

**Akateemiset heimot koulun toimintakulttuurin muutok-
sen merkityksellistämässä**

Mari Puhakka

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2021
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Puhakka, Mari. 2021. Akateemiset heimot koulun toimintakulttuurin muutoksen merkityksellistämässä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 85 sivua.

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on yhtenäiskoulun opettajayhteisön sosiaalinen todellisuus, jota luodaan ja ylläpidetään kielenkäytön kautta. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia konstruktioita tulevan yhtenäiskoulun opettajat ja rehtorit luovat yhtenäisen toimintakulttuurin rakentamisesta ja muutokseen sitoutumisesta.

Tutkimus on toteutettu osana Uutta luova asiantuntijuus (ULA) -hanketta, jonka tutkijat ovat keränneet tutkimusaineistona toimivat haastattelut (N=10). Haastateltavat ovat erään tulevan suomalaisen yhtenäiskoulun opettajia ja rehtoreita. Tutkimuksessa hyödynnetään diskurssitutkimuksen lähestymistapaa, jonka menetelmin tutkimusaineisto on analysoitu.

Yhtenäisen toimintakulttuurin rakentaminen merkityksellistyy tutkimustuloksissa kolmessa dominoivassa diskurssissa, jotka ovat johtajuuden diskurssi, yhteisen opettajuuden diskurssi sekä sääntödiskurssi. Toimintakulttuurin muutokseen sitoutuminen merkityksellistyy tutkimustuloksissa neljässä diskurssissa ja subjektiossa, jotka ovat innokkuuden diskurssi ja uudistajan subjektiossa, estyneisyyden diskurssi ja vaeltajan subjektiossa, kuormittavuuden diskurssi ja vastustajan subjektiossa sekä väljyyden diskurssi ja tarkkailijan subjektiossa.

Tutkimuksen diskursseissa on tunnistettavissa akateemisia heimoja ja niiden sosiaalisia käytänteitä, mutta diskurssit eivät rajaudu akateemisten heimojen mukaan. Tulevan yhtenäiskoulun työyhteisön sisäistä jännitteisyyttä ja opettajien välistä vastakkainasettelua voi ymmärtää akateemisten heimojen ja opettajan profession historian kautta.

Asiasanat: toimintakulttuuri, yhtenäisyys, yhtenäiskoulu, akateemiset heimot,
diskurssit

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | JOHDANTO | 6 |
| 2 | KOHTI YHTENÄISKOULUA | 8 |
| | 2.1 Historiallinen katsaus suomalaiseen koulujärjestelmään | 9 |
| | 2.2 Nykymuotoinen yhtenäiskoulu | 12 |
| | 2.3 Opettajan professio ennen ja nyt | 14 |
| 3 | YHTENÄINEN TOIMINTAKULTTUURI | 17 |
| | 3.1 Koulukulttuuri | 17 |
| | 3.2 Koulukulttuurin muutos..... | 20 |
| | 3.3 Akateemiset heimot koulukulttuurin muutoksessa | 20 |
| 4 | TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN | 28 |
| | 4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset..... | 28 |
| | 4.2 Tutkimuskonteksti | 28 |
| | 4.3 Tutkimusaineisto ja aineiston keruu | 32 |
| | 4.4 Aineiston analyysi | 34 |
| | 4.5 Eettiset ratkaisut..... | 38 |
| 5 | TULOKSET | 40 |
| | 5.1 Yhtenäisen toimintakulttuurin rakentamisen merkitykset | 40 |
| | 5.1.1 Johtajuuden diskurssi | 41 |
| | 5.1.2 Yhteisen opettajuuden diskurssi | 41 |
| | 5.1.3 Sääntödiskurssi..... | 49 |
| | 5.1.4 Taustalle jäävät diskurssit..... | 53 |
| | 5.2 Toimintakulttuurin muutokseen sitoutumisen diskursiiviset toimintatavat ja subjektipositiot..... | 56 |

| | | |
|----------|--------------------------------|-----------|
| 5.2.1 | Innokkuuden diskurssi..... | 57 |
| 5.2.2 | Estyneisyyden diskurssi..... | 60 |
| 5.2.3 | Väljyyden diskurssi..... | 63 |
| 5.2.4 | Kuormittavuuden diskurssi..... | 66 |
| 6 | POHDINTA..... | 68 |
| 6.1 | Tulosten tarkastelua | 68 |
| 6.2 | Tutkimuksen arviointi..... | 71 |
| 6.3 | Jatkotutkimusaiheita..... | 74 |
| | LÄHTEET | 75 |

1 JOHDANTO

Kouluopetuksen tavoite on tukea lasten kasvua ihmisyyteen, tarjota heille elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja sekä ohjata heitä eettisesti vastuuntuntoiseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Kouluopetuksen tulee edistää paitsi yhteiskunnan tasa-arvoisuutta ja sivistystä, myös parantaa oppilaiden edellytyksiä kouluttamiseen ja itsensä kehittämiseen. (Perusopetuslaki 1998, 1 luku, 2 §.) Tuota koulutyötä tehdään nykypäivänä yhä useammin yhtenäiskouluissa, sillä Suomen peruskouluista 22 % on yhtenäiskouluja, jotka käsittävät vuosiluokat 1–9. Kymmenen vuoden aikana yhtenäiskoulujen osuus koko maan peruskouluista on kasvanut 10 prosenttiyksikön verran. (SVT 2020.) Yhtenäiskoulua tarkasteltaessa olennaisinta onkin ymmärtää, miten ja missä asioissa yhtenäisyyttä tarvitaan, jotta oppilaan koulupolku olisi ehyt ja sujuva ja jotta peruskoulu olisi rikas ja oppimiseen kannustava ympäristö jokaiselle koulun jäsenelle (Halinen & Pietilä 2005, 106).

Koulun muutokseen vaikuttavat laajemmat koulutuspoliittiset, sosiaaliset ja taloudelliset kontekstit, joiden ympäröimänä se on yhteiskunnassa (Gordon & Patterson 2008, 33). Koulun kehittämistä koskevassa keskustelussa kiinnitetään yhä enemmän huomiota koulukulttuuriin, sillä jos kouluun halutaan pitkän aikavälin kehitystä, edellytyksenä on koulukulttuurin muutos (Glušac, Tasić, Nikolić, Terek & Gligorović 2015, 257). Koulukulttuuri on koulun jäsenten keskinen, omaleimainen malli, joka muodostuu kouluun rakennetuista arvoista, toimintamalleista, asenteista, säännöistä sekä tavoista (Deal & Peterson 2016, 7; Huusko & Pietarinen 1999, 63; Johnson 2004, 33). Koulun jäsenillä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa oppilaita, opettajia, rehtoreita ja koko koulun muuta henkilökuntaa mukaan lukien keittäjät, siivoajat, talonmiehet ja muut vastaavat, ja kaikkiin heihin toimintakulttuuri siis ulottuu.

Yhtenäiskouluista on saatavilla jonkin verran tutkimustietoa. Kansainvälistä tutkimusta on tehty koulun toimintakulttuurin muutoksesta (mm. Gordon & Patterson 2008; Hinde 2004; Terzi 2016; Tubin & Ofek-Regev 2010), muutosjohtajuudesta (Fullan 2005; Lai 2015; Peterson & Deal 1998) ja opettajien tunteista

muutosprosessissa (Kelchtermans 2005; Schmidt & Datnow 2005). Suomalaisessa yhtenäiskoulukontekstissa puolestaan on esimerkiksi selvitetty opettajien, oppilaiden ja huoltajien näkemyksiä yhtenäiskoulusta (Sahlstedt 2015) sekä yhtenäiskoulun vaikutusta opettajuuteen (Lammi 2017), mutta suomalaisen opettajayhteisön yhtenäiskouluun liittämiä merkityksiä ei tiettävästi ole juurikaan tutkittu. Tuohon tutkimusaukkoon pyrin vastaamaan tällä tutkimuksella, jotta koulujen yhtenäistämisprosesseja olisi mahdollista ymmärtää syvällisemmin. On tarpeen tutkia opettajien liittämiä merkityksiä koulukulttuuriin ja sen muutokseen, sillä koulua ei tutkimuksen mukaan voida kehittää opettajien tahdon vastaisesti ja opettajien vastarinta voi tutkimuksen mukaan olla jopa uhka koulun muutokselle (Deal & Peterson 2016; Terhart 2013).

Yhtenäiskoulun toiminta vaatii koululta monenlaisia muutoksia. Tutkimuksessa on osoitettu, että koulukulttuurin muutos edellyttää paikallisen kontekstin ja historian ymmärtämistä sekä prosessien ja mahdollisten rakenteellisten muutosten suunnittelua paikalle ja ajalle sensitiiviseksi (Louis 2006 485). Opettajien tavat suhtautua koulun muutokseen voivat tutkimuksen mukaan vaihdella laajastikin (van der Heijden, Beijaard, Geldens & Popeijus 2018). Koulun muutoksen ehtona on opettajien kyky sitoutua muutokseen (Apajalahti 2001, 116; Kuittinen 2000, 20). Paras koulun muutos saadaan aikaan silloin, kun muutokseen kuuluvat ihmiset kokevat muutoksen merkityksellisenä ja todella haluavat muutosta (Fullan 2005; Sahlberg 1997; Waldron & McLeskey 2010). Opettajien on ymmärrettävä muutoksen prosessimaisuus ideologioineen, jännitteineen ja konflikteineen, sillä kehitystä ei saada aikaan opettajia ja heidän toiminnan muutostaan (Gordon & Patterson 2008; Schmidt & Datnow 2005; Tubin & Ofek-Regev 2010).

Yhtenäiskoulussa luokanopettajat ja aineenopettajat kohtaavat uudella tavalla, kun he työskentelevät saman katon alla kollegoina saman rehtorin alaisuudessa. Luokanopettajat ja aineenopettajat tulevat historiallisesti katsoen hyvin erilaisista juurista, sillä eri opettajien koulutustaustat, työehdot, toimintakulttuurit, opetusmenetelmät, kasvatuskäsitykset sekä rekrytoinnit poikkeavat suuresti

toisistaan. (Lammi 2017, 49.) Kahden eri maailman sulautuminen yhteen yhtenäiskoulussa ottaa väistämättä aikaa, ja yhtenäiskoulun toiminta edellyttää luokanopettajien ja aineenopettajien integroitumista yhteisöksi (Johnson 2004, 27).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuoda näkyviin yhtenäiskoulun sosiaalista todellisuutta selvittämällä opettajien ja rehtorien konstruoimia merkityksiä yhtenäisen toimintakulttuurin muodostamisesta ja toimintakulttuurin muutokseen sitoutumisesta. Tutkimuksen teoreettiset ja metodologiset lähtökohdat ovat diskurssitutkimuksessa. Tällöin tutkimuksen taustalle kuvautuu näkökulma vuorovaikutuksen ja kielenkäytön kautta rakentuvasta opettajayhteisöstä. Diskursiivisten tutkimusten avulla on mahdollista ymmärtää paremmin ja syvemmin kielenkäyttöä sosiaalisena toimintana: paitsi kielellistä käyttäytymistä myös sen normeja, asenteita, tunteita, ideologioita, valtakysymyksiä, mielikuvia, odotuksia ja kokemuksia (Pietikäinen & Mäntynen 2019, 248–249). Diskurssitutkimuksella voidaan myös selvittää sosiaalisen toiminnan kipukohtia, tehdä ihmiset tietoisiksi niistä ja lopulta vaikuttaa niihin (Gee 2014b, 43).

Tämä tutkimus on osa Uutta luova asiantuntijuus (ULA) -hanketta, jonka rahoituksesta vastaa opetusministeriö (2017–2021). Hankkeen tavoitteena on kehittää ja tukea opettajien perustutkinto-, perehdyttämisen- ja täydennyskoulutusta (Tarnanen, Toikka, Kaukonen, Kostainen & Martin 2020, 9). Tutkimuksen aineisto koostuu opettajien ja rehtorien haastatteluista, jotka on toteutettu eräissä suomalaisessa tulevassa yhtenäiskoulussa. Aineiston analysoitiin diskurssianalyysin keinoin pyrkimyksenä tuoda näkyviin yhtenäiskoulun sosiaalista todellisuutta.

2 KOHTI YHTENÄISKOULUA

Koulu voidaan määritellä yhteiskunnalliseksi instituutioksi, jonka olennaisin tehtävä on koulutuksesta ja kulttuuriperinnön siirrosta huolehtiminen (Sahlstedt 2015, 11). Kouluopetuksen tavoite on tukea lasten kasvua ihmisyyteen, tarjota

heille elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja sekä ohjata heitä eettisesti vastuuntuntoiseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Kouluopetuksen tulee edistää paitsi yhteiskunnan tasa-arvoisuutta ja sivistystä, myös parantaa oppilaiden edellytyksiä kouluttautumiseen ja itsensä kehittämiseen. (Perusopetuslaki 1998, 1 luku, 2 §.) Nämä tehtävät määrittävät koulua instituutiona, organisaationa ja työyhteisönä. Näiden lisäksi koulun historia ja perinteet määrittelevät peruskoulun toimintaa ja vaikuttavat sen kehittymiseen. (Johnson 2004, 14.) Menneiden vuosisatojen perinteiden uskomuksiin, asenteisiin ja käsityksiin perehtyminen koulujärjestelmän ja opettajaprofession kehittymisen ja muutoksen näkökulmista auttaa ymmärtämään ajassamme meneillään olevia murroksia, sillä koulun menneisyys vaikuttaa aina nykypäivän kouluun (Deal & Peterson 2016, 50; Sahlberg 1997, 26–30).

2.1 Historiallinen katsaus suomalaiseen koulujärjestelmään

Suomalaisen koulun historia voidaan jakaa selkeisiin ajallisiin vaiheisiin, joista ensimmäinen on peruskoulua edeltävä kausi (1921–1967), toinen peruskoulua valmisteleva aika (1968–1971), kolmas peruskoulun toteutus (1972–1984) ja neljäs myöhempi kausi (Toivonen 2005, 132). Ennen suomalaisen koulun perustamista kirkko hallitsi kansansivistystä ja eliitin kouluttamista, ja kukin suomalainen sai opetusta säätynsä mukaan (Johnson 2004, 15; Rantala 2011, 266; Välijärvi 2006, 12). 1800-luvun puolivälissä kansansivistyksen edistäjän J. V. Snellmanin ehdotuksesta kiertokoulujen paikalle perustettiin kiinteitä kouluja (Johnson 2004, 15; Rantala 2011, 266). Kunnallisena oppilaitoksena kansakoulu aloitti 1860-luvun puolivälissä (Toivonen 2005, 132).

Kansan ja sivistyneistön koulutustarpeet tuli erottaa toisistaan, joten maamme luotiin rinnakkaiskoulujärjestelmä, jossa kansakoulu nähtiin maatalousväen ja oppikoulu sivistyneistön kouluna (Johnson 2004, 15–16). Rinnakkaiskoulujärjestelmässä kansakoulun neljä ensimmäistä luokkaa opiskelivat kaikki lapset, mutta kansakoulun jälkeen oli tehtävä valinta kansalaiskoulun ja oppikoulun

väliltä. Rinnakkaisten koulutusväylien tavoitteet ja arvostus poikkesivat toisistaan, ja tätä rinnakkaismallia noudatti myös opettajankoulutus, jossa eri opettajakategoriat erotettiin toisistaan selkeästi. (Väljærvi 2006, 15.) Akateemista koulutusväylää kutsutaan oppikoulun rinnalla myös keskikouluksi.

Ensimmäinen askel kohti yhtenäiskoulua oli vuonna 1921 säädetty oppivelvollisuuslaki, joka poisti kirkon vaikutusvallan lopullisesti. Rinnakkaiskoulujärjestelmä ylläpiti koulutuksen eriarvoisuutta, sillä oppikoulun käyneillä oli ratkaisevasti kansakoulun käyneitä paremmat mahdollisuudet jatkokoulutukseen (Johnson 2004, 16). Toisen maailmansodan jälkeen oppikoulun suosio siirtyi nopeaan kasvuun, eikä kansakoulu enää pystynyt tyydyttämään koko kansan sivistystarvetta (Apajalahti 2001, 116–117; Rantala 2011, 269) Kansakoulu oli saanut negatiivisen leimansa, mistä syntyi tarve muuttaa rinnakkaiskoulujärjestelmä yhtenäiskouluksi (Tanttu 2005, 108–109; Väljærvi 2006, 17).

Siirtyminen rinnakkaiskoulujärjestelmästä yhtenäiskoulujärjestelmään oli tuttu ilmiö Euroopasta 1960-luvulla (Kuikka 1992, 113). Yhtenäiskoulun merkitystä maassamme perusteltiin yhteiskunnallisena ja koulutuksellisenä tasa-arvon toteuttajana (Halinen & Pietilä 2007, 8). Alkuperäinen yhtenäiskoulun suunnitelma ei kuitenkaan toteutunut, ja poliittisena kompromissina päätettiin luoda yhdeksänvuotinen ja kaksiasteinen peruskoulu (Tanttu 2005, 109), jonka osat olivat kuusivuotinen ala-aste sekä kolmivuotinen yläaste (Halinen & Pietilä 2007, 8). Peruskoulu-uudistus kietoutui erottamattomaksi osaksi suomalaista koulutuspolitiikkaa ja hyvinvointivaltion rakentamista, ja peruskoulun tuli jo alun alkaen olla yhtenäinen kokonaisuus (Huusko & Pietarinen 2000, 24; Rinne 2001, 127).

Vuosina 1972–1977 luotiin yhteiskuntaa tasa-arvoistava peruskoulu, jossa jokainen oppilas opiskeli yhteisessä koulussa kaikille yhteisen oppimäärän (Halinen & Pietilä 2005, 105). Koko ikäluokalle yhtenäinen peruskoulu otettiin käyttöön koko maassa 1970-luvun aikana, mutta opetuksellinen yhtenäisyys ja yhtenäinen oppimispolku eivät kuitenkaan toteutuneet. Opetussuunnitelma ja tuntijako oli laadittu erikseen ala- ja yläasteelle, ja huoltajilla oli valta päättää joiden-

kin oppiaineiden opiskeltavat laajuudet oman lapsensa kohdalla. (Halinen & Pietilä 2005, 97, 2007, 8.) Suomalaisen koulun ominaispiirre on ollut selkeä pedagoginen ja hallinnollinen jako ala- ja yläasteeseen melkein 30 vuoden ajan (Johnson 2006, 323). Peruskoulun astejakoiseen rakenteeseen vaikuttivat taloudellisten ja hallinnollisten syiden rinnalla myös kansakoulunopettajien ja oppikoulunopettajien välinen työnjako sekä työmarkkinat (Halinen & Pietilä 2005, 96).

Perusopetuslaki astui voimaan vuonna 1999 ja poisti ala- ja yläasteen välisen hallinnollisen rajan (Sahlstedt 2015, 38). Uudistuksen myötä lainsäädännössä alettiin puhua peruskoulun sijaan perusopetuksesta (Johnson 2004, 26). Koko peruskoulu alkoi toimia hallinnollisesti ja opetuksellisesti samassa yksikössä, ja lisäksi opetussuunnitelman roolia vahvistettiin ja opettajankoulutusta yhtenäistettiin (Tanttu 2005, 109, 110). Peruskouluun luotiin yksi yhtenäinen opetussuunnitelma, joka otettiin kaikkialla maamme kouluissa käyttöön viimeistään vuoden 2006 syksyllä (Johnson 2006, 323). Yhtenäinen perusopetus mahdollisti täysin uudenlaisen koulumuodon eli pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun muodostumisen (Sahlstedt 2015, 9–10).

Katsaus historiaan osoittaa, että suomalainen koulu on ollut jatkuvassa muutoksessa sen syntyhetkistä aina tähän päivään saakka. Nykypäivänä muutokset ovat kohti rakenteellisesti ja hallinnollisesti yhtenäisiä yhtenäiskouluja (SVT 2020), ja historiallisen katsauksen kautta on mahdollista ymmärtää nykyinen koulun murros paitsi luontevana koulun kehittämisen jatkumona myös globaalina ilmiönä (ks. Fullan & Hargreaves 2016, 22). Historian ohella aiempi tutkimus osoittaa, että muutokseen liittyy aina haasteita, eikä alkuperäistä suunnitelmaa saada useinkaan toteutettua (Gordon & Patterson 2008; Tubin & Ofek-Regev 2010). Historialliset tekijät voivat värittää myös nykyisen koulun muutoksen merkityksellistämistä, joka on tämän tutkimuksen tarkastelun kohde.

2.2 Nykymuotoinen yhtenäiskoulu

Koulutuksen sisältöä tarkastellessa opetussuunnitelmat ovat merkittävässä asemassa (Toivonen 2005, 131). Opetussuunnitelman tehtävä on opetuksen ja koulutyön ohjaamisen rinnalla *edistää yhtenäisen perusopetuksen yhdenvertaista toteutumista*. Opetussuunnitelman tarkoituksena on opetuksen järjestämisen ja koulutyön tukemisen ja ohjauksen lisäksi edistää yhtenäisen perusopetuksen yhdenvertaisen toteutumisen tavoitetta. (OPH 2014, 9.) Yhtenäistymisen tavoite näkyy yhä perusopetuksen opetussuunnitelmatyössä (Lammi 2017, 43), sillä nykymuotoisessa yhtenäiskoulussa on opetussuunnitelman mukaan tavoitteena rakentaa kuhunkin kouluun yksilöllinen toimintakulttuuri ja kehittää sitä yhdessä oppilaiden ja huoltajien kanssa (OPH 2014, 33).

Yhtenäiskoulun määritelmä ei ole yksiselitteinen, sillä peruskoulun yhtenäisyyttä koskeville käsitteille ei ole vakiintunutta käytäntöä, vaikka perusopetus on yhtenäistetty hallinnollisesti jo lähes 20 vuotta sitten (Lammi 2017, 43, 46; Sahlstedt 2015, 14, 15). Yhtenäiskoulun käsitettä käytetään erilaisissa merkityksissä, vaikka nykyään yhtenäiskoulu ja yhtenäinen peruskoulu ovatkin vakiintuneet samanarvoisiksi rinnakkaiskäsitteiksi. Toisaalta myös yhtenäisen perusopetuksen ja yhtenäisen peruskoulun käsitteitä on käytetty toistensa synonyymeina. (Sahlstedt 2015, 13, 14.) Halisen ja Pietilän (2007, 7) mukaan nykyään yhtenäiskoulun käsitettä käytetään puhuttaessa hallinnollisesti yhtenäisestä peruskoulusta, mutta Sahlstedt (2015, 15) haluaa säilyttää yhtenäiskoulun käsitteen historiallisen merkityksen rinnakkaiskoulun vastakohtana. Lammin (2017, 44) mukaan yhtenäiskoulua käytetään tutkimuskielessä erotuksena rinnakkaiskoululle, ja arkikielessä yhtenäiskoulu kattaa sekä ala- että yläasteen.

Käytän tässä tutkimuksessa Lammin (2017, 44–45) yhtenäiskoulun määritelmää, jonka mukaan nykymuotoinen yhtenäiskoulu on koulu, joka on hallinnollisesti, pedagogisesti ja rakenteellisesti yhtenäinen ja jossa kaikille peruskoulun vuosiluokille toteutetaan yhtenäistä perusopetusta. Tässä määritelmässä keskeistä on yhtenäiseen opetussuunnitelmaan pohjautuva opetus sekä koulun toimintakulttuurin yhtenäisyys (Lammi 2015, 45). Hallinnollisesti yhtenäinen peruskoulu sisältää kaikki perusopetuksen vuosiluokat 1–9, mutta fyysisesti se voi

sijaita yhdessä tai useammassa rakennuksessa, ja se toimii yhden rehtorin alaisuudessa yhden henkilöstön voimin (Halinen & Pietilä 2007, 7; Lammi 2017, 45). Pedagogisesti yhtenäistä peruskoulua voi luonnehtia hallinnollisesti yhtenäisen peruskoulun äärimuodoksi, jolla on yhteinen opettajakunta ja hallinto ja jossa kaikki peruskoulun vuosiluokat opiskelevat samassa rakennuksessa koko oppivelvollisuutensa ajan. Lisäksi koulun suunnittelua ja rakentamista on ohjannut alusta asti pedagogisen yhtenäisyyden näkökulma. (Sahlstedt 2015, 10, 14, 15.)

Perusopetuksen yhtenäistäminen on pysyvä peruskoulun kehittämisen suunta, ei yksittäinen tai hetkellinen uudistus. Nykyistä koulun kehittämistä voidaan kuvata pitkäksi historialliseksi, poliittiseksi ja pedagogiseksi prosessiksi, jonka ytimessä on koulukulttuurin kehittäminen. (Houchens & Keaster 2015, 355; Johnson 2006, 323, 336; Pyhältö, Soini, Huusko & Pietarinen 2007, 15.) Koulun yhtenäistämisen ja kehittämisen edellytyksenä koulukulttuurin muutos, ja muutoksen edellytyksenä on ymmärtää koulukulttuurin olemus (Glušac ym. 2015, 258; Vitikka 2007, 57). Mikäli rakenteet ovat kunnossa, mutta koulun toimintakulttuuri säilyy samana, todelliset vaikutukset jäävät tutkimuksen mukaan heikoiksi ja vaatimattomiksi (Halinen & Pietilä 2007, 12; Huusko, Pietarinen, Pyhältö ja Soini 2007, 26).

Huusko ynnä muut (2007, 56–58) jäsentävät koulun yhtenäisyyttä käsitteillä horisontaalinen ja vertikaalinen koherenssi, joiden rakentamisen ytimessä ovat yksilöille mahdollistettu aktiivinen toimijuus sekä yhteisöllisesti muodostettu ja hyväksytty näkemys koulun perustehtävästä. Horisontaalisen koherenssin voi tiivistää koulun ulkoisiksi tekijöiksi, joihin lukeutuvat muun muassa kollegiaalinen vuorovaikutus, opettajan ammatillinen kehittyminen ja oppilaskulttuurin ymmärtäminen. (Huusko ym. 2007, 56–57.) Opetussuunnitelmalla on merkittävä rooli horisontaalisen koherenssin toteutumisessa (Sahlstedt 2015, 40). Vertikaalinen koherenssi puolestaan tarkoittaa kaikkien luokka-asteiden (0–9) muodostaman perusopetuskokonaisuuden toiminnan johdonmukaisuutta, eheyttä ja ymmärrettävyyttä (Huusko ym. 2007, 57–58). Pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa toteutuu vertikaalinen koherenssi (Sahlstedt 2015, 39–40).

Muutos yhtenäiskouluksi saa aikaan oppimisen kontekstin, jonka tavoitteena on tietynlainen ajattelun ja toiminnan muutos kohti yhtenäisyyttä opettajayhteisön toiminnan perusteissa, oppilaan oppimispolussa sekä opetussuunnitelmassa (Pyhälto ym. 2007, 15). Perusopetuksen yhtenäisyyden toteutumista on tarkoituksenmukaista tarkastella oppilaan kannalta eli sen mukaan, miten hyvin perusopetusjärjestelmä kykenee huomioimaan oppilaan kehitysvaiheen mukaiset yksilölliset tarpeet kussakin nivelvaiheessa syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Erityistä huomiota on kiinnitettävä perusopetuksen alkuun, kuudennen ja seitsemännen luokan nivelvaiheeseen sekä perusopetuksen päättämisen kehittämiseen. (Huusko & Pietarinen 2000, 40; Halinen & Pietilä 2007, 12.)

Nykyisen yhtenäiskoulun perusta on koulun toimintakulttuurin yhtenäisyydessä, yhtenäisyyttä edistävässä johtajuudessa sekä opettajien professionissa. (Halinen & Pietilä 2007, 7, 12). Tämä vaatii toteutuakseen yhteistä keskustelua ja oppimista sekä uutta luovaa ajattelua jokaiselta peruskoulun toimijalta (Pyhälto ym. 2007, 15). Yhtenäisemmän perusopetuksen muodostumista voidaan muun muassa tukea pyrkimällä yhtenäistämään peruskoulun toimintakulttuuria hyödyntäen paremmin luokan- ja aineenopettajien välistä yhteistyötä (Lammi 2017, 55). Tantun (2005, 110) mukaan ideaalitulanteessa luokanopettajat ja aineenopettajat kasvattavat ja opettavat peruskoulun ikäluokan kokonaan yhdessä toisiaan tukien pelkäämättä ja kadehtimatta toisiaan, mikä vaatii tuntemusta ja ymmärrystä opettajan professionista ja sen historiasta.

2.3 Opettajan professio ennen ja nyt

Suomalaisessa opettajaprofessionissa on historiallisia heijastumia menneiltä vuosikymmeniltä. Rinnakkaiskoulujärjestelmän aikaan kansakoulunopettajat koulutettiin opettajaseminaareissa ja oppikoulunopettajat yliopistoissa, ja tuolloin oppikoulunopettajilla oli kansakoulunopettajia korkeampi status yhteiskunnassa. Yhteiskunnassamme vallitsi yleisasenne, jonka mukaan oppikoulunopettajat olivat sivistyneitä ja kansakoulunopettajat puolisivistyneitä. (Niemi 2005, 170–171;

Rantala 2011, 276; Välijärvi 2006, 16.) Kansakoulunopettajien palkka oli oppikoulunopettajan palkkaa huomattavasti pienempi (Rantala 2011, 308), mikä heijastuu yhä nykypäivän yhteiskunnassamme: luokanopettajan palkka on edelleen aineenopettajan palkkaa pienempi (OAJ 2021).

Peruskouluun siirtymisen myötä opettajat tuli sijoittaa uuden peruskoulun palvelukseen. Kansa- ja kansalaiskoulunopettajista tuli luokanopettajia, jotka vastasivat peruskoulun kuuden ensimmäisen vuoden opetuksesta, kun taas oppikoulunopettajista tuli aineenopettajia joko peruskoulun yläluokille tai lukioon. (Johnson 2004, 19; Rantala 2011, 306; Välijärvi 2006, 17.) Jako kahteen hyvin omaan leimaiseen opettajaryhmään säilyi siis yhtenäistämistä huolimatta, ja tuo jako määrittää poikkeuksellisen voimakkaasti myös nykyisen koulujärjestelmän rakennetta ja opettajuutta (Välijärvi 2006, 16–17). On kuitenkin huomattava, että nykypäivänä eritaustaiset opettajat kiinnittyvät yhteiseen etujärjestöön, joka on Opetusalan ammattijärjestö OAJ.

Nykyään molemmat ammatit edellyttävät ylempää korkeakoulututkintoa, mutta koulutusprofiilit poikkeavat yhä toisistaan: luokanopettajakoulutuksen pääaineena on kasvatustiede ja aineenopettajakoulutuksen pääaineena on opettava aine (Niemi 2005, 171, 173). Luokanopettajan ja aineenopettajan välisten erojen tarkastelu on kiinnostavaa, sillä eroista huolimatta eritaustaiset opettajat työskentelevät nykyisissä yhtenäiskoulussa toistensa kollegoina, yhteisen oppilasmassan opettajina ja saman rehtorin alaisina. Nykykoulussa luokanopettajien ja aineenopettajien ammattiryhmät eivät ole toisistaan erilliset, vaan eri ryhmät työskentelevät toistensa kanssa yhteisopetuksessa, jossa kaksi yhdessä työskentelevää opettajaa kantaa vastuun yhdessä oppilaista ja opettamisesta (Sirkko, Takala & Muukkonen 2020, 29). Nämä erot voivat auttaa ymmärtämään tiettyjä sävyjä, jotka ilmenevät tämän tutkimuksen aineistossa opettajien muutokseen liittyvässä merkityksissä.

Opettajaprofession muutoksen tarkastelussa on syytä huomioida kehityskaari suomalaisen opettajan työn laadussa kansanopetuksesta nykypäivään. Eräs osoitus muutoksesta on suomalaisen koulun menestys kansainvälisessä PISA-

tutkimuksessa (OECD 2019). Suomen PISA-menestyksen myötä siihen yhteydessä olevia tekijöitä on tutkittu, ja yhtenä keskeisenä tekijänä muiden joukossa on todettu olevan suomalaisten opettajien työn laatu, johon vaikuttavat tasokas opettajankoulutus, opettajien myönteinen yhteiskunnallinen asema sekä hyvät työolot (Ustyn & Eryilmas 2018). Opettajan professiosta on muodostunut korkeatasoinen, arvostettu ja haluttu ammatti Suomessa (OKM 2020; Ustyn & Eryilmas 2018, 110), ja nykyisessä koulujärjestelmässä opettajan työ ymmärretään professiona, joka on korkeakoulutukseen, erityisosaamiseen ja omaan ammattikäsitteistöön perustuva asiantuntija-ammatti sekä kouluinstituution kulmakivi (Fullan & Hargreaves 2016, 22; Goodwin 2011, 45–46; Nenty, Moyo & Phuti 2015, 2798).

Opettajan professio määritellään luonteeltaan kaksiulotteiseksi: opettajan työn autonomia ja vastuu kulkevat erottamattomasti käsi kädessä. Tämä tarkoittaa, että opettajilla on vapaus työskennellä itsenäisesti ja riippumattomasti ilman valvontaa, jos he voivat vastineeksi osoittaa noudattavansa heille tarkoitettuja standardeja ja suorittavansa työnsä korkealaatuisesti. (Fullan & Hargreaves 2016, 8; Goodwin 2011, 45.) Tärkeä osa opettajan professiota on ammatillinen kehittyminen, joka on jatkuvaa ja intensiivistä kasvua yhteistyössä toisten opettajien kanssa. Opettajan ammatillinen kehittyminen palvelee samanaikaisesti opettajan omia kehitystarpeita, koulun sisäisiä ammattiyhteisöjä sekä yhteiskunnan koulutuksellisia tavoitteita. (Deal & Peterson 2016, 13; Fullan & Hargreaves 2016, 2, 3, 8; Prenger, Poortman & Handelzalts 2020, 47–48.) Opettajan professioon on sisäankirjoitettu tavoite hyvästä opettajuudesta ja laadukkaasta opetuksen tasosta (Goodwin 2011, 47).

Tutkimuskirjallisuudessa on todettu, että opettajan profession vahva autonomia tuottaa kouluihin voimakasta yksin tekemisen kulttuuria. Jos koulussa eristäydytään yksittäisiin luokkahuoneisiin ja luokka-astejakoisiin tiimeihin, ei opettajien tietoja ja taitoja saada koko organisaation käyttöön eikä yhteistä oppimista tapahdu, mikä on opettajan profession ja ammatillisen kehittymisen suurimpia haasteita. (Blomberg 2008; Fullan & Hargreaves 2016, 8; Louis 2006, 481; Sirkko ym. 2020.) Toisaalta tuoreet tutkimukset osoittavat koulun yhteisöllisen

ilmapiirin myönteistä kehityssuuntaa, jossa yhteisöllisyyttä korostetaan yhä enemmän (OPH 2020). Opettajan ammatillinen kehittyminen vaatii yhteisöllistä sitoutumista koulukulttuurin kehittämiseen ja yhteiseen työskentelyyn (Fullan & Hargreaves 2016, 1). Kelchtermansin (2005, 1003) mukaan opettajien tapa suhtautua muutוסvaatimukseen määrittyy tutkimuksen mukaan koulun toimintakulttuurisista oloista, joita seuraavassa luvussa jäsennetään.

3 YHTENÄINEN TOIMINTAKULTTUURI

3.1 Koulukulttuuri

Koulukulttuuri-termin määritelmiä on runsaasti tutkimuskirjallisuudessa. Koulukulttuuri on teoreettinen käsite, joka on hankala määritellä tyhjentävästi sen abstraktin luonteen vuoksi (Glušac ym. 2015, 255; Schoen & Teddlie 2008, 133). Tutkimuksissa koulukulttuuri määritellään olevan monimutkainen arvojen, oletusten, uskomusten, sääntöjen, normien, sosiaalisten suhteiden, valtasuhteiden ja tunteiden verkko, jonka kaikki koulun jäsenet jakavat keskenään. Jokaisella koululla on omaleimainen koulukulttuurinsa. (Deal & Peterson 2016, 7, 286; Glušac ym. 2015, 258; Hinde 2004; Van Houtte 2005, 74; Huusko & Pietarinen 1999, 63; Johnson 2004, 33.) Koulukulttuuri on kuin koulun sielu tai sosiaalinen liima, joka yhdistää koulun jäsenet toisiinsa ja joka sisältää koulun jäsenten yhteisen sopimuksen siitä, miten koulussa toimitaan (Deal & Peterson 2016, 6, 66; Lammi 2017, 109; Seppälä-Pänkäläinen 2009, 28–29; Terzi 2016, 340).

Opettajat ovat keskiössä koulun toimintakulttuurin luomisessa (Hinde 2004; Johnson 2006, 323; Yusof, Osman & Noor 2016). Koulukulttuuriin kuuluu opettajien haavoittuvuuden riski, joka juontuu opettajan profession luonteesta: opettajan työ vaatii arvovalintoja ja sitoutumista, mikä väistämättä sisältää vaaran tulla kyseenalaistetuksi tai arvostelluksi. (Kelchtermans 2005, 997, 1005). Yhteisön sisäinen luottamuksen ja koulukulttuurin kehittämisen yhtälö on kaksisuuntainen: luottamus on todettu tutkimuksissa koulukulttuurin kiistämättö-

mäksi kulmakiveksi, ja koulukulttuurin kehittäminen edistää tehokkaimmin organisaation sisäistä luottamusta. Korkean luottamuksen organisaatiot toimivat paremmin ja menestyksekkäämmin sekä ovat sopeutuvaisempia ja joustavampia kuin matalan luottamuksen organisaatiot. (Berkovich 2018; Van Maele, Van Houtte & Forsyth 2014; Terzi 2016.)

Koulukulttuuri ei ole staattinen, vaan se rakentuu ja muotoutuu jatkuvasti vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa (Hinde 2004). Koulukulttuuria tulee tarkastella yksittäisen organisaation tasolla, ei pienemmissä yksiköissä, kuten luokkahuoneissa tai rakenteellisesti erillään olevissa kouluissa, eikä myöskään valtakunnan tasolla. Näin ollen koulukulttuuri voidaan määritellä myös organisaatiokulttuurin kontekstuaaliseksi haaraksi (Schoen & Teddlie 2008, 134, 137.) Tätä näkemystä jäsentää Huuskon ja Pietarisen (2000, 30–32) koulukulttuurin määrittely kolmen toimintatodellisuuden kautta, jotka ovat opettajakulttuuri, oppilaskulttuuri ja kolmantena nämä kaksi yhdistävä opettaja–oppilaskulttuuri. Näiden lisäksi koulukulttuuriin sisältyy muun muassa yhteistyö kotien sekä ympäröivän yhteiskunnan kanssa (mm. Deal & Peterson 2016, 7; Glušac ym. 2015, 258; Hinde 2004).

Schoen ja Teddlie (2008, 139–141) puolestaan määrittelevät koulukulttuurin neljän ulottuvuuden kautta, jotka ovat ammatillinen orientaatio, organisaation rakenne, oppimisympäristön laatu sekä oppilaskeskeisyys. Kaksi ensimmäistä ovat keskeisimpiä ulottuvuuksia tämän tutkimuksen kannalta. Ammatillinen orientaatio pitää sisällään opettajan profession psykologiset ja asenteelliset käsitteet sisältäen muun muassa minäpystyvyyden ja motivaation. Organisaation rakenne puolestaan huomioi organisaation tasolla vaikuttavat tekijät, kuten hallinnon ja johtajuuden. Oppimisympäristön laadun ja oppilaskeskeisyyden ulottuvuuksien näkökulma on oppilaissa. (Schoen & Teddlie 2008, 139–141.)

Nämä neljä koulukulttuurin ulottuvuutta esiintyvät kolmella eri tasolla: konkreettiset esineet, yhteiset arvot ja arvojen taustalla vaikuttavat perusoletukset. Nuo ulottuvuudet ovat osittain päällekkäin ja myös täydentävät toisiaan. (Schoen & Teddlie 2008, 141–142.) Van Houttekin (2005, 75–77) tarkastelee kou-

lukulttuuria näillä kolmella tasolla ja tähdentää, että koulukulttuurin ymmärtämiseksi ja rakentamiseksi on tarpeen etsiä koulun arvojen taustalla vaikuttavat uskomukset ja oletukset (Van Houtte 2005, 74). Koulukulttuuria rakentaessa tulee tarkastella myös koulun jäsenten henkilökohtaisia kokemuksia ja arvoja, sillä niiden seurauksena kukin koulun jäsen tarkastelee koulukulttuuria eli koulun käytänteitä, toimintaa, perinteitä, opetussuunnitelmaa ja pedagogiikkaa oman suodattimensa läpi (Hinde 2004).

Koulukulttuurin käsite on syytä erottaa koulun ilmapiirin käsitteestä. Käsitteiden eroa selittää erilaiset tutkimusperinteet: koulukulttuuria koskevat tutkimukset ovat tavallisesti laadullisia, kun taas koulun ilmapiiriä tutkitaan määrällisin menetelmin. Näin ollen koulun ilmapiiriä koskevat määritelmät ovat usein tarkkoja ja selkeitä, kun taas koulukulttuurin määritelmät ovat yleisempiä ja kokonaisvaltaisempia. (Hinde 2004; Schoen & Teddlie 2008, 133, 135.) Lisäksi koulukulttuurin lähtökohta on antropologinen, mutta koulun ilmapiirin tarkastelu tehdään tyypillisimmin psykologisesta näkökulmasta (Van Houtte 2005, 76). Käsitteitä käytetään tutkimuskirjallisuudessa paikoitellen päällekkäin ja jopa samanmerkityksisinä, mikä on kyseenalaista, sillä kyse on saman rakenteen eri tasoista (Van Houtte 2005, 77–78; Schoen & Teddlie 2008, 129, 135).

Koulukulttuuria ja sen yhteyttä erilaisiin ilmiöihin, kuten opettamisen ja oppimisen prosesseihin, koulun tehokkuuteen sekä opettajajohtamiseen, on tutkittu runsaasti. Koulukulttuurilla on osoitettu olevan vahva, positiivinen ja laaja yhteys oppimisen ja opettamisen ulottuvuuksiin ja prosesseihin (Glušac ym. 2015). Koulukulttuurin on osoitettu olevan yksi koulun tehokkuuden rakentaja muiden tekijöiden ohella: jos koulussa on vahva koulukulttuuri, se on tehokkaampi ja siellä on tyytyväisemmät opettajat (Duan, Du & Kai 2018; Schoen & Teddlie 2008). Opettajan professionaalisuus onkin tutkimuksessa todettu yhdeksi hallitsevaksi koulukulttuurin ulottuvuudeksi (Yusof ym. 2016). Koulukulttuurilla on osoitettu olevan vahva yhteys opettajajohtajuuteen (*teacher leadership*), jolla tarkoitetaan opettajan päätöksentekoprosessia luokkahuoneopetuksessa sekä osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuutta kouluyhteisössä kollegojen

kesken (Harris 2012, 8–10). Tutkimuksessa on osoitettu, että yhteistyöhön perustuvan koulukulttuurin rakentajina toimivat opettajat (Hinde 2004; Lammi 2017; Yusof ym. 2016).

Yhtenäisen toimintakulttuurin rakentamista tarkastelevissa tutkimuksissa on todettu korostuvan johtamisen kulttuuri, jossa keskeisiä tekijöitä ovat yhteinen päätöksentekoprosessi ja jaettu johtajuus, yhteiset arvot ja visio sekä olosuhteet. Ne mahdollistavat vuorovaikutuksen ja yhteisen oppimisen sekä myös tukevat niitä. (Glušac ym. 2015; Van Maele ym. 2014; Seppälä-Pänkäläinen 2009; Waldron & McLeskey 2010.) Tutkimuksessa on myös todettu, että opettajilla on myönteinen suhde koulukulttuuriin, kun rehtori on tarkkaavainen, huomiokykyinen ja työhönsä sitoutunut (Richards, Hemphill & Templin 2018).

Johtamisen merkitys on kiistämätön myös koulukulttuurin muutoksessa, sillä rehtorin tulee sitouttaa henkilöstö muutokseen ja ohjata heidän yhteistyötään (Houchens & Keaster 2015, 355; Lai 2015). Jaettu johtajuus on välttämätön tekijä koulun muutoksessa, sillä vastuu on liian suuri yhdelle ihmiselle (Fullan 2005, 8–9; Seppälä-Pänkäläinen 2009, 28–29; Waldron & McLeskey 2010, 65–66). Johnsonin (2004, 220) mukaan muutosjohtamisen ehtona on kuitenkin ymmärtää, mistä koulukulttuurin muutoksessa on kyse.

3.2 Koulukulttuurin muutos

Koulukulttuurin muutoksesta on tehty runsaasti tutkimuksia, joissa kulttuurin muutoksella tarkoitetaan koulun pedagogisen laadun ja tehokkuuden paranevista, yhteistyön lisääntymistä sekä strukturoitua ja jaettua johtajuutta (mm. le Fevre 2014; Fullan 2005; Glušac ym. 2015; Gordon & Patterson 2008; Hinde 2004; Houchens & Keaster 2015; Louis 2006; Nehez & Blossing 2020; Schoen & Teddlie 2008; Seppälä-Pänkäläinen 2009; Tang, He, Liu & Li 2018; Tubin & Ofek-Regev 2010; Waldron & McLeskey 2010). Tutkimuksissa on osoitettu, että koulun kehittäminen on jatkuva ja monimutkainen prosessi yksittäisten yritysten tai hankkeiden sijaan (Gordon & Patterson 2008; Houchens & Keaster 2015; Tubin & Ofek-

Regev 2010). Koulukulttuurin muutoksessa tulee tarkastella kaikkia koulukulttuurin ulottuvuuksia; on huomioitava sekä opettajan, oppilaan että organisaation näkökulma (Huusko ym. 2007, 17; Schoen & Teddlie 2008, 143).

Tutkimuksessa on osoitettu, että koulun muutoksen ehtona on ymmärtää koulukulttuurin monimutkainen olemus. Lisäksi on huomioitava, että koulukulttuurin käytänteet eivät ole pysyviä tai toisistaan irrallisia järjestelyitä. (Nehez & Blossing 2020.) Koulun olemassa olevalla kulttuurilla on tutkimuksen mukaan tärkeä rooli koulun muutoksen määrittämisessä ja toteuttamisessa: muutos tulee sovittaa jo olemassa olevaan kouluuyhteisöön ja sen kulttuuriin (Gordon & Patterson 2008). Tätä ajatusta vahvistavat tutkimustulokset, joiden mukaan koulukulttuurin muutos edellyttää paikallisen kontekstin ja historian ymmärtämisen lisäksi koulun henkilöstön ehdotonta keskinäistä luottamusta (le Fevre 2014; Louis 2006).

Useissa tutkimuksissa on osoitettu, että eräs koulukulttuurin muutoksen ratkaiseva avain on keskittyä opettaja ammatilliseen kehittymiseen (le Fevre 2014; Glušac ym. 2015; Prenger ym. 2020; Tang ym. 2018; Waldron & McLeskey 2010). Näin ollen pelkästään rakenteellinen uudistaminen tai uusien mahdollisuuksien luominen ei automaattisesti saa aikaan koulun muutosta ja uutta pedagogista kulttuuria (Luukkainen 2005, 204). Lisäksi opettajalle tulee antaa tilaa rakentaa koulun muutokseen omat merkityksensä, ja opettajat tarvitsevat tukea tässä sosiaalisessa prosessissa (Schmidt & Datnow 2005, 962).

Kehityskykyisen ja menestyvän koulun tuntomerkki on kollegiaalisuus, sillä koulun kehitykselle on olennaista, että koulun henkilökunta pystyy kasvaan ja kehittymään osallistavaksi professionaaliseksi oppijayhteisöksi, jossa yksinäisen asiantuntijuuden rooli pienenee ja yhteisöllisen osaamisen merkitys kasvaa jatkuvasti (Houchens & Keaster 2015; Huusko ym. 2007, 65; Kosunen 2005, 198; Seppälä-Pänkäläinen 2009, 28; Välijärvi 2006, 24). Tutkimuksessa onkin osoitettu, että myönteistä koulukulttuuria kehitetään opettajien välisen positiivisen kulttuurin kautta (Richards ym. 2018). Koulukulttuurin muutoksen haaste on

tutkimuksen mukaan juuri opetuskulttuurissa: muutos autonomian ja eristäytyneisyyden kulttuurista kohti ammatillisen vuoropuhelun ja yhteistyön kulttuuria on hankalaa (Houchens & Keaster 2015).

Koulun kehittämisen taustalla olevista merkitysrakenteista tulee keskustella kouluyhteisössä tietoisesti, jotta koulun kehittämistyön on mahdollista edetä. On kuitenkin huomattava, että keskustelun tulee johtaa todellisten ratkaisujen tekemiseen, sillä pelkällä keskustelulla ei muutosta tapahdu. (Johnson 2006, 341.) Merkityksiä muokataan kohtaamisissa (Schmidt & Datnow 2005, 950), mutta opettajien välinen avoin kohtaaminen opetustyön ydinkysymysten sekä niiden ongelmakohtien äärellä on monesti ylivoimainen haaste (Väljörvi 2006, 23). Opettajan tunteet ovat muutosprosessissa tärkeässä roolissa, sillä ne määrittävät opettajan käyttäytymistä muutoksessa. Erityinen huomio tulee suunnata opettajien toimintaa estäviin ja edistäviin tunteisiin, jotta niihin voidaan vaikuttaa ja purkaa esteitä (Schmidt & Datnow 2005, 951, 952). Koulukulttuurin muutoksen saamiseksi on tuotava esiin erilaisia, kriittisiäkin, kantoja ja näkemyksiä, jotka väistämättä johtavat konflikteihin. Konflikteja välttelevä toimintamalli vahvistaa olemassa olevaa toimintakulttuuria ja siten vaikeuttaa koulukulttuurin muutosta. (Johnson 2004, 31–32, 2006, 337; Terhart 2013, 488.)

Tutkimuksessa on osoitettu, että koulun muutoskäytännöt ovat monimutkaisia: erilaiset toimintatavat vaikuttavat toisiinsa eli ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Käytännöt voimistuvat tai heikentyvät vuosien varrella ja siten estävät tai edistävät muutospyrkimyksiä. (Nehez & Blossing 2020, 16.) Tutkimuksissa on osoitettu koulun muutoksen haasteeksi se, että koulun uudistusta luonnehditaan usein muutokseksi ilman todellista eroa aiempaan kulttuuriin, ja tällöin muutosyritykset vain vahvistavat jo olemassa olevia käytänteitä (Gordon & Patterson 2008; Tubin & Ofek-Regev 2010). Lisäksi tutkimuksissa on havaittu, että eri opettajat suhtautuvat ja sitoutuvat koulukulttuurin muutokseen eri tavoin (van Eekelen, Vermunt & Boshuizen 2006; van der Heijden ym. 2018). Tutkimuksen mukaan koulun muutoksesta ei kuitenkaan voida sanoa, että se joko onnistuu tai epäonnistuu (Terhart 2013, 497).

Muutosprosessissa tulee rakentaa puitteet opettajien väliselle vuorovaikutukselle. Lisäksi onnistuneen vuorovaikutuksen luomiseksi osallistujien tulee suhtautua tilanteeseen vastuullisesti. (Johnson 2004, 225.) Näissä vuorovaikutusprosesseissa ja niiden rakentamisessa voidaan havaita eritaustaisten opettajien erilaiset sosiaaliset ulottuvuudet. Kehitettäessä opettajien sosiaalista vuorovaikutuskulttuuria rakennetaan samalla perustaa pedagogisten ratkaisujen onnistumiselle (Pietarinen 2002, 45). Opettajien ammattitaito on opettajayhteisössä sosiaalinen rakenne, joka voi tukahduttaa intellektuaalisen ammatillisen keskustelun (Johnson 2004, 42). Opettajayhteisön avoimen viestinnän esteeksi voivat nousta opettajien erilaiset uskomukset ja näkemykset palkkauksesta, opettajuudesta ja opettamisesta (Huusko & Pietarinen 1999, 56), joiden syntymistä jäsennetään seuraavassa luvussa akateemisten heimojen käsitteen kautta.

3.3 Akateemiset heimot koulukulttuurin muutoksessa

Akateemiset heimot ovat Tony Becherin (1989) luoma metafora, joka kuvaa eri tieteenalojen tiedonkäsityksen ja erityisesti vuorovaikutuksen eroja. Akateeminen heimojako ovat karkeistettu isojako yliopiston sisäisestä maailmasta, jonka monimuotoisuutta jäsennetään kognitiivisen ja sosiaalisen ulottuvuuden avulla. Akateemisten heimojen käsitteen kautta on tutkittu yliopistomaailman monimuotoisuutta ja eri tieteenaloilta tulevien ihmisten keskinäistä vuorovaikutusta. (Becher 1989; Donald 2009; Jary, Edmunds, Houston & Lebeau 2010; Kreber 2009; Sinclair 2006; Trowler 2009; Ylijoki 1998.) Tässä tutkimuksessa akateemisten heimojen käsitettä käytetään kuvaamaan yhtenäiskoulun monitaustaista opettajayhteisöä.

Akateemisilla heimoilla kuvataan erilaisten akateemisten kulttuurien edustajia, joiden toiminnassa yksilöinä näkyy kunkin akateemisen heimon kulttuuri ja reviiiri (Lammi 2017, 53). Akateemisen heimojaon ulottuvuuksien avulla on tutkimuksissa tarkasteltu erityisesti yliopiston sisäisiä, tieteenalakohtaisia yhteisöjä sekä niiden vuorovaikutusta ja opetuskäytänteitä (mm. Donald 2009; Kreber

2009; Trowler 2009). Tutkimuksissa käytetyt käsitteet akateeminen reviiiri ja akateeminen heimo on syytä erottaa toisistaan. Akateemisen reviiirin käsite kuvaa tieteenalalla käsiteltävän tiedon luonnetta, kun taas akateemisen heimon käsitteellä viitataan tieteenalan sosiaaliseen muotoon eli tiedeyhteisöön. Nämä käsitteet nivoutuvat läheisesti toisiinsa, sillä akateemisen heimon sosiaalinen elämä toimintatapoineen juontuu tieteenalan tiedonkäsityksestä sekä tavasta tutkia ja opettaa sitä. (Ylijoki 1998, 68.)

Akateemiseen heimoon kuulumista tai heimon jäsenyyttä osoitetaan puhumalla ja käyttäytymällä yksittäisen heimon sisäisen normin ja kielen mukaisesti (Sinclair 2006, 28). Akateemisten heimojen sosiaaliset tavat voivat poiketa toisistaan, vaikka heimot eläisivätkin samantyyppisissä maastoissa (Lammi 2017, 53). Akateemisten heimojen tarkastelu istuu yleiseen heimoajatteluun huolimatta niiden institutionaalista dimensiosta (Becher 1989, 22). Akateeminen kulttuuri läpäisee eri tieteenalat paljastaen yliopistomaailman sisäisen moninaisuuden ja eriytyneisyyden. Akateemiseen heimokulttuuriin kuuluvat yhteisesti jaetut taustaoletukset, arvot, normit sekä toimintatavat. (Ylijoki 1998, 35.) Näistä rakentuu kullekin tieteenalalle omanlaisia identiteettejä sekä erityisiä kulttuurisia ominaisuuksia, joiden perusteella voidaan puhua toisistaan erillisistä akateemisista heimoista (Becher 1989, 22, 33).

Akateemisten heimojen tarkastelun voi jakaa kognitiiviseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen. Tieteenalojen kognitiivinen näkökulma osoittaa tieteenalan näkemys todellisuudesta ja totuuskriteereistä. Sosiaalinen muoto puolestaan kuvaa muun muassa tieteenalan normatiivista ilmastoja, arvoja, vuorovaikutusmuotoja sekä pedagogista koodistoa. (Ylijoki 1998, 65–66.) Kognitiivista ulottuvuutta on jako kovaan ja pehmeään sekä puhtaaseen ja soveltavaan tieteenalaan. Sosiaalista ulottuvuutta puolestaan on jako keskitettyyn ja hajautettuun sekä kaupunkimaiseen ja maalaismaiseen tieteenalaan. (Becher 1989, 13–17, 45.)

On syytä painottaa, ettei akateemisen maailman mekaaninen jako ole missään tapauksessa tarkka tai yksiselitteinen kuva aiheesta, eikä karkeistus tee oikeutta tieteenalojen sisäiselle rikkaudelle ja moninaisuudelle (Ylijoki 1998, 62, 64). Jako on suhteellinen; ulottuvuudet eivät ole pysyviä vaan ne voivat muuttua

ajan ja paikan mukaan. Asetelma tarjoaa kuitenkin analyyttisen kehyksen tutkia yhteyksiä kognitiivisten määritteiden ja sosiologisten ominaisuuksien välillä, ja sitä kautta hahmottaa heimojen yhtäläisyyksiä ja eroja. (Becher 1989, 152, 153–154.) Tieteenalojen kriittinen ja yksityiskohtainen vertailu ei ole tässä tutkimuksessa olennaista, vaan tärkeää on ymmärtää hahmotelman avulla taustatieteiden merkitystä ja heijastumia heimon sosiaaliseen ulottuvuuteen ja yksittäiseen heimon jäseneseen.

Peruskoulun opettajuuden taustalla vaikuttavia tekijöitä voidaan ymmärtää akateemisten heimokulttuurien avulla (Lammi 2017, 53). Akateemiset heimot kiinnittyvät aina aikaan ja paikkaan, minkä seurauksena heimon kulttuuristen jäsenysten painotukset ja sävyt muuttuvat erilaisissa toimintakonteksteissa (Ylijoki 1998, 124). Näin ollen toimintakontekstin muutos kohti yhtenäiskoulua muuttaa koulun sisäisten akateemisten heimojen painotuksia ja sävyjä. Heimojaon avulla ei kuitenkaan haluta erontekoa opettajien eri taustojen välille, vaan niiden avulla voidaan peilata ja kasvattaa ymmärrystä taustatieteiden merkityksestä kehittyneelle opettajuudelle (Lammi 2017, 54).

Peruskoulussa kohtaa erilaisten taustatieteiden kautta useita eri akateemisiä heimoja, sillä yhtenäisessä peruskoulussa luonnontieteilijät, humanistit sekä kasvatustieteilijät kohtaavat kollegoina. Opettajien välillä saattaa olla suuriakin eroja ajattelussa esimerkiksi omaan opettajuuteen sisältyvistä ulottuvuuksista. (Lammi 2017, 54.) Yhtenäisen perusopetuksen yksi edellytys on tieteenalojen rajojen rikkomisen ja monitieteisen ja jaetun asiantuntijuuden kehittämisen opettajayhteisöissä sekä niiden välillä (Huusko ym. 2007, 99), ja tutkimuksissa onkin todettu tarve eri heimojen väliselle vuorovaikutukselle ja yhteistyölle (Donald 2009; Trowler 2009). Jokainen opettaja tuo koulun toimintakulttuuriin epämuodollista ja hiljaista tietoa (Lammi 2017, 111), joiden voi ajatella olevan peräisin kunkin omasta akateemisesta heimosta.

Kentällä toimii kolmenlaisia opettajia: luokanopettajia, aineenopettajia sekä kaksoiskelpoisuuden omaavia opettajia, jotka voivat opettaa koko perusasteella. Rakenteellisesti yhtenäisessä peruskoulussa opettajat kohtaavat välitunneilla,

ruokailussa sekä koulun käytävillä eri-ikäisiä oppilaita; luokanopettajat kohtavat murrosikäisiä nuoria ja aineenopettajat vasta koulupolkunsa aloittaneita lapsia (Lammi 2017, 64–65). Pikaiset ratkaisut, kuten luokan- ja aineenopettajayhteisöjen integrointi, saavat aikaan vain pintatason muutoksia, jolloin koulun yhtenäistyminen jää pelkäksi lumeeksi (Huusko & Pietarinen 2000, 25; Johnson 2004, 27). Opettajien yhteistyön lisääminen ei sinällään johda muutokseen, vaan tuloksellinen yhteistyö edellyttää sosiaalisessa vuorovaikutuksessa opittuja sosiaalisia taitoja (Johnson 2004, 42). Kyse on ennen kaikkea vuorovaikutuksen laadun paranemisesta, ei ainoastaan sen määrän lisääntymisestä (Huusko ym. 2007, 124).

Yhtenäisen perusopetuksen suunnittelun lähtökohdaksi on tiedostettava peruskoulujärjestelmän sisäänrakennetut eroavaisuudet, jotka voidaan nähdä sekä muutoksen edistäjinä että jarruttajina. Yhtäältä aineenopettajien vankka asiantuntemus omasta opetettavasta aineesta ja toisaalta luokanopettajan vahva koulutustausta kasvatustieteestä tekevät yhteisöstä monipuolisen asiantuntijaverkoston. (Huusko & Pietarinen 1999, 56.) Yhtenäiskoulun toimintakulttuurissa jaetun asiantuntijuuden merkitys on kiistämätön, sillä yhtenäisyys asuu erilaisten ihmisten monimuotoisissa kohtaamisissa. Kyse ei ole niinkään ihmisten samanlaisuudesta, vaan riittävän yhtenäisestä ammatillisesta kielestä ja toimintakulttuurista. (Lammi 2017, 3.) Yhtenäinen perusopetus rikkoo luokanopettajan ja aineenopettajan välistä rajaa vapauttaen opettajat toimimaan yhä laajemmalla alueella koulun sisällä. Muutos yhtäältä rikastuttaa ja toisaalta haastaa opettajan toimintaympäristöä. (Huusko ym. 2007, 98.)

Yhteisöissä, myös kouluyhteisöissä, syntyy intersubjektivisia eli yksilöiden välisiä ja yksilöitä yhdistäviä merkityksiä. Näin ollen kouluyhteisön jäsenillä on erilainen todellisuus: jäsenet elävät erilaisissa elämissämaailmoissa, koska asiat muodostavat heille erilaisia merkityksiä. (Johnson 2004, 224.) Näitä merkityksiä selvitetään ja tarkastellaan tässä tutkimuksessa diskurssintutkimuksen keinoin. Sosiaaliset ryhmät ovat osa kulttuuria, mikä ilmenee erilaisina identiteetteinä ja omalaatuisina tapoina kielentää maailmaa. Ihmiset eivät puhu ja toimi pelkäävät yksilöinä vaan myös erilaisten kulttuuristen ja sosiaalisten ryhmien jäse-

nenä. (Gee 2014b, 181–182.) Sen vuoksi tässä tutkimuksessa keskitytään erityisesti aineenopettajien, luokanopettajien ja rehtorien liittämiin merkityksiin koulun toimintakulttuurista sekä sen muutoksesta.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on diskurssianalyysin avulla selvittää, millaisia diskursseja ja merkityksiä opettajat ja rehtorit konstruoivat koulun yhtenäisen toimintakulttuurin rakentamisesta ja toimintakulttuurin muutokseen sitoutumisesta. Koulun toimintakulttuurin muutosta tutkitaan tässä tutkimuksessa työyhteisön ja yhtenäisyyden näkökulmasta. Tutkimuksen aineistona ovat luokanopettajien, aineenopettajien ja rehtorien haastattelut, jotka on kerätty Uutta luova asiantuntijuus (ULA) -hankkeessa (Martin, Kaukonen, Kostiainen, Tarnanen & Toikka 2020) osana laajempaa haastatteluaineistoa. Opettajat ja rehtorit työskentelivät haastatteluhetkellä työyhteisöissä, jotka olivat yhdistymässä uudeksi yhtenäiskouluksi. Haastatteluhetkellä vielä erilliset koulut koostuivat siis alakoulun opettajista ja rehtorista sekä yläkoulun opettajista ja rehtorista. Koulun toimintakulttuuria tarkastellaan tässä tutkimuksessa suhteessa sen muutokseen ja yhtenäisyyteen.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia merkityksiä opettajat ja rehtorit liittävät koulun yhtenäisen toimintakulttuurin rakentamiseen?
2. Millaisiksi opettajien ja rehtorien diskurssiiviset toimintatavat ja subjekti-positiot rakentuvat koulun toimintakulttuurin muutoksessa?

4.2 Tutkimuskonteksti

Tämä tutkimus on osa opetusministeriön rahoittamaa (2017–2021) Uutta luova asiantuntijuus (ULA) -hanketta. Kehittämishankkeen tavoitteena on kehittää opettajien perustutkinto-, perehdyttämis- ja täydennyskoulutusta rakenteellisesti ja sisällöllisesti tukemalla jaettua asiantuntijuutta sekä sitä mahdollistavaa toimintakulttuuria (Tarnanen ym. 2020, 9). Hankkeessa toteutettujen kehittämis- ja oppimiskokonaisuuksien teemoja ovat muun muassa monilukutaito ja kielitietoisuus, tutkiva työote, tasa-arvoinen ja demokraattinen koulu, kollegiaalinen

yhteistyö, vuorovaikutus ja digitaalisuus, oppilaiden käyttäytyminen ja kiinnittyminen sekä oppiainerajat ylittävä yhteistyö (Tarnanen, Kaukonen, Kostiainen & Toikka 2019, 31).

Tutkimuskontekstia ohjaa tutkimuksen tarkoitus (Silverman 2010, 117–118). Tämä tutkimus on metodologialtaan laadullista tutkimusta, jonka lähtökohdanna on kuvata todellista elämää ja jonka tavoitteena on totuusväittämien todentamisen sijaan paljastaa tai löytää tosiasioita maailmasta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161, 162; Patton 2002; Peräkylä 2016; Silverman 2010). Tutkimuksen lähestymistapa on diskurssianalyttinen, joka tutkii kielenkäyttöä ja muuta merkitysvälitteistä toimintaa sekä analysoi yksityiskohtaisesti sosiaalisen todellisuuden tuottamisen tapoja erialaisissa sosiaalisissa käytännöissä (Gee 2014a 28; Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 17). Ei ole olemassa vain yhtä diskurssianalyysia, jota jokainen diskurssintutkija käyttäisi (Pietikäinen & Mäntynen 2019, 240). Käsitellen diskurssianalyysin lukuisista suuntauksista ja näkökulmista vain ne teoreettiset lähtökohdat, jotka ovat merkityksellisiä tälle tutkimukselle. Niiden kautta myös asemoin tutkimukseni diskurssianalyttiseen tutkimuskenttään.

Diskurssianalyysissa on kyse siitä, miten diskurssit rakentavat sosiaalista todellisuutta ja millaisia seurauksia niiden käyttö mahdollisesti aiheuttaa. Diskurssianalyysissa tutkimuksen keskeisin kohde on yksilön sijaan sosiaaliset käytännöt, jolloin tarkastelu keskittyy kielenkäyttöön eri tilanteissa, ei kognitiivisiin tai päänsisäisiin prosesseihin. (Gee 2014b, 90; Jokinen ym. 2016, 43, 47.) Diskurssianalyysi on kielenkäytön tutkimusta, ja tutkimuksen fokus on puheessa, joka on itsessään sosiaalista toimintaa. Diskurssianalyttisen tutkimuksen sisällä on monia erilaisia lähestymistapoja, joista osa tarkastelee kielen sisältöä ja osa kielioppia sekä sitä, miten tämä kielioppirakenne toimii merkityksellisenä erityisissä yhteyksissä (Gee 2014a, 8; Potter 2016, 201). Tämän tutkimuksen diskurssianalyysi pohjautuu kielitieteeseen.

Luonteeltaan monitieteisen diskurssintutkimuksen peruslähtökohdat juurtuvat sosiaalista todellisuutta ja merkitysten rakentumista tarkastelemaan sosiaaliseen konstruktionismiin, joka on laaja ja monitieteinen teoreettinen viitekehys

(Pietikäinen & Mäntynen 2019, 21). Sosiaalisen konstruktionismin piirissä ajatellaan, että on erilaisia, rinnakkaisia tapoja ymmärtää maailmaa ilman yhtä ainoaa totuutta, sillä kielenkäyttö on aina jollakin tapaa merkityksellistettyä. Ihminen syntyy sosiaalisten suhteiden maailmaan, jossa kieli, normit ja tavat rakentavat heidät tunnistettaviksi henkilöiksi. (Burr 2015, 223, 224.) Sosiaalinen todellisuus on moninainen; se hahmottuu monien keskenään kilpailevien tai rinnakkaisten systeemien kenttänä. Nämä systeemit merkityksellistävät maailmaa eri tavoin. (Jokinen ym. 2016, 32.) Diskurssianalyysia voisi näin ollen luonnehtia yhteisnimitykseksi teoreettisille ja metodologisille lähtökohdille, joilla tutkitaan sosiaalisen konstruktionismin lähestymistapoja (Burr 2015, 225).

Diskurssianalyttinen lähestymistapa ohjaa tutkijan tarkastelemaan aineiston kieltä todellisuutta rakentavana toimintana (Juhila 2016, 424). Kielellä rakennetaan merkityksiä, ja toisaalta asioiden merkityksiä myös vähennetään kielenkäytön avulla (Gee 2014b, 98). Merkitysten rakentamiseen kuuluu loogisesti eiheijastavuuden idea, jonka mukaan kielenkäyttöä tai kieltä ei ajatella todellisuuden kuvana (Jokinen ym. 2016, 28). Kielellä ei pelkästään sanota (*saying*), vaan sillä myös tehdään (*doing*) ja ylläpidetään (*being*) asioita, kuten toimintaa, identiteettejä ja vuorovaikutussuhteita (Gee 2014a, 17–19). Kielelliset ilmaisut siis sekä väittävät todellisuudesta jotain että rakentavat kyseistä todellisuutta. Analyysin näkökulmasta tämä funktionaalisuus tarkoittaa tarkastelun kohdistamista siihen, mitä puhuja kullakin ilmaisulla tuottaa ja tulee tehneeksi. (Jokinen ym. Suoninen 2016, 48.)

Käytän tutkimuksessani Jokisen ynnä muiden (2016, 34–35) diskurssin määritelmää, jonka mukaan diskurssit ovat verrattain eheitä säännönmukaisten merkityssuhteiden systeemejä, jotka yhtäältä rakentuvat sosiaalisissa käytänteissä ja toisaalta rakentavat sosiaalista todellisuutta (Jokinen ym. 2016, 34–35). Diskurssissa kytkeytyvät yhteen kielellinen ja sosiaalinen ulottuvuus, ja ne määräytyvät aina ajallisesti ja paikallisesti. Diskurssit materialisoituvat kielenkäytössä, mutta merkitykset ja totuudet rakentuvat myös sosiaaliin ja yhteiskunnallisiin käytänteisiin sekä historiallisiin, poliittisiin ja kulttuurisiin prosesseihin. (Pietikäinen & Mäntynen 2019, 71, 72.)

On korostettava, että diskurssit ovat tutkijan tulkintoja, eivät suoraa analyysimateriaalia, ja tarkastelun ytimenä on diskurssien aktualisoituminen erilaisissa sosiaalisissa käytänteissä (Jokinen ym. 2016, 35). Diskursseilla on valtaa, sillä ne ovat kielellisen ja sosiaalisen toiminnan tihentymiä, jotka ovat systemaattisia, suhteellisen kestäviä sekä käyttäjäyhteisön tunnistettavissa. Ne myös luovat käsityksiämme maailmasta sekä sen totuudellisuudesta. (Pietikäinen & Mäntynen 2019, 72.)

Diskurssintutkimuksessa erilaisia toimijaulottuvuuksia ja niiden välisiä jännitteitä jäsennetään identiteetin ja subjektiposition käsitteillä (Jokinen ym. 2016, 45). Identiteetti voidaan määritellä asemana, jonka rakentumista haastatelluaineistossa seurataan analyysissa. Huomion kohteena on haastateltavien toiminta: miten he kategorisoivat muita ihmisiä puheessaan, orientoituvat poissa oleviin muihin ihmisiin sekä viestivät haastattelutilanteessa olevien ihmisten kanssa. (Törrönen 2010, 180.) Tässä tutkimuksessa käytetään identiteetin sijaan subjektiposition käsitettä, sillä tässä tutkimusasetelmassa identiteetti hahmotetaan osana merkityssystemiä. Tällöin tietty systeemi, tässä tapauksessa kouluinstituutio, rakentaa ihmisille tietynlaisia identiteettejä. (Jokinen & Juhila 2016, 282.) Subjektipositio on käsitteenä käyttökelpoinen erityisesti tilanteissa, joissa analyysin kohteena ovat toiminnan rajoitteet ja positiotapojen lukkiutuminen erilaisissa arjen tilanteissa; kaikki positiot eivät ole kulttuuristen rajojen vuoksi mahdollisia (Jokinen ym. 2016, 45). Koulu yhteisössä rehtorin ja opettajan positiot ovat oletettavasti annettuja ja lukkiutuneita.

On korostettava, että diskurssianalyysissa diskurssit eivät ole tutkimuksen kohde sinänsä, vaan yksityiskohtaisen tarkastelun kohteena on erityisesti se, miten ne aktuaalistuvat autenttisissa sosiaalisissa käytänteissä (Jokinen ym. 2016, 35). Diskurssintutkimus suhtautuu kieleen tilanteisena, monitasoisena ja funktionaalisenä resurssina, mikä tarkoittaa sekä kielenkäyttäjälle että kielentutkijalle sitä, että järjestymistä tapahtuu ja valintoja tehdään kolmella merkitysjärjestelmän tasolla: kielellisellä (sanasto, kielioppi ja rakenteet), diskursiivisella (genret ja diskurssit) sekä sosiaalisella (identiteetit, subjektipositiot, valtakysymykset) ta-

solla. Käytännössä tämä tarkoittaa, että yhtä ja samaa ilmiötä tai tapahtumaa voidaan kuvata erilaisin rakentein ja ilmauksin. (Pietikäinen & Mäntynen 2019, 23.) Lisäksi on huomattava, että samoilla sanoilla voi olla eri merkitys erilaisissa konteksteissa (Gee 2014b, 38).

Konteksti on diskurssintutkimuksessa tärkeä käsite kielenkäytön ja diskurssianalyysin luonteen ymmärtämiseksi. Kontekstia eli tapahtumatilannetta voidaan pitää diskursiiviseen maailmaan kuuluvana ominaisuutena, joka rikastuttaa analyysia. Diskursseja tuotetaan, muunnetaan ja uusinnetaan sosiaalisissa käytännöissä. (Jokinen ym. 2016, 36.) Geen (2014a, 100) mukaan konteksti sisältää fyysiset olosuhteet, joissa viestintä tapahtuu sekä kaiken siinä olevan: kehonkieli, eleet, katseet ja näiden liikkeet. Lisäksi kontekstiin kuuluu kaikki mitä viestintätilanteessa on aiemmin sanottu ja tehty sekä viestintätilanteen taustalla vaikuttava jaettu kulttuurinen tieto. Tutkimukseen ei kuitenkaan koskaan sisällytetä koko kontekstia, vaan tutkimuksessa käytetään kontekstin osia, jotka ovat merkityksellisiä puhujan viestin selvittämiseksi. (Gee 2014a, 100.)

Peruskoulun koulutuspoliittisena kehitystavoitteena on uudenlainen toimintakulttuuri, jossa aineen- ja luokanopettajaryhmien välinen professioero nähdään asenteellisena muutosvaatimuksena. Koulutuspolitiikassa perusopetuksen yhtenäistämällä pyritään saamaan eri opettajaryhmät yhteisen kasvatustavoitteen taakse. (Huusko ym. 2007, 62–63.) Koulun kehittämistyön edistämiseksi tulee koulussa keskustella muutoksen taustalla olevista merkitysrakenteista (Johnson 2006, 341). Koulutuspoliittisia tavoitteita ja muutokseen liittyviä merkitysrakenteita tarkastellakseni valitsin tutkimukseeni diskurssianalyttisen lähestymistavan.

4.3 Tutkimusaineisto ja aineiston keruu

Tutkimusaineisto koostuu rehtorien ja opettajien puolistrukturoiduista teema-haastatteluista, jotka toteutettiin osana ULA-hanketta. Hankkeen tutkijat toteuttivat haastattelut (N=42) keväällä 2018. Haastateltavat työskentelivät aineistonkeruun hetkellä työyhteisöissä, jotka olivat liittymässä yhtenäiskoulun myötä

yhdeksi työyhteisöksi. Haastatteluissa selvitettiin tulevan yhtenäiskoulun henkilöstön näkemyksiä koulujen nykytilasta ja tulevaisuudesta keskustelemalla seuraavista teemoista: ammatillinen kehittyminen, opetustyö, työyhteisö ja yhteistyö.

Hankkeessa kerätystä 42 haastattelusta valittiin harkinnanvaraisella otannalla tämän tutkimuksen aineistoon mukaan yhteensä kymmenen (10) aineenopettaja-, luokanopettaja- ja rehtorihaastattelua sillä oletuksella, että ne heijastelevat yhtenäiskoulun toimintakulttuurin rakentamisen kannalta olennaisia ammattiryhmiä. Näin ollen tämän tutkimuksen aineisto koostuu kahdesta (2) rehtorin, neljästä (4) luokanopettajan ja neljästä (4) aineenopettajan haastattelusta. Haastateltavien työkokemus vaihteli kahdesta (2) vuodesta yli 30 vuoteen, ja heistä viisi (5) oli miestä ja viisi (5) naista. Tutkimusaineiston rajaukselle loi perusteet diskurssintutkimuksen tavoite kuvailla maailmasta ja kielestä jotakin olennaista siten, että se on tieteellisesti uskottava tutkimustulos. Tutkimusaineisto on riittävä, kun sen avulla saadaan vastaus tutkimuskysymyksiin. (Pietikäinen & Mäntynen 2019, 236.)

Tämän diskurssianalyysin aineistona käytetään opettajien ja rehtorien yksilöhaastatteluja. Diskurssintutkimuksen aineisto voi olla monenlainen, ja aineiston valintaa suuntaa se, millaista tietoa halutaan (Pietikäinen & Mäntynen 2019, 233, 234). Kun diskurssintutkimuksen aineistona ovat yksilöhaastattelut, on olennaista nähdä haastattelujen välittämä tieto kontekstuaalisina kuvauksina haastateltavista aiheista (Pietilä 2010, 214). Näin ollen tässä tutkimuksessa ei oleteta, että haastattelut heijastaisivat suoraan työyhteisön todellisuutta objektiivisesti kielestä riippumattomana seikkana. Lisäksi on huomattava, että diskurssi ei ole yhtä kuin opettaja tai rehtori, vaan diskurssianalyysissä tarkastelun kohteena on opettajan tai rehtorin puhetapa, joka heijastelee hänen edustamaa yhteisöä ja ympäröivää toimintakulttuuria.

Litteroitua haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 158 sivua. Haastateltavat on hankkeen toimesta merkitty litteraatteihin pseudonyymeilla, jotka koostuvat kirjaimista ja numerosarjasta. Esimerkistä N421AMALU ensimmäinen kirjain merkitsee haastateltavan sukupuolta (N = nainen ja M = mies) ja numerosarjasta käy

ilmi haastateltavan ikä. Kirjaimien merkitykset ovat L = luokanopettaja ja A = aineenopettaja, ja aineenopettajien pseudonyymeistä ilmenee lisäksi myös opettava(t) aine(et). Näitä pseudonyymejä käytetään myös tässä tutkimuksessa.

4.4 Aineiston analyysi

Laadullisen tutkimuksen analyysia ohjaa tutkimuksen tarkoitus (Patton 2002, 434). Tässä tutkimuksessa haastattelujen analyysi perustuu diskurssianalyttiseen tarkasteluun. Diskurssianalyysin tavoitteena on analyysin kautta yhdistää kielenkäytön ilmiöt laajoihin konteksteihin, joten se on väistämättä monimene-
telmällistä ja monitasoista toimintaa. Tutkimusaineisto on väline, jonka avulla tutkija tarkastelee laajempaa ilmiötä. Vaikka tavoitteena on luoda jonkinlainen synteesi analyysin pohjalta, ei tutkimusaineistoa voi kuitenkaan analysoida monista näkökulmista yhdellä kerralla, vaan tutkijan on ikään kuin kohdistettava valokeila hetkeksi yhteen paikkaan ja suunnattava se sitten jo toiseen kohtaan. (Pietikäinen & Mäntynen 2019, 241, 242.) Analyysi muodostuu kokonaisuutena sekä valotetuista että pimeistä kohdista, joita kuvaan seuraavaksi mahdollisimman seikkaperäisesti.

Analyysivaiheet olivat osittain päällekkäisiä, sillä diskurssien tunnistaminen ja konstruointi tapahtuivat osittain samanaikaisesti ja osittain vuorotellen. Analyysi oli pitkä ja hidas prosessi, sillä laadullisen diskurssintutkimuksen mukaisesti analysointiin tuli etsiä erilaisia lähestymistapoja lukuisten kokeilujen kautta (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2019, 244). Analyysini ensimmäinen vaihe oli analyysin kartoittaminen, jonka tein Atlas.ti-ohjelmalla sisällönanalyysia (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018) hyödyntäen luokittelun ja teemoittelun kautta. Sen tavoitteena oli sisältöteemojen avulla muodostaa yleiskäsitys aineiston diskursiivisista variaatioista (ks. Pietilä 2010, 219–220). Luokittelu ja teemoittelu vaativat useampia aineiston lukukertoja, jotta koko aineisto saatiin analysoitua systemaattisesti ja huolellisesti aineistosta nousseiden näkökulmien ja käsitteiden kautta.

Analyysin kartoittamisvaiheessa Atlas.ti-ohjelmaan kertyi kaiken kaikkeaan 31 koodattua teemaa, jotka koskivat koulun toimintakulttuurin merkityksellistämistä ja muutosta. Nämä koodatut teemat tiivistyivät 13 luokkaan, jotka nimesin analyysiyksiköiksi¹. Analyysiyksiköt jäsensivät aineiston analyysin näkökulmasta mielekkääseen muotoon (ks. Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 11–12). Alustavassa analyysissä havaitsin, että lähes kaikissa haastatteluissa haastateltavat kategorisoivat toimintakulttuurin rakentamista sääntöihin ja johtajuuteen. Tämän havainnon seurauksena nousi idea analyysin teoreettisesta näkökulmasta, kysymystenasettelusta sekä metodisista apuvälineistä. Tämä tarkoittaa, että aineistoa tarkastellessa nousi esiin analyysia tarkentavia kysymyksiä² ja metodikirjallisuudesta alkoi hahmottua yksittäisiä työkaluja aineiston yksityiskohtaisempaan analyysiin (ks. Gee 2014b).

Analyysiprosessin seuraavat vaiheet olivat aineiston tulkintaa, jossa pyrkinä myksenä oli rakentaa analyysiyksiköistä synteisiä. Tämä tarkoittaa, että tavoitteena oli oman ajatustyöni eli tulkintani kautta löytää ja kirjoittaa auki analyysiyksiköiden samankaltaisuuksia, yhteyksiä ja ristiriitaisuuksia. Sitä kautta pyrin rakentamaan ymmärrystä, joka olisi enemmän kuin analyysiyksiköidensä summa. Tulkinnassa auttoivat diskurssianalyttiset ja teoreettiset käsitteet (kuten diskurssi, subjektipositio ja kerronta) sekä aiempi tutkimus, sillä niitä soveltaen löysin yhteyksiä ja rakensin kytköksiä omasta aineistostani nousevien tulosten ja laajempien kontekstien väliltä. (Ks. Pietikäinen & Mäntynen 2019, 245.) Tulkintavaiheen tein tekstinkäsittelyohjelmalla. Olen yksinkertaistaen esittänyt esi-merkin haastatteluaineiston diskursiivisesta analyysistä taulukossa 1.

¹ Nimeämäni 13 analyysiyksikköä olivat uudistuspuhe, vastustuspuhe, yksin tekemisen puhe, yhteistyön puhe, kokemuksen puhe, kokemattomuuden puhe, jämähtänyt puhe, eteenpäin menevä puhe, kasvatuskeskeinen puhe, oppiainekeskeinen puhe, pelkopuhe, mahdollisuuspuhe ja sääntöpuhe.

² Esimerkkejä analyysia tarkentavista kysymyksistä: Mitä ja miten muutoksesta on kerrottu? Mistä tai kenen näkökulmasta on kerrottu? Mitä käsitteitä kerronta sisältää? Mitä yhtenäisyydestä on kerrottu? Miten puhuja arvioi yhtenäisyyttä? Miten kerronnat ja diskurssit eroavat sisältönsä ja kerronnan näkökulmien osalta toisistaan? Millaisia eroja ja yhtäläisyyksiä on havaittavissa aiempaan tutkimukseen?

TAULUKKO 1. Yksinkertaistettu esimerkki aineiston diskursiivisesta analyysistä

| | Näyte 1 | Näyte 2 | Näyte 3 |
|---------------------------------------|--|---|--|
| Lausuma haastatteluaineistosta | -- hänellä ei ehkä ole sellanen johtajuus mitä, mikä sais niinkun hommat rullamaan ja jos olisin nuorempi ni lähtisin vieläkin pois. | -- mä koen et ei oo sellasta niinku selkeetä ohjeistusta, että nää on nää asiat mitä sä hoidat ja näitä sää et ja tää on sun työ tätä et voi jättää hoitamatta. | tässä koulussa -- on hyvin vahvana opettajien kuppikunnat, että sen oman luokka-asteen opettajat on aina niinku keskenään -- |
| Koodattu teema | tyytymättömyys johtajuuteen | epäselkeys työnjaossa | opettajayhteisön vuorovaikutus |
| Analyysiyksikkö | kitka rehtorin ja opettajan välillä | yhteiset käytänteet | työilmapiiri |
| Diskurssi | johtajuuden diskurssi | sääntödiskurssi | yhteisen opettajuuden diskurssi |
| Vertailumuihin diskursseihin | kevyt päällekkäisyys: yhteisen opettajuuden diskurssi | päällekkäisyys: yhteisen opettajuuden diskurssi | sisäkkäisyys: estyneisyyden diskurssi |

Analyysiprosessini sisälsi myös harharetkiä eli kaikki analysoimani ei näy tutkimusraportissa. Tämä on tavallista diskurssintutkimuksessa, ja analyysi onkin jatkuvaa liikettä ilmiön mikrotason ja kokonaisymmärryksen välillä. Diskurssianalyysi prosessina on hermeneuttisella kehällä liikkumista eli analyysin voi aloittaa useasta kohtaa ja palata yhä uudelleen samoihin kohtiin. (Pietikäinen & Mäntynen 2019, 247.) Liike analyysiyksiköiden, diskurssien ja kontekstin välillä tuotti havaintoja diskurssien limittäisyyksistä, samankaltaisuuksista, ristiriitaisuuksista ja hierarkkisuuksista. Erittelen näitä tarkemmin tuonnempana tutkimustulosten yhteydessä.

Analysoin aineistoa sekä kielen että kontekstin näkökulmasta (ks. Gee 2014b, 18). Tämä kuvaa diskurssianalyysin kaksoisfokusta; pelkkä kielenpiirteiden analyysi ei riitä, vaan tutkijan on tarkasteltava myös aineiston sosiaalista ulottuvuutta eli sitä, miten kielenkäyttö näyttäytyy sosiaalisena toimintana (Pietikäinen & Mäntynen 2019, 247). Kielellisessä tarkastelussa analyysin apukäsitteinä toimivat modaalisuus, subjekti ja predikaatti sekä niiden paikka lausumissa, lausetyypit ja puhefunktiot sekä passiivin ja nollapersoonalauseiden käyttö. Kontekstin tarkastelussa puolestaan hyödyllisiä työkaluja olivat kehystämisen (*framing*) ja asemoinnin (*positioning*) käsitteet, sillä niiden avulla paikansin ja jäsensin vuorovaikutuksen kehystä ja aikapaikkaista ulottuvuutta (ks. Gordon 2015, 325–326).

Analyysini tuloksena muodostui lopulta viisi yhtenäisen toimintakulttuurin rakentamisen diskurssia ja neljä toimintakulttuurin muutokseen sitoutumisen diskurssia. Nimesin yhtenäisen toimintakulttuurin rakentamista merkityksellistäneet diskurssit seuraavasti: johtajuuden diskurssi, yhteisen opettajuuden diskurssi, sääntödiskurssi, oppilaiden huomioinnin diskurssi sekä opetuksen ulkopuolisen toiminnan diskurssi. Analyysikierrosten edetessä havaitsin, että diskurssit esiintyvät aineistossa sekä itsenäisinä että sisäkkäisinä. Erityisesti oppilaiden huomioinnin diskurssi sekä opetuksen ulkopuolisen toiminnan diskurssi olivat päällekkäisiä ja toistuvia kolmen aiemmin mainitun diskurssin kanssa. Tämän perusteella olen luokitellut tulosluvussa kolme ensimmäistä diskurssia dominoiviksi ja kaksi viimeistä taustalle jääviksi diskursseiksi. Tällainen diskurssien sisäisten piirteiden ja välisten suhteiden vertailu on luonteenomaista diskurssianalyysissä (Pietikäinen & Mäntynen 2019, 244).

Toimintakulttuurin muutokseen sitoutumisen diskurssit nimesin innokkuuden, estyneisyyden, kuormittavuuden sekä väljyyden diskursseiksi. Ennen pitkää havaitsin, että nämä diskurssit olivat osin kilpailevia, osin ristiriitaisia keskenään. Nimettyäni kaikki yhdeksän diskurssia palasin vielä alkuperäiseen aineistooni varmistaakseni nimeämieni diskurssien heijastavan tutkimusaineistoani parhaalla mahdollisella tavalla. Lopuksi jotkut diskurssit tarkentuivat vielä pienemmiksi kerronnan yksiköiksi, joita erittelen tulosten yhteydessä.

4.5 Eettiset ratkaisut

Laadulliseen tutkimusprosessiin kuuluu useita monimutkaisiakin eettisiä kysymyksiä, jotka tutkijan tulee huomioida ja joille tulee olla herkkä ja refleksiivinen (Brooks, te Riele & Maguire 2016, 154; Hirsjärvi ym. 2009, 23; Ryen 2016, 43). Joikaista tutkimusta tulee tarkastella ja arvioida mahdollisten hyötyjen ja haittojen näkökulmasta. Eettinen tarkastelu on keskeinen osa hyvää tieteellistä käytäntöä, jota tässä tutkimuksessa on noudatettu. (Brooks ym. 2016, 154.) Tutkimuksen eettisiä ratkaisuja tarkastellessa on huomioitava tutkimuksen eettinen kestävyys, joka ulottuu myös aineiston hankintaan, keruuseen, käsittelyyn ja tallentamiseen (Brooks ym. 2016, 159; Pietikäinen & Mäntynen 2019, 237). Tässä tutkimusprosessissa hankkeen tutkijat ovat huolehtineet tutkittavien henkilöiden rekrytoinnista ja otostamisesta, tutkimusluvista ja pseudonymiteeteista. Viime kädessä vastuu tutkimusprosessin eettisyydestä on kuitenkin tutkijalla (Brooks ym. 2016, 167–168).

Tutkimuskoulu tai tutkittavat henkilöt eivät siis ole edes tämän tutkimuksen tekijän tiedossa, eikä minulla ole minkäänlaista suhdetta tutkittaviin henkilöihin. Tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi on tärkeää, että aineistoa on käsitelty eettisesti kestäväällä tavalla (Brooks ym. 2016, 159; Pietikäinen & Mäntynen 2019, 239). Tutkimusaineiston säilyttämisestä, käyttämisestä ja tuhoamisesta on allekirjoitettu sopimus, ja siitä on pidetty kiinni. Osa diskurssintutkijan eettisiä valintoja on hankkia syvällistä tuntemusta ilmiöstä ja kontekstista, diskurssintutkimuksen teorioista ja aiemmasta tutkimuksesta (Pietikäinen & Mäntynen 2019, 250).

Diskurssintutkimuksen metodologia on laaja, joten diskurssintutkijan on pohdittava, mikä on paras menettely juuri tälle aineistolle ja miten voi parhaiten ratkoa juuri tämän aineiston tutkimuskysymyksiä (Pietikäinen & Mäntynen 2019, 240). Tässä tutkimuksessa asemani tutkijana on tulkitsija, mikä tarkoittaa tutkijan ja aineiston välistä vuorovaikutusta kielellisenä toimintana. Tulkitsevassa diskurssianalyysissä tulkinnat tehdään konteksteja vasten: analyysin vih-

jeet tulee löytää aineistosta. (Pynnönen 2013, 28.) Aineiston analyysin eettisen peruseriaatteen mukaan aineisto on analysoitava rehellisesti ja läpinäkyvästi, jotta tutkimus on luotettava (Brooks ym. 2016, 163).

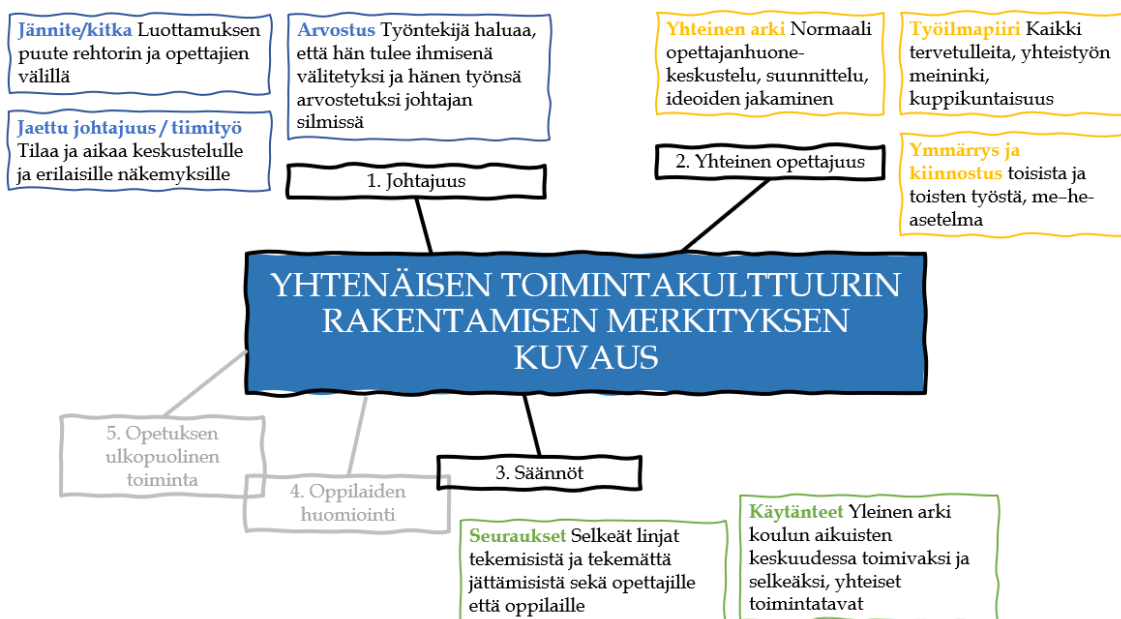
On syytä muistaa, että arkielämässä kertyneistä tutkijan tietynlaisista tulkintaresursseista on mahdoton päästä eroon, vaikka tutkija pyrkiikin käyttämään aiempaa ymmärrystään mahdollisimman vähän (Juhila 2016, 424–425). Tutkijan tulee olla sensitiivinen tuottaessaan ja mahdollistaessaan asioita ja ilmiöitä omien analyyttisten tulkintojensa kautta, sillä kyse on siitä, miten aineistosta tulkitut diskurssit rakentavat sosiaalista todellisuutta (Jokinen ym. 2016, 50). Eettiset ongelmat ovat aina tutkimuksen teossa läsnä, kun tutkimuksen kohteena ovat ihmiset (Silverman 2010, 152). Tutkimuksen eettisiin ratkaisuihin palataan pohdintaluvussa.

5 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen analyysini tulokset. Tuloksia tarkastellessa on huomattava, että diskurssit ovat sekä keskenään kilpailevia että rinnakkaisia merkityssystemejä (Jokinen ym. 2016, 36) ja kokonaisuus hahmottuu yhdessä kaikkien diskurssien kautta. Tarkastelen tuloksissa myös haastatteluaineistossa ilmenyttä jännitteisyyttä, jonka funktioksi määrittelen sen, että opettajat ja rehtorit ovat niiden kautta halunneet tuoda esiin keskeisiä, heille tärkeitä yhtenäisen toimintakulttuurin rakentamiseen ja toimintakulttuurin muutokseen sisältyviä haasteita ja siten osoittaneet toimintakulttuurin kehittämisen kohteita.

5.1 Yhtenäisen toimintakulttuurin rakentamisen merkitykset

Tämän tutkimuksen haastateltavien merkityksellistämä kokonaiskuva yhtenäisen toimintakulttuurin rakentamisesta on moninainen. Tulkitsevassa diskurssi-analyysissä tulkinnat muodostetaan suhteessa konteksteihin, minkä kautta jotkut tulkinnat rakentuvat tarkasteltavissa konteksteissa toisia valideimmiksi (Pynnönen 2013, 28). Tutkimusaineistosta on tulkittavissa viisi diskurssia, joiden kautta yhtenäisen toimintakulttuurin rakentamista merkityksellistetään. Nämä diskurssit on esitetty kuviossa 1.



Kuvio 1. Yhtenäisen toimintakulttuurin rakentamisen merkityksen kuvaus haastatteluaineistossa

Kuviossa esitetystä viidestä diskurssista kolme on dominoivaa ja ne on numeroitu 1–3 ja lihavoitu kuviossa 1. Esittelen nämä kolme diskurssia kunkin omissa alaluvuissaan. Kaksi enemmän taustalle jäävää diskurssia, diskurssit 4 ja 5, on esitetty harmaalla kuviossa 1. Esittelen nämä diskurssit kootusti viimeisessä alaluvussa. On huomattava, että yhden ja saman kielenkäyttäjän on mahdollista liikkua useilla merkitysalueilla (Jokinen ym. 2016, 32).

5.1.1 Johtajuuden diskurssi

Rehtori on johtajuutensa kautta yhtenäisen perusopetuksen kehittämisen ohjaaja: hän käynnistää, ylläpitää ja vauhdittaa yhtenäistämisen prosesseja (Huusko ym. 2007; Richards ym. 2018; Seppälä-Pänkäläinen 2009; Waldron & McLeskey 2010). Tässä tutkimuksessa opettajat pohtivat johtajuuden merkitystä yhtenäisen toimintakulttuurin rakentamisen näkökulmasta kolmenlaisen kerronnan kautta. Nämä kerronnat ovat kitka rehtoreiden ja opettajien kesken, arvostuksen tarve sekä jaettu johtajuus/tiimityö (ks. kuvio 1). Johtajuuden diskurssin kaikissa kolmessa kerronnassa korostuu opettaja- ja rehtorikunnan keskinäinen luottamuksen puute. Aiemmassa tutkimuksessa luottamus on todettu kou-

lukulttuurin muutoksen ensiehdoksi (Van Maele ym. 2014; Terzi 2016). Työyhteisön sisäinen jännitteisyys kuvautuu aineistossa sekä syynä että seurauksena. Johtajuuden diskurssi mukailee aiempaa tutkimusta, jonka mukaan koulun sisäiset luottamussuhteet ovat usein moniulotteisia ja jännitteisiä (Berkovich 2018).

Johtajuuden diskurssissa kerronta kuvaa tyypillisesti opettajien ja rehtorin välistä jännitettä, jota kielennetään vaihtelevin tavoin muun muassa puhujan asennoitumista osoittavien affektiivisten lausumien (VISK § 1707)³ ja kokijaobjektillisten tunneverbien (VISK § 467), kuten *hirvittää*, kautta. Diskurssissa ihmetellään ja arvostellaan rehtorin toiminnan ristiriitaisuutta sekä kuvataan, miten jännitteisyyttä aiheuttaa se seikka, että moni työyhteisön jäsenistä ei ole rehtorin kanssa samalla aaltopituudella. Sen voi tulkita aiheuttavan tyytymättömyyttä johtajuuteen, kuten seuraavassa aineistoesimerkissä tuodaan esiin:

Aineistoesimerkki 1

-- olen toivonut semmosta jämäkkyyttä, selkeyttä koulunjohtamiseen, että usein vähän mennään sillä tavalla vähän silleen ajelehtien, että ei oikein tiedä, tiedä niinku niitä tarkkoja linjoja, että miten tehdään. Ja sitten toisaalta toivois niin myös väliin just niitä nimenomaan niitä perusteluja myös siihen johtamiseen tai esimiehen tekemiin päätöksiin, et semmonen tietty selkeys puuttuu. (M311L)

Diskurssia rakentaa myös kerronta, jonka mukaan jännite ja kitka aiheuttavat luottamuksen puutetta johtajan ja alaisten välille. Kerronnassa korostuu luottamuksen puute erityisesti siten, että opettajat eivät luota rehtoriin, sillä päätökset poikkeavat yhteisestä sopimuksesta. Seuraava aineistoesimerkki kuvaa tilannetta, jossa opettaja selostaa rehtorin tyyliä johtajana. Otetta edeltävässä puheessa opettaja on kuvaillut rehtorin kieltävän työyhteisön paineisen tilanteen, vaikka aiheesta on annettu hänelle palautetta.

Aineistoesimerkki 2

-- kyl täällä kieltämättä tällä hetkellä se pelko että hänestähan tulee tän yhtenäiskoulun rehtori, että se on ihan, ihan yleinen semmonen, mikä tiedetään ja, ja, ja tunnetaan ((naurahtaan)) -- sellanen hmmm, vähä niinku laiva joka ajelehtii ilman kapteenia ja semmonen näennäis-demokratia siinä johtajuudessa ja hän ja, ja jos sanoo tämmösiä lauseita,

³ VISK = Ison suomen kieliopin verkkoversio (ks. lähteet). Kielioppiteksti koostuu pykälistä, joihin viitataan numeroin.

että "minähän nämä asiat sitten kuitenkin päätän" ja korostelee niitä asioita ja, ja tota jotenkin semmonen, että alotetaan projekteja "no kuhan tehään", mikä ei niinku mulle käy ku mulla on kauheen korkea työmoraali (N564L)

Aineistoesimerkissä tulee esille diskurssissa tyypillinen kompleksikas suhtautuminen johtajaan, mikä on havaittu myös aiemmassa tutkimuksessa (van der Heijden ym. 2018). Aineistoesimerkin ensimmäisestä lausumasta puuttuu substantiivilauseke eli kyseessä on nollapersoonalause, jolloin lauseella tarkoitetaan ketä tahansa ihmistä (VISK § 1347). Haastateltava siis yleistää pelon yhtenäiskoulun rehtoriudesta koko opettajakuntaan.

Lisäksi aineistoesimerkissä yhdistetään metaforisella ilmauksella yhtenäiskoulun johtamistyyli ja kapteenitta ajelehtiva laiva. Metaforan voi tulkita luottamuksen puutteen ilmaukseksi opettajakunnan ja rehtorin välillä: johtajuus koetaan päämäärättömäksi ja turvattomaksi toiminnaksi. On tulkittavissa, että metaforan kautta halutaan merkityksellistää yhtenäisen toimintakulttuurin rakentamista puutteellisen johtajuuden näkökulmasta. Myös aikaisempien tutkimusten mukaan johtamattomuus ja epäselvä työnjako on havaittu koulun johtamisen ongelmaksi muutosprosessissa, joka edellyttää selkeää delegointia sekä tehtävien kiertoa ja kuvausta, sillä on tärkeää saada oikeat ihmiset oikeisiin paikkoihin (Berkovich 2018; Johnson 2004, 220; Richards ym. 2018; Waldron & McLeskey 2010). Toisaalta puhuja rinnastaa aineistoesimerkin lopussa rehtorin ja oman asenteensa työntekoa kohtaan osoittaen niiden olevan keskenään ristiriitaiset, minkä voi tulkita vähentävän osaltaan työyhteisön sisäistä luottamusta.

Toiseksi johtajuuden diskurssissa piiryy työntekijän tarve tulla johtajan silmissä nähdyksi ja saada omalle työlleen arvostusta johtajalta. Arvostuksen puute representoituu diskurssissa yhdeksi osatekijäksi luottamuksen puutteeseen, kuten seuraavassa aineistoesimerkissä kuvataan:

Aineistoesimerkki 3

-- ja, ja tota ja sitten ehkä vähän semmonen semmonen tota, tota niinku työn arvostuksen puute on, mää väitän että on, monella on varmaan vähä semmonen, että rehtori ei ehkä niinku arvosta ja jotenki sitä näkökulmaa mikä monella työntekijällä on ja se aiheuttaa sitä tammöstä luottamuspulaa, et se, se on hankala paikka. (M311L)

Aineistoesimerkissä on kyse tilanteesta, jossa puhuja ei kuvaa omaa henkilökohtaista tilannettaan, vaan hänet voi tulkita toimivan koko työyhteisön äänitorvena.

Tämä tulkinta perustuu aineistoesimerkin alussa käytettyyn yksipersonaiseen passiiviin, joka on yksi tapa kuvailla asiantiloja ilmaisematta puhujan identiteettiä (VISK § 1313). Tätä tulkintaa vahvistaa havainto, että haastateltava käyttää aineistoesimerkissä kahteen kertaan adjektiivimaista pronominia *moni*, joka ilmaisee suhteellisen suurta lukumäärää (VISK § 764), mutta ei kerro suoraan puhujan omasta suhtautumisesta. Jokainen pronomivalinta osoittaa siis puhujan suuntautumista ja tulkintaa tilanteesta (VISK § 722).

Johtajuuden diskurssissa arvostuksen puutetta ja kaipausta kuvataan myös esittämällä tarvetta koulun uudentilaiselle johtajuudelle. Arvostusta merkityksellistetään siten, että rehtorin halutaan kuuntelevan ja huomioivan opettajien mielipiteet sekä arvostavan ja tukevan heitä. Työntekijä haluaa, että hän tulee ihmisenä välitetyksi ja hänen työnsä arvostetuksi johtajan silmissä. Diskurssissa hahmottuu kuva, jonka mukaan johtajalta tuleva arvostuksen puute saa opettajan motivaation laskemaan ja palon sammumaan. Sitä myöten opettajan työn laatu heikkenee: Kun kukaan ei välitä opettajan työnteosta, ei opettaja itsekään enää välitä työnsä laadusta kuten ennen. Lisäksi diskurssissa kielentyy, miten arvostuksen puute murtaa luottamuksen puutteen ohella johtajan ja opettajien välistä luottamusta ja representoituu sitä kautta osaksi yhtenäisen toimintakulttuurin rakentamista.

Johtajuuden diskurssia värittää jaetun johtajuuden ja tiimityön kerronta, joka osoittaa, että yhteisössä on tarve saada tilaa ja aikaa paitsi keskustelulle myös erilaisille näkemyksille. Diskurssissa kielennetään, miten muiden näkemykset eivät tule rehtorin korvissa kuulluiksi, vaikka näkemyksiä nimenomaisesti pyydetään opettajilta, eikä jaettu johtajuus tällöin vaikuta toteutuvan. Diskurssin kerronta jaetusta johtajuudesta mukailee siinä mielessä aiempaa tutkimusta, että jaetun johtajuuden merkitystä on korostettu juuri koulukulttuurin muutoksessa (Fullan 2005; Seppälä-Pänkäläinen 2009; Waldron & McLeskey 2010). Seuraavissa aineistoesimerkeissä jäsentyy kuva siitä, miten toivetta jaetulle johtajuudelle kielennetään ja korostetaan, mutta työkaluja jaetun johtajuuden luomiselle ei vaikuta olevan. Kuvaa luodaan esimerkiksi asenneadjektiivien

arvokas ja tärkeä (VISK § 605) avulla, ja tulevan yhtenäiskoulun kontekstissa sanavalintojen voi tulkita puhuvan juuri jaetun johtajuuden näkökulmasta:

Aineistoesimerkki 4

-- mä oon miettiny, et kun puhutaan erityisasiantuntijatyöyhteisön johtamisesta, nii sielähän se ois niinkun erityisen arvokasta ja tärkeätä, koska se on sen ihmisen kompetenssin ohittamista. Et siellähän sitä osaamista on. Ja miettii, että korkeesti koulutettu työyhteisö, niin eihän sitä oikeestaan vois muuten johtaa kuin jaetusti ja vastuuta ottamalla. Mutta yhtä kaikki, niin sitä ei välttämättä niin löydykään sit sitä vastaanottoa. Ja siinä on semmonen kasvun paikka itse kullekin. (REH1)

Aineistoesimerkki 5

Mä olen ihan tosi innoissani, jos mä näkisin, että se johtamisen tiimityö vahvasti alkais sujumaan. Mutta nyt on hirvee kiire tehdä uutta johtamismallia jostain syystä, ja mä olen sitä mieltä, että meidän pitäis ensin katsoa, että millainen toimintakulttuuri uuteen kouluun tulee, millaista johtamista se tarvii. (REH2)

Tiimityön sujuminen kuvautuu jälkimmäisessä aineistoesimerkissä ehtona haastateltavan innokkuudelle, mikä käy ilmi aineistoesimerkin ehtoa ilmaisevasta *joslauseesta* (VISK § 1136). Aineistoesimerkistä käy myös ilmi yhtenäisen toimintakulttuurin rakentamiseen liittyvä kiireen tuntu, ja kerronnasta voi päätellä, että rakentamisjärjestyksestä on näkemyseroja tai erimielisyyksiä yhteisössä. Lisäksi tästä voi tehdä tulkinnan, jonka mukaan tulevan yhtenäiskoulun rehtorin prioriteeteissa johtamismalli on toimintakulttuuria korkeammalla. Diskurssi mukailee aiempaa tutkimusta, jonka mukaan koulun pedagogiselle kehittämiselle ei useinkaan jää aikaa tai tilaa hallinnollisilta tehtäviltä (Huusko ym. 2007; Richards ym. 2018).

5.1.2 Yhteisen opettajuuden diskurssi

Tutkimusaineistossa yhtenäisen toimintakulttuurin rakentamista merkityksellistetään yhteisen opettajuuden diskurssin kautta, jossa keskeisimpiä kerronnan tapoja ovat yhteinen arki, työilmapiiri sekä ymmärrys ja kiinnostus kollegojen työstä (ks. kuvio 1). Yhteisen opettajuuden diskurssissa tuodaan esille, miten yhteisössä olisi tarvetta avoimuudelle, johon kuuluu yhteinen keskustelu niin opettajuudessa onnistumisista kuin epäonnistumisista. Diskurssissa muotoutuu kuva, miten avoimuuden ja jakamisen kautta voitaisiin oppia toisilta kollegoilta.

Avoimuuden kerronnan ytimessä on puhe työilmapiiristä, johon toivotaan yhteistyön henkeä eli ilmapiiriä, jossa tunnettaisiin olevan yhdessä saman tavoitteen, yhtenäisen perusopetuksen, äärellä, vaikka valtaosa suunnittelutyöstä ja itse opetustyö tehdäänkin itsenäisesti. Diskurssissa kuvaillaan yhteistyön hengen tarkoittavan enemmän kuin pelkkä kahvihuone tai kahvihuonekeskustelu, mutta sen ei diskurssin mukaan kuuluisi kuitenkaan tuntua opettajista ylimääräiseltä työltä vaan toiminnalta, josta on hyötyä ja joka tuo opettajat ja rehtorit työyhteisössä yhteen.

Diskurssissa ilmenee, että yhteistyöltä kaivataan muutakin kuin erikois- tai teemapäivien suunnittelua ja pakollisten asioiden hoitamista. Yhteiseen arkeen kaivataan *normaalia käytännön keskustelua, opettajanhuonekeskustelua* (M311L), *suunnittelua ja ideoiden jakamista* (N284L), mikä käy ilmi myös seuraavassa aineisto-esimerkissä:

Aineisto-esimerkki 6

No kyllä mä toivoisin et se ois muutakin kuin sit vain tämmösiä näitten erikoispäivien ja tavallaan tämmösten pakollisten asioiden hoitamista, tavallaan mä en nyt tiedä oikein sitä on vaikee sit silleen luonnollisesti saada jotenkin toimiin semmosta, et tehtäis, tehtäis yhdessä kaikilla on kuitenkin se oma tonttinsa sitten. Että totta kai täällähän näitä kaikkia erilaisia ryhmiä siis johtoryhmiä ja tämmösiä, -- et se on vähän semmoinen keinotekoinen tapa luoda sitä semmosta yhteistyötä, et mä en sit tiedä, mitä se tarkoittaa sitten tai miten se toteutettais, et se ois tämmöstä orgaanista. (M301AHIYH)

Aineisto-esimerkkiä edeltävät ilmaukset ja aineisto-esimerkin kerronta kuvaavat halukkuutta luopua opettajan työn erillisyydestä ja eriytyneisyydestä, mikä on todettu myös muissa tutkimuksissa keskeiseksi toimintakulttuurin kehityskohdeksi (Blomberg 2008; Fullan & Hargreaves 2016; Goodwin 2011; Louis 2006; Sirkko ym. 2020). Seuraavissa aineisto-esimerkeissä kuvataan ideaalia työyhteisöä muun muassa kuvailevien asenneadjektiivien kuten *ihanaa, onnellinen, mahtavaa* (VISK § 585) ja passiivimuodon (VISK § 1313) avulla.

Aineisto-esimerkki 7

-- ne vanhat jäi eläkkeelle ja sit sit yhdestä tyypistä tuli rehtori, mä en muista, mä menin hymyillen töihin. Se koko koulu toimi yhdessä; keittäjät, talonmiehet, siivoajat, se koko koulu kasvatti. Se oli niinku siis me koko porukka tehtiin sitä koulua yhdessä, se oli, se oli kyllä jotain niin ihanaa aikaa, et mä mie- mietin monta kertaa ku mä ajoin töihin, että miten voi ihminen olla onnellinen ku se menee töihin. Se oli ihanaa. Se oli se mun opettajuuteni ihana aika siellä, et tota noin ni, se oli mahtavaa aikaa. Mut siinä se oli, siinä oli niinku se ydin mitä mä haluaisin, et se koulu toimii. (N564L)

Aineistoesimerkki 8

Kukaan ei pidä niinku omista reviiereistään kiinni, eikä ole hirveän tiukka, kuinka tämä nyt oikeasti niinku tehdään, vaan hoidetaan vaan se asia. Jos tulee eteen joku asia, se hoidetaan pois. -- Pystytään puhumaan niinku asiat asioina ja hoidetaan hommat pois. Heitetään huulta ja -- huumorilla on iso osa asiassa. (M521ATN)

Aineistoesimerkissä 7 kirkastetaan yhteisen arjen merkitystä kuvailemalla koulun toiminnan ydinajatuksista eli sitä, miten koulun haluttaisiin toimivan: koko koulu – myös keittäjät, talonmiehet, siivoojat – kasvatettaisiin yhdessä. Aineistoesimerkissä 8 puolestaan yhteisen arjen kerrontaa värittää puhe huumorista, joka kuvataan merkittäväksi osaksi yhteistä arkea. Huumorin voi tulkita yhteisen opettajuuden diskurssissa tietynlaiseksi yhteisön liimaksi.

Myönteisen koulukulttuurin koulussa sen jäsenillä on yhteinen sitoutuminen oppimisesta (Kelchtermans 2005; Peterson & Deal 1998; Seppälä-Pänkäläinen 2009). Tämä representoitui myös tämän tutkimuksen haastatteluaineistossa ja erityisesti seuraavassa aineistoesimerkissä:

Aineistoesimerkki 9

No, sitä mä oon tässä miettiny, ((naurahtaa)) -- että ku just tätä englantia ku oon opettanu ni ne on ollu vähä niitä kynnyskysymyksiä minkä takia se ei sitten oo onnistunu mun mielestä se meidän yhteisopettajuus. Että ku meillä on niin eri näköset, erilaiset näkemykset siitä, niinku opettamisesta ja oppimisesta, että se on sitten luisunu siihen, että minä oon se opettajan roolissa ja toinen on sitte koulunkäynninohjaajan roolissa siellä tunneilla. (N284L)

Aineistoesimerkissä nostetaan opettajien yhteiset näkemykset opettamisesta ja oppimisesta nostetaan merkityksellisiksi yhteisen arjen faktoreiksi, ja paikoitellen jopa ratkaisevan tärkeiksi kysymyksiksi yhteiselle opettajuudelle ja sitä kautta myös yhtenäiselle toimintakulttuurille. Lisäksi aineistoesimerkissä kuvataan selvä syy-seuraussuhde sille, miten rehtorin asettama yhteisopettajuuden työskentelytapa ei onnistu opettajien toisistaan poikkeavien opettamiseen ja oppimiseen liittyvien näkemysten opettamisesta takia. Aineistoesimerkissä käy ilmi liikeverbin *luisua* (VISK § 476) kautta, että tilanne on vastustamattomasti päätyneet kuvattuun tilanteeseen. Tästä voi tehdä tulkinnan, että opettajien väliin yhteistyöhön ja sitä kautta rakentuvaan yhteiseen opettajuuteen ei diskurssin mukaan ole yhtäältä olemassa taitoa eikä toisaalta saatavilla tukea. Myös

aiemmassa tutkimuksessa on todettu, että onnistunut yhteisopettajuus edellyttää samankaltaista käsitystä opettamisesta (Sirkko ym. 2020, 33).

Yhteisen opettajuuden diskurssiin sisältyvä työilmapiirikerronta osoittaa, että työilmapiiri on monella tapaa tärkeä ja merkityksellinen työyhteisölle. Sanat ja lausumat toiveista, kuten *yhteistyön meiningistä, avoimuudesta, toisilta oppimisesta, kaikille tervetulleesta ilmapiiristä ja hyvästä meiningistä*, valottavat työilmapiirin myönteisiä puolia, kun taas senhetkisen tilanteen realiteetit, kuten selän takana pahan puhuminen ja kuppikuntaisuus, kuvaavat työilmapiirin kielteisiä puolia. Diskurssin kerronnan mukaan toiveissa olisi yhteisöllinen ilmapiiri, josta *selän takana pahan puhumista ja kuppikuntaisuutta* olisi kitketty pois. Aiemman tutkimuksen mukaan juuri myönteinen suhde toisiin opettajiin ja rehtoreihin saa opettajissa aikaan yhteisöllisyyden kokemuksen (Richards ym. 2018). Kuppikuntaisuutta on tutkimuskirjallisuudessa käsitteellistetty pikkuporukoitumisena, joka voi estää yhtenäistymistä moni tavoin (Huusko ym. 2007, 28).

Yhteisen opettajuuden diskurssissa kuvautuu, miten kiinnostus kollegoista ja heidän työstään merkityksellistyy toisiin tutustumisen kautta. Opettajien näkökulmasta yhtenäistämistyön ytimessä ovat mahdollisuudet laajenneeseen opettajayhteisöön tutustumiselle ja sitä kautta edellytykset opettajien väliselle luonnolliselle yhteistyölle ja ammatilliselle ystävyydelle (Houchens & Keaster 2015; Huusko & Pietarinen 2000; Richards ym. 2018). Kerronnassa osoitetaan, että osa yhtenäisen toimintakulttuurin rakentamisen merkitystä on opettajien ymmärrys toistensa työtä kohtaan. Seuraavissa aineistoesimerkeissä käy ilmi, että diskurssissa nähdään ero luokanopettajan ja aineenopettajan työnkuvien välillä, mikä kielentyy haastatteluissa opettajatyyppejä erottelevan me-he-asetelman (VISK § 716) kautta:

Aineistoesimerkki 10

-- siihen on oikeesti vaan niinku tyyliin reilu vuosi aikaa kun se koulu pitäis olla valmis ja se menee hyvin äkkiä se vuosi ja sitten, sit se tilanne ihan oikeesti on, että siellä ollaan me kaikki kolmosesta ysiin opettajat siellä samassa paikassa ja sitte täytyy niinku osata ymmärtää toisia, täytyy osata joustaa ja ja tota, täytyy osata ajatella vähä muutaki ku sitä omaa napaa ja nähä niinku että kaikkien se, kaikkien roolin tärk- roolien tärkeys niinku siinä kouluyhteisössä (M294L)

Aineistoesimerkki 11

No tota, se kyllä vaatis, siis sehän vaatis tosissaan -- että, et yläkoulun opettajat öööö, op-
 pis ymmärtää meidän työtä ja me opittas ymmärtää heidän työtä, et ensinhän mejän täy-
 tys tutustua toistemme töihin, työhön, et mitä se on. -- että, että tota mun mielestä hirvit-
 tävästi täytyy tutustua toisten työhön. Mä luulen, että nyt yläkoulun opettajat, ku me ol-
 laan täällä, ni ne on j-, ne on jonku verran niinku auennu niillä, että tää alakoulun opetta-
 jan työn kirjavuus, et onhan tää, et millon mä meen suksien kanssa tuolla ja yhtäkkiä mä
 painan opettaa musiikkia tuolla ja yhtäkkiä mä oonki käsitöillä tuolla, et onhan tää mel-
 kosta touhua, että ite oon ruvennu miettii, että aika monitaituri sitä vaan on. (N564L)

Aineistoesimerkeissä kuvautuu, miten diskurssin kerronta perustuu kokemuk-
 siin ja ennakkokäsityksiin. Aiheesta ei näytä olevan todellista tietoa, vaan me-he-
 asetelma representoituu aineenopettajien ennakkokäsityksistä ja suhtautumi-
 sesta luokanopettajia kohtaan. Tämä käy ilmi propositionaalista asennetta ilmai-
 sevan intensionaalisen verbin *luulen* (VISK § 1561) käytöstä. Diskurssintutkimuk-
 sessa merkityksiä voi tarkastella myös historiallisesti (Pietikäinen & Mäntynen
 2019, 244), ja aineistoesimerkissä näkyy myös historiallinen heijastuma ajatte-
 lusta, jonka mukaan vanhan polven kansakoulunopettajat olivat monitaitoisia
 uurastajia, tuhattaitureita, jotka opettivat käytännön taitoja laidasta laitaan (Ran-
 tala 2011, 267). Korostaessaan *aika monitaituri sitä vaan on* puhuja tuo esiin latau-
 tuneen oletuksen siitä, että luokanopettajia ja aineenopettajia arvostetaan yhteis-
 kunnassamme eri tavalla. Diskurssia kehystää siis sekä opettajatyyppejä erotte-
 leva historiallinen ulottuvuus että opettajatyyppejä yhdistävä tulevaisuuden
 ulottuvuus.

5.1.3 Sääntödiskurssi

Tutkimusaineistossa yhtenäisen toimintakulttuurin rakennetta merkitykselliste-
 tään myös sääntödiskurssin kautta. Sääntöjä merkityksellistetään käytänteiden
 ja seurausten näkökulmista (ks. kuvio 1). Yhteisten käytänteiden avulla saataisiin
 yleinen arki toimivaksi ja selkeäksi koulun aikuisten keskuudessa yhteisten toi-
 mintatapojen avulla. Seuraukset puolestaan ulottuisivat myös oppilaisiin; kai-
 killa koulun jäsenillä olisi selkeästi tiedossa seuraukset paitsi tekemisistä myös
 tekemättä jättämisistä. Yhteiset säännöt, toimintatavat ja käytänteet onkin aiem-
 missä tutkimuksissa todettu tärkeäksi osaksi koulukulttuuria: oppilaat ja henki-
 lökunnan jäsenet toimivat määrätystä asemasta käsin määrättyillä menettelyta-
 voilla ja käytänteillä (Deal & Peterson 2016, 7, 286; Glušac ym. 2015, 258; Hinde

2004; Van Houtte 2005, 74; Huusko & Pietarinen 1999, 63; Johnson 2004, 33). Sääntödiskurssi painottaa koko kouluyhteisön yhteistä etua, sillä säännöistä hyötyvät kaikki koulun jäsenet. Koko yhteisön etu on läsnä muissakin diskursseissa, mutta sääntödiskurssi käsitteellistää sitä selkeimmin.

Käytänteiden kerronnassa luonnehditaan käytänteiden merkitystä systeemin uudelleen luomisena ja yhteisten toimintatapojen puuttumisena: ei ole olemassa yhteisiä sääntöjä, joita kaikki koulun jäsenet noudattaisivat ja jotka loisivat yhteisöön järjestystä, kuten seuraavassa aineistoesimerkissä kuvataan:

Aineistoesimerkki 12

No ei oo semmosia yhteisiä sääntöjä mitkä lois niinku järjestystä, että nää on niitä mitä kaikki noudattaa ja me tehään tälleen ja sellaista ei oo. Kaikki tekee työnsä ja hoitelee ihan hyvin asioita mutta sitten on tosi kirjavaa käytäntöä eri jutuissa. -- Joo ja sitten ei oo semmosia niinku niinku mä koen et ei oo sellasta niinku selkeetä ohjeistusta, että nää on nää asiat mitä sä hoidat ja näitä sää et ja tää on sun työ tätä et voi jättää hoitamatta. Meillä on tällasia ohjeistuksia ja siitä niinku puolet tekee ne ja puolet ei ja sitten niille, jotka ei tee ei se ei haittaa. (N401AMUUE)

Aineistoesimerkissä tuodaan esiin, että yhteisössä opettajat hoitavat kyllä työnsä hyvin, mutta varsin kirjavin käytäntein. Yhteisten käytänteiden tärkeys on todettu myös tutkimuskirjallisuudessa: koulukulttuurin kuvaillaan asettavan kehukset käyttäytymiselle, ja ymmärrys käyttäytymisen malleista tulee jakaa koko koulun jäsenten kesken (Deal & Peterson 2016, 7, 286; Glušac ym. 2015, 258; Hinde 2004; Van Houtte 2005, 74).

Käytänteiden kerronnassa korostuu työtehtävien kirjavuus: aineistossa kuvautuu, miten työtehtävien sisällöistä ja velvollisuuksista ei ole selvyttä eikä velvollisuuksien hoitamisesta ole seurantaakaan. Seuraavaa aineistoesimerkkiä edeltää kuvaus sääntöjen puuttumisesta. Aineistoesimerkki osoittaa, miten diskursseissa kuvataan käytänteiden puuttumisen johtavan työtehtävien pirstaloitumiseen, epäselviin arjen käytäntöihin ja paikoitellen jopa lähelle vääriä valintoja, joilta on vältytty opettajan oman aktiivisuuden myötä:

Aineistoesimerkki 13

-- toiset [opettajat] toimii ihan niin kuin öö ajattelemta asiaa yhtään sen enempä niin ihan saman lailla kuin aina ennenkin. Ja sitte esimerkiksi itse olen varmistellut meidän rehtorilta muutamia asioita, että me on tehty tää tälleen tehääks me näin et ei missään nimessä, te teette sen näin et okei. Mut sit sitä ei infota silleen laajemmin et jos se on kysymys, joka mua arveluttaa niin se arveluttaa varmaan niinku kaik- muitakin tai sitten se ei

ees arveluta ku ei tuu mieleenkään et meiän pitäis jotenki vaihtaa tätä meidän toimintamallia. (N401AMUUE)

Aineistoesimerkin alussa kuvataan opettajien ajattelematonta toimintaa, ja siihen palataan uudelleen aineistoesimerkin lopussa. Tämän perusteella vaikuttaisi, että sääntöjen puuttuminen saa opettajissa aikaan kevytmielistä toimintaa. Aineistoesimerkistä käy ilmi myös tiedonkulun näkökulma: vaikka rehtorilla on selkeä käytänne tiedossaan, tieto ei saavuta kaikkia opettajia. Aineistoesimerkki osoittaa, että tiedonkulun katsotaan vaikuttavan käytänteiden ja seurausten toimivuuteen ja sitä kautta toimintakulttuurin yhtenäisyyteen. Aineistoesimerkin lopussa on pohdintaa siitä, miten käytänteiden puuttumiseen suhtaudutaan yhteisössä. Kerronta osoittaa, että toimimattomuutta ei välttämättä ole edes huomattu kaikkialla yhteisössä.

Tiedonkulun kerronnan yhteydessä sääntödiskurssissa esiintyy myös kerrontaa, jonka ytimessä on puhe kirjoittamattomista, opettajien henkilökohtaisten työtapojen kautta muotoutuneista säännöistä, kuten seuraavassa aineistoesimerkissä kuvataan:

Aineistoesimerkki 14

-- no vaikka se perehdytys on, on ollut tietenkin hyvää ja sillä tavalla niin kyllä musta välillä tuntuu, että öö välillä kukaan ei tiedä, että miten pitäis tässä tilanteessa toimia, mut et se voi olla mahdollista, että on ohjeistettu tai on joku semmonen tietty tapa organisaatiossa, et miten nää asiat hoidetaan mut kyl mä tota. No sen no joo, sen mä nyt oon huomannut et välillä se ei oikein, välillä tuntuu et se tieto ei oo, ei oo jotenkin saavutettavissa mutta kaikkia tai ketään, ketään --. Sit saatto olla tietenkin jotain semmosia käytäntöjä, jotka on niinku tota tota, miten tän nyt muotoilis, enemmän tai vähemmän semmosia, jotka on niinku tavallaan näitten opettajien työtapojen kautta sitten muotoutuneet semmosen, että tuota ihan sitten ei niinku uutena välttämättä oo millään tavalla ei voi päästä sisään tai niistä tietää, ellei, ellei niistä sitten puhuta jotenkin selkeesti. (M301AHIYH)

Aineistoesimerkin kerronnassa kuvaillaan juuri puhumattomuutta, mutta se ymmärretään kirjoittamattomille säännöille luonteenomaiseksi eikä ajatella, että kukaan jättäisi niistä tarkoituksellisesti kertomatta. Kirjoittamattomat säännöt ja hiljainen tieto kuvautuvat tässä kontekstissa työyhteisön uuden työntekijän hankaluudeksi ja sitä kautta yhtenäisyyttä torjuvaksi tekijäksi.

Sääntödiskurssissa seurausten kerronta osoittaa, että oppilaiden huomiointi on yksi merkityksellinen asia sääntöjen laadinnassa ja yhtenäisen toiminta-

kulttuurin rakentamisessa. Diskurssissa kuvataan, miten kouluuyhteisöön tarvittaisiin selkeät linjat tekemisten ja tekemättä jättämisten seurausten suhteen, ja sääntöjärjestelmän tulisi ulottua koskemaan kaikkia koulun jäseniä mukaan lukien opettajat ja oppilaat. Seurausten kerronnassa esiintyy kilpailevia diskursseja, joista toisessa haastateltavat uskovat yhtenäisen toimintakulttuurin onnistuneeseen rakentamiseen ja toisessa taas ei. Toisaalta seurausten kerronnassa hahmottuu myös yhtenäiskoulun oppilaiden eri-ikäisyydestä johtuvat kulttuuriset ongelmat, kuten seuraavassa aineistoesimerkissä perustellaan:

Aineistoesimerkki 15

Mutta tota, haasteena on varmaan että ne alakoulun ja yläkoulun kulttuurit ovat niin erilaisia, että sitten saatais jotku yhteiniset säännöt, niin sitä ei tule koskaan tapahtumaan, senkin nyt tietää jo etukäteen. Aina yläkoululainen on niin erilainen kuin alakoululainen, eikä ne siitä muutu, ne on aina niitä teinejä. Vaikka kuinka väännettäis sääntöjä, niin ei ne päde ne samat alakouluun ja yläkouluun, ja sitten jollekulle tulee sanomista jostain asiasta, kun noi saa tehdä sitä ja noi ei saa tehdä tätä. Alakoulussa opettajilla on varmaan valvoa sitten yläkoululaisia ja suhtautua heihin, kun he ovat tottuneet siihen alakoulumeininkiin ja päinvastoin. Yläkoululla sitten taas alakouluun. (N421AMALU)

Aineistoesimerkissä esiintyy määrällisesti paljon vahvaa modaalisuutta eli puhujan arvioita sääntöjen laadinnan toteutumismahdollisuuksista (VISK § 1551). Näiden perusteella sääntödiskurssissa kuvataan varmaksi, miten yhteisiä, yhtenäisyyttä luovia sääntöjä on mahdoton luoda ja toteuttaa. Aineistoesimerkissä on vahva kielto (ks. VISK § 1615) yhtenäisten sääntöjen onnistuneesta laadinnasta. Sääntöjen onnistumisen todennäköisyyttä parjaava kerronta sävyttää osaltaan sääntödiskurssia. Aineistoesimerkissä nostetaan vastakkain alakoulu ja yläkoulu, minkä osaltaan voi tulkita murtavan yhtenäisyyden ajatusta, ja aineistoesimerkin lopun kerronta tarkentaa näkökulman vielä opettajiin. Näin ollen diskurssi osoittaa ymmärrystä toimintakulttuurin eri ulottuvuuksista, jotka on todettu myös aiemmassa tutkimuksessa (Deal & Peterson 2016, 7; Glušac ym. 2015, 258; Hinde 2004; Huusko & Pietarinen 2000; Schoen & Teddlie 2008).

Seurausten kerronta valottaa pohdintaa, aiheuttaako oppilaiden selkeän vaikutuskanavan puuttuminen sekä tilanteinen ja epäoikeudenmukainen kohtelu osittain sääntöjen rikkomiseen oppilaiden taholta, kuten seuraavan aineistoesimerkin kerronnasta käy ilmi:

Aineistoesimerkki 16

-- ja ehkä se osittaisesti aiheuttaakin sääntöjen rikkomista, kun ei ole selkeää vaikutuskanavaa ja kokevat, että kohdellaan epäoikeudenmukaisesti, joku saa tästä rangaistuksen ja mä en saa. Että kun mekin [opettajat] ollaan subjektiivisia näissä hommissa, niin tota, mutta mitä lähemmäs me päästäis, sitä paremmin oppilaatkin ottais vastaan.
(N421AMALU)

Aineistoesimerkin kerronnasta käy ilmi, etteivät yhteiset säännöt vielä riitä yhtenäisyyden toteutumiseen, vaan yhtenäisyys edellyttää, että kaikki opettajat myös noudattavat yhteisiä sääntöjä. Opettajien subjektiivisuus sääntöjen noudattamisessa johtaa kerronnan mukaan siihen, etteivät oppilaatkaan ota sääntöjä vastaan. Seurausten kerronnassa merkitys säännöille nousee juuri niiden noudattamisesta, ei niinkään niiden olemassaolosta. Tätä merkitystä vahvistaa kerronnasta nouseva näkemys sääntöjen noudattamisen seurannasta opettajilla korostaen, ettei seuranta liity opettajuuteen tai ainepätevyyteen vaan opetuksen ulkopuoliseen toimintaan. Seurantaa halutaan siis oppilaiden lisäksi myös opettajille.

Seurausten kerronnassa on keskeistä myös oppilaiden huomiointi, heidän vaikutusmahdollisuutensa kouluyhteisössä ja heihin kohdistuvat rangaistuskäytänteet. Diskurssissa kuvataan, että oppilaille halutaan säännöistä avoin, selkeä ja näkyvä paketti, josta käy aukottomasti ilmi toiminnan seuraukset opettajasta riippumatta. On tavallista, että oppilaat testaavat opettajayhteisön koherenssia jatkuvasti arjessaan, sillä juuri oppilaat voivat vertailla eri aikuisten ratkaisuja ja suhtautumistapoja erilaisiin toimintamalleihin. (Huusko ym. 2007, 28). Kiteyttäen voisi todeta, että sääntödiskurssissa opettajakunnan yhtenäisyydellä nähtiin yhteys koulun toimintakulttuurin yhtenäisyyteen.

5.1.4 Taustalle jäävät diskurssit

Luokittelen oppilaiden huomiointin diskurssin sekä opetuksen ulkopuolisen toiminnan diskurssin taustalle jääviksi diskursseiksi. Nämä diskurssit ovat tunnistettavissa aineistossa, mutta ne eivät muodosta hallitsevia diskursseja kolmen muun diskurssin ohella (ks. kuvio 1). Ne ovat pikemminkin hahmotettavissa osaksi kolmea, edellä eriteltyä dominoivaa diskurssissa, sillä niiden sisällöt ovat sisäkkäin ja päällekkäin toistensa kanssa, mikä on diskurssintutkimuksessa tavallista (ks. Jokinen ym. 2016, 36). Koska oppilaiden huomiointin diskurssi ja opetuksen ulkopuolisen toiminnan diskurssi ovat taustalle jääviä diskursseja eli

ne vaikuttavat kaikissa kolmessa edellä mainitussa diskurssissa, on niiden analyysi ja tulkinta syytä pitää pikemmin kontekstin tason tarkastelussa kuin kielellisen tason tarkastelussa.

Oppilaiden huomioinnin diskurssin keskiössä on puhe oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien puuttumisesta koulun toimintakulttuurissa, kuten seuraavissa aineistoesimerkeissä kuvataan:

Aineistoesimerkki 17

Ei täällä nyt hirveesti silleen ainakaan kootusti oo semmosta vaikutusmahdollisuutta [oppilaille], mutta kyllä, mitä mä saan palautetta oppitunneilla, niin toki omassa opetuksessa otan huomioon, jos se on sellaista relevanttia huomiota ja jos ei niin annan mennä ohi korvien. (M421AMALU)

Aineistoesimerkki 18

Emmä tiiä, mää en niinku nää että tällä hetkellä oppilaille ois niinku kuitenkaa oikeestaan minkääläistä roolia nyt siinä, siinä yhtenäiskouluun siirtymisessä niinku tässä hetkessä. (M294L)

Aineistoesimerkit osoittavat, ettei oppilaille ole roolia nykyisessä toimintakulttuurissa eikä roolia nähdä myöskään yhtenäiskouluun siirtymisessä. Taustalla vaikuttavassa oppilaiden huomioinnin diskurssissa oppilaiden mahdollisuudet vaikuttaa koulun kehittämiseen näyttäytyvät siis minimaalisina, vaikka oppilaalla on valmius olla mukana yhtenäisen peruskoulun kehittämisessä (ks. Huusko & Pietarinen 2000, 41; Tubin & Ofek-Regev 2010).

Toiseksi oppilaiden huomion kerronnan keskiössä on puhe säännöistä tai oikeastaan niiden puuttumisesta, kuten seuraava aineistoesimerkki osoittaa:

Aineistoesimerkki 19

-- oppilaihinnan ne kaikki jutut liittyy niin sitten myös se et se ois niinku avoin ja näkyvä ja selkeä se, että kun toimit näin oli tilanne mikä tahansa niin tästä seuraa näin eikä niin, että kun toimit näin niin oli opettaja mikä oli sinulle seuraa A-, B-, C- tai D-vaihtoehto. Niin sit tavallaan jos se ois niinku kaikin puolin sekä meille opettajille että oppilaille selkee se kuvio, että mitkä ne meidän koulun pelisäännöt on ja miten se touhu täällä etenee niin se ois ehkä kaikille helpompi. (N401AMUUE)

Aineistoesimerkissä korostetaan, että yhteiset säännöt ovat oppilaalle merkityksellisiä. Aineistoesimerkin alun kerronta osoittaa, että oppilaan huomioinnin diskurssin mukaan yhtenäisen toimintakulttuurin rakentamisen keskiössä on oppi-

las. Tämä havainto vahvistaa diskurssien jäsenystä siitä, että oppilaiden huomioiden diskurssi vaikuttaa taustalla pääsääntöisesti sääntödiskurssissa. Tästä voi tehdä tulkinnan, että oppilaiden huomioon diskurssi on voimakkaasti päällekkäinen sääntödiskurssin kanssa, sillä moni asia oppilaiden huomioon olisi selkeämpää ja helpompaa, jos koulussa olisi yhteisesti sovitut toimintatavat. Oppilaan huomioon voi kuitenkin tulkita vaikuttavan taustalla myös johtajuuden ja yhteisen opettajuuden diskursseissa.

Opetuksen ulkopuolisen toiminnan diskurssi jäsentää kuvaa yhtenäisen toimintakulttuurin rakentamisen taustalla vaikuttavista tekijöistä. Opetuksen ulkopuolinen toiminta kuvautuu diskurssissa yhtä olennaiseksi osaksi koulun arkea kuin varsinainen opetustoiminta, kuten seuraavista aineistoesimerkeistä käy ilmi:

Aineistoesimerkki 20

Mutta että nyt viimeisenä oli tällöinen yrittäjäyyskasvatusviikko, niin täytyy sanoa, että ei mulla ihan hirveesti ole mitään sanottavaa semmoiseen. -- Vähän noissa teemaviikoissa mua häiritsee se, että se on poissa tietyiltä oppitunneilta ja mulle on osunut yhdelle todella heikolle luokalle ihan hirveesti kaikennäköistä teemapäivää, just osunut silleen, että on ollut kaikennäköistä esitystä ja vapputanssia, penkkariajelua, teatteriesitystä ja muuta, niin tota mä en ite kauheen innostunut niistä. Se on ihan kiva, että välillä on jotain muuta, mutta sitten... ne kohdistuu vähän niinku liikaa tai osuu sattumalta samoille... mutta niihin me ei nyt päästä sillä tavalla oikein vaikuttamaan, että se on aina joku tiimi, joka on sopinut jotain tai sitten joku oppilaskunta haluaa järjestää jonkun jutun tai muuta. Ne sitten vaan tulee siihen johonkin kohtaan. -- mutta vaan sitten ei voi tehdä niin sanottua mitään kivaa siellä oppitunneilla, että se menee vaan sitä. Kyllä mä sen sanon ihan rehellisesti niille oppilaillekin, että minkä takia me ei voida täällä tehdä nyt mitään kivaa, ns. kivaa. (N421ÄMALU)

Aineistoesimerkki 21

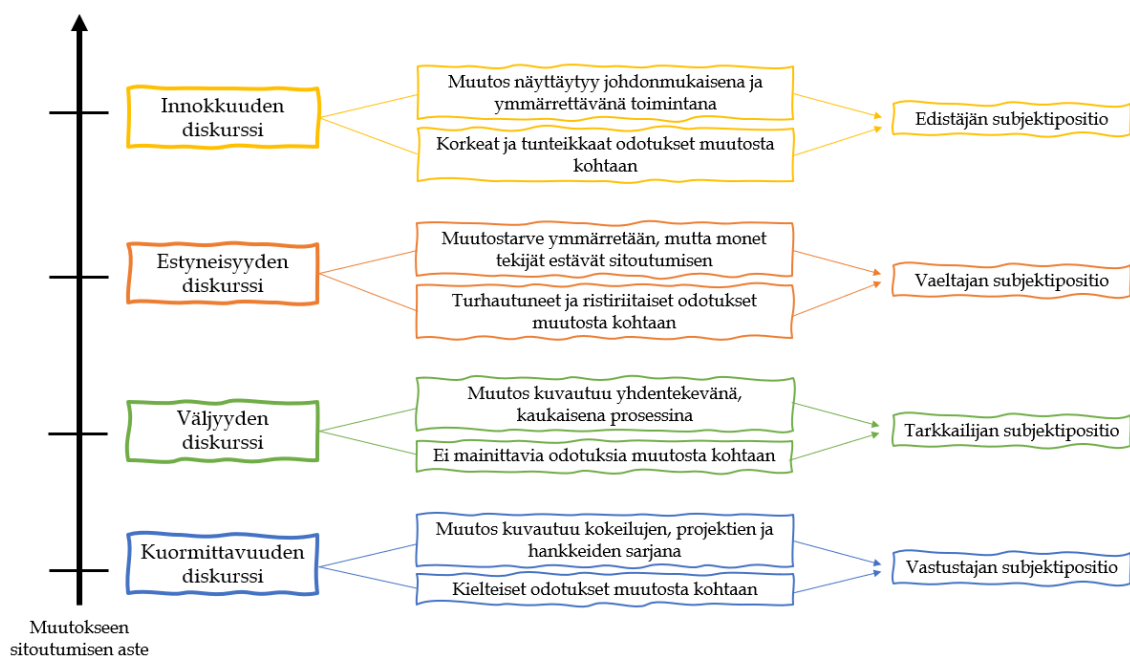
No viime vuonna kysyttiin, että haluuteko pitää kuusijuhlan ja me päätettiin, että ei haluta, ja sitten tulikin viesti, että eiku pidetään se, "pidätte kuusijuhlan". Ja sitten nyt on tosta kevätjuhlasta tullu sama juttu, tän vuoden kevätjuhlasta. E-, siis yleensä ne koskee tommosia niin kun, ei ylimääräisiä, mutta semmosia niinku opetuksen, ei oppitunteja vaan opetuksen semmosta ulkopuolista. (N284L)

Aineistoesimerkit osoittavat, että opetuksen ulkopuolinen toiminta on osa koulun yhtenäisen toimintakulttuurin rakentamisen merkityksen kuvausta. Aineistoesimerkissä 20 kuvautuu, miten opetuksen ulkopuolista toimintaa ei voida sulkea ulos koulun toiminnasta, vaikka opettaja ei olisikaan siitä järin innostunut. Sen sijaan aineistoesimerkki 21 korostaa, että kyseinen toiminta ei ole ylimää-

räistä toimintaa, vaikka se tapahtuukin oppituntien ulkopuolella. Aineistoesimerkit todentavat yhdessä, että opetuksen ulkopuolinen toiminta heijastuu yhtä lailla oppitunteihin, sääntöihin, johtajuuteen ja yhteiseen suunnitteluun. Tämä havainto tukee jäsenystä siitä, että opetuksen ulkopuolisen toiminnan diskurssi liitetään aineistossa yhteen kaikkien kolmen aiemmissa luvuissa kuvatun diskurssin kanssa. Näkemys vahvistaa aiempaa tutkimusta, jonka mukaan koulun toimintakulttuuri on näkyvillä myös opetuksen ulkopuolisessa toiminnassa (Deal & Peterson 2016; Hinde 2004).

5.2 Toimintakulttuurin muutokseen sitoutumisen diskurssiiviset toimintatavat ja subjektipositiot

Kiteytän aineistosta löytämäni toimintakulttuurin muutokseen sitoutumisen puheetavat neljään diskurssiin, jotka nimeän innokkuuden, estyneisyyden, kuormittavuuden sekä väljyyden diskursseiksi. Nämä diskurssit on esitetty tiivistetysti kuviossa 2.



Kuvio 2. Muutokseen sitoutumisen diskurssit ja subjektipositiot haastatteluaineistossa

Esittelen kunkin diskurssin omissa alaluvuissaan. On huomattava, että diskurssien suhteet toisiinsa eivät ole neutraaleja, vaan diskurssien välillä on jatkuva

kamppailu siitä, millä niistä on suurin määrittelyvalta ja mikä määrittelee arvon totuudelle (Pietikäinen & Mäntynen 2019, 72). Analysoimissani ja nimeämässäni diskursiivisissa toimintatavoissa ja subjektipositioissa on tyypillistä tunteiden kuvaus. Tunteet voidaan ajatella sosiaalisina tuotteina, jotka ovat vastauksia toimintakulttuurin muutokselle luontaisiin ihmissuhdesattumuksiin, eettisiin kysymyksiin sekä koulutuspoliittisiin linjauksiin (Schmidt & Datnow 2005, 952, 957).

5.2.1 Innokkuuden diskurssi

Toimintakulttuurin muutokseen sitoutumista merkityksellistetään innokkuuden diskurssissa yhtenäiskoulun käsitteen kautta (ks. kuvio 2). Innokkuuden diskurssia esiintyi määrällisesti noin haastattelunaineiston kolmanneksessa. Innokasta sitoutumista osoitetaan ennakkoinnin kerronnassa merkityksellistämällä sitä, miten on *ihan älyttömän hyvä juttu* (M294L), että opettajien välinen yhteistyö on aloitettu ennen varsinaiseen kouluun siirtymistä, eikä sen harjoittelulle ole tarvetta yhtenäiskouluun siirryttyä. Kerronnasta voi tulkita, että toimintakulttuurin muutos ymmärretään johdonmukaisena toimintana. Aiemman tutkimuksen mukaan opettajat, jotka löytävät muutoksen ideasta johdonmukaisuutta, tyypillisesti tukevat muutosta ja heillä on positiivisia tunteita muutosta kohtaan (Schmidt & Datnow 2005, 949). Positiiviset tunteet ovat havaittavissa myös seuraavissa aineistoesimerkeissä:

Aineistoesimerkki 22

-- yhteisöllinen, hyvä mieninki siellä koulussa -- että otetaan toisia huomioon ja hymyillään ja semmosista asioista. Että siellä ei ois semmosta, mmm, semmosta tavallaan, että se on niinkun yläkoulu ja alakoulu, vaan että se ois se yhtenäiskoulu. (N284L)

Aineistoesimerkki 23

Yhtenäiskoulu on hyvä ajatus, se on musta ainut oikea ajatus nykymaailmassa. Musta se on ehottomasti hyvä, että että yhtenäiskouluja tehdään ja että tota, taas kerran se, että siihen pitäis olla riittävästi resursseja ja aikaa, että pystyttäis oikeesti luomaan se yhteisö etukäteen ja yhteisön toimintatavat ja mallit etukäteen (M311L)

Aineistoesimerkissä 22 selostetaan, miten ennakkoinnilla on oma roolinsa toimintakulttuurin muutosprosessissa. Aineistoesimerkissä 23 puolestaan luonnehditaan yhtenäiskoulua poikkeuksellisena koulujärjestelynä yksilöivän adjektiivin *ainoa* avulla (VISK § 608), ja tätä havaintoa vahvistaa modaalisen adverbien *ehdotomasti* käyttö (VISK § 1601). Tämän perusteella voisi tehdä tulkinnan, jonka mukaan innokkuuden diskurssissa ymmärretään toimintakulttuurin muutoksen tavoitteet ja syyt sen taustalla, mutta toisaalta ymmärretään sävyerona myös muutoksen ulkopuoliset reunaehdot eli resurssit, mikä käy ilmi konnektiivisen partikkelin *taas* käytöstä (VISK § 1104). Aineistoesimerkistä käy myös ilmi diskurssin päällekkäisyys aiemmin kuvatun sääntödiskurssin kanssa.

Diskurssissa innokkuutta merkityksellistetään muun muassa kuvailemalla korkeita odotuksia ja monenlaisia tunteita. Innokkuuden diskurssissa toimintakulttuurin muutokseen sitoutuminen kuvautuu uuden, fyysisen koulurakennuksen myötä, jonka piirustuksista on tulkittu uuden koulun mahdollistavan yhteisopettajuutta ja tasoryhmittäistä opetusta, kuten seuraavassa aineistoesimerkissä kuvataan:

Aineistoesimerkki 24

No ainaki nyt jos ajatellaan uutta koulua, et sitte ku ollaan oikeesti siellä tavallaan sen samassa yhteisössä ja samassa tilassa, ni mää toivoisin sitä että pystyttäs tekemään joustavia opetusryhmiä, et saatas nimenomaan sitä monipuolisempaa opetusta ja huomioitua, että oppilaitten omia vahvuuksia ja heikkouksiakin siellä, että tota jonku mielestä on ruma sanoa tasoryhmiks, mutta mulla on taas kokemuksia siitä että se voi parhaimmillaan olla todella hyvä että meillä on joustavat ryhmät ja toinen joka etenee hitaammin ni sais edetä hitaammin ja se joka tarvii enemmän vähä ylöspäin eriyttämistä ni sille ois taas sillä tavalla myös aikuisen tuki siihen. (M311L)

Aineistoesimerkki 25

-- siellä voitas sitten niinku just silleen ihan fyysisesti sitä yhteisopettajuutta toteuttaa, että pystyttäs, pystyttäs vaikka niinku lennosta kesken tunnin ni jakamaan se luokka vaikka johonki tasoryhmiin ja, ja tota hyödyntämään niinku sillä tavalla niitä meidän opettajien eri vahvuuksia, että toinen ottas sitte vaikka hulivilit ja sitte ((naurahtaa)) toinen, toinen ottais sen teoriaporukan siitä tai jotenki näin, mut että, et niinku ootan sitä, että tavallaan semmosten sopivien tilojen kautta pystyttäs ehkä ottamaan sit niinku tavaltaan, siinä kesken päivän vaikka mukauttamaan sitä opetusta. (M294L)

Aineistoesimerkkien kuvaukset tasoryhmistä ja opettajien vahvuuksien yhdistämisestä on tulkittavissa kontekstissaan kahdella tasolla, jotka ovat opettajan työskentely ja oppilaan oppiminen. Aineistoesimerkeistä on tulkittavista innostuneis-

suutta tulevaa kohtaan, mitä voi perustella muun muassa runsaalla konditionaalilin käytöllä (*toivoisin, saatas, sais, ois, voitais, pystyttäis, ottas*). Konditionaalilin käyttö kuvaa tilannetta, jota ei ole vielä todellisuudessa, mutta jota suunnitellaan ja kuvitellaan tapahtuvaksi (VISK § 1592).

Innokkuuden diskurssissa toimintakulttuurin muutokseen sitoutumisen merkityksellistäminen ulotetaan yleisen toimintakulttuurin tasolta aina luokkahuonepedagogiikan tasolle kuten seuraavassa aineistoesimerkissä kuvataan:

Aineistoesimerkki 26

-- siinä [koulussa] ois niinku se toiminta-ajatus olis siis se, että et ku se on se yhtenäiskoulu, mikä on musta hieno, niin että se saatas toimimaan niin, että siinä isolla, isompi oppilas auttaa pienempää oppilasta ja se isompi oppii se i-, vaik- vaikka samaa asiaa ja se on sille isolle oppilaalle ollu hankala ja hän opettaa sitä pienelle oppilaalle ja hän itse oppii siinä samalla, et se sais niinkun, se niinku lähtis tällain pyöriin se koulu - (N564L)

Aineistoesimerkki tuo yhteistyön tematiikan esiin myös oppilaiden tasolla, ja näkökulman voi tulkita ennen muuta pedagogiseksi. Aineistoesimerkin perusteella yhtenäiskoulu kuvautuu läpeensä yhtenäiseksi, sillä aineistoesimerkin voi tulkita prototyypiksi kuvaukseksi yhtenäisen toimintakulttuurin koulusta. Aineistoesimerkissä kuvatun oppilaiden kesken konsensuksen voi tulkita sisältävän oletuksen siitä, että yhtenäisyys on rakennettu ja toteutettu toimivaksi koulun aikuisten jäsenten kesken, kuten aiemmissakin tutkimuksissa on todettu (ks. Deal & Peterson 2016; Hinde 2004; Lammi 2017; Seppälä-Pänkäläinen 2009; Terzi 2016).

Yhtenäisyys toimintakulttuurissa kuvautuu innokkuuden diskurssissa tavoittelemisen ja ponnistelun arvoisena päämääränä. Innokkuuden diskurssissa toimintakulttuurin muutoksesta luodaan myönteinen ja koko koulua eteenpäin vievä näkymä, ja muutokseen sitoutuminen näyttää luontevana ja vaivattomana toimintana. Näin ollen innokkuuden diskurssi rakentaa muutoshalukkaan uudistajan subjektipositiota.

5.2.2 Estyneisyyden diskurssi

Estyneisyyden diskurssi kuvaa estynyttä sitoutumista toimintakulttuurin muutokseen (ks. kuvio 2). Noin kolmanneksessa aineiston haastatteluja esiintyi estyneisyyden diskurssia. Diskurssissa kuvataan, miten muutokseen oltaisiin valmiita sitoutumaan, mutta sitoutumisen tiellä on esteitä. Aineistossa merkityksellistetään estyneisyyttä kolmesta näkökulmasta, jotka ovat puute osallistumisen mahdollisuudesta, johtamisen ongelmat sekä opettajien väliset jännitteet. Estyneisyyden diskurssissa ovat tyypillisiä sisäistä turhautuneisuutta ja ristiriitaisuutta kuvaavat ilmaukset. Toimintakulttuurin muutokseen haluttaisiin sitoutua, mutta sen toteuttaminen kuvataan miltei mahdottomaksi esteiden vuoksi.

Osallistumismahdollisuuden puutteen kerronnassa korostuu opettajien turhautuneisuus, jollaiseksi osallistumisen mahdottomuutta seurannutta tunnetta kuvataan. Seuraavassa aineistoesimerkissä kuvataan tarvetta yhteiselle keskustelulle ja kuulluksi tulemiselle tulevan yhtenäiskoulun kautta:

Aineistoesimerkki 27

Et [tulevassa yhtenäiskoulussa] tulis sitä avointa keskustelua ja faktoihin perustuvaa keskustelua ja et kaikki kokis hyvissä ajoin sen, että he, he pääsee osallisiks, pääsee kuuluksi, vaikka se niitten mielipide ei välttämättä näkyiskää siinä lopputuloksessa sillä tavalla, että, että me nyt jokaista toivetta ruvetas kuuntelemaan tai muuta, mutta se, se että, et ei tuu semmosta tilannetta mikä nyt tuntuu vähän että, että on vähä niinku patoutunutta semmosta harmitusta siitä, että ku tää nyt mentiin tekemään tää koulu tälleen ja ei tiedetä mitä tehdään niin, niin se lähtökohta on tosi hankala ja pitäis saada nyt purettua hyvissä ajoin. (M311L)

Aineistoesimerkissä käytetään runsaasti aikamuotona konditionaalia, kuten *tulis* tai *kokis*, mikä tarkoittaa asiain tilan kuvittelua ja suunnittelua eli tilanne ei vielä toteudu todellisessa maailmassa (VISK § 1592). Kerronta osoittaa, että opettajilla olisi tahtoa ja taitoa osallistua tulevaa yhtenäiskoulun toimintakulttuuria koskevaan päätöksentekoon ja antaa osaamistaan koko yhteisön käyttöön, mutta mahdollisuutta ei ole. Opettajien mielipiteitä kysytään välillä, mutta se ei kerronnan mukaan kuitenkaan vaikuta lopputulokseen, mikä aiheuttaa turhautumisen tunnetta: -- *toivoisin, että meidän niinkun ääntä kuunneltais, että jos meiltä kysytään jotain ni, eikä sitä sitten kuitenkaa huomioida, ni miksi sitä ees kysytään sitte.* (N284). Yhtenäisyyden näkökulmasta ongelmallista on, mikäli opettajayhteisöjä yhdistetään

tai koulun johtajuus uudelleenorganisoidaan kuulematta opettajayhteisöjä valmisteluvaiheessa (Huusko & Pietarinen 2000, 43). Koulun muutoksen tehokkuus jää vähäiseksi tai muuttuu kielteiseksi, mikäli yhteisöllinen näkemys jää vahvistamatta (Väljærvi 2006, 24).

Diskurssissa kielennetään, miten kuulluksi tuleminen ei kuulu kyseisen koulun toimintakulttuuriin ja kuvataan, että rahoituksen ymmärretään ratkaisevan tulevan yhtenäiskoulun rakentamista. Osallistumismahdollisuuden puutteen kerronnassa arvellaan työnteon muuttuvan yhteisössä mielekkäämmäksi, jos voisi tuntea pystyvänsä vaikuttamaan asioihin jollakin tapaa. Seuraavassa aineistoesimerkissä opettajien osallistumista kuvataan oikeutena, joka kuuluu itsestäänselvyytenä koulun toimintakulttuurin muutokseen:

Aineistoesimerkki 28

Se ois pitäny päästä mun mielestä jo ihan siit alunperin ku sitä koulua ruvettiin suunnittelemaan. Ja meiltä kysyä "minkälaista toimintakulttuuria te haluatte", "mitkä asiat teille ois tärkeitä tässä uudessa koulussa?", en oo kuullu koskaan semmosta kysymystä. Et tää on, tää on niinku semmonen mikä mua niinku hirveesti häiritsee ja vie ja syö multa sitä motivaatiota koko uutta koulua kohtaan, että ei, eipä juuri ((naurahten)) innosta kyllä. Että, ihan jos olisin nuorempi niin hakisin töitä ihan muualta, lähtisin pois. (N564L)

Aineistoesimerkin alussa ilmaistaan nesessiivisen modaaliverbin konditionaali-muodolla *ois pitäny* velvollisuutta (VISK § 1573), joka on jäänyt toteutumatta. Esitynyt sitoutuminen muutokseen näyttää muodostuvan aineistoesimerkissä siitä, ettei kerronnan mukaan tärkeitä kysymyksiä ylipäättään esitetä, minkä puolestaan kuvataan syövän motivaatiota ja innostusta yhtenäiskoulua kohtaan jopa siinä määrin, että työtehtävät muualla kiinnostaisivat. Aineistoesimerkki osoittaa, että diskurssissa ollaan perillä muutostarpeesta, mutta aineistoesimerkin loppuosasta käy ilmi, miten osallistumismahdollisuuden puute on vienyt pois innostuksen, joka vielä aineistoesimerkin alun kysymyksistä on tunnistettavissa. Naurahdus lauseen välissä korostaa tätä sanomaa.

Aineistoesimerkin lopussa vedotaan ikään: *Jos olisin nuorempi*. Vastaavia tuloksia on löydetty aiemmassakin tutkimuksessa, jonka mukaan jo pidemmän työuran tehneet eli kokeneet opettajat joko yrittävät löytää itse ongelmatilanteeseen ratkaisun tai vaihtoehtoisesti vain hyväksyä ongelma ja sietää sitä. Van der

Want, Schellings ja Mommers (2018) havaitsivat tutkimuksessaan, että näissä tilanteissa koulukulttuurilla oli opettajille hyvin tärkeä merkitys, samoin kuin koulun johtajuudella ja suhteilla kollegoihin.

Estyneisyyden diskurssi rakentaa jännitteistä kuvaa opettajan profession historiallisista juonteista sekä työyhteisössä puhumatta jääneistä asioista. Opettajien välisten jännitteiden kerronnan keskiössä ovat vastakkainasettelut luokanopettajien ja aineenopettajien välillä sekä kokeneiden ja kokemattomien välillä. Merkittävää on, että vastakkainasettelua rakennetaan kuulopuheiden, ei omien kokemusten kautta, kuten seuraavat aineistoesimerkit osoittavat:

Aineistoesimerkki 29

Mut toisaalta ajattelen myös myös sitä, että mulla on ollu kavereita jotka nyt on joitaki vuosia tämmösissä yhtenäiskouluissa töissä ollu, ni on oo kyllä hirveen ruususia juttuja välttämättä sieltä kuullu että, et aika paljo skismaa tuntuu olevan niinku aineenopettajien ja luokanopettajien välillä et se tuntuu olevan monessa paikassa se suurin semmonen ongelma kohta että, et ehkä vähän silleen niinku odotan kyllä innolla, -- mutta ois mukava, mukava päästä niinku semmoseen kouluun missä ois vähä ((naurahtaa)) erilaisia tiloja käytettävissä ja pääsis vaikka opettajanhuoneessaki näkemään vähä useempaaki opettajaa mutta, mut tota kyllä mä vähä sillai pelonsekasin tuntein odotan sitä sitä siinä mielessä -- (M294L)

Aineistoesimerkki 30

-- mutta toisaalta sitte on mulla sitten semmonen ihan toisenlainenki odote siitä, että hitiläinen että jos siellä [yhtenäiskoulussa] sitten, emmää tiiä siis vähä silleen valitettavasti mietin ehkä vähä niin että, että kokeneimmat tai ne ketkä on tehny kymmenien vuosien työuran, ni ehkä niillä ei oo semmosta samanlaista motivaatioo panostaa tähän niinku tähän, että se yhteistyö siellä toimii koska ei ajatella tai saattaa ajatella, että "no mulla on nyt siellä vaikka viis vuotta töitä jäljellä, että ihan sama että ollaan nyt, ollaan missä ollaan", mutta itse kun saatan olla siellä vaikka kymmeniä vuosia ni, ni haluaisin tai toivoin tavallaan, että kaikki ottas vähä enemmän tosissaan sen niinku että, tosissaan sen ajatuksen että miten se saadaan se yhteistyö siellä sitte toimimaan, emmää tiiä. (M294L)

Aineistoesimerkeissä esitettyjä vastakkainasetteluja vahvistaa runsaasti käytetyt modaaliset adverbit ja partikkelit, kuten *välttämättä*, *ehkä*, *valitettavasti* (VISK § 1601). Aineistoesimerkissä kuvatut vastakkainasettelut voi tulkita osoitukseksi siitä, miten syvällä suomalaisessa koulussa istuu ajatus, jonka mukaan luokanopettajien ja aineenopettajien yhteisölliset ja pedagogiset kulttuurit poikkeavat suuresti toisistaan (Väljärvi 2006, 18).

Kerronnassa kuitenkin myös kyseenalaistetaan vastakkainasetteluja erityisesti luokanopettajien ja aineenopettajien välillä, ja sitä kautta vastakkainasettelun merkitystä myös vähennetään toimintakulttuurin muutoksessa (ks. Gee

2014b, 98). Vastakkainasettelua siis yhtäältä rakennetaan ja toisaalta puretaan estyneisyyden diskurssissa, kuten seuraava aineistoesimerkki todentaa:

Aineistoesimerkki 31

Se voi olla, ehkä toivottavasti minulla onki tästä semmonen vähä liikaa pelkoa sitä yhtenäiskoulua vastaan, että eihän se välttämättä ollenkaa semmosta oo, että siellä jotaki niinku just vastakkainasetteluja tulis mutta, mut tota ois hyvä niinku mieltää että sitä semmosta voi tapahtua jos sinne vaan yks päivä vaan mennäänki sinne kouluun ja ollaan silleen, että no niin, tässä ollaan -- sitte näin että, et jotenki, emmä tiiä, ei sitä nyt pitäs pelotellakaa ihmisiä sillä, mutta ((naurahtaa)) jotenki, jotenki se, saada kaikki tavallaan pannotamaan siihen, että yrittäs ees vähä jollaki tavalla ees avartaa omia ajatuksiaan ennen ku sinne uuten kouluun mennee ni siihen, tavallaan ymmärtämään sitä kaikkea --.
(M294L)

Aineistoesimerkissä osoitetaan tietoisuutta omista ennakkoasenteista, mitä kielennetään muun muassa modaalisten ilmausten, kuten asenneadverbin (VISK § 667) *toivottavasti* ja modaalisella adverbilla (VISK § 1551) *välttämättä*, ja nesessiivirakenteella (VISK § 1580) *ois hyvä mieltää*. Aineistoesimerkissä myös puretaan puheella opettajien välistä jännitteisyyttä ja vastakkainasettelua. Tässä kerronnassa korostuu se, miten diskurssit heijastavat sosiaalista todellisuutta: kielellä voidaan myös vähentää asioiden merkityksiä (Gee 2014b, 98). Aineistoesimerkin lopussa käytetty deiktinen ilmaus (VISK § 1425) *sitä kaikkea* on tulkittavissa tarkoittavan paitsi tulevaa yhtenäiskoulua ja sen uutta toimintakulttuuria myös opettajakunnan sisäistä jännitteisyyttä.

Estyneisyyden diskurssissa toimintakulttuurin muutokseen sitoutuminen näyttäytyy ennen kaikkea vaihtelevana diskursiivisena toimintatapana. Estyneisyyden diskurssissa muutokseen sitoutumisesta ollaan yhdellä hetkellä innostuneita, mutta toisella hetkellä innokkuutta voimakkaasti laskevat ja estävät edellä kuvatut seikat. Näin ollen estyneisyyden diskurssi rakentaa vaeltajan subjekti-positiota.

5.2.3 Väljyyden diskurssi

Vaikka analysoiduissa haastatteluissa opettajat tyypillisesti osoittivat voimakasta asenteellista suhtautumista toimintakulttuurin muutokseen sitoutumisessa, esiintyi joissakin haastatteluissa myös väljempää suhtautumista. Väljyyden diskurssi kuvaa väljää sitoutumista toimintakulttuurin muutokseen (ks. kuvio 2) ja määrällisesti sitä esiintyi aineistossa merkittävästi vähemmän kuin kahta

aiempaa diskurssia. Diskurssin sitoutumistapaa voisi luonnehtia myös neutraaliksi, sillä siinä ei kuvata sen enempää innostuneisuutta kuin innottomuuttakaan. Tämä käy ilmi seuraavasta aineistoesimerkistä, jossa suhtautumistapaa muutokseen ei osoiteta laisinkaan, vaikka muutosta yleisesti ottaen kuvataankin:

Aineistoesimerkki 32

No tavallaan se, mikä niinku mä nyt mietin mitä mä nyt siitä [tulevasta yhtenäiskoulusta] ylipäättään tiedän ehkä se sit valkeni, et mä en juurikaan siitä tiedä että. Et tota tälleen kun oon uutena tullut niin se on jäänyt aika, tietää et semmonen projekti on olemassa sitä on nyt paljon, paljon täällä pohdittu ja viety eteenpäin mut se on kyllä jäänyt aika semmoseksi hötöks, että ei ihan kauhean tarkkaa kuvaa ees oo siitä. Mä en tiedä ees sitä, miten muilla työntekijöillä tuota käsittääkseni se on myös joillain vähän pidempäänkin olleilla jäänyt, jäänyt vähän etäiseksi projekti. (M301AHIYH)

Aineistoesimerkissä esiintyy nollapersoonalauseita, joilla puhuja osoittaa tarkastelevansa omaa kokemustaan kenelle tahansa tyypillisenä kokemuksena (VISK § 1348). Tämä havainto osoittaa, että diskurssissa kuvaillaan toimintakulttuurin muutosprosessia sekä henkilökohtaista muutokseen sitoutumista yleisinä, kenelle tahansa tapahtuvina prosesseina ja kokemuksina. Tätä tulkintaa vahvistavat aineistoesimerkin sanavalinnat, jotka kuvaavat muutoksen jääneen *hötöks* ja *etäiseksi* eli epäselväksi ja kaukaiseksi tapahtumasarjaksi. Näin ollen väljyyden diskurssissa ei osoiteta kiinnostunutta sitoutumista toimintakulttuurin muutokseen, ja diskurssissa toimintakulttuurin muutokseen sitoutuminen näyttäytyy erityisesti ulkopuolisena tarpeena, ei opettajan työhön kuuluvana sisäisenä tarpeena. Aineistoesimerkissä ei kuvata lainkaan suhtautumistapaa muutokseen, mistä voi tehdä tulkinnan, että diskurssi ei ota kantaa toimintakulttuurin muutokseen sitoutumisen tärkeyteen, mikä vahvistaa väljyyden diskurssin neutraalia sitoutumista toimintakulttuurin muutokseen.

Väljyyden diskurssissa kuvataan, miten toimintakulttuurin muutos vaatii tietynlaista tahtoa muuttaa työtapoja ja käytänteitä ja vaatii myös yhteistyötä, mikä todentuu seuraavassa aineistoesimerkissä:

Aineistoesimerkki 33

-- miten se sit tota luotais sillä tavalla, ettei se tunnu opettajista vain ylimääräiseltä työltä, vaan joltain semmoselta mikä, mistä on oikeasti hyötyä ja mikä tuo meitä täällä jollain tavalla yhteen. Et mitä se nyt näin yleisellä tasolla et mitä se nyt sitten onkaan, niin en, en osaa sanoa, et helppohan tämmöstä on laukoa ja keksiä tuommosia juttuja mut se, miten se sit toteutetaan se on, se on sitten äärimmäisen vaikea tietenkä. (M301AHIYH)

Aineistoesimerkissä kuvaillaan, miten kenenkään opettajan tai rehtorin on vaikea saada muutosta aikaan yksin. Koulun muutosta ei voikaan saada aikaan muutaman innokkaan opettajan voimin (Johnson 2004; Nehez & Blossing 2020). Aineistoesimerkki kuvaa väljyyden diskurssille tyypillisesti, miten sitoutuminen toimintakulttuurin muutokseen näyttäytyy välinpitämättömyytenä, vaikka toisaalta diskurssissa on havaittavissa myös muutoshalukkuutta. Väljyyden diskurssin kautta annetaan kasvot sille, miten opettajat voivat jäädä tahtomattaan muutosprosessin ulkopuolelle ja toimintakulttuurin muutos opettajalle kaukaiseksi.

Väljyyden diskurssin ytimessä on ajatus, joka osoittaa sitoutumisen toimintakulttuurin muutokseen mahdolliseksi, vaikkakin kaukaiseksi toiminnaksi. Sitoutuminen toimintakulttuurin muutokseen ei väljyyden diskurssissa ole innokasta, mutta ei innotontakaan. Toimintakulttuurin muutokseen sitoutuminen kuvautuu seuraavassa aineistoesimerkissä välinpitämättömyytenä:

Aineistoesimerkki 34

Et hirveen usein nyt, mitä nyt on joissain kouluissa käynyt kyl se aika monesti tuntuu jäävän se semmonen tota muutoshalu sit sinne tavallaan kahvipöytään, et ei sen pidemmälle tavallaan kerkee tai pääse jostain syystä tai toisesta, et ehkä se vaatis semmosta niin kun tartutaan toimeen oikeesti. (M301ÄHIYH)

Aineistoesimerkissä on nähtävillä jo aiemmin mainitut väljyyden diskurssille tyypilliset nollapersoonaiset kuvaukset, joista koko aineistoesimerkki 34 koostuu. Aineistoesimerkin nollapersoonalauseet voi tulkita geneerisiksi, ei puhujaa itseään koskeviksi, mistä voi tehdä tulkinnan, jonka mukaan väljyyden diskurssissa puhuja irrottaa itsensä tilanteesta ja kokemuksesta (ks. VISK § 1347). Tällöin fokus siirtyy koulukohtaisesta tarkastelusta yleiseen koulun muutoksen keskusteluun.

Kun väljyyden diskurssia verrataan edellä kuvattuihin vahvoihin diskursiivisiin toimintatapoihin, on tapa sitoutua toimintakulttuurin muutokseen jokseenkin kadoksissa. Väljyyden diskurssissa koulun toimintakulttuurin muutosta havainnoidaan ja kielennetään kuin koulukulttuurin ulkopuolelta, minkä perusteella väljyyden diskurssin voi luonnehtia rakentavan tarkkailijan subjektipositiota.

5.2.4 Kuormittavuuden diskurssi

Kuormittavuuden diskurssi kuvaa kuormittunutta sitoutumista toimintakulttuurin muutokseen (ks. kuvio 2). Kuormittavuuden diskurssia esiintyi haastatteluaineistossa määrällisesti selvästi vähäisemmin kuin kahta ensin mainittua diskurssia. Diskurssissa kielennetään sitä, kuinka muutoksen vaatimat toimet voivat väsyttää. Diskurssin kautta annetaan kasvot sille, että opettajat saattavat tuntea yhtäältä pakkoa ja toisaalta kykenemättömyyttä muutokseen sitoutumisessa. Kerronnassa kuvautuvat myös turhautumisen ja kykenemättömyyden kokemukset esimerkiksi käyttämällä luonteeltaan affektiivisiä deskriptiiviverbejä (VISK § 154) ja osoittamalla kausaalisia suhteita (VISK § 1128).

Kuormittavuuden diskurssissa koulun henkilökunnan kokoukset eri kokoonpanoilla näyttävät tarkoituksettomina ja hyödyttöminä, sillä diskurssin mukaan asiat saataisiin hoidettua kokouksia yksinkertaisemmalla ja nopeammalla tavalla. Diskurssin kautta hahmottuu kuva, jonka mukaan tehottomiksi kuvailut kokoukset ovat lähinnä ajanhukkaa, ja siten toimintakulttuurin muutokseen sitoutumista voi luonnehtia kielteiseksi. Alla oleva aineistoesimerkki tiivistää kielteisen sitoutumisen näkökulman:

Aineistoesimerkki 35

Mulla nousee niskakarvat nykyään pystyyn näistä kokeiluista, hankkeista ja projekteista, että tuntuu ettei ei ole mitään muita kuin hankkeita ja projekteja toisensa perään, että vaikka olen aivan täysi. Että ei vähän aikaan mitään uutta, että kun sitten sinne töihin pääsee. (M521ATN)

Aineistoesimerkistä käy ilmi, miten kuormittavuuden diskurssissa toimintakulttuurin muutos kuvautuu kokeilujen, hankkeiden ja projektien sarjana. Tätä tulokintaa vahvistaa deiktinen demonstratiivipronomini *näiden* viittaa aiemmissä tilanteissa olleisiin (VISK § 1425), sillä pronominin käyttö viittaa tarkoitteiden eli kokeilujen, hankkeiden ja projektien kuuluvan puhujan lisäksi myös kuulijan huomiopiiriin (VISK § 722). Opettajan kerronta värittää toimintakulttuurin muutokseen sitoutumisen kokonaiskuvaa laajemmaksi.

Kuormittavuuden diskurssi ei kuitenkaan ota kantaa siihen, etteikö kokeiluina, hankkeina ja projekteina näyttävässä muutokseen olisi syytä sitoutua,

vaan diskurssi antaa ymmärtää, että sitoutuminen toimintakulttuurin muutokseen voi kuvautua kielteisenä kokemuksena. Kuormittavuuden diskurssi mukaillee tutkimustuloksia, joiden mukaan uudistushankkeista huolimatta käytännön opetus, ja siten myös koulukulttuuri, voi säilyä yllättävän muuttumattomana (Gordon & Patterson 2008; Huusko & Pietarinen 2000).

Kuormittavuuden diskurssissa kuvautuu, miten toimintakulttuurin muutosta edellyttävät toimet koetaan turhina ja työläinä, opetustyötä rasittavina tekijöinä. Tämä käy ilmi seuraavista aineistoesimerkeistä:

Aineistoesimerkki 36

Mun mielestä ei haittais vaikka oli vähemmänkin tämmöistä yhteistyötä tai tämmöistä tiimien juttua --. Että ehkä on jotain semmoisia asioita, joihin kaikkien tiimien pitää antaa mielipide, niin se tuntuu ehkä vähän välillä turhalta, että onks niillä mielipiteillä kuinka paljon vaikutusta ja kuinka paljon tehdään niinku sellasta turhaa työtä ja pohditaan asioita, jotka ei ehkä ikinä toteudu tai näin. Kun tässä on niin paljon kaikkea muutakin tekemistä. (N421AMALU)

Aineistoesimerkki 37

-- nyt tuntuu vielä enemmän olevan ajatuksia, että teetetään töitä vähän niinku töiden tekemisen takia. Pidetään kokouksia sen takia, että kokouksia täytyy pitää. Istutaan ja puhutaan, vähän sellaista ruotsalaistyyppistä diskuteeraamista, ilman suurempaa tarkoitusta. (M521ATN)

Aineistoesimerkeissä kuvataan, miten toimintakulttuurin muutokseen sitoutuminen rakentuu kuormittavuuden diskurssissa taakaksi eikä mahdollisuutta positiiviselle muutokselle juuri nähdä. Diskurssissa tuodaan esiin, miten toimintakulttuurin muutokseen liittyvien kokeilujen, hankkeiden ja projektien sijaan haluttaisiin keskittyä itse opettajan työn tekemiseen. Tästä voi tehdä tulkinnan, jonka mukaan muutokseen ei haluta, osata tai jakseta sitoutua.

Kuormittavuuden diskurssissa sitoutumisen toimintakulttuurin muutokseen voi tulkita rakentuvan opetuksen ulkopuoliseksi tekijäksi, joka vaatii opetustyön ohella väistämätöntä ja ylimääräistä vaivannäköä. Täten kuormittavuuden diskurssi rakentaa vastustajan subjektipositiota. Tämä ei tarkoita sitä, että diskurssissa varsinaisesti vastustettaisiin toimintakulttuurin muutosta, vaan että muutokseen sitoutuminen piiryy diskurssissa vaivalloisena ja hankalana. Vastustus ankkuroituu diskurssissa kuvattuihin kokeiluihin, hankkeisiin ja projekteihin kohdistuvaan kielteiseen sitoutumiseen.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelua

Tutkimuksen tavoitteena oli diskurssintutkimuksen keinoin selvittää, millaisia merkityksiä opettajat ja rehtorit liittävät koulun yhtenäisen toimintakulttuurin rakentamiseen ja millaisiksi opettajien ja rehtorien diskursiiviset toimintatavat ja subjektipositiot rakentuvat koulun toimintakulttuurin muutoksessa. Vastauksina tutkimuskysymyksiini muodostin haastatteluaineistosta yhteensä yhdeksän diskurssia, joista viisi diskurssia merkityksellistä yhtenäisen toimintakulttuurin rakentamista ja neljä diskurssia toimintakulttuurin muutokseen sitoutumista. Viidestä ensin mainitusta diskurssista kolme näyttäytyy dominoivina, jotka ovat johtajuuden diskurssi, yhteisen opettajuuden diskurssi sekä sääntödiskurssi, ja kaksi taustalle jäävää diskurssia ovat oppilaiden huomioinnin diskurssi ja opetuksen ulkopuolinen toiminnan diskurssi. Neljä toimintakulttuurin muutokseen sitoutumisen diskurssia ovat innokkuuden diskurssi, estyneisyyden diskurssi, väljyyden diskurssi ja kuormittavuuden diskurssi.

Tutkimukseni tuloksissa johtajuus kuvautui olennaisena osana yhtenäistä toimintakulttuuria ja sen muutosta. Tutkimuksessani korostui rehtorin ja opettajien välinen luottamuksen puute, minkä voi tulkita toimintakulttuurin yhtenäisyyttä estäväksi tekijäksi (vrt. Berkovich 2018; Huusko ym. 2007; Van Maele ym. 2014). Tutkimukseni mukaan yhtenäiskoulun johtajalta odotetaan koulukulttuurin muutoksessa selkeyttä, johdonmukaisuutta ja arvostusta työntekijöitä kohtaan, joista erityisesti viimeisessä edellytetään opettajien tunteiden huomiointia (ks. Deal & Peterson 2016, 278; le Fevre 2014; Glušac ym. 2015; Kelchtermans 2005; Lai 2015; Van Maele ym. 2014; Richards ym. 2018; Schmidt & Datnow 2005, 961). Tulosteni perusteella yhtenäiskoulun toimintakulttuuri tulisi rakentaa jaetulle johtajuudelle, jossa aidosti toimivaan tiimityöhön panostettaisiin. Jaetun johtajuuden tarve on havaittu myös useissa aikaisemmissa tutkimuksissa (mm. Fullan 2005; Seppälä-Pänkäläinen 2009; Waldron & McLeskey 2010).

Tutkimukseni mukaan yhtenäisen toimintakulttuurin rakentamiseen tulisi suhtautua opettajan professio ja ammatillinen kehittyminen edellä; yhtenäisyyden toteuttamiseksi tarve opettajien yhteistyön lisäämiselle ja yhteiselle opettajuudelle on suuri. Yhtenäiskouluun tulee pyrkiä luomaan yhteisen opettajuuden kulttuuri, jossa opettajat kehittyvät ja kasvavat yhdessä päivittäisen palautteen ja yhteistyön kautta (ks. Fullan & Hargreaves 2016; Goodwin 2011; Nenty ym. 2015). Tutkimukseni mukaan opettajien välisessä yhteistyössä on myös haasteita, joita ovat muun muassa luokanopettajien ja aineenopettajien välinen yhteistyö sekä opettajan työn autonomian tuoma vahva eristäytyneisyys. Vastaavia havaintoja on tehty myös muissa tutkimuksissa (ks. Houchens & Keaster 2015; Blomberg 2008; Fullan & Hargreaves 2016; Sirkko ym. 2020). Tutkimustulokseni asettuu luontevaksi osaksi opettajan professiota ja ammatillista kehittymistä sekä niiden haasteita tarkastelevien tutkimusten jatkumoa (vrt. Blomberg 2008; Fullan & Hargreaves 2016; Goodwin 2011; Nenty ym. 2015; Sirkko ym. 2020; Ustyn & Eryilmas 2018).

Tutkimukseni mukaan opettajien sitoutuminen koulun toimintakulttuurin muutokseen on monimerkityksistä ja monin tuntein värittyä. Tutkimustuloksina esittämäni diskurssit jäljittelevät aiempien tutkimusten tuloksia, joissa opettajilla havaittiin erilaisia profiileja koulun muutoksessa: toiset opettajat eivät mainittavasti sopeudu muutosagentin rooliin, kun taas toisille rooli on luontevampi (vrt. van Eekelen ym. 2006; van der Heijden ym. 2018). Tutkimuksessani oppilaiden huomiointi jäi tuloksissa taustalla vaikuttavaksi diskurssiksi, mitä on kiinnostavaa vertailla tutkimukseen, jonka mukaan oppilaiden pitää tulla kuuluisiksi ja nähdä koulussaan (Tubin & Ofek-Regev 2010).

Tutkimukseni diskursseissa kaikuu vielä jäänteitä kansanopetuksen ja rinnakkaiskoulujärjestelmän aikaisesta vahvasta peruskoulun opettajakunnan kah-tiajaosta, vaikka peruskoulujärjestelmä on ollut käytössä jo viisi vuosikymmentä. Diskursseissa puhutaan ala- ja yläkouluista sekä näiden erilaisista kulttuureista, mikä on osoitus siitä, että historiasta tuttu kaksijakoisuus istuu yhä tiukassa opettajien puheessa. (Ks. Rantala 2011; Välijärvi 2006.) Tutkimuksessani erityisesti

luokanopettajan puheessa näkyy historiasta tuttu erilainen arvostus eri opettajaryhmiä kohtaan.

Tutkimuksessani korostuu useassa diskurssissa luokan- ja aineenopettajien välinen vastakkainasettelu, jota kautta akateemiset heimot jäsentyvät osaksi koulun muutoksen merkityksellistämistä. Akateemisten heimojen erottuvuutta korostavat tutkimukseni diskursseissa havaittavat jäänteet suomalaisen koulujärjestelmän historian ja opettajan profession kehityksen vaiheista, kuten opettajan työn eristäytyneisyydestä, palkkauksesta tai yhteiskunnallisesta arvostamisesta (Blomberg 2008; Deal & Peterson 2016; Fullan & Hargreaves 2016; Rantala 2011; Sirkko ym. 2020; Välijärvi 2006).

Kokonaisuutena yhtenäiskoulu kuvautuu tutkimukseni diskursseissa yhtäältä toiveiden tynnyriksi ja toisaalta turmion tieksi. Tutkimukseni tulokset osoittavat, että opettajilla ja rehtoreilla on yhtenäisen toimintakulttuurin rakentamisesta ja muutoksesta henkilökohtaisia merkityksenantoja, joissa välitetään rakennus- ja muutosprosesseihin kietoutuvia tunteita. Tutkimukseni diskursseissa eivät mainittavasti korostu akateemisten heimojen erityyppiset sosiaaliset normit ja käyttäytymismallit (vrt. Sinclair 2006), vaan akateemiset heimot näyttävät tutkimukseni diskursseissa enemmän kognitiivisella tasolla (ks. Becher 1989, 13–17).

Lisäksi on huomattava, että akateemiset heimot eivät tässä tutkimuksessa erotu diskursseittain, mikä tarkoittaa, että yksikään diskurssi ei edusta puhtaasti mitään tiettyä akateemista heimoa. Heimot pikemminkin hajaantuivat tasaisesti useisiin diskursseihin. Näin ollen totean tutkimukseni perusteella, että yhtenäiskouluissa ja erityisesti yhtenäiskoulujen muutosprosesseissa on tarpeen rikkoa akateemisia heimorajoja ja yhtenäistää eri heimojen välistä vuorovaikutusta. Tarve heimojen väliselle vuorovaikutukselle on havaittu myös aiemmissä tutkimuksissa (ks. Donald 2009; Lammi 2017; Trowler 2009).

Esitän tutkimukseni perusteella, että yhtenäiskoulun toimintakulttuurin rakentamista tulee tarkastella opettajien ja rehtorien merkityksenannot huomiovista ulottuvuuksista käsin, sillä opettajien muodostamien merkitysrakenteiden

tutkimus jäsentää Suomen koulutuspoliittisen linjauksen tavoitetta toimintakulttuurista, jonka tehtävänä on oppimisen, osallisuuden, hyvinvoinnin ja kestävän elämäntavan edistäminen (OPH 2016). Tällöin yhtenäisen toimintakulttuurin kautta voidaan tarjota oppilaalle ehyt ja sujuva koulupolku vailla notkahduksia (ks. Deal & Peterson 2016; Terhart 2013). Yhtenäisen toimintakulttuurin rakentamisen ja muutoksen äärellä on olennaista pohtia, halutaanko muutos nähdä työ määrän lisääntymisenä vai laadun jäsentymisenä (ks. Nehez & Blossing 2020; Richards ym. 2018).

6.2 Tutkimuksen arviointi

Tällä tutkimuksella on omat rajoituksensa, joiden vuoksi tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä. Täydellistä objektiivisuutta on mahdoton saavuttaa tutkimuksenteossa, sillä tutkija kietoutuu saumattomasti siihen, mitä tiedetään. Näin ollen tutkimuksen tulokset ovat vain ehdollisia selityksiä, jotka rajoittuvat tiettyyn aikaan ja paikkaan. (Brooks ym. 2016; Hirsjärvi ym. 2009, 161; Ryan 2016.) Tutkimusaineisto on rajallinen ja vain yksi representaatio monimutkaisesta todellisuudesta. Tämä rajallisuus luo suuntaviivat ja kontekstin koko tutkimukselle. (Pietikäinen & Mäntynen 2019, 233.) Jokainen yksittäinen diskurssi-analyysi on aina vain osa diskurssi-analyysin ihannetta (Gee 2014a, 117, 121). Tutkimusta tehdessä on syytä muistaa, että diskurssi-analyysissä ei ole, kuten ei muissakaan kvalitatiivisissa tutkimuksissa, tavoitteena tyhjentävä analyysi tai tietyn ilmiön lopullinen selitys – eikä se olisi edes mahdollista (Gee 2014a, 117; Pietikäinen & Mäntynen 2019, 233). Yksittäistä tutkimusta tulee tarkastella osana aiempien ja tulevien tutkimusten jatkumoa (Gee 2014a, 124).

Haastattelut ja tutkimuksen ovat tehneet eri henkilöt, mikä tuo oman sävynsä tutkimuksen eettiseen tarkasteluun. Kokeneemman diskurssi-analyytikon diskursiivinen mielikuvitus on aloittelijaa kehittyneempi, joten tottuneemman tutkijan tarkastelussa diskurssit voisivat olla tämän tutkimuksen diskursseja tarkkarajaisempia ja moniulotteisempia. Lisäksi on huomattava, että tässä tutkimuksessa lopulliset diskurssit ja subjekti-positiot tai niiden näkökulmat voisivat

olla erilaisia, mikäli aineisto olisi eri tai tarkastelun kohteeksi olisi valittu laajempi haastatteluaineisto. Diskurssianalyttinen lähestymistapa toimi kuitenkin tässä tutkimuksessa toivotulla tavalla, sillä tutkimuskysymyksiin saatiin vastaukset, eikä tässä opinnäytteessä olisi ollut perusteltua tarkastella laajempaa aineistoa. Tämän tutkimuksen aineisto tuli hankkeelta, eikä saatavilla ollut tarkempia litteraatteja, jotka olisivat voineet vaikuttaa diskurssien ja subjektipositoiden tulkintaan.

Diskurssianalyysi itseisarvoisesti tuottaa tietoa kielellisten tekojen luomasta sosiaalista todellisuudesta, mikä tuo diskurssianalyttiselle tutkimukselle sovellettavuutta ja käytännöllistä arvoa. Tuotettu tieto punoutuu väistämättömästi sosiaalisten käytäntöjen osaksi, ja tästä näkökulmasta diskurssianalyysin tulokset päätyvät aina käyttöön jollakin tavalla. (Juhila & Suoninen 2016, 455–457.) Tässä tutkimuksessa on pyritty mahdollisimman moniulotteiseen analyysiin, ja tätä tarkastelua on pyritty tuomaan julki sekä analyysin kuvauksessa että tutkimustuloksissa. Haastatteluja on pyritty tulkitsemaan sellaisenaan, ja tutkimusaineistosta tulkitut diskurssit ja subjektipositiot hahmotetaan sosiaalisen todellisuuden jäsentäjinä, ei yksilöitä luokittelevina piirteinä. Tulkintoja sekä tutkimustuloksia on perusteltu osoittamalla ja nimeämällä valintoja ja yksityiskohdita sekä kielenkäytössä että kontekstissa, mikä osaltaan kasvattaa tutkimuksen validiteettia (ks. Gee 2014a, 123–124; 2014b, 196; Pietikäinen & Mäntynen 2019, 250).

Tutkimuksen validiteettia tulee tarkastella sen kaikilla osa-alueilla, ja laadullisen tutkimuksen validiteetti liittyy vahvasti uskottaviin tuloksiin (Peräkylä 2016, 415). Diskurssianalyysin tuloksia voi arvioida kuten kvalitatiivisia tutkimustuloksia yleensäkin. Näkökulmia voivat olla ainakin vastaavuus, uskottavuus, sovellettavuus sekä siirrettävyys. (Gee 2014a, 123–124; Pietikäinen & Mäntynen 2019, 250.) Tämän tutkimuksen vastaavuutta ja uskottavuutta on rakennettu tutkimusprosessin huolellisessa ja avoimessa toteuttamisessa, kuvaamisessa sekä teoriataustan, analyysimenetelmien ja tutkimuskysymysten perustel-

lussa yhdistämisessä. Tämän tutkimuksen sovellettavuutta ja siirrettävyyttä vahvistaa merkityksellinen tutkimusaihe, jonka tuloksia voi soveltaa paitsi tulevaisuuden tutkimustyössä myös yhtenäiskoulujen opetus- ja kehitystyössä.

Osa diskurssianalyysin validiteettia on konvergenssi, joka tarkoittaa aineiston analyysia mahdollisimman monesta eri näkökulmasta erilaisin kieltä ja kontekstia valottavien analyysikysymysten avulla: mitä useammasta kysymyksestä päädytään samankaltaisiin vastauksiin, sitä validimpi diskurssianalyysi on. Lisäksi kielellisten valintojen ja yksityiskohtien osoittaminen lisäävät diskurssianalyysin validiteettia. (Gee 2014a, 123–124, 2014b, 196.) Diskurssintutkija toimii välittäjänä teorian, menetelmän ja tutkittavan kentän risteämispaikassa ja on osa vuoropuhelua, jota teorian ja käytännön välillä käydään (Pietikäinen & Mäntynen 2019, 250), ja tätä vuoropuhelua olen pyrkinyt pitämään tutkimuksessani esillä mahdollisimman läpinäkyvästi. Tulkitsijan asemani tutkijana vaikuttaa myös teorian ja aineiston vuoropuhelun kautta tutkimustuloksiin. Olen pyrkinyt tekemään analyysin tulkinnat vahvasti konteksteja vasten eli kaikki analyysiprosessin vihjeet ja ainekset on löydetty aineistosta, ei teoriasta (ks. Brooks ym. 2016, 163; Pynnönen 2013, 28).

Tutkimus on yhtä kaikki ensimmäinen laatuaan koulun yhtenäisen toimintakulttuurin rakentamisen merkityksistä, ja siihen nähden sen voi asemoida tärkeäksi avaukseksi yhtenäiskoulun toimintakulttuurin rakentamisesta ja muutoksesta käytävään keskusteluun. Toivon, että tutkimus herättää ja kutsuu tutkijoita jatkamaan ja kehittämään eteenpäin tutkimuksen avaamaa dialogia aiheesta, jotta yhtenäiskouluun siirtymisen prosesseja voidaan ymmärtää ja parantaa yhä tehokkaammin. Yhtenäiskoulujen määrän kasvaessa tuoreilla tutkimustuloksilla on mahdollista luoda tärkeää keskustelua tulevaisuudessa ja jo nykyisissä yhtenäiskouluissa. Onkin tarpeen pohtia, millaista yhteiskunnallista keskustelua Suomessa tulisi käydä, jotta yhtenäiskoulujen toimintakulttuureista voitaisiin rakentaa aidosti yhtenäisiä ja koulutuspoliittinen tavoite yhtenäisestä toimintakulttuurista toteutuisi.

6.3 Jatkotutkimusaiheita

Yhtenäiskoulu on tutkimuskohteena hyvin kiinnostava ja moniulotteinen, ja aiheen jatkotarkastelulle on tarvetta laajemmilla ja myös määrällisillä tutkimusaineistoilla. Haluan tutkimukseni kautta antaa äänen opettajien muodostamille merkitysrakenteille yhtenäisyydestä. Oma tutkimukseni vahvisti näkemystäni, jonka mukaan opettajien asiantuntijuudella on merkittävä rooli yhtenäiskoulun toimintakulttuurin rakentamisessa. Opettajan profession ja ammatillisen kehittymisen rooli koulun kulttuurissa ja tehokkuudessa on havaittu myös aiemmissa tutkimuksissa (Fullan & Hargreaves 2016; Goodwin 2011; Nenty ym. 2015), mutta jatkotutkimuksissa olisi syytä tarkastella opettajan professiota yhtenäisyyden rakentajana juuri opettajien muodostamista merkitysrakenteista käsin.

Koulukulttuurin kehittämisprosesseissa olisi tärkeää huomioida opettajien näkökulma tarkemmin. Opettajien muodostamia yhtenäiskoulun merkitysrakenteita olisi kiinnostavaa tarkastella diskurssianalyttisesti myös pidemmällä aikavälillä tilanteessa, jossa yhtenäiskoulussa olisi jo työskennelty yhdessä jonkin aikaa. Lisäksi olisi kiinnostavaa selvittää syitä opettajien muodostamien merkitysrakenteiden, diskursiivisten toimintatapojen ja subjektipositioiden takana joko laadullisin tai määrällisin menetelmin, jotta ymmärrys toimintakulttuurin yhtenäisyyteen vaikuttavista perimmäisistä tekijöistä kasvaisi ja yhtenäistämistyötä voitaisiin tehdä yhä systemaattisemmin ja tavoitteellisemmin. Sen saavuttamiseksi myös koulukulttuureja vertailevalle tarkastelulle olisi tarvetta sekä lyhyen että pitkän aikavälin tutkimuksissa.

Koulukulttuurin muutosprosesseissa korkeatasoinen johtajuus ja yhteinen opettajuus on todettu tämän tutkimuksen lisäksi useissa muissa tutkimuksissa merkittäväksi yhtenäisen koulukulttuurin ja sen muutoksen rakentajaksi (mm. Fullan 2005; Houchens & Keaster 2015, 355; Lai 2015; Seppälä-Pänkäläinen 2009; Waldron & McLeskey 2010; Yusof ym. 2016). Aihetta olisi tarpeen syventää tutkimalla sitä erityisesti jaetun johtajuuden ja kollegisten johtamismallien näkökulmasta, jotta kouluun saadaan rakennettua vahva ja vakaa koulukulttuuri. Sitä kautta mahdollistuu laajempi ja syvempi ymmärrys yhtenäiskouluista ja yhtenäisyydestä sekä lopulta ehyt ja sujuva koulupolku jokaiselle lapselle.

LÄHTEET

- Apajalahti, S. 2001. Opettajat paljosta vastuussa. Teoksessa *Koko kansan koulu - 80 vuotta oppivelvollisuutta*. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2001, 116–119.
- Becher, T. 1989. *Academic Tribes and Territories: intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Stony Stratford: Society for Research in Higher Education.
- Berkovich, I. 2018. Typology of trust relationships: profiles of teachers' trust in principal and their implications. *Teachers and Teaching* 24 (7), 749-767.
- Blomberg, S. 2008. *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsingin yliopisto: Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos, Tutkimuksia 291.
- Brooks, R., te Riele, K. & Maguire, M. 2016. *Ethics and Education Research*. Los Angeles: Sage.
- Burr, V. 2015. *Social Constructionism*. Teoksessa J. D. Wright (toim.) *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Amsterdam: Elsevier, 222–227.
- Deal, T. E. & Peterson, K. D. 2016. *Shaping School Culture. Third Edition*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Donald, J. G. 2009. *The Commons Disciplinary and Interdisciplinary Encounters*. Teoksessa C. Kreber (toim.) *The University and its Disciplines. Teaching and Learning Within and Beyond Disciplinary Boundaries*. New York: Routledge, 35–49.
- Duan, X., Du, X. & Kai, Y. 2018. *School Culture and School Effectiveness: The Mediating Effect of Teachers' Job Satisfaction*. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 17 (5), 15-25.
<https://doi.org/10.26803/ijlter.17.5.2>
- van Eekelen, I. M., Vermunt, J. D. & Boshuizen, H. P. A. 2006. Exploring teachers' will to learn. *Teaching and Teacher Education* 22 (3), 408–423.

- le Fevre, D. M. 2014. Barriers to implementing pedagogical chance: The role of teachers' perception of risk. *Teaching and Teacher Education* 38 (1), 56–64.
- Fullan, M. 2005. *Leadership & Sustainability. System Thinkers in Action.* Thousands Oaks, California: Corwin Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. 2016. *Call to Action. Bringing the Profession Back In.* Oxford: Learning Forward.
<https://oakland.edu/Assets/Oakland/galileo/files-and-documents/BringingProfessionFullanHargreaves2016.pdf>
- Gee, J. P. 2014a. *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and method.* New York: Routledge.
- Gee, J. P. 2014b. *How to do discourse analysis. A toolkit.* New York: Routledge.
- Glušac, D. Tasić, I. Nikolić, M. Terek, E. & Gligorović, B. 2015. A study of impact of school culture on the teaching and learning process in Serbia based on school evaluation. *Nastava i vaspitanje* 64 (2), 255-268.
 DOI:10.5937/nasvas1502255G
- Goodwin, A. L. 2011. Teaching as profession. Are we there yet? *Teoksessa C. Day (toim.) The Routledge International Handbook of Teacher and School Development.* Lontoo: Routledge, 44–56.
- Gordon, C. 2015. Framing and Positioning. *Teoksessa D. Tannen, H. E. Hamilton & D. Schiffrin (toim.). Hoboken: John Wiley & Sons, 324–345.*
- Gordon, J. & Patterson, J. A. 2008. "It's what we've always been doing." Exploring tensions between school culture and change. *Journal Educational Change* 9 (1), 17–35.
- Halinen, I. & Pietilä, A. 2005. Yhtenäisen perusopetuksen kehityksestä. *Teoksessa Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina.* Helsinki: Yliopistopaino, 95–114.
- Halinen, I & Pietilä, A. 2007. Perusopetuksen yhtenäisyyden eri vaiheet. *Teoksessa A. Pietilä & E. Vitikka (toim.) Tarinoita yhtenäisestä perusopetuksesta. Yhtenäisen perusopetuksen kehittämishanke.* Opetushallitus monistesarja 11/2007. Helsinki: Edita Prima Oy, 7–13.

- Harris, A. 2012. Distributed leadership: implications for the role of the principal. *Journal of Management Development* 31 (1), 7-17. DOI: 10.1108/02621711211190961
- van der Heijden, H. R. M. A., Beijaard, D., Geldens, J. J. M. & Popeijus, H. L. 2018. Understanding teachers as change agents: An investigation of primary school teachers' self-perception. *Journal of Educational Change* 19 (3), 347-373. DOI: 10.1007/s10833-018-9320-9
- Hinde, E. R. 2004. School Culture and Change: An Examination of the Effects of School Culture on the Process of Change. *Essays in Education* 12 (1). <https://openriver.winona.edu/eie/vol12/iss1/5>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Houchens, G. & Keaster, R. 2015. Transforming Education and Changing School Culture. Teoksessa D. Warrick & J. Mueller (toim.) *Lessons in changing cultures: Learning from real world cases*. Oxford: Rossi Smith, 345-357.
- Van Houtte, M. 2005. Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *An International Journal of Research, Policy and Practice* 16 (1), 71-89.
- 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, 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, 23-48.
- Huusko, J., Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. 2007. Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu – yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Jary, D., Edmunds, R., Houston, M. & Lebeau, Y. 2010. The subjects: tribes and territories. Teoksessa J. Brennan, R. Edmunds, M. Houston, D. Jary, Y. Lebeau, M. Osborne & J. T. E. Richardson. *Improving What is Learned at*

- University. An exploration of the social and organisational diversity of university education, 55–91.
- Johnson, P. 2004. Opettajat yhtenäisen perusopetuksen rakentajina. Toimintatutkimus yhtenäisen perusopetuksen kehittämishankkeesta. Jyväskylän yliopisto: Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus.
- Johnson, P. 2006. Opettajat yhtenäisen perusopetuksen rakentajina. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) Tutkimuksia yhtenäistyivistä ja erilaistuvista oppimisen ja koulutuksen poluista. Joensuun yliopisto, 323–345.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 2016. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suominen Diskurssianalyysi: teorit, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 267–310.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Diskursiivinen maailma: Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suominen Diskurssianalyysi: teorit, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 23–50.
- Juhila, K. 2016. Tutkijan positiot. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suominen Diskurssianalyysi: teorit, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 411–444.
- Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suominen Diskurssianalyysi: teorit, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 445–463.
- Kelchtermans, G. 2005. Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education* 21 (8), 995–1006.
- Kosunen, T. 2005. Koulun johtaminen – vaativa joukkuelaji. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 197–203.
- Kreber, C. 2009. The Modern Research University and its Disciplines. The Interplay between Contextual and Context-transcendent Influences on Teaching. Teoksessa C. Kreber (toim.) *The University and its Disciplines*.

Teaching and Learning Within and Beyond Disciplinary Boundaries. New York: Routledge, 19–31.

- Kuikka, M. T. 1992. Suomalaisen koulutuksen vaiheet. Helsinki: Otava.
- Kuittinen, M. 2000. Muuttuuko koulu ja mihin suuntaan? Onnistuneen muutoksen reunaehdot ja lähtökohdat. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Sillanrakentajan opas. Toimintamalleja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopisto, 7–22.
- Lai, E. 2015. Enacting principal leadership: exploiting situated possibilities to build school capacity for change. *Research Papers in Education* 30 (1), 70–94. DOI: 10.1080/02671522.2014.880939
- Lammi, J. 2017. Opettajuus yhtenäisen peruskoulun kontekstissa – etnografinen tapaustutkimus. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/222478/OPETTAJU.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Louis, K. S. 2006. Changing the Culture of Schools: Professional Community, Organizational Learning and Trust. *Journal of School Leadership* 16 (5), 477–489. DOI: 10.1177/105268460601600502
- Luukkainen, O. 2005. Muuttuva opettajuus. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 204–211.
- Van Maele, D., Van Houtte, M. & Forsyth, P. B. 2014. Introduction: Trust as a matter of equity and excellence in education. Teoksessa D. Van Maele, P. B. Forsyth & M. Van Houtte (toim.) *Trust and school life*. Dordrecht: Springer, 1–33.
- Martin, A., Kaukonen, V., Kostianen, E., Tarnanen, M. & Toikka, T. (toim.) 2020. Uutta luova asiantuntijuus. Opettajankoulutusta uudistamassa. Uutta luova asiantuntijuus – opettajien perustutkinto- ja täydennyskoulutusta siltaamassa -hankkeen loppujulkaisu. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos, Uutta luova asiantuntijuus -hanke.

- Nehez, J. & Blossing, U. 2020. Practices in different school cultures and principals' improvement work. *International Journal of Leadership in Education*, DOI: 10.1080/13603124.2020.1759828
- Nenty, H. J., Moyo, S. & Phuti, F. 2015. Perception of teaching as a profession and UB teacher trainees' attitude towards training programme and teaching. *Educational Research and Reviews* 10 (21), 2797–2805.
- Niemi, H. 2005. Rinnakkaiskoulujen puurtajista koko ikäluokan opettajiksi. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino, 170–186.
- OAJ = Opettajien ammattijärjestö. 2021. OVTES palkat ja palkkiot 1.4.2021 lukien
<https://www.oaj.fi/contentassets/8e19822fc55b479c992bab141c4c638a/ovtes-palkat-ja-palkkiot-1.4.2021-lukien.pdf> (Luettu 26.4.2021.)
- OECD 2019. Finland – Country Note – PISA 2018 Results.
https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_FIN.pdf
(Luettu 5.5.2021.)
- OKM = Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020. Opettajankoulutuksen vetovoima. Loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:26.
https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162423/OKM_2020_26.pdf
- OPH = Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- OPH = Opetushallitus 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman ydinasiat.
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-ydinasiat> (Luettu 30.3.2021.)
- OPH = Opetushallitus 2020. Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2018. Perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 ensituloksia, osa 2.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opetuksen_oppimisen_kansainvalinen_tutkimus_talis_2018_osa_2.pdf

- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Third Edition. Thousand Oaks: Sage.
- Perusopetuslaki 1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
(Luettu 25.11.2020.)
- Peräkylä, A. 2016. Validity in Qualitative Research. Teoksessa D. Silverman (toim.) *Qualitative Research*. London: Sage, 413–427.
- Peterson, K. D. & Deal T. E. 1998. How Leaders Influence the Culture of Schools. *Educational Leadership* 56 (1), 28–30.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.476.976&rep=rep1&type=pdf>
- Pietarinen, J. 2002. Onko oppilailla sijaa koulun kehittämisessä? Teoksessa J. Huusko & J. Pietarinen (toim.) *Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia - punnittua puhetta koulun kehittämisestä*. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 83, 34–46.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2019. *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Pietilä, I. 2010. Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 212–241.
- Potter, J. 2016. Discursive Psychology and the Study of Naturally Occurring Talk. Teoksessa D. Silverman (toim.) *Qualitative Research*. London: Sage, 189–206.
- Prenger, R., Poortman, C. L. & Handelzalts, A. 2020. Professional learning networks: From teacher learning to improvement? *Journal of Educational Change* 22 (1), 13–52.
- Pyhältö, K., Soini, T., Huusko, J. & Pietarinen, J. 2007. Mistä yhtenäisessä perusopetuksessa on kyse? Peruskoulun toimijoiden käsitykset yhtenäisen perusopetuksen rakentamisen lähtökohtana. Teoksessa A. Pietilä & E. Vitikka (toim.) *Tarinoita yhtenäisestä perusopetuksesta*. Yhtenäisen

- perusopetuksen kehittämishanke. Opetushallitus monistesarja 11/2007. Helsinki: Edita Prima Oy, 14–29.
- Pynnönen, A. 2013. Diskurssianalyysi: Tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulu.
- Rantala J. 2011. Kansakoulunopettajat. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) Valistus ja koulunpenkki: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 266–324.
- Richards, K. A. R., Hemphill, M. A. & Templin, T. J. 2018. Personal and contextual factors related to teachers' experience with stress and burnout. *Teachers and Teaching* 24 (7), 768-787. DOI: 10.1080/13540602.2018.1476337
- Rinne, R. 2001. Suomalainen yhtenäiskoulu ja ylikansallinen koulutuspolitiikka. Teoksessa Koko kansan koulu – 80 vuotta oppivelvollisuutta. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2001, 127–144.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Ryen, A. 2016. Research Ethics and Qualitative Research. Teoksessa D. Silverman (toim.) *Qualitative Research*. London: Sage, 31–46.
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Porvoo: WSOY.
- Sahlstedt, H. 2015. Pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu. Tapaustutkimus opettajien, oppilaiden ja huoltajien näkemyksistä. Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos, Tutkimuksia 364.
- Schmidt, M. & Datnow, A. 2005. Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions. *Teaching and Teacher Education* 21 (8), 949–965.
- Schoen, L. T. & Teddlie, C. 2008. A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement* 19 (2), 129–153.

- Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Silverman, D. 2010. Doing qualitative research. A Practical Handbook. Third Edition. London: Sage.
- Sinclair, C. 2006. Understanding University: A Guide to Another Planet. Maidenhead: Open University Press.
- Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. 2020. Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistuneen yhteisopetuksen edellytykset. Kasvatus & Aika 14 (1), 26–43.
- SVT = Suomen virallinen tilasto. 2020. Peruskoulujen määrä jatkoi laskuaan, oppilaitokset aiempaa suurempia.
http://www.stat.fi/til/kjarj/2019/kjarj_2019_2020-02-12_tie_001_fi.html
(Luettu 31.3.2021.)
- Tang, Y., He, W., Liu, L. & Li, Q. 2018. Beyond the paycheck: Chinese rural teacher well-being and the impact of professional learning and local community engagement. *Teachers and Teaching* 24 (7), 825-839.
- Tanttu, K. 2005. Peruskoulusta yhtenäiseen perusopetukseen. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 108–114.
- Tarnanen, M., Kaukonen, V., Kostiainen, E. & Toikka, T. 2019. Mitä opin? Monilukutaitoa ja tutkivaa oppimista monialaisessa oppimiskokonaisuudessa. *Ainedidaktiikka* 3 (2), 24–46. DOI: 10.23988.ad.81941
- Tarnanen, M., Toikka, T., Kaukonen, V., Kostiainen, E. & Martin, A. 2020. Hankkeen tausta, tavoitteet ja toiminta. Teoksessa A. Martin, V. Kaukonen, E. Kostiainen, M. Tarnanen & T. Toikka (toim.) Uutta luova asiantuntijuus. Opettajankoulutusta uudistamassa. Uutta luova asiantuntijuus – opettajien perustutkinto- ja täydennyskoulutusta

- siltaamassa -hankkeen loppujulkaisu. Jyväskylän yliopisto:
Opettajankoulutuslaitos, Uutta luova asiantuntijuus -hanke, 8–13.
- Terhart, E. 2013. Teacher resistance against school reform: reflecting an inconvenient truth. *School Leadership & Management* 33 (5), 486-500.
DOI: 10.1080/13632434.2013.793494
- Terzi, A. R. 2016. Teachers' perception of organizational culture and trust relation. *International Journal of Organizational Leadership* 5 (4), 338–347.
- Toivonen, E. 2005. Opetussuunnitelmat koulun kehitystyössä. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino, 131–141.
- Trowler, P. 2009. Beyond Epistemological Essentialism. *Academic Tribes in the Twenty-First Century*. Teoksessa C. Kreber (toim.) *The University and its Disciplines. Teaching and Learning Within and Beyond Disciplinary Boundaries*. New York: Routledge, 181–195.
- Tubin, D., & Ofek-Regev, N. (2010). Can a school change its spots? The first year of transforming to an innovative school. *Journal of Educational Change* 11 (2), 95–109. DOI: 10.1007/s10833-008-9100-z
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Törrönen, J. 2010. Identiteettien ja subjektiasemien analyysi haastatteluaineistossa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 180–211.
- Ustyn, U. & Eryilmas, A. 2018. Analysis on Finnish Education System to question the reasons behind Finnish success in PISA. *Studies in Educational Research and Development* 2 (2), 93–114.
- VISK = Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. R. & Alho, I. 2004. *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkkoversio. Saatavissa:
<http://scripta.kotus.fi/visk>
- Vitikka, E. 2007. Yhtenäisen perusopetuksen toteuttamisen näkökulmia. Teoksessa A. Pietilä & E. Vitikka (toim.) *Tarinoita yhtenäisestä*

- perusopetuksesta. Yhtenäisen perusopetuksen kehittämishanke.
Opetushallitus monistesarja 11/2007. Helsinki: Edita Prima Oy, 50-72.
- Väljörvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Väljörvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 9-26.
- Waldron, N. L. & McLeskey, J. 2010. Establishing a Collaborative School Culture Through Comprehensive School Reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 20 (1), 58-74.
- van der Want, A., Schellings, G. L. M. & Mommers, J. 2018. Experienced teachers dealing with issues in education: a career perspective. *Teachers and Teaching* 24 (7), 802-824.
- Ylijoki, O.-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisointi. Tampere: Vastapaino.
- Yusof, H., Osman, M. N. A.-H. & Noor, M. A. M. 2016. School Culture and Its Relationship with Teacher Leadership. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences* 6 (11), 272-286.