten koululaisten oppimistulokset maailman kärkeen. Nykyinen peruskoulumalli tuottaa siis korkeatasoisia oppimistu-
loksia. Hyvät tiedolliset oppimistulokset ovat kieltämättä aihe ylpeyteen, mutta sekä opettajien että oppilaiden stressaavaksi kokema koulutodellisuus antaa aiheen myös kyseenalaistamiseen. Esimerkiksi yhä varhemmin tapahtuva syrjäytyminen ja koulukielteisyys, etenkin pojilla, on peruskou-
lumme todellisuutta (Väljärvi & Linnakylä 2002). Vastaavasti jatkuva pula pätevästä opettajista antaa viitteitä siitä, etteivät opettajankoulutus ja koulu-
todellisuus nykyisellään tarjoa opettajille riittävän mielekästä työskentely-
ympäristöä (Pyhältö & Soini 2006). Ikäluokkien pienentyminen on johta-
nut monissa kunnissa kouluverkon tiivistämiseen ja koulurakennusten mää-
rän supistamiseen, mikä on osaltaan lisännyt opettajien epävarmuutta työn
riittävytydestä etenkin pienissä kouluissa. Monissa kunnissa on myös käyn-
nistynyt keskustelu, ja jopa taistelu lähikoulujen puolesta.

Oppilaiden taustojen lisääntynyt heterogeenisuus yhdessä oppimis- ja ohjauksäsitäyksissä tapahtuneiden muutosten kanssa on asettanut uusia haasteita muun muassa opettajan ammattitaidolle, kodin ja koulun yhteistyölle sekä koululle moniammatillisena yhteisönä. Näihin haasteisiin on pyritty vastaamaan muun muassa korostamalla lasten ja nuorten erilaiset

yksilölliset tarpeet huomioivan ja joustavan peruskoulun kehittämistä. Käytännössä aiempaa suurempi joustavuus ja yksilöllisyys ovat tarkoittaneet esimerkiksi aiempien opintosuoritusten hyväksilukemista, opiskeluohjelmien yksilöllistymistä sekä vanhempien valinnanvapauden lisääntymistä esimerkiksi lastensa koulunaloitustensa tai koulun suhteen. Koulutuksen järjestäjälle kehitys on merkinnyt aiempaa suurempaa itsenäistä vapautta ja vastuuta koulutuksen järjestämisestä: valtakunnan tasolta määritetään kehityssuuntaa ja kehystavoitteita, ja yksittäinen koulutuksen järjestäjä määrittää käytännön toimenpiteet. Käytännössä kehitys on tarkoittanut esimerkiksi opetussuunnitelmien osalta sitä, että kansallisesti päätehty linjaukset suodattuvat koulutasolle aktivoimalla kunnat ja yksittäiset koulut opetussuunnitelman laadintaan: Opetushallituksen laatimat opetussuunnitelman perusteet ilmaisevat kansallista tahtoa ja paikallinen opetussuunnitelma tuo esiin koulutuksen järjestäjän näkemyksen tahdon toteuttamisesta. Informaatio-ohjauksen korostamisesta huolimatta koulutusjärjestelmässä on edelleen runsaasti normiohjausta, lait ja asetukset, opetussuunnitelman perusteet, resurssiohjaus ja arvioinnit (esim. lääninhallitusten peruspalvelujen arviointi) ohjaavat peruskoulun toimintaa (Lapiolahti 2007).

Tiivistäen voidaan todeta, että koulutuksen yksilöllisyyden ja valinnanvapauden korostus, desentralisaatio, tasa-arvoisten peruskoulupalvelujen turvaaminen ja koko ikäluokan saattaminen jatkokoulutukseen yhdessä resurssien niukkuuden ja arviointien mukanaan tuoman kilpailun kanssa asettavat koulutuksen järjestäjät uusien ja osittain ristikkäistenkin haasteiden eteen. Aivan viimeaikaisessa keskustelussa onkin ollut näkyvissä myös suuntaus, joka lisääisi jälleen sääntelyä koulutuksen järjestämisessä: yhtäältä oppimistuloksien kontrolloinnissa ja toisaalta vaikutuksina, joita taloudellisen tehokkuuden ja kustannustietoisuuden korostaminen tuovat kuntien palvelujen organisointiin. Taloudesta on tullut voimakas ohjaava normi päätettäessä kunnan tarkoituksenmukaisesta palvelujen järjestämisestä. (Lapiolahti, 2007; Rinne ym. 2002.)

Kun vertaa peruskoulun syntyvaihetta nykytilanteeseen, huomaa sen monella tapaa samankaltaiseksi. Aiemmasta poiketen on koulutuksen ohjausjärjestelmä kuitenkin määritellyt peruskoulun pedagogisen kehittämisen keskeiseksi keinoksi vastata koululle asetettuihin tulevaisuuden

haasteisiin. Nyt käsillä oleva peruskoulu-uudistus voidaan ymmärtää luontevaksi osaksi peruskoulun kehittämisen historiallista jatkumoa, jossa painopiste on siirtynyt yhtäläisten koulutuksellisten kansalaisoikeuksien taakamiehen tähtäväästä kehittämisestä kohti peruskoulun sisäistä pedagogista uudistamista.

1.3 Kohti yhtenäistä perusopetusta

Tavoitteena oli muodostaa esiopetuksesta ja perusopetuksesta johdonmukaisesti etenevä ja yhtenäinen opetussuunnitelmallinen kokonaisuus, jonka avulla voitaisiin entistä paremmin tukea oppilaan kasvua ja oppimista. (Lindström 2005.)

Peruskoulun pedagoginen kehittäminen määrittellään yhtenäisen perusopetuksen muodossa nykyisissä kouluhallinnon asiakirjoissa vahvaksi kansalliseksi tahdonilmaukseksi. Yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen on valittu keskeiseksi peruskoulun uudistamisen välineeksi ja pedagogiseksi keinoksi vastata yhteiskunnan tulevaisuuden haasteisiin. (Perusopetuslaki 628/1998; Perusopetusasetus 852/1998; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004; Valtioneuvoston asetus 1435/2001.)

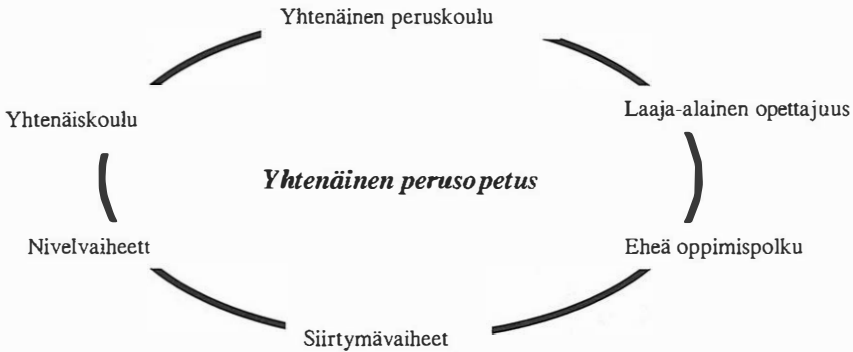
Vuonna 1998 voimaan tullessa perusopetuslaissa (Perusopetuslaki 628/1998) uudistettiin perusopetusta laajasti. Merkittävämpänä osa-alueena oli luopuminen peruskoulujen jakamisesta ala- ja yläasteeseen (ks. Huusko & Pietarinen 1998). Nykyinen perusopetuslaki määrittää perusopetuksen yhtenäiseksi jatkumoksi, joka kattaa laajimmillaan vuosiluokat 0–10. Oppilaan näkökulmasta yhtenäisyys merkitsee ensisijaisesti eheän, yksilöllisen ja jaetun oppimispolun rakentumista läpi koko esi- ja perusasteen. Meneillään olevassa peruskoulu-uudistuksessa yhtenäisyydellä viitataan erityisesti koulun toimintaa pedagogisesti eheyttäviin ratkaisuihin. Keskeiseksi perusopetuksen tavoitteeksi on nostettu se, että lapset ja nuoret oppivat toimivia ja mielekkäitä elämänstrategioita (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004; Perusopetuslaki 628/1998). Samanlaisesti yhtenäisen perusopetuksen rakentamisen perustaksi oppilaasta rehtoriin on määritelty aktiivisuutta ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä korostava oppimiskäsitys (Perusopetuslaki 628/1998; Perusopetusasetus 852/1998; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004; Valtioneuvoston asetus 1435/2001).

Kouluhallinnollisissa asiakirjoissa esitetyt tavoitteet oppimisen ja kasvatuksen suhteen hyväksytään koulumaailmassa yleisesti. Yleinen hyväksyntä ei kuitenkaan vielä takaa tavoitteiden toteutumista käytännössä koulun arjessa. Perusopetus pitääkin yhä sisällään rakenteellisia rinnakkaiskoulujärjestelmän ominaisuuksia. Käytännössä nämä rakenteet tulevat esiin esimerkiksi opetussuunnitelmien jakautumisena ”A ja B” -osaan (yleiset kasvatukselliset ja tarkat ainekohtaiset tavoitteet erillisinä alueinaan) sekä peruskoulun opettajakunnan jakautumisena aineen- ja luokanopettajiin.

1.4 Yhtenäinen perusopetus pedagogisena kehittämisuuntana

Yhtenäisen perusopetuksen (jatkossa käytämme tekstissä myös lyhennettä YPO) ydinkysymyksiä ja kehittämisen haasteita pohditaan parhaillaan niin valtakunnallisesti kouluhallinnossa (opetusministeriö ja -hallitus) kuin paikallisesti kunnissa sekä ennen kaikkea hyvin erilaisissa tilanteissa olevissa kouluissa eri puolilla Suomea. Jokaisella koulutuskentän toimijalla on oman kokemustensa ja näkemystensä pohjalta yksilöllinen käsitys siitä, mistä yhtenäisessä perusopetuksessa on kyse. Yhtenäinen perusopetus herättää myös runsaasti kysymyksiä, ristiriitaisia ajatuksia ja jopa pelkoja. Tämä johtuu osin siitä, että vaikka suomalaisen peruskoulun kehittäminen ja siinä nähtävissä oleva eräänlainen yhtenäistymisprosessi on jatkunut kolmisenkymmentä vuotta (kokoava esitys Hämäläinen, Lindström & Puhakka 2005), niin yhtenäisen perusopetuksen käsitteellä ei ole pitkää kulttuurihistoriallista perinnettä tai tieteellisiä määritelmiä. Sillä ei ole myöskään pedagogista sisältöä. Erilaisten, viime vuosina lisääntyneiden, arviointien tavoitteena on ollut tuottaa tietoa myös koulujen pedagogisen kehittämisen tueksi. Arviointien tulokset eivät kuitenkaan muodosta jatkumoa, eikä niistä ole tehty yhteenvetoja vaan ne tuottavat melko irrallista tietoa koulutuksen järjestäjän ja opettajien käyttöön (Lapiolahti 2006). Ilmiön jäsentymättömyydestä huolimatta peruskoulujärjestelmä on tilanteessa, jossa tehdään merkittäviä, kauaskantoisia valintoja uudistuksen toteuttamisen suhteen.

Kuvioon 1 on koottu yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen liittyviä arkikäsitteitä (Pietarinen 2004; Pyhälto ym. 2005; Pyhälto & Soini 2007).



Kuvio 1. Yhtenäiseen perusopetukseen (YPO) liittyvien käsitteiden hajanaisuus

Yhtenäisyydestä käytävässä keskustelussa on esillä monenlaisia tulkintoja yhtenäisyyden toteuttamisesta. Keskusteluun on yleistymässä ajatus, jonka mukaan yhtenäinen peruskoulu tarkoittaa hallinnollisesti yhtenäistä koulua ja yhtenäinen perusopetus kaikkia peruskouluja, toteutusmallista huolimatta. Äärimmäisessä tulkinnassa on yhtenäisen perusopetuksen toteutumisen edellytyksenä pidetty hallinnollista yhtenäisyyttä ja koulun toimimista ”saman katon alla”. Mikäli perusopetuksen yhtenäisyyden edellytyksenä on edellä kuvattu hallinnollinen ja rakenteellinen ehto, jää suomalaisista peruskouluista valtaosa yhtenäisen perusopetuksen kehittämisen ulkopuolelle.

Kouluhallinnon asiakirjoissa yhtenäinen perusopetus on kuitenkin määritelty jokaisen suomalaisen peruskoululaisen oikeudeksi koulumuo-
dosta huolimatta. Yhtenäisyydessä onkin kyse ennen kaikkea pedagogi-
sesta ilmiöstä, jonka toteuttamisen on mahdollistuttava erilaisissa kon-
teksteissa – hallinnollisista ja rakenteellisista muodoista riippumatta. (Py-
hälto & Soini 2007.) Yhtenäisen perusopetuksen rakentaminen tarjoaa
paitsi koulutusjärjestelmäämme koskevan haasteen, samalla myös mah-
dollisuuden kehittää koulua kokonaisvaltaisesti sellaiseksi oppimisyhtei-
söksi, jossa oppijuus muodostuisi elämänstrategiaksi suorittamisen ja suo-
riutumisen sijaan. Tämä tavoite voisi koskea koko kouluyhteisöä. Kysy-

mys ei siis ole yksinomaan siitä, miten kehitämme peruskoulua yksittäisten oppiaineiden opetuksellisia jatkumojia rakentaen, vaan myös siitä, että rakennamme koulua, jossa opitaan oppimaan, vuorovaikuttamaan ja ajattelemaan yhdessä sekä näkemään nämä elämää rikastuttavina asioina luokahuoneessa, opettajainhuoneessa, oppilaiden kodeissa ja kunnan koulutoimen tasolla.

Yhtenäistä perusopetusta on kuitenkin käytetty myös taloudellisiin syihin pohjautuvien kouluverkkouudistusten perusteena. Yhtenäinen perusopetus voi olla osaratkaisuna myös näihin kysymyksiin. Ongelmalliseksi asian etenkin opettajien työn osalta tekee se, että samaan aikaan rakenteellisten ja johtamisjärjestelmiin liittyvien uudistusten kanssa kouluille pyritään viemään myös merkittävää ja syvällistä pedagogista uudistusta: yhtenäisyyttä, joka tarkoittaisi eheää oppimispolkua ja johdonmukaista kasvatusympäristöä lapsille ja nuorille. Näiden kahdelta eri suunnalta tulevien uudistuspainojen suhdetta toisiinsa ja erilaisia vaikutuksia olisi pystyttävä jäsentämään samanaikaisesti perusopetuksen järjestämistä eri tasoilla suunniteltaessa. Lisäksi yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyössä on syytä huomioida, että jatkuvat koulun arjesta ja perustehtävästä irralliset muutokset ja uudistukset kuormittavat kouluja. Merkkejä opettajien uupumuksesta ja sitä myötä uudistus- ja kehittämishalukkuuden laantumuksesta on ollut näkyvissä jo pitkään. Siksi yhtenäisen perusopetuksen kehittämisessä olisi edettävä viisaasti. Kehittämistyön lähtökohtana on tärkeää ymmärtää, että yhtenäisen perusopetuksen rakentamisessa on kyse koulun perustehtävän toteuttamisesta, ei uudesta ”trendikkästä käsitteestä” tai yksittäisestä kehittämishankkeesta.

Tarkoituksenmukaisten ja perusteltujen valintojen tekeminen vaatii perusopetuksen merkityksen analyysia, sen rakentajien sekä rakentamisen työvälineiden kriittistä arviointia (esim. Lodge & Reed 2003; ks. myös Datnow 2002; Fullan ym. 2004). Yhtenäisen perusopetuksen kehittämisen lähtökohtana ovat yhtäällä koulun ulkopuolelta nousevat yhteiskunnalliset haasteet, kuten yhteiskunnassa tarvittavien kansalaistaitojen muuttuminen, syrjäytymisen ehkäisy ja toisaalta kouluihin kohdistuvat tehokkuuden ja kilpailun paineet. Toisaalta kehittämistyön lähtökohtana ovat myös koulujen sisältä nousevat toiminnan mielekkyyden haasteet. Kestävä kehittäminen edellyttää koulun toimijoiden omien kysymysten ja tar-

peiden huomioon ottamista. Lisäksi kehittämistyössä koulun sisäiset ja ulkoiset muutossaasteet huomioiva ennakoiva kehittämisote edellyttää kouluyhteisön omaa ymmärrystä itsestään ja yhtenäisestä perusopetuksesta. Vain tämä mahdollistaa perusteltujen ratkaisujen tekemisen koulujen kehittäessä omaa toimintaansa. Yhtenäisen perusopetuksen rakentaminen vaatii siis ensi sijassa peruskoulun toimijoiden systemaattista ja kriittistä analyysiä omasta ja yhteisönsä toiminnasta ja toiminnan perusteista. Tässä tutkimusraportissa keskitymme tarkastelemaan kasvatustieteologisen oppimisen tutkimuksen viitekehyksessä yhtenäisen perusopetuksen rakentamisen prosesseja ja ehtoja sekä sitä, miten peruskoulun eri toimijat jäsentävät omaa työtään yhtenäisen perusopetuksen rakentajina.

2. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

2.1 Oppiminen peruskoulun ydinprosessina

Tässä tutkimuksessa yhtenäisen perusopetuksen rakentamista tarkastellaan monitahoisena ja -tasoisena oppimisprosessina. Yhtäällä yhtenäisen perusopetuksen kehittämisen tavoitteeksi on määritelty johdonmukaisen ja ehyen oppimispolun mahdollistaminen oppilaalle läpi perusasteen. Toisaalta tavoitteen mahdollistuminen itsessään vaatii uutta luovaa oppimista koulujärjestelmän eri tasoilla, aina kouluhallinnosta opettajiin (Pyhältö & Soini 2007; Pietarinen 2000; Galton & Morrison 2000). Toisin sanoen oppiminen on yhtenäisemmän perusopetuksen rakentamisen ydintä kahdella tapaa: lapsille ja nuorille mahdollistuvan oppimispolun muodossa, mutta myös yksilöiden ja yhteisöjen oppimisprosesseina, joiden avulla eheämpi oppimispolku on mahdollista rakentaa.

Yhtenäisen ja ehyen oppimispolun rakentamisessa ei ole kyse ainoastaan tiedollisesta muutoksesta vaan myös taidoista, tavoitteista, toiminnasta ja tunteista: oppimisesta keskeisenä inhimillisen kasvun prosessina, jossa prosessin yksilölliset ja yhteisölliset ulottuvuudet ovat erottamattomasti kietoutuneet toisiinsa (esim. Anderson ym. 1996, 1997; Cobb & Bowers 1999; Greeno 1997; Lave 1988, 1993; Salomon & Perkins 1998; Cobb 2002; Pyhältö 2003; Soini 1999; Hakkarainen, Lonka & Lipponen

2004; Nummenmaa & Lautamatti 2004). Näin ollen koulun kehittämisen tarkastelu vain yksittäisen opettajan tai yhden kouluyhteisön näkökulmasta ei vielä tuota riittävän analyttistä kuvaa yhtenäisen perusopetuksen rakentamisen edellyttämästä oppimisprosessista. Vastaavasti keskittyminen kehittämistyössä vaikkapa ainoastaan tiedolliseen täydennyskoulutukseen (vaikkapa YPO-aiheiset VESO-päivät) ei tavoita toimijoille merkityksellistä oppimisprosessia, jossa esimerkiksi voimakkaan emotionaalisesti värittyneillä, oman työn arvostukseen liittyvillä oletuksilla on suuri merkitys (ks. esim. Puolimatka 2004; Hakkarainen ym. 2004). Koulujärjestelmän läpi menevän uudistuksen onnistuminen edellyttää hyvin kompleksisen oppimisprosessin ehtojen ja säätelijöiden ymmärtämistä. Tämän ymmärryksen saavuttaminen vaatii puolestaan systeemistä otetta, jossa yhtenäisen perusopetuksen rakentumisen prosessia säätelijöineen tarkastellaan samanaikaisesti monella eri tasolla.

Nyt käsillä oleva peruskoulun muutos – yhtenäisen perusopetuksen rakentaminen – koskee koulun perustehtävää ja on siksi huomattava pedagoginen muutos- ja kehitymisprosessi. Tämän prosessin onnistumiseen vaikuttavat monet tekijät samanaikaisesti. Yhtäällä yhtenäisen perusopetuksen rakentamista säätelevät, edistävät tai estävät yksilölliset tekijät, kuten kunkin koulun toimijan aiemmat oppimiskokemukset, ja toisaalta yhteisölliset ja jaetut prosessit, kuten koulun toimintatavat, normit ja se koulutusjärjestelmän kokonaisuus, johon koulu kiinnittyy. Tämä merkitsee ensinnäkin sitä, että koulun toimijoiden näkemyksiin kehittämistoiminnan tavoitteista ja sen omakohtaisesta merkityksellisyydestä vaikuttavat kunkin yksilölliset käsitykset esimerkiksi opetus- ja oppimisprosessista ja koulun perustehtävästä. Toisaalta yhtenäiseen perusopetukseen liittyvät ajattelu- ja toimintastrategiat, esimerkiksi se, mitä yhtenäinen perusopetus omassa työssä tai koulussa tarkoittaa, ja miten se rakentuu ja muokkautuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Näin ollen erityisesti opettajien ja rehtorin aiemmat kokemukset kehittämistoiminnasta vaikuttavat siihen, millaisia merkityksiä yhtenäinen perusopetus saa ja miten sitä pyritään yksilö- ja kouluyhteisön tasolla rakentamaan. Esimerkiksi aiempiin koulun muutoksiin ja uudistuksiin liittyneet kielteiset kokemukset ja tunteet voivat aktivoitua uudelleen yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyön myötä, mikä voi ilmetä muutoksen voimakkaana

vastustamisena ja hankaloittaa kehittämistyön käynnistämistä. Toisaalta myönteiset kokemukset ja odotukset voivat heijastua halukkuutena hyödyntää aktiivisesti yhtenäisen perusopetuksen tarjoamaa kehittämismahdollisuutta. (ks. esim. Scheffler 1991; Salmela-Aro & Nurmi, 2002).

Koulun toimijoiden yhtenäiseen perusopetukseen liittyvät asenteet, aikomukset, odotukset ja kysymykset tarjoavat luontevan lähtökohdan yhtenäiseen perusopetukseen liittyvien käsitysten prosessoimiselle ja yhteisen kehittämistyön käynnistämiseksi. Koulun toimijoiden omiksi koetut spontaanit kysymykset liittyvät usein koulun kontekstissa ajankohtaiseen tilanteeseen, jossa yhtenäisyyden rakentaminen ei välttämättä ole etusijalla. Tästä huolimatta koulun toimijoiden, erityisesti opettajien ja rehtorien, omat kysymykset ja pohdinnat, liittyivät ne yhtenäisyyteen tai ei, muodostavat keskeisen kehittämistyön perustan, koska ne joka tapauksessa ohjaavat yhteisön ja yksittäisten toimijoiden oppimista. Koulun tasolla ehemmän oppimispolun rakentaminen vaatiikin usein uusin, yhtenäisyyden rakentamiseen liittyvien, kysymysten herättelyä ja uudenlaisten ajattelu- ja toimintatapojen oppimista ja sen myötä tapahtuvaa toimintakulttuurin muutosta (Fullan 1986; Bereiter & Scardamalia 1985). Tämä puolestaan vaatii yleensä totuttujen ajattelu- ja toimintatapojen uudelleen arviointia ja kyseenalaistamista (Rauste-von Wright ym. 2003; Hakkarainen ym. 2004).

Yhtenäisen perusopetuksen kehittämisen näkökulmasta keskeistä onkin se, että kouluyhteisö, erityisesti opettajat ja rehtori ovat oppineet valmiuksia suunnitella ja toteuttaa tietoisesti tavoitteen suuntaisia, riittävän hyväntahtoisia sosiaalisia oppimisympäristöjä, joissa myös aiemmin opitua voidaan arvioida ja kyseenalaistaa. (Ks. myös Argyris & Schön 1996.) Radikaalisti uudenlaista ajattelua ja käsitteellistä muutosta rakentava oppiminen asettaa erityisiä haasteita aikuisille, joilla on yleensä pitkälle rutiinoituneita ajattelu- ja toimintastrategioita. Toiminnan laadullinen muutos tapahtuu muun muassa käsitteiden uudelleen rakentamisen kautta tai kokonaan uusien merkitysten luomisena, esimerkiksi suhteessa yhtenäiseen perusopetukseen. Yleensä tämä vaatii myös itseen ja muihin, esimerkiksi eri opettajaryhmien osaamiseen, liittyvien käsitysten muutosta (Rauste-von Wright ym. 2003; Soini 1999; Vosniadou 1994; Chi 1992). Tällaisen uutta luovan oppimisprosessin käynnistäjänä ja ylläpitäjänä opettajayh-

teisö tarjoaa merkittävän, joskin perinteisesti melko vähän hyödynnetyn, voimavaran.

Vuorovaikutuksen lisääminen vaikkapa kokousten ja palaverien muodossa ei kuitenkaan sinällään takaa kollektiivisesti tapahtuvaa uusien käsitysten, merkitysten ja toimintatapojen rakentamista tai aiempaa yhtenäisemmän ja ymmärrettävämmän oppimispolun rakentamista koulun opilaille. Yhtenäisen perusopetuksen kehittämisessä erityistä huomiota onkin kiinnitettävä vuorovaikutuksen laatuun: siihen millaista oppimisympäristöä kouluun rakennetaan. Kehittämisessä ja muutosprosesseissa erityisen keskeistä on vuorovaikutus, joka mahdollistaa rutiinien kyseenalaistamisen ja ihmettelyn (Argyris & Schön 1996; Costa 1992; Niemi 2002). Tämä on tärkeää, jotta uudet asiat eivät kasaudu entisten päälle vaan jotain voidaan myös valita pois. Oppimisympäristön vuorovaikutuksen turvallisuus ja hyväntahtoisuus eli se, koeneko itseni hyväksytyksi ja arvokkaaksi suhteessa muihin vaikkapa luokassa tai opettajanhuoneessa, vaikuttaa olennaisesti siihen, uskaltaudunko kyseenalaistamaan ja pohtimaan totuttua ajattelua ja toimintaa työyhteisössä.

Yhtenäisen perusopetuksen rakentamisen edellyttämä muutoksen ohjaaminen siten, ettei se uuvuta vaan johtaa yhä tarkoituksenmukaisempiin ja mielekkäämpiin toimintamalleihin, onkin iso haaste (Meriläinen & Pietarinen 2007). Se vaatii peruskoulun toimijoilta aina hallinnosta kouluihin oman toiminnan kriittistä analyysiä, jonka lähtökohtana on yhteisön voimavarojen ja muutosprosessien eri vaiheiden tunnistaminen (esim. Fullan 2003). Kyse on omien ja yhteisön toimintatapojen tiedostamisesta, uudelleen arvioinnista ja organisoinnista sekä jaetun ymmärryksen rakentamisesta ja uutta luovasta oppimisesta sekä kouluyhteisössä että yksilötasolla (Weick 1995; Gioia ym. 2002; Vanhalakka-Ruoho 2005).

Pyrittäessä rakentamaan koulun toiminnan ymmärrettävyyttä ja johdonmukaisuutta lisäävää vuorovaikutuskulttuuria on erityistä huomiota kiinnitettävä ammatillisen dialogin laatuun ja sisältöihin. Vuorovaikutuksen määrän kasvu on välttämätön, mutta ei riittävä, ehto pyrittäessä rakentamaan hyväntahtoista ja mahdollistavaa oppimisympäristöä koulun toimijoille. (Argyris 1996; Huusko 1999; Rauste-von Wright ym. 2003; Soini ym. 2003). Yhtenäisen perusopetuksen kehittämisprosessissa pyritään luomaan oppimisympäristö, jossa tavoitellaan tietynlaista muutosta

toimijoiden ajattelussa ja toiminnassa: yhtenäisyyttä sekä opettajayhteisön toiminnan perusteiden, oppilaan oppimispolun että opetussuunnitelman suhteen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita ajattelun ja toiminnan samankaltaisuutta vaan pikemminkin yhtenäisen oppimispolun mahdollistavaa toiminnan johdonmukaisuutta kaikkien koulun toimijoiden näkökulmasta. Näin ollen muutos- ja kehittämisprosessissa luotuja oppimisympäristöjä (kouluissa, alueittain, valtionhallinnon toimenpiteinä) voidaan arvioida sen suhteen, miten ne onnistuvat tavoitteessaan yhtenäisyyden rakentamisen edellyttämien oppimisprosessien mahdollistamisessa toimijoilleen ja yhteisöilleen.

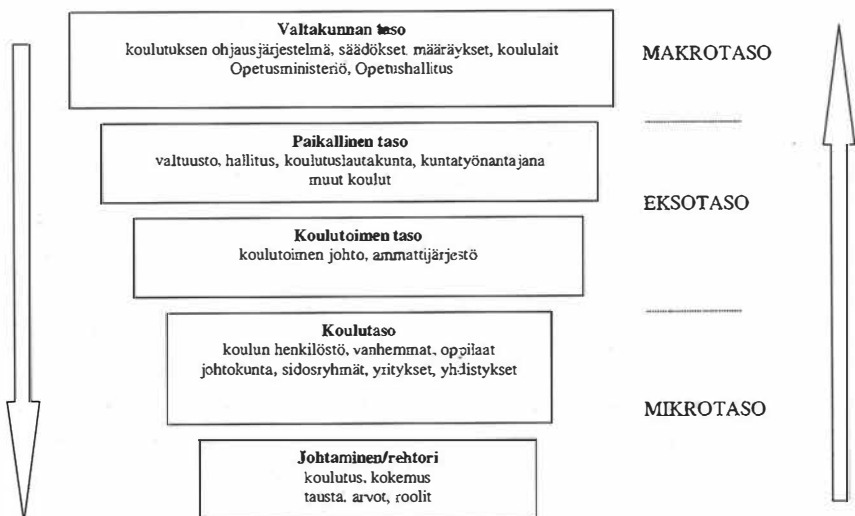
2.2 Peruskoulujärjestelmä hierarkkisenä systeeminä

Peruskoulujärjestelmä muodostaa hierarkkisen systeemin, jossa muutokset järjestelmän yhdessä osaprosessissa heijastuvat sen muille tasoille. Systeemiajattelu (systems approach) suhteessa koulu/-tusjärjestelmään muodostaa tässä tutkimuksessa eräänlaisen taustaoletuksen. Ymmärrämme peruskoulujärjestelmän sekä palvelu-, että pakkojärjestelmänä ja myös yhteiskuntaa uusintavana organisaationa (Lehtisalo & Raivola 1999). Tämän taustaoletuksen sisällä tarkastelut kohdentuvat systeemin sisällä oleviin, järjestelmää muuttamaan pyrkiviin oppimisen prosesseihin. Myös tutkimuksen kohteena oleva ilmiö nähdään siis hierarkkisenä ja systeemisesti etenevänä prosessina.

Koulu yhteisön toimintaa, tässä tapauksessa yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyötä säätelevät siis koulun sisäisten tekijöiden, esimerkiksi koulukäytäntöjen ja opettajien yhtenäiseen perusopetukseen liittyvien käsitysten lisäksi muun muassa koulun välitön toimintaympäristö ja kunnatason muutokset. Tämän vuoksi kehittämistyön onnistumista ajatellen on olennaista ottaa huomioon toiminnallinen kokonaisuus, jonka puitteissa yhtenäistä perusopetusta rakennetaan. Koulu yhteisön omassa toimintakulttuurissa samoin kuin koulun ulkopuolisessa toimintaympäristössä saattaa olla runsaasti sekä yhteisön oppimista estäviä että myös sitä tukevia rutiineja, jotka vaikuttavat olennaisesti kehittämistyön onnistumiseen. Peruskoulujärjestelmän systeemisyys ei kuitenkaan merkitse sitä, että muutos yhtäällä vaikuttaisi mekanistisesti muihin systeemin osiin.

Esimerkiksi niin, että hallinnolliset päätökset siirtyisivät automaattisesti sellaisenaan järjestelmän tasolta toiselle. Tieto ja kokemukset eivät siis siirry sellaisenaan, vaan sekä yksilöt että yhteisö valikoivat ja tulkitsevat informaatiota aktiivisesti jatkuvassa palautehakuksessa prosessissa. Osasysteemin muuttamisella onkin aina osittain ennakoimattomia vaikutuksia koko systeemiin ja siksi muutosprosessia on tarkasteltava ja sen vaikutuksia on analysoitava systeemin joka tasolla. Kuvioon 2 on kuvattu suomalaisen koulutusjärjestelmän eri tasot, joiden välisessä vuorovaikutuksessa peruskoulun normiohjaus ja kehittäminen konkretisoituu. Näiden tasojen toimijoiden, esimerkiksi paikallistason hallinnon ja alueen rehtoreiden, vuorovaikutuksessa muodostuvat yhtenäisen perusopetuksen kokonaisuuden osasysteemit, jotka ovat keskeisiä yhtenäisen perusopetuksen rakentamisen konteksteja.

Perusopetusjärjestelmän ylimmän hierarkkisen tason muodostaa valtakunnan taso. Tämä järjestelmän ns. makrotaso muodostuu koulutuksen ohjausjärjestelmästä, jossa keskeisinä toimijoina ovat opetusministe-



KUVIO 2. Yhtenäisen perusopetuksen kehittämisessä huomioon otettavat osasysteemit (mukailleen Pennanen 2006; Fullan 2002.)

riö ja Opetushallitus. Yhtenäisen perusopetuksen kehittämissprikimys on makrotasolla toteutettu normituksella (Perusopetuslaki ja -asetus sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004) sekä erilaisin valtakunnallisoin kehittämishankkein (esim. Peruskoulun sisällön ja rakenteen kehittämishanke 1997–2000 sekä Yhtenäinen perusopetus -hanke 2003–2006). Makrotasolla säädettyjen linjausten ja kehittämistavoitteiden käytäntöön soveltaminen tapahtuu kuitenkin aina paikallistasolla.

Paikallistasolla (eksortaso) toimivat kunnan monijäseniset toimielimet (esim. kunnanvaltuusto, -hallitus ja koulutuslautakunta), koulutoimen johto, sekä yksittäisen koulun näkökulmasta muut yhteistyökoulut ja -oppilaitokset. Paikallistaso on siten sidoksissa sekä makrotasoon (annetun tehtävän toteuttajana) että mikrotasoon (yksittäisen koulun toiminnan reunaehtojen linjaajana) (ks. Fullan 2003).

Koulutasolle (mikrotaso) sijoittuvat koulun henkilöstö, vanhemmat, oppilaat sekä erilaiset mahdolliset sidosryhmät (Pennanen 2006; Bronfenbrenner 1979). Koulu siis sijoittuu aina myös laajempaan kontekstiin ja koulun ulkopuolisten toimijoiden osa-alueisiin, joista merkittävimpiä ovat yleensä alueen muut koulut ja koulu-/sivistystoimi sekä lasten koti ja kaveripiiri (Huusko & Pietarinen 2000; Van Houtte 2005).

Yllä kuvatut tasot ja osasysteemit tuottavat yksittäisen koulun toimintaan moninaisia ja melko nopeassa tahdissa muuttuvia koulun muutos- ja kehittämistarpeita. Näihin muutos- ja kehittämistarpeisiin reagointi taas kulminoituu keskeisimmin koulun johtajuuteen. Rehtorin koulutus, johtajakokemus sekä henkilökohtaiset ominaisuudet määrittävät olennaisesti sitä, kuinka rehtori kykenee jäsentämään ja priorisoimaan uudistamistarpeita tai muodostamaan mielekkäitä oppimisprosesseja omassa kouluyhteisössään. Toisin sanoen rehtorin johtamistyön yksi keskeisimmistä haasteista on kyetä muodostamaan näiden eri tasojen ja osasysteemien vuorovaikutuksessa tuotetun informaation pohjalta sekä kehittämisen sisältöjen käsitteellistämisen että toimintamuotojen osalta oman koulun uudistamiseen soveltuvat ratkaisut (Senge 1990).

Tiivistäen, koulutusjärjestelmän vuorovaikutteisuus ja sisäisten sekä ulkoisten systeemien jakamattomuus edellyttävät sekä yhtenäisen perusopetuksen tutkimuksellisissa tarkastelussa että kehittämisessä kokonaisvaltaista työtettä: yhtäällä peruskoulun eri tasojen ja niiden välisten pro-

sessien analyysiä ja toisaalta pitkäjänteistä ja systemaattista kehittämistyötä yhteisen tavoitteen suunnassa (vrt. monitahoarviointi, Vartiainen 2007). Koulujen näkökulmasta paikallistason päätöksillä näyttäisi olevan erityistä merkitystä, mutta ne eivät pysty välttämättä omalla toiminnallaan (tai ainakaan koe pystyvänsä) vaikuttamaan tehtäviin valintoihin. Toisaalta ne usein myös puskuroivat tehokkaasti oman yhteisönsä sisällä makrotasolla tehtyjen päätösten, esimerkiksi kehittämislinjausten, heijastumista koulun arjen käytäntöihin. Mikäli koulu yhteisöt eivät koe yhtenäisen perusopetuksen rakentamista omakohtaisesti merkitykselliseksi ja mielekkääksi, on vaarana, että myös se jää vain hallinnollisen julkipuheen ja dokumentoinnin tasolla näyttäytyväksi muutokseksi. Tässä tutkimuksessa analysoimme yhtenäisen perusopetuksen rakentamista edistäviä ja estäviä tekijöitä näiden eri tasojen ja osasysteemien vuorovaikutuksen sekä erityisesti koulu yhteisön toimijoiden, oppilaiden, opettajien, rehtorien ja kuntien sivistysjohtajien näkökulmista.

2.3 Peruskoulu yhtenäisyyden rakentamisen kontekstina

Peruskoulun toimintaa, ja näin myös yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyön ehtoja, leimaa kaksitahoisuus, jossa vaikuttavat koulutusjärjestelmän makrotason luomat normit ja toisaalta normien vastapainona koulussa vallitseva, mikrotason sisäinen professionaalinen autonomia (Hargreaves 1992; Grimmet 1994; Luukkainen 2000; Willman 2001). Peruskoulujärjestelmässä on piirteitä sekä avoimesta että suljetusta järjestelmästä (Lehtisalo & Raivola 1992). Yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyössä opettajan työn itsenäisyyden ja alistaisuuden välinen ristipaine näkyy esimerkiksi siinä, että vaikka opetussuunnitelma määrittää opetuksen sisällölle melko selkeät reunaehdot, varsinaisessa opetustyössä ei ole selkeitä, annettuja toimintamalleja onnistuneen suoriutumisen varmistamiseksi. Usein tämä lisää työn konservatiivisuutta: opettajat ovat haluttomia ottamaan riskejä ja pitävät jo totutuissa toimintamalleissaan (Lortie 1975).

Yhtenäisen perusopetuksen kehittämisprosessin säätelijöitä voidaan tarkastella analysoimalla kouluorganisaation toimijoiden ja osasysteemien välisiä kytköksiä ulottuvuudella väljä- tai tiukkakytkentäinen (*loosely-/tightly coupled organization*) (Weick 1976; Orton & Weick 1990). Koulutusjär-

jestelmän normit ja koulun sisäinen professionaalinen autonomia luo kouluorganisaatioon jännitteitä näiden erityyppisten organisatoristen toimintamallien välillä. Monien tutkimusten perusteella voidaan sanoa, että peruskoulun opettajat muodostavat tyypillisesti melko väljäkytkentäisen asiantuntijayhteisön. Yksittäisen opettajan työ kytkeytyykin muiden opettajien työhön väljästi: epäsuorasti, ajallisesti, marginaalisesti ja viiveellä tai satunnaisesti (ks. Kontkanen 1994; Huusko 1999; Huusko & Pietarinen 1999; Vulkko 2001, Vanhalakka-Ruoho 2006). Toisin sanoen useimmat opettajat tekevät työtään melko itsenäisesti keskittyen ensi sijassa luokkahuonetyöskentelyyn oman opetettavan ryhmänsä kanssa.

Väljäkytkentäisyys näkyy myös koulun toimintakulttuurissa, joka sisältää monia usein vain välillisesti toisiinsa kytkeytyviä alakulttuureja, kuten opettaja-, oppilas- ja oppilaiden ja opettajan välisen kulttuurin. Esimerkiksi opettajien jakama usein pitkälle rutinoitunut ja vaikeasti sanallistettava ”hyvän toiminnan normisto” säätelee sitä, millaiset aiheet ja tyylit ovat sosiaalisesti hyväksytyjä vaikkapa opettajanhuoneen keskusteluissa. Opettajayhteisön vuorovaikutuskulttuuri säätelee myös sitä, miten opettajat puhuvat keskenään esimerkiksi oppilaista ja heidän vanhemmistaan (esim. Erätuuli & Leino 1993; Luukkainen 2000; Berg ym. 1987; Huusko 1999). Parhaimmillaan opettajayhteisön kulttuuri tukee sekä asiantuntijayhteisön että yksittäisen opettajan ammatillista kehittymistä ja luo mahdollisuuden yhteisille pohdintoille ja kyseenalaistamiselle hyväntahtoisessa ilmapiirissä. Pahimmillaan se rakentuu eräänlaiseksi valvontajärjestelmäksi, jossa yksittäisen opettajan omaan työhön liittyvät pohdinnat tulkitaan ammatillisen epäpätevyyden osoitukseksi. Myös oppilailla on oma keskinäinen vuorovaikutuskulttuurinsa, joka niin ikään sisältää toivottavan käyttäytymisen normit, kuten mallin siitä, millainen on esimerkiksi nörtti, pisis, tavis tai pahis ja mihin ryhmään tai ryhmiin oppilas mahdollisesti kuuluu (ks. Pietarinen 1999; Laine 1997, 2000; van Houtte 2005).

Opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa realisoituvat opettajien sekä lasten ja nuorten vuorovaikutuskulttuurien elementit. Parhaimmillaan erilaisia kulttuurisia elementtejä voidaan hyödyntää opetus-oppimisprosessin voimavarana. Niiden väliset jännitteet saattavat kuitenkin muodostaa myös koulun perustehtävän toteutumista ehkäisevän rakenteen: esimerkiksi opettajan häiriökäyttäytymiseksi tulkitsema toiminta ja

siitä seuraava rankaiseminen saattaa oppilaalle näyttäytyä tehokkaana keinona hankkia vertaisryhmän hyväksyntää tilanteessa, jossa hyväksynnän hankkiminen koulun virallisten tavoitteiden suunnassa on syystä tai toisesta mahdotonta. Pahimmillaan edellä kuvatun kaltainen mielekkään toimijuuden estyminen voi johtaa oppilaan syrjäytymiseen koulun sosiaalisista ja pedagogisista tavoitteista. Tällaisten ongelmien ilmenemisen todennäköisyys kasvaa, jos opettajat eivät ole tietoisia oppilaskulttuurin vaikutuksista opettaja-oppilas vuorovaikutukselle. (Pietarinen 1999; Huusko & Pietarinen 2000.) Siitä huolimatta, että edellä kuvatut toimintakulttuurit elävät, rakentuvat ja muokkautuvat pitkälti implisiittisinä ajattelu- ja toimintamalleina koulun arjessa, säätelevät niiden luomat jännitteet voimakkaasti niin opettajien kuin oppilaidenkin toimintaa ja koulun kehittämistä (ks. Stoll 1999; Rasku-Puttonen 2006; Rutter ym. 1979; Rajakallio, 2005).

Kulttuurisen väljäkytkentäisyyden ohella rakentuu koulutusjärjestelmän toimijoiden tai osajärjestelmien välille myös tiukkakytkentäisyyttä (Meyer 2006; Fusarelli 2006; Rowan 2006). Koulutusta ohjaavilla linjauksilla (mm. lainsäädäntö ja opetussuunnitelman perusteet) sekä koulutuksen rakenteiden muutoksilla (mm. paine suurempien sekä kustannustehokkaiden koulutusyksiköiden perustamiseen ikäluokkien pienentyessä) tuotetaan yksittäisen kouluorganisaation tasolle saakka ulottuvia tiukkakytkentäisyyden mekanismeja. Hyvänä esimerkkinä tästä on koulujen ”pakkoyhdistämiset”, joissa toiminnan kehittämistä (tehostamista) toteutetaan puhtaasti rakenteellisilla ja hallinnollisilla toimilla. Esimerkiksi rehtorin roolia asiantuntijayhteisön johtajana, jonka keskeisenä tehtävänä on osaamisen ja kehittymisen johtaminen, ei tällöin välttämättä ymmärretä.

Opettajien ja/tai opettajaryhmien välisten sekä koulujen keskinäisten sidosten väljyydellä on monia organisatorisia vaikutuksia, jotka ilmenevät koulun sisäisessä toimintakulttuurissa toimintojen ja toimijoiden erillisyytenä (modulaarisuus), moninaisuutena ja autonomisuutena. Ne vaikuttavat myös koko organisaation selviytymiskeinoihin, oppimiseen ja ylipäättään tapaan vuorovaikuttaa olla vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Tällöin voidaan puhua organisaation vakaudesta, puskueroinnista, sopeutumiskyvystä ja tuloksellisuudesta (Orton & Weick 1990; Weick 1976). Opettajayhteisöille tyypillinen asiantuntijatyön organisoituminen ilmenee koulun arjessa monin eri tavoin. Se voi edistää tehokkuutta ja

tuloksellisuutta, esimerkiksi silloin kun yhteisön moninaisuus, kuten erilaiset työtavat ja autonomia, mahdollistaa yksittäisen opettajan tai ai-neryhmän vuorovaikutusta koulun ulkopuolisen ympäristön kanssa. Tyy-pillinen esimerkki tästä on itsenäisten yhteistyösuhteiden solmiminen tai yhteydenottojen tekeminen organisaation ulkopuolelle esimerkiksi jon-kin nopeasti ilmenneen tarpeen vaatiman toiminnan organisoinnissa (vaik-kapa pedagogiseen projektiin liittyvä vierailu yrityksessä tai yhteydenotto oppilaan kotiin). Autonomia ilmenee sekä yksittäisten opettajien vä-lillä että koko koulun tasolla suhteessa esimerkiksi muihin kunnan kou-luihin. Tämä mahdollistaa samankin alueen kouluille hyvin paljon toisis-taan poikkeavia painotuksia ja toimintakulttuureita.

Moninaisuus ja autonomia yhdistettynä modulaarisuuteen, osien riip-pumattomuuteen toisistaan, myös estää tehokkaasti kokemusten ja yh-teistyön leviämistä organisaatiossa. Tällä voi olla hyvinkin kielteisiä seu-rauksia organisaation oppimiselle. Autonomian käänköpuolena on myös opettajien kokemus yksin tekemisen kulttuuri: ammatilliselle yhteisöllisyy-delle, opettajakollegojen keskinäiselle tuelle ei väljäkytkentäisessä yhtei-sössä ole välttämättä luontevia foorumeita. Yhtenäisyyden rakentamisen kannalta väljäkytkentäisyys asettaa siis haasteita opettajayhteisölle. (Huusko 1999.) Autonomia ja modulaarisuus voivat siis näyttäytyä koulu- ja aluetasolla toiminnan pirstaleisuutena, joka estää makrotasolta tulevien (tiukkakytkentäisemmän mallin mukaisten) muutospaineiden yhteisen käsittelyn. Tämä saattaa johtaa pelkkien hallinnollisten rakenteiden kehit-tämiseen, jota autonomisen professionaalisuuden kulttuuri luontaisesti vastustaa. Toisaalta laadullisessa pedagogisessa kehittämisessä voidaan yhtenäisyyttä ja koherenssia päätyä rakentamaan yksittäisinä ja erillisinä toimenpiteinä tai hankkeina. Nämä kumuloituvat, lisäävät pirstaleisuutta ja samalla jopa ehkäisevät todellista johdonmukaisuuden ja koherenssin lisääntymistä.

Muutokset ja uudistukset ovat kouluilla usein uuvuttavanakin koettua arkipäivää. Tästä näkökulmasta etunsa on myös sillä, että muutospainees-sa väljäkytkentäinen asiantuntijoiden yhteisö säilyttää oman vakautensa, koska se kykenee puskuroimaan muutoksia tai ongelmallisia tekijöitä eris-tämällä ne koskemaan vain jotain osaa organisaatiosta. Puskurointi ja toi-mintojen erillisuus tekee yhteisölle mahdolliseksi sopeutumisen radikaal-

leihinkin muutoksiin, koska sen jonkin osan muuttuessa rajusti tai jopa sortuessa muu organisaatio pystyy jatkamaan toimintaansa. Esimerkiksi opettajayhteisöt pystyvät puskuroimaan epämiellekkäänä kokemaansa tuulosjohtamisen tuomaa tiukkakäytäntöä, esimerkiksi liiallisia tai liian mekanistisia arviointikäytäntöjä. Vakautta ylläpitävät ominaisuudet mahdollistavat kuitenkin myös muuttumattomuuden ja organisaation uudistumisen ja kehittymisen kannalta myönteisten asioiden torjumisen yhteisöstä. Tämä saattaa lopulta muodostua organisaatiolle rasitteeksi (ks. Weick 1976; Orton & Weick 1990; Kontkanen 1994; Huusko & Pietarinen 1999).

Yhtenäisyyttä rakennettaessa organisaation kulttuurin kehittämisen lähtökohta yhteisön oppimisessa (bottom-up) on kuitenkin suhteutettava keskusjohtoisesti painottuneeseen (top-down) normiohjaukseen ja hallinnointiin. Olisi siis kyettävä sekä kulttuurin että rakenteiden samanaikaiseen kehittämiseen. Tosiasia kuitenkin on, että vaikka rakenteet olisivat kunnossa, mutta koulun kulttuuri ei uudistuksessa muutu, vaikutukset oppilaalle jäävät vähäisiksi.

2.4 Yhtenäisen perusopetuksen kehittämisen haasteet

Koulun toiminnassa voidaan tunnistaa monia elementtejä, jotka vaikuttavat yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyöhön. Yhtenäisen ja ehyen koulupolun rakentaminen edellyttää, että kouluyhteisöllä on ainakin riittävän jaettu käsitys kehittämistyön suunnasta, taitoja ja valmiuksia, motiivi ja perustelu muutokselle, resursseja ja suunnitelma muutoksen etenemisestä (Senge, 1990). Jonkin elementin puuttuminen ei välttämättä estä tai pysäytä yhtenäisen perusopetuksen rakentamisen prosessia, mutta yleensä se aiheuttaa prosessin pitkittymisen tai vinoutumisen. Se saattaa johtaa myös ei-toivottuihin muutoksiin kouluyhteisön ilmapiirissä. Esimerkiksi muutoksen suunnan tai perustelujen puuttuminen aiheuttaa hämmennystä ja jopa vastustusta kouluyhteisössä. Resurssien tai taitojen puute puolestaan saattaa turhauttaa ja ahdistaa yhteisön jäseniä.

Yhteisössä koetut emootiot kuuluvat tiettyssä määrin aina muutosprosesseihin. Ne saattavat itse asiassa edistää prosessin etenemistä, mikäli ne osataan tulkita oikein. Yhteisön kokemasta hämmennyksestä tai jopa lie-

västä ahdistuksesta ei vielä voi päätellä juuri mitään yhteisön edellytyksistä onnistua kulttuurinsa muuttamisessa. On kuitenkin tärkeää, että yhteisö pystyy arvioimaan edellytyksiään, jotta se voi tarpeen vaatiessa pyrkiä parantamaan niitä. Yhteisön ollessa täysin uuden asian edessä, josta ei ole olemassa valmiita malliratkaisuja (kuten tilanne on yhtenäisen perusopetuksen kehittämisen osalta), muutosprosessin elementit luodaan prosessin edetessä. Ne eivät ole ennakolta olemassa, koska kenelläkään ei ole tarkkaa tietoa siitä, millaisia sisältöjä elementit tässä prosessissa saavat. Tällöin vasta prosessin aikana opitaan ymmärtämään esimerkiksi millaisia valmiuksia ja taitoja yhtenäisen perusopetuksen rakentaminen edellyttää tai millaisia motivaatiota ylläpitäviä kannustavia elementtejä yhtenäisen perusopetuksen rakentaminen pitää sisällään. Kannustimet voivat siis vaihdella, ongelmallisen muutosprosessista tekee se, jos yhteisö ja sen jäsenet eivät näe muutoksessa mitään tavoittelemisen arvoista.

Vaikuttaa myös siltä, että koulun toimintakulttuuri kokonaisuutena muodostaa melko suljetun oppimisympäristön opettajalle. Sinänsä melko määräävät reunaehdot eivät auta opettajia selkiyttämään työtään tilanteessa, jossa opettajilta edellytetään yhteisönä nopeaa reagointikykyä sekä joustavaa ja kollektiivista valmiutta uudistaa käytänteitään. Kuitenkin opettajat ovat erityisesti luokkatyöskentelyssään edelleen suhteellisen vapaita päättämän toiminnastaan. Tästä vapaudesta halutaan myös pitää kiinni. Samaan aikaan opettajat toivovat selkeyttä, neuvoja ja ohjeita arkensa jäsentämiseksi. Autonomia siis mahdollistaa kehittämistä, mutta samaan aikaan kuormittaa opettajia. Opettajat pyrkivät hyvän opettajuuden ihan-teensa mukaisesti suoriutumaan kaikesta: sekä vuosien varrella kasaantuneista odotuksista että uusien ajatusten soveltamisesta. Autonominen asema saattaa lisätä kuormitusta opettajien pyrkiessä ratkaisemaan ongelmat yksin. Edellä esitetty kiinnittyy myös suomalaisten koulututkijoiden havaintoihin koetusta kiireen kulttuurista (esim. Nikkanen 1994; Niemi 2000; Rauste-von Wright ym. 2003; Rajakaltio, 2003). Tämä ilmenee koulujärjestelmän eri tasoilla siten, että erittäin harvoin oman toiminnan reflektoinnissa kyseenalaistetaan oma ajankäyttö. Tällöin kroonisesti koettu riittämätön aikaresurssi ja sen käytön hallinta muodostuvat voimakkaiksi esteiksi oppimiselle. Kierrettä pitää yllä paradoksi, jossa kiireellisyyden normin kyseenalaistamisen tiellä on ajanpuute (Syrjäläinen 2002; Senge

1990). Toisin sanoen aikaa reflektiolle, jossa oma ajankäyttö voisi kyseenalaistua, ei ole.

Opettajayhteisössä voi sen väljäkytkentäisyyden ansiosta toimia hyvinkin pieniä ”alakulttuuriyhteisöjä” (ts. pikkuporukoita), joilla on omat toimintakulttuurinsa (ks. Huusko 1999). Näissä pienryhmissä esimerkiksi vuorovaikutuksen normisto voi poiketa hyvinkin paljon valtakulttuurista (esim. erityisopettajaryhmän sisällä). Tämä pikkuporukoituminen toimii kuulumisen ja osallisuuden tunnetta lisäävänä ja näin työhyvinvointia tukevana elementtinä. Nämä pienryhmät voivat myös toimia uudistusten ja muutosten agentteina. Kehittämistyössä ja erityisesti yhtenäistymisprosessissa pikkuporukoituminen voi kuitenkin myös estää prosessia monin tavoin. Tavoiteltuun uudistukseen kriittisesti asennoituva pikkuporukka voi eristäytyä yhtenäistymisprosessista ja näin itse asiassa estää koko prosessin etenemisen yhteisössä. Mikäli organisaatio tällaisessa tilanteessa ”puskuroi” kriittisen pikkuporukan näkökulman kehittämistyössään, ei tavoitellun uudistuksen toteutumisen ja yhteisön oppimisen kannalta välttämätöntä merkitysneuvottelua pääse syntymään.

Oppilaille väljäkytkentäinen kouluorganisaatio näyttäytyy puolestaan yleensä pirstaleisena toimintakenttänä, jonka pysyvin piirre on oman vertaisryhmän toimintakulttuurin elementit. Oppilas on koulupäivän aikana vuorovaikutuksessa useiden eri opettajien kanssa. Erityisesti yläluokilla oppilaan on luotava oppilas-opettajavuorovaikutussuhde monen, erillään ja usein erilaisin periaattein toimivan ihmisen kanssa ja hyvin rajatuissa aika-raameissa. Lasten ja nuorten käsitys koulun aikuisyhteisön koherenssista tulee testatuksi jatkuvasti koulun arjessa, koska juuri oppilailta on päivittäin mahdollisuus vertailla eri aikuistoimijoiden ratkaisuja ja myös suhtautumista erilaisiin toimintamalleihin. Myös toiminnan kohde muuttuu päivän aikana useaan kertaan ja oppilaan oppimisen valmiudet, tilanne ja käsitys omasta roolistaan vaikuttavat siihen, miten hyvin hän kykenee suuntaamaan valikoivan tarkkaavaisuutensa yhä uudelleen. (Pietarinen 1999.)

Perusopetuksen yhtenäistymisprosessin tavoitteena on samanaikaisesti edistää oppilaiden mielekästä toimijuutta kouluyhteisössä ja puskuroida lasten ja nuorten koulupolun eheyttä rikkovia mekanismeja (Pietarinen 2004). Eheän ja oppilaille ymmärrettävän oppimispolun rakentumisen ensisijaisena kriteerinä on se, millaiseksi toimijaksi lapsi tai nuori itsensä

kokee ja määrittää kouluyhteisössä. Oppilaalle mielekäs toimijuus kouluyhteisössä tarkoittaa, että hänellä on mahdollisuus ymmärtää koulutodellisuutta ja vaikuttaa siihen. Tämä edellyttää sitä, että koulu tarjoaa oppilaille mahdollisuuden harjoitella ja kokeilla oman toimijuuden laajentamista. Aktiivisen toimijuuden tukeminen tarkoittaa myös, että kullekin oppilaalle rakennetaan yksilölliset kehitystehtävät ja koulun tavoitteiden suuntaisen oppimisen yhdistävä joustava ja yksilöllinen koulupolku. Koulun arjen käytännöissä oppilaille mahdollistuva aktiivinen toimijuus voi joko laajentua tai kaventua (Jahnukainen 2001; Jokinen 2001). Oppilaskeskeisyyttä ja oppilaiden osallisuuden merkitystä onkin korostettu viime vuosina yhä merkittävämpänä näkökulmana rakennettaessa sekä opettajille että oppilaille mielekkäämpää oppimis- ja toimintaympäristöä (esim. opetusministeriössä on käynnistynyt koulun toimintakulttuurin kehittämisen näkökulmasta lähtevä, oppilaiden osallisuutta ja osallistumista kehittävä hanke: Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu).

Tästä huolimatta koulun kehittämisen lähtökohtana oppilaskeskeisyys on kuitenkin monille opettajille edelleen vieras (Rudduck ym. 1996; Galton ja Morrison 2000; McIntyre ym. 2005; Pritchard ym. 2005; Pietarinen 2002). Oppilaiden osallistuminen jääkin usein ainoastaan pienen oppilasryhmän harjoittamaksi, sinänsä ansiokkaaksi, toiminnaksi (esim. oppilaskunnat). Koulun arjessa tapahtuvaa oppilaskeskeistä koulun kehittämistä on usein vaikea nähdä todellisena vaihtoehtona, koska koulun perinteisissä ja hitaasti uudistuvissa rakenteissa ja kulttuurissa oppilaat määrittävät aikuinen–lapsi- ja opettaja–oppilasroolien myötä alisteiseen (valta)asemaan kouluyhteisössä (Andersson & Strander 2004). Samanlaisesti on kuitenkin havaittavissa, että nuorisokulttuurin muutoksen myötä perinteinen auktoriteettikäsitys on purkautunut siinä määrin, että kouluyhteisön kaikkien jäsenten mielekkääseen toimijuuteen pyrittäessä oppilaita ei ole tarkoituksenmukaista – tai edes mahdollista – sulkea pois koulun kehittämisestä (Stoll 2006).

Kokoavasti voidaankin todeta, että yhtenäisen perusopetuksen rakentamisessa on kyse tilanteesta, jossa kouluorganisaation kehittämisen sisältö ja koulutusjärjestelmän sille luomat normit ja toisaalta koulussa vallitseva koulun sisäinen professionaalinen autonomia aiheuttavat hämmennystä yksittäisessä kouluyhteisössä. Se, miten tiukka- ja väljäkytkentäisyy-

den rinnakkaisuus, ristiriidat ja toisiinsa kietoutuminen (*tangled couplings*, Rowan 2006) pystytään kunnissa ja kouluilla ratkaisemaan, on yksi yhtenäisen perusopetuksen rakentamisen keskeinen kriteeri. Systemisen uudistamisen (systemic reform) näkökulmasta keskeistä on sekä välttää tiukkakytkentäisyyden aiheuttamien vaikutusten huomioiminen yhteisön oppimisessa. Kehittämisen näkökulmasta niillä on sekä kehittämistyötä edistäviä että ehkäiseviä vaikutuksia, ja juuri näiden yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyötä edistävien ja ehkäisevien tekijöiden tunnistaminen on tämän tutkimuksen keskeisenä tavoitteena.

3. Tutkimushankkeen tavoitteet ja metodologiset valinnat

3.1 Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu – tutkimushankkeen lähtökohta

Yhtenäisestä perusopetuksesta, erityisesti pedagogisena ilmiönä, ei vielä juuri löydy tutkimustietoa. Yhtenäisen perusopetuksen keskeisistä pedagogisista ja yhteisöllisistä säätelijöistä ja niihin liittyvistä ilmiöistä sen sijaan on runsaasti tutkimustietoa: oppiminen, opetussuunnitelmatyö ja -prosessi, opettajuuden ja rehtoriuden muutos ja peruskoulujen toimintakulttuurit ovat olleet viime vuosina suosittuja aiheita kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Näiden lisäksi koulutusjärjestelmän muutoksia (esim. muutokset arvioinnin ja taloudellisen ohjauksen periaatteissa) ja muutosten taustalla olevia poliittisia linjauksia ja kansainvälistä kehitystä on tarkasteltu erityisesti kasvatussociologisen ja koulutuspoliittisen tutkimuksen piirissä (ks. esim. Lapiolahti 2007; Seppänen 2006; Kallio & Rinne, 2006; Jauhainen ym. 2001; Lehtisalo & Raivola, 1999). Tässä tutkimuksessa puhtaasti poliittiset ja sosiologiset tarkastelut jäävät kysymyksenasettelun ulkopuolelle ja ne otetaan huomioon lähinnä aineistossa, kentän toimijoiden puheessa ja yleisenä viitekehysenä, jossa pedagoginen kehittäminen tapahtuu.

Jatkuvasti lisääntyvä tietomme ihmisen oppimisen reunaehdoista pitäisi johtaa epämielikkäiden toimintamallien kyseenalaistamiseen. Sen pitäisi johtaa myös muutoksiin koulu- ja opettajankoulutusorganisaatioi-

den toimijoissa ja lopulta paitsi tehokkaaseen myös jaksamista tukevaan, kannustavaan, hyväntahtoiseen ja inhimillisistä voimavaroja arvostavaan oppimisympäristöön kaikille peruskoulun toimijoille (Pyhältö, Soini & Rauste-von Wright 2005). Peruskoulujärjestelmän nykyisissä käytänteissä realisoituvat kuitenkin usein yhä varsin mekanistis-behavioristisesti sävyttyneet käsitykset oppimis- ja muutosprosesseista (Bereiter 2002; De Corte 2000; Pyhältö 2003; Rauste-von Wright ym. 2003). Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että uudet ideat otetaan koulutuksen arkeen, niin kouluhallintoon kuin peruskouluunkin, usein kumuloituvasti yksittäisinä toimintatapoina tai projekteina, vanhojen käytäntöjen lisäksi, sen sijaan, että muutettaisiin laadullisesti koko toimintamallia. Usein muutosten ajatellaan edelleen ”valuvan käytäntöön” itsestään, eikä muutosten prosessointiin (ja resurssointiin) kiinnitetä riittävästi huomiota. Tämä on puolestaan omiaan johtamaan koulun arjen pirstaloitumiseen ja työmäärän lisääntymiseen, mikä uhkaa-opettajien ja koulun muun henkilökunnan jaksamista. Keskeinen kysymys onkin, miten tutkimuksen tuottama ymmärrys samoin kuin meneillään oleva uudistus ja sen perusteet tulkitaan ja pystytään prosessoimaan peruskoulussa ja miten näistä rakentuu mielekäs pohja eheän ja yhtenäisen oppimis- ja kasvatusympäristön luomiseksi hyvin erilaisissa koulukonteksteissa.

Kyse on muutoksesta, joka koskee koko koulua – sen toimintakulttuuria, opetussuunnitelmaa ja rehtorin, opettajien, oppilaiden ja muun henkilökunnan ajattelu- ja toimintamalleja. Tästä näkökulmasta yhtenäisen perusopetuksen kehittämisen keskiöön nousee oppiminen: toiminnan ja ajattelun laadullinen uudelleen jäsentäminen niin yksilön kuin kouluyhteisöönkin tasolla. Voidaankin väittää, että yhtenäisen perusopetuksen rakentaminen – perusopetuslain hengen toteutuminen – edellyttää koko koulujärjestelmän läpikäyvää, uutta luovaa oppimisprosessia ja ongelmanratkaisua.

Tämän tutkimushankkeen¹ tarkoituksena on jäsentää ja tarkastella niitä ehtoja ja prosesseja, joiden avulla suomalainen peruskoulu voi rakentua

¹ Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu -tutkimushanke käynnistyi syksyllä 2005 ja sen ensimmäinen, tässä kirjassa raportoitu vaihe, päättyi tammikuun 2007 loppuun. Hankkeen taustalla on OPPi-tutkimusryhmän tutkijoiden yhteistyö Opetushallituksen yhtenäisen perusopetuksen kehittämisestä vastaavan yksikön kanssa ja toisaalta tutkijoiden vuosia kestänyt osallistuminen opettajankoulutukseen ja sen kehittämiseen liittyvään konsultointi- ja tutkimustyöhön.

joustavan ja yhtenäisen oppimispolun mahdollistavaksi, hyväntahtoiseksi, inspiroivaksi ja jatkuvasti kehittymään pyrkiväksi oppimisympäristöksi kaikille koulun toimijoille (Pietarinen 2004; Pyhältö, Soini & Rauste-von Wright 2005).

Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää ja mallintaa niitä prosesseja ja konfrontaatioita, jotka ovat avainasemassa peruskoulujen kehityksessä oppiviksi yhteisöiksi. Tähän pyritään tunnistamalla keskeisiä yhtenäisen perusopetuksen toteutumista edistäviä ja estäviä tekijöitä. Samanaikaisesti jäsennetään niitä toimintamalleja, joita koulu yhteisön ja sen toimijoiden on opittava, jotta yhtenäisempi perusopetus koulun kehittämissuuntana on mahdollinen. Yhtenäisen perusopetuksen edellytyksiä pohdittaessa on luonnollisesti otettava huomioon myös alueelliset, poliittiset ja taloudelliset kysymykset, samoin kuin historialliset kehityslinjat. Tässä tutkimuksessa tarkastelut rajataan pedagogisiin ja yhteisön kulttuurisen kehittämisen näkökulmiin. Nämä erilaiset näkökulmat kehittämistyöhön muodostavat yhdessä suomalaisen perusopetuksen kehittämisen kokonaisuuden.

Tutkimuksen tarkastelut tehdään modernin oppimistutkimuksen viitekehyksessä. Näistä lähtökohdista tutkimustehtävät määrittyvät seuraavana esiteltävien teemojen alle. Teemat kietoutuvat toisiinsa ja muodostavat tarkastelunäkökulman mukaan erilaisia hierarkioita. Koska yhtenäisen perusopetuksen ja -koulun kenttä on vielä melko kartoittamaton, jokaisesta teemasta on esitettävä kolmen tasoisia, erilaista tietoa tuottavia kysymyksiä: 1) käsitteitä rakentavia ja käsitteiden välisiä suhteita jäsentäviä, 2) todellisuuden konteksteja kuvaavia ja jäsentäviä sekä 3) kehittämiseen orientoituvia.

3.2 Tutkimustehtävät

Edellä kuvattuihin tutkimushankkeen tavoitteisiin pyrittäessä tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset rajattiin seuraaviksi kysymyksiksi ja kysymysteemoiksi:

Kuinka koulun toimijat määrittävät yhtenäisyyttä?

Kuinka yhtenäisyys on pyritty käsitteellistämään ja konkretisoimaan perusopetusta kehitettäessä koulun systeemin eri tasoilla?

Millaisia yksilö- ja yhteisötason prosesseja yhtenäisemmän perusopetuksen kehittäminen edellyttää koulun toimijoilta tulevaisuudessa?

Kuinka oppilaat kokevat peruskoulun, ja kuinka eheän oppimispolun rakentamisen tarve ilmenee oppilaiden kokemuksissa?

Mitkä tekijät korostuvat oppilaille merkittävänä koulukokemuksina?

Mitä oppilaat korostavat perusopetuksen kehittämisessä?

Kuinka oppilaiden määrittämät eheän oppimispolun rakentumisen ehdot näyttäytyvät opettajien käsityksissä?

Millaisia vaatimuksia yhtenäisemmän perusopetuksen kehittäminen asettaa opettajille ja opettajuudelle?

Kuinka perusasteen opettajat kokevat yhtenäisemmän perusopetuksen kehittämisen ja oman toimijuutensa tässä kehittämistyössä?

Millaisia vaatimuksia perusasteen eri opettajaryhmien opettajat kokevat työssään yhtenäisempään perusopetukseen pyrittäessä?

Kuinka opettajat visioivat tulevaisuuden opettajuutta yhtenäistyvässä perusopetuksessa?

Millaiseksi oppivaksi yhteisöksi koulu määrittyy yhtenäisempää perusopetusta kehitettäessä? Millaista johtajuutta se edellyttää?

Millaisia yhtenäisyyden oppimista mahdollistavia prosesseja koulussa on?

Mitkä tekijät ehkäisevät yhtenäisyyden oppimista mahdollistavien prosessien toteutumisen?

Mitä yhtenäisemmän perusopetuksen kehittäminen edellyttää johtajuudelta?

Kuinka yhtenäisemmän perusopetuksen kehittämisessä on edetty erilaisissa rakenteellisissa ja toiminnallisissa perusopetuskokonaisuuksissa?

3.3 Design-tutkimus

Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu -tutkimushanke on suunniteltu noudattaen design-tutkimuksen periaatteita. Kyseessä on suunniteltuihin interventioihin perustuva, teoriaa kehittävä tutkimusprosessi. Tämän tutkimusotteen tavoitteena on samaan aikaan ratkaista käytännön ongelmia ja kehittää toimivaa teoriaa tutkijoiden ja soveltajien välisen yhteistyön pohjalta. Design-tutkimuksen ote on samaan aikaan ymmärtämään pyrkivä (hermeneuttinen) ja kokeellinen. Se on läheistä sukua toimintatutkimukselle ja saanut vaikutteita kokeellisesta psykologiasta. Erona toimintatutkimukseen on se, että teoreettisesti ohjattuun suunnitteluprosessiin kiinnitetään enemmän huomiota (Heikkinen ym. 2006). Design-tutkimus suuntautuu siis tulevaisuuteen ja soveltuu näin hyvin tavoitteellisen kehittämistyön tutkimiseen ja myös sen välineeksi. Se on myös paitsi sosiaaliin konteksteihin ja prosesseihin myös voimakkaasti teoriaan ja sen kehittämiseen sitoutunut lähestymistapa.

Tutkimustyön kohteena oleva ilmiö nähdään hierarkkisenä ja systemisesti etenevänä prosessina. Metodien lähtökohtana on, että tutkija tai useimmiten tutkijaryhmä suorittaa käsitteellisen analyysin ilmiöstä. Tässä tapauksessa pyrittiin analysoimaan yhtenäisen perusopetuksen kehittämisen kokonaisprosessia, käyttäen analyysin perustana mahdollisimman ajankohtaista ja luotettavaa tutkimustietoa oppimisesta ja kehittamisestä, esimerkiksi pohtien sitä, mitä oppivan organisaation teoria edellyttää eri sääteletysoilla ja mitä se merkitsee kouluorganisaatioissa.

Design-tutkimus on nimenomaan tutkimuksellinen lähestymistapa. Se ei sinänsä edellytä tai sulje pois mitään aineistonkeruun tai analyysin menetelmiä. Metodologisesti kyse on pragmatistisesta tutkimusorientaatiosta (Tashakkori & Teddlie 1998), jossa tutkittava ilmiö rakentuu tutkimuksen aikana vähitellen ilmiön arkitodellisuuden ja tutkijan tieteellisen toiminnan peilattessa toisiaan. Pragmatistisessa aineisto-orientaatioissa käytetään tarvittaessa sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia menetelmiä (mixed methodology) sillä keskeisintä on löytää vastauksia tutkimuskysymykseen hyödyntäen kaikkia toimivia metodologisia työkaluja – ”*The pragmatist credo of what works?*” (Tashakkori & Teddlie 1998). Menetelmällinen lähtökohta on siis sekä kokeellinen että ymmärtämään pyrkivä. Tämä lähestymistapa tarkoittaa

taa kontekstiin sidottua vuorovaikutteista toimintaa, jonka keskiössä ovat koulutusorganisaatioiden toiminta(oppimis)ympäristöihin kohdistuvat laadulliset mikroanalyysit. Näitä laadullisia aineistoja peilataan laajempaan kvantitatiiviseen aineistoon ja teoreettisiin taustaoletuksiin. Näin pyritään rakentamaan sekä teoriaa että hahmottelemaan mallia koulutusorganisaatioiden käyttöön.

3.4 Tutkimusprosessi

Design-tutkimuksen prosessi on syklinen interventioiden ja analyysien sarja. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimusprosessi sisältää useampia alaprosesseja, joissa korostuu joko tutkimus- tai kehittämisnäkökulma. Näiden alaprosessien vuorovaikutuksesta syntyy samaan aikaan sekä teoreettista että käytännöllistä ymmärrystä. Design-tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat vuorovaikutteiset kompleksiset ilmiöt. Usein yhteisön toiminnan muutoksiin vaikuttaa jokin ulkopäin tullut interventio. Tutkijoiden toiminnassa on siten usein kyse yhteisön tukemisesta sen pyrkiessä käsittelemään ja muuntamaan mielekkäiksi merkityksiksi ulkopäin tullutta, pakotettua interventiota. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa koulutuksen ohjausjärjestelmän taholta tuleva vaatimus perusopetuksen yhtenäistämistä ei realisoitu koulujen arjessa ilman koulujen sisältä nousevia, avoimia interventioita; kehittämisprosesseja. Tässä raportoidussa tutkimusprosessin vaiheessa kyse on ollut ennen kaikkea tutkittavan ilmiön käsitteistön kehittämisestä ja empiirisen aineiston keräämisestä. Kyseessä on siten design-tutkimuksen ensimmäinen sykli. Tutkimuksessa on sovellettu monia erilaisia menetelmiä pitäen kriteerinä niiden soveltuvuutta kulloiseenkin tilanteeseen ja vaiheeseen. Tutkimusprosessin vaiheet on kuvattu myöhemmin luvussa Tutkimusprosessin kuvaus ja aineistot.

Design-tutkimus perustuu käsitteiden, tutkimuksen ja käytänteiden vuoropuhelulle. Oleellista on käsitteellistämisen avulla auttaa organisaatiota ja sen toimijoita reflektomaan, "irtautumaan todellisuudesta" niin, että he pystyvät tarkastelemaan omaa toimintaansa (käytäntöjään, uskomuksiaan, pelkojaan) matkan päästä. Tätä prosessin vaihetta voisi kuvaila eräänlaisena kulttuuriantropologiana, jossa tietyn yhteisön arkea havainnoidaan ikään kuin yritettäisiin ymmärtää vierasta kulttuuria (ks. esim.

Goffman 1981). Tässä tutkija voi tarjota yhteisölle mahdollisuuden saada vaihtoehtoinen näkökulma omasta todellisuudestaan. Metodissa suunnitellaan jatkuvasti kokeiluja käytännön toiminnasta tehdyn analyysin ja ole-massa olevan teoreettisen tiedon pohjalta. Lewin (1948) kuvaili aikanaan omaa lähestymistapaansa ”kokeelliseksi antropologiaksi”, jolla hän viittasi kokeisiin (tai kokeiluihin) autenttisissa inhimillisissä yhteisöissä. Antropologinen lähestymistapa pyrkii tuottamaan uutta ymmärrystä tekemällä tarkastelemissa kohteessa vieraksi yhä uudelleen. Lewinin toteamus: ”Kun haluat ymmärtää jotain, yritä muuttaa sitä”, kuvaa hyvin tutkimuksemme ideaa (Lewin, 1948). Yhtenä merkittävänä tavoitteena design-tutkimuksessa on osallistujille mahdollistuva osallisuuden kasvu, uudenlainen tietoisuus omasta toiminnastaan ja sen kyseenlaistuminen ja tätä kautta organisaatioiden ja järjestelmien muuttuminen. Design-tutkimuksessa intervention taustalla on aiempiin tutkimuksiin ja teoreettiseen ymmärrykseen perustuva käsitys siitä, mihin suuntaan asioita kannattaisi kehittää. Tässä mielessä design-tutkimuksessa on piirteitä kriittisestä toimintatutkimuksesta (Heikkinen, Rovio & Syrjälä, 2006).

Design-tutkimuksessa interventio suunnitellaan siis aiempan teoreettiseen ymmärrykseen pohjautuen ja edelleen havaintojen pohjalta teoriaa rakentaen. Tutkimuskontekstin diskursiivisella kulttuurilla on merkittävä rooli design-tutkimus -tyyppisessä kehittämistyössä, jossa yleistä teoreettista käsitteistöä pyritään korjaamaan empiriasta saatujen havaintojen pohjalta ja jossa interventiot syntyvät teorian ja empirian yhdistymisestä. On olennaista, että tutkimusprosessin aikana tutkimukseen osallistuville (sekä tutkijoille että opettajille) luodaan riittävästi jaettava käsitteistöä ja yhteistä kommunikoinnin kulttuuria. Koko prosessin läpi jatkuva, tutkimukseen osallistuvien kanssa yhdessä tapahtuva käsitteellistäminen onkin keskeinen osa tutkimusprosessia. Se, miten hienosyisiä käsitteitä kulloinkin tarvitaan (ja millä käsitteellisellä tasolla liikutaan), riippuu tutkittavasta kohteesta ja siinä tutkimus- ja kehittämisprosessin kuluessa esiin nousseista kysymyksistä.

Design-tutkimus toteutuu aina kontekstisidonnaisesti ja se pyrkii ottamaan myös käsitteelliseksi lähtökohdaksi ns. paikallisen käyttöteorian. Esimerkiksi yhtenäisen peruskoulun toimiva käyttöteoria (mitä se merkitsee, missä se näkyy, mikä on asenteemme siihen jne.) on jokaisella kou-

lulla erilainen. Peilaamalla kehittyviä käyttöteorioita toisiinsa ja teoreettisiin esioletuksiin tutkimus pyrkii löytämään yleistettävämpää, tiedettä rakentavaa informaatiota. Organisaation kannalta design-tutkimusmenetelmän tavoitteena on aina toiminnan laadullinen muutos. Oleellista tällöin on, ettei kehittämistä mielletä työn määrällisenä lisääntymisenä (esim. uusina tehtävinä vanhojen lisäksi), vaan laadullisena uudelleen organisoitumisena. Tämä tarkoittaa, että työyhteisö suuntautuu aika-akselilla riittävän pitkälle: kehittämis- ja tutkimustoiminnan ollessa aktiivisimmillaan työ määrä usein lisääntyy. Uudelleen jäsentymisen edetessä työ saa uusia, tietoisesti rakentuneita merkityksiä tekijälleen ja helpottuu, koska se on toimijan omassa hallinnassa.

Design-tutkimuksessa tavoitteena on toiminnan peilaamisen ja käsitteellisten vastakkain asettelujen kautta rakentaa ilmiötä koskevaa käyttöteoriaa ja saada aikaan toimijoiden omaksi kokema toiminnan kyseenalaistamisprosessi, jonka tavoitteena on yhteisön kehittymiseen tähtäävä laadullinen toiminnan muutos. Samaa aikaan tutkijat pyrkivät työstämään tieteellistä teoriaa eteenpäin vieviä väittämiä, oletuksia ja testattavissa olevia malleja kehittämistyöhön. Tällöin suhteellisen väljistä teoreettisesti johdetuista olettamuksista päädytään empirisen tulosten pohjalta tarkentamalla hypoteeseihin tulevia tutkimuksia tai käytännön toimenpiteitä varten. Kehittämistyössä tehdyt interventiot perustuvat siis aina teoreettisiin ennustuksiin siitä, miten ja miksi niiden oletetaan toimivan (ks. esim. Brown 1992; Resnick 1999; Soini 1999; De Corte 2000; Rauste-von Wright 2001; von Wright 2001; Edelson 2002, Pyhältö 2003). Tällaista teoreettista ennustusta voidaan kutsua nimellä design-hypoteesi.

Tässä tutkimushankkeen ensimmäisessä vaiheessa muodostetut design-hypoteesit ovat tutkimuksellisesti keskeisimpiä tuloksia. Tutkijat ovat vierailleet kaikilla tapauskouluilla useita kertoja eri ajankohtina. Tapauskouluvierailujen yhteydessä opettajayhteisöjä on kohdattu aktiivisten aineistontuottamistilanteiden lisäksi myös koulupäivän arkeen liittyvissä epävirallisemmissa vuorovaikutustilanteissa (esim. keskustelut opettajien kanssa välitunneilla opettajainhuoneessa). Design-hypoteesien testaamisen perustalle rakennetut interventiot samoissa tapauskouluissa toteutuvat Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu -tutkimushankkeen toisessa syklissä (2007–2009).

3.5 Tutkimusotteen arviointia

Design-tutkimuksen lähtökohta on kasvatuksen ja oppimisen tutkimukseen suunnatussa kritiikissä: tutkimuksella väitetään olevan uskottavuusongelmia, yhtäältä se on irtaantunut kasvatuksen todellisuudesta, eivätkä tutkimustulokset siirry käytännön toimijoiden arkeen. Toisaalta tutkimuksen menetelmien tieteellisyyttä epäillään (The Design-Based Research Collective 2003). Design-tutkimus pyrkii osaltaan vastaamaan näihin ristiriitaisiin mutta todellisuudessa samaan aikaan olemassa oleviin ongelmiin.

Tutkimusote pyrkii paitsi tieteellisen tiedon tuottamiseen myös ottamaan kantaa koulutuksen järjestämiseen ja oppimisympäristöjen rakentamiseen. Tässä mielessä se ylittää perinteisen, luonnontieteelliseen traditioon perustuvan tiedekäsityksen eikä voi tavoitella objektiivisuutta samassa merkityksessä. Tämä edellyttää tutkijoilta jatkuvaa omien näkemysiensä ja toimintansa ja niiden vaikutusten arviointia. Tätä itsearviointia olemme pyrkineet tekemään jatkuvasti keskusteluissa ryhmän sisällä, sekä esimerkiksi erikseen kirjoitettavien tutkimusmuistioiden avulla. Olemme myös peilanneet ajatuksiamme hakemalla tietoisesti palautetta niin sanotuilta kriittisiltä ystäviltä ryhmän ulkopuolelta sekä koulun toimijoilta (esimerkiksi jatkuva palautteen kerääminen tapauskoulujen rehtoreilta).

Design-tutkimus on työlästä ja prosessin hallintaan joudutaan kiinnittämään runsaasti huomiota. Kompleksisten todellisuuden prosessien ja tutkimusprosessin yhdistäminen asettaa haasteita paitsi tutkimuksen hallittavuudelle, myös sen pätevyydelle ja luotettavuudelle. Design-tutkimuksen validiteetin ja reliabiliteetin varmistamisessa nähdään tässä tutkimushankkeessa kaksi tasoa. Luonnollisesti kaiken lähtökohtana on tutkimusprosessissa käytettyjen erilaisten menetelmien asianmukainen ja huolellinen käyttö. Lisäksi olennaista tämän tyyppisessä tutkimuksessa on tutkimusaineistoihin liittyvä triangulaatio, menetelmällinen triangulaatio, ilmiön tutkiminen samaan aikaan sen eri tasoilla sekä eri tutkijoiden tekemät riippumattomat analyysit samaisiin aineistoihin tukeutuen (ks. Brannen 1992). Haasteena tässä on eri tason analyysien koordinointi. Toisena tasona voidaan nähdä ekologinen validiteetti, jota käsitellään tarkemmin jatkossa. Reliabiliteetin osalta haasteen asettaa myös se, että design-tutkimuksen kohteena olevan ilmiön vuoksi toistettavuus on harvoin mah-

dollista. Tässä yhteydessä onkin mielekkäämpää tarkastella luotettavuutta (reliability, dependability) myös tarkastelun kestävyuden näkökulmasta (auditability), jolloin huomio kiinnittyy tutkimusprosessin johdonmukaisuuteen ja perusteluun ajallisesti, tutkijoiden osalta sekä metodisesti (Miles & Huberman 1994, 278–280). Edellä kuvatun luotettavuuden tarkastelun osalta on luvussa YPO -tutkimusprosessin kuvaus ja aineistot kuvattu käytetyt aineistonhankkimistavat sekä tehdyt rinnakkaisanalyysit tarkemmin.

Design-tutkimuksessa ekologinen validiteetti on hyvän tutkimuksen välttämätön kriteeri. Ekologisen validiteetin varmistaminen edellyttää tutkimuksen kohteen eli todellisuudesta löytyvän ilmiön tunnistamista ekologisesti relevantisti. Ekologisella relevanssilla tarkoitamme, että tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan sen omassa ympäristössä, pyrkien ymmärtämään mitä tarkoitusta jokin toiminta palvelee juuri siinä kontekstissa sekä millaisia tulkintoja ja merkityksiä ne saavat kyseisessä yhteisössä. Ekologinen relevanssi edellyttää, että oletamme todellisuuden ilmiöt systeemiseksi kokonaisuudeksi, toisin sanoen oletamme niiden kuuluvan samaan aikaan eritasoisten säätelijöiden järjestelmään (esim. makro-, ekso-, meso- ja mikro- taso; ks. Bronfenbrenner 1979). Myös tutkimuksessa ja suunnitelluissa interventioissa on integroitava oppimistilanteen kaikki tasot, kuten psykologinen, opetuksellinen, vuorovaikutuksellinen ja organisatorinen taso. Tässä tutkimuksessa ekologinen relevanssi on ymmärrettävissä yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen eri tasoilla samanaikaisesti vaikuttavien säätelijöiden analysoimiseksi. Tutkimusprojektissa pyrimme ottamaan huomioon menetelmän vaatimuksen siitä, että interventioita ja toimintaa olisi myös evaluoitava kaikilla tasoilla (von Wright 2001).

3.6 Aineiston keruu ja analyysi

Yhtenäisyyttä rakentava perusopetus -tutkimushankkeen empiirisenä lähtökohtana oli Opetushallituksen Yhtenäisen perusopetuksen -kehittämisprojekti (2003-2006), johon osallistui kaikkiaan 87 kuntaa ja niissä yhteensä 237 peruskoulua eri puolilta Suomea.

Opetushallituksen Yhtenäinen perusopetus -hankkeen tarkoituksiksi on määritelty yhtenäisen perusopetuksen toteuttamisen edistäminen ja tähän kytkeytyvä tuki kunnille yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyössä.

Käytännössä tämä tarkoittaa tiedon tuottamista yhtenäisen perusopetuksen toteuttamistavoista, edellytyksistä, mahdollisuuksista ja tulevaisuudesta (Opetushallitus: <http://www.oph.fi/>, Kehittämishankkeet: Yhtenäinen perusopetus). Kyseinen hanke on jatkoa Peruskoulun sisällön ja rakenteen kehittämishankkeelle (1997–2000), jolla pyrittiin kehittämään suomalaisen peruskouluun yhtenäinen, virikkeinen opiskeluympäristö ja antamaan oppilaille tasavertaiset mahdollisuudet opiskeluun yhtenäisen opetussuunnitelman mukaisesti koko peruskoulun ajan. (Opetushallitus: <http://www.oph.fi/page.asp?path=1,443,31479,31484>)

Tämä tutkimushanke hyödynsi Opetushallituksen Yhtenäinen perusopetus -kehittämishanketta empiirisen aineiston tuottamisen lähtökohtana – kyseisen hankkeen avulla saatiin tehokkaasti kattava otos ja tarvittavat yhteystiedot eri puolille Suomea sijoittuvista perusopetusta tarjoavista kunnista ja kouluista. Tutkimusryhmä on ratkaissut itsenäisesti tutkimustehtävien asettamiseen, tutkimuksen toteuttamiseen, tutkimusaineiston analyysiin ja tulkintaan sekä raportointiin liittyvät valinnat.

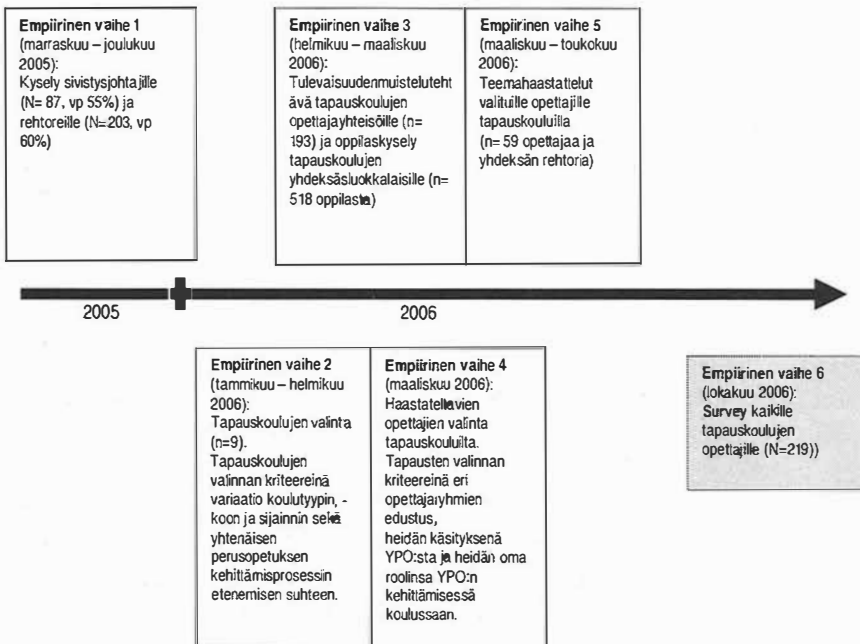
Tämän tutkimushankkeen empiirinen toteutus voidaan tiivistää kolmeen vaiheeseen, jotka ovat:

1. Yhtenäinen perusopetus hallinnon näkökulmasta. Tässä vaiheessa OPH:n Yhtenäinen perusopetus -kehittämishankkeeseen kuuluvien kuntien sivistysjohtajien² ja rehtorien kyselyaineistojen analyysillä tarkasteltiin yhtenäisen perusopetuksen ydinsisältöä ja kehittämisprosessien ydinalueita koulutoimen eri hallinnon tasoilla (sivistysjohtaja- ja rehtoritaso).
2. Sivistysjohtajakysely ja rehtorikysely analysoitiin omina hermeneuttisina yksiköinä ja syntyneistä jäsenyksistä johdettiin kokonaiskäsitteykset yhtenäisen perusopetuksen lähtökohdista ja prosesseista kunta- ja koulutason hallinnossa sekä tarkasteltiin johtajien rooleja yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyössä. Rehtorikyselyn perusteella valittiin myös tutkimushankkeen tapauskoulut (ks. Empiirinen vaihe 2: Tapauskoulujen valinta).
3. Perusopetuksen yhtenäisyys tapauskouluilla. Tämä vaihe toteutettiin tapauskouluilla, joissa opettajayhteisöjen tulevaisuuden muistelu -ai-

² Kuntaorganisaatioiden virkanimikkeet vaihtelevat. Tässä tutkimuksessa käytämme kunnissa koulutoimesta vastaavasta virkamiehestä nimitystä sivistysjohtaja.

neistoilla sekä teemahaastatteluin tarkasteltiin opettajien ja opettaja-yhteisöjen yhtenäiseen perusopetukseen kytkeytyvää toimijuutta sekä koulun tason yhteisöllisiä prosesseja. Tapauskouluilta tuotetut opettaja- ja rehtoriaineistot analysoitiin omina kokonaisuuksinaan ja syntyneitä tulkintoja tarkasteltiin sekä eri tutkijoiden tulkintaneuvotteluissa että muiden aineistojen löydösten näkökulmasta (menetelmällinen triangulaatio). Opettaja- ja rehtoriaineistojen lisäksi tapauskouluilla tuotettiin oppilasaineisto, jossa peruskoulun päätösvaiheessa olevat oppilaat tarkastelivat omaa koulupolkuun perusopetuksen eri vaiheissa. Oppilas- ja opettaja-aineistojen rinnakkaistarkastelulla kyettiin hahmottamaan yhtenäisen perusopetuksen kontekstuaalista kokonaisuutta eri tapauskouluilla.

Tutkimushankkeen eri tutkimusaineistojen tuottaminen ja tapausvalintojen ajallinen eteneminen on esitelty kuviossa 3.



KUVIO 3. Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu – tutkimushankkeen aineistojen tuottamisen ajallinen eteneminen.

Empiirinen vaihe 1: Sivistysjohtaja (SK)- ja rehtorikysely (RK)

Yhtenäisyyttä rakentava perusopetus -tutkimushankkeen sivistysjohtaja- ja rehtorikysely toteutettiin sähköpostikyselynä, vastaamatta jättäneille lähetettiin lisäksi samainen kysely postitse). Kysely lähetettiin kaikkiin Opetushallituksen Yhtenäinen perusopetus -hankekuntien (N=87) perusopetuksesta vastaaville virastopäälliköille (tässä tutkimuksessa näistä virastopäälliköistä käytetään jatkossa nimikettä sivistysjohtaja) sekä kyseiseen hankkeeseen osallistuneiden koulujen rehtoreille (N=203). Sivistysjohtajakyselyyn vastasi 48 sivistysjohtajaa (vastausprosentti 55 %) ja rehtorikyselyyn 122 rehtoria (vastausprosentti 60 %).

- Sivistysjohtaja- ja rehtorikyselyt sisälsivät taustatietokysymysten lisäksi avoimia kysymyksiä, joilla selvitettiin sivistysjohtajien ja rehtorien yleiskäsityksiä yhtenäisen perusopetuksen käsitteestä, perusteesta sekä siitä, mitä yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen tarkoittaa käytännössä. Kyselyaineistot analysoitiin aineistolähtöisesti koodeihin ja koodiperheisiin, joissa ne mallinnettiin edelleen laadullisella sisällönanalyysillä. Sivistysjohtaja- ja rehtorikyselyt lähetekirjeineen ovat tämän tutkimuksen liitteinä 1 ja 2.

Johtajuusaineisto ja -analyysi

Tämän tutkimuksen johtajuutta koskeva empiirinen aineisto koostuu neljästä eri aineistokokonaisuudesta, jotka on tuotettu tutkimushankkeen aikana kahdessa eri vaiheessa.

- Rehtorikysely (RK) toteutettiin kaikille Opetushallituksen Yhtenäinen perusopetus -kehittämishankkeen kouluille (koulujen N=237, rehtorien N=203, vastausprosentti 60 %). Tämän aineiston tavoitteena oli a) muodostaa yleinen rehtoritason käsitys yhtenäisen perusopetuksen peruselementeistä ja b) toimia peruslähtökohtana tapauskoulujen valinnalle (ks. empiirinen vaihe 1).
- Tapauskoulujen rehtoriaineistot: a) rehtorien tulevaisuusmuistelut (RT) (N=7), b) rehtorihaastattelut (RH) (N=9). Kaikkien tapauskoulujen rehtorit haastateltiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Rehtorit osallistuivat opettajayhteisöjensä mukana tulevaisuudenmuisteluun (ks. empiirinen vaihe 3).
- Tapauskoulujen opettajahaastatteluissa (OH) (N=68) on mukana kouluyhteisöön ja prosessien johtamiseen liittyviä teema-alueita. Opettaji-

en haastatteluaineisto muodosti yhden johtajuutta määrittävän aineiston ja sitä käytettiin lähinnä rehtorihaastatteluaineistosta nousseiden tulosten peilinä. Opettajien tulevaisuuden muisteluissa (OT) (N=193) ei kysytty erikseen johtajuuteen liittyviä teema-alueita, mutta määrittäessään tyydyttävää tulevaisuuden kuvaa omasta koulustaan opettajat ottivat joiltakin osin kantaa myös johtajuuteen (yhteensä 18 mainintaa). Nämä maininnat täydensivät osaltaan opettajien haastatteluaineiston johtajuutta käsitteleviä mainintoja. (Ks. empiiriset vaiheet 3 ja 5.)

- Sivistysjohtajakysely (SK) lähetettiin sähköpostitse rehtorikyselyn tapaan kaikille Opetushallituksen hankkeeseen osallistuneille perusopetuksen järjestäjille (käytännössä perusasteen opetuksesta vastanneille virastopäälliköille (N=87, vastausprosentti 55 %). Sivistysjohtaja-aineiston tehtävänä oli määrittää yhtenäisen perusopetuksen tavoitetta kunnan koulutustoimen näkökulmasta sekä avata siten yhteyttä ja eroja rehtoreiden näkökulmiin perusopetuksen yhtenäisyydestä. (Ks. empiirinen vaihe 1.)

Edellä kuvatut tutkimusaineistot litteroitiin sekä koodattiin omina hermeneuttisina yksiköinä (ks. Moilanen & Roponen 1994; Huusko 1999).

Johtajuusaineiston analyysiprosessi voidaan tiivistää kolmeen eri vaiheeseen, jotka ovat:

- 1) Perusopetuksen yhtenäisyyden punainen lanka ja keskeiset prosessit -vaihe, jossa sekä sivistys- että rehtorikyselyaineistojen analyysillä määritettiin yhtenäisen perusopetuksen ydinsisältöä ja kehittämisprosessien ydinalueita kunnallisen koulutuksen eri hallinnon tasoilla (sivistysjohtajataso, rehtoritaso).
- 2) Perusopetuksen yhtenäisyyden käsitteen tarkempi sisältö, yhtenäisyyttä rakentavat ja ehkäisevät prosessit -vaihe, jossa rehtorien haastattelu- ja tulevaisuudenmuisteluaineistoilla määritettiin koulun tason johtamisprosessien eri vaiheita sekä koulun kulttuurisia elementtejä.
- 3) Johtajuus yhtenäisen perusopetuksen vaatimusten näkökulmasta -vaiheessa kaikkien tutkimukseen osallistuneiden opettajien haastatteluita muodostettiin johtajuuden arvostukseen, tehtäviin ja odotuksiin liittyvät sisältöalueet. Opettaja-aineistoa peilattiin rehtoreilta tuotetun tutkimusaineiston tulkintojen suhteessa, jolloin tämä analyysivaihe voidaan ymmärtää ”peilinä” rehtorien tuottamille tulkinnoille koulutason prosesseista.

Empiirinen vaihe 2: Tapauskoulujen valinta

Tämän tutkimuksen tapauskoulut valittiin rehtorikyselyn perusteella siten, että koulut edustivat sijainniltaan ja rakenteeltaan erilaisia yhtenäisen perusopetuksen toteutusmuotoja sekä olivat yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyön eri vaiheissa. Rakenteelliselta muodoltaan kaikki Opetushallituksen hankekoulut jaettiin kolmeen perusopetuskokonaisuuden toteutusmalliin. Perusopetuskokonaisuus tarkoittaa tässä yhteydessä tietyn koulualueen oppilaiden oppimisolulle asettuvia kouluja. Rinnakkaisluokittelijat ryhmittelivät täysin yhdenmukaisesti kaikki hankekoulut seuraaviin perusopetuskokonaisuusluokkiin:

1. Hallinnollisesti yhtenäinen perusopetuskokonaisuus, johon valikoituineissa kouluissa oli yhteinen hallinto, julkituotu yhteistyö eri opettajaryhmien välillä ja yhdessä tehty opetussuunnitelmaprosessi sekä tyypillisesti yhteinen koulurakennus. Yhtenäistä perusopetuskokonaisuutta tyypillisimmillään kuvasi kuntakeskukseen sijoitettu suuri 1.–9.-luokkia sisältävä peruskoulu.
2. Toiminnallisesti yhtenäinen perusopetuskokonaisuus, jossa tunnusomaista on erillinen hallinto ja koulujen toimiminen fyysisesti erillään. Toiminnallisesti yhtenäisessä perusopetuskokonaisuudessa kriteerinä oli julkituotu yhteistyö eri koulujen opettajaryhmien välillä ja yhteinen ops-prosessi. Toiminnallisesti yhtenäisestä perusopetuskokonaisuudesta tyypillinen esimerkki on haja-asutusalueella tai kaupungissa sijaitsevat syöttävät alakoulut ja vastaanottava yläkoulu.
3. Erillisinä kouluina toimiva perusopetuskokonaisuus, jossa edellisen luokan tapaan on erillinen hallinto ja fyysinen erillisuus. Erillisinä kouluina toimivassa perusopetuskokonaisuudessa ei koulujen eri opettajaryhmien välillä ole julkituotua yhteistyötä ja koulukohtaisen opetussuunnitelmaprosessin kuvauksesta välittyy pitäytyminen vain oman koulun tasolla. Tyypillisenä tapauksena tässä luokassa on haja-asutusalueen tai kaupunkikontekstin yksi tai useampi syöttävä alakoulu ja yksi yläkoulu, joissa korostuu toiminnallinen eristyneisyys.

Toisena tapauskoulujen valinnan kriteerinä oli se, että tapauskoulut olivat yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyössä eri vaiheissa. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että rehtorikyselyaineisto analysoitiin tarkastellen rehtorien koulutason prosessien kuvauksia. Tapauskouluja valittaessa kaksi

tutkijaa tyypitteli itsenäisesti koulut rehtorien vastausten perusteella koulut kolmeen luokkaan: 1) rehtorille muodostunut omakohtainen jäsenynty näkemys yhtenäisestä perusopetuksesta ja koulutason prosessit ovat pitkällä, 2) rehtorilla omakohtainen näkemys yhtenäisestä perusopetuksesta ja koulutason prosessit ovat käynnistyneet sekä 3) rehtorilla jäsenymätön käsitys yhtenäisestä perusopetuksesta ja kehittämissprosessit ovat selkeästi ulkoisesti johdettuja. Kahden tutkijan suorittaman rinnakkaisluokittelun yhdenmukaisuusprosentti oli 90 %.

Tämän jälkeen kummatkin rinnakkaisluokittelijat yhdistivät omat, kehittämistyön vaiheeseen perustuvat luokituksensa perusopetuskokonaisuuksista tehtyihin rakenteen mukaisiin luokituksiin. Tällöin muodostui yhdeksän eri kategoriaa, joihin kaikki hankekoulut oli sijoitettavissa. Seuraavaksi jokaisesta kategoriasta määritettiin 2–3 koulua ehdolle kunkin kategorian tapauskouluksi. Lopulliset tapauskoulut valittiin kaikkien tutkijoiden yhteisneuvottelussa, jolloin otettiin huomioon rehtorikyselyn sisältöön ja perusopetuskokonaisuuden rakenteen liittyvien kriteereiden lisäksi myös koulujen alueellinen sijoittuminen valintakriteerinä. Valittujen tapauskoulujen koot vaihtelivat neljän opettajan (mukaan lukien kiertävä erityisopettaja) kyläkoulusta aina 58 opettajan 1.–9.-luokkia opettavaan peruskouluun. Tapauskouluissa oli edustettuna niin haja-asutusalueiden kuin taajamien ja kaupunkienkin peruskouluja. Koulut sijaitsivat myös maantieteellisesti eri puolilla Suomea (Etelä-, Länsi-, Itä- ja Pohjois-Suomi).

Tapauskouluiksi valittiin kolme alakoulua (vuosiluokat 1–6), kaksi yläkoulua (vuosiluokat 7–9), kolme koko perusopetuksen (1–9) sisältävää koulua sekä yksi yhdistelmäkoulu, jossa annetaan yleisopetusta vuosiluokille 1–6 ja luokkamutoista erityisopetusta koko perusasteella. Yleisopetuksen lisäksi osassa tapauskouluista annetaan sekä valmistavaa opetusta maahanmuuttajille että eriperusteista luokkamutoista erityisopetusta.

Valituista kouluista kahdeksan suostui ensimmäisten yhteydenottojen aikana tutkimushankkeen tapauskouluiksi. Yksi valituista kouluista kieltäytyi osallistumasta tutkimushankkeeseen perustellen kieltäytymistään useilla samanaikaisilla kehittämishankkeilla. Kyseinen tapauskoulu korvattiin toisella samaiset kriteerit täyttäneellä koululla.

Empiirinen vaihe 3: Tulevaisuuden muistelut ja oppilasaineistot

Tulevaisuuden muistelut

Tutkijoiden jalkautuminen valituille tapauskouluille tapahtui kevään ja syksyn (2006) aikana. Ensimmäinen tapauskoulujen opettaja-aineisto kerättiin kirjallisesti maaliskokuussa tehtyjen tutkijavierailujen yhteydessä. Vierailut sovittiin rehtorien kanssa, esimerkiksi opettajakokousten yhteyteen, siten, että koulun koko opettajakunta oli kutsuttu paikalle. Tutkijat kertoivat tutkimushankkeesta ja vastasivat opettajien kysymyksiin, minkä jälkeen opettajat vastasivat lyhyehköön yhtenäistä perusopetusta koskevaan, kuusi avointa kysymystä sisältävään kyselyyn. Yhteensä 193 opettajaa yhdeksästä eri tapauskoulusta vastasi tähän kyselyyn. Aineisto kerättiin soveltamalla tulevaisuuden muistelu -menetelmää tutkimusaineiston keruuseen (jatkossa käytämme tulevaisuuden muistelusta lyhennettä TulMu).

TulMu-menetelmän käyttö saa perustelunsa tutkimuksen ihmis- ja oppimiskäsityksestä. Tutkimuksessa ihminen oletetaan luonteeltaan tulevaisuus- ja tavoitesuuntautuneeksi, mikä ilmenee ajattelussamme ja toiminnassamme ennakoiteina, odotuksina ja tulevaisuutta koskevin suunnitelmin. Nämä tulevaisuutta koskevat ajatukset ohjaavat tulkintojen tekemistä ja valintoja ja näin myös rakentavat sitä, millaiseksi tulevaisuus, tässä tapauksessa yhtenäinen perusopetus, rakentuu. Tällä on vaikutuksia yhteisön muutosprosessiin. Ensinnäkin se, miten opettaja hahmottaa yhtenäisen perusopetuksen kehittämisen ja itsensä sen rakentajana, on omiaan heijastumaan hänen tulkinnoissaan, kannanotoissaan ja toimissaan kouluyhteisön rakentaessa yhtenäistä perusopetusta. Toiseksi, koulut ja opettajat kohtaavat kehittämistyön arjessa monia yhtenäiseen perusopetukseen liitettyjä ongelmia ja uhkakuvia, kuten kouluverkon tiivistämiseen liittyvä lakkautusuhka tai palkkauksen epätasa-arvo, jotka saatetaan kokea kehittämistyön estäviksi ongelmiksi. TulMu-menetelmä auttaa irtottautumaan mahdollisista ajattelua ja toimintaa lukkiuttavista nykyhetken ongelmista. Näin se mahdollistaa niiden prosessien, kriittisten tapahtumien, toimintastrategioiden, eri toimijoiden roolin ja tuen lähteiden esiin nostamisen, jotka opettajat näkevät keskeisiksi yhtenäisen perusopetuksen rakentamisessa.

TulMu-menetelmän käsitteellinen tausta on organisaatioiden kehittymisen ja muutoksen teorioissa. Organisaatioiden kehittymisen ja muutoksen prosesseissa yhteisön jäsenet osallistuvat aina merkityksen rakentamisen prosessiin ja pyrkivät ymmärtämään joko jo tapahtuneita tai vasta tulevaisuudessa odotettavissa olevia muutoksia (Gioia ym. 2002; Weick 1979). Tämä merkitysten rakentaminen voi olla spontaania rakentumista tai tavoitteellista neuvottelua toiminnan kannalta mielekkästä merkityksestä. Tulevaisuuden tapahtumien ennakointi ja ymmärtäminen on keskeistä etenkin johtajalle, joka pyrkii toimimaan organisaationsa muutosagenttina. Merkitysten rakentamisen ja rakentumisen prosessi on narratiivisen luonteensa vuoksi yleensä retrospektiivinen, katsomme tapahtumia taaksepäin ja pyrimme luomaan niistä itsellemme ymmärrettävän, johdonmukaisen jatkumon. Myös tulevaisuutta on kuitenkin mahdollista ”muistella”, toisin sanoen on mahdollista rakentaa tietoisesti johdonmukaista ja ymmärrettävää tulevaisuuteen suuntautuvaa tarinaa. Ihminen käyttää tulevaisuuteen suuntautuessaan luovuuttaan; kykyään kuvitella jotain mitä ei ole. ”Making sense of the future occurs via the creative exercise of thinking in the future perfect tense. That is if people envision a desired or expected future event and then act as if that event had already transpired, thus enabling a ‘retrospective’ interpretation of the imagined event.” (Gioia ym. 2002.)

Tulevaisuuden muistelu on merkityksellistä sekä yksilöiden että yhteisöjen muutosprosessien jäsentäjänä, ja siitä onkin kehitetty toiminnallinen työmenetelmä, esimerkiksi kuntaorganisaatioiden kehittämisen osallistavaksi työvälineeksi (Arnkil ym. 2000). Menetelmää on sovellettu ja hyödynnetty myös sosiaalityössä, terapeuttisissa prosesseissa (mm. STAKESissa kehitetty ennakointidialogi, ks. esim. <http://www.valt.helsinki.fi/yhpo/sosweb/sivut/tulevmuistelu.htm>) ja tieteellisen työprosessin ohjauksessa (Nummenmaa & Lautamatti 2004). Menetelmän tavoitteena on hahmottaa tulevaisuus tyydyttävänä tilana, jossa keskeiset ongelmat on ratkaistu. TulMu-työskentelyssä nykyisiä ongelmia ja huolenaiheita lähestytään muistelemalla niitä tulevaisuudesta, tyydyttävästä tilanteesta, käsin. Näin mahdolliset ratkaisut tulevat osaksi tulevaisuuden kuvaa sen sijaan, että olemassa olevat ongelmat hallitsisivat sitä.

Hankkeen tutkijat ovat aiemmin käyttäneet menetelmää toimiessaan kouluttajina ja työskennellessään erilaisten ryhmien kanssa aina opiskeli-

joista vanhuksiin. Menetelmää on sovellettu melko vähän tutkimustarkeituksiin. Tulevaisuuden muistelun tutkimuksellista soveltamista yhtenäisen perusopetus -ilmiön tarkasteluun puoltaa ensinnäkin se, ettei ilmiöllä ole vielä kovin vakiintunutta arkikäsitystä. Kouluilla ei myöskään ole siihen liittyviä toimintatapoja, minkä vuoksi sekä opettajien että rehtoreiden käsitykset yhtenäisestä perusopetuksesta ja sen seurauksista ovat jäsentymättömiä. Ilmiötä on siis suhteellisen vaikea tavoittaa. Toiseksi TulMu-menetelmä toimi design-tutkimuksen ensimmäisenä interventiona ja aktivoi opettajayhteisön yhtenäiseen perusopetukseen liittyviä ajatuksia. Näin yhteisöille oli halutessaan mahdollista käyttää aineistonkeruutilannetta myös koulun kehittämisprosessin fasilitoimiseen. Tämä seikka tuotiin esille keskusteluissa koulujen rehtorien kanssa ennen aineistonkeruuta.

Ennen kyselyyn vastaamista tutkijat kertoivat opettajille TulMu-menetelmästä ja ohjeistivat kyselyyn vastaamista (tutkijat olivat paikalla koko vastaamisen ajan ja keräsivät kyselyt itse). Sekä suullisessa että kirjallisessa ohjeistuksessa opettajia pyydettiin siirtymään ajatuksellisesti tulevaisuuden (n. 7 vuoden päähän nykyhetkestä) tilanteeseen, jossa yhtenäisen perusopetuksen rakentaminen on edennyt heidän mielestään hyvin ja he ovat tilanteeseen tyytyväisiä:

”Meidän koulussamme ja yhteistyökouluillamme yhtenäinen perusopetus toteutuu ja kehittyy tosi hyvin. Yhtenäinen perusopetus toimii omaa, opettajayhteisön ja oppilaiden koulutyötä tukien. Kaikki kouluyhteisön jäsenet ovat sitoutuneet yhteiseen työskentelyyn. Koulun kehittämistä arvioidaan ja toiminnan edellytyksiä kehitetään saadun palautteen avulla. Me olemme tyytyväisiä, vaikkakin kriittisiä koulun kehittämistä kaikilla toiminnan tasoilla!”

Tästä kuvitteellisesta tilanteesta käsin opettajia pyydettiin vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

1. Mikä ilahduttaa koulussasi tällä hetkellä erityisesti?
2. Mitkä ovat olleet yhtenäisen perusopetuksen edistymisen avainkohdita? Mitä tapahtui?
3. Mikä on ollut kriittinen kohta, että yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyö ei joutunut väärille poluille?
4. Kuinka Sinä osallistuit koulun kehittämistyöhön ja mistä sait tukea?

5. Oliko Sinulla koulusi kehittymiseen liittyviä huolia ja mikä sai huolesi vähenemään?
6. Ovatko jotkut asiat vielä kehittämistyössä kesken? Mihin seuraavaksi tulisi keskittyä?
7. Mitä terveisiä haluaisit lähettää alueesi kouluille ja kuntasi sivistysjohdolle?

Opettajien kokonaisvastaukset luokiteltiin laadullisen sisällönanalyysin perusteella kahden pääluokan yhdistelmänä neljään eri perusluokkaan. Kumpaakin pääluokkaa: (a) opettajan käsitystä omasta toimijuudestaan yhtenäisen perusopetuksen kontekstissa ja (b) käsitystä yhtenäisestä perusopetuksesta, tarkasteltiin kahden perusolottuvuuden suhteen: (1) toimijuuden jäsentymisen välillä subjekti-objekti ja (2) yhtenäiseen perusopetukseen liittyvien näkemysten koherenssi ja monitahoisuus välillä atomistinen-holistinen. Näiden tarkastelu-olottuvuuksien yhdistelminä muodostettiin seuraavat perusluokat: subjekti-holistinen (SH), subjekti-atomistinen (SA), objekti-holistinen (OH) ja objekti-atomistinen (OA).

Perusluokkien voidaan katsoa edustavan erilaisia tapoja orientoitua yhtenäisen perusopetuksen rakentamiseen. Luokat rakennettiin induktiivis-deduktiivisen sisällönanalyysin pohjalta (ks. tarkemmin luku: Opettaja yhtenäisen perusopetuksen rakentajana). Opettajat tyypiteltiin kahden tutkijan riippumattomana rinnakkaisluokitteluna siten, että toinen tutkijoista ei ollut itse vierailut sillä tapauskoululla, jonka aineiston toisena luokittelijana hän toimi. Näin pyrittiin kohottamaan tyypittelyn aineistolähtöistä luotettavuutta. Rinnakkaisluokittelun yhdenmukaisuus oli koko aineiston osalta 91 %, mikä osoittaa aineiston luokittelun kriteereiden olleen riittävän selkeitä ja TulMu-aineiston sisällön luokitteluun soveltuvia.

Oppilasaineistot

Tutkimustehtävän mukaisesti tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli jäsentää perusopetusta oppilaan kokemana. Tätä tehtävää varten tutkimuksessa kerättiin oppilaskyselyaineisto niissä tapauskouluissa, joissa keväällä 2006 oli peruskoulunsa päättäviä yhdeksäsluokkalaisia. Kaikkiaan peruskoulunsa päättäviä oppilaita oli kuudessa tapauskoulussa yhteensä 518.

Oppilaskyselyt toteutettiin TulMu-aineiston tuottamisen yhteydessä. Yleisopetuksen osalta tutkijat ohjeistivat tapauskoulujen yhdeksäsluok-

kalaiset oppilaskyselyn vastaamiseen ja keräsivät täytetyt lomakkeet aineistonkeruutilanteen yhteydessä. Oppilailla oli varattuna vastaamiseen yksi oppitunti. Luokkamuotoisen erityisopetuksen osalta erityisluokanopettajat ohjeistivat oppilaansa, keräsivät täytetyt kyselylomakkeet ja palauttivat ne tutkijoille.

Oppilaskyselyssä oppilaita pyydettiin pohtimaan retrospektiivisesti omaa peruskoulu-uraansa seuraavien kysymysten kautta:

- 1) Mitkä asiat muistat mieluisimpina peruskoulusta? Mikä niistä teki mukavia?
- 2 a) Oppilas kohtaa peruskoulun kuluessa monia ongelmallisia tilanteita ja haasteita. Millaisia haasteita ja ongelmia olet koulupolkusi kuluessa kohdannut? Kuvaille muutamia.
- 2 b) Mistä ongelmat johtuivat ja kuinka tilanteet ratkesivat?
- 2 c) Millaista tukea sait? Millaista tukea tai ohjausta olisit tarvinnut?
- 3) Kerro kouluajaltasi jokin tilanne, joka on todella vaikuttanut suhtautumiseesi kouluun. Mitä tapahtui ja miksi tuo tilanne oli Sinulle merkityksellinen?
- 4) Kuvaille kouluajaltasi jokin tilanne, jossa koit opettajan onnistuneen erityisen hyvin. Mitä tapahtui ja miksi tuo tilanne oli Sinulle merkityksellinen?
- 5 a) Sijoita koulupolullesi yksi erittäin myönteinen ja yksi erittäin kielteinen koulukokemus peruskouluajaltasi. Merkitse myönteinen + merkillä ja kielteinen – merkillä.
- 5 b) Kuvaa myönteinen kokemuksesi. Kerro, mitä tapahtui? Mistä tilanne johtui? Mitä ajattelit ja tunsit?
- 5 c) Kuvaa kielteinen kokemuksesi. Kerro, mitä tapahtui? Mistä tilanne johtui? Mitä ajattelit ja tunsit?
- 6) Pohdi vielä lopuksi seuraavaa tilannetta: lähipiirissäsi on koulunsa aloitettava tuleva ekaluokkalainen. Mitä asioita muuttaisit peruskoulussa, jotta hänen koulupolkunsa olisi mahdollisimman onnistunut? Mitä toivoisit tehtävän toisin nykytilanteeseen verrattuna? Miksi?

Oppilaskyselyn suunnittelusta vastasi varsinaisen tutkimusryhmän lisäksi Joensuun yliopiston Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu -pro graduryhmän

opiskelija Tuula Petenius, joka osallistui tutkijoiden mukana myös oppilasaineiston tuottamiseen yhdellä tapauskoululla. Hän myös hyödyntää kerättyä aineistoa vuoden 2007 aikana valmistuvassa pro gradu -tutkielmassaan.

Vastaukset koodattiin auki eheän oppimispolun rakentumista edistävien ja ehkäisevien vastaussisältöjen perusteella käsitteellisiin koodeihin, jälkeen koodeja tarkasteltiin sisältöjen painotusten mukaisesti (induktiivinen sisällönanalyysi). Koodien sisäisten ja välisten yhteyksien tarkastelulla ja kytkennällä muodostettiin oppilasaineistosta ydinkategoriat, jotka saivat merkityssisältönsä ristiriidattomista laatusisällöistä.

Opettajien haastattelussa kysyttiin oppilaisiin liittyviä teema-alueita (oppilaan rooli koulussa, mitä oppilaan tulisi osata koulun jälkeen, kuvaa onnistunut opettaja–oppilas-vuorovaikutustilanne). Opettaja-aineiston analyysissä tuotettuja tulkintoja peilattiin suhteessa mallinnettuihin oppilaskäsityksiin. Näin kyettiin tarkastelemaan tapauskouluilla oppilaiden asemaa sekä opettajien että oppilaiden itsensä kuvaamina.

Empiirinen vaihe 4: Haastateltavien opettajien valinta

Tutkimushankkeen haastateltavien opettajien valinta perustui Tulevaisuuden muistelu -aineistoista tehtyihin opettajaluokitteluihin sekä opettajien taustatietoihin. Kuten aiemmin Tulevaisuuden muistelu -aineiston analyysin esittelyssä todettiin, luokiteltiin opettajat yhtenäiseen perusopetukseen kytkeytyvän toimijuuden ja toiminnan kohteen kokonaiskäsitteksen mukaan neljään luokkaan (SH, SA, OH ja OA).

Haastateltavien opettajien valinnassa varmistettiin, että he edustivat tasaisesti kaikkia näitä neljää orientaatiotapaa yhtenäisen perusopetuksen suhteen. Paitsi TulMu-aineiston analyysiin perustuvan luokittelun mukaan, käytettiin opettajien valinnassa perusteena myös tapauskoulujen opettajien taustatietoja. TulMu-kyselyssä opettajilta tiedusteltiin nimeä, syntymävuotta, s-postiosoitetta (haastattelupyynnöä silmällä pitäen), opettajakelpoisuutta, työtehtävää, opettajakokemusta sekä tällä hetkellä opetettavia luokka-asteita ja oppiaineita. Lisäksi TulMun taustatieto-osiossa tiedusteltiin koulukohtaisia erityisvastuita sekä sitä, haluaisiko opettaja työskennellä myös jollakin muulla luokka-asteella. Haastateltavien opettajien valinnassa taustatietoja hyödynnettiin kokonaisuutena siten, että haastateluun pyrittiin valitsemaan sekä aineen-, luokan- ja erityisopettajia että työ-

uransa alussa ja jo pitkän työuran tehneitä opettajia. Tällä menettelyllä pyrittiin varmistamaan myös tältä osin erilaiset taustat omaavien opettajien ”äänen” esiin tuleminen haastatteluissa.

Lopulliset haastateltavien opettajien valinnat tehtiin kaikkien tutkijoiden yhteisneuvottelussa, jonka jälkeen eri opettajien kanssa sovittiin haastatteluista puhelimitse tai sähköpostitse. Vain yksi valituista opettajista kieltäytyi haastattelusta, minkä jälkeen hänen tilalleen valittiin haastateltavaksi samat valinnan kriteerit täyttävä opettaja samaisesta tapauskoulusta. Kaikki haastatteluun valitut opettajat olivat TulMu-luokituksessa molempien rinnakkaisluokittelijoiden kuhunkin tyyppiin määrittelemiä.

Empiirinen vaihe 5: Tapauskoulujen rehtori- ja opettajahaastattelut

Kaikki tapauskoulujen rehtorit (N=9) ja opettajat (N=59) haastateltiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Teemahaastatteluissa opettajilla oli teema-alueina taustatieto-osion lisäksi opettajuuden rooliin ja asiantuntijuuteen, kouluyhteisöön ja sen muutokseen sekä oppilaisiin liittyvät haastatteluteema-alueet. Yksittäisiä haastatteluteemoja oli yhteensä 30 ja haastattelutilanteessa niitä tarkennettiin teemahaastattelun luonteen mukaisesti tarkentavin lisäksymyksin. Rehtorihaastattelussa teema-alueina olivat opettajahaastattelun tapaan taustatieto- ja kouluyhteisö ja sen muutos -alueet. Johtajuuden tehtäväalueeseen kytkeytyen rehtoreiden kanssa käsiteltiin tämän lisäksi opettajuus-rehtorius- sekä kouluyhteisö, jaettu johtajuus- ja laajennettu johtajuus -teema-alueita. Rehtorihaastattelussa oli yhteensä 32 yksittäistä haastatteluteemaa.

Kaikki tutkimushaastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin edelleen aukikoodattaviksi omina hermeneuttisina yksikköinä. Käytännössä aukikoodausvaihe toteutettiin niin, että aineisto koodattiin esiintyvien sisältöjen mukaisesti kytkien tekstisegmenttejä yhteisiin käsitteellisiin koodeihin ja koodiperheisiin. Analyysin toisessa vaiheessa syntyneitä luokkia tarkasteltiin sisällön painotusten mukaisesti ja toisaalta kytkettiin eri luokkien kokonaisuudet toisiinsa. Aukikoodattuja tekstisegmenttejä käsiteltiin siten sekä kokonaisen koodiperheen tasolla tarkastelemalla eri koodissa esiin nousevia suhteita kokonaisuutena että yksittäisen koodin tasolla nousevien näkökulmien laatuja tarkastellen. Koodausprosessin myötä luotiin aineistossa ristiriidattomat ydinkategoriat johtopäätöksineen.

Empiirinen vaihe 6: Tapauskoulu-survey

Aiemmin kuvattujen empiiristen vaiheiden lisäksi kaikilla tapauskouluilla toteutettiin kvantitatiivinen kysely syksyllä 2006. Tässä kyselyssä tarkasteltiin keskeisinä sisältöinä opettajien pedagogista ajattelua, työtodellisuutta ja työn kuormittavuutta.

Kvantitatiivista kyselyaineistoa hyödynnetään YPO-tutkimushankkeen toisessa vaiheessa (Yhtenäisyyttä rakentava perusopetus -tutkimushankkeen toinen sykli 2007–2009), jolloin raportointi kytketään tässä tutkimuksessa muodostuvien design-hypoteesien testaamiseen samaisilla tapauskouluilla. Kvantitatiivisen kyselylomakkeen suunnittelusta vastasi varsinaisen tutkimusryhmän lisäksi Joensuun yliopiston Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu -pro graduryhmän opiskelijat (tulokset on raportoitu: Sinkkonen & Seppänen, 2007).

Aineiston analyysistä ja tuloksista

Systemiselle design-tutkimukselle tyypillisesti empiirisen aineiston tavoitteena on hahmottaa todellisuuden monimuotoinen ilmiö mahdollisimman kattavasti ja ekologisesti relevantilla tavalla. Koulutuksen kehittäminen, perusopetukseen rajautuneenakin, on monitahoinen ilmiö ja sitä on mahdollista lähestyä monen eri tieteenalan suunnasta. Tutkijat ovat pyrkineet perehtymään moniin erilaisiin lähestymistapoihin, kuten koululaitoksen filosofisiin (esim. Oravakangas 2005) tai nuorisotutkimuksen (esim. Laine 2000) tarkasteluihin. Tutkimuskysymykset, analyysi ja tässä raportissa esitellyt tulokset on kuitenkin rajattu ilmiön pedagogisiin ja yhteisöllisiin tarkasteluihin, ja ekologinen validiteetti on ymmärretty ensisijaisesti suhteessa koulukentän toimijoiden kokemuksiin oppimisesta ja vuoro-vaikutuksesta.

Tutkimus sisältää lukuisia erilaisia aineistoja, joita on myös analysoitu hieman erilaisin prosessein. Yleisellä tasolla aineistojen analyysia toteutettiin abduktiivisena sisällön analyysinä (ks. myös 3.4 Tutkimusprosessi). Kaikkia aineiston osia ei raportoida tässä eikä yhtä aineistoa raportoida omana kokonaisuutenaan vaan tulokset esitetään siten, että eri aineistoja, havaintoja sekä tehtyjä tulkintoja on yhdistetty ilmiökeskeisesti. Tuloksia ja niistä tehtyjä tulkintoja on siis peilattu toisiinsa ja näin pyritty rakentamaan kokonaiskuvaa yhtenäisen perusopetuksen rakentamiseen littyvis-

tä ilmiöistä. Eri aineistoja on keskustelutettu keskenään ja tuloslukuihin on pyritty kiteyttämään keskeiset, monesta aineistosta nousevat samansuuntaiset, havainnot muutamiksi ydintuloksiksi. Nämä ydintulokset ovat vastaavat tutkimustehtävien teema-alueita (ks. ed.). Näiden tulosten pohjalta esitetään raportin lopussa kehittämistyön suuntaan kantaottavat design-hypoteesit, jotka muodostavat tutkimushankkeen toisen syklin interventioiden perustan.

Tutkimuksen tuloksia esitellään seuraavaksi neljässä pääluvussa. Ensimmäisenä esitetään teoreettis-empirisesti rakennettua työkalua yhtenäisen perusopetuksen tarkasteluun ja vertaillaan eri toimijoiden (sivistystoimenjohtajien, rehtorien ja opettajien) yhtenäiselle perusopetukselle antamia merkityksiä. Seuraavassa luvussa käsitellään perusopetuspolkua oppilaiden kokemana ja peilataan heidän näkemyksiään opettajien pohdintoihin. Kolmannessa tulosluvussa keskitytään tarkastelemaan opettajuutta yhtenäisessä peruskoulussa ja opettajien käsityksiä omasta roolistaan yhtenäisen perusopetuksen rakentajina. Neljännessä luvussa käsitellään johtajuuden ja yhteisöllisten prosessien kysymyksiä sivistysjohtajien, rehtorien ja opettajien aineistojen pohjalta. Tulososassa käytämme yhtenäisestä perusopetuksesta pääsääntöisesti lyhennettä YPO.

II TULOKSET

4. Mistä yhtenäisessä perusopetuksessa on kyse?

4.1 Yhtenäinen perusopetus eri toimijoiden käsityksissä

Peruskoulun toimijoiden käsitykset yhtenäisestä perusopetuksesta luovat YPO:n kehittämisen lähtökohdan, koska käsitykset ohjaavat sitä, millaisia tulkintoja, tavoitteita ja millaisten käytäntöjen kautta he pyrkivät yhtenäistä perusopetusta rakentamaan. Esimerkiksi se, millaisia kehittämissaasteita opettajayhteisö itselleen asettaa ja miten se pyrkii haasteisiin vastaamaan, riippuu siitä, mistä YPO:ssa opettajien mielestä on kyse.

Seuraavassa tarkastelemme sitä, millaisia käsityksiä YPO-tutkimushankkeessa mukana olevien kuntien (n = 87) sivistystoimenjohtajilla, koulujen rehtoreilla (n = 122) ja tapauskoulujen opettajilla (n = 193) yhtenäisestä perusopetuksesta on. Nämä kolme tahoja muodostavat perusopetuksen toteutumisen kannalta keskeisen paikallistason toimijajoukon. Opettajien ja rehtoreiden käsitykset YPO:sta vaikuttavat esimerkiksi siihen, millaisia kehityshaasteita koulu yhteisö itselleen asettaa, ja siihen miten haasteisiin pyritään vastaamaan. Vastaavasti kouluhallinnon tasolla sivistystoimenjohtajien käsitykset YPO:sta vaikuttavat siihen, miten he pyrkivät sitä oman kuntansa kouluverkon sisällä ja suhteessa muihin kuntiin kehittämään. Kokoavasti voidaan ajatella, että koulun toimijoiden YPO:ta koskeva ymmärrys ja sitä kuvaavien käsitteiden käyttö ohjaavat sitä, kuinka tietoisesti ja systemaattisesti peruskoulun toimijat rakentavat yhtenäisemmän

oppimispolun kannalta välttämätöntä koherenssia koulujen sisällä ja niiden välillä.

Tässä luvussa tarkastelemme sitä, millaisia käsityksiä sivistystoimenjohtajilla, koulujen rehtoreilla ja tapauskoulujen opettajilla yhtenäisestä perusopetuksesta on. Erityisen merkityksellistä onnistuneen perusopetuskokonaisuuden rakentamisessa on näiden toimijoiden käsitysten harmonisuus tai toisaalta käsitysten väliset ristiriidat. Esitetyt empiiriset havainnot perustuvat tutkimushankkeen kuluessa kerättyjen tutkimusaineistojen osiin, joilla pyrittiin kartoittamaan peruskoulun toimijoiden käsityksiä yhtenäisestä perusopetuksesta: kysely sivistystoimenjohtajille (n=87, vp 55 %), rehtorikysely (n = 237, vp 60 %), rehtoreiden teemahaastattelut (n=9) ja opettajien teemahaastattelut (n = 68) (ks. luku YPO-tutkimusprosessin kuvaus ja aineistot). Design-tutkimukselle ominaisesti YPO:n ilmiön käsitteistön kehittämisessä luotiin seuraava teoreettis-empiirinen malli (vrt. mental model, Senge 1990), joka on yhtäältä tutkimuksen yksi tulos ja toisaalta hyödynnettävissä oleva työkalu yhtenäisen perusopetuksen kehittämisen jäsentämisessä.

4.2 Vertikaalinen ja horisontaalinen eheys

Yhtenäisyys ei tarkoita samankaltaisuutta vaan pikemminkin yhtenäisen oppimispolun mahdollistavaa toiminnan ymmärrettävyyttä ja johdonmukaisuutta kaikkien koulun toimijoiden näkökulmasta. Näin ollen myös yhtenäisen perusopetuksen rakentaminen vaatii kontekstiherkkää ja systeemistä kehittämisotetta sekä monitahoista ja -tasoista oppimista ja ongelmanratkaisua riittävän jaetun yhteisen tavoitteen suunnassa. Tämä voidaan jäsentää siten, että yhtenäisyys on sekä horisontaalisen että vertikaalisen koherenssin rakentamista kouluyhteisössä (Huusko ym. 2006). Koherenssin rakentamisen kannalta on tärkeää yhteisöllisesti luotu, jaettu ja yhteisesti hyväksytty käsitys koulun perustehtävästä (coherence making, Fullan 2000, 2002) sekä aktiivisen toimijuuden mahdollistuminen yksilöille yhteisössä.

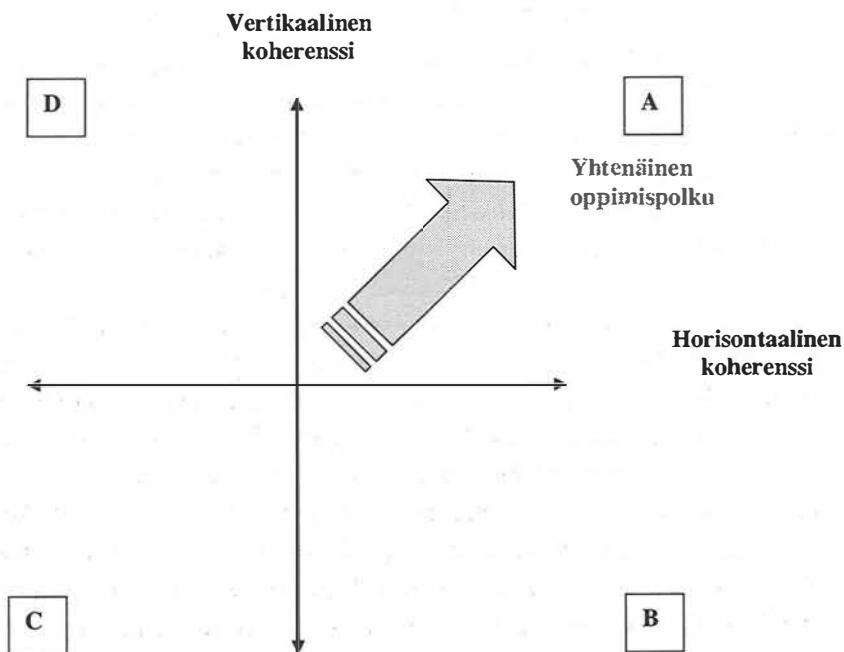
Yhtenäisen perusopetuksen rakentaminen voidaan siis ymmärtää vertikaalisen ja horisontaalisen koherenssin tietoisena rakentamisena. Koulun toiminnan *horisontaalisella koherenssilla* tarkoitamme koulun sisäistä ar-

jen johdonmukaisuutta, omakohtaisuutta ja ymmärrettävyyttä kaikkien koulun toimijoiden näkökulmasta. Koulun arjen turvallisuus ja hyväntahtoisuus, oman opiskelupolun ymmärrettävyys ja mahdollisuus vaikuttaa oppimisympäristöön sekä itseä koskevaan päätöksentekoon ovat ehyen, johdonmukaisen ja yhtenäisen oppimiskokemuksen edellytys. Oppilaan näkökulmasta oppimispolun eheyttä ja ymmärrettävyyttä (koherenssia) rakentavat mm. koulukäytäntöihin liittyvät yhteiset pohdinnat sekä eri oppiaineiden pedagoginen eheys suhteessa toisiinsa. Koulun toiminnan yhtenäisyyttä mahdollistavaa koherenssia ei kuitenkaan pidä tulkita oppilaan kohtaamien haasteiden ja ongelmakohtien totaalisesti poistamiseksi tai oppimispolun samankaltaistamiseksi; pikemminkin kyse on oppilaan omaa aktiivisuutta tukevasta yhteisen kasvatusta- ja opetusvastuun ottamisesta koulun kaikista oppilaista (Pietarinen 2000, 2002; Rauste-von Wright ym. 2003).

Opettajan näkökulmasta tarkasteluna horisontaalinen koherenssi tarkoittaa esim. entistä tiiviimpää kollegiaalista vuorovaikutusta ja tukea, oman ammatillisen identiteetin (opettajuuden) selkiytymistä ja myös sen rikastumista ja laajenemista. Horisontaalinen koherenssi edellyttää opettajalta myös koulun oppilaskulttuurin tunnistamista ja ymmärtämistä. Käytännössä kouluyhteisön toiminnan koherenssia rakentavat esimerkiksi yhteisen perustehtävän määrittäminen, jäsentäminen ja artikulointi, oppilaiden ja opettajien osallisuutta tukevien koulukäytäntöjen omaksuminen sekä kiireen ja yksintyöskentelyn kulttuurin tietoinen murtaminen vaikkapa tehtäviä priorisoimalla ja yhteisopetusta ja vertaisohjausta hyödyntämällä.

Koulujen toiminnassa *vertikaalinen koherenssi* merkitsee puolestaan (0)1–9(10) -luokka-asteiden muodostaman perusopetuskokonaisuuden, käytännössä useimmiten koulujen (ja kouluasteiden), välisen toiminnan eheyttä ja johdonmukaisuutta. Oppilaan näkökulmasta tämä tarkoittaa käytännössä usein sitä, että koulusta toiseen siirtymisestä huolimatta peruskoulu jäsentyy hänelle mielekkääksi ja ymmärrettäväksi olevaksi kokonaisuudeksi, jossa turvalliset aikuiskontaktit ovat läsnä. Vertikaalisen koherenssin rakentamista ajatellen erityisen tärkeää on se, että rehtori ja opettajat hahmottavat opetettavasta luokka-asteesta tai oppiaineesta johtumatta itsensä perusopetuksen kokonaisuuteen vaikuttaviksi ja sen rakentamisesta vastuussa oleviksi aktiivisiksi toimijoiksi. Samanaikaisesti oleellista on ymmärtää omaa välitöntä työskentely-ympäristöä laajemmin se ko-

konaisuus, johon perusopetuksella tähdätään. Tämä ei kuitenkaan merkitse sitä, että yksittäisen opettajan tulisi osana omaa asiantuntijuuttaan hallita kaikki perusopetuksen sisällöt, vaan pikemminkin halua ja valmiutta hyödyntää myös muiden koulun toimijoiden osaamista ko. tavoitteiden saavuttamiseksi. Erityisen tärkeää on, että koulun henkilökunta kantaa sekä kasvatuksellisen että opetuksellisen kokonaisvastuun yhdessä. Vertikaalisen koherenssin rakentamisen näkökulmasta tärkeää on myös omien ammatillisten rajojen hallittu joustavuus. Esimerkiksi oman osaamisen ja sen rajojen tunnistaminen, monipuolinen ja joustava käyttö ja laajentaminen sekä muiden yhteisön jäsenten osaamisen yhteinen hyödyntäminen ovat keskeisiä prosesseja vertikaalista koherenssia kouluyhteisöön rakennettaessa.



KUVIO 4. Vertikaalinen ja horisontaalinen koherenssi peruskoulun yhtenäisyyden rakentamisessa

Kuviossa 4. on esitetty tutkimuksessa kehitetty teoreettis-empiirinen malli, jossa on mallinnettu koherenssin rakentumista sekä vertikaalisesti että horisontaalisesti. Nämä kaksi ulottuvuutta muodostavat nelikentän (A-D), jota voidaan hyödyntää viitekehyksenä pyrittäessä jäsentämään ja tunnistamaan koulu yhteisöjen tämän hetkistä toimintatodellisuutta yhtenäisemmän oppimispolun kehittämisessä. Mallinnusta hyödynnettäessä on aina syytä ottaa huomioon kunkin koulun yksilöllinen historia, toimintakulttuuri ja toisaalta joskus hyvin suuri variaatio saman opettajayhteisön yksilöiden toiminnassa.

Sektorin A-tyyppisissä koulu yhteisöissä (sekä vertikaalinen että horisontaalinen koherenssi ovat vahvoja) koulun ymmärrys itsestään ja käytännöt ovat hyvin jäsentyneet ja koulun toimijoiden yhdessä rakentamat. Samanaikaisesti koulun yhteistyö ja -toiminta on laajentunut oman oppilaitoksen ulkopuolelle niihin oppilaitoksiin, jotka yhdessä muodostavat oppilaiden näkökulmasta koulutuksellisen jatkumon. Sektorin B-tyyppisissä koulu yhteisöissä (vertikaalinen koherenssi heikko, horisontaalinen koherenssi vahva) koulun itseymmärrys ja käytännöt ovat hyvin jäsentyneet, mutta yhteistyötä ja -toimintaa muiden oppilaan koulutuspolulle asemoituvien oppilaitosten kanssa ei juuri ole. Näissä koulu yhteisöissä voimakas sisäinen horisontaalinen koherenssi saattaa joskus muodostua myös oppimispolun yhtenäisyyttä rikkovaksi tekijäksi. Sektorin C-tyyppisissä koulu yhteisöissä (vertikaalinen ja horisontaalinen koherenssi ovat heikkoja) yksintyöskentelyn kulttuuri elää vahvasti eri opettajaryhmissä ja näiden ryhmien välillä. Koulun kehittäminen tarkoittaa tällöin yksittäisten opettajien ja erillisinä nähtävien oppiaineiden pirstaleista kehittämistä. Sektorin D-tyyppisissä koulu yhteisöissä (vertikaalinen koherenssi vahva, horisontaalinen koherenssi heikko) opettajat eivät tee merkittävässä määrin yhteistyötä koulun sisällä. Sen sijaan yhteistyö muiden oppilaan koulutuspolulle asemoituvien kouluasteiden tai oppilaitosten kanssa on tiivistä (esim. esiopetuksen ja alkuopetuksen yhteistyö, erityisopetuksen yhteistyö ala- ja yläkoulun välillä tai yläkoulun yhteistyö lukion ja ammatillisen koulutuksen kanssa).

4.3 Yhtenäisen perusopetuksen punainen lanka

Rehtorien puheessa yhtenäisen perusopetuksen ydinidea kytkeytyy vahvasti oppilasnäkökulmaan ja tässä oppilaan kokeman oppimispolun eheyteen. Eheyden määreinä esiin nousevat peruskoulujatkumon eri koulujen toimintakulttuurien yhteensopivuus, jolla viitataan yleensä opettajien kasvatuksellisiin ja pedagogisiin arvoihin, asenteisiin ja käytänteisiin.

Rehtorien määrittäessä yhtenäisen perusopetuksen käsitettä käy selkeästi ilmi käsitteeseen kytkeytyvä kaksitahoisuus. Rehtorit mieltävät yhtenäisen perusopetuksen merkityksen kytkeytyvän ennen kaikkea koulun tasolla tapahtuviin pedagogisiin prosesseihin, kun taas julkisuudessa käyty koko koulutustoimeen kytkeytyvä keskustelu koetaan ennen muuta hallinnolliseksi ja koulujen arjesta irralliseksi. Seuraavissa luvuissa tarkastellaan yhtenäistä perusopetusta hallinnollisena julkikäsitteenä ja pedagogisen koherenssiuden näkökulmasta.

Yhtenäinen perusopetus -käsite koetaan ongelmalliseksi ennen kaikkea sellaisissa kouluissa, jotka ovat perinteisiä ala- tai yläkouluja. Näissä kouluissa rehtorit pääosin mieltävät toteuttavansa perusopetuksen yhtenäistämistehtävää osaltaan, mutta haluavat käyttää muuta kuin yhtenäisen perusopetus -käsitettä. Yhtenäinen peruskoulu tai -opetus -käsitteiden käyttöä vierastetaan ja ne koetaan usein vain vuosiluokkia 1–9 omaavien koulujen tai hallinnollisesti yhdistettyjen koulujen omistajuuteen.

(RH)

No, tuota... Kyllä tämä on melkonen haaste tämä yhtenäinen perusopetus, koska nyt tämä kuntatalous on niin, niin kovissa paineissa, niin helposti tehdään semmosia ratkaisuja, joissa, joissa tuota niin, argumenttina on joku muu, kun opetuksen järjestäminen. Vain on säästöt ja... Että siinä, siinä pitäis olla niinkun asiantuntemus vahvasti mukana, kun, kun näitä päätöksiä tehdään ja... Meilläkin on tämä kouluverkkoasia, niin meillä on valtavasti jo kouluja vähennetty, mutta, kun oppilasmäärä jatkuvasti pienenee, niin, niin, edelleen joudutaan miettimään näitä koulujen yhdistämisistä ja sitten, miten näitä tiloja... sitten saneerataan sellaisiksi, että tämä toiminta voi järkevästi toteutua. Siinä meil on aika paljon ongelmia.

(RK)

Yksi kysymys askarruttaa ja haluaisinkin asiasta faktaa: onko jossakin tutkittu 5-6.-luokkien siirron ”yläasteelle” yhteydessä siinä olevia hyviä ja huonoja

puolia. Ettei siirtoja tehdä vain säästöystistä. Onko siirtyminen nykyistä aikaisemmin jotenkin helpompi? Vanhemmat ainakin kovasti asiaa jo nyt pelkäävät vaikka vielä ei sitä olla paljonkaan mietitty. Meillä on siis välimatkaa n. 2 km. Myös opetuksen järjestely tässä tilanteessa mietityttää. Miten luokanopettajan tunnit järjestyvät? Jääkö jäljelle vain ”tähteitä”? Kaikki eivät ole kuitenkaan kaksoiskelpoisia!

Yhtenäisen perusopetuksen julkikäsitteeseen kytkeytyy sisältöjä, jotka koetaan irrallisiksi ja jopa vastakkaisiksi oppilaille ehyemmän oppimispölyn kehittämisen näkökulmasta. Tyypillisimmillään näissä näkökulmissa tuodaan esiin kunnassa toteutetut hallinnolliset säästötoimenpiteet (koulujen lakkauttaminen, kouluyksiköiden ”pakkoyhdistäminen” tai paine opettajien kaksoiskelpoisuuksien hankkimiselle) ja niiden perustelu julkisuudessa yhtenäiseen perusopetukseen vedoten.

(RH)

Ei täällä niinku puhuta mistään yhtenäisestä peruskoulusta, vaan se on just tota yhtenäiskoulujuttu, et mitä yritettiin ajaa muutama vuosi sitten... eli siinä meni niin kuin puihin, niin tätä asiaa ei keskusteltu missään, sitä ei avattu missään, että, että on kyse tämmöisestä yhtenäisestä perusopetuksestakin ja näin pois päin, vaan se jäi niinku siihen yhtenäiskoulujuttuun.

(RH)

H: Hmm... Kyllä, meidän koulutoimen hallintohan on viime vuosina koko valtakunnassakin muuttunu aika paljon, että koulutoimenjohtajat on melkein niinkun hävinny sukupuuttoon (T: Mm-m) H: että niit on hyvin vähän enää. Että kyllä minusta niinkun koulutoimessa pitäs olla tämmönen hallinnollinen johtaja, joka olis hyvin lähellä kouluja ja opettajakuntaa, että, että koettas, niinku että ajettas samaa asiaa. Ettei siel olis semmonen hallintobyrokraatti, joka pyrkii vain johtamaan koululaitosta niin, että saavutettas mahdollisimman suuret säästöt ja mahdollisimman pienillä rahoilla tultas toimeen vaan, että hällä olis se kokonaisnäkemys myöskin tästä kasvatustehtävästä. Ja tämä on meillä niinkun häipyne, ettei meilläkään ole enää koulutoimenjohtajaa, vaan on vaan sivistyspuolen osastopäällikkö, joka on lukion rehtori ja hänkin nyt virkavapaalla, että ... Tämmöiset varmasti... on, on sellasia, että sieltä pitäs tulla tämmönen tuki. Ennen, ennen minusta tämä oli paljon paremmin, meilläkin pijiettiin johtajien, koulunjohtajien, rehtorien kokouksia säännöllisesti ja yhdessä pohditiin asioita, miten pitäs tulla. Ne on kaikki loppunut. Että jokainen rehtori toimii aivan niinkun omin päin ja ilman mitään tukea. Korkeintaan tulee vain, että nyt pitäisi niin ja niin paljon säästää: Mistä te otatte nuo säästöt?

Koulun tason toimijat odottavat tukea työlleen kuntatasolta. Samaan aikaan he kuitenkin pelkäävät, että kunnallisen koulutustoimen kehittämässä ”uhrataan kasvatukselliset ja koulutukselliset ideat” nykyisen heikkenevän resurssoinnin ehdoilla. Koulujen ja koulutustoimen hallinnon välisiä näkemyseroja ja vastakkainasetteluja ei voi välttää ja niissä kuvastuu myös osaltaan erilaisten toimintakulttuurien ristiriita. Tilannetta olisi kuitenkin pystyttävä prosessoimaan yhdessä. Tätä vaikeuttaa se, että avoin koulutuksen kehittämisen suuntaa koskeva keskustelu ja eri koulumuotojen ominaisuuksien pohdinta koetaan ainakin rehtoritasolla jääneen vähäiseksi ja yksipuoliseksi. Mikäli asiasta onkin käyty koulutoimen sisäistä keskustelua, rehtorit kokivat, että keskustelut eivät näy päätöksenteossa. Seuraavassa tarkastelemme kunnan koulutuspoliittisten ratkaisujen linjaajien, sivistysjohtajien, näkemyksiä yhtenäisen perusopetuksen käsitteestä sekä omasta ja rehtorien roolista tämän kehittämissyrkimyksen toteuttamisessa.

4.4 Pedagoginen kehittämissuunta vai säästökeino

Kyselyyn vastanneiden kuntien sivistysasioista vastaavien virkamiesten näkemykset yhtenäisen perusopetuksen lähtökohdista ovat varsin yhtenevät rehtorien näkemysten kanssa. Kokonaisvaltainen oppilaiden hyvinvointi ja koko esi- ja perusopetuksen läpi ulottuva koulutusjärjestelmän eheys on keskeisin sisältö perusopetuksen yhtenäisyyden määrittelyssä. Yhtenäisyys liitetään oppilaiden tarpeisiin ja pedagogiseen hyvinvointiin heidän ikäkausiansa mukaisesti.

(SK)

Yhtenäinen oppimispolku lapselle. Kokonaisvaltainen käsitys lapsesta ja opetuksesta. Lapsi koko ajan pääosassa eikä esim. luokanopettajan tai lehtorin asema. Näillä ajatuksilla tarkoitan sitä, että yhtenäisessä perusopetuksessa lapsen olosuhteet ja lapsi pitäisi kokonaisuudessaan oppia tuntemaan. Koko henkilökunnan pitää yhdessä miettiä, miten opetus on parasta järjestää ja ketkä opettavat ja mitä kullakin luokka-asteella siten, että kokonaisnäkemys lapsesta ei unohdu tai jää syrjään. Kouluhan on lasta varten, ei opetustoimen henkilökuntaa varten.

Tyypillisimmillään sivistysjohtajat määrittävät yhtenäisyyttä ”*raja-aidattomana jatkumona vuosiluokkien 0–9 (10) välillä*”. Kehitystavoitteena nähdään

uusimuotoinen perusopetuksen yhtenäinen toimintakulttuuri, jossa asenteellisena muutosvaatimuksena korostuu aineen- ja luokanopettajaryhmien ”professioero”. Nykymuodossaan opettajaryhmien käsitykset perustetävästä koetaan hajanaisena. Yhtenäistymisen myötä olisi tavoitteena saada kouluilla työskentelevät eri opettajaryhmät saman kasvatuksellisen tavoitteen taakse.

(SK)

Opetussuunnitelman läpivieminen kouluissa. XXX yksikön toiminnan alkaminen syksyllä 2006. Kouluverkon tarkastelu tulee ajankohtaiseksi v. 2006, jossa mahdollisesti koulujen hallinnollisia muutoksia ja muutoksia kouluverkkoon.

(SK)

(Kunnassamme) tippuvat oppilasmäärät. Luokkien 7–9 opetus voidaan kunnassamme turvata vain, jos koko koululaitos toimii yhtenä yksikkönä ja se vaatii myös sitä, että ”ala-asteen” opettaja kouluttautuvat lisää ja hankkivat itselleen pätevyyden johonkin aineen opetukseen.

Kuvatessaan yhtenäisen perusopetuksen käytännön toteuttamista kiinnostavat sivistysjohtajat vastauksensa vahvasti nykyisen kuntatalouden keskusteluun rakenteellisista ja taloudellisista muutosvaatimuksista sekä perusopetuksen hallinnon uudelleenjärjestelyistä. He viittaavat tekijöihin, jotka ilmentävät ja tuottavat tiukkakäytöksyyttä koulujärjestelmän johtamiseen. Yhtenäisen perusopetuksen rakentaminen nähdään ”yhteiskunnallisena tahtotilana”, joka oikeuttaa pedagogisin perustein laajoihinkin rakenteellisiin uudistuksiin. Tällaisia rakenteellisia uudistuksia ovat mm. kunnan kouluverkon tiivistäminen ja jäljelle jäävien koulujen oppilasmäärien kasvattaminen.

Erot sivistysjohtajien ja rehtoreiden määrittämissä kehittämistoiminnan kohteissa ovat luonnollisia ja niitä selittää pitkälti työtodellisuuksien erilaisuus. Esimerkiksi rakenteiden ja resurssien korostuminen sivistysjohtajien vastuksissa on selitettävissä heidän työkuvaltaan, jossa vaikuttamisen välineet perustuvat usein talouteen ja rakenteiden organisoimiseen.

(SK)

(Mikä on mielestäsi yhtenäisen perusopetuksen ydinajatus/punainen lanka?) Sillä halutaan parantaa opetuksen toteuttamista yhdessä paikassa, tiivistää ja parantaa opettajien yhteistyötä, tehostaa erityisopetusta ja oppilashuoltoa. Yksi

rehtori pystyisi paremmin hallinnoimaan sekä henkilöstöä että kehittämään opetuksellisia menetelmiä.

Yhtenäisyyden rakentamiseen kuuluvat pedagogiset elementit (esim. tavoitteena olevan uuden opettajakulttuurin käytännön kehittäminen) tunnistetaan sivistysjohtajatasolla, mutta varsinainen pedagoginen kehittäminen siirretään yksittäisten koulujen tasolle rehtoreiden vastuulle. Kunnan opetustoiminnasta vastaavat viranhaltijat muovaavat siten rakenteita ja kouluverkkoa paikallisten kunnallisten resurssien puitteissa, kun taas opettajaryhmien yhteistyön mahdollistaminen ja tukeminen sekä koulujen pedagoginen kehittäminen oletetaan tapahtuvaksi opetussuunnitelmaprosessiin kytkeytyen koulukohtaisesti ja rehtorivetoisesti.

4.5 Rehtorit ehyen koulupolun rakentajina

Yhtenäisen perusopetuksen julkikäsitteessä korostuu hallinnollinen kehittämiskurssi, jossa kehittämistoimenpiteitä perustellaan lähinnä rakenteisiin ja talouteen liittyvillä argumenteilla. Rehtorit pitävät kuitenkin rakenteellista muutosta merkittävämpänä yhtenäisen perusopetuksen muutoshasteena kehittämistä, jossa pyritään koulun kulttuuriseen muutokseen ja pedagogisen koherenssin rakentamiseen. Tässä luvussa keskitytään tarkastelemaan sitä, mitä tämä kehittäminen on.

(RK)

Koulumme on kehittänyt yhtenäistä peruskoulua jo 1990-luvulta lähtien ja se näkyy ehkä siinä, että koulussamme arvostetaan alakoulun antamaa opetusta ja alakoulun opettajia hyvin korkealle. Samoin yhteydenpito alakoulun kanssa esim. oppilashuollollisissa asioissa on tiivistä. Opetussuunnitelmat ovat ymmärtääkseni johdonmukaiset ja kynnystä alakoulun ja yläkoulun välillä ei opillisesti ole. Ratkaisevaa on opettajakunnan asenne ja se, että ymmärretään oppilaan hyötyvän yhteistyöstä.

(RH)

Rehtorina mun ydintehtävä on tässä näin, nin mä olen kokenut sen, että mä olen nüinku halunnu luoda semmosen turvallisen työympäristön niin mun kollegoille tässä näin, opettajille, kun myös meidän oppilaille, että heillä on semmonen ja vanhemmille. Et me ollaan yritetty ja mielestäni me ollaan aika hyvin onnistuttu siinä, että se tunne täällä on semmonen yhteisen tekemisen tunne. En mä nüinkään halua olla rehtori jossain rehtorin pallilla, vaan, vaan

tehdä ne tehtävät sillä tavalla, että niitten kautta sitte tää toiminta sujuu. Et mul ei oo tärkeää se, et mä olen rehtori, vaan tärkeää on se, että työt sujuu.

Yhtenäisen perusopetuksen kehittämisessä koulujen rehtorit määrittivät oppilaan eheän koulupolun kannalta merkityksellisimmäksi opettajiin ja opettajayhteisöihin kohdistuvan pedagogisen kehittämistyön. Yhtenäisen perusopetuksen kehittämisellä tavoitellaan opettajayhteisöihin pysyvää, kulttuurista muutosta, jolla perusopetuksen kokonaistehtävää ja -luonnetta terävöitetään. Kehittämistoimenpiteet nähdään sekä koulujen sisäisinä että koulujen välisinä prosesseina.

(RH)

Mut sitten taas tuo erityisopetus on miusta ollu semmonen mukava uus alue mihin on saanu tässä niinku tutustua. Niin kyllä esimes tuo erityispedagoginen tietämys ja pelkästään ne termit ja, ja tuota näkemys siitä et mihinkä, millä tavoin erilaisia asioita hoietaa. Ni kyllä siin on muuten, tapahtuu yllättävän nopeesti yllättävän isoja muutoksia. Ja just et siinä niinku on huomannu sen, että kyl se vaan semmonen kasvatusalanki asiantuntemus ja tietämys niinku voi joillaki erityisosa-alueilla mennä niin nopeeta vauhtii eteenpäin, et jos siinä ei niinku opettajat ja työyhteisöt ja rehtoritkkaa tietysti niinku seuraa mitä tapahtuu, nii voi olla, että kohta auttamatta niinku pihalla.

(RH)

Varmaan jotkut kokee, että negatiivisestikki siinä mielessä just yksittäisissä tilanteissa, että on vähän tää yhtteistyövelvotte, pakko, jos sen nyt niin halluu sannoo ni pikkusen lisääntyny. Onko se sitte paljon vai vähän, niin sitä voi miettii. Et esi, esimes tuota ky muistan vielä... Tässäki meillä on, on varmasti sen koulukunnan, seikkyt-luvulla töihin tulleita ihmisiä, jotka ehkä saatto niinku olla sitä mieltä, että ei, ei tuolla päiväkodissa, että et lapset tulee ikään kun nollatilanteesta tuota niin peruskouluun. Ja ääneenki sanottiin eräässä palaverissa, missä oli päiväkotiväkeä paikalla ja se oli tiesti vähä kiusallinen tilanne. Mutta tuota, kyl se on nyt jo varmasti hävinny. Sit tuo esiopetuksen tulo, se on ollu mun mielestä yks aika iso muutos tässä mejjän koulussa. Että se on, moni ihminen on ... (T: Täällä toimii eskari?). Kyllä. Nyt kun se toimii, kolme vuotta se on tuossa ollu, niin musta niinku tunttuu, että tuo alkuopetus on ihan saanu, niinku niinku ne ihmiset on kokonnaa uudesta näkökulmasta arvosttaa sitä, sitä työtä, mikä on tehty ennen, ennen niinku ykköselle tuloa. Ja, ja täs, uskosin tässä XXX:ssä tää XXX:n [naapurikoulu] on ollu kyllä niin hyvät sit taas kutos-seiska-nivelessä, että tuota. Siinä on aika, semmoset nyt hyvät systeemit mitenkä se prosessi etenee. Se on ihan, ihan syksyltä lähtevä

suunnitelmallinen juttu niinku varmasti joka alueella täällä on. Mut tuota, mius tuntuu, että ne on niinku semmosia hyviä juttuja. Varmasti osa mietti niitä, että onko näitä nyt pakko näin monta kertaa palaverata ja käyä opettajien tarinoimassa mut tuota. Kyl se on niinku se iso muutos.

Koulun sisäisen yhtenäisyyden kehittämällä tavoitellaan koulun kaikista oppilaista huolta kantavaa ilmapiiriä ja toimintatapoja. Koherenssiuden luomisessa tuodaan koulun toiminnan osatekijöitä yhteisölliseen tarkasteluun. Esimerkki tällaisesta yhteisöllisen tietämisen lisäämisestä on vaikkapa erityisopetushaasteiden käsittely opettajayhteisössä. Rehtoriaineistosta käy selkeästi ilmi jaettu näkemys siitä, että muuttuvan oppilasaineksen ja entistä moninaisempien kasvatustehtävien tarpeisiin voidaan koulun tasolla vastata vain kollektiivisesti. Tämä tarkoittaa, että koko työyhteisö tukee jäseniään opetus- ja kasvatustehtävässä.

(RK)

Teemme jatkuvasti yhteistyötä viereisellä tontilla sijaitsevan yläasteen kanssa. Opetussuunnitelmat on linjattu yhteisissä palavereissa, arviointikäytänteitä kehitetään yhteisesti, oppilashuoltotyötä tehdään yhteistyössä, oppilaiden siirtymässä yläasteelle järjestetään erilaisia niveltämispalavereja ja oppilaille tutustumiskäyntejä, opettajakunnalle järjestetään yhteisiä tapahtumia vuosittain jne.

(RK)

XXX koulun lisäksi yläluokille tulee myös oppilaita 4 muulta ala-asteen koululta. Sen takia yhteistyötä on tehtävä näiden kaikkien kanssa. Juuri tällä hetkellä synkkaamme jokaisen alaluokkien koulun sekä meidän opettajien kanssa yhteistyössä oppisisältöjä, jotka on käytävä ”kunnolla” läpi ennen 7. luokalle siirtymistä. Samoin sovimme ns. talon tavoista, jotta ne ovat kaikilla yhtenäiset. Kehittelytyössä talon tapojen osalta ovat mukana osaltaan myös yläluokkien oppilaskunnan edustajat. Projektia vetää koulumme apulaisjohtaja, joka vastaa myös alaluokkien johtamisesta. Yhteistyötä koulumme ala- ja yläluokkien opettajien kesken teemme koko ajan. Yhteisiä opettajia meillä tänä vuonna on XXX /XXX), mutta tuo opettajien vaihto koulumme sisällä ei ole itsetarkoitus, vaan se suoritetaan tilanteen mukaan.

Tarve koulujen väliselle yhteistoiminnalle ja sen kehittämiseksi nousee perusopetuksen läpi ulottuvasta kasvatuksellisesta johdonmukaisuudesta, yhteistoiminnasta ja yhteisistä tavoitteista. Voidaankin sanoa, että laajentunut käsitys koulun vastuusta koko oppilaan koulupolun ajan raken-

taa sekä vertikaalista että horisontaalista koherenssia ja kytkee koulujen toiminnot luonnollisesti toisiinsa.

(RK)

Rehtorin kannalta opettajien johtaminen aivan uuteen koulumuotoon on pitkä prosessi. Kun matkalle lähdettiin, oli suurta innostusta, mutta myös pelkoa siitä, että entinen tuttu ja turvallinen koulu jää lopullisesti taakse. Matka on ollut pitkä ja välillä tosi vaikea. Usein opettajat haluaisivat ottaa entisen statusensa esim yläluokkien opettajina. Koko oppilasjoukon opettajana olo ei aina viehätä. Väsymys on iskenyt matkan varrella usein. Eväät yhtenäiseen peruskouluun ovat olleet aika vähäiset. Tukea ylemmiltä viranomaisilta on tullut vähän, XXX [kaupungin] työterveydeltä kohtalaisesti. Rehtorin ja hallintoryhmän on pitänyt joskus ”kepin” kanssa komentaa joukot jälleen liikkeelle. Pitkällä matkalla osa opettajista on halunnut muodostaa oman erillisen joukon, joka matkaa omaa tahtiaan. Rehtorin tehtävänä on ollut palauttaa joukko muun ryhmän pariin.

Koulujen välisen yhteistoiminnan laajentumisen negatiivisina ulottuvuuksina rehtorit nostavat opettajien kasvavan ja monipuolistuvan tehtäväkentän, opettajien erilaiset ammattinäkemykset perustehtävän luonteesta ja sen toteuttamisesta sekä epäluulot yhtenäisyyden rakentamisen todellisista vaikuttimista. Johtamisen kannalta ongelmallisena koetaan opettajien eritasoinen sitoutuneisuus koulun tason yhteistyön tarpeeseen ja toimenpiteisiin. Tärkeitä ovatkin ne toimenpiteet, joilla voidaan rakentaa yhteisön ammatillista yhteisöllisyyttä ja jaettava näkemystä perustehtävästä.

4.6 Johtajuuden haasteet yhtenäisessä perusopetuksessa

Kun tarkastellaan kokonaisuutena yhtenäisen perusopetuksen käsitteen rakentumista, voidaan todeta rehtoreiden ja sivistysjohtajien käsitysten yhtenäisen perusopetuksen lähtökohdista olevan yhteneväisiä. Sen sijaan yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseksi tehtävistä toimenpiteistä ollaan hyvinkin erimielisiä. Rehtorit tunnistavat kunnan kouluhallinnon lähtökohdat perusopetuksen hallinnollisessa kehittämisessä, mutta suhtautuvat kriittisesti muodostuneeseen julkikäsitteeseen.

Yhtenäisen perusopetuksen hallinnolliseen julkikäsitteeseen liittyy koulutason näkökulmasta ajatus ulkoapäin säädelystä ja ylhäältäpäin annetusta koulu-uudistuksesta, jonka lähtökohdat ovat epäselviä ja osin myös

ristiriitaisia. Näyttääkin siltä, että kouluverkon rakenteellinen uudistaminen ja yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyö asemoituvat julkikäsitteessä päällekkäisiksi merkitysrakenteiksi. Tällöin yhtenäistyminen näyttäytyy koulun toimijoille ensisijaisesti taloudellisena tehokkuutena, säästöinä ja koulujen lakkauttamisina. Jos yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen toteutuu koulujen arjessa ensisijaisesti säästöinä ja koulujen lakkauttamisena, on ymmärrettävää, että sitä vastustetaan. Pedagogisena kehittämissuuntana YPO:lla on lisäarvoa vain jos se ymmärretään koulun perustehtävän suunnassa tapahtuvana kehittämistyönä.

Tutkimukseen osallistuneiden kuntien sivistysasioista vastaavien virkamiesten ja rehtoreiden käsitykset yhtenäisen perusopetuksen tavoitteista olivat pitkälti yhteneväisiä. Pääosa sivistysjohtajista ja rehtoreista korosti YPO:n ydinajatuksena ehyen ja yksilöllisen oppimispolun rakentamista oppilaalle läpi peruskoulun. Yhtenäisyys liitettiin oppilaiden tarpeisiin ja hyvinvoinnin tukemiseen koulupolun eri vaiheissa. Tavoitteen saavuttamisen katsottiin vaativan ensisijaisesti asenteellista muutosta, erityisesti luokan- ja aineenopettajaryhmien välisen ammatillisen eron kaventamista, yhteisen kasvatustavoitteen muodostumista ja aiempaa yhteisöllisemmän toimintakulttuurin rakentamista.

Sivistysjohtajien ja rehtoreiden kuvaukset YPO:n rakentamisen prosesseista ja omista toimenpiteistä tavoitteen saavuttamiseksi olivat selvästi jaettua tavoitetta jäsentymättömämpiä, yksiulotteisempia ja osittain myös sisäisesti ristiriitaisia. Rehtorit toivat esiin keskeisenä YPO:n rakentumista mahdollistavana tekijänä opettajayhteisön toimintakulttuurin kehittämisen. Se, miten toimintakulttuurin kehittämisen tulisi edetä ja miten prosessia voi ohjata, oli sekä useimmille sivistysjohtajille että rehtoreille epäselvää. Sivistysjohtajat korostivat puolestaan kehittämisen keinoina rakenteellisia ja taloudellisia muutoksia sekä perusopetuksen hallinnon uudelleenjärjestelyjä.

Yhtenäisen perusopetuksen merkityksen määrittelyissä ilmeni kunnan koulutustoimen toimijoiden (sivistysjohtajat vrs rehtorit/opettajat) keskinäinen epäluottamus, joka kuvastui kriittisinä näkemyksinä ja epäluuloina yhtenäisen perusopetuksen kehittämisen todellisista tarkoituspereistä. Tyypillinen epäily oli se, että yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen on vain pedagogisen kehittämisen käsitteeseen verhottu rakenteellinen uudistus. Uudistuksen keskeisimpänä tavoitteena nähtiin kunnan

koulutusmenojen leikkaaminen kouluverkkoa supistamalla, koulu- ja ryhmäkokoja kasvattamalla tai johtajuusjärjestelmää kaventamalla.

Kunnan koulutustoimen eri tasoilla yhtenäisen perusopetuksen merkityksen jäsentymättömyys ilmeni eri toimijoiden peruskäsitysten ristiriitaisuutena. Käsitusten jäsentymättömyys ja ristiriitaisuus luo avointa ja kriittistä kehittämiskeskustelua ehkäiseviä rakenteita. Yhtenäisyyden rakentamisen lähtökohta onkin tunnistaa sisäistä (kouluhallinnon, opettajien ja opettajaryhmien välistä) eheyttä rikkovia rakenteita ja toisaalta hyväksyä nykytilanne kehittämisen lähtökohdaksi. Tämä on myös koulujen välisen yhtenäisyyden rakentamisen lähtökohta.

Kiinnostavaa on, että viime kädessä sekä sivistysjohtajat että rehtorit siirsivät päävastuun peruskoulun vertikaalisen ja horisontaalisen koherenssein kehittämisestä ”alaspäin” – kouluhallinnosta kouluille ja koulujen sisällä opettajille. Myös opettajien pedagoginen uudistuminen ja vireyys jätetään selkeästi yksittäisten opettajien omalle vastuulle. Seuraavaksi tarkastelemme opettajien käsityksiä yhtenäisestä perusopetuksesta.

4.7 Tyhjä käsite vai opettajan työväline

Mitä yhtenäinen perusopetus sitten merkitsee opettajille, joiden arkiset pedagogiset ratkaisut, vuorovaikutus oppilaiden kanssa ja yhteistyö opettajien kesken lopulta rakentavat koulun toiminnan ytimen? Tapauskoulujen opettajien käsitykset yhtenäisestä perusopetuksesta olivat melko jäsentymättömiä (ks. myös luku: Opettajana yhtenäistyvässä peruskoulussa). Suurin osa opettajista totesi haastattelussa spontaanisti, ettei YPO merkitse heille mitään tai ettei se näy heidän koulunsa arjessa millään tavoin. YPO koettiin usein myös ulkopäin annetuksi, ”*jälleen yhdeksi uudistukseksi?*”, joka merkitsi opettajille lähinnä oman työn lisäksi toteutettavia ylimääräisiä hankkeita tai toimintoja. Yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen suhtauduttiin usein myös varautuneesti, mikä saattaa heijastella muutosprosessin johtamisessa ilmenneitä epäjohtonmukaisuuksia tai ristiriitaisuuksia. Useimmat opettajat eivät myöskään hahmottaneet itseään aktiivisiksi toimijoiksi YPO:n rakentajina. Tämä viittaa siihen, että opettajat kokivat ongelmalliseksi ja haasteelliseksi sekä YPO-ilmion jäsentämisen että oman toimijuutensa hahmottamisen YPO:n kehittämistyössä.

(OH)

Yhtenäinen perusopetus, mitä se merkkää ... Jaa-a... No tota... Tuota tuota... Ää, no se on kyllä vähä hankala, että mitä se niinku merkitsee käytännössä, että jos aatellaan oman työn kannalta, ni nin. Nin kun minä omassa luokassani oppilaitten kanssa puuhastelen siellä, ni sinällään se, tämmönen yhtenäiskoulu, homma suuresti ei siellä niinku näy eikä eikä niinku älyttömästi merkitse.

(OH)

Mä en saa oikein kiinni, että mitä ihmettä siinä vois niinku sillee niinku ruveta ajattelemaan tuossa, koska se on, se on jotenki semmonen vaikee ja iso hahmottaa tälleen näin, kun ei oo vielä pohtinu koko asiaa sillä tavalla muuta ku ihan tälleen pintatasolla vaan asioita. Että nin mitä se käytännössä sitten vois olla. Mutta semmonen yhdes-. No, joku semmonen, että meille tulis tunne, että me niinku tehdään yhdessä tätä hommaa.

Samanaikaisesti kun opettajien käsitykset YPO:sta olivat melko jäsenytmättömiä, he nostivat omaa työtään kuvaillessaan esiin runsaasti yhtenäistymiskehitykseen viittaavia, meneillään olevia prosesseja. Opettajat kuvasivat pohdintoissaan myös sitä, mitä yhtenäisyyden ja yhteistyön rakentaminen parhaimmillaan mahdollistaisi heidän omassa työssään ja koulussaan. Opettajien suhtautumista YPO:een leimasikin hyvin samansuuntainen ristiriitaisuus kuin mitä oli havaittavissa sivistysjohtajien ja rehtoreiden välisessä YPO:n tulkinnoissa. Opettajien kokemuksissa ja käsityksissä YPO-käsite oli myös saanut ensisijaisesti rakenteellisia ja hallinnollisia muutoksia tarkoittavan merkityksen ja muodostunut siten kielteisesti sävyttyneeksi, esimerkiksi tarkoittamaan säästötoimia, joista opettajat halusivat toimijoina sanoutua irti. Samanaikaisesti yhteistyön ja yhtenäisyyden lisääntyminen ja eheän koulupolun rakentaminen oppilaille ymmärrettiin sen sijaan tavoiteltavaksi pedagogiseksi kehittämiskohteeksi peruskoulussa.

Yhtenäisyyden ja yhteistyön rakentamisen muodossa YPO merkitsi opettajille ensisijaisesti siirtymiin liittyviä toimenpiteitä: oppilaan tai opettajan siirtymiä, ”nivelkohtien ylittämistä” tai tiedon siirtymistä. Keskeisimpänä YPO:n merkityksenä nähtiin oppilaan kohdalla nivelvaiheen madaltuminen ja jatkumo alaluokilta yläluokille. Toisin sanoen opettajien vastauksissa korostui vertikaalinen koherenssi suhteessa oppilaan koulupolkuun. Tälle alisteisesti opettajat korostivat omassa työssään vertikaal-

lista koherenssia tiedon siirtymisenä. Käytännössä tiedon siirtyminen merkitsi yleensä sitä, että oppilaan oppimisolullaan kohtaamat opettajat tietäisivät, mitä ja miten oppilalle on aiemmin opetettu tai mitä oppilailta edellytetään ylemmille luokille siirryttäessä. Osa opettajista hahmotti jatkumoa myös peruskoulusta eteenpäin, oppilaan seuraaviin koulutusvaiheisiin. Jonkin verran opettajat pohtivat myös omaa osuuttaan koulutuksen jatkumossa.

(OH)

... No omien aineitteni osalta se merkitsee sitä, että minä niinkun olen tietonen siitä, mitä peruskoulussa oppilaalle opetetaan. Ja sitte, että ku hää poistuu täältä, ni että tuota... mikä on se niinku se päätepiste siinä poistumishetkellä ja riittääkö se sitten taas niinku lukioa ja ammatillisiin oppilaitoksiin esimerkiks, se, mitä täällä tarjotaan. Ja minä oon sitte tehny siellä sen tietyn osion sitte.

Sekä vertikaalinen että horisontaalinen koherenssi liittyi opettajien puheessa yleisimmin opetuksen sisältöjen yhtenäistymiseen, yhteisiin opetussuunnitelmiin ja oppimistavoitteisiin. Osa opettajista kytki YPO:n kehittämisen osaksi omaa ammatillista kehittymistään. Opettajat liittivät ammatilliseen kehittymiseen kytkeytyvät mahdollisuudet yleensä oman oppiaineen opettamiseen tai ylipäätään oppiainesisältöihin.

(OH)

Sitä mä oon monta kertaa ajatellu, että joskus semmosia yyeitä vois olla, että opettajat pitäs esitelmän omista aineistaan. Mitä se on ja mitä se sisältää, mihinkä niinku, mitkä on tavoitteet? Ihan tälleen, että opittas tuntemaan.

(OH)

Paitsi se, että nyt ku niitä opetussuunnitelmia on veivattu, niin niin tuota... Kun kuitenkin niitä on mietitty ainekohtasestikin siten, että on ollu niinku koko kunnan opettajat. Siel on ollu alakoulun opettajat, yläkoulun opettajat tekemässä vaikkapa äidinkielen opetussuunnitelmia. Että et siltä osin ne on ehkä selkiyttäneet, että mä pystyn tai tavallaan mulla on sitte tieto, ku oppilaat tulee yläkoulun puolelle, et mitä, mitä, mitkä asiat niille pitäs olla hallinnassa. Et tähän mennessä mulla ei oo ollu oikein selkeetä kuvaa.

Opettamiseen liittyvän yhteistyön opettajat hahmottivat pääsääntöisesti tarkoittavan nivelkohtien yhteistyötä. Samoin kuin sivistystoimenjohtajat ja rehtorit edellä, yhteistyö tai -toiminta kuvattiin yleensä eräänlaisena opettajien välisenä tiedon siirtymisenä. Opettajat viittasivat yhteistyön

yhteydessä myös oppilaille suunnattuihin projekteihin, joiden tarkoitus on tuoda ”pienet ja isot yhteen”.

Yhteisöllisyyden lisääntymisestä YPO:n merkityksenä opettajat puhuvat vähän. Jossain määrin huolestuttavaa on, etteivät opettajat yhtenäisen perusopetuksen merkitystä pohtiessaan juuri puhuneet yhteisistä neuvotteluista, konsultoinnista, toiminnan arvioinnista tai kollegiaalisesta tuesta. Samanaikaisesti osa opettajista toi kuitenkin esiin ajatuksen ”yhteisistä oppilaista” yhtenäisyyden rakentamisen ydinajatuksena. Tämä voisi toimia yhtenäistymisen merkityssisällön jäsentämisen ytimenä opettajayhteisöjen tasolla. Tulkinta YPO:sta aikuisyhteisön yhteisvastuuna suhteessa oppilaisiin ja sen vahvistaminen olisi kenties myös prosessia johtavien sivistysjohtajien ja rehtorien yhdistävä tekijä.

(OH)

... No ehkä se on kiteytettynä sitä, että se yhtenäinen perusopetus on sitä, että tuota... Oö oppilas... saa siltä peruskoululta usean eri opettajan yhteistoimin tarvittavat eväät eteenpäin... Ja paino nimenomaan sillä usean ja yhteistoimin.

Opettajaliikkuvuus oli yhteistyön jälkeen useimmin mainittuja YPO:n merkityksiä. Pääsääntöisesti opettajien liikkuminen nivelvaiheiden yli tuotiin esiin myönteisenä asiana, sitä perustellaan vastaajan mukaan oppiaineen sisältöjen opettamiseen liittyvillä argumenteilla (aineenopettajat alaluokilla) tai liittyen oppilaan nivelvaiheen madaltamiseen ja ”turvaamiseen” (luokanopettajat yläluokilla). Näyttääkin siltä, että opettajien tulkinta YPO:sta suhteessa opettajuuteen on ensisijaisesti opettajan työn monipuolistuminen vertikaalisen koherenssin suunnassa ja mahdollisuus tehdä oma osuutensa tässä mielessä paremmin. YPO:n merkityksen opettajille voisi tiivistää seuraavasti: ”osaan tehdä oman työni paremmin, kun tiedän mitä muut opettavat ennen minua ja jälkeeni”.

4.8 Yhtenäisyyden rakentamisen ituja

Yhtenäisen perusopetuksen vertikaalisen ja horisontaalisen koherenssin rakentamisen näkökulmasta on ensiarvoisen tärkeää, että myös rakenteelliset ja taloudelliset ratkaisut tukevat yhdessä määriteltyä YPO:n ydintavoitetta ja ovat linjassa sen kanssa. Epäjohdonmukaisuus ja tavoitteiden ja toimenpiteiden osittainen sisäinen ristiriitaisuus peruskoulujärjestelmässä (eri tasojen sisällä ja niiden välillä) johtaa helposti kehittämistoiminnan epäjatkuvuuteen ja pirstaloitumiseen. Pedagogisen yhtenäisyyden rakentamisen kannalta on ongelmallista, jos YPO konkretisoituu koulujen arjessa vain hallinnollisten asiakirjojen ja kouluverkkouudistuksen muodossa. Monet rehtorit ilmaisivat vastauksissaan huolensa siitä, että yhtenäisen perusopetuksen rakentamisen ydin on vaarassa määrittyä ensisijaisesti säästöiksi ja koulujen yhdistämiseksi.

(RH)

me lähdettiin tässä näin niinkun ää XXX:n koulujen kanssa, siis XXX:ssä on paljon kouluja, mut sit täs XXX:n alueella on tota noin niin neljä ala-asteen koulua ja yksi yläkoulu. Ja tuo sitä yhtenäistä perusopetusta on sillä tavalla, et me lähdettiin joitaki vuosia sitte tämän opetussuunnitelmaprosessin myötä innokkaasti rakentamaan sellasia yhteisiä toimintamalleja ja, ja tuota noin nin... tapoja ja tehtiin yhteisiä tavoitteita tälle omalle, ja semmosia niinku jatkumoi- ta, et mitä, kun täältä lähdetään näistä ala-asteen kouluista tonne yläasteelle, et minkälaisia odotuksia on yläasteella ja päinvastoin, et mitä me ollaan kuvitel- tu. Et et semmosia malleja me ollaan rakenneltu ja tehty sopimuksia. Mutta nyt sitte tän kouluverkkoselvityksen myötä niin, niin siinä sitten tuli kaikkennä- kösiä näin, et jokainen alkoikin suojella sitä omaa, omaa pottiansa tai omaa yksikköänsä ja se yhteistyö tavallaan, siihen väsyttiin. Ja toi mä toivoisin, että ku tää tilanne nyt rauhoittuu, ni sit taas jaksettais tehdä semmosta rakentavaa opettajien vaihtoa ja toi tämmöstä näin ja tota opettajien ammattitaidon, eri- koisosaamisen hyödyntämistä jossain toisessa paikassa ja, ja näitä asioita.

Vaikuttaa siltä, että rehtoreiden ja koulutoimesta vastaavien sivistysjohta- jien käsitykset yhtenäisen perusopetuksen tavoitteista olivat keskenään pitkälti yhteneväisiä ja vastasivat kouluhallinnon asiakirjoissa määriteltyjä YPO:n tavoitteita. Kuitenkin molempien ryhmien käsitykset siitä, miten tavoite on mahdollista saavuttaa, olivat melko jäsentymättömiä ja osittain ristiriitaisia. Tämä saattaa johtua siitä, että vaikka sivistysjohtajat ja rehto-

rit ymmärtävät ja jakavat käsityksen YPO:n ydintavoitteesta, on heillä vaikeuksia hahmottaa muutosprosessin eri vaiheita ja sen monitasoisuutta. Toisin sanoen, ymmärrys YPO:n rakentamisen keskeisistä prosesseista (vertikaalisen ja horisontaalisen koherenssin rakentaminen) ja keinot tavoitteen toteuttamiseksi (yhteisen ymmärryksen rakentaminen koulujen sisäisenä prosessina, niiden välisenä ja koulutuksen järjestävien tasojen välillä) ovat vielä jäsentymättömiä.

Todennäköistä onkin, että yhtenäistämisen prosessin johtamiseen liittyvät ongelmat selittävät ainakin osittain sitä, miksi opettajien käsitykset yhtenäisestä perusopetuksesta olivat vielä melko jäsentymättömiä. Lisäksi opettajat hahmottivat yhtenäistymisen prosessin usein ulkoapäin säädeltyinä ja ylhäältäpäin annettuna uudistuksena, jonka lähtökohdat koettiin epäselviksi ja osittain myös ristiriitaisiksi. YPO:n liittyvien mielekkäiden merkitysten puute ja käsitteen sisällyksettömyys näkyivät myös siinä, että merkittävä osa opettajista koki itsensä aktiivisiksi toimijoiksi suhteessa opettamiseen ja oman luokkansa oppilaisiin, mutta sitä vastoin vähemmistö opettajista hahmotti YPO:n oman toimintansa todelliseksi kentäksi. Tämä viittaa siihen, ettei koulu oppimisympäristönä ole mahdollistanut valtaosalle tapauskoulujen opettajista sellaisia oppimiskokemuksia, joiden seurauksena he hahmottaisivat YPO:n oman työnsä ja sen kehittämisen kannalta merkitykselliseksi.

Näyttää siltä, että yksi yhtenäisen perusopetuksen rakentamisen avainkysymyksistä liittyy opettajien omistajuuden ja toimijuuden mahdollistamiseen YPO:n rakentajina. Tämä on sidoksissa myös YPO:lle annettuihin merkityksiin, erityisesti siten, että löytävätkö koulun toimijat yhtenäisemmän perusopetuksen kehittämistä pedagogista lisäarvoa suhteessa omaan työhönsä. Tällöin merkittäväksi YPO:n kehittymisen prosessiksi nousee perusteiden ymmärrettävyyden ja toiminnan mielekkyyden rakentaminen myös yksilötasolla: suhteessa omaan opettajuuteen, opettamiseen ja oppilaisiin.

Kouluverkon rakenteellinen uudistaminen ja yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyö asemoituvat osin päällekkäisiksi merkitysrakenteiksi peruskoulun uudistamisturbulenssissa. Tällöin on vaarana, että yhtenäistyminen näyttäytyy koulun toimijoille ensi sijassa taloudellisena tehokkuutena, säästöinä ja koulujen lakkauttamisina, jotka luovat uhkakuvia ihmisten työpaikkojen ja oman ammatillisen aseman suhteen. Jos YPO

toteutuu koulujen arjessa ensisijaisesti säästöinä ja koulujen lakkauttamisena, on ymmärrettävää, että sitä vastustetaan. Pedagogisena kehittämissuuntana YPO:lla on lisäarvoa vain, jos se ymmärretään koulun perustehtävän suunnassa tapahtuvana kehittämistyönä.

Kun pohditaan YPO:n rakentamisen esteitä ja mahdollisuuksia tutkimushankkeen eri tutkimusaineistoihin tukeutuen, näyttävät julkitavoitteen ja toiminnan suuntautumisen epäjätkumot eri toimijatasoilla olevan merkittäviä perusopetuksen yhtenäistymistä estäviä tekijöitä. Peruskoulun toimintaan samanaikaisesti vaikuttavat uudistamispaineet (yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen ja kouluverkouudistus) tekevät kehittämissuunnan paikallisille muutosprosessin johtajille erittäin haastavaksi. YPO:n paikallistason toimijat tarvitsisivat ilmiön jäsentämistä tukevia työkaluja yhteiseen keskusteluun siitä, mitä YPO merkitsee, mitkä ovat sen perustelut valtakunnallisesti ja toisaalta mitä sen toteutuminen juuri tässä kontekstissa voisi tarkoittaa. Keskustelun tulisi käynnistyä siitä näkökulmasta, mihin yhtenäisyydellä pyritään ja mitkä voisivat olla sen tuomia etuja oppilaalle, opettajalle, rehtoreille ja kunnalliselle ja alueelliselle peruskoulukokonaisuudelle. Tässä olemassa olevien voimavarojen, erityisesti opettajien osaamisen, hyödyntäminen olisi ensiarvoisen tärkeää. Samalla se mahdollistaisi opettajille mielekkäämpää toimijuutta suhteessa koko kouluun ja perusopetuskokonaisuuteen.

Huomattavaa on, että sekä sivistysjohtajat, rehtorit että opettajat koostavat tietämisen ja tiedonkulun merkitystä yhtenäisemmän oppimiskokemuksen rakentamisesta. Joitain yhteisiä merkityksiä yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen sisältyvästä potentiaalista on siis olemassa. Yhteisiä kysymyksiäkin tunnustetaan. Eräs keskeinen yhtenäistymisen kysymys on eri toimijatahojen puheista välittyvä sosiaalisten ongelmanratkaisumallien puuttuminen kehittämistyön mukanaan tuomissa emotionaalisesti haastavissa tilanteissa. Jos esimerkiksi eri opettajaryhmien törmäyksissä toiminnan mallina on vetäytyminen ja muurien pystyttäminen oman toiminnan ympärille, se kapeuttaa toimijuutta ja estää vertikaalisen ja horisontaalisen koherenssin rakentumista kouluyhteisössä. Tarkastellessaan omaa yhtenäistymisprosessiaan kouluyhteisö (tai myös paikallinen taso) voi hyödyntää vertikaalisen ja horisontaalisen koherenssin rakentumista jäsentävää nelikentää (A-D) (ks. kuvio 4.). Työkalu voi auttaa asemoi-

maan eri tasojen toimijoita yhteiseen keskusteluun. Kouluyhteisöissä voidaan pohtia vaikkapa opettajien kokeman toimijuuden rajoja suhteessa rehtorin tai sivistysjohtajan toimijuuteen. Voidaan esimerkiksi pohtia, mil-laisten asioiden kautta vertikaalinen koherenssi välittyy oppilaalle vaikka-pa hänen siirtyessään toisesta koulusta, tai peräti toiselta paikkakunnalta, uuteen kouluun. Entä mitä horisontaalisen koherenssin rakentaminen tarkoittaa sivistysjohtajalle ja miksi. Keskeistä tässä keskustelussa olisi huomata, että yhtenäisen oppimispolun rakentamisen kannalta toimin-nan perustelu on vähintään yhtä tärkeää kuin itse toiminta. Jokainen op-pilaan koulu- ja oppimispolkuun vaikuttava ratkaisu, sekä tekeminen että tekemättä jättäminen, olisi voitava perustella yhtenäisyyden (johdonmu-kaisuuden, ymmärrettävyyden ja eheyden) kannalta. Samoin jokainen kouluilla toteutettu kokeilu olisi voitava perustella ja sille olisi luotava ar-viointikriteerit asetetun tavoitteen suunnassa. Näin rakentuva yhteinen ymmärrys kouluyhteisön toiminnan tavoitteista, niiden perusteista ja ta-voitteiden toteutumiseen tähtäävistä käytännöistä auttaa myös puskuroi-maan, valikoimaan tai kyseenalaistamaan yksittäisen koulun kehittämistä-yöhön ja -sisältöihin ulkoapäin tarjottuja merkityksenantoja.

5. Oppilaat ja yhtenäinen perusopetus

Yhtenäisen perusopetuksen rakentamisen ensisijainen tarkoitus on kehit-tää yhä eheämpää ja johdonmukaisempaa, turvallista ja ymmärrettävää perusopetuksen jatkumoa oppilaille. Yhtenäisen perusopetuksen raken-tamisen ohella erityisen mielenkiinnon kohteeksi on noussut kouluhyvin-vointi (ks. esim. opetusministeriön strategia 2015). Hyvinvointi liitetään yhtäällä lasten ja nuorten vaikuttamismahdollisuuksiin ja kansalaisiksi kasvamiseen, toisaalta se nähdään syrjäytymisen ehkäisemisenä: esimer-kiksi panostamalla koulupudokkaiden aktivoimiseen ja joustaviin tapoi-hin suorittaa oppivelvollisuus. Näiden kehittämisen painopisteiden yhtei-sinä nimittäjinä voidaan nähdä tarve aktiivisen ja mielekkään toimijuuden sekä yhteisöllisyyden vahvistamiselle peruskoulussa. Tässä luvussa tar-kastelemme sitä, miten peruskoulunsa loppuvaiheessa olevat nuoret arvi-ovat omaa koulu-uraansa ja millaisena yhtenäisyyttä rakentava peruskou-lu heidän kokemuksissaan näyttäytyy.

Toimijuuden ehdoiksi ymmärretään tässä yksilön mahdollisuudet oman toimintansa intentionaaliseen ja tulevaisuuteen suuntautuvaan ohjaamiseen, itseohjautuvuuteen ja -arviointiin (Bandura 2001; Soini 1999). Oppilaiden mielekkään toimijuuden rakentuminen, samoin kuin toimijuuden estyminen ja mahdollinen syrjäytyminen ymmärretään puolestaan sykliseksi ja vuorovaikutteiseksi oppimisprosessiksi, jossa oppilas aktiivisesti rakentaa, valikoi, tulkitsee ja muokkaa uudelleen käsitystä itsestään kouluyhteisössä saamansa palautteen pohjalta. Toisin sanoen se, millaisia toimintamalleja oppilas koulukontekstissa suosii, on sidoksissa hänen opittuun käsitykseensä itsestään ja muista. Oppilaan käsitykset realisoituvat myös hänen toiminnassaan koulun arjen vuorovaikutustilanteissa ja vaikuttavat edelleen siihen, millaista palautetta hän saa toiminnastaan opettajilta ja vertaisryhmältä. Esimerkiksi jos oppilas on aiemmissa koulukokemuksissaan oppinut pelkäämään nolaamista ja kasvojen menettämistä luokkatilanteissa, nämä omaan minään liittyvät turvattomuuden tunteet saattavat vaikuttaa hyvin voimakkaasti hänen kykyynsä osallistua myös opiskelutilanteisiin tai hänen osallistumisaktiivisuuteensa. Koulu-työskentelyyn kuuluvat pedagogiset ja sosiaaliset arkisetkin tilanteet voivat johtaa oppilaan psyykkisen aktiiviatason nousuun ja näin oppilas kuormittuu suojellessaan itseään koetulta uhkalta. Hänen mahdollisuutensa tulkita tilannetta itselleen myönteisesti vähenee ja esimerkiksi opettajan mielekkäätkin pedagogiset interventiot voivat tulla voidaan tulkita itseen kohdistavana kielteisenä palautteena. Tällöin oppilaan voi olla hyvin vaikea keskittyä opetukseen ja näin hän myös todennäköisesti saa opettajalta kielteistä palautetta itsestään.

Vastaavasti, jos oppilaan opittu kokemus itsestään kouluyhteisön toimijana on myönteinen, hän kokee itsensä hyväksytyksi ja esimerkiksi luokkatilanteen turvalliseksi. Tällöin myös odotukset ja tulkinnat vuorovaikutustilanteista vaikkapa opettajan kanssa ovat usein myönteisesti sävyttyneitä ja joustavia. Oppilaan oppimista ajattelu- ja toimintastrategioista riippuu millaista toimijuutta, kuvaa itsestään toimijana peruskoulussa, hän pystyy rakentamaan koulun vuorovaikutustilanteissa. Aktiivisen toimijuuden oppimisen ja syrjäytymisen ehkäisemisen kannalta olisi keskeistä tiedostaa aiemmin opittuja, oppilas-opettaja-vuorovaikutukseen vaikuttavia, oppimiskokemuksia koulupolun varrelta. Olisi oleellista pohtia myös

mahdollisuuksia tunnistaa ja pysäyttää koulun arjessa eläviä, aktiivisen toimijuuden kannalta kielteisiä vuorovaikutusprosesseja, jotka myös usein rikkovat eheää koulupolkua. Näistä lähtökohdista voidaan esimerkiksi peruskoulun sisään rakentuva syrjäytyminen ymmärtää negatiivisena oppimisen kehänä, jossa oppilas pikkuhiljaa jää kouluyhteisön ulkopuolelle, passivoituu tai ryhtyy aktiivisesti ”häiriökäyttäytymisellä” vastustamaan ja rikkomaan koulun kulttuurisia normeja. (Pietarinen 1999; ks. myös Rönkä 1992.)

Oppilaiden kokema pedagoginen konteksti ei välttämättä ole lainkaan se, mihin oppimisympäristöjä rakentavat opettajat orientoituvat. Päinvastoin tutkimustulosten perusteella vaikuttaa siltä, että oppilaat kokevat opetustilanteet usein hyvin eri tavalla kuin opettajat (Lowyck ym. 2004; Pietarinen 1999). Oppilas peilaa saamaansa palautetta omiin yksilöllisiin kasvu-, kehitys- ja oppimistarpeisiinsa. Näin ollen myös oppilaan toimintatavat ja tulkinnat eroavat usein merkittävästi opettajan odotuksista. Tämä asettaa merkittävän lisähaasteen jo lähtökohdiltaan jännitteiselle oppilas–opettaja -vuorovaikutukselle ja koulun vuorovaikutuskulttuurin kehittämiseksi, joka on keskeinen oppilaan toiminnan ja oppimisen säätelijä.

Tässä luvussa eheän, turvallisen ja joustavan oppimispolun rakentamista tarkastellaan erityisesti koulun toimintakulttuuriin sisältyvien eri alakulttuurien ja niiden välisten suhteiden näkökulmasta. Koulun eri toimijaryhmät luovat aktiivisesti omaa tilaansa kouluyhteisössä ja uudistavat samalla tiedostetusti tai tiedostamattaan vallitsevaa koulun toimintakulttuuria. Oppilaiden (ja opettajien) toimijuutta kouluyhteisössä voidaankin määrittää sekä virallisten että epävirallisten kouluorganisaation ominaispiirteiden avulla. Virallisia kouluorganisaation ominaispiirteitä ovat esimerkiksi koululle virallisesti määritellyt tehtävät (mm. ala- ja yläkoulun rajan poistuminen lain normittamana tai opetussuunnitelman perusteet) ja eri osien selväpiirteiset keskinäiset yhteydet (mm. eri opettajaryhmien kelpoisuuksien tuottamat rajapinnat perusopetuksessa työskentelylle). Epävirallisia kouluorganisaation ominaispiirteitä ovat esimerkiksi koulun piilevät toiminnot, käytännöt ja ajattelutapojen systeemit (mm. eri opettajaryhmien keskinäinen arvostus tai oppilaiden keskenään jakamat rituaalit ja käyttäytymiskoodit toimittaessa vertaisryhmässä). (Karjalainen 1992; Huusko & Pietarinen 1999; Van Houtte 2005; Pritchard ym. 2005.) Tässä

yhteydessä yhtenäisen perusopetuksen kehittämisesä on tarkasteltu alakulttuureina rinnakkain koulun opettaja-, opettaja–oppilas- ja oppilaskulttuureja (Huusko & Pietarinen 2000; Van Houtte 2005; Hoy 2001).

5.1 Peruskoulu yhdeksäsluokkalaisten silmin

Tässä luvussa tarkastellaan sitä, miten oppilaat ovat kokeneet oman peruskoulupolkunsa. Tavoitteena on jäsentää yhtenäisen perusopetuksen kehittämisen tarvetta oppilaslähtöisesti, heidän koulukokemuksistaan käsin. Oppilasaineistosta nousevia näkökulmia peilataan opettajien näkemyksiin koulun kehittämistarpeista sekä oppilaiden roolista osana koulu-yhteisöä.

Empiirinen aineisto koostuu keväällä 2006 peruskoulunsa päättävien yhdeksäsluokkalaisten (n=518) retrospektiivisistä pohdinnoista omasta koulupolustaan. Pohdinnoissa oppilaat kuvaavat pedagogisesti merkittäviä myönteisiä ja kielteisiä koulukokemuksiaan. Lisäksi he kuvasivat koulunkäynnissä mahdollisesti kohdattuja ongelmia ja niiden ratkaisutapoja sekä omia näkemyksiään siitä, kuinka peruskoulua pitäisi uudistaa. Oppilasaineisto ja analyysiprosessi on kuvattu tarkemmin luvussa YPO-tutkimusprosessin kuvaus ja aineistot, Empiirinen vaihe 3: Tulevaisuuden muistelut ja oppilasaineistot.

Peilattaessa oppilaiden visioimia peruskoulun uudistamistarpeita opettajien näkemyksiin analyysissa on kiinnitetty huomio oppilaiden ja opettajien näkemyksistä mahdollisesti esiin nousevien ja erityisesti koulun toimintakulttuuriin rakentuvien jännitteiden ja ristiriitaisuuksien tarkasteluun (ks. Hofman ym. 2001; Muschamp ym. 2001; McIntyre ym. 2005). Opettaja-aineisto (n=68) on tuotettu tapauskouluilla opettajien teemahaastatteluilta (ks. Tutkimusprosessin kuvaus ja aineistot, Empiirinen vaihe 5: Tapauskoulujen rehtori- ja opettajahaastattelut).

5.2 Oppilaiden koulukokemukset peruskoulun kehittämisen lähtökohtana

Tutkimukseen osallistuneet yhdeksäsluokkalaiset kuvasivat vastauksissaan monipuolisesti omia koulukokemuksiaan. Oppilaiden koulukokemuksu-
vauksista oli löydettävissä kolme keskeistä, pedagogiseen kehittämiseen
ja eheämmän oppimispolun rakentamiseen liittyvää teemaa:

1. Eheän oppimispolun rakentamisen ehdot
2. Oppimispolun rakentamisen kriittiset kohdat ja haasteet
3. Koulun vuorovaikutussuhteet ja luottamus eheän oppimispolun ra-
kentamisen ytimenä

Oppilaiden koulukokemuksista rakentuvaa tarvetta eheämmän oppimis-
polun rakentamiseksi tarkastellaan seuraavista näkökulmista: a) miten
oppilaat kokevat peruskoulun ja b) tunnistavatko opettajat oppilaiden vi-
sioimat peruskoulun kehittämistarpeet osana omaa työtodellisuuttaan.

Oppimispolun eheyttä rikkovat ja rakentavat elementit

Oppilaiden visioita peruskoulun uudistamisesta tarkasteltiin suhteessa sii-
hen, millaisia eheää oppimispolkua mahdollistavia tai sitä rikkovia tekijöi-
tä he nostivat esiin. Oppilaat kuvasivat monia opettajan toimintaan koh-
distuvia odotuksia ja vaatimuksia. Nämä vaatimukset liittyivät keskeisesti
opettajan suhtautumiseen lapsiin ja nuoriin. Erityisesti pohdittiin opetta-
jien suhtautumista erilaisuuteen ja kykyä yksilöllisten erojen huomioon
ottamiseen.

(Tyttö, 9. lk)

[Mitä asioita muuttaisit tai mitä toivoisit tehtävän toisin nykytilanteeseen ver-
rattuna? Miksi?]

Opetustahti hitaammaksi, henkilökohtaisempaa opetusta ja se että valitaan
opet huolella. Ei oteta edes sijaisiksi mitään teinibimpo-opiskelijoita. Ja katso-
taan että oppilaat käyttäytyvät asiallisesti toisiaan kohtaan. Peruskoulu kaipaa
todellista uudistamista.

(Tyttö, 9. lk)

[Mitä asioita muuttaisit tai mitä toivoisit tehtävän toisin nykytilanteeseen ver-
rattuna? Miksi?]

Muuttaisin ehkä sen kun pienemmät koulut lopetetaan ja sitten muodostetaan suuria luokkia, siinä tulee se ongelma opettajallekin ettei hän voi auttaa oppilaita tarpeeksi, kun kaikilla oppilailla on erilainen kyky oppia uudet asiat

(Poika, 9. lk)

[Mitä asioita muuttaisit tai mitä toivoisit tehtävän toisin nykytilanteeseen verrattuna? Miksi?]

Opettajat. Toisilla opettajilla tuntuu olevan jokin iän ikuinen piikki perseessä poikittain. Jos opettajat ei kestä lapsia, niin minkä takia tämä haluaa opettajaksi? Säännöt: liian tiukat säännöt vain ärsyttää oppilaita. Hiukan kun höllätään otetta, niin sääntöjen rikkominenkin vähenee.

(Poika, 9. lk)

[Ongelmallinen koulupolun vaihe]

Olin ala-asteella aika vilkas poika, jota kohdalleni osuneet opettajat eivät ymmärtäneet. Vilkkauteni takia kävin ÄÖ-testeissä ja muissa tutkimuksissa joista tulos oli että olin terve poika. Kun opettaja kuuli tämän, hän puuskutti ja lähti paikalta itkien ja ovet paukkuen. PS. Kai olisi ollut parempi että olisin ollut mielisairas.

... aloitin 10-vuotiaana terapian, jossa terapeutini sanoi, ettei minulla ole syytä käydä terapiassa. Mutta jouduin käymään siellä 3-vuotta suunnitelman mukaan. Vilkkauteni rauhoittui ajan myötä ja olen nyt suhteellisen normaali nuori.

... kasiluokalla lopetin pahistelun. Tupakoinnin ja vkl kaljoittelun ja keskityin koulunkäyntiin.

Oppilaiden kokemus oman koulupolun mielekkyydestä liittyi ensisijaisesti sekä oppilaiden että oppilaan ja opettajan välisiin sosiaalisiin ongelmatilanteisiin ja siihen, miten tilanteet oli ratkaistu. Merkittävinä positiivisina koulukokemuksina oppilaat nostivat esiin koulun arjen tilanteet, joissa opettaja oli pyrkinyt aktiivisesti ja yhteistoiminnallisesti, oppilasta kuunnellen ja osallistaen ratkaisemaan ongelman. Vastaavasti tilanteet, joissa konfliktia ei ratkaistu tai sen annettiin oppilaan kokemana kärjistyä, koettiin vahvasti negatiivisina koulukokemuksina. Oppilaat pitivät tärkeänä myös yhteisöllisyyden rakentamista, tasapuolista kohtelua ja suorituspainneiden puskurointia. Oppilaiden määrittämänä yksittäisten opetustilanteiden onnistuminen tai opettajan toiminta niissä ei siis pelkästään riitä mielekkään opiskelun ja oppimisen mahdollistamiseen perusopetuksessa.

(Tyttö, 9. lk)

[Mitä asioita muuttaisit tai mitä toivoisit tehtävän toisin nykytilanteeseen verrattuna? Miksi?]

Jos nyt miettii omia kouluvuosia, niin varmaan se olisi sitten jotain kavereihin liittyvää. Toivoisin, että seurattaisiin paremmin hiljaista kiusaamista. Eihän ketään voi pakottaa olemaan toisen kaveri, mutta luulen, että kaikille löytyisi edes joku kaveri. Muuten kaikki asiat ovat kyllä ihan hyvin...

(Tyttö, 9. lk)

[Ongelmallinen koulupolun vaihe]

Ala-asteella opettaja vaihtui aika tuuhaan tahtiin ja samalla opetusmetodit ym. muuttuivat. (se oli muuten tosi mukava pieni kyläkoulu!) Ja tietysti siirtyminen ala-asteelta yläasteelle... Yläkoulussa on suurin osa kokeista samaan aikaan, samalla viikolla, ja siellä (yläkoulussa) ei saa pitää koeviikkoja, joten koko viikkoa ei voinut tehdä mitään muuta kuin lukea läksyjä ja lukea kokeisiin. -> se sekoittaa ajatukset ja tietoa tulee 2* max. määrää!

(Poika, 9. lk)

[Kuvaa tilanne, joka on vaikuttanut suhtautumiseesi kouluun ja miksi se oli merkityksellinen]

No kerran kun olin tarkkiksella minut erotettiin koulukiusauksen takia koulusta ja pidettiin heti syyllisenä ja myöhemmin selvisi etten ollut kiusannut ketään. Se laittoi ajattelemaan koulun tasa-arvoa.

Oppilaiden koulukokemuksissa hyväntahtoisen oppimisympäristön rakentamista rikkoivat sivuutetut tai passiivisesti ratkaistut sosiaaliset konfliktit, oli kyse sitten koulukiusaamisesta, vuorovaikutusongelmista opettajan ja oppilaan välillä tai opetuksessa kohdattujen oppimisvaikeuksien ratkaisemisesta. Yhtenäisen oppimispolun rakentamista ajatellen onkin erityisen ongelmallista, jos oppilaat kokevat opettajien epäonnistuneen näiden oppilaille merkityksellisten sosiaalisten tilanteiden ratkaisussa. Sosiaalisten konfliktien sivuuttaminen saattaa johtaa myös negatiiviseen kehään, jossa oppilas pyrkii viestittämään koulukielteisellä käyttäytymisellään ahdistustaan ja tyytymättömyyttään, johon opettaja vastaa tiukentamalla oppilaaseen kohdistuvaa kontrollia. Tämä puolestaan on omiaan vahvistamaan koulun opettaja–oppilaskulttuurin jännitettä. Myös opettajien kielteinen, jyrkän autoritäärinen tai vähättelevä suhtautuminen oppilaisiin värityi nuorten koulukokemuksissa erittäin negatiiviseksi ja oppilaan mielekästä toimijuutta rikkovaksi tekijäksi. Oppilaat toivat esiin myös

laajemmin koulun toimintakulttuurin merkityksen korostamalla esimerkiksi yhteisöllisyyden merkitystä hyvántahtoisen ja turvallisen oppimisympäristön rakentamisessa.

Eheän, turvallisen ja joustavan oppimispolun rakentamisen näkökulmasta koulun pedagogiset prosessit jäävät oppilaiden kokemana myös usein pirstaleisiksi. Oppilaiden mielekkään opiskelun ja oppimisen tukemisessa yhtenäisen perusopetuksen rakentamisen keskeiseksi kehittämistehtäväksi määrittäyty horisontaalisen koherenssin rakentaminen koulun pedagogisiin prosesseihin. Opettajat korostavat hyvin samansuuntaisesti oppilaiden esille nostamia eheän oppimispolun rakentumisen mahdollistavia tekijöitä ja tunnistavat pedagogisten prosessien pirstaleisuuden tuottamat haasteet.

(OH)

T: ... Mut miten luonnehtisit tätä teijän opettajakuntaa, porukkaa? Minkälainen porukka teillä tällä hetkellä on?

H: ...Että se [yhteisöllisyys] on, siinä minusta piilee ihan älytön voima. Sen minä nään niinku tällä hetkellä suurimmaks voimavaraks tän kaiken niinkun. Että musta, ei mikään raha ei sitä ratkase eikä meitä estä tekemästä niinku entistä laadukkaampaa työtä näillä, valtavalla ammattilaisten määrällä, mikä esimes tässä koulurakennuksessa pii, on. Jos me saahaan niinku jotenki soimaan tämä instrumentti paremmin niinku samaa, samaa säveltä, niin niin ja tuota oppilaat aistii sen äärimmäisen herkästi. Et jos ne niinku on, näkee, että hemmetti nuo opettajat niinku on toisilleen ystävällisiä, niin ne niinku viihtyy toistensa seurassa, ne on niinku jotenki hymyssä suin, ne sanoo päivää ja näin, niin meillä on ihan älytön mahdollisuus vaikeimmatki kysymykset ottaa käsitelyyn ja todeta, että kyllä me tästä selvitään....

(OH)

T:..miten tää on muuttunu koulu?

H: ...mie en hyväksyny sen tyyppistä ajattelutapaa, mikä tääl oli selkeesti valinnu, että tehään niinku säännöt ja, ja niitten kirjaimen ja niitten niin sanottujen vähä niinku huonompien tai sanotaa huonosti käyttäytyvien oppilaitten ehdoilla. Et jos meil on viis viiva kymmenen prosenttia maksimissaan semmosii oppilait, jotka käyttäytymisellään aiheuttaa ongelmia, ni sääntöjä ei voi tehdä sen, niitten perusteella, et joku yhekskyt prosenttia kärsii ja kokee ne epäoikeudenmukasiks. Mie muutin sitä käytäntöä hyvin paljon, et me rukattiin järjestyssäännöt niinku ihan uusiks. Ja niinku tän ajattelumallin koitin saaha niinku opettajille kans. Niinko ettei täs nyt olla niinko ikään ku silleen, että me ollaan niinku joka paikas kyttäämässä. Et jos luottamuski pikku hiljaa pitäs,

ni tää pitäs pystyy siirtymään, ni. Mie sanon, et mie sain varmaan silloin ilmapii-rist aika isoo muutoksen koko koulussa. Että et mie niin sanon aina opettajille, et meidän pitää niinku aina välttää sellasta tilannetta, et oppilaan ja opettajan välis syntyy konflikteja, jotka saattaa jatkuu sit niin pitkään, et sit se häiritsee sen lapsen opetusta ja siun työrauhan tekemistä. Et jos tilanteet mene tarpeeks pahaks, ni silloin otettii esimerkiks käyttöö tämmönen menettely, et ei myö enää anneta automaattisesti, esimes poistetaa luokasta ja annetaa jälki-istuntoo. Tietyst se on opettajalle helppo tapa hoitaa se tehtävä ja siirtää se sivuun. Mut sit jos niinku siirryttiin siihen tapaan, et se oppilas sen jälkeen, ku se tulee runnin jälkeen, et sie juttelet sen oppilaan kanssa. Molemmat kertoo asioita ja juttelet sen oppilaan kanssa. Jos sie sit yhä oot sitä mieltä, että et sie annat sille istumista, sit sie annat. Sit se oppilaskii varmaan sen hyväksyy, et se pitää, et se on ihan oikeudenmukasta...

Myös opettajat toivat esiin, ettei koulun pedagogisten prosessien pirstaleisuuden puskuroinnissa ja eheämmän oppimispolun rakentamisessa onnistuta pelkästään yksittäisten opettajien tekemillä oman työn kehittämistoimilla. Opettajat tiedostivat kuitenkin melko harvoin yhteyden yhteisöllisten kehittämistoimien, horisontaalisen koherenssin rakentamisen ja oman opetuksensa onnistumisen välillä. Tämä selittää jossain määrin opettajien kriittistä asennoitumista koko opettajayhteisön tasolla tapahtuvaan koulun kehittämistyöhön. Koulun pedagogisten prosessien horisontaalisen koherenssin rakentamisen ja yksittäisen opettajan oman opetuksen kehittämisen tai oppilaiden koetun koulukielteisen käyttäytymisen välillä ei siis nähdä selkeätä yhteyttä. Koulun kehittämistyössä oppilaan opiskeluun ja oppimiseen kytkeytyviä prosesseja ei tarkastella systeemisesti oppilaiden toimijuuden näkökulmasta (Stoll 2006).

Harhapolut ja sivuraiteet yhtenäisen perusopetuksen kehittämisen haasteina

Oppilaat tarkastelivat koulukokemuksissaan myös omaa selviytymistään koulun asettamista haasteista. Oppilaat toivat spontaaneissa kuvauksissaan esiin peruskoulupolun eri nivelvaiheita (koulun aloittaminen, ala- ja yläkoulun nivelvaihe tai peruskoulun päättövaihe) merkittävinä oman toimijuuden uudelleenmäärittelyn vaiheina, joihin liittyi useasti myös yksilöllisen selviytymisen haaste ja mahdollinen syrjäytymisriski. Ehyen oppimispolun rakentamisessa on keskeistä havaita, että oppilaiden yksilölli-

sissä koulukokemuksissa hyvin monenlaiset nivelvaiheet korostuvat merkityksellisinä ja niiden läpikäynnissä oppilaat tarvitsevat yksilöllistä tukea.

(Tyttö, 9. lk)

[Mitä asioita muuttaisit tai mitä toivoisit tehtävän toisin nykytilanteeseen verrattuna? Miksi?]

Kun lapsi tulee ala-asteelle siellä pitäisi olla hyvä vastaanotto ja koulutyöhön pitäisi pikkuhiljaa totutella eikä heti ekana päivänä alkaa opiskella (sama juttu myös yläasteella) Ekan ja ehkä tokan ja kolmannenkin luokan opettajan pitäisi olla mukava ja yhteistyötä kodin kanssa tekevä ja lempeä eikä mikään type-rys ja ilkeä, koska pieni lapsi ei osaa vielä puolustautua vaan ottaa kaiken tosissaan. Se on ihan eri asia kun kasvaa vanhemmaksi!

(Poika, 9. lk)

[Kuvaa tilanne, joka on vaikuttanut suhtautumiseesi kouluun ja miksi se oli merkityksellinen]

Varmaan ala-asteelta siirtyminen yläasteelle, koska koulusta tulee silloin paljon haasteellisempaa ja tulee enemmän yksityisiä tehtäviä eli täytyy itsenäistyä.

(Tyttö, 9. lk)

[Kuvaa tilanne, joka on vaikuttanut suhtautumiseesi kouluun ja miksi se oli merkityksellinen]

Kun aloimme miettiä jatko-opiskelupaikkaa ja täytin yhteishakulomakkeen, tajusin, että on pakko opiskella ja nostaa numeroa jos haluaa lukioon ja sen jälkeen oikeustieteelliseen. Haluaisin kannustaa, että 7. ja 8. –luokkalaisetkin opiskelisivat ja tajuaisivat sen merkityksen.

Oppilaiden kohtaamien normatiivisten siirtymien (esim. siirtymä alakoulusta yläkouluun) on usein tutkimuksissa oletettu lähtökohtaisesti olevan haasteellisia koulupolun vaihteita lapselle ja nuorelle (Pietarinen 2000; Anderson 2000; Ward 2000; Kvalsund 2000; Muschamp ym. 2001; Galton & Hargreaves 2002; Davies & McMahon 2004). Tässä tutkimuksessa oppilaita ei pyydetty erikseen pohtimaan siirtymien merkitystä heidän koulupolulleensa. Oppilaat määrittivät kuitenkin omien koulukokemustensa perusteella eri nivelvaiheet keskeisiksi kehittämiskohteiksi yhtenäisempään perusopetukseen pyrittäessä. Eheämpää oppimispolkua rakennettaessa oppilaan yksilöllisen opiskeluhistorian tiedostaminen, lapsuus ja nuoruusiän kehitysvaiheiden tunnistaminen sekä eri siirtymävaiheisiin kytkeytyvien koulun oppimisympäristöllisten muutosten tarkastelu ovat

keskeisiä. Ne edellyttävät horisontaalisen koherenssin lisäksi myös vertikaalisen koherenssin rakentamista koulun sisäisiin sekä koulujen välisiin pedagogisiin prosesseihin.

Koulupolun mielekkyyttä rikkovia tapahtumia kuvatessaan oppilaat avaavat myös prosesseja, jotka saattavat pahimmillaan johtaa syrjäytymiseen. Yhtäällä oppilaat kuvaavat mekanismeja, joiden myötä lapsi tai nuori on vaarassa syrjäytyä kokonaan kouluyhteisöstä (sosiaalis-pedagoginen syrjäytyminen). Tällöin syrjäytymisen riskitekijöinä nousivat esiin toimimattomat sosiaaliset suhteet vertaisryhmään ja opettajiin sekä oppimisessa koettujen ongelmien vahvistama koulukielteisyys (ks. myös Takala 1992).

(Poika, 9. lk)

[Kuvaa tilanne, joka on vaikuttanut suhtautumiseesi kouluun ja miksi se oli merkityksellinen]

no se varmaan kun annettün jälki-istuntoa vaikka en tehnyt mitään, on niin tapahtunut jo parikin kertaa. Koska silloin tajusin että koulussa ei ole ymmärtäväsyyttä (kun jotain tapahtuu niin minua syytetään lähes aina)

(Poika, 9. lk)

[Ongelmallinen koulupolun vaihe]

Kerran meni huonosti ja vedin pään täyteen viinaa ja lääkkeitä.

... Oli pientä vitutusta koulun ja ihmissuhteiden takia, mutta se siitä. Mä en tehnyt sitä enää.

... Vanhemmat ja kaverit sano et toi ei oo enää tervettä...

(Poika, 9. lk)

[Ongelmallinen koulupolun vaihe]

Yläasteella ainakin 15 jälki-istuntoa ne ovat ainoat ongelmat. Yleensä tunnin häiriköinti.

... Oli liikaa energiaa. Ja sitä oli pakko kuluttaa johonkin.

Yleisempiä olivat kuitenkin vertaisryhmän sosiaaliseen paineeseen liittyvät koulupolun ongelmat. Tällöin nuori joutuu vertaisryhmänsä jäsenenä pysyäkseen irrottautumaan koulunkäynnille asetetuista tavoitteista tai ainakin piilottamaan kouluyhteisön muilta toimijoilta todellisen asennoitumisensa kouluun ja opiskeluun. Tämä ns. pedagogisen syrjäytymisen mekanismi kytkeytyy vahvasti luokkayhteisön sosiaalisiin vuorovaikutussuhteisiin ja erityisesti siihen, millainen käyttäytyminen luokkayhteisössä on koulun oppilaskulttuurissa hyväksyttävää.

(Poika, 9. lk)

[Ongelmallinen koulupolun vaihe]

Ala-asteen vaihtuminen yläasteeksi oli kova muutos, varsinkin kaveripiirissä, jotkut ennen hyvät oppilaat ovat nykyään huonoja heikon kaveripiirin takia.

...ongelma johtui koulun vaihtumisesta, tilanne ratkesi ajan kuluessa kun tutustui uusiin ihmisiin ja sai kavereita (muutos voi olla hyvä tai huono)

...yläasteella kavereiden negatiivinen mielipide koulusta sai minutkin suhtautumaan kouluun negatiivisesti, yhdeksännellä luokalla uskaltaa jo helposti sanoa oman mielipiteensä.

(Tyttö, 9. lk)

[Ongelmallinen koulupolun vaihe]

Koulukiusaamista 2 vuoden ajan -> haluttomuus käydä koulua -> jää oppiaineissa jälkeen poissaolojen takia.

(Poika, 9. lk)

[Ongelmallinen koulupolun vaihe]

Kavereiden suhteen. He painostivat minua lintsamaan ala-asteella. En halunnut lintsata, mutta halusin olla heidän kaveri.

Turvallista oppimispolkua ja tasa-arvoisia opiskelu- ja oppimismahdollisuuksia rakennettaessa on keskeistä tunnistaa ja purkaa edellä kuvattuja riskitekijöitä, jotka altistavat oppilaiden kokemana syrjäytymiselle. Näiden oppimispolkua rikkovien mekanismien tunnistamista vaikeuttaa kuitenkin se, etteivät oppilaskulttuuriin kuuluvat arvostukset, asenteet ja käytänteet useinkaan ole opettajien tiedossa (ks. myös Huusko & Pietarinen 2000; Thuen & Bru 2004; Pietarinen 1999; Kuula 2000). Vertikaalisen ja horisontaalisen koherenssin rakentaminen edellyttäisi, että opettajat kykenisivät uudistamaan suoraan ja välillisesti myös koulun oppilaskulttuuria. Esimerkiksi oppilaiden peruskoulukokemuksissa vahvasti esille nousseet kiusaamistilanteet ovat tyypillisiä koulussa ilmeneviä sosiaalisia konfliktitilanteita, joiden ratkaiseminen edellyttäisi koulun oppilaskulttuuriin ulottuvaa muutosta kiusaamiseen asennoitumisessa. Opettajayhteisön tulisi kyetä integroimaan kiusaamistilanteiden ratkaisukeinoja oppilaskulttuuriin. Tämä tarkoittaa, että ratkaisumallit olisivat oppilaiden tiedostamia ja hyväksymiä periaatteita, joita hyödynnetään systemaattisesti aina kiusaamistilanteen ilmetessä. Opettajien ja oppilaiden yhteinen merkitysneuvottelu kiusaamistilanteiden ratkaisuksi kouluyhteisössä muovaa

ajan kuluessa välillisesti myös koulun oppilaskulttuuria. Oppilaiden arvostusten muuttuessa kiusaamiskielteisemmäksi vertaisryhmän sosiaalinen paine purkautuu tältä osin asteittain ja oppilaille mahdollistuu kiusaamistilanteiden aktiivisempi esille tuominen ja opettajille niihin puuttuminen (ks. myös Lodge & Frydenberg 2005).

Myös opettajat tunnistivat työtodellisuudessaan oppilaan syrjäytymiselle altistavat riskit ja niiden vaikutuksia opettajan työn kuormittavuuteen. Oppilaille eheämmän oppimispolun kehittäminen nähtiin yhtenä mahdollisuutena, jonka myötä oppilaiden selviytymistä peruskoulussa kyettäisiin tulevaisuudessa tukemaan tehokkaammin.

(OH)

T: ... No, mihin suuntaan sin mielest ylipäänsä suomalainen perusopetus on niinku menossa? Mikä on se suunta, missä nyt ollaan ja minne mennään?

H: ... Jaa-a. Kun mua huolestuttaa semmonen juttu, että nyt on niinkun muutamana vuoden aikana ihan selkeesti lisääntynyt semmosten oppilaiden määrä, jotka pyörii tuolla käytävillä, niiden pitäis olla tunnilla, ne hyvin usein on jo jäänyt luokalleenkin ja edelleen se meno on ihan samanlaista. Niitä yritetään tukea erityisopettajan avulla ja yritetään niinkun myös tässä perusopetuksessa pitää, mut kukaan ei käy niitä erikseen noukkimassa tuolla jokaisen tunnin jälkeen, että tuoppa taas tunnille. Et semmonen niinkun, se on sitä syrjäytymistä, elikkä se semmonen niinku valuminen tyhjään ja sitten ollaan ihan tyhjän päällä, et sit, kun täältä joutuu niinkun, tai joutuu, pääsee, miten ne nyt kokee sen, kun ne kuustoista vuotta täyttää, ulos, niin niil ei oo oikein minikäänlaista pohjaa, eikä niil oo oikeen minikäänlaista tulevaisuutta, että jää tälläisiä tyhjän päälle roikkujia, niinkun aina vaan enemmän...

(OH)

T: ... Et miten sie luonnehtisit tätä teijän koulua niinku oppilaan näkökulmasta?

H: ... Niin mä luulen, että se [kouluviihtyvyyys] on niinku parantunut. Meillä kyllä on sitten tietysti öö, on sit semmosia vuosiluokkia ollu, joissa on ollu äärimmäisen niinku suuret semmoset haasteet meillä ihan tämmösen käyttäytymisen ja muunki suhteen, et tämmönen jengiytyminen ja muu on ollu aika. Et sillo, mä koen et siinä vaiheessa mejän koulu, me menetetään niinku... semmonen yhteys lapseen, jos se jengin, niinku sen vertaisryhmän niinku valta, tavallaan ottaa vallan meiltä aikuisilta ja mejä. Siis niitte, laps joutuu niitten salaisuuksien ja kaikkien niinku vangiksi ja, ja tuota niinku sisälle sillä tavalla, että se joutuu niinku valitsemaan. Että, että tuota voiko enää opettajalla olla sitä semmosta perinteistä luontaista, niinku avointa suhdetta siihen

lapsen vaan kääntääkö se niinku selkensä ja ottaa ne ohjat siltä jengiltä. Että et tällasia tilanteita on, on jonaki vuonna ollu esimes kuudennella, viidennellä luokalla ja joittenki lasten kohalla. Silloin niinku, se on vaarallista. (T: Joo.) Jos se tapahtuu jo täällä alakoulussa. Mutta semmostaki kyllä vielä käy, tapahtuu. Esimes viime, vuosi sitte meillä oli sellane, sellane tilanne, tilanne. Ja ne on kyllä ne ropleemit jatkunu hyvin massiivisina tuolla yläkoulussa että.

(OH)

T: ...Minkä takia yläaste on just se keskeinen paikka kiinnittää huomio tuohon, mitä toiti esille [oppilaiden tulisi tiedostaa, että kyseisen opettajan tunnilla on tehtävä töitä]?

H: Ala-asteella mitä oon pitäny tunteja, nin ihan poikkeuksesta niin kaikki oppilaat niin ne on kuitenkin innostuneita koulunkäynnistä. Siellä on ihan pirstävää käyä pitämässä tunteja siinä mielessä, että ne on kaikki, kirkassilmäsesti istuvat hiljaa ja kuuntelevat ja imevät sitä tietoa. Yläasteella se kuuluu tuohon ikään ja kulttuuriin, että... kaikki vituttaa. (T: Nii.) Mittään ei halua oppia, ja vaikka haluaisi oppia, ni sitte pitää näytellä sitä. Mut se, että niinkö sais semmosen... tuntikulttuurin ja oppimiskulttuurin, että silloin, ku ollaan luokassa, ni silloin opiskellaan eikä jauheta paskaa ja heitellä pipoa seinään ja muuta. Että oppisivat semmosta työntekoa, koska kyllä se niinkö, tässä iässä se eka kerran repsahtaa kunnolla, jos se sitten repsahtaa minun mielestä. Et jos ne tämän kolme vuotta pääsee ohi, nin sitte taas on, mitä noita ammattikoululaisia tavannu, ni niillä se oppimismotivaatio on ihan eri, ku ne on nyt ammattikoulussa ja opiskelevat työhön, työtä varten. Ja lukiolaiset on vapaaehtosesti menny lukioon, niillä on ihan erilainen. Eliikkä siinä se motivaatio taas on sitte niinkö eri pohjalta....

Opettajat tunnistivat oppilaiden selviytymisen haasteet perusopetuksen jatkumossa ja myös syrjäytymisen eri muotoihin rakentuvat mekanismit. Yksittäisessä opetustilanteessa tarvittavien ratkaisukeinojen suhteen he kokivat olevansa melko voimattomia. Opettajat kykenivät jossain määrin tulkitsemaan koulunsa oppilaskulttuuria ja sen tuottamia haasteita myös yksittäisissä opetustilanteissa. Keinot, joita opettajat tuovat esiin tilanteiden ratkaisuksi ja syrjäytymismekanismien purkamiseksi pohjautuvat kuitenkin usein pirstaleisten pedagogisten prosessien vahvistamiseen eikä niinkään koulun sisäisen koherenssin rakentamiseen. Tämä tarkoittaa kärjistettynä sitä, että oppilas, joka häiriökäyttäytymisellään pyrkii vahvistamaan sosiaalista asemaansa vertaisryhmässään, on helpompi poistaa luo-

kasta esimerkiksi klinikkaopetukseen kuin pyrkiä purkamaan tilanne yhteisöllisesti ja oppilaskulttuuria kyseenalaistaen. Yhtenäisen perusopetuksen kehittämisen näkökulmasta oppilaan selviytymisen tukemisessa testataan yksittäisen koulun onnistuminen vertikaalisen ja horisontaalisen koherenssin rakentamisessa.

Vuorovaikutussuhteet ja luottamus eheän oppimispolun rakentamisen voimavarana

Oppilaiden koulukokemuksissa eheämmän oppimispolun rakentumisessa korostuu vahvasti kouluyhteisön toimijoiden keskinäisen luottamuksen merkitys ja sen rakentamisen tärkeys vuorovaikutussuhteissa. Merkittävänä tekijänä tässä luottamuksen rakentumisessa ovat välittämistä ja kouluyhteisöön kuulumista edistävät tai ehkäisevät vuorovaikutusmekanismit.

(Tyttö, 9. lk)

[Ongelmallinen koulupolun vaihe]

Koulukiusaaminen. Monesti opettajat pilkkaavat, huutavat tai nälvivät. Opettajien pitäisi välittää ja kohdella jokaista oppilasta tasa-arvoisesti, eikä pitää heitä ”ala-maisinaan”, se on todella rasittavaa. . . . opettajat voisivat myös miettiä omaa käyttäytymistään. Monta kertaa se vika ei ole vain oppilaissa. Kannattaa olla rehellinen itselleen ja muille. Oppilaille ei saisi missään nimessä huutaa, sillä se pahentaa ilmapiiriä. On olemassa varmasti muitakin järkevämpiäkin keinoja.”

(Tyttö, 9. lk)

[Kuvaa koulupolultasi tilanne, jossa opettaja on onnistunut erityisen hyvin]

7. luokalle siirryttäessä opettajilta sai erittäin paljon apua ”uuteen kouluun” sopeutuessa. Jos opettajat olisivat täysin välinpitämättömiä, en olisi ollenkaan yhtä itsevarma kuin nyt.

(Poika, 9. lk)

[Mitä asioita muuttaisit tai mitä toivoisit tehtävän toisin nykytilanteeseen verrattuna? Miksi?]

Tahtoisin järjestää lisää koulun jälkeen järjestettävää toimintaa. Mahdollisuuksia voisi olla paljon. Tällöin oppilas voisi löytää omat vahvuutensa ja hyödyntää niitä kouluaihana. Haluaisin myös, että koululla olisi enemmän lapsen ja vanhemman välistä toimintaa, jolloin yhteistyön merkitys kasvaisi lapsen ja vanhemman välillä. Samalla lapsi saisi myönteisiä kokemuksia, joita hän voisi muistella jälkeenpäin.

Luonnollisesti myös opettajat kokivat luottamuksen ja välittämistä korostavan vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa ja oppilaiden kesken erittäin tärkeäksi.

(OH)

T: ...Ni mikä siinä koulun toiminnassa kiteytyy olennaisimmaksi opettajayhteisössä tai kouluuyhteisössä toimiessa? Kun tää on nimittäin mielenkiintoinen, tärkeä näkökulma tää että koulut toimii eri alueella.

H: ... Sehän on koulun suuri tehtävä, välittämisen välittäminen. Joka niinku tarkoittaa myöski sitte miusta sitä, että jos niinku me jotenki osattas asettaa itsemme sellaseen niinku tietyn, tietyllä tavalla nöyrän, nöyrään paikkaan. Että me niinkun kunnioitetaan toista. Ensin tiesti pitää kunnioittaa itseesä ja uskaltaa olla se mikä on ja jotenki on opettaja ajatellu omat niinku juttunsa, että nää on nyt ne minun asiat ja niistä mä voin keskustella, mut mä annan arvoni niille. Ja sitten tuota, sit se niinku kunnioittaa toisen näkemyksiä ja kyettäs siitä rakentamaan jotenki semmonen tasa-arvone niinku työsuhte keskenämme. Ja sitten seuraavaks sit niuhun lapsiin, että. Et ei oo koosta känni, että se ihmisarvo on tasan tarkkaan samanlainen ja me uskotaan siihen lapseen, että hänen, hänen tulevaisuutensa on jotenki valoisa ja ilonen. Mikä se sitten onkaan. Ei, ei arvosteta sen, että pitääkö sen nyt olla lukiolainen tai tohtori tai, tai ammattimies niinku rakennuksella tai hyvä muurari, joka osaa tehdä kauniin talon... Esimes viime kädessä sitte, ku me ruvetaan miettimään että esimes, että pelätäänkö me jotaki konfliktitilannetta luokassa. Sehän pitkältä niinku kulminoituu siihen, että uskalletaanko me kohdata niinku erilaisia tyypppejä. Jos pikkulapsi riehuu tuolla, niin ollaanko me heti miettimässä, että se pitää lähettää erityisluokkaan. Vai ruvetaanko me ajattelemaan se, että se, se, riehuu lapset kotonaki. Mut että, et minä niinku jotenkin luotan siihen, että ratkastaan tää tilanne.

(OH)

T: ...No, kuvaile sun työuran varrelta joku semmonen asia tai tilanne, joka on vaikuttanu voimakkaasti sun ajatuksiin sun työstä, tai johonkin siihen liittyvästä asiasta.

H: ... ja siellä [edellisessä työpaikassa] on ihan toisenlainen oppilas pohja, kun täällä, elikkä ne on niinkun sosiaalisesti varmaan niinkun vaikeemmista olosuhteista ne lapset. Ni siellä mulla oli niin vaikeeta, että must tuntu, että ma ittekin henkisesti sairastuin ja tuli jo sellasta niinku ihottumaa ja allergiaa ja ihan kaikkee, et mä olin niinku henkisesti ihan... kovilla, ennen kun mä sitten tajusin, että hätäänsä ne huutaa nekin lapset, että, et vaikka ne on niin härskejä ja niin inhottavia, kun ne tietää, et mä oon siellä vaan käymässä, mä olin

vaan siellä, olinko mä kerran viikossa tai korkeintaan joskun puoltoist päivää, niin mä olin sillä tavalla vieras, että mulle kehtas olla tosi kauhee, et, et sieltä mä sit kantapään kautta opin, että, et jos mä en niinkun nää sitä oppilasta siinä kokonaisena ja yritä auttaa häntä, niin mulla tulee olemaan karmeeta tää työnteko lopun elämää. Et, et, et sieltä mä niinkun sain sen, sen käsityksen, et mun on niinkun katottava sitä oppilasta ihan sinne sydämeen asti ja päästävä perille, missä mennään ja sit mä pystyn auttamaan ja sillon sillä menee jake-luun ne mun asiakkin, kun me ollaan niinkun samalla linjalla.

(OH)

T:...mikä on niinku siun tapa niinkun ratkasta ongelmia, tuo kiusaaminenhan oli jo yks esimerkki, että.

H: ...Että se täytyy jotenki se oppilas saaha niinko hanksaan sillä tavalla, että sinulla täytyy olla kontakti, jonkin näkönen kontakti siihen, semmonen plus-kontakti. Jos sul on paljon negatiivista kontaktia siihen lapseen, että sie koko ajan sitä jou'ut niinkö torumaan ja muistuttamaan ja, ja tuota, ja samasta asiasta jankkaamaan, että taas sinä oot myöhässä, taas sulla on hommat tekemättä, niin kaiken sen negatiivisen torumisen jälkeen sulla täytyy olla sieltä se iso plussa repiä josta-kin. Ja jos sulla ei sitä ole, niin se lapsi kyllä menehtyy sitte siihen, että...

Kuitenkin opettajat olivat usein epävarmoja siinä, kuinka he opettajayhteisönä onnistuvat viestittämään toiminnassaan luottamusta ja välittämistä suhteessa koulunsa oppilaisiin. Myös oppilaat arvioivat ja kykenivät tunnistamaan monia koulun kasvatus- ja opetustehtävään sisältyviä pedagogisia pyrkimyksiä, niihin kietoutuvia toimintamekanismeja. He tunnistavat myös vaihtoehtoisia pedagogisia seurauksia riippuen siitä, kuinka koulu onnistuu tai epäonnistuu näissä pedagogisissa pyrkimyksissä.

[Mitä asioita muuttaisit tai mitä toivoisit tehtävän toisin nykytilanteeseen verrattuna? Miksi?]

(Poika, 9. lk)

Tarvittaessa täytyisi opettajan olla sopivan ankara, joskin myös oppilasta lähellä, jotta oppilas tuntisi opettajan ystäväksi ja kun oppilas tuntee opettajan ystäväksi mielestäni oppilas käyttäytyy paremmin ja opiskelee innokkaammin.

(Tyttö, 9. lk)

Ulkomaalaiset oppilaat pitäisi sijoittaa samoille luokille suomalaisten lasten kanssa, että suomalaiset oppisivat hyväksymään ulkomaalaiset ja pitämään heitä ystävinään. Ulkomaalaisia ei pitäisi eristää erityisluokille, koska se voi tuntua, että olisi jotenkin erikainen.

(Tyttö. 9. lk)

No koulukiusaamista ei saa olla, koska silloin se nuori muuttuu. Se alkaa pelkäämään koulua ja ei uskalla tulla sinne. Niinpä se nuori lintsalee paljon ja alkaa kovistelemaan eli alkaa polttamaan tupakkaa ja juomaan alkoholia. Se nuori ei enään ole sitten se sama herrtainen poika tai tyttö vaan ihan joku toinen henkilö.

Oppilaat kokivat, että opiskeluun ja oppimiseen liittyvät ongelmat yksilöllisen oppimispolun eri vaiheissa ratkeavat erittäin harvoin muutoin kuin toimijoiden vaihduttua (esim. perusopetuksen jatkumossa oppilaan siirtyminen ylemmälle luokka-asteille toisen opettajan opetukseen). Oppilaiden kokemana pedagogisten ongelmien ratkaiseminen (esim. opetukseen kohdistuneet pettymykset) koettiin usein mahdottomaksi opettajan ja oppilaan välillä. Oppilaiden koulukokemuksissa luottamus opettajiin rakentuu aina opettajan konkreettisten toimien seurauksena, joissa ilmenevät samanaikaisesti opettajan toiminnan taustalla olevat arvot ja asenteet. Läpi koko perusopetuksen oppilaille eheän oppimispolun rakentamisessa korostui lasten ja myös nuorten tarve kohdata koulussa välittäviä aikuisia, jotka osoittavat teoillaan systemaattista pyrkimystä oppilaan hyvään, ja tarve oikeudenmukaisuuden toteutumiseen koulussa. Luottamus ja välittävä vuorovaikutuskulttuuri on kouluyhteisön kestävä tapa edistää oppilaiden selviytymistä, kohottaa oppilaiden mielekkään opiskelun ja oppimisen mahdollisuuksia koulussa ja puskuroida syrjäytymisriskiä.

Kaipaako peruskoulu kehittämistä?

Pohtiessaan peruskoulu-uraansa nuoret kuvasivat siirtymiä ja koulutuksellisia nivelvaiheita merkittävänä oman toimijuuden uudelleenmäärittelyn vaiheina. Oppilaiden pohdintoissa nivelvaiheisiin liittyi usein yksilöllisen selviytymisen haaste ja mahdollinen syrjäytymisriski, mutta myös kasvun ja muutoksen mahdollisuuksia. Tulos vahvistaa sitä oletusta, että nimenomaan siirtymissä ja nivelvaiheissa tulee testatuksi peruskoulun kyky tukea lasta ja nuorta tämän koulupolulla.

Peruskouluun päättävät nuoret kykenevät myös tunnistamaan monia koulun kasvatus- ja opetustehtävään sisältyviä pedagogisia pyrkimyksiä ja toimintamekanismeja (esim. maahanmuuttajaoppilaiden integrointi kouluyhteisöön, sosiaalisten konfliktien ratkaisu). Oppilaat pystyvät myös

arvioimaan vaihtoehtoisia pedagogisia seurauksia riippuen siitä, kuinka koulu onnistuu tai epäonnistuu pedagogisissa pyrkimyksissä yksittäisen oppilaan kohdalla (esim. miten opettaja suhtautuu häiriökäyttäytyvään oppilaaseen). Tämä viittaa siihen, että oppilaissa on runsaasti hyödyntämätöntä potentiaalia koulun pedagogisten prosessien kehittämiseen.

Opettajien ja oppilaiden käsityksissä on siis osin jaettu näkemyksiä eheämmän oppimispolun rakentamisesta, mutta myös merkittäviä ristiriitaisuuksia sen suhteen, kuinka koulussa on onnistuttu oppilaan mielekkään toimijuuden tukemisessa. Opettajien ja oppilaiden näkemyksissä mielekäs toimijuus koulussa kietoutuu olennaisesti koulussa tavoiteltujen opetus-, opiskelu- ja oppimisprosessien toteuttamiseen, joiden taustalla on aina kasvatuksellinen lähtökohta. Opettajien kokemana työn kuormittavuutta lisää merkittävästi sellainen oppilaiden (eri tavoin ilmenevä ja eri syistä johtuva) käyttäytyminen, joka rikkoo opetus- ja oppimistilanteiden ideaalia koulun arjessa. Opettajien toiminta kohdistuu näiden opetus- ja oppimistilannetta rikkovien tekijöiden puskuroimiseen, esimerkiksi oppilaan poistamiseen opetustilanteesta. Opettajien ratkaisukeinot ovat usein pikemminkin ”oireiden hoitoa” eikä niinkään varsinaisten ”oireiden aiheuttajien” analysointia ja/tai niiden yhteisöllistä ratkaisemista. Tämä reaktiivisuus aiheuttaa negatiivisen kierteen opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuskulttuurin rakentumisessa, joka saattaa muotoutua eräänlaiseksi vuorovaikutuspeliksi aidon kohtaamisen sijaan. Tämä puolestaan nousee oppilaiden pohdinnoissa merkittäväksi indikaattoriksi heidän arvioidessaan sitä, miten välittävää tai välinpitämätöntä heidän oman koulunsa vuorovaikutuskulttuuri on. Edetessään tämä negatiivinen kierre rikkoo sekä opettajien että oppilaiden mielekästä toimijuutta koulussa, lisää opetustyön ja kouluopiskelun kuormittavuutta ja tuottaa äärimmäisissä tapauksissa oppilaalle haasteen selviytyä ja riskin syrjäytyä koulunkäynnille asetetuista tavoitteista (sosiaalis-pedagoginen tai pedagoginen syrjäytyminen).

Oppilaiden käsitykset itsestään kouluyhteisön toimijoina säätelevät olennaisesti myös heidän hyvinvointiaan koulussa (Karvonen ym. 2005; Van Houtte 2006; Hofman ym. 1999). Huomattavan moni oppilas kohtaa koulun oppilaskulttuurissa piilorakenteena ilmenevän, pedagogisen syrjäytymisen muodon. Sen tunnistaminen ja ennaltaehkäisy asettaa kou-

luille merkittävän haasteen. Eheän oppimispolun rakentaminen palvelee tavoitteena sekä oppimista että oppilaiden hyvinvoinnin edistämistä kouluyhteisössä. Opettajien kokemana kouluyhteisöt joutuvat yhä enemmän puskuroimaan koulun ulkopuolisia, lasten ja nuorten hyvinvointia ehkäiseviä tekijöitä (esim. oppilaan tukeminen perheen sisäisten ongelmien ja pahoinvoinnin ratkaisemisessa). Yhtenäistä perusopetusta kehitettäessä kouluyhteisön hyvinvointi tulisikin määrittää koulun pedagogisiin prosesseihin osallistuvien toimijoiden pyrkimysten, odotusten ja keskinäisen vuorovaikutuksen kokonaisuudeksi. Opettajien ja oppilaiden fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin rakentumista on tarkasteltava toisiinsa kytkeytyvinä ilmiöinä koulun toimintaympäristössä. Toisin sanoen koulun arjessa, kaikissa opetus-, opiskelu- ja oppimisprosesseissa, oppilaat ja opettajat tuottavat tiedostetusti tai tiedostamattaan kouluyhteisön toimijoiden hyvinvointia edistäviä tai ehkäiseviä käytänteitä ja toimintatapoja. Eheän oppimispolun rakentuminen kytkeytyykin läheisesti kouluyhteisön pedagogisen hyvinvoinnin kehittämiseen. Tällä viittaamme kouluorganisaation toimintakulttuuriin rakentuviin pedagogisiin päätöksentekoketjuihin ja prosesseihin koulun eri toimijoiden (oppilaille ja opettajille) hyvin- tai pahoinvointia tuottavina mekanismeina (Huusko ym. 2006).

Oppilaiden koulukokemukset paljastavat selkeän tarpeen rakentaa vertikaalista ja horisontaalista koherenssia kouluyhteisöön. Oppilaiden visioimassa peruskoulussa koherenssin rakentamisessa ei tulisi kuitenkaan keskittyä pelkästään oppilaan koulupolun jatkumo-ajattelun tarkasteluun. Oppilaiden määrittämänä yksilön kasvun ja kehityksen kannalta kukin luokka-aste, opiskeltava oppiaine ja jokainen koulupäivä on lähtökohtaisesti yhtä merkityksellinen. Myöskään oppilaiden kuvaamat koulunkäyntiin kytkeytyvät ongelmat eivät liity pelkästään eri nivelvaiheissa kohdattuihin haasteisiin tai koulun sisällä kohdattujen haasteiden läpikäyntiin. Horisontaalisen ja vertikaalisen koherenssin rakentaminen edellyttää samanaikaisesti ja/tai peräkkäin toteutettavien kasvatus-, opetus- ja oppimisprosessien tunnistamista, käsitteellistämistä sekä kehittämistä toisiinsa vahvasti linkittyvänä kokonaisuutena.

Eheän oppimispolun rakentamisessa koulun toimintoja on siis tarkasteltava ja kehitettävä yhteisötasolla – pelkällä yksittäisten oppiaineiden opetuksen kehittämällä ei saavuteta oppilaiden koulukokemuksista nou-

sevia haasteita uudistaa peruskoulua. Yhtenäisen perusopetuksen kehittämisessä on pikemminkin tarvetta pysähtyä opettajayhteisönä ja oppilaiden kanssa pohtimaan oman koulun perustehtävää oppilaalle rakentuvan perusopetuskokonaisuuden näkökulmasta eikä niinkään kiirehtiä määrittämään yhtenäisen perusopetuksen kehittämistä opettajayhteisön rajatuksi ja määräaikaiseksi kehittämisprojektiiksi, joka tällöin kuihtuu nopeasti ja menettää merkityksensä koulun toimijoiden arjessa.

6. Opettajana yhtenäistyvässä peruskoulussa

Yhtenäisen perusopetuksen rakentaminen herättää opettajissa paljon erilaisia kysymyksiä ja ristiriitaisiakin ajatuksia. Se saattaa aiheuttaa jopa pelkoja esimerkiksi siitä, että perusopetuksen yhtenäistämistä käytetään taas uutena keinona säästää ja lisätä samalla opettajien työmäärää. Monessa koulussa mietitään parhaillaan muun muassa seuraavanlaisia YPO:een liittyviä kysymyksiä: Mitä se merkitsee opettajan arjessa? Ovatko aineen- tai luokanopettajat tarpeettomia uudessa peruskoulussa? Entä mitä tapahtuu meidän ala-/yläkoululle? Jotta peloista ja hämmennyksestä päästäisiin YPO:n rakentamiseen, vaaditaan erityisesti opettajilta systemaattista ja kriittistä analyysiä koulusta, omasta toiminnastaan ja sen perusteista. Tässä luvussa keskitymme tarkastelemaan YPO:n opettajan työlle asettamia haasteista ja opettajia yhtenäisen perusopetuksen toimijoina ja rakentajina.

6.1 Perusopetuksen opettajan asiantuntijuus

Koska yhtenäisen perusopetuksen rakentamisessa on kyse oppimisesta monella tasolla, myös yhtenäisen perusopetuksen opettajan asiantuntijuus määrittyy keskeisesti oppimisen kautta. Opettajan oppimiseen liittyvä osaaminen (oppimisprosessin ohjaaminen ja oppimisympäristöjen luominen) ovat siten välttämätön ehto opettajan asiantuntijuudelle niin oppilaan kuin opettajan ja kouluuyhteisönkin kehittymistä ajatellen. Esimerkiksi oman toiminnan arvioiminen ja mielekäs muokkaaminen suhteessa oppilaiden ja kouluuyhteisön muiden työntekijöiden toimintaan edellyttää oman osaamisen itsereflektiota ja oppimista eri konteksteissa (Greeno, Collins & Resnick 1996; von Wright 1992.) Tiivistäen, peruskoulun opet-

tajan työssä on kyse ihmissuhdetyöstä, jonka ydintä ovat oppimisprosessin ohjaamisen valmiudet sekä inspiroivien ja hyväntahtoisten oppimisympäristöjen luominen ei vain oppilaille vaan myös itselle ja muille kouluuyhteisön jäsenille (Pyhältö 2003; Pyhältö, Soini & Rauste-von Wright 2005). Tämä vaatii ymmärrystä inhimillisistä toimintaprosesseista, etenkin oppimisesta ja vuorovaikutuksesta sekä valmiutta soveltaa tätä osaamista eri yhteyksissä (Niemi & Kohonen 1995; Pyhältö 2003; Soini 2001).

Oppimisessa on kyse oppijan aktiivisesta toiminnasta. Yhtenäisen perusopetuksen rakentamisen näkökulmasta oppimisen aktiivisen luonteen huomioiminen merkitsee sitä, että kehittämistyön lähtökohdaksi on nostettava oman koulun sekä oppilaan oppimispolulle asemoituvien yhteistyökoulujen toimijoiden, erityisesti opettajien, omat kysymykset ja ajatukset YPO:sta. Samanaikaisesti on tärkeää huolehtia siitä, että opettajat ja kouluuyhteisöt saavat kehittämistyöhönsä tukea myös koulun ulkopuolelta, esimerkiksi koulutusta. Opetus-oppimistapahtuman tasolla oppimisen aktiivisuus merkitsee puolestaan oppilaan nostamista keskiöön. Tällöin opettajan tehtäväksi määrittyy oppijan oman aktiivisen oppimistoiminnan virittäminen ja ohjaaminen perusopetuksen tavoitteiden suunnassa (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2003; Rauste-von Wright 1999; Sfard 2000). Tämä tarkoittaa omakohtaisten ja tavoitteen kannalta mielekkäiden kysymysten heräämisen tukemista oppilaassa. Opetuskäytännöissä oppimisen aktiivisen luonteen huomioon ottaminen voi puolestaan tarkoittaa esimerkiksi oppilaiden omien pohdintojen nostamista opetus-oppimistapahtuman lähtökohdaksi tai vaikkapa vertaisvuorovaikutuksen hyödyntämistä opetusresurssina.

Oppimisen ohjaaminen ja oppimisympäristöjen luominen YPO:sen jatkumoon asettaa opettajalle erityisiä haasteita. Opettajan on hahmotettava opetussuunnitelma ja mielekkään oppimisen ehdot koko perusopetusjakson läpi, opetettavasta luokka-asteesta riippumatta. Kunkin oppijan yksilölliset lähtökohdat huomioon ottavan yhtenäisen oppimispolun mahdollistuminen vaatii opettajalta sekä lasten ja nuorten omakseen kokeaman arkitodellisuuden että tieteellisen maailmankuvan riittävää hallintaa, niin tietojen kuin taitojenkin osalta. Tämä on tarpeen, jotta oppilas voisi kokea koulun ja siellä tapahtuvan toiminnan liittyvän hänen omaan todellisuuteensa ja olevan merkityksellistä (Rauste-von Wright, 2001; Luuk-

kainen, 2004). Yksittäisten tietojen ja taitojen sijaan tärkeää on, että opettaja ymmärtää ja hallitsee omakohtaisesti alansa ydinosaamisen ja siihen liittyvät kysymykset siten, että hän pystyy yllättävissäkin tilanteissa toimimaan ongelmanratkaisun mallina (Pyhältö, Soini & Rauste-von Wright, 2005). Mielekkään oppimisprosessin mahdollistaminen edellyttää sekä sisällön hallintaa että valmiutta ohjata inhimillisiä kasvu- ja oppimisprosesseja.

Oppimisympäristö rakentuu aina kontekstisidonnaisesti ja siihen osallistuvien toimijoiden vuorovaikutuksessa. Laadukasta tavoitteen suuntaista oppimista mahdollistava oppimisympäristö varioi siis tilanteesta riippuen. Opettajan asiantuntijuutta on ohjata koulun oppimisympäristön ja opetuskäytäntöjen variointia tarkoituksenmukaisesti: sen mukaan, missä tilanteessa ja mitä ollaan oppimassa. Esimerkiksi eri menetelmin opitaan erilaisia asioita. Samoin eri yksilöt oppivat eri konteksteissa erilaisia asioita. Tämä edellyttää opettajan sitoutumista oppimiseen, yksittäisen (opetus-)menetelmän sijasta. Oppimisympäristön variaatio, se kuinka monipuoliseen informaatioon ja palautteeseen oppilaalla tai opettajalla on mahdollisuus, on tärkeää esimerkiksi joustavien ja monipuolisten käsitysten ja toimintatapojen oppimisessa. Variaatio tuo oppimisympäristöön myös tilanteita, joissa aiemmin opitun kyseenalaistaminen on mahdollista. Näin rutiinit saadaan tietoisuuden valokeilaan ja esimerkiksi perinteiset tietävään aineenopettajaan ja kasvattavaan luokanopettajaan liittyvät uskomukset ja käytännöt voivat asettua uudelleen arvioitaviksi.

Yhtenäinen perusopetus vapauttaa opettajat toimimaan aiempaa laajemmalla kentällä sekä koulun sisällä että niiden välillä, eri luokka-asteilla. Samalla se rikkoo perinteistä yläasteen aineenopettajan ja ala-asteen luokanopettajan välistä rajaa. Yhtenäinen perusopetus siis mahdollistaa opettajan oppimisympäristön rikastumisen, mutta muuttaa sitä samalla entistä haasteellisemmaksi. Yhtenäisen perusopetuksen toteutusmuodosta (ala-/ylä-/1.–9.-luokkia sisältävä peruskoulu) riippumatta opettajan on kyettävä toimimaan mielekkäästi aiempaa monipuolisemmassa vuorovaikutusympäristössä esimerkiksi suhteessa kollegoihin, oppilaisiin ja muihin koulun sidosryhmiin. Perinteisesti opettaja on kantanut lähes yksin vastuun luokasta tai opettamastaan aineesta. Peruskoulun yhtenäistyessä se, että yksittäinen opettaja rajaisi oman vastuunsa oppilaan oppimispolusta pelkästään omaan

opetukseensa tai luokkahuoneeseensa, ei ole enää mahdollista eikä tarkoituksenmukaista. Opettajien asiantuntijuuden muuttuminen mukaillee siis työelämän yleisempää kehitystä: yhä harvinaisempaa on, että asiantuntijat millään alalla toimivat yksin tai vain hyvin väljissä ja lyhytaikaisissa kytköksissä toisiinsa, analysoidessaan työtilanteita, ratkaistessaan työhön liittyviä ongelmia ja kehittäessään työtään. Yhtenäisen oppimispolun mahdollistuminen edellyttääkin tieteenalojen rajoja rikkovaa, monitieteistä ja jaettua asiantuntijuutta opettajayhteisössä ja niiden välillä.

Se, kokeeko oppilas itsensä luokassa hyväksytyksi ja arvokkaaksi, vaikuttaa oleellisesti siihen millaisia riskejä hän on valmis ottamaan ja edelleen siihen, mitä hänellä on mahdollisuus oppia. Sama pätee myös opettajayhteisöön. Tästä näkökulmasta on perusteltua, että YPO:n kehittämistyöhön ja opetuksen pedagogisiin prosesseihin rakennetaan elementtejä ja konteksteja, jossa yhteisöllisyyteen ja yhteiseen tiedon muodostukseen voidaan oppia (Wenger 1998). Jaettua merkitysten ja tiedon rakentamista voidaan kuvata yhteisöllisen kumppanuuden käsitteellä, joka tässä yhteydessä on ymmärrettävissä yhteisenä tikapuiden rakentamisena: yhtäältä itse rakentaminen lisää yhteisöllisyyttä ja toisaalta tikapuiden varassa keskenään vuorovaikutuksessa olevat toimijat voivat ratkaista vaikeampia ongelmia kuin heille yksin olisi mahdollista (Nummenmaa & Lautamatti 2005; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004; John-Steimer 2000). Yhtenäisen perusopetuksen rakentaminen, sen suunnassa toimiminen ja erilaisten vahvuuksien hyödyntäminen vaatii opettajilta yhteistä tiedon rakentelua - vuorovaikutusta ja verkostoitumista koulun sisällä. Tämän voimavaran hyödyntäminen opetustyössä ja koulun kehittämisessä edellyttää, että opettaja on oppinut hahmottamaan itsensä moniammatillisen kouluyhteisön jäseneksi. Voidaankin väittää, että yhtenäistä perusopetusta rakennettaessa ja toteutettaessa opettajan asiantuntijuuden ehtona ja ydinelementtinä on valmius ja halu toimia ja oppia yhdessä muiden kanssa. Se muodostaa myös yhden suurimmista peruskoulun kehittämisen haasteista (Johnsson 2006; Huusko 1999; Raustevon Wright ym. 2003; Pietarinen 2002; Pyhäntö ym. 2005).

6.2 Opettajat yhtenäisen perusopetuksen rakentajina

Kuten jo aiemmin toimme esiin, yhtenäisen peruskoulun rakentaminen luo oppimisen kontekstin, jossa pyritään yhtenäisyyteen ja johdonmukaisuuteen niin oppilaalle mahdollistuvan oppimispolun kuin opettajayhteisön toiminnan perusteiden suhteen. Tämä tarkoittaa yhtenäisen oppimispolun mahdollistavaa toiminnan johdonmukaisuutta kaikkien koulun toimijoiden näkökulmasta. Peruskoulun yhtenäisyyden toimivuutta ja sen kehittämistä ajatellen on siis ensiarvoisen tärkeää, että kouluyhteisön jäsenet kokevat yhtenäisen perusopetuksen rakentamisen oman toimintansa todelliseksi kentäksi: itsensä YPO:n toimijoiksi ja osaksi omaa työtodellisuuttaan (esim. Bruner 1990; Schwartz, 1998; Martin, 2004; Scardamalia 2002).

Nykyisellään vaikuttaa kuitenkin siltä, että opettajat tulkitsevat muutospaineet, myös yhtenäisen perusopetuksen, usein työn määrällisen raskautavuuden lisääntymisenä (Niikko 1996; Rauste-von Wright ym. 2003) Ajatus siitä, että kehittäminen tai oman työn laadullinen uudelleen jäsentäminen jopa vähentää työmäärää onkin monelle melko vieras ajatus. Tämä saattaa osaltaan johtua siitä, että koulun kiireisessä arjessa kehittämistyö merkitsee usein uusia vaatimuksia ja irrallisia projekteja vanhojen lisäksi sen sijaan, että työtä pyrittäisiin priorisoimaan ja vähemmän keskeisiä asioita myös karsimaan. Ongelmalliseksi yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen muodostuikin silloin, jos sen tuomat muutokset ja haasteet ymmärretään vain määrällisinä, esimerkiksi kaksoistutkinnon ja -työmäärän vaativana opettajuutena.

Yhtenäisen perusopetuksen tulkitseminen projektiksi ja opettajan työn kumulatiiviseksi kasvuksi on YPO:n rakentamisen kannalta pulmallista lähinnä kahdella tapaa: ensinnäkin yksittäiset toimenpiteet vaikkapa opettajakunnan työskentelyn organisoiminen tiimeihin, eivät johda automaattisesti oppilaan yhtenäistä koulupolkua tukevan yhteistoiminnallisuuden rakentumiseen. Työn aito jakaminen ja saman tavoitteen suunnassa toimiminen vaatii systemaattista ja erilaisissa tilanteissa tapahtuvaa jatkuvaa monimutkaisten vuorovaikutustilanteiden harjoittelua. Kokonaisvaltaisen ja vaikutuksiltaan pitkäjänteisen kehittämistyön ehtona on, että erityisesti opettajat hahmottavat yhtenäisen perusopetuksen kehittämisen oman

työnsä keskiöön – koulun perustehtävän toteuttamiseksi – jossa onnistuminen edellyttää muutoksia, uudenlaisten ajattelu- ja toimintatapojen oppimista kouluyhteisössä.

Toiseksi, yhtenäisen perusopetuksen rakentaminen edellyttää myös opettajilta oman työn laadullista uudelleen jäsentämistä koulun perustehtävän suunnassa, esimerkiksi kasvatusorientoituneeseen luokanopettajaan ja oppiainespesifisti orientoituneeseen aineenopettajaan liittyvien myyttien murtamista, mitä kumulatiivinen kehittämisote ei mahdollista. Samalla se vaatii yksintyöskentelyn kulttuurin rikkomista ja opettajien erilaisten vahvuuksien (esim. ao/lo/eo) kytkemistä kokonaisuudeksi ja hyödyntämistä koko yhdeksänvuotisen perusopetusjakson läpi (esim. Mehtäläinen 2001; Niemi 2002; Pietarinen 2004).

Opettajan toimintaa ja oppimista, esimerkiksi sitä katsooko hän tarpeelliseksi oman työnsä laadullisen uudelleen jäsentämisen yhtenäisen perusopetuksen kentässä, ohjaavat yhtäällä opettajan käsitys itsestään toimijana ja toisaalta hänen näkemyksensä toiminnan kohteesta, tässä tapauksessa YPO:sta. Toimijuuden osalta keskeistä on se, kokeeko opettaja itsensä aktiiviseksi YPO:n subjektiksi, vaikkapa YPO:n kriitikoksi, vai lähinnä ulkopäin säädellyksi objektiksi, joka ei juuri halua tai koe voivansa vaikuttaa siihen, millaiseksi YPO rakentuu ja realisoituu koulun käytännössä (mm. Bruner 1990; Scardamalia 2002; Pyhältö 2003; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004). Opettajien käsityksissä yhtenäisestä perusopetuksesta on puolestaan keskeistä merkityksen lisäksi se, hahmotetaanko YPO monitasoisista ja -tahoista kehittämistä vaativaksi asiaksi (holistinen lähestymistapa) vai lähinnä yksittäisiä toimenpiteistä edellyttäväksi projektiksi (atomistinen lähestymistapa).

Tiivistäen, yhtenäisen perusopetuksen rakentamisessa on kyse uudelleenlaisen orientaation oppimisesta, joka vaatii monien perinteisesti opettajan työhön liitettyjen arkikäsitusten ja toimintamallien kyseenalaistamista ja uudelleen prosessointia. Tämän prosessin käynnistäjinä, säätelijöinä ja ylläpitäjinä ovat avainasemassa opettajien kokemukset omasta toimijuudesta (subjekti-objekti) ja toiminnan kohteesta (holisti-atomisti) YPO:n kentässä. Edellä kuvatun kaltainen oman työn laadullinen uudelleen jäsentäminen on tärkeää myös opettajien jaksamista ajatellen; todennäköisesti strategiat, jotka mahdollistavat tarkoituksenmukaisen orientoitumi-

sen koulutodellisuudessa, ovat omiaan parantamaan myös jaksamista. Esimerkiksi työtehtävien tarkoituksenmukainen priorisointi aiempaa komplisoidummissa ympäristössä edellyttää, että opettaja ymmärtää syvällisesti ja laaja-alaisesti, mitä koulun perustehtävän toteutuminen, mielekkään oppimisprosessin mahdollistaminen, peruskoulussa merkitsee.

Se, sitoudutaanko suomalaisissa peruskouluissa yhtenäisen perusopetuksen rakentamiseen, ja miten ja mihin suuntaan YPO:a kehitetään, riippuu ensisijaisesti opettajista. Koulun arjen opetus-oppimistilanteissa oppilaille mahdollistuu tai jää mahdollistumatta peruskoulun kattava yksilöllinen ja eheä oppimispolku. Seuraavassa tarkastelemme empiiristen aineistojen valossa sitä, miten tutkimushankkeessa mukana olevien tapauskoulujen opettajat jäsensivät yhtenäisyyden kehittämistä ja omaa rooliaan siinä.

6.3 Yhtenäinen perusopetus opettajan työn ytimessä?

Opettajien käsityksiä yhtenäisestä perusopetuksesta ja itsestään sen rakentajina tarkasteltiin ”Tulevaisuuden muistelu”-aineiston pohjalta (ks. YPO-tutkimusprosessin kuvaus ja aineistot, empiiriset vaiheet 2 ja 3: Tapauskoulujen valinta sekä Tulevaisuuden muistelut). Opettajiä pyydettiin tulevaisuuden muistelutehtävässä siirtymään ajatuksellisesti tilanteeseen, jossa YPO:n kehittäminen on edennyt hänen toivomallaan tavalla ja kertomaan, miten tähän tilanteeseen oli päästy ja miten hän itse oli prosessiin osallistunut. TulMu-menetelmä antoi opettajille mahdollisuuden irrottautua oman työnsä ja koulun välittömästä nykytilanteesta ja sen YPO:n kehittämiseksi asettamista rajoituksista ja luoda haluamansa kaltainen ideaalivisio koulunsa tulevaisuudesta ja niistä keinoista, joilla tilanteeseen oli päädytty sekä omasta roolistaan tässä prosessissa. Opettajien kokonaisvastaukset analysoitiin käyttäen luokittelun pääkriteereinä vastauksen jäsentymistä a) opettajan määrittämän toimijuuden (subjekti-objekti) ja b) YPO:n kehittämistyön monitasaisuuden ja -tahoisuuden (holistinen- atomistinen) suhteen. Tämän jälkeen toimijuutta ja toiminnan kohdetta kuvaavat pääluokat ristiintaulukoitiin ja muodostettiin neljä perusluokkaa, joissa yhdistyivät opettajien erilaiset käsitykset yhtenäisestä perusopetuksesta toiminnan kohteena ja itsestään toimijana.

Tapauskoulujen opettajat orientoituivat yhtenäisen perusopetuksen rakentamiseen eri tavoin. Opettajien vastaukset erosivat toisistaan a) sen suhteen, määrittikö opettaja itsensä yhtenäisen perusopetuksen kentässä aktiiviseksi subjektiksi vai alisteiseksi objektiksi ja b) sen suhteen, miten jäsentynyt ja monitasoinen käsitys hänellä oli YPO:sta. Suurin osa (63 %) opettajista hahmotti itsensä yhtenäisen perusopetuksen objekteiksi. Tämä näkyi siinä, että valtaosa opettajista näki yhtenäisen perusopetuksen ensisijaisesti ulkoapäin säädellyksi, ”annetuksi” asiaksi, johon opettaja ei juuri kokenut voivansa vaikuttaa tai halunnut osallistua. Objektius kuvastui vastauksissa usein myös toiminnan ulkoisten säätelijöiden, esimerkiksi fyysisen etäisyyden ja resurssien, korostamisena ja näkemisenä ensisijaisiksi YPO:n kehittämisen esteiksi. Opettajat siis määrittävät oman roolinsa YPO:n rakentajina useimmiten vähäiseksi, lähinnä sivusta seuraajiksi.

Samanaikaisesti, hieman yli kolmannes (37 %) opettajista määritteli itsensä aktiivisiksi toimijoiksi, subjekteiksi yhtenäisen perusopetuksen rakentamisessa. YPO:sen suhteen subjekteina orientoituvat opettajat hahmottivat YPO:n oman toimintansa kentäksi. Subjektius kuvastui opettajien vastauksissa myös voimakkaina positiivisina odotuksina omasta pysyvyydestä, luottamuksena omiin vaikutusmahdollisuuksiin ja haluna vaikuttaa siihen, millaisena YPO omassa työssä ja koulussa realisoituu. Toisin sanoen, he kokivat voivansa vaikuttaa siihen, millaiseksi yhtenäinen perusopetus muotoutuu ja halusivat osallistua sen kehittämiseen. Tämä näkyi vastauksissa aktiivisen toimijan position ottamisena. Itsensä määrittäminen YPO:n rakentamisessa aktiiviseksi toimijaksi, subjektiksi, ei kuitenkaan merkinnyt automaattisesti kritiikitöntä tai myötämielistä suhtautumista YPO:een. Kyse oli pikemminkin halusta ja omasta kyvystä vaikuttaa, esimerkiksi vastustamalla hallinnollista yhtenäistämistä tai YPO:n rakentamista omassa työssä ja kouluyhteisössä.

Myös opettajien käsitykset YPO:sta toiminnan kohteena erosivat toisistaan sen suhteen, miten jäsentyneitä ja monitasoisia opettajien käsitykset YPO:sta ja sen rakentamisesta olivat (atomistinen-holistinen). Noin puolet (52 %) opettajista koki YPO:n ilmiönä pirstaleisena ja jäsentymättömänä. Vastaavasti lähes yhtä suuri osa opettajista (48 %) hahmotti YPO-ilmion moniulotteiseksi ja holistiseksi koulun kehittämistehtäväksi.

TAULUKKO 1. Opettajien toimijuuden ja toiminnan kohteen välinen yhteys.

		Toiminnan kohde			
		Holistinen	Atomistinen	Yhteensä	
Toimijuus	Subjekti	Opettajien määrä	52	20	72
		Toimijuus (%)	72,2%	27,8%	100,0%
		Toiminnan kohde (%)	56,5%	19,8%	37,3%
		Yhteensä (%)	26,9%	10,4%	37,3%
		Stand. Residuaalit	3,0	-2,9	
Objekti	Opettajien määrä	40	81	121	
	Toimijuus (%)	33,1%	66,9%	100,0%	
	Toiminnan kohde (%)	43,5%	80,2%	62,7%	
	Yhteensä (%)	20,7%	42,0%	62,7%	
	Stand. Residuaalit	-2,3	2,2		
Yhteensä	Opettajien määrä	92	101	193	
	Toimijuus (%)	47,7%	52,3%	100,0%	
	Toiminnan kohde (%)	100,0%	100,0%	100,0%	
	Yhteensä (%)	47,7%	52,3%	100,0%	
	Stand. Residuaalit				

(Chi Square= 27,755; df=1; p=, 000).

Kuten yllä olevasta taulukosta 1. käy ilmi, 72 prosentilla niistä opettajista, jotka määrittivät itsensä YPO:n rakentamisen subjekteiksi, oli jäsentynyt ja holistinen käsitys YPO:sta. Vastaavasti YPO:n suhteen objekteiksi itsensä määrittäneistä opettajista 67 prosentilla oli jäsentymätön ja atomistinen käsitys YPO:n rakentamisen prosessista. Opettajien käsitykset omasta toimijuudestaan olivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi yhteydessä heidän käsityksiinsä YPO:n kehittämisestä. Tämä viittaisi siihen, että yhteisön muutoksen ja kehittymisen edellytyksenä pidetty toiminnan kohteena olevan ilmiön yhteisöllinen jäsentäminen (esim. nivelvaiheiden kehittämisessä tarvittavan yhteistyön pohjuminen), ei ole yksin riittävä ehto YPO:n kehittämistyöhön sitoutumiselle. YPO-ilmiön holistinen ja monitasoinen jäsentäminen näyttääkin edellyttävän tuekseen mielekkään ja aktiivisen toimijuuden oppimisprosessia.

Edellä kuvattu opettajien toimijuuden ja toiminnan kohteen välinen yhteys herättää kysymyksen siitä, muodostaako opettajan subjektiuden kokemus keskeisen lähtökohdan sille, pyrkiikö opettaja luomaan oma-kohtaisen ja jäsentyneen käsityksen YPO:sta. Toisin sanoen onko aktiivisen toimijuuden kokemus edellytys käsitteelliselle muutokselle? YPO:n rakentamisen, ja myös yleisemmin muutosprosessien onnistumisen kannalta tämä on keskeinen kysymys. Näiden tekijöiden välinen riippuvuus kertoo joka tapauksessa siitä, että yksittäisen opettajan tai opettajayhteisön oppimisen mahdollistumisen näkökulmista toimijuutta ja toiminnan kohteen jäsentämistä ei ole perusteltua tarkastella erillisinä ulottuvuuksina.

6.4 Opettajat kehittäjinä ja kehittämistyön kohteina

Seuraavassa tarkastelemme edellä mainittuja toimijuuden ja toiminnan kohteen ulottuvuuksia ja niiden yhdistelmistä muodostettuja perusluokkia hieman tarkemmin. Tarkoituksena ei ole jakaa opettajia yksilöinä staattisiin tyyppiluokkiin vaan pikemminkin kuvailla opettajayhteisöissä eläviä erilaisia orientoitumistapoja ja näin luoda ajattelun välineitä kehittämistyöhön. Edellä kuvatuista ulottuvuuksista on muodostettu orientaatiota poja kuvaavat seuraavat perusluokat: a) objekti-atomisti (O-A), b) objekti-holisti (O-H), c) subjekti-atomisti (S-A) ja d) subjekti-holisti (S-H).

Suurimman perusluokan (42%) muodostivat vastaukset, joiden orientaatio oli luokiteltavissa objekti-atomistiseksi. Näissä vastauksissa opettajat kuvasivat oman roolinsa YPO:n rakentajina useimmiten vähäiseksi ja passiiviseksi, lähinnä sivusta seuraajaksi. Näiden YPO:n suhteen itsensä objekteiksi määrittävien opettajien käsitykset yhtenäisen perusopetuksen kehittämisestä olivat useimmiten melko jäsentymättömiä ja pirstaleisia.

Objekti-atomisti-orientaatio (O-A, 42 %)

(OT = opettaja TulMu)

Eri kouluista tulevilla seitsemäsluokkalaisilla on yhtäläiset tiedot (ja taidot) kaikissa xx ja xx osa-alueissa (oppiaine). Osa-alueet ovat xx,xx,xx,xx,xx,xx. Alakoulussa xx ja xx on opetettu opetussuunnitelman mukaisesti..osallistuin yhteistyöpalaveriin ja koulutukseen...

(OT)

Oppilaat tekevät asioita hyvällä asenteella, kukin kykijensä mukaan. Koulun mahdollisuudet tarjota vinkkeellistä opetusta kaikille ei opeteta kaikkea mutta ”fiksulle” opetetaan asiat laajemmin=resurssit painottuu lahjakkaisiin (vrt. nyk.) Jaettiin oppilaat tasokursseihin. Ryhmäkokoja pienennettiin sopiviksi, otettiin huomioon lahjakkaat. Riittävän yleissivistyksen ”jakaminen” kaikille ettei unohdeta massaa.

Atomistinen käsitys YPO:sta näkyi vastauksissa epäjohdonmukaisuutena ja sirpaleisuutena sekä kehittämistyöprosessin yksilulotteisena hahmottamisena. Objekti-atomeistina uudistukseen orientoituvat opettajat käsittelivät vastauksissaan YPO:n kehittämistä yksittäisten kysymysten, ongelmien ja ratkaisujen kautta, korostaen samalla ulkoisia säätelijöitä, kuten resursseja ja rakenteita tekijöinä, jotka estävät kehittämistyön. Tämä viittaa siihen, että osalla opettajista objektiuden kokemus selittyy ainakin osittain sillä, että heille ei ole muodostunut käsitystä siitä, mistä YPO:ssa on kyse tai käsitys on hyvin jäsentymätön.

Kiinnostavan vähemmistön, 21 prosenttia, muodostivat objekteiksi itsensä kokevien joukossa ne opettajat, joiden käsitys YPO:sta ja sen kehittämisestä oli samanaikaisesti pitkälle jäsentynyt, monipuolinen ja koherentti.

Objekti-holisti-orientaatio (O-H, 21 %)

(OT)

Kaikki ovat sitoutuneet yhteiseen työskentelyyn... Löytyi keinot motivoida koko kouluyhteisöä. Oppilaat huomasivat, että panostamalla jatkuvasti opiskeluun, oli mahdollista edistyä paremmin omassa tahdissa – koulussa... osallistamalla oppilaiden opetukseen ja arviointiin kuten ennenkin, kuitenkin sillä erolla, että arvioinnilla oli ryhmien muodostuksessa merkitystä...

(OT)

Työkaverit, innostuneet oppilaat. Aineen- ja luokanopettajien yhteistyö – ryhmien vaihto esim. TET-jakson aikana. Ajan kanssa olemme tutustuneet toisimme ja oppineet kunnioittamaan toistemme työtä. Yhteiset juhlat ovat myös olleet suuressa ”symbolisessa” roolissa yhtenäisyyttä kehitettäessä... olemme yhdessä pohjineet yhteistyön kehittämisen Osallistamalla yhteisiin opettajan kokouksiin ja VESO-päiviin, joissa kehittämistyötä pohdittiin ja joissa pyrittiin löytämään ratkaisuja ongelmiin...

Tulos viittaa siihen, ettei moniulotteinen ja jäsentynyt käsitys YPO:sta ja sen kehittämisestä yksin takaa sitä, että opettaja kokisi itsensä YPO:n subjektiksi. Pohtimisen arvoista YPO:n kehittämisen näkökulmasta on, missä määrin koulun opettajalle muodostama oppimisympäristö on objektiivisten osalta muodostunut aktiivisen toimijuuden esteeksi. Toisaalta tämän orientaation taustalla saattaa olla myös opettajan tietoinen valinta vastustaa passiivisesti muutosta.

Pienimmän perusluokan (subjekti-atomisti 10 %) TulMu-aineistossa muodostivat ne vastaukset, joissa opettajat kuvasivat itsensä aktiivisiksi YPO:n kentän toimijoiksi samalla kun heidän käsityksensä yhtenäisen perusopetuksen rakentamisesta oli jäsentymätön, yksiulotteinen ja sirpaleinen.

Subjekti-atomisti-orientaatio (S-A, 10 %)

(OT)

Kaikki saavat omien edellytystensä mukaista opetusta. Ylä- ja ala-koulujen purku. Ei ole enää isoja yläkouluja ja pieniä alakouluja vaan myös pienempiä yhtenäiskouluja.. Henkilökunnan palkkaus on oikeudenmukainen suhteessa työhön!..Lähdin mukaan kokeiluihin sekä porukassa että yhdessä pohtien löytyi kokeilemisen arvoisia ideoita. Tehtäviäkin löytyi sopivasti omien vahvuuksien mukaan

(OT)

Oppilaiden kanssa tehdään erilaisia esityksiä jne. Pohditaan opettajien kanssa yhdessä esim. oppilaiden menestymistä koulussa.. Erialaisten juhlien ym. järjestäminen koulussa. Itsensä kehittäminen ammatillisessa mielessä (kurssit ym.) Menin kursseille ja otin uusia ideoita kouluopetukseen.

Yllä kuvattu orientaatio (S-A) saattaa johtua siitä, että näiden opettajien käsitykset YPO-ilmioistä olivat vasta hahmottumassa. Orientaatio saattaa siis kuvastaa sellaisen käsitteellisen muutosprosessin käynnistymistä, jossa opettaja parhaillaan aktiivisesti pohtii ja työostää käsitystään YPO:sta. Osalla opettajista (S-A) vastausten yksiulotteisuus saattaa puolestaan heijastaa ajatusta YPO:n rakentamisesta pikemminkin projektina, kuin kehittämisuuntana. Tällöin on luontevaa keskittyä yksittäisiin ratkaisua vaativiin kysymyksiin, esimerkiksi palkkaukseen, koulujen hallinnolliseen yhdistämiseen tai kaksoispätevien opettajien kouluttamiseen ja rekrytointiin.

Toiseksi suurimman perusluokan (subjekti-holisti, 27 %) muodostivat vastaukset, joissa opettajat määrittivät itsensä YPO:n aktiivisiksi toimijoiksi ja hahmottivat sen kehittämisen systeemisesti eteneväksi, monita-soiseksi ja -tahoiseksi ilmiöksi. He myös tiedostivat YPO:n rakentamisen edellyttävän muutoksia koulun toiminnan eri tasoilla ja pohtivat sen peruskoululle asettamia muutoshaasteita ja -vaatimuksia useasta näkökulmasta, esimerkiksi oppilaan, opetussuunnitelman, opettajuuden ja opettajayhteisön kannalta.

Subjekti-holisti-orientaatio (S-H, 27 %)

(OT)

...Kun jokainen oikeesti oivalsi ne mahdollisuudet, että erilaisten esim. projektien tms Ei voi sanoa, että sori tää loppuu, kun luokka siirtyy seuraavalle asteelle. Jatkuvuus, tää on oikeesti sitä! ..Kun saa tuntumaa nuorempiin oppilaisiin osaa suhteuttaa myös vanhempien oppilaiden ajatusmaailman ”aikajanan” oikealle kohdalle, ja päinvastoin. Ja sehän lisää kouluviihtyvyyttä joka taas motivoi oppilaita/opeja ja näkyy pärjäämisessä. Meidän täytyi ensin todistaa päättäjille, että tämä toimii! Rahaa ei tarvittu välttämättä lisää, se vaan jaettiin vähän eri lailla. ..Henk. koht. tarjouduin pitämään koulussamme tunteja sekä ala- että yläkoulun oppilaille! Järjestin oppilaiden kanssa myös yhteisiä teemoja. Ja sehän on vakuuttanut muitakin, kun näkevät mitä saimme aikaan!...Huolena oli tietysti kouluverkkouudistukset, jotka suoranaisesti vaikuttivat oppilasmääriin sekä opettajien virkoihin. . .Mutta omassa koulussamme olemme kasvattaneet asenteen vuosien myötä oikeaan suuntaan!..

(OT)

...Rajaton liikkuvuus eri ikäisillä oppiaineen sisällä. Laaja-alainen tietotaito ainekeskeisessä opetuksessa eri ikäluokkien sekoittuminen ja roolimallien muuttuminen. Suuremmat mahdollisuudet integrointiin ja eriyttämiseen. Opettajan astuminen ulos omasta ammatti- ja ainekeskeisestä toimimisesta. Selkeä tavoitteellisuus ja tiedostaminen opetuksen kehittämisessä. Koskaan ei olla valmiita. Palkkauksen uudistus oikeaan suuntaan ja yleisopetuksen kriteerien yhtenäistäminen koskemaan koko kouluikää. Koordinaatio työryhmässä mukanaolo, jonka tehtävänä oli yhtenäistää opetuksen tavoitteet taitoaineissa. Aina löytyy kehittämistä. Seuraavaksi keskitymme eri oppiaineiden väliseen integrointiin ja yhteistyöhön. . .

Subjekti-holistit korostivat YPO:n kehittämisen avaimena koulun toiminnan ja opettajan työn sisäisiä säätelijöitä, kuten yhteisten tavoitteiden rakentamisen tai aiempaa yhteisöllisemmän toimintakulttuurin kehittämisen tärkeyttä. Tällä tavoin orientoituvien opettajien ajatukset YPO:sta olivat usein myös varsin pitkälle jäsenytyneitä ja johdonmukaisia. Kuitenkin myös he kohdistivat YPO:n ja sen kehittämisen keinoihin kritiikkiä, mutta katsoivat samanaikaisesti voivansa vaikuttaa kehittämisen suuntaan. Näiden opettajien pohdinnoille oli ominaista myös vahva kokemus oman työnsä peräsimessä olemisesta.

Tiivistäen tulokset antavat viitteitä siitä, että YPO:n kehittämisessä on syytä panostaa jatkossa samanaikaisina prosesseina opettajien valtauttamiseen ja itseen toimijana liittyvän käsitteellisen muutoksen mahdollistamiseen ja tukemiseen, ja samaan aikaan tukea kehittämistoiminnan kohteen merkityksen avaamista ja jäsentämistä. Toisin sanoen YPO:n kehittämisen kannalta on tärkeää, että opettajille mahdollistuu oppimisprosessi, jonka seurauksena heillä on riittävän moniulotteinen ja jäsentynyt käsitys YPO:sta, ja että he voivat pitää itseään YPO:n rakentamiseen aktiivisesti vaikuttavina toimijoina.

6.5 Erilaiset samanlaiset koulut ja opettajat

Opettajien erilaisia orientaatiotapoja tarkasteltaessa on syytä painottaa, ettei kehittämistyön hahmottamisessa ja/tai toimijuuden jäsentymisessä ole kyse opettajan pysyvistä piirteistä tai ominaisuudesta vaan opitusta ja ainakin osittain kontekstisidonnaisesta orientaatiosta. Orientaatio ei myöskään ole pysyvä, opettajan tapa hahmottaa itsensä voi muuttua oppimisen seurauksena. Kyse on opettajan itsensä ja hänen työympäristönsä välisestä dynaamisesta suhteesta, aktiivisesta ja vuorovaikutteisesta oppimisprosessista, jonka seurauksena opettajan suhde ympäristöön muuttuu. Siihen, jäsentääkö opettaja itsensä aktiiviseksi YPO:n toimijaksi vai ei, vaikuttavat sekä yksilölliset tekijät, kuten aiemmat oppimiskokemukset, että käsitykset esimerkiksi opettajuudesta, koulusta ja oppimisesta. Myös toimintaympäristön vuorovaikutuskulttuuri vaikuttaa yksittäisen opettajan tapaan orientoitua: esimerkiksi se, millaista palautetta opettaja toiminnastaan saa ja millaisen oppimisympäristön koulu yhteisö hänelle muodostaa.

TAULUKKO 2. Opettajan toimijuuden ja toiminnan kohteen perusteella rakentuneiden orientaatioiden yhteys eri opettajaryhmiin.

			Yhtenäisen perusopetuksen kehittämisorientaatio				
			Subjekti- holisti	Subjekti- atomisti	Objekti- holisti	Objekti- atomisti	Yhteensä
Työtehtävä	Aineen- opettajana	Opettajien määrä	15	11	20	53	99
		Työtehtävä (%)	15,2%	11,1%	20,2%	53,5%	100,0%
		Kehittämisorientaatio (%)	30,6%	55,0%	55,6%	73,6%	55,9%
		Yhteensä (%)	8,5%	6,2%	11,3%	29,9%	55,9%
		Stand. Residuaalit	-2,4	-,1	,0	2,0	
	Luokan- opettajana	Opettajien määrä	20	1	10	13	44
		Työtehtävä (%)	45,5%	2,3%	22,7%	29,5%	100,0%
		Kehittämisorientaatio (%)	40,8%	5,0%	27,8%	18,1%	24,9%
		Yhteensä (%)	11,3%	,6%	5,6%	7,3%	24,9%
		Stand. Residuaalit	2,2	-1,8	,4	-1,2	
	Erityis- opettajana	Opettajien määrä	14	8	6	6	34
		Työtehtävä (%)	41,2%	23,5%	17,6%	17,6%	100,0%
		Kehittämisorientaatio (%)	28,6%	40,0%	16,7%	8,3%	19,2%
		Yhteensä (%)	7,3%	4,5%	3,4%	3,4%	19,2%
		Stand. Residuaalit	1,5	2,1	-,3	-2,1	
Yhteensä	Opettajien määrä		49	20	36	72	177
	Työtehtävä (%)		27,7%	11,3%	20,3%	40,7%	100,0%
	Kehittämisorientaatio (%)		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Yhteensä (%)		27,7%	11,3%	20,3%	40,7%	100,0%
	Stand. Residuaalit						

(*Chi Square*= 30, 591; *df*= 6; *p*=, 000).

Tarkasteltaessa orientaatioiden kysymystä opettajaryhmittäin (aineenopettajat, luokanopettajat ja erityisopettajat) voidaan löytää tilastollisesti erittäin merkitseviä eroja myös kyseisten opettajaryhmien välillä (ks. taulukko 2.).

Edellä esitetystä taulukosta 2. käy ilmi, että luokanopettajista löytyy eniten opettajia (41 %), jotka kokevat itsensä YPO:n toimijoiksi ja myös hahmottavat sen holistisesti. Toisaalta suurin osa YPO:n atomistisesti hahmottavista ja itsensä sen suhteen objekteiksi kokevista oli aineenopettajia (74 %). Opettajaryhmien orientaatiot suhteessa YPO:een vaihtelevat siis merkittävästi.

Opettajan YPO-orientaatiota säätelevät useat tekijät, kuten yksilöympäristö-vuorovaikutus, toiminnan sisältö ja YPO:een liittyvät merki-

tyksenannot. Näin ollen yksittäisen opettajan toimijuuden kokemus voi vaihdella merkittävästi toiminnan kohteen mukaan. Käytännössä orientaation kontekstisidonnainen luonne näkyy esimerkiksi siinä, että opettaja, joka hahmottaa itsensä YPO:n suhteen objektiksi, voi samanaikaisesti kokea itsensä ainepedagogiikan kehittämisen aktiivisena subjektina. Tarkasteltaessa opettajaryhmiä toimijuuden ja toiminnan kohteen yhdistävissä orientaatiotyypeissä havaitaan, että aineenopettajien (55 %) sekä erityisopettajien (40 %) osuus on merkittävä subjekti-atomisti orientaatiotyypissä. Tämä voi kertoa näiden opettajaryhmien yleisemmästä orientaatiosta toiminnan kohteeseen. Näin tulkittuina, tulokset näyttäisivät viittaavan siihen, että pitkälle erikoistunut ammatillinen toiminta voi vaikeuttaa kokonaisuusien jäsentämistä. Esimerkiksi omaan erityisluokkaan- tai oppiaineeseensa vahvasti sitoutuneen opettajan voi olla ongelmallista jäsentää toisaalla koko kouluyhteisön ja perusopetuksen kehittämistä. Tässä S-A ryhmässä ovat edustettuina myös voimakkaasti YPO:ta vastustavat opettajat ja saattaakin olla, että YPO muodostaa suuremman uhan aineen- ja erityisopettajille. Tosin todennäköisesti eri syistä.

Perusopetuksessa työskentelevien opettajaryhmien välillä havaittuja orientaatioeroja voidaan osin ymmärtää jo opettajankoulutuksessa eriytyneiden ammatillisten toimintakulttuurien ja opettajaidentiteettien rakentumisella (Pietarinen 2004; Isosomppi & Leivo 2003; Huusko & Pietarinen 1999; Eloranta & Virta 2002; Virta ym. 2001). Opettajaryhmittäin eriytyneet opettajaidentiteetit ja eri tavoin painottuneet asiantuntijuudet opettajan työssä tuottavat koulun sisäisiin ja niiden välisiin perustehtävän jäsennyksiin merkittäviä haasteita yhteisen kielen, käsitteistön ja pedagogisen perustan löytymiselle (ks. myös Muschamp ym. 2001). YPO:n kehittämisen voimavarana voitaisiinkin nähdä yhtäältä eri opettajaryhmien asiantuntijuuksiin sisältyvä potentiaali ja toisaalta yhteisön mahdollisuus oppia eri opettajaryhmien toimijoiden asiantuntijuuksista. Horisontaalisen ja vertikaalisen koherenssin rakentamisen myötä kouluyhteisöt voisivat kyetä madaltamaan myös eri opettajaryhmien eriytyneitä ammatillisia toimintakulttuureja.

Opettajaryhmien orientaatiot eroavat siis toisistaan ja näin ollen voisi olettaa, että myös erilaiset koulumuodot muodostavat tässä suhteessa toisistaan poikkeavia konteksteja. Tarkasteltaessa opettajien vastauksia kou-

TAULUKKO 3. Koulumuodon ja opettajien toimijuuden ja toiminnan kohteen perusteella rakentuneiden kehittämisorientaatioiden välinen yhteys.

		Yhtenäisen perusopetuksen kehittämisorientaatio				Yhteensä
		Subjektiholisti	Subjektiaatomi	Objektiholisti	Objektiaatomi	
Koulumuoto (0-)1-6 luokka-asteet sisältävä koulu	Opettajien lukumäärä	20	6	10	16	52
	Koulumuoto (%)	38,5%	11,5%	19,2%	30,8%	100,0%
	Kehittämisorientaatio (%)	38,5%	30,0%	25,0%	19,8%	26,9%
	Yhteensä (%)	10,4%	3,1%	5,2%	8,3%	26,9%
	Stand. Residuaalit	1,6	,3	-,2	-,1,2	
7-9 luokka-asteet sisältävä koulu	Opettajien lukumäärä	11	6	9	22	48
	Koulumuoto (%)	22,9%	12,5%	18,8%	45,8%	100,0%
	Kehittämisorientaatio (%)	21,2%	30,0%	22,5%	27,2%	24,9%
	Yhteensä (%)	5,7%	3,1%	4,7%	11,4%	24,9%
	Stand. Residuaalit	-,5	,5	-,3	,4	
(0-) 1-9 luokka-asteet sisältävä koulu	Opettajien lukumäärä	21	8	21	43	93
	Koulumuoto (%)	22,6%	8,6%	22,6%	46,2%	100,0%
	Kehittämisorientaatio (%)	40,4%	40,0%	52,5%	53,1%	48,2%
	Yhteensä (%)	10,9%	4,1%	10,9%	22,3%	48,2%
	Stand. Residuaalit	-,8	-,5	,4	,6	
Yhteensä	Opettajien lukumäärä	52	20	40	81	193
	Koulumuoto (%)	26,9%	10,4%	20,7%	42,0%	100,0%
	Kehittämisorientaatio (%)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Yhteensä (%)	26,9%	10,4%	20,7%	42,0%	100,0%
	Stand. Residuaalit					

(Chi Square= 6,495; df= 6; p=, 370)

lumuodoittain voitiin kuitenkin havaita, että eri tavoin rakentuneet perusopetusyksiköt (0–1–6 luokka-asteet, 7–9 luokka-asteet tai 0–1–9 luokka-asteet sisältävä koulu) eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi toisistaan opettajien eri orientaatiotapojen välillä (ks. taulukko 3.).

Koulumuodon ja opettajien YPO-orientaation tarkastelu antaa viitteitä siitä, etteivät yksittäisten koulujen väliset erot selity koulumuodolla, vaan pikemmin muilla kontekstuaalisilla tekijöillä. Orientaatioon vaikuttaa esimerkiksi se, miten yhtenäistä perusopetusta on pyritty koulujen sisällä ja niiden välillä rakentamaan. Seuraavassa tarkastelemme tapauskoulujen opettajien teemahaastattelujen pohjalta koulun toimintakulttuu-

risten kontekstisidonnaisten tekijöiden ja mekanismien vaikutusta YPO:n jäsentämisessä ja kehittämisessä. Aineiston keruu ja analyysi on kuvattu yksityiskohtaisemmin luvussa YPO-tutkimusprosessin kuvaus ja aineistot.

Opettajia pyydettiin kuvailemaan haastattelussa oman työnsä johtajatusta, ”punaista lankaa”. Asetettua kysymystä ei liitetty haastattelutilanteissa yhtenäiseen perusopetukseen ja voidaan olettaa, että opettajat kuvasivat omaa toimijuuttaan ja toimintansa kohdetta spontaanisti, itse valitsemastaan lähtökohdasta. Useimmat opettajat määrittivät omaa työnsä ydintä ensisijaisesti oman luokan kanssa työskentelyn tai aineenopettamisen kautta. Tällä omaan luokkaan tai aineeseen rajautuvalla kentällä opettajat kokivat itsensä selkeästi aktiivisina toimijoina. Myös työstä saatu tyydytys, onnistumisen tunteet ja ylipäätään merkittäviksi koetut tapahtumat liittyvät juuri tähän selkeästi omaksi koettuun toimijuuden kenttään.

(OH)

Että kyllä mä haluan, että... et mä oon niinku se, et mä oon laivan kapteeni. Ja... (T: Minkä takia?) Sen takia, että tuota jonkun pitää pitää niinku homma hanskassa. Ja mun mielestä se on opettajan tehtävä. Että vastuualueita tulee jakaa oppilaille ja tietysti tässä mun aineessa niitä joutuu jakamaan. Mutta tuota viime kädessä sitte ni on joku, jonka pitää kasata. Ja, ja sitte pitää huoli niistä, että pysytään sovituissa säännöissä ja rajoissa, olla esimerkkinä myös mokaamisessa.

(OH)

Punanen lanka, hyvä kysymys. Se on varmaan se, että nyt varsinkin, ku tämä työ on silleen niinku tarkentunu, että ollaan niitten esyjen parissa niin tuota. Se, että pistää ne kokonaisuutena ne ihmiset semmoseen kuntoon, että ne jollain tavalla pääsis niinkun elämään kiinni siellä myös toisella asteella. Ja siihen kuuluu sitte hyvä yhteistyö kotien kanssa ja yrittää sitä sillä tavalla tukea niitä ja ne minua siinä työssä. Se kait se on.

(OH)

Et kyl mä varmaan aika voimakkaasti kuitenkin niinku sil taval koen, ku nää mun oppilaat on usein just sellasiaki, jotka ei saa positiivist palautetta koko kouluhistoriansa aikana montaakaan kertaa ja. Jotenki niinku taata heille semmoset tavoitteet tai kuis niihin vois, vois niinku ponnistella, ponnistelemalla oikeesti päästä ja. Ja kyllä varmaan niit suurimpij onnistumisen elämyksiä on sillon, ku ne oppilaat tulee kouluun mielellään. Et ne oikeesti niinko kokee saavansa täältä jotain, ihan nekin oppilaat, ne erityisoppilaat.

YPO:n kehittämistä ajatellen on kiinnostavaa, että opettajien koulutustaustasta riippumatta heidän merkittävät opettajuuden oppimiskokemuksensa liittyivät tilanteisiin tai pidempään ajanjaksoihin, joissa opettajuuden kenttä syveni oman opetuksen tarkastelusta kasvatuksellisten kysymysten pohdintaan. toisin sanoen oman työn ja toiminnan kohteen laajenemiseen. Omien ammatillisten rajojen laajentuminen koettiin kahdella eri tavalla – joko jaksamista ja opettajuutta kannattelevana asiana tai päinvastoin uuvuttavana lisätyönä. Oman opettajana kehittymisen taitekohtien ja suuntien yhteistä käsittelyä voidaan hyödyntää myös yhtenäisyyden rakentamisen voimavarana. Yhteinen oman työn merkityksellisyyden prosessoiminen antaa opettajille tilaisuuden havaita ulkoisten erojen takana olevat jaetut kokemukset ja peilata vaihtoehtoisia tulkintamalleja omalle kokemukselle. Lisäksi se mahdollistaa opettajien spontaanien luokka- ja ainekeskeisten työorientaatioiden hyödyntämisen koherenssin rakentamisen edellyttämän subjektiivisen ja holistisen YPO-orientaation perustana.

(OH)

No, on muuttunu arvan hirveesti, että silloin kun mä aloitin, mä olin hyvin asiakaskeinen opettaja ja nyt niin, kun on, hallitsee asiat, niin koko ajan tulee entistä tärkeemmäksi tulee niinku ne oppilaat ja oppilaiden kohtaaminen ja nuoret, ihminen, nuoruus, kun ihminen itse vanhenee, ja ehkä eniten se, kun omat lapset elää nyt just tätä vaihetta, mitä opettaa, niin musta tuntuu, että koko ajan niinkun pehmenee ja löytää itsessään enemmän tollasta ihmisyyttä. Et must tuntuu, et enemmän tulee vaan ihmisyyks koko ajan läsnäolevammaks.

(OH)

Joo, ei tuota silloin alussahan sitä teki sen osa-alueen työn, mikä nyt tuntiopettajana vaa ja siinäki oli ihan tarpeeksi kyllä, että ku piti vähä kertailla niitä asioita jossain äidinkielen asioissa, että miten, mitäs nämä nyt olikkaan nämä partisiippi ykkönen ja kakkonen, ku niitä joutu opettamaan. Että se oli aika, aika suppeella alueella. Mutta sitte, ku siirty tähän erityisopetukseen ja tuota tavallaan sai sitä ala-asteeltaki näkemystä ja, ja tuota tämä koko kuvio tuli tutuksi, niin kyllä se sitten kieltämättä muuttuu sillä tavalla, että... Mitenhän mä nyt sen sanosin? Sen näkee sillä tavalla, että minä oon yks osa, mutta kuitenkin se tärkeä osa siinä koko ketjussa, mitä me täällä nuorisoa tuonne elämään (T: maailmalle) valmennetaan.

(OH)

... Voi kauheeta. No sillä tavalla ainakkii, että en mie tiä radikaalisti muuttunu. Miusta se tulee niinku oikeestaan se suunta aina välillä... No ehkä ku mie tulin tänne yleisopetuksen puolelle, ni sillä tavalla siinä niinku näki, et mie aina niinku ja että ylä-. Yleisopetus ja yläaste on silleen niinku muuttunu, et se on niinku pistäny, niinku herättäny oikeen, ravistellu, että hei hetkinen, että tuota mitä tää on, että. Että onks tää nyt ihan oikeesti tää, tää miun juttu, että jaksanko mie vetää tämmöstä systeemiä perässä. Ja niinku tää talvi oikeestaan ollu niin raskas sillä tavalla, että niinku se, on ruvennu miettimään, että voisko niin sanotusti helpommallakkii päästä.

Opettajien yksilöllisissä spontaaneissa työorientaatioissa ja YPO-orientaatioissa oli löydettävissä kontekstista riippuvia eroja. Myös eri koulujen opettajayhteisöjen työorientaatiot erosivat toisistaan. Opettajien kertoessa omasta työstään spontaanisti, suhteellisen suppeassa kontekstissa, saman kouluyhteisön opettajat suhtautuivat työhönsä jossain määrin samoin. Toisin sanoen koulujen sisällä opettajakunnalla näytti olevan samansuuntaisia ajatuksia opettajuudesta. Tämän lisäksi asennoituminen YPO:een, ensisijaisesti se nähtiinkö YPO uhkaksi vai mahdollisuudeksi, oli ainakin osittain koulun opettajakunnan sisäisesti jakama. Nämä havainnot tukevat tulkintaa, jonka mukaan suhtautuminen YPO:n kehittämiseen riippuu enemmän koulun sisäisten ja koulujen välisten kehittämisprosessien vaiheista ja onnistumisesta kuin opettajien pysyvistä orientaatiotavoista.

Voimakas toimijuuden kokemus kapealla sektorilla (esim. oman luokahuoneen sisällä) saattaa rakentua myös esteeksi subjekti-holisti-orientaation omaksumiselle suhteessa YPO:n kehittämiseen, esimerkiksi voimakas sitoutuminen ja omistajuuden tunne suhteessa omaan aineeseen ja luokkaan ja samanaikaisesti kokemus YPO:sta uhkana oman aineen opettamiselle.

(OH)

Mut et tota en mä tiä kuin paljo semmosta yhteistyötä sit tehdään, mikä sit ihan oikeesti koskettaa sitä opettamistyötä. Että tota, et kyllä jokainen taitaa aika pitkälti sen oman ni, oman leiviskänsä ja oman opetussuunnitelmansa sit, sitte kuitenkin niinko tehdä. Et miten sen oman aineensa läpi tuol luokassa viet, vie. Että en mä kyllä kauheesti semmost huomaa, että niistä tosissaan niinko tossa, et miten sää teet tota ja onks sulla keinoja näihin ja noihin juttuihin ja sellast yhteistyötä ei must kauheest oo.

6.6 Opettajien puhetta opettajista

Myös opettajat määrittivät opettajaryhmien erot ja eriarvoisuuden keskeiseksi yhtenäisyyden rakentamisen esteeksi. Vastauksissaan opettajat kuvasivat monia opettajaryhmien välisiä eroja: koulutuksessa, opetusjärjestelyissä, oppilaissa ja työsuhteen ehdoissa. On kuitenkin huomattava, että eroja voidaan opettajayhteisön arjessa joko uusintaa ja edelleen rakentaa tai pyrkiä madaltamaan ja kyseenalaistamaan. Käytännössä erojen uusintaminen ja ylläpito tapahtui opettajien kertomana usein hyvin konkreettisten arjen käytänteiden kautta.

(OH)

Tämän kuuentoista vuojen aikana, ni kyllä se on aika selekee ollu järjestelmä, että silloin varsinkin, ku minä alotin, ni oli tämmösiä hyvin iäkkäitä opettajia, jotka varmasti oli oman alasa osajia, mutta se, että ne kyllä tiesi paikkasa, että ne ne on yläasteen opettajia ja ala-asteen opettajat on sitten jossain tuolla vähä kauempana, että ne on niitä alaasteen opettajia...

(OH)

No okei, siellä nähtiin samassa tilassa, mutta ku siellä on edelleen ne pöyvät, jossa on sitten ala-asteen pöytä ja yläasteen pöytä ja erityisopettajien pöytä. Sitte siinä päivää sanotaan korkeintaan tuota ohikulkiessa. Että jos se se on se idea, ni hyvin on toteutunu.

Tarve erojen korostamiseen ja kärjistämiseen nousi esiin erityisesti silloin, kun YPO hahmotettiin oman vertaisryhmän työtilanteeseen tai oloihin kohdistuvaksi uhaksi. Opettajaryhmien vastakkainasettelun riskiä näytti lisäävän YPO:n kehittämiseen liittyvän hämmennyksen vaiheen pitkittyminen ja muuttuminen ”ylimääräiseksi” kuormittavaksi tekijäksi.

(OH)

No tietenki se tämä palakkausasiahan siellä on nyt on, on, joka on (T: Kai-verttaa), joka on kaikkien huulilla koko ajan ja, ja ja... Hyvin helepostuhan siinä... Tosin meillä ei ole isommissa määrin tullu, että että että yläkoulun lehtori tullee ja ryöstää sieltä näitä äää tietopainotteisia teoria-aineita, koska ala-asteen opettajat eivät ossaa niitä opettaa niin niin nin. Ei se ny meillä tämmöstä ole ollu, mutta tuota... Ehkä ihmiset saattaa mielessään ajatella, että ne ryöstää ne parhaimmat tunnit ja mitä jää sitte luokanopettajille, että.

Aineenopettajien puheessa vastakkainasettelu näkyi huolena ainesisältöjen osaamisen kaventumisesta ja oman ammattiosaamisensa mitätöitymisestä, jos opettajaryhmien liikkuvuutta peruskoulun sisällä lisätään. Toisin sanoen aineenopettajat hahmottivat YPO:n uhkaksi oman aineensa opettamiselle. Pahimmillaan yhtenäisen perusopetuksen rakentaminen koettiin uhkaksi omalle työpaikalle.

(OH)

No ku mie, mie nyt katsoisin, että ei esimerkiks semmossella taidolla. Kun täst on vähän käyty polemiikkiä. Me esimerkiks äidinkielenopettajat ja kirjallisuudenopettajat on tätä pohdittu, että jotkut alakoulun opettajat, että kun ne on käyny jonkin puol approbaattuii syventävää äidinkieltä, ni sit ne vois tulla tänne opettamaa äidinkieltä. Minust se on väärin. Siin hypätää liian korkeelle rapulle. Eli kylhän sillä on jotain, jotakin tota pohjaa sil, että on ne opinnot niin syvälliset, että sit hallitaan se sisältö paremmin. Mie huudan sen perään kyllä.

(OH)

No tietenkihän se riippuu esimes sellasistaki asioista, että jos on niukasti tunti- resursseja tai niinku tunteja tuota tuolla aineopettajilla, ni pitävät tietenki tiukasti kiinni siitä, ettei täältä enää tulla niitä joil ois pätevyyski opettaa ylempillä luokilla jotaki tiettyä ainetta, ni heiltä ottamaan pois ja pitäs niinku turvata se. Ja sit taas niinku toisinpäin, että niin meillä olla joustoa siihen päin, että jos siellä on niukasti vaikka matematiikanopettajalla tunteja, nin vois, ois mahdollisuus täältä sitten... nolla-kutosilta taikka kolme-kutosilta niinkun siten saada tunteja sillä.

Luokanopettajat puolestaan ilmaisivat YPO:n herättämiä uhkakuvia aineenopettajia epäsuoremmin. Heidän huolensa kohdistui siihen, etteivät yläluokkien opettajat arvosta heidän osuuttaan oppilaiden tiedollisessa kehittämisessä. Myös koulutustaustojen erilaiset tarinat tuotiin esiin.

(OH)

Että tuota, ku meillä on nyt tullu esimerkiks tuohon tuo eskari. Se on varmaan tiätsä henkilöstäki vähän, että mä en tiä miten, onko se se, ku ne on ollu maistereita kauvemman aikaa, ku ala-asteen opettajat, niin se on vähän semmosta, että... en tiedä, ”bättre folk”, en tiedä, ei enää oo.

(OH)

Määkin kävin keskustelemas matematiikan opetuksen sisällöistä niiku yläasteen kanssa ja meil on jo, mont vuot sitten oli keskustelu siitä, että mää niinkun sanoin, että olis hienoo saada tietää, mitä yläasteen opettaja odottaa, että

lapset osaa, ku ne täältä tulee. (T: Hmm) H: Ettei ruveta kuuntelemaan sitä aineenopettaja- luokanopettajavääntöä, että niin, että nehän siellä vaan laulaa ja leikkiä, että (T: Aivan) H: mikä must sitte on sitte taas ihan turhaa, ei sil oo mitään merkitystä, ku se lapsihan siin on kuitenkin se pointti, että, että siis kyl mä voin sanoo sen, että molemmat pärjäis varmaan molemmissa, aineenopettaja pärjäis ala-asteel, mut kyl mä oon edelleen sitä mieltä, et myös luokanopettaja pärjäis yläasteel, jos se siel sen saman asia, jos se sais siel vaan sitä yhtä (T: Hmm) H: tavallaan opettaa, niin ei se kauan kestäis enää sen omaksuminen. Et mun mielest sellaset vertailut keskenään on niiku aika turhi.

Jonkin verran tuotiin esiin myös eroja suhtautumisessa oppilaisiin. Eri-tyis- ja luokanopettajat kokivat aineenopettajien keskittymisen omaan aineeseensa vähentävän keskittymistä oppilaaseen.

(OH)

Ja tuota tavallaan niinkö luokanopettajat saa niistä semmosen kokonaiskuvan ja ihan niinkö pitävät ne ihan mielellään ne siellä luokissa ja selviävät niitten kans. Mutta sitten ko ne siirtyy tälle (T: Hmm) H: seiskaluokalle, ni sitte taas siellä ko on aineopetussysteemit niin vahvasti vielä, niin, niin siellä heti tämmöset heikommat, ni lähtee suoraan erityisopetukseen niinkö kaikilta semmosilta tunneilta, millä ne ei niinkö selviä, tai missä ne tarvii enäämpä sitä tukea. Eliikkä tuota, aineopettaja, tämä on vielä rumasti sanottu, ni ei ala kattoamaan niitä siellä luokissa. (...) Että tuota, sillä tavallahan, näin mie aattelin, että, että se, sekä saattaa parantaa sitä, sitä aineenopettajienkin niinkö... no jos ihan suoraan sanotaan ni tämmöstä kärsivällisyyttä nähä erilaisuutta luokissa.

Opettajat nostivat esiin myös erot ala- ja yläkoulujen opetusjärjestelyissä rakenteellisina yhtenäisyyden rakentamisen esteinä. Sekä luokan- että aineenopettajat kokivat ne hyvin samansuuntaisesti koherenssin rakentamisen esteiksi.

(OH)

No siinä ois mahdollisuuksia moniakin... Vois joku, joku tuota nin nin...porukka vaikka esimes satutunteja pitää pienille tai jotaki muuta, omia vahvuksiensa, mitä jostaki löytys. Mutta siinä aina tulee mieleen semmonen asia, kun juttelee jonkun verran, jonkun verran jos on jutellu, että ku siellä on ainejakosta hommaa.

(OH)

Kyl se varmaan niinku edelleen, edelleen on se, se oppiainesidonnaisuus aina-ki on yks este. Et tuijotetaan niinku niin voimakkaasti siihen, että mää opetan

tämän ja nää, nää jutut niinku kuuluu mulle. Ja ja sit edelleen kuulee niinku valtavasti niitä, et en mä oo, en mä oo käyny niinku yliopistoa niin ja niin montaa vuotta tai, tai tehny sitä tai tätä tai että mä toimin täällä poliisina tai seison röntäsateessa välituntivalvojana tai, tai niinku pohdin jonkun oppilaan sitä tai tätä, että eiks sillä oo vanhempia tai eiks nuu oo sosiaalipuolen ongelmia. Et jotenki semmonen varmaanki asennemuutos ainaki tietyil tahoilla, niinku semmonen kokonaisvaltasempi niinko tän työn näkeminen. Et onhan tää yhtä paljo kasvatus- ku opetustyötäki sit kuitenkin...

Siitä huolimatta, että aineen- ja luokanopettajat toisistaan puhuessa korostivat opettajaryhmien välisiä eroja yhtenäisyyden rakentamisen esteinä, vain harvat kuvasivat itseään kapea-alaisesti tämän vastakkainasettelun kautta, vaikka muiden arveltiin ajattelevan näin.

(OH)

H: No tietysti sen tiedon jakaminen ja tiedon etsimisen opettaminen, mutta sitten on toisaalta tämmönen kasvatus. Minä luulen, että kaikilla opettajilla ei ole, ainakaan nuoremmilla ei ole enää samalla lailla se kasvatus, mutta minusta se on tärkeä asia, semmonen kasvun ohjaaminen tavallaa. (...) Se on tullu jotenki tärkeemmäks nyt vuosien varrella enempi ja enempi, koska tietoaan saa joka paikasta ja tietoa pystyy etsimään joka paikasta. Jos oppilas on kiinnostunut, hän saa tietoo ihan itse taikka voi kysyä aikuisilta tai toisiltaan. Ja minä luulen, että monessa suhteessa niin oppilailta on enemmän tiettoa ku opettajalla. (T: Mm, mm.) Että tää on tullu mulle tärkeemmäks.

T: Minkä takia näin on käynyt, mitä luulet?

H: Enpä osaa sanoa, en tiedä miks on käynyt... Kyllähän sitä on aina tarvinnu, aina.

T: Koet, että on niinku, on, että ihmiset ajattellee myös eri lailla tästä.

H: Kyl, nii, kyl mä sen tiedän ja jotenkin jossakin vaiheessa nin puhuttiin, että kasvatus ei kuulu ainakaan yläasteen opettajalle enää niinkään, että se on, se on vanhentunutta, mutta ei se oo mitään vanhentunu. Kaikki lapset, eiku tuota kaikki ihmiset on lapsia kerran ja nuoria kerran ja aikuistuvat aikanaan. Että ei ne ole sen valmiimpia syntyessään kuin muutkaan, aikuiset.

Osa opettajista taiteili myös YPO:sta puhuessaan erilaisten tulkintojen välimaastossa. Taloudelliset uhkakuvat ja yhtenäistymisen tulkitseminen pelkästään säästötoimeksi kannusti korostamaan opettajaryhmien eroja, mutta toisaalta yhteistyö nähtiin myös mahdollisuutena. YPO:n kehittämisen näkökulmasta on erityisesti näiden ”haittoja ja mahdollisuuksia”

punnitsevien opettajien tunnistaminen ja tukeminen keskeinen muutoksen voimavara.

(OH)

Mä epäilen, et sil vaan pyritään siihen, et mahdollisimman joustavasti teetetään töitä opettajilla, et ei tarvi virkoja perustaa niin kauheesti. Tommosia tuntiopettajia sitte vaa ja vähä joskus epäilyttää, että siellä joskus semmostaki takana, mut tota. Mut tiedän kyl noist meirän luokanopettajist ihan hyviä kolleegeita tuonne meidänki opettajanhuoneeseen ja tota hoitasivat kyllä murosikäsä yhtä lailla ku meikäläisetki täällä. Et voi olla varmaan parempiäki ku, parempia ku meillä moni...

6.7 Koulu opettajan oppimisympäristönä

Tutkimustulokset osoittivat, että hieman yli kolmannes tapauskoulujen opettajista määrittä itsensä yhtenäisen perusopetuksen aktiivisiksi toimijoiksi. Suurin osa (72 %) yhtenäisen perusopetuksen kehittämisen subjekteiksi itsensä määrittävistä opettajista hahmotti YPO:n rakentamisen monitasoista ja -tahoista kehittämistyötä vaativana asiana ja käsittelivät YPO:sta useasta eri näkökulmasta. Samanaikaisesti useimpien opettajien (63 %) käsitykset yhtenäisestä perusopetuksesta olivat melko jäsentymättömiä, eivätkä he kokeneet YPO rakentamista oman työnsä tulevaisuuden kannalta merkitykselliseksi. Tämä viittaa siihen, ettei koulu oppimisympäristönä ole mahdollistanut valtaosalle tapauskoulujen opettajista sellaisia oppimiskokemuksia, joiden seurauksena he hahmottaisivat YPO:n oman työnsä ja sen kehittämisen kannalta merkitykselliseksi siitä huolimatta, että kaikki koulut ovat mukana yhtenäisen perusopetuksen kehittämishankkeessa.

Ilmiötä selittää osittain se, ettei koulua ole perinteisesti ymmärretty myös opettajien oppimisympäristönä, minkä vuoksi koulun kehittämiseen ei tästä näkökulmasta ole yleensä panostettu. Tämä on ongelma myös YPO:n rakentamisessa: samanaikaisesti kun opettajiin kohdistettuja vaatimuksia lisätään, ei sitä, millaisia muutoksia haasteisiin vastaaminen opettajien arjen työ- ja oppimisympäristössä vaatii, ole juurikaan pohdittu. Opettajien oppimisympäristöön panostaminen ei välttämättä merkitse resurssien lisäämistä, pikemminkin kyse on olemassa olevien resurssien,

kuten YT-ajan, VESO-päivien ja opettajien erilaisten vahvuuksien hyödyntämisestä ja uudelleen organisoinnista siten, että ne tukevat opettajayhteisön oppimista. Käytännössä opettajien oppimisympäristöön panostaminen voi tarkoittaa esimerkiksi sellaisten toimintatapojen tietoista kehittämistä, joiden avulla opettajat voivat jakaa ja prosessoida heille merkittäviä kokemuksia ja nähdä niiden yhtymäkohtia.

Peruskoulujen arjessa on systemaattinen olemassa olevien resurssien uudelleen organisoiminen ja koulun henkilökunnan vahvuusalueiden hyödyntäminen opettajien oppimisympäristöä rikastuttavasti yhä suhteellisen vähän hyödynnetty resurssi. YPO:n rakentamisen esteiksi muodostuukin usein yksintyöskentelyn kulttuuri, joka vaikeuttaa yhteisten pohdintojen käynnistämistä ja ylläpitämistä osana koulun käytäntöjä. Myös opettajakunnan jakautuminen erilaisiin ammattiryhmiin puskuroi tehokkaasti yksintyöskentelyn murtamista perusopetuksen jatkumossa 1–6 ja 7–9 luokkien välillä (Rauste-von Wright ym. 2003; Pyhältö & Soini 2006).

Kehittämistyön perustaksi onkin syytä nostaa koko kouluyhteisön sisäinen ja välinen avoin ammatillinen keskustelu, jossa opettajaryhmien kokemia eroja, myös erilaisia orientaatioita ja niiden syitä ja vaikutuksia pohditaan yhdessä. Tämä vaatii pysähtymistä toiminnan uudelleen arviointiin ja jäsentämiseen ja myös runsasta sosiaalista tukea. Toisin sanoen oppimiselle avoimen, turvallisen, hyväntahtoisen ja inspiroivan toimintakulttuurin rakentamista, jossa yhteisön jokainen jäsen uskaltautuu ja sitoutuu reflektomaan sekä omaa että muiden toimintaa (De Corte 2003; Niemi 2002; Pyhältö 2003; Soini ym. 2003; Öystilä 2001) Parhaimmillaan tämä merkitsee sitä, että tavoitteesta neuvotellaan koulun toimijoiden kesken koulutusprosessin alusta lähtien (Paris & Paris 2001; Soini ym. 2003).

Tietoisien ja tavoitteellisten muutoksen hallinnan ja pitkäjänteisen, omakohtaisiksi koettuihin kysymyksiin perustuvan kehittämistyön käynnistäjinä ja vauhdittajina voivat olla ne opettajat, jotka hahmottavat YPO:n oman toimintansa todelliseksi kentäksi työyhteisöissään. Tämän voimavaran hyödyntäminen koulutasolla vaatii kuitenkin sitä, että muutosagentti-opettajat saavat kehittämistyöhönsä tukea koulun johdolta ja toisiltaan. Muutoin vaarana on kehittämisorientoituneiden opettajien uupuminen. Kehityksen jatkuvuutta ajatellen on tärkeää, että koulujen opettajayhteis-

söissä on jatkossakin YPO:n suhteen eri vaiheissa olevia ja erilaisia näkemyksiä esille nostavia opettajia. Tämä on olennaista mielekkään oppimisen ehtona olevan variaation ylläpitämiseksi. Esimerkiksi YPO:een liittyvien, hiljalleen vakiintuvien toimintamallien kyseenalaistamisessa ovat yhtenäisyyden suhteen noviisien tai kriittisten opettajien kysymykset usein uudistumisen kannalta välttämätön kyseenalaistamisen ja ihmettelyn voimavara. Opettajat ovat itse opetus-oppimisprosessin ammattilaisina oman oppimisensa ja yhteisön kehittämisen merkittävin este tai voimavara.

7. Johtajuus ja yhteisö

7.1 Koulun johtamisen erityispiirteitä

Yhteisöjen toiminnassa tarvitaan aina johtajuutta, koulussa erityisesti kasvatuksellista, pedagogista ja henkilöstöjohtajuutta. Se merkitsee sitä, että kaikki koulun toimintaa koskevat ratkaisut harkitaan koulun perustehtävästä eli oppimisen ja kokonaisvaltaisen kasvun ja hyvinvoinnin näkökulmasta käsin. (Kouluhyvinvointityöryhmän muistio 2005:27.)

Nykyisen perusopetuslain nojalla jokaisella peruskoulun oppilaalla on oikeus yhtenäiseen perusopetukseen. Uudistuksen pedagogisina toteuttajina ovat viime kädessä opettajat ja rehtorit, sillä he rakentavat koulun pedagogiset käytänteet. YPO:n määrittämä pedagoginen kehittämissuunta (koulun arjen turvallisuus ja hyvántahoisuus, oman opiskelupolun ymmärrettävyys ja mahdollisuus vaikuttaa oppimisympäristöön sekä itseä koskevaan päätöksentekoon) vaatii koulun toimijoilta, ensisijassa opettajilta ja rehtorilta, yhteisön sisäisen ja koulujen välisen horisontaalisen ja vertikaalisen koherenssin tietoista ja tavoitteellista rakentamista. YPO:ta kehitettäessä erityistä huomiota onkin kiinnitettävä opettajayhteisön ja rehtorin ammatillisen vuorovaikutuksen laatuun ja sisältöihin. Vuorovaikutuksen määrän kasvu on välttämätön, mutta ei riittävä ehto pyrittäessä rakentamaan hyvántahtoista ja mahdollistavaa oppimisympäristöä koulun toimijoille. (Argyris 1996; Huusko 1999; Rauste-von Wright ym. 2003; Soini ym. 2003). Koulun sisäisen ja koulujen välisen koherenssin ja yhteisöllisyyden rakentamisessa koulujen rehtorit ovat avainasemassa.

Suomalaisessa perusopetusjärjestelmässä jokaisella koululla on oltava lakisääteisesti toiminnasta vastaava rehtori (Perusopetuslaki 38 §). Yhtäällä rehtorin tehtävänä on työnantajan edustajana vastata koulun toiminnan lainmukaisuudesta ja toisaalta toimia johtavana opettajana koulu-yhteisössään. Rehtorin työtehtäviin kuuluu päävastuu sekä taloudellis-hallinnollisista että koulun pedagogisista yleislinjauksista. Edellinen tarkoittaa säädösten ja määräysten mukaisen toiminnan varmistamista ja jälkimmäinen koulu-yhteisön toiminnan suuntaamista oppimista edistäväksi ympäristöksi kasvatustavoitteiden suunnassa (ks. Erätuuli & Leino 1992; Hämäläinen 1986; Huusko 1999; Mustonen 2003; Juusenaho 2004).

Koulun pedagoginen kehittäminen jää kuitenkin käytännössä usein hallinnollisten tehtävien varjoon. Tällöin rehtori jää helposti yhteistyöhenkeä korostavaksi näkymättömäksi virkamieheksi, joka kyllä organisoii kehittämishankkeita osana opettajakuntaa, mutta jättää niiden toteuttamisen yksittäisten opettajien tehtäväksi (ks. Erätuuli & Leino 1992, 1993; Isosomppi 1996; Huusko 1999; Mustonen 2003). Taloudellis-hallinnollisten tehtävien priorisointi saattaa osaltaan johtua siitä, että nämä tehtävät ovat usein kuntien johtosäännöissä rehtorien vastuulle yksityiskohtaisemmin määriteltyjä. Pedagogisten linjausten suhteen rehtorilla on sitä vastoin enemmän liikkumavaraa, mikä luo myös suuremman henkilökohtaisen epäonnistumisen riskin. Pedagogiset linjaukset voidaan myös kokea opettajayhteisöissä yksittäisten opettajien asiantuntijuuden alueille tunkeutumisenä, joka ei kuulu väljäkytkentäisesti organisoituneen yhteisön toimintakulttuuriin. Osalle rehtoreista hallinnollisen virkamiehen tehtävissä pitäytyminen voi olla myös keino välttää koulun pedagogista johtamista – etenkin koska rehtorilta edellytetty koulutus, esimerkiksi kouluhallinnon tutkinto, tarjoaa vain vähän työvälineitä pedagogiseen johtamiseen.

Omat haasteensa opettajayhteisön sisäiselle ja koulujen välisen yhteistyön johtamiselle asettavat opettajaryhmien erilaiset koulutustaustat, koulujen opetusjärjestelyjen erot, olemassaolevan yhteistyön vähäisyys, palkkausperusteet sekä opettajien erilaiset työorientaatiot, esimerkiksi opetusmenetelmien osalta. Oman elementtinsä opettajayhteisön johtamiseen tuo myös se, että rehtori on itse opettaja ja on näin ollen pohjakoulutukseltaan käytännössä lähes poikkeuksetta joko luokan-, aineen- tai erityisopettaja. Yhteisöjen muutosprosessien johtamisessa, erityisesti meneil-

lään olevan yhtenäistymisprosessin näkökulmasta, rehtorin omaksuma opettajaidentiteetti saattaa muodostua keskeiseksi kehittämistyön säätelijäksi koululla. Rehtorilla on joka tapauksessa keskeinen vaikutus koulunsa sosiaaliseen dynamiikkaan (Hart 1991; Lyytinen 1988, Huusko 1999; Muijs ym. 2004). Toimiessaan opettajayhteisön jäsenenä rehtori luo osaltaan opettajayhteisön vuorovaikutuskulttuuria ja vaikuttaa yhteisön koheesioon, toimintaan ja ilmapiiriin.

Vuorovaikutuskulttuurin kehittämisessä johtajuuden keskiössä ovat sekä yksittäisen kouluyhteisön tasolla toimivien opettajien välisten suhteiden kehittäminen, yhteisöissä olevien käytäntöjen ja toimintamallien tietoiseksi tekeminen ja yhteisöllinen muuntaminen sekä ennen muuta yhteisöllisyyteen johtaminen yhteisön sisäistä ja yhteisöjen välistä kollegiaalisuutta kasvattaen (ks. esim. Luukkainen 2004; Raustevon Wright ym. 2003). Ammatilliseen yhteistyöhön (kollegiaalisuuteen) oppiminen ei tapahdu hetkessä vaan asteittain pikkuhiljaa harjoittelemalla. Eräs tapa kuvata vuorovaikutuksen muutosta on portaittain etenevä prosessi, jossa edetään tarinoinnista kohti yhteistoiminnallisuutta (Sahlberg 1996).

Kyse on ensi sijassa vuorovaikutuksen laadun muuttumisesta, ei pelkästään sen lisääntymisestä. Voidaankin väittää, että opettajayhteisön kehittämisen johtaminen on yksi rehtorin työn haasteellisimmin ja samalla perinteisesti vähiten pohdittu johtajuuden osa-alue. Rehtori taiteilee johtajuudessaan yhtäällä väljäkytkentäisen mikrotason ja toisaalta tiukkakytkentäisyyttä synnyttävien, koulutusjärjestelmän makro- ja eksotason realiteettien ristipaineessa. Onnistuminen tässä edellyttää interventioita yhteisössä tapahtuviin prosesseihin ja niiden ohjaamista tavoitteen, esimerkiksi yhtenäisyyden rakentumisen suunnassa.

7.2 Rehtorit muutosta johtamassa

Rehtori on koulun johtajuutensa myötä YPO:n kehittämistyön ohjaaja – prosessien käynnistäjä, ylläpitäjä ja vauhdittaja. Nämä ovat vaateita, joita johtajuustutkimuksen käsittein voisi kutsua muutosjohtajuuden elementeiksi (esim. Leithwood 1992; Vulkko 2001; Fullan 2002; Pennanen 2006). Muutosprosessien johtamisessa rehtorin ydintehtäväksi määrittäytyä välttävän toimintakulttuurin kyseenalaistaminen, yhteisöllisen näkemyksen

inspiroiminen, uusien toimintamallien tuottaminen, opettajien muutosvalmiuden rohkaiseminen sekä oman esimerkin näyttäminen muutostavoitteellisuudessa (Kouzes & Posner 1990). Näin ymmärrettynä yhtenäisyyteen johtaminen vaatii rehtorilta tietoista oppijaksi kasvamista ja valmiutta yhdessä muiden koulu yhteisön jäsenten kanssa luoda mielekkäitä oppimisympäristöjä paitsi muille myös itselleen (Rauste-von Wright ym. 2003). Yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyön näkökulmasta on vahingollista, jos rehtori pitäytyy tiukasti ensi sijassa hallinnollis-taloudellisessa roolissa, etenkin jos opettajien vertaisvuorovaikutus on vähäistä eikä kehittämisen sosiaalisia tukirakenteita ole mietitty ja rakennettu. Yhteisöllisyyteen johtaminen ei siis voi olla yhteisön jättämistä ”omilleen” vaan pikemminkin toiminnan ja ajattelun muutoksen mahdollistavan (oppimis)ympäristön luomista.

Muutoksissa ja kehittämisessä nimenomaan yhteisöjen prosessien ohjaaminen ja johtaminen on johtajuuden ydinaluetta. Olemme tässä luvussa mallintaneet onnistunutta yhteisön muutosprosessia ja toisaalta tuoneet esiin sen haasteita koulukulttuurissa. Haasteiden läpikäymisessä ja prosessin onnistumisessa on keskeistä juuri se, että prosessi on ohjattu ja johdettu ja sen etenemisestä huolehditaan. Tämä vaatii rehtorilta selkeitä toimenpiteitä, väliintuloja ja linjanvetoja. Nämä puolestaan edellyttävät, että rehtori on prosessissa ”askeleen johdettavaa yhteisöään edellä”. Esimerkiksi prosessin herättämien emootioiden käsittely muutokseen kuuluvina elementteinä helpottuu, jos rehtori ei ole itse samassa emotionaalisisessa tilassa. Toisaalta vasta yhteisön yhteisen merkityksen rakentamisen yhteydessä muutokset ja uudistukset saavat kontekstisidonnaisen tulkintansa ja rehtorin olisi kyettävä odottamaan tätä prosessin vaihetta. Tunteita aiheuttavissa muutosprosesseissa rehtorille saattaa tulla kiusaus määritellä muutoksen merkitykset yksin tai joihinkin hallinnollisiin asiakirjoihin vedoten. Tällöin yhteisön omistajuus muutosprosessin suhteen kärsii. Rehtorin ja yhteisön kehittymisen eritahtisuus on siis johtamiseen kuuluva asia, jonka käsittelemiseen rehtori tarvitsee tukea, esimerkiksi kollegoilta (ks. Taipale 2000). Muutoksissa on keskeistä, että rehtori rakentaa jaksamista tukevia sosiaalisia tukirakenteita ja oppimisympäristöä myös itselleen. Huomattavaa on, että vuorovaikutuksen tasolta toiselle liikkuminen ei yleensä tapahdu itsestään, vaan vaatii tavoitteellista toi-

mintaa, edellä kuvatun yhteisöllisen muutosprosessin tietoista ohjaamista ja johtamista.

Tiivistäen monitasoinen ja -tahoinen koulun kulttuurin kehittäminen edellyttää rehtorilta yhteisön ja siellä toimivien yksilöiden oppimista tukevan koulukulttuurin (oppimisympäristön) luomista. Tässä kulttuurista muutosta tavoittelevassa johtajuudessa keskeisiä onnistumisen lähtökoh- tia ovat muutosprosessien perustelu, niiden ymmärtäminen, kyky kehittää muutosta tukevia sosiaalisia rakenteita (ihmissuhteita) ja rakentaa yhteisen tietoisuuden ja tiedon rakentamisen konteksteja (coherence ma- king) (mukaillen Fullan 2002, 17).

Muutosprosessien hallinnassa korostuu kokonaisvaltainen ote: muu- tos muodostuu useiden eri tapahtumien ja tilanteiden yhteisvaikutukse- na. YPO:n kehittämiseen tähtäävän muutoksen onnistuminen edellyttää mikro- ja makrotason osittain ristiriitaisten toiminnan säätelijöiden yhteensovittamista. Opettajayhteisön muutokseen johtamisen näkökulmas- ta avainasemassa ovat kehittämistoimenpiteiden koherenssius ja peruste- lu, vaikutusten osoittaminen sekä yhteisössä nousevien erilaisten mielipi- teiden ja jopa vastustuksen merkityksen ymmärtäminen. ”Reculturing is the name of the game” – vain kulttuurisilla muutoksilla päästään syviin ja kestäviin muutoksiin koulutason väljäkytkentäisessä organisaatiossa (ks. Fullan 2002).

Koska rehtorit ovat avainasemassa yhtenäisen perusopetuksen kehittä- jinä, säätelevät heidän käsityksensä YPO:sta (ks. luku: Mistä yhtenäises- sä perusopetuksessa on kyse?) ja omasta tehtävästään kouluyhteisön joh- tajina keskeisesti YPO:n rakentamista kouluyhteisössä. Seuraavassa tar- kastelemme sitä, miten tutkimushankkeessa mukana olevien tapauskou- lujen rehtorit jäsensivät omaa rooliaan yhtenäistymisprosessin johtajina. Keskeisenä aineistona ovat rehtorihaastattelut (ks. luku YPO-tutkimus- prosessin kuvaus ja aineistot, Rehtoriaineisto ja -analyysi). Rehtoriaineis- toista tehtyjä tulkintoja rehtoriudesta peilataan opettajien käsityksiin kou- lujensa rehtoreiden roolista.

(RH)

Että jos ruvetaa keskustelemaa jostain, niin ei puhutakkaa siitä ammatillisesta niinku probleemista vaan niinku minusta ihmisenä. Ja silloha meille tulee niinku ongelma, jos heti keskustelu muuttuu sellaseks niinku (T: henkilöko h-

taseks) arvottavaks, nui, arvottavaks eikä voida sillon niinku, vaikeimmista teemoista ei voi puhua laisinkaan. (T: Joo.) Ja se on oppilaanki asioista kysymys, niin siihenhä aina tiesti liittyy se, että et miten mie sen oppilaan kanssa toimin ja selviän ja mikä mun luokan niinku työtapa on ja miten mä suhtaudun siihen ja tähän asiaan ja. Että siinä ollaan varmasti kyllä edistytty. Meillä on aika monen ikäsiä työ, työssä olevia, ja pitkiä uria ja lyhyitä uria. Ja siellä on myöski kivoja työpareja syntyny, että joku ihan vasta töihin tullu ja kohta eläkkeelle jäävä on niinku saanu sellasia mukavia niinku yhteistyökuvioita aikasiks rinnakkaisluokilla ja. Ne on varmaan ollu tärkeitä niinku lisäämään semmosta, semmosta yhteisöllisyyttä, jota mun mielestä meillä on pääteema on ollu vuosia, et lisätä tämmöstä niinku yhteisön tason niinku toimintaa suhteessa tähän meidän kokonaisuuteen. Että se on, siinä minusta piilee ihan älytön voima.

(RH)

... Ni siihehä niinku, ei menny pitkää, ku ensimmäisiä päiviä oli tässä istunu niin tuolta yläkoulun rehtori XXX nappaili numerot ja toivotti tervetulleeks yhteistyöhön. Ja se oli sitte just niinku siitä uuesta tehtävästä käsin vähän, oli totta kai aiemmi itekki kutosia ja seiskoja, niinku sitä nivelvaihetta tehny. Mut sit yhtäkkiä huomasin sen, että täs niinku XXX:ssä oli jo todella pitkällä monet askelet niinku siinä, että sitä alueyhteistyötä tehtiin jo koulujen välillä.

7.3 Koulu oppivana yhteisönä

Tapauskoulujen rehtorien käsityksiä YPO:sta ja omasta tehtävästään koulun johtajina tarkasteltiin haastatteluaineiston perusteella (ks. tarkemmin luku: Tutkimuksen metodologiset valinnat). Erityisen kiinnostuksen kohteena oli kysymys siitä, miten rehtori pyrki suuntaamaan ja ohjaamaan koulun toimijoiden ja yhteisön kehittymistä ja toimintaa. Rehtorit käsitelivät pohdinnoissaan sekä peruskoulun johtajuuden yleisiä teemoja (näkemys rehtorin tehtävistä, pedagoginen johtajuus) että omaan koulukontekstiin liittyviä erityiskysymyksiä (rehtorin omakuva, johtamisjärjestelmän rakenteet sekä rehtorin näkemys omasta esimiehestään).

Rehtorit määrittivät toimenkuvaansa ensisijaisesti neljän eri päänäkökulman kautta:

- 1) Kestävä arvopohja johtajan ydintehtävän perustana: Rehtori oppilaan oikeuksien varmistajana ja koulun toimintakulttuurin ja ilmapiirin rakentajana.

- 2) Johtajan ydintehtävä yhteisötasolla: Rehtori yhteisöllisyyden rakentajana ja yhteisön jäsenyyteen sitouttajana, opettajan tukijana ja puskuritumiskanavana, vallan delegoijana ja luottamuksen osoittajana.
- 3) Johtajan ydintehtävä yksilötasolla: Rehtori pedagogisena linjaajana ja innovaattorina, päätöksentekijänä, vastuunkantajana ja rekrytoijana.
- 4) Johtajan ydintehtävä oman työyhteisön ulkopuolella: Rehtori koulunsa viestien viejänä ja rehtorikollegana.

(RH)

Mut mie oon niinku tavallaan myös oppilaiden edun puolustaja. Elikkä tuota mie oon se heijän niinku tavallaan takuumies myös heille, et heitä kohdellaan, opettajat kohtelee oikein ja niin päin pois. Että mie oon vähän siinä opettajien ja oppilaitten välimaastossa oleva henkilö, joka tuota pitäis olla vähä molempien edustaja sitte.

(RH)

... mun tehtävä on luoda mahdollisimman hyviä ja monipuolisia oppimisedellytyksiä noille lapsille, johon kuuluu tietysti resurssointi henkilöstön puolesta, sitte niinku taloudellisesti ja organisatorisesti. Elikkä se on tämönen, mie oon niinku oppimisen edellytysten luoja, mahdollisimman hyvien oppimisedellytysten luoja.

Rehtorit painottivat toimintansa peruslähtökohtana oppilaan oikeuksien turvaamista, jonka katsottiin onnistuvan parhaiten hyvääntahtoisessa oppimisympäristössä. Erityisen tärkeäksi koulun toimintakulttuurin ja ilmapiirin säätelijäksi rehtorit mielsivät oman toimintansa oikeudenmukaisuuden.

(RH)

Mä osaan hyvin tuota ni pitää tän porukan täällä hanskassa. Että mun mielestä meillä on hyvä, suht vapautunu rento ilmapiiri ja opettajat noin suurin pürtein kokee, että menee oikeudenmukasesti.

(RH)

ku peruslankana on ollu niinku semmonen, et on ehdottoman oikeudenmukanen niinko opettajia kohtaan, ku jaetaan tunteja tai tehää mitä tahansa, ni. Ni se on musta se kaikkein tärkein. Et jos sillon, ku ei kenenkään ruveta tuntuu niinku itest siltä, että jotaki suositaan, ni sillon ollaan suossa, että kyl niinku siin puolessa omast mielest oon ollu kyl aika, jopa niinku silleen, että miun kaveri saa olla ihan rauhassa, mut se ei vaikuta pätkääkään siihen, mitä ratkasuja mie teen hänen puolesta täs niinku työn puolesta, että. (T:Se tasa-

puolisuus on niinku se?) Se on niinku semmonen ykkösasia, et se on oikeudenmukasta ja tasapuolista se homma.

Rehtorit korostivat myös ilmapiirin ja ammatillisen yhteisöllisyyden merkitystä koulutyön onnistumiselle. Yhtenäisyyden rakentamisen ja koulun sisäiseen ja koulujen väliseen yhteisöllisyyteen johtamisen kannalta myönteistä on se, etteivät rehtorit kokeneet luovansa vallitsevaa kulttuurista ilmapiiriä yksin vaan pikemminkin olevansa ilmapiirin keskeinen vaikuttaja ja kehittymisen suunnan ohjaaja. Tästä huolimatta useimmat rehtorit kokivat kuitenkin varsinaisten pedagogisten linjausten tekemisen ja innovaatioiden rakentamisen itselleen vieraaksi. Toisin sanoen rehtorit eivät yleensä määrittäneet opettajayhteisön tai yksilötason ammatillista kehittymistä keskeiseksi toimenkuvansa osaksi.

(RH)

T: No, sit sie oot erittäin osuva opettaja pohtimaan sitä, että et, mikä on sinun mielestä ydintehtävä rehtorina? Ja miksi näin.

H: Kyllä, tuota, rehtorilla täytyy olla se kokonaisnäkemys tästä koko kasvatus-työstä. Ja minusta tämä koulu ei ole vain opettamista varten vaan mä katson, että kasvatustyö on niinkun ensimmäinen. Ja se, että saa niinkun koko ryhmän, vaikka mul on ollu niin pieniä henkilökuntamääriä tässä, kun on pieniä yksiköitä, mutta joka paikassa se on niinkun samanlaista, että sen porukan pitäs saaha, tuota niin, ajattelemaan suurin piirtein samalla tavalla ja semmosen yhteisvastuun, yhteisen näkemyksen koko porukalle. Että kaikki toimitaan samansuuntaisesti ja vastuullisesti.

Rehtorit puhuivat johtamisprosesseista kahdella eri tasolla. Yhtäällä rehtorit puhuivat kouluyhteisön johtamisesta (johtajuuden vuorovaikutus yhteisö- tai opettajatasolla) ja toisaalta yksilötason toimenpiteistä (johtajan omat johtamistoimenpiteet ja perusteet). Kuvatessaan työtään rehtorit kertoivat kuitenkin keskittyvänsä pääasiallisesti opettajayhteisön tukemiseen.

(RH)

Kuitenki se, että, että siinä, siinä vaikka roolitus onki selvä, että on opettaja ja toinen on reksi. Mut että siinä kohtaa kaks tasaväkistä ihmistä ja, ja ihmisiä, joilla on riittävä itsetunto molemmilla ja joilla on aikaa ja halua kuunnella toista, ja muodostaa siitä sitten johtopäätökset ja, ja toimenpiteet. Ja, ja... se että, jos ope tulee kertomaan tänne asiastaan, niin reksillä pitää olla aikaa

panna puhelimet kiinni ja että siitä kunnolla jutellaan, että reksillä on aikaa tosiaanki kuunnella. Ja sitte, et jos jotaki sovittaa, niin niin se osuus, mikä molempien osalta sovitaan, että tehdään, niin reksi ehottomasti pitää huolen, että se homma hoidetaan.

(RH)

Jokaikaisen ajatuksista saattaa löytyä se villakoiran ydin sillä hetkellä. Ja sen takia opettajankokoukset ja oppilashuoltoryhmän kokoukset pakkaavat venymään melko pitkiksi, että siellä puhutaan pataa padaksi ja, ja kyseenalaistetaan aiempia toimintoja ja päätetään, että nyt kokeillaan yhdessä jotakin muuta toimintamallia.

(RH)

He tietää ne omat oppiaineensa, oppilaat, oppilaansa paljo paremmin ku minä. Mun pitää vaan pystyä niinku niin niistä niinku kaivaa se esille, ne tuo sen tietämyksensä niinku yhteiseen käyttöön.

Väljäkytkentäiselle asiantuntijaorganisaatiolle tyypillisesti rehtorit arvostivat suuresti opettajien yksilöllistä osaamista ja asiantuntijuutta. Rehtorien johtamisprosessien tavoitteena näyttikin olevan yhtäältä opettajien professionaalisen autonomian tukeminen yksilötasolla ja toisaalta yleisessä oppimisympäristöstä huolehtiminen ohjaamalla työyhteisön yhteisöllisyyden ja kollegiaalisuuden rakentumista. Tämä yhteisötason johtamisen prosessin kaksisuuntaisuus (opettajat yksilöinä ja yhteisönä) yhdistettynä haluttomuuteen toimia koulun yleisten pedagogisten linjausten, innovaatioiden ja kehittymisen ohjaajana saattaa aiheuttaa ristiriitaisia paineita rehtorien johtamistoimintaan koulun koherenssin rakentamisessa. Arjessa yhteisöllisyyteen johtaminen ilmeni rehtorien puheessa opettajien kohtaamisessa osoitettavana luottamuksena, tukemisena ja vastaanottamisena. Johtamisessa pyrittiin ohjaamaan yksittäistä opettajaa koulun kulttuurisen linjan suuntaan ja saamaan kunkin opettajan voimavarat yhteisön hyödyksi. Rehtorien käsitys yhteisöllisyyteen johtamisesta konkretisoituu johtamisteoissa eräänlaisena ”oikean kurssin” pitämisenä.

(RH)

No, kyllä mä pyrin niinkun tuomaan ne omat... omalla esimerkillä tietysti, että miten minä toimin ja haluan, että muutkin toimii ja yritän, yritän keskustella asioista niin, että selviäis, että mikä se mejän yksikön linja tulis ollas ja ja... Ei miulla yleensä ole ollu tässä vaikeuksia, että kyllä se on yleensä löytyny

(T: Joo) aika hyvin. Esimerkiksi nyt tällä hetkellä tässä, tällä henkilökunnalla, niin minusta tuntuu, että meil on... hyvin, hyvin yhtenäinen linja. (T: Joo) H: Ettei ole ongelmia.

(RH)

No mulla on semmonen tausta, että tavallaan mää haluaisin, ku mä ajattelen, että tää henkilökunta on valtava voimavara ja potentiaali. Joka alalta on niinku niin maisteri tuolla istumassa ja miten mä saan niinkun niihin niitten sen tota ideat ja tiedot ja kokemuksen ja kaikki semmoset niinku nii yhteiseen käyttöön ettei ne oo vaa niinku niillä itellä. Ja ku mä sekotan nämä ja näin, ni mä murrann siinä sitä roolitusta. Eli tavallaan sellasekki, jotka on hiljasia ja muita, ni ne niinku joutuu ottaa vastuuta. Et ihmiset niinku nii joutuu tuoda esille sitä osaamista.

Rehtorien kuvaamat johtajuuden ydintehtävät ovat hyvin samansuuntaisia Leithwoodin (2005, 620–621) jäsentämän muutosjohtajuuden kanssa. Leithwood on koonnut 63 eri maassa toteutettujen johtajuustutkimusten yhteenvetona onnistunutta johtajuutta määrittävät tehtäväalueet:

Suunnan määrittäminen (setting directions), jonka mukaan koulun johtajuuteen kuuluu keskeisesti koulun perustehtävän yhteisöllinen jäsentäminen. Ihmisten kehittäminen (developing people) tarkoittaa johtajan tarjoamaa tukea yksittäisille opettajille, työtä koskevien kehittämisideoiden viritämistä sekä tärkeiden arvojen ja käytänteiden esiin nostamista (”walk the talk”) (ks. myös Hargreaves & Fink 2004). Organisaation uudelleenjärjestelyt (redesigning the organization), joissa johtaja rakentaa tietoisesti uutta, yhteistoiminnallista koulukulttuuria, joka rohkaisee osallistumaan sekä päätöksentekoon että koulun ulkopuolisten suhteiden luomiseen. Yhteisöllisyyteen ja koherenssin rakentamiseen johtaminen edellyttää siis pyrkimystä etsiä tietoisesti yhteisön sisäistä koheesiota rakentavia toimintamalleja ja tavoitteen suuntaisen koulukulttuurin rakentamista.

Tarkasteltaessa rehtoriutta aluetasolla voidaan kehittämisessä nähdä usein kaksi tai useampia erillisiä koulu yhteisöjä, joiden johtajat omalta osaltaan pyrkivät kehittämään yhteisöjään. Yhtenäisen perusopetuksen näkökulmasta johtajuudessa korostuu tällöin pyrkimys opettajayhteisöjen ja yksittäisten opettajien jakaman – alueellisesti yhteisöllisen – koulukulttuurin luomiseen. Alueellisten koulu yhteisön välisten sidosten kautta voidaan rakentaa oppilaalle ehyen oppimispolun rakentamisessa korostettua vertikaalista koherenssia.

Rehtorit ovat siis hyvin tietoisia onnistuneen johtajuuden ydintehtävistä ja tuovat niitä esiin kuvatessaan oman johtajuutensa tavoitteita. Käytännössä johtaminen on kuitenkin yhtäaikaisten ja eritasoisten prosessien hallintaa, jossa tehtäväalueen tunnistaminen ja sopivan toimintamallin löytäminen voi olla vaikeaa yksittäisissä tilanteissa. Opettajayhteisö ei myöskään välttämättä antaudu johdettavaksi tai se saattaa vastustaa johtajan yrityksiä laajentaa johtajuutta. Esimerkiksi päätösvallan delegointi opettajien tiimeille voi aiheuttaa opettajayhteisössä tulkinnan rehtorin vastuunpakoilusta. Yhteisöllisyyteen johtamisessa keskeistä olisikin johtajan kyky arvioida yhteisössään meneillään olevia prosesseja ja muuttaa niitä läpinäkyviksi sekä löytää yhdessä opettajayhteisön kanssa toimintamalleja, jotka mahdollistavat yksilöiden ja yhteisön samansuuntaisen toiminnan.

7.4 Yhtenäistä perusopetusta: Minkä suhteen?

Edellä on käsitelty rehtorien näkemyksiä omasta johtajuudestaan ja yhteisön johtamisesta. Tässä luvussa yhteisön prosesseja tarkastellaan opettajien kuvaamina. Erilaisilla kouluilla yhtenäistymisen haaste ja tavoite asettuu eri tavoin. Tavoitteen asettumista säätelee voimakkaasti se, miten yhtenäinen perusopetus on koululla tulkittu. Yhtenäisen perusopetuksen saamat merkitykset ja kehittämistyö linkittyvät aina koulun arkeen ja muihin samanaikaisiin muutoksiin, kuten rehtorin vaihtumiseen tai kunnan taloudellisen tilanteen muuttumiseen. YPO:n rakentaminen linkittyy näin osaksi koulun muita muutosprosesseja ja tulee tulkituksi osittain niiden kautta. Opettajilla on siis aina eri tavoin sävyttyneitä ennako-odotuksia YPO:sta siitä riippumatta, onko käsitystä YPO:sta prosessoitu kouluyhteisössä yhdessä tietoisesti ja tavoitteellisesti. Spontaanisti YPO:sta rakentunut käsitys ei kuitenkaan tue automaattisesti vertikaalisen ja horisontaalisen koherenssin rakentamista. Tämä käsitys säätelee kuitenkin voimakkaasti opettajayhteisön halua osallistua kehittämistyöhön ja myös arviota yhteisön onnistumisesta yhtenäisyyden rakentamisessa. Opettajien käsityksiä YPO:sta on käsitelty tarkemmin luvussa Mistä yhtenäisessä perusopetuksessa on kyse?

Kouluyhteisön käsitys YPO:sta yhdessä koulun historian ja tulevaisuuden näkymien kanssa muodostavat koulun yhtenäistymisprosessin

kontekstin ja ehdot. YPO:n rakentamisen haasteet ja muutoksen edellytykset vaihtelevat paljon koulusta toiseen (yhteisön tilanne yhteisen suunnan, valmiuksien ja resurssien suhteen). Koulu yhteisöt suuntautuvat yleensä enemmän joko vertikaalisen tai horisontaalisen koherenssin rakentamiseen. Näin ollen koulujen yhtenäistymisen ydinprosessiksi, omaksi kysymykseksi, voivat nousta sisällöiltään erilaiset yhtenäistymisen prosessit ja näin yhtenäistymisen esteiksi ja mahdollisuuksiksi nousevat myös erilaiset kysymykset. Johtamisen näkökulmasta koherenssin rakentamisessa on tärkeää, että yhteisö ja erityisesti rehtori ovat tietoisia yhteisön omakseen kokemasta ajakohtaisesta prosessointia vaativasta kysymyksestä. Opettajien ja rehtorien haastattelujen perusteella kouluilla on käynnissä kolme keskeistä yhtenäistymisprosessia, jotka on kuvattu seuraavassa.

Tiedon jatkumo

Vaikuttaa siltä, että ainesisältöjen yhtenäistymisen prosessi on käynnistynyt jollain tavalla kaikilla tapauskouluilla. Tätä selittää osaltaan se, että kouluilta edellytetään opetussuunnitelmatyötä, jossa opetettavien aineiden sisällöt tulevat jollain tapaa käsiteltyä ja yhtenäistettyä. Tästä johtuen ainesisältöjen yhtenäistämisen prosessi on myös selkeimmin johdettu, ja rehtorit kuvailevat usein yhteisöllisyyteen johtamistaan peilaten sitä juuri tähän opetussuunnitelman tekemiseen.

(OH)

No tota. Niin, no varmaan se eka askel oli silloin, ku näitä opetussuunnitelmia ruvetti sillee niinku alakoulujen ja yläkoulujen välil niinku kattomaan tosiaan tarkemmin, että mitäs työ siel opetatte ja mistä myö sit alotetaa ja nii edelleen. Et se on varmaan ja sitte, sitte sitte— Sithän meil on ollu näitä, joitain näit tämmösiä yhteisiä alakoulun opettajien kans näit yhteisiä tilaisuuksia, joissa nyt ei kyl ihan hirveesti tutustu, mut eihän sitä nyt voi hirveen moneen kerral tutustuakkaan. Et sit on niinku ollu ihan hyviäki semmosii tapaamisii, et mis on ollu ne pari, pari alakoulun opettajaa, joihin on sitte. Et silloha niitä tosiaan oppii tuntee eikä sillee, et niit on niinku hirvee lauma siinä. (T: Mm, ihan totta.) Ja samal taval toisippäin tietysti.

(OH)

Paitsi se, että nyt ku niitä opetussuunnitelmia on veivattu, niin niin tuota... Kun kuitenkin niitä on mietitty ainekohtasesitkin siten, että on ollu niinku koko kunnan opettajat. Siel on ollu alakoulun opettajat, yläkoulun opettajat

tekemässä vaikkapa äidinkielen opetussuunnitelmia. Että et siltä osin ne on ehkä selkiyttäneet, että mä pystyn tai tavallaan mulla on sitte tieto, ku oppilaat tulee yläkoulun puolelle, et mitä, mitä, mitkä asiat niille pitäis olla hallinnassa. Et tähän mennessä mulla ei oo ollu oikein selkeetä kuvaa. Et mä oon vaan kyselly, että onko näistä ollu koskaan puhetta.

(OH)

No täällä kunnassa nyt on tota opsia tehty ja ää nyt ens vuonna, siis nää mitkä meillä on nykysin, nykysiiä kaseja, nii ku ne on ysilä, ni sitten koko yläkoulu nii on sen uuden opsin piirissä ja. Sitä on tehty, kun pieni kunta, niin sillä tavalla aineryhmittäin, et yläkoulun puolelta aineenopettaja vetää aina tietyn aineista ops-työtä ja siihen kuuluu sitte ne luokanopettajatki mukaan siihen työryhmään ja se on tehty justinsa sillä yks viiva yheksännelle-periaatteella ja mun mielestä se on hyvä juttu. Et tuota niin siinä niinku niin keskustellaan se koko oppiaines läpi ja mietitään, että mitä kuuluu missäki opettaa ja tavallaan tulee enemmän tietosuutta siitäki, että miten se tehdään niinkö ni eri ikävaiheissa. Ettei ihminen opeta vaan sitä pätkää, vaan se ymmärtää, että se niinkö, sitä on opetettu siinä kenties ennenki ja sitte tullaan hänen jälkeenkä opettamaan.

(OH)

Että tämä toisaalta on, on nyt ku haetaan nyt opetussuunnitelmaan niitä keskeisiä painopistealueita. Meillähän päätettiin sillon vesossa, että matematiikka ja äidinkieli, englanti ja musiikki on niitä keskeisiä aineita nyt tällä kertaa, mistä haetaan niitä (T: Nivelä) nivelä. Niin niin, niin niin. Nyt se keskustelu on sitte alakamassa. Aineenopettajat on antaneet toiveita, että mitä näitten oppilaitten, osata ja kun ne tulevat seiskalle ja mitä pitäis olla läpikäytynä. Niin, niin niin nyt se on lausuntakierroksilla tuolla alakoulun opettajilla, että mitä mieltä he on näistä ja. Ja sitte ko tämä keskustelu syntyy, niin niin ni siinä varmaan puolin ja toisin valaistutaan, että.

Yhtenäistymisen prosessina ainesisältöjen yhtenäistyminen tarkoittaa yleensä nivelvaiheen osaamisen määrittämistä ja vertikaalisen koherenssin, jatkumon rakentamista opetussuunnitelmaan. Ainesisältöihin keskittyvä opetussuunnitelmaprosessi antaa mahdollisuuden myös horisontaalisen koherenssin rakentamiseen, onhan koulun jollain tapaa määriteltävä omat lähtökohtansa lähtiessään opetussuunnitelmatyöhön toisen koulun kanssa. Horisontaalista koherenssia saattaa kuitenkin estää se, että ainesisältöjä yhtenäistetään usein aineryhmittäin, mikä saattaa johtaa myös koherenssia heikentäväksi pikkuporukoitumiseksi (ks. luku: 2.4. Yhtenäisen perusopetuksen kehittämisen haasteet).

(OH)

Opetussuunnitelmatyö on ollut sitä. Siinäkin kun on jo aika monta vuotta tehty alueella yhteistyötä, niin siinä on ollut useampi ihmisiä tekemässä. Tänä vuonna oli taas kaksi ihmistä niin tuota. Ja he ovat sitä omalla tavalla niinkun hyvin aina onnistunut tuomaan niitä terveisiä ja, ja se on niinku levinnyt monen ihmisen kautta niin, niin tuota. Minusta tämä kulunut vuosi oli esimes ops-prosesseista ylivoimaisesti paras. Itelläkin on vähän joskus kriittinen noita papereita kohtaan, et ei totta kai paperit on tärkeitä ja ne pitää hyvin tehdä. Mutta jos ne ei muutu todelliseksi toiminnaksi niin se on vasta ihan alkuvaiheessa.

Opetussuunnitelmatyössä on mahdollisuus myös syvällisemmän, ammatillisen yhteisöllisyyden syntymiselle. Tämä edellyttää kuitenkin opetussuunnitelmaprosessin tietoista hyödyntämistä. Prosessin johtamisen kannalta olisikin keskeistä laajentaa yhteissuunnittelua ja valmistelua ainesisältöjä yleisempiin ulottuvuuksiin, kuten opetusmenetelmiin ja oppimiskäsityksiin (pedagogisen yhtenäistymisen prosessi). Myös opetussuunnitelmallisen yhteistyön muotoja itsessään on mahdollista rakentaa ja suunnitella tietoisesti sekä vertikaalista että horisontaalista koherenssia rakentaviksi (esimerkiksi työskentely riittävän varioivissa työryhmissä ja työryhmien työskentelyä jatkuvasti yhteen nivoen).

Arjen yhtenäisyys

Toimintakulttuuriin liittyvä yhtenäistymisprosessi tulee esiin opettajien puheena eroista ja muutoksista vuorovaikutuskulttuurissa. Tässä voidaan erottaa opettajien keskinäinen ja oppilas-opettaja vuorovaikutus. Opettaja-aastatteluissa toimintakulttuuriin koherenssin rakentamisen haaste näytetään esimerkiksi vuorovaikutuksen eroina eri opettajaryhmien välillä.

(OH)

Et no mites myö nyt tutustutaan toinen toisimme ja toistemme työhön. Miten myö saahaan se toimintakulttuuri yhtenäistettyä, joka on aika erilainen. Miten myö niinku puhutaan vaikeista asioista? Meidän puolella tuntuu, että ne otetaan niinku esille ja puhutaa auki. Ja tällä puolella niitä, sitä ei tehdä niin, vaan se tehdään sille, että ollaan hiljaa, ja sitte, pamahttaaki jossaki vähän ajan päästä, joku juttu jostaki nurkasta, joku kuppikunta, että hei, että ei, tähän mennee ihan niinku. Että nyt ollaan sairaslomalla tän takia ja nyt valvottaa öitä. Ja me ollaan tuolla niinku ihan että mitä, että eiks se ollut sovittu se asia jo ja sillä siisti.

(OH)

No okei, siellä nähtiin samassa tilassa, mutta ku siellä on edelleen ne pyövät, jossa on sitten ala-asteen pöytä ja yläasteen pöytä ja erityisopettajien pöytä. Sitte siinä päivää sanotaan korkeintaan tuota ohikulkiessa. Että jos se se on se idea, ni hyvin on toteutunu.

Koherenssin rakentamisen esteeksi opettajat hahmottivat erityisesti vuorovaikutuksen puuttumisen ja tästä johtuvat epäluulot ja pelot opettajaryhmien välillä.

(OH)

Voihan se olla tietysti tämmönenki, tämmönen tämmönen, onko ne ennakkoluuloja sitten. Semmonen käsitys, että että että... joo... Minä luulen, että ennakkoluuloja on, mut minä en sen tarkemmin rupee puhumaan, puhumaan... () Mut minä luulen, että jonkinlaista ennakkoluuloo kuitenkin on meillä, meillä ala-asteen ja yläasteen opettajien välillä hiukan, jonkun verran.

(OH)

Voi olla. Voi olla, että siinä on tätä. On varmastikki. Että me ei taas tietä oikein... Aineenopettajat ei tiä oikein meidän työstä, ja me ei taas tietä aineenopettajan työstä. Tähän vois kyllä kiinnittää huomiota.

Opettajat toivat esiin vuorovaikutusta ja siten yhtenäisyyden rakentumisista mahdollistavien ”rakenteiden” puuttumisen koulun arjesta. Yhteiseen asioiden käsittelyyn ei ollut luontevia foorumeita, ja kun niitä järjestetään silloin tällöin irrallisina arjesta, niiden vaikuttavuus on hyvin heikko. Esimerkiksi yhteisiä VESO-päiviä kuvattiin usein sinänsä hyviksi avauksiksi, joista ei kuitenkaan jäänyt elämään pysyviä toiminnan muotoja.

(OH)

No tota, taas jos mennään sellaseen et ois kaikkee mahdollista, niin kyl, kyl niinku olis hirveen hienoa, jos pystyttäs luomaan sellasii rakenteita, että ois aikaa käyttää esimerkiksi luokanopettajan kanssa yhdessä suunnitellen jotain, esimerkiks näin alakoulun puolella. Jotain vastaavasti muutenkin, että niinkun et, et, et, et tavallaan se, että rakenteet mahdollistais semmosen, mä enemminkin pitäisin niinkun semmosta yhteistyötä tärkeänä, kun sitä, että välttämättä mä menisin opettaa vaikka vitoselle. (T: Hmm) H: Hissaa opiskellaan vitosel ja kutosella ni, must se on ihan hyvä, et luokanopettaja hoitaa sen, mutta tota, mun mielest se ois sitte, sielt voitais jotain juttuja ottaa yhdessä, mut se just vaatis sitä että meil ois rakenteis jotain sellast tilaa.

(OH)

On niin iso yhteisö, että eihän täällä kaikkien ääni kuulu millään, missään muotoa. Että se, että, että vaikka sitä aikaa on ja sitä aikaa pitäis olla vieläkin olla vieläkin enemmän ja välillä pitäis olla sitä aikaa myös näihin asia-asioihin, niin että se aika on siihen yhteiseen oleskeluun varattu, mutta sitten ihan siihen näitten niinku ongelmakohtien käsittelyyn sitä aikaa pitäis olla enemmän.

(OH)

Hmm. en mä tiä, ku se on niinku just se, että ajatellaaks tätä koko alueen (T: Joo) H: niiku tätä, et must se on aika irrollaan noin, että onhan meil ollu semmosii jotakii päiviä, veso-päiviä, mut ku tuntuu, et ne on aina sellasii, että keskustellaan ja tehdään yhteenveto, mut sit kuitenkin niinkun, tai et ne jää vaan semmosiks papereiks johonkin mappiin. Et en mä oikein niinku silleen osaa sanoo tohon mitään (T:Joo) H: et oisin huomannu.

Yhteisen toimintakulttuurin rakentamisen näkökulmasta haasteelliseksi nähtiin myös opettajayhteisöjen(-ryhmien) toimintatapojen ja käytänteiden erot, toisaalta erot oppilaita koskevissa säännöissä ja heihin kohdistuvissa kontrolloinnin muodoissa tai ylipäätään erot suhtautumisessa oppilaisiin.

(OH)

Et tuota niinkun alun perin, ku me oltiin eri, lähinnä että oltiin ihan enillään näin, ni se oli vähän sitä, että me ollaan niin huonoja kasvattajia, että ne on tuollasia nuo oppilaat, että kauheita aivan ja niitä valituksia ja. Ja sitte niinku semmonen käsittämätön ymmärtämättömyys, että ihminen muuttuu siinä vaiheessa, ku tulee murrosikkään ni erilaiseksi, että ei se oookkaan ennää se pieni lapsi. (T:Aivan.) Mutta sitte toisaaltaha heillä on ollu myöski kokeiluja näitä, että tuota oikein intohimosesti, että mehän näytetään näille yläasteen opettajille.

(OH)

Niin ku ne on kuitenkin näitten pienten tarpeet on aivan erilaiset ku isomilla oppilailla ja, ja tuota niin. Sitten niitten tarpeitten mukaan on tehty joitaki suunnitelmia ja jonku päivän taikka tapahtuman tai opetuksen suunnitteluu ja. Ja sitten sitä ei niinkun kuunnella ollenkaan, vaan, vaan halutaan, koska perustelu, koska olemme yhtenäiskoulu, niin me halutaan, että meidän pittää järjestää myös näitä asioita yhdessä. Ja esimes ulkoilupäivä on meillä ollu semmonen, että sinällään siitä ollaan päästy aika hyvään järjestelymalliin nytte.

Arjen yhtenäisyys, sen toteutumisen mahdollisuudet ja myös hyödyllisyys askarruttivat opettajia. Monissa opettajayhteisöissä arjen yhtenäisyyden seurauksia esimerkiksi oppilaiden oppimiseen ei nähty kovin selvästi.

Esimerkiksi ajatus horisontaalisen koherenssin kehittamisestä osana oppilaan hyvinvoinnista huolehtimista ei juuri tullut esiin (ks. luku: Oppilaat ja yhtenäinen perusopetus). Tällä hetkellä YPO näkyi opettajien jokapäiväisessä työssä hyvin vähän.

(OH)

No ei se ehkä miun työhö sinänsä o hirveesti vaikuttanu, koska, koska koska... tavallaan niinku meil niinku ne asiat, mitä me ollaan käsitelty, ni ne on kuitenkin niinku pysyny niinku iha sillee samana yläasteella. Että ala-asteel käyään niinku, tai alakoulu tuohon asti ja sitte siitä jätetään Ranskan vallank-, sitte (T: (?)), nii, siit jätetään eteenpäin. Mut tota on se silleen niinku, et tietyst ku meil on ollu tapaamisia näitte alakoulun opettajien kanssa, että.

(OH)

T: Onko vaikuttanu positiivisesti tai negatiivisesti koulun arkkeen niinku tän, onko tällä ollu vaikutusta niinku tähän mennessä?

H: No ei miusta nyt ainakaa mitenkää negatiivisest oo vaikuttanu, mut en mie tiä onks se nyt ihan hirveest ollu nyt siinä määrässä, mitä sitä nyt on ollu, ni onks sil nyt ihan hirveest ollu vaikutusta muutekkaa.

Tulokset antavat viitteitä siitä, että eräänä johtamisen keskeisenä haasteena on yhtenäisyyden rakentamisen perustelujen pohtiminen yhdessä opettajayhteisön kanssa. Tämä vaatii rehtorilta ensi sijassa valmiutta ohjata koulun perustehtävän yhteisöllistä jäsentämistä. Seuraavassa luvussa pohdimme lisää perustelujen ja yhteisten merkitysneuvottelujen, jäsentämisen vaiheen, näkymistä yhteisöjen prosesseissa.

Opetuksen kehittäminen

Pedagogisella yhtenäistymisen prosessilla tarkoitamme opettajien pyrkimystä luoda jaettuun käsityksiä ja toisaalta kehittyä omassa työssään. Haastatteluissa kohdat, joissa opettajat viittasivat pedagogiseen yhtenäistymisen prosessiin, tulivat esiin yhteydessä opettajien liikkumiseen luokkasteiden välillä. Opettajat arvelivat pedagogisen keskustelun mahdollistuvan opettajan ”ylittäessä rajoja”.

(OH)

Olen ite huomannu sen, että ko olen pitäny noita yläasteen tunteja, satunnaisesti tosin, mut että... Ko oppilaan tietää nimeltä, ja jos näkkee tuolla välitunnin aikana jotaki tapahtuvan niin, niin ko nimeltä puhuttelee niin kyllä se on

ote aivan eri, eri, toista mitä ihan tuntemattomalle, jonka nimiä ei etes tiää eikä tiää mistä se on. Niin niin sen sanan ja sanomisen teho on eri luokkaa. Ja saati niitten vanhojen oppilaitten, mitä mullaki on nyt yläkoulussa tietenki lukematon määrä, niin niin nin. Kyllä siinä kuitenkin on semmonen tietty ote niihin vanhoihin oppilaisiin, niin niin. Se on se eläminen ja oleminen paljo helpompaa. Ja ko tietää siitä oppilaasta ja arvelee niitä syitä, että, mitä, minkä takia se nuin käyttäytyy niin sitä ossaa itekki suhtautua sitte pikkusen. Kattoa välillä läpi sormien eikä, eikä niuhottaa tyhjää, että.

Vaikka opettajat näkivät ”opettajalükkuvuuden” mahdollisuutena pedagogiseen vuorovaikutukseen, he korostivat kuitenkin erilaisia opetusjärjestelyihin liittyviä eroja yhteistyön esteinä. Vaikuttikin siltä, että prosessi pysähtyi usein siihen, että ulkoisten erojen lamaannuttamina opettajat eivät nähneet sitä, mikä oli tai voisi olla yhteisesti jaettavaa. Tällaisten lukkojen purkaminen edellyttäisi kokemusten prosessointia ja uudelleen tulkintaa.

Opettajat ilmaisevat, että ensimmäinen askel todelliseen pedagogiseen yhtenäistymisprosessiin olisi monessa tapauksessa jo tutustuminen eri luokka-asteiden opetusjärjestelyihin. Vaikuttaa siltä, että opettajien käsitys siitä, millaista esimerkiksi arjen luokkatyöskentely muilla kuin omalla luokka-asteella on, oli vähäistä. Kaikkien opettajaryhmien opettajat näkivät toisten työhön tutustumisessa pedagogisen kehittämisen mahdollisuuksia.

(OH)

Tai siis näkee ja kuulee, et mimmosta se siellä alakoulu on niinku just ku vertaa tähän, mitä myö tääl istutaa pulpeteissa ja niin edelleen. Et kylhän siit voi sillee niinku iha ideoitaki saaha. Et ai niin, et ei kaikkee tarviskaa tehdä sillee niinku myö tääl tehää, et se vois niinku niinku olla vähä enemmän niinku niinku jatkua se, niitä hyviä puolia ainaki sielt alakoulust joitain niinku siirtää sit tänneki, että. (T: Kyllä.) Ehkä se ois niist oppilaistaki sillee vähä niinku sillee tutumpaa ja mukavampaa, et tehtäs jotai asioita samal taval ku siellä.

(OH)

Ja samaten sieltä vois tulla kattomaan yläasteen opettajia meijän työskentelyä ja meijän luokkiin... jos ois niinku mahdollisuutta ja aikaa. Ja kyllähä, jos tietenki haluaa, niin järjestyy. Että niinku tätä, tätäki puolta niinku näkis eikä vaan tutustus henkilöinä.

Opettajat toivat esiin, että perusopetuksen kentän eri tasoilla toimiminen oli hyvin yksilövetoista, ja melko harvojen yksilöiden toimintaa. Opettaja, joka tunsikin laajasti perusopetuksen kenttää, laajensi omaa ammatillista osaamistaan ja ajatteluaan, mutta ei välttämättä vaikuttanut millään tavalla opettajayhteisön koherenssiin rakentumiseen.

(OH)

Kyllä se on niin paljon opettajasta, henkilöstä kiinni. Että joku haluaa tehdä yhteistyötä enempi kuin toiset. Kumpikin on ihan oookoo systeemi. Minä nyt aika paljon, varsinkin ku ala-asteen puolella ni konsultoin, että ku itte on opettanu jonku verran ala-asteella, ni hyviä opetusvinkkejä ja muita. Ja kyl mielellään ne kysyyki, ku ne tietää, että multa voi kysyä ja muuta. Ja kyllä siellä niinku sillä lailla, mutta se on niin erilaista.

(OH)

On se mahdollista, mutta tota en mie tiä onks se sit taas niinku ihan järkevää, että. Et jos käy jotai yksittäisiä tunteja pitämässä, ni onks siin sit taas. No kyllähän siin tietyst näkee sen systeemin mitä se siel toises koulus on. Mut en mie tiä onks siit muute mitää hirveesti järkee muuta ku just sitä tutustumista ja sellasta.

Suurimmassa osassa suomalaisia kouluja opettajien ei kannata vaihtaa fyysisesti paikkaa, joten yksittäisen opettajan liikkuminen eri kouluilla tai koko perusasteella (joka tulee voimakkaasti esiin opettajien YPO-käsityksissä, ks. luku: Mistä yhtenäisessä perusopetuksessa on kyse?) ei voi olla itsetarκοitus. Pedagogisen yhtenäisyyden täytyisi pikemminkin laajentua merkitsemään myös muuta, esimerkiksi sitä, että opettajat tutustuvat toistensa opetukseen, keskustelevat siitä sekä alkavat tuoda havaintojaan ja kokemuksiaan myös yhteissuunnittelun ja valmistelun materiaaliksi ja laajentaa sitä. Edellä kuvattuja yhteisöllisiä prosesseja tulisi kehittää sekä yksittäisen koulun sisällä että alueellisesti eri opettajayhteisöjen välille (esimerkiksi alueen ala- ja yläkoulujen välille). Yhteisölliset prosessit edellyttävät rehtor(e)ilta ensinnäkin sitä, että hän kannustaa ja tukee yksittäisiä opettajia jakamaan ymmärrystään ja kokemaansa hyötyä omaan opettajuuteensa ja kasvatustehtävänsä, esimerkiksi oppilaantuntemuksen lisääntyessä. Toisaalta se vaatii myös riittävän hyväntahtoisen sosiaalisen tilanteen ja ilmapiirin luomista. Parhaimmillaan tämä voi johtaa koetun kasvatuksellisen vastuun laajentumiseen siten, että opettajat kokevat sekä yksi-

löinä, yksittäisinä yhteisinä että laajemmin alueellisina opettajayhteisöinä vastuuta omista oppilaistaan koko perusopetuksen jatkumolla.

Tiivistäen sekä opettajat että rehtorit lähestyivät YPO:ta yleensä jonkin yksittäisen, usein muista irrallisen asian kautta. Tämä ei välttämättä tarkoita, että prosessi olisi parhaiten onnistunut tai että muita prosesseja ei olisi käynnissä samanaikaisesti – pikemmin sen voidaan ajatella heijastavan koulujen muutosprosessin eri vaiheita. Esimerkiksi koulu voi olla jäsentelyn vaiheessa oppiainesisältöjen suhteen, mutta hämmennyksen tilassa alueellisen toimintakulttuurin kehittämisen eli alueellisen yhtenäistymisen suhteen.

7.5 Yhtenäisyyden rakentamisen keinot ja käytänteet koulut arjessa

Puhuessaan YPO:sta kuvasivat useimmat opettajat sen aiheuttamaa hämmennystä. Monissa vastauksissa opettajat toivat esiin myös tarvetta jäsentämiseen. Osa kouluista oli ollut hämmennyksen vaiheessa hyvin pitkään, mikä näkyi opettajien pohdinnoissa siirtymisenä ihmettelystä kohti turhautumista tai vastustusta.

(OH)

Kyl siit on varmaa puhuttu ja onki puhuttu, mut että ei hirveesti. Ei oo tullu mitää erikoisii pointte sen kunnemmin semmost, että jaaha, tähä pitäis viel enemmän satsata tai, tai ei missään nimes tota tai. Ei oikeen oo, ei mun mielest oo tullu mitää.

Opettajat korostivat vastauksissaan, että yhtenäisyyden rakentaminen ei ole ainoa kouluilla meneillään oleva muutosprosessi. Muutosten päällekkäisyys ja samanaikaisuus väritti opettajien suhtautumista yhtenäisyyden rakentamiseen ja vaikutti myös siihen, miten prosessissa oli edetty.

(OH)

Että jotenki tuli semmonen turne, että jos tulee tämmösiä isoja muutoksia, nii niit ei saa monia olla. Että...että rehtorit ois ollu ne samat ja ois siinä ollu se yhtenäiskouluate tai sitte, että sitä yhtenäiskouluatetta ois jotenki siirretty ja rehtorit ois saanu tutustua ensin omaan työalaansa. Että ku he haki sitä omaa asemaansa ja sitte vielä tämmönen. Ja minä, koen sitä mieltä, että kyllähä rehtoreil on aika suuri vaikutus siihen koulun ilmapiiriin ja miten täm-

mönen sit uudet jutut lähtee liikenteeseen, että. Mutta mä ymmärrän, että oli paljo muutakin, kun se. Ensinnäkin se oman aseman hakeminen, että sehän oli se kaks, kolme vuotta aikamoista kaaosta.

Vaikutinkin siltä, että selkeä, tietoisesti ohjattu yhteisten merkitysten ja ymmärryksen rakentaminen puuttui suurimmasta osasta kouluja. Merkityksiä luova yhteinen pohdinta edellyttäisi opettajien mukaan vuorovai-
kutusta, joka on avointa ja myös vapaata siinä mielessä, että sitä ei välttämättä ole rajattu ajallisesti ja teemallisesti liian tarkkaan.

(OH)

Yytee-tuntia ja yytee-tuokioita ja suunnittelutuokioita sun muita ja tuota nii. Että ne, että tuota ei lähettäskää niinku laskemaan sitä, että tuota onko se monena maanantaina se yks tunti sielä. Vaan lähettäs niinku tehtäviä suunnittelemaan, että mitä niinku tehtäs. Ja tätä minä kaipaisin näitä yhteisiä linjoja, koska, koska niin tuota monessa aineessa on niinku sillä, tai ainaki minä oon huomannu omassani.

(OH)

... Se vaatis keskustelua ja avointa ilmapiiriä, sitä se niinku miun mielestä eniten vaatis. Ja sitä, että me mietittä, että mikä se mejän tavote tässä on. Ja, vaikka onki erilaisia mielipiteitä ja erilaisia niinku näkökantoja asioista, ni silti sitä semmosta yhtenäistämistä. Se vaatis sitä, että tunnetas toistemme työtä, tunnetas toistemme oppilaita ja sitä kautta pystyttäs niinku arvostamaan sitä toisen työtä. Jokaisen työstä löytyy sitä, sellasta, mitä niinku voi arvostaa.

Yleislinjasta poiketen muutamat opettajat kuvasivat kuitenkin selkeästi merkitysneuvotteluja ja yhteistä kokonaisuuden hahmottamista sekä prosessin etenemistä vaiheesta toiseen.

(OH)

On se vaan niinku sillai hitsautunu enemmän niinku sen yhteisen ajatuksen äärelle. Et tavallaan miten lähdettiin liikkeelle, ni se oli sitä semmosta hakemista. Et oikeestaan täs niinku viimeisen vuoden aikana on niinku tapahtunu semmosta kehitystä just tässä niinku yhteisen näkemyksen löytämisen myötä. (T: Joo.) ... Et se kokonaisuus on niinku pikku hiljaa ruvennu hahmottumaan. Varmaan vielä senki lisäksi, että tässä on nyt nää mejän nuor-, tai siis nää vanhimmat on nyt alottamassa esikoulun nyt syksyllä. Et nyt se nyt nähdään, et mitä se niinku käytännössä on.

Useimmilla kouluilla oli tehty yhtenäistymiseen liittyviä kokeiluja ja näin pyritty yhtenäisyyden konkretisointeihin. Useimmiten toiminta keskittyi nivelvaiheen madaltamiseen, johon oli ryhdytty jo ennen varsinaisen YPO:n käsitteen tuloa koululle.

(OH)

Nii no sit tietyst niinku tämmönen, mitä myö nyt ollaa tavallaa jo vähä tehtykii että niinku ne kuuesluokkalaiset on käyny meillä täällä, ollu sillon syksyllä yhen päivän ja sitte me ollaan niinku pietty tunteja niille, et vähä niinku semmost. Tietyst sekää nyt ei oo ihan semmonen todellinen tunti, et se nyt on vähä semmonen erikoissuunniteltu tunti, mutta.

(OH)

Että meillähän on täällä tuota sillä lailla hyvä tilanne, että meillä on esikoulu tuossa mäen päällä, ja ja se yhteistyö on ollu niinkö luontasta jo oikeestaan koko tämän ajan, mitä mie nyt oon täällä ollu. Että meillä on tämmösiä yhteisiä työpajoja ja, ja kouluun tutustumis -päiviä ja yhteisiä retkiä. Että sitä nivel-tä on pyritty jo ihan luontasesti madaltammaa, että. Että tämä tosin sitte, alaja yläkoulun kynnys, niin se on kyllä jääny vähemmälle huomiolle. Tosin täälähän tämä, fyysisesti nämä tilat ja opettajat on jollaki lailla näille oppilaille tuttuja, jotka tästä koulusta siirtyy yläkouluun. Että, että tuota, siinäpä sitä.

Opettajat arvioivat vastauksissaan kokeilujen onnistumista. Tosin se, että kokeiluja olisi arvioitu yhdessä, oli harvinaista. Tämä antaa viitteitä siitä, että yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyön keskeisenä haasteena kouluilla on konkreettisten toimenpiteiden tarkoituksenmukaisuuden tai jatkuvuuden pohtiminen sekä yhteisen ymmärryksen rakentaminen toiminnan perusteista ennen kokeiluihin ryhtymistä. Tällaisen jäsentämisen vaiheen puuttuminen johtaa helposti siihen, ettei kehittämistyölle rakennu yhdessä mietittyjä perusteluja, jolloin myös konkretisoinnit ja kokeilut jäävät ikään kuin ilmaan roikkumaan. Tämä puolestaan johtaa helposti opettajayhteisössä turhautumiseen ja motivaation puuttumiseen. Varsinaista reflektion vaihetta, jossa koko yhteisön prosessia ja oppimista käsitteellistettäisiin ja arvioidaisiin, ei ole tunnistettavissa yhdessäkään tapauskou-lussa. Tällöin myös prosessin ”puuttuvat palat” jäävät huomaamatta, jolloin vaaraksi muodostuu kehittämisprosessin pysähtyminen.

(OH)

No sillo alushan, ku tuli tää yhteinen, yhtenäinen peruskoulu ni mehän niiku ihan esimiehenkin toimesta, meil oli veso-päiviä, mis oli kaikenlaisia yhteisiä leikkejä ja tämmösiä, missä asettaa ittensä likoon ja muiden kanssa ja tehään ryhmässä juttuja ja oli sekaryhmät ja sitte oli just tämmöst seikkailuhenkistä, et tän tyyppistä, että. Et ekana vuonna must oli kauheesti sitä ja se autto kovasti, mut et ehkä nyt on sitte on jo vähän unohdettu, et nyt me ollaan tuttuja, että, että eihän me sit kuitenkaan loppujen lopuks hirveesti nähä tuolla ala-asteen noita opettajia, että enemmän se on, enemmän on sitä, et ravaa tunnilla ja tulee kahvihuoneeseen. Ja kahvihuoneessakin se on niinku profiloitunu sit kuitenkin niinku yläasteen opettajien käyttöön, et sitte noilla alaasteen opettajil on toi oma koppero. Että niiku täs arjessa ei sit hirveesti kuitekaan kohdata. Et ehkä enemmän meil vois olla just näitä, vaikka nytkin ollaan kyl suunnittelemas, siis nää kaikenlaiset juhlat ja yhteis, yhteis tota, teemalltapäivät tai mitä tahansa, syödään yhdessä tai puuhastellaan, ni ne on ollu niiku ehkä kaikkein hedelmällisimpiä, koska täs työ, tää työ on sen luonteista, et se on niin hirveen itsenäistä et..

(OH)

Siitä on nyt jo tuota toistakymmentä vuotta, varmaa viistoista vuotta, ku ensimmäinen kerta. Meillä oli kaupunki jo joku varmaa jossaki tämmösessä hankkeessa, vähä pilottihankkeessa mukana ja sitä tuotii niinku aika sillee niinku... vähän niinku ehkä, siis mä. Tuntuu, että ne hankkeeseen lähtijät ei oikei millään tasolla ollu selvillä, että mistä tässä on kysymys ja kaiken vähiten se saatiin tehtyä ymmärretyks siellä opettajien keskuudessa. Ja muistan, ku niissä ruokala, ruokalassa istuttii ja me oltiin kaikki yhtä tyrmistyneitä ja ymmällään, että mitä tässä tapahtuu. Ja se, se oli siis niin, se koko, se toimi jo sitä hyvää ajatusta ehkä vastaan koko niinku prosessin alku, että kuka. Että se oli ihan kammottava jälkikäteen ajatellen ihan minikäläinen suhtautumistapa siihenki sitte oli, mutta. No, ee, siinä tuota...mulle se ei oo kyllä suoraan sanoen se ydin siitä selkiytyne.

Opettajien pohtiessa koulunsa prosessia selkeästi esiin nousee myös se, että hyvinkin käynnistyneen koherenssin rakentamisen ja kehittämisprosessin pysäyttää vahva, ulkopäin tuleva uhka, joka saattaa kouluyhteisön puolustusasemiin tai eräänlaiseen odotustilaan. Näistä kenties äärimmäisin on koulun lakkauttamisen uhka.

(OH)

No ei oikeestaan muutoksii, mut varmaan tää, tää kouluverkkokeskustelu, ni se on ehkä sitte antanu semmosen, semmosen tota noin nii oman leinans

tähän viime vuoteen varsinkin. Eli tota noin niin se... —just niinku nää pienet koulut, nää, just itse asias tää XXX:n, XXX:n ja XXX:n koulut, niin näähän nyt oli sen lakkautusuhan alla. Ni kyl se niinku sil taval vei paljo energiaa täst ja ne vei paljo työajasta. Et koska tota noin nii on se nyt ihan selvää, jos on, jos on niinku tämmönen, tämmönen uhka päällä, ni ei kukaan pysty sil taval niinku rauhallisin mielin tekemään työtä. Niin tota kyl mä uskon, et se on ainaki yks semmonen, semmonen juttu, että se tota noin ni se oli varmaan semmonen, mut en mä niinku nää mitään muuta. (T: Joo.) Et kyl kaikki muu on varmaan sujunu ihan niinkun ennenkin.

7.6 Millaista rehtoria täällä tarvitaan

Kuvatessaan koulunsa kehittämistä (temahaastatteluaineisto) korostivat opettajat rehtoria keskeisenä kehittämistyön säätelijänä. Parhaimmillaan johtajuus nähtiin kehittämistyön tukena ja mahdollistajana, kun taas pahimmillaan johtajan katsottiin voivan puskuroida kehittämistyötä voimakkaasti. Opettajien käsittelemät johtajuuden elementit olivat selkeästi kontekstisidonnaisia ja kiinnittyvät vahvasti nykyisen rehtorin tai edellisten rehtorien toiminnan onnistumisen arviointiin. Opettajat määrittävät myös rehtorin johtamistoiminnan onnistumisen tai epäonnistumisen syitä ja seurauksia.

(OH)

Nii siellä täytyy olla oikein niinku selkee myöski johtajuus. Semmonen pedagoginen, hallinnollinen johtajuus, joka on riittävän lähellä. Joka on niinku näyttämässä tietä sille, sille niinku opettajayhteisölle ja sitte se on myöski sitte niinku oppilaille sellanen, semmonen pomo ja turva ja tuki, joka tiedetään, että tossa se on, meidän koulun rehtori tai johtaja. Se ei tarkoita sitä, et se on mikään auktoriteetti, joka viimeks tulee ja sanoo, että miten täällä mennään, vaan että. Se on, jotenki selkeyttää ihan älyttömästi sitä toimintaa.

(OH)

... ja tuota täytyy sanoo, että se johtamistapa, jolla koulua niinku johdetaan, ni se kyllä heijastuu aivan kaikkeen. Työviihtyvyyteen ja tuota päätösten, päätösten tuota sanotaan... öö tai niitten toteuttamiseen, ni miten nyt sen sanos. Mut se, että että tuota tässä koulussa on aina ollu se, ja tämä ei oo minun pelekästään mielipide se ongelma, että näitä päätöksiä ei aluksi osattu tehdä juuri ollenkaa. Että minä muistan kynneniä semmosia opettajien kokouksia, joissa rehtori ei ollu valamistellu sitä sillä tavalla, että ois tarjonnu asiaan, pää-

tökseen jotain vaihtoehtoja, vaan sano aina näillä kuuluisilla sanoilla, että tuota “no, jätetään tämä asia muhimaan, että miettikääpä sitä ite nyt kukin siellä korvien välissä”. Ja se kieltämättä vaikutti sitten tähän, tähän opettajien työviihtyvyyteen ja ilmapiiriin sillä tavalla, että se niinkun ei tämän rehtorin alakuvuojet mitenkää olleet vakuuttavia ja siinä vähän naureskeltiin, että milloha tuo nyt kokeilu tuossa loppuu.

(OH)

T: Joo. Miten sie kuvailisit miten teijän opettajayhteisössä tehdään päätöksiä ja onks...?

H: Opettajakokouksissa keskustellaan, et niinku tää rehtori kyllä tuo kaikki semmoset asiat, eihän yksinään päätä, et tuata noin nii. (T: Joo.) Kyl minusta aika tämmönen demokraattinen meijän yhteisömme on täällä, et me saadaan vaikuttaa asiaan ja näin. Et en mä moiti siinä, et minust hän on niinku hyvä johtajana, ehdottomasti, koska hän kuuntelee meidänki mielipidettä. Et hän ei ole semmonen, joka jyrää jollaki lailla. Hän on luanu minust hyvän hengen opettajanhuoneeseen, et johtajastahan se on kiinni ni paljolti.

T: Mistä sen muuten tunnistaa, että meillä on hyvä henki opettajanhuoneessa?

H: Noo, ne ei ainakaa ole semmosia klikkiytymiä ja sitten, että me ei niinku puhuttas toisista ja oltas kateellisia, kateutta ei esiinny ja en mä oo ainakaa mitään niinku havainnu semmosta, et kadehdittas, et ko tol on enemmän tunteja ko mulla ja näin. Niin ei tämmösiä vertailuja ole siellä. Et onhan kouluyhteisöjä, isompia ilmeisesti, missä tulee tämmösiä klikkiytymiä. Me ollaan sopivan pieni työyhteisö, et me sillai tunnetaan toisemme, että. Eikä jätetä ketään niinku ulkopuolelle. Et mun mielestä meillä on hyvä henki tuol opettajanhuoneessa. Kai sen vaan vaistoo niinko, tai aistii jollaki tavalla, että, et tua noin. Eihän sitä muuten viihtyiskä, jos ois semmonen kauheen riitaisa ja semmonen.

Opettajien esiin nostamat näkökulmat mukailivat rehtoriaineiston yhteisöllisyyteen johtamisen ulottuvuuksia. Opettajien käsitykset rehtorin tehtävistä olivat siis yhdenmukaisia rehtoreiden omien käsitysten kanssa. Molemmat korostivat rehtorin merkitystä koulun sosiaalisen ilmapiirin rakentumisessa. Koulun toiminnan keskeiset arvot, joita myös kasvatustoiminnassa halutaan välittää edelleen (esim. oikeudenmukaisuus, tasa-
puolisuus, toisen kunnioittaminen), muodostivat myös rehtorin onnistumisen kriteerit. Niiden valossa arvioitiin rehtorin sopivuutta tehtäväänsä.

Opettajat odottivat rehtorilta myös selkeää roolia koulun pedagogisena johtajana. Tällä ei tarkoiteta autoritääristä opettajiin kohdistuvaa määräämistä ja valvomista vaan henkilökohtaista osallistumista ja heittäyty-

mistä pohtimaan koulun toimintaa ja sen kehittämistä. Yhtenäisyyden rakentamiselle nimenomaan pedagogisena uudistuksena olisi siis edellytyksiä. Kiinnostavaa onkin, etteivät opettajat kuitenkaan tulevaisuuden visioissaan (TulMu-aineisto) nostaneet esiin johtajuutta yhtenäistymiskehityksen säätelijänä. Tämä saattaa johtua siitä, ettei opettajilla päinvastaisista toiveista huolimatta ollut runsaasti käytännön kokemuksia rehtorisista pedagogisten innovaatioiden rakentajana ja kehittämistyön ohjaajana.

(OH)

... Rehtoriki kysy multa, ku mä tulin tänne, että tai sano, toivotti tervetulleeks, et tervetuloo vaan, en mä tiä mitä sä tuut tänne tekemään, mutta kai sä ite tiedät. [naurua] Mut siinä oli yhekskyt prosenttia huumoria, mut kymmenen prosenttia oikeesti totta. (T: Joo.) Hän oli ollu tääl kakskytviis, kolkyt vuotta ja, ja hänen alaisuudessaan ei ollu koskaan toiminu erityisopettajaa, että ei hän varmaan oikeesti tietäny niinku ihan tarkasti, et mitä mä nyt sitte tänne tuun tekemään.

(OH)

Ja, ja tota noin ni et jos jonku tietyn oppilaan kans menee sukset ristiin, ni voi kysellä, et miten muilla on tilanne tähän. Ja tota meijän rehtori kyl aika hyvin tekee hommi sen eteen, et se koittaa tukee opettajii. Ja ja tota jaksaa kuunnella aika hyvin. Just et sit ku mä olin tullu sielt puhelimesta, ni sit mä menin suoraan rehtorin kansliaan ja kerroin, et näin ja näin ja näin. Et et se aika hyvin kyl jaksaa kuunnella vaik sil on tietty paljo muutaki.

Opettajat odottivat rehtorilta opettajien yksilöllisyyden huomioon ottavaa suhdetta opettajaan ja aitoa kiinnostusta opettajan työhön ja tehtävään. Vaikeissa työhön kytkeytyvissä tilanteissa rehtori hahmotettiin lähikollegoiden ohella keskeiseksi yksittäisen opettajan työssäjaksamisen tukijaksi.

Opettajat näkivät rehtorin tehtäväksi yhteisöllisten prosessien kehittämisen ja ylläpidon. Esimerkiksi ammatillisen yhteisön toimintakykyä ”mittaavissa” ristiriitatilanteissa tai ongelmallisissa päätöksentekotilanteissa johtajuuden esiintulo, argumentointi ja yhteisön keskusteluttaminen nähtiin selkeästi rehtorin tehtäväksi ja oikeudeksi.

(OH)

H: Isossa ryhmässä on pak-, ihan välttämätön olla joku, joka sanoo sen viimesen sanan, mutta. Mutta, mutta tota mää itte koen sen jotenki. ... niinkun toisaalta turvallisemmaks ja, ja sitten myös selkeemmäks, se että on tämmönen

niinku rehtori, joka sitte päättää asioista, puheenjohtaja. (T: Joo.) Ja yleensäki kokousten jälkeen pitäs olla ihmisillä, tai ainaki mä haluun sen, että mulla on sellanen olo, että mä oon niinku tavallaan viisaampi ja että mä oon saanu niihin kysymyksiin vastauksia. Mut sitte ku mejän koulun puolelta, tai XXX:n puolelta lähtee kokouksesta, niin sä huomaat, että sä oot entistä enemmän sekasin. Ja siin on jo semmonen niinku merkki siitä, että niinku sellasta puheenjohtajaa kaivattas. Sellasta, joka niinku jollakin tavalla niputtaa ne kaikki mielipiteet. Se tekee sitten jonkunlaisen niinku yhteenvedon.

(OH)

T: No mites tän koulun kehittämiser: tulis tapahtua? Et suunta on se, mitä tuossa kuvasit, mut mitä nostasit siinä esille, että miten edetään?

H: No mä sanoisin nyt, tää on se just mistä mä sanoin, tämmönen johtajan päätös, et johtajan päätös pitäis sanoo, että ”tässä on meillä yksi yhteinen opettajanhuone piste. Lopettakaa ne pälyilyt joka talon omissa opettajanhuoneissa.” Ku siellä joka talossa vielä täällä omat opettajanhuoneet, ni se on niin hassu systeemi. (T: Joo, joo.) Se on niin helppo linnottautua sinne omaan taloon. Ei tarttee tähän päättämään välttämättä tulla koko viikolla, jos ei halua muuta kuin syömässä käydä. (T: Joo.) Ja silloha ei nähä muuta ku niitä ihmisiä, jotka siinä on töissä. Samoin mie räjäyttäsin tuon, tuon yhen XXX-talon sisustuksen sillä tavalla, että että luontevasti ne kaikki ykköset yhteen ja kakokset yhteen, että onpa ne erityisoppilaita tai, tai tavan koulun oppilaita. Et ne joutus tekemään sitä yhteistyötä, kun ne ois samassa talossa.

Opettajat katsoivat ristiriitojen ratkaisemisen kuuluvan ensi sijassa rehtorille. Tämä voidaan tulkita siten, että opettajat oikeuttavat rehtorin tekemään interventioita esimerkiksi yhteisön vuorovaikutukseen ja kulttuurin kehittämiseen. Se voidaan nähdä myös vastuun siirtämisenä itseltään pois. Jos rehtori tässä tilanteessa puolestaan jättää pääasiallisen vastuun pedagogisesta kehittämisestä yksittäisille opettajille, voi seurauksena olla se, ettei yhteisön koherentti pedagoginen kehittäminen ja yhtenäisyyden rakentaminen mahdollistu.

(OH)

T: Onks tää, ku puhutetaan tästä koko koulusta, niin onks tää muuttunu nyt sinun täällä olon aikana sitte? Et se on, et ulkopuolista tukeeki ollu tähän tarjolla tähän, ni onks tää... tapahtunu merkittäviä muutoksia?

H: No... Ei miun mielestä mitenkää. Että tää on tämmönen hanimuun nytte ollu ja koko ajan hirmu varovaista niinku tälleen näin, että. No mie oon taas semmonen, että mie niinku hoijan asiat sillee aika, asiat asioina. (T: Nii.)

Et mie oon niinku sillä tavalla kokenu, että täähä on ollu helpoo mulle. Että rehtorin kanssa asiat asioina ja ne on hoijettu ja niinku näin muutki. Mut sit just tää tämmönen niinku, että no, väistellää vähä niitä semmosia asioita, mitkä, mitkä saattas sitte tunteita herättää, ynnä muuta ynnä muuta. Niin... ni ni ja just semmosta... hirmu varovaista vielä.

Yhteisöllisyyteen johtamista vaikeuttaa avoimen ja vuorovaikutuksellisen keskustelun vähäisyys opettajayhteisötasolla. Yhteisöllinen avoin dialogisuus ei ole perinteisesti kuulunut suomalaiseseen opettajayhteisökuulttuuriin ja sen kehittämiseksi johtajan onkin ponnisteltava hyvin tietoisesti (Luukkainen 2004).

Myös rehtorien jatkuvasti laajentuva tehtäväkenttä voi tuoda esteitä horisontaalisen koherenssin kehittymiselle ja sen rakentamisen johtamiselle. Opettajat kuvasivat, miten rehtori yhtäällä etäännyy tehtävämääränsä vuoksi koulun arjesta, ja saattoivat kokea rehtorin liian kiireiseksi puuttumaan koulun arjen yksityiskohtiin ja jopa suojella häntä niiltä.

(OH)

Mie oon aina sanonu, et toi meijän XXX, joka on ainut meillä täällä, joka meitä siinä mielessä voi auttaa, mut se on ihan liian kiireinen mies, että niitä pitäs olla kaks. Mut eihän yhteiskunnan resurssit taas anna sitä, sitä niinkun myöten. Sillä mie oon tätä meijän koulujen yhdistymistä niinku ajatellukki semmosena minun mielestä hyvinki tärkeenä prosessina, jos se vaan lähtis toimimaan. (T: Joo.) Et ku sieltä puolelta on taas sitä asiantuntemusta, sitä erityisopetuksen asiantuntemusta, jos me saatas sitä vaan käyttöön. Että koska se, mie tiän, et mie en oo ainut, joka aattelee, et XXX hukkuu työhön. (T: Joo. Eli huoli kollegan puolesta.) Ihan sekini ja sitte se lapsetki tietää, et hää ei kerkii, (T: Juuri näin.), eihä hää kerkkii kaikkia millään sen viikottaisen työajan puitteissa auttamaan eikä ohjaamaan etteenpäin. Tekkee, tekkee hyvää työtä ja parhaansa, mutta.

Pedagoginen johtaminen on asia, jota peruskoulun johtajat pitivät johtamistoiminnassa tulevaisuuden kannalta tärkeänä. Työmäärän kuormittavuus näkyy kuitenkin myös rehtoreiden puheessa. Tehtävien laaja-alaisuuden, runsaan työmäärän sekä koulun hallinnon kapeuden koettiin vaikeuttavan rehtorien johtamistyötä. Huomio on samansuuntainen muiden rehtorin työtä ja tehtäväkuvia koskevien tutkimusten kanssa (esim. Mustonen 2003).

(RH)

Ku sais hommat pysymää näpeissä... Joo, jollaki lailla tuota... tuota se kokonais-, kokonaisnäkemys ois semmonen selevä, selevä ja tuota... Tietysti jos puhuttasi hienosti, ni pitäsi kaikkea opetusta ja muuta, muuta tuota osata ohjata oikeella tavalla, mutta kyllä se on niinku hallinnollista työtä tämänkokoisessa koulussa aika pitkälle. Että, et tuota pedagoginen johtaminen, ni ne se on, se on niinku semmosta, vaikka pitäs olla hyvin keskeistä, ni kyllä se kuitenkin sivulle tahtoo jäähä. Että kun saa nää asiat pyörimmää kunnolla, ni hyvä on. Ennen oli kolome rehtoria, nyt on yks, että pikkusen erroo. Kyllä on, koulu on kumminki melekkein yhtä iso edelleen. (T: Mikä, jatka vaan.) Nii, mut tuota tietysti, että se kai se on, että saahan niinku toimimaan tämä talo sillä lailla, että oppilaat siitä hyötyvät eniten. (T: Sellanen kapellimestarin tehtävä, että.) Nii, joo. Mulla on kyllä hyvät apulaisrehtorit, että työnjako meillä on selevä. Se on siellä minun paperissaki mainittu, (T:Joo.) jonka äsken täytin, että. Et tuota kun on nyt sitten tämä kuvio ruvennu selekiytymään. Viis kuus vuotta oltu yhtenäisenä peruskouluna, niin minusta työnjako on nyt parin vuojen aikana aika lailla selevä.

Johtajuuden laajentuminen (Ahonen 2001; Leithwood 2005; Pennanen 2006) ei siis ole tutkimustulostemme perusteella ongelmaton. Mikäli rehtori ei enää kohtaa oppilaita riittävästi varsinaisissa opetustilanteissa, eriytyy rehtorius yhä selkeämmin opettajuudesta. Usein rehtorit ovat kokeneita opettajia, mutta varsinkin suurissa yksiköissä heillä on erittäin vähän opetusvelvollisuutta ja tehtävät painottuvat perinteisesti hallintoon. Opetuksen kehittämistä koskevassa keskustelussa voi rehtorin omakohtainen kokemus opetustyössä olla jopa useiden vuosi(kymmeni)en takaa. Tällöin hänen mahdollisuutensa osallistua koulun opetuksen käytännön kehittämiseen on ongelmallista. Ongelmallista on myös, mikäli opetuksen kehittämiseen kytkeytyvät avaintehtävät delegoidaan varsinaiselta rehtorilta muille koulun toimijoille (esim. apulaisrehtorit). Tässä tapauksessa rehtori menettää keskeisimmät johtajuselementit sekä yksittäisten oppilaiden ja opettajien kohtaamiseen liittyvissä että myös yhteisön johtamisen ydintehtävissä. Myös oppilaat kokevat koulun johtajuuden merkityksellisenä asiana pohtiessaan mielekkään toimijuuden rakentumista kouluyhteisössä.

(Tyttö, 9.lk)

(Mitä asioita muuttaisit tai mitä toivoisit tehtävän toisin nykytilanteeseen verrattuna? Miksi?)

... Rehtorin olisi myös olla oppilaitten keskellä ja tukena. Oppilaista erillään oleva ja aikaansaamaton rehtori ei kannusta. Nykyinen rehtori on tekemisissä oppilaiden kanssa vain negatiivisissa asioissa eli rankaisemisessa ja syyllisten etsinnässä.

Pahimmillaan koulun hallinnollinen ja pedagoginen johtajuus erottautuu epäjohdonmukaisesti toisiinsa suhtautuviksi toiminnoiksi, mikä vaikeuttaa merkittävästi vertikaalisen ja horisontaalisen koherenssin kehittämistä koulun sisäisissä ja koulujen välisissä vuorovaikutusprosesseissa (ks. Penanen 2006).

7.7 Yhtenäisyyteen ja yhteisöllisyyteen johtamisen haasteet

Yhtenäisyyteen ja yhteisöllisyyteen johtamista analysoitiin sekä rehtorien että opettajien näkökulmista (rehtorien ja opettajien puhe johtajuudesta). Aineistosta tiivistyi kaksi yhteisön johtajuudelle asetettua laajempaa tehtäväaluetta, joista ensimmäinen oli yhteisöllisten prosessien ylläpitäminen, joka tarkoitti yhteisöllisyyden rakentamista ja yhteisön jäsenyyteen sitouttamista, johtajaa puskurointiväylänä ja arkityön tukijana sekä vallan delegoijana ja luottamuksen osoittajana. Toinen tehtäväalue oli henkilökohtaiset johtamisoperaatiot, jotka merkitsivät johtajan roolia pedagogisena linjaajana ja innovaattorina, päätöksentekijänä, vastuunkantajana sekä rekrytoijana. Nämä edellä kuvaillut johtajuuden sisältöalueet luovat pohjan kehittämisprosesseille, joissa yhteisö rakentaa mieltä ja merkityksiä toiminnalle ja sen muutoksille. Tämä asettaa vaatimuksia johtajuuden muodoille ja sisältöalueiden kehittämiseksi olennaisena osana yhtenäisemmän perusopetuksen rakentamisessa.

Yhtenäisemmän perusopetuksen rakentaminen on sekä horisontaalisen että vertikaalisen koherenssin edistämistä kouluorganisaatiossa. Koulun tasolla, johtajuuden näkökulmasta, koherenssiuden rakentaminen on käytännössä yhtenäisyyttä edistävien prosessien aikaansaamista ja tukemista sekä toisaalta yhtenäisyyttä estävien prosessien vaikutusten minimoimista. Vastaavasti koulutustoimen tasolla johtajuuden tehtävänä on em. prosesseista huolehtiminen esimerkiksi tukemalla rehtorien johtajuutta heidän pyrkiessään koulutason prosessien ohjaamiseen.

Yhtenäistymisprosessien johtamisessa keskeinen yhteisöllisyyteen johtaminen tapahtuu ensisijaisesti yhteisen merkityksen rakentamista mahdollistamalla. Tämä edellyttää yhteisön muutos- ja oppimisprosessin ohjaamista. Haettaessa uusia ajattelu- ja toimintatapoja on jäsentymättömyys luonnollinen osa muutosprosessia ja aiheuttaa usein erilaisia tunteita – innostuksen ohella myös epävarmuutta ja ahdistusta. Tämä edellyttäisi prosessin johtajilta näiden tunteiden tunnistamista ja ymmärtämistä sekä itsessään että muissa. Jotta sekä yhteisötason että yksilötason muutosprosesseja voisi ohjata, ne täytyisi kyetä eksplikoimaan, tekemään näkyväksi.

Tutkimuksen tulosten valossa vaikuttaa siltä, että muutosprosessin eri vaiheiden ymmärtäminen (syklisyys) sekä johtaminen ja ohjaaminen on satunnaista. Koulu yhteisöjen muutosprosesseissa vaikuttaisi myös olevan epäjatkuvuutta, tyypillisintä näyttäisi olevan jäsentämisen vaiheen puuttuminen. Tämä tarkoittaa yhteisen merkitysneuvottelun puuttumista, jonka seurauksena toiminnan tavoite ei ole riittävän yhteisesti jaettu. Tämän seurauksena myöskään kehittämistoiminnan reflektio ei onnistu. Vaarana on, että yhteisön muutosprosessi jää yksittäisten kokeilujen sarjaksi eikä muodosta yhtenäistä oppimisprosessia. Tällä hetkellä tämä näkyy sekä rehtoreiden että opettajien tunnistamassa ja ongelmalliseksi kokemassa yhtenäistämisen etenemisen sekä yhtenäisyyden saamien merkitysten satunnaisuudessa ja epäjohtamismukaisuudessa – ja myös kuormittavuudessa.

Vaikuttaakin siltä, että johtajuudesta puuttuu tällä hetkellä sellainen pedagogisen kehittämisen elementti, joka ottaisi huomioon yhteisölliset prosessit. Tämä voi johtua siitä, että pedagogisen vastuun ottaminen joko jää muiden asioiden katveeseen tai koetaan liian haastavaksi. Yhtenäisen perusopetuksen rakentamiseksi kunnan koulutustoimessa tarvitaan sen eri tasoilla yhteisöllisesti luotua, jaettua ja hyväksyttyä käsitystä koulun perustehtävästä sekä pedagogisen kehittämisen suunnasta.

III YHTEENVETO JA POHDINTAA

8. Yhtenäisyyden rakentamisen avainkohdat – kolme argumenttia

Tutkimuksen tulosten yhteenvetona voidaan esittää kolme keskeistä väitettä siitä, miten yhtenäisen perusopetuksen rakentaminen mahdollistuu perusopetuksen kokonaisuudessa. Kyse on siis yhtenäisen perusopetuksen rakentamisen avainkohdista. Nämä argumentit perustuvat tutkimuksessa tehtyihin sekä käsitteellisiin että empiirisiin analyyseihin tavoitellun yhtenäistymisprosessin säätelijöistä. Näitä kolmea argumenttia tarkennetaan rakentamalla empiiris-teoreettisia design-hypoteeseja: tutkimukseen perustuvia oletuksia mielekkäistä kehittämisen suunnista ja tavoista. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella perusopetuskokonaisuuden, sekä pedagogisen, hallinnollisen että yhteisöllisen, yhtenäistyminen voi onnistua seuraavassa esitettyjen ehtojen toteutuessa.

1. Yhtenäistymisen prosessi edellyttää systeemistä ymmärrystä

a) *vuorovaikutusprosesseista*. Erityistä huomiota on kiinnitettävä eri tason toimijoiden (koulutuksen ohjausjärjestelmä – sivistysjohtajat – rehtorit – eri opettajaryhmät – oppilaat) välisiin vuorovaikutusprosesseihin. Näissä vuorovaikutusprosesseissa vaihdetaan tietoa, mutta ennen kaikkea rakennetaan koherenssia, yhteisöllisyyttä ja toimijoiden hyvinvointia. Epäjatkumot ja jännitteet toimijaryhmien välisessä vuorovaikutuksessa näyttävät olevan yksi keskeisimmistä esteistä koherenssin rakentamisen tiellä.

b) *sisältöjen ja rakenteiden suhteesta ja vaikutuksesta toisiinsa.* Erityisesti paikallis- ja koulutasolla rakenteiden (esimerkiksi koulumuotojen) ja toisaalta sisältöjen (esimerkiksi pedagogisten ratkaisujen) kehittämisessä on edettävä nämä molemmat näkökulmat huomioon ottaen. Kummankaan kehittäminen irrallaan toisistaan ei edistä mielekästä toimijuutta kouluorganisaatiossa – mikäli rakenteiden ja sisältöjen kehittäminen ei ole loogisessa vuoropuhelussa keskenään, ne saattavat kumota koulun kehittämistä virittävien vaikutusten osalta toisensa.

Systemistä ymmärrystä edistävien design-hypoteesien konkretisointi koulun arjen kehittämisjuonteiksi:

Vuorovaikutuksen laatu eri toimijaryhmien välillä on keskeinen oppimispolun eheyttä säätelevä tekijä. Vuorovaikutuksen laatu ymmärretään tässä vuoropuhelua mahdollistavien toimintamallien ja hyväntahtoisen vuorovaikutuskulttuurin kehittämiseksi sellaisissa konteksteissa, joissa eri toimijatahot kohtaavat (esimerkiksi alueellinen opetussuunnitelmaprosessi). Koherenssin rakentamisen kannalta erityisen keskeistä näyttäisi olevan oppilaiden ja opettajien sekä paikallistason hallinnon ja koulujen johdon välisen vuorovaikutuksen toimivuus.

Opettajien ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen toimivuus on oppilaiden kokemuksissa ehjän oppimispolun rakentumisen keskeisin säätelijä. Yhtenäisen ja eheän oppimispolun mahdollistuminen edellyttää, että oppilaiden ja opettajien väliseen vuorovaikutukseen rakentuneita jännitteitä puretaan yhteisöllisesti ja näin estetään niiden muodostuminen yhtenäisen oppimispolun esteiksi. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi molempia toimijaryhmiä kuormittavien pedagogisten tilanteiden yhteistä käsittelyä sekä uusien ratkaisutapojen etsimistä (esimerkiksi työrauhahäiriöiden kontrollointi, jossa kaikkia koulun toimijoita kuormittavaksi käytänteeksi on muodostunut häiriköivän oppilaan toistuva siirtäminen erityisopettajan klinikkaopetukseen).

Yhtenäisyyden merkityksestä ja sen toteuttamisen tavoista neuvottelemisen on erityisen merkityksellistä kunnan hallinnon ja koulujen edustajien välisissä vuoropuheluissa. Toiminnan perustelu on yhtenäistymisen kannalta tärkeämpää kuin itse toiminta (esimerkiksi jokainen koululle suunnattu kokeilu on perusteltava yhtenäistymisen kannalta ja sille on luotava arviointikriteerit). Kouluorganisaatiossa toimijoiden väliset merkitysneuvottelut ovat muu-

tosproessin keskeisin elementti. Olennaista tässä on nimenomaan vuorovaikutuksen vastavuoroisuus: tiedonkulku molempiin suuntiin ja ideoiden ja mahdollisuuksien pohtiminen yhdessä.

Tunteet voivat olla muutosprosessin vääntäjä tai este tekijä. Perusopetuskokonaisuuden muodostavan aikuisyhteisön on sovittava toimintatapoja kehittämistyössä nousevien tunteiden prosessointiin. Esimerkiksi oman koulun uhatuksi koettu tilanne herättää mahdollisesti kielteisiä tunteita sellaisia toimijoita kohtaan, joiden kanssa hankalasta tilanteesta tulisi kuitenkin samanaikaisesti yhdessä selviytyä, esimerkiksi toisen koulun opettajiin. Konfliktitilanteen purkaminen esimerkiksi ennen kahden erillisen koulun ”pakkoyhdistämistä”, yhtenäisen perusopetuksen nimissä, on olennaista uudelleen rakentuvan yhteisön tulevaisuuden kannalta. Kehittämistoimenpiteiden seuraukset sekä rakenteille että sisällöille on selvitettävä ennen uudelleen organisoidun toiminnan aloittamista. Tälle merkitysneuvottelulle on varattava myös riittävästi aikaa.

2. Yhtenäistymisen prosessi edellyttää koherenssin rakentamista sekä vertikaalisessa että horisontaalisessa suunnassa.

Koulun sisäisen vertikaalisen ja horisontaalisen koherenssin rakentaminen on välttämätön, mutta ei riittävä, ehto oppiaille ehjempää oppimispolkua kehitettäessä. Opetussuunnitelmallisten jatkumoiden, eri nivelvaiheiden yhteistyön tai eri opettajaryhmien asiantuntijuuksien hyödyntäminen edellyttävät vertikaalisen ja horisontaalisen koherenssin rakentamista myös alueen koulujen välisenä prosessina. Onnistuakseen koherenssin rakentamisen tulisi olla monella suunnalla etenevä, intentionaalinen ja paikallistasolla johdettu prosessi. Toisin sanoen koherenssin rakentaminen olisi huomioitava jokaisella toimijatasolla.

Vertikaalisen ja horisontaalisen koherenssin rakentamista edistävien design-hypoteesien konkretisointi koulun arjen kehittämisjuonteiksi:

Koherenssin rakentaminen on nähtävä perusopetuksen kehittämisuuntana, ei niinkään tavoitetilana. Jokainen kunta ja koulu rakentavat siitä itsensä näköisen kehittämisprosessin ja näin se toteutuu eri tavoin erilaisissa konteksteissa. Myös vertikaalisen ja horisontaalisen koherenssin haasteet asettuvat eri tavoin riippuen esimerkiksi siitä, millaista kehittämistä kunnassa tai kou-

lulla on jo tehty. Hedelmällinen lähtökohta koherenssin rakentamiselle voisi olla, jos perusopetuskokonaisuuteen kuuluvat toimijat määrittävät omat haasteensa suhteessa vertikaalisen ja horisontaalisen koherenssin rakentamiseen ja asettavat tavoitteekseen kehittymisen molemmissa suunnissa. Vastaavasti ohjausjärjestelmän tasolla tämä voisi tarkoittaa erilaisen valtakunnallisten kehittämishankkeiden aiempaa tiukempaa sisällöllistä ja toiminnallista integrointia kokonaisvaltaisemmiksi kehittämisprosesseiksi, joiden myötä ehkäistäisiin myös normiohjauksella koulun pedagogisten prosessien pirstaloitumista.

Koherenssin rakentamisen onnistuminen edellyttää, että sitä johdetaan tavoitteellisesti, kontekstia ymmärtäen ja yhteisöllisyyttä rakentaen. Käytännössä esimerkiksi perusopetuskokonaisuuden rehtorien olisi suunniteltava yhtenäistymisprosessia yhdessä ja heidän olisi kyettävä jäsentämään ja ennakoimaan tulevan yhteisen kehittämistyön eri vaiheet ja niissä mahdollisesti kohdattavat haasteet, jotta prosessi pysyisi hallinnassa. Koherenssin rakentaminen edellyttää tavoitteen suuntaista johtajuutta. Yhtenäiseen perusopetukseen johtamisen ytimessä ovat yhteisöllisyyden rakentaminen ja aktiivista toimijuutta mahdollistavien oppimisprosessien luominen ja ylläpitäminen niin koko koulutustoimen kuin yksittäisen koulunkin tasolla.

3. Yhtenäistymisen prosessi edellyttää mielekkään aktiivisen toimijuuden mahdollistamista suhteessa kehittämistyöhön.

Mielekkään, aktiivisen toimijuuden kokemus suhteessa kehittämistyöhön ja muutoksiin on yhtenäistymisen prosessin onnistumisen kannalta välttämätöntä. Tämä pätee myös kaikkiin toimijatasoihin. Erityisen ongelmallista onkin se, jos opettajat kokevat yhtenäistämisen prosessin kehittämisisältönä oman koulun näkökulmasta keinotekoisena ja sen myötä oman toimijuuden yhtenäistämisen prosessin edistäjänä hyvin passiivisena.

Mielekkään aktiivisen toimijuuden mahdollistamista edistävien designhypoteesien konkretisointi koulun arjen kehittämisjuonteiksi:

Eheä ja jobdonmukainen oppimispolku edellyttää, että oppilaiden toimijuus suhteessa omaan oppimispolkuun mahdollistuu. Oppilaat otetaan mukaan koulun kehittämistyöhön osana koulun jokapäiväistä toimintaa. Mielekkään toimijuuden mahdollistumiseksi oppilaiden näkemyksiä koulun toimintatodellisuudesta voisi hyödyntää erityisesti pohdittaessa pedagogisia ratkai-

sutapoja niissä koulun tai luokkahuoneen tilanteissa, joissa koulu yhteisön toimijat kuormittuvat toistuvasti toimimattomien käytänteiden toistuessa kyseenalaistamattomina.

Yhtenäisen perusopetuksen onnistuminen edellyttää, että opettajat kokevat itsensä yhtenäisen perusopetuksen toimijoiksi ja että heillä on holistinen käsitys siitä. Toimijuuden kokemus ja käsitys toiminnan kohteesta ovat voimakkaassa yhteydessä toisiinsa. Opettajien toimijuutta suhteessa kehittämistyöhön olisi laajennettava heidän omista lähtökohdistaan, lähtien siitä missä he jo kokevat toimijuutensa vahvaksi. Näin opettajien osaamista (aiempia kokemuksia) voidaan hyödyntää yhtenäisen perusopetuksen kehittämisen voimavarana. Käytännössä tämä voi tarkoittaa esimerkiksi koululla käynnissä olevien projektien ja toimintojen kartoitusta, niiden arviointia ja tarvittaessa uudelleen suuntaamista yhtenäistymisen näkökulmasta.

Peruskoulun toimintaympäristö ei nykyisellään mahdollista riittävästi opettajien toimijuuden laajentamista edistäviä oppimisprosesseja. Peruskouluun opettajan oppimisympäristönä panostetaan tietoisesti ja systemaattisesti. Käytännössä tämä voi tarkoittaa esimerkiksi koulun tasolla päätöstä rajata opettajien täydennyskoulutus vain koko yhteisölle suunnattuihin, yhteisistä kysymyksistä lähteviin pitkäjänteisiin prosesseihin. Näillä toimenpiteillä voidaan osin puskuroida yksilökeskeisesti suunnitellun ja toteutetun täydennyskoulutautumisen tuottama pirstaleisuus yhteisön oppimisessa.

9. Koherenssin rakentamisen mahdollistava muutosprosessi

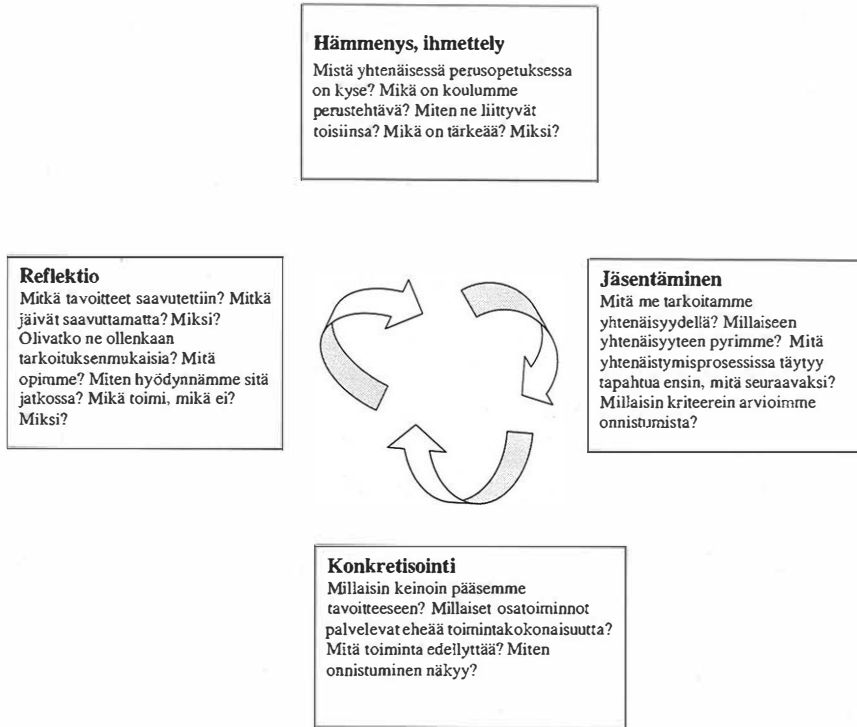
Kouluorganisaation toimijaryhmien välistä vuorovaikutusta on syytä lopuksi tarkastella yhteisöllisenä muutosprosessina ja sen onnistumisen ehtoina. Yhtenäisyyden rakentaminen on muutosprosessi, jossa yhteisö pyrkii oppimaan uudenlaisia tapoja ajatella ja toimia. Jotta uudistukset saisivat mielekkäitä merkityksiä kaikkien toimijatasojen yhteisöissä, myös muutosprosessin olisi käynnistytävä systeemin kaikilla tasoilla. Lähtökohtana prosessille ovat yhtenäiseen perusopetukseen liittyvien omaksi koettujen, kyseiselle toimijatasolle relevanttien kysymysten herääminen. Näiden löytyminen vaatii etäisyyden ottamista vallitseviin arjen rutiineihin.

hin ja aikaa oman toiminnan ihmettelyyn. Se vaatii myös pysähtymistä. Pysähtyminen oman toiminnan uudelleen arviointiin ja rutiinien kyseenalaistamiseen ei useinkaan tapahdu yhteisön päätöksellä. Pikemminkin se tapahtuu yleensä tilanteessa, jossa totuttu toimintatapa ei enää tuotakaan toivottua tulosta. Ympäristöltä saatu palaute, esimerkiksi keskustelut eri tason toimijoiden kanssa (esim. sivistysjohtaja saa palautetta alueen rehtoreilta), ei vastaa odotuksia, mikä synnyttää tarpeen toiminnan tarkistamiselle. Joskus johtajan on toimittava yhteisölleen tämän konfrontoivan palautteen antajana tai heräteltävä yhteisön kysymyksiä omaa toimintaansa muuttamalla. Voidaan myös väittää, että erityisen merkityksellistä on, että kyseenalaistava ja omaa toimintaa kriittisesti tarkasteleva työorientaatio lähtee koulutuksen ohjausjärjestelmän tasolta.

Ongelmana kyseenalaistamisessa ja konfrontaatio-tilanteissa on se, että niitä tulkitaan kulttuurisesti usein epäonnistumisiksi tai negatiivisiksi viesteiksi itsestä ja toiminnasta. Tällainen tulkinta voi johtaa tilanteeseen, jossa yhteisön jäsenet itseään suojellakseen välttävät tilanteita, joissa kielteiseksi tulkitun palautteen saaminen on mahdollista (esim. ”itsesensuuri”, Huusko 1999; ”ohita tai peitä” -periaate, Salo & Kuittinen 1998). Toisaalta suojaaminen voi tapahtua myös tilanteiden poisselittämisellä tai syntipukin etsimisellä yhteisön sisältä tai sen ulkopuolelta, koulutasolla vaikkapa vaikeista oppilaiden huoltajista tai tehtävään soveltumattomasta rehtorista. Pystyäkseen toimimaan mielekkäästi johtajan olisi ymmärrettävä ja osattava hyödyntää tällaiset yhteisön defenssit tilaisuuksina esimerkiksi olemassa olevan toimintakulttuurin tiedostamiseen ja uudenlaisten toimintamallien kehittämiseen (Soini, Rauste-von Wright & Pyhältö 2003).

Yhteisön muutosprosessin ohjaaminen edellyttää, että sekä johtaja että yhteisön jäsenet pystyvät yhdessä tarkastelemaan ja jäsentämään prosessia. Koherenssin rakentaminen vaatii siis yhteisöiltä ammatilliseen – ja myös moniammatilliseen – yhteisöllisyyteen oppimista. Seuraavassa kuviossa 5. olemme pyrkineet kuvaamaan oppivalle yhteisölle tyypillistä muutosprosessia. Tavoiteltu yhteisötason muutos edellyttää siis oppimisprosessia, jonka tavoitteena on mielekkään oppimisympäristön luominen kaikille peruskoulun toimijoille.

Kuvio on yksinkertaistus yhteisön oppimisprosessista, joka etenee syklistisesti ja jossa prosessin jaetut ja yksilölliset ulottuvuudet ovat kietoutu-



KUVIO 5. Yhtenäistymisprosessi kouluyhteisön oppimisprosessina (Pyhältö & Soini 2007).

neet toisiinsa. Kyse ei siis ole lineaarisesti etenevästä vaihemallista. Tarkoituksena on kuvata muutosprosessia koulun toimintakulttuurin rakentajana ja nostaa esiin ”ajattelun kulttuurin” (culture of thought, Costa 1992) kehittymisen kannalta keskeisiä ulottuvuuksia. Kuviossa esitetyt kysymykset ovat esimerkkejä kysymyksistä, joiden kautta yhtenäisyyttä rakentavaa prosessia voidaan viedä eteenpäin.

Tämän eräänlaisen ideaalimallin avulla tarkastelemme tässä luvussa tutkimushankkeessa tehtyjä havaintoja: millaisia erityisiä kysymyksiä vertikaalisen ja horisontaalisen koherenssin rakentamiseen liittyvässä muutosprosessin tarkastelussa nousee esiin. Jokaisessa edellä kuvatun prosessin vaiheessa voidaan prosessin etenemisen kannalta nähdä yksi tai use-

ampia solmukohtia, keskeisiä ratkaistavia haasteita. Eri toimijatasoilla haasteet näyttäytyvät eri tavoin. Seuraavassa tarkastelemme muutosprosessia opettajayhteisön ja sen johtamisen näkökulmasta. Pyrimme myös peilaamaan näitä muutosprosessin asettamia haasteita paikallis- ja ohjausjärjestelmän tasoille ja pohtimaan onnistuneen prosessin edellytyksiä siellä.

Hämmennys ja ihmettely: tunteet muutosprosessissa

Laajan mittakaavan uudistusten ja muutosten (kuten yhtenäinen perusopetus) suunnittelu tapahtuu koulutuksen ohjausjärjestelmän tasolla. Vaikka ohjausjärjestelmän toimijat perustavat – ainakin jossain määrin – päätöksensä selvityksiin, tutkimuksiin ja kentän äänen kuulemiseen, sieltä käsin lanseeratut muutokset näyttäytyvät väistämättä kentän toimijoille ulkopäin ohjattuina hankkeina. Näin tulkiten nämä kehittämishankkeet tulevat koululle lähinnä häiriten arkista työtä. Kärjistäen on olemassa suuri vaara, että ohjausjärjestelmän tasolla hyväntahtoiseksi uudistukseksi tarkoitettu kehittämistyö edetessään paikallistason kautta yksittäisen kouluyhteisön merkitysneuvotteluksi tulkitaan pahantahtoisena vallankäyttönä. Tämän tulkinnan tehtyään kouluyhteisön on vaikea muokata ulkopuolinen interventio, so. ohjausjärjestelmän tasolta tuleva koulu-uudistus, osaksi omaa sisäistä kehittämisprosessiaan. Tämän vuoksi kehittämistyön ja muutosprosessien käynnistäminen on hyvin olennainen vaihe ja se kannattaa suunnitella ymmärtäen sitä kokonaisuutta, johon uudistus kentällä maastoutuu.

Perusopetuksen yhtenäistymisen vaatimuksen saapuminen kouluille aiheuttaa hämmennystä ja kysymyksiä. Tämä joskus kaoottisenakin koettu vaihe on olennainen, jotta muutosprosessi voisi käynnistyä. Muutosten aiheuttama ihmettelyn vaihe onkin kouluille tuttu, ovathan kouluihin suunnatut kehittämis- ja uudistushankkeet enemmän sääntö kuin poikkeus. Muutoksiin ja niiden aiheuttamaan hämmennykseen on kuitenkin opittu suhtautumaan kouluyhteisöissä usein kielteisesti. Muutosvaatimukset koetaan usein ulkopäin tulevina kuormittavina, kohtuuttomina ja nopealla syklillä vaihtuvina lisävaatimuksina. Kouluilla on siis sekä kokemuksen tuomia voimavaroja kohdata muutos – tässä tapauksessa yhtenäisen perusopetuksen kehittämishaaste – että vuosien saatossa opittuja kielteisiä

tulkintoja kehittämisvaatimuksille. Kehittämistyön käynnistyessä onkin oleellista tarkastella ja tarvittaessa myös purkaa yhdessä yhteisön historiaa, joka saattaa itsestään selvänä ja kyseenalaistamattomana muodostaa epämielekkään painolastin yhtenäisyyden rakentamiselle. Tällaiseksi yhtenäisen perusopetuksen kehittämisen historialliseksi painolastiksi on voinut muodostua esimerkiksi tulkinta, jonka mukaan perusopetuksen yhtenäistäminen edellyttää automaattisesti ala- ja yläkoulun hallinnollista yhdistämistä. Yhtenäisyyden ja koherenssin rakentaminen näyttätyy ja toteutuu eri kouluilla eri tavoin, hämmennyksen vaiheessa yhtenäisyyden rakentamisen vaatimus nostaa todennäköisesti esiin asioita, jotka ovat koululla ajankohtaisia ja vaativat prosessoimista vaikka eivät suoranaisesti liittyisikään yhtenäisen perusopetukseen. Rehtoriin on hyvä varautua tähän ja ottaa opettajayhteisön esiin nostamat kysymykset työskentelyn pohjaksi.

Opettajayhteisön omakohtaisiin kysymyksiin perustuva kehittämissuunnitelma vaatii sitä, että opettajilla on lupa yhdessä muiden kanssa ihmetellä ja pohtia koulun toiminnan perusteita ja kyseenalaistaa jo olemassa olevia käytäntöjä sekä hallinnollisissa asiakirjoissa määriteltyjä kehittämissuunnitelmia. Etäisyyden ottaminen omaan toimintaan auttaa usein näkemään tutut ja totut toiminta- ja ajattelumallit tuoreessa valossa, mikä saattaa johtaa niiden uudelleen arviointiin. Yhtenäistymisprosessissa on tähän todellinen mahdollisuus, koska se edellyttää eri opettajayhteisöjen sisäisen ja välisen vuorovaikutuksen lisäämistä. Näin opettajat tarjoavat luontevasti toisilleen mahdollisuuden peilata ja tarkastella omaa toimintaansa ”ulkopuolisten”, mutta kuitenkin samassa tilanteessa olevien, kanssa. Muutosprosessin edellyttämä oman toiminnan perusteiden pohdinta ja kyseenalaistaminen aiheuttaa epävarmuutta, parhaimmillaan hedelmällistä kaaosta. Se tuo mukanaan myös tunteita, muun muassa epävarmuuden herättämää ahdistusta ja toisaalta uusien mahdollisuuksien aiheuttamaa innostusta.

Tunteet ovat luonnollinen osa muutosprosessia, ja ne koskettavat erityisesti opettajien toimijaryhmää, joiden työhön ja ammatilliseen identiteettiin uudistus vaikuttaa konkreettisimmin. Tärkeää onkin, että opettajayhteisöt pystyvät kohtaamaan nämä tunneilmastot, vaikkapa aineen- ja luokanopettajan rooleihin liittyvän huolen, oikeassa tilanteessa ja riittävän hyväntahtoisessa vuorovaikutusilmapiirissä. Tässä rehtorilla on keskeinen rooli. Prosessin ohjaajana rehtorin on kyettävä hahmottamaan

negatiiviset tunnelmaisut osana muutosprosessia, pikemmin kuin henkilökohtaisesti itseensä kohdistuvina arvioina. Samalla kaikkien yhteisön toimijoiden, mutta etenkin rehtorin, vastuulla on huolehtia siitä, ettei muutoksen tuoma epävarmuus muodostu liian kuormittavaksi, mikä saattaa johtaa ”siilipuolustukseen” tai epävarmuudessa vellomiseen. Kuormittavuutta voi vähentää esimerkiksi sopimalla selkeitä osatavoitteita kehittämistoiminnalle.

Jäsentäminen: yhteisten tavoitteiden haasteet

Muutosprosessin, tässä tapauksessa koherenssia rakentamaan pyrkivän kehittämistyön, etenemisessä olennaista on, että hämmennyksestä edetään jäsentämiseen: yhteisen kielen ja tavoitteiden rakentamiseen sekä eri tasojen tavoitteiden välisten yhteyksien ja hierarkioiden etsimiseen. Tämä auttaa tavoitteiden jäsentämisessä ja avaa samalla käsitteiden itsestään selvinä pidettyjä merkityksiä. Yhteisöissä yleistavoitteiden takana olevia merkityksiä pidetään usein itsestään selvästi jaettuina, esimerkiksi ”olemme yhtä mieltä siitä, että meidän koulumme keskeisiä tavoitteita ovat ajattelun taidot ja oppimaan oppiminen” tai ”opetusta koskevan lainsäädännön keskeinen tavoite on tasa-arvo”. Samoin yhtenäiseen perusopetukseen liittyvät merkitykset voidaan olettaa yhteisön tasolla yhdenmukaisemmiksi kuin ne todellisuudessa ovat. Yhteisöille syntyy ajan myötä organisaation tilannetta ja historiaa heijasteleva slangi, puhumisen tapa. Se palvelee yhteisön yhteenkuuluvuutta, mutta se saattaa myös aiheuttaa illusion siitä, että termien ja toimintojen merkitykset ovat jaettuja. Yhteistyön alussa hämmästyttä ja ärtymystä voi herättää se, että arjen käytännössä yhteisön toimijoiden tavoitteet osoittautuvatkin varsin erilaisiksi. Esimerkiksi opetussuunnitelmasta usein löytyvät ”ajattelun taidot” johtavat varsin erilaisiin pedagogisiin ratkaisuihin, sen mukaan ymmärrämmekö ne ensisijaisesti yksilöllisenä valmiutena vai yhteisöllisesti rakentuvina taitoina.

Riittävän yhteinen näkemys tavoitteista on kouluyhteisön tavoitteen suuntaisen toiminnan ehto. Sama ilmiö toistuu yhtenäisen perusopetuksen näkökulmasta myös aluetasolla, jolloin keskeistä on saavuttaa riittävä yksimielisyys opettajayhteisöjen välillä. Se on merkittävää myös koulutuksen ohjausjärjestelmän tasolla, jossa luodaan linjauksia järjestelmän

kehittämiseksi. Oman toiminnan arvioinnin vaatiminen yhteisö(je)n toimijoilta, myös oppilailta, ilman, että tavoitteesta on neuvoteltu yhdessä, on epärealistista (Soini ym. 2003). Samalla on kuitenkin hyvä ymmärtää, ettei yhteisöissä lopulta ole täysin yhteistä tavoitetta tai ”ongelmaa”. Asianaisten tavoitteet ja kysymykset kytkeytyvät ja punoutuvat toisiinsa, mutta kullakin toimijalla on viime kädessä oma kysymyksensä ja siten hieman muista poikkeava tavoite toiminnalleen (Seikkula & Arnkil 2005). Tämä tulee selkeästi esiin eri toimijoiden kuvatessa yhtenäisen perusopetuksen ydintä ja punaista lankaa (ks. luku: Mistä yhtenäisessä perusopetuksessa on kyse?). Yhteinen julkitavoite, esim. ”lapsen hyvä”, asettuu kullekin toimijalle erilaiseksi kehittämistoiminnan tavoitteeksi. Tämä johtuu sekä roolista ja asemasta organisaatiossa että omasta maailmankuvasta ja elämänhistoriasta. Vaikka yhtenäisen perusopetuksen onnistuminen askarruttaa molempia, yläkoulun aineenopettajan kysymys ei ole sama kuin vuosiluokkia 1.–9. opettavan perusopetuskokonaisuuden rehtorin tai alkuopetuksessa työskentelevän luokanopettajan. Tärkeää kuitenkin on, että koulun eri toimijoiden tavoitteet kytkeytyvät toisiaan tukevaksi kokonaisuudeksi, josta vastuu kannetaan yhdessä, sen sijaan, että jokainen keskittyy hoitamaan vain oman erillisen osuutensa. Käytännössä ”riittävän yhteisen tavoitteen” rakentaminen voi tapahtua siten, että opettaja-yhteisö määrittelee joitain avainkäsitteitä, joiden suhteen koherenssin rakentamista tarkastellaan. Kyseiset avainkäsitteet voivat olla myös opetus-suunnitelman keskeisiä teemoja. Yhtenäistymisprosessin kannalta keskeistä on, että sama prosessi tapahtuu myös kaikkien perusopetuksen kokonaisuuteen kuuluvien yhteisöjen välillä. Alueilla, joissa esimerkiksi yläkoululla on erittäin monta syöttävää alakoulua, tämä on haasteellista ja edellyttää pienin askelin etenevää, osatavoitteisiin jaettua prosessia.

Konkretisointi: Mitä tämä tarkoittaa meillä?

Koulutuksen ohjausjärjestelmän tasolta tulevat uudistusten linjaukset ja kehittämissuunnat antavat yleensä vain hyvin yleisen ohjeen siitä, kuinka koulutus tulisi järjestää uudistetusti. Suomalaisen koulutuksen ohjausjärjestelmä luottaa hyvin voimakkaasti sekä kunnan viranhaltijoiden että opettajien ammattitaitoon ja kykyyn tehdä oikeita ratkaisuja paikallis- ja koulutasolla. Tämä on koulujen väljäkytkentäisten asiantuntijayhteisöjen

kannalta sekä myönteisenä että kielteisenä koettu asia. Se, millaiseksi tulkinta lopulta muodostuu, riippuu koulun toimintaympäristön kokonaisuudesta. Esimerkiksi taloudellishallinnollisten kuntatason uudistusten luoman tiukkakäytännöllisen rakenteen sisällä rehtorit ja opettajat kokevat usein vastuunsa suureksi, mutta vapautensa suhteellisen rajatuksi. Jos esimerkiksi opettajayhteisö kokee liikkumattansa, ”toimijuutensa alueen”, hyvin kapeaksi, tulkitsevat myös yksittäiset opettajat mahdollisuutensa kehittämistyöhön kapeasti, vaikkapa vain oman luokan sisällä tapahtuvaksi. Yhtenäistymisen kannalta tämä tiukka- ja väljäkäytännöllisyyden tuottama jännite voidaan tulkita koulu yhteisöissä toimijoita lamaannuttavana tekijänä.

Kouluilla yhdessä rakennetut uudet ideat ja tavoitteet yhtenäisyyden rakentamiseksi saavat yleensä muotonsa koko opettajakuntaa pienemmän ryhmän toteuttamina kokeiluina ja usein erilaisina sovelluksina aiemmista kehittämishankkeista. Nämä puolestaan rakentuvat edelleen koulun käytänteitä ja toimintakulttuuria, parhaimmillaan lisäävät sen koherenssia. Kokeileminen edellyttää jälleen yhteistä neuvottelua ja vastuiden jakamista. Niin kauan kuin keskustelussa puhutaan siitä, mitä toisten pitäisi tehdä, ovat ehdotukset usein melko radikaaleja. Kehittämisen konkretisointi kokeiluiksi saattaa nostaa esiin myös hämmennyksen vaiheessa prosessoimatta jääneitä jännitteitä ja uusia kysymyksiä. Konkretisoinnin esiin nostamien ongelmien ratkaiseminen saattaa vaatia palaamista takaisin hämmennyksen ja jäsentämisen kysymyksiin. Tämä koetaan opettajayhteisössä helposti epäonnistumisena, jos sitä ei ymmärretä osana prosessia ja sitä syvemmälle (kohti oppimaan oppimista) vievänä voimana. Vaarana tässä on ns. muutoskuoppaan joutuminen: uusien toimintojen edut eivät vielä näy, vaikka uudenlainen toiminta kuormittaakin jo yhteisöä. Esimerkiksi opettajien yhteistyön suunnittelu vie alussa paljon aikaa ja toteutunut toiminta voi suhteessa siihen tuntua vaatimattomalta. Myös oppilaat saattavat reagoida uusiin toimintatapoihin torjuvasti. Kehittämisen näkökulmasta ongelmallista on jos turhautumisesta pyritään eroon palaamalla entisiin toimintatapoihin. Toisaalta opettajayhteisöstä usein löytyy myös muutama avaintoimija, jotka ottavat muita enemmän vastuuta käytännön toteutuksesta. He ovat keskeisiä toimijoita muutoksessa ja samalla heidän riskinsä uupua prosessin pysähtyessä paikoilleen on usein ilmeinen. Huomattava on myös, että aktiivisuuden ja kehittämisen vetovas-

tuun keskittyminen vain harvoille voi johtaa siihen, että osallisuus prosessiin ja sen omistajuus siirtyvät yhteisöltä heille.

E erityisen tärkeää on onnistumisen kriteerien luominen jäsentelyvaiheessa siten, että palautteen hakeminen kokeiluista ja niiden peilaaminen tavoitteisiin onnistuu. Tärkeää on kysyä yhdessä: johtavatko käyttämämme keinot tavoitteen suuntaiseen oppimiseen? Missä se näkyy tai ei näy? Miksi? Entä onko tavoitetta syytä tarkistaa? Pyrittäessä tavoitteiden realisoimiseen toiminnassa törmätään myös kontekstin asettamiin rajoituksiin, siihen mikä on käytännössä mahdollista. Useimmiten joudutaan hyväksymään joitakin käytännön rajoituksia, mutta samalla huomataan monien rajoitusten olevan ylitettävissä yhteisin päätöksin ja sopimuksin. Samanaikaisesti ristiriitoja saattaa synnyttää omista ideoista kiinni pitäminen ja toisaalta niistä luopuminen.

Reflektio: oppimaan oppiminen

Yhteisön mielekkään oppimisen ratkaisee usein juuri reflektion vaihe. Yhteisöissä käydään usein arviointikeskusteluja siitä, miten esimerkiksi tietty uusi toimintamalli on onnistunut. Tällöin jäsentämisen vaiheessa yhdessä sovitut arvioinnin kriteerit ovat hyvin keskeisiä yhteisen keskustelun välineitä. Usein huomataan, että uusi toimintamalli on tuonut mukanaan jotain, mihin tai minkä arvioimiseen yhteisö ei ole varautunut. Nämä odottamattomat vaikutukset voivat olla kuitenkin kehittämissprosessin keskeisiä tuloksia – sekä myönteisessä että kielteisessä mielessä. Tämän vuoksi prosessin monitorointi, jatkuva seuraaminen ja arvioiminen, on keskeistä.

Vaikka uuden toiminnan arviointi on tärkeää, se ei vielä takaa yhteisön oppimisprosessin jatkuvuutta. Reflektio edellyttää yhteisöltä etäisyyden ottamista, meta-tasolle nousemista ja yksittäisten toimintojen sijasta koko prosessin onnistumisen tarkastelua. Ainoastaan tästä on mahdollista siirtyä jälleen hedelmälliseen hämmennykseen uusien, kehittyneempien kysymysten kanssa. Tämä uuden syklin tietoinen käynnistäminen mahdollistaa yhteisön oppimaan oppimisen.

Ajan myötä myös uudet toimintatavat, esimerkiksi tiettyjen opettajien yhteistyöhankkeet, rutinoituvat osaksi koulun arkea. Mikäli yhtenäistymisen kehityksen halutaan jatkuvan ja muokkautuvan yhtäältä uusien tar-

peiden ja toisaalta kasvaneen ymmärryksen mukaan, on pidettävä huolta siitä, että toiminnasta ja tavoitteista keskustellaan ja niitä arvioidaan jatkuvasti. Korjaavaan suunnitteluun orientoituminen edellyttää, että jokaisen yhteisön toimijan vastuulla ja oikeutena on palautteen saaminen omasta toiminnastaan ja sen antamisesta muille. Keskeisenä haasteena on pysyä sekä sisäiselle että ulkoiselle palautteelle avoimena. Tämä vaatii esimerkiksi pysähtymisen ja pohdinnan paikkojen luomista koulun arkeen, sitä, että totuttuja käytäntöjä tarkastellaan säännöllisin väliajoin niihin etäisyyttä ottaen, uusin silmin. Ajattelun kulttuurin rakentamisessa on kyse ensisijaisesti yhteisön sitoutumisesta jatkuvaan oppimiseen.

10. Onnistumisen edellytyksiä hallinnon ja koulutuksen osalta

Edellä olemme pyrkineet kuvaamaan yhtenäisen perusopetuksen yhteisöllistä kehittämistä peruskoulussa, sekä koulun sisäisenä että koulujen välisenä prosessina. Samalla olemme pohtineet tutkimustulosten perusteella niitä solmukohtia ja haasteita, jotka ovat prosessille tyypillisiä erityisesti peruskoulujärjestelmässä. Olemme lähestyneet koulu-uudistuksen ilmiötä ensi sijassa eri tason toimijoiden oppimisen ja vuorovaikutuksen näkökulmasta, ja haluamme näin korostaa yhtenäisen perusopetuksen rakentamista pedagogisena ja yhteisön hyvinvoinnin haasteena. Laajan koulu-uudistuksen viitekehyksen muodostavat historialliset, yhteiskunnalliset ja globaalit tekijät, joista olemme tietoisia, mutta jotka tässä tarkastelussa on tutkimuksen rajaamisen välttämättömyyden vuoksi jätetty vähälle huomiolle. Tässä raportissa keskitymme yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen, useimmat havainnoista ja johtopäätöksistä pätevät kuitenkin kouluorganisaation kohtaamiin uudistusprosesseihin yleensä.

Eräs suomalaisen koulutusjärjestelmän vahvuus on kansainvälisesti vertaillen juuri jatkuvan kehittymisen ja kehittämisen periaate. Jatkuva, elinikäinen oppiminen pätee siis meillä myös organisaatioiden oppimiseen. Kompleksisten koulutusorganisaatioiden ja -järjestelmien uudistusprosessien hallinta ja johtaminen edellyttää osaamista, jossa yhdistyvät asioiden hallinta, koulutuksen kentän toiminnan tuntemus ja prosessi-

osaaminen. Koulutuspoliittinen tutkimus- ja selvitystyö, yhteistyö kentän toimijoiden kanssa ja jatkuva täydennyskoulutus ja sen kehittäminen ovat suomalaisen koulujärjestelmän uudistamisen vahvuuksia. Koko järjestelmän läpikäyvänä suurena haasteena näyttäisi olevan muutosprosesseihin liittyvä osaaminen ja ymmärrys siitä, miten samanaikaisesti ja rinnakkain etenevät prosessit vaikuttavat toisiinsa ja miten tuen tarve vaihtelee prosessien eri vaiheissa.

Tällä hetkellä hallinnon eri tasojen, ohjausjärjestelmän, paikallishallinnon ja koulujen johtamisen tasojen, toimijoilla ei ole riittävää yhteisymmärrystä kehittämisen tavoista ja toimintamalleista. Tämä johtuu monista eri seikoista. Esimerkiksi erilaisen arviointitiedon hyödyntämisen suunnittelemattomuus, eri hallintokuntien toiminnan irrallisuus ja liike-elämän tulosjohtamisesta suoraan lainatut toimintamallit tuottavat haasteita muiden peruspalvelujen ohella myös perusopetuksen järjestämiseen. Pedagogisesti tarkastellen perusopetuksen kehittämisen prosesseissa on katkoksia, jotka johtuvat yhtäällä yhteisten merkitysneuvottelujen puuttumisesta (erilaiset tulos- ja kehityskeskustelut eivät useinkaan toimi tällaisina) ja toisaalta tilanteesta, jossa kunnat joutuvat tai päätyvät tekemään päätöksiä pedagogiseen kehittämiseen vaikuttavista asioista puhtaasti taloudellisin perustein.

Nykyisellään perusopetuksen rakenteiden (esimerkiksi kouluverkon tiivistäminen) ja sisältöjen (esimerkiksi yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen) uudistamisprosessien eriytyneisyyttä voidaan tarkastella paikallistasolla kuntiin kohdistuneiden kohtuuttomien tehokkuusvaatimusten valossa. Aikanaan paikallis- ja koulutason asiantuntijoille valtautettu perusopetuksen pedagoginen kehittäminen ja sen käsitteistö (esimerkiksi koulu- ja aluekohtainen opetussuunnitelmaprosessi) on muuntumassa kuntien taloudellisen autonomian ja valtiovallan normiohjauksen puristuksessa palvelusektorien tehostamis- tai tehokkuuskäsitteistöksi. Tällöin pedagogiset kehittämistavoitteet jäävät taustalle huomion kiinnittyessä taloudellisten tekijöiden tarkasteluun (esimerkiksi luokkakokojen kasvataminen, pienten koulujen lakkauttaminen tai koulun johtajuuksien yhdistäminen). Tästä seuraa, että pedagogiset ja taloudelliset kehittämistavoitteet ovat ristiriidassa keskenään. Siten perusopetuksen kehittämisessä rakenteiden ja taloudellisen resursoinnin päävastuu ei tulevaisuudessa voi olla yksin kuntien vastuulla.

Kehittämisorientaation lisäksi suomalaisen koulutusjärjestelmän vahvuutena voidaan pitää kiinteää suhdetta yliopistoihin ja korkean pedagogisen koulutuksen saaneisiin asiantuntijoihin (yleiskatsaus Jakku-Sihvonen & Niemi, 2007). Koulutusjärjestelmän laajat uudistukset ja kehittämispyrkimykset toteutetaan tästä huolimatta hämmästyttävän irrallisina suhteessa tutkimukseen ja professioiden (opettajuuden, rehtoriuden) kehittymiseen. Esimerkiksi yhtenäinen perusopetus alkaa vasta nyt, koulujen jo toteuttaessa sitä, näkyä yliopistojen opettajankoulutuksessa. Eikä vieläkään voi puhua syvällisistä muutoksista, joita koulukentällä tutkimuksemme mukaan kuitenkin selkeästi kaivattaisiin.

Yhtenäisen perusopetuksen rakentamisen mahdollistaminen vaatii opettajankoulutuksen sisällöllistä ja toiminnallista uudelleen jäsentämistä. Kyse on vertikaalisen ja horisontaalisen koherenssin rakentamisesta myös opettajankoulutuksen sisällä, esimerkiksi luokan- ja aineenopettajankoulutusten raja-aitoja rikkomalla. Tämä ei tarkoita sitä, ettei yhtenäisessä perusopetuksessa edelleen tarvittaisi eri tavoin painottuvaa asiantuntijuutta. Itse asiassa yhtenäistyvässä peruskoulussa erityisosaamisen tarve saattaa jopa kasvaa siten, että esimerkiksi ainepedagogisen osaamisen lisäksi tarvitaan muun muassa sosiaalipsykologista tai psykologista erityisosaamista.

Tällaisten asiantuntijuuden erityisalueiden lisäksi on löydettävissä yhtenäisen perusopetuksen opettajan asiantuntijuuden yleisiä elementtejä. Tärkeää olisi kiinnittää huomiota paitsi opettajien myös rehtorien koulutuksen kehittämiseen. Rehtorien ja opettajan asiantuntijuuden oppimisprosessien ohjaamisessa erityistä huomiota olisi kiinnitettävä ydinvalmiuksiin, jollaisiksi voidaan määritellä ainakin koulutusorganisaation, erityisesti peruskoulun yhteisölliseen oppimiseen ja kehittämiseen liittyvä, osaaminen. Yhtenäisen perusopetuksen rehtorin ja opettajan on omassa työssään kyettävä liikkumaan joustavasti koulun toiminnan eri tasoilla, yksittäisten opetus-oppimistilanteiden kehittämisestä aina opettajayhteisön tietoisien ja tavoitteellisten oppimisen tukemiseen. Tämä edellyttää yhteisen ongelmanratkaisun, merkityksen ja tiedon rakentamisen valmiuksia. Erityisen tärkeää on perusopetuksen ydintavoitteiden ja keskeisten prosessien hahmottaminen perusopetuksen jatkumossa ja oman roolin ymmärtäminen osana tätä jatkumoa, sen aktiivisena toimijana.

Edellä kuvatut asiantuntijuuden elementit muodostavat yhtenäisen perusopetuksen ammatillisen osaamisen ytimen. Toisin sanoen sekä yhtenäisen oppimispolun että inspiroivan ja hyvántahtoisen oppimisympäristön rakentaminen oppilaille ja muille koulun toimijoille vaatii koulun aikuisyhteisön jäseniltä koulutustaustasta tai työtehtävästä riippumatta näiden ydinvalmiuksien hallintaa. Tämä on suuri haaste rehtorien ja opettajien perus- ja täydennyskoulutukselle ja edellyttää koulun moniammatillisen yhteistyön kehittämistä. Erilaisten koulun arjessa vaikuttavien ammattiryhmien opiskelijoiden olisi jo koulutuksessa päästävä harjoittelemaan moniammatillisessa yhteisössä toimimista, voidakseen kehittyä aktiivisiksi toimijoiksi yhtenäisen perusopetuksen rakentajina.

Lähteet

- Aho, E. 2005. Salaista koulutuspolitiikkaa kylmän sodan kuumina vuosina. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 54–60.
- Ahonen, J. 2001. Ammattina rehtori. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Anderson, J., Reder, L. & Simon, H. 1996. Situated learning and education. *Educational Researcher* 25, 5–11.
- Anderson, J., Reder, L. & Simon, H. 1997. Situative versus cognitive perspectives: from versus substance. *Educational Researcher* 26, 18–21.
- Anderson, L.W., Jacobs, J., Schramm, S. & Splittgerber, F. 2000. School transitions: beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research* 33 (4), 325–339.
- Andersson, B-E. & Strander, K. 2004. Perceptions of School and Future Adjustment to Life: a longitudinal study between ages of 18 and 25. *Scandinavian Journal of Educational Research* 48 (5), 459–476.
- Argyris, C. & Schön, D. 1996. *Organizational learning 2.: theory, method and practice*. Reading (Mass.): Addison-Wesley.
- Arnkil, T., Eriksson, E. & Arnkil, R. 2000. Palvelujen dialoginen kehittäminen kunnissa. Sektorikeskeisyydestä ja projektien kaaoksesta joustavaan verkostointiin. Raportteja 253. Helsinki: Stakes.
- Bandura, A. 2001. Agentic perspective. *Annual Review Psychology*, 52, 1–26.
- Bereiter, C. 2002. *Education and mind in the knowledge*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1985. Intentional learning as a goal of instruction. Teoksessa
- Resnick L. (toim.) *Knowing, learning and instruction. Essays in honor of Robert Glaser*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 261–385.
- Berg, G., Brettell, L., Lindskog, E., Nyttell, U., Södersöröm, M. & Yttergren, M. 1987. *Skolans arbetsorganisation – vad är det? Slutrapport från SABO-projektets forskningsdel*. Lund: Studentlitteratur.
- Brannen, J. (toim.). 1992. *Mixing methods: Qualitative and quantitative research*. Avebury, England.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development. Experiments by the nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

- Brown, A.L. 1992. Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences* 2, 141–178.
- Bruner, J. 1990. *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Chi, M.T.H. 1992. Conceptual change within and across ontological categories: examples from learning and discovery in science. In Giere R.N. (toim.) *Cognitive models of science*. Minnesota Studies in the Philosophy of science 15, 129–186.
- Cobb, P. & Bowers, J. 1999. Cognitive and situated learning perspectives in theory and practice. *Educational Researcher* 28, 4–15.
- Costa, A.L. 1992. An environment for thinking. In Collins, C. & Mangieri, J.N. (Eds.), *Teaching thinking: an agenda for the 21st century*. USA: Lawrence Erlbaum.
- Datnow, A.. 2002. Can we transplant educational reform, and does it last? *Journal of Educational Change* 3, 215–239.
- Davies, D. & McMahon, K. 2004. A smooth trajectory: developing continuity and progression between primary and secondary science education through a joint-planned projectiles project. *International Journal of Science Education* 26 (8), 1009–1021.
- De Corte, E. 2000. Marrying theory building and the improvement of school practice: a permanent change for instructional psychology. *Learning and Instruction* 10, 249–266.
- De Corte, E., 2003. Productive use of knowledge skills and motivations: A new look at transfer. Keynote lecture presented at the conference “Interlearn- Multidisciplinary Approaches to learning”. Helsinki 4.–5.12. 2003.
- Demetriou, H., Goalen, P. & Rudduck, J. 2000. Academic performance, transfer, transition and friendship: listening to the student voice. *International Journal of Educational Research* 33 (4), 425–441.
- Dewey, J. 1916. *Essays in experimental logic*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. 1938. *Logic: The theory of inquiry*. New York: Henry Holt.
- Edelson, D. C. 2002. Design Research: What We Learn When We Engage in Design. *The Journal of the Learning Sciences* 11 (1), 105–121.
- Eloranta, V. & Virta, A. 2002. Opettajuuden ja opettajankoulutuksen haasteet. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.) *Oppiminen ja opettajuus*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu B: 71, 133–156.

- Eräutuuli, M. & Leino, J. 1992. Rehtori koulunsa pedagogisena johtajana. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 134.
- Eräutuuli, M. & Leino, J. 1993. Rehtorin työ opettajan näkökulmasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 138.
- Fullan, M. 1986. *The Management of Change*. Teoksessa E. Hoyle & A. McMahon (toim.) *The Management of Schools*. London: Kogan Page, 73–86.
- Fullan, M. 2000. The return of large-scale reform. *Journal of Educational Change* 1, 5–28.
- Fullan, M. 2002. The Change Leader. *Educational Leadership*, May/2002, 16–20.
- Fullan, M. 2003. *Change Forces with a Vengeance*. London: RoutledgeFalmer.
- Fullan, M., Bertani, A. & Quinn, J. 2004. New lessons for districtwide reform. Effective leadership for change at the district level has 10 crucial components. *Educational leadership*, April/2004, 42–46.
- Fusarelli, L.D. 2006. Tightly coupled policy in loosely coupled systems: institutional capacity and organizational change. *Journal of Educational Administration* 40, 561–575.
- Galton, M. & Hargreaves, L. 2002. Transfer a future agenda. Teoksessa M. Galton & L. Hargreaves (toim.) *Transfer from primary classroom. 20 years on*. Lontoo: Routledge Falmer, 185–208.
- Galton, M. & Morrison, I. 2000. Concluding comments. Transfer and transition: The next steps. *International Journal of Educational Research* 33 (4), 443–449.
- Gioia, D.A., Corley, K.G. & Fabbri, T. 2002. Revising the past (while thinking in the future perfect tense). *Journal of Organizational Change Management* 15 (6), 622–634.
- Goffman, E. 1981. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Greeno J.G. 1997. Response: On claims that answer the wrong questions. *Educational Researcher* 26, 5–17.
- Lave, J. 1988. *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. 1993. The practice of learning. Teoksessa Chaikinlin, S. & Lave, J. (toim.) *Understanding practice. Perspectives on activity and context*, 3–32. New York: Cambridge University Press.

- Greeno, J.G. Collins, A.M. & Resnick, L.B. 1996. Cognition and learning. Teoksessa Berliner, D.C. & Calfee, R.C. (toim.) Handbook of educational psychology. New York: MacMillan.
- Grimmett, P. P. 1994. A Cultural View of Leadership: Collegiality RE-examined. Teoksessa P. Ruohotie & P.P. Grimmett (toim.) New Themes for education in a changing world. Career education books, 73–108.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järkeä, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WSOY.
- Hargreaves, A. 1992. Cultures of teaching: A focus for change. Teoksessa Hargreaves, A. & Fullan, M. (toim.) Understanding teacher development. New York: Teachers College Press, 216–240.
- Hargreaves, A. & Fink, D. 2004. The Seven Principles of Sustainable Leadership. Educational Leadership, April/2004, 8–13.
- Hart, A. W. 1991. Leader Succession and Socialization: A Synthesis. Review of Educational Research 61 (4), 451–474.
- Heikkinen, H. L.T., Kontinen, T. & Häkkinen, P. 2006. Toiminnan tutkimisen suuntauksia. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjäälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistuseura.
- Heikkinen, H.L.T., Rovio, E. & Syrjäälä L. 2006. (toim.) Toiminnasta tietoon: toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Hirsto, L. 2001. Lapsen maailmankuvan oppimisympäristö. Psykologia 36, 74–79.
- Hofman, R.H., Hofman, W.H.A & Guldmond, H. 1999. Social and Cognitive Outcomes: A Comparison of Contexts of Learning. School Effectiveness and School Improvement 10 (3), 352–366.
- Hofman, R.H., Hofman, W.H.A & Guldmond, H. 2001. Social context effects on pupils' perception of school. Learning and Instruction 11 (3), 171–194.
- Hoy, W.K. 2001. The pupil control studies. A historical, theoretical and empirical analysis. Journal of Educational Administration 39 (5), 424–441.
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 49.
- Huusko, J. & Pietarinen, J. 1999. Koulun kehittämisen perustaa: Opettajien vuorovaikutuskulttuuri ja oppilaiden kokemukset. Teoksessa M.

- Vanhalakka-Ruoho (toim.) Kohti yhteistä oppimista: Kannanotto- ja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 74, 55–81.
- Huusko, J. & Pietarinen, J. 2000. Yhtenäinen peruskoulu - pedagoginen vai hallinnollinen koulun kehittämistehtävä. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Sillanrakentajan opas. Toimintamalleja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 81, 23–48.
- Huusko, J. & Pietarinen, J. 2002 (toim.) Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämisestä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 83.
- Huusko, J., Pietarinen, J., Pyhältö, K & Soini, T. 2006. Towards Undivided School – the Undivided Education as a Developmental Goal of Comprehensive School System. Konferenssiesitelmä (paper). European Conference on Educational Research (ECER'06) 13.–16.9.2006 University of Geneva (Genève), Sveitsi.
- Hämäläinen, K. 1986. Koulun johtaja ja koulun kehittäminen. Suomen Kaupunkiliitto.
- Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) 2005. Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Palmeria-sarja. Yliopistopaino: Helsinki.
- Isosomppi, L. 1996. Johtaja vai juoksupoika. Suomalaisen yleissivistävän koulun johtamiskulttuurin ja sen determinanttien tarkastelua. Acta Universitatis Tamperensis, Ser A vol. 514. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Isosomppi, L. & Leivo, M. 2003. Miten vaikuttavaksi opettajaksi kasvua voidaan tukea opettajankoulutuksessa – voimaantumisen mahdollistaminen. Teoksessa L. Isosomppi & M. Leivo (toim.) Opettaja vaikuttajana? Juhlaseminaari professori Juhani Aaltolan 60-vuotispäivänä 5.2. 2003. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 1, 103–115.
- Jahnukainen, M. 2001. Hyvä paha opettaja eli postmodernin nuorison kouluttamisen ongelma erityiskasvatuksen valossa. Nuorisotutkimus 19, 17–25.
- Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. 2007. Education as a societal contributor. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Jauhiainen, A., Rinna, R. & Tähtinen, J. (toim.) 2001. Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

- John-Steimer, V. 2000 *Creative collaboration*. Oxford University Press.
- Johnson, P. 2006. Rakenteissa kiinni? Perusopetuksen yhtenäistämismuutoksen kunnan kouluorganisaation muutoshaasteena. *Chydenius-instituutin tutkimuksia* 4/2006. Vaajakoski: Gummerus.
- Johnson, P. (toim.) 2007. *Suuntana yhtenäinen perusopetus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jokinen, K. 2001. Koulu neuvoteltavana. *Nuorisotutkimus* 19, 3–16.
- Juusenaho, R. 2004. Peruskoulun rehtoreiden johtamisen eroja. Sukupuolinen näkökulma. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 249. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Kallo, J. & Rinne, R. 2006. Supranational regimes and national education policies. *Encountering challenge. Research in educational sciences* 24. Turku: Finnish Educational Research Association.
- Karjalainen, A. 1992. Ammatitaidon myytti opettajayhteisössä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kajaanin täydennyskoulutusyksikkö.
- Karvonen, S., Vikat, A. & Rimpelä, M. 2005. The role of school context in the increase in young people's health complaints in Finland. *Journal of Adolescence* 28 (1), 1–16.
- Kettunen, A. & Koski, E. 1972. *Peruskoulun käsikirja*. WSOY: Helsinki.
- Kontkanen, L. 1994. Löyhäsidonnaisuus tieto-organisaatioissa: esimerkkinä aikuiskoulutuskeskukset. *Liiketaloudellinen aikakauskirja*. Eripainos 3/1994, 260–281.
- Kouluhyvinvointityöryhmän muistio 2005:27. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä.
- Kouzes, J.M. & Posner, B.Z. 1990. Johtajuuden haaste. Miten ohjata organisaatio huippusuorituksiin. Helsinki: Rastor.
- Kuula, R. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuorten syrjäytyminen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 61.
- Kvalsund, R. 2000. The transition from primary to secondary school level in smaller and larger rural schools in Norway: Comparing differences in context and social meaning. *International Journal of Educational Research* 33 (4), 401–423.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 13.

- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylän yliopisto. SoPhi 43.
- Lapiolahti, R. 2006. Koulutuksen arviointi kunnallisen koulutuksen järjestäjän tehtävänä. Paikallisen arvioinnin edellytysten arviointia erään kuntaorganisaation näkökulmasta. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 308.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1992. Koulutuspolitiikka. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Leithwood, K. 1992. The Move Toward Transformational Leadership. *Educational Leadership* 49 (5), 8–12.
- Leithwood, K. 2005. Understanding successful principal leadership: progress on a broken front. *Journal of Educational Administration* 43 (6), 616–629.
- Lewin, K. 1948. Resolving social conflicts: selected papers on group dynamics. New York : Harper, cop. 1948.
- Lindström, A. 2005. Kansalliset opetussuunnitelmat yhteiskunnallisina uudistajina. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 18–35.
- Lodge, C. & Reed, J. 2003. Transforming school improvement now and for the future. *Journal of Educational Change* 4, 45–62.
- Lodge, J. & Frydenberg, E. 2005. The Role of Peer Bystanders in School Bullying: Positive Steps Toward Promoting Peaceful Schools. *Theory Into Practice* 44 (4), 329–336.
- Lortie, D.C. 1975. School Teacher. A Sociological Study. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lowyck, J., Lehtinen, E. & Elen, J. 2004. Students' perspectives on learning environments. *International Journal of Educational Research* 41 (6), 401–406.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä. *Acta Universitatis Tampereensis* 986. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print.

- Lyytinen, H.K. 1988. Itseuudistuvan koulun johtamisesta. Teoksessa H.K. Lyytinen (toim.) *Itseuudistuvaan kouluun*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B: Teoriaa ja käytäntöä n:o 19, 67–81.
- McIntyre, D., Pedder, D. & Rudduck, J. 2005. Pupil voice: comfortable and uncomfortable learnings for teachers. *Research Papers in Education* 20 (2), 149–168.
- Mehtäläinen, J. 2001. Peruskoulun rakenteen ja sisällön kehittäminen Helsingin kaupungissa: Rakettihankkeen toimivuuden arviointi. Helsingin kaupunki: Opetusvirasto.
- Meriläinen, M. & Pietarinen, J. 2007. Teachers' Work-related Well-being: Stress as a Barrier to Professional Development. Teoksessa J. Löwstedt, P. Larsson, S. Karsten & R. Van Dick (toim.) *From Intensification of Work to Professional Development. Journeys in European Schools*. P.I.E Lang Publisher: in press.
- Meyer, H-D. 2006. The new managerialism in education management: corporatization or organizational learning? *Journal of Educational Administration* 40, 534–551.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. 1994. *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*. Second edition. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Moilanen, T. & Roponen, S. 1994. Kvalitatiivisen aineiston analyysi Atlas/ti-ohjelman avulla. Kuluttajatutkimuskeskus. Menetelmäraportteja ja käsikirjoja 2/1994.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. & Russ, J. 2004. Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas – A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement* 15 (2), 149–175.
- Muschamp, Y., Stoll, L. & Nausheem, M. 2001. Learning in the Middle Years. Teoksessa C.W. Day & D. van Veen (toim.) *Educational Research in Europe Yearbook 2001*. Belgia: Garant Publisher.
- Mustonen, K. 2003. Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa. *Acta Universitatis Ouluensis* E63. Oulu: Oulu University Press.
- Nakari, R. & Valtee, P. 1995. Menestyvä työyhteisö – Yhteistoiminnallisuuden näkökulmia työyhteisön kehittämiseen. Helsinki: Helsingin kaupunki.
- Niemi, H. & Kohonen, V. 1995. Towards new professionalism and learning in teacher development: empirical findings on teacher education

- and induction. Reports from Department of teacher education in Tampere University. A2.
- Niemi, H. 2000. Teacher education confronting a moving horizon. Teoksessa K. Kumpulainen (toim.) In search of powerful learning environments for teacher education in the 21st century. Oulu: Oulun yliopisto, Acta Universitatis Ouluensis. Series E. Scientiae rerum socialium 39, 16–29.
- Niemi, H. 2002. Active learning – a cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and teacher Education* 18, 763–780.
- Niemi, E.K. (toim.) 2006. Arvioinnilla laatua koulutukseen – Ajatuksia paikalliseen ja seudulliseen arviointiin. Arviointi 1/2006. Helsinki: Opetushallitus.
- Niikko, A. 1996. Opettajista opettaja-tutkijoiksi. Jyväskylä: Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Nikkanen, P. & Lyytinen, H.K. (toim.) 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Nummenmaa, A.R. & Lautamatti, L. 2004. Ohjaajana opinnäytetöiden prosesseissa. Ryhmäohjauksen käytäntöä ja teoriaa. Tampere University Press.
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. <http://www.oph.fi>
- Opetusministeriön strategia 2015. http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2003/opetusministerion_strategia_2015?lang=fi.
- Oravakangas, A. 2005. Koulun tuloksellisuus? Filosofisia valituksia koulun tuloksellisuuden problematiikkaan suomalaisessa yhteiskunnassa. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/2005. Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti-Kokkolan yliopistokeskus.
- Orton, J.D. & Weick, K.E. 1990. Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. *Academy of Management Review* 1990, 15 (2), 203–223.
- Paris, S. & Paris, A. 2001. Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist* 36, 89–101
- Pennanen, A. 2006. Peruskoulun johtaminen. Modernista kohti transmodernia johtamista. Acta Universitatis Ouluensis E82. Oulu: Oulu University Press.
- Perusopetusasetus 852/1998.
- Perusopetuslaki 628/1998.

- Pietarinen, J. 1999. Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 50.
- Pietarinen, J. 2000. Transfer to and study at secondary school in Finnish school culture: developing school on the basis of pupils' experiences. *International Journal of Educational Research* 33 (4), 383-400.
- Pietarinen, J. 2002. Onko oppilailla sijaa koulun kehittämisessä? Teoksessa J. Huusko & J. Pietarinen (toim.) *Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämisestä*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 83, 34–49.
- Pietarinen, J. 2004. Opettajankoulutus yhtenäisen perusopetuksen asettamien koulutushaasteisiin vastaamassa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) *Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta*. Joensuun yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos, 47–58.
- PISA – Kansainvälinen oppimistulosten arviointiohjelma. <http://ktl.jyu.fi/pisa/>
- Problem solving for Tomorrow's world. First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003. Programme for international student assessment OECD
- Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003 Programme for international student assessment OECD
- Pritchard, R.J., Morrow, D. & Marshall, J.C. 2005. School and District as Reflected in Student Voices and Student Achievement. *School Effectiveness and School Improvement* 16 (2), 153–177.
- Puolimatka, T. 2004. Tunteiden kognitiivisuus ja oppiminen. *Aikuiskasvatus* 2/2004, 102-110.
- Pyhältö, K. 2003. Pragmatistiskonstruktivistinen näkökulma opettajuuteen. Uusi opettajuus? Kasvatustieteiden tutkimusyksikkö. *Tutkimuksia* 1/2003. Helsingin yliopisto.
- Pyhältö, K. & Soini T. 2006. Supertohtoreita – miten niitä tehdään? Opetussuunnitelma tohtorinkoulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 4/2006, 304–314.
- Pyhältö, K. & Soini, T. 2007. Opetussuunnitelma koulun kehittämisen välineenä. Teoksessa P. Johnson (toim.) *Suuntana yhtenäinen perusopetus*. Jyväskylän PS-kustannus.

- Pyhältö, K., Soini, T. & Rauste-von Wright, M. 2005. Peruskoulu yhtenäistyy – Mitä tapahtuu opettajan toimintamalleille? *Didacta Varia* 10 (2), 61–79.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., Huusko, J. & Soini, T. 2005. Towards Undivided Basic Education. Reflection on Finnish school system in change. Paper presented in Interlearn Conference 1.–2.12 2005, Helsinki.
- Rajakaltio, H. 2005. Sosiaalisen pääoman kehkeytymisen ehdot kouluyhteisössä. Teoksessa Poikela, E. (toim.) *Oppiminen ja sosiaalinen pääoma*. Tampere : Tampere University Press.
- Rajakaltio, H. 2003. Kohti yhtenäistä peruskoulua - Tampereen koulutoimen yhteistoiminnallinen kehittämisprojekti 2000 – 2003/ TYKE – ohjelma. Loppuraportin tiivistelmä: <http://www.tampere.fi/tiedostot/50sLEtkDn/yhtenainenperuskoulu.pdf>.
- Rasku-Puttonen, 2006. *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Rauste-von Wright, M. 1986. On personality and educational psychology. *Human Development*, 29, 328–340.
- Rauste-von Wright, 1999. A learning based teacher training project: The first two years Symposium at the 8th European Conference for research on learning and instruction. August 1999. Göteborg, Sweden.
- Rauste-von Wright, M. 2001. paper: An experimental teacher training programme. Earli 9th Fribourg, Switzerland 28.8–1.9.2001.
- Rauste-von Wright, M., Soini, T., Pyhältö, K., Eerola, S., Pyhälä & Rämä, I. 2003. Koulun eksperttiys. Tutkimus yhtenäisen peruskoulun toteutumisen ehdoista. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1: 2003.
- Resnick, L. B. 1999. Research as design: Learning research as a component of educational reform. Symposium paper in 8th European Conference for research on learning and instruction, August 1999, Göteborg, Sweden.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Simola, H. 2002. Shoots of revisionist education policy or just slow readjustment? The Finnish case of educational reconstruction. *Journal of Educational Policy* 6, 643–658.
- Rinne, R. 2005. Peruskoulu, opettajat ja kamppailu älystä. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino, 116–121.
- Rowan, B. 2006. Rationality and reality in organizational management. Using the coupling metaphor to understand educational (and other) organizations – concluding comment. *Journal of Educational Administration* 40, 604–611.

- Rudduck, J., Chaplain, R. & Wallace, G. 1996. School improvement: what can pupils tell us? Lontoo: David Fulton.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. & Smith, A. 1979. Fifteen Thousand Hours: secondary school and their effects on children. London: Open Books.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 119. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. 2002. (toim.) Mikä meitä liikuttaa: modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salo, P. & Kuittinen, M. 1998. Oppiiko koulu organisaationa? Kasvatus 29 (2), 214–223.
- Salomon, G. & Perkins D. 1998 Individual and Social Aspects of Learning Review of Research in Education 23, 1–24.
- Sarjala, J. 1981. Suomalainen koulutuspolitiikka. Helsinki:WSOY.
- Scardamalia, M. 2002. Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. Teoksessa B. Smith (toim.) Liberal education in a knowledge society, 67–98. Chicago: Open Court.
- Scheffler, I. 1991. In praise of the cognitive emotions. New York: Routledge.
- Schein, E.H. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Suomentaja R. Liljamo & A. Miettinen. Espoo: Weilin+Göös.
- Seikkula, J. & Arnkil, T.E. 2005. Dialoginen verkostotyö. Tampere: Tammi.
- Senge, P. 1990. The fifth discipline: art and practice of learning the organization. New York: Doubleday Currency
- Seppänen, P. 2003. Perheet kaupunkien koulumarkkinoilla. Yhteiskunta-politiikka 68 (4), 337-352.
- Seppänen P. 2006. Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa - Suomalais-kaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa. Kasvatusalan tutkimuksia 26. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Sfard, A. 2000. Redefining the concept of learning. Discussion document for the workshop held at “Life as learning” meeting in Academy of Finland, Helsinki, 8.6. 2000.
- Scheffler, I. 1991. In praise of the cognitive emotions and other essays in the philosophy of education. New York: Routledge.

- Soini, T. 1999. Preconditions for active transfer in learning processes. *Commentationes Scientiarum Socialium* 55. Helsinki: The Finnish society of sciences and letters.
- Soini, T. 2001. Aktiivinen transfer koulutuksen tavoitteena. *Psykologia* 36, 9–17.
- Soini, T. Rauste-von Wright, M-L & Pyhältö, K. 2003. Oppiva organisaatio – tyhjä käsite vai koulutusorganisaatioiden kehittämisen väline? *Aikuiskasvatus-lehti* 4, 283–291.
- Stoll, L. 1999. School Culture: Black Hole or Fertile Garden for School Improvement. Teoksessa J. Posser (toim.) *School Culture*. Paul Chapman Publishing: London.
- Stoll, L. 2006. The future of educational change: system thinkers in action: response to Michael Fullan. *Journal of Educational Change* 7 (3), 123–127.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A25/2002.
- Taipale, A. 2000. Peer-Assisted Leadership -menetelmä rehtorikoulutuksessa. Erään koulutusprosessin taustakontekstin kuvaus, teoreettiset perusteet sekä toteutuksen ja vaikuttavuuden arviointi. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 213.
- Takala, M. 1992. ”Kouluallergia” - yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. *Acta Universitatis Tamperensis A*, 335.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. 1998. Mixed methodology. Combining qualitative and quantitative approaches. *Applied social research methods series*, vol. 46. Thousand Oaks, CA: Sage.
- The Design-Based Research Collective, 2003. *Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry*. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8.
- Thuen, E. & Bru, E. 2004. Coping Styles and Emotional and Behavioural Problems Among Norwegian Grade 9 Students. *Scandinavian Journal of Educational Research* 48 (5), 493–510.
- Uusikylä, K. 2005. Rakastettu ja vihattu peruskoulumme. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino, 13–17.
- Valtioneuvoston asetus 1435/2001.

- Van Houtte, M. 2005. Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement* 16 (1), 71–89.
- Van Houtte, M. 2006. Tracking and Teacher Satisfaction: Role of Study Culture and Trust. *The Journal of Educational Research* 99 (4), 247–254.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2005. Kohtuullisen hyvä kylä... mielenrakentaminen kehittämisprojektissa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 96.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2006. Professionaalisuus – omissa vai muiden käsissä? Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammattilaisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura, 124–143.
- Vartiainen, P. 2007. Monitahoarvioinnin periaatteet ja prosessit. Teoksessa Viinamäki, L. & Saari, E. (toim.) *Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen*. Helsinki: Tammi.
- Ward, R. 2000. Transfer from middle to secondary school: a New Zealand study. *International Journal of Educational Research* 33 (4), 365–374.
- Weick, K.E. 1976. Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly* 21, 1–19. Uudelleenjulkaistu 1988 teoksessa A. Westoby (toim.) *Culture and power in educational organizations*. Milton Keynes: Open University Press, 56–73.
- Weick, K.E. 1979. *Social Psychology of organizing*. Addison-Wesley, Reading, MA.
- Weick, K.E. 1995. *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willman, A. 2001. Yhteistyön ristiriitaiset puheet. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tämmityöstä. *Acta Universitatis Ouluensis E* 47.
- Virta, A., Kaartinen, V. & Eloranta, V. 2001. Oppiaineen vai oppilaiden opettajaksi. Aineenopettajan sosiaalisuus peruskoulutuksen aikana. *Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A*: 196.
- Von Wright, J. 1992. Reflections on reflection. *Learning and Instruction* 2, 59–68.
- Von Wright, J. 2001. Kasvatuspsykologian vaiheita. *Psykologia* 1–2, 4–8.
- Vosniadou, S. 1994. Capturing and modeling the process of conceptual change. *Learning and Instruction* 4, 45–69.

- Vulkko, E. 2001. Opettajayhteisön kokema päätöksenteko kouluorganisaatiossa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 66.
- Väljärvi, J. & Linnakylä, P. (toim.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylä:Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Öystilä, S. 2001. Ryhmäprosessin hyödyntäminen yliopisto-opetuksen haasteena. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) Tutkiminen on oppimista ja oppiminen tutkimista. Tampereen yliopisto: Yliopistopaino.

Liite 1.

Hyvä suomalaisen peruskoulun kehittäjä ja paikallisen kouluhallinnon edustaja

Kuntasi on mukana opetushallituksen yhtenäinen perusopetus-hankkeessa. Kädessäsi oleva kysely on osa tähän liittyvää yhtenäisen perusopetuksen tutkimusta (Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu –tutkimushanke 2005 - 2007). Tutkimushankkeen tavoitteena on ymmärtää ja mallintaa keskeisiä yhtenäisen perusopetuksen toteutumista edistäviä ja estäviä tekijöitä sekä luoda välineitä peruskoulun kehittämiseen. Tutkimusta toteuttaa neljä tutkijaa Helsingin, Joensuun ja Tampereen yliopistoista.

Yhtenäistä peruskoulua rakennetaan hyvin erilaisista lähtökohdista eri puolella Suomea. Joillakin kouluilla tai koulukokonaisuuksilla on jo pitkä yhtenäistymisen historia, toiset ovat vasta havahtuneet kehittämistyöhön. Myös hallinnolliset järjestelyt ja oppilaiden määrät vaihtelevat eri kouluilla ja alueilla merkittävästi. Joissakin kouluissa yhtenäiseen perusopetukseen suhtaudutaan toiveikkaasti ja nähdään se mahdollisuutena koulun ja opetuksen yhteiseen kehittämiseen, mutta luonnollisesti yhtenäistymisen edellyttämät muutokset herättävät myös pelkoja ja epävarmuutta. Perusopetuksen kehittämisen kannalta olisikin tärkeää saada koulun ja kouluhallinnon arjessa toimijoiden ääni mahdollisimman monipuolisesti esiin; kuulla sekä onnistumisesta kertovia että kriittisiä äänenpainoja. Tavoitteenamme onkin nyt löytää edustava näyte suomalaisia yhtenäistä perusopetusta toteuttavia, hankkeessa mukana olevia kouluja mukaan tutkimukseen.

Tästä kyselystä saatujen vastausten pohjalta hankkeeseen valitaan mukaan yhteensä 12-15 tutkimuskoulua eri puolilta Suomea. Vastauksesi on siis tärkeä paitsi kouluhallinnon näkemysten kartoittamisessa myös tutkimuskoulujen valinnan onnistumisen kannalta. Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti, eikä aineistoja luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolisille henkilöille.

Yhteistyöterveisin tutkijat,

Kirsi Pyhältö (HY), Jyrki Huusko (JoY), Janne Pietarinen (JoY) & Tiina Soini (TaY)

YHTENÄISYYTTÄ RAKENTAVA PERUSKOULU - tutkimushanke

KYSELY

Kunta: _____

Työnimike: _____

(1) Mikä on mielestäsi yhtenäisen perusopetuksen ydinajatus/punainen lanka?

(2) Millaiset yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen liittyvät haasteet ja kysymykset ovat alueesi kouluissa tällä hetkellä keskeisiä ja ajankohtaisia?

(3) Jos sinun pitäisi suositella kahta koulua alueeltasi mukaan tutkimushankkeeseemme mitä koulu ja suosittelet? Miksi juuri nämä koulut olisi tärkeää ottaa mukaan (huom. tutkimuksen kannalta mielenkiintoisia ovat myös ne koulut, joissa on kohdattu merkittäviä ongelmia yhtenäistä perusopetusta kehitettäessä)?

(4) Mikä on tällä hetkellä sinulle omassa työssäsi keskeisin yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen liittyvä kysymys tai haaste?

Kiitos vastauksestasi!

Liite 2.

YHTENAISYYTTÄ RAKENTAVA PERUSKOULU -TUTKIMUSHANKE

Arvoisa rehtori!

Kädessäsi oleva kysely on osa laajempaa yhtenäisen perusopetuksen tutkimushanketta (2005-2007). Hankkeen tavoitteena on ymmärtää ja mallintaa keskeisiä yhtenäisen perusopetuksen toteutumista edistäviä ja estäviä tekijöitä sekä luoda välineitä peruskoulun kehittämiseen.

Koulut ovat yhtenäisen perusopetuksen kehittämisessä hyvin eri vaiheissa ja toteuttavat sitä useista eri lähtökohdista. Koulun arjessa toimivien rehtoreiden ajatukset, kokemukset ja kriittisetkin pohdinnat koulun kehittämistyöstä ovat tärkeitä ja merkityksellisiä. Tämä kysely on lähetetty Opetushallituksen Yhtenäinen perusopetus -tutkimushankkeessa mukana olevien koulujen rehtoreille (N=240). *Koulun rehtorin toivotaan vastaavan kyselyyn.*

Tutkimushankkeeseen valitaan tapauskouluja, joiden kehittämisprosesseihin perehdytään syvällisemmin. Vastauksesi on myös tärkeä koulujen valinnan onnistumisen kannalta. Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti, eikä aineistoja luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolisille henkilöille.

Kiitos vastauksestasi!

Yhteistyöterveisin YPO-tutkijat: Kirsi Pyhältö, Jyrki Huusko, Janne Pietarinen & Tiina Soini

Kunta: _____

Koulu: _____

Vastaaajan tehtävä koulussa: _____

Koulussamme toimii vuosiluokat: _____ - _____

Oppilasmäärä: _____

Koulussamme toimii perusopetuksen lisäksi:

- a) erityisluokat
- b) maahanmuuttajaopetus
- c) esiopetus
- d) päivähoito
- e) muuta, mitä _____

(1) Millä tavoin toteutate yhtenäistä perusopetusta?

(2) Mikä on mielestäsi yhtenäisen perusopetuksen ydinajatus/punainen lanka?

(3) Mitkä yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen liittyvät kysymykset ovat tällä hetkellä keskeisiä ja ajankohtaisia juuri teidän koulussanne?

(4) Millä vertauksella kuvaisit kouluasi yhtenäistä perusopetusta kehittämässä?

Arkielämän ilmiöitä voidaan kuvata vertauskuvilla. Esimerkki vertauskuvasta on "Oppilaat ovat kuin vapaaksi päästetty varsalaurma".

Mieti omaa kouluasi suunnittelemassa ja toteuttamassa yhtenäisen perusopetuksen ajatusta. Täydennä ohessa aloitettu lause valmiiksi. Vastauksen jälkeen on tilaa ideoimasi vertauskuvan perustelulle.

Yhtenäistä perusopetusta kehitettäessä koulumme on kuin...

Perustele käyttämäsi vertaus. Miksi valitsit juuri tämän vertauksen?
