

# YHTENÄISKOULU JA OPETTAJUUS KOHTI YHTEISEN OPETTAJUUDEN IDENTITEETTIÄ

Olli-Matti Komonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevät 2008  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

Komonen, O-M. 2008. Yhtenäiskoulu ja opettajuus. Kohti yhteisen opettajuuden identiteettiä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma, 108 sivua sekä liitteet (8 sivua).

## TIIVISTELMÄ

Tutkielmassa tarkastellaan yhtenäiskoulun opettajuutta koulussa, jossa kaikki perusopetuksen luokka-asteet (1.-9.) toimivat samassa hallinnollisesti ja rakenteellisesti yhtenäisessä kouluyksikössä. Opettajuutta tarkastellaan muun muassa opettajuuden laaja-alaistumisen ja moniammatillisen asiantuntijuuden kehittymisen kautta. Tutkimuksessa kiinnitetään huomio siihen, sisältääkö yhtenäiskoulun opettajuus sellaisia ominaispiirteitä, joiden katsotaan johtavan koulun kulttuurin kehittymiseen kohti oppilaiden kokemaa perusopetuksen yhtenäisyyttä.

Lähtökohtana tutkimukselle on kirjallisuuden ja aiempien tutkimusten perusteella muotoutunut käsitys, jonka mukaan oppilaan tasolle ulottuva perusopetuksen yhtenäisyys edellyttää muutoksia koulun kulttuurissa ja opettajuudessa. Keskeistä on pyrkiä kohti yhteisen opettajuuden identiteettiä muun muassa opettajuuden laaja-alaistumisen ja moniammatillisen asiantuntijuuden kautta.

Yhtenäiskoulun taustoja kuvaavassa tutkielman osassa kuva opettajuuden ja yhtenäisen perusopetuksen suhteesta ja niiden erityisistä kehittämiskohteista hahmottuu aiempien tutkimusten ja kirjallisuuden perusteella. Tutkielman empiirisessä osassa tarkastellaan opettajuutta eräässä suomalaisessa yhtenäiskoulussa opettajien kokemana. Kyseessä on siten tapaustutkimus, jonka empiirinen aineisto on koottu muun muassa opettajahaastatteluilla.

Tutkimuksen mukaan perusopetuksen yhtenäistämisenä on keskeistä kiinnittää huomio opettajuuteen ja yhteisen opettajuuden identiteetin muotoutumiseen. Koulun rakenteellinen yhtenäisyys edesauttaa yhteisen opettajuuden identiteetin muodostumista, sillä se luo puitteet uudelle opettajuudelle ja siten helpottaa moniammatillisuuden toteuttamista sekä opettajuuden vertikaalista laaja-alaistumista. Opettajuuden kehittyminen näissä raameissa on opettajayhteisöstä ja sen toimijoista itsestään kiinni. Tutkimuksen mukaan yhtenäiskoulun opettajuus voi koostua monenlaisista työkuvista ja käsittää erilaisia opettajankelpoisuuksia. Yhtenäisen opettajuuden identiteetti näyttäytyy siten sekä eri opettajaryhmien edustajien muodostamana moniammatillisuutena että yksittäisten opettajien työkuvien laaja-alaistumisena koko perusopetuksen kattavaksi opettajuudeksi. Tapauskoulun opettajakulttuurin kehitys on tapahtunut yhteisen opettajuuden identiteetin suuntaisesti.

Avainsanat: yhtenäinen perusopetus, yhtenäiskoulu, yhteisen opettajuuden identiteetti, laaja-alaistuva opettajuus, moniammatillinen asiantuntijuus, koulun kulttuuri.

## ESIPUHE

Tutkielman laatiminen on ollut vuosia kestänyt prosessi. Tutkimusaihe on elänyt ja ohjautunut suuntaan jos toiseen ennen lopullisen toteutusmuodon hahmotumista. Sitä ennen olin lukenut, kirjoittanut, lukenut ja taas kirjoittanut monista eri aiheista, jotka kaikki liittyivät yhtenäiseen perusopetukseen, koululaitoksen kehittämiseen tai opettajuuteen. Täysin perustein voin sanoa, että yhtenäinen perusopetus siihen liittyvine teemoineen on ollut ajatuksissani kahdeksan vuotta. Näiden vuosien aikana olen käsitellyt tätä erityistä kiinnostuksen kohdettani monissa opintotoissani, joita kertyi sen verran paljon, että jo niistä voisi kootusti toimittaa oman teoksensa. Aiheen työstäminen on aika ajoin muistuttanut jopa harrastusta, joka tuskin tähän tutkielmaan päättyy.

Kahdeksaan vuoteen mahtuu opettajan tehtävissä kuluneita ajanjaksoja, jolloin tutkielma ei sivuissa mitattuna edennyt. En kuitenkaan päästänyt aihetta mielestäni, vaan päinvastoin peilasin sitä alati niihin koulutodellisuuksiin, joissa toimin yhtenä kouluyhteisön jäsenenä. Virikkeitä tarjonneita ja motivoivia olivat ne keskustelut, joita sekä luokan- että aineenopettajien ja rehtoreiden kanssa kävimme. Samalla ajatteluni selkiytyi ja monet koulujen epäkohdat tulivat esille.

Haluan kiittää tutkimukseeni osallistunutta koulua, haastateltuja henkilöitä sekä koko kouluyhteisöä ajanjaksoista, jolloin pääsin yhtenäiskoulun kulttuurin äärelle. Tätä koulua työyhteisöineen on kiittäminen myös siitä, että toimiessani vuosituhannen vaihteessa koulussa työharjoittelijana, vahvistui päätökseni kouluttautua opettajaksi. Tieltä en ole kääntynyt, enkä nyt aio kääntyäkään.

Kiitos kuuluu kaikille, jotka ovat myötävaikuttaneet prosessini etenemiseen. Kun tammikuussa 2008 päätin keskittyä tutkielmaprosessin loppuun saattamiseen, jättäydyin työelämästä. Tieto siitä, että tarvittaessa saan ympärilläni olevilta läheisiltä taloudellista apua, auttoi minua pysymään tutkielmani parissa. Etenkin vanhemmilleni ja kihlatulleni kiitos kannustuksesta saattaa työ loppuun. Siskolleni kiitos monista tutkielman kieliasuun liittyneistä ehdotuksista ja Mummolle kiitos, että pystyin usein ostamaan hyvällä omalla tunnolla ruokaa.

Sain vihdoin tämän prosessin päätökseen, ainakin tämän tutkielman osalta. Työtä tämä teetti, eikä se voinut olla heijastumatta koti- ja perhe-elämään. Kärsivällisyyttä on tarvittu puolin ja toisin, sillä työhuoneeseen sulkeutunut tutkija on ajoittain laistanut täysin kotitöistä, eikä aina ole ollut muutenkaan seurallinen perheyhteisölleen. Kiitos ja anteeksi.

Tärkeänä tukilinkkinä viime vuosina ovat olleet CC Picaron harjoittelukaverini, jotka usein olivat ainoita sosiaalisia kontaktejani kodin ulkopuolella. Kilpaurheilullinen harjoittelu oli vaikea saada mahtumaan päiväohjelmaan, mutta lenkille patisteltuna sain ajatukset aina täysin irti tutkielmastani ja samalla päästetyksi pahimmat höyryt pihalle. Parikymmentätuhatta poljettua kilometriä tutkielman tekemisen ohessa ovat tehneet fyysisen kestävyuden lisäksi hyvää myös mielelle ja auttaneet katsomaan aina eteenpäin kohti tulevaa kautta.

Nyt on aika suunnata katse uusin kausiin ja mennä elämässä eteenpäin. Pyörät pysyvät pyörimässä.

Jyväskylässä kesäloman kynnyksellä 2008

Olli-Matti Komonen

# SISÄLLYS

## TIIVISTELMÄ ESIPUHE SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	6
2	TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS .....	9
2.1	Perusopetuksen yhtenäisyys.....	10
2.1.1	Perusopetuksen yhtenäistäminen osana historiallista kehityskulkua .....	10
2.1.2	Hallinnollinen ja pedagoginen näkökulma yhtenäistämiseen...	11
2.2	Keskeiset käsitteet ja tutkimuksen teoreettinen tausta .....	16
2.2.1	Yhtenäinen perusopetus, yhtenäinen peruskoulu ja yhtenäiskoulu.....	19
2.2.2	Koulun kehittyminen ja koulun kulttuuri .....	20
2.2.3	Opettajuus tutkittavana ilmiönä.....	24
2.2.4	Yhteisöllisen opettajuuden merkitys.....	26
2.2.5	Yhteisen opettajuuden identiteetti .....	28
3	TUTKIMUSONGELMAT JA -MENETELMÄ.....	37
3.1	Tutkimusongelmat.....	37
3.1.1	Laaja-alaistuva opettajuus .....	38
3.1.2	Moniammatillinen yhteistyö ja asiantuntijuus.....	38
3.1.3	Yhtenäiskoulun pedagogiset mahdollisuudet .....	38
3.1.4	Yhteisen opettajuuden identiteetti .....	38
3.2	Tapaustutkimus .....	39
3.2.1	Tapaustutkimus ja tutkijan rooli.....	39
3.2.2	Tapauskoulun kuvaus.....	41
3.2.3	Haastatellut henkilöt .....	42
3.3	Aineistonkeruu ja -analyysi.....	45
3.3.1	Valmistelevat toimet ennen aineistonkeruuta .....	45
3.3.2	Teemahaastattelun toteuttaminen.....	46
3.3.3	Aineiston analyysi.....	46
3.3.4	Muu aineisto.....	48
4	OPETTAJUUS YHTENÄISKOULUN OPETTAJIEN KUVAAMANA .....	52
4.1	Laaja-alaistuva opettajuus yhtenäiskoulussa .....	52
4.1.1	Opettajuuden suhde luokka-asteisiin .....	52
4.1.2	Opettajuuden laajenevat sisällöt.....	54
4.1.3	Laajenevat kelpoisuudet opettajuuden rakentamisessa .....	55
4.2	Moniammatillinen asiantuntijuus yhtenäiskoulussa .....	58
4.2.1	Luokan- ja aineenopettajien välinen yhteistyö.....	59
4.2.2	Luokan- ja erityisopetuksen välinen yhteistyö .....	60
4.2.3	Aineen- ja erityisopetuksen välinen yhteistyö.....	61
4.2.4	Koulutyön moniammatillinen suunnittelu ja toteutus .....	61

4.2.5	Kokemukset yhteistyön toimivuudesta.....	64
4.3	Yhtenäiskoulun pedagogiset mahdollisuudet .....	65
4.3.1	Oppilaantuntemus ja tiedonkulku .....	66
4.3.2	Eriyisopetus, tukitoimet ja oppimisvaikeuksien huomioiminen.....	68
4.3.3	Siirtymävaiheen tukeminen .....	68
4.3.4	Opetuksen eheys .....	70
4.3.5	Opettajien arvioimat yhtenäiskoulun ”uhkatekijät” .....	71
4.4	Opettajana ja oppilaana yhtenäiskoulussa .....	72
4.4.1	Oppilaiden toiminnan vaikutukset koulun kulttuurin yhtenäisyyteen .....	72
4.4.2	Valvontatyön muutokset yhtenäiskoulussa .....	73
4.4.3	Yhtenäiskoulu rakenteellisena ratkaisuna.....	74
4.5	Yhteisen opettajuuden identiteetti .....	77
4.5.1	Opettajaryhmien välinen tasa-arvo lähtökohtana.....	77
4.5.2	Opettajien kokemuksia yhteisestä opettajuudesta.....	80
4.6	Yhtenäiskoulun tulevaisuudenhaasteet .....	83
5	YHTEENVETO, PÄÄTELMIÄ JA POHDINTAA .....	86
5.1	Tutkimustulokset ja niiden yhteys aikaisempiin tutkimuksiin.....	86
5.2	Oman tutkimuksen arviointia ja pohdintaa .....	95
6	LOPUKSI .....	99
	LÄHTEET.....	100
	LIITTEET .....	109

## 1 JOHDANTO

2000-luvun aikana on koululaitoksessamme voimistunut suuntaus, jonka päämääränä on yhtenäistää perusopetusta. Perusopetuksen yhtenäisyyden merkittävä särö on ollut kuudennen ja seitsemännen luokka-asteen välisessä nivelvaiheessa, jossa perusopetuksen toiminnallinen kokonaisuus ja opetuksellinen eheys ovat rikkoutuneet. Oppilaan koulunkäynti on oleellisesti muuttunut toisenlaiseksi hänen siirtyessään ala-asteelta yläasteen erilaiseen kouluympäristöön. Kun opetushenkilöstö on vaihtunut ala- ja yläasteiden jaon mukaisesti, ei oppilasta koskeva tieto ole aina kulkenut parhaalla mahdollisella tavalla, ja paljon tietoa esimerkiksi oppimisvaikeuksiin liittyen on jäänyt rajan taakse.

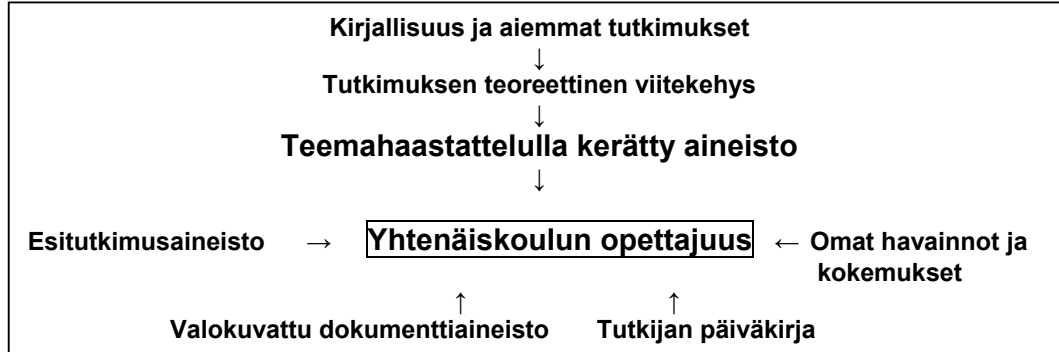
Vuonna 1999 voimaan tulleen perusopetuslain mukaan siirryttiin yhtenäiseen perusopetukseen, eikä ala- ja ylä-astetta enää lainsäädännössä tunneta (Perusopetusasetus 1998 852/20.11.1998, 1§). Kunnat voivat itse päättää, mitkä luokka-asteet kuhunkin kunnan kouluyksikköön kuuluvat. Monin paikoin koko oppivelvollinen ikäryhmä ensimmäisestä yhdeksänteen luokkaan opiskelee saman hallinnollisen kokonaisuuden puitteissa ja usean koulun kohdalla myös samassa koulukiinteistössä. Tällaisia *yhtenäisiä peruskouluja* ja *yhtenäiskouluja* on noin kymmenesosa maamme peruskouluista (Johnson 2007e, 34).

Yhtenäiskoulussa aineenopettajat voivat aiempaa laajemmin toimia koulunsa alaluokilla ja luokanopettajat kelpoisuuksiensa tai osaamisensa puitteissa koulunsa yläluokilla. Vuosiluokat 1.-6. ovat kuitenkin pääosin luokanopetusta ja vuosiluokat 7.-9. pääosin aineenopetusta, joten jossain määrin lainsäädäntö mukailee perinteistä mallia (Perusopetusasetus 1998 852/20.11.1998, 1§). Ala- ja yläasteen välisen rajan poistuminen, perusopetuksen yhtenäistyminen sekä luokan- ja aineenopettajien työn mahdollinen laajeneminen suhteessa opetettaviin luokka-asteisiin antavat ymmärtää, että peruskoulu ja peruskoulun opettajien työ ovat muutoksessa. Muutos on käynnistynyt kuitenkin verkkaisesti, oppilaat siirtyvät koulusta toiseen usein juuri kuudennen ja seitsemännen luokan välissä ja valtaosa Suomen peruskouluista opettajineen toimii muutenkin kuten ennen lainsäädännöllistä muutosta (esim. Johnson 2007a, 11; Pyhältö & Soini 2007, 146).

Perehdyttyäni kirjallisuuden ja aiempien tutkimusten avulla perusopetuksen yhtenäistämisen taustoihin, tavoitteisiin, keinoihin, nykytilaan ja mahdollisuuksiin, aloin ymmärtää, että yhtenäistäminen perustuu ensisijaisesti koulun kulttuurin ja opettajuuden kehittämiseen. Toisinpäin ajateltuna perusopetuksen muuttumattomuus on perusteltavissa sillä, että koulun kulttuurissa ja opettajuudessa ei ole tapahtunut sellaista kehitystä, joka yhtenäisyyttä loisi. Tässä tutkielmassa tartun edellä mainittuun problematiikkaan ja selvitän, millaiseksi opettajat kokevat opettajuuden ja työnsä yhtenäiskoulussa. Olen kiinnostunut siitä, onko yhtenäiskoulun opettajuudessa ja sen kehittymisessä nähtävissä sellaisia piirteitä, jotka edesauttavat koulun kulttuurin kehittymistä yhtenäisemmäksi. Vastaavasti tarkastelen, millaisilla ratkaisuilla on luotu puitteet opettajuuden ja koulun kulttuurin kehittymiselle. Tarkastelen opettajuutta yhtenäiskoulukontekstissa, jossa rakenteelliset puitteet yhtenäisyydelle ovat jo olemassa.

Perusopetuksen yhtenäisyyttä voi tarkastella monesta näkökulmasta, sillä kyseessä on monisyinen ilmiö. Hallinnollisesta näkökulmasta katsottuna yhtenäisyys mielletään koulun organisatoriseksi muutokseksi ja erillisten koulujen yhdistymiseksi. Pedagogisena ilmiönä yhtenäisyys nähdään oppilaslähtöisesti, jolloin keskeistä on tarkastella, miten yhtenäisyys ilmenee muun muassa koulun oppilaiden arjessa, kouluasteiden nivelvaiheiden toiminnassa ja koulujen opetussuunnitelmallisen eheyden muodossa. Historiallisessa näkökulmassa korostuu koululaitoksen aiempi kehityskulku ja kulttuuriset, rakenteelliset ja käytänteisiin liittyvät perinteet, joiden kehittämiseen nyt paneudutaan. Taloudellisten seikkojen ja kunnallisen koulutoimen tehokkuuden näkökulmassa yhtenäistämässä huomioidaan alueellisen kouluverkkojärjestelmän kehittyminen muun muassa oppilasmäärien muutosten ja väestöennusteiden ohjaamana. Vasta usean näkökulman huomioonottaminen tekee mahdolliseksi ymmärtää, mistä kaikesta todella on kyse kun puhutaan perusopetuksen yhtenäistämisestä. Omassa tutkielmassani nämä lukuisat näkökulmat luovat taustan tutkimukselleni, mutta rajaan tarkastelun opettajuuteen perusopetusta yhtenäistävänä tekijänä.

Tutkimus pohjautuu kirjallisuuden pohjalta laatimaani teoreettiseen malliin, jonka ohjaamana empiirinen aineisto on kerätty ja analysoitu. Tarkastelen opettajuutta yhtenäiskoulukontekstissa ja selvitän onko yhtenäiskoulun opettajakulttuurissa perusopetusta yhtenäistäviä piirteitä. Jos tällaisia piirteitä on, niin selvitän miten ne koulun käytänteissä ilmenevät. Tarkastelun kohteena on ensisijaisesti kuudennen ja seitsemännen luokka-asteen nivelvaihe. Tutkimus on luonteeltaan etnografinen tapaustutkimus, joka vuosia kestäneen prosessin aikana on elänyt ja muotoutunut yhä uudelleen ja uudelleen. Näiden vuosien aikana olen nähnyt monia eri luokka-asteita käsittäviä kouluja toimiessani niissä sekä luokanopettajana että teknisen työn aineenopettajana. Samalla minulle on hahmottunut kuva siitä, millaista opettajuus ja koulujen kulttuuri rakenteeltaan erilaisissa kouluissa on. Tämän tutkimuksen empiirinen aineisto on koottu eräässä yhtenäiskoulussa pääasiassa teemahaastattelumenetelmää käyttäen, jota myös muutamat muut menetelmät sekä oma aktiivinen vuosia kestänyt pohdiskelu täydentävät. Käsitys siitä, miten yhtenäiskoulun opettajuutta menetelmällisesti lähestyn, hahmottuu kuvioista 1.



KUVIO 1 Yhtenäiskoulun opettajuuden rakentuminen eri aineistojen kautta



## 2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Koska yhtenäinen perusopetus (jatkossa käytän tästä myös lyhennettä YPO) ja yhtenäiset peruskoulut ovat toistaiseksi melko vieraita ja monille jäsentymättömiä asioita, katson tarpeelliseksi kuvata YPO:n taustaa laajemminkin kuin omaan tutkimusnäkökulmaani rajattuna. Samalla hahmottuu tutkimukseni teoreettinen viitekehys kokonaisuudessaan ja oma tutkimusalueeni taustoineen tulee perustelluksi. Lähdeviitteitä on paikka paikoin runsaasti, sillä niiden avulla haluan antaa kenelle tahansa mahdollisuuden lisätä tietouttaan aiheista, joista tässä kirjoitan.

Usein olen hämmästellyt, että suurin osa tapaamistani peruskoulun opettajista sekä 1.-6. että 7.-9.-luokka-asteiden kouluissa ovat olleet varsin ihmeissään YPO:n lähtökohdista ja päämääristä. Huolestuttavana olen pitänyt myös sitä, etteivät opiskelutoverinikaan ole olleet tietoisia YPO:n perusteista. Mitä enemmän olen aiheeseen itse perehtynyt, sitä pinnallisemmilta heidän näkemyksensä YPO:n suhteen ovat vaikuttaneet. En tällä huomiolla halua kritisoida heitä näkemyksineen, vaan ennemminkin tuoda esille sen huolestuttavana pitämäni piirteen, että YPO on monin paikoin heikosti ymmärretty, eivätkä koulujen toimijat ole saaneet siihen mielestäni riittävästi perehdyttämistä. Ristiriitaista on se, että nimenomaan opettajia pidetään monessa yhteydessä YPO:n suuntaan vaikuttavina toimijoina, mutta he vaikuttavat olevan valitettavan heikosti perillä YPO:n lähtökohdista. Tämän tausta-ajatuksen vuoksi tässä luvussa (luku 2) selvitän, mitä yhtenäinen perusopetus tarkoittaa. Etenen laajoista näkökulmista kohti omaa erityisempää tutkimusongelma-alueettani. Näin oman tutkimusongelmani tausta-asetelmat tulevat kattavasti esitellyiksi.

## 2.1 Perusopetuksen yhtenäisyys

### 2.1.1 Perusopetuksen yhtenäistäminen osana historiallista kehityskulkua

Kahtiajakautuneen peruskoulun ja koulun kulttuurin yhtenäistäminen sekä yhteisen opettajidentiteetin muodostuminen ovat haasteita, joiden katsotaan olevan perujaan aiemmasta koululaitoksen ja opettajankoulutuksen kehityskulusta (mm. Huusko ym. 2007, 24; Johnson 2006, 22-24; Luukkainen 2004, 84; Pietarinen 1999, 11). Johnsonin (2006, 2007 ja 2007e) mukaan perinteiset toimintamallit perustuvat kansa- ja oppikoulujen toiminnan aikana vakiintuneisiin koulukäytäntöihin, joiden pohjalta hallinnollisesti ja pedagogisesti kaksijakoinen peruskoulu syntyi. Peruskoulua edeltäneen rinnakkaiskoulujärjestelmän jäänteitä on vieläkin olemassa, vaikka rinnakkaiskoulujärjestelmän aika päättyi 1970-luvulla. Kaksijakoisuus on ohjannut myös opettajankoulutuksen kehittymistä siten, että aina on koulutettu erikseen luokanopettajien kaltaisia opettajia alemmille luokille ja aineenopettajien kaltaisia opettajia ylemmille luokille. (Johnson 2006, 22-24; 2007, 7; 2007e, 20-21 ja 29-30.) Pietarinen (1999, 11) on väitöskirjassaan tarkastellut ala- ja yläluokkien välistä siirtymää, jota hän pitää hyvin samantapaisena kuin siirtymää kansa- ja oppikoulun välillä: luokanopettajajohto- toisilta alaluokilta siirrytään aineenopettajajohto- toisille yläluokille, kuten aikoinaan kansakoulusta oppikouluun.

Rinnakkaiskoulujärjestelmä syntyi, kun 1860-luvulla silloisen oppikoulujärjestelmän rinnalle kehitettiin kansakoulujärjestelmä. Samalla oppikoulua organisoitiin uudelleen. Aluksi kansa- ja oppikoulut toimivat toisistaan täysin erillään, mutta myöhemmin useiden välivaiheiden kautta kansakoulusta muodostui osittainen pohjakoulu oppikoululle. Missään vaiheessa koulumuodot eivät täysin yhdistyneet, vaan toimivat hallinnollisesti ja fyysisesti toisistaan erillään: kansakoulu oli kunnallinen koulu ja oppikoulu valtion ylläpitämä koulu. Sekä kansa- että oppikoulua varten oli omat opettajankoulutusjärjestelmänsä, jotka aina 1960-luvulle saakka erosivat toisistaan pohjakoulutusvaatimuksiltaan, saavutettavien tutkintojen laajuuksiltaan ja koulutusmuotojen sisällöiltään erittäin paljon. 1960-luvulla toimeenpannun koulujärjestelmä uudistuksen tuloksena siirryttiin rinnakkaiskoulujärjestelmästä yhtenäiskoulujärjestelmään ja kansa- sekä oppikoulujen aika päättyi. Syntynyt peruskoulu mukaili kuitenkin jossain määrin entistä koulujärjestelmää. Tämä oli nähtävissä muun muassa siinä, että kansakoulusta muodostui ala-aste ikään kuin itsestään opettajiston jatkaessa alasteen luokanopettajina. Oppikouluun kuulunut keskikoulu sekä kansakoulun yhteydessä toiminut kansalaiskoulu muodostivat syntyneen yläasteen, jonka opettajisto muodostui entisistä oppikoulun opettajista. Osittain tämä oli työvoimapolitiittinen, mutta myös pakon sanelemakin ratkaisu, sillä käytössä olleet koulurakennukset opetushenkilöstöineen sovitettiin uuden järjestelmän tarpeisiin. Samoihin aikoihin koulunuudistuksen kanssa opettajankoulutusta uudistettiin ja vähitellen opettajankoulutusmuodot muuttuivat pohjakoulutusvaatimuksiltaan ja saavutettavien tutkintojen laajuuksiltaan yhtenäisiksi. Koulutusmuodot yhdistyivät hallinnollisesti, mutta pääsääntöisesti ne toteutetaan toisistaan erillään vielä nykyäänkin. (Antikainen ym. 2000; Halinen & Pietilä 2005; Iisalo 1987; Isosaari 1968; Itälä 2005; Johnson 2006, 2007a ja 2007e; Kiuasmaa

1982 ja 1985; Kivinen ym. 1989; Kuikka 2005; Kähkönen 1979; Malinen 2004 ja 2005; Niemi 2005a; Nurmi 1979, 1988 ja 1989; Purhonen 2005; Ranne 2005; Rinne ym. 1984; Simola 1998; Somerkivi 1982 ja 1985; Takala 1983; Tanttu 2005; Toivonen 2005; Viljanen 1992.)

Nämä historialliset juuret näkyvät nykyisessä peruskoulurakenteessa vahvasti niin fyysisissä muodoissaan, koulujen toimintakulttuureissa kuin jossain määrin opetushenkilöstön keskuudessakin. Niin sanottujen ala- ja yläkoulujen (joilla usein viitataan entisiin ala- ja yläasteen kouluihin) käytänteet, kulttuurit ja opettajaidentiteetit eivät mielestäni ole yhtenäisiä. Tätä näkemystä tukee myös Huuskon ym. (2007, 117) tutkimus, jossa opettajat ilmaisevat koulutustaustojen erilaiset tarinat yhtenäisen perusopetuksen uhkina.

### 2.1.2 Hallinnollinen ja pedagoginen näkökulma yhtenäistämiseen

Perusopetuksen yhtenäistäminen tarkoittaa sitä, että perusopetuksesta luodaan opetussuunnitelmallisesti yhtenäinen, ehyt ja johdonmukainen kokonaisuus (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 13). Kunnallisella tasolla tämä velvoittaa opetuksen järjestäjän luomaan sellaiset puitteet, joiden turvin lapsen koko peruskoulutaival muodostaa ehyen kokonaisuuden. Joissakin tapauksissa tähän on pyritty koulujen välistä sekä koulujen sisäistä yhteistyötä lisäämällä, minkä lisäksi joissain tapauksissa kouluja on yhdistetty. Keskeistä on puuttua tärkeänä pidetyn yhteistyön vahvistamiseen ja oppilashuollon yhtenäistämiseen nivelvaiheiden ympärillä. Kyse on siis koulujen opettajien ja muiden ammattilaisten yhteistyön kehittämisestä, jonka myötä perusopetuksen toimintaa yhtenäistetään. (Halinen & Pietilä 2005, 98 ja 102-103; Holopainen ym. 2005, 5; Huusko & Pietarinen 1999, 57; Huusko ym. 2007, 131; Johnson 2006, 16; 2007c, 65; Laitila 1996, 124; Lindström 2005, 18; Uutela-Morander & Ilmonen 2005, 80.) Ala- ja yläasteen välisen rajan poistamisen lisäksi esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmallista kokonaisuutta on yhtenäistetty ja monin paikoin kiinnitetty huomiota myös alkuopetuksen ja kolmannen luokan väliseen siirtymään (Hagner 2005, 43-51; Karila & Nummenmaa 2005, 212; Lindström 2005, 32; Oja 2005, 60-61). Lähtökohtaisesti perusopetuksen yhtenäistäminen ei ole irrallinen ”projekti” vaan kyseessä on koulun perustehtävän toteuttaminen jatkuvana suuntauksena (esim. Huusko ym. 2007, 100-101).

Kun koulukohtaisia luokka-asterajoja ei enää määrätä, ovat kunnat varsin vapaita muokkaamaan kouluverkkoaan. Perusopetusasetuksen mukaan ”vuosiluokilla 1-6 opetus on pääosin luokanopetusta ja vuosiluokilla 7-9 pääosin aineenopetusta, ellei opetussuunnitelmassa toisin määrätä” (Perusopetusasetus 1998 852/20.11.1998, 1§). Termi *aineenopettaja* on poistunut käytöstä ja kyseisen ammattiryhmän edustajia kutsutaan nimikkeellä *lehtori*. Tässä tutkielmassa käytän kuitenkin termiä aineenopettaja, sillä tarkastelussani yhtenä osa-alueena tulen käsittelemään aineenopetusta, jonka yhteydessä on luontevaa ja helposti ymmärrettävää käyttää termiä aineenopettaja.

Vaikka opettajan pedagogiset opinnot tuottavat laaja-alaisen opettajan pätevyuden, määräytyy kelpoisuus eri opettajien tehtäviin opettavien aineiden mukaan. Opettaja voi tehdä koulun sisällä erilaisia tehtäviä ja toimia muun muassa aineenopettajana tai luokanopettajana, kunhan hän täyttää tehtävään liittyvät ehdot, toisin sanoen kelpoisuuden antaa opetusta. Kelpoisuus taas on

hankittava vaadittavat opintokokonaisuudet suorittamalla. Nykyisellään luokanopetusta on kelpoinen antamaan henkilö, joka on suorittanut kasvatustieteen maisterin tutkinnon tai aikaisemman kasvatustieteiden kandidaatin tutkinnon, perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot sekä opettajan pedagogiset opinnot. Luokanopetusta on kelpoinen antamaan myös opettaja, jolla on aineenopettajan kelpoisuus sekä lisäksi perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot. Aineenopetusta perusopetuksessa on kelpoinen antamaan henkilö, joka on suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon, opettavan aineen opinnot opettavissa aineissa sekä opettajan pedagogiset opinnot. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998 14.12.1998/986, 4§ ja 5§; Kaivola 2005, 267-268; Luukkainen 2002, 168-169; Rönneberg 2000, 25 ja 29-30.) Yhtenäisen perusopetuksen ja opettajien kelpoisuuksien kannalta ajateltuna laajeneva kelpoisuus olisi tulevaisuudessa luontevaa (Pyhältö ym. 2007, 228). Koska omassa tutkielmassani painopiste suuntautuu niin sanottujen ala- ja yläkoulujen nivelvaiheeseen ja yhtenäisyyteen, en tässä yhteydessä käsittele esimerkiksi alkuopetukseen, erityisopetukseen ja opinto-ohjaukseen liittyviä kelpoisuusvaatimuksia.

Johnson (2006, 16; 2007a, 11) kritisoi, että ”suurin osa peruskouluista toimii yhä kuten ennenkin ja kehittämistyö on edennyt pääasiassa vain opetus-suunnitelmatyönä”. Jokisen (2000, 59-60) ja Luukkaisen (2004, 204) mukaan alueellinen perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi alkaa yhtenäisen opetus-suunnitelman laatimisesta. Haasteeksi mielestäni muodostuu, miten yhtenäistämisen prosessissa seuraavaksi edetään, jotta muutos ei pysähdy opetus-suunnitelmatyön tasolle. Yhteinen opetus-suunnitelma ei vielä takaa, että opetus ja koulujen kulttuurit yhtenäistyisivät etenkin oppilaiden kokemana.

Yhtenäisessä perusopetuksessa on kyse lapsen eheästä, johdonmukaisesta, turvallisesta ja yksilöllisestä ”perusopetuksen jatkumosta”, opiskeli hän sitten suuressa yläkoulussa, 1.-9.-luokkien yhtenäiskoulussa tai pienessä kyläkoulussa. Ala- ja yläasteen välisen rajan poistuminen ei vielä takaa pedagogista yhtenäisyyttä, joten yksinään se on toissijainen seikka. Tämän ajatuksen perusteella koulujen integroiminen suuriksi kouluyksiköiksi pienten koulujen kustannuksella ei siis ole lainkaan välttämätöntä YPO:n päämäärien toteuttamiseksi. Koulujen ollessa toisistaan irrallaan korostuu yhteistyön ja tiedonkulun merkitys eheän perusopetuksen saavuttamisessa. Esimerkiksi haja-asutusalueella voidaan perusopetusta yhtenäistää koulujen verkostoitumisen avulla. Koulupolku voi tämän näkemyksen mukaan muodostua eri luokka-asteita käsittävistä kouluyksiköistä, mutta niiden välille on tällöin löydyttävä yhteinen henkilökunta, arvopohja, toimintasäännöt jne. Toki koulujen on hyvä olla melko lähellä toisiinsa, jotta yhteistyötä ja -toimintaa voidaan harjoittaa. Näin ollen yhtenäinen peruskoulu voi olla haja-asutusalueilla jopa mahdollisuus aiempaa paremman palvelutason luomiseksi, mikäli kunnalla ei aiemmin ole ollut mahdollisuutta ylimpien luokka-asteiden opetuksen järjestämiseen. (Halinen & Pietilä 2005, 102-105; Holopainen ym. 2005, 6; Huusko ym. 2007, 76; Laitila 1996, 125; Luukkainen 2002, 243; Spåre 2007, 27-29; Tanttu 2005, 110-112.)

Edellisen vastapainoksi esitän, että koululaitoksen rakenteellista muutosta puoltaa se, että vanhat toimintamallit on luontevaa muuttaa organisatoristen ja rakenteellisten muutosten kautta, jolloin päästään tekemisiin uudenlaisten toimintakulttuurimallien kanssa (Johnson 2007d, 102-103; Lyytinen 1988b, 40).

Nähdäkseni opettajien yhteistyölle, opetuksen eheydelle, tiedon kulkemiselle läpi perusopetuksen, oppilashuollon katkeamattomuudelle ja yhteisen henkilöstön hyödyntämiselle on paremmat puitteet silloin, kun koulut ovat fyysisesti toisiaan lähellä ja kaikki peruskoulun työntekijät kohtaavat toisensa jopa useasti saman päivän aikana. Yhtenäisyyttä voidaan siis toteuttaa koulujen verkostoitumisen kautta, mutta oman käsitykseni mukaan koulujen yhdistyminen luo selvemmät edellytykset laajentuneelle yhteistyölle ja yhtenäiselle kulttuurille. Myös Uutela-Moranderin ja Ilmosen (2005, 81) esityksestä käy ilmi, että yhteistyön ja tiedonkulun turvaaminen on helppoa ja luontevaa koulujen ollessa samassa kiinteistössä.

Kouluverkkoihin liittyvät ”kädenväännöt” ovat muodostuneet uhkaksi myös yhtenäiselle perusopetukselle. Mikäli vain ja ainoastaan taloudellisista perusteista johtuen yhden rehtorin ja hallinnon alaisuuteen liitetään useampi koulu, kuten vaikkapa pieniä ala-asteita ja kunnan yläaste, unohdetaan helposti ne pedagogiset perusteet, joiden tulisi olla perusopetuksen yhtenäisyydessä lähtökohtina. Syntynyt yhtenäiskoulu saattaa palvella siis taloudellisiakin perusteita, joskin sen toteuttamisessa ensisijaisina lähtökohtina tulisi olla pedagogiset perusteet sekä yhtenäisen perusopetuksen toteuttaminen jokaiselle oppilaalle. Koulujen yhdistäminen yhtenäisen perusopetuksen nimissä, mutta heikkenevän taloustilanteen johdosta on suuri uhka yhtenäisen perusopetuksen pedagogiikan toteuttamiselle. (Johnson 2007e, 44; Malinen 2004, 25; ks. myös Karila & Nummenmaa 2005, 215; Spåre 2007, 28.) Myös Huusko ym. (2007, 26) painottavat, ”että vaikka rakenteet olisivat kunnossa, mutta koulun kulttuuri ei uudistuksessa muutu, vaikutukset oppilaalle jäävät vähäisiksi”. Mikäli koulut jatkavat toimintaansa ”ala-” ja ”yläkouluihin”, vaikkakin saman koulutontin alueella, ei välttämättä mikään oppilaiden kokema muutu yhtään sen yhtenäisemmäksi. Tällöin ei mielestäni voida puhua yhtenäisen perusopetuksen toteutumisesta, vaan YPO edellyttää muunlaisia muutoksia.

Huuskon ym. (2007) tutkimuksen mukaan koulun toimijat liittävätkin perusopetuksen yhtenäisyyden pedagogisiin prosesseihin. Julkisuudessa käydyssä keskustelussa sen sijaan yhtenäisyys on mielletty ennen muuta hallinnolliseksi ja koulun arjesta irralliseksi asiaksi, johon liitetään kunnassa toteutetut hallinnolliset säästötoimenpiteet, koulujen lakkauttamiset, kouluyksiköiden ”pakkoyhdistäminen” ja paine opettajien kaksoiskelpoisuuksien hankkimiselle. (Huusko ym. 2007, 60-61.) Julkisuudessa vallalla olevien käsitysten perustelu yhtenäiseen perusopetukseen vedoten tuntuu mielestäni vähintäänkin arveluttavalta ja saattaa synkistää mielikuvia yhtenäisestä perusopetuksesta. Huusko ym. (emt.) katsovat, että perusopetuksen yhtenäistämistä ymmärrettävästi vastustetaan, mikäli se nähdään kapea-alaisesti säästöinä ja koulujen lakkauttamisina. Siksi olisi tärkeää saada eri opettajaryhmät, rehtorit ja sivistysjohtajat saman kasvatuksellisen tavoitteen taakse. (Huusko ym. 2007, 63, 68 ja 74-75.)

On toki ymmärrettävää, että perusopetuksen yhtenäistämiseen liittyy paljon kielteisiä tunteita silloin, kun kyseessä on esimerkiksi koulujen yhdistyminen tai uuden koulun syntyminen. Ala- ja yläkoulun yhdistyminen sisältää monia sellaisia haasteellisia ratkaisuja, joiden myötä esimerkiksi työntekijät vaihtavat osittain pakon sanelemana työpaikkaansa aiempien työyhteisöjen rikkoutuessa. Tähän saattaa liittyä paljon inhimillistä muutosvastarintaa ja epätoivoisuutta oman työn tulevaisuudesta. Koulukulttuurien kohtaaminen ja uuden suunnan määrittely ovat varmasti erityisen haasteellisia vaiheita kaikille osalli-

sille. Huusko ym. (2007) kuitenkin toteavat, että ”tämä joskus kaoottisenakin koettu vaihe on olennainen, jotta muutosprosessi voisi käynnistyä.” Rehtorin rooli on tärkeä, kun huolia ja muita epä tietoisuuden tunteita käsitellään (Huusko ym. 2007, 160-161.)

Yhtenäisen perusopetuksen pedagogisia perusteita voi tarkastella ala- ja yläkoulun välisen siirtymän kautta. Ala- ja yläasteen välisen nivelvaiheen toimintaan ja toimimattomuuteen kiinnitettiin huomiota ainakin jo 80- ja 90-luvuilla (mm. Kääriäinen & Rikkinen 1988, 9-11; Johnson 2006, 52). Viljanen (1992) esittää, että ”peruskoulun ala- ja yläasteen välinen kynnyks on liian korkea ja rosoinen ja muutoksia kasautuu liikaa samaan ikävaiheeseen. Psykosomaattisesti oppilaat ovat vaikeassa kehitysvaiheessa ja opetusympäristössä huomattava muutos on oppilaiden siirtyminen luokanopettajajärjestelmästä aineenopettajajärjestelmään”. (Viljanen 1992, 122.) Opettajajärjestelmän vaihtuessa, muuttuu myös opiskelu toisenlaiseksi, sillä luokanopettajien lapsikeskeinen lähestymistapa vaihtuu aineenopettajien ainekeskeiseen lähestymistapaan (Pietarinen 1999, 56). Pietarinen (emt.) havainnollistaa väitöskirjassaan nivelvaiheen muutoksia oppilaan kannalta ja esittää, että luokanopettajajohtoisilla alaluokilla oppilaalla on yksi fyysinen, sosiaalinen ja pedagoginen ”ympäristön mikrotaso”, joka yhtäkkiä luokka-asteen vaihtumisen jälkeen muuntuu, jolloin oppilaalla onkin joka aineessa omanlaisensa ”ympäristön mikrotaso”. Tutkimustulosten mukaan oppilaiden oppimistulokset yläasteella voivat vaihdella nimenomaan sen mukaan miten oppilas on sopeutunut ainekohtaisiin mikrotasoihin. Oppilaat itse odottivat, että uudet opettajat huomioisivat muun muassa aiemmat opiskelutottumukset ja oppimisstrategiat pedagogisissa ratkaisuissaan. Yhtenäiset toimintamallit edellyttävät tutkimuksen mukaan koko kouluyhteisön sitoutumista, jossa opettajien keskinäisen yhteistyön merkitys kasvaa. (Pietarinen 1999, 273-276.) Pietarisen tutkimus tuo siis yhtenäisyyden perusteeksi koulujen kulttuurillisten käytänteiden erojen pienentämisen, jota opettajayhteisön suunnitelmallinen yhteistyö edesauttaa. Huuskon ym. (2007) tutkimuksessa YPO:n keskeiseksi kehittämistehtäväksi määrittyy pedagogisen (horisontaalisen) koherenssin rakentaminen koulun käytänteisiin. Tämän ovat myös eri opettajat tunnistaneeet haasteeksi. Myös koulujen oppilaat määrittivät eri nivelvaiheet keskeisiksi kehittämiskohteiksi yhtenäisempään perusopetukseen pyrittäessä ja näihin siirtymiin he kokivat tarvitsevansa tukea. Huomattava on, että eheyden saavuttaminen kuuluu kaikkiin koulupolun vaiheisiin, ei ainoastaan edellisen kaltaisiin nivelvaiheisiin. (Huusko ym. 2007, 83, 85-86 ja 95; myös Holopainen ym. 2005, 5.)

Kääriäisen ja Rikkisen (1988) tutkimuksessa verrattiin kahden eri oppilasryhmän sopeutumista yläasteelle. Toinen ryhmistä siirtyi yläasteelle perinteiseltä 1-6-luokkien ala-asteelta, kun taas toinen ryhmä oli opiskellut ala-asteen viimeisen luokan yläasteen tiloissa luokanopettajajohtoisesti. Tutkimuksen mukaan yläasteen yhteydessä olleelle ryhmälle siirtymä oli pienempi ja huomattavasti helpompi, kun ympäristö oli tuttu ja koulun kulttuuria oli jo etukäteen pääsyt näkemään. Siirtymään liittyvät ennakkoluulot ja pelot olivat tällä ryhmällä tuntuvasti pienempiä. Suurena mahdollisuutena koettiin myös ala- ja yläasteen välisten opettajien tutustuminen toisiinsa ja toistensa työskentelyyn sekä yhteistyön kautta syntynyt mahdollisuus parempaan oppilaantuntemukseen. Järjestely oli tehnyt nivelvaiheesta eheämmän ja näin ollen koulunkäynnistä yhtenäisemmän. (Kääriäinen & Rikkinen 1988, 7-8, 36-40, 57-58 ja 64-65.) Näihin Kääriäisen ja Rikkisen tutkimuksen päätelmiin ja Pietarisen (1999) tutkimustu-

loksiin kiteytyy mielestäni osuvasti yhtenäisen perusopetuksen keskeisin sisältö ala- ja yläkoulujen nivelvaiheessa. YPO:ssa on siis tiivistetysti kyse siitä, että oppilaan siirtymä kouluasteiden välillä on helpompi, kun koulujen kulttuuri ja koulun käytänteet ovat tutumpia ja yhtenäisempiä. Ala- ja yläluokkien opettajien yhteistyö avaa mahdollisuuden parempaan oppilaantuntemukseen ja opetuksen sisällölliseen eheyteen.

Ala- ja yläasteen nivelvaihe on ollut koko peruskoulun ajan haasteellinen vaihe. Yläasteelle siirtyminen ajoittuu kehityspsykologisesti ajateltuna vaikeaan vaiheeseen oppilaan ollessa kenties murrosiän pahimmassa kuohuntavaiheessa, jolloin nuori kohtaa paljon ulkoisia ja sisäisiä muutoksia (Halinen & Pietilä 2005, 102; Kääriäinen & Rikkinen 1988, 14; Luukkainen 2004, 214; Oja 2005, 60; Pietarinen 1999, 5; Tanntu 2005, 111). Pietarinen (emt.) tulee siihen päätelmään, että oppilaan tulee peruskoulunsa aikana kohdata erilaisia ulkoisia siirtymiä oppiakseen sietämään muutoksia ja selviämään niistä, mutta muutosten tulisi tapahtua koulun toiminnassa tietoisina oppimistavoitteina. Pietarinen esittää, että ”siirtymän ja sopeutumisen onnistuneisuus tai ongelmallisuus on yhteydessä sekä institutionaalsiin että kehitysvaiheellisiin tekijöihin”. Oppilaiden sosiaalista kehitysvaihetta ei ala- ja yläasteen koulun vaihtumisessa useinkaan huomioida riittävästi. Opettajien merkitys siirtymän onnistumisessa on suuri ja oppilaat odottavat opettajien ohjaavan heitä muutoksen hallinnassa. Siirtymää on helpotettu muun muassa tutustumiskäyntien ja tukioppilastoiminnan avulla, mutta ala- ja yläluokkien opettajien välinen konsultaatio on Pietarisen mukaan jäänyt resurssien puutteellisuudesta johtuen vähäiseksi. (Pietarinen 1999, 5-18, 200-202 ja 265-281; myös Huusko & Pietarinen 2000, 36-40; Pietarinen 2002, 39-40.) Huusko ym. (2007, 87) pitävät nivelvaiheeseen liittyvien riskitekijöiden tunnistamista ja purkamista tärkeänä. Yhtenäiskoulussa on mielestäni erinomaiset mahdollisuudet siihen, kun koulun eri työntekijät kohtaavat toisensa päivittäin mahdollisesti vieläpä useaan otteeseen. Konsultaation puuttumisen ei ainakaan pitäisi olla yhtenäiskoulussa resursseista kiinni.

Jokisen (2000) tutkimus vahvistaa Kääriäisen ja Rikkisen (1988) sekä Pietarisen (1999) tutkimusten perusteella syntyneitä kuvia perusopetuksen yhtenäisyyden pedagogisista perusteista. Jokisen tutkimuksessa selvitettiin yhtenäisen perusopetuksen toimintaedellytyksiä ja mahdollisuuksia erään kaupunginosan alueella, jossa toimii sekä ala- että yläasteen kouluja. Tutkimuksessa tarkasteltiin perusopetuksen opettajien ja rehtoreiden sekä opetustoimen vaikuttajien käsityksiä yhtenäisestä perusopetuksesta, siihen liittyvästä päätöksenteosta, opetussuunnitelman kehittämisestä, opetusjärjestelyistä, opettajien ja rehtoreiden työnkuvasta sekä YPO:n hyödyistä ja haitoista haastattelujen ja kyselyjen avulla. Tutkimus osoittaa alueen opettajien pitävän suurena mahdollisuutena luokan- ja aineenopettajien toiminnan ulottamista yli vanhan luokkasterajan. Yhtenäinen perusopetus nähtiin kasvatuksellisena ja opetuksellisena kokonaisuutena, jonka tarkoituksena on tukea oppilaiden kasvua ja kehittymistä. YPO:n avulla opettajien osaamista voitaisiin paremmin alueellisesti hyödyntää ja opettajien käyttäminen yli kouluasterajojen mahdollistaisi uusia opetusjärjestelyjä. Ala- ja yläluokkien yhtenäisyydellä olisi merkittävä etu oppilaille muun muassa tukitoimien ja tiedonkulun jatkuvuuden vuoksi. (Jokinen 2000, 33-35 ja 53; myös Oja 2005, 61-62.) Perusopetuksen yhtenäistämällä pyritään vastaamaan muun muassa tähän oppilaantuntemukseen liittyvään haasteeseen (mm. Tanntu 2005, 109 ja 111).

Yhtenäinen peruskoulu on Huuskon ja Pietarisen (2000, 24) mukaan nähty yhtenä mahdollisuutena estää yksittäisen oppilaan syrjäytyminen (myös Pietarinen 2005, 9). Myös Jokinen (2000, 43 ja 52) toteaa, että opettajat uskovat perusopetuksen yhtenäistämisen vähentävän oppilaiden häiriökäyttäytymistä ja ongelmia, kun saadaan suunnitelmallisemmat ja pitkäjänteisemmät keinot puuttua ongelmiin ja tämän myötä oppilaan koulutaipaleesta tulee turvatumpi. Oli koulurakenteen malli millainen tahansa, mielestäni tärkeintä on luoda puitteet sille, että kaikissa perusopetuksen nivelvaiheissa oppilaan siirtyminen on turvattu, tiedonkulku katkeamatonta ja erilaiset koulun kulttuuriin liittyvät toimintamallit johdonmukaisia. Näihin haasteisiin vastaaminen jää koulujen henkilöstön vastuulle.

Meri (2005) kokoaa kattavasti yhteen yhtenäisen perusopetuksen vahvuuksia. Mahdollisuuksina pidetään 1) opetussuunnitelmallista jatkumoa läpi koko perusopetuksen, 2) kaikkien opettajien vahvuuksien parempaa hyödyntämistä, 3) opettajien toimenkuvan laajenemista ja työn rikastumista, 4) oppivien opiskelun ja oppimisen tukemista sekä 5) oppimisvaikeuksien tunnistamista ja erityisopetuksen parempaa hyödyntämistä. Lisäksi yhteisten pelisääntöjen luominen, katkeamaton koulukasvatus ja oppilaiden voimavarojen hyödyntäminen on nähty yhtenäisen perusopetuksen mahdollisuuksina. (Meri 2005, 254.) Oppilaan kannalta katsottuna olennaisinta on muodostaa koulutuksesta eri vaiheiden, tavoitteiden ja toimintamallien eheä, turvallinen ja johdonmukainen jatku- mo (esim. Luukkainen 2004, 214; Pyhältö, Kykyri & Johnson 2007, 224).

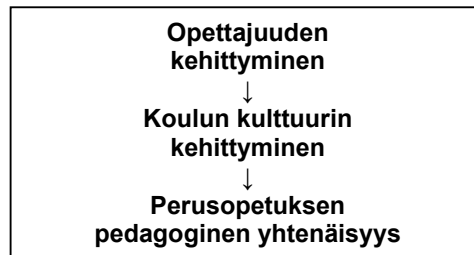
## 2.2 Keskeiset käsitteet ja tutkimuksen teorettinen tausta

Pyhältö ym. (2007, 225) tiivistävät, että ”perusopetuksen yhtenäistäminen merkitsee todellisia ja merkityksellisiä muutoksia opettajien ja koulu yhteisön toimintamalleissa, opetussuunnitelmassa ja koulun toimintakulttuurissa”. Johnsonin (2006) sekä Huuskon ja Pietarisen (1999 ja 2000) mukaan yhtenäinen perusopetus pedagogisena ratkaisuna on monin paikoin jäänyt toteutumatta ja koulujen yhtenäistäminen on nähty lähinnä hallinnollisena yhdistämisenä, jota pedagoginen yhtenäisyys seurannee. Hallinnollinen uudistaminen, luokan- ja aineenopettajayhteisöjen integroiminen ja koulukohtaisen opetussuunnitelman yhtenäistäminen yli aikaisempien kouluasterajojen ovat konkreettisia toimenpiteitä perusopetuksen yhtenäistämässä, mutta riskinä on jäädä näille kehittämisen pintatasoille, eikä koulun toiminta käytännössä merkittävästi muutu. (Huusko & Pietarinen 1999, 72; 2000, 26; Johnson 2006, 16.) Tällöin siis muutoksia tapahtuu vain koulunpidon ulkoisissa piirteissä, mutta koulun kulttuuriin liittyvät muutokset jäävät yhtenäisyyttä ajatellen liian vähäisiksi.

Pyhältö ja Soini (2007, 184) sekä Huusko ym. (2007, 27) esittävät, ettei yhtenäisen perusopetuksen rakentamiseen ole valmiita malliratkaisuja tai yksiselitteisiä ”reseptejä”, vaan yhtenäisyys on löydettävä jokaisessa koulussa erikseen. ”Reseptin” yleisluonnetta kuvaan kuitenkin seuraavasti. Lähtökohdiltaan pedagoginen perusopetuksen yhtenäisyys edellyttää muutoksia koulun kulttuurin tasolla. Koulun kulttuurin muutos puolestaan edellyttää muutoksia opetta-

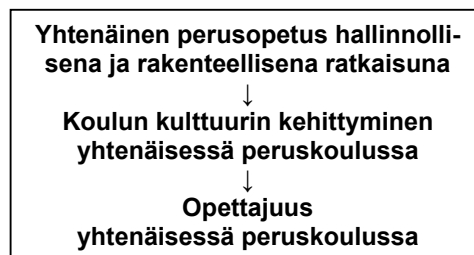


juuden tasolla. Tämän mukaan muutoksen on siis lähdettävä opettajuuden kehittämisestä (kuvio 2).



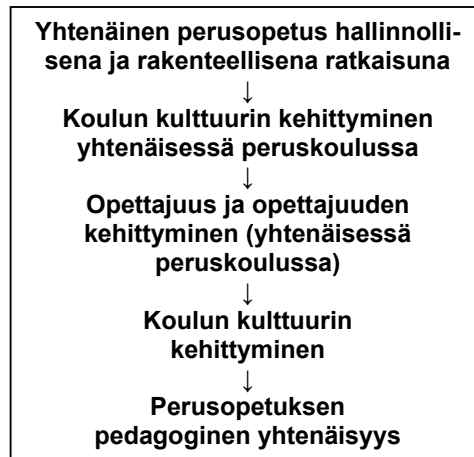
KUVIO 2 Opettajuus yhtenäisyyttä rakentavana tekijänä

Kuviossa 2 esitetyt osa-alueet, joita kutsun kehityskomponenteiksi, antavat hieman suppean kuvan tarkasteltavasta ilmiöstä, sillä opettajuus ja opettajakulttuuri ovat koulun kulttuuriin kuuluvia osa-alueita. Niiden tarkasteleminen toisistaan erillään ei ole aivan yksiselitteistä. Koulun kulttuuri muotoutuu ratkaisevasti sen mukaan, millaisissa rakenteellisissa puitteissa perusopetusta toteutetaan. Näin ollen ilmiötä voidaan hyvin perustein tarkastella myös toisin päin (kuvio 3).



KUVIO 3 Hallinnollinen ja rakenteellinen yhtenäisyys opettajuutta kehittävinä tekijöinä

Lähtökohtaisesti kuvioiden ja ajatusmallien ero perustuu siihen, että kuviossa 2 perusopetuksen yhtenäisyyttä tarkastellaan pedagogisena yhtenäisyytenä. Kuviossa 3 puolestaan perusopetuksen yhtenäisyys nähdään hallinnollisina ratkaisuin ja esimerkiksi rakenteellisena yhtenäisyytenä. Yhtenäisen perusopetuksen ylettäminen koko koulun tasolle aina oppilaiden kokemaksi yhtenäisyydeksi saakka edellyttää koulun kulttuurin kehittymistä. Tässä kehityksessä ratkaisevaa on se, miten opettajuus kehittyy. Opettajuuden kehittymien kohti laaja-alaistumista ja moniammatillista yhteistyötä on ratkaiseva muutos, kun pedagogista yhtenäisyyttä tavoitellaan. Parhaat puitteet opettajuuden kehittymiselle syntyvät, kun koulun rakenteelliset ja hallinnolliset rakenteet sekä henkilöstön yhteistyö tukevat sitä. Toisin sanoen koulun rakenteelliset puitteet luovat mahdollisuuden moniammatilliselle yhteistyölle ja laaja-alaistuvalla opettajuudelle, joiden voimalla koulun kulttuuri kehittyy kohti pedagogista yhtenäisyyttä. Näin ollen kuviossa 2 ja kuviossa 3 esitetyt mallit voidaan yhdistää (kuvio 4). Olennaista on se, että opettajuus on kehittymisen keskiössä. Huusko ym. (2007) tuovat osuvasti esille, että "...miten ja mihin suuntaan YPO:a kehitetään, riippuu ensisijaisesti opettajista. Koulun arjen opetus-oppimistilanteissa oppilaalle mahdollistuu tai jää mahdollistumatta peruskoulun kattava yksilöllinen ja eheä oppimispolku." (Huusko ym. 2007, 102.)



KUVIO 4 Opettajuuden kehittyminen yhtenäisen perusopetuksen keskiössä

Kuviota tarkastellessa huomio kiinnittyy siihen, että kokonaisuudessaan kuvio koskee ensisijaisesti yhtenäistä peruskoulua, jossa rakenteelliset ratkaisut ovat ulkoisilta puitteiltaan yhtenäiset. Monessa esityksessä (ks. 2.1.2) tuodaan esille, ettei yhtenäinen perusopetus tarvitse toteutuakseen yhtenäiskoulun kaltaista rakenteellista yhdistymistä. Kuvion 4 ajatusmallin perusteella ensin laatimani malli (kuvio 2) tulee näin erityiseen puntarointiin. Eli miten hyvin yhtenäisyys voi toteutua, jos opettajuuden kehittymiselle ei ole rakenteellisia puitteita? Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että millaiset mahdollisuudet esimerkiksi opettajien moniammatillisuudelle ja asterajan ylittämiselle on, jos koulut ovat fyysisesti erillään ja kenties kaukana toisistaan? En itsetarkoituksellisesti kyseenalaista tätä epäkohdalta vaikuttavaa seikkaa, vaan tuon ennemminkin esille sen kuvio 4 havaittavan asian, että yhtenäisyydelle tuntuu olevan paremmat ja luonnollisemmat kehitysedellytykset, mikäli koulu on hallinnollisesti ja fyysisesti yhtenäinen. Näin ollen Johnsonin (2007d) ja Lyytisen (1988b) näkemykset ovat täysin perusteltuja. Vanhat toimintastrategiat on luontevaa muuttaa organisatoristen ja rakenteellisten muutosten kautta, jolloin päästään tekemisiin uudenlaisten toimintakulttuurimallien kanssa (Johnson 2007d, 102-103; Lyytinen 1988b, 40.)

Luvuissa 2.2.1, 2.2.2, 2.2.3 ja 2.2.4 tarkastelen edellä esitetyn kuvion osalualueita ja käsitteitä kirjallisuuden sekä aiempien tutkimusten perusteella. Tämä tarkastelu luo tarkemman teoreettisen pohjan tutkimukseni lähtökohdille ja valitsemilleni opettajuuden tarkastelunäkökulmille. Tarkastelu etenee deduktiivisesti: Ensin määrittelen yhtenäiseen perusopetukseen liittyviä keskeisiä käsitteitä ja esittelen koulun kehittymistä sekä koulun kulttuuria. Tämän jälkeen siirryn tarkastelemaan yhtenäistä perusopetusta ja sen opettajuutta koulun kehittymisen näkökulmasta. Lopuksi muotoilen kuvaa yhteisen opettajuuden identiteetistä.

### 2.2.1 Yhtenäinen perusopetus, yhtenäinen peruskoulu ja yhtenäiskoulu

*Yhtenäinen perusopetus* (=YPO), *yhtenäinen peruskoulu* ja *yhtenäiskoulu* liittyvät termeinä usein toisiinsa, mutta ne eivät tarkoita yhtä ja samaa asiaa. Näiden peruskäsitteiden määrittelemisen on olennaista, jotta virheellisiltä käsityksiltä välttyttäisiin. Toisiaan lähellä olevat termit ovat vaikeuttaneet keskustelua ja ymmärrystä etenkin arkisessa puheessa. Lisäksi termien ala- ja yläaste poistumisen jälkeen niiden tilalle ovat hiljalleen vakiintuneet termit *ala-* ja *yläkoulu*, mutta rinnalla käytetään usein myös vanhoja *ala-* ja *yläaste* termejä. Vuosiluokkiin viitataan kuitenkin virallisesti numeroilla, eikä entisillä kouluasteisiin liittyneillä termeillä. Termeille ala- ja yläkoulu ei löydy minkäänlaista virallista pohjaa tai lainsäädännöllistä taustaa. (Mm. Johnson 2007, 247 ja 252; 2007e, 33.)

Ensisijaisesti *yhtenäisessä perusopetuksessa* on kyse pedagogisesta yhtenäisyydestä, jonka tulisi olla koulujen toiminnan keskiössä. Pyhältö ja Soini (2007, 144-145) kritisoivat yhtenäisen perusopetuksen näkemistä vain hallinnollisena yhtenäisyytenä ja "saman katon alla" toimimisena, sillä YPO:n rinnastaminen kouluyksikköihin ei ole aivan yksinkertaista. Termit *yhtenäinen peruskoulu* ja *yhtenäiskoulu* sopivat kuvaamaan hallinnollisen yhtenäisyyden mukanaan tuomia kouluyksiköitä. Kaikki Suomen peruskoulut kuuluvat *yhtenäisen perusopetuksen* lainsäädännölliseen piiriin, jolla pyritään kohti opetuksellista eheyttä sekä oppimiseen ja koulun toimintakulttuuriin liittyvää eheyttä, oli koulu rakenteeltaan millainen hyvänsä. (Mm. Johnson 2006, 17; Koskela & Wikblad 2006, 4; Tantt 2005, 112.)

Huuskon ym. (2007) mukaan "...yhtenäisen perusopetuksen käsitteellä ei ole pitkää kulttuurihistoriallista perinnettä tai tieteellisiä määritelmiä. Sillä ei ole myöskään pedagogista sisältöä." (Huusko ym. 2007, 12.) Johnson (2007, 251) määrittelee YPO:n tarkoittavan sitä, että "perusopetuslain (1998) perusteella peruskoulun kaksijakoinen hallinnollinen ja pedagoginen raja poistettiin ja perusopetus sai yhteisen tuntijaon (2001) ja opetussuunnitelman perusteet (2004)". Väitöskirjassaan hän määrittelee YPO:n tarkoittavan "vuonna 1999 voimaan tullutta lainmuutosta, jonka tarkoituksena on yhtenäistää peruskoulun pedagoginen rakenne yhdeksänvuotiseksi perusopetuksiksi" (Johnson 2006, 6). Tantt (2005) tarkoittaa YPO:lla opetussuunnitelmallisesti yhtenäistä kokonaisuutta vuosiluokille 1-9, jossa ei ole jakoa ala- ja yläasteeseen ja jonka tavoitteena on oppilaan ehyt oppimispolku koko perusopetuksen ajan. YPO on hänen mukaan yläaste, johon kaikki Suomen peruskoulut toteutusmuodostaan riippumatta kuuluvat. (Tantt 2005, 110 ja 112.) Tämän käsityksen Huusko ym. (2007, 13) katsovat yleistyneen viime vuosina.

Yhtenäinen peruskoulu ja yhtenäiskoulu ovat erillisistä kouluratkaisuista käytettäviä nimityksiä. Johnsonin (2006, 48) mukaan termiä yhtenäinen peruskoulu voidaan käyttää perustellusti silloin, kun kyseessä on "sellainen kouluyksikkö, jossa on 'saman katon alla' kaikki perusopetuksen vuosiluokat (1.-9.) ja mahdollisesti myös esiopetuksen ryhmiä". Johnson (2007) jatkaa edellä mainitua määritelmäänsä lisäten, että "yhtenäisillä peruskouluilla on myös oma yhtenäinen opettajakunta. Koulun hallinto koostuu usein rehtorista ja koulun koon mukaan yhdestä tai useammasta apulaisrehtorista." (Johnson 2007, 251.) Koskela ja Wikblad (2006, 4) ymmärtävät yhtenäisen peruskoulun tarkoittavan koulua, jonka samassa hallinnollisessa kokonaisuudessa ovat kaikki perusopetuksen luokka-asteet 1-9. Huusko ja Pietarinen (2000) näkevät yhtenäisen perus-

koulun pedagogisemmasta ulottuvuudesta tarkoittaen joustavaa siirtymää luokka-asteelta toiselle. Tällöin opetus niveltyy hyvin ja oppilaalla on turvallinen oppimisympäristö selviytyä erilaisista muutoksista koko perusopetuksen ajan (Huusko & Pietarinen 2000, 25-26.)

*Yhtenäiskoulu*-käsitteellä on kaksi merkitystä, sillä peruskoulu syntyi 1960- ja 1970-lukujen aikana yhtenäiskouluperiaatteen mukaiseksi. Tällöin sillä viitattiin siihen, ”että kaikki samanikäiset lapset käyvät samaa koulua” (Somerkivi 1982, 5; myös Malinen 2004, 25). Termin merkitys on nykyään olennaisesti toinen, sillä yhtenäiskoululla tarkoitetaan koulumuotoa, jossa kaikki peruskoulun luokka-asteet toimivat samassa hallinnollisessa ja usein myös rakenteellisessa kokonaisuudessa. Vuonna 2004 perustettu Suomen Yhtenäiskouluverkosto käyttää esiopetuksen ja perusopetuksen 1.-10.-vuosiluokkien yhtenäisistä kouluyksiköistä nimitystä yhtenäiskoulu (Tanttu 2005, 112-113). Koskela ja Wikblad (2006) tekevät eron yhtenäisen peruskoulun ja yhtenäiskoulun välille. Heidän mukaansa yhtenäiskoulussa kaikki perusopetuksen luokka-asteet toimivat hallinnollisuuden lisäksi samassa koulurakennuksessa tai samassa pihapiirissä, kun taas yhtenäinen peruskoulu saattaa viitata myös siihen, että yhtenäinen perusopetus on yhden hallinnon alainen, mutta fyysisesti erillään oleva peruskoulu. (Koskela & Wikblad 2006, 4). Kaikki yhtenäiskoulut ovat siis myös yhtenäisiä peruskouluja, mutta jokainen yhtenäinen peruskoulu ei tämän mukaan ole yhtenäiskoulu.

Etenkin termit yhtenäinen peruskoulu ja yhtenäiskoulu näyttävät tarkoittavan osin samaa ja osin eri ilmiötä aina tieteellisiä julkaisuja myöten. Voi vain pohtia, millaista epämääräisyyttä termeihin liittyy arkikielessä ja ”kansan” keskuudessa, kun varsin harva on koko lainsäädännön muutoksesta kuullutkaan.

### **Yhteenveto omaan tutkielmaani**

Tutkielmassani tarkoitan *yhtenäisellä perusopetuksella* kaikkia Suomen peruskouluja koskevaa lainsäädännöllistä muutosta, jonka päämääränä on saavuttaa opetuksellista eheyttä sekä oppimiseen ja koulun toimintakulttuuriin liittyvää eheyttä perusopetuksen kaikkien luokka-asteiden välille. Yhtenäinen perusopetus on siis eräänlainen pedagoginen pohja-ajatus, jota koulun tulisi toteuttaa. Kun kyseessä on toiminta, jolla pyritään saavuttamaan opetuksellista sekä oppimiseen ja koulun toimintakulttuuriin liittyvää eheyttä, käytän siitä termiä *perusopetuksen yhtenäistäminen*. Teen eron termien *yhtenäinen peruskoulu* ja *yhtenäiskoulu* välille. Yhtenäisellä peruskoululla tarkoitan hallinnollisesti yhtenäistä peruskouluyksikköä, joita myös yhtenäiskoulut ovat. Yhtenäiskoululla tarkoitan kouluyksikköä, jossa hallinnollisen yhtenäisyyden lisäksi myös opettajakunta ja kaikki perusopetuksen luokka-asteet toimivat samassa kaikille yhteisessä kouluyksikössä. Tutkimuksen empiirisen aineiston olen koonnut juuri tällaisesta yhtenäiskoulusta.

### **2.2.2 Koulun kehittyminen ja koulun kulttuuri**

Vaikka perusopetuksen yhtenäistämisessä puhutaankin koululainsäädännöllisestä, -hallinnollisesta ja koulun rakenteellisesta muutoksesta, on kyseessä lähtökohdiltaan pedagogisiin tavoitteisiin perustuva muutospyrkimys. Hallinnol-

linen muutos ja koulujen yhdistäminen eivät automaattisesti riitä perusopetuksen yhtenäisyyden ulottamiseksi oppilaan tasolle, vaan yhtenäinen perusopetus edellyttää syvällisempiä muutoksia koulun kulttuurin tasolla. Huuskon ym. (2007) mukaan ”koulun tasolla ehyemmän oppimispolun rakentaminen vaatiikin usein uusien, yhtenäisyyden rakentamiseen liittyvien, kysymysten herättelyä ja uudenlaisten ajattelu- ja toimintatapojen oppimista ja sen myötä tapahtuvaa toimintakulttuurin muutosta... Tämä puolestaan vaatii yleensä totuttujen ajattelu- ja toimintatapojen uudelleen arviointia ja kyseenalaistamista.” (Huusko ym. 2007, 17.) Todelliset muutokset koulujärjestelmässä vaativat aina menneistä malleista luopumista, jotta koulu voi saada ”uuden merkityksen” (Tharp & Gallimore 1988, 268 ja 272). Opettajille on luonteenomaista pysytellä vanhojen hyviksi havaittujen toimintamallien parissa, joille luonteenomaista on yksintekeminen ja luokkansa parissa pysyttelevä. Koulun uudistaminen kuitenkin usein edellyttää tutuista sekä turvallisiksi ja mukaviksi koetuista malleista luopumista. (Fink & Stoll 2005, 19; Hargreaves 2003, 15; Hargreaves ym. 2001, 185; McLaughlin 1997, 80.) Perusopetuksen yhtenäistäminen voidaan nähdä juuri vanhoista kulttuurisista malleista uusiin kulttuurisiin malleihin siirtymisenä, jotta yhtenäisyys todella tulee osaksi koulun toimintaa.

Koulun kulttuurin yksiselitteinen määrittely on hankalaa, sillä käsitteenä kulttuuri on varsin laaja. Seuraavaan olen eritellyt kulttuuria koskevia määritelmiä, joiden perusteella saa käsityksen siitä, mitä koulun kulttuuri on. Samalla tarkastelen määritelmien yhteyttä oman tutkimukseni teoreettiseen viitekehykseen.

Koulun kehittymistä pidetään ensisijaisesti koulun kulttuurin muutoksena (esim. Fink & Stoll 2005, 32-33; Sahlberg 1998, 20, 110-112, 127 ja 181). Näin ollen perusopetuksen yhtenäistymisessäkin on kyse koulun kulttuurin muuttamisesta. Lyytinen (1988b) määrittelee koulun kehittämisen olevan ”sellaisen muutoksen aikaansaamista, joka edistää koulun perustehtävän toteuttamista”. Koulun sisäisessä kehittämisessä ensisijaisena kohteena ovat sosiaalisen vuorovaikutusyhteisön ja oppimisympäristön kehittäminen. (Lyytinen 1988b, 15.) Huusko ja Pietarinen (2000) määrittelevät koulun kehittämisen tarkoittavan oppilaan tasolla tuntuva ”koulun perustehtävän – oppilaiden opetus- ja kasvatustyön – paranemista”, joka on ennen kaikkea *koulukulttuurin* kehittymistä. Heidän mukaansa vasta kulttuurisilla muutoksilla kyetään saavuttamaan muutoksia oppilaan tasolla. Koulukulttuuri koostuu opettajayhteisön keskinäisestä kulttuurista, oppilaiden keskinäisestä kulttuurista ja opettajien sekä oppilaiden yhteisestä kulttuurista. (Huusko & Pietarinen 2000, 29-33 ja 63; myös Huusko 1999, 14 ja 80.) Sahlberg (1998), määrittelee koulukulttuurin olevan ”abstraktio, jonka avulla kuvataan koululle tyypillisiä toimintatapoja, uskomuksia, käsityksiä, arvoja ja riittejä”. Koulukulttuuri jakautuu opettajakulttuuriin, opetuskulttuuriin ja oppilaskulttuuriin. (Sahlberg 1998, 126 ja 128.) Lauriala (1998, 127) nostaa *opettajakulttuurin* koulu-uudistuksen keskiöön.

Edellisten määritelmien perusteella perusopetuksen yhtenäistymisessä on kyse sellaisesta koulun kulttuurin muutoksesta, joka ylettyy oppilaiden tasolle. Tämä näkyy laatimassani ajatusmallissa (kuviot 2 ja 4) kahden viimeisen kehityskomponentin kohdalla, jotka olen tiivistänyt muotoon:

*Koulun kulttuurin kehittyminen → Perusopetuksen pedagoginen yhtenäisyys*

Huusko (1999) esittää koulukulttuurin määritelmäksi, että koulukulttuuri on ”niiden arvojen, toimintamallien, asenteiden ja tapojen muodostama perusoletusten malli, joka on yhteinen opettajayhteisölle. Koulukulttuuri ilmenee tiedostettuina tai tiedostamattomina käyttäytymistapoina (esim. vuorovaikutuskulttuuri ja yleiset vuorovaikutuskäytänteet). Siten se osaltaan ohjaa yhteisön kykyä huomata, omaksua ja muuttaa omaan toimintaansa vaikuttavia seikkoja.” Huusko rajaa kulttuurin tarkastelun koulun tasolle, jolloin ”kulttuuriksi käsitetään kaikki se, minkä koulu yhteisön jäsenet tekevät yhteisön tavalla”. (Huusko 1999, 29 ja 82.)

Luukkainen (2004) määrittelee kulttuurin olevan ”vallitsevia epävirallisia ohjeita, tottumuksia, toimintatapoja ja normeja sekä henkilöiden välisiä epävirallisia valtasuhteita ja arvostuksia”. Kulttuuri heijastuu siihen, miten oppilaitos toimii. (Luukkainen 2004, 102.)

Johnson (2007b, 74) tarkoittaa koulukulttuurilla kulttuuria, joka ilmenee koulussa yhteisesti jaettuina arvoina ja uskomuksina. Johnsonin (2007) mukaan koulukulttuuri tarkoittaa ”koulussa ilmenevää kulttuuria, joka voidaan jakaa opettaja- ja oppilaskulttuuriin. Se ilmenee yhteisesti jaettuina arvoina ja uskomuksina, joita pidetään tosina tai oikeina. Se toimii myös linssinä, jonka läpi koulua ympäröivää maailmaa tarkastellaan.” (Johnson 2007, 247.)

Seinä (1996, 125) määrittelee kulttuurin viittaavan ”kouluyhteisön jakamiin yhteisiin arvoihin, uskomuksiin, käsityksiin, myytteihin, tarinoihin, odotuksiin, normeihin, rooleihin, seremonioihin ja rituaaleihin, jotka säätelevät ja ohjaavat usein tiedostamattomalla tavalla koulun toimintaa ja elämää”. Himberg (1996, 14-15) kuvaa kulttuuria kirjoittamattomien, tiedostamattomien ja itsestäänselvyysinä pidettyjen toimintamallien ja vuorovaikutustapojen kautta.

Johnson (2007) nostaa esille myös käsitteen *koulun toimintakulttuuri*, joka tarkoittaa ”kouluyhteisön virallisia, usein tiedostamattomia, toiminta- ja käyttäytymistapoja sekä niihin liittyviä arvoja ja normeja. Sillä on tarkoitettu myös tulkintaa koulun tehtävästä ja siihen liittyvistä itsestään selvistä tottumuksista ja toiminnallisista arvoista. Koulun toimintakulttuuri -termiä on suosittu suomalaisessa koulukeskustelussa.” (Johnson 2007, 247-248.) Myös Pietarinen (2005, 11) katsoo perusopetuksen yhtenäistämisen tarkoittavan opettajille koulun toimintakulttuurin muuttamista.

Seinä (1996) toteaa, että työyhteisön ja koulun muutokset saavutetaan toimintakulttuurin uudistumisen kautta. Keskeistä kehittämisessä on henkilöstön aktiivinen toiminta, oman toiminnan arviointi ja vuorovaikutus. (Seinä 1996; myös Kohonen & Kaikkonen 1998, 133.) Myös Koro (1998, 139) näkee koulun toimintakulttuurin olevan koulun muuttumisen keskiössä. Edelliset näkemykset sopivat laatimaani malliin (kuviot 2 ja 4), joskin erona on edellä mainittu toimintakulttuuri -termi, sillä omassa mallissani käytän termiä *koulun kulttuuri*.

Huuskon (1999, 82) määritelmän mukaan koulun kehittäminen on ”koulun kulttuurissa tapahtuva muutos, jonka seuraukset ulottuvat oppilastasolle ja tulevat esiin koulun perustehtävän – oppilaiden opetus- ja kasvatustyön – parane misena”. Myös Kohonen ja Leppilampi (1992, 36) tiivistävät koulun kehittymisen olevan koulukulttuurin muutosta. Samaan päätyvät myös Johnson (2007b, 79-80) ja Sahlberg (1998, 181). Edelliset määritelmät ja näkemykset sopivat esittämäni malliin (kuviot 2 ja 4), jonka mukaan perusopetuksen yhtenäistäminen on pohjimmiltaan koulun kulttuurin kehittymistä. Luukkaisen (2004, 204) mukaan opettajakulttuurin muutokset ovat edellytys perusopetuksen yhtenäistymi-

selle, mutta on ymmärrettävää, että opettajakulttuurin muutokset näkyvät ehkä vasta vuosien kuluttua. Tharpin ja Gallimoren (1988, 273) sekä Hargreavesin (2003, 148) mukaan kiireisyys on aina koulun kehittämislle iso uhka, joten siksi muutokselle on annettava aikaa ja toiminnan on oltava joustavaa. Koulun kulttuurin muutos on vaikea ja pitkä prosessi, minkä vuoksi uudistukset edellyttävät aina paljon työtä. Muutos on helpommin sanottu kuin tehty. (Fink & Stoll 2005, 38; Hargreaves & Evans 1997, 4; Miller 2005, 262.) Hargreaves (2003, 148) ja Hargreaves ym. (2001, 192) täsmentävät edellistä ja tiivistävät muutoksen vaativan aikataulutettua aikaa, apua, opettajien osaamista, tiimityötä ja johtajien aktiivista, innostavaa ja taitavaa osallistumista siihen.

Caldwell (1997, 65-68) sekä Hargreaves (2003,12) kritisoivat useisiin länsimaissa tehtyihin tutkimuksiin nojautuen, että koulu on muuttumaton muun sitä ympäröivän maailman muuttuessa. Koulun muutos, tai pikemminkin sen muuttumattomuus on siis kansainvälinen ongelmakohta. Huuskon (1999) ja Laurialan (1998) mukaan koulukulttuurin stabiilia, muuttumatonta ominaisuutta, ylläpitää koulussa kauan toiminut henkilökunta. Vastaavasti henkilökunnan uusiutuessa muuttuu kulttuurikin jatkuvasti. Kulttuuri muovautuu ihmisten vuorovaikutuksessa koko ajan. (Huusko 1999, 33; Lauriala 1998, 123 ja 125.) Huusko (1999, 64) tekee tutkimuksensa perusteella sen päätelmään, että opettajien osallistuminen on välttämätöntä kulttuuristen muutosten aikaansaamiseksi. Samaan päätyvät myös Jakku-Sihvonen (1998, 23) ja Syrjälä (1998, 35). Opettajien keskeinen rooli muutoksessa on havaittu myös kansainvälisesti. Esimerkiksi Hargreaves ja Evans (1997, 3), McLaughlin (1997, 80-81) sekä Hargreaves (2003, 15 ja 20) pitävät ratkaisevana opettajan toimintaa ”muutoksen välittäjänä”.

## **Yhteenveto omaan tutkielmaani**

Tutkielmassani en tee suurta eroa käsitteiden *koulukulttuuri* ja *koulun toimintakulttuuri* välille. Koulukulttuuria pidän käsitteenä laajempänä ja katson sen jakautuvan useisiin eri alueisiin, kuten oppilas- ja opettajakulttuuriin sekä opettajien ja oppilaiden yhdessä muodostamaan kulttuuriin. Koulun kulttuuria käsiteltäessä käytän tutkielmassani yksiselitteisesti muotoa *koulun kulttuuri*. Koulun kulttuuri ilmenee käyttäytymis- ja toimintatapoina, tottumuksina, mutta myös arvoina, uskomuksina ja asenteina. *Koulun toimintakulttuurin* katson olevan koulun kulttuuriin sisältyvä hieman suppeampi alakäsite, joka rajautuu koskemaan ensisijaisesti vallitsevia käyttäytymis- ja toimintatapoja, joita toki arvot, uskomukset ja asenteet ohjaavat. Koulun toimintakulttuurilla viitataan kuitenkin toimintaan itsessään, siis siihen miten tietyt toimintamallit koulussa ilmenevät. Tarkastelen opettajayhteisöä ja yhtenäisen peruskoulun opettajuutta koulun kulttuurin yhtenäisyyttä luovana tekijänä, kuten kuvioista 2 ja 4 ilmenee. Tarkastelun polttopisteessä on opettajuus sekä siihen liittyvät sisällölliset tekijät, joiden katsotaan olevan perusopetuksen yhtenäisyyteen johtavan opettajien toimintakulttuurin ja edelleen koulukulttuurisen kehittymisen kannalta ratkaisevassa asemassa.

### 2.2.3 Opettajuus tutkittavana ilmiönä

*Opettajuus* käsitteenä on laaja ja haasteellinen avata. Opettajuus on vaikeasti määriteltävissä oleva termi, sillä laajimmillaan se sisältää kaiken opettajan ammattiin, työhön, asemaan, ominaisuuksiin, odotuksiin, vaatimuksiin, toiveisiin, elämiseen ja toimimiseen liittyvän sekä kokemuksemme opettajista. Yhtä ja ainoaa opettajuuden määritelmää ei liene olemassakaan vaan määritelmä riippuu määrittelijästä ja katsontasuunnasta (esim. Korpinen 2005, 230; Sääntti 2007, 17.) Jossain määrin opettajuus -termiä käytetään synonyyminä opettajan amatille ja ammatinkuvalle (Luukkainen 2004, 91; Viljanen 1992, 44). Vertasen (2002, 95) mukaan opettajuus on suomalainen käsite, eikä sille löydy suoraa vastinetta kansainvälisestä termistöstä. Sääntti (2007) esittää englanninkielisten termien *teacherhood*, *teachership*, *teacherness* viittaavaan kutakuinkin samaan asiaan kuin suomenkielinen sana opettajuus. Yleisimmin englanninkielisissä kirjoituksissa opettajuutta ja opettajan työtä käsiteltäessä käytetään termiä *professionalism* eri muodoissaan (esim. Hargreaves 2003), jotka heijastavat opettajan työn korkeatasoista ammattilaisuutta. Tämä termi on siirtynyt myös suomenkielisiin julkaisuihin, joissa opettajuuden yhteydessä käytetään termejä *professionaalisuus*, *opettajan professio* ja *professionaalinen opettaja* (esim. Luukkainen 2002; 2004).

Opettajuus -käsitteen moniulotteisuutta ja vaihtelevia tulkintoja esitelläkseen olen seuraavaan koonnut referaattimaisesti joitakin opettajuuden määritelmiä. Tarkastelunäkökulmasta johtuen määritelmät menevät osin päällekkäin. Niiden perusteella syntyy kuitenkin kokonaiskuva siitä, miten opettajuus on eri yhteyksissä mielletty ja jäsennetty.

Opettajuus -käsite on moniselitteinen ja sisältää paljon enemmänkin kuin hallinnollisesti määriteltävät opettajan tehtävät (Luukkainen 2004, 91; Sääntti 2007, 16-17; Viljanen 1992, 47). Malinen (2004, 27) rinnastaa opettajuuden opettajan ammattikuvaksi. Luukkainen (2002, 49) tarkoittaa opettajuudella opettajan työn sisältämiä osa-alueita. Opettajuus -käsite muodostuu useista tekijöistä ja sisältää yksilöllisiä ja sosiaalisia elementtejä sekä amatille tyypillisen toimintatavan ja yhteiskunnan asettamat odotukset opettajalle (esim. Luukkainen 2004, 80 ja 91; 2005a, 206-207). Opettajuuteen liitetään toistuvasti opettajan persoona, usein myös kasvu ja kehittyminen sekä opettajana toimimisen sosiaalinen ulottuvuus (Luukkainen 2004, 80; Sääntti 2007, 16-17). Yksilöllisiä ja persoonallisia ominaisuuksia korostaen voidaan opettajuuden tarkastelussa ottaa esille myös näkökulma synnynnäisten ominaisuuksien jalostamisesta (esim. Luukkainen 2004, 79-80; Vertanen 2002, 98). Opettajan omakohtaisesta näkökulmasta katsottuna opettajuuteen sisältyy myös oppimiskäsitykseen pohjautuva asennoituminen omaan työhön (Luukkainen 2004, 80), jota voisi luonnehtia myös käyttöteoriaan perustuvaksi näkökulmaksi. Johnson (2007, 248) määrittelee opettajuuden olevan ”kulttuurisidonnainen tulkinta tai kuva opettajan tehtävästä, johon liittyvät opetustyön osaamisalueiden hallinta sekä yhteiskunnan odotukset opettajan työtä kohtaan”. Luukkaisen (2004 ja 2005a) mukaan opettajuuden voidaan nähdä rakentuvan professionaalisuuden, persoonan ja sosiaalisuuden vuorovaikutuskentässä. Muuttuvissa olosuhteissa ei ole olemassa ”vain yhtä opettajuutta” vaan monta erilaista opettajuuden tulkintaa, lisäksi ”jokaisen opettajan opettajuus muuttuu koko ajan”. Luukkainen tiivistää opettajuuden olevan ”käsitys opettajan tehtävästä yhteiskunnassa”, toisin sanoen ”orien-



taatio opettajan työhön”. (Luukkainen 2004, 80, 91, 267 ja 313; 2005a, 207.) Arkielämässä opettajuus merkitsee itse kunkin kokemuksen mukaan syntyneitä käsityksiä opettajien työstä (Halmio 1997, 41-42; Vertanen 2002, 95). Välijärvi (2005, 111-112) esittää, että ”opettajuus nähdään Suomessa erityisenä tiedon, oppimisen ja kasvatuksen asiantuntijuutena, ei pelkkänä tietosisältöjen välittämisenä ja perustaitojen harjaannuttajana”. Luukkainen (2005b, 145) rinnastaa opettajuuden opettaja-ammattilaisen työhön ja työorientaatioon.

Hargreaves ja Evans (1997, 3 ja 12), Hargreaves (2003, 15 ja 20) sekä Suomessa Huusko (1999, 64) ovat tarkastelleet koulun kehittämistä opettajayhteisön toiminnan kautta ja tulevat siihen johtopäätökseen, että opettajien osallistuminen on välttämätöntä kulttuuristen muutosten aikaansaamiseksi. Sergiovanni (2005, 309-310) katsoo pitkäkestoisten ja todellisten muutosten edellyttävän kouluyhteisön nostamista muutoksen keskiöön. Samaa esittävät myös Jakku-Sihvonen (1998, 23) ja Syrjälä (1998, 35). Tähän liittyen Luukkainen (2004, 2005a, 2005b) sekä Kohonen ja Kaikkonen (1998) esittävät, että koulun muuttuminen ja opettajuuden muuttuminen ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa. Koulun muuttuminen edellyttää aina opettajuuden muuttumista ja siksi koulutuksen kehittämisessä on keskeistä tarkastella opettajuutta koulun tärkeimpänä muutosta toteuttavana tekijänä. (Kohonen ja Kaikkonen 1998, 140; Luukkainen 2004, 5 ja 91; 2005a, 207; 2005b, 143-144.) Laurialaan (1998, 120) ja Sahlbergiin (1998, 16 ja 21) viitaten ilman opettajien ajattelun ja toiminnan uudistuksia ei koululuokassa tapahdu uudistuksia. Leino ja Leino (1997, 115) pitävät useiden eri tutkimustulosten perusteella totena sitä vuosikymmenten takaista väitettä, että ”koulu ei kehity, elleivät sen opettajat kehity” (myös Syrjälä 1998, 36). Millerin (2005, 249-250) mukaan koulusta kehittyy juuri sellainen paikka, millainen opettajuus siellä vallitsee.

Pietarinen (2005, 11) katsoo perusopetuksen yhtenäistämisen muutospainoiden kohdistuvan opettajiin ja heidän toimintaansa. Huuskon ym. (2007) mukaan opettajat ja rehtorit rakentavat koulun pedagogiset käytänteet, ja ovat siksi perusopetuksen yhtenäistämisen toteuttajia. Rehtori on kehittämistyön ohjaaja, prosessin käynnistäjä, ylläpitäjä ja vauhdittaja, toisin sanoen muutosjohtaja. (Huusko ym. 2007, 122-125 ja 145-146; myös Pietarinen 2005, 11.) Näin ollen opettajuuden kehittyminen on keskiössä, kun tarkastellaan koulun kehittymistä kohti yhtenäistä perusopetusta.

Edellisen perusteella voi todeta, että opettajuuden määrittely yksiselitteisesti ja kattavasti on jokseenkin mahdotonta, mikäli pitäisi muodostaa koko opettajuuden kattava tiivis kuvaus. Koska opettajuus on käsitteenä niin laaja ja saattaa sisältää kaiken opettajien toimintaan, elämään ja persoonaan liittyvän, rajaudun tutkielmassani vain niiden piirteiden ja ulottuvuuksien käsittelyyn, jotka nousevat perusopetuksen yhtenäisyyteen johtavan koulun kulttuurisen muuttumisen kannalta erityisen keskeisiksi. Perusopetuksen yhtenäisyyden kannalta katsottuna keskeistä on pyrkiä koulussa kohti *yhteisen opettajuuden identiteettiä*. Asiaa voidaan edelleen tarkastella kahdesta näkökulmasta: 1) *laaja-alaistuvan opettajuuden* näkökulmasta ja 2) *opettajuuden moniammatillisen asiantuntijuuden* näkökulmasta. Nämä ovat sellaisia opettajuuden osa-alueita, joita koulun yhtenäisyyteen johtavassa opettajuuden kehittämisessä tarkastellaan, tässäkin tutkielmassa.

## 2.2.4 Yhteisöllisen opettajuuden merkitys

Opettajuuden tulee olla perusopetuksen yhtenäistämässä keskiössä, sillä koulun kehittäminen perustuu juuri opettajuuden ja opettajayhteisöjen toiminnan kehittämiseen. Päätöksentekovallan siirtyminen paikalliselle tasolle ja kouluille korostaa koulutuksen sisäistä kehittämistä, koulujen itseuudistuvuutta ja opettajaryhmien yhteistyötä. Länsimaalaisen koululaitoksen kehittämisessä on ollut viime vuosina tyypillistä korostaa yksittäisten opettajien toimintaa, opettajayhteisön asiantuntijuutta ja opetussuunnitelmatyön keskeistä asemaa. (Mm. Caldwell 1997, 62; Darling-Hammond 2005, 366; Huusko & Pietarinen 2000, 8-9, 24-26 ja 33-34; 2005; Kohonen & Kaikkonen 1998, 133 ja 136; Lauriala 1998, 128; Leino & Leino 1997, 92; Luukkainen 2002, 52; Lyytinen 1988a, 68; Malinen 2004, 33-34; 2005, 33; McLaughlin 1997, 80-83; Niemi 2005b, 190; Sahlberg 1998, 61, 69, 102 ja 110-113; Summa 1995, 68-69; Suonperä 1995, 96; Syrjäjä 1998, 35; Välijärvi 1999, 101-102.)

Hargreaves (2003) kuvaa yhteiskunnan ja koululaitoksen kehittymisen suhdetta ja katsoo, että käynnissä on modernista teollisuusyhteiskunnasta postmoderniin tietoyhteiskuntaan siirtymiseen liittyvä kehitys. Postmodernille yhteiskunnalle tyypillistä on päätöksenteon hajauttaminen sekä innovatiivisiin tiimiyhteisöihin ja oppiviin organisaatioihin siirtyminen. Niille on tyypillistä yhteisönsä jäsenien muodostaman ja yhteisöjen välisen moniammatillisuuden hyödyntäminen sekä itseohjautuvuus ja jatkuva yhteisön kehittäminen. Koulujen on Hargreavesin mukaan vastattava yhteiskunnalliseen kehittämiseen, sillä oppilaiden on opittava ja kasvettava siihen, mitä yhteiskunta heiltä tulee odottamaan. Kouluille edellä kuvattu kehitys on selvä haaste. 1900-luvun koululle tyypillinen oppiainejakaisuus, ikäluokkaeriytyneisyys ja kellonsoittojen katkoma opetuksen pirstaleisuus ovat Hargreavesin mukaan kyseenalaisia nykykoulun ominaisuuksia. (Hargreaves 2003, 5-12, myös Fink & Stoll 2005, 18-19.) Hargreavesin kritiikkiin perustuen nyky-yhteiskunnan vaateisiin voitaisiin koulussa vastata oppiaineiden ja aihekokonaisuuksien integroimisella, vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen kehittämisellä sekä opetuksen eheyttämisellä. Samalla kouluhenkilöstön sisäinen tiimityö, moniammatillisuus, koulun sisäinen jatkuva kehittäminen sekä vuorovaikutteisuus kouluyhteisön ulkopuolelle tulevat keskeisiksi osiksi koulun toimintaa ja opettajuutta.

Huuskon (1999, 65) tiivistyksen mukaan ”muutoshakuisessa opettajayhteisössä yksittäinen opettaja on aktiivinen työyhteisöön ja sen kehittämiseen vaikuttava tekijä” (myös Hargreaves & Evans 1997, 12). Laurialan (1998, 122 ja 125-126) mukaan muutos edellyttää useiden opettajien osallisuutta, sillä yksittäisten opettajien uudistamispyrkimykset jopa lisäävät opettajien eriytyneisyyttä toisistaan. Fullan (1994, 205), Miller (2005, 250-251), Sahlberg (1998, 87) ja Hargreaves (2003, 5, 18 ja 50-51) nostavat ratkaisevaan asemaan kollegiaalisuuteen ja tiimityöhön perustuvan yhteisön, jossa ”kyllin monta hengenheimoista” on liittynyt yhteen. Samaan myös Laitila (1996, 125) ja Suonperä (1995, 96) viittaavat yksilön ja yhteisön tavoitteiden ja näkemysten samansuuntaisuudella. Edellisten näkemysten mukaisesti perusopetuksen yhtenäistämässä korostuu opettajien aktiivinen rooli sekä opettajakunnan yhteisöllisyys, jossa opettajat tutkinnoistaan, kelpoisuuksistaan ja työtehtävistään riippumatta ovat valmiita yhteistyöhön yli ammattiryhmä- ja kouluasterajojen.

Hargreaves (2003) esittelee yhteistyöhön perustuvia koulumalleja, ja kritisoi että vaikka opettajien yhteisöllisyys onkin edellytys muutosten aikaan saamiselle, ei tiimityö aina takaa muutoksien ulottumista oppilaiden tasolle. Ongelmallista on myös se, jos opettajat ovat pakotettuja yhteistyöhön. Tämäkään ei takaa muutosten pysyvyyttä. (Hargreaves 2003, 129-130). Hargreavesin (1997, 112) kritisoi myös yhteistyötä, joka jää oman aineen kollegojen tasolle.

Yksintyöskentelyn kulttuuri on Huuskon ym. (2007, 121-122) mukaan yhtenäisen perusopetuksen rakentamisen este, jonka vuoksi vuorovaikutuksen määrän kasvu on välttämätöntä. Hargreavesin (1997, 112 ja 2003, 129) ja Sahlbergin (1998, 13-14 ja 115-116) mukaan yksintyöskentely on omiaan ylläpitämään perinteisen koulun muuttumattomia malleja. Koska keskitetyn päätöksenteon kautta aikaansaadut muutokset eivät ole kehittäneet koulua halutulla tavalla, on päätöksentekoa siirretty kunnille ja kouluille. Sen myötä koulun toimijoiden mahdollisuudet sekä velvollisuudet koulun kehittämisessä ovat kasvaneet ja yhteistyön merkitys korostunut. (Caldwell 1997, 62; Hargreaves 1994, 10; Hargreaves & Evans 1997, 4; Kohonen & Leppilampi 1992, 32; Lauriala 1998, 128; Leino & Leino 1997, 14; McLaughlin 1997, 80-83; Sergiovanni 2005, 312-313; Syrjälä 1998, 35). Vähitellen kouluissa on siirrytty jokaisen työyhteisön jäsenen toimintaan perustuvaan koulun sisäiseen kehittämiseen ja itseuudistuvuuteen, joilla on edelleen vahvistettu yhteisöllistä ja kollegiaalista koulukulttuuria (Helakorpi 1995, 119; Johnson & Johnson 1992, 60; Kohonen & Leppilampi 1992, 32; Koro 1998, 125; Lauriala 1998, 128; Luukkainen 2004, 102, 110, 116 ja 283; Seinä 1996, 116 ja 368; Syrjälä 1998, 35). Sahlberg (1998, 62) huomauttaa, että on naiivia uskoa koulujen muutoksen tapahtuvan vain sisäisistä lähtökohdista, vaan olennaista on, että alhaalta ylös tapahtuvaa muutosta tukee ylhäältä käsin johdettu strategia. Samaa painottaa Darling-Hammond (2005, 366). Vaikka paikallinen toiminta olisikin lähtökohtana, tarvitsee se tuekseen keskusjohtoisuutta ja päinvastoin.

Huuskon (1999, 59) ja Luukkaisen (2004, 110) mukaan koulun kehittämisprosessi edellyttää jokaisen opettajan ammattitaidon hyödyntämistä. 1980-luvun lopulla Tharp ja Gallimore (1988, 268-269 ja 272; myös Hargreaves & Evans 1997, 12) käsittelivät koulun muutosta ja nostavat avainasemaan oppivan yhteisön, joissa opettajat itsekkin ovat oppijoita. 1990-luvulla Fullan (1992, 1994) kehitteli ajatusta ”muutosagenttiopettajasta” ja vuosituhannen vaihteessa Hargreaves (2003, 133-134) ja Suomessa Sahlberg (1998) käyttävät ”ammattillisesti oppivan yhteisön” -käsitettä, kuvatessaan 2000-luvun ihannekoulua. Mulford (2005) ja Sahlberg (1998, 109) käyttävät ”oppivan organisaation” -käsitettä viitatessaan oppivaan yhteisöön. Lisäksi ”muutososaamisella” on monissa suomalaisissa julkaisuissa viitattu oppivan yhteisön ominaispiirteisiin (Johnson 2007b, 80 ja 83, Simola 1998, 107). Huusko (1999, 82) nostaa prosessikehittämisen käsitteen kuvaamaan koulun sisäiseen vuorovaikutukseen perustuvaa jatkuvaa kehittämistyötä, jossa yhteisö nähdään asetuksien ja säädösten aktiivisena tulkitsijana ja merkityksen antajana. Tharp ja Gallimore (1988, 268 ja 272) pitävät olennaisena sitä, että menneistä malleista osataan luopua, jotta koulun merkitys voi muuttua. Koulun kehittämisen lähtökohdaksi on siis viime vuosina esitetty monia erilaisia näkemyksiä ja termejä, joissa koulun kehittämisen lähtökohdiksi määritellään koulun sisäinen kehittäminen, itseuudistuvuus, yhteisöllinen koulukulttuuri ja opettajien aktiivinen panos koulun kehittämisessä.

Johnson (2007d) jaottelee yhtenäisen perusopetuksen kehittämisen kolmeen osaan, jotka kaikki vaikuttavat toisiinsa. Osat ovat 1) opetussuunnitelman uudistaminen ja siihen liittyvä koulun toiminnan arviointi, 2) koulun kulttuurissa ilmenevät seikat, kuten koulukäytännöt ja rutiinit, oppilasvirrat ja -huolto, opettajavoimat ja koko koulun henkilöstö, sekä 3) koulun taloudelliset, hallinnolliset ja fyysiset puitteet, kuten koulurakennukset ja -verkot. (Johnson 2007d, 85-86.) Johnsonin mallissa on monia samoja piirteitä kuin Kohosen ja Leppilammen (1992) muotoilemassa koulun kehittämisen väylämallissa. Heidän mukaan kehittäminen käsittää seuraavat vaiheet: 1) opetussuunnitelman sisällön ja työmuotojen kehittäminen, 2) koulu yhteistoiminnallisena yhteisönä, joka johtaa koulukulttuurin muutokseen, ja 3) yhteydet sidosryhmiin, kuten huoltajiin, kouluviranomaisiin jne. (Kohonen & Leppilampi 1992, 52.)

Yhtenäisen perusopetuksen rakentaminen edellyttää käytännön tasolla muun muassa koulujen välisen yhtenäisyyden rakentamista, joka alkaa luontevasti esimerkiksi ala- ja yläkoulujen yhteisistä opetussuunnitelmaprosesseista (Laitila 1996; 124-125; Pyhältö & Soini 2007, 148; myös Jokinen 2000, 59-60). Pyhältö ja Soini (2007) esittävät, että opetussuunnitelmaa kehittämällä kehittyvät opetus ja sen seurauksena myös koulu. Opetussuunnitelma liittyy keskeisesti myös opettajayhteisön jaettuun asiantuntijuuteen ja yhteisöllisyyteen. (Pyhältö & Soini 2007, 154.) Nykyiset opetussuunnitelman perusteet velvoittavat opettajia osallistumaan koulukohtaiseen opetussuunnitelmatyöhön ja sitouttavat heitä koulun kehittämiseen. Opetussuunnitelma- ja arviointityön siirtyminen oppilaitostasolle on edistänyt koulun kehittämisen ohella oppilaitosten välistä yhteistyötä sekä opettajakulttuurin muutosta kohti yhteisöllisyyttä ja laajempaa kollegiaalisuutta. (Huusko 1999, 310-311; Kohonen & Kaikkonen 1998, 131 ja 133; Luukkainen 2002, 59 ja 93; 2004, 111-112, 193, 242 ja 251; Pietarinen 2005, 12; Pyhältö & Soini 2007, 150-151 ja 164.)

### 2.2.5 Yhteisen opettajuuden identiteetti

Käytän termiä *yhteisen opettajuuden identiteetti* kuvaamaan opettajuuden kehittymisen suuntaa, jota yhtenäinen perusopetus opettajuudelta odottaa. Yhteisen opettajuuden identiteetti on tutkimuksessani suuntaus, jota opettajien tulisi työyhteisössään vaalia. Sen yksiselitteinen määrittely on vaikeaa, mutta sitä voisi kuvata eräänlaiseksi ”me-hengeksi”, joka ilmenee etenkin siinä, että opettajat kokevat olevansa tutkinnoistaan, kelpoisuuksistaan ja toimenkuvistaan riippumatta tasa-arvoisia ja rinnakkaisia työntekijöitä, jotka työskentelevät samojen päämäärien ja tavoitteiden suuntaisesti. Opettajayhteisön kokemana koulussa on yksi opettajuus usean erilaisen opettajuuden sijaan. Yhteisen opettajuuden identiteetti on siis eräänlainen jaettu kokemus oman koulun opettajuudesta.

Identiteetin muodostuminen on jatkuva prosessi, jonka vuoksi opettajidentiteettikin voidaan nähdä alati kehittyvänä ja luonteeltaan muuttavana. Houtsonen (2000) rinnastaa identiteetin ihmisten omiksi reflektiivisiksi käsityksiksi ja tunteiksi siitä, keitä ja millaisia he ovat. Identiteetti tarkoittaa siten samaa kuin minäkäsitys. Identiteetti rakentuu sosiaalisesti identiteettimallien tavoittelemisen ja vastustamisen kautta. Samalla se heijastaa yhteiskunnan ja kulttuurin rakennetta sekä sisältöä. Identiteetit muodostavat erilaisia luonneh-

dintoja sekä vastakkainasetteluja, ja näin ollen jaottelevat identiteettejä ryhmiin. Rymiä voivat olla esimerkiksi lehtorit, luokanopettajat jne. (Houtsonen 2000, 8, 14-15, 22.) Näin ollen koulun opettajat voidaan nähdä omaan identiteettiinsä ja myös yhteisen opettajuuden identiteetin muotoutumiseen aktiivisesti vaikuttavina tekijöinä. He kehittävät identiteettiään sosiaalisessa yhteisössään. Toisaalta opettaja saattaa sosiaalistua tietyille opettajaryhmälle tyypilliseen identiteettimalliin (ks. Houtsonen 2000, 41), jonka vuoksi identiteetin muotoutuminen saattaa ohjautua ennakkokäsitysten mukaan.

Yhtenäisen opettajuuden identiteetti tarkoittaa yhtenevää opettajuuteen liittyvää minäkäsitystä ja yhteistä tulkintaa siitä, keitä ja millaisia opettajat koulun toimijoina ovat. Koska identiteetti ei ole paikallaan pysyvä, on sitä luontevaa tarkastella niiden ominaisuuksien kautta, joista identiteetti muodostuu (Houtsonen 2000, 17). Tutkielmassani identiteetin muodostumiseen liittyviä ominaisuuksia ovat opettajien kokemukset ja käsitykset muun muassa omasta roolistaan, työtehtävistään, asemastaan ja tavoitteistaan yhtenäiskoulun opettajina. Koska identiteetti heijastaa vallitsevan kulttuurin mallia, voidaan koulun kulttuurin muutos nähdä mahdollisuutena opettajaidentiteetin kehittymiselle.

### **Kouluyhteisö ja opettajaryhmät yhtenäisessä perusopetuksessa**

Yhtenäisen perusopetuksen toimintaedellytykset muodostuvat Halisen ja Pietilän (2005, 97 ja 106) mukaan peruskoulun toimintakulttuurin, koulun johtajuuden ja opettajuuden kehittymisestä. Kun asian tarkastelu rajataan opettajuuden ja koulun kulttuurin tasolle, voidaan Kykyrin (2007, 105) mukaan YPO:n kehittäminen nähdä koulun opettajien ja koulun sisäisten opettajaryhmien välisen yhteistyöhön haasteena. Huuskon ym. (2007) tutkimuksen mukaan ”koulun sisäisen yhtenäisyyden kehittämällä tavoitellaan koulun kaikista oppilaista huolta kantavaa ilmapiiriä ja toimintatapoja”. Tässä kehityksessä korostuu opettajaryhmien yhteisöllisyys, moniammatillinen asiantuntijuus ja kollektiivisuus. (Huusko ym. 2007, 66 ja 163.) *Opettajaryhmillä* tutkimuksessani tarkoitan esimerkiksi luokanopettajia, aineenopettajia ja erityisopettajia.

Huusko ym. (2007) katsovat, että ”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 kyvetä madaltamaan myös eri opettajaryhmien eriytyneitä ammatillisia toimintakulttuureja.” (Huusko ym. 2007, 111.) Aiemmin Huusko ja Pietarinen (1999) esittivät luokan- ja aineenopettajajärjestelmien erojen sisältävän muutoksen kannalta sekä myönteisiä että kielteisiä piirteitä. Luokanopettajien vahva kasvatustietoisuus ja aineenopettajien vankka oppiaineasiantuntijuus luovat parhaimmillaan edellytykset moniulotteiseen asiantuntijuuteen työyhteisössä, mutta riskinä usean opettajaryhmän toimimisessa on se, että erilaiset uskomukset opettajuuteen, palkkaukseen ja opettamiseen liittyen saattavat olla avoimen kommunikaation syntymisen esteenä. (Huusko & Pietarinen 1999, 56; myös Laitila 1996, 126 ja 129; Metsäkylä 1996.) Myös Jokisen (2000, 36) ja Huuskon ym. (2007, 116 ja 123) tutkimuksien mukaan opettajat pitävät ennakkoluuloja, eriarvoisuuden tuntemusta, palkkauksellisia eroja sekä virkaehtosopimusjärjestelmän ja opettajankoulutuksen jälkeensä jääneisyyttä

työnkuvan muutosta hankaloittavina tekijöinä. Samaan päätyvät Uutela-Morander ja Ilmonen (2005, 90). Useat Jokisen (2000, 42) tutkimukseen osallistuneet opettajat kannattivat opettajankoulutuksen perinpohjaista uudistamista muun muassa koulutuksen rakenteellisella yhdistämisellä. Hargreavesin (1997, 111) mukaan koulun toimijoiden välille on muodostuttava myönteinen ja avoin ilmapiiri, jotta yhteistyö voi oikealla tavalla kehittyä.

Jokisen (2000, 33 ja 35) tutkimuksessa ala- ja yläkoulujen koulukulttuurien yhtenäistämisen katsottiin olevan oppilaita koskevan tiedonsiirron ja oppilaantuntemuksen kannalta hyödyllistä, josta oppilaiden lisäksi etenkin yläluokkien opettajien nähtiin hyötyvän. Saman päätelmän kokemuksiinsa perustuen tekevät myös Kääriäinen ja Rikkinen (1988, 57-58 ja 64-65) sekä Metsäkylä (1996, 136). Oppilaantuntemuksen paremmilla edellytyksillä tarkoitan sitä, että yläluokkien opettajilla on paremmat mahdollisuudet tuntea heille tulevat oppilaat ja tarvittaessa saada tietoa heidän aikaisemmista kouluvaiheistaan ja taustoisistaan. Toisaalta alaluokkien opetukselle hyötyä on aineenopettajien asiantuntemuksen hyödyntämisestä ja yläluokkien tilojen ja välineiden hyödyntämisestä, kuten Tantt (2005, 111) esittää.

Opettajien yhteistyöstä puhuttaessa, käytetään usein termiä työyhteisö tai opettajayhteisö. Huusko (1999) määrittelee opettajayhteisön olevan ”ainutkertainen sosiaalinen muodostelma, joka toteuttaa koulun organisatorista tehtävää (koulun tasolla). Yhteisöllä on aiempaan toimintaansa perustuva yksilöllinen kulttuurinsa, jota se edelleen muokkaa toimintansa kautta. Yhteisö muodostaa täten oman yksilöllisen toimintamallistonsa, joka on sopusoinnussa kouluorganisaation ominaisuuksien kanssa (asiantuntijuuden ja väljäkytkentäisyyden ilmeneminen ja vaikutukset yksittäisessä yhteisössä).” (Huusko 1999, 82.) *Työyhteisöllä* tarkoitan tutkimuksessani koulun henkilökuntaa, joka koostuu opettajista, koulun johtajasta / johtajista sekä muusta koulun henkilökunnasta, kuten koulunkäyntiavustajista, mahdollisesti myös terveydenhoitajasta, koulupsykologista jne. Työyhteisön rajatumpi kohderyhmä on *opettajayhteisö*, joka koostuu luokan- ja aineenopettajista, erityisopettajista ja koulun johtajasta / johtajista.

### **Opettajuuden yksilöllisyys, kollegiaalisuus ja moniammatillisuus**

Opettajuuden yhteisölliset ja kollegiaaliset luonnehdinnat ovat nousseet viime vuosikymmeninä yhä keskeisimmiksi opettajuuden osatekijöiksi. Kollegiaalisuus on ammatin hoitamiseen liittyvä opettajien keskinäisen yhteistyön muoto, joka ilmenee pelkkää yhteistyötä ”korkeammalla” tasolla ammatillisena dialogina, yhteisenä suunnitteluna, kollegan opetuksen seuraamisena, omaan työhön ja työyhteisöön kohdistuvana reflektiona sekä jonkinlaisena riippuvuutena (Karila & Nummenmaa 2005, 214; Luukkainen 2002, 91-92; Sahlberg 1996, 118-119.) Opettajien kollegiaalinen työ- ja toimintakulttuuri korostuu opettajuuden kehittämissä, kun tavoitellaan perusopetuksen yhtenäisyyttä. (Ekholm 1992, 25; Huusko 1999; 73-74; Kohonen & Leppilampi 1992, 32; Krokfors 2005, 73-74; Rasku-Puttonen 2005, 32.) Tutkielmassani en tee eroa termien *kollegiaalisuus* ja *opettajien yhteisöllisyys* välille, vaan tarkoitan tässä yhteydessä kummallakin opettajien harjoittamaa ammatillista yhteistyötä muiden opetushenkilöstöön kuuluvien henkilöiden sekä ympäröivän yhteisön kanssa.

Hargreavesin (1997, 112 ja 2003, 129) ja Sahlbergin (1998, 132) mukaan yksintyöskentely sekä oppiaine- ja ikäluokkasidonnaisuus ovat omiaan ylläpitämään perinteisen koulun muuttumattomia malleja. Opettajan työssä perinteinen yksin tekemisen ja eristyneisyyden malli on saanut rinnalleen yhteistyöhön perustuvan opettajuuden sekä yhteisöllisen koulu- ja opettajakulttuurin mallin. Koulutusrakenteiden joustava käyttö antaa mahdollisuuden opettajien, opettajaryhmien ja oppilaitosten yhteistyölle. Opettajan yksin tekemistä on alettu pitää aikansa eläneenä, vaikka opetustyö kyetäänkin hoitamaan itsenäisesti. (Ekholm 1992, 26; Helakorpi 2001, 5; Huusko ym. 2007, 158; Jakku-Sihvonen 1998, 28 ja 31; 2005, 134; Kari 1996, 19; Kohonen & Leppilampi 1992, 31; Korpinen 2005, 237; Leino & Leino 1997, 14; Lindström 2005, 22; Luukkainen 2002, 89; 2004, 103, 116, 243 ja 312-313; 2005a, 210; Vertanen 2002, 99.) Yhteistyön, yhteisöllisyyden ja kollegiaalisuuden ohessa käytetään usein myös käsitettä *moniammatillisuus*, jolla koulumaailmassa tarkoitetaan ”eri ammattiryhmien yhteistä, jaettua ammatillista toimintaa” (Karila & Nummenmaa 2005, 212-213; myös Oja 2005, 64; Rasku-Puttonen 2005, 31).

Muutos kohti kollegiaalisuutta on Kohosen (2005, 278) mukaan suuri muutos. Hargreavesin (2003, 134) ja Välijärven (2000, 167) mukaan oppivalle ja kehittyvälle kouluyhteisölle on tyypillistä, että kaikkien opettajien tiedot, taidot, kyvyt ja taipumukset tuodaan yhteen ja jaetaan koko kouluyhteisön sekä myös koulujen kesken. Meri (2005, 258) esittää hyvin samansuuntaisesti, että yhteisessä perusopetuksessa koulunpidon organisoitumisen tavoitteena on yhteistoiminnallisuus ja yhteisöllisyys, jossa jokaisen opettajan tiedot ja taidot saadaan hyödyksi (myös Huusko 1999, 66 ja 100-101; Laitila 1996, 129). Kykyrin (2007) mukaan luokanopettajan ja aineenopettajan, luokanopettajan ja erityisopettajan sekä aineenopettajan ja erityisopettajan yhteistyö on koulun moniammatillisuuden perusyksikkö, josta on jo monia myönteisiä kokemuksia. Yhtenäisen perusopetuksen kannalta merkittävää on, että eri opettajaryhmiin kuuluvat henkilöt ovat yhteistyössään puolin ja toisin ylittäneet kuudennen ja seitsemännän luokan rajan. Etenkin erityisopetuksen ulottamisella luokan- tai aineenopetukseen on pyritty täsmäavun lailla vähentämään tulevaa tuen tarvetta. (Kykyri 2007, 128-129.) Tanttu (2005, 110-111) pitää idealistisena, että eri opettajat ”toisiaan tukien opettavat ja kasvattavat koko peruskoulun ikäluokan, kohtaavat oppilaat yhdessä samanaikaisopetuksessa”. Tantun näkemyksessä on yhtäläisyyksiä Hargreavesin ym. (2001, 192) näkemykseen, jossa korostetaan yhdessä opettamista ja jokaisen opettajan vahvuuksien hyödyntämistä tavoitteisiin pyrittäessä. Olennaista on järjestää työpäivän sisään aikaa ja fyysiset puitteet sille, että yhteistyötä voidaan harjoittaa (mm. Sahlberg 1998, 182). Hargreavesin (1997, 112) ehdottama malli eri ikäluokkien opetuksen sijoittamisesta koulussa vierekkäin, voidaan yhtenäiskoulussa viedä huomattavasti pidemmälle, kuin ala- ja yläkoulujen toimiessa toisistaan erillään. Tutkielmassani pidän *moniammatillisuutta* yhteisen opettajuuden identiteetin muodostumisen keskeisenä tekijänä.

Edellisessä olen esittänyt perusteita moniammatillisuuteen liittyen. Vaikka yhteistoimintaa pidetäänkin tärkeänä, ei yhteistyö automaattisesti ole myönteinen ja opettajan yksin tekeminen kielteinen piirre, vaan kahden ääripään välille mahtuu monenlaisia toimintamuotoja. Sahlberg (1998, 64-65) pitää kollegiaalisuuden ja yksityisyyden vastakkainasettelua ongelmallisena, sillä kollegiaalisessa kulttuurissakin kuuluu olla yksityisyyttä. Huuskon (1999, 66) ja Sahlber-

gin (1998, 173) mukaan kumpikin ääripää ovat jopa vaarallisia, sillä liiallisen yksilöllisyyden haittojen vastapainoksi äärimilleen viety ryhmäajattelu saattaa tarkoittaa kritiikitöntä mukautumista ryhmäajatteluun. Koulun kulttuurin muuttuminen edellyttää Seinän (1996, 134) mukaan eristyneisyydestä luopumista, mutta kuitenkin siten, ettei samalla antauduta ryhmäsidonnaisen ajattelun valtaan. Huusko ym. (2007, 121-122) pitävätkin tärkeänä, että yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen kuuluu erilaisia näkemyksiä ja kriittisyyttä, joka ei lie ne mahdollista, mikäli koko yhteisö ajautuu kritiikittömään ryhmäajatteluun.

Avoimuus ja yhteisöllisyys helpottavat eri aineiden opetuksen integroimista ja jatkuvuuden luomista luokka-asteiden opetuksen välille, jolloin on mahdollista välttää sirpaletiedon jakaminen ja opettavien asioiden turha toistaminen (Luukkainen 2004, 104-105; Vinni 2005, 99; myös Uutela-Morander & Ilmonen 2005, 84). Toisin sanoen näin on mahdollisuus saavuttaa sisällöllistä yhtenäisyyttä opetukseen. Moniammatillisuuteen perustuva yhteistyö opetuksen suunnittelussa helpottaa oppiainesidonnaisuudesta luopumista ja siirtymistä kohti integroitua aihekokonaisuutta. Samalla se vähentää päällekkäisen työn määrää. Hargreavesin ym. (2001, 190-191) mukaan moniammatillisuus edellyttää ainesidonnaisesta opettajidentiteetistä luopumista, mikä saattaa muodostua opettajille kovaksi haasteeksi. Nikkanen ym. (2000, 140) kyseenalaistavat oppiainejakoisen koulunpidon ja peräänkuuluttavat integroitua opisisältökokonaisuuksia, jotka edellyttävät sisäistä yhtenäisyyttä aineenopetukseen.

Moniammatillisuus ja yhteisen opettajuuden identiteetin muodostuminen heijastuvat parhaimmillaan siihen, miten oppiainekeskeisyydestä päästään kohti kokonaisvaltaista opetuksen eheyttä ja oppilaskeskeisyyttä. Moniammatillisuuden voidaan siis nähdä pureutuvan koulujärjestelmämme ”klassiseen” ja vuosisataiseen kiistakysymykseen oppiaine- ja oppilaslähtöisyyden kahtiajaosta. Kärjistetysti ilmaistuna luokanopettajille (ja heitä ennen kansakoulun opettajille) on ollut tyypillistä korostaa opetuksessaan kasvatuksellisuutta ja oppilaslähtöisyyttä, kun taas aineenopettajille (ja heitä ennen oppikoulunopettajille) on ollut tyypillistä korostaa oppiainesisältöjä. Toki kummankin opettajaryhmän opetukseen sisältyy elementtejä molemmista lähtökohdista, mutta vielä nykyäänkin voidaan kärjistetysti todeta luokanopettajien opettavan luokkansa oppilaita ja aineenopettajan opettavan oppiainetta.

Kun moniammatillisuutta toteutetaan yhtenäiskoulukontekstissa, on sekä kasvatus- että ainetaitojen monipuoliseen hyödyntämiseen mahdollisuus. Tällöin kasvatustaidot ja oppilaslähtöinen ajattelu sekä oppiaineosaaminen voidaan tuoda yhteen. Tämän seurauksena on mahdollisuus saavuttaa opetukseen sisällöllistä eheyttä, oppilaslähtöisyyttä, sekä kasvatus- ja ainetaitojen monipuolista hyödyntämistä tarkoitukseen sopivalla tavalla (kuvio 5).

**Oppilaslähtöisyys ja kasvatuksellinen näkökulma (esim. luokanopetus)**

**Oppiainelähtöisyys ja oppiainesisällöllinen näkökulma (esim. aineenopetus)**



**Moniammatillinen, kokonaisvaltainen ja sisällöllisesti ehyt opetus:  
Kasvatus- ja ainetaitojen hyödyntäminen**

KUVIO 5 Oppilas- ja oppiainelähtöisyyden yhdistyminen moniammatillisuuden seurauksena



Oppilaan kokeman perusopetuksen yhtenäisyyden kannalta on olennaista, että opettajakulttuuri pohjautuu yhteisöllisyyteen, sillä opettajakulttuurin yhtenäistäminen heijastuu koulukulttuurin yhtenäisyyteen, kuten kuvioissa 2, 4 ja 5 esitän. Näin myös oppilaan koulutaival muodostaisi eheän ja yhtenäisen jatkumon.

Huuskon ja Pietarisen (2000) mukaan opettajakulttuurin kehittämisessä keskeistä on luoda puitteet laajentuneelle opettajayhteisölle, jonka myötä luonnollinen yhteistyö yli perinteisten asterajojen muodostuu. Tämän voi nähdä yhtenäisen perusopetuksen hallinnollisina ja rakenteellisina ratkaisuin, kuten kuvioissa 3 ja 4 esitän. Huusko ja Pietarinen toteavat, että perusopetuksen yhtenäistämässä kehittämiskohteena voisi olla esimerkiksi kasvatuskäytänteiden yhdenmukaistaminen, jolla oppilas- ja opiskelukulttuuria kehitetään. Tämän myötä kaksi opettajakulttuuria yhdistyvät ”yhdeksi toiminnalliseksi kokonaisuudeksi”. (Huusko & Pietarinen 1999, 42 ja 70.) Yhteiset kasvatuskäytännöt ovat juuri niitä lapsen kokemia ”eheyksiä”, joita Pietarinen (1999) tutkimuksessaan peräänkuuluttaa.

### **Laaja-alaistuva opettajuus ja yhteisen opettajuuden identiteetti**

Lainsäädännölliset puitteet mahdollistavat *opettajan työn laaja-alaistumisen*. Tutkielmassani laaja-alaisuus on moniammatillisuuden lisäksi toinen keskeinen tarkastelun kohde, jota yhteisen opettajuuden identiteetti edellyttää. Penttinen ja Kyrrönen (2005, 309) esittävät, että laaja-alaisella pätevyydellä viitataan opettajan pätevyyteen toimia eri kouluasteilla. Kutakuinkin samaa tarkoittaa termi ”laaja opettajapätevyys”, jolla Kari (1996, 14-15) tarkoittaa opettajan entistä vapaampaa siirtymistä virasta toiseen ja koulutusasteelta toiselle. Huusko ym. (2007, 72) liittävät asterajojen ylittämiseen liittyvään laaja-alaistumiseen ”opettajuuden vertikaalisen koherenssin”. Laaja-alaisuudella Luukkainen (2004) tarkoittaa ensinnäkin opettajan taitoa työskennellä eri koulutusasteilla ja toiseksi erilaisten opettajan tehtävien kautta. Tämä edellyttää hänen mukaan opettajilta aiempaa laaja-alaisempia tutkintoja. (Luukkainen 2004, 83, 198 ja 242; myös 2002, 99.) Luukkaisen esityksessä vertikaalisen laaja-alaistumisen lisäksi on nähtävissä opettajien monipuolistuvat työtehtävät, jotka Huuskon ym. (2007, 73) mukaan kuuluvat opettajuuden ”horisontaaliseen laaja-alaistumiseen”. Johnsonin (2007d, 98-99) mukaan opettajan työnkuvan monipuolistuminen (toisin sanoen vertikaalinen ja horisontaalinen laaja-alaistuminen) voidaan nähdä ammatillisen kehittymisen ja kehittämistyön kannalta mahdollisuutena, mutta kielteisesti nähtynä se voidaan mieltää kuormittavaksi ja uuvuttavaksi (myös Huusko ym. 2007, 100).

Opettajuuden tarkastelua voidaan tehdä *eriytyvän* tai *yhteisen / yleisen opettajuuden* näkökulmasta (esim. Luukkainen 2002, 53). Eriytyvällä opettajuudella tarkoitetaan esimerkiksi eri opettajaryhmien erilaista opettajuutta. Yhtenäinen / yleinen opettajuus puolestaan liittyy siihen, että yhtenäisen perusopetuksen kannalta ratkaisevaa on se, missä määrin opettajat jakavat yhteisen opettajuuden identiteetin. Opettajaidentiteettien katsotaan muuttuvan ratkaisevasti erilaisiksi sen mukaan, onko työn taustana luokan- vai aineenopettajan koulutus. Sen seurauksena luokan- ja aineenopettajille muodostuu erilainen opettajaidentiteetti ja näkemys opettajan tehtävistä. Tämä tekee peruskoulun

ala- ja yläluokkien rajasta haastavan ”kulttuurisen muurin”, joka vaikeuttaa kommunikaatiota molempiin suuntiin. (Johnson 2007e, 29; Luukkainen 2002, 248; 2004, 214; Mikkola 2005, 222; Välijärvi 2000, 166; 2005, 115; myös Huusko & Pietarinen 2000.) Vahva ainesuuntautuneisuus saattaa Kohosen ja Kaikkosen (1998, 131-132) mukaan rajata aineenopettajien käsityksen työstään koskemaan vain oman aineen opetusta ja yksintyöskentely lisääntyy entisestään tai rajoittuu vain omaa ainetta koskevaan kollegiaalisuuteen. Erilaiset koulutusmuodot tuottavat Turusen (2000, 38-39) mukaan erilaisia kasvatuksellisia näkemyksiä, mitkä ovat riski yhteistyön toimivuudelle. Hargreaves ym. (2001, 191) tuovat esille tutkimuksessaan sen, että opettajat ovat kokeneet ainesidonnaisesta opettajaidentiteetistä luopumisen vaikeaksi.

Luukkaisen (2002 ja 2004) mukaan yhtenäinen peruskoulu edellyttää uutta opettajuutta ja siksi opettajuuden on muututtava. Johnson (2007e), Luukkainen ja Välijärvi (2005) esittävät, että yhtenäisen peruskoulun toteutumisen kannalta on ratkaisevaa, missä määrin opettajat jakavat yhteisen opettajuuden identiteetin. Tähän ei pitäisi vaikuttaa se, minkä ikäisten oppilaiden kanssa he työtä tekevät. Siksi eri opettajaryhmien koulutuksen yhdenmukaistaminen ja osittainen yhdistäminen sekä kelpoisuuksia koskevien säädösten muutokset nousevat avainkysymyksiksi. Suuntauksena on, että tulevaisuudessa opettajia voidaan hyödyntää useilla eri koulutusasteilla. Tällöin opettaja voi suuntautua omien kiinnostustensa ja vahvuuksiensa mukaan eri opetustehtäviin. Nykyisten säädösten mukaan tällainen edellyttää sitä, että opettajat ovat niin sanotusti kaksoispäteviä, eli luokanopettajat ovat hankkineet aineenopettajakelpoisuuden ja päinvastoin. (Johnson 2007e, 31-32; 2007d, 102-103; Luukkainen 2002, 168, 196 ja 248-249; 2004, 203-204; Malinen 2004, 25; Välijärvi 2005, 115.)

Opettajien virkaehtoja pikkutarkkoine ohjeineen pidetään ongelmallisena ja jälkeenjääneinä mikäli esimerkiksi pedagogisesti joustavia ratkaisuja haluttaisiin perusopetuksen yhtenäistämiseksi kouluissa tehdä. Esimerkiksi palkkaluokkaan ja opetusvelvollisuuteen liittyvien säädöksiä tarkistaminen auttaisi lisäämään opettajien liikkuvuutta ja mahdollisuuksia toimia entistä laajemmin. Ongelmallisia seikkoja ovat erilaiset koulutustaustat, kelpoisuudet, koulutuksen tiedeperustat, opetusvelvollisuudet ja opetustyön organisointi, jotka ovat suurimmassa osassa kouluja säilyneet kahtiajakoa ylläpitävinä elementteinä. Toisaalta ongelmallista on myös se, etteivät opiskelijat itsekään ole osanneet hyödyntää parhaalla mahdollisella tavalla laajentunutta vaihtoehtojen kenttää. (Helakorpi 2001, 46; Johnson 2007e, 29; Luukkainen 2002, 247; 2004, 211 ja 305; Pyhälto ym. 2007, 228; Tanttu 2005, 110.)

### **Yhteisen opettajuuden identiteetti ja opettajankoulutuksen haasteet**

Yhteisen opettajuuden identiteetti on haaste myös opettajankoulutukselle. Jotta kollegiaalisuus ja ”jaettu asiantuntijuus” voitaisiin omaksua vallitsevaksi käytännöksi, on opettajien saatava peruskoulutuksessaankin siihen kosketus. Koulussa tapahtuvat todelliset muutokset edellyttävät aina samansuuntaisia muutoksia opettajankoulutuksessa harjoitteluineen. (Luukkainen 2004, 124; Meri 2005, 258 ja 263; Niemi 1998, 7 ja 11; Nikkanen ym. 2000, 126; Syrjälä 1998, 26-27 ja 36; Turunen 2000, 39; Välijärvi 2000, 173.) Kansainvälisestikin koulun muuttumattomuuden yhteydessä on kritisoitu sitä, että opettajaharjoittelijoiden harjoittelumallit ovat hyvin samankaltaisia, kuin koulumallit, joissa opiskelijat aika-

naan itse koulunsa ovat käyneet (esim. Tharp & Gallimore 1988, 267). Luukkainen (2004) kritisoi koulutuksen järjestämistapaa ja toteaa toiminnan olevan jokaisella tasolla hyvin eriytynyttä. Ajatusta yleisestä opettajuudesta on viime aikoina pyritty vahvistamaan mm. yleisen pedagogisen kelpoisuuden kautta, opettajien tutkintorakenteita yhtenäistämällä sekä opetussuunnitelmatyön kautta. (Luukkainen 2004, 84, 86, 203 ja 289; Välijärvi 2000, 167.) Oppiaineittain järjestetty opettajankoulutus saattaa Virran (2005, 326-327) mukaan vahvistaa aineenopettajille tyypillistä jakautumista omiin aineryhmiinsä "aine-eksperteiksi", jolloin kollegiaalisuus rajoittuu oman opetettavan aineen sisälle.

Huusko ym. (2007, 168) toteavat, että opettajankoulutuksessa yhtenäinen perusopetus alkaa näkyä vasta nyt, vaikka koulut sitä jo toteuttavat, eivätkä vieläkään muutokset opettajankoulutuksessa ole niin syvällisiä kuin koulukentällä selvästi kaivataan. Toisaalta Seppäsen ja Sinkkosen (2007, 100-101) tutkimus osoittaa, että eri opettajaryhmien suhtautuminen opettajuuteen on samansuuntaista, minkä perusteella valmius perusopetuksen yhtenäistymiseen on lähtökohdiltaan hyvä. Kun kouluihin tulisi saada työntekijöitä, joilla on valmius moniammatilliseen yhteistyöhön sekä taidot toimia vertikaalisen ja horisontaalisen laaja-alaistumisen suuntaisesti, on opettajankoulutuksen kehityttävä vastaavasti (Huusko ym. 2007, 168-169; Vinni (2005, 99). Opettajankoulutuksen lisäksi opettajien lisä- ja täydennyskoulutusta on lisättävä (Jokinen 2000, 33-35). Välijärvi (2005, 115) kysyykin, "missä määrin opettajankoulutus on vastannut näihin koulutuksen järjestäjien suunnalta tuleviin muutossaasteisiin?"

Opettajankoulutuksen uudistamisessa on Johnsonin (2006, 44 ja 2007b, 31) mukaan ollut esillä sellainenkin vaihtoehto, että peruskoulun opettajien koulutukset yhdistettäisiin yhdeksi laajan kelpoisuuden antavaksi tutkinnoksi. Meri (2005, 253-254) määrittelee edellä esitetyn "perusopetuksen opettajuuden" tarkoittavan sellaista opettajaa, "joka voisi toimia alaluokilla kaikkien aineiden opettajana, luokanopettajana ja myös koko perusopetuksen ajan yhden aineen opettajana". Tähän liittyen Pyhältö ja Soini (2007, 157) sekä Huusko ym. (2007, 100-101) esittävät, että kasvattavan luokanopettajan ja tietävän aineenopettajan myytit tulisi murtaa. Vastaavaa on nähtävissä myös Skinnarin esittämässä näkemyksessä, jonka mukaan on kulttuurinen harha käsittää ylempien luokkien opetus vain oppiaineen opettamiseksi (Skinnari 2004, 159).

Useissa yliopistoissa yhtenäinen perusopetus on jo otettu huomioon ja edellytykset ovat parantuneet huomattavasti. Esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa omana koulutusohjelmanaan koulutetaan kaksoispäteviä opettajia, joilla on kelpoisuus sekä luokan- että musiikinopettajan tehtäviin (ks. Lumijärvi 2005). Luokanopettajien koulutuksessa on hyvät mahdollisuudet kouluttautua yhtenäisen perusopetuksen kaksoispätevyyteen suorittamalla vähintään 60 opintopisteen aineopinnot jostain sivuaineesta, mutta aineenopettajien koulutuksessa ei ole juuri mahdollisuuksia hankkia kelpoisuutta 1.-6.-luokkien kaikkien aineiden opetukseen. Tilanne ei ole tasapuolinen aineen- ja luokanopettajien koulutusmahdollisuuksien kannalta tarkasteltuna. (Luukkainen 2002, 198; Meri 2005, 254 ja 263; Mikkola 2005, 226-227; Pyhältö ym. 2007, 228.) Toisaalta aineenopettajakoulutuksessa on jo joitain kokeiluja, joilla aineenopettajien kaksoispätevyys on tehty mahdolliseksi (esim. Kohonen 2005, 283-284). Yhteisen opettajuuden muodostamista tukee aineenopettajakoulutuksessa pedagogisen orientaation vahvistaminen sekä opettajauran valitsemisen aikaistaminen (mm. Niemi 2005a, 175). Muina mahdollisina keinoina Välijärvi (2005) ja Luukkainen

(2004) luettelevat yhteiset opintokokonaisuudet, ryhmätyöt ja opinnäytteet. Opetusharjoittelussa voitaisiin hankkia kokemuksia eri koulumuodoista ja erikäisistä oppilaista lopullisesta erikoistumisesta riippumatta. Luokanopettajakoulutuksessa opetettavan aineen aineopintokokonaisuuden suorittaminen palvelisi yhteisen opettajuuden muodostumista yhtä lailla kuin aineenopettajakoulutuksessa suoritettavat perusopetuksen monialaiset opinnot. (Luukkainen 2002, 250; 2004, 204-205 ja 214; Välijärvi 2005, 116.) Luukkainen katsoo, että osa nykyisistä opettajankoulutuksen sisällöistä voitaisiin siirtää täydennyskoulutuksen vastuulle, jolloin peruskoulutukseen vapautuisi tilaa yhtenäisen perusopetuksen valmiuksien omaksumiselle (Luukkainen 2002, 197).

Työelämä edellyttää opettajilta entistä useammin rajoja rikkovaa, monitieteistä ja jaettua asiantuntijuutta (Pelkonen 1998, 12; Pyhältö & Soini 2007, 156). Opettajan ammatti voidaan näin nähdä ”kollegiaalisena professiona”, jolle ominaista on aktiivinen yhteistoiminnallisuus unohtamatta voimakasta yksilöllistä asiantuntijuutta (Huusko 1999, 80; Luukkainen 2002, 70). Meri (2005, 263) katsoo, että ammatillisen yhteistyön seurauksena suomalaisen perusopetuksen vahvuus tulee perustumaan ”jaettuun asiantuntijuuteen”. Omassa tutkimuksessa kutsun koulun opettajayhteisön jakamaa asiantuntijuutta *moniammatilliseksi asiantuntijuudeksi*, joka yhdistää edellä esitetyn moniammatillisuuden ja asiantuntijuuden yhdeksi opettajuutta kuvaavaksi käsitteeksi.

Tutkimukseni kannalta keskeiset käsitteet kirjallisuuteen perustuvine taustoineen olen koontanut erillisiksi taulukoiksi, jotka esitetään liitteissä 1-4.

## 3 TUTKIMUSONGELMAT JA -MENETELMÄ

### 3.1 Tutkimusongelmat

Tutkielmassani keskeisenä tutkimuskohteena on yhtenäiskoulun opettajuus ja yhteisen opettajuuden identiteetti. Empiirisen aineiston avulla selvitän, *miten yhtenäiskoulun opettajat kokevat työnsä, mitä työhön kuuluu ja mistä se koostuu*. Laajemmin ottaen selvitän siis, *minkälaista on opettajuus yhtenäiskoulussa ja käsittääkö se perusopetusta yhtenäistäviä piirteitä*. Empiirinen aineisto on koottu eräästä suomalaisesta yhtenäiskoulusta.

Koska opettajuus ja opettajan työ ovat aina osa koulua ja koulun kulttuuria, en irrota opettajuutta tästä kontekstistaan vaan *pyrin hahmottamaan opettajuutta kontekstissaan, siis osana koulua*. Tätä ajatusta tukee Syrjälän ja Nummisen (1988, 8) näkemys, jonka mukaan ”ilmiöiden subjektiivisia merkityksiä on tarkasteltava aina kontekstissaan, ts. omassa ympäristössään”. Toivon, että samalla lukijalle muodostuu kuva kyseisestä yhtenäiskoulusta ja sen kulttuurista.

Vaikka perusopetuksen yhtenäistämiseen kuuluvat kaikki koulun nivelvaiheet, keskityn erityisesti luokan- ja aineenopettajaryhmien toimimiseen yhtenäistämiprosessissa, jota entisen ala- ja yläasteen nivelvaiheessa tehdään. Pääpaino tutkimuksessani on siinä, *miten koulun moniammatillinen opettajayhteisö luo toimintaedellytyksiä yhtenäisyydelle, ja miten yhtenäisyys ilmenee yhtenäiskoulussa*.

Keskeisin tutkittava ilmiö on yhteisen opettajuuden identiteetti. Sen tarkastelunäkökulmat jaan laaja-alaistuvan opettajuuden näkökulmaan ja opettajuuden moniammatillisen asiantuntijuuden näkökulmaan. Lisäksi olen kiinnostunut siitä, *miten opettajat ylipäättään kokevat perusopetuksen yhtenäisyyden, mitä se heille merkitsee ja millaisia tunteita yhtenäiskoulussa työskentelyyn liittyy*.

### 3.1.1 Laaja-alaistuva opettajuus

Tutkimuksessani tarkastelen opettajuuden laaja-alaistumista sekä vertikaalisesta että horisontaalisesta näkökulmasta. Toisin sanoen kartoitan sitä, *miten vanhan kouluasterajan ylittäminen ja opettajuuden sisällöllinen monipuolistuminen näkyvät tapauskoulun opettajakulttuurissa*. Opettajuuden vertikaalinen laaja-alaistuminen tarkoittaa ensinnäkin luokanopettajien työn laajenemista kohti yläluokkien opetusta ja toiseksi aineenopettajien työn laajenemista kohti alaluokkien opetusta. Horisontaalinen laajeneminen liittyy työn sisällöllisiin muutoksiin.

Selvitän myös, *miten tapauskoulun opettajistossa on reagoitu yhteisen ja laajenevan opettajuuden opinnolliseen haasteeseen*. Tällä tarkoitan, että *ovatko opettajat kouluttautuneet kaksoispätevyyteen vai toimivatko he jotenkin muuten yhteisen opettajuuden identiteetin suuntaan ja tapahtuuko asterajan ylittämistä esimerkiksi omaan halukkuuteen perustuen?* Selvitän myös heidän käsityksiään siitä, *millaisia kelpoisuuksia ja pätevyyskysymyksiä yhtenäiskoulu heidän mielestään opettajiltaan edellyttää*.

### 3.1.2 Moniammatillinen yhteistyö ja asiantuntijuus

Tutkimuksessani selvitän moniammatillisuuden ilmenemistä yhtenäiskoulussa. Vaikka moniammatillisuudelle on tyypillistä opettajaryhmien yhteistyön lisäksi yhteistyö muun muassa oppilashuollon ammattilaisten kanssa, rajaan tarkastelun empiirisellä tasolla opettajaryhmien moniammatillisuuteen. Selvitän siis, *missä määrin opettajayhteisö hyödyntää moniammatillisuutta, ja missä määrin erilaisia uskomuksia, ennakkoluuloja sekä eriarvoisuuden tuntemuksia toisia opettajaryhmiä kohtaan on moniammatillista yhteistyötä hankaloittamassa*. Kiinnostuksen kohteena on *miten 1) luokan- ja aineenopettajien, 2) luokan- ja erityisopetuksen ja 3) aineen- ja erityisopetuksen yhteistyömallit ilmenevät ja kuinka laajasti asterajoja ylitetään yhteistyön merkeissä*. Lisäksi selvitän, *miten moniammatillisuus ilmenee koulutyön suunnittelussa ja toteuttamisessa*.

### 3.1.3 Yhtenäiskoulun pedagogiset mahdollisuudet

Tutkimuksessani kartoitan, *millaisia oppilaantuntemuksen ja tiedonsiirron mahdollisuuksia yhtenäiskoulussa koetaan olevan*. Lisäksi selvitän, *miten alaluokilla hyödynnetään aineenopettajien ainetietoa sekä yläluokkien välineitä ja tiloja*. Oma tärkeä sisältönsä on sillä, *millaisia erityisopetuksen ratkaisuja ja malleja yhtenäiskoulussa on*.

### 3.1.4 Yhteisen opettajuuden identiteetti

Yhtenäisen opettajuuden identiteetti on eräänlainen tavoitesuunta, johon moniammatillinen asiantuntijuus ja laaja-alaistuva opettajuus tähtäävät. Tarkastelen sitä kuitenkin opettajakulttuurin kautta erikseen. Selvitän, *miten yhtenäiseksi tapauskoulun opettajat kokevat koulun opettajuuden ja missä määrin jakautuminen eri opettajaryhmiin on havaittavissa*. Tutkimuksessani kartoitan myös, *miten tapauskoulun opettajat suhtautuvat virkaehtojen, palkkaluokkien ja ope-*

*tusvelvollisuuden ajantasaisuuteen oman koulunsa kohdalla, sillä näitä tekijöitä on pidetty suurena uhkana yhteisen opettajuuden identiteetin toteutumiseksi (ks. 2.2.5.)*

## 3.2 Tapaustutkimus

### 3.2.1 Tapaustutkimus ja tutkijan rooli

Tutkimuksessani tarkastelen yhtenäiskoulun opettajuutta luvussa 3.1 esitettyjen tutkimusongelmien mukaisesti. Alkuperäinen suunnitelmani oli kartoittaa useiden yhtenäisten peruskoulujen opettajien työskentelyä ja koulujen opettajuutta puolistrukturoidulla kyselylomakkeella. En kuitenkaan ollut täysin vakuuttunut omasta asiantuntijuudestani yhtenäisten peruskoulujen kulttuurin suhteen ja siksi validin kyselylomakkeen laatiminen tuntui liian haasteelliselta. Mikäli yhtenäinen peruskoulu ja yhtenäiskoulu olisivat toiminnaltaan olleet minulle tutumpia, olisin saattanut toteuttaa tutkimuksen kyselylomaketutkimuksena. Sen sijaan tutkimusaineiston keräämään olemalla itse läsnä jossakin yhtenäiskoulussa antaisi minulle samalla mahdollisuuden laajentaa ja syventää omaa käsitystäni yhtenäisestä perusopetuksesta ja siitä, millaista toiminta yhtenäiskoulussa on. Ilmiön syvällisempi ymmärrys on Laineen ym. (2007, 16) mukaan tapaustutkimuksen tavoite, kuten se on tässäkin tutkielmassa.

Vaikka jo alkuperäinen suunnitelmani oli tutkia yhtenäisen peruskoulun opettajuutta, muuttui tutkimuksen lähtökohta sittemmin olennaisesti. Nyt tarkoitukseni ei ole selvittää millaista yhtenäiskoulun opettajuus yleisesti Suomessa on. Sen sijaan selvitän, millaista opettajuus yhdessä Suomen yhtenäiskouluissa on. Huomioon otettavaa on se, että yhtenäisen peruskoulun ja yhtenäisen perusopetuksen toteutusmuodoissa saattaa olla runsaastikin variaatioita (esim. Pyhäntö & Soini 2007, 184), jolloin oma tutkimukseni ei välttämättä anna kuvaa siitä, millaista opettajuus Suomen yhtenäiskouluissa yleisesti on. Oman tutkimukseni kautta syntyvä kuva yhtenäiskoulun opettajuudesta on yksi esimerkki siitä, mitä se esimerkiksi voi olla. Hirsijärven ja Hurmeen (2000, 58) mukaan ”tapaustutkimukseen ryhdytään, kun halutaan tietoa erityistapauksista, esimerkiksi pedagogisesti harvinaisista tapauksista tai silloin kun tutkimusongelmat ovat luonteeltaan kokonaisvaltaisia, uraauurtavia tai syvälle luotaavia”. Osa näistä piirteistä liittyy tapaukseeni, sillä yhtenäiskoulut ovat toistaiseksi muihin kouluihin nähden erityisiä. Lisäksi kahta samanlaista yhtenäiskoulua tuskin löytyy. Yhtenäiskouluihin liittyvää tutkimustietoa on toistaiseksi varsin vähän, vaikka yhtenäiskoulujen määrä näyttäisi kasvavan selvästi vuosittain.

Tapaustutkimuksen rikkautena pidän sitä, että tapauskoulun avulla oma ennakkokäsitykseni ilmiöstä tulee syvempään tarkasteluun. Näin ollen empiirinen aineisto tekee yhtenäisestä perusopetuksesta ymmärrettävämmän, mikä onkin Laineen ym. (2007, 31) mukaan yksi tapaustutkimuksen perimmäisistä tavoitteista (myös Leino 2007, 216). Samalla kirjallisuuden ja tutkimusten perusteella luonnostelemani teoreettinen lähtökohta tulee puntarointiin. Tarvittaessa se täydentyy, muuntuu tai kyseenalaistuu. Tämä mukailee muun muassa

Laineen ym. (2007) esittämää mallia, jossa "alkuvaiheen analyyttinen kehys ei ole valmis vaan terävöityy tutkimuksen kuluessa". Teorian merkitys näkyy jo aineistonkeruun yhteydessä, sillä teoriolla olen pohjustanut ymmärrystä ilmiöstä, ja teoriaa sekä käsitteellisiä kategorioita käytän jo etukäteen ohjaamaan aineiston keruuta ja analyysia. (Laine ym. 2007, 22 ja 38; myös Syrjälä & Numminen 1988, 12.) Teorian merkitys tiivistyy Peuhkurin (2007, 133) käyttämään "tutkimusteoria" -käsitteeseen, jolla hän tarkoittaa sellaista tutkimusta varten luotua rajattua teoriaa, joka on välittömässä yhteydessä tutkimuksen ongelmanasetteluun ja empiiriseen kohteeseen. Lähtökohtaisesti muodostamani teoreettinen tausta toimii ikään kuin karttana, jonka avulla suuntaan havainnointiani ennalta suunnittelemiini kohteisiin. Toisaalta tekemieni havaintojen kautta "tarkistan karttaani", ja voin muokata sitä todellisuutta vastaavaksi. En usko, että alkupe- räisen suunnitelman mukaisen kyselylomaketutkimuksen avulla olisin pystynyt samaan. Toisaalta tämän tutkimuksen jälkeen kyselylomaketutkimus saattaisi toimia varteenotettavana jatkotutkimuksena, jolla yhtenäisen peruskoulun opettajuutta kartoitetaan laajemmin.

Tutkimukseni empiirisen aineiston olen koonnut eräästä yhtenäiskoulusta tammi- ja helmikuun vaihteessa 2008. Keskeisimmän aineiston muodostaa teemahaastatteluaineisto. Tapaustutkimukselle on tyypillistä, että tutkittavasta ilmiöstä kootaan monenlaista tietoa, jolloin inhimillisen elämän rikkaus ja moniulotteisuus voidaan usean perspektiivin turvin tavoittaa parhaiten. Havainnointi, haastattelu, dokumenttiaineistojen koonti ja valokuvien hyödyntäminen ovat tapaustudkimuksessa tavallista. Tätä kutsutaan menetelmälliseksi triangulaatioksi, jolloin eri menetelmin saadut tiedot täydentävät ja validoivat toisiaan. (Syrjälä & Numminen 1988, 77-78 ja 116; Tuomi & Sarajärvi 2003, 83; myös Laitinen 1998, 52.) Pyrkäkseni moniulotteiseen tarkasteluun keräsin haastatteluaineiston oheen täydentävää aineistoa valokuvaamalla ja taltioimalla erilaisia dokumentteja. Käytössäni oli myös aikaisemmin tekemäni pienimuotoisen esitutkimuksen aineisto, jolla selvitin opettajien tuntemuksia ja käsityksiä tapauskoulun aloittaessa toimintansa yhtenäiskouluna. Oman osansa muodostavat myös äänittämäni ja myöhemmin litteroimani omat havaintoni (joita kutsun jatkossa nimellä "tutkijanpäiväkirja"), sekä kokemukseni opettajan sijaisuuksia tehdessäni, sillä näinä hetkinä olen päässyt itsekkin osaksi tutkittavaa ilmiötä ja näkemään koulun kulttuurin sisältä päin, yhtenä koulun toimijana.

Edellisen perusteella tutkimukseni sisältää etnografisen tutkimuksen piirteitä. Koska joidenkin aineistojen kohdalla tutkijan rooli on olla osana tutkittavaa kohdetta, voi tutkimusta luonnehtia myös osittain autoetnografiseksi tutkimukseksi. Tutkimuksen eri aineistoista ja niiden käytöstä kerrotaan lisää luvussa 3.3.4.

Sekä haastatteluaineisto että muu aineisto muodostavat tutkimuksessani tarkasteltavan kokonaisuuden, joka on yhtenäiskoulun opettajuus. Haastatteluaineisto on tästä aineistosta keskeisin. Saarela-Kinnunen ja Eskola (2001, 159-162) korostavat, että käsiteltävän aineiston tulee muodostaa tavalla tai toisella kokonaisuus, jota siis tapaukseksi kutsutaan. Yhtenäiskoulun opettajuus on tutkimuksessani tapaus, ja se jakautuu useaan alayksikköön, joita myös "tutkimusyksiköksi" tai "analyysiyksiköksi" kutsutaan (Laine & Peltonen 2007, 94). Näin ollen kaiken käytössäni olevan aineiston keskipisteessä on opettajuus ja sen suhde koulun kulttuurin yhtenäistymiseen.



### 3.2.2 Tapauskoulun kuvaus

Tutkimukseni tapauskoulu on toiminut yhtenäiskouluna viitisen vuotta. Oppilaita koulussa on noin 450 ja opetushenkilöstöä (opettajat, rehtori ja avustajat mukaan lukien) nelisenkymmentä. Kun mukaan lasketaan muu henkilöstö, voidaan koulun sanoa olevan hieman reilun viidensadan henkilön yhteisö. Koulu käsittää luokka-asteet ensimmäisestä yhdeksänteen. Koulun opetussuunnitelma pohjautuu kunnalliseen opetussuunnitelmaan, jonka laadinta on toteutettu eri opettajaryhmien yhteistyönä. Kunnan opetussuunnitelma tarjoaa hyvät toimintaedellytykset yhtenäiselle perusopetukselle.

Koulun tiloissa toimi ennen yhtenäiskouluksi muuttumista eräs paikkakunnan ala-aste. Lisäksi samoissa tiloissa järjestettiin pieni osa kahden eri yläasteen opetuksesta. Yhtenäiskouluksi muuttumisen jälkeen koulun kuudennen luokan oppilaat jäivät taloon seitsemänsiksi luokiksi. Lisäksi oppilaita tuli ja tulee edelleen toiselta kunnan ala-koululta. Opettajisto kouluun on muodostunut pääpiirteissään siten, että tiloissa työskennelleet luokanopettajat jäivät taloon yhtenäiskoulun luokanopettajiksi. Aineenopettajat siirtyivät kouluun läheisien yläasteiden ja lukion käsittämistä koulukokonaisuuksista. Joiltain osin opettajistoa on tullut myös muualta.

Koulua luonnehdin tapauksena tyypilliseksi (ks. Laine ym. 2007, 33; Syrjälä & Numminen 1988), sillä koulun rakenteellinen toteutusmuoto on varsin yhtenevä useiden muiden Suomen yhtenäiskoulujen kanssa. Toisaalta koulussa voi nähdä ainutkertaisen tapauksen (ks. Syrjälä & Numminen 1988) piirteitä sillä perusteella, että yhtenäisen perusopetuksen toteuttamiseksi ei ole olemassa yhtä ja ainoaa ratkaisua (esim. Pyhältö & Soini 2007, 184). Tapauskoulun voi nähdä myös poikkeuksellisena (ks. Syrjälä & Numminen 1988), mikäli yhtenäiskoulujen määrän suhteuttaa muunlaisiin kouluihin. Yhtenäiskoulut ovat vielä toistaiseksi selkeä vähemmistö ja sikäli poikkeus valtavirrasta, joskin niitä on jo noin kymmenesosa Suomen peruskouluista. Laineen ym. (2007) käyttämä termi ”tulevaisuudesta kertova tapaus” sopii sikäli tapauskoulun kuvaukseen, että koulu ”edustaa sitä, mihin ollaan menossa” ainakin sillä perusteella, että yhtenäiskoulujen määrä kasvaa 10-15% vuosittain. Koulu-uudistuksen yhteyteen tapaus voisi sopia, sillä kyseessä on koulu, jossa monelle muulle koululle ajankohtaiset muutosratkaisut on jo tehty. (Laine ym. 2007, 33.) Pitkittäisotokseen perustuva tapaus ei sovellu täysin tapauskoulun kuvaukseksi. Tämä tarkoittaisi, että ”tutkitaan samaa tapausta vähintään kahtena ajanjaksona... tarkoituksena täsmentää, millä tavalla olosuhteet muuttuvat ajassa” (Laine ym. 2007, 34). Vaikka teinkin esitutkimuksen tässä samassa koulussa, oli se luonteeltaan erilainen, sillä silloin kartoitin hyvin laajasti kouluhenkilöstön tuntemuksia ja käsityksiä koulun muututtua yhtenäiskouluksi. Esitutkimus ei selvittä yhtenäisen opettajuuden identiteettiä liittyviä piirteitä läheskään niin tarkasti, kuin pitkittäisotos edellyttäisi. Esitutkimus erosi tästä tutkimuksesta myös menetelmällisesti.

Kyseisen koulun valitsin tutkimuskohteekseni sen vuoksi, että koulu on minulle jokseenkin tuttu jo ajalta ennen perusopetusta yhtenäistävää lainsäädäntöä. Lisäksi olen vierailut koulussa vuosien saatossa useaan otteeseen ja tehnyt siellä joitakin sijaisuuksia sekä luokan- että aineenopettajana. Mahdollisimman tuttu koulu tukee ajatusta siitä, että ilmiöitä on tarkasteltava aina omassa ympäristössään (Syrjälä & Numminen 1988, 8). Koulun ollessa mah-

dollisimman tuttu, on haastateltujen käsitykset helpompi liittää ympäristöönsä ja osaksi koulun kulttuuria. Koulun valintaa tapauskouluksi ohjasi myös se, että olin toteuttanut edellä mainitun esitutkimuksen kyseisessä koulussa ja tiesin voivani majoittua paikkakunnalle mukavasti siten, että tutkijanbudjettini sen kestää.

### 3.2.3 Haastatellut henkilöt

Tapauskoulussa lukuvuonna 2007-2008 toimii lähes 40 opettajaa. Koulussa toimivista opettajista sekä luokan- että aineenopettajan kelpoisuuden omaavia opettajia (= ns. kaksoispäteviä opettajia) on vähän alle kymmenen. Aineenopettajan kelpoisuus ainoana kelpoisuutena on yli kymmenellä opettajalla ja luokanopettajan kelpoisuus ainoana kelpoisuutena hieman alle kymmenellä opettajalla. Aineenopettajista monet toimivat myös läheisen koulun yläluokilla ja lukiossa. Osa kaksoispätevistä opettajista toimii sekä luokan- että aineenopettajina, kun taas osa heistä on toisessa näistä toimista. Erityisopetuksen opettajiston osuus on edellisiin opettajaryhmiin nähden vähäinen ja määrältään hyvin vastaava, kuin missä tahansa tämän kokoluokan koulussa luokka-asterakenteesta riippumatta. Luokanopettajat, aineenopettajat ja kaksoispätevät opettajat ovat koulun opettajiston perusrunkona ja heitä on toisiinsa nähden kutakuinkin saman verran.

Haastateltavien henkilöiden valinnassa kiinnitin huomioni siihen, että haastattelujen avulla yhtenäiskoulun opettajuus tulee tarkasteluun eri toimijoiden kautta mahdollisimman monesta näkökulmasta. Koska yhtenäinen perusopetus on haaste etenkin luokan- ja aineenopettajien yhteistyölle, oli tärkeää saada haastateltaviksi kummankin opettajaryhmän edustajia. Oman mielenkiintoisen näkökulman arvelin saavani sekä luokan- että aineenopettajan pätevyyden omaavaa henkilöä haastatteleamalla. Englannin kielen opettajan haastatteleminen tuntui mielenkiintoiselta siksi, että perinteisesti englanninopetus on yksi niistä harvoista oppiaineista, jotka ovat olleet aineenopetusta jo alaluokilla.

Moniammatillinen yhteistyö käsittää myös erityisopetuksen, minkä vuoksi erityisopettajan mukaan ottamista pidin tärkeänä. Rehtorin haastattelua pidin olennaisena muun muassa sen vuoksi, että hänellä katsoin olevan eniten kokemuksia opettajien työskentelyn organisoinnista, asterajojen ylittämiseen liittyvistä järjestelyistä ja siitä, miten erilaiset asetukset, määräykset ja virkaehdot vaikuttavat koulun opettajien työnkuvaan. Lisäksi halusin haastatella yhtä sellaista virkaiältään nuorta opettajaa, jolla ei ole kokemusta opettajana toimimisesta ala- tai yläasteella, vaan joka on toiminut koko lyhyehkön työuransa yhtenäiskoulussa.

Haastateltaviksi pyysin koululta 6-8 henkilöä, jotka edustavat opettajistoa toimenkuvansa perusteella mahdollisimman monipuolisesti ja siten, että edellä mainitut kriteerit täyttyvät. Annoin haastateltavien valinnan koulun tehtäväksi, sillä halusin sulkea itseni haastateltavien valinnan ulkopuolelle. Tämän katsoin tarpeelliseksi siksi, että koulun opettajistosta lähes puolet tunsin etuudestaan. Halusin sulkea pois sen mahdollisuuden, että opettajat olisivat valikoituneet tiedostamattani tuttuuden tai mukavuuden perusteella, tai että heidän valintansa olisi liittynyt tekemäni ennakkotutkimuksen vastauksiin. Tutkimustulosten luotettavuutta olisi saattanut uhata myös se, että tiedostamattani olisin valinnut jollain

tapaa ”hyviä” tai ”huonoja” haastateltavia, jolloin haastattelut olisivat saattaneet antaa yksipuolisen kuvan tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelulla selvitettäviä asioita, tutkimusta ohjaavia tausta-ajatuksia tai tutkimusongelmaa en koululle tässä vaiheessa kertonut, vaan kerroin suuripiirteisesti selvittäväni haastattelun avulla sitä, miten opettajat kokevat opettajuutensa koulun toimintakulttuuriin liittyen. Uskon ja luotan täysin siihen, että haastateltavat määräytyivät melko sattumanvaraisesti asettamani ehtojen perusteella. Tutkimusaineiston perusteella ei ole mitään syytä epäillä toisin.

Haastateltavien virkaikää tai sukupuolta en pitänyt tämän tutkimuksen kannalta merkitsevinä muuttujina, sillä esitutkimuksen mukaan käsitykset opettajuudesta ja yhtenäiskoulusta eivät eronneet toisistaan näiden taustamuuttujien mukaan. Tätä päätelmää tukee myös Seppäsen ja Sinkkosen (2007, 73) tutkimus, jonka mukaan eri sukupuolten ja ikäryhmien suhtautumisessa opettajuuden ja profession aihealueisiin ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa. Esitutkimukseni mukaan olennaisia muuttujia ovat opettajaryhmä ja henkilön opettajankelpoisuus. Etenkin luokan- ja aineenopettajien käsitykset erosivat toisistaan todella paljon. Samaa päätelmään tulevat Huusko ym. (2007, 3 ja 110) tutkimuksessaan, jonka mukaan luokan- ja aineenopettajaryhmien orientaatiot YPO:n suhteen vaihtelevat merkitsevästi ryhmien välillä (ks. myös Seppänen & Sinkkonen 2007, 41-42).

Haastateltavakseni sain kaikki toivomani henkilöt, minkä lisäksi haastateltavakseni ilmoitettiin vielä kahdeksas henkilö. Haastateltavista henkilöistä neljä on naisia ja neljä on miehiä. Seuraavaan olen kuvannut tarkemmin haastateltavia henkilöitä ja eritellet heidän toimenkuvaansa laatimani taustatietolomaketta (liite 5) sekä haastatteluaineistoa hyödyntäen. Mainitsen myös, millä lyhenteellä kyseisen henkilön vastaukset ovat tunnistettavissa luvussa 4.

Haastattelemanani *luokanopettaja* (lyhenne tutkimuksessa LO1) toimii vakinaisena viranhaltijana neljännen luokan opettajana. Hänellä on luokanopettajan kelpoisuus. Luokanopettajan toimen lisäksi hän opettaa liikuntaa toisen, neljännen, viidennen, kuudennen ja seitsemännen luokka-asteen oppilaille. Opetettavia oppilaita lukuvuonna 2007-2008 hänellä on noin sata. Ennen yhtenäiskoulussa työskentelyään hän toimi luokanopettajana peruskoulun ala-asteella.

Haastattelemanani *kielenopettaja* (lt. AO1) toimii vakinaisena viranhaltijana ja englannin kielen lehtorina. Hänellä on myös luokanopettajankelpoisuus ja ensimmäisiltä työvuosiltaan kokemusta luokanopettajana toimimisesta. Virkauransa hän on kuitenkin pääasiallisesti ollut englannin kielen lehtorina. Opetettavia oppilaita hänellä on lukuvuonna 2007-2008 hieman yli 150 ja he ovat 2.-6.-luokka-asteilta. Yhtenäiskoulussa hän on toiminut myös 7.-9.-luokka-asteilla luokanvalvojana ja opettanut englantia 7.-9.-luokka-asteen oppilaille, mutta sittemmin valinnut, että työskentelee vain kuudenteen luokka-asteeseen saakka. Ennen yhtenäiskoulua hän on toiminut englannin kielen lehtorina peruskoulun ala-asteella. Haastatelluista henkilöistä hän on ainoa, joka oli opettajan ammatissa siirryttäessä rinnakkaiskoulujärjestelmästä peruskoulujärjestelmään.

Haastattelemanani *aineenopettaja* (lt. AO2) toimii vakinaisena viranhaltijana teknisen työn ja teknologiakasvatuksen lehtorina. Lukuvuonna 2007-2008 hän opettaa 7.-9.-luokka-asteita, mutta tavallisesti opetusryhmiin on kuulunut myös kuudes luokka-aste. Lisäksi hänen viikoittaisessa työjärjestyksessään on myös läheisen yläasteen 7.-9.-luokka-asteiden teknisen työn ja teknologiakasvatuk-

sen oppitunteja, jotka pidetään samoissa tapauskoulun tiloissa. Opetettavia oppilaita hänellä on hieman alle 150. Aineenopettajankelpoisuuden lisäksi hänellä on luokanopettajan kelpoisuus, mutta luokanopettajan tointa hänellä ei ole koskaan ollut. Koko virkauransa hän on toiminut yhtenäiskoulun lehtorina, eikä hänellä ole muunlaisista kouluista muutamia sijaisuspäiviä lukuun ottamatta opettajan kokemusta.

*"Nuorella opettajalla"* (lt. AO3) tarkoitan opettajaa, joka on virkaiältään nuori, toimii siis ensimmäisessä opetustoimen ammatissaan. Haastatteleman nuori opettaja on opetustoimen ammatissa toista vuotta ja hänen virkasuhteensa on päätoiminen tuntiopettaja. Hänellä on ruotsin kielen opettajankelpoisuus sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajankelpoisuus. Lukuvuonna 2007-2008 hän toimii luokanvalvojana seitsemännellä luokalla ja opettaa ruotsin kieltä sekä äidinkieltä ja kirjallisuutta luokka-asteilla 7.-9. Opetettavia oppilaita hänellä on toista sataa.

Haastatteleman *kaksoispätevä opettaja* (lt. LO/AO) toimii vakinaisena viranhaltijana. Luokanopettajan kelpoisuuden lisäksi hänellä on saksan kielen aineenopettajan kelpoisuus. Lukuvuonna 2007-2008 hänen oma luokkansa on kuudennella luokka-asteella, minkä lisäksi hän opettaa saksaa 4.-9.-luokka-asteiden oppilaille. Noin puolet hänen opetusvelvollisuudestaan koostuu luokanopettajana toimimisesta ja puolet aineenopettajana toimimisesta. Opetettavia oppilaita hänellä on hieman toista sataa. Ennen yhtenäiskoulua hän toimi luokanopettajana peruskoulun ala-asteella, minkä lisäksi hän opetti saksaa 5.-6.-luokka-asteiden oppilaille.

Haastatteleman *erityisopettaja* (lt. EO1) toimii vakinaisena viranhaltijana. Säännöllisesti opetettavien oppilaiden määrä hänellä vaihtelee, mutta suurin piirtein heitä on 65-70. Ennen yhtenäiskoulua hän toimi toisen kunnan palveluksessa, jossa työskenteli usealla eri ala-asteella, joiden lisäksi yhdellä yläasteella muutaman viikkotunnin verran. Hänellä on erityisopettajan tutkinnon lisäksi humanististen tieteiden kandidaatin tutkinto, pääaineenaan englanti, joten hänellä on kelpoisuus opettaa myös englannin kieltä.

Haastatteleman *koulun rehtori* (lt. R1) on peruskoulutukseltaan luokanopettaja. Omaa luokkaa hänellä ei nykyisessä toimessaan ole. Rehtorin tehtävien lisäksi lukuvuonna 2007-2008 hän opettaa elämäkatsomustietoa 1.-5.-luokka-asteiden ja 8.-9.-luokka-asteiden oppilaille sekä kuvaamataittoa kuudennen luokka-asteen oppilaille. Ennen yhtenäiskouluun siirtymistä hän on toiminut rehtorina ja luokanopettajana ala-asteella.

Haastatteleman *koulun apulaisrehtori* (lt. R2) toimii vakinaisena viranhaltijana äidinkielen ja kirjallisuuden lehtorina 7.-9.-luokka-asteiden oppilaille yhteensä kahdentoista viikkotunnin verran. Opetettavia oppilaita hänellä on suurin piirtein sata. Hänellä on äidinkielen ja kirjallisuuden lehtorin kelpoisuus sekä luokanopettajankelpoisuus. Lisäksi hän on tehnyt opetushallinnon tutkinnon, joka on edellytys rehtorin kelpoisuuteen. Aineenopettajan ja apulaisrehtorin tehtävien lisäksi hänellä on kirjastonhoidon tehtäviä kolmen viikkotunnin verran. Ennen yhtenäiskoulua hän toimi äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajana peruskoulun yläasteella.

### 3.3 Aineistonkeruu ja -analyysi

#### 3.3.1 Valmistelevat toimet ennen aineistonkeruuta

Tutkimuksen teoreettisen taustan olen muotoillut yhtenäistä perusopetusta, koulun kulttuuria ja opettajuutta käsittelevän kirjallisuuden ja tutkimusten perusteella. Teoreettinen tausta tarkoittaa kutakuinkin samaa kuin Laineen ja Peltosen (2007, 95) käyttämä termi ”teoreettinen konteksti”, jolla he tarkoittavat ”tieteellistä ja tutkimuksellista näkökulmaa”. Tutkimukseni taoreettista taustaa on käsitelty luvussa 2.2.

Opettajuuden kehittymisen jaottelin teemoihin siten, että muodostin yksiselitteisiä mitattavia ”kyllä/ei” -väittämiä kirjallisuuden ja aiempien tutkimusten perusteella laatimistani laajoista muistiinpanoista muodostin koko muistiinpanoalueen kattavasti. Väittämiä syntyi hieman yli sata kappaletta. Nämä väitteet käsittivät opettajuuden kehittymiseen liittyvien asioiden lisäksi yhtenäiseen perusopetukseen liittyviä asioita. Luokittelin väitteet edelleen erilaisten väittämiä kuvaavien otsikoiden alle, jotka pelkistivät väitteet seitsemään pääluokkaan, *teemaan*. Teemat kuvasivat 1) opettajan työn yleisiä piirteitä ja puitteita sekä oppilasmäärään liittyviä seikkoja, 2) oppilaan eheää ja yksilöllistä koulu- taivalta etenkin siirtymävaiheisiin liittyen, 3) opetuksen ja opetussuunnitelman eheyttä, 4) YPO:n yhteyttä taloudellisiin seikkoihin, 5) työyhteisön yhtenäisyyttä, 6) opettajan ammatillista kasvua ja kehittymistä sekä 7) yhtenäiseen perusopetukseen liittyviä tuntemuksia yleensä.

Syntyneiden teemojen perusteella muotoilin koko tutkittavaa ilmiötä koskevan rungon, joka kuvaa tutkittavia ilmiöitä ala-aiheineen. Kun rajasin tutkimuksen koskemaan yhtenäiskoulun opettajuutta ja sen kehittymistä kohti yhteisen opettajuuden identiteettiä, muodostin tutkittaviksi pääkategorioiksi 1) laaja-alaistuvaan opettajuuteen liittyvät sekä 2) opettajuuden moniammatilliseen yhteistyöhön ja asiantuntijuuteen liittyvät seikat, jotka kummatkin oli jaoteltu useaan alateemaan. Lisäksi halusin ottaa käsitykset perusopetuksen yhtenäisyydestä kolmanneksi pääkategoriaksi, sillä opettajien käsitykset YPO:sta ovat ratkaisevia sen suhteen, mihin suuntaan opettajuus koulussa kehittyy.

Varmistaakseni päättelyni perusteellisuuden, pyysin muutamaa yhtenäisen perusopetuksen parissa työskentelevää asiantuntijaa kommentoimaan malliani. Heidän asiantuntijuuttaan perustelen sillä, että tämän joukon osaamista löytyy ”Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu” -tutkimushankkeesta, Suomen Yhtenäiskouluverkostosta keskeisestä asemasta ja yhtenäiskoulujen johdosta. Lisäksi heidän asiantuntemustaan kuvaa tehty tutkimustyö ja väitöskirjat, jotka liittyvät olennaisesti yhtenäiseen perusopetukseen.

Esitin heille näkemykseni perusteluineen ja pyysin heitä kommentoimaan tutkimusaiheittani sekä siihen liittyviä seikkoja vapaasti. Käydyn sähköpostikirjeenvaihdon jälkeen sain vahvistuksen sille, että päätelmäni, tutkimusteemani ja rajaukseni ovat perusteltuja ja suunnittelemani empiirisen aineiston kerääminen tältä pohjalta toteutuskelpoinen ja kannatettava. Tarkensin vielä teemoittelemani siten, että sain siitä muokattua sopivan teemahaastattelurungon (liite 6). Teemahaastattelurungossa teemat jakautuvat (ks. Hirsijärvi & Hurme 2000, 66) ilmiön pääluokiksi sekä pääluokkiin sisältyviksi tarkemmiksi teema-alueiksi.

### 3.3.2 Teemahaastattelun toteuttaminen

Keskeisimmäksi aineistonkeruumenetelmäksi valitsin teemahaastattelun. Haastattelun etuna pidän sitä, että tarvittaessa on mahdollista tarkentaa ja selventää kysymyksiä ja käytettyjä käsitteitä, oikaista väärinkäsityksiä sekä esittää tarkentavia kysymyksiä, mikäli haastateltava viittaisi johonkin tutkimuksen kannalta mielenkiintoiseen seikkaan. Tämä olisi ollut kyselylomaketutkimuksessa mahdotonta. Lisäksi haastateltaviksi pystyin valitsemaan tutkittavan ilmiön kannalta olennaisia henkilöitä, jolloin yhtenäiskoulun opettajuus hahmottuu mahdollisimman monesta näkökulmasta, vieläpä sisältä päin. Haastattelu tuo esiin myös monia käytännön esimerkkejä, jotka selittävät teoreettista malliani. Haastatteluaineisto saattaa myös selittää monia koulussa havaitsemiani ilmiöitä, jolloin esimerkiksi havainnot opettajuuden laaja-alaistumisesta tai moniammatillisuudesta saavat tuekseen niitä selittäviä piirteitä. Tällöin voi esimerkiksi ymmärtää, miten opettajat laaja-alaisuuttaan tai moniammatillisuuttaan jäsentävät ja millaisia rajoittavia tai mahdollistavia tekijöitä vaikkapa vanhan kouluasterajan ylittämiseen liittyy. (Hirsijärvi & Hurme 2000, 11 ja 36; Syrjälä & Numminen 1988, 94; Tuomi & Sarajärvi 2003, 75-76.)

Teemahaastattelurungon (liite 6) muotoilin mahdollisimman kattavaksi ja tarkaksi teoreettisen taustan pohjalta, jotta se osaltaan lisäisi tutkimuksen laadukkuutta (esim. Hirsijärvi & Hurme 2000, 184). Haastattelut tehtiin joko haastateltavien omassa luokassa tai opettajien yhteisessä työtilassa, joka oli haastattelun aikaan muilta suljettu. Haastattelutilanteita kuvaisin luonteviksi ja keskustelunomaisiksi, joskin haastattelut vaihtelivat jonkin verran luonteeltaan eri haastateltavien kohdalla. Osa haastatteluista muistutti hyvinkin paljon avointa keskustelua, kun taas osa eteni muistuttaen paljon tarkemmin laadittua haastattelutilannetta. Kysymyksillä ei ollut tarkkaa muotoa, mutta aineistoa litteroidessani huomasin, että useat kysymykset olin esittänyt tiedostamattani lähes sanasta sanaan identtisinä useille haastatelluille. Haastatteluteemojen järjestys vaihteli haastateltavien kesken ja eteni ohjailemanani luontevasti teemasta toiseen. Varmistin jokaisen teema-alueen läpikäymisen mukana pitämäni teemahaastattelurungon avulla. Haastattelujen kestot vaihtelivat jonkin verran: Arvelin niiden kestävän noin tunnin verran, ja kutakuinkin sen verran haastatteluihin aikaa kului.

### 3.3.3 Aineiston analyysi

Kirjoitin puhtaaksi jokaisen haastattelun sanasta sanaan omaksi tiedostokseen, toisin sanoen litteroin haastatteluaineistot kokonaisuudessaan. Litteroinnin jälkeen teemoittelin aineiston siten, että aineisto jäsenyi teema-alueita kuvaavien otsikoiden alle. Tällöin kaikkien haastateltujen henkilöiden vastaukset on koottu vastausta kuvaavan teema-alueotsikon alle. Jokaiselle haastatellulle henkilölle annoin tunnuksen (ks. 3.2.3), joka kertoo analyysissäni ja tutkimusraportissani siitä, kuka haastateltu on kyseessä. Teema-alueet määräytyivät teemahaastattelurungon mukaan (liite 6), minkä lisäksi laadin uusia teemoja kuvaavia teema-alueotsikoita sellaisten vastausten yhteyteen, jotka eivät suoraan kuuluneet minkään alkuperäisen teeman yhteyteen, mutta antoivat jotain uutta tietoa, jo-

hon en ollut ennakkoon varautunut. Tätä jatkoin, kunnes koko litteroitu haastatteluaineisto oli teemoiteltu.

Syntyneet pääluokat jakautuivat erilaisiin aineistoa kuvaaviin alaluokkiin (liite 7). Jokaisesta pääluokasta loin oman tiedoston analyysia varten. Työskentelyä voisi luonnehtia teorialähtöiseksi tai deduktiiviseksi analyysiksi, sillä teoreettinen viitekehys ohjasi vahvasti analyysia. Toisaalta analyysirungon ulkopuolelle jääneistä osista muodostin uusia luokkia induktiivisin periaattein. (Ks. Syrjä & Numminen 1988, 122-123; Tuomi & Sarajärvi 2003, 97, 99-101 ja 116.)

Aineiston teemoittelun jälkeen pelkistin aineistoa siten, että jokaisen alkuperäisen haastatteluotteen yhteyteen kirjoitin ”mitä haastateltu kertoo”, toisin sanoen, mikä haastateltavan vastauksessa on teema-alueen kannalta olennaista. Pyrin siihen, ettei merkitys muutu, ja varmistin tämän pitämällä alkuperäisen haastatteluotteen koskemattomana pelkistykseen yhteydessä. Esimerkiksi eri luokka-asteiden opetusta kartoittavan teema-alueen kohdalla haastateltu kertoo, että:

”No mä oon tässä kolmosessa luokanope ja sit mulla on kuvista, ööö, nelonen... toinen kolmonen ja vitosen ja kutosen kuvikset plus sitte yks kasin ryhmä.”

Tämän haastatteluotteen pelkistäisin muotoon:

Toimii luokanopettajana kolmannella luokka-asteella, minkä lisäksi opettaa kuvataidetta (aineenopettajana) 3., 4., 5., 6. ja 8.-luokka-asteille.

”No mä oon tässä kolmosessa luokanope ja sit mulla on kuvista, ööö, nelonen... toinen kolmonen ja vitosen ja kutosen kuvikset plus sitte yks kasin ryhmä.”

Aineiston pelkistäminen jo itsessään selkeytti aineistoa todella paljon. Tässä vaiheessa tuntui, että laaja aineisto on hallittavissa, kun se vielä ennen pelkistämistä tuntui olevan kovin levällään. Pelkistämisen jälkeen luokittelin haastatteluotteita siten, että mikäli useampi tietyn teema-alueen pelkistetty vastaus kertoo samaa, toisin sanoen sopii yhden pelkistykseen alle, muodostuu näistä vastauksista yksi teema-alueen sisäinen luokka. Tässä vaiheessa vertasin alkuperäisiä haastatteluotteita keskenään varmistaakseni, että ne todella kertovat samaa. Kun aineisto oli kokonaisuudessaan eri teema-alueiden sisällä luokiteltu, aineisto tiivistyi ja jakautui erilaisiin tiettyä teema-aluetta koskeviin osiin.

Tämän jälkeen kävin systemaattisesti eri teema-alueita läpi siten, että kirjoitin monipuolisesti, mitä kunkin teema-alueen alla olevasta tarkasteltavasta ilmiöstä ”löytyi”. Kirjoittamani asian yhteyteen liitin yhden tai useamman sisältöä kuvaavan alkuperäisen haastatteluotteen, jotta kuva todellisuudesta välittyisi mahdollisimman tarkasti. Pyrin siihen Leinon (2007, 216) esittämään tavoitteen, että tutkimukseni ”vie lukijan paikkoihin ja tapahtumiin, joihin hän ei välttämättä muuten pääsisi”. Haastatteluotteiden muokkaamista pyrin välttämään ja muokkasin niitä pääasiassa vain pilkkuja ja pisteitä lisäämällä luettavuuden parantamiseksi.

Aineistojen analyysissa analyysirunko rakentui sekä teoriasta johdettujen teemojen että aineistosta esiin nousevien teemojen pohjalta (liite 7). Analyysin jälkeen pyrin siihen, että tapauskoulusta saatujen kokemusten avulla teoreettinen näkökulma tulee testatuksi ja se vahvistuu tai tarvittaessa korjautuu. (esim. Peuhkuri 2007, 136.)

### 3.3.4 Muu aineisto

Haastatteluaineisto on empiirisen aineiston keskeisin ja näkyvin aineisto. Muun aineiston tehtävä on tarkistaa päätelmieni paikkansapitävyyttä ja lisätä haastatteluaineiston analyysin luotettavuutta. Muu aineisto tuo myös lisätietoa käsiteltävään asiaan. Lähtökohtaisesti tämä mukailee ajatusmallia, jossa tieto muodostetaan vähintään kahden lähteen perusteella:

*Lähde A + Lähde B → Tiedot + Perustelut.* (Kuikka 2005, 52 ja 131-139.)

Mikäli kaksi lähdettä antaa asiasta saman tiedon, voidaan asiaa pitää totena. Olen lähtenyt liikkeelle siitä Renvallin (1982, 165) ajatuksesta, että niin kauan, kun lähteen esittämät asiat näyttävät sopivan kaikkien aiempien tietojen joukkoon, ei erityisemmälle epäilylle ole tarvetta. Jokaisen haastattelussa mainitun asian tarkistaminen toisen lähteen kautta olisi ollut käytettävään aikaan nähden jopa mahdotonta ja työmäärältäänkin kohtuuton urakka. Toisekseen, koska tutkimuksen empiirisen aineiston koonnin jälkeen siirryin pois tapauskoulun paikkakunnalta, en voinut enää tarkistaa jokaista seikkaa esimerkiksi havainnoiden. Näin ollen olen turvautunut omaan päättelyyni sovittaessani yksittäisiä asioita laajempaan kokonaisuuteen. Jos yksittäinen seikka on sopiva muun kuvauksen joukkoon sitä täydentäen, en sitä totaalisesti ole kyseenalaistanut. Parhaaksi keinoksi luotettavuuden varmistamiseksi jää siis aineiston mahdollisimman monipuolinen hyödyntäminen ja kriittisyydestä tietoisesti kiinnipitäminen. Valmiin tutkielman luettaminen tapauskoululla voi myös osaltaan tukea päätelmieni totuudenmukaisuutta.

Saman tuloksen saaminen usealla rinnakkaisella menetelmällä, niin sanottu triangulaatiolla, lisää Hirsijärven ja Hurmeen (2000, 186 ja 189) mukaan tutkimuksen reliabiliteettia. Käyttämäni menetelmät eivät jokaisen asian kohdalla tuoneet usean aineiston suomaa varmuutta, vaan jouduin tyytymään siihen, että haastatteluaineisto on ainoa tiettyä teema-aluetta kuvaava aineisto. Häikiötä ja Niemenmaata (2007, 50) mukailen ”loputon aineistosuo kuitenkin upottaa helposti”, minkä vuoksi harkintaan perustuen on ratkaistava, mitkä ovat tavoitteiden kannalta olennaisimmat aineistot (ks. myös Kurunmäki 2007, 86-87). Tässä suhteessa laatimani teoreettinen kehys ohjaa valintojani, ja rakennan yhtenäiskoulun opettajuuden kokonaiskuvaa haastatteluaineistoa runkona pitäen. Muu aineisto tarkistaa ja täydentää haastatteluaineistoa vain olennaisimmilta osiltaan, kuten kuviossa 1 esitän. Aineistoon ja sen analyysiin liittyvää luotettavuutta käsittelen luvussa 5.2.

### Valokuvatut dokumentit

Koululla vierailuni aikana valokuvasin monenlaisia dokumentteja, joiden katsoin sopivan haastatteluaineistoa täydentäväksi materiaaliksi. Ensinnäkin dokumentoin koulun toiminta-ajatusta kuvaavat julkiset kirjoitukset sekä lukuvuosisuunnitelman lukuvuodelle 2007-2008. Toiseksi dokumentoin koko opetushenkilöstön työjärjestykset, joista on varsin helposti pääteltävissä heidän työskentelynsä suhteessa luokka-asteisiin, liikkumisensa koulun sisällä oppituntien puitteissa, ja kuinka suuri on kunkin opettajan viikkotuntimäärä. Kolmanneksi dokumentoin opettajien ryhmittäin työstämät ”metaforatyöt” (13 kpl), jotka ilmentävät heidän näkemyksiään koulun nykytilasta ja tulevaisuuden visioista. Näiden metafora-



töiden yhteydessä on myös nelikenttäanalyysiin perustuva tilannekarttoitus koulun vahvuuksista, uhkista, mahdollisuuksista ja heikkouksista. Koska opettajat ovat otsikoineet työnsä lyhyesti ”metaforaksi”, käytän näistä töistä samaa nimitystä, vaikka ne siis sisältävät muutakin kuin metaforan. Metaforat on laadittu 18.4.2007. Vaikka ne eivät edustakaan nykyhetkeä siinä määrin kuin muu aineisto, ovat ne käyttökelpoisia, sillä toisaalta ne saattavat edellisvuoden ajatuksina ilmentää hyvinkin sitä suuntaa, jossa opettajat nyt toimivat. Tässä valossa niiden ”vuoden takaisuus” voidaan nähdä jopa vahvuutena.

Metaforatöiden analyysistä mainittakoon lyhyesti, että analysoin ne sijoittamalla kaikki niissä mainitut asiat nelikenttäjaottelun mukaisesti myönteisen ja kielteisen tuntemuksen aihealueiksi. Tämän jälkeen etenin hieman kuten haastatteluaineiston kanssa, eli teemoittelin mainitut seikat aineistolähtöisesti erillisiksi teema-alueikseen, pelkistin ja luokittelin ne edelleen omiksi kategorioikseen ja kirjasin, kuinka monta kyseisen kategoriaan kuuluvaa ilmausta ne käsittävät. Tämän jälkeen oli helppo päätellä, mitkä asiat koulussa aiheutti eniten huolta, iloa, odotuksia jne. ja verrata sitä muuhun aineistoon.

## **Esitutkimus**

Toteutin tapauskoululla pienen tutkimuksen proseminaari- ja eräiden toisten opintojeni yhteydessä. Tutkimus ajoittui vaiheeseen, jolloin koulu toimi ensimmäistä lukuvuottaan yhtenäiskouluna. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää koulun opettajiston tuntemuksia koulussa toimimisesta koulun muututtua yhtenäiskouluksi. Kyseinen tutkimus kartoitti myös opettajien käsityksiä perusopetuksen yhtenäisyydestä sekä sen myötä syntyvistä mahdollisuuksista ja uhkatekijöistä eri-ikäisille oppilaille ja opettajille itselleen. Tutkimuksella pyrin lisäämään omaa ymmärrystäni perusopetuksen yhtenäisyydestä ja siitä, miten opettajat muutoksen kokevat. Tutkimuksen toteutin avoimia kysymyksiä sisältäneellä kyselylomakkeella, johon saadut vastaukset analysoin muun muassa luokittelemalla ja kvantifioimalla. Tutkimustuloksien mukaan henkilöiden virkaikä ja sukupuoli eivät taustamuuttujina selitä eri opettajien käsityseroja edellä mainituista seikoista. Sen sijaan henkilön opettajaryhmä ja -kelpoisuus ohjaa olennaisesti, millaisia tuntemuksia ja käsityksiä heillä yhtenäiseen perusopetukseen liittyvistä seikoista on. Joidenkin seikkojen kohdalla esitutkimus osoitti etenkin luokan- ja aineenopettajien käsitysten eroavan toisistaan todella paljon.

Esitutkimuksen mukaan opettajat pitivät yhtenäiskoulun pedagogisena mahdollisuutena sitä, että yläluokille siirtyvät oppilaat ovat tuttuja. Opettajien mukaan ”ote oppilaaseen” säilyy, oppilaan koulunkäynti on turvatumpaa ja koulunkäynti muodostaa eheän jatkumon, kun aiemmat vaiheet tunnetaan ja vastaavasti tiedetään, mitä tulevaisuudessa tapahtuu. Aiempana käytäntönä ollut siirtymä ala- ja yläasteen välillä miellettiin kielteiseksi. Opettajat pelkäsivät, että yläluokkalaiset oppilaat saattavat olla kielteisenä esimerkkinä pienemmille, mutta toisaalta näkivät samalla yläluokkalaiset mahdollisena myönteisenä esimerkkinä pienemmilleen. Opettaminen yli vanhan asterajan nähtiin pääasiassa mielekkäänä, mutta yllättävän monelle opettajalle yhtenäiskoulu ei tuntunut tuoneen mukanaan yhtään mitään myönteistä. Luokanopettajat kokivat työympäristön muuttuneen huomattavasti rauhattomammaksi. Aineenopettajille työympäristö oli pikemminkin rauhoittunut. Mielenkiintoista tutkimustuloksissa

on se, että aineenopettajat suhtautuivat luokanopettajia huomattavasti epäluuloisemmin yhtenäiskoulun pedagogisiin mahdollisuuksiin. Tutkimustulokset ovat samansuuntaisia kuin Huuskon ym. (2007, 111) tutkimuksen tulokset siinä, että aineen- ja erityisopettajat kokevat YPO:n suurempana uhkana kuin luokanopettajat.

Tämän tutkielman kannalta olennainen tutkimustulos on se, että ammattiryhmien toimintakulttuurierot koettiin kielteisenä ja käytänteiden ristiriitaisuus ongelmallisena. Toinen olennainen tulos on se, että aineenopettajat kokivat ”joutuvansa” yhteistyöhön luokanopettajien kanssa, kun taas luokanopettajille yhteistyö aineenopettajien kanssa oli mielekäs lisä työhön. Opettajien välinen yhteistyö ei toiminut toivotulla tavalla yhtenäiskoulun ensiaskelien aikaan.

Tässä tutkimuksessa voin hyödyntää esitutkimuksen tuloksia sellaisenaan ja verrata, onko koulun kulttuuriin liittyvissä piirteissä tapahtunut muutoksia. Seitsemän haastateltavan kohdalla voin hyödyntää heidän aiempia kyselylomakevastauksiaan tarvittavilta osin. Tämän tutkimuksen teemahaastatelluista opettajista vain ”nuoren opettajan” ennakkotutkimusaineistoa ei ole hyödynnettävissä.

### **Tutkijan päiväkirja**

Termi ”tutkijan päiväkirja” ei anna aivan oikeaa kuvaa siitä, mitä sillä tarkoitan. Kyseessä nimittäin on omista havainnoistani koostuva aineisto, jonka äänitin ja myöhemmin litteroin sellaisenaan. Koska aineistonkeruuviikon aikana kuljetin kokoajan pientä digitaalista sanelukonetta mukana, sain taltioitua monia havaintojani puhutussa muodossa. Tämä aineisto käsittää monenlaisia havaintoja, huomioita sekä otteita haastattelujen ulkopuolisista keskusteluista. Niiden taltioimisen arvon ymmärsin vasta niitä litteroidessani, sillä todennäköisesti useat havainnot olisivat peittyneet olennaisemmilta tuntuneiden muistijälkien alle. Toisin sanoen monet pienet ja mitättömiltäkin tuntuneet havainnot olen koonnut itselleni kirjalliseksi tiedostoksi, joiden kohdalla tulee tunne: ”Ainiin, enpä olisi tuotakaan muistanut”. Näiden havaintojen avulla monia haastatteluosia voi tarkistaa ja täydentää.

### **Havainnointi ja kokemukset opettajana toimimisesta**

Olen toiminut kuuden vuoden ajan erilaisissa sijaisuustehtävissä pääasiassa luokanopettajana ja teknisen työn aineenopettajana kouluissa, jotka toimivat joko perinteisen ala- tai yläasteen kaltaisina kouluina. Näiden työskentelyvuosien aikana kertyneiden omakohtaisten kokemuksieni avulla minulle on syntynyt vahva näkemys ja käsitys siitä, millaisia kulttuureiltaan ja käytänteiltään ovat alaluokkien ja yläluokkien kouluyhteisöt. Kouluja on yhteensä ollut vähän toistakymmentä, joista osa on muodostunut hyvinkin tutuiksi. Näin ollen voin josain määrin verrata yhtenäiskoulun opettajuutta siihen, mitä luokanopettajan tai aineenopettajan opettajuus perinteisen mallin mukaan on. Yhtenäiskoulusta minulla on opettajankokemusta ainoastaan yhden kuukauden ajalta, mutta tämäkin kokemus antaa jo jonkin verran kuvaa siitä, millaista on toimia opettajana yhtenäiskoulussa.

Empiiristä aineistoa kootessani sain työskennellä yhden luokan opettajana muutaman päivän. Näiden päivien aikana käsitykseni tapauskoulun kulttuurista jossain määrin vahvistui. Erityisesti mieleen jäivät kokemukset rinnakkaisluokkien välisestä yhteistyöstä, joka vahvistaa kuvaa opettajien yhteistyön käytännöistä kyseisessä koulussa.

## 4 OPETTAJUUS YHTENÄISKOULUN OPETTAJIEN KUVAAAMANA

### 4.1 Laaja-alaistuva opettajuus yhtenäiskoulussa

Opettajuuden laaja-alaistumista voi tarkastella opettajuuden vertikaalisena ja horisontaalisena laajenemisena. Opettajuuden vertikaalisessa laajenemisessa kyse on opettajuuden laajenemisesta luokka-asteiden suuntaisesti, mahdollisesti entisten ala- ja yläasteeseen kuuluneiden luokka-asteiden puolelle. Horisontaalisessa laajenemisessa kyse on siitä, missä määrin opettajuus laajenee sisällöllisesti ja minkälaista työtehtäviin liittyvää laajenemista opettajuudessa on nähtävissä.

#### 4.1.1 Opettajuuden suhde luokka-asteisiin

Haastatellut yhtenäiskoulun opettajat kuvaavat työtään ja kertovat toimivansa jossain määrin yli kuudennen ja seitsemännen luokka-asteen välisen rajan. Pääasiassa koulussa luokanopettajat toimivat luokka-asteilla 1.-6. ja aineenopettajat luokka-asteilla 7.-9. Tämä näkyy selvästi myös opettajien viikkojärjestyksessä. Erityisopetus mukailee samaa rajaa, mutta liukumista vanhan asterajan yli on havaittavissa siinäkin. Niin sanotut kaksoispätevät opettajat toimivat sekä luokanopettajan tehtävissä alaluokilla että aineenopettajan tehtävissä alaja yläluokilla. Osa kaksoispätevistä opettajista hoitaa ainoastaan toista kelpoisuutensa oikeuttamaa virkaa ja toimii siis joko luokan- tai aineenopettajana.

”Joo, mulla on yläluokkia, seiska kasi ysi joo. Eniten seiskoja tällä hetkellä on. Sit ysejä on vähiten. Ysejä on vaan kolme tuntia tällä hetkellä.” (AO3)

”Mulla ei hirveesti oo sillä tavalla, että kävis niinkun noita yläluokan oppilaita, että kun mulla käy ykkösestä kutoseen nää oppilaat, mutta oonhan mä sitten joidenkin oppilaiden asioissa mukana myöhemmässäkkin vaiheessa ja pohtimassa niitä järjestelyjä ja semmoisia.” (EO1)

”Mulla on saksan tunnit nelosluokasta alkaen ysiluokkaan asti ja se tekee yhteensä kakstoista tuntia elikkä puolet. Suurin piirtein puolet mun työajasta ja sitten opetusvelvollisuudesta menee niiden saksan tuntien pitämiseen, elikkä ihan niinku aineenopettajana.” (LO/AO)

Kuudennen ja seitsemännen luokan välinen raja ei kuitenkaan ole niin kahlitseva kuin perinteisessä ala- ja yläasteen kaltaisessa koulussa, vaan luokanopettajat tulevat jossain määrin yläluokkien puolelle ja aineenopettajat vastaavasti alaluokkien puolelle. Asteraja on aiempaan nähden liukuvampi. Yhtenäiskoulun alkuvuosina asterajan ylittämiseen panostettiin tietoisesti ja siihen kannustettiin pienen lisän avulla. Lukuvuonna 2007-2008 viikkotyöjärjestyksen mukaan asterajan ylittäviä opettajia on melkein neljännes opettajistosta, minkä lisäksi muutamamat opettajat ovat aiempina vuosina opettaneet säännöllisesti yli asterajan.

”Siis mulla on liikuntaa, kakkosluokkaa ja toinen nelonen ja vitosen ja kutosen ja seiskan tyttöjen liikuntaryhmä.” (LO1)

”Tänä vuonna ei oo kun seiskasta ysiin, yleensä ollu kuutosesta ysiin. Lähinnä vissiin sitte mulla on niin paljon niitä valinnaisia sitten että olis tullu liikaa tunteja, taikka ne ei muuten sitten käynty.” (AO2)

”Kun oli siirtymävaihe niin alakoulun opettaja, joka opetti yläkoulussa ja yläkoulun opettajat jotka opetti alakoulussa, niin sai tämmösen lisän, eli pyrittiin ihan pienellä rahasummallakin opettelemaan sen vanhan rajan ylittämiseen. Ett oma ajatus oli se, toisin kun joku muu sanoo että katellaan muutama vuosi, niin aattelin, ett ei katella, ett heti lähettään ylittämään sitä vanhaa rajaa.” (R1)

Esimerkiksi englanninkielenopetuksen kohdalla opettajat ovat oman innokkuutensa mukaan jakaneet vastuuta siten, että yhdellä opettajalla on vastuullaan luokka-asteet 2.-6., toisella 6.-8. ja kolmas opettaa luokka-asteita 7.-9.

”Sit mä oon ite opettanu sillä lailla, että mä halusin sen ensimmäisen sukupolven opettaa ysilille asti. Että mä olin luokanvalvojana sille ensimmäiselle, yhdelle niistä luokista ja sitten seiska, kasi ja ysi, niin opetin samalla englantia. Mutta nyt ei oo ollenkaan seiskaysin tunteja. Mä en oo ottanu, en oo vaan nyt ottanu. Ja mä oon tarjonnu ja sanonu, ett kokeile joskus vaikka vitosest ylöspäin. Mut ei oo halunnu. Ett ehkä just siitä samasta, että se vaatii sen oman, siinä menee kaks kolme vuotta, ennen kun sä sisäistät sen tilanteen, se pitää olla niinku sisällä ja jos ei sitä halua tehdä, niin ei. Must se olis erittäin tärkeä. No nyt yks enkun ope opettaa tällä hetkellä kutosia, seiskoja ja onko hänel kaseja, ett on niinku siinä välimaastossa.” (AO1)

Mahdollisuudet vanhan asterajan ylittämiseen koulussa ovat hyvät.

”Ja siin on sisäänrakennettuna koko ajan se, että aineenopettajat voisivat jossain määrin tulla alakoulun puolelle ja luokanopettajat pätevyyksien mukaan yläkoulun puolelle. Plus sitten se, että jos sä oot erikoistunu tiettyyn osaamiseen, niin saat niitä sitten lisää.” (R1)

Etenkin aineenopettajat kokevat, että heillä on oman innokkuutensa ja halukkuutensa mukaisesti mahdollisuus opettaa myös alaluokilla, kunhan kukin vain ilmoittaa halunsa rehtorille.

”Noitten pienten ykköskuutosten puolelleha varmaan sais ihan ku reksin kanssa puhuis, että lisää tunteja sieltä. Lähinnä just se oma aktiivisuus, ettei rehtori sitä millään tapaa rajoita kyllä. Jos sulla ittelläs on intoo, niin saat tarjota ittees just niin paljon kuin haluat.” (AO2)

Luokanopettajat kokevat asterajan ylittämisen tapahtuvan pääasiassa kelpoisuuksien puitteissa, mutta myös jokaisen omien erityistaitojen turvin.

”Kyllä, se kelpoisuus kahlitsee, mut nyt oon kyllä ymmärtänyt sen niin, ettei oo kauheesti halua toimia seiskalla. Eliikkä se on kai opettajat hankkineet sen koulutuksen sen mukaan, taikka niillä on sen mukainen koulutus, minkä ne on halunneetkin.” (LO/AO)

”No kylhän sekin on tietysti ensisijaisesti varmaan näillä, joil on se muodollinen pätevyys. Mut kyl mä luulen, ett mahdollisuuksia on ja tietenkinhän se katotaan, jos on niitä kaksospätevyyksiä. Ja mullekin tarjottiin tätä, tai kysyttiin keväällä, ett seiskaluokan liikuntatuntia, ett otanko jos liikunnanopettajalla on liikaa tunteja. Mä sanoin, ett kyl mä voin sen ottaa.” (LO1)

Kokemukset vanhan asterajan ylittämisestä ovat olleet sekä luokan- että aineenopettajille myönteisiä. Esitutkimuksen mukaan yhtenäiskoulun alkuvuosina asterajan ylittäminen miellettiin työhön liittyväksi haasteeksi ja jopa työhön tullee kielteiseksi piirteeksi, joten siihen nähden kokemukset ovat olleet huomattavasti myönteisempiä.

”Se oli semmonen hirveen kiva kokemus siitä, mitä tarkoittaa kun lapsi tulee murosikään ja millä tavalla se vaikuttaa siihen opiskeluun. Että nää on rikastuttanu sitä mun arkipäivää ja tähän opetukseen antanu hirveesti sitä sisältöä ja motivaatiota. Että nää asiat mä oon kokenu kauheen hyvänä asiana ja onnekkana, että on voinu tehdä semmosta.” (AO1)

”Nyt kun sen huomaa, niin ei se nyt niin paha oookkaan sit. Samoi tyttöihän ne on mitä ne on täällä ollu.” (LO1)

Suhtautuminen asterajan ylittämiseen vaihtelee haastateltavien välillä. Jotkut ovat innostuneita asterajan ylittämisestä, ja jotkut ovat tyytyväisiä työhönsä tuttujen luokka-asteiden kanssa, eivätkä haikaile sen enempää asterajan ylittämistä.

”Ett ihan itse kun luokanopettajataustainen, niin nyt kun saa työskennellä ysien kanssa, niin olen hyvin kiitollinen siitä mahdollisuudesta, että voi ja täytyy keskustella milloin ekaluokkalaisten, ja sit opetustakin on kaikilla luokka-asteilla noin jollakin tavalla.” (R1)

”Näissä on ihan riittävästi tällä hetkellä että.” (AO3)

Opettajuuden vertikaalista laajenemista on siis havaittavissa tapauskoulussa. Pääosin luokan- ja aineenopettajien työskentely jakautuu perinteisen kuudennen ja seitsemännen luokka-asteen rajan mukaisesti, jolloin luokanopettajat hoitavat alaluokkien opetuksen ja aineenopettajat yläluokkien opetuksen. Raja ei kuitenkaan ole ehdoton ja opettajat voivat toimia yli rajan. Luokanopettajien toimiminen yläluokkien puolella tapahtuu kelpoisuuden ja erityistaitojen puitteissa, aineenopettajien toimiminen alaluokkien puolella enimmäkseen kunkin aineenopettajan oman innokkuuden puitteissa.

#### 4.1.2 Opettajuuden laajenevat sisällöt

Opettajan työ on laajentunut vertikaalisen laajenemisen lisäksi myös työn sisältöön liittyen, horisontaalisesti. Sisällöllinen laajeneminen on haastateltujen mukaan ollut huomattavasti vähäisempää kuin laajeneminen opetettavien luokka-asteiden suhteen. Opettajuuden sisällöllinen laajeneminen on liittynyt enim-

mäkseen erityisopetukseen ja oppilashuollolliseen yhteistyöhön. Lisäksi opettajat mainitsevat, että yhtenäiskoulun alkuvuosina kokouksia oli jokseenkin paljon, mutta nyt niiden määrä on vähentynyt.

”No varmaan tää kokouskäytäntö, tiedottaminen, yhteiset teemapäivät, tän tyyppiset hommat. Ne on jotaki ihan semmosia melkein joka päivä, mitä elämään liittyy.” (R2)

”Joo, oli kokouksia jonku verran, mutta sitten tää on aika lailla jaoteltu tiimeihin ja työryhmiin, että siinä ei oo tullut yhen osalle kauheen paljoo.” (LO/AO)

”Ja sitten nää erityisoppilaat ja tää erityisoppilaiden kanssa työskentely, se on lisääntynyt ihan valtavasti ja siin on hirveesti lisää työtä. Mä kokoajan seuraan mitä erityisopettaja tekee, mitä mä itse teen, me kirjataan niitä ylös ja miten se menee. Sitten me tavataan tietysti niitten vanhempia. Usein mulla on avustaja, ett mun täytyy kattoa että kaikki ne sujuu ja suunnitella ja miettiä miten ne etenee. Sitten on tosi paljon semmosia, joilla on näitä käytösongelmia, ett se vaikuttaa tähän luokkatilanteeseen tosi paljon. Ja luokanopettajan kanssa keskustella. Ett ku sä meet opettajanhuoneeseen, niin aika harvoin mä meen sinne niinkun kahville, vaan mä meen tekee työtä välitunnitkin. Ja sitten mä tapaan tietysti vanhempia vaik mä oon aineenopettaja, niin mä tapaan vanhempia sillä yhteeajalla, mikskä se nyt katotaankin, kuitenkin niin.” (AO1)

Erityisopetukseen ja oppilashuoltoon liittyvä työn sisällöllinen laajeneminen ei välttämättä selity sillä, että kyseessä on yhtenäiskoulu. Erityisopetuksen lisääntyminen ja oppilashuollon tehostaminen vaikuttaisivat olevan suuntauksia, jotka koskevat koko suomalaista koululaitosta koulurakennetkaisuista riippumatta.

Muutamat haastatelluista eivät mainitse sisällöllisiä muutoksia työssään puhuessaan nimenomaan opetuksesta.

”Tota, no en mä usko, että varsinaisiin työtehtäviin on mitään muutoksia tullut, että sillä tavalla. Kyllä ne ku pääsääntöisesti opettaa sitä alaluokkaa ja näin, ni kyllä se aika lailla se työnkuva on ihan sama ku ennenkin. Ei mitää suurii muutoksii oo kyllä tullut. En ainakaa ite koe nii, ett olis tullu.” (LO1)

”No tota työtehtävät ei oo sinänsä muuttunu, että ku mulla on luokanopettajan työtehtävät, ett se on ennallaan. Ja sitten toi aineenopettajuus ja yhtenäiskoulu ei oo tuonu mulle uusia tehtäviä.” (LO/AO)

#### 4.1.3 Laajenevat kelpoisuudet opettajuuden rakentamisessa

Koska opettajuuden laaja-alaistumista tapahtuu myös laajenevien tutkintojen ja niin sanottujen kaksoispätevyyksien puitteissa, on luonnollista tarkastella opettajuutta myös tästä näkökulmasta. Tapauskoulun opettajat näkevät yhtenäiskoulun opettajuuden yhteyden tutkintoihin hyvin monelta kannalta.

Heidän vastauksistaan on nähtävissä, että kaksoispätevyys on hyvä koulutusratkaisu yhtenäiskoulun opettajalle muun muassa siksi, että kaksoispätevyyksien turvin opettajilla on edellytykset kohdata koulun koko ikäluokka ”ykkösestä ysiin”. Kaksoispätevyys tuo yksittäiselle aineenopettajalle opetus- ja kasvatustaitoja ja luokanopettajille hyötyä on hieman syvällisemmistä ainetaidoista, kun toimitaan isoimpien oppilaiden kanssa. Valtaosa haastatelluista piti kaksoispätevyyttä parhaana mahdollisena vaihtoehtona yhtenäiskoulun opettajalle.

”Siis mun mielestä tämmönen järjestely pelaa opettajan kannalta hyvin, missä on niinkun tää kaksoispätevyys, eli mullakin on luokanopettajan koulutus ja saksan aineenopettajan kelpoisuus. Jos kaikki olisi tämmösiä, tai mitä useampi tämmönen kaksoispätevä niin sitä paremmin varmaan toimii.” (LO/AO)

”Mun mielestä tutkinnot voi olla hyvin, hyvin erilaisia. Nimenomaan se aineenopettaja-luokanopettaja luokanopettaja-aineenopettaja olis se ideaali, ehkä alkuopetusta lukuunottamatta, että se vois olla niinku omana. Mutta hyvä olis tietysti se, että pystys tavalla niinku kohtaamaan seiskavuotiaat ja seitsemäntoistavuotiaat. Periaatteessa siinä hän se lähestulkoon se haarukka on. Tää on aika hyvä silleen, että mä tavallaan saan hirveen paljon siitä ala-asteen opettajan koulutuksesta omaan työhöni, nimenomaan metodeja ja sen tyyppistä juttua, ja varmaan sitten luokanopettaja kaipais, ku hän tulee isommille opettamaan, niin sitä aineenhallintaa. Ett sitä pikkusen syvällisemmin.” (R2)

”Enemmänki ehkä siinä vois olla jotain hyötyä, jos ois varsinki työkokemustaki ala-luokkien puolelta, ni äidinkielessäkin osais ymmärtää asioita miks jotkut seiskaluokkalaiset tekee asioita niinku tekee. Ett jos ois opettanu vaikka kutosella äidinkieltä, tai viitosella. Ett tietäs, ei siitä haittaa olis, en tiä minkä verran siitä hyötyä olis, mutta ei missään nimessä haittaa.” (AO3)

Vaikka kaksoispätevyyksien nähdäänkin palvelevan hyvin yhtenäiskoulua, on niiden suorittaminen nykyisellään rehtorin mielestä työlästä. Kaksoispätevydet eivät siis välttämättä ole opettajankoulutusta ajatellen tällä hetkellä optimaalisin vaihtoehto.

”No nythän aika tekee tehtäviään, ett esim tässä koulussa on muutamia aineopettajia, jotka on sit tehny kolkytviis opintoviikkoo, mitä se on opintopisteis nykyään, niin tehny kuitenkin tavallaan aineopinnot luokanopettajuudesta. Ja sitten taas luokanopettajia jotka on tehny esim teknisestä työstä, saksasta mitä meil on. Niin se on nyt se tie, mut onko se sitten sanosko työhön valmistautumisen kannalta kohtuuttoman laaja, ett se on varmaan se peruskysymys. Jos lähetään siitä, että nykyinen normaali luokanopettajankoulutus on neljäst vuodesta kuuteen vuoteen ja siihen isketään joku aineenopettajuus päälle, niin miten saadaan pysymään siel raameissa. Se on varmaan valtionhallinnon kannalta jo tämmönen rahakysymys. Tämä malli toimii kyllä niin, että vanhan tutkinnon tehneet sitten työn ohessa koittaa saada aikaseks sen jotenkin siihen, mutta työlästä se on. Täällä yks meillä valmistuu just teknisen työn aineenopettajaks niin aika pitkän, pitkän tien teki.” (R1)

Monet opettajat (myös kaksoispätevyyksiä kannattavat opettajat) tuovat esille sen seikan, että nykyinen järjestelmä, jossa on sekä luokan- että aineenopettajia, koetaan toimivaksi ja hyväksi järjestelmäksi. Ensinnäkin näin opettajayhteisö on monipuolisempi ja rikkaampi, ja toisaalta yhtenäisen perusopetuksen haasteisiin on pystytty vastaamaan nykyisellä mallilla haastateltavien mielestä hyvin. Eriytymistäkin tarvitaan.

”No kyllä se periaatteessa mun mielestä palvelee ihan hyvin. Eli niinkun sanosko teoriassa tää pitäs toimia ja toimiikin just tällä tavalla, että nyt vaikee ois kuvitella mitään muunlaista ratkasua. Eriytymistäkin tarvitaan, koska nyt ku mulla on yks fyken tunti jossa on ripaus fysiikkaa ja ripaus kemiaa, nii mä koen sen kyllä aika turhauttavana koska ensinnäkään mä en oo kiinnostunu siitä ja toisekseen mä en osaa niitä asioita. Niin periaatteessa siinä olis hyvä kun siinä olis joku asian hallitseva opettaja.” (LO/AO)

”Erittäin hyvin toimii. Koska siellä on niitä erittäin hiljasia ja liian asiallisia aineenopettajia suurinpiirtein puku päällä ja sitten on näitä vähän pirteempiä luokanopettajia, mitkä vähän tuo eloa opettajanhuoneeseenkin. Niitä pitää olla monenlaisia, kaikennäköisiä ni ei oo niin tylsää tää työnteko.” (AO2)

Yksi haastatelluista pitää yhtenäiskoulua yhtenäiskouluna juuri sen vuoksi, että koulussa on eri opettajaryhmiä.

”Sehän tästä yhtenäiskoulun tekee, että täällä on molempia.” (AO3)



Joissain näkemyksissä korostuu myös se, ettei opettajuus ole tutkinnoista kiinni, vaan yhtenäiskoulu tarvitsee tutkinnosta riippumattomia vastuunkantajia.

”Yhtenäiskoulu tarvii kasvattajia ja ammatti-ihmisiä, semmosen yhdistelmän, aktiivisia vastuunkantajia.” (R2)

Oppilaan kannalta huomioitavaa on se, että pienimmät oppilaat tarvitsevat luokanopettajan kaltaista ”yhtä opettajaa”, kun taas ylemmillä luokilla opettajien määrä voi olla suurempi. Opettajien koulutus voisi kuitenkin olla yhtenäisempää, koska isommatkin oppilaat tarvitsevat kasvatuksellista otetta.

”Mutta että noin systeeminä, että pienemmillä on ihan yksi oma opettaja, niin mun mielestä se on hyvä ja sitten taas mitä ylemmäs mennään, niin sitä enemmän sitten eri henkilöitä siihen voi tulla. Mutta miksei se taas sitten niinkun koulutuksellisesti kuitenkin vois tapahtua vähän eri tavalla, että se koulutus niinkun olla yhtenäisempää. Mutta toisaalta taas myös noi isot yläluokkienkin oppilaat tarvii vielä semmosta kasvatuksellista otetta hyvin paljon siinä opetuksessa tai opettajan ohjauksessa, että kyllähän taas se puoltaa sitä ajatusta siitä semmosesta yhtenäisemmästä koulutuksesta.” (EO1)

Oman kaksoispätevyytensä opettajat kokevat erittäin antoisana omaa työtään ajatellen. Kaksoispätevyys tekee työstä mielekästä ja auttaa jäsentämään opettettavan aineen kokonaisuutta. Kaksoispätevät opettajat kokivat nämä piirteet antoisina jo ennakkotutkimuksessa.

”Sinänsä se opettajalle taas sopii oikeestaan aika hyvin, kun tuota saa olla niinku erikoistuneessa, saa päteä yhdessä aineessa, jonka kokee mukavaks, ja sitten taas on kiva kun on oma luokka, koska oon aina kuitenkin tykänny olla luokanopettaja. Niin mun kannalta tällänen järjestely on oikeen erinomaisen hyvä. Koska ei tarvii hajoittaa itseensä, ku luokanopettaja normaalisti joutuu hajottaa ittensä niin hirmusen moneen suuntaan.” (LO/AO)

”Ja mun mielestä se, että sulla on luokanopettajanpätevyys, sul on nää pedagogiset opinnot ihan erilaiset ku aineenopettajalla. Että se antaa mun mielestä ihan toisenlaisen tatsin tähän työhön, mä oon sitä mieltä. Että mä oon ainakin ollu kauheen kiitollinen. Ja sit se, että mul on mun uralla semmonenkin vaihe, että mä oon opettanu aikuisia kymmenen vuotta iltalukiassa, ni mulla on sellanen hirmu hyvä fiilis, että mä tiedän mihin tavallaan tää koko homma päättyy. Ja mun täytyy muutenki aina, siis joka tunti mä ite aina aattelen, ett hetkinen mikä on mun tän tunnin tavoite. Ja just se, että mä nään, että mihin se päättyy peruskoulun loppuun mennessä. Mä nään tän koko kaaren, niin mun on hirveen paljon helpompi suunnitella mun opetusta, kun mä nään mihin tää tähtää. Ja mä oon kokenu sen, mitä ne siinä vaiheessa osaa ja tietää. Ja sit kun mä oon niitä aikuisia opettanu, ni siellä näkyy semmonen asia, mitä merkitsee se, että esimerkiks näitä oppimisvaikeuksia ei oo sillä tavalla ennen vanhaa huomioitu. Että miten tärkeetä se on, että se opetus tehdään semmoseks että kaikki oppii.” (AO1)

Ainoana uhkana omassa kaksoispätevyydessä on se, että jotkut oman luokan oppilaista saattavat kaivata enemmän oman opettajansa läsnäoloa, kuin mitä kaksoispätevä opettaja voi luokassaan olla.

”Koska justiinsa tämä, että ku mulla on niin vähän omassa luokassa tunteja, ni se haittaa sen luokan toimintaa.” (LO/AO)

Visio yleisestä opettajuudesta tarkoittaa sitä, että kaikki opettajat suorittaisivat koulutuksessaan tutkinnon, joka oikeuttaisi toimimaan koko perusopetuksen alueella sekä luokan- että aineenopettajan tehtävissä. Tähän haastatellut opettajat suhtautuvat epäillen ja varauksellisesti. Haastatellut epäilevät yläluokkien

aineenhallinnan tason laskevan, mikäli aineopinnoista tingittäisiin kasvatustaitojen lisäämisen vuoksi. He myös katsovat, että pienet ja isot oppilaat tarvitsevat opettajilta erilaista suhtautumistapaa opetukseen, ja sen vuoksi nykyinen järjestelmä sopii paremmin yhtenäiskouluun.

”No ei se nyt äkkiä kauheen hyvältä kuulostas. Aattelen niinku omalta kohalta, ett joku tulee opettaa käsitöitä, mikä ei oo niitä juurikaan koskaan opiskellu. Kai siinä toivotavasti jotain oppis siinä opettajankoulutuksessa, että just sitä ainetta varten opiskellu mitä opettaakin. Ett toivon mukaan se ois vähän pätevämpi tai ainakin siis aineesta tietäis. En mä pätevyydestä tiedä mutta aineenhallinta ois varmaan parempi.” (AO2)

”Mut sitten se, että jos yhdistetään tää äsken mainittu kasvatustieteellisyys ja aine-tieteellisyys, niin ett se ei varmaan mahdollista enää ajan puitteissa, että on esim mo-lemmista tehty syventävät opinnot. Vaan silloin pitää pudottaa niitä vaatimustasoja ja sil-lon tulee omat riskinsä sen niinkun tiedonhallinnan ja tietokäsityksen kannalta.” (R1)

”Mitä pienempi lapsi, sitä enemmän se on tämmönen kasvatuslähtöisyys. Ja sitten nuoren kehityksen kannalta taas kun se lähenee murrosikää, niin sen odotusarvo opetta-jaa kohtaan on enemmän sit asiantuntijuus. Että se on mun mielestä semmonen perus-kysymys. Että jos kaikki on kasvatustieteilijöitä koko peruskoulun ja kuitenkin varsinkin yläkoulun puolella osa lapsista edellyttää, ett siel ois se ainetieto hyvin syvä, ett tulee semmonen aineauktoriteetti sen kasvatusauktoriteetin tilalle. Ja sen ihmisen tämmönen aikuisuuteen liittyvä auktoriteetti muuttuu ja sen tuleekin muuttua, jotta nää murrosikäiset nuoret sitten löytää ne jalat allensa ja siivet selkäänsä ja lähtee omille teille.” (R1)

Haastatteluaineiston perusteella kaksoispätevyyksiä pidetään siis yhtenäiskouluun parhaiten sopivana tutkintoyhdistelmänä, koska tällöin opettajalla on sekä luokanopettajuuteen liittyviä kasvatus- ja opetusmenetelmätaitoja sekä että yläluokilla tarvittavaa ainetaitoa. Oman kaksoispätevyytensä opettajat kokevat erittäin antoisana. Kaksoispätevydessä on oman luokan kannalta se riskitekijä, että joissain tapauksissa oppilaat näyttävät tarvitsevan enemmän omaa opetta-jaansa, kuin mitä kaksoispätevä opettaja ainetuntiensa lisäksi luokkansa paris- sa voi olla.

Kaksoispätevyyksien lisäksi nykyiset luokan- ja aineenopettajien erilliset tutkinnot sopivat yhtenäiskouluun, sillä haastatellut katsovat, että niiden avulla on voitu vastata eri-ikäisten oppijoiden kohtaamisen haasteeseen. Ajatus yleisestä opettajuudesta ei saa opettajien keskuudessa kannatusta, sillä ensinnäkin sen pelätään heikentävän ainetaitoja, ja toiseksi eri-ikäiset oppilaat tarvitsevat osakseen erilailta profiloituneita opettajia. Yleisen opettajuuden ongelma on siis pitkälti siinä, että siihen vaadittavan koulutuksen katsotaan vaativan liian laajoja opintoja.

## 4.2 Moniammatillinen asiantuntijuus yhtenäiskoulussa

Opettajien ja opettajaryhmien välisen moniammatillisen yhteistyön lisäksi moniammatillisuuteen liittyy yhteistyö muunmuassa oppilashuoltoon liittyvien työn-tekijöiden kanssa. Koska tutkimuksessani tarkastelu on rajattu opettajaryhmien muodostaman moniammatillisuuden tasolle, jaan moniammatillisuuden 1) luokan- ja aineenopettajien, 2) luokan- ja erityisopetuksen ja 3) aineen- ja erityisopetuksen väliseen yhteistyöhön. Näiden lisäksi tarkastelen erikseen opettajien

moniammatillisuutta osana koulutyön suunnittelua ja toteuttamista sekä sitä, miten opettajat kokevat yhteistyömuotojen toimivan. Koulun rehtori kuvaa koulun moniammatillisuutta ja laajentaa näkemyksen opettajaryhmien ulkopuolelle seuraavasti:

”Koulunkäyntiavustajat plus työharjoittelijat ja siviilipalvelusmiehet ja muut. Tää koulukokemus, ett lapsella on aina lähellä tai näköpiirissä aikuinen jonka puoleen voi tarttua. Se on kanssa semmonen kulttuuriasia, että jos mennään vanhaan systeemiin, että on kolmekymmentä oppilasta luokalla ja yks opettaja, niin aikuisen nälkä tai aikuisen tuki, se on ihan toista. Mä sitä moniammatillisuutta, että on sit näitä lähiohjaajia eli koulunkäyntiavustajia ja sitten näitä muita nuorehkoja aikuisia. Ja meil on koulussa esimerkiksi työyhteisöpalaveri kerran kuussa, jossa siistijät ja keittiöväki ja talon huolto on paikalla ja sen yks sisäänrakennettu tehtävä on, että hekin kokis olevansa myös kasvattajia talossa. Että siistijä voi sanoa ja ohjata ja jutella ja niin edelleen.” (R1)

”Koulu suosii toiminnassaan oppilaiden ja henkilöstön ryhmäytymistä ja tiimiytymistä”, kuten koulun lukuvuosisuunnitelmassa ilmaistaan. Tämän mukaan yhteistyö voidaan nähdä tietoisena tavoitteena. Yhteistyöhön perustuu myös samanaikaisopetus, jossa ”luokkaa voidaan opettaa myös kahden opettajan voimin”.

#### 4.2.1 Luokan- ja aineenopettajien välinen yhteistyö

Luokan- ja aineenopettajien yhteistyön vahvuus yhtenäiskoulussa perustuu muun muassa siihen, että oppilaan siirtyessä alaluokilta yläluokille, toisin sanoen luokanopettajajärjestelmästä aineenopettajajärjestelmään, voivat opettajat olla yhteistyössä siirtymän helpottamiseksi ja oppilaantuntemuksen parantamiseksi. Tätä tarkastelen enemmän kappaleessa 4.3. Tässä kappaleessa esittelen sitä, miten luokan- ja aineenopettajat hyödyntävät ammattiryhmänsä vahvuuksia koulussa. Toisin sanoen tarkastelen siis sitä, miten luokanopettajien kasvatustaito ja aineenopettajien ainetaito on sisällytetty opetukseen. Koulun lukuvuosisuunnitelmassa esitetään, että opettajien vahvuuksia, kuten luokanopettajuutta ja aineenopettajuutta, käytetään oppilaan parhaaksi. Tähän rehtori viittaa toteamalla:

”Ainetieteilijät osaa sen aineensa ja kasvatustieteilijät osaa kasvatuksen, niin siinä on semmonen aikamoinen synteisin paikka, ett kasvatustieteilijä ja ainetieteilijä iskee osaamisensa yhteen, niin se on yhtenäiskoulun helmi.” (R1)

Tapauskoulussa luokan- ja aineenopettajien yhteistyö näkyy esimerkiksi resurssiopettajuutena ja samanaikaisopetuksena. Näillä keinoilla aineenopettajien ainetaitoja voidaan hyödyntää alaluokkien opetuksessa niille varattujen resurssien puitteissa.

”Ett jonku verran me pyritään siihen, ett ku meil on joku tet-viikko tai muuta, ett meillä on tämmönen vara- oma- aineenopesysteemi, eli sillon luokanopettajat saa esimerkiks pyytää fysiikkakemian opettajaa omaan luokkaansa. Ja meilhän on tää tämmönen niin sanottu resurssiopettaja tai samanaikaisopettaja, ett periaatteessa luokanopettaja voi pyytää biologin kanssa luontoretelle, sovitaan vaikka että kahtena kertana ja hän saa sitte palkan siitä samanaikaisopettajuudesta. Ne voi olla yhtäaikaa tai ne voi jakaa. Mä oon ollu esim opettamassa, meil on semmonen lehtikurssi yhen kolmosluokan kans. Sillon tehtiin koululehteä kymmenen oppilaan kanssa ja luokanopettaja veti sitä

loppuporukkaa sitte toisessa tilassa. Se on ihan älyttömän hyvä ja se on semmonen joustava systeemi, ett eihän se tarttee olla koko vuoden vaan sen tarpeen mukaan.” (R2)

”Käsityöopettajat piti tiettyjä käsityöjaksuja, fysiikanopettaja on pitäny jotakin ja matematiikanopettaja on pitäny jotakin. Äidinkielen opettaja on ollu sillä tavalla, ett on ollu niin sanottuja kirjastotunteja. Ja onhan meillä kotitalousopettajien kanssa, että ekalla luokalla ne tekee köksän luokassa jotakin, vitosella tehdään jotakin, leipomista, ett tämmösii ja kolmannella tehdään jotakin, että on tämmösii yhteistöitä ett kyllä, jokavuotista toimintaa.” (LO1)

”Noi on tota ykköskakkoset, millei varsinaisesti tota teknistä työtä oo, niin ne on kerran kaks lukuvuodes käyny jotain tekemässä. Muutaman tunnin kerrallaan jotain nakerrettu.” (AO2)

Vaikka samanaikaisopetusta tehdään alaluokkien luokanopettajien ja yläluokkien aineenopettajien välillä, ei kielenopetus kuulu edellä kuvatun samanaikaisopetuksen piiriin, kuten vaikkapa luonnontieteisiin liittyvä opetus.

”Ett ihan tää normaali opetus, niin sen kannalta ei oo nyt ainakaan toistaiseks viel.” (AO1)

Esitutkimuksessa luokan- ja aineenopettajien välinen yhteistyö ja asiantuntemus nähtiin suurena yhtenäiskoulun mahdollisuutena opettajien omalle työlle. Sama tulee esille metaforatöistä. Koulussa vallitsevien toimintamallien mukaan kasvatus- ja ainetaidot saadaan varsin hyvin opetusta palvelemaan. Koulun lukuvuosisuunnitelman mukaan luokan- ja aineenopettajien välistä yhteistyötä tiivistetään myös TYHY:n (työyhteisön hyvinvoinnin) kautta.

#### 4.2.2 Luokan- ja erityisopetuksen välinen yhteistyö

Luokan- ja erityisopetuksen välinen yhteistyö on monin paikoin tehostunut. Erityisopettajan osallistuminen luokanopetukseen on uusi suuntaus tapauskoulussa.

”Erityisopettaja on useinkin mukana tääl mejän kanssa. Ett meillähän on, ett me sekoitetaan meidän neloset, mejän lapsilla on kaks opettajaa ja sitten vielä erityisopettaja on kolmantena siinä nii, se jo tuo vähän lisäpointtia tähän hommaan.” (LO1)

”Enemmän ollaan siirrytty myös siihen että mä oon luokissa mukana, että en tee sitten ryhmän kanssa tässä pelkästään töitä, vaan että oonkin sitten mukana jossakin luokassa tunnilla tekemässä jotakin, että sitä on myöskin tullut enemmän. Aika usein on niin, että luokanopettaja antaa ne ohjeet tai mitä tunnilla tehdään, mut sitten sen jälkeen kun oppilaat alkaa harjoitella sitä tekemistä, niin sitten molemmat neuvoo kaikkia. Ja on joskus sitten niinkin päin, että mä voin opettaa jonkun asian ja sitten molemmat ollaan siinä luokassa mukana niinkun ohjaamassa ja neuvomassa.” (EO1)

Vaikka osa opettajista kokee erityisopetuksen ja luokanopetuksen lähentyneen toisiaan, kertoo yksi haastatelluista yhteistyön luokanopettajan ja erityisopettajan välillä vähentyneen. Haastateltu näkee tilanteen johtuvan siitä, että erityisopetuksen painopisteet ovat koulun alkuvaiheessa ja yläluokkien puolella, eikä niinkään haastateltavan opettamalla 5.-6.-luokalla. Haastateltavan mukaan tämä on oikea suunta ja näin sen tulee ollakin, vaikka erityisopetukselle olisi hie- man enemmän käyttöä myös hänen luokkansa kohdalla.

”No erityisopetuksen määrä on korkeintaan ennallaan taikka sitten vähentynyt, koska nyt tuntuu, että painopiste menee tonne yläluokkien suuntaan. Elikkä nyt kun täällä

on nää yläluokkien oppilaat, ne vaatii aika paljon sitten resursseja. Ja sitten toinen mikä on aina vieny ja pitääkin viedä aikaa niin on ihan nää ykköset. Eli nyt tämä viiskutonon jolla mä seilaan edestakaisin, niin se on aina ollu hiukan semmonen, hiukan niinku jää vähän vähemmälle. Ja se on muuten rauhallista aikaa, niin se ei oo koskaan eikä sen tarvikaan olla oppilashuollon kannalta semmonen painopiste. Vaan ne painopisteet on ykkösellä ja tuolla yläluokilla. Ja nyt näyttää siltä että tää on pikkasen jääny vähemmälle ku olis ehkä pitänykään.” (LO/AO)

### 4.2.3 Aineen- ja erityisopetuksen välinen yhteistyö

Aineenopetuksen ja erityisopetuksen mahdollisuuksia tapauskoulussa pidetään hyvänä, etenkin silloin kun kyseessä on kielten, matemaattisten aineiden tai äidinkielen ja kirjallisuuden opetus. Yläluokkien erityisopetuksessa keskeinen toimintamuoto on klinikkaopetus, jossa opettajalla on oppilasta kohti käytettävissään enemmän aikaa kuin muun aineenopetuksen yhteydessä.

”No se on itseasiassa hyvä tuki, ett meillä on se klinikka ja sitte tää pajamahdollisuus, ja lisäksi meil on koulunkäyntiavustaja mikä on ihan luksusta niin.” (R2)

”Siellä opettaja kyselee, että mitä on tehty ja mitä tehää ja edetään, ja samat asiat vähän pienemmässä ryhmässä sitten. Saa enemmän sit sitä aikaa per oppilas. Ja ihan oon ollu tyytyväinen niihin tuloksiin kyllä. Ett siin on ollu selkee hyöty kyllä oppilaille.” (AO3)

Erityisopetuksen hyödyntäminen teknisen työn kaltaisissa taitoaineissa näyttää olevan vähäisempää, ja erityisoppilaiden osallistuminen normaaleille tunneille koetaan huonona asiana. Haastateltu opettaja kritisoi, että teknisen työn asema ei muutenkaan ole paras mahdollinen.

”Nääkin tässä mitä on erityistä ja pajaluokka, niin ne on ihan normaalioppilaiden seassa tääl normaalitunnilla, mikä on erittäin huono asia. Yleensä tää on kyllä vähän semmonen kaatopaikka-aine, ett jos ei ne missään muualla pärjää, niin kaikki paiskataan tänne samaan. Tääl on kaikki erityiset ja tavalliset ja hyvät lahjakkaat kaikki sekasin. Joskus se toimii hyvin, mut joskus se ei toimi ollenkaan. Aika monelle kuitenkin tekninen työ kiinnostaa jos ei mikään muu enää kiinnosta, mut niinku varsinki tänä vuonna on sellasia tapauksia, joit ei kiinnosta yhtään mikää. Tulee tänne vaan särkemään paikkoja ja työkaluja. Ett emmä tiiä miten se erityisopetuksen erityisemmät oppilaat, pitäiskö ne olla omassa ryhmässään tai jotenkin saada lisää opettajia tai jotai apuopettajia tunneille. On mulla nyt sitten kaks siviilipalvelusmiestä siinä pahimmassa ryhmässä, mutta se ei nyt kauheen hyvä apu oo, mut apu kuitenkin. Ja lähinnä siinä sitten, että jos ei ne mitään muuta sitten tee niitten häiriköitten kanssa niin ne istuu ja puhuu jostakin. Että ne lakkaa sit riehumasta ja muita häiritsemästä. Pitää aloillaan ne ylivilkkaat.” (AO2)

### 4.2.4 Koulutyön moniammatillinen suunnittelu ja toteutus

Opetussuunnitelman puitteissa kaikilla kunnan kouluilla on edellytykset toimia yhtenäisen perusopetuksen mukaisesti. Kunnan opetussuunnitelmaa työstettiin sekaryhmissä, jolloin esimerkiksi luokan- ja aineenopettajat työstivät koko perusopetuksen kattavia ehyitä suunnitelmallisia sisältöjä eri oppiaineisiin liittyen. Koulun lukuvuosisuunnitelmassa esitetään, että ”yhtenäinen perusopetussuunnitelma varmistaa opetuksen johdonmukaisen ja saumattoman jatkumon luokilla 1-9.”

”Joo, että mehän oltiin, mä olin myös mukana tossa opetussuunnitelmatyössä silloin viimeisellä kerralla ja meillä oli jo ryhmät sillä tavalla, että meillä aineenopettajat ja luokanopettajat teki yhdes sitä. Silloin ei tiedetty vielä mitään yhtenäiskoulusta, ei ollu muistaakseni ees missään puheissakaan, että tää tuli aika nopealla rysäyksellä loppupeleissä. Nii tota kyl se oli hirveen hyvä, että oli sekä luokanopettajia ja aineenopettajia siinä samassa ryhmässä, kaikissa aineissa, niin saadaan sellanen jatkumo siihen hommaan. Ett se on meidän kaupungissa sillee, että oli missä kouluss tahansa, ni aika hyvässä kanti- missä tää yhtenäinen perusopetus.” (R2)

”Siinähan aineenopettaja-luokanopettajayhteistyötä tulee kyllä, mähä oon itte tehny sitä liikuntaosiota, siinähä oli meitä, aineenopettajat luokanopettajat. Me mietittiin ja he pohtivat iha, että mitä meillä ykköskutosilla esim pitäis olla liikunnassa, kuin myös mitä seiskayseil on ett, ettei tuu hirveesti sitä päällekkäisyyksiä ja tämmösiä. Kyl se on ihan järkevää, että tehdään sitä yhteistyötä.” (LO1)

Yksi haastateltava kokee, ettei yhtenäiskoulu toimi parhaalla mahdollisella tavalla, vaan toistaiseksi toiminta on jäänyt hallinnollisen ja fyysisen yhtenäisyyden tasolle. Ala- ja yläluokat jäävät kohtalaisen erilleen ja luokan- sekä aineenopettajien välinen yhteistyö on vähäistä. Yhteistyön rajoittuneisuus tulee esiin myös muutamassa muussa vastauksessa.

”Meillä oli kai vähän isommat toiveet siitä yhtenäisyydestä. Ett tota nyt tää näyttäs olevan aika lailla sit kuitenkin sitä, että tähän on tullu vaan samaan taloon, tilaan ja hallintoon alaluokat ja yläluokat. Ett se yhteistyö ei ainakaan opettajien välillä ja vielä vähemmän oppilaitten kanssa oikeestaan ollenkaan, paitsi oppilaskunnan ja vertaissovittelun puitteissa, mutta ne on kohtalaisen marginaalisia sit kumpikin. Elikkä nyt se arkielämä on loppujen lopuks sitä, että tähän on tullu yläluokat ja sitten täs on meidän vanhat alaluokat ja ne loppujen lopuks on kohtalaisen erillään.” (LO/AO)

”Mun mielestä se on aika pientä, pientä mitä on ollut. Ettei ainakaan aineenopettajat liiemmästi kyl tarjoa itteään, että voisin tulla nyt jostain opettaa. Kyl sitten jos joku tulee kysymään, että tuus auttamaan, ois tämmönen ja tämmönen, ni tuskin kukaan kieltäytyy, että 'en tuu tee ite'.” (AO2)

Yhtenäiskoulussa puitteet moniammatillisen asiantuntijuuden kehittymiselle ovat hyvät, mutta vastauksista on nähtävissä, ettei koulussa olevaa asiantuntijuutta täysin hyödynnetä. Yksintyöskentelyn kulttuuri tuntuu elävän ainakin jossain määrin, vaikka yhteistyön määrä on kasvanut.

”Kyllähän se pitäis olla, että kun on monennäköstä mestaria, nii jos sä et itte tiedä, niin kysyä työkavereilta apua. Mutta emmä tiiä onks se tää hämäläinen jumiutunu luonne, että ei täällä liiemmästi kukaan tuu tarjoamaan apuaan, saati uskalla mennä kysymään. Kyllä siitä on monasti puhuttu, että pitäis sitä jotenki enemmän hyödyntää että on monen sortin mestareita. Teoriashan sen kyllä pitäis toimia hyvinki, mut ei se oikeen, ollaan kaikki vaan niin oman luontosia, ettei tarttee paljon kaveria auttaa.” (AO2)

Metaforatöistä tulee selvästi esille se, että luokan- ja aineenopettajien yhteistyö on jäänyt puolittaiseksi, eikä siihen uskalleta ryhtyä. Tämä johtaa siihen, että olemassa olevat resurssit jäävät osittain hyödyntämättä.

Alaluokkien opetus perustuu moniammatillisuuteen sikäli, että rinnakkaisen alaluokkien opettajat tekevät paljon yhteistyötä ja luokka-asteella vallitsee niin sanottu yhteisopettajuus. Opetus on sekoitettu ja yhdistetty, jolloin kaksi opettajaa opettaa koko luokka-astetta. Lisäksi erityisopettaja on tarvittaessa mukana kolmantena henkilönä. Koulun lukuvuosisuunnitelmassa 2007-2008 mainitaan, että ”opetusmenetelmiä kehitetään työpari- ja samanaikaisopetuksen keinoin”.

"Mun mielestä se on aivan valtava rikkaus, että se on, se on uskomaton. Siin voi niin hyödyntää toisen vahvuutta, että toinen tietää jostain asiasta enemmän kuin ite tiedät." (LO1)

"Meidän työparitasolla suunnittelu toimii hirveen hyvin, että joskus käy niin, että toinen suunnittelee seuraavan viikon ja toinen kattoo mitä tehdään, tai sit yhdessä suunnitellaan, että se vähän riippuu." (LO1)

Metaforatyöt osoittavat myös, että työparitoiminta mielletään tärkeäksi. Toimiessani luokanopettajan sijaisena, tuntui käytäntö aluksi ihmeelliseltä, kun opitunnin ajaksi luokkaan tuli viereisen luokan oppilaita, vastaavasti kun omia oppilaita lähti luokasta pois. Ovet luokkien välillä olivat auki ja liikettä tapahtui luokkien välillä kumpaankin suuntaan. Opetustyön suunnittelu ja monet valmistelutyöt tehtiin yhdessä esimerkiksi pitkän välitunnin aikana. Työparitason yhteistyö tuntui toimivan todella hienosti ja oli minulle myönteinen uusi kokemus.

Yläluokkien aineenopetuksessa suunnittelu- ja opetustyö hoidetaan l'hes poikkeuksetta yksin, mutta jonkin verran myös yhteistyössä oman aineen kollegojen kanssa. Joillekin aineenopettajille ei oman aineen sisäiseen yhteistyöhön ole mahdollisuutta, sillä toista saman aineen opettajaa ei talossa välttämättä ole.

"No perinteisesti aineenopettajahan tekee hyvin yksin. Tietysti se on hyvin opettajakohdasta, mutta mitä mulla on ollu kokemuksia, ni on hyvin yksinäistä työtä, että jotakin kokeita ehkä suunnitellaan yhdessä tai jotai täämösiä, mutta se on periaatteessa niinku hyvin yksinäistä hommaa." (R2)

"Tietysti noitten kahden muun englannin opettajan kanssa keskustellaan aina kun on aihetta. Että nyt kun tuolla yläluokilla vaihtu kirjasarja ja mä halusin käyttää sitä jo silloin kun oli se oma luokka, ku mä en tykänny siitä, mitä he käytti, niin ollaan paljon konsultoitu siihen liittyviä asioita. Ja toisen heistä kanssa tosi paljon. Hän on semmonen ihminen, joka haluaa kysyä ja ottaa vastaan mitä kokemuksia muilla on." (AO1)

"Eliikkä tota tää aineenopettajuus nyt täällä, sillo ku oli toinen saksan opettaja täs talossa, niin silloin me tehtiin hänen kans jonkun verran yhteistyötä, mutta nyt ku mä oon ainoo, nii sitte ei oo siltä osin yhteistyötä. Ja sitten kielten opettajien kanssa on vähän yhteistyötä mutta ei paljon." (LO/AO)

Koska teknisen työn opetus tapahtuu samoissa tiloissa usean opettajan ja ryhmän kesken, on yhteistyö välttämätöntä.

"Kyllä täs aina noitten toisten ryhmien kans täytyy tehdä." (AO2)

Erityisopettaja huomaa koulutyön suunnittelun muuttuneen yhteisöllisemmäksi. Yhteisöllisyys näkyy sekä muiden opettajaryhmien välisenä että erityisopettajien välisenä yhteistyönä.

"No kyllä sitä aika paljon nyt hyödynnetään, että varmaan sekin on kehittynyt ihan tässä näiden vuosien aikana ja sitten suunnitellaan näitä yhteisiä toimintapäiviä ja täämösiä, joissa kaikkien se oma ammattitaito just sillä erityisalueella otetaan huomioon ja otetaan käyttöön. Että täämösiä on tullut just lisää." (EO1)

"Ihan nyt viimeisenkin vuoden aikana laajentunu aika paljon, että mä oon niinku siirtyny enemmän myös mukaan sinne isompien asioiden selvittelyyn ja käsittelyyn ja samalla sitten taas esim klinikkaopettaja on mukana näis kutosten ja vitosten hommissa." (EO1)

Aamupäivällä olevaa pitkää välituntia pidetään opetustyön suunnittelun kannalta hyvänä mahdollisuutena, jolloin eri opettajat ehtivät paremmin kohtaamaan toisensa. Tämän huomasi itsekkin toimiessani luokanopettajan sijaisena. Yhteistyötä vaativia asioita tehtiin pitkällä välitunnilla.

”Nyt ku saatiin toi puolen tunnin välkä, niin siinä voi tiimit keskenään pohtia ja juoksevat asiat ja muut hoitaa, ett se on semmonen hyvä palaverin paikka, ett sillon on aikaa istua ja ku se ei kuitenkaan kenenkään työpäivää pidennä kummastakaan suunnasta. Ett se antaa vaan sen mahdollisuuden, ett nyt on aikaa työpäivän aikana keskustella asioista ja ihan rauhassa.” (LO1)

Opetustyön sisällöllisessä arkisessa suunnittelussa ei ole juurikaan nähtävissä opettajaryhmien välistä yhteistyötä lukuun ottamatta erityisopettajan osallistumista luokanopettajien suunnittelutyöhön. Yhteistyö on pitkälti myös persoonasta kiinni: joillekin yhteistyö on luonnollista kun taas jotkut tekevät työtään hyvin yksin.

#### 4.2.5 Kokemukset yhteistyön toimivuudesta

Opettajat kokevat, että yhteistyö on kehittynyt paljon yhtenäiskoulun alkuvuosista, mutta paljon on vielä kehitettävää. Esitutkimuksen mukaan opettajaryhmien välinen yhteistyö koettiin aluksi hankalana, joten esitutkimuksen tulokset tukevat opettajien nykyisiä näkemyksiä yhteistyön toimivuudesta alkuaikoina. Tällöin yhteistyötä ei juuri ollut. Nyt edellytykset yhteistyölle ovat paremmat ja yhteistyötä myös tehdään. Yhteistyön keskeinen kohde on erityistä huomiota vaativien oppilaiden kohdalla ja tähän moniammatillinen yhteistyö pureutuu.

”Mutta tota nyt kulkee, tietenkin aina tällanen kaks niinkun organisaatiota yhdistyy, niin tokihan siinä on aluks kaikenlaista käynnistymisvaikeutta, mutta must tuntuu, että tällä hetkellä meillä on hirveen hyvä tilanne ja tieto kulkee. Mä oon apuna kun tehdään esimerkiksi erillisiä opintosuunnitelmia oppilaille, hoppia ja hojksia niille, joita mä oon opettanu. Mä koen sen just siks työks, mikä on tärkeä ja mahdollista yhtenäiskoulussa, ett se sujuu kyl ihan hyvin. Tietysti kun istutaan tossa samas opehuoneessa ja nähdään täs päivittäin, niin se on aina lisääntyny se mejän yhteistyö joka ei ollu, ku siis meil ei ollu minkään näköst yhteistyötä ku me alotettiin, ei mitään.” (AO1)

”Musta edelleen tää yhteistyö, se menee kokoajan paremmaksi, mutta sitä ei koskaan korosteta liikaa, että ettei mee siihen, että jokainen nyhvää samaa asiaa omassa kopissaan, vaan voitais tehdä yhdessä, niin päästäis kaikki vähän helpommalla.” (R2)

”Semmosta yhteistyötä meil on ehkä enemmänki ollu, ku on jotain tämmösii oppilaita, joil on jotain erityisongelmia, niin me ollaan keskusteltu niistä ja mitä mä oon tehny, mitä he on tehny ja näin, että heidän niinkun sitä polkua sitä edistymistä, siinä me ollaan tällä hetkellä niinku eniten tehty sitä yhteistyötä.” (AO1)

Yhteistyön määrä vaihtelee usean haastateltavan mukaan paljon eri henkilöiden välillä ja yhteistyön katsotaan olevan persoonasta ja luonteesta riippuvaa. Kaksi haastatelluista mainitsee, että yhteistyön määrä on täysin itsestään kiinni, ja kokee, että jonkinlaista aikaansaamattomuutta siihen liittyy. Koulun lukuvuosisuunnitelmassa todetaan johtotiimin arvioivan, että yhteistyön syventämiseen liittyvä sitoutuminen ja aktiivisuus sisältävät yksilöllisiä eroja. Sama tulee esille joissakin metaforatöissä.



”Ett mä oon ollu paljon yhteistyössä alaluokkien kanssa, joku ei oo koskaan ollu missään, ehkä sijaistuksessa. Aina on olemassa aktiivisempia ja vähemmän aktiivisia ihmisiä, ett se persoonallisuus näky tuolla.” (R2)

”Kylhän se olis, kun ne ois jopa seinän takana, viereisessä luokassa, että ei se ois mikää homma ottaa vähän selvää ja yhes suunnitella ja pähkäillä niitä juttuja. Jos aattelee sitä, että ala-aste on tuol jossain kirkonkylässä ja sielt tullaan sit yläasteelle kaupunkiin, niin siinä on jo välimatkakin välissä. Ei sille olis mun mielestä mitään estettä, kun oma saamattomuus.” (AO2)

Aineenopettajien hyödyntäminen alaluokilla on sikäli helpompaa, että heillä on hyppytunteja luokanopettajiin nähden enemmän. Aineenopettajat eivät hyödynnä luokanopettajia omien tuntiensa sisällä vastaavasti kuin luokanopettajat hyödyntävät heitä. Toisaalta aineenopettajille kiistaton hyöty on siinä, että he saavat oppilaistaan arvokasta tietoa aiemmilta luokanopettajilta. Jotkut haastateltavista pitävät luokanopettajan pedagogisia taitoja sellaisina, että niitä olisi aineenopettajienkin hyvä tavalla tai toisella opetuksessaan hyödyntää.

”Ja sit siin on ihan se, että luokanopettaja yleensä on täysiä päiviä talossa, että on tyyliin kaheksasta kolmeen kokoajan, että heil ei oo niitä hyppytunteja sillä tavalla ku aineenopettajilla. Elikkä nythän niinku aineenopettajaa voi kattoo, ett toi on vapaana, että tuutko, pystytkö tulemaan, että, se on niinku helpompi sen organisoinnin kannalta.” (R2)

”Sekin on ihan järjestelykysymys, että sillon ku mul on ollu aikaa ni on voitu ottaa, ett se on ihan katottu sen mukaan.” (AO2)

”Aika vähän tuntien puitteissa aineenopettajat hyödyntävät luokanopettajia ymmärtääkseni. Toisin päin varmaan kyllä enemmän.” (R2)

”Kyllä se vois kuvitella että, täytyshän sen olla molemmin päin. Sitä kasvatusta ja kaikkee tälläsii uusii opetusjuttuja tässä. Aatellaan nyt, että aineenopettaja tehny sen kaksykt vuotta samalla lailla, ni tuntus, että noi luokanopettajat vois vähän innokkaampia tapoja, että vois suurin piirtein leikkien avulla, no ei nyt ihan leikkejä, mutta monenlaista, vois olla jotain uutta tarjottavaa.” (AO2)

Ala- ja yläluokkien opettajien välinen yhteistyö on joidenkin haastateltavien mielestä jäänyt liian vähäiseksi, vaikka yhteistyölle olisi selvästi tarvetta. Metaforatyöt osoittavat myös, että opettajayhteistyö ei toimi täydellä teholla.

”Ei sitä varmaan nyt ihan hirveesti kyllä oo yhteistyötä että, jokainen melkein varmaan tekee itse tykönänsä. Ett sitä sais olla enemmän kyllä, että esimerkiks just matikan opettajatkaan ei ne välttämättä tiedä, mitä ala-asteen matikas käydään läpitte. Ainakin mulle tuli yllätyksenä, että monikin aineenopettaja sanoi, että ei hän tiiä mitä kuudennen luokan matematiikassa tehdään.” (AO2)

### 4.3 Yhtenäiskoulun pedagogiset mahdollisuudet

Yhtenäiskoulun pedagogisia mahdollisuuksia tarkastelen oppilaantuntemuksen ja tiedonkulun; erityisopetuksen, tukitoimien ja oppimisvaikeuksien huomioimisen; ala- ja yläkoulun siirtymävaiheen tukemisen ja; opetuksen eheyden kautta. Edellisten vastapainoksi kartoitan myös niitä uhkatekijöitä, joita opettajat kokevat yhtenäiskoulussa olevan.

### 4.3.1 Oppilaantuntemus ja tiedonkulku

Haastatellut kuvaavat yhtenäiskoulun mahdollistamaa oppilaantuntemusta ja korostavat, että oppilaantuntemus yhtenäiskoulussa on hyvää. Myös opettajat tulevat oppilaille tutuiksi kouluvuosien aikana.

”Yhtenäiskoulu merkitsee semmosta turvallista koulupolkua. Ja meidän vahvuus on tässä, että meidän oppilailla on kasvot. Ja nää tämmöset, jotka tarttee erityistä tukea, niin ne tulee täällä jo ykkösestä nimet tutuiksi ja niistä puhutaan opettajankokouksessa, oppilaanhuollossa, välituntikeskusteluissa. Heille tulee kasvot jo heti, eli kun hän tulee sitten yläluokille, niin meil on jo jotain tietoo. Ett jos siinä niinku tarvitaan sitä tukea, osataan heti auttaa ja puututaan nopeasti.” (R2)

”Nää meidän pienet näkee aineenopettajat tän kuuden vuoden aikana, niin ne tulee toisilleen tutuiksi ja toisaalta sitten aineenopettajat, että sit tulee tämmönen, että lapset ja aikuiset ei kummatkaan oo kasvottomia.” (R1)

Yhtenäiskoulujen vahvuutta perustellaan sillä, ettei oppilaantuntemus katkea kuudennen ja seitsemännen luokan välisen siirtymän aikana, vaan oppilasta koskeva tieto kulkee oppilaan mukana. Perinteisen ala-asteen kaltaisissa kouluissa opettaja lähettää oppilaat yläluokille ja vastaavasti yläluokkien opettajat ottavat vastaan uudet oppilaat. Tämän kouluvaihdoksen aikana paljon arvokasta tietoa on jäänyt rajan taakse. Yhtenäiskoulussa yläluokkien opettajilla on hyvät edellytykset saada oppilaistaan tärkeää tietoa jo hyvissä ajoin ja tarvittaessa myöhemminkin. Oppilaantuntemus katsottiin selväksi vahvuudeksi jo esitutkimuksessa.

”Mul oli aina semmonen tunne kun mä lähetin ne kutosluokkalaiset yläasteelle, niin siel ei tiedetty yhtään mitä tääl on tehty. Ja sen takia must oli niin hieno asia se, että nää opettajat on enemmän tekemisissä, tietää mitä tapahtuu tääl pienten puolella varsinkin eri aineissa, että se oli sellanen todella tärkeä asia.” (AO1)

”Ykkösestä ysiin on samassa talossa ja samojen henkilöitten kanssa tekemisissä. Ne sen oppilaan hyvät ja huonot ja kaikki nää kohdat, missä se tarttee apua, ja heikkoudet, vahvuudet seuraa sitten oppilaan mukana. Ett ne on kaikkien asianomaisten tiedossa.” (AO2)

”Ja kuitenkin jos joku jättää luokan seuraavalle, ni kyllä se aika hyvin tieto tulee, että kyl me aika lailla tiedetään, että mäkin tiedän meidän isoista ja aineenopettajat tietää meidän pienistä mitä on, vaikka he ei ees opeta heille mitään, mutta kyllähän täällä nyt aika hyvin tärkeet tiedot kulkeutuu.” (LO1)

Joissain metaforatöissä tulee edelliseen liittyen esille se, että opettajan ja oppilaan välinen tuntemukseen perustuva suhde on myönteiseksi koettu asia.

Kun ala- ja yläluokan opettajat toimivat samassa koulurakennuksessa ja käyttävät samaa opettajanhuonetta, on opettajien väliselle yhteistyölle huomattavasti paremmat mahdollisuudet, kuin koulujen toimiessa toisistaan erillään. Yläluokanopettajan on helpompi kysyä jotain asiaa ohimennen, kuin että joutuisi kääntymään toisen koulun ja vieraiden opettajien puoleen. Opetus on tällöin myös mahdollista järjestää sellaiseksi, että opetustavoissa ja opetuskuultuurissa on riittävästi yhtäläisyyksiä ala- ja yläluokkien välillä.

”Mä oon sitä mieltä, että on ehdottoman tärkeetä, että oppilas ei oo semmonen tyhjä taulu kun se vaihtaa opettajaa, vaan nimenomaan, että me voidaan kertoa ja puhua oppilaista tähdäten siihen, että hänen tää niinkun oppiminen ja opiskelu jatkuu mahdollisimman vaivatta ja hänelle niinkun oikeilla tavoilla, koska siihen tarvitaan tietoa. Ei voi

ajatella, että oppilas tulee niinku valkosena tauluna uudelle opettajalle, ja se sitte ei tiedä mitään siitä. Tää on mun mielestä se yhtenäiskoulun tärkein pointti.” (AO1)

”Ja se, että jos sä niinku oot opettanu tiettyä jotakin oppilasta, niin sä voit heti sanoa vaikka jollekin äidinkielen opettajalle, että tällä on vaikeuksia näissä asioissa ja muuta. Erityisopettaja tietää kans niinku lapsen ekaluokasta lähtien, niin siinä mielessä hyvin kyllä siirtyy tieto.” (LO1)

”Että kun sä pidit sitä ala-asteella, niin millanens se oli? Sen näkee sen luokanopettajan tossa opettajanhuoneessa, niin ei tarte mennä kaukaa kyselemään.” (AO2)

Oppilaantuntemuksen lisäksi opettajat pitävät tärkeänä asiana niin sanottua opettajantuntemusta. Tällä tarkoitan sitä, että yläluokkien opettajat ovat oppilaille tuttuja jo ennen yläluokille siirtymistään. Tunteminen on siis molemminpuolista. Opettajantuntemuksesta en aiemmin ollut löytänyt tietoa mistään yhtenäiskoulua käsitävästä julkaisusta, enkä ollut itsekään ajatellut sen mahdollisuutta, ennen kuin yhtenäiskoulun kautta sen havaitsin. Mielestäni kyseessä on tärkeä asia oppilaan kohtaaman koulukulttuurin yhtenäistymisen kannalta, sillä tuttujen opettajien kautta myös opetuskäytänteet ovat todennäköisesti entuudestaan tuttuja, ja tällöin opetuskulttuurissa vallitsee yhtenäisyyttä oppilaan kokemana.

”Ku on samassa koulussa, niin samat opettajat pyörii. Ett heille on saattanu jo joku aineenopettaja opettaa alaluokilla jo jotakin ainetta ja jatkaa.” (LO1)

”Toisaalta omast näkökulmast katsottuna, ku lapset on tuttuja, pääosin on tuttuja, ni se on helpompi sitte heidän kanssaan asioist keskustella ja he tietää minut, miten minä toimin.” (LO1)

Yhtenäiskoulut ovat useimmiten oppilasmääriltään suuria yksiköitä, ja tämän on pelätty aiheuttavan sen, että oppilasmäärät kasvavat opettajaa kohti ja oppilaantuntemus jopa heikkenee. Tapauskoulun opettajien mukaan tällaista uhkaa ei ole ainakaan sillä perusteella, että heillä opetettavien oppilaiden määrät eivät ole kasvaneet, vaan ennemminkin pienentyneet. Lisäksi oppilaantuntemukseen liittyvät lähtökohdat ovat yläluokilla paremmat, kun oppilaat ovat osin jo tuttuja seitsemännelle luokka-asteelle siirtyessään.

”Se on pysyny aika vakiona. Joo, aika vakiona ku luokkakoot on vakiot. Ennen yhtenäiskoulua on ollu enemmänkin, ett nyt on vähän vähemmän ehkä.” (AO1)

”Ihan hyvin tutustuu näihin. Kun seuraavana vuonna ne on seuraavalla luokalla, niin siinä on aina yleensä yks sukupolvi joka tulee uutena. Kerkee oppimaan ihan hyvin, kyllä.” (AO1)

Suuresta oppilasmäärästä johtuen lienee kohtuutonta odottaakaan, että jokainen opettaja tuntisi henkilökohtaisesti ja hyvin jokaisen koulun oppilaan. Suuressa kouluyksikössä oppilaantuntemuksen turvaamiseen on panostettava tietoisesti ja etsittävä sellaisia ratkaisuja, joilla oppilaantuntemukseen liittyvät haasteet täytetään.

”Vaikkei nyt heti muistais kaikkia nimiä, niin tietää, että tää on meiän koulun oppilaita. Ja sitten noin taas teknisesti, niin meil on tämmösiä välineitä esim oppilashuollos, että me käydään kaikki luokat läpi joka vuos. Eli luokanopettaja tulee luokkansa ja valokuvien kanssa ja käydään, ett jokainen yksilö tulee siinä ikäänkun framille ja mitä kuuluu. Ja sit luokanopettaja on tehny tämmösen kartotuksen, että varhaisen puuttumisen kaa-vaakkeella ollaan luotu tämmönen, että mikä on tämmönen huolen taso. Ja sit mistä on enemmän huolta, niin sitten mietitään, mitä sen kans tehdään. Ja sama tuolla luokanvalvoapuolella. Ja sit kun meillä on kaks oppilashuoltoryhmää, toinen hoitaa alakoulun ja toinen yläkoulun ja sitten ne asiathan siirtyy siitä eteenpäin, plus sitten kaikki nää muut

oppilashuollot. Ja taas kerran toi opettajanhuone on semmonen iso foorumi, jossa tuodaan ne ilot ja murheet ja huolet oppilaista. Ett toki toiset on tunnetumpia kuin toiset, mutta kukaan ei oo kasvoton, joku tuntee varmasti. Ja ett lapsi kokee sen, että hänet tuntee useampi kuin yks ihminen, ett se on enemmän se tunne.” (R1)

#### 4.3.2 Erityisopetus, tukitoimet ja oppimisvaikeuksien huomioiminen

Erityisopetuksen ja tukitoimien hyödyntämistä sekä oppimisvaikeuksien parempaa huomiointia pidetään yleisesti ottaen yhtenäiskoulun mahdollisuutena. Mahdollisuudet perustuvat moniammatilliseen asiantuntemukseen arkisessa työssä ja tiedonkulun turvaamiseen oppilaan siirtyessä yläluokille. Moniammatillista asiantuntijuutta hyödynnetään tapauskoulussa.

”Mä konsultoin joka ikinen vuosi joka ikisen luokanopettajan kanssa kenen oppilaita mä opetan, niin joka syksy käydään joka oppilas läpi aina. Ett mä tiedän tarkkaan kennellä on lähinnä näitä oppimispuolen vaikeuksia, toki toivoisin, ett mä tietäisin myös jos jollain oppilaalla on oikeita sairauksia, koska se on hirveen tärkeä tietää myöskin että ne voi olla väsyneitä tai voi olla migreeni. Tämmöset asiat pitäs jokaisen opettajan myös tietää ja olla kiinnostunu tietämään niitä. Mutta tää tämmönen oppilaiden ongelmien ja vaikeuksien selvittäminen, se toimii mun mielestä niin hyvin kun mä keksin, ett se vois toimia. Ett se on ihan loistavaa tällä hetkellä.” (AO1)

”Erityisopetuksen kanssa toimii aivan loistavasti, ett me ollaan ihan niin kuin tiimi, mä teen ihan päivittäin. Luokanopettajat aivan ehdoton. Se ei pelaa tää homma ilman näitä. Ett me tehdään todella paljon yhteistyötä päivittäin, kaikki asiat selvitetään ja se on aivan loistava.” (AO1)

Kun erityistä tukea tarvitseva oppilas on samassa kouluyhteisössä koko peruskoulunsa ajan, on hänen opettajillaan hyvät edellytykset pyytää apua toinen toisiltaan. Erityisopettaja kertoo osallistuvansa oppilaan vaiheisiin myös kuudennen luokan jälkeen.

”Mä oon sitten joidenkin oppilaiden asioissa mukana myöhemmässäkin vaiheessa, ja pohtimassa niitä järjestelyjä ja semmoisia.” (EO1)

#### 4.3.3 Siirtymävaiheen tukeminen

Siirtymävaiheen tukemisessa haastatellut opettajat pitävät keskeisenä sitä, että tieto kulkee siirtymän yli ja oppilaantuntemus säilyy. Oppilaalle siirtymä on pienempi, jos tilat, käytänteet ja henkilöstö ovat jo tuttuja.

”No kyl se niinku on monen oppilaan kohdalla helpottanu kyllä sitä asiaa sillä lailla, että etukäteen on voinu saada vähän tietoa, ja sitte jos tulee kysymistä, niin voi kysyä. Että joidenkin oppilaiden kohdalla oon sitten entiseen kouluun soittanu ja kysyny, että mitäs tämmöset asiat, onko aikasemmin ilmenny ja sillälailla. Helpottaa tietysti sitä, että on tuttu ihminen, jolta voi kysellä ja oppilaatki on monet sitten, jotka seiskalle nytten tänä syksynäkin tuli, on kasvoilta jo tuttuja. Ja ne ties mut jo nimeltä ainakin ja sillä lailla.” (AO3)

”Ainahan niitä oppilaita näkee tos talven mittaan tuolla käytävillä ja sit tietysti mitä puhutaan ja sillä lailla. Muodostuu sellast kuvaa ja saa tietoa ja enemmän tuttua sitte. Ett ihan perusteltua sillälailla kyllä että.” (AO3)

Oppilaiden siirtyessä alaluokilta yläluokille muuttuu heidän koulunkäyntinsä olennaisesti, sillä luokanopetuksesta ja omasta luokasta siirrytään aineeno-

tukseen ja aineluokkiin. Joillekin oppilaille tämä siirtymä aiheuttaa ongelmia, ja heille luokanopettajamainen opetus näyttäisi sopivan paremmin. Tapauskoulussa tähän haasteeseen on vastattu ”pajaluokalla”, jossa opetus pysyy luokanopettajaopetuksen kaltaisena.

”Elikkä se tuttu luokanopettaja, joka piti ne näpissään, häviääkin siitä. Tää on ennen kaikkea joillekin poikalapsille hirmu kova paikka. Se että sitä ei ookaan sitä yhtä opettajaa siinä vaan on monta, eli silloin se leviää käsistä. Ett sen takia toi mejän paja-luokka on tosi hyvä, ett me saadaan sinne semmoset, jotka tarttee sitä yhtä ihmistä. Ja meillä on aika hyvii kokemuksii ollu siitä, ett ne on sit asettunu, ku siel on se yks opettaja tai lähes, onhan siellä muitaki opettajia, mutta pääsääntöisesti se yksi opettaja vastaa siitä koulusta.” (R2)

Siirtymävaiheen muut tukitoimet ovat samantyyppisiä, kuin siirryttäessä alasteelta erilliselle yläasteelle. Osittain tätä selittänee jo se, että kouluun tulee yläluokille oppilaita myös muista kouluista.

”Ett noi jotka tulee sitte, ni he on tulleet sitten tutustumaan siinä toukokuussa, että ihan fyysisesti tähän taloon ja muuta.” (R2)

”No se alkaa sillä oikeestaan, että siin on maaliskuussa, huhtikuussa muistaakseni, niinku kaikki seiskat tulee meille, on sellanen tukioppilaiden järjestämä tämmönen leiripäivä, jolloin ei oo välttämättä vielä tietoo, ett mihin luokkaan sijoittuu. Ja opinto-ohjaaja käy kertomassa minkälaista on ja pidetään vanhempainilta tuleville seiskoille. Sit elokuussa heti tokalla viikolla on seurakunnan nuorisotyön ja koulutoimen tämmönen ryhmäytymispäivä, jolloin mennään oman luokan kans jos on luokanvalvoja ja mahdollisesti erityisopettaja, opo, mitäs siel nyt on, terveydenhoitaja, se on niinku koko päivän homma. Tämmösiä ryhmäytymishommia siinä on.” (R2)

Siirtymävaihe on jo jossain määrin hämärtynyt, toisin sanoen siirtymä ei joka suhteessa näy kuudennen ja seitsemännen luokan välissä, vaan esimerkiksi yhteisissä tilaisuuksissa rajaa on hahmoteltu viidennen ja kuudennen luokan välille. Samoin haastatellut kertovat, että leikeissään lapset ylittävät rajaa luontevasti, mitä ei olisi vanhojen ala- ja yläasteen koulurakennuksissa voinut edes tehdä.

”Se on niinku jännä, ku kuitenkin luokka-asteet sillä tavalla hämärtyy, että täällä hirveen paljon vitokset, kutoset ja seiskat keskenään touhuu jo, ett se ei oo niin selvä se raja kun ehkä ennen oli. Että ennen ei ollut puhuttakaa, ett oisit ollu yläasteikäisen kaverina ku oot ite vielä ala-asteella, ett se oli aika harvinaista.” (LO1)

Haastattelujen perusteella näyttää siltä, ettei siirtymävaiheiden tukemiseen tarvita valtaosan oppilaista kanssa niin paljon erityisiä tukitoimia kuin koulujen ollessa toisistaan erillään. Siirtymä on helpottunut rakenteellisen yhtenäisyyden, paremman tiedonkulun ja laajentuneen oppilaantuntemuksen kautta jo niin paljon, että siirtymä vaikuttaa aidosti madaltuneen.

”Siirtymä on pienentynyt, koska piha ja koulurakennus säilyy ja käytänteet säilyy samana.” (R2)

”No kyllä siinä varmaan on suuri voimavara ihan jos mä ajattelen näitä erityisoppilaita, niin se just, että me tunnetaan niinkun ykkösluokasta sinne ysiin asti. Elikä jos vertaa siihen, että he siirtyis ihan uuteen kouluun siinä kutosen jälkeen, niin vaikka siinä on ne siirtopalaverit ja muut ja siinä jonkun verran tietoo välittyy sinne toiseen kouluun, niin se ei ehkä oo samanlaista. Että täällä kuitenkin se yhteistyö niinkun yläluokanopettajien ja alaluokanopettajien välillä, vaikka sitä ei oo hirmu paljon, että he vaihtais tunteja tai

muuta. Just tavallaan se tietojen kulkeutuminen sen oppilaan mukana, se on aika vaivautonta ja yläluokan opettajat tarvittaessa saa niitä tietoja heti, että voi tulla seuraavalla välitunnilla kysymään, että kun on tämmöstä ja tämmöstä, hän on huomannut, että mitä täs on taustalla ja muuta. Että just se, se tieto siitä oppilaasta siirtyy tarvittaessa näille yläluokan opettajillekin ja kyllähän kaikki yläluokan opettajatkin näkeekin sitten jo ekaluokasta lähtien niitä samoja lapsia, joita he sitten myöhemmin opettaa.” (EO1)

#### 4.3.4 Opetuksen eheys

Kun opetus suunnitellaan koko perusopetuksen kattavaksi, on toistensa kanssa päällekkäisten sekä vastaavasti pirstaleisten ja irrallisten oppisisältöjen välttämisen helpompaa. Yhtenäiskoulun vahvuutena pidetään sitä, että kaikkien perusopetuksen opettajien yhteistyön turvin opetuksen eheyttä voidaan lisätä.

”Onhan se pakko, ett tietää sit mitä, ja hyvä se on sit tietää meidänki, ett mitä siellä ysillä periaatteessa opetetaan jostain asiasta. Mutta tota, tietenkin mitä alemmilla luokilla on, niin ehkä se ei oo niin ensimmäisenä mielessä mitä tuolla yläasteella opetetaan.” (LO1)

”Otetaan nyt esimerkiksi äidinkieli, meidän luokanopettajat varmasti sangen usein keskustelee äidinkielen lehtoreiden kanssa jostakin äidinkieleen liittyvistä asioista, ja silloin se äidinkielen opettaja saa selville, missä mennään. Ja se kun aiemmin oltiin eri rakennuksissa, niin lehtorit ei välttämättä tiennyt, mitä alakoulus tapahtuu. Ett nyt se yhtenäisyys tulee ihan tuol pöytäkeskusteluissa, ett miten lähetään siit liu’uttamisesta ja tullaan sijamuotoihin ja lauserakenteisiin. Ett mä nään sen jatkuvana dialogina elikkä yhtenäistä ajattelua, sit se vaan muuttuu yhteiseksi, kun puuttuu tää suuri vanha kynnyks.” (R1)

Vaikka opetussuunnitelmallisesti eheän kokonaisuuden luominen olisikin yhtenäiskoulussa helpompaa kuin toisistaan irrallaan olevien ala- ja yläkoulujen kohdalla, ei suunnitelmallinen eheys ole jokaisen haastatellun opettajan mukaan sillä tasolla, kuin se voisi olla.

”Sitä kokonaisuutta me ei oo istuttu koskaan kattomassa, ett sen vois ihan hyvin tehdä, ett miten se kokonaisuus pelas. Se vois oikeestaan nyt alkaa vähitellen olla ajan-kohtast, ett siihen me oltas kaikki varmaan valmiita. Että nyt on kokemusta näistä asioista kaikilla meillä kolmella.” (AO1)

Joidenkin oppiaineiden kohdalla oppisisällöt ovat yhteistyön turvin suunniteltu eheäksi ja jatkuvaksi kokonaisuudeksi. Esimerkiksi teknisessä työssä opetus muodostaa haastatellun opettajan mukaan eheän kokonaisuuden, jolla päällekkäisyyttä on pyritty välttämään.

”Mut tässä tietysti teknisessä työssä me ollaan tehty sitä porukalla, että on mietitty, että kolmosella tehdään tälläsii hommii ja nelosella näitä ja viitosella näitä, yhes-sä katottu. Mut sekin taas kyllä johtuu, että tähän kouluun ku naapurikoulusta tulee seis-kalle, että 'jaaaaa te ootteki tehny tän jo ennen, me tehään tää vast seis-kalla'. Ja silleen ne on mietitty, että ne tulis vähän vaativammaks mitä isompia noi tenavat olis, että aina siihen tulis vähän jotain uutta, että tokihan siinä sitä vanhaa on aina mukana, mutta että uutta tulis lisää.” (AO2)

Erityisopetuksen kannalta tapauskoulussa on pyritty opetukselliseen eheyteen ja tiedonkulun turvaamiseen. Erityisopetuksessa pyritään luomaan oppilaalle katkeamaton toiminnallinen kokonaisuus. Erityisopettajan kuvaus opetuksen

eheydestä täyttää monet niistä odotuksista, joihin perusopetuksen yhtenäistämällä pyritään.

”No mun mielestä siinä on, jos ihan erityisopetuksen kannalta ajatellaan, niin just siitä yhtenäisestä, lapsen tavallaan tämmösestä hyvin yhtenäisestä koulupolusta. Elikä että se tavallaan se niinkun tie mikä alkaa ekalta luokalta, niin se ei katkea missään vaiheessa. Se jatkuu ihan yhtenäisenä ja tavallaan siis ainakin suunnittelun ja käytännön tasolla yhtenäisenä sinne yhdeksänteen luokkaan asti. Elikä siinä ei tule semmosia katkoksia, ei toiminnassa eikä myöskään tiedonkulussa eikä missään, missään välissä.” (EO1)

Edellä esitettyjen yhtenäiskoulun mahdollisuuksien lisäksi koulun rehtori esittää seikan, jota en ollut tullut lainkaan ajatelleeksi yhtenäiskoulun etuna. Rehtori kokee, että yhtenäiskoulussa henkilöstöllä on suurempi sisäinen vastuu lapsen kasvatuksesta, koska oppilas on koko peruskoulun samojen henkilöiden vastuulla.

”Ja samoin ihan mikä tuli tässä työn varrella, että silloin kun oli ykköskutoskoulussa, nii ei ollu sellaista sisäistä vastuuta, että nää viedään sinne sanoisko ammatin portille. Että nyt me vastataan siitä yhestä yheksänteen ja lähetetään ihan ammatin maailmaan.” (R1)

#### 4.3.5 Opettajien arvioimat yhtenäiskoulun ”uhkatekijät”

Opettajat eivät maininneet mitään sellaista yhtenäiskoulusta johtuvaa lapselle koituvaa uhkaa, joka olisi tullut ilmi useamman opettajan haastattelusta. Koetut uhkat vaihtelivat haastateltujen henkilöiden kesken.

Kun siirtymä koulujen välillä on poistunut ja oppilaat ovat yläasteelle siirtyessään opettajistolle entuudestaan tuttuja, saattaa tästä johtuen olla riski siihen, että oppilas jollain tapaa leimautuu aiheetta. Esitutkimuksen tuloksissa tämä uhkatekijä ei tule niin selvästi esille, kuin haastatteluissa.

”Siinä on aina se riski että leimataan, että sehän siin on se negatiivinen puoli. Mutta yleensä koirat ei hauku turhasta.” (R2)

Mielestäni on ensiarvoisen tärkeää tunnistaa tämä riski ja tehdä se kaikille tiedoiseksi. Jos uudet opettajat pyrkivät kohtaamaan oppilaat mahdollisimman ennakkoluulottomasti ja avoimin mielin, on aiheettoman leimautumisen uhka pienempi.

Koska useat kaksoispätevät opettajat toimivat luokanopettajan työnsä lisäksi aineenopettajana, jää heillä vähemmän aikaa omalle luokalleen. Joissain tapauksissa tämä johtaa siihen, että luokan toiminta kärsii. Esitutkimuksessa tämä uhkaa ei lainkaan mainita, vaan se on koettu kielteiseksi asiaksi vasta kokemuksen myötä. Kyseessä on myös tapauskohtainen piirre.

”Mut sitten on kokonaan toinen juttu, että mitä tää merkitsee tolle luokalle, että tota nyt tänä vuonna on aika lailla nyt selvästi tullu esille se, että se on kyllä totta puhuen niin luokan kannalta, kutosluokan kannalta erittäin huono ratkaisu.” (LO/AO)

Huomattava on, että etenkin pienimmät oppilaat tarvitsevat luokkaansa yhden pysyvän opettajan, minkä vuoksi heidän kannaltaan saattaisi olla haitallista, jos luokalla olisi useita vaihtuvia opettajia. Mielestäni viidennen ja kuudennen luo-

kan kohdalla opettajien määrä voi olla jo suurempi, jolloin kaksoispätevän opettajan toimiminen puoliksi luokanopettajana, puoliksi aineenopettajana voi toimia hyvin myös oppilaiden kannalta. Tällä järjestelyllä oppilaat jo osin tottuvat yläluokkien opettajavaihtuvuuteen, tutustuvat tuleviin opettajiinsa ja näin ollen oppilaiden kokemus koulukulttuurin siirtymä on kuudennen ja seitsemännen luokka-asteen välissä pienempi. Tapauskoulussa kyseisen luokan kohdalla näyttää kuitenkin siltä, ettei järjestely ole sopinut niin hyvin kuin olettaa saattaisi.

”Ja näin sitä on ajateltu ja näin sitä on perusteltukin, että se on hyvä, että viiskutosella tulee useita opettajia, mutta tota nyt on kuitenkin pikkasen nuorempia täs vaiheessa, ni näyttäs siltä, että se opettajamäärä on pikkasen liian suuri. Mä luulen, että se on nyt aika lailla ryhmäkohtainen juttu, että aikasemmin tää ei oo ollu kyllä mikään semmonen niinku pitelemätön ongelma.” (LO/AO)

Yhden haastatellun mukaan uhkana on se, että jotkut oppivat yläluokkalaisten kielteisestä mallista johtuen pahoja tapoja jo aiemmin kuin ennen.

”Mut noi pienemmätki oppii jo hyvissä ajoin, mill on taipumusta oppii pahoja tapoja isommilta pojilta, niin kyllä ne viitosella jo osaa kaikki koiruudet. Mut jos jotain hyvääkin tarttuis joskus. Emmä tiedä kumpi on sit parempi että, siin on hyviä ja huonoja puolia.” (AO2)

Jostain syystä edellä mainittua uhkatekijää pelättiin esitutkimuksen mukaan huomattavasti enemmän silloin, kun koulu aloitti toimintansa yhtenäiskouluna. Tällöin kolme neljästä tutkimukseen osallistuneesta piti yläluokkalaisten kielteistä mallia uhkana alaluokkalaisille. Nyt vain yksi haastatelluista mainitsi tämän asian.

## 4.4 Opettajana ja oppilaana yhtenäiskoulussa

### 4.4.1 Oppilaiden toiminnan vaikutukset koulun kulttuurin yhtenäisyyteen

Perusopetuksen yhtenäistämässä tärkeintä on lopulta saavuttaa sellaista yhtenäisyyttä, joka on ensisijassa yhtenäisyyttä oppilaiden kokemana. Vaikka opettajien toiminnan kehittäminen onkin erittäin tärkeää, voidaan yhtenäistämistä tarkastella myös suoraan oppilaiden toiminnan kautta. Tutkimuksessani en haastatellut oppilaita enkä selvittänyt oppilaiden kokemuksia. Oppilaiden kokemukset yhtenäisyydestä ja toimijuudestaan voisivat olla hyviä tutkimusaiheita seuraaville gradun tekijöille tai muille tutkijoille. Tässä yhteydessä tuon esille sellaisia oppilaiden toimijuuteen liittyviä piirteitä, jotka opettajahaastattelussa tulivat selvästi esille. Näkökulmassa korostuu siis se, miten oppilaat ovat toiminnallaan luoneet koulun kulttuuriin yhtenäisyyttä.

Oppilaiden on tärkeä tuntee, että he voivat vaikuttaa koulun toimintaan. Oppilaskunnan kautta oppilaat ovat saaneet vaikutusvaltaa ja mahdollisuuden ilmaista mielipiteitään. Koulun piha-alue on oivallinen ja luultavasti konkreettisin esimerkki siitä, miten yhtenäisyyttä on luotu oppilaiden omalla toiminnalla.



”Mä en tiedä mitä tää nykyinen oppilaskunta tekee, mut me tavattiin kerran kuu-kaudessa rehtori esimerkiks. Älyttömän hyvä asia. Ett he kokee, ett heil on niinkun vaikutusta ja he voi sanoa mielipiteitä. Esimerkiks tää pihasuunnittelu. Täähän on ihan oppilaskunnan, se lähti siitä. Me tehtiin kysely ja sit meil oli oppilas, joka piirsi ton pihan ja se toteutu melkein sellasenaan. Se on semmonen kruunu oikeen niille oppilaille, jotka silloin oli siinä mukana.” (AO1)

”Nytku on noita uusia härveleitä pitkin pihaa, niin siinä on isot ja pienet ihan sekaisin joka paikassa.” (AO2)

Oppilaiden toimijuus näkyy myös yhteisten päivien toteuttamisessa, joissa isot opettavat pienempiä. Isojen ja pienten kohtaaminen ja toimiminen on molemmin puolin kasvattavaa ja sitä pidetään tärkeänä. Jo esitutkimuksessa isojen ja pienten yhteiselo miellettiin mahdollisuudeksi. Nyt siitä saadut kokemukset vahvistavat näkemystä isojen ja pienten toimivasta yhteisöstä.

”Kyl mä sanosin, että isojen ja pienten yhdessäolo on jo aika ihastuttavaa, siis jotaki ku on tapahtumia ja toimintahommia, niin esimerkiks ennen joulua meillä ysit piti fyysikka- tai lumapäivää, niin he oli opettajina ja siellä sitten ekaluokkalaisia saatto heidän ryhmään tulla ja vitosluokkaa ja nelosluokkalaisia. Ja se ett miten isot ja pienet keskenään, se on yks semmonen aivan loistava. Sitte toi, no yleensäkin tää kasvatuksellinen puoli, ett kyllä noi isommat näkee, ett ketkä on pieniä ja he osaavat toimia pienten kanssa ihan erilailla kun omanikäistensä kanssa, kuin päinvastoin myös, ett mun mielestä se on yksi semmonen ihana piirre.” (LO1)

”Ja ne tekee tällasia halloween-juhlia, eli vähän isommat oppilaat toimijoina tekee tämmösiä konkreettisia juttuja, joissa pienemmät oppilaat kokee, että nää meidän isot siskot ja veljet järjestää. Ja niit on siis joka vuosi, aika paljon, ja näit toimijoitahan on unisefryhmät, KPP-ryhmät, tukioppilaat, vertaissovittelut, oppilaskunnat ja ne. Niillä koitetaan saada mahdollisimman moni, no jos lapsista puhutaan, niin eräänlaista moniammatillisuutta lasten toimijuuteen. Ja ett koitetaan sitä polkua saada niin, että siinä polun varrella jokaisella lapsella on pienemmissä ja isommissa jotenkin tukikontakteja.” (R1)

Metaforatöissäkin eri-ikäisyys nähdään ainoastaan vahvuutena ja mahdollisuutena, ei lainkaan kielteisenä asiana tai uhkana. Kenties myönteiset kokemukset isojen ja pienten toimivasta yhteisöstä ovat jättäneet varjoonsa uhkana pidetyn isojen kielteisen mallin.

#### 4.4.2 Valvontatyön muutokset yhtenäiskoulussa

Haastattelujen ja esitutkimuksen mukaan yhtenäiskoulun alkuvuosina valvontatyö muuttui ja monet sekä luokan- että aineenopettajista kokivat sen haasteellisena. Luokanopettajille haasteellisena muutoksena oli tullut murrosikäisten valvominen ja aineenopettajille pienten valvominen. Valvontatyö koetaan varsin kielteiseksi, mutta sitä se on pääsääntöisesti ollut ennenkin. Valvontatyön kielteisyys ei siis liity ratkaisevasti koulurakenteeseen, vaan se on kurjaa koulussa kuin koulussa.

”Mut lähinnä toi tommonen valvonta, just semmonen tylsä räkyttäminen, niin se on tosi väsyttävää, ett se ei oo kivaa. Ja asioitten selvittelyminen, että ihan yhtä lailla täs joutuu selvittelyä asioita. Se on voimia vievää.” (AO1)

”Ei mun mielestä siinä mitään eroja oo, ett ihan yhtä lailla valvotaan.” (LO1)

Sen, että koulun yläluokilla on oppilaina koulun vanhoja oppilaita, on koettu helpottavan valvontatyötä. Tuttujien oppilaiden ohjaamista ja ojentamista pidetään helpompana kuin toisesta koulusta yläluokille tulevien oppilaiden ojentamista. Suhtautumiseroa ei ole luokan- ja aineenopettajien välillä. Tuttujien oppilaiden valvominen nähtiin jo esitutkimuksessa suurena vahvuutena.

”Must tuntuu että nyt ku mä tapaan tääl näitä vanhoja, entisiä oppilaita kutosluokkalaisia, ni ne on niiku tietyl tapaa paremmin hanskas, kun ne on ennestään tuttuja. Eliikä nyt jos on joku semmonen tilanne, ett täytyy vaikka nyt ojentaa jotakuta yläluokan oppilasta, niin se jonka mä tunnen, niin se tota tottelee, mut sitten noi, jotka tulee tuolt talon ulkopuolelt, ni ne ei välttämättä tottele yhtä kiltisti.” (LO/AO)

”No ensinnäkin se, että ku oppilaat tulee toisesta koulusta tänne, nii on vähän matalampi kynnys tehdä tihutöitä, ku tää ei oo oma talo. Tai ei tarttee välituntivalvojaa tuol niin kuunnella ja saa tehdä vähän muka mitä tahtoo.” (AO2)

#### 4.4.3 Yhtenäiskoulu rakenteellisena ratkaisuna

Haastateltavien kokemukset yhtenäiskoulusta ovat kaiken kaikkiaan myönteisiä. Kukaan haastatelluista ei haikaile edellisten koulurakennerratkaisujen perään, kuten vielä yhtenäiskoulun alkuvuosina oli esitutkimuksen ja haastattelujen mukaan laajalti havaittavissa. Kokemusten karttuessa yhtenäiskoulun vahvuudet on alettu nähdä haittoja selvästi suurempina. Metaforatöissä tulee todella selvästi esille se, että koulussa vallitsee avoin ilmapiiri, hyvä henki ja se, että kouluun on mukava tulla töihin. Nekin haastatelluista, jotka kritisoivat moniammatillisuuden toimimisen jähmeyttä, pitävät yhtenäiskoulua rakenteellisena ratkaisuna onnistuneena.

”Periaatteessa yhtenäiskoulut on oikeestaan isoissa kaupungeissa, jos on vaan mahdollisuus saada porukat ja opettajat yhteen, niin se on oikeestaan ainoa järkevä vaihtoehto. Ett tämän kaupungin kokoisessa ja isommissa kunnissa taikka paikkakunnilla se on melkein niinku ainoa järkevä juttu.” (LO/AO)

”Mä aattelin, että mun uran huippu, että mä nään tän yhtenäiskoulun.” (AO1)

Usean haastatellun mukaan oppilaiden ”siirtymäriitti” lapsuudesta nuoruuteen on haihtunut yhtenäiskoulun myötä. Näin ollen lapsen kasvu ja kehittyminen eivät jakaudu kuudennen ja seitsemännen luokka-asteen välisen ”murrosiän rajan” mukaan.

”Kyllä mä siinä mielessä pitäisin tätä parempana, että tässä ei niinkun lapsen kehitystä katkaista siihen yhteen vaiheeseen. Ja se mikä silloin alun tuntu hyvältä, niin tuntu, että tästä puuttuu semmonen siirtymäriitti, taikka aikuistumisriitti, kun ennen vanhaan meidän kutoset ne oli olevinaan semmosia kovin isoja ja varsinkin kutosen kevästä otti kaiken irti, että nyt he tavallaan siirtyy lapsuudesta muka johonki murrosikästen maailmaan, ja nyt se on oikeestaan aika itestään hävinny se jonkinlainen raja, ett murkkuikä-sii on täällä vähän joka puolella taloa ja vähän kaikissa luokissa. Ei oo semmosta jyrkkää rajakohtaa.” (LO/AO)

Ala- ja yläkoulun raja vaikuttaa silti edelleen olevan kuudennen ja seitsemännen luokan välissä myös tapauskoulussa. Kaikki haastatelluista opettajista pitävät ala- ja yläkoulun rajaa selvästi matalampana kuin perinteisen mallin mukaan toimivissa kouluissa. Useat haastatellut pitävät rajaa liukuvampana. Opet-

tajat tuovat esille myös sen, että raja on joissain yhteyksissä siirtynyt viidennen ja kuudennen luokka-asteen välille.

”Aina se tulee pysymään, niin kauan kun on ihan seiskaysin perinteisiä yläasteita, niin jonkunlainen jako siinä tulee aina ole siinä kuutosten ja seiskan välissä.” (AO2)

”No täs sit ollaan monesti jo vähän niinku viitosen ja kuutosen väliin laitettu, ett kuutoset menee seiskaysien, tai niiku kuutoset ysit on omassa porukassa ja ykkösviitosen on joissain juhlissa ja tämmösissä yhteisissä tapahtumissa ja systeemeissä. Ne kutoset lasketaan siinä jo isoiks.” (AO2)

”Sitä ei oo mitenkään määrätty ollenkaan, että se raja kulkis siinä, vaan päinvastoin on ajateltu, että se liukuu tai vois olla hyvin liukuva se raja. Että käytännössä se aika usein kuitenkin menee siinä kutosen ja seiskan välissä, mutta ei välttämättä, että on tilanteita, jossa se tosiaan liukuu se raja.” (EO1)

Opetuksen hajauttaminen fyysisesti ympäri koulun madaltaa siirtymää siten, ettei oppilaan tarvitse edes siirtyä alakoulun siivestä yläkoulun siipeen, vaan ala- ja yläluokkien opetusta on koulurakennuksessa sekaisin.

”No ne on siellä täällä tuolla. Ei oo mitään. Ihan kaikkialla kyllä. No tietysti noilla, monella on sit se oma luokka yläluokillakin, ett missä ne pitää.” (AO3)

Vaikka koulussa onkin noin 460 oppilasta, on yläluokkien käsittämä kokonaisuus huomattavasti pienempi kuin perinteisessä yläasteen mukaisessa koulussa. Perinteisestihän yläasteella on saattanut olla useita satoja oppilaita, eikä seitsemän tai kahdeksan rinnakkaista luokkaa ole maassamme lainkaan harvinaisuus. Millainen kokemus onkaan siirtyä pienestä koulusta kuudennen luokan jälkeen viidensadan oppilaan yläasteelle? Siirtymä ei välttämättä ole aivan kivuton. Tapauskoulussa rinnakkaisia yläluokkia on kolme ja lukuvuosisuunnitelman mukaan maksimioppilasmääräksi ikäluokkaa kohden on määritetty 69 oppilasta. Oppilaan kokemana ei siis tule siirtymää valtavaan yläastemaiseen kouluun. Tätä pidetään tapauskoulun etuna ja se on ollut myös syy hakeutua yläluokille yhtenäiskouluun. Etenkin yläluokkien aineenopettajat kokevat koulun rauhallisena. Luokanopettajille yhtenäisyys ei tuo sen enempää rauhallisuutta kuin mitä jo ala-asteella oli. Tämä tuli selvästi esille myös esitutkimuksessa, jonka mukaan aineenopettajien työympäristö on yhtenäiskoulun myötä rauhoittunut.

”Ohan täs siis pääluku melkeen sama kun tolla viereisellä yläasteella, mutta ku täs on ikähaitari paljon suurempi. Ett jos on jumalattoman suuri yläaste, niin ei se oo kenenkään etu, ett on viissataa murrosikästä samassa talossa.” (AO2)

”Ett jos tuo määrä, mikä nyt on alaluokkien oppilaita oiski yläluokkien oppilaita, niin kyl varmaa tää meno ois toisenlaista täällä. Sikäli nää (yhtenäiskoulut) on mun mielestä hyviä ratkasuja, ett jos nää pystyy toteuttamaan. Onha se kaikkien etu jos on rauha maassa.” (AO3)

”Mut ei tää toisaalta oookkaan iso koulu, kun jos tänne hakeutuu jostain muualta, niin yks peruste on se, että ei halua mennä isolle yläasteelle. Toki tääl on yläaste pienempi, mut ei tääl oppilaita nyt kauheen paljon vähemmän oo, ett neljäsataakuuskymmentä, mitä täällä on.” (R1)

Kun vertaan yhtenäiskoulun työympäristöä niiden muutamien yläasteen koulujen työympäristöihin, joissa olen ollut töissä, olen myös sitä mieltä, että yhtenäiskoulu on rauhallisempi ympäristö kuin samankokoiset yläkoulut. Tietenkin rauhallisuuden kokemukseen voivat vaikuttaa myös koulun arkkitehtuuriset ratkaisut ja monet muut tekijät, mutta yläasteikäisten verrattain pieni määrä on yh-

tenäiskoulussa selvästi nähtävissä ja se tuntuu vaikuttavan olennaisesti koulun ilmapiiriin.

Koulun nykyisille oppilaille yhtenäiskoulu on luonnollinen malli, toisin kuin ensimmäiselle taloon jääneelle luokalle.

”No ainakin se ensimmäinen kerta silloin ku ensimmäiset meni, nii siinä oli vähän vaikeuksia, ku niitä harmitti jäädä tänne. Mutta nyt ku tää on vakiintunu tää käytäntö, nii nää nykyiset oppilaat ei oikeestaan muuta ajattelekkaan, ett ne pitää kohtalaisen luontevana sitä taloon jäämistä.” (LO/AO)

Yksi haastatelluista pitää ongelmallisena sitä, että kunnassa on myös perinteisen mallin mukaan toimivia kouluja.

”Ja sit mä en tiedä miten lapset sen kokee, mut must on ainakin hankala tilanne tää, että kunnassa on nyt kahen tyyppistä koulua. Eliikkä kun meillä on rinnakkain tää yhtenäiskoulu ja sit vieressä on erillinen yläkoulu, niin minusta se on huono asia. Pitäs olla pelkästään yhtenäiskouluja, jos vaan oppilasmäärät riittää ja tilat riittää. Mul oli alunperin semmonen ajatus, siis jostakin kaukaa yheksäkymmentäluvun alusta, että olis pitäny olla kunnassa monta yhtenäiskoulua ja hävittää yläkoulu kokonaan. Silloin olis saatu semmosia pienempiä yksiköitä, jois olis ollut koko se perusopetus samassa talossa, että oppilas olis ollu niinku sen koko perusopetuksen kaaren samassa paikassa periaatteessa.” (LO/AO)

Oppilaiden kotiväki ei ole haastateltujen mukaan kritisoinut yhtenäiskoulua rakenteellisena yksikkönä, vaan ennemminkin palaute on ollut myönteistä.

”Sellai tuntuma, mitä on meiän koulun vanhempain edustajilta, niin kyllä ne on ihan julkisesti tullu omiinki korviin, ett kun he omien lastensa kautta kokevat tän koulumuodon erittäin hyvänä.” (R1)

”Mitä minä oon kuullut, niin ovat ihan myönteistä. Ja lasten kautta se on varmaan välittyny se myönteisyys, ett mä luulen ett se mitä lapset välittää kotii, ni se heijastuu.” (LO1)

Haastateltujen opettajien mielestä yhtenäiskoulu ei ole tuonut kustannussäästöjä tai parempia taloudellisia resursseja. Ainakaan he eivät sellaista pysty koulu työssään näkemään. Toisaalta koulurakennuksessa ei ole tyhjiä luokkahuoneita, vaan koko koulukiinteistö on tehokkaasti käytössä. Tämä näkynee kunnallissella tasolla myös taloudellisena etuna.

”Tuskin se taloudellisesti on varmaan millään tapaa vaikuttanut, kun ne kaikki rahamäärät jollakin tapaa liittyy aina oppilasmääriin.” (AO2)

”Mitä mä oon sivusta seurannu, niin aika vaikee on ollu saada noita aineluokkia ja erityisopetustiloja ja kaikkea mitä nyt tarvitaan, kemiaan ja muihin tämmösiä välineitä. Niin tota tosi hankala on ollu saada.” (LO/AO)

”Tilat on ihan maksimaalisessa käytössä ja sillä tavalla ajatellen ehkä siitä tulee jopa ihan taloudellista säästöä.” (R1)

Vaikkei taloudellista hyötyä nähdäkään rahallisesti suoraan opettajien arjessa, tuovat opettajat esille sen seikan, että yhtenäiskoulu on luonut paremmat edellytykset alaluokille hyödyntää erilaista opetusvälineistöä, tiloja ja laitteita.

”Mutta onhan siellä ollu tietenkin joku fysiikkaluokka kemialuokka, sehän vaatii omat tilansa, biologia luonnontieto vaatii omat tilansa, onhan ne pakko ollu tehdä ja niihin on menny sitä rahaa, ja kalustamiset ja tämmöset. Toisaalta ne on semmosia luokkia, mi-

tä voi muutkin käyttää. Että ei ne ainoastaan oo seiskayseille, vaan kyllähän sinne voi kuka vaan mennä sit pitämään, jos on tarvetta.” (LO1)

”Mut sitten se lisäarvo, ku aikanaan suunniteltiin tiloja ja päätettiin tehdä tällöinen science-keskus, jossa on fysiikka-, kemia-, biologia-, maantieto-, aatekooalueet, ja niitten käyttö on lisäarvoa taas alakoululle. Eli siel on siis varsin nykyaikaiset välineet.” (R1)

Toimiessani teknisen työn opettajan sijaisena kyseisessä koulussa, havaitsin, että alaluokkien opetuksessa on erittäin hyvät mahdollisuudet hyödyntää yläluokkien välineistöä. Esimerkiksi puumateriaalin valmisteluun on käytössä monia sellaisia työstöön käytettäviä koneita, joita ei välttämättä alakouluilla ole. Lisäarvoa ja monipuolisuutta tekniseen työhön ja teknologiakasvatukseen tuovat myös kaikki metallin työstöön hyödynnettävät välineet, kunnolliset tilat elektronikkatyöskentelyyn, kuumakäsittelyyn sekä pintakäsittelyille. Opetuksessa on myös laajempi mahdollisuus hyödyntää yläluokilla käytettäviä erikoistyökaluja, jotka alakoulujen normaalista varustuksesta puuttuvat. Nämä kaikki tekevät teknisestä työstä ja teknologiakasvatuksesta tuntuvasti rikkaampaa ja mahdollisuuksien kentästä laajempaa. Erilaiset ratkaisumahdollisuudet voivat näin ollen olla nykyaikaisempia niin menetelmiltään kuin sisällöiltään, eikä niihin kaikkiin olisi pienellä alaluokkien koululla mahdollista päästä. Yhtenäiskoulussa tämän mahdollisuuden hyödyntäminen jää opettajien vastuulle.

## 4.5 Yhteisen opettajuuden identiteetti

### 4.5.1 Opettajaryhmien välinen tasa-arvo lähtökohtana

Opettajaryhmien erilaiset koulutustaustat, kelpoisuudet, koulutuksen tiedepuustat ja opetusvelvollisuudet mielletään yleisellä tasolla uhkaksi yhteisen opettajuuden identiteetin muodostumiselle, kuten aiemmin on todettu luvussa 2.2.5. Siksi opettajaryhmien välisen tasa-arvon kokeminen koulussa on tärkeää. Toistaiseksi edellä mainitut uhkatekijät ovat tapauskoulun ulottumattomissa, ja koulun toimintaa on toteutettava näiden rajaehtojen puitteissa. Vaikka koulutyötä ohjaakin edellä mainitut säädökset ja asetukset, tuntee jokainen haastateltu opettaja koulussa vallitsevan kunnioitukseen liittyvän tasa-arvon ja kaikinpuolisen arvostuksen. Minkäänlaista opettajaryhmien välistä kyräilyä ei koulussa siis ole havaittavissa, vaikka se esitutkimuksen ja haastattelujen mukaan etukäteen koettiin uhkaavana tekijänä.

”Se koettiin kyllä täälläkin, niinku sitä ajateltiin etukäteen, mutta nyt ku tää homma on lähteny käyntiin, niin ei sitä sillee ajatella.” (LO/AO)

”Mä sanoisin, että epätasa-arvo on mennyttä. Ja se on niin hassua, että me tuijotetaan johonki oppiarvoihin.” (AO1)

Molempipuolisen arvostuksen haastatellut katsovat lisääntyneen. Sekä luokan- että aineenopettajat kertovat, että arvostus toista opettajaryhmää kohtaan on päivä päivältä kasvanut. Arvostuksen kasvamisesta he perustelevat sillä, että

toisen työhön tutustumisen kautta oppii ymmärtämään ja arvostamaan työtä, jota muut opettajaryhmät tekevät.

”Mää tota, mä nyt sanon, kerron kaikkii asioita täs, ku mulla on pitkä ura ja mä oon paljon nähny ja kokenu näit asioit, niin mun arvostus tässä yhtenäiskoulussa näitä luokanopettajia kohtaan nousee niinku päivä päivältä. Että niillä on hyvä koulutus tänä päivänä, ja on ennenkin ollu, ja tehty sydämellä töitä ja näin, mutta se on jollain tavalla äärettömän tärkeä osa, ett miten se lähtee se homma menee eteenpäin. Ett heil on semmoinen avainasema. Ja tietysti sill on merkitystä, mitä ihmiset ajattelee toisistaan. Kyl se merkkää, että aineenopettajat ei aikasemmin oo ehkä kokenu ja tajunnu ja nähny, mitä tarkoittaa luokanopettajan työ.” (AO1)

”Mä luulen ett kaikki yhtä lailla arvostaa toistensa työtä kun on nähty mitä se on.” (LO1)

Haastatellut pitävät virkaehtosopimuksia yksiselitteisesti vanhanaikaisina, eikä kukaan haastatelluista katso niiden sopivan yhtenäiskoulun yhteyteen. Epäkohdita löytyy niin palkkauksen, opetusvelvollisuuden, luokka-asteilla toimimisen, ylittunneista maksettavan korvauksen ja muiden sisältöjen kohdalta. Rehtorin työkin on vaikea sovittaa virkaehtosopimuksen raameihin, sillä yhtenäiskoulun rehtorius sisältää piirteitä sekä ylä- että alakoulun rehtorin työstä, ja rehtorin opetusvelvollisuutta ohjailee yhdistelmä kumpaakin.

”On meille annettu ulkopuolelta reseptit, ku meille on annettu siis peruskoulun tuntijako ja siis tää kaikki. Ett ohan meidän ollu tän koulun toiminta pakko sopeuttaa tähän yleiseen sapluunaan. Ja nää virkaehtosopimukset sitten päälle vielä.” (LO/AO)

”Mutta onhan se totta, että kyl mun mielestä niinku tähän tuntikehykseen mitä sun pitää opettaa, määrään ja palkkaukseen, niin kylhän se on tarkistamisen paikka. Ja varsinki, että kaikki tehdään justiaa kuitenkin sitä samaa hommaa täällä talossa, että ei täällä varmaan kukaan tee enemmän kuin toinenkaan. Ett ihan sen suhteen kylä olis tarkistamisen paikka.” (LO1)

Virkaehtojen jälkeenjääneisyyttä kuvaa parhaiten koulun rehtorin esittämät näkemykset.

”Oon koittanu tehdä selväks, että virkaehtosopimukset on niitä meidän ulottumattomissa. Luokanopettajalla se on selkeä, kun kaikilla on se sama opetusvelvollisuus, niin se ylittunne määrän hinta on aika sama. Mutta sit kun mennään aineenopettajan puolelle, niin äidinkielenopettajan neljä ylityötuntia on eri asia kun biologian lehtorin. Koska siel on opetusvelvollisuus toinen. Niitä täytyy vähän miettiä, ett se opettajan kohtelu olis mahdollisimman tasapuolista. Ja samoin siel on pieniä ongelmia yhtenäiskoulun kannalta, esim taito- ja taideainelisä. Ett sitä ei saa kun yläkoulun opettajat ja kuitenkin meillä liikunnassa ja kuvaamatoidossa meillä alakoulussa tehdään vastaavia tehtäviä, mutt sopimukset ei oo sitä. Tai sitten luokanvalvojalisä, jota saa seiskaysit, mut luokanopettaja tekee samat työt, mut sillei oo tämmösiä. Mutt ne on näitä asioita, joihin on pyritty vaikuttamaan tuolla neuvottelujen kautta. Eli nyt virkaehtosopimuksessa ei oo mitään yhtenäiskouluun viittaavaa, ett ne on, kaikki pitää soveltaa. Ett esim mun opetusvelvollisuus, mut lasketaan soveltaen yläkoulun ja alakoulun sopimuksia, ett ne on sillä tavalla täs vähän sekasin.” (R1)

Virkaehtosopimusten lisäksi opettajankoulutuksen on katsottu ylläpitävän eriytyneitä opettajaidentiteettejä. Haastateltujen mielestä yliopistojen rooli ei ole yhtenäiskoulujen edeltävijän rooli. Usein opettajankoulutuksen kautta pyritään vaikuttamaan opettajuuden ja koulujen kehittymiseen, mutta muutama haastatelluista tuo esille huolensa siitä, että opettajankoulutus ei ole vastannut perusopetuksen yhtenäistämiseen.

”Ja sit sellanen tuntuma on, että yliopistotkin on, tuota, ei yliopistot ainakaan edellä oo näitten yhtenäiskouluhankkeiden.” (R1)

Työn vaativuudesta maksettava korvauskaan ei sovi kompensoimaan palkkauksellista eriarvoisuutta. Työn vaativuuden määrittelyä pidetään jokseenkin mahdottomana, eikä siitä maksettavaa korvausta pidetä juuri minään.

”Ja nythän tässä on tämmöstä työn vaativuuden arviointia kehitely, että jos on vaativampi homma, ni sais vähän lisää liksaa. Mut sitäkin taas, että kuka sit sanoo, että onko vaativampaa opettaa ekaa luokkaa vai kasiluokan teknistä työtä. Kuka sen menee sanomaan, ett sul on vaativampi homma, sä saat enemmän rahaa. Mä en ainakaan haluais olla siinä paikassa määrittämässä, kuka saa millasen palkan. Mut onneks se on nyt tällä hetkellä se lisä minkä saa, niin ihan naurettava. Ett se on pari kolme euroo kuukaudessa. Siit ei kukaan hermostu, jos toinen saa yhen euron enemmän ku toinen. Ku se oli koko kaupungin tasol niin vähän, mikä oli jaossa kaikille opettajille, ni se ei pekkaa päälle tee juuri mitään.” (AO2)

Opetusvelvollisuuteen liittyen opettajat eivät koe olevansa keskenään tasa-arvoisessa asemassa. Sekä luokan- että aineenopettajat tuovat esille opetusvelvollisuuteen liittyvän epätasa-arvon.

”Työmäärällisesti, onhan meillä ihan eri, ett jollakin on vähemmän, jollakin on enemmän.” (LO1)

Palkkaukseen liittyvä epätasa-arvo ei koulussa toteudu ja kaikki haastateltavat sen tietävät. Koska palkkauksellisen tasa-arvon toteuttamiseksi ei ole mitään tehtävissä, ei asian anneta haitata sen enempää. Osa haastatelluista arvelee, että alkuvaiheiden ryhmäytymistoiminnan vuoksi erilaisista epätasa-arvoasetelmista johtuvat tuntemukset onnistuttiin käsittelemään ja niistä päästiin yli. Sekä luokan- että aineenopettajat ovat sitä mieltä, että kokonaispalkkaukseen siirtyminen olisi erittäin suotavaa, jottei kenenkään tarvitsisi tuntea tekevänsä heikommin arvostettua työtä. Opettajat mieltävät, että kaikki opettajat tekevät koulussa samaa työtä, joten epätasa-arvoisille asetelmille ei tulisi olla mitään perusteita.

”No jos alottas vaikka tost palkkaussysteemistä, niin kun sen ties, niin ihan alusta lähtien on tehty selväksi se, että ne on niitä virkaehtosopimuksen mukaisia palkkoja, ett sille ei voi yhtään mitään. Sellanen tuntuma on, ettei siinä syntyny mitään näkyvää katkeruutta tai pahaa mieltä kun tiedetään, että me ollaan täällä töissä ja meillä on eri sopimukset tai luokat, vanhat c-luokat, ja se on siinä.” (R1)

”Mutta siitä en oo yhtään kuullu, että kukaan olis natissu, ett se niinku yllättävän hyvin se meni. Meillä oli aika paljon tämmöstä ryhmäytymisjuttua ja sen tyyppistä sillon ihan ekana.” (R2)

”Että eihän sekään mun mielestä tasa-arvossa toteudu, että kyllä joku kokonaispalkkaushomma tässä tapauksessa olis ihan ookoo. Ett sillon ei kenenkään tartteis miettiä eikä sillä tavalla aatella, että oma työ on vähempiarvoisempaa, ku joutuu tekemään enempi töitä ja saa vähemmän palkkaa tai muuta.” (LO1)

”No kyllä se mun mielestä sais se palkkaus olla sama, on sitte luokanopettaja tai aineenopettaja.” (AO2)

#### 4.5.2 Opettajien kokemuksia yhteisestä opettajuudesta

Vaikka opettajaryhmien välillä vallitsee monia eriyttäviä tekijöitä, on tapauskouluun onnistuttu luomaan tasa-arvon tunnetta ja yhtenäisyyttä opettajiston välille. Koulussa on täydet edellytykset moniammatillisen asiantuntijuuden ja yhteistyön kehittämiseksi. Tämän vahvuuden avulla yhteisen opettajuuden identiteetin ja koulun yhtenäisen kulttuurin saavuttaminen on mahdollista. Osaltaan yhteisen kulttuurin muodostumista vahvistavat koulun fyysiset rakenteet, joista mainittakoon yhteinen opettajanhuone, ala- ja yläluokkien sekoittaminen ympäri koulutalon sekä kaikille yhteiset piha-alueet.

”Ja mikä tärkeintä, niin se opettajanhuone pitää olla samassa paikassa. Siellä se puolihuolimattomasti aina puhutaan kaikki asiat, hyvät ja huonot.” (AO2)

”Tavallaan ohjattii heidät tähän meidän kans samaan tilaan, ett jos heillä olisi ollu oma tila, edelleen, ja meillä oma tila, ni eihä meillä olis mitää yhteistä. Mut se, että tavalla meidät pakotettii keskenään samaan tilaan ja pakotettiin niinku sillä tavalla tekemää yhdessä töitä ja pohtimaan näit ongelmia, mitä täs on. Kyl se oli vaikeet, kyl mä muistan, ett ei se ainakaan mun mielestä mitää helppoo ollu.” (LO1)

”Se on ollu tässä se toinen perimmäinen lähtökohta, ett niitä ei laiteta, ku tääh on ennen ollu tää puoli yläasteen siipi, ett ne on sikin sokin pitkin taloa, ettei tuu sitä, että isojen puoli ja pienien puoli. Ett ne on oikeesti kaikki sekaisin.” (AO2)

Lähes jokainen haastateltu opettaja kertoo avoimesti ja erikseen kysymättäkin siitä, miten yhtenäiskoulun alkuvaiheessa yhteistyö oli vaikeaa ja opettajaryhmät olivat toisistaan selvästi erillään. Yhtenäiskoulun opettajisto muodostui kouluverkko-uudistuksen pohjalta eri koulujen henkilöstöistä, ja tähän prosessiin liittyi myös työyhteisöjen rikkoutumista. Koulun alkuvaiheeseen liittyviä tuntemuksiaan useat haastatellut kuvaavat käyttäen termejä *kriisi*, *stressi* ja *shokki*, jotka antavat ymmärtää, että muutosprosessi on sisältänyt paljon vaikeita asioita. Myös esitutkimuksen mukaan opettajien erilaisten kulttuurien yhteensovittaminen ja yhteistyön aloittaminen koettiin alkuvaiheessa kielteiseksi asiaksi.

”Ku aattelet, ett koulu lakkautetaan, niin onhan se heille semmonen oma shokki, ku oma työyhteisö häviää, ja sitten pitää löytää se uus paikka täältä tai toisesta koulusta. Onhan se meilleki, että oli kova shokki, ett mejän työyhteisö niiku revittää, ett meille tulee, ett se oli kaikin puolin semmonen aika stressin paikka. Että kyllä siitä ollaan jälkikäteen monta kertaa puhuttu siitä asiasta, niin kyllä se oli aika kova paikka molemmille, ett ei se oo helppoo ollu kellekkään.” (LO1)

”Kyll se luultavasti oli monelle ja minullekin aika iso kriisi. Ett mä en itte onneks oo koskaan siihen työyhteisön hajoamiseen joutunu, että mä tulin silloin ikään kuin uuteen taloon. Niin kyl sen itte kuvittelis, ett jos siirrettäis mun paikka jonnekin muualle, niin kyl se vois ruveta vähän harmittaa. Ett sikäli ihan ymmärrettävää.” (AO2)

Haastatellut opettajat kokevat, että tilanne on muuttunut paljon alkuvaiheiden vaikeuksien jälkeen. Keskeistä on ollut toisiin opettajaryhmiin ja toisten työhön tutustuminen, minkä myötä molemminpuolinen arvostus ja kunnioitus on lisääntynyt.

”Mut sit tuli ne vaikeet vuodet, siin oli pari vuotta semmosta, että kun se uus porukka tuli tänne niin he ei kokenu varmaan, näytti siltä, tää on todella nyt näin tulkintaa, he ei ollu halukkaita yhteistyöhön. Se näytti siltä, että he halus pitää sen oman opettamistyylinsä ja suhtautumisensa ja he istu opehuoneessa eri paikoissa, ei koskaan tullut toiselle puolelle, ett he selvästi halus olla sitä entistä. Siellä oli paljon sellasia henkilöitä,



jotkavastusti hirveesti tätä yhtenäiskouluun joutumista. Se lähtee semmosista yksinkertaisista asioista se, varmaan se, että oppii tuntemaan toisiaan ja niinkun viihtymään täällä työpaikkana niin sillonhan se varmaan se ajatuskin, että mä en oo kuullu kenenkään sanovan, että tää yhtenäiskoulu oli, oli väärä ratkasu.” (AO1)

”Kyllä se luokanopettajan maailma ja aineenopettajan maailma on ihan eri. Meidän kulttuurit on kuitenkin ihan eri. Toisaalta kun laitetaan kahta ryhmää ihan yhteen ja pitää tehdä yhteistyötä, ni kylhän siinä meni aikaa, että minä ihan ite henkkoht muistan, että mä ihmettelin monesti, että aineenopettajat, miten ne voi olla niinku, eikö ne nyt ymmärrä? Ja samoin ku ne, he varmaan ajatteli meistä yhtä lailla. Mut mun mielestä nyt on menny aina vaan paremmin. Nyt ollaa aika monta vuotta jo tehty tätä yhteistyötä, että pakko oppia ymmärtämään. Mitä enemmän menee aikaa, ni jokainen tottuu toiseen ja oppii näkee sitä toisen työtä.” (LO1)

Opettajat kokevat, että luokan- ja aineenopettajien välinen kulttuuriero näkyy yhä, mutta opettajisto on selvästi yhtenäistynyt. Monissa koulun kulttuuriin liittyvissä asioissa on näkemyseroja opettajaryhmien välillä. Opettajaryhmien erot tulevat esiin myös metaforatöissä.

”Se, mitä luokanopettajat niinkun ajattelee ihan esimerkiksi siitä, että minkälaisia yhteisiä sääntöjä koulussa on tai muuta, niin kyllä se poikkeaa siitä, mitä aineenopettajat ajattelee edelleenkin. Ett on siinä paljon tapahtunut sellaista yhtenäistymistä, mutta on siinä vielä erojakin.” (EO1)

Ala- ja yläluokkien opettajat mieltävät oman työnsä ja työtehtävänsä eri lailla, ja tässä on suurin koettu ero opettajaryhmien välillä. Alaluokkien opettajat painottavat kasvatusta, kun taas yläluokkien opettajat aineenopetusta.

”Mitä pienempien lasten kans ollan tekemisissä, niin enemmänhän meillä on se vastuu siitä kasvatuksesta myös, että se on se meidän. Vaikka meidän pitää opettaa, mut onhan meillä se kasvatusvastuu. Toisaalta siin o, he olivat sitä mieltä, että heidän tehtävä on vaan opettaa.” (LO1)

Toisaalta edellä esitettyä ajattelutavan eroa puoltaa se, että mitä pienempi oppilas on kyseessä, sitä enemmän kasvatusta tulee painottaa. Isommilla oppilaille odotusarvo on jo ainesisällöissä ja opettajan aineeseen liittyvissä taidoissa. Olennaista on kuitenkin se, että kun opettajat ylittävät vanhaa asterajaa, on heidän osattava opetuksessaan painottaa kasvatus- tai ainelähtöisyyttä oppilaiden ikä- ja kehitystasoon sopivalla tavalla. Näin ollen opettajuuden laajentuminen kasvatus- tai ainepainotteiseen suuntaan on tärkeää opettajien ylittäessä asterajaa. Koulun rehtorin mukaan yhtenäiskoulun vahvuus on se, että kaikkien opettajien opettajuus kasvaa. Opettajuudella hän tarkoittaa kasvatusta ja ainehallintaa. Tällöin esimerkiksi matematiikan opettaja voi opettajuudellaan tulla alaluokille ja luokanopettaja opettajuudellaan yläluokille.

”Mutta yks asia tuli tos mieleen, että mä oon itte täällä jossakin yhteydessä tämmösest puhunu ku opettajuuden kehittymisestä. Eli siinä on kasvatus ja ainehallinta. Ja se on mun mielestä yhtenäiskoulun yks vahvuus, että kaikilla kasvaa opettajuus. Eli matematiikan opettaja voi periaatteessa sillä opettajuudella tulla ekalle luokalle ja ekaluokan opettaja opettajuudella sinne vaikka ysin fykeluokkaan, että on se taito.” (R1)

Mielestäni opettajiston jakama yhteinen käsitys koulun ydintehtävästä edesauttaa yhteisen opettajuuden syntymistä. Käsitys koulun tehtävästä ei pitäisi eriytyä opettajan tutkinnon tai oppilaiden iän mukaan keskeisiltä osiltaan erilaiseksi, vaikka painotettavat asiat vaihtuvatkin ikäluokkien mukaan. Kaikki opettajat

ovat vain ja ainoastaan kasvattajia, kuten yksi haastatelluista opettajista esittää. Hän tuo esille sen olennaisen seikan, että kasvatusedellytyksien ja vuorovaikutuksen tulee olla kunnossa, eikä tutkinnolla ole sen kannalta mitään merkitystä.

”Että tota lapsista pitää olla aineenopettajankin kiinnostunu aina enemmän ja enemmän, me ollaan ensinnäkin, vain ja ainoastaan kasvattajia. Ett jos ei ne kasvuedellytykset, jos ei ne olosuhteet ja se fiilis ja kaikki se mitä tääl luokas tapahtuu, jos ei se oo kunnos, niin se on ihan sama, mikä tohtori sä oot siinä edessä, ei se vaikuta siihen tulokseen. Se pitää olla niinkun tää vuorovaikutus oppilaitten kanssa ja kaikki tää muu kunnossa, ennen ku he pystyy ottamaan mitään oppia vastaan, ett eihän se onnistu jos ei tää puoli pelaa.” (AO1)

Koska yhtenäiskoulun alkuvaiheessa opettajaryhmät olivat voimakkaasti eriytyneitä, ja opettajien näkemysten välillä oli suuriakin ristiriitoja, näyttää kehittyminen kohti yhtenäisyyttä tapahtuneen hämmästyttävän hienosti. Kehitysprosessi on toki kesken, mutta tähänastinen kehitys antaa viitteitä siitä, että yhteisen opettajuuden identiteetti toteutuu vaihe vaiheelta ja oikean suuntaisesti. Haastatellut opettajat kokevat, että muutosta on johdettu taitavasti. Sama tulee esille metaforatöistä. Rehtorin merkitys on ollut opettajakulttuurien yhtenäistämässä ensiarvoisen tärkeää.

”Ja tota nyt tää yhtenäiskouluun siirtyminen, mä sanon meil on semmonen onni, mä haluan sen ihan sanoa tässä sun nauhalle, ett meil on aivan loistava rehtori. Ett hänen taidot, ammatilliset ja tämmöset henkilökohtaiset taidot, hän osas oikealla tavalla lähestyy tätä, eli me mietittiin meidän molempien opettajakuntien vahvuuksia ja heikkouksia ja miten me voidaan yhdistyä. Me lähestyttiin sitä oikealla tavalla pikkuhiljaa, että mun mielestä se on niinkun ehdoton. Ja sit sellanen persoona rehtorina, joka on, ensinnäkin mä en voi käsittää, että on ihminen joka ei koskaan hermostu, jolla on näkemystä ja hän on persoonana, tai mä en tiedä mitä kaikkee hän on opiskellu ja oppinut, että hän on sellanen ihminen, joka osaa hoitaa vaikeita tilanteita, ristiriitatilanteita joita tääl väkisin tulee. Jos meil olis erilainen rehtori, jos mä vaikka olisin ollu rehtori, niin tää ois aivan, tääl ois sota! Ett yhtenäiskoulun rehtorilla on must erittäin iso merkitys. Ett jos on iso koulu, niin hän osaa oikealla tavalla hoitaa asiat.” (AO1)

Haastattelemani rehtori kuvaa yhteisen opettajuuden identiteettiä ja uskoo sen olevan muotoutumassa. Sen suuntaisia muutoksia tapahtuu, ja termi ”yhteisen opettajuuden identiteetti” voi olla hyvin uutta tilannetta kuvaava termi.

”Useinhan kaikki ismit ja muut, ne isketää vast kun se on tapahtunut. Eli mul on semmonen tuntuma, ett sitä on tapahtumassa ja tapahtunut jossain määrin. Ja vaikka meil on nyt monta opettajaa jotka on ekaa vuotta, niin mä luulen, että sä et pysty niitäkään erottamaan tosta väestä.” (R1)

Empiirisen aineiston perusteella olennaiselta vaikuttaa se, että yhteiselle toiminnalle luodaan konkreettiset fyysiset puitteet, jotta yhteisen opettajuuden identiteetin kehittymiselle tulee mahdollisuus. Yhteiselle toiminnalle täytyy olla fyysiset tilat ja yhteistyöhön täytyy panostaa myös tietoisesti.

Rakenteen muutos näyttää olevan edellytys sisällön muutokselle. Toisin sanoen koulussa on tehtävä rakenteellisia muutosratkaisuja, jotta sisällöllisillä muutoksilla on otollinen maaperä kasvaa. Pelkällä sisällönmuutoksella ei taupauskoulun rehtorin mukaan pystytä todelliseen muutokseen. Jos koulua kehitetään lähtökohtaisesti sisällönmuutoksella, on rehtorin mukaan rakennemu-

toksen seurattava heti perässä. Esimerkiksi yhteistyö kuivuu hyvin äkkiä, ellei sille ole tueksi rakenteellisia päätöksiä.

”Ja opekokouksissa siel on aina työosio vähintään se toinen tunti ja siinä työosiossa jollain tavalla tehdään aina sekaryhmät.” (R1)

”Joo ensinnäkin niin opetuksen yhtenäistyminen se lähtee opetussuunnitelmasta, mutta jotta sen sais nopeammin toimimaan, niin silloin tarvii sen infran muuttua niin, että se tukee sitä yhtenäisyyttä sillä polulla. Pitää olla se toimintakulttuurirakenne fyysistä, pitää kohdata ihminen, pitää sivuuttaa ihminen, pitää kulkea toisten ohi ja tulee näitä käytäväkohtaamisia ja sitä läsnäolon tuntua. Kyl se oli, se oli semmonen ihan tietoinen ajatus, mihin pyrittiin ja ei varmaan muuteta sitä mikskään. Tiedän yhtenäiskouluja, joissa ala- ja yläkoulusiivet on erikseen ja eri opettajanhuoneet, ja en usko, että siellä on yhtä kulttuuria, vaan kaksi kulttuuria, vähintään. Vois sanoo, että visio, joka meinas toteutua tai on toteutunutkin jossakin paikoissa on se, että on kaks kiinteistöä, molemmissa on johtaja, toinen johtaja muutetaan apulaisrehtoriksi ja toinen hallinnoi koko taloa. Eliikkä tavallaan saadaan yks rehtori sieltä pois. Mikään muu ei muutu. Ja kyl niinku täs on viitattu, että jos ei rakenne muutu, niin ei sisältökään muutu. Ett se on aika fakiiri, jos pystyy pelkäl sisällön muutoksel saada aikaseks sen. Mieluummin heti välittömästi perään rakennemuutos. Ett on monta esimerkkiä, ett sovitaan, ett tehdään yhteistyötä ja niin edelleen, mut jos ei siin oo rakenteellisia päätöksiä, niin se kyllä kuivuu hyvin äkkiä.” (R1)

Ulkopuolisena tarkkailijana ei koulun opettajayhteisöstä voi juurikaan päätellä, kuka opettajista on luokanopettaja ja kuka aineenopettaja. Opettajanhuoneessa ei ole minkäänlaista jakautumista luokan- ja aineenopettajiin, eikä käyttäytymismalleista tai vuorovaikutussuhteista voi tehdä ainuttakaan päätelmää opettajien ammattiryhmistä. Jos jonkinlainen jako tai erittely opettajien välille opettajanhuoneessa täytyy tehdä, voi vapaamuotoisten keskusteluryhmien jakautumisen nähdä ohjautuvan hienokseltaan sukupuolen mukaan.

”Se on hirmu tärkeä se, että se on tasavertanen kumppani tuol opehuoneessa, että ei pidäkään erottaa kuka on kukakin.” (AO1)

”Samaa hommaaha täs tietysti tehää. Tietysti se, että matemaattiste aineiden opettajat on miehiä kaikki ja samaa aihetta opettaa ja pitkään ollu yhdessä, ni niillä on ne omat jutut ja, sillä lailla luonnollistaki jossain mielessä sitte että.” (AO3)

”Vähän samanlainen näitten luokanopettajanaisten, jotka on ollut kuitenkin pitkään, tässä koulussa vuosia, niin heillä on varmaan just se oma, vähän niinkun kaveripiirinsä sitten siinä, joka helpommin kokoontuu yhteen.” (EO1)

## 4.6 Yhtenäiskoulun tulevaisuudenhaasteet

Oppilaiden eri-ikäisyys koetaan koulussa haasteeksi. Opettajat eivät koe eri-ikäisyyden tuottaneen ongelmia lähellekään niin paljon, kuin yhtenäiskouluun siirryttäessä he esitutkimuksen mukaan pelkäsivät. Eri-ikäisyys nähdään viiden toimintavuoden jälkeen erilaisena haasteena. Eri-ikäisyyden haaste perustuu ennemminkin siihen, miten yhteisissä tilaisuuksissa sama asia saataisiin koskettamaan koko koulun väkeä.

”Tietysti haasteita tuo tää eri-ikäisyys. Aika hyvin me on saatu se niinkun menemään.” (R2)

”Ehkä se tollasissa asioissa tietysti tulee esille, että tommosten kaikkien koulun yhteisten tilaisuuksien järjestäminen on vähän vaikeeta. Ett tietynlaisen me-hengen luomi-

nen on vaikeeta koska se skaala, ikähaitari on niin laaja, ku se on kuusvuotiaasta sinne mitä ne ysiluokkalaiset on. Niin nyt esimerkiks ku kokoonnutaan päivänavaukseen, niin se sama asia ei mee koko porukalle, vaan se pitäis olla monessa eri lokerossa, elikkä se eriarvoisuus tulee sitä kautta, että eri-ikäisiä lapsii pitää kuitenkin käsitellä eri tavalla.” (LO/AO)

Yhteistyö ja opettajakulttuurin yhdistyminen koetaan yleisesti kehittyneen alkuvuosista huomattavasti, mutta parantamisen varaa yhteistyössä ja moniammatillisuudessa on. Tähän liittyen myös opettajien virkanimikkeet koetaan yhtenäiskoulun kannalta haasteellisina. Virkanimikkeiden yhtenäistyminen voisi osaltaan lisätä yhteisyyden tuntemusta.

”Siitäkin vois päästä eroon, että mun mielestä kaikki vois olla opettajia, ettei tarteis puhua, että aineenopettaja ja luokanopettaja. Samanlaisia pulliaisia me ollaan kaikki. Ett ne ois peruskoulun lehtoreita. Ajan kanssa varmaan. Se on varmaan siis semmonen puhemiehen vaan juuttunu tapa, niinku ala-aste ja yläastekin. Että se ottaa vaan aikansa, ett niistä päästään eroon.” (AO2)

Yksi haastatelluista kuvaa opettajakulttuurin yhtenäistymistä tavalla, joka liittyy olennaisesti esittämiini kuvioihin 2 ja 4, joihin olen pelkistänyt tutkimukseni keskeisimmät lähtökohdat. Näkemyksen mukaan opettajakulttuurin yhtenäistymisen johtaa lopulta siihen, miten lapset yhtenäisyyden kokevat.

”Opettajakulttuurin yhtenäistyminen on äärettömän ratkaiseva asia! Se on täs ihan, ihan vois sanoa, ett se tärkein linkki siinä, koska siitä siis heijastuu, miten me työmme koetaan ja miten tää meidän, ja sithän se heijastuu lapsiin, että niinhän se menee.” (AO1)

Yleinen levottomuus ja yhteistyö kotien kanssa ovat haasteita, joita useissa Suomen kouluissa kohdataan. Yhtenäiskoulu ei tee poikkeusta tässä suhteessa.

”Toi yleinen levottomuus, se on melkoinen epäkohta ja siihen pitäis puuttua. Mutta se on nyt miltä tää homma näyttää, että se on joka paikassa. Että se ei oo meidän yhtenäiskoulun erityisongelma, vaan se tuntuu, että se on koko Suomen koululaitoksen ongelma.” (LO/AO)

Kodin ja koulun yhteistyö on lukuvuosisuunnitelman mukaan kuluvan lukuvuoden keskeinen kehittämis- ja arviointikohde. Yksi haastatelluista tuo esille sen tärkeiden.

”No sit kyl mun mielestä nyt pitäis ihan kertakaikkiaan miettiä, että minkälainen on yhteistyö kotien kanssa. Nää on niitä asioita, ett saatas oikeella tavalla tää kotien ja koulujen välinen yhteistyö sujumaan, se on must semmonen haaste.” (AO1)

Metaforatöissä uhkina pidetään hyvin monenlaisia asioita. Selkeimmin niissä tulee esille se, että opettajien pelätään väsähtävän koulutyön alati lisääntyvään kuormittavuuteen. Jostain syystä tämä ei tule haastatteluaineistossa lainkaan esille. Opettajien uupuminen on viime aikoina saanut yhä enemmän huomiota valtakunnallisessa mediassa, joten kyseessä on huolestuttava valtakunnallinen suuntaus, joka ei ole yhtenäiskoulun erityispiirre.

Oppilaiden ja opettajien välinen yhteistyö koetaan myös haasteeksi. Tämäkin haaste on yksi valtakunnallisesti tärkeiksi koetuista haasteista, jota jo

edellä luvussa 4.4.1 tarkastelin. Oppilaiden toimijuudessa on mahdollisuus koulun kulttuurin kehittämiseen, ja se pitäisi mielestäni tietoisesti nostaa esille.

”Myöskin tää linkki oppilaiden ja koulun opettajakunnan välillä, niin tää on must hirveen tärkeä.” (AO1)

Välineiden, tilojen ja resurssien puutteellisuus ovat haasteita, joita opettajat kokevat. Metaforatöiden mukaan yhtenäiskoulun suurimmat haasteet koskevat juuri tiloja, välineitä ja muita vastaavia resursseja. Nämä haasteet eivät ole yhtenäiskoulun erityispiirteitä, vaan koskevat yleisesti koko Suomen koululaitosta. Aina olisi hienoa, jos voitaisiin kohentaa esimerkiksi tietotekniikkavälineistöä, saada lisää mukavia ja hyödyllisiä tiloja ja tuntuvasti enemmän määrärahoja palvelujen tason turvaamiseksi. Nämä piirteet näkyvät koulussa kuin koulussa, kuten ne näkyvät muissakin kunnallisia palveluita koskevissa keskusteluissa.

## **5 YHTEENVETO, PÄÄTELMIÄ JA POHDINTAA**

### **5.1 Tutkimustulokset ja niiden yhteys aikaisempiin tutkimuksiin**

Oppilaantuntemukseen liittyvät mahdollisuudet ovat yhtenäiskoulussa erinomaiset, etenkin kun ajatellaan yläluokille siirtyviä oppilaita. Lisäksi oppilailla on hyvät mahdollisuudet tutustua tuleviin opettajiinsa jo alaluokkien puolella, joten oppilaantuntemuksen lisäksi koulussa on edellytykset niin sanotulle opettajan-tuntemukselle. Kun koulu toimii yksissä tiloissa ja opettajilla on yhteinen opetta-janhuone, on oppilasta koskeva tiedonsiirto helppoa ja vaivatonta. Yläluokan opettajat saavat oppilaaseen liittyvää tietoa välittömästi ja jo hyvissä ajoin en-nen oppilaan siirtymistä yläluokille. Tapauskoulussa opettajakunnan yhtenäi-syyden suomat vahvuudet ovat samankaltaisia, kuin mihin Laitila (1996, 125) ja Metsäkylä (1996, 132) raporteissaan tulevat. Opettajien mukaan oppilaiden ko-kema siirtymä ala- ja yläluokkien välillä on olennaisesti madaltunut.

Tapauskoulussa yhtenäinen perusopetus mielletään hyvin samansuuntai-sesti, kuin Huuskon ym. (2007) tutkimuksessa. YPO nähdään oppilaan koke-man nivelvaiheen madaltumisena, ala- ja yläluokkien muodostamana jatkumo-na sekä katkeamattomana tiedonkulkuna läpi koko perusopetuksen ja oppilaan oppimispolun. (Huusko ym. 2007, 70-71.) Kokemukset yhtenäiskoulusta ovat samankaltaisia, kuin Kääriäisen ja Rikkisen (1988, 7-8, 36-40, 57-58 ja 64-65) tutkimuksessa ilmenevät opettajien kokemukset kuudennen luokan sijoittami-sesta 7.-9. -luokka-asteiden kouluyksikköön.

Opettajien välisen yhteistyön avulla on mahdollisuus saada sellaista var-haisempien vaiheiden opetuskäytänteisiin ja oppimiseen liittyvää tietoa, jonka avulla opetuksesta voitaisiin menetelmällisesti luoda yhdenmukaista. Tämän mahdollisuuden hyödyntäminen ei tapauskoulussa tullut esille. Jos ala- ja ylä-luokkien opetustavat ovat riittävän yhteneviä, yhtenäistyy ala- ja yläkoulun väli-nen kulttuuri. Koska tapauskoulussa luokan- ja aineenopettajien yhteistyölle on

hyvät edellytykset ja yhteistyötä tehdään enenevässä määrin, voisi opetuskulttuurien yhtenäistämiseen kiinnittää tietoisesti huomiota. Esimerkiksi resurssi- ja samanaikaisopetuksen avulla tulisi alaluokkien opetuskulttuuri yläluokkien opettajille tutuksi. Toisaalta ulottamalla aineenopettajien opetusta jo viidennelle ja kuudennelle luokalle, tulevat opettajat ja heidän käytänteensä oppilaille tutuiksi jo ennen varsinaista siirtymää yläluokille. Tällöin oppilaiden kokemus kulttuurinen siirtymä on pienempi. Huuskon ym. (2007) tutkimuksessa YPO:n keskeiseksi kehittämistehtäväksi määrittyy juuri oppimiskäsityksiin ja opetusmenetelmiin liittyvän yhteistyön kautta rakennettava ”horizontaalinen koherenssi”. Tämän ovat myös opettajat valtakunnallisesti tunnistaneet haasteeksi, joten sikäli tapauskoulu ei poikkea Huuskon ym. tutkimuksen tuloksista. (Huusko ym. 2007, 83 ja 135.)

Erityisopetuksen mahdollisuudet yhtenäiskoulussa perustuvat katkeamattomaan tiedonkulkuun ja hyvään oppilaantuntemukseen koko oppilaan koulutaipaleen ajan. Erityisopetuksen kohdalla tieto siirtyy vanhan asterajan yli hyvin muun muassa siksi, että alaluokkien erityisopettaja osallistuu myös oppilaan myöhempisiin kouluvaiheisiin. Tiedon siirtyminen on erityisopetuksen kohdalla koettu parantuneen yhtenäiskouluun siirtymisen myötä. Tutkimustulokset viittaavat samaan asiaan, jonka myös Meri (2005, 254), Holopainen ym. (2005, 6) sekä Jokisen (2000, 43 ja 52) tutkimukseen osallistuneet henkilöt katsoivat yhtenäisen perusopetuksen arvokkaaksi mahdollisuudeksi.

Huusko ym. (2007, 29) korostavat oppilaiden osallistuvuutta ja oppilaiden aktiivista toimijuutta rakennettaessa oppilaille ja opettajille mielekkäämpää toimintaympäristöä. Eri-ikäisten oppilaiden toimintaa tapauskoulussa on pidetty myönteisenä kokemuksena. Oppilaiden välinen yhteiselo on sujunut pääpiirteissään hyvin. Isot ja pienet osaavat toimia toistensa kanssa ja heidän välilleen on kehitetty yhteistä toimintaa. Oppilaiden oma toimijuus koulun kulttuurin yhtenäistämiseksi näkyy esimerkiksi yhteisen pihan suunnittelussa ja rakentamisessa. Kun yhtenäisyyttä tavoitellaan oppilaiden koulunkäyntiin, on tärkeää ottaa oppilaat osaksi tätä prosessia.

Yhtenäiskoulun ei koeta tuovan sellaista taloudellista hyötyä, joka näkyisi opettajien arkisessa työssä parantuneina resursseina. Huomioitavaa on kuitenkin se, että taloudellisen hyödyn näkemiseksi asiaa olisi parempi tarkastella kunnallisen sivistystoimen toimesta. Toisaalta yläluokkien tilat ja välineistö ovat myös alaluokkien käytettävissä, joten alaluokille yhtenäisyys tuo lisäarvoa näissä yhteyksissä. Tämän on myös Tanttu (2005, 111) havainnut. Huomattavaa on, että osaaminen sekä moniammatillisuuden tuoma asiantuntemus ja tieto ovat myös resursseja, ja nämä resurssit ovat koulussa parantuneet.

Yhtenäiskoulu koetaan myönteisenä ratkaisuna, eikä kaipuuta vanhoihin rakenneratkaisuihin enää koulussa tunneta. Vanhan asterajan mukainen jakautuminen luokanopettajajohtoihin alaluokkiin ja aineenopettajajohtoihin yläluokkiin on tapauskoulussa nähtävissä, ja jako on juuri kuudennen ja seitsemännen luokka-asteen välissä ollen siten perusopetusasetuksen mukainen. Monissa yhteyksissä raja on kuitenkin siirtynyt viidennen ja kuudennen luokka-asteen välille, eikä raja ole niin selvä kuin ennen. Vastaavasti siirtymä alaluokilta yläluokille on pienentynyt asteiden välisen yhtenäisyyden myötä.

Tapauskoulun luokanopettajien opettajuus on laajentunut jonkin verran yläluokkien puolelle ja vastaavasti yläluokkien aineenopettajien opettajuuksissa on havaittavissa laajenemista alaluokkien puolelle. Yläluokkien aineenopettajille

on kuitenkin tyypillistä pysyä totuttujen 7.-9.-luokka-asteiden parissa. Luokka-asteisiin kohdistuva opettajuuden laajeneminen perustuu kelpoisuuksien lisäksi opettajien erityistaitoihin ja omaan halukkuuteen. Asterajan ylittäminen tapahtuu pääasiassa opettajien oman innostuksen mukaisesti. Metsäkylä (1996, 133) painottaa raportissaan, että asterajan ylittämisen on perustuttava vapaaehtoisuuteen, joten tapauskoulun käytänteet ovat tältä osin myös muualla havaittujen kokemusten suuntaisia. Koska opettajuuden vertikaalinen laajeneminen tuo luokan- ja aineenopettajuutta toiminnallisesti lähemmäksi toisiaan, siinä piilee myös mahdollisuus luontevaan opettajaryhmien väliseen aineyhteistyöhön. Yhteistyön myötä luokanopettajien oppilaantuntemus voi tulla luokkaa opettavien aineenopettajien hyödyksi. Opettajien kokemukset toimimisesta yli vanhan asterajan ovat tapauskoulussa myönteisiä, joten näiden kokemusten siivittämänä voisi muitakin opettajia rohkaista asterajan ylittämiseen.

Sisällöllinen eli horisontaalinen laajeneminen näkyy enimmäkseen siinä, että opettajat toimivat toistensa kanssa monenlaisessa yhteistyössä yli opettajaryhmien rajojen. Tällainen moniammatillinen yhteistyö on osa sitä koulun kulttuurillista kehittymistä, joka tukee yhteisen opettajuuden identiteetin muodostumista. Metsäkylän (1996) raportin mukaan opettajien toimiessa yli vanhan asterajan, kasvaa yhteistyön tarve eri opettajaryhmien välille. Tällöin opettajuuden vertikaalinen laajeneminen laajentaa opettajuutta myös sisällöllisen yhteistyön muodossa, siis horisontaalisesti. (Metsäkylä 1996, 132.)

Moniammatillisuuteen perustuen on Meren (2005, 254 ja 258) mukaan mahdollisuus saada kaikkien opettajien vahvuudet paremmin hyödynnettyiksi. Moniammatillisen asiantuntijuuden perusmuodot näkyvät tapauskoulussa luokanopettajien ja aineenopettajien yhteistyössä, luokanopetuksen ja erityisopetuksen yhteistyössä sekä aineenopetuksen ja erityisopetuksen yhteistyössä. Luokan- ja aineenopettajien yhteistyömuotoja tapauskoulussa ovat muun muassa resurssi-/samanaikaisopetus, jolloin luokanopettajan kasvatustaidot ja aineenopettajan ainetaidot saadaan alaluokkien opetuksessa hyödynnettyiksi. Samanaikaisopetuksen merkitystä painottaa myös Tanttu (2005, 110-111). Tämä on konkreettinen esimerkki siitä, mitä Jokisen (2000, 33-35 ja 53) tutkimukseen osallistuneet henkilöt visioivat. Samanaikaisopettajuus on käytössä tarvittaessa ja tilanteen mukaan. Luokan- ja aineenopettajien yhteistyö näkyy myös oppilaiden siirtymävaiheen tukemisessa tehokkaana tiedonsiirtona, jolloin yläluokkien aineenopettajat saavat tietoa uusista oppilaistaan. Kääriäinen ja Rikkinen (1988, 57-58) sekä Jokinen (2000) tulevat tutkimuksissaan samaan päätelmään (ks. myös Laitila 1996, 129; Metsäkylä 1996, 132). Luokanopettajat siis hyötyvät aineenopettajien ainetaidoista erityisosaamisena oppituntiansa kohdalla, kun taas aineenopettajat hyötyvät luokanopettajien kokemuksista oppilaita koskevien tärkeiden tietojen saamiseksi. Mahdollisuudet moniammatillisuuden hyödyntämiseen ovat huomattavasti heikommat, jos ala- ja yläkoulut toimivat erillään, kenties kilometrien etäisyydellä toisistaan.

Luokan- ja erityisopetuksen välisessä yhteistyössä tapauskoulun uutena suuntauksena on se, että erityisopettaja on oppitunneilla luokassa mukana. Tällöin erityisopettaja voi täsmäavun muodossa auttaa oppilaita tilannekohtaisesti, kuten Kykyri (2007, 128-129) tuo esille. Näin ollen luokanopettaja saa erityisopettajan erityispedagogiset taidot tukemaan omaa opetustaan tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti. Samalla oppilaan kokema siirtymä luokanopetuksesta erityisopetukseen madaltuu tai poistuu jopa kokonaan. Tällainen toiminta ei ole



yhtenäiskoulun etuoikeus, vaan näkisin sen mahdollisuuksien olevan hyödynnettävissä kaikissa kouluissa rakenneratkaisuihin katsomatta.

Yläluokkien aineen- ja erityisopetuksen yhteistyön konkreettisimmat toteutusmuodot tapauskoulussa ovat niin sanottu pajaluokka ja klinikkaopetus. Pajaluokan etu on siinä, että ne oppilaat, joilla on syystä tai toisesta vaikeuksia sopeutua aineenopetusjärjestelmään, voivat pysyä yhden opettajan johtamassa luokanopetusmaisessa opetuksessa. Tällöin heille ei tule niin suurta koulun kulttuuriin liittyvää muutosta kuin luokanopettajajärjestelmästä aineenopettajajärjestelmään tavallisesti siirryttäessä. Klinikkaopetuksessa erityisopettaja voi auttaa yhtä oppilasta ajallisesti enemmän, kuin mihin aineenopettajalla on opetuksessaan mahdollisuus. Kokemukset paja- ja klinikkaopetuksesta ovat myönteisiä, ja nämä sopivat varmasti kaikkiin yläluokkat käsittäviin koulukokonaisuuksiin.

Yhtenäiskoulussa puitteet moniammatillisen asiantuntijuuden kehittymiselle ovat hyvät, mutta koulussa olevaa moniammatillista asiantuntijuutta ei täysin hyödynnetä. Opettajat kokevat yhteistyön määrän olevan koko ajan kasvussa ja kasvaneen selvästi ensimmäisistä vuosista. Luokanopettajien työskentelyssä on havaittavissa niin sanottua yhteisopettajuutta, jossa luokka-asteen opetusta suunnitellaan ja toteutetaan luokka-asteen sisällä yhteisesti. Tällöin rinnakkaisia luokkia ja oppilasryhmiä yhdistetään ja sekoitetaan tarpeen mukaan. Yhteisopettajuutta hyödynnetään monissa perinteisen ala-asteen kaltaisissakin kouluissa, joten se vaikuttaisi olevan koulurakenneratkaisusta riippumaton valtakunnallinen suuntaus. Yläluokkien aineenopetukselle ominaista puolestaan on yksinsuunnittelu ja yksintoimiminen yhteistyön rajautuessa korkeintaan oman aineryhmän kollegoihin sekä satunnaiseen opetuksen ja kokeiden suunnitteluun. Tämä tulee esille myös Seppäsen ja Sinkkosen (2007, 72) tutkimuksesta. Myös Virta (2005, 326-327) pitää ainekeskeisyyttä uhkana opettajuuden yhteisöllisyydelle. Yläluokkien opetukselle yhteistyön lisääminen on selvä haaste. Opettajuuden kehittyminen kohti kollegiaalisuutta lienee hankalaa myös silloin, jos aineenopettaja on ainoa oman aineensa opettaja koulussa. Tällöin on suuri riski sille, että opettaja eristäytyy oman aineensa pariin. Erityisesti näissä tapauksissa on kouluhenkilöstön puhallettava yhteen hiileen entistä tarmokkaammin.

Yhteistyön ja moniammatillisuuden hyödyntäminen on pääasiassa kiinni opettajista itsestään. Tästä johtuen joillekin opettajille yhteistyön ja moniammatillisuuden hyödyntäminen on hyvin luontevaa ja myös runsasta, kun taas jotkut opettajat eivät juurikaan toimi yhteistyössä muiden opettajien kanssa. Toisaalta opettajan työn autonomisuus on monelle opettajalle syy hakeutua alalle, ja siksi opettajien vaatiminen yhteistyöhön olisi kenties kohtuutonta. Yhteistyö ei käsitteäkseni voi olla kovinkaan hedelmällistä, jos aloite siihen syntyy vaatimukselta. Yhteistyön halun tulisi syntyä opettajista itsestään.

Koska etenkin yläluokkien opetusta leimaa yksin tekemisen perinne, olisi siihen mielestäni etsittävä ratkaisuja myös koulun ulkopuolelta. Tapauskoulu ei sinänsä poikkeaa valtavirrasta, sillä yksin tekemisen kulttuuria etenkin aineenopetuksessa voisi jopa luonnehtia koululaitoksemme ominaispiirteeksi (esim. Huusko ym. 2007, 121). Voisiko olla, että aineenopettajakoulutus ei ole sisältänyt yhteisöllisen työskentelyn malleja niin paljon kuin olisi suotavaa? Ajatusta voi laajentaa myös moniammatillisen asiantuntijuuden ja opettajankoulutuksen vastaavuuteen, jolloin pohdittavaksi tulee, kuinka paljon aineenopettajien- ja

luokanopettajienkoulutuksessa tehdään keskinäistä yhteistyötä. Opettajankoulutus ei useiden kannanottojen mukaan anna riittäviä valmiuksia opettajien väliin yhteistyöhön ja yhtenäiseen perusopetukseen (Huusko ym. 2007, 168-169; Luukkainen 2004, 124; Meri 2005, 258 ja 263; Seppänen & Sinkkonen 2007, 96; Vinni 2005, 99; Välijärvi 2005, 115). Entä kuinka paljon opettajankoulutuksessa suoritettavissa opetusharjoituksissa on mahdollista saada kokemuksia toisten opettajaryhmien harjoittelijoiden kanssa toimimisesta? Omien kokemuksieni mukaan ei lainkaan. Tähän haasteeseen opettajankoulutuksen tulisi vastata.

Tässä yhteydessä en malta olla kritisoimatta sitä, etten omassa opettajankoulutuksessani saanut minkäänlaisia kokemuksia vanhan asterajan ylittämisestä. En koulutuksessani edes nähnyt luokka-asteita 7.-9. Opettajankoulutuksessa perusopetuksen yhtenäisyys ei siis kohdallani juuri näkynyt. Tämä osaltaan selittänee myös sen, että opiskelukaverinikaan eivät olleet juurikaan kuulleet yhtenäisestä perusopetuksesta. Tärkeinä pitämäni opetusharjoittelut eivät vastanneet yhtenäistä perusopetusta, vaan olivat eriytyneitä, omaan luokkaan sidottuja ja yksintekemistä korostavia kokemuksia ala-asteen mukaisessa kouluyksikössä. Epäkohtaa voisi osaltaan paikata siten, että opettajankoulutuksen kenttäharjoittelu olisi mahdollista suorittaa yhtenäiskoulussa. Toivon, että aineenopettajakoulutuksessa on paremmat edellytykset saada kokemuksia kollegiaalisuudesta, moniammatillisuudesta ja 1.-6.-luokka-asteista myös opettajaharjoittelujen kohdalla. Muutoin uusien opettajien mukana koulumaailmaan ei siirry ajatusta luontevasta asterajan ylittämisestä, moniammatillisuudesta ja yhteisöllisestä opettajuudesta, vaan opettajat helposti ylläpitävät tietämättään kahtiajakautuneen peruskoulun perinteistä kulttuuria.

Opetussuunnitelmallisesti tapauskoulussa ja kyseisessä kunnassa on varsin hyvät edellytykset perusopetuksen eheälle ja yhtenäiselle kokonaisuudelle. Perusopetuksen suunnitelmallista eheyttä haastatellut opettajat pitivät nimenomaan yhtenäiskoulun vahvuutena. Myös Meri (2005, 254), Luukkainen (2004, 104-105) ja Vinni (2005, 99) mainitsevat yhtenäiskoulun ja moniammatillisuuden vahvuudeksi. Koulun sisällä monen oppiaineen kohdalla opetus muodostaa eheän kokonaisuuden, mutta joidenkin oppiaineiden kohdalla olisi hyvä tietoisesti rakentaa lisää yhtenäisyyttä. Jos opetustyön suunnittelu jää ainesisältöjen tasolle, niin kuinka yhtenäiseksi opetuskulttuuri oppilaiden kokemana tällöin jäsentyy? Huomioon otettavaa olisi, että opetustyön suunnittelussa kiinnitettäisiin huomio myös siihen, miten toimitaan, opetetaan jne., sillä toimintamallien keskinäinen vastaavuus lisännee oppilaan kokemana koulun yhtenäisyyttä. Tapauskoulussa on erinomaiset mahdollisuudet yhteistyötä tehostamalla luoda opetukseen sisällöllistä yhtenäisyyttä, joten miksei tätä lisäarvoa hyödynnettäisi koko vahvuudessaan? Toimintamallien eheyttämisellä voitaisiin vastata siihen Huuskon ja Pietarisen (1999, 42 ja 70) sekä Pietarisen (1999, 273-276) esittämään haasteeseen, jolla koulukulttuuri oppilaan tasolla yhtenäistyisi.

Tapauskoulun rakenteelliset ratkaisut tukevat yhtenäisyyttä. Luokkien ja opetuksen hajauttaminen ja sekoittaminen ympäri koulurakennusta lisäävät alaja yläluokkien välisiä kohtaamisia sekä oppilas- että opettajatasolla. Yhteinen ja eriyttämätön piha-alue on tärkeä oppilaiden kokemaa yhtenäisyyttä lisäävä tekijä.

Kaksoispätevyudet saavat laajaa kannatusta yhtenäiskouluun parhaiten sopivina opettajien tutkintokokonaisuuksina ja tukevat Pyhällön ym. (2007, 228)

esittämää ajatusta laajenevista opettajankelpoisuuksista. Kaksoispätevyyden myötä opettajalla on luokanopettajuuteen liittyviä kasvatus- ja opetusmenetelmätaitoja sekä yläluokilla tarvittavaa ainetaitoa. Oman kaksoispätevyytensä opettajat kokevat erittäin antoisana, sillä edellä mainittujen taitojen lisäksi myös opettajien kokonaiskäsitys koulusta ja oppiaineiden sisällöllisestä jatkumosta on koettu arvokkaana. Tämä havainto tulee esille myös Metsäkylän (1996, 132) raportissa, ja lienee verrattavissa Seppäsen ja Sinkkosen (2007, 72) tutkimustulokseen, jonka mukaan koko perusopetuksen alueella työskentelevillä opettajilla on muita myönteisempi suhtautuminen opetuksen kehittämiseen ja opettajien yhteistyöhön. Näin ollen kaksoispätevyys jäsentäisi perusopetuskokonaisuutta ja tekisi siitä ymmärrettävämmän ja kiinnostavamman kehittämiskohteen.

Vaikka Meri (2005, 254 ja 263) ja Mikkola (2005, 226-227) pitävätkin nykyisiä mahdollisuuksia kouluttautua kaksoispätevyyteen hyvinä, pitävät haastatellut opettajat nykyisen laajuisen kaksoispätevyyden hankkimista jokseenkin työläänä. Kaksoispätevyydessä on oman luokan kannalta lisäksi se riskitekijä, että joissakin tapauksissa oppilaat näyttävät tarvitsevan enemmän omaa opettajaansa, kuin mitä kaksoispätevä opettaja ainetuntiansa lisäksi luokkansa parissa ehtii olla. Siksi aivan pienimmille oppilaille ei ole sopivaa, jos opettaja on puolet päivästä muissa tehtävissä. Näkisin hyvänä vaihtoehtona, että pienimpien oppilaiden kaksoispätevä luokanopettaja tekisi ainetunteja hieman vähemmän kuin esimerkiksi 5.-6.-luokka-asteiden opettaja. Oppilaiden ollessa isompia, kasvavat kaksoispätevyyden suomat mahdollisuudet. Esimerkiksi juuri viidennen ja kuudennen luokka-asteen kohdalla kaksoispätevyys voisi jopa helpottaa oppilaan siirtymää, kun opetus muuttuisi luokanopettajajohtoisuudesta aineenopettajajohtoisuuteen tällaisen kahden vuoden siirtymäperiodin aikana. Luokanopettajien osuus opetuksessa vähenisi näin portaittain ja aineenopetuksen osuus samalla hiljalleen kasvaisi. Tämä vastaisi Pietarisen (1999, 273-276) esittämään oppilaiden kokemaan koulukulttuurien yhtenäisyyden haasteeseen. Hyvänä puolena tässä olisi myös, että samalla luokanopettaja itse voisi tuoda jostakin oppiaineesta aineosaamisensa omankin luokkansa hyödyksi. Tällöin kaksoispätevä opettaja voisi pitää jo toistakymmentä ainetuntia viikossa. Vastaavasti luokanopettajan pitäessä ainetunteja muille luokille vapautuisi hänen oman luokkansa tunteja muille aineenopettajille. Tätä Metsäkylä (1996, 133) pitää hyvänä mahdollisuutena oppilaantuntemuksen lisäämiseksi, minkä lisäksi siitä saataisiin lisäarvoa myös oppiaineisiin kohdistuvan laadun lisäämiseksi. Tapauskoulussa ilmenneen ajatuksen mukaan voitaisiin siis esimerkiksi 5.-6.-luokka-asteiden fysiikan ja kemian opetus antaa asiantuntevan aineenopettajan vastuulle.

Opettajan työn kannalta kaksoispätevyydessä ja opettajuuden vertikaalissa laajentumisessa on se työtä rikastuttava piirre, että opettaja voi halutesaan joinakin vuosina painottaa aineenopettajuuttaan määrällisesti enemmän ja joinakin vuosina tehdä luokanopettajan tehtäviä enemmän. Huusko ym. (2007, 75), Laitila (1996, 127) ja Meri (2005, 254) pitävät opettajuuden laajenemista työtä rikastuttavana yhtenäiskoulun ominaispiirteenä. Liikkuminen opettajuuksien välillä tuo työhön vaihtelevuutta, eikä tällöin esimerkiksi samojen käytänteiden toistaminen vuodesta toiseen leipäännyttäisi opettajaa työhönsä. Tässä voi olla valtakunnallinenkin mahdollisuus työssä viihtymisen lisäämiseen, nyt kun opettajien alanvaihtoista puhutaan koko ajan enemmän.

Kaksoispätevyyksien lisäksi nykyiset luokan- ja aineenopettajien erilliset tutkinnot sopivat yhtenäiskouluun, sillä haastatellut katsovat, että niiden avulla on voitu huomioida eri-ikäiset oppijat asianmukaisella tavalla. Pienet oppilaat tarvitsevat kasvatussuuntautuneisuutta ja isot oppilaat ainesuuntautuneisuutta, minkä vuoksi opettajuuksien eriytyneisyyttäkin jossain määrin tarvitaan. Tässä suhteessa koulun opettajien käsitykset ovat yhteneviä Huuskon ym. (2007, 111) tutkimuksen tuloksiin, joiden mukaan erilaiset asiantuntijuudet ovat koulun vahvuus. Kahden eri opettajakulttuurin yhdistäminen on koettu kuitenkin työlääksi ja haastavaksi prosessiksi, joten koulukulttuurin yhtenäisyyden kannalta eri opettajuudet sisältävät myös kompastuskivensä. Kahden eri opettajakulttuurin yhtenäistyminen on edennyt koulussa hyvin, mutta tämä on vaatinut etenkin rehtorilta ja koulun johdolta erityisen onnistunutta työtä yhtenäisyyden eteen. Opettajien kokemana yhteinen opettajanhuone on tärkeä yhteisöllisyyttä ja yhtenäisyyttä lisäävä tekijä. Opettajanhuone on paikka, jossa kaikki opettajat kelpoisuuksiin, tutkintoihin ja työtehtäviin katsomatta kohtaavat ja sivuuttavat toisensa sekä keskustelevat toistensa kanssa. Opettajanhuoneessa tieto oppilaisista liikkuu opettajalta toiselle, joten moniammatillisen yhteistyön kehittämisessä se näyttää olevan ratkaisevan tärkeä keskus.

Opettajat kokevat olevansa keskenään arvostuksellisesti ja kunnioitukseksi tasa-arvoisessa asemassa, eikä kelpoisuuksien mukaista jakoa ylempi- tai alempiarvoisiin opettajiin ole. Tämä on edellytys sille, että opettajat voivat toimia moniammatillisen asiantuntijuuden hengessä. Vaikka monet virkaehtosopimukseen liittyvistä tekijöistä eivät vastaa yhtenäiskoulun vaateita, ei tämä ole aiheuttanut eriarvoon perustuvaa yhteistyöestettä opettajaryhmien välille. Tapauskoulun aloittaessa toimintansa koko perusopetuksen kattavana kouluna viitisen vuotta sitten oli yhteistyö ja opettajakulttuurien yhteensovittaminen hankalaa. Tasa-arvon tuntemus on kasvanut, kun opettajat ovat tutustuneet toisiinsa ja toistensa työhön. Tämän myötä yhtenäisyyttä on kehittynyt opettajaryhmien välille. Seppänen ja Sinkkonen (2007, 93) pitävät perusopetuksen yhtenäistämisen kannalta haasteena sitä, etteivät opettajaryhmät ole täysin selvillä toistensa työstä. Laitila (1996, 125), Metsäkylä (1996, 132) sekä Uutela-Morander ja Ilmonen (2005, 83) pitävät toisten opettajaryhmien työhön tutustumista olennaisena vaiheena yhtenäistymisen polulla, ja tämä näyttää tapauskoulussa olevan hyvissä kantimissa. Yhtenäisyyden rakentaminen on koulussa ollut tietoista ja kulttuurisen yhtenäistymisen johtaminen on tapahtunut tapauskoulussa ammattitaitoisesti. Kaoottisena koettu alkuvaihe on olennainen osa koulun kulttuurista kehittymistä (esim. Huusko ym. 2007, 160-161), mutta se on onnistuneesti jätetty taakse.

Ajatus yleisestä opettajuudesta (esim. Johnson 2006, 44; 2007b, 31; Meri 2005, 253-254) ei saa opettajien keskuudessa kannatusta, sillä ensinnäkin sen pelätään heikontavan ainetaitoja, ja toiseksi eri-ikäiset oppilaat tarvitsevat osakseen erilailla profiloituneita opettajia. Yleisen opettajuuden ongelma on siis pitkälti siinä, että siihen vaadittavan koulutuksen katsotaan edellyttävän liian laajoja opintoja taatakseen riittävän kasvatuksellisen pätevyyden pienien oppilaiden kanssa olemiseen ja riittävät aineenhallintataidot isojen oppilaiden kanssa toimimiseen. Haastateltujen mielestä näiden pätevyyksien hankkiminen ei onnistuisi, jos tutkinnot olisivat nykyisen laajuisia. Huusko ym. (2007, 117) tulevat tutkimuksessaan päätelmään, että yleisen opettajuuden idea on etenkin aineenopetuksessa koettu uhka. Oma tutkimukseni osoittaa sen tärkeän piirteen,

että vastaava uhka liittyy myös alkuopetuksen toteuttamiseen. Koko perusopetuksen parhaalla mahdollisella tavalla kattava tutkintokokonaisuus ei siis mahdu laajuudeltaan nykyisiin raameihin. Luukkaisen (2002, 197) ehdottama malli, jonka mukaan perusopetukseen vapautettaisiin tilaa yhtenäisen perusopetuksen valmiuksien omaksumiselle siten, että osa nykyisistä opettajankoulutuksen sisällöistä siirrettäisiin täydennyskoulutuksen vastuulle, on sikäli perusteltu ja kannatettava.

Luokan- ja aineenopettajien kulttuuriset erot näkyvät etenkin ajattelutavoissa. Luokanopettajien opettajuudessa korostuu kasvatussuuntautuneisuus ja aineenopettajuudessa ainesuuntautuneisuus. Tämä tulee esille monissa aikaisemmissakin tutkimuksissa ja se on mielletty suureksi haasteeksi (Johnson 2007e, 29; Luukkainen 2002, 248; 2004, 214; Mikkola 2005, 222; Seppänen & Sinkkonen 2007, 73-74; Välijärvi 2005, 115; myös Huusko & Pietarinen 2000). Lisäksi opettajaryhmien välillä on suhtautumistapaeroja muun muassa sääntöihin ja käytänteisiin liittyen. Vaikka nämä erot mielletäänkin opettajayhteisön yhtenäistymisen kannalta haasteiksi (esim. Luukkainen 2004), pitävät ne mielestäni sisällään myös mahdollisuuden. Eriytyneisyys voi olla myös toimintaan liittyvä rikkaus, jos sen avulla opettajien kokonaisosaaminen koulussa kasvaa ja opetus onnistutaan kohdentamaan oppilaiden ikä- ja kehitystasoon nähden sopivaksi. Opettajuuksien laajeneminen kohti toisiaan olisi tärkeää, jotta asterajaa ylitettäessä opetus kohtaa oppilaan. Näin ollen luokanopettajuuden tulisi sisältää aineenopettajuudelle tyypillistä aineosaamista ja aineenopettajuuden sisältää luokanopettajuudelle tyypillistä pedagogista osaamista silloin, kun vanhaa asterajaa ylitetään. Tällöin opettajat voisivat kelpoisuuksiin katsomatta kohdata eri-ikäisiä oppilaita oppilaiden odotusarvon mukaisesti. Tapauskoulun lukuvuosisuunnitelmassa mainitaan, että ”opetushenkilöstöä koulutetaan eri ikäkausien ymmärtämisessä ja ohjauksessa”. Tämä on mielestäni oikea suunta.

Tapauskoulun opettajistossa käsitys perusopetuksen yhtenäisyydestä on pääasiassa yhtenevä. Pienoiset erot, joita käsityksissä oli havaittavissa ovat luonnollinen osa perusopetusta yhtenäistävää kouluyhteisöä ja hyväksytyä ristiriidan käsittelyä. Huuskon ym. (2007, 55-56 ja 121-122) mukaan on tärkeää, että kehitystyö sisältää erilaisia käsityksiä ja näkemyksiä. Tapauskoulun rehtorin sanoin: ”Jos ei ole erimielisyyttä ja epävarmuutta ennen päätöstä, niin minkä takia pitää päätös tehdä? Jos ei ole ristiriitaa ja epävarmuutta, niin ei ole päätöstä – se on vaan asian toteaminen.”

Vaikka eri opettajaryhmien opettajuuksissa on eriytyneisyyttä, olennaista on, että tapauskoulun opettajien käsitykset koulun ydintehtävistä ovat yhteneviä. Toisin sanoen koulussa toteutuu se Huuskon ym (2007, 63 ja 162-163) esittämä tavoite, että eri opettajaryhmät ovat saman kasvatustavoitteen takana. On tärkeää, että opettajat mieltävät esimerkiksi perusopetuksen yhtenäisyyden olennaisilta osiltaan samalla tavalla. Jos opetuksen taustalla on lähtökohdiltaan yhtenevät arvot, tavoitteet ja päämäärät, voi koulun opettajuus profiloitua ja painottua niiden puitteissa eri suuntiin. Kun näin opettajat saadaan toimimaan yhteisten päämäärien suuntaisesti ja toistensa ammattitaitoon tukeutuen, ollaan tekemisissä sellaisen moniammatillisuuden kanssa, joka mielestäni on yhtenäisen perusopetuksen helmi.

Vaikuttaa siltä, että yhteisen opettajuuden identiteetin luomiseksi ensiarvoisen tärkeää on kehittää rakenteellisia ratkaisuja siten, että ala- ja yläluokkien opetus, oppilaat ja opettajisto kohtaavat. Tätä myös Huusko ym. (2007, 73) pi-

tävät tärkeänä. Tutkimustulosten perusteella kannatan Johnsonin (2007d, 102-103) ja Lyytisen (1988b, 40) ajatuksia siitä, että toimintastrategiat on luontevaa muuttaa organisatoristen ja rakenteellisten muutosten kautta, jolloin päästään tekemisiin uudenlaisten toimintakulttuurimallien kanssa. Tämä vahvistaa näkemystäni siitä, että koulun rakenteellinen muutos luo edellytykset opettajuuden kehittymiselle kohti perusopetuksen yhtenäisyyttä (kuviot 4). Tutkimuksen perusteella epäilen, että pelkkä opettajuuden sisällöllinen muuttaminen ei johda todelliseen yhtenäisyyteen, ja näin ollen kuviossa 2 esittämäni lähtökohtainen ajatusmalli tulee kyseenalaiseksi. Pelkkä opettajuuden muutos perusopetuksen yhtenäistämiseksi ei välttämättä riitä, vaan koulun rakenteellisen yhtenäisyyden on tuettava tai jopa pantava alkuun opettajuuden muutos. En pysty vastaamaan pelkästään tämän tutkimuksen perusteella siihen, voidaanko ilman fyysistä yhdistymistä saavuttaa oppilaan tasolla tuntuvaa perusopetuksen yhtenäisyyttä. Tätä olisi mielestäni syytä tutkia vertailemalla toisistaan erillään olevien yhteisten peruskoulujen kulttuurin yhtenäisyyttä yhtenäiskoulujen kulttuurin yhtenäisyyteen.

Yhteisen opetussuunnitelman laatimisen jälkeen koulujen rakenteellinen yhdistäminen näyttää olevan olennainen yhtenäisyyttä luova tekijä. Koulujen jäädessä eri kiinteistöihin on yhtenäisyyden luominen mielestäni todella vaikeaa. Tämän ovat todenneet sekä opettajat että rehtorit niissä ala- ja yläluokkien kouluissa, joissa olen asiasta keskustellut. Jos toisistaan erillään olevissa ala- ja yläkouluissa kouluhenkilöstöt eivät kohtaa toisiaan, eikä heillä ole toistensa tapaamiseen aikaa saati halua, ei sisällön uudistus riitä yhtenäisyyden kehittämiseksi. Erään alakoulun opettajan mukaan ”kerran vuodessa käydään keksimässä aina samat asiat”, joita ei hänen mielestään ryhdytä toteuttamaan. Tai kuten eräs rehtori lyhyesti ja ytimekkäästi tilannetta kommentoi: ”Tässä sä tän nyt näet. Onko mikään muuttunut? Ei ole.”

Sen lisäksi, että koulut yhdistyvät saman katon alle, tulee yhtenäisyys viedä pidemmälle kuin hallinnollisten muutosten tasolle. Muutoin on riski, ettei koulun kulttuurissa tapahdu todellista yhtenäistymistä (Huusko & Pietarinen 1999, 72; 2000, 26; Johnson 2006, 16; myös Metsäkylä 1996, 131). Kun opettajaryhmät on saatettu samoihin tiloihin ja toistensa luo, on opettajien yhteistyöhön ja yhteisöllisyyteen panostettava tietoisesti, kuten tapauskoulussa on tehty. Tutkimustulosten mukaan erilaiset asterajan ylittämiset auttavat opettajia tutustumaan toistensa työhön ja toistensa maailmoihin. Sen myötä luonnollinen arvostus ja kunnioitus kasvavat molemminpuolisesti. Tämä tulee esille myös Metsäkylän (1996, 132) raportissa. Huusko ja Pietarinen (1999, 56) pitävät palkkaukseen ja opetusvelvollisuuteen liittyviä opettajaryhmien eroja suurena uhkana yhteistyön viriämiselle. Nämä erot tulee käsitellä, kuten tapauskoulussa on tehty, jotta niistä ei aiheudu ongelmaa opettajayhteisön sisäiseen toimintaan. Tällä hetkellä tapauskoulun on mahdollon niihin vaikuttaa, joten on tultava toimeen annetuissa puitteissa. Palkkauksen harmonisoinnille olisi tarvetta, ja toivottavaa tietenkin olisi, että muutkin kouluhistorian muinaisjäänteet poistuisivat pikimmiten, jotta ne eivät hankaloittaisi koulujen yhtenäistämistoimintaa. Tätä ajatusta kannattavat myös esimerkiksi Helakorpi (2001, 46), Johnson (2007e, 29), Luukkainen (2002, 247; 2004, 211 ja 305), Pyhältö ym. (2007, 228), Seppänen & Sinkkonen (2007, 13) sekä Tanttu (2005, 110).

Tapauskoulussa vallitsevat käytännöt toimivat kohti yhteistä opettajuuden identiteettiä. Toisin sanoen opettajayhteisön toiminnassa on monia yhteisen

opettajuuden identiteettiä tukevia piirteitä, kuten moniammatillista yhteistyötä ja opettajuuden vertikaalista laajenemista. Vaikka tapauskoulun opettajakulttuurissa onkin monia seikkoja, joihin on panostettava edelleen, on koulun toiminta viiden vuoden aikana kehittynyt huomattavasti ja oikeasuuntaisesti. Muutosprosessien johtaminen on mitä ilmeisimmin ollut erittäin taidokasta ja sisältänyt sellaisia piirteitä, joita Huusko ym. (2007) tuovat tutkimuksessaan esille. Näitä ovat muun muassa vallitsevan toimintakulttuurin kyseenalaistaminen, yhteisöllisen näkemyksen inspiroiminen, uusien toimintamallien tuottaminen, opettajien muutosvalmiuden rohkaiseminen sekä oman esimerkin näyttäminen muutostavoitteellisuudessa. (Huusko ym. 2007, 124-125.) Moniammatillisuus ja laajeneva opettajuus sisältävät useita sellaisia mahdollisuuksia, että niiden käyttämättä jättäminen olisi sääli.

Yhteisen opettajuuden identiteetti ei liene koskaan valmis. Pidän sitä ennemminkin tavoiteltavana suuntana, joka koulun toiminnassa, hengessä ja tavoitteissa on aina läsnä. Tästä näkökulmasta katsottuna ei yhtenäinen perusopetuskaan voi olla koskaan valmis, vaan senkin tulee olla suuntana, jonka mukaan koulu toimii ja jonka mukaan koulunpitoa toteutetaan. Yhteisen opettajuuden identiteetti ja yhtenäinen perusopetus tulee ottaa koulun kaiken toiminnan taustalle hengeksi, jonka mukaan toimitaan. Oppilaille, opettajille ja koko kouluyhteisölle yhtenäiskoulu voi antaa paljon. Yhtenäiskoulu on mahdollisuus.

## 5.2 Oman tutkimuksen arviointia ja pohdintaa

Yhtenäiskoulun opettajuus on tutkimusaiheena ajankohtainen ja sikäli aiheenvalintana otollinen ja tärkeä. Aloittaessani pitkällisen prosessini aiheen parissa, ei yhtenäisestä perusopetuksesta ollut olemassa tutkimustietoa läheskään siinä määrin kuin mitä viime vuosina on alkanut ilmestyä. Vaikuttaisi siltä, että YPO on tällä hetkellä tavalla tai toisella useassa tutkimuksessa suurennuslasin alla, mutta lisää tutkimustietoa tarvitaan yhä. Aiheenvalintani on sikäli ainutlaatuisen, että sen avulla tämän tapauskoulun käytänteet tulevat tarkastelun kohteeksi. Toivon, että kyseisen koulun lisäksi siitä voisi olla hyötyä esimerkiksi kyseisen kunnan muille kouluille omassa kehitystyössään. Itselleni tutkimuksen suurin merkitys on siinä, että olen saanut kirjallisuuden perusteella syntyneille käsityksille käytännön vastineen. Jos esiymmärrykseni ja asiantuntemukseni olisi ollut syvempää, toisin sanoen minulla olisi ollut omakohtaisia kokemuksia yhtenäiskouluista, olisin toki voinut suunnata tutkimusaiheen toisin. Tämän tutkimuksen myötä esiymmärrykseni on kuitenkin syventynyt sellaiseksi asiantuntemukseksi, jonka uskon edesauttavan minua tulevaisuudessa haasteissani, jotka tavalla tai toisella tulevat liittymään perusopetukseen ja sen kehittymiseen.

Tutkimusaineiston analysoinnissa pyrin ehdottomaan rehellisyyteen. Pyrin siihen, että yleisestä linjasta poikkeavat näkemykset tulevat kuulluksi, sillä näkemysten väliset ristiriidat ja erot ovat niitä tekijöitä, joiden huomioiminen koulun kehittämisessä on ensiarvoisen tärkeää. Etenkin tapauskoulun toimijoiden kannalta näkemysten ja kokemusten koko kirjon näkyviin tuomisesta en halunnut tinkiä. Rehellisyyteen pyrin myös tutkimuksen raportoinnissa. Erityisesti tut-

kimusmenetelmän kohdalla olen kuvannut kaiken sen, mitä olen tehnyt. Näin ollen lukijalle ei pitäisi jäädä epäselväksi, millaisin keinoin olen tuloksiin päätenyt. Avoimuus ja rehellisyys liittyvät myös yleistettävyyden haasteeseen. Laineen ym. (2007, 30) sanoin: kun ”tutkimuksessa siis kuvataan läpinäkyvästi tutkimuksen vaiheet ja monipuolinen aineisto sekä esitetään uskottava tulkinta, pystyy lukija itse tekemään tarvittavan yleistyksen”.

Tutkimuksen kannalta olisi ollut eduksi, jos teemahaastattelu olisi käsittänyt useampia osallistujia, jolloin käsiteltäviin teemoihin olisi voinut saada vielä enemmän näkökulmia. Haastatteluihin valikoituneet henkilöt edustivat opettajistoja monipuolisesti, mutta ei ole lainkaan selvää, voiko heidän näkemyksiään yleistää koskemaan koko heidän edustamaansa opettajaryhmää. Koska esimerkiksi moniammatillinen yhteistyö ja opettajuuden laajeneminen vaikuttavat olevan persoonakohtaisia ja perustuvan opettajan omaan innokkuuteen ja aktiivisuuteen, saattaa opettajaryhmän sisällä olla erilaisia suhtautumistapoja näihin sisältöihin. Näin ollen haastatteluotteiden yleistäminen koskemaan koulun sisällä jotain tiettyä opettajaryhmää ei välttämättä ole yksiselitteistä tai edes tarpeellista. Pohdittavaksi jää, onko raportissa ilmaistuissa seikoissa kyse sellaisista piirteistä, jotka ovat ominaisia jollekin opettajaryhmälle, vai onko kyseessä ennemminkin henkilökohtainen näkemys, joka perustuu muihin seikkoihin kuin haastattelun edustamaan opettajaryhmään. Osaltaan tämä ongelma olisi ratkaistavissa siten, että koulun koko opetushenkilökunnan käsityksiä olennaisiin teemoihin kartoittaisi esimerkiksi kyselylomaketutkimuksella. Koska käytettävän ajan niukkuuden takia en sellaista tämän tutkimuksen yhteydessä voinut tehdä, luotan siihen, että koulu opettajineen voi tehdä raportissani ilmaistuista asioista omat tulkintansa, ellei joku toinen ota ongelmaa erilliseksi tutkimusalueekseen.

Moniammatillisuuden käsittelemiseksi olisi ollut suotavaa haastatella myös oppilashuollon ammattilaisia. Koska rajasin tarkastelun opettajaryhmien tasolle, jäi tämä jälkikäteen olennaiselta tuntuva yhteistyön alue kenties turhan vähälle huomiolle. Tätä en osannut ottaa huomioon tutkimussuunnitelmaa laatiessani, vaan vasta analyysivaiheessa puutteen huomasi. Tekemällä oppii, kuten sanotaan.

Tutkimustulokset kuvaavat perusopetuksen yhtenäistymistä ja opettajuuden kehittymistä yhtenäiskoulukontekstissa yhden koulun osalta. Muita yhtenäiskouluja ajatellen huomioitavaa on se, että ensinnäkin ulkoisilta piirteiltään samannäköiset yhtenäiskoulut saattavat olla kehitysprosessissaan hyvin eri vaiheissa, ja toisekseen perusopetuksen yhtenäisyys on kenties kouluissa mielletty eri tavalla. Koulujen kehittymisprosesseissakin on paljon eroja. Se, mitä tämä tutkimus kertoo eräästä yhtenäiskoulusta ja sen opettajuudesta, on yksi esimerkki yhtenäistä perusopetusta toteuttavasta koulusta. Toivon, että tämä tutkimus voi antaa virikkeitä ja pohdittavaa muillekin perusopetusta yhtenäistävälle tahoille, jolloin näiden tutkimustulosten yleistettävyyttä muihin konteksteihin jää heidän vastuulleen.

Lähtökohtana tutkimuksessani on ollut se Saarela-Kinnusen ja Eskolan (2001, 163) sekä Leinon (2007, 215-214) esittämä näkemys, että tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen tulee tapaustutkimuksen myötä mahdolliseksi; tässä yhteydessä siis opettajuus yhtenäiskoulussa ja siihen liittyvä problematiikka tulee ymmärretyksi. Leinoa (2007) siteeraten ”siitä muodostuu kokonaisnäkemys, josta nousee esiin yleisesti tärkeitä teemoja ja uusia tarkastelunäkökulmia... Tavoitteena on ymmärtää inhimillistä tai ihmisyhteisöjen toimin-



taa yhtä tapausta laajemmalla tasolla.” (Leino 2007, 214.) Sen sijaan, että haluttaisiin yleistää aineistoa tai tutkimustuloksia, on syytä ulottaa yleistäminen koskemaan teoreettista viitekehystä (ks. Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 163). Tällöin yleistettäväksi tulee muun muassa se seikka, voidaanko opettajuuden kehittymistä pitää lähtökohtana perusopetuksen yhtenäistämiseksi. Tapauskoulusta saadun aineiston mukaan opettajuuden kehittyminen on perusopetuksen yhtenäistämisen keskiössä, ja koulun rakenteelliset ratkaisut edesauttavat olennaisesti yhtenäisyyden syntymistä. Tämä tulos on mielestäni täysin yleistettävissä tapauskoulun ulkopuolelle.

Omassa tutkimusraportissani perusopetuksen yhtenäistyminen tulee tarkasteltavaksi monelta eri kannalta. Mikä tahansa raportissa käsitelty erillinen osa-alue voisi tulla tarkemman analysoinnin kohteeksi myöhemmissä tutkimuksissa. Tuntuu kuitenkin järkevältä suuntautua seuraavaksi tarkemmin ja analyttisemmin koulun muutosprosessiin ja siihen, miten opettajat määrittävät itsensä yhtenäisen perusopetuksen kehittäjinä. Koska koulu kehittyy ensisijaisesti opettajiensa ja opettajayhteisön voimin, olisi olennaista saada tutkimustietoa opettajista aktiivisina muutososaajina. Näin koulun kehittymistä yhtenäisen perusopetuksen suuntaan voitaisiin edelleen tukea. Tässä tutkielmassa rajasin muutosprosessin itsessään tutkimusalueen ulkopuolelle, joten sen nostaminen omaksi erityiseksi tutkimusteemakseen tuntuisi loogiselta. Tämä tutkielma kokonaisuudessaan voisi toimia erinomaisena pohjana ja taustana kyseiselle muutosprosessitutkimukselle.

Tutkimusta voisi suunnata myös oppilaiden toimijuuteen ja heidän yhtenäisyyskokemuksiinsa. Peruskysymys lienee, onko oppilas yhtenäiskoulun toiminnan keskiössä. Oppilaiden kokemukset voisivat antaa tietoa siitä, kuinka yhtenäinen heidän koulutaipaleensa on esimerkiksi opetustapojen, koulun kulttuurin ja käytänteiden tasolla. Heidän kokemuksistaan voisimme oppia jotain sellaista, mitä emme koulun aikuistoimijoina ole edes tulleet ajatelleeksi. Oppilaiden näkemykset voisivat siis avata meille kokonaan uusia mahdollisuuksia tulkita ja toteuttaa perusopetuksen yhtenäisyyttä. Oppilaiden tuntemuksien ja toimijuuden selvittäminen voisi toimia jatkotutkimuksena tälle tutkimukselle tai se voisi olla kokonaan oma tutkimuksensa. Oppilaiden kuuleminen laajemmassa mittakaavassa voisi olla toteutettavissa myös koulun omana toimintana, sillä koulussa on vahvat käytänteet oppilaiden huomioimiseksi ja heidän kuuntelemisekseen ja näin ollen oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa.

Kuten aiemmin esitin, en pysty vastaamaan pelkästään tämän tutkimuksen perusteella siihen, voidaanko ilman koulujen fyysistä yhdistymistä saavuttaa oppilaan tasolla tuntuvaa perusopetuksen yhtenäisyyttä. Tätä olisi mielestäni hyvä tutkia vertailemalla toisistaan erillään olevien yhtenäisten peruskoulujen kulttuurin yhtenäisyyttä yhtenäiskoulujen kulttuurin yhtenäisyyteen. Tätä pitäisin oivallisena aiheena vaikkapa useista tutkimuksista koostuvaan laajaan tutkimuskokonaisuuteen.

Tutkimusprosessin aikana olen pohtinut mielessäni, missä määrin opettajankoulutus antaa valmiuksia yhtenäisen perusopetuksen mukaiseen toimintaan, ja millaisia käsityksiä opettajaksi opiskelevilla on tulevaisuuden työstään. Olisi mielenkiintoista tietää, miten opiskelijat mieltävät yhtenäisen perusopetuksen, moniammatillisen yhteistyön ja eri luokka-asteilla toimimisen näkyvän omassa tulevaisuuden työssään. Tätä voisi tutkia oppilaitoskohtaisesti tai vertaamalla eri opettajankoulutusmuotoihin kuuluvien opiskelijoiden käsityksiä toi-

siinsa. Tällaisen tutkimuksen avulla olisi hyvät mahdollisuudet hahmotella kuvaa yhtenäisen perusopetuksen ja opettajankoulutusmuotojen vastaavuudesta ja se voisi toimia apuna opettajankoulutuksen kehittämisessä.

Oman näkemykseni mukaan yhtenäiskoulu on rakenteeltaan sellainen ratkaisu, että sen kaltaisia kouluyksiköitä voisi tapauskoulun kunnassa olla enemmänkin. Erityisesti tiedonkulun helppous, oppilaantuntemus yläluokilla, oppilaan katkeamaton perusopetuskaari, opettajien moniammatillisuuteen perustuva kokonaisuosaaminen, opettajan työn rikastuminen ja pieni ”yläaste” ovat sellaisia hyviä asioita, joiden toteutuminen on mahdollista yhtenäiskouluissa. Lisäksi yhtenäiskoulussa parhaimmillaan oppilaan siirtymävaiheet ovat tuettuja ja opetuskulttuuriset siirtymät liukuvia, jolloin siirtymän ei pitäisi muodostua ylitsöpääsemättömäksi ongelmaksi kenellekään. Jos tapauskoulun kunnassa tai muualla kouluverkkoratkaisut ja koulujen peruskorjaukset olisivat käsittelyssä, nostaisin yhdeksi ratkaisumalliksi sen, että niin sanotuista massayläasteista luovuttaisiin ja yläluokat hajautettaisiin joidenkin peruskorjattavien alaluokkien koulujen yhteyteen. Tällöin oppilailla olisi mahdollisuus pysyä lähempänä kotiaan koko perusopetuksensa ajan, eikä tarvitsisi lähteä joukkoliikenteellä kaupunkikeskusten yläluokille. Yläkoulukin voisi näin olla eräänlainen lähikoulu, toisin kuin se monella paikkakunnalla nykyisin on. Muutosprosessi tulisi olemaan erittäin haastava, sillä koulujen lakkauttamiset ja opettajayhteisöjen rikkoutumiset ovat todella suuria tuntemuksia ja kipua synnyttäviä kokemuksia. Mutta kuten tapauskoulussa on nähty, kaikki nämä ovat voitettavissa, jos muutos ohjataan ja toteutetaan oikealla tavalla. Tutkimassani koulussa on tehty arvokasta työtä perusopetuksen yhtenäistämiseksi, joten sieltä saatua kokemusta ja asiantuntemusta voitaisiin hyödyntää alueellisessa kouluverkkoratkaisussa tavalla, joka ei ole jokaisessa kunnassa lainkaan mahdollista. Tällaisten pioneerikoulujen tekemä työ sisältää paljon sellaista osaamista, jota voitaisiin hyödyntää Suomessa laajemminkin. Onnekseni tapauskoulun lukuvuosisuunnitelmasta huomasin, että koulu onkin mukana YPO 2015 -hankkeessa.

Jos edellä esitettyyn kouluverkkoremonttiin ja kehitysprosessiin kunnassa lähdetäisiin, olisi siinä erittäin hyvä tutkimusaihe kenelle tahansa, aina laajempia ja monialaisia ja -metodisia tutkimushankkeita myöten.

## 6 LOPUKSI

Tämän ajallisesti pitkän tutkimusprosessin aikana olen sisäistänyt ja oppinut ymmärtämään paljon siitä, mitä yhtenäinen perusopetus voi olla ja mihin YPO perustuu. Olen aidosti tyytyväinen oppimaani. Jos ajattelen asiaa siltä kannalta, että tämän opinnäytetyön myötä valmistun opettajaksi ja voin siirtyä säännölliseen työhön ja opettajan ammattiin, on tämä prosessi antanut paljon valmiuksia opettajana toimimiseen. Toiminpa sitten rakenteellisesti minkälaisessa kouluyksikössä tahansa, ymmärrän paljon siitä, miten oppilas tulisi ottaa huomioon erilaisissa siirtymissä ja miten perusopetusta voi sisällöllisesti yhtenäistää. Toisaalta ymmärrän myös, että opettajayhteisön jäsenenä minulla on mahdollisuus, ja jopa velvollisuus, toimia aktiivisesti koulun kulttuurin kehittämisen hyväksi. Sen lisäksi, että pro gradu -tutkielman myötä saan viimeisen tutkintooni kuuluvan kurssisuorituksen, olen tämän prosessin myötä saanut hyvät valmiudet opettajana toimimiseen yhtenäisen perusopetuksen parissa. Tästä on hyvä siirtyä seuraaviin haasteisiin.

## LÄHTEET

- Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Antikainen, A., Koski, L. & Rinne, R. 2000. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Anttonen, E. & Helakorpi, S. (toim.) 1995. Laatu kouluun. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998. 986/14.12.1998.
- Caldwell, B. J. 1997. The impact of self-management and self-government on professional cultures of teaching: A strategic analysis for the twenty-first century. Teoksessa A. Hargreaves & R. Evans. (toim.) Beyond educational reform. Bringing teachers back in. Buckingham: Open University Press, 62-76.
- Darling-Hammond, L. 2005. Policy and change: Getting beyond bureaucracy. Teoksessa A. Hargreaves. (toim.) Extending educational change. International handbook of educational change. Alankomaat: Springer, 362-387.
- Ekholm, M. 1992. Koulun johtajuus – ruotsalaisia mietteitä ja tutkimuksia. Teoksessa K. Hämäläinen & A. Mikkola (toim.) Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Helsinki: VAPK-kustannus, 15-29.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 24-42.
- Fink, D. & Stoll, L. 2005. Educational change: Easier said than done. Teoksessa A. Hargreaves. (toim.) Extending educational change. International handbook of educational change. Alankomaat: Springer, 17-41.
- Fullan, M. 1992. Henkilöstön kehittäminen – oppilaitoksen kehittäminen. Teoksessa K. Hämäläinen & A. Mikkola (toim.) Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Helsinki: VAPK-kustannus, 85-118.
- Fullan, M. 1994. Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Suomentaja: Tapani Kananoja. Helsinki: Painatuskeskus.
- Hagner, A. 2005. Hallitusti kolmannelle vuosiluokalle. Teoksessa P. Holopainen, T. Ojala, K. Miettinen, & T. Orellana (toim.) Siirtymät sujuviksi – ehyttä koulupolkua rakentamassa. Helsinki: Opetushallitus, 43-52.
- Hargreaves, A. 1994. Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age. New York: Teachers college press.
- Hargreaves, A. 1997. From reform to renewal: A new deal for a new age. Teoksessa A. Hargreaves & R. Evans (toim.) 1997. Beyond educational reform. Bringing teachers back in. Buckingham: Open University Press, 105-125.
- Hargreaves, A. 2003. Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity. Iso Britannia: Open university press.
- Hargreaves, A. 2005. (toim.) Extending educational change. International handbook of educational change. Alankomaat: Springer.

- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. & Manning, S. 2001. Learning to Change. Teaching beyond subjects and standards. San Francisco: The Jossey-Bass Education Series.
- Hargreaves, A. & Evans, R. (toim.) 1997. Beyond educational reform. Bringing teachers back in. Buckingham: Open University Press.
- Halinen, I. & Pietilä, A. 2005. Yhtenäisen perusopetuksen kehityksestä. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen perusopetuksen menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 95-107.
- Halmio, P. 1997. Valmis ja hyvä ei enää kasva. Kuva Alli Kantolan opettajuudesta. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 1.
- Heikkinen, H., Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) 1999. Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34.
- Helakorpi, S. 1995. Oppilaitoksen laatujärjestelmän perusteet. Teoksessa E. Anttonen, S. Helakorpi (toim.) Laatu koulun. Opetus 2000. Juva: WSOY, 117-148.
- Helakorpi, S. 2001. Innovatiivinen tiimi- ja verkostokoulu. Helsinki: Tammi.
- Himberg, L. 1996. Opettaja ja työyhteisö. Huomaa ymmärrä uskalla. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Hirsijärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Holopainen, P., Ojala, T., Miettinen, K., & Orellana, T. (toim.) 2005. Siirtymät sujuviksi – ehyttä koulupolkua rakentamassa. Helsinki: Opetushallitus.
- Houtsonen, J. 2000. Identiteetin rakentuminen koulun symbolisessa järjestyksessä. Teoksessa J. Houtsonen, J. Kauppila & K. Komonen. Koulutus, elämäntietä ja identiteettiä. Kasvatustieteellisiä avauksia suomalaisten oppimiseen. Joensuun yliopisto. Sosiologian laitos. Julkaisuja 3. Saarijärvi, 7-49.
- Houtsonen, J., Kauppila, J. & Komonen, K. 2000. Koulutus, elämäntietä ja identiteettiä. Kasvatustieteellisiä avauksia suomalaisten oppimiseen. Joensuun yliopisto. Sosiologian laitos. Julkaisuja 3. Saarijärvi.
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 49.
- Huusko, J. & Pietarinen, J. 1999. Koulun kehittämisen perustaa: Opettajien vuorovaikutuskulttuuri ja oppilaiden kokemukset. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Kohti yhteistä oppimista. Kannanottoja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. 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 tiedekunta. Selosteita 81, 23-48.
- Huusko, J. & Pietarinen, J. (toim.) 2002. Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämisestä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Selosteita 83.
- Huusko, J. & Pietarinen, J. 2005. Yhtenäisyyttä oppimassa? Johtajuuden merkitys yhtenäistä perusopetusta rakennettaessa. PPT-lähde

- <http://www.oph.fi/binary.asp?path=1;443;31479;31486;41180;41182&field=FileAttachment&version=3>. (Luettu 9.11.2006).
- Huusko, J., Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. 2007. Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu – yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet. Kasvatustalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 34. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku.
- Häikiö, L. & Niemenmaa, V. 2007. Valinnan paikat. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen. Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 41-56.
- Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) 2005. Yhtenäisen perusopetuksen menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hämäläinen, K. & Mikkola, A. (toim.) 1992. Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Iisalo, T. 1987. Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Helsinki: WSOY.
- Isosaari, J. 1968. Suomen koululaitoksen rakenne ja kehitys. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja B: Opetusmonisteet 1.
- Itälä, J. 2005. Elinkeinorakenteen muutos ratkaisi koulu-uudistuksen. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen perusopetuksen menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 47-53.
- Jakku-Sihvonen, R. 1998. Koulu uudistusten paineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Juva: WSOY, 20-24.
- Jakku-Sihvonen, R. (toim.) 2005. Uudenlaisia maistereita. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 1992. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja koulun kehittäminen. Teoksessa K. Hämäläinen & A. Mikkola (toim.) Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Helsinki: VAPK-kustannus, 57-84.
- Johnson, P. 2006. Rakenteissa kiinni? Perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi kunnan kouluorganisaation muutoshaasteena. Chydenius-instituuti. Tutkimuksia 4. Kokkola: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Johnson, P. (toim.) 2007. Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Johnson, P. 2007a. Johdanto. Teoksessa P. Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 9-12.
- Johnson, P. 2007b. Koulu muutoshaasteiden kohteena. Teoksessa P. Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 71-84.
- Johnson, P. 2007c. Peruskoulun kehittämisen mahdollisuudet. Teoksessa P. Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 47-70.
- Johnson, P. 2007d. Perusopetuksen yhtenäisyys muutoshaasteena. Teoksessa P. Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 85-103.
- Johnson, P. 2007e. Perusopetus – nykypäivän kansansivistystä. Teoksessa P. Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 13-45.

- Jokinen, H. 2000. Yhtenäisen perusopetuksen toimintaedellytykset ja mahdollisuudet. Jyväskylän kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1.
- Kaivola, T. 2005. Opettajan pedagogiset opinnot uudistuvassa maisterintutkinossa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Jyväskylä: PS-kustannus, 267-275.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Karila, K. & Nummenmaa A. R. 2005. Esi- ja alkuopetuksen jatkumo haastaa opettajat moniammatilliseen työskentelyyn. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen perusopetuksen menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 212-216.
- Kiuasmaa, K. 1982. Oppikoulu 1880-1980. Oppikoulu ja sen opettajat koulujärjestyksestä peruskouluun. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.
- Kiuasmaa, K. 1985. Nuoren tasavallan oppikoulukulttuuri. Koulu ja kulttuuri. "Koulu ja menneisyys XXIII". Suomen kouluhistoriallisen seura. Porvoo: WSOY, 137-157.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Ahola, S. 1989. Koulutuksen rajat ja rakenteet. Helsinki: WSOY.
- Kohonen, V. 2005. Aineenopettajakoulutuksen kehittämisen mahdollisuuksia. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Jyväskylä: PS-kustannus, 277-298.
- Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Juva: WSOY, 130-143.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1992. Kohti yhteistoiminnallista koulukulttuuria – koulunjohtollinen koulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa K. Hämäläinen & A. Mikkola (toim.) Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Helsinki: VAPK-kustannus, 31-56.
- Koro, J. 1998. Opettaja työnsä tutkijana ja kehittäjänä. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Juva: WSOY, 122-147.
- Korpinen, E. (toim.) 2005. Opettajankoulutus eilen, tänään, tulevaisuudessa. Professori Erkki Viljasen juhlaKirja 5.2.2005. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 1.
- Koskela, P. & Wikblad, V. 2006. Oppilaat ja kouluviihtyvyys. Kvalitatiivinen tutkimus yhtenäiskoulun 7. luokkalaisten kouluviihtyvyyteen vaikuttavista tekijöistä sekä oppilaiden vaikutusmahdollisuuksista. Tampereen yliopisto: Hämeenlinnan toimipaikka. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.
- Krokkfors, L. 2005. Vaikuttajaopettaja – eettinen ja kriittinen päätöksentekijä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Keuruu: Otava, 67-78.
- Kuikka, M. T. 2005. Kasvatuksen historian tutkimus. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 5.
- Kurunmäki, K. 2007. Vertailu. Teoksessa Laine, M. Bamberg, J. & Jokinen, P. Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 74-92.
- Kykyri, V-L. 2007. Yksilösuorituksista kohti yhteispeliä. Teoksessa P. Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 105-141.

- Kähkönen, E. 1979. Opettajankoulutus Suomen koulunuudistuksessa 1958-1978. Yleissivistävän koulunopettajien koulutuksen järjestelyt ja tavoitteet. Acta Universitatis Ouluensis E 1. Pedagogica 1.
- Kääriäinen, H. & Rikkinen, H. 1988. Siirtyminen peruskoulun ala-asteelta yläasteelle oppilaiden kokemana. Helsingin yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 69. Yliopistopaino.
- Laine, M. Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus.
- Laine, M. & Peltonen, L. 2007. Ikkuna muutokseen. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg, & P. Jokinen. Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 93-108.
- Laitila, R. 1996. Ala- ja yläasteen raja-aidan madaltaminen. Teoksessa E. Merimaa (toim.) Vuosiluokkiin sitomaton opetus peruskoulussa. Lähtökohtia ja koulujen kokemuksia. Helsinki: Kehittyvä koulutus 2. Opetushallitus, 124-130.
- Laitinen, H. 1998. Tapaustutkimuksen perusteet. Kuopion yliopisto: Julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 55. Yliopistopaino.
- Lauriala, A. 1998. Uudistajaopettaja kouluyhteisössä. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Juva: WSOY, 120-129.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Leino, H. 2007. Yleinen ongelma, yksi tapaus. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen. Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 214-227.
- Lindström, A. 2005. Kansalliset opetussuunnitelmat yhteiskunnallisina uudistajina. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen perusopetuksen menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 18-35.
- Lumijärvi, M. 2005. Uusi kahden aineen opettajankoulutus laaja-alaista opettajuutta tukemassa. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Luukkainen, O. (toim.) 1998. Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Juva: WSOY.
- Luukkainen, O. 2002. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Acta Universitatis Tamperensis 986. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Luukkainen, O. 2005a. Muuttuva opettajuus. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen perusopetuksen menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 204-211.
- Luukkainen, O. 2005b. Yhteiskuntasuuntautunut ja tulevaisuushakuinen opettaja. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Keuruu: Otava, 143-163.
- Luukkainen, O. & Valli, R. (toim.) 2005. Kaksitoista teesiä opettajalle. Keuruu: Otava.
- Lyytinen, H. K. (toim.) 1988. Itseuudistuvaan kouluun. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. 19. Jyväskylän yliopisto.
- Lyytinen, H. K. 1988a. Itseuudistuvan koulun johtamisesta. Teoksessa H. K. Lyytinen (toim.) Itseuudistuvaan kouluun. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. 19, 67-81.



- Lyytinen, H. K. 1988b. Koulun sisäisen kehittämisen aloitus ja vakiinnuttaminen. Teoksessa H. K. Lyytinen (toim.) Itseuudistuvaan kouluun. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. 19, 15-48.
- Malinen, P. 2004. Opettajat kouluopetuksen murroksessa. Tutkijaopettajan näkökulmia opetustyön kehittymiseen 1900-luvun jälkipuoliskolla. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 3.
- Malinen, P. 2005. Opetussuunnitelma peruskoulun valmistelu- ja toteutusvaiheessa. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen perusopetuksen menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 83-87.
- McLaughlin, M. W. 1997. Rebuilding teacher professionalism in the United States. Teoksessa A. Hargreaves & R. Evans (toim.) 1997. Beyond educational reform. Bringing teachers back in. Buckingham: Open University Press, 77-93.
- Meri, M. 2005. Miksi (ei) perusopetuksen opettajan koulutus opettajankoulutuksen tutkinnon uudistuksen tavoitteena? Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Jyväskylä: PS-kustannus, 253-265.
- Merimaa, E. (toim.) 1996. Vuosiluokkiin sitomaton opetus peruskoulussa. Lähtökohtia ja koulujen kokemuksia. Helsinki: Opetushallitus. Kehittyvä koulutus 2.
- Metsäkylä, L. 1996. Yhtenäiseen peruskouluun. Teoksessa E. Merimaa (toim.) Vuosiluokkiin sitomaton opetus peruskoulussa. Lähtökohtia ja koulujen kokemuksia. Helsinki: Opetushallitus. Kehittyvä koulutus 2, 131-138.
- Mikkola, A. 2005. Tutkinnot uudistuvat opettajankoulutuksessa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Jyväskylä: PS-kustannus, 219-230.
- Miller, L. 2005. Redefining teachers, reculturing schools: Connections, commitments and challenges. Teoksessa A. Hargreaves. (toim.) Extending educational change. International handbook of educational change. Alankomaat: Springer, 249-263.
- Mulford, B. 2005. Organizational learning and educational change. Teoksessa A. Hargreaves (toim.) Extending educational change. International handbook of educational change. Alankomaat: Springer, 336-361.
- Niemi, H. (toim.) 1998. Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Niemi, H. 2005a. Rinnakkaiskoulun puurtajista koko ikäluokan opettajiksi. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen perusopetuksen menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 170-186.
- Niemi, H. 2005b. Suomalainen opettajankoulutus valmiina jo pitkään eurooppalaiseen korkeakoulualueeseen. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Jyväskylä: PS-kustannus, 187-218.
- Nikkanen, P., Arffman, I., Huttunen, U. & Välijärvi, J. 2000. Koulun ja työelämän yhteistyö oppimisen monipuolistajana. Teoksessa J. Välijärvi (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opetushallitus: Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki, 117-156.
- Nurmi, V. 1979. Opettajankoulutuksen tähänastinen kehitys. Juva: WSOY.

- Nurmi, V. 1988. Uno Cygnaeus. Suomalainen koulumies ja kasvattaja. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Nurmi, V. 1989. Kansakoulusta peruskouluun. Juva.
- Oja, S. 2005. Ähtäriläisen lapsen koulupolun tukeminen. Teoksessa P. Holopainen, T. Ojala, K. Miettinen, & T. Orellana (toim.) Siirtymät sujuviksi – ehyttä koulupolkua rakentamassa. Helsinki: Opetushallitus, 54-65.
- Pelkonen, M. 1998. Uuteen Huomiseen! Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Juva: WSOY, 12-13.
- Penttinen, E. & Kyyrönen, L. 2005. Vieraiden kielten opettajankoulutuksen haasteet. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Jyväskylä: PS-kustannus, 299-318.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.
- Perusopetusasetus 1998 852/20.11.1998.
- Peuhkuri, T. 2007. Teoria ja yleistämisen kriteerit. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen. Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 130-148.
- Pietarinen, J. 1999. Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja 50. Joensuun yliopistopaino.
- 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 tiedekunta. Selosteita 83, 34-49.
- Pietarinen, J. 2005. Yhtenäinen perusopetus – mitä yhtenäisyys on? Teoksessa P. Holopainen, T. Ojala, K. Miettinen, & T. Orellana (toim.) Siirtymät sujuviksi – ehyttä koulupolkua rakentamassa. Helsinki: Opetushallitus, 9-14.
- Purhonen, K. 2005. Eteläranta peruskoulun ja yksityiskoulujen puolesta. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen perusopetuksen menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 61-65.
- Pyhältö, K., Kyyri, V-L. & Johnson, P. 2007. Perusopetuksen tulevaisuuden näköaloja. Teoksessa P. Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 223-232.
- Pyhältö, K. & Soini, T. 2007. Opetussuunnitelma koulun kehittämisvälineenä. Teoksessa P. Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 143-187.
- Ranne, V. 2005. Opettajuus ja järjestöpolitiikka. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen perusopetuksen menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 122-126.
- Rasku-Puttonen, H. 2005. Opettajankoulutuksen merkitys koulun uudistamisessa. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Opettajankoulutus eilen, tänään, tulevaisuudessa. Professori Erkki Viljasen juhlakirja 5.2.2005. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 1, 28-34.
- Renvall, P. 1982. Nykyajan historiantutkimus. 2. painos. Juva: WSOY.
- Rinne, R., Kivinen, O. & Kivirauma, J. 1984. Lähtökohtia peruskoulutuksen yhteiskunnallis-historiallisen muotoutumisen tutkimiseen. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu B: 11.

- Rönning, U. 2000. Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajat uuden vuosituhannen alkaessa. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 13. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 158-169.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopisto: Studies in Education, Psychology and Social Research 119.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Opetus 2000: Juva.
- Seinä, S. 1996. Kehittämishanke työyhteisössä. Tutkimus kouluorganisaatiossa tapahtuneesta 2-vuotisesta kehittämissankkeesta. Helsingin yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 167. Hakapaino Oy.
- Seppänen, J & Sinkkonen, S. 2007. I Can Handle It... Or Can I? Opettajien asennoituminen työhönsä yhtenäisessä perusopetuksessa. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Sergiovanni, T. J. 2005. Organization, market and community as strategies for change: What works best for deep changes in schools. Teoksessa. A. Hargreaves. (toim.) Extending educational change. International handbook of educational change. Alankomaat: Springer, 296-315.
- Simola, H. 1998. Toiveet, lupaukset ja koulun arki – Opettaja muutoksen puristuksissa. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Juva: WSOY, 89-121.
- Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Opetus 2000. Juva: PS-kustannus.
- Somerkivi, U. 1982. Peruskoulu. Synty, kehittyminen ja tulevaisuus. Vantaa: Kunnallispaino Oy.
- Somerkivi, U. 1985. Kansanopetuksen opetussuunnitelmat kulttuurin siirron kuvastajina. Teoksessa Koulu ja kulttuuri. "Koulu ja menneisyys XXIII". Suomen kouluhistoriallisen seuran julkaisuja. Porvoo: WSOY, 7-28.
- Spåre, P. 2007. Yhtenäisessä perusopetuksessa oppilaan ja opettajan hyvinvointi kulkee käsi kädessä. Opettaja 34, 27-29.
- Summa, H. 1995. Laatuajattelu julkisella sektorilla. Teoksessa E. Anttonen & S. Helakorpi, S. (toim.) Laatu koulun. Opetus 2000. Juva: WSOY, 67-92.
- Suonperä, M. 1995. Kehittyvä oppimiskäsitys koulutuksen laatuajattelun perustana. Teoksessa E. Anttonen & S. Helakorpi (toim.) Laatu koulun. Opetus 2000. Juva: WSOY, 93-115.
- Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Juva: WSOY, 25-38.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 51.
- Säntti, J. 2007. Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Takala, T. 1983. Oppivelvollisuuskoulu ja yhteiskunnalliset intressit. Tutkimus kvaifikaatioihin ja koulutuskustannuksiin kohdistuvista intresseistä Suomen oppivelvollisuuskoulua koskevan koulutuspoliittisen päätöksenteon määreinä. Tampereen yliopisto.

- Tanttu, K. 2005. Peruskoulusta yhtenäiseen perusopetukseen. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen perusopetuksen menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 108-115.
- Tharp, R. G. & Gallimore, R. 1988. Rousing minds to life. Teaching, learning, and schooling in social context. Cambridge University Press.
- Toivonen, E. 2005. Opetussuunnitelmat koulun kehitystyössä. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen perusopetuksen menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 131-141.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turunen, K. E. 2000. Opetustyö ja opettajankoulutuksen tulevaisuus. Teoksessa J. Välijärvi. (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opetushallitus: Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki, 17-51.
- Uutela-Morander, P. & Ilmonen, M. 2005. Ei se nivelittä kehokaan liiku – nivelvaiheiden toimivuus Somerolla. Teoksessa P. Holopainen, T. Ojala, K. Miettinen, & T. Orellana (toim.) Siirtymät sujuviksi – ehyttä koulupolkua rakentamassa. Helsinki: Opetushallitus, 79-90.
- Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) 1999. Kohti yhteistä oppimista. Kannanottoja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 74. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) 2000. Sillanrakentajan opas. Toimintamalleja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta. Selosteita 81. Yliopistopaino.
- Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Hämeenlinnan ammattikorkeakoulu.
- Viljanen, E. 1992. Koulumestarin koulutus. Opettajankasvatuksen perusteita. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Vinni, I. 2005. Tukipalvelut kokonaisvaltaisen opetuksen kumppanina Ruskeasuon koulussa. Teoksessa P. Holopainen, T. Ojala, K. Miettinen, & T. Orellana (toim.) Siirtymät sujuviksi – ehyttä koulupolkua rakentamassa. Helsinki: Opetushallitus, 91-99.
- Virta, A. 2005. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien koulutus ja ammattikuva muutoksessa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Jyväskylä: PS-kustannus, 319-329.
- Välijärvi, J. 1999. Opettajan muuttuva asiantuntijuus. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 101-106.
- Välijärvi, J. 2000. (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opetushallitus: Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki.
- Välijärvi, J. 2005. Muutoksen kohtaaminen opettajan työssä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Keuruu: Otava, 105-120.

## LIITTEET

### Liite 1. Moniammatilliseen asiantuntijuuteen liittyvät käsitteet

<b>Käsite</b>	<b>Mihin käsitteellä viitataan</b>	<b>Painotus</b>
Pietarinen ja Huusko (1999): <i>Moniulotteinen asiantuntijuus</i>	Luokanopettajien vahva kasvatustietoisuus ja aineenopettajien vankka oppiaineasiantuntijuus luovat parhaimmillaan edellytykset moniulotteiseen asiantuntijuuteen yhteisössä.	Moniulotteinen asiantuntijuus nähdään opettajaryhmien eroista johtuvana mahdollisuutena.
Karila ja Nummenmaa (2005) sekä Rasku-Puttonen (2005): <i>Moniammatillaisuus</i>	Yhteistyön, yhteisöllisyyden ja kollegiaalisuuden ohessa käytettävä käsite, jolla koulumaailmassa tarkoitetaan eri ammattiryhmien yhteistä, jaettua ammatillista toimintaa.	Moniammatillaisuus on eri opettajaryhmien yhteistä ammatillista toimintaa.
Kykyri (2007): <i>Moniammatillisuus</i>	Luokanopettajan ja aineenopettajan, luokanopettajan ja erityisopettajan sekä aineenopettajan ja erityisopettajan yhteistyö on koulun moniammatillisuuden perusyksikkö.	Moniammatillisuus on eri opettajaryhmien välistä yhteistyötä.
Meri (2005): <i>Jaettu asiantuntijuus</i>	Ammatillisen yhteistyön seurauksena suomalaisen perusopetuksen vahvuus tulee perustumaan jaettuun asiantuntijuuteen.	Jaettu asiantuntijuus on eri opettajaryhmien muodostama yhteistyöhön perustuva vahvuus.

Liite 2. Laaja-alaistuvaan opettajuuteen liittyvät käsitteet

<b>Käsite</b>	<b>Mihin käsitteellä viitataan</b>	<b>Painotus</b>
Penttinen ja Kyörönen (2005): <i>Laaja-alainen pätevyys</i>	Laaja-alaisella pätevyydellä viitataan opettajan pätevyyteen toimia eri kouluasteilla.	Opettajuuden vertikaalinen laaja-alaisuus.
Kari (1996): <i>Laaja opettajapätevyys</i>	Opettajan entistä vapaampi siirtyminen virasta toiseen ja koulutusasteelta toiselle.	Opettajuuden vertikaalinen ja horisontaalinen laaja-alaisuus.
Luukkainen (2004 ja 2002): <i>Laaja-alaisuus</i>	Laaja-alaisuus on ensinnäkin opettajan taitoa työskennellä eri koulutusasteilla ja toiseksi erilaisten opettajan tehtävien kautta.	Opettajuuden vertikaalinen ja horisontaalinen laaja-alaisuus.

Liite 3. Yhteisen opettajuuden identiteettiin liittyvät käsitteet

<b>Käsite</b>	<b>Mihin käsitteellä viitataan</b>	<b>Painotus</b>
Luukkainen (2004): <i>Yhteisen/yleisen opettajuuden idea</i>	Yhtenäisen perusopetuksen kannalta ratkaisevaa on se, missä määrin opettajat jakavat yhteisen opettajuuden idean. Tämä on vastakohta eriytyneelle opettajuudelle, joka tarkoittaa esimerkiksi eri opettajaryhmien erilaista opettajuutta.	Eri opettajaryhmien kokema yhteinen käsitys koulun opettajuudesta. Vastakohtana eriytyneille opettajakuville.
Johnson (2007e), Luukkainen (2002 ja 2004) ja Välijärvi (2005): <i>Yhteisen opettajuuden identiteetti</i>	Yhtenäisen peruskoulun toteutumisen kannalta on ratkaisevaa, missä määrin opettajat jakavat yhteisen opettajuuden identiteetin. Suuntauksena on, että tulevaisuudessa opettajia voidaan hyödyntää useilla eri koulutusasteilla. Tällöin opettaja voi suuntautua omien kiinnostustensa ja vahvuuksiensa mukaan eri opetustehtäviin. Tähän ei pitäisi vaikuttaa se, minkä ikäisten oppilaiden kanssa he työtä tekevät. Yhteisen opettajuuden identiteetti edellyttää eri opettajaryhmien koulutuksen yhdenmukaistamista ja osittaista yhdistämistä sekä kelpoisuuksia koskevien säädösten tarkistamista. Nykyisten säädösten mukaan yhteisen opettajuuden identiteetti edellyttää josain määrin sitä, että opettajat ovat niin sanotusti kaksoispäteviä, eli luokanopettajat ovat hankkineet aineenopettajakelpoisuuden ja päinvastoin.	Suuntaus, jonka mukaan eri opettajaryhmiin kuuluvat opettajat voivat työskennellä eri kouluasteilla ja eri opetustehtävissä. Sisältää siis vertikaalisen ja horisontaalisen laaja-alaistumisen. Etenkin hallinnollinen, säädöksiin perustuva ja opettajien koulutukseen liittyvä haaste.

#### Liite 4. Tutkimuksen keskeiset käsitteet ja niiden määrittely

<b>Käsite</b>	<b>Määritelmä</b>
<i>Opettajuus</i>	Laaja yläkäsite, joka saattaa sisältää kaiken opettajien toimintaan, elämään ja persoonaan liittyvän. Tutkimuksessani opettajuus on rajattu koskemaan opettajien toimintaa, ammattia ja käsityksiä työstään.
<i>Yhteisen opettajuuden identiteetti, kollektiivinen identiteetti</i>	Suuntaus, jonka yksiselitteinen määrittely on vaikeaa. Se on eräänlainen jaettu kokemus oman koulun opettajuudesta. Sitä voisi kuvata ”mehengeksi”, joka ilmenee siinä, että opettajat kokevat olevansa tutkinnoistaan, kelpoisuuksistaan ja toimenkuvistaan riippumatta tasa-arvoisia ja rinnakkaisia työntekijöitä, jotka työskentelevät samojen päämäärien ja tavoitteiden suuntaisesti. Opettajayhteisön kokemana koulussa on yksi opettajuus erilaisten opettajuuksien sijaan. Vastaa kysymykseen ”keitä me olemme opettajina?”.
<i>Työyhteisö</i>	Koulun henkilökunta, joka koostuu opettajista, koulun johtajasta/johtajista sekä muusta koulun henkilökunnasta, kuten koulunkäyntiavustajista, mahdollisesti myös terveydenhoitajasta, koulupsykologista, huolto- ja keittiöhenkilöstöstä jne.
<i>Opettajayhteisö</i>	Työyhteisön rajattu kohderyhmä, joka koostuu luokan- ja aineenopettajista, erityisopettajista ja koulun johtajasta/johtajista.
<i>Opettajaryhmä</i>	Opettajaryhmiä ovat esimerkiksi luokanopettajat, aineenopettajat ja erityisopettajat.
<i>Kollegiaalisuus ja opettajien yhteisöllisyys</i>	Kumpikin tarkoittaa opettajien harjoittamaa ammatillista yhteistyötä muiden opetushenkilöstöön kuuluvien henkilöiden sekä ympäröivän yhteisön kanssa.
<i>Moniammatillisuus</i>	Moniammatillisuus on koulun eri opettajaryhmien muodostama asiantuntijayhteisö. Moniammatillisuus nähdään vahvuutta.
<i>Yhtenäinen perusopetus (=YPO) ja perusopetuksen yhtenäistäminen</i>	Yhtenäinen perusopetus tarkoittaa kaikkia Suomen peruskouluja koskevaa lainsäädännöllistä muutosta, jonka päämääränä on saavuttaa opetuksellista eheyttä sekä oppimiseen ja koulun toimintakulttuuriin liittyvää eheyttä perusopetuksen kaikkien luokka-asteiden välille. Yhtenäinen perusopetus on pedagoginen pohja-ajatus, jota koulun tulisi toteuttaa. Kun kyseessä on toiminta, jolla pyritään saavuttamaan opetuksellista sekä oppimiseen ja koulun toimintakulttuuriin liittyvää eheyttä, on kyseessä perusopetuksen yhtenäistäminen.
<i>Yhtenäinen peruskoulu</i>	Yhtenäinen peruskoulu on hallinnollisesti yhtenäinen peruskouluyksikkö, joita myös yhtenäiskoulut ovat.
<i>Yhtenäiskoulu</i>	Yhtenäiskoulu on kouluyksikkö, jossa hallinnollisen yhtenäisyyden lisäksi myös opettajakunta ja kaikki perusopetuksen luokka-asteet toimivat samassa kaikille yhteisessä koulukiinteistössä.
<i>Koulun kulttuuri</i>	Koulun kulttuuri ilmenee käyttäytymis- ja toimintatapoina, totumuksina, mutta myös arvoina, uskomuksina ja asenteina. Tutkimuksessani en tee suurta eroa käsitteiden <i>koulukulttuuri</i> ja <i>koulun toimintakulttuuri</i> välille. Koulukulttuuri on käsitteenä laajempi ja se jakautuu useisiin eri alueisiin, kuten oppilas- ja opettajakulttuuriin sekä opettajien ja oppilaiden yhdessä muodostamaan kulttuuriin. Koulun kulttuuria käsiteltäessä käytän tutkimuksessani yksiselitteisesti muotoa <i>koulun kulttuuri</i> . <i>Koulun toimintakulttuurin</i> on koulun kulttuuriin sisältyvä hieman suppeampi alakäsite, joka rajautuu koskemaan ensisijaisesti vallitsevia käyttäytymis- ja toimintatapoja, joita toki arvot, uskomukset ja asenteet ohjaavat. Koulun toimintakulttuurilla viitataan toimintaan itsessään, siis siihen miten tietyt toimintamallit koulussa ilmenevät.



## Liite 5. Opettajien toimien kartoitus

### 1. Millainen on virkasuhteesi?

- vakinainen viranhaltija tai vakinainen toimenhaltija
- määräaikainen viranhaltija tai määräaikainen toimenhaltija
- päätoiminen tuntiopettaja
- sivutoiminen tuntiopettaja
- määräaikainen viransijainen
- joku muu, mikä \_\_\_\_\_

### 2. Opetettävien oppilaiden määrä tällä lukukaudella (kaikki oppilaat, joita opetan)

- 1-10
- 11-30
- 31-50
- 51-100
- 100-150
- yli 150 oppilasta

### 3. Millainen on opettajankelpoisuutesi? (Merkitse kaikki muodollista kelpoisuuttasi kuvaavat kohdat.)

- luokanopettaja
- aineenopettaja / lehtori
  - muodollinen pätevyys oppiaineisiin:
    - biologia
    - filosofia
    - fysiikka
    - historia / yhteiskuntaoppi
    - kemia
    - kielenopettaja / kieltenopettaja (vieraat kielet)
    - kotitalous
    - kuvataide
    - käsityö (tekninen- / tekstiili-)
    - liikunta
    - maantieto
    - matematiikka
    - musiikki
    - psykologia
    - terveystieto / terveystieteiden opetus
    - tietotekniikka
    - uskonto / elämäntutkimus
    - ympäristö- ja luonnontieto
    - äidinkieli ja kirjallisuus
    - muu oppiaine, mikä / mitkä \_\_\_\_\_
- erityisopettaja
- lastentarhanopettaja
- opinto-ohjaaja
- rehtori
- ei kasvatusalan loppututkintoa
- joku muu, mikä \_\_\_\_\_

**4. Mikä on nykyinen virkasi tai toimesi (kuluvana lukuvuotena)? Merkitse kaikki toimeesi kuuluvat työtehtävät.**

- lastentarhanopettaja / esiopettaja
- luokanopettaja alaluokilla (luokat 1-6)
- luokanopettaja yläluokilla (luokat 7-9)
- aineenopettaja alaluokilla (luokat 1-6)
- aineenopettaja yläluokilla (luokat 7-9)
- aineenopettaja lukiossa
- luokanvalvojana yläluokilla
- tuntiopettajana (luokat 1-6)
- tuntiopettajana (luokat 7-9)
- erityisopettaja / erityisluokanopettaja (luokat 1-6)
- erityisopettaja / erityisluokanopettaja (luokat 7-9)
- maahanmuuttajaopettaja
- rehtori tai koulunjohtaja
- apulaisrehtori tms.
- opinto-ohjaaja
- joku muu, mikä \_\_\_\_\_

**5. Millä kouluasteella työskentelit ennen yhtenäisessä peruskoulussa toimimistasi?**

- peruskoulun ala-asteella
- peruskoulun yläasteella
- lukiossa
- lastentarhassa
- joku muu opetustoimen tehtävä
- jonkun toisen alan työtehtävissä
- olen työskennellyt yhtenäisessä peruskoulussa koko työurani

**6. Mikä oli virkasi tai toimesi ennen yhtenäisessä peruskoulussa toimimistasi?**

- lastentarhanopettaja / esiopettaja
  - luokanopettaja (luokat 1-6)
  - luokanopettaja (luokat 7-9)
  - aineenopettaja alaluokilla (luokat 1-6)
  - aineenopettaja yläluokilla (luokat 7-9)
  - aineenopettaja lukiossa
  - tuntiopettajana (luokat 1-6)
  - tuntiopettajana (luokat 7-9)
  - erityisopettaja / erityisluokanopettaja (luokat 1-6)
  - erityisopettaja / erityisluokanopettaja (luokat 7-9)
  - rehtori tai koulunjohtaja
  - opinto-ohjaaja
  - joku muu, mikä \_\_\_\_\_
- ei aikaisempaa virkaa tai toimea

## Liite 6. Teemahaastattelurunko

### Millaista työnkuvaa opettajuus yhtenäiskoulussa sinulle merkitsee?

#### Laaja-alaistuva opettajuus

- Millä luokka-asteilla työskentelet?
- Millaisia muodollisia pätevyksiä yhtenäiskoulun opettajilla tulisi olla, jotta yhtenäiskoulu voi toimia parhaalla mahdollisella tavalla?
  - tarvitaanko sekä luokan- että aineenopettajia vai
  - opettajia, joilla on sekä luokan- että aineenopettajan pätevyys?
- Millaiset mahdollisuudet sinulla on työskennellä koko perusopetuksen alueella (1-9)?
  - Harrastukset ja taidot mahdollistamassa?
  - Muodollinen pätevyys rajoittamassa?
- Onko perusopetuksen yhtenäistyminen tuonut työhösi uusia sisältöjä ja/tai uudenlaisia työtehtäviä?

#### Moniammatillinen yhteistyö ja asiantuntijuus

- Millaista yhteistyötä eri opettajat koulussa tekevät?
  - Luokan- ja aineenopettajien välinen yhteistyö
  - Erityisopetus ja muu opetus
  - Aineenopettajien ainetaito ja luokanopettajien kasvatustaito koko peruskoulun alueella
  - Koulutyön suunnittelu ja toteuttaminen

#### Muita muutoksia

- Tuntuuko yhtenäinen perusopetus mielekkäältä?
- Onko valvontatyön tms. määrä muuttunut?
- Vallitseeko eri opettajaryhmien välillä tasa-arvo?
  - opetusvelvollisuus
  - palkkaus
  - arvostus
- Ovatko virkaehdot ajantasaiset yhtenäiseen perusopetukseen nähden?

### Mistä YPO:ssa on kyse?

#### Mitkä ovat yhtenäiskoulun pedagogiset mahdollisuudet?

- Onko yhtenäiskoulussa paremmat edellytykset
  - erityisopetukseen ja tukitoimiin
  - oppimisvaikeuksien huomioimiseen
  - oppilaantuntemukseen (tiedonkulku)
  - oppilaan kasvun ja kehittymisen tukemiseen (erityisesti siirtymävaiheessa)

#### Miten hallinnolliset muutokset vaikuttavat opettajan työhön?

- Onko koulun opettajakunta yhtenäinen vai näkykö kahtiajako aineen- ja luokanopettajien välillä?
- Onko muutoksesta ollut taloudellista etua?
- Ovatko opetuksen resurssit parantuneet? (tilat, välineet, määrärahat, osaaminen, aika- taulut)

#### Mikä on yhteisen opetussuunnitelman merkitys yhteisten toimintamallien luomisessa?

## Liite 7. Teemahaastattelun analyysirunko

- 1 Millaista työnkuvaa opettajuus yhtenäiskoulussa sinulle merkitsee?
  - 1.1 Laaja-alaistuva opettajuus
    - 1.1.1 Millä luokka-asteilla työskentelet? (Toimiiko henkilö sekä luokilla 1-6 että 7-9)
    - 1.1.2 Millaisia muodollisia pätevyyskysymyksiä yhtenäiskoulun opettajilla tulisi olla, jotta yhtenäiskoulu voi toimia parhaalla mahdollisella tavalla?
    - 1.1.3 Millaiset mahdollisuudet sinulla on työskennellä koko perusopetuksen alueella (1-9)?
    - 1.1.4 Onko YPO tuonut työhösi uusia sisältöjä ja/tai uudenlaisia työtehtäviä? (minkälaisia?)
    - 1.1.5 (Uusi luokka) Oman työn kuvailua
    - 1.1.6 (Uusi luokka) Muiden luokan- ja aineenopettajien toimiminen yli vanhan asterajan
    - 1.1.7 (Uusi luokka) Oppilasmäärän muutokset omassa opetuksessa
    - 1.1.8 (Uusi luokka) Kokemukset omasta kaksoispätevyydestä
    - 1.1.9 (Uusi luokka) Kokemukset omasta toimimisesta yli asterajan
    - 1.1.10 (Uusi luokka) Visio yleisestä opettajakelpoisuudesta
  - 1.2 Moniammatillinen yhteistyö ja asiantuntijuus
    - 1.2.1 Millaista yhteistyötä eri opettajat koulussa tekevät?
      - 1.2.1.1 Luokan- ja aineenopettajien välinen yhteistyö
      - 1.2.1.2 Erityisopetus ja muu opetus
      - 1.2.1.3 Aineenopettajien ainetaito ja luokanopettajien kasvatustaito koko peruskoulun alueella
      - 1.2.1.4 Koulutyön suunnittelu ja toteuttaminen
      - 1.2.1.5 (Uusi luokka) Yhteistyön toimivuus
      - 1.2.1.6 (Uusi luokka) Aineenopettajien keskinäinen yhteistyö
      - 1.2.1.7 (Uusi luokka) Luokanopettajien keskinäinen yhteistyö
  - 1.3 Muita muutoksia
    - 1.3.1 Tuntuuko yhtenäinen perusopetus mielekkäältä?
    - 1.3.2 Onko valvontatyö tms. muuttunut? (puhetta valvontatyöstä)
    - 1.3.3 Vallitseeko eri opettajaryhmien välillä tasa-arvo?
      - 1.3.3.1 opetusvelvollisuus
      - 1.3.3.2 palkkaus
      - 1.3.3.3 arvostus
    - 1.3.4 Ovatko virkaehdot ajantasaiset yhtenäiseen perusopetukseen nähden?
    - 1.3.5 (Uusi luokka) Muita muutoksia
    - 1.3.6 (Uusi luokka) Koetut haasteet nyt ja tulevaisuudessa
- 2 Mistä YPO:ssa on kyse?
  - 2.1 Yhtenäiskoulun pedagogiset mahdollisuudet
    - 2.1.1 Onko yhtenäiskoulussa paremmat edellytykset
      - 2.1.1.1 erityisopetukseen, tukitoimiin ja oppimisvaikeuksien huomioimiseen
      - 2.1.1.2 oppilaantuntemukseen (tiedonkulku)
      - 2.1.1.3 oppilaan kasvun ja kehittymisen tukemiseen (erityisesti siirtymävaiheessa)
      - 2.1.1.4 (Uusi luokka) Opetuksen eheys
  - 2.2 (Uusi luokka) Uhkatekijät
  - 2.3 (Uusi luokka) Yhteisen opettajuuden identiteetti
  - 2.4 (Uusi luokka) Oppilaiden oma toimijuus
  - 2.5 (Uusi luokka) Aineenopettajajärjestelmän käyttäminen kuudennella luokalla
  - 2.6 (Uusi luokka) Ala- ja yläluokkien rajakohta
  - 2.7 (Uusi luokka) Koulun koko
  - 2.8 (Uusi luokka) Kotiväen suhtautuminen
  - 2.9 Hallinnollisten muutoksien vaikutus opettajan työhön
    - 2.9.1 Onko opettajakunta yhtenäinen vai näkykö kahtiajako aineen- ja luokanopettajien välillä?
    - 2.9.2 Onko muutoksesta ollut taloudellista etua?
    - 2.9.3 Ovatko opetuksen resurssit parantuneet? (tilat, välineet, määrärahat, osaaminen, jne.)
  - 2.10 (Uusi luokka) Rehtorin merkitys yhtenäistymisessä
  - 2.11 (Uusi luokka) Kommentteja koulurakenteesta
  - 2.12 (Uusi luokka) Oppituntien ja luokkien fyysinen sijoittelu
  - 2.13 Yhteisen opetussuunnitelman merkitys yhteisten toimintamallien luomisessa
3. (Uusi luokka) Ajatuksia koulun kehittämisestä